
**BILDGRAMMATIK. GEBRAUCH DER
VISUALISIERUNGEN IN DEN LERNER-GRAMMATIKEN
DER DEUTSCHEN SPRACHE¹**

LUKÁŠ FELBR

ABSTRACT:**Pictorial Grammar. Use of visualisations in grammar books for learners of the German language**

This paper analyses the role of visualisations in grammar books for learners of German as a foreign language. It evaluates a sample of grammar books self-labelled as pictorial as well as other grammar books designated for non-native speakers of German. The analysis focuses not only on pictures, but on all the visual means that grammars use to convey grammatical rules. The aim of the study is to provide a better understanding of didactic and cognitive-linguistic aspects of the grammar transmission. In order to do so, it inquires into the usage of visual metaphors and mnemonic devices. Though the benefits of such types of visualisations have repeatedly been proven, they appear only seldom in the analysed grammar books as most of the visualisations depict only the semantics of example sentences. The article presents concrete cases to illustrate both problematic uses of visualisations and examples of good practice that can serve not only as a starting point for further didactic contributions in this field but also as suggestions for teachers of German or authors of teaching materials.

Key words: grammar, German as a foreign language, visualization in education, visualization of grammar problems, pictorial grammar

ABSTRAKT:**Obrázková gramatika. Využití vizuálních prvků v gramatikách pro studenty němčiny jako cizího jazyka**

Tématem článku je role vizualizací v gramatikách pro studenty němčiny jako cizího jazyka. V centru pozornosti stojí analýza gramatik, které samy sebe označují jako obrázkové, i dalších gramatik určených pro nerodilé mluvčí němčiny. Analýza se nezaměřuje jen na obrázky, ale na všechny vizuální prostředky, které gramatiky využívají ke zprostředkování gramatických pravidel. Zohledněny jsou přitom zejména aspekty didaktické a kognitivnělingvistické. Důraz je kladen především na využití vizuálních metafor a mnemotechnik – i přes již dříve prokázaný přínos těchto typů vizualizací se v analyzovaných gramatikách totiž objevují jen zřídka a většina vizualizací zachycuje pouze sémantickou stránku příkladových vět. Článek na konkrétních případech ukazuje jak problematičtější využití vizualizací, tak i příklady dobré praxe, které mohou posloužit nejen jako

¹ Ein besonderer Dank für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag gehört Barbora Genserová, Irena Kozmanová und Martin Šemelík (Karls-Universität, in alphabetischer Reihenfolge) sowie den Gutachtern der AUC Germanistica Pragensia.

výchozí bod pro další didaktické příspěvky, ale také jako náměty pro vyučující němčiny či pro autory a autorky učebních materiálů.

Klíčová slova: gramatika, němčina jako cizí jazyk, vizualizace ve výuce, vizualizace gramatiky, obrázková gramatika

1. Einleitung

Beim Lernen einer Fremdsprache stehen Lernenden zahlreiche Lernmittel zur Verfügung. Neben einem Lehrwerk verwenden die Lernenden oft auch ein Wörterbuch und eine Grammatikübersicht oder ein Grammatikbuch. Während die Bildwörterbücher den Lernenden seit Jahrzehnten zur Verfügung stehen², gelten die Bildgrammatiken immer noch als Ausnahmen.

Die Grammatik bekam in der Geschichte unter dem Einfluss einer führenden Unterrichtsmethode jeweils eine unterschiedliche Stellung und dies gilt auch für die heutige „post-methodische“ Phase (Di Meola 2017: 20). Den Lernenden scheint Grammatik häufig langweilig oder kompliziert und auch für die Lehrenden ist es nicht einfach, die abstrakten grammatischen Regeln zugänglich zu präsentieren. Deswegen nutzen sie häufig verschiedene Tabellen oder Visualisierungen aus Lehrwerken, die abstrakte Regeln veranschaulichen und einfacher merkbar machen. Es wurde wiederholt bestätigt, dass die Ergänzung der verbal formulierten Regeln mit Visualisierungen zu einer effektiveren Aneignung und besserem Verständnis der Grammatik führt (vgl. Storch 2001: 198).

In diesem Beitrag wird besondere Aufmerksamkeit den Lerner-Grammatiken für den DaF-Unterricht gewidmet. Zuerst wird erklärt, zwischen welchen Lesarten des Begriffs *Grammatik* unterschieden werden kann, welche Annäherungen für die Analyse geeignet erscheinen und was die Spezifika der Lerner-Grammatik sind. Des Weiteren wird auf die Rolle der Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen fokussiert; zusammengefasst werden dabei die wichtigsten didaktischen Methoden und ihr Verhältnis zum Einsatz von Visualisierungen sowie zur Vermittlung der Grammatik. Der nächste Abschnitt konzentriert sich auf die Möglichkeiten der Grammatikvisualisierungen. Ausgegangen von Typologie von Funk und Koenig werden die wichtigsten Grammatikvisualisierungstypen vorgestellt (Funk – Koenig 1991a, 1991b). Wegen ihrem positiven Effekt beim Lernen wird besonderer Akzent auf die visuellen Metaphern und Mnemotechniken gelegt.

In dem analytischen Teil werden die in den letzten Jahren in Deutschland und Tschechien erschienenen Grammatikbücher analysiert, die sich als *Bildgrammatiken* identifizieren. Des Weiteren wird auch der Einsatz der Bilder und Visualisierungen in „üblichen“ DaF-Grammatiken erforscht. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Bilder, die in den Grammatikbüchern verwendet werden, tatsächlich zur Visualisierung der Grammatik dienen, oder ob sie eine andere Funktion erfüllen. Welche Visualisierungstypen werden bei Veranschaulichung von grammatischen Regeln eingesetzt? Wie benutzerfreundlich

² Das bekannteste *Duden-Bildwörterbuch* ist zum ersten Mal im Jahre 1935 erschienen (vgl. Scholze-Stubenrecht 1991: 1106, Sauer 1993: 16ff.). Die neueste, siebte Auflage wurde im Jahre 2018 herausgegeben und die Autor*innen wenden sich in dem Vorwort (unter anderem) direkt an die DaF-Lernenden und -Lehrenden (vgl. Dudenredaktion 2018).

sind die Grammatiken und wie helfen sie den Lernenden die abstrakten Inhalte durch konkrete Bilder zu verstehen? Sind die bereits entstandenen Grammatiken, die sich selbst als Bildgrammatik bezeichnen, als Beginn einer neuen Ära zu verstehen, wie es der Fall bei dem ersten Duden-Bildwörterbuch im Jahre 1935 war?

Nur am Rande berücksichtigt werden Grammatikvisualisierungen im muttersprachlichen Unterricht, die den Umfang dieser Studie sprengen würden. Deren Vergleich mit der DaF-Praxis verspricht aber einen möglichen Erkenntnisgewinn für das Thema (vgl. Rödel 2018: 274).³ Auch der Einsatz der Bilder in Grammatikübungen im DaF-Unterricht wird nicht näher thematisiert, obwohl an die Bilder und Visualisierungen, die zur Erklärung der Grammatik verwendet werden, auch in Übungen angeknüpft werden kann und oft tatsächlich in vielen Fällen angeknüpft wird (vgl. z. B. Funk – Koenig 1991b, Rödel 2018: 277ff.).

Da die Notwendigkeit, der Forschung zu didaktischen Visualisierungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, aktuell betont und empfohlen wird (vgl. Heinz – Pflaeging 2015: 240), sind in den letzten Jahren zu diesem Thema bereits einige fachdidaktische Arbeiten erschienen (vgl. etwa Zeyer – Bernhardt – Ivanovska 2015, Gretsch 2016, Kanaplianik 2016, Zeyer 2017, Bellavia 2017, Rödel 2018). Die vorliegende Studie möchte an diese Texte anknüpfen und dieses Thema auch aus der Sicht des ausländischen DaF-Unterrichts behandeln. Im Unterschied zu den bereits entstandenen Analysen, die sich vor allem auf die Lehrwerke konzentriert haben, liegt der Fokus dieser Studie auf den Grammatikbüchern. In diesen werden Visualisierungen zu allen grammatischen Themen analysiert⁴, was den Lehrenden einen Überblick über eine breite Skala von Visualisierungsmöglichkeiten der Grammatik für ihre Alltagspraxis bieten kann. Dieser Text möchte anhand der Analyse von Visualisierungen in den bereits entstandenen DaF-Grammatikbüchern die Fragen beantworten, welche der grammatischen Regeln visuell vermittelbar sind, ob die Grammatik als System den Lernenden einheitlich in Form eines Bildgrammatikbuchs zu vermitteln ist und welche Strategien bei der Wahl der Visualisierungstypen den Grammatikautor*innen zur Verfügung stehen.

2. Lesarten des Begriffs *Grammatik*

Die Rolle der Grammatik nicht nur im fremdsprachlichen Unterricht, sondern auch im muttersprachlichen gehört seit Jahren zu hochdiskutierten Themen in didaktischen Debatten (vgl. Funk – Koenig 1991a, 1991b, Diehl et al. 2000, Köpcke – Ziegler 2011, Handwerker et al. 2015). Jede Unterrichtsmethode schreibt der Grammatik einen unterschiedlichen Stellenwert zu (vgl. die Methodenübersicht im folgenden Kapitel) und auch die individuellen Lernenden nehmen unterschiedliche Stellungen zur Grammatik ein. Daher erscheint es erforderlich, bevor auf die Rolle der Grammatik im DaF-Unterricht⁵

³ Zur Rolle der Bilder im muttersprachlichen Grammatikunterricht vgl. auch Gretsch (2016).

⁴ Die meiste Aufmerksamkeit wurde in den neuesten Studien der Syntax gewidmet – vgl. etwa Gretsch (2016), Rödel (2018).

⁵ In diesem Text wird nur die Abkürzung DaF verwendet, die nicht nur für *Deutsch als Fremdsprache*, sondern stellvertretend auch für *Deutsch als Zweitsprache* steht. Obgleich beide Zugänge ihre Spezifika aufweisen und sich jeweils auf unterschiedliche Zielgruppen richten, ist eine klare Grenze

näher eingegangen wird, zuerst die verschiedenen Lesarten von *Grammatik*, die in diesem Text verwendet werden, voneinander abzugrenzen.

Storch unterscheidet zwischen vier Lesarten (vgl. Storch 2001: 74). Erstens handelt es sich um ein Regelsystem, das unabhängig von der sprachwissenschaftlichen Beschreibung besteht. Zweitens kann unter dem Wort Grammatik auch eine Kompetenz verstanden werden, d. h. ein Regelsystem, das Sprachlernende lernen oder sich aneignen. Drittens versteht Storch unter Grammatik die linguistische Beschreibung einer Sprache und ihres Regelsystems, bzw. eine Theorie über eine bestimmte Sprache, die dann viertens in Form eines Buchs als verschriftlichtes Ergebnis der Beschreibung erscheinen kann (vgl. *ibid.*).

Helbig (1981) unterscheidet bei den zwei letztgenannten Lesarten zwischen der linguistischen Grammatik, die die Sprache möglichst vollständig beschreibt, und der Lerner-Grammatik (auch didaktische oder pädagogische Grammatik genannt), die sich pädagogische Ziele setzt und an Verstehbarkeit und Anwendbarkeit orientiert ist (vgl. Rösler 2000: 264–266)⁶. Die linguistische und Lerner-Grammatik unterscheiden sich auch in der Art und Weise, wie die grammatischen Regeln präsentiert werden: In der Lerner-Grammatik kommen öfters auch außerlinguistische Mittel (wie z. B. Bilder) zum Einsatz (vgl. Funk – Koenig 1991a: 13).

Die wesentlichen Merkmale der pädagogisch-grammatischen Darstellungen sind: Knappheit und Prägnanz, Konkretheit und Anschaulichkeit. Die Grammatik sollte gegliedert, geordnet, einfach und übersichtlich übermittelt werden und sollte das Wesentliche hervorheben (vgl. Storch 2001). Die meisten von diesen Voraussetzungen sind einfacher und schneller mithilfe der Visualisierungen erreichbar.

Einer der Unterschiede zur linguistischen Grammatik ist der Einsatz der Terminologie, die in der Lerner-Grammatik nur auf das Wesentliche reduziert werden sollte. Man sollte – dort, wo es möglich ist – auch beachten, ob die verwendete Terminologie mit der Terminologie korrespondiert, die die Benutzer*innen aus dem muttersprachlichen Unterricht kennen (vgl. *ibid.*: 83).

3. Rolle der Visualisierungen im Unterricht

3.1 Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht

In der Geschichte des DaF-Unterrichts wurde den Visualisierungen unterschiedliche Aufmerksamkeit gewidmet. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die bis in die 1950er Jahre eine dominante Stellung im DaF-Unterricht hatte, legte großen Wert auf Grammatik: Die grammatischen Regeln wurden immer möglichst genau und explizit formuliert. Es handelte sich jedoch in der Regel um sprachliche Erklärungen, über den Einsatz der Bilder kann man kaum sprechen. Die typische Übung war dann eine Übersetzungsübung (daher auch der Name der Methode) (vgl. Neuner – Hunfeld 1993: 19ff., Grein 2013).

zwischen den beiden nicht immer eindeutig zu ziehen (vgl. Ahrenholz 2013). Im Grammatik-Unterricht wird diese Unklarheit noch deutlicher.

⁶ Möglich sind auch weitere Klassifizierungen der einzelnen Lesarten. Aus Platzgründen wird auf die in diesem Text verzichtet.

Auf Entwicklungen in der Psychologie, Pädagogik sowie Linguistik und vor allem auf technische Entwicklungen der 1960er Jahre reagierte die sog. audiovisuelle (oder auch audiolinguale) Methode, in der Dialoge im Zentrum stehen. Die Lernenden haben die Dialoge in Sprachlabors mithilfe von Kopfhörern gehört und dann die Sätze nachgeahmt. Was die Grammatik betrifft, steht diese Methode im Gegensatz zu der Grammatik-Übersetzungsmethode, indem nun keine grammatischen Regeln formuliert wurden (vgl. Guberina 1991). Die in Lehrwerken verwendeten Bilder illustrieren in den meisten Fällen die Dialogsituation und haben in der Regel eine dekorative Funktion.

Einen neuen Impuls brachte dann in den 1980er Jahren die kommunikative Methode. Grammatik wird verstanden als Werkzeug für sprachliches Handeln. Zu einem der festen Bestandteile der Methode sind auch visuelle Lernhilfen geworden. Die Visualisierungen in Lehrwerken sind seit der „kommunikativen Wende“ funktional (und nicht dekorativ) und die Grammatikdarstellungen versuchen Anschaulichkeit durch Visualisierung zu fördern (vgl. Rösler 2010: 1203).

Ein weiterer Impuls für die Entwicklung neuer Methoden im DaF-Unterricht waren die Ergebnisse der Kognitiven Linguistik. Im Mittelpunkt der kognitiven Methode stehen Sprachbewusstsein und Reflexion über Sprache und Lernprozesse (vgl. Wolff 2002). Dabei spielen auch verschiedenste (visuelle) didaktische Metaphern eine zentrale Rolle (vgl. weiter im nächsten Abschnitt). Die grundsätzliche Existenzberechtigung der Grammatik im Unterricht wird dabei nicht mehr in Zweifel gezogen (vgl. Di Meola 2017: 20).

Heutzutage kann man über die sogenannte post-methodische Phase sprechen (vgl. *ibid.*), bei der die Lernenden und ihr persönlicher und sozialer Hintergrund im Vordergrund stehen. Eine wichtige Rolle spielt auch die rasche Verbreitung der digitalen Medien, die neue Visualisierungsmöglichkeiten (wie etwa Animationen und interaktive Mittel) mit sich brachten.

Eine der ersten Klassifizierungen der Bilder für den Fremdsprachenunterricht, die vor allem auf dem Bezug zwischen Bild und Text beruht, bietet Sturm (1991: 7–9). Er unterscheidet acht Gruppen und fokussiert dabei vor allem auf die Verwendung der Bilder in Lehrbüchern:

1. *Das Bild zur Semantisierung*

Es handelt sich um solche Bilder, die die Textinhalte (einzelne Wörter oder auch Textabschnitte) bildlich darstellen.

2. *Das Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen*

Hier geht es um Visualisierung von abstrakteren Strukturen, wie z. B. der grammatischen Regeln. Hallet spricht hier von *kognitiver Funktion*: „In dieser Funktion dienen [...] Visualisierungen dazu, vor allem sprachliche Strukturen und Phänomene dem Verstehen und dem Lernen zugänglich zu machen und die damit verbundenen kognitiven Prozesse anzustoßen“ (Hallet 2013: 217).

3. *Das Bild als Impuls zur Texterstellung*

Die Bilder können auch als Anregung der Lernenden zur Textproduktion angesetzt werden.

4. *Das Bild zur Verdeutlichung von Lernerfahren*

Es handelt sich um sich wiederholende Symbole, die den Lernenden als Orientierungshilfe in Lehrwerken helfen. In einigen Lehrwerken findet man dann „Unterrichtsbegleiter“, Comic-Figuren, die das Text- und Bildgeschehen kommentieren und Anleitungen geben.

5. *Das Bild als Produkt des Verstehensprozesses*

Im Gegensatz zu Punkt 3 haben die Lernenden einen Hör- oder Lesetext zur Verfügung und zur Verstehenskontrolle werden sie aufgefordert, ein (einfaches) Bild zu zeichnen.

6. *Das Bild zur Leistungsmessung*

Viele der erwähnten Bildtypen können auch für verschiedene Lerntests verwendet werden.

7. *Das Bild zur Organisation von Text*

Ein Bild kann auch das situative, außersprachliche Umfeld klären oder wichtige inhaltliche Details eines Textes darstellen. Ebenso wird in Lese- und Hörverstehensübungen die Zuordnung von Textteilen zu einer Bilderfolge gefordert.

8. *Das Bild als Textdekoration*

In den Lehrwerken kommen auch Bilder vor, die keinem didaktischen Zweck zugeordnet werden können. Sturm (1991: 6) schreibt, dass diese Bilder „keinerlei lernprozessfördernde Wirkung“ oder sogar negative Wirkung haben und sie für Lernende eine Zeitverschwendung darstellen, da sie die Bereitschaft der Lernenden, sich mit Bildern im Unterricht zu befassen, auch mit didaktischen sinnvollen, generell beeinträchtigen (vgl. *ibid.*). Zeyer weist auf den problematischen Einsatz der dekorativen Bilder bei Anfänger*innen hin: „[Anfänger*innen können] Schwierigkeiten bei der Unterscheidung relevanter und irrelevanter Informationen haben, deswegen sollten Lernangebote keine Bilder mit rein dekorativer Funktion beinhalten.“ (Zeyer 2017: 672).

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, welcher dieser Funktionen die Bilder in Grammatikbüchern entsprechen. Da sich unter diesen relativ breit aufgefassen Klassen, die den Einsatz der Bilder im DaF-Unterricht im Allgemeinen decken, auf die Grammatik als System primär die zweitgenannte Funktion richtet, würde man erwarten, dass es vor allem diese ist, die zum Einsatz kommt. Diese Hypothese wird in folgenden Kapiteln überprüft.

Neben der inhaltlichen Typologie sollte man auch die praktischen Überlegungen berücksichtigen, die mit der Verwendung des Bildmaterials in (gedruckten) Lehrbüchern verbunden sind. Die Autor*innen und Verlage sind durch zahlreiche Faktoren eingeschränkt. Zuerst muss entschieden werden, ob man mit Fotos oder mit Zeichnungen arbeiten wird. Damit hängen – neben den Autor*innen- bzw. Bildrechten – auch Printmöglichkeiten (wie etwa die Kosten für Farbdrucke) zusammen. Die Arbeiten zur kognitiven Verarbeitung von visuellen Mitteln deuten jedoch darauf hin, dass einfache Strichzeichnungen oft schneller erkannt, besser verstanden und leichter gemerkt werden

als Schwarzweißfotos (vgl. Hupka 1989: 708)⁷. Ein weiteres Problem bei Visualisierungen ist auch der kulturelle Aspekt, der dazu beitragen kann, dass die Bilder in Lehrmaterialien schneller als veraltet betrachtet werden⁸.

3.2 Visualisierungen der Grammatik

Anhand der Sekundärliteratur sieht es so aus, dass Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht vor allem auf dem Gebiet der Lexik verwendet werden. Auch angesichts der historischen Entwicklung wurde die Lexik als der Bereich wahrgenommen, in dem Visualisierung am häufigstem zum Einsatz kommt. Die Frage, ob auch Grammatik visuell darstellbar ist, ist etwas jünger. Erste Versuche, diese Frage zu beantworten, sind mit den Anfängen der Kognitiven Linguistik verbunden (vgl. u. a. Lakoff 1987, Langacker 1991). Dort wird Grammatik als ein „bedeutungsvolles [...] System charakterisiert, das mit Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in engem Zusammenhang steht.“ (Suñer Muñoz 2013: 5).

Bei Visualisierungen eines abstrakten Systems wie der Grammatik muss jedoch sehr vorsichtig vorgegangen werden: Die Lehrmaterialienautor*innen müssen mehr als bei der lexikalischen Visualisierung die Zielgruppe des Lehrwerks berücksichtigen. Die Bilder, die das abstrakte System visualisieren, sollten auf keinen Fall abstrakter sein als das System selbst, das sie zugänglicher vermittelt sollen. Dies ist jedoch in DaF-Lehrwerken nicht immer der Fall und „[...] die visuellen Elemente [sind] bei der Darstellung grammatischer Regeln oft ebenso abstrakt wie die Regeln selbst“ (Funk – Koenig 1991a: 73).

Die Grammatikvisualisierungen können unterschiedliche Formen und einen unterschiedlichen Grad der Abstraktheit haben. Den meisten Lernenden bekannte Grammatik-Tabellen, die sich in jedem Grammatikbuch befinden, stellen schon eine Art von Visualisierung dar; es gibt jedoch viele andere Möglichkeiten, die mehr oder weniger abstrakt sind. Und nach diesem Kriterium wird eben die Klassifizierung von Grammatikvisualisierungen von Funk und Koenig vorgeschlagen (vgl. Funk – Koenig 1991a, 1991b):

1. Drucktechnisch-graphische Lernhilfen
2. Lernhilfe durch abstrakte Symbole
3. Lernhilfen durch konkrete Symbole (Bildmetaphern / Visuelle Metaphern)
4. Lernhilfen durch Situationskontexte

Diese Typologie, die nicht nur die Funktionen, sondern auch Form der Visualisierungen berücksichtigt, dient in weiteren vier Abschnitten als Grundlage für die nähere Beschreibung der verschiedenen Grammatikvisualisierungen, die in der Fachliteratur diskutiert werden.

⁷ Zu semiotischen und kognitiven Aspekten der Visualisierungen vgl. Hupka (1991: 708–710).

⁸ Dies ist nicht der einzige Punkt, der mit dem kulturellen Aspekt bei Bildern verbunden wird. Vgl. z. B. die Analysen zur Bearbeitung der Diversität in Lehrwerken (Koster – Iding 2019, Koster – Litosseliti 2021).

3.2.1 Drucktechnisch-graphische Lernhilfen

Zum ersten Typ von visuellen Hilfen nach Funk und Koenig gehören drucktechnisch-graphische Markierungen im Text (vgl. Funk – Koenig 1991a, 1991b), die in jedem modernen Lehr- oder Grammatikbuch in irgendeinem Maße eingesetzt werden. Die einfachste Möglichkeit sind typographische Markierungen wie Großbuchstaben, verschiedene Schriftarten, Unterstreichung, Fettdruck oder Kursivdruck. Sie dienen dazu, ein sprachliches Element nichtsprachlich hervorzuheben. Es gelten hier nicht nur allgemeingültige typographische Empfehlungen, sondern oft auch von dem Verlag intern vorgeschriebene Regeln, die für die Autor*innen einschränkend sein können.

Im Grammatikunterricht (und vor allem im DaF-Grammatikunterricht) sind dann Tabellen besonders beliebt, die oft paradigmatische Beziehungen übersichtlicher darstellen. Storch (2001: 83) kritisiert den Gebrauch derartiger Tabellen, denn sie stimmen seiner Meinung nach nicht mit dem natürlichen Sprachgebrauch überein: „Sprache im Vollzug hat einen linear-syntagmatischen Verlauf [...], während Paradigmen anders gerichtete Assoziationsketten aufbauen.“

Ein weiterer Typ der graphischen Markierung sind verschiedene Umrahmungen, die die Lernenden auf das Wichtige aufmerksam machen. Häufig verwendet man diverse Farben, entweder als Schriftfarben oder als Unterlage. Da Farbdruck oft aufwendiger ist, sind die Lehrwerk- und Grammatikautor*innen oft nur auf beschränkte Möglichkeiten verwiesen. Oft wird die schwarze Druckfarbe nur durch eine weitere Farbe ergänzt. Laut Sperber (1989: 83) sind Farben vor allem dann sinnvoll, wenn die Wörter oder Inhalte den Lernenden bedeutungsarm erscheinen.

Das bekannteste Beispiel ist vielleicht die Genuszuordnung von Substantiven im Deutschen. Jedes Genus wird einer Farbe zugeordnet, wobei vor allem die Farbe für Maskulina und Feminina in der Regel der kulturellen Stereotypen entspricht, was die Farbenzuordnung nach (biologischem) Geschlecht betrifft: blau steht für männlich, rot steht für weiblich. Die eventuelle Umkehrung von Farben wäre zwar theoretisch möglich, die Arbitrarität könnte jedoch in diesem Fall einen negativen Effekt auf den Verstehensprozess haben. Alle Substantive werden dann jeweils mit der entsprechenden Farbe markiert – die Vokabeln werden mit der Farbe unterstrichen, auf farbige Karteikarten aufgeschrieben, direkt in der Farbe gedruckt oder es steht vor dem Wort ein farbiges Pünktchen.

Wie bei allen graphischen Elementen sollten auch die Farben im Rahmen des ganzen Buchs konsequent verwendet werden und jeweils dieselbe Bedeutung tragen (vgl. Funk – Koenig 1991a: 75). Auch mit den Farben sollten die Autor*innen vorsichtig umgehen, denn wie der bekannte Stroop-Effekt (vgl. Stroop 1935) mit Farbenbezeichnungen, die mit unterschiedlicher Farbe gedruckt werden, zeigt, kann der Einsatz von Farben bei Wörtern mit einer längeren Verarbeitungszeit verbunden sein.

3.2.2 Lernhilfe durch abstrakte Symbole

Auch abstrakte Symbole (wie z. B. geometrische Figuren) können als Lernhilfe verwendet werden. Hier brachte in den 1970ern und 1980ern die moderne Linguistik neue Möglichkeiten, vor allem die Dependenz-Verb-Grammatik, deren Visualisierung von

Regeln und Strukturen zum Teil von vielen DaF-Lehrwerken übernommen wurden (eine erste Anpassung der Visualisierung für den DaF-Unterricht stammt von Rall – Engel – Rall 1977). Natürlich ist „[d]ie direkte Übertragung einer sprachwissenschaftlichen Darstellungsweise und Terminologie in ein Lehrbuch problematisch“ (Funk – Koenig 1991b: 55) und die Lehrwerkautor*innen sollten nicht mit zu vielen Symbolen arbeiten.

Die Lernenden haben am Anfang nämlich Schwierigkeiten, das Darstellungssystem selbst zu begreifen. Eine mögliche didaktische Vereinfachung der Dependenzgrammatikdarstellungen ist die Verwendung des Ovals für Verben und des Rechtecks für seine Ergänzung (vgl. *ibid.*). Die abstrakten Symbole der Dependenzgrammatik heben vor allem Verben hervor, diese Visualisierung hat jedoch oft den Nachteil, dass die in Graphen visualisierten Sätze nicht mehr linear lesbar sind.

3.2.3 Lernhilfen durch konkrete Symbole

Während es in dem vorherigen Kapitel darum ging, wie ein abstraktes System (grammatische Regel) durch ein anderes abstraktes System (beispielsweise geometrische Figuren) erklärt werden kann, wird in diesem Kapitel erörtert, wie sich die grammatischen Regeln mit konkreten, also nicht-abstrakten, Bildern verbinden lassen. Da diese Verbindung des abstrakten Systems mit den Bildern von Gegenständen aus realer Welt in der Regel in einer (strukturellen) Ähnlichkeit besteht, spricht man auch über Bild- oder visuelle Metaphern (vgl. Funk – Koenig 1991a: 83).

Die visuellen Mittel dienen hier als „kognitive Stützen“ (Hallet 2013: 217), denn mithilfe von ihnen werden die grammatischen Regeln kognitiv zugänglich und verfügbar erklärt (vgl. *ibid.*). Der Einsatz der konkreten Bilder ist dann laut kognitiver Psychologie im Unterschied zu den abstrakten Symbolen effektiver (vgl. Suñer Muñoz 2013).

Die Bildmetaphern sind nur ein Typ der sogenannten *didaktischen Metaphern* (oder konkreter der *grammatischen Metaphern*), die „zwecks der Vermittlung bestimmter Sprachbereiche neu geschaffen werden und abstrakte konzeptuelle Einheiten der Sprache [...] konkretisieren und erfahrbar machen“ (*ibid.*: 12). Bei den Bildmetaphern handelt es sich um die Umsetzung eines mehr oder weniger abstrakten Sachverhalts (wie zum Beispiel des grammatischen) in ein Bild (vgl. Baße 2018: 264).

Ein bekanntes Beispiel der Bildmetapher im DaF-Unterricht ist die Visualisierung der für das Deutsche typischen Satzklammer. Eine Möglichkeit ist die Visualisierung der beiden Klammern mithilfe von zwei Schenkeln einer Schraubzwinge (vgl. Abb. 1), die laut Funk und Koenig zum ersten Mal im Jahre 1983 im Lehrwerk *Deutsch konkret* verwendet wurde (vgl. Funk – Koenig 1991b: 58). Neben der Schraubzwinge werden in der Fachliteratur auch andere Gegenstände erwähnt, die in den Lehrwerken und Grammatiken als Metapher für die Satzklammer verwendet werden: Schere (vgl. Funk – Koenig 1991b: 56), Hufeisenmagnet (vgl. Zeyer – Bernhardt – Ivanovska 2015: 83–84) oder Brücke (vgl. Kretzenbacher 2009)⁹.

⁹ Nicht nur bei diesen Beispielen, sondern auch bei Bildmetaphern im Allgemeinen, muss des Weiteren die Kultur der Lernenden in Betracht gezogen werden, denn für positive Wirkung der Metaphern wird vorausgesetzt, dass das konkrete Bild, das für ein neues, abstraktes System (grammatische Regel) verwendet wird, den Lernenden bekannt ist.

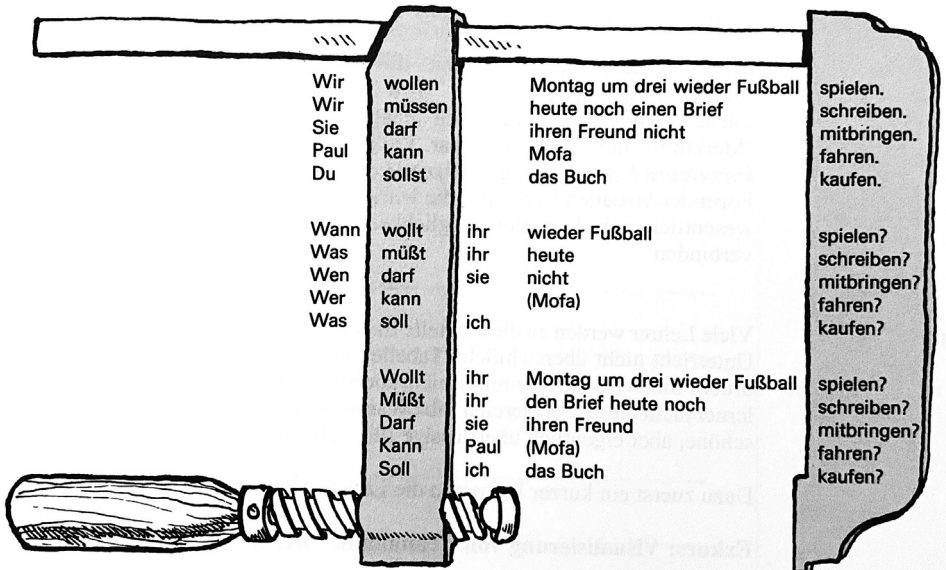


Abb. 1. Schraubzwinde als Bildmetapher für die Satzklammer im Deutschen (aus dem Lehrwerk „Deutsch konkret 1“, übernommen aus Funk – Koenig 1991a: 85)

Funk und Koenig deuten darauf hin, dass diese Bilder auch für den Unterricht und die Arbeit in der Klasse praktisch sein können: Wenn der oder die Lernende einen Fehler macht, erinnern die Lehrenden nur an das Bild (das eventuell zusätzlich auch an der Wand in der Klasse hängt) statt einer langen Regelerklärung (vgl. Funk – Koenig 1991a: 85). Des Weiteren dienen die Bildmetaphern oft als mnemotechnische Merkhilfen (vgl. Sperber 1989, Nordkämper-Schleicher 1998).

Der positive Effekt von Bildmetaphern hängt mit der Physiologie des menschlichen Gehirns zusammen. Ohne auf detaillierte Erkenntnisse der Gedächtnis- und der kognitiven Psychologie eingehen zu wollen, sei an dieser Stelle die heutzutage allgemein bekannte Einteilung der mentalen Gehirnfunktionen in zwei Hemisphären erwähnt: Während die linke für das Reden, Speichern der Informationen und Ordnen der Regeln zuständig ist, zeichnet sich die rechte Hemisphäre dadurch aus, dass sie in Bildern denkt und sich an komplexe Bilder erinnert. In der linken sind die sprachlichen, analytischen und abstrakten Funktionen gespeichert, in der rechten die sensorischen, emotionalen und konkreten (vgl. Rohrer 1985, Gunther 2004: 48). Die Zusammenarbeit beider Hemisphären bei der Verarbeitung von Informationen hat dann den Effekt, dass eine Information einerseits länger im Gedächtnis beibehalten wird, andererseits bei Bedarf schneller abgerufen wird. Das ist der Grund, warum die Bildmetaphern so effektiv sein können. Wichtige Faktoren für Einprägsamkeit von Informationen sind beispielsweise Konkretheit, Interaktion, Lebhaftigkeit, Bizarrheit, Emotion oder Farbe, die in Mnemotechniken in verschiedenem Maße eingesetzt werden (vgl. Sperber 1989: 73).

Wie jedoch Funk und Koenig bemerken, „ist eine so konkrete Form einer visuellen Merkhilfe nicht bei allen Grammatikregeln möglich“ (Funk – Koenig 1991a: 85) und im

Allgemeinen werden die konkreten Bilder zur Erklärung der Grammatikregeln nur selten verwendet. Die Bildmetaphern werden neben der oben erwähnten Satzklammer in den Grammatiken oft auch bei lokalen und temporalen Präpositionen eingesetzt.

Eine weitere, breit anwendbare Möglichkeit, wie man neue Bildmetaphern erzeugen kann, ist das sogenannte *visuelle Clustering* (vgl. Sperber 1989: 153). Dabei werden Wörter oder Elemente, die eine gemeinsame Eigenschaft (z. B. Substantive desselben Genus) haben, in eine Szene (bzw. Bild) erfasst. Diese Bilder können die Lernenden selbst zeichnen, sie können auch von Lehr- und Grammatikbuchautor*innen gezeichnet werden (vgl. Abb. 2) oder sie müssen eventuell gar nicht gezeichnet werden und die Lernenden können sich das Bild nur in ihrem Kopf vorstellen. Dass diese Methode effektiver ist als das bloße Lernen von Vokabeln oder als die Farbenmethode (vgl. 3.2.1), wurde mittlerweile schon empirisch bewiesen (vgl. Opdenhoff 2009).



Abb. 2. Visuelles Clustering als Merkhilfe beim Lernen der niederländischen Neutra. (https://zichtbaarnederlands.nl/nl/artikel/de_of_het)¹⁰

3.2.4 Lernhilfen durch Situationskontexte

Der letzte Typ der visuellen Lernhilfen im Grammatikunterricht, die Funk und Koenig unterscheiden, sind Bilder mit Situationskontexten, deren Beschreibung eine bestimmte grammatische Struktur fordert (vgl. Funk – Koenig 1991b). Diese Bilder können sowohl in der Einführung der Grammatik als auch bei visuell gesteuerten Übungen verwendet werden. Ein Beispiel sind die Bilder mit einer Situation aus dem Straßenverkehr und mit Verkehrsschildern, deren Beschreibung die Verwendung von Modalverben fördert.

¹⁰ Jedes Element im Bild repräsentiert eine Gruppe der Substantive, die Neutrum sind: die Lupe steht für Verkleinerungsformen, das Tennisspiel für alle Sportarten und Spiele, das Metalarmband für Metalle, die Sprachblase für Sprachen und Hammer und Sichel für alle Wörter, die auf *-isme* (wie *communisme*, ‚Kommunismus‘) enden.

3.2.5 Grenzen und neue Möglichkeiten

Laut Funk und Koenig besteht der Nachteil der gedruckten Visualisierungen darin, dass die Lernenden den Prozess ihrer Entstehung nicht mitverfolgen können (vgl. Funk – Koenig 1991b: 57). Vor allem in komplexeren Schemata kann dies relevant sein, denn die Lernenden können durch ein fertiges kompliziertes Schema überfordert sein. Deswegen sollten die Lehrenden (vor allem bei abstrakten Symbolen, die auch ohne künstlerisches Talent zu zeichnen sind) auch Tafel und Kreide verwenden (vgl. *ibid.*). Eine andere Möglichkeit könnten neue Medien bieten, die im Vergleich zu gedruckten Büchern den Vorteil haben, dass man auch mit verschiedensten Animationen und bewegten Bildern arbeiten kann. Diese verfügen über einen interaktiven und spielerischen Charakter und dadurch können die Animationen auch Motivation der Lernenden steigern (vgl. Roche – Scheller 2004, Scheller 2008, Kanaplianik 2016, Zeyer 2017).

4. Visualisierungen in Lerner-Grammatiken

Während Analysen zur Grammatikvisualisierung in Lehrwerken in der Forschung relativ gut vertreten sind (die ersten Analysen stammen schon aus den 90er Jahren – vgl. Funk – Koenig 1991a, Sturm 1994), wurden die Visualisierungen in Grammatikbüchern bisher kaum zum Gegenstand einer selbständigen Forschung. Im Folgenden wird daher ein Versuch unternommen, anhand von gewählten Beispielen die wichtigsten Merkmale und damit verbundene Fragestellungen zu benennen, mit denen man die *Bildgrammatik* im DaF-Unterricht erfassen kann.

Als Quelle dienen dazu die heutzutage meist benutzten Grammatiken für den DaF-Unterricht, die nach Jahr 2000 erschienen sind und die den tschechischen Lernenden in Bibliotheken oder in Buchhandlungen zur Verfügung stehen. Die Grundlage für die Analyse waren Grammatiken, die sich selbst als *Bildgrammatik* oder *visuelle Grammatik* bezeichnen. Da in den Grammatiken, die sich selbst nicht als rein visuell definieren, auch Visualisierungen eingesetzt werden (auch wenn es sich „nur“ um drucktechnisch-graphische Hervorhebungen handelt), werden im weiteren Schritt ebenso diese Grammatiken miteinbezogen. Damit ist auch die erste Fragestellung verbunden: Was macht eigentlich eine Grammatik zu einer Bildgrammatik und welchen Kriterien muss ein Buch entsprechen, um als Bildgrammatik bezeichnet werden zu können? Um diese Frage zu beantworten, werden in den analysierten Büchern alle Typen von Visualisierungen, wie oben genannt, untersucht. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Suche nach denjenigen Beispielen gewidmet, die als Bildmetaphern eingestuft werden können und daher – den Forschungsergebnissen zufolge – mnemotechnischen Charakter besitzen, der ihnen eine besondere Wirksamkeit im Lernprozess verleiht. Es wird auch gefragt, ob vielleicht die analysierten Grammatiken selbst mit einem Konzept kommen, das es ermöglichen würde, einen ganz neuen Typ der grammatikalischen Visualisierung zu definieren.

Die Liste der analysierten Grammatiken ist unter 7.2. zu finden. Vertreten sind hier nicht nur Grammatiken aus dem deutschsprachigen Gebiet, die auch im ausländischen

Fremdsprachenunterricht normalerweise benutzt werden, sondern es wurden auch die in Tschechien herausgegebenen Grammatiken berücksichtigt, die die Perspektive des DaF-Unterrichts außerhalb des deutschsprachigen Gebiets vertreten. Des Weiteren enthält die Liste Grammatiken, die alle Sprachstufen abdecken, denn es wird unter anderem analysiert, ob auch schwierigere grammatische Regeln visuell dargestellt werden.

Da die Erläuterung von Grammatikregeln durch das Bild im Vordergrund steht, werden nur diejenigen Teile der Grammatiken untersucht, welche die grammatischen Regeln auslegen. Falls die Grammatik auch Übungen enthält, werden diese Teile bei der Analyse nicht berücksichtigt. Ebenso wenig werden in der Studie Übungsbücher ohne Regelerklärung berücksichtigt, die nur Übungen enthalten.

4.1 Bildgrammatiken

In den letzten sieben Jahren sind auf dem DaF-Markt insgesamt drei Grammatikbücher erschienen (eins davon auch in Übersetzung in einige Sprachen, darunter auch ins Tschechische), die sich selbst als *Bildgrammatik* oder als *Grammatik in Bildern* bezeichnen.¹¹

Bildgrammatik Deutsch von Hueber (Hering – Specht 2016) unterscheidet sich von den zwei anderen analysierten, indem sie sich vor allem an Lernende ohne Vorkenntnisse oder mit geringeren Vorkenntnissen richtet und nur bis zum Niveau A2 führt. Zugleich ist diese Grammatik auch für Lernungewohnte gedacht. Das hat jedoch die Konsequenz, dass sie auf Visualisierungen mithilfe von Bildmetaphern nahezu verzichtet. Der Grund dafür könnte die Tatsache sein, dass die Lernungewohnten mit diesem Bildertyp zu oft nichts anfangen können (vgl. Baße 2018: 265). In dieser Grammatik überwiegen deshalb die Bilder, die den semantischen Inhalt der grammatischen Form veranschaulichen. Auch dies ist jedoch nicht unproblematisch, die Semantisierungen können nämlich irreführend sein. So wird zum Beispiel der Unterschied zwischen den Temporaladverbien *nie* und *immer* anhand der folgenden Sätze erklärt: *Früher habe ich den Müll nie getrennt. Jetzt tue ich es immer*. Diese Sätze werden durch ein Bild (vgl. Abb. 3) unterstützt. Das Bild erklärt zwar den Unterschied zwischen *den Müll trennen* und *den Müll nicht trennen*, die Bedeutung der Temporaladverbien bleibt jedoch unerklärt, denn das Bild veranschaulicht nur eine punktuelle Situation und nicht die Wiederholung, die mit beiden Temporaladverbien verbunden wird. Ähnliche Beispiele lassen sich im ganzen Buch mehrmals finden.

Die zwei anderen hier analysierten Bildgrammatiken decken den Großteil der deutschen Grammatik ab, indem sie auf die Niveaus A1–B2 abzielen. Die *Grammatik in Bildern. Deutsch als Fremdsprache* von PONS-Verlag (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015) ist ein Teil der Bildgrammatik-Reihe des deutschen Verlags, die für verschiedene Spra-

¹¹ Analysiert wird nicht das Buch *Grammatik sehen* (Brintzer – Damm 1999), das auf der Monitor-Theorie von Krashen, Elementen der Suggestopädie und dem Verb-Aktantenmodell von Weinrich basiert (vgl. *ibid.*: 4–5). Da sich diese Grammatik nicht primär für Selbststudium eignet und eine weitere Einarbeitung durch Lehrende notwendig ist, unterscheidet sie sich stark von den anderen drei in diesem Text analysierten Bildgrammatiken. Des Weiteren ist diese Grammatik als eine Übungsgrammatik konzipiert, sie ist auch etwas älter als die anderen analysierten Grammatiken und wird nicht mehr (neu) herausgegeben.



Abb. 3. Visualisierung zu den Sätzen „Früher habe ich den Müll nie getrennt. Jetzt tue ich es immer.“ (Hering – Specht 2016: 144)

chen verfügbar ist¹². Die Grammatik arbeitet nicht nur mit rein visuellen Elementen, sondern auch mit Text, wurde ins Tschechische übersetzt und ist unter dem Titel *Gramatika v obrázcích. Němčina* im Fragment-Verlag (Gubanova-Müllerová – Tommaddiová 2016) erschienen. Die tschechische Version enthält (bis auf die Bilder auf der Umschlagklappe) dieselben Bilder, nur die Metatexte wurden ins Tschechische übersetzt. Da dieser Artikel primär auf Visualisierungen fokussiert, sind die Unterschiede zwischen der deutsch- und tschechischsprachigen Version nicht weiter relevant.

Die neueste Grammatik auf der Liste ist Grammatik *Deutsch Bild für Bild*, erschienen bei Langenscheidt (Bartoli y Eckert 2022). Ähnlich wie die zwei vorherigen, deklariert auch diese Grammatik, dass sie die „trockenen“ grammatischen Regeln auf neue Art und Weise präsentiert; sie sei spielerisch und soll positive Emotionen wecken, wodurch sich die Lernenden die Grammatikregeln besser merken können. Es wird in den Einleitungen oft auch von „visuellen Lerntypen“ geschrieben, für die diese Bücher speziell konzipiert wurden.

Was den Typ der Bilder betrifft, nutzt die Grammatik von Hueber (Hering – Specht 2016) ausschließlich illustrierte Bilder, die von PONS (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015) überwiegend Fotos und die von Langenscheidt (Bartoli y Eckert 2022) kombiniert Fotos mit illustrierten Bildern.

In allen drei Grammatiken befinden sich verschiedene drucktechnisch-graphische Lernhilfen, eingesetzt werden vor allem Farben. Die Bildgrammatik im Hueber-Verlag (Hering – Specht 2016) verwendet Farben beispielsweise zur Unterscheidung zwischen einzelnen Kasus im Satz, indem die einzelnen Satzglieder jeweils mit der entsprechenden Farbe gedruckt werden. Bei jedem Satz steht ein Bild, das den semantischen Inhalt der Beispielsätze visualisiert. Die Gegenstände und Personen auf diesen Bildern haben oder tragen die Farbe, in deren Kasus sie im Satz vorkommen. Dieselben Farben stehen jedoch in einem anderen Kapitel auch für das substantivische Genus und somit ist der

¹² In dieser Reihe ist auch eine deutsche Übungsgrammatik in Bildern entstanden (Gubanova-Müller – Tommaddi 2017).

Einsatz von Farben im Rahmen des ganzen Buchs nicht einheitlich zur Kodierung jeweils derselben grammatischen Informationen verwendet.

Die anderen zwei Grammatiken verwenden für ein grammatisches Thema eine andere Farbe, wodurch die einzelnen Kapitel klar voneinander abgegrenzt wurden. Das hat den Nachteil, dass die Farben nicht immer dort verwendet wurden, wo sie vielleicht effektiv verwendet werden könnten, denn in jedem Kapitel darf nur eine Farbe eingesetzt werden. So wird zum Beispiel das Suffix *-nis* als ein Männchen abgebildet, das in jeder Hand ein Wort mit diesem Suffix hält (vgl. Abb. 4). Die Hände sollten demonstrieren, dass die Wörter auf *-nis* sowohl Feminina (*die Kenntnis*) als auch Neutra (*das Ereignis*) sein können. Daneben steht dasselbe orangene Männchen, das auf seinem T-Shirt das Suffix *-tum* stehen hat. Diese Visualisierung mag den Lernenden sich zu merken helfen, dass diese zwei Suffixe nicht ein eindeutiges Genus implizieren; die Visualisierungen dienen jedoch nicht mehr als Merkhilfe dabei, um welche konkreten Genera es sich handelt. Dies könnten z. B. unterschiedlich gefärbte Streifen auf den T-Shirts der beiden Männer lösen. Bei dieser Visualisierung könnte man noch präziser sein und auch die unterschiedliche Frequenz der beiden Genera bei jeweiligem Suffix direkt in die Bilder integrieren. So könnten T-Shirts unterschiedlichen Farbanteil haben, was vielleicht auch ein bisschen übertrieben (und dadurch vielleicht auch bizarr) veranschaulicht werden könnte, wodurch die Visualisierung auch einen wichtigen Aspekt der Mnemotechniken gewinnen könnte (zur Bizarrheit bei Mnemotechniken vgl. Sperber 1989: 80–81).

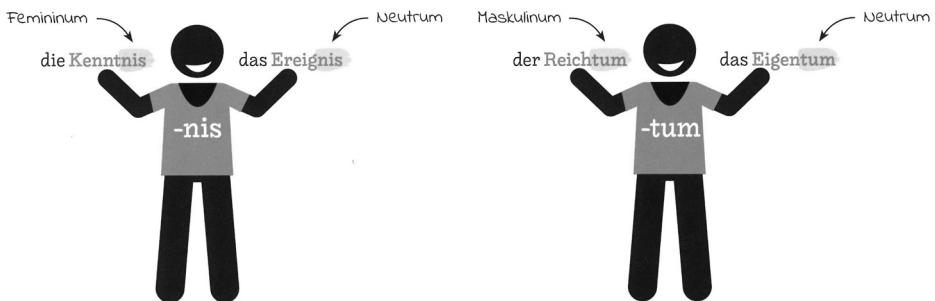


Abb. 4. Genus von Substantiven mit Suffix *-nis* und *-tum* (Bartoli y Eckert 2022: 30)

Alle untersuchten Grammatiken arbeiten auch mit Tabellen und verschiedenen Umrahmungen. Verwendet werden auch der Fettdruck sowie unterschiedliche Schriftgrößen (und zum Teil auch Schriftarten).

Die Grammatik von Langenscheidt (Bartoli y Eckert 2022) arbeitet auch mit Wortwolken. Diese Darstellungstechnik wird nicht nur auf dem Gebiet der digitalen Textanalyse angewendet, sondern hat in den letzten Jahren auch in der Didaktik (vgl. etwa Otte 2022: 142ff.) und in der Lexikographie Anwendung gefunden (vgl. etwa Klosa 2013: 81ff.). Der Einsatz von Wortwolken in der Grammatik auf die Art und Weise wie bei Bartoli y Eckert (2022) nutzt jedoch nicht das ganze Potential dieser Visualisierungstechnik aus. Die Wortwolken werden hier zur Auflistung von Elementen derselben Klasse verwendet:

Die Leser*innen finden hier deshalb z. B. eine Wortwolke mit Präfixen, Modaladverbien oder mit Verben, die das Perfekt mit *sein* bilden. Die Schriftgröße in den Wortwolken entspricht jedoch nicht der Vorkommenshäufigkeit im Sprachgebrauch – so ist in der Wortwolke mit Präfixen auch das unproduktive Präfix *erz-* abgebildet (Bartoli y Eckert 2022: 47); bei Verben, die das Perfekt mit *sein* bilden, sind auch die Verben *stehen* und *sitzen* ohne weiteren Kommentar abgebildet (ibid.: 157), bei denen die Perfektbildung mit *sein* nur auf einen Teil des deutschen Sprachgebiets beschränkt ist.

Auch die Visualisierungen mithilfe von abstrakten Symbolen werden verwendet. Relativ oft bedienen sich die Grammatiken der Visualisierung über mathematische Gleichungen. In der Grammatik von PONS wird beispielsweise auf diese Art und Weise die Wortbildung erklärt: Auf das Verb *bügeln* folgt ein Pluszeichen, worauf das Substantiv *das Brett* folgt, und nach einem Gleichungszeichen folgt das Kompositum *das Bügelbrett* (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015: 149). Ähnlich werden auch die Personenendungen bei Verbkonjugation in der Grammatik von Hueber (Hering – Specht 2016: 62–65) oder die Bildung der zusammengesetzten Tempusformen in der PONS-Grammatik (Bartoli y Eckert 2022: 172) erklärt. Die Anzahl der Plus- und Minuszeichen repräsentiert dann auf einer anderen Stelle z. B. auch den Grad der Verstärkung bei Intensitätspartikeln (vgl. Gubanova-Müller – Tommaddi 2015: 145–146).

Des Weiteren wurden oft in allen drei Grammatiken Pfeile verwendet – so etwa bei Erklärung der Form von Kardinalzahlen zwischen 21 und 99 (Hering – Specht 2016: 149) oder bei Veränderung der Wortfolge in einem Passivsatz (Bartoli y Eckert 2022: 201). In der Grammatik von Hueber werden Pfeile zur Unterscheidung zwischen dem Gebrauch von Akkusativ und Dativ bei lokalen Wechselprepositionen verwendet. So wird mithilfe eines Bildes nicht nur die Bedeutung der konkreten Präpositionen erklärt, sondern auch die Bedeutung der unterschiedlichen Kasusreaktion. Bei dem Satz *Der Käfer fliegt auf den Kasten*. befindet sich auf dem Bild ein Käfer über dem Kasten und ein Pfeil zeigt von dem Käfer auf die Oberseite der Kiste. Bei dem Satz *Jetzt ist er auf dem Kasten*. befindet sich der Käfer schon direkt auf der Kiste (vgl. Hering – Specht 2016: 121–123).

Abstrakte Symbole werden auch bei der Erklärung der Bedeutung von temporalen Präpositionen verwendet (ibid.: 127–131). Zum Beispiel: die Folge der Zeichen • x steht für die Präposition *seit*, während die Folge x • für Präposition *ab* steht. Auf das Problem ähnlicher abstrakter Symbole weisen schon Funk und Koenig hin: Ähnliche Zeichen helfen beim Merken der Bedeutung der Präpositionen nicht, sie sind sogar schwieriger zu verstehen als die Bedeutung der Präpositionen selbst (vgl. Funk – Koenig 1991a: 73). Warum diese viel zu abstrakten Symbole von Autor*innen einer Grammatik, die sich unter anderem auch an Lernungewohnte richtet, genutzt werden, ist zumindest fragwürdig.

Was die konkreten Bilder und Bildmetaphern angeht, sucht man diese in allen drei Büchern vergeblich. Es lassen sich nur wenige Beispiele finden, die der Definition der Bildmetaphern entsprechen würden, sie sind allerdings nicht funktionell. In der PONS-Grammatik wird zum Beispiel bei der Erklärung der Bildung des Partizips II der Verbstamm durch einen Baumstamm repräsentiert (Gubanova-Müller – Tommaddi 2015: 210). Es handelt sich zwar um eine Bildmetapher, vielmehr als eine grammatische Regel bildet sie aber die Motiviertheit eines grammatischen Terminus ab.

Das Kapitel zur Verbvalenz wird durch ein Atommodell eingeleitet. Der Atomkern steht für ein Verb, die Elektronen, die um den Atomkern herumkreisen, repräsentieren die Ergänzungen des Verbs (vgl. *ibid.*: 286). Diese visuelle Metapher wird jedoch nur einmal an dieser Stelle verwendet und nicht weiter erarbeitet.

4.2 Allgemeine Lerner-Grammatiken

Auch in den Grammatiken, die sich nicht explizit als *Bildgrammatiken* identifizieren, lassen sich zahlreiche Bilder und Visualisierungen finden. Auch hier handelt es sich in den meisten Fällen um Semantisierungen der Beispielsätze. Manche haben sogar nur eine zierende Funktion, denn sie visualisieren den Inhalt der Sätze nicht genau und beziehen sich nur indirekt auf das Bild. Ein Beispiel dafür ist das folgende Bild (Abb. 5), bei dem auch nicht klar ist, auf welchen Satz es sich bezieht – wahrscheinlich auf den Satz *Der Hauptdarsteller wurde krank, deswegen fand die Vorstellung nicht statt*. Das Bild widerspricht jedoch der in dem Satz beschriebenen Situation: Falls die Vorstellung nicht stattgefunden hat, ist es nicht möglich, dass in dem Saal Menschen gegessen haben. Auch in anderen Grammatiken stehen oft Bilder, bei denen nicht immer einfach zu bestimmen ist, welchen Satz sie abbilden. Für die Lernenden, denen die Bilder helfen sollen, die unbekanntem semantischen Inhalte der Sätze besser zu verstehen, sind solche Visualisierungen eher irreführend als hilfreich.

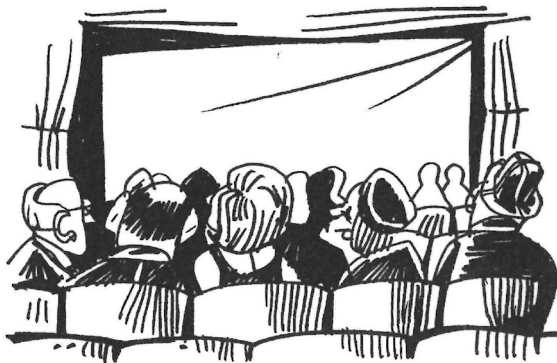


Abb. 5. Ein dekoratives Bild unter dem Satz „Der Hauptdarsteller wurde krank, deswegen fand die Vorstellung nicht statt.“ (Berglová – Formánková – Mašek 2002: 209)

Alle Grammatiken arbeiten mit den drucktechnisch-graphischen Lernhilfen. Es werden vor allem Tabellen verwendet, die beispielsweise zur Visualisierung des Satzrahmens dienen sollen, indem die Elemente in beiden Klammern immer in derselben Spalte eingetragen werden (vgl. z. B. Gottstein-Schramm et al. 2013: 140). Durch Tabellen werden nicht nur die einzelnen Satzfelder und Satzglieder gegliedert, in einigen Fällen auch einzelne Morpheme – vgl. die folgende Tabelle (Abb. 6), in der ein relativ komplexes Phänomen (Morpheme des Komparativs und Superlativs vs. Deklinationsendungen) übersichtlich dargestellt wird.

ein		dick		er	Mann	Grundform
ein		dick	er	er	Mann	Komparativ
der		dick	st	e	Mann	Superlativ

Abb. 6. Formen der komparierten Adjektive in attributiver Funktion (Hering 2002: 38)

Was die abstrakten Symbole angeht, verwenden manche Grammatiken (z. B. Gottstein-Schramm et al. 2013, Fandrych – Tallowitz 2021) tatsächlich das System der Rechtecke und Ovale zur Visualisierung der Verbvalenz (vgl. Funk – Koenig 1991b). Das Buch *Grammatik – ganz klar!* (Gottstein-Schramm et al. 2013: 12) kombiniert dies noch mit Farben, die zur Unterscheidung der einzelnen Kasus dienen.

Dass das Genus bei Substantiven auch ohne Möglichkeit des Farbdrucks visuell markiert werden kann, zeigt das Buch *Německá gramatika jednoduše a prakticky* (Michňová 2021), in dem die abstrakten Symbole verwendet werden: vor Maskulina steht ein Viereck, vor Feminina ein Dreieck und vor Neutra ein Kreis. Diese Symbole werden quer durch das ganze Buch konsequent verwendet. Das Kapitel zur Pluralbildung der Substantive wird von einer Visualisierung ergänzt, wo in den einzelnen geometrischen Figuren die für das jeweilige Genus typischste(n) Endung(en) stehen: im Viereck steht ein großes *e*, im Dreieck ein *n* und im Kreis ein größeres *e* und ein kleineres *r* (vgl. *ibid.*: 100). Falls die Lernenden mit den Referenten dieser drei Symbole vertraut sind, kann eine solche Visualisierung als mnemotechnische Hilfe dienen, indem den Lernenden zum Beispiel im Gedächtnis das Bild des Dreiecks mit einem *n* bleibt.

Was die visuellen Metaphern betrifft, findet man in einigen Grammatiken sogar mehrere Beispiele als in den Grammatiken, die in ihrem Titel das Wort *Bild* tragen. Das in der Fachliteratur häufig aufgegriffene Beispiel für Anwendung der Bildmetaphern für die deutsche Satzklammer (vgl. im Abschnitt 3.2.3.) wird in den meisten Grammatiken überraschenderweise nicht eingesetzt. Die Satzklammerstruktur wird in der Regel durch eine Tabelle erklärt, in der die beiden Teile der Klammer graphisch hervorgehoben werden. Die einzigen Ausnahmen sind die Bücher *Grammatik aktiv A1–B1* und *Grammatik aktiv B2–C1* (Jin – Voß 2017, 2020), in denen die visuellen Metaphern im Allgemeinen oft vorkommen. Die Satzklammerstruktur (vor allem bei trennbaren Verben) wird hier anhand der Scheren-Visualisierung erklärt: die beiden Klammern werden durch die beiden Scherenscheiben repräsentiert. Diese Metapher wird im Buch konsequent weiter verwendet und zum Beispiel bei der Erklärung des Unterschieds zwischen trennbaren und untrennbaren Verben eingesetzt (vgl. Abb. 7).

In anderen Fällen, wo die rechte Klammer nicht durch ein trennbares Element des Verbs gebildet wird (wie etwa in Sätzen mit Modalverben oder mit Perfekt), wird die Satzklammerstruktur mithilfe von einer Metapher mit Pfeil und Bogen dargestellt. Der Jäger steht mit dem Bogen an der zweiten Satzposition und schießt den Pfeil, der z. B. ein Infinitiv repräsentiert, nach hinten in den Satz (vgl. Abb. 8). Auch mit dieser Metapher wird in dem Buch weiter gearbeitet – beispielsweise bei der Erklärung des Futurs.

Eine vorbildliche Konsequenz im Gebrauch derselben Bilder und Symbole für dieselben Inhalte im ganzen Buch stellt *Grammatik aktiv A1–B1* (Jin – Voß 2017) auch

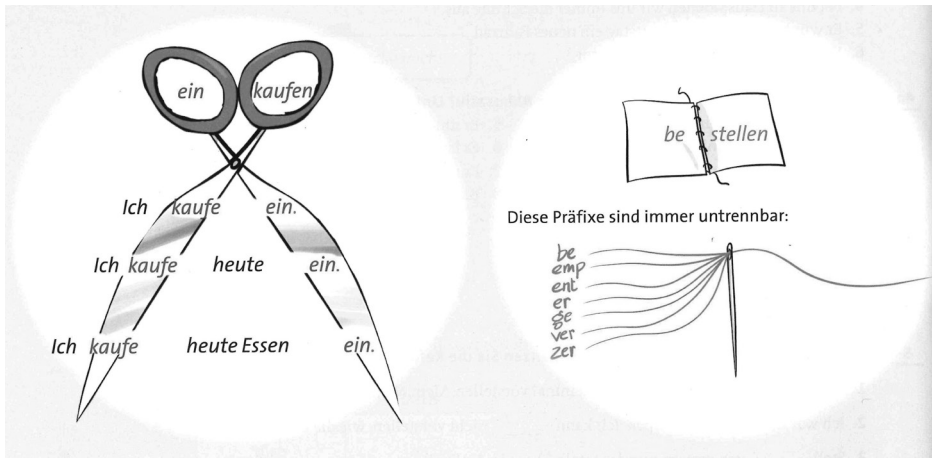


Abb. 7. Visualisierung der Satzklammer bei trennbaren Verben mithilfe der Scheren-Metapher und Visualisierung der untrennbaren Verben (Jin – Voß 2017: 124)

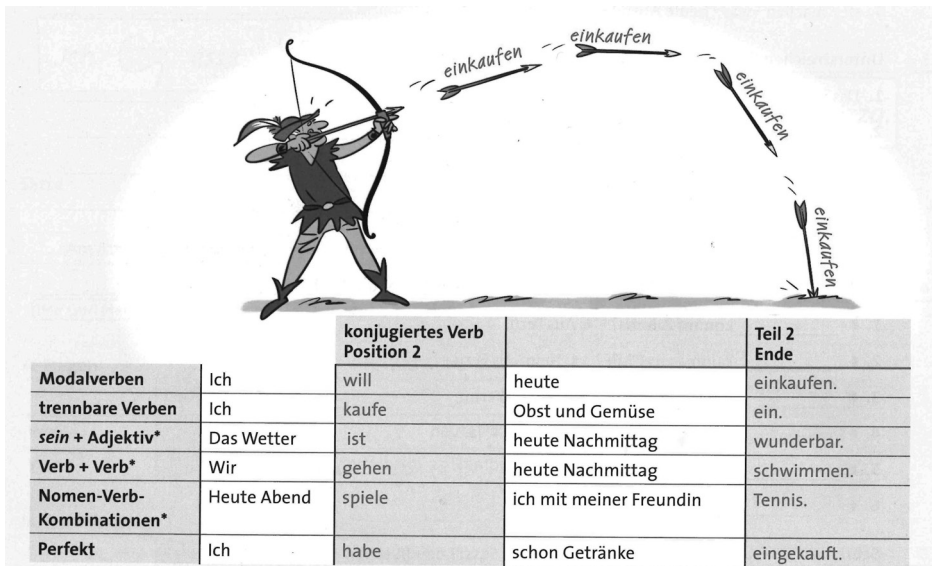


Abb. 8. Visualisierung der Satzklammer mithilfe einer Pfeil- und Bogen-Metapher (Jin – Voß 2017: 32)

im Gebrauch der Bildmetapher für die Erklärung der Adjektivdeklinaton dar. Die Adjektivdeklinaton nach verschiedenen Artikelwörtern wird in diesem Buch anhand einer Signalkette erklärt – wie auf dem realen Bahnhof braucht der Fahrdienstleiter auch auf dem folgenden Bild für jeden Zug nur eine Signalkette. Die Kette signalisiert, dass in jeder Nominalklammer nur ein stark dekliniertes Element vorkommt. Diese Bildmetapher wird im Buch wiederholt ergriffen – zuerst begegnen ihr die Leser*in-

nen bei der Erklärung der Deklination nach bestimmtem und unbestimmtem Artikel (ibid.: 88), der dritte Zug wird dann im Kapitel zur Deklination nach dem Nullartikel ergänzt (ibid.: 184).

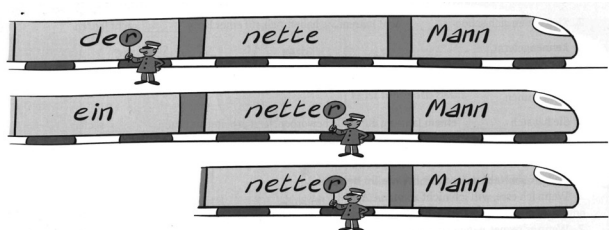


Abb. 9. Signalkette als mnemotechnische Hilfe bei der Adjektivdeklinations (Jin – Voß 2017: 184)

Diese Metapher wird nicht nur im Rahmen des ganzen Buchs konsequent verwendet, man knüpft daran auch im zweiten Teil dieses Buchs – *Grammatik aktiv B2–C1* (Jin – Voß 2020), wo mithilfe der Signalkette auch die Deklination der Adjektive in anderen Kasus erklärt wird (vgl. Abb. 10).

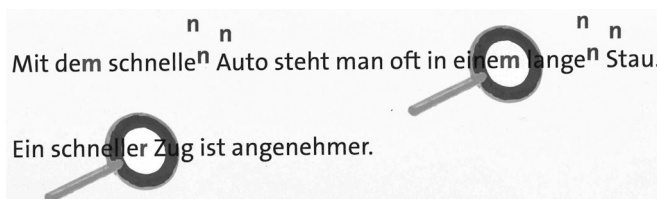


Abb. 10. Signalkette als mnemotechnische Hilfe bei der Adjektivdeklinations (Jin – Voß 2020: 146)

In Lehrbüchern und Grammatiken werden beim Thema Adjektivsteigerung oft Bilder von Waagen benutzt – in den meisten Fällen handelt es sich um Semantisierung der Beispielsätze. In *Grammatik aktiv* (Jin – Voß 2017) werden die Waagen als mnemotechnische Hilfe für den Gebrauch der Vergleichspartikel (bzw. Adjunktionen) *wie* und *als* im Deutschen verwendet, die durch die Lernenden (vor allem in Anfängen) oft verwechselt werden. Dieses mnemotechnische Bild basiert auf der Form der Buchstaben in beiden Wörtern (vgl. Abb. 11).



Abb. 11. Mnemotechnische Hilfe für die Verwendung von *wie* und *als* im Deutschen (Jin – Voß 2017: 92)

Die potenzielle Gefahr, die mit dem Einsatz von mnemotechnischen Bildern verbunden ist, zeigt das folgende Beispiel. Wie schon oben erwähnt, sollten die Bilder einfach zu merken sein und gleichzeitig sollten sie nicht mit einer anderen mnemotechnischen Hilfe verwechselbar sein. Wenn ein Lernender oder eine Lernende aber Deutsch und Niederländisch gleichzeitig lernen würde, könnte er oder sie auf das folgende Bild (Abb. 12) stoßen. Im Niederländischen trägt jedoch das Wort *als* die Bedeutung des deutschen *wie* (d. h. gerade die umgekehrte Bedeutung). Die Autor*innen des folgenden Bildes (Abb. 12) aus einer niederländischen Bildgrammatik haben auch eine Balkenwaage als Bildmetapher verwendet, sie haben jedoch kleingeschriebene Buchstaben verwendet, mithilfe derer sie besser visualisiert haben, was sie wollten. Es ist wahrscheinlich nicht oft der Fall, dass die Lernenden sowohl Deutsch als auch Niederländisch gleichzeitig lernen, und diese Bildmetapher kommt in den Lehrwerken und Grammatikbüchern nicht so häufig vor, wie z. B. das Bild der Schraubenzwinge für die Erklärung der Satzklammer. Deswegen ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende die beiden *als*-Bilder verwechseln würden, wohl relativ gering. Das Beispiel erinnert aber wieder an den wichtigen Faktor, den die Grammatik- und Lehrwerkautor*innen in Betracht ziehen müssen, und zwar an die mögliche und zu vermeidende Verwechslungsgefahr des Bildes mit einem anderen. Die Visualisierungen sollten auch nicht gegen die allgemeingültigen „Regeln des Intuitiven“ verstoßen (diese Überlegung könnte, wie oben erwähnt, bei der Genusfarbe relevant sein, aber auch z. B. bei der Reihenfolge der Kasus in den Tabellen usw.).

Trotzdem zeigt dieses Beispiel auch eine Möglichkeit, wie die Autor*innen auf neue Ideen für Bildmetaphern kommen können, und zwar in Grammatiken und Lehrwerken anderer Sprachen. Ob es sich in diesem Falle um einen Zufall handelt, oder ob das eine Bild für das andere eine Inspiration war, sei hier außen vor gelassen, denn es ist aus der Perspektive der Lernenden nicht relevant.



Abb. 12. Mnemotechnische Hilfe für die Verwendung von *als* und *dan* im Niederländischen (https://zichtbaarnederlands.nl/nl/adverbium/als_dan)

Die Tatsache, dass die Autor*innen der Grammatiken nicht immer auf die Bearbeitung der Visualisierungen Einfluss haben und dass die Bücher oft einer *corporate identity*-Ästhetik folgen müssen (vgl. Gretsich 2016: 47), wirkt sich auf die Benutzer*innenfreundlichkeit der Bücher erschwerend aus. Ein Beispiel dafür sind zwei Auflagen von *Klipp und Klar* (Fandrych – Tallowitz 2012, 2021). Es ist offensichtlich, dass die neue Auflage im Einklang mit dem Trend der letzten Jahre etwas moderner und attraktiver (worunter auch schlichter zu fallen scheint) aussehen sollte, was mit sich auch das Verschwinden von einigen Visualisierungen in der neuen Auflage brachte. In der älteren Auflage findet man bei der Erklärung der Satzklammer Tabellen mit verschiedenen Tempusformen. Ein

Pfeil zwischen den beiden Tabellen weist darauf hin, dass die Verben, die im Präsens in der linken Satzklammer stehen, im Perfekt in die rechte Satzklammer verschoben werden (Fandrych – Tallowitz 2012: 112). In der neueren Auflage fehlt jedoch dieser Pfeil zwischen den beiden Tabellen (Fandrych – Tallowitz 2021: 128) und die Lernenden müssen selbst entziffern, was mit dem Verb passiert und was der Zusammenhang zwischen den beiden Tabellen ist.

5. Zusammenfassung und Fazit

Obwohl in der Fachliteratur der positive Effekt der visuellen Metaphern und mnemotechnischen Hilfen mehrmals bestätigt wurde (vgl. Abschnitt 3.2.3.), beschränken sich die meisten analysierten Grammatiken auf andere, kognitiv einfachere Visualisierungstypen. Die meisten Bilder dienen zur Veranschaulichung des semantischen Inhalts der grammatischen Form. Da bei manchen Bildern der Bezug zum Text, den sie semantisieren sollten, zumindest fraglich ist, überwiegt bei einigen Bildern die dekorative Funktion, die jedoch unter Umständen für Verwirrung bei Lernenden sorgen kann (vgl. Abschnitt 3.1.).

Das gilt vor allem für die analysierten Grammatiken, die sich selbst als *Bildgrammatiken* bezeichnen. Zur Visualisierung der grammatischen Regeln wurden vor allem drucktechnisch-graphische Mittel verwendet. Oft werden Tabellen und Farben verwendet, wobei sich aber ihre Referenz nicht konsequent quer durch das ganze Buch zieht. Es werden auch abstrakte Symbole zur Visualisierung verwendet; sie helfen aber nicht immer dabei, den Inhalt besser zu verstehen, und ersetzen das abstrakte grammatische System durch ein anderes genauso abstraktes (oder sogar noch abstrakteres) System. Die Umsetzung der bereits vorhandenen und durch die Forschung begründeten Empfehlungen der Fachliteratur bleibt an vielen Stellen ein Desiderat (vgl. 3.2.2.). Es wurden auch kaum neue Visualisierungsstrategien entwickelt. Die Bezeichnung *Bildgrammatik* scheint sich nur auf den Einsatz des Mediums Bild zu beziehen und bedeutet dadurch keineswegs, dass die Bilder zur Visualisierung der grammatischen Regeln selbst benutzt werden.

Auch in nicht explizit auf Bildern basierten Grammatiken findet man zahlreiche Visualisierungen. Hier wird ebenso mit Farben, Tabellen und anderen graphischen Hervorhebungen gearbeitet. Manche kreativen Lösungen scheinen hier aus nicht-inhaltlichen Überlegungen (wie etwa Druckkosten oder Verlagsvorgaben) hervorgegangen zu sein – so wird z. B. das Farbensystem für Markierung des substantivischen Genus durch ein System mit geometrischen Figuren ersetzt.

Die einzigen der analysierten Grammatiken, in denen mehrere visuelle Metaphern zur Erklärung von grammatischen Regeln verwendet wurden, sind *Grammatik aktiv A1–B1* und *Grammatik aktiv B2–C1*. In diesen arbeiten die Autorinnen nicht nur mit in anderen Lehrmaterialien bereits verwendeten Bildmetaphern (wie z. B. Schere für Satzklammerstruktur), sondern setzen erfolgreich neue kreative Ideen ein. Die Visualisierungen werden darüber hinaus konsequent verwendet und bei neuen Themen werden die bereits bekannten Bildmetaphern mit dem neuen Inhalt verglichen bzw. erweitert. Dies geschieht nicht nur im Rahmen eines Teils, sondern der beiden Teile der Grammatik,

und das entwickelte Visualisierungssystem wird daher auf verschiedenen Stufen (A1 – C1) benutzt, und begleitet die Lernenden über die Stufen hinweg.

Viele Visualisierungsmöglichkeiten, die einen mnemotechnischen Charakter haben (wie zum Beispiel *visuelles Clustering*), werden in der relativ großen Probe der Grammatiken gar nicht verwendet (obwohl bereits ein positiver Effekt empirisch erwiesen wurde – vgl. 3.2.3.). Die Absenz der Bildmetaphern kann nicht durch fehlende graphische Möglichkeiten oder durch mangelndes graphisches Personal begründet sein, weil in den meisten Grammatiken doch einige Bilder stehen; sie dienen jedoch in den meisten Fällen nicht der Visualisierung der Grammatik.

6. Ausblick

Da die Grammatikvermittlung beim Lernen einer Fremdsprache nicht nur durch Grammatikbücher realisiert wird, muss dieser Text als Ergänzung zu bereits entstandenen Studien (die beispielsweise den Bildereinsatz in den Lehrwerken analysieren – vgl. etwa Rödel 2018) betrachtet werden. Ähnlich wie in diesen Studien muss auch am Ende dieses Textes auf die Ebene der Lernenden und der Lehrenden hingewiesen werden, die eine essentielle Rolle im Gebrauch der in den Lehr- und Grammatikbüchern angebotenen Visualisierungen spielen. Von großem Nutzen wären auch empirische Studien, in denen der Einfluss der Visualisierung auf den Lernprozess näher überprüft werden würde.

Des Weiteren könnte man die Probe weiter auf andere Sprachen sowie andere Kulturen erweitern und diese untereinander vergleichen. Gemeinsam bleibt diesen Forschungsvorschlägen die grundsätzliche Fragestellung nach den (hier probeweise beschriebenen) Zugängen zur Anwendung von Bild im fremdsprachigen Grammatikunterricht.

Wie bereits die stichprobenartige Analyse der Grammatikbücher gezeigt hat, ist die Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Praxis mit zahlreichen Problemen verbunden. Die Autor*innen der Grammatikbücher werden oft durch drucktechnische Beschränkungen, Kostenüberlegungen bzw. Vorgaben des Verlags beschränkt. Daneben scheint auch die Unmöglichkeit, den neuesten Stand der Didaktikforschung aus verschiedenen Gebieten – hier der Visualisierung – einzuarbeiten, den Einklang von Theorie und Praxis zu beeinträchtigen.

Ein wiederum anderes Gebiet stellt die Benutzung und der Umgang mit den Bildgrammatiken dar. Die Lehrenden nutzen bei Vorbereitung ihrer Unterrichtsstunden in der Regel mehrere Materialien, die sie miteinander kombinieren. Es würde sich daher (aus der Perspektive der Autor*innen) anbieten, auch diesen Aspekt bei der Entwicklung der Lehrmaterialien zu berücksichtigen. Auch hier kann man mittlerweile auf didaktisch-theoretische Aufsätze zurückgreifen, bzw. auf Vorbilder in anderen Sprachen. Eine weitere Herausforderung illustriert das oben erörterte Beispiel der deutsch-niederländischen „Verwirrung“ – die Lerntrajektorien der Lernenden individualisieren sich weiter und auch dieser Aspekt muss sowohl in der Forschung als auch bei der Lehrmittelentwicklung Berücksichtigung finden.¹³

¹³ Siehe auch die Anmerkungen zu Visualisierungen im inklusiven Grammatikunterricht in Rödel (2018: 279ff.).

Nicht zuletzt ist es auch der Einsatz von neuen Medien, der den Fremdsprachenunterricht beeinflusst. Für die Erforschung von Grammatikvisualisierung bietet dieser Trend wiederum neue Perspektiven. Zum einen wird das statische, gedruckte Bild jetzt vielleicht auch beweglich. Zum anderen verfügt man auch über neue Methoden für empirische Untersuchungen (wie z. B. Eye-Tracking¹⁴), mit denen man den Effekt der Visualisierung erfassen könnte.

LITERATURVERZEICHNIS

(a) Fachliteratur

- Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Ingelore Oomen-Welke – Bernt Ahrenholz (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3–10.
- Baße, Judith (2018): Hering, Axel; Specht, Gisela: Bildgrammatik Deutsch: Deutsche Grammatik in Bildern erklärt. Rezension. In: *Info DaF*, 45(2–3), S. 264–265.
- Bellavia, Elena (2017): Bilder und Bedeutungen in der Grammatikvermittlung. In: Claudio Di Meola – Joachim Gerdes – Livia Tonelli (Hg.): *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Frank & Timme, S. 61–85.
- Brinitzer, Michaela – Damm, Verena (1999): *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Di Meola, Claudio (2017): Übungsgrammatiken im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. In: Daniela Puato – Claudio Di Meola (Hg.): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15–36.
- Diehl, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dudenredaktion (2018): *Duden. Das Bildwörterbuch*. 7. Auflage. Dudenverlag: Berlin.
- Funk, Hermann – Koenig, Michael (1991a): *Grammatik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.
- Funk, Hermann – Koenig, Michael (1991b): Grammatik sehen. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1991(5), S. 55–58.
- Grein, Marion (2013): Lernbiografie als Einflussgröße für Lernmethoden. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode heute. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, S. 5–13.
- Gretsch, Petra (2016): Visualisierungen in der Sprachdidaktik. In: Petra Gretsch – Lars Holzäpfel (Hg.): *Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik*. Münster/ New York: Waxmann, S. 21–62.
- Gubanova-Müller, Irina – Tommaddi, Frederica (2017): *Grammatik üben in Bildern: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: PONS.
- Guberina, Petar (1991): Die Audio-Visuelle, Global-Strukturelle Methode. In: Richard Batz – Waltraud Bufe (Hg.): *Moderne Sprachlehrmethoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Wege der Forschung Band 623), S. 183–200.
- Gunther, Karsten (2004): *Erfolgs-Gedächtnis. Wie Sie sich Zahlen, Namen, Fakten, Vokabeln einfach besser merken*. München: Goldmann.
- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Gabriele Lieber (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 213–223.
- Handwerker, Brigitte et al. (Hg.) (2015): *Zwischenräume. Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinz, Tobias – Pflaeging, Jana (2015): Metaphern in Sprache und Bild – Zum Vermittlungspotenzial von Arbeitsmaterialien in Deutschlehrwerken, In: Jana Kiesendahl – Christine Ott (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 235–253.
- Helbig, Gerhard (1981): *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

¹⁴ Vgl. bereits entstandene Eye-Tracking-Studien zur Wahrnehmung der Bilder in elektronischen Wörterbüchern, wie z. B. Lew et al. (2018).

- Hupka, Werner (1989): Die Bebilderung und sonstige Formen der Veranschaulichung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Franz Josef Hausmann et al. (Hg.): *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Erster Teilband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 704–726.
- Kanaplianik, Katsiaryna (2016): *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben: Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*. Berlin: LIT.
- Klosa, Anette (2013): Aktuelle Tendenzen in der deutschen Lexikographie der Gegenwart. In: Gerhard Stickel – Tamás Váradí (Hg.): *Lexical Challenges in a Multilingual Europe. Contributions to the Annual Conference 2012 of EFNIL in Budapest (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 99)*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang, S. 75–93.
- Köpcke, Klaus-Michael – Ziegler, Arne (Hg.) (2011): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Koster, Dietha – Iding, Chiara (2019): Van typiste naar ingenieur? Inzichten uit 50 jaar representaties van gender en beroep in NT2-tekstboeken (1974–2017). In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(2), S. 248–269.
- Koster, Dietha – Litosseliti, Lia (2021): Multidimensional perspectives on gender in Dutch language education: textbooks and teacher talk. In: *Linguistics and Education*, 64, online: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100953> (zuletzt abgerufen am 30.06.2022).
- Kretzenbacher, Heinz L. (2009): Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), S. 88–99.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1991): *Descriptive Application. Foundations of Cognitive Grammar*. Band 2. Stanford: Stanford University Press.
- Lew, Robert – Kaźmierczak, Rafał – Tomczak, Ewa – Leszkowicz, Mateusz (2018): Competition of Definition and Pictorial Illustration for Dictionary Users' Attention: An Eye-Tracking Study. In: *International Journal of Lexicography*, 31(1), S. 53–77.
- Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nordkämper-Schleicher, Ulrike (1998): *Besser Behalten: Mnemotechniken beim Sprachenlernen am Beispiel „Deutsch als Fremdsprache“ für Erwachsene*. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Opdenhoff, Jan-Hendrik (2009): Mnemotechnische Methoden im DaF-Erwerb. Eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 46(1), S. 31–37.
- Otte, Maye (2022): Sprachliche Individualisierung mittels digitaler Medien. In: Michael Haider – Daniela Schmeiack (Hg.): *Digitalisierung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 140–153.
- Rall, Marlene – Engel, Ulrich – Rall, Dietrich (1977): *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius-Groos-Verlag.
- Roche, Jörg – Scheller, Julija (2004): Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb. Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(1), online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg09_1_4/beitrag/roche-scheller2.htm (zuletzt abgerufen am 30.06.2022).
- Rohrer, Josef (1985): *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. 2. überarbeitete Auflage. Bochum: Kamp.
- Rödel, Laura (2018): *Visualisierungen und ihr Verhältnis zu didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik. Eine theoretische und empirische Untersuchung grammatikdidaktischer Visualisierungen in Sprachbüchern des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Rösler, Dietmar (2000): Zur Beschreibung und Vermittlung erweiterter Partizipialattribute. In: Rolf Thieroff – Matthias Tamrat – Nanna Fuhrhop – Oliver Teuber (Hg.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer, S. 263–274.
- Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen – Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 1199–1214.
- Sauer, Wolfgang Werner (1993): Bild-Wörter. In: Jürgen Baurmann – Hartmut Günther – Ulrich Knoop (Hg.): *Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*. Berlin/New York: Max Niemeyer Verlag, S. 11–28.
- Scheller, Julija (2008): *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin: LIT.

- Scholze-Stubenrecht, Werner (1991): Das Bildwörterbuch. In: Franz Josef Hausmann et al. (Hg.): *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Zweiter Teilband, S. 1103–1112.
- Sperber, Horst G. (1989): *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*. München: Iudicum
- Storch, Günther (2001): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Stroop, John Ridley (1935): Studies of interference in serial verbal reactions. In: *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), S. 643–662.
- Sturm, Dietrich (1991): Das Bild im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1991(5), S. 4–11.
- Sturm, Dietrich (1994): Zur Rolle des Bildes in Lehrwerke. In: Bernd Kast – Gerhardt Neuner (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt, S. 84–94.
- Suñer Muñoz, Ferran (2013): Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), S. 4–20.
- Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 54(3), S. 31–38.
- Zeyer, Tamara (2017): Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. In: *Info DaF*, 44(6), S. 666–686.
- Zeyer, Tamara – Bernhardt, Lara – Ivanovska, Inga (2015): Hinter den Kulissen einer Interaktiven Animierten Grammatik: Didaktische Konzeption und Entwicklung einer App zum Grammatiklernen. In: Katrin Biebig-häuser (Hg.): *Sondernummer zum Thema „Apps im DaF-Unterricht“ GFL-journal*, 2, S. 71–98.

(b) Analyisierte Grammatiken

- Bartoli y Eckert, Petra (2022): *Grammatik Deutsch Bild für Bild*. Stuttgart: PONS/Langenscheidt.
- Berglová, Eva – Formánková, Eva – Mašek, Miroslav (2002): *Moderní gramatika němčiny*. 2. Auflage. Plzeň: Fraus.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2010): *A Grammatik*. Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2011): *B Grammatik*. Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia – Raven, Susanne (2013): *C Grammatik*. Leipzig: Schubert.
- Fandrych, Christian – Tallowitz, Ulrike (2012): *Klipp und klar*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fandrych, Christian – Tallowitz, Ulrike (2021): *Klipp und klar*. 2. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gottstein-Schramm, Barbara – Kalender, Susanne – Specht, Franz – Duckstein, Barbara (2013): *Grammatik – ganz klar! Übungsgrammatik Grundstufe A1–B1*. München: Hueber Verlag.
- Gubanova-Müller, Irina – Tommaddi, Frederica (2015): *Grammatik in Bildern: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: PONS.
- Gubanova-Müllerová, Irina – Tommaddiová, Frederica (2016): *Gramatika v obrázcích. Němčina*. Praha: Fragment.
- Hering, Axel (2002): *Em Übungsgrammatik*. München: Hueber Verlag.
- Hering, Axel – Matussek, Magdalena – Perlmann-Balme, Michaela (2019): *Deutsch. Übungsgrammatik für die Mittelstufe aktuell*. München: Hueber Verlag.
- Hering, Axel – Specht, Gisela (2016): *Bildgrammatik Deutsch. Deutsche Grammatik in Bildern erklärt*. München: Hueber Verlag.
- Jin, Friederike – Voß, Ute (2017): *Grammatik aktiv. Verstehen – Üben – Sprechen. A1–B1*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jin, Friederike – Voß, Ute (2020): *Grammatik aktiv. Verstehen – Üben – Sprechen. B2–C1*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Michňová, Iva (2021): *Německá gramatika jednoduše a prakticky*. Praha: Grada.
- Rusch, Paul – Schmitz, Helen (2017): *Einfach Grammatik: Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Mgr. Lukáš Felbr
 Institut für Germanische Studien
 Philosophische Fakultät der Karls-Universität
 lukas.felbr@ff.cuni.cz