

**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**

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation
von

Laura Rödel (geb. Hahn)
aus Saarbrücken

Promotionsfach: Deutsch

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Gretsch (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Kniffka (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Tag der mündlichen Prüfung: 25.07.2018

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wurde von Frau Prof. Dr. Petra Gretsche (Pädagogische Hochschule Freiburg), Frau Prof. Dr. Gabriele Kniffka (Pädagogische Hochschule Freiburg) und Frau Prof. Dr. Constanze Weth (Universität Luxemburg) betreut. Für ihre Betreuung und Begleitung während der Entstehung dieser Arbeit danke ich allen drei Betreuerinnen sehr herzlich.

Finanziell ermöglicht wurde die Erstellung der Arbeit durch ein Promotionsstipendium der Landesgraduiertenförderung Baden-Württembergs im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs *Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht* an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Auch hierfür möchte ich mich herzlich bedanken.

Berlin, Januar 2018

Laura Rödel

Inhalt

Inhalt	1
1 Einleitung	5
2 Bild, Multimodalität, Visualisierung	11
2.1 Annäherung an den Bildbegriff	12
2.1.1 Charakteristika von Bildern und deren Bedeutung für die Didaktik	13
2.1.2 Bildarten	17
2.1.3 Kognitive, epistemische und normative Funktionen von Bildern	20
2.2 Multimodalität	22
2.3 Annäherung an den Visualisierungsbegriff	24
2.4 Zusammenfassung und Fazit	27
3 Visualisierungen und Lernprozesse	29
3.1 Grundlegende psychologische Theorien zum Lernen mit Bildern	29
3.2 Bildarten und Lernen	32
3.3 Funktionen von Bildern im Kontext des Lehrens und Lernens	36
4 Visualisierungen in der Sprachdidaktik Deutsch	41
4.1 Visualisierungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache	42
4.1.1 Warum der Blick in die Deutsch als Fremdsprache-Didaktik?	42
4.1.2 Bildarten aus fremdsprachdidaktischer Sicht	44
4.1.3 Bildfunktionen aus fremdsprachdidaktischer Sicht	49
4.2 Visualisierungen in der Sprachdidaktik Deutsch als Erstsprache	60
4.3 Visualisierungsvorschläge in praxisorientierten Beiträgen	71
4.4 Zusammenfassung und Ausblick	83
5 Der Satz aus linguistischer Sicht	41
5.1 Der Satz im Spannungsfeld zwischen Form und Funktion	86
5.2 Valenztheorie und dependenzgrammatisches Satzverständnis	88
5.2.1 Theoretischer Überblick	88
5.2.2 Visualisierung valenztheoretischer und dependenzgrammatischer Ansätze	91
5.3 Der Satz in der Konstituentenstrukturgrammatik (Phrasenstrukturgrammatik)	93
5.3.1 Theoretischer Überblick	93
5.3.2 Visualisierung auf der Basis der Konstituentenstrukturgrammatik	95
5.4 Das topologische Satzmodell	98
5.4.1 Theoretischer Überblick	98
5.4.2 Visualisierung topologischer Felder	100
5.5 Zusammenfassung	102
6 Schulischer Grammatikunterricht	104
6.1 Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und dessen Bedeutung für grammatikdidaktische Visualisierungen	105

6.2 Ziele des Grammatikunterrichts.....	110
6.2.1 Sinn und Ziele des Grammatikunterrichts aus Sicht der Sprachdidaktik.....	111
6.2.2 Form- und Funktionsbetrachtungen im Grammatikunterricht.....	113
6.2.3 Bezeichnungen des Grammatikunterrichts.....	117
6.3 Ein exemplarischer Blick in den Bildungsplan Baden-Württembergs.....	118
6.4 Termini.....	123
7. Didaktische Zugänge zur Satzgrammatik.....	126
7.1 Satzgliedlehre.....	126
7.1.1 Überblick: Satzgliedtheorie.....	127
7.1.2 Problematisierung der klassischen Satzgliedbestimmung anhand eines Beispiels ...	129
7.1.3 Ergänzungen und Zusammenfassung der Kritikpunkte	132
7.2 Vorschläge zur Revision der Satzgliedlehre in der Schulgrammatik.....	133
7.2.1 Wege zu einem dynamischen Satzgliedverständnis.....	134
7.2.2 Lexikalisch-kategoriale vs. syntaktisch-relationale Zugänge und Satzmodell	137
7.2.3 Umsetzung im Grammatikunterricht.....	139
7.2.4 Zusammenfassung	141
8 Zwischenfazit.....	142
8.1 Zum Verständnis grammatikdidaktischer Visualisierungen in der vorliegenden Arbeit..	142
8.2 Schlussfolgerungen für den empirischen Teil dieser Arbeit.....	146
--- BEGINN DES DATENTEILS ---	149
9. Datenkorpus.....	149
9.1 Vorbemerkung: Zur Rolle des Schulbuchs in Unterricht und Forschung.....	149
9.2 Vorstellung des Datenkorpus	151
10 Grundtypen.....	154
10.1 Methodisches Vorgehen zur Bestimmung der Grundtypen.....	155
10.2 Vorstellung der Grundtypen.....	171
10.2.1 Grundtyp 1: Satzfelder mit Verbhervorhebung	171
10.2.2 Grundtyp 2: Satzfelder ohne Verbhervorhebung.....	176
10.2.3 Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien	177
10.2.4 Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien.....	178
10.2.5 Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien.....	179
10.2.6 Grundtyp 6: Satzgliedssymbole	181
10.2.7 Grundtyp 7: Tabelle.....	182
10.2.8 Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen.....	183
10.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Analyse der Grundtypen.....	186
11 Vorstellung der Bildanalysemethode.....	189
11.1 Die Sozialesemiotische Bildanalyse.....	189
11.1.1 Theoretische Grundannahmen	189
11.1.2 Methode: Sozialesemiotische Bildanalyse.....	191

11.1.3 Einschränkungen und kritische Anmerkungen	199
11.2 Methodisches Vorgehen zur Analyse der Visualisierungen	200
12 Analyse der grammatikdidaktischen Visualisierungen.....	203
12.1 Analyse Grundtyp1: Satzfelder mit Verbhervorhebung.....	203
12.1.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 1: Satzfelder mit Verbhervorhebung	204
12.1.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 1: Satzfelder mit Verbhervorhebung	211
12.2 Analyse Grundtyp 2: Satzfelder ohne Verbhervorhebung	213
12.2.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 2: Satzfelder ohne Verbhervorhebung.....	214
12.2.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 2: Satzfelder ohne Verbhervorhebung.....	218
12.3 Analyse Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien	218
12.3.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien	219
12.3.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien	222
12.4 Analyse Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien.....	224
12.4.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien.....	225
12.4.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien.....	229
12.5 Analyse Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien	230
12.5.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien	231
12.5.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien	233
12.6 Analyse Grundtyp 6: Satzgliedssymbole	234
12.6.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 6: Satzgliedssymbole	235
12.6.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 6: Satzgliedssymbole	237
12.7 Analyse Grundtyp 7: Tabellen.....	239
12.7.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 7: Tabellen	240
12.7.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 7: Tabellen	245
12.8 Analyse Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen	248
12.8.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen.....	248
12.8.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen.....	255
13 Zusammenfassung und Reflexion der Analyseergebnisse	258
13.1 Reflexion des grammatikdidaktischen Potentials der Visualisierungen	258
13.1.1 Zusammenfassung grundlegender Analyseergebnisse	258
13.1.2 Das grammatikdidaktische Potential der Visualisierungen.....	262
13.2 Konsequenzen für die Grammatikdidaktik und ihren Umgang mit Visualisierungen	267
-- GESAMTFAZIT --	273
14 Fazit, offene Fragen und Ausblick.....	273
14.1 Was hat diese Arbeit geleistet?.....	273
14.2 Welche Fragen bleiben offen?.....	277
14.3 Wie geht es weiter?	280
Literaturverzeichnis	284
Bibliographie Lehrwerke.....	299

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	306
--- ANHANG ---	310
Anhang A: Gesamtübersicht Lehrwerke Analyse empirischer Teil.....	311
Anhang B: Überblick erste Datenerhebung Lehrwerke	315
Anhang C: Überblick zweite Datenerhebung Lehrwerke	317
Anhang D: Überblick gesichtete Lehrerhandbücher	320
Anhang E: Aufgabenstellungen Grundtyp Satzfelder mit Verbhervorhebung im Lehrwerk Auer Sprachbuch 3	321
Anhang F: digitaler Anhang (CD-ROM): Korpus und Dateien MAXQDA.....	322

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit widmet sich Visualisierungen und damit einem Thema, dessen Relevanz für die deutschdidaktische Forschung aktuell betont wird (vgl. beispielsweise Heinz und Pflaeging 2015; Gretsich 2016). Es wird empfohlen, dass

Visualisierungen [...] generell mehr Beachtung zukommen [sollte], da durch ihren gezielten, semiotisch begründeten und fachdidaktisch reflektierten Einbezug der angenommenen Multimodalität von Wissensbeständen Rechnung getragen wird und Internalisierungsprozesse bewusst initiiert werden können. (Heinz und Pflaeging 2015, S. 240)

Die aktuelle deutschdidaktische Forschung zu Visualisierungen ist breit aufgestellt. Dies verdeutlichen die folgenden Beispiele, die zugleich die Relevanz der Auseinandersetzung mit Visualisierungen – von der Primarstufe bis hin zur Hochschuldidaktik – anzeigen: So fragen beispielsweise Hoppe, Metz und Ballis nach der Dienlichkeit von Visualisierungen in Hinblick auf die Textverständlichkeit im Schulbuch. Die Autorinnen betonen dabei auch den zentralen Stellenwert von Aufgabenstellungen für die Lenkung durch die Aufgabe (vgl. Hoppe, Metz und Ballis 2015, S. 365). Pflaeging (2015) thematisiert das Potential der Visualisierung linguistischer Theorien für die universitäre Lehre. Sie stellt fest, dass in diesem Bereich dezidiert multimodale Publikationen, die nicht nur auf das geschriebene Wort, sondern auch auf visuelle Darstellungen zurückgreifen, „nach wie vor eine Ausnahme dar[stellen]“ (Pflaeging 2015, S. 329) und führt dies auf einen „geisteswissenschaftlichen Logozentrismus“ (ebd.) zurück. Sie attestiert Visualisierungen ein motivationales und epistemisches Potential und argumentiert deshalb für die gezielte Nutzung von Visualisierungen (vgl. ebd.). An anderer Stelle befassen sich Pflaeging und Heinz mit verbildlichten Metaphern im schulischen Lehrwerk und erörtern deren „materialspezifische Eignung [...], ein erweitertes Metaphernverständnis [...] zu evozieren“ (Heinz und Pflaeging 2015, S. 236). Auch in diesem Zusammenhang verwenden sie den Begriff *Visualisierung* (vgl. ebd.).

Die Breite dieser Auseinandersetzungen mit Visualisierungen macht zugleich deutlich, dass mit dem Begriff *Visualisierung* sehr unterschiedliche visuelle Darstellungen gefasst werden. Für den Bereich der Grammatikdidaktik, in dem sich die vorliegende Arbeit verortet, ist auffällig, dass Visualisierungen aktuell nur vereinzelt thematisiert werden – so beispielsweise von Hennig (2011) und Gretsich (2016). Im Bereich Deutsch als Erstsprache sind systematische Untersuchungen zu grammatikdidaktischen Visualisierungen jedoch rar. So fehlen breiter angelegte Untersuchungen von in aktuellen Lehrwerken verwendeten grammatikdidaktischen Visualisierungen, die die Diversität der dort präsentierten Visualisierungen aufzeigen und als Basis einer Analyse ihres grammatikdidaktischen Potentials dienen könnten. Hier zeigt sich demnach ein Forschungsdesiderat.

Für die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Visualisierungen lohnt ein Blick in Bezugswissenschaften der Deutschdidaktik, die für die Gestaltung von Lernprozessen relevant sind. So setzt

sich auch die psychologische Lehr-Lern-Forschung mit dem Potential von Visualisierungen auseinandersetzen. Sie bietet in verschiedenen Theorien Erklärungsansätze zur kognitiven Verarbeitung von Bildern bzw. Text-Bild-Kombinationen. Erkenntnisse der Lehr-Lern-Psychologie legen den didaktischen Einsatz von Visualisierungen unter bestimmten Bedingungen nahe (vgl. z. B. Mayer 2005a). Auf dieser Grundlage werden von Vertreterinnen und Vertretern dieser Disziplin verschiedene Bildarten sowie Funktionen für unterschiedliche Bilder in Lehr-Lern-Kontexten dargelegt (s. beispielsweise Weidenmann 1994b; Mayer 2005b; Schnotz 2010).

Weitere Erkenntnisse zum Potential von Bildern und Visualisierungen liegen von Seiten der Bildwissenschaft vor (vgl. z. B. Sachs-Hombach 2013). Diese würdigt Bilder in Hinblick auf ihre eigenständige Art der Sinnerzeugung (vgl. Boehm 2015a, S. 19) und stellt dabei z. B. ihre besondere Eignung zur Sichtbarmachung auch abstrakter Inhalte heraus (vgl. z. B. Günzel und Mersch 2014, S. 126). Darüber hinaus werden bildanalytische Methoden diskutiert. Diese sind jeweils von verschiedenen Hintergrundtheorien abhängig – wie z. B. der Diskurstheorie, kognitivistischen Ansätzen, der Phänomenologie, der Semiotik, u.v.m. (vgl. Meier et al. 2014). Ein Blick in die einschlägige Literatur (z. B. Netzwerk Bildphilosophie 2014) macht allerdings deutlich, dass didaktische Bilder hier bisher nicht im Fokus stehen. Der Bezug auf bildwissenschaftliche Diskurse ist für die vorliegende Arbeit gleichwohl von hoher Bedeutung, da hier grundsätzliche Auseinandersetzungen mit den Begriffen *Bild* und *Visualisierung* und damit zusammenhängend mit Bildarten und -funktionen sowie mit Besonderheiten von Bildern erfolgen.

Die Auseinandersetzungen der Lehr-Lern-Psychologie und der Bildwissenschaften beziehen sich in der Regel nicht auf einzelne Fachdidaktiken und somit nicht auf die Visualisierung bestimmter Fachinhalte sowie deren grundsätzliches fachdidaktisches Potential. Vielmehr bieten sie übergreifende Erkenntnisse zu Bildern und Visualisierungen, die damit der deutschdidaktischen Forschung als Grundlage dienen können. Die Ermittlung des fachdidaktischen Potentials von Visualisierungen stellt sich jedoch als genuin fachdidaktische Aufgabe. Die grammatikdidaktische Forschung thematisiert, wie oben erläutert wurde, im Bereich Erstsprache Visualisierungen bisher nur vereinzelt. Die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Psychologie, die auf den didaktischen Nutzen von Visualisierungen hinweisen, sowie die bildwissenschaftlichen Erkenntnisse zu Bildern machen deutlich, dass es aus grammatikdidaktischer Sicht jedoch bedeutsam wäre, sich intensiver mit dem Potential von Visualisierungen auseinanderzusetzen. So sollte geklärt werden, inwieweit sich die von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung diskutierten Probleme des Grammatikunterrichts¹ (vgl. z. B. Dürscheid 2007; Granzow-Emden 2011; Hennig 2012; Bredel und Schmellentin 2014; Gießener Kreis o.J.) auch auf der Ebene der Visualisierungen bemerkbar machen und ob

¹ Der Begriff *Grammatikunterricht* wird in der vorliegenden Arbeit verwendet, wenngleich der Grammatikunterricht in den Bildungsplänen und Bildungsstandards andere Bezeichnungen trägt, die von unterschiedlichen Zielsetzungen geprägt sind (vgl. Ossner 2007b, S. 134 sowie Kapitel 6.2.3 dieser Arbeit). Der Begriff

diese ein eigenes, grammatikdidaktisch nutzbares Potential bieten. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie grammatikdidaktische Visualisierungen mit dem Ziel der Ermittlung ihres didaktischen Potentials systematisch in den Blick nimmt. Dabei sollen Visualisierungen in ihrem Gebrauch im Lehrwerk untersucht werden, da dies als besonders zielführend für die Vertiefung der Forschung zum Thema Visualisierung gilt. So betonen etwa Heinz und Pflaeging, dass Lehrwerke „lohnende Untersuchungsgegenstände dar[stellen], um mehr über Praktiken der Bildgestaltung und des Zusammenspiels von Sprache und Bild zu erfahren“ (Heinz und Pflaeging 2015, S. 240; vgl. auch Bräuer 2015; Kiesendahl und Ott 2015). Im Fokus der Forschungsarbeit sollen Visualisierungen des Lernbereichs Satzgrammatik stehen. Den Ausgangspunkt soll dabei die Satzgliedlehre bilden, die im erstsprachlichen Grammatikunterricht seit Langem einen zentralen Stellenwert hat (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 10).

Die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage lautet wie folgt: *In welchem Verhältnis stehen Visualisierungen und didaktische Zugänge zur Satzgrammatik?* Der Begriff *Zugang*, der hier in Anlehnung an Klafki verwendet wird (vgl. z. B. Klafki 2007, S. 130ff.), aber auch aus der Perspektive der Bildwissenschaft von Bedeutung ist (vgl. Boehm 2015a, S. 21), verweist darauf, dass didaktische Visualisierungen grundsätzlich mit dem Ziel eingesetzt werden, dass sich Lernende bestimmte Inhalte – hier aus dem Themenbereich der Satzgrammatik – aneignen, dass sie also einen Zugang zum grammatischen Inhalt finden. Nach Klafki stehen Schülerinnen und Schüler vor der Herausforderung, sich „aktiv allgemeine, [...] mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen [zu] erarbeite[n]“ und dabei Einblicke in „Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge“ zu erhalten (Klafki 2007, S. 143f.). Bezogen auf den Grammatikunterricht betrifft dies beispielsweise das Erfassen von grundlegenden syntaktischen Funktionen. Diese sind, wie wohl die meisten grammatischen Funktionen, Relationen oder Kategorien, in ihrer Abstraktheit für Lernende zunächst einmal etwas höchst „Unanschauliches“ (Funk und Koenig 1991, S. 55). Ein (u. a.) auf metasprachliches Wissen von Lernenden zielender Grammatikunterricht steht folglich immer auch vor der Aufgabe, das Unanschauliche zu veranschaulichen (vgl. ebd.). Den Erkenntnissen der Bildwissenschaft zufolge ist davon auszugehen, dass sich Visualisierungen hierzu in besonderer Weise eignen (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 265). Damit können sie im Vergleich mit anderen Zeichenmodalitäten eigene Zugänge zu Inhalten bieten (vgl. Boehm 2015a, S. 21).

wird in dieser Arbeit aber „nicht in Ermangelung eines besseren gewählt, sondern aufgrund seiner Aktualität“ (Osterroth 2015, S. 44). Diese ergibt sich aus seiner Nutzung sowohl innerhalb der Forschungsdisziplin (vgl. beispielsweise Dürscheid 2007, Eichler 2007, Menzel 2010b, Rothstein 2010, Bittner 2011, Hoffmann 2012, Stahns 2013, Wieland 2013, Bredel und Schmellentin 2014, Gornik 2014) als auch in der schulischen Praxis von Seiten der Lehrkräfte (vgl. Osterroth 2015, S. 44).

Grammatikdidaktische Visualisierungen sind eine spezifische Form der Visualisierung, die zu einem bestimmten Zweck hergestellt wurden. Dabei sind sie von unterschiedlichen Einflüssen geprägt, die in Hinblick auf die Art des Zugangs relevant sein können: Fachwissenschaftliche Hintergrundtheorien, Konzepte des Grammatikunterrichts und nicht zuletzt schuladministrative Vorgaben (in Form von Bildungsplänen und dem *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* der Kultusministerkonferenz (KMK 1982)) können zu unterschiedlichen Visualisierungen und damit zu unterschiedlichen Zugängen zur Satzgrammatik führen. Divergierende Theorien könnten zu Widersprüchen innerhalb der Visualisierungen oder zwischen einzelnen Visualisierungen und dem sie umgebenden Text (in Form von Merksätzen oder Aufgabenstellungen) führen, wodurch – im schlimmsten Fall – Lernenden der Zugang zur Satzgrammatik erschwert oder gar verunmöglicht werden könnte. Die vorliegende Arbeit analysiert aus diesem Grund, wie *zugänglich* (Klafki 2007, S. 271) die in aktuellen Lehrwerken verwendeten Visualisierungen und damit die visualisierten grammatischen Inhalte bzw. Phänomene potentiell sind. Damit fragt sie auch danach, ob bzw. inwiefern sie zur „im Lehr-Lernprozeß angestrebten Vermittlung² zwischen den lernenden Subjekten in ihren jeweiligen Ausgangsbedingungen und der betreffenden Thematik“ (ebd.) beitragen können.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage sollen im Rahmen dieser Arbeit satzgrammatische Visualisierungen theoretisch und empirisch beleuchtet werden. Es soll – unter Rückgriff auf lehr-lernpsychologische sowie bildwissenschaftliche Erkenntnisse – theoretisch geklärt werden, welches grundsätzliche Potential Visualisierungen in Hinblick auf den Zugang zu grammatischen Inhalten bergen. Zudem sollen grammatikdidaktische Ziele und aktuell diskutierte Probleme des Grammatikunterrichts sowie alternative Vorschläge für die schulische Satzgliedlehre, die von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung formuliert werden, dargelegt werden. Aus diesen Untersuchungen sollen Kriterien für grammatikdidaktische Visualisierungen abgeleitet werden. Im empirischen Teil der Arbeit werden aktuelle Lehrwerke der Grundschule und Sekundarstufe 1 gesichtet und satzgrammatische Visualisierungen entnommen, um diese zu einem Korpus zusammenzufügen. Zusätzlich zu den Lehrwerken des erstsprachdidaktischen Bereichs werden auch fremd- und zweitsprachdidaktische Lehrwerke in die Erstellung des Korpus mit einbezogen, um etwaige Unterschiede zwischen den Visualisierungen erfassen zu können. Der so gewonnene Korpus soll als Grundlage für die Auswahl zu analysierender Visualisierungen dienen. In einem mehrstufigen, an der *Grounded Theory* angelehnten Verfahren sollen aus dem Korpus Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen bestimmt werden, die die Bandbreite der in den Lehrwerken ver-

² Klafki versteht in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik, wie oben deutlich wurde, *Vermittlung* dynamisch als „aktiven Aneignungsvorgang“ (vgl. Klafki 2007, S. 969).

wendeten Visualisierungen widerspiegeln. Einzelne Beispiele dieser Grundtypen sollen schließlich mithilfe einer Bildanalysemethode auf der visuellen Ebene analysiert werden. Heinz und Pflaeging (2015) wenden für die oben erwähnte Untersuchung von Metaphern im Schulbuch ein semiotisches Verfahren mit anschließender fachdidaktischer Reflexion an. Für das Ziel der vorliegenden Arbeit bietet sich ein solches Vorgehen ebenfalls an, wobei sich hier die *Sozialsemiotische Bildanalyse* nach Kress und van Leeuwen (2006) als besonders fruchtbar erweist. In die Analyse werden auch Aufgabenstellungen und Merksätze mit einbezogen, die die Visualisierungen umgeben bzw. begleiten. Damit soll der grundsätzlichen Multimodalität von Lehrwerken Rechnung getragen werden. Mithilfe dieses Vorgehens soll der oben beschriebenen spezifisch fachdidaktischen Aufgabe nachgekommen und das grammatikdidaktische Potential von Visualisierungen ermittelt werden.

Zum Aufbau der Arbeit

Zu Beginn des theoretischen Teils werden die grundlegenden Begriffe *Bild*, *Multimodalität* und *Visualisierung* aufgearbeitet und es wird begründet, warum in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Visualisierung* dem Begriff *Bild* vorgezogen wird (Kapitel 2). Diese theoretische Auseinandersetzung erfolgt aus bildwissenschaftlicher Sicht sowie aus Sicht der Multimodalitätsforschung. Sie ist, ebenso wie die sich anschließende Auseinandersetzung mit Theorien der kognitiven Verarbeitung von Text und Bild sowie von Bildarten und -funktionen aus der Perspektive der psychologischen Lehr-Lern-Forschung (Kapitel 3) disziplinübergreifend zu verstehen. Es folgt eine Darstellung von bisherigen Betrachtungen von Visualisierungen in der Sprachdidaktik Deutsch (Kapitel 4). Dabei wird sowohl ein Blick auf fremdsprachdidaktische als auch erstsprachdidaktische Auseinandersetzungen mit Visualisierungen geworfen sowie auf Visualisierungsvorschläge aus praxisnahen Beiträgen. Anschließend wird dargestellt, wie der Satz aus linguistischer Sicht theoretisch gefasst und visualisiert werden kann (Kapitel 5). Dieser Schritt soll als Grundlage dienen, die fachdidaktischen Visualisierungen im empirischen Teil der Arbeit vor der Folie der Fachwissenschaft auf ihre sachliche Richtigkeit hin prüfen zu können. Zudem ist von Interesse, inwieweit im Bereich der Didaktik auf fachwissenschaftliche Visualisierungsformen zurückgegriffen wird bzw. sich die didaktischen Visualisierungen an fachwissenschaftlichen Visualisierungen orientieren. Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie die grundsätzlichen Ziele und Gegenstände des Grammatikunterrichts werden danach vertiefend behandelt (Kapitel 6). Auf dieser Basis werden didaktische Zugänge zur Satzgrammatik beleuchtet: Die Satzgliedlehre wird theoretisch vorgestellt und problematisiert, bevor dann Vorschläge zur Revision der Satzgliedlehre in der Schulgrammatik dargelegt werden (Kapitel 7). Der theoretische Teil der Arbeit wird von einem Zwischenfazit abgeschlossen, in dem das Verständnis grammatikdidaktischer Visualisierung

in der vorliegenden Arbeit auf der Grundlage der theoretischen Erarbeitung sowie Schlussfolgerungen für den empirischen Teil der Arbeit formuliert werden (Kapitel 8).

Am Anfang des empirischen Teils der Arbeit wird das im Rahmen dieser Forschungsarbeit erstellte Korpus von grammatikdidaktischen Visualisierungen vorgestellt (Kapitel 9). Es folgt eine detaillierte Darlegung des methodischen Vorgehens zur Bestimmung der Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen, bevor die Grundtypen im Einzelnen vorgestellt werden (Kapitel 10). Anschließend soll die Bildanalysemethode, die zur Analyse einzelner Vertreter der Grundtypen herangezogen wird, erläutert und das methodische Vorgehen für die Analyse der Visualisierungen dargestellt werden (Kapitel 11). Die Analyse der einzelnen Vertreter sowie der Aufgabenstellungen und Merksätze erfolgt im nächsten Kapitel (Kapitel 12). Alle Analyseergebnisse werden zusammengefasst und in Hinblick auf das aus den Ergebnissen ableitbare grammatikdidaktische Potential von Visualisierungen reflektiert (Kapitel 13), bevor abschließend in einem Gesamtfazit offene Fragen diskutiert und ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen zur grammatikdidaktischen Visualisierung gegeben werden (Kapitel 14).

2 Bild, Multimodalität, Visualisierung

Die vorliegende Arbeit nimmt grammatikdidaktische Visualisierungen in den Blick. Neben dem Begriff *Visualisierung* wird es nötig sein, auch auf den Begriff *Bild* zurückzugreifen. Dies liegt daran, dass im Kontext von Lehren und Lernen beide Begriffe Verwendung finden, was an folgenden Beispielen für den diskursiven Gebrauch beider Begriffe deutlich wird: In den unterschiedlichen Fachdidaktiken und der psychologischen Lehr-Lern-Forschung ist meist allgemein vom Bild die Rede (vgl. beispielsweise Weidenmann 1994c, Heinze 2010 oder Lieber 2013): Es wird vom „Lehren und Lernen mit Bildern“ gesprochen (Lieber 2013), vom „Wissenserwerb mit [...] Bildern“ (Schnotz 1994) oder vom „Bild im Schulbuch“ (Heinze 2010; so auch in Radvan 2012). Einige Erkenntnisse dieser Arbeiten sind, wie noch gezeigt werden wird, für die vorliegende Arbeit von Relevanz; eine Thematisierung des Begriffs Bild ist somit erforderlich. Der Visualisierungsbegriff findet u. a. in der Mathematikdidaktik Verwendung (so z. B. von Arcavi 2003 und Holzäpfel, Eichler und Thiede 2016). Für die Sprachdidaktik Deutsch existiert bisher noch keine einheitliche Definition von Visualisierung bzw. kein einheitliches Visualisierungskonzept (vgl. Gretsche 2016, S. 23), entsprechend steht eine Etablierung „fachdidaktisch angemessene[r] Visualisierungspraxen“ (ebd., S. 58) noch aus. Dennoch wird auch in der Deutschdidaktik der Visualisierungsbegriff beispielsweise in Funk und Koenig (1991), Bezemer und Kress (2009), Ott (2015), Heinz und Pflaeging (2015) und Gretsche (2016) gebraucht. Eine Präzisierung dieser beiden grundlegenden Begriffe bzw. eine Klärung ihres Gebrauchs und ihres Zusammenhangs ist im Rahmen dieser Arbeit somit notwendig. Grundlegend ist auch der Begriff *Multimodalität*, der die Kombination unterschiedlicher Zeichensysteme wie beispielsweise Text-Bild-Verknüpfungen beschreibt und auf den im Folgenden ebenfalls eingegangen werden soll. In je einem Teilkapitel werden die drei Begriffe Bild, Multimodalität und Visualisierung näher beleuchtet. Das erste dieser drei Teilkapitel widmet sich dem Begriff Bild (Kapitel 2.1). Neben Bildcharakteristika und deren Bedeutung für didaktische Kontexte werden dort auch Klassifikationen von Bildarten und Bildfunktionen aus bildwissenschaftlicher Sicht vorgestellt, die an späterer Stelle der vorliegenden Arbeit mit unterschiedlichen Klassifikationen der Lehr-Lern-Psychologie (Kapitel 3.2) sowie der Deutschdidaktik (Kapitel 4.1.2) verglichen werden. Die Zusammenstellung und der Vergleich dieser Klassifikationen der verschiedenen Disziplinen werden anschließend für den Zweck dieser Arbeit fruchtbar gemacht. Das zweite Teilkapitel widmet sich dem Begriff Multimodalität (Kapitel 2.2); das dritte Teilkapitel dient der Annäherung an den Begriff Visualisierung (Kapitel 2.3). Hier soll auch verdeutlicht werden, warum der Begriff Visualisierung im Rahmen dieser Arbeit dem geläufigeren Begriff Bild vorzuziehen ist. In Kapitel 2.4 erfolgt eine Zusammenfassung der Erkenntnisse zu den drei Begriffen.

2.1 Annäherung an den Bildbegriff

Eine umfassende Klärung des Begriffs Bild ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Zu verzweigt ist das Feld, zu offen sind die das Bild betreffenden Fragestellungen, als dass die vorliegende Arbeit eindeutige Antworten auf die Fragen, was grundsätzlich unter einem Bild zu verstehen ist und wie es sich von anderen Formen der Kommunikation unterscheidet, bieten könnte. Diese Problematik wird auch von der Bildwissenschaft thematisiert. So stellt Boehm fest:

Wer nach dem Bild fragt, fragt nach Bildern, einer unübersehbaren Vielzahl, die es fast aussichtslos erscheinen läßt, der wissenschaftlichen Neugier einen gangbaren Weg zu weisen. Welche Bilder sind gemeint: gemalte, gedachte, geträumte? Gemälde, Metaphern, Gesten? Spiegel, Echo, Mimikry? Was haben sie gemeinsam, das sich allenfalls verallgemeinern ließe? [...] Mit der diffusen Allgegenwart des Bildes ließen sich mannigfache Argumente und Theorien verknüpfen. (Boehm 2006a, S. 11)

Die nun folgende Auseinandersetzung mit dem Begriff Bild kann daher nur als eine Annäherung verstanden werden, auf die jedoch nicht verzichtet werden kann. Denn „wen immer ein spezielles Interesse leitet: das Bild als Metapher, als Kategorie der bildenden Kunst oder als elektronisches Simulationsereignis zu verstehen, der möchte doch wissen, mit welcher Art Bildlichkeit er umgeht“ (ebd.). Im Folgenden werden grundlegende Erkenntnisse der Bildwissenschaft zum Thema Bild dargestellt. Anschließend soll sich der Frage, wie Bild und Visualisierung zusammenhängen, angenähert werden.

Im Wörterbuch der philosophischen Begriffe wird das Bild als „das Gestaltete, das Geschaffene überhaupt“ (Regenbogen und Meyer 2013, S. 9) definiert. Alltagssprachlich werde der Begriff als „die auf einer ebenen Fläche erzeugte Darstellung eines Gegenstandes [...], die begrenzte Flächengestaltung zu ästhetischen Zwecken oder auch die imaginäre Vorstellung von einem Sachverhalt“ (ebd.) verstanden. Mit dem 21. Jahrhundert, dem „Zeitalter des Visuellen und Audiovisuellen“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 7), hat die Beschäftigung mit dem Bild einen Höhepunkt erreicht (ebd.; vgl. auch Meier et al. 2014 sowie Stöckl 2004). Nachdem das Bild schon seit dem 19. Jahrhundert stetig an Bedeutung gewonnen hatte, wurde in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zunächst von Mitchell der *pictorial turn* und kurz darauf von Boehm die *ikonische Wende* ausgerufen, womit der „Bedarf an der wissenschaftlichen Erforschung der visuellen Kommunikation“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 7) zum Ausdruck kam (vgl. ebd.; Lüdeking 2005; Sachs-Hombach 2010; Günzel und Mersch 2014).

Mit dem Begriff des Bildes sowie mit Arten, Funktionen und der Verwendung von Bildern setzt sich grundlegend und disziplinübergreifend die noch recht junge Bildwissenschaft auseinander (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a; Boehm 2006b). Parallel zu der im deutschsprachigen Raum aufkommenden Bildwissenschaft entstanden im angloamerikanischen Raum die *Visual Culture Studies*. Boehm, Vertreter der Bildwissenschaft, und Mitchell, Vertreter der Visual Culture

Studies, knüpfen an die von ihnen geprägten Begriffe *ikonische Wende* bzw. *pictorial turn* jeweils unterschiedliche Theorien: „[W]ährend jene [die Bildwissenschaften; LR] insbesondere eine philosophische Grundierung haben, zeichnen sich diese [die Visual Culture Studies; LR] durch einen dezidiert kulturkritischen Zug aus“ (Rimmele et al. 2014b, S. 9f.)³. Zur Bezeichnung *Bildwissenschaft* bemerken Günzel und Mersch: „Wenn [...] von ‚Bildwissenschaft‘ die Rede ist, so erweckt dies allerdings den Eindruck einer Einheitlichkeit, die gar nicht vorhanden ist“ (Günzel und Mersch 2014, S. 16). So komme es in der Bildwissenschaft mitunter auch zu unterschiedlichen Auffassungen darüber, was unter *Bild* verstanden wird (vgl. ebd.). Die Ursache hierfür liegt im betrachteten Gegenstand selbst: „Wissenschaftlich betrachtet sind Bilder [...] problematische Objekte. Sie sitzen notorisch oft und unbequem zwischen den Stühlen der Disziplinen“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 7). Stöckl spricht in diesem Zusammenhang von einer „Interdisziplin“ (Stöckl 2004, S. 11). Nachdem das Bild als Untersuchungsobjekt ehemals der Kunstwissenschaft vorbehalten war, ist es in den Fokus sehr unterschiedlicher Einzeldisziplinen gerückt (vgl. Boehm 2001). Die Bildwissenschaft kann als Bündelung verschiedener Perspektiven, u. a. der semiotischen, bildphilosophischen, kunstwissenschaftlichen und medientheoretischen, auf das Bild verstanden werden (vgl. Klemm und Stöckl 2011). Ihr Ziel ist der Entwurf einer grundlegenden Theorie des Bildes (Rimmele et al. 2014b, S. 10) verbunden mit der Frage „nach der Funktion, der Verwendung und den Bildpraktiken in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen“ (ebd.). Die Relevanz der in der Bildwissenschaft verhandelten Themen für die Fachdidaktik wird immer wieder betont. So kritisieren beispielsweise Duncker und Hahn, dass Schule „bis heute vorrangig eine Schule der Schrift- und Sprachkultur geblieben [ist]. Lesen und Schreiben lernen und die Arbeit am Text zählen zu ihren wichtigsten Aufgabenfeldern. Diese werden für so wichtig erachtet, dass Bildern eine nur nachgeordnete Rolle zugewiesen wird“ (Duncker und Hahn 2013, S. 248). Daher sei „die Rezeption bildwissenschaftlicher Diskurse (z. B. Sachs-Hombach 2006) außerhalb enger Fachzirkel kaum erfolgt und hat auch die Schule nur punktuell erreicht“ (Duncker und Hahn 2013, S. 248f.). Auf Grundlage dieser Kritik wird die bildwissenschaftliche Sicht auf das Phänomen Bild an den Anfang der vorliegenden Arbeit gestellt. Im nun folgenden Teilkapitel wird zunächst die Frage danach, was ein Bild ist, aufgeworfen. Anschließend werden verschiedene Bildarten unterschieden.

2.1.1 Charakteristika von Bildern und deren Bedeutung für die Didaktik

Um der Frage, was ein Bild ist, nachzugehen, werden im Folgenden unterschiedliche Perspektiven aus dem Gesamtrahmen der Bildwissenschaft aufgezeigt. So wird das Bild als Artefakt, als Zeichen, in seiner Unterschiedlichkeit zur Verbalsprache und als Mittel der Sinngenerierung beschrieben.

³ Vgl. ausführlich im Sammelband „Bildwissenschaft und Visual Culture“ (Rimmele et al. 2014a).

Gemeinsam ist den bildwissenschaftlichen Definitionen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren eine zeichentheoretische Grundlage. So bezeichnen Posner und Schmauks Bilder „als besondere[n] Teilbereich des Sichtbaren, nämlich flächenhafte Artefakte, die zugleich Zeichen sind“ (Posner und Schmauks 1998, S. 15)⁴. Sie verweisen jedoch auch auf die Mehrdeutigkeit des Begriffs Bild und sprechen von typischen Bildern wie Gemälden und Fotos, „also absichtlich hergestellte[n] visuelle[n] Zeichen, die zweidimensional und statisch sind“ (ebd., S. 19) und Untergruppen wie dreidimensionalen Objekten. Sachs-Hombach spricht von Bildern im engeren Sinne, von ihm wie auch von Stöckl als *materielle Bilder* bezeichnet (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a; Stöckl 2004), und meint damit „artifizielle, flächige und relativ dauerhafte Gegenstände, die innerhalb eines kommunikativen Aktes zur Veranschaulichung realer oder auch fiktiver Sachverhalte dienen“ (Sachs-Hombach 2013, S. 76).

Dabei wird von Seiten der Bildwissenschaft „in semiotischer Tradition“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 8) von folgenden drei Charakteristika von Bildern ausgegangen: Bilder besitzen erstens interne Strukturen, sie verweisen zweitens auf etwas anderes und stehen drittens in Handlungszusammenhängen. Diese drei Charakteristika können wie folgt näher beschrieben werden: Interne Strukturen verweisen darauf, dass einzelne Bildelemente in je spezifischen Beziehungen zu anderen im Bild vorhandenen Elementen stehen, weshalb auch von *Bildsyntax* gesprochen wird (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 73; Birk et al. 2014; Netzwerk Bildphilosophie o.J. c). Die Bildsyntax untersucht diese bildimmanenten Beziehungen, „die Bilder unabhängig von ihrer Bedeutung und Verwendung besitzen“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 103). Tatsächlich sind Bilder jedoch nicht unabhängig von Bedeutung und Verwendung, was in den beiden anderen Charakteristika deutlich wird: So verweisen Bilder auf etwas anderes oder nehmen darauf Bezug (vgl. ebd.). Damit diese Verweisungsbezüge zwischen dem Bild und dem ‚Anderen‘ überhaupt hergestellt werden können, muss diesem Bezug ein Bedeutungsverhältnis zugrunde liegen. Dieses Bedeutungsverhältnis wird mit dem Begriff *Bildsemantik* beschrieben (vgl. ebd. S. 123-127). Bilder sind zudem in ihrer Verwendung „eine spezielle Form des kommunikativen Handelns“ (ebd., S. 161), d. h. sie stehen in Handlungs- und Rezeptionzusammenhängen, was unter *Bildpragmatik* gefasst wird (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 73; Netzwerk Bildphilosophie o.J. b).

Klemm und Stöckl machen darauf aufmerksam, dass die Übertragung dieser aus der Semiotik stammenden Trias Syntax, Pragmatik, Semantik auf das Bild nicht unumstritten ist, halten sie aber

⁴ Im Folgenden werden Bilder im engeren Sinne beschrieben. Als Bilder im weiteren Sinne können beispielsweise Metaphern als sprachliche Bilder (vgl. hierzu Holder und Gretsche 2016) oder mentale Bilder genannt werden (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999b sowie Stöckl 2004), aber auch „Lautmalerei und Programmmusik“ (Posner und Schmauks 1998, S. 19). Diese werden in bildwissenschaftlichen Betrachtungen jedoch meist ausgeklammert. Im Gegensatz dazu verweist Stöckl auf die „unauflösbare[...] Verbindung“ (Stöckl 2004, S. vi) des materiellen, sprachlichen und mentalen Bildes und entscheidet sich daher für einen Ansatz, der die Bezüge dieser Bildsorten beachtet.

dennoch für eine „brauchbare Heuristik [...], um die Sensibilität für visuelle Zeichentypen und Zeichenprozesse zu schärfen“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 8). Tatsächlich wird hinsichtlich der bildsyntaktischen Organisation auch innerhalb der Bildwissenschaft diskutiert, ob von einer Bildgrammatik gesprochen werden kann (vgl. Netzwerk Bildphilosophie o.J. a). Dabei wird die „Frage, ob es für Bilder Regelsysteme gibt, die analog zu linguistischen Modellen eine Generierung und Analyse allein auf syntaktischer Basis ermöglichen, [...] in der Regel verneint“ (ebd.).⁵

An anderer Stelle machen Sachs-Hombach und Rehkämper durch die Verbindung des zeichentheoretischen Ansatzes und psychologischen Theorien darauf aufmerksam, dass Bilder sich von Sprache unterscheiden und entsprechend anders wahrgenommen werden. Sie betonen, dass Bilder als Übermittler von Botschaften von spezifischen Wahrnehmungskompetenzen profitieren, die – im Gegensatz zur Verbalsprache – nicht eigens erlernt werden müssen (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a, S. 13; Sachs-Hombach 2013). Nach diesen psychologischen Erkenntnissen sind „Menschen [...] in besonderer Weise in der Lage, Bilder wiederzuerkennen“ (Sachs-Hombach 2013, S. 259) und Bilder können „signifikant besser als sprachliche Termini erinnert werden“ (ebd., S. 259f.). Insbesondere wird verwiesen auf die *Theorie der dualen Kodierung* von Paivio (vgl. Sachs-Hombach 2013) (vgl. Kapitel 3.1). Entsprechend können Bilder als Übermittler auch komplexer Informationen dienen, womit sie sich auch „im besonderen Maße zur Orientierung“ eignen (Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a, S. 14). Bilder ermöglichen somit, „daß wir innerhalb ihrer begrenzten Bildfläche eine ganz eigene Welt mit unendlichen Ausdrucksmöglichkeiten konstituieren können“ (ebd.). Zugleich seien Bilder jedoch häufig auf sprachliche Erklärungen angewiesen, ohne diese vieldeutig (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a):

Die hohe semantische Fülle, die den Eindruck eines intuitiv verfügbaren Informationsgehaltes erzeugt, ist in der Bildkommunikation [...] mit einer mangelnden semantischen Bestimmtheit verbunden. Deshalb bedürfen Bilder, um angemessen verstanden werden zu können, oft differenzierter Rahmenvorgaben. (Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a, S. 14)⁶

⁵ Diese Diskussion kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher dargestellt werden. Aus diesem Grunde sei verwiesen auf die Auseinandersetzungen von Sachs-Hombach 1999, Sachs-Hombach 2013, Stöckl 2004 sowie Sachs-Hombach und Rehkämper 1999b.

⁶ Sachs-Hombach und Rehkämper leiten aus dieser Besonderheit des Bildes die Schwierigkeit des Entwurfs einer Bildgrammatik ab: „Sicherlich läßt sich für Bilder kein Regelwerk entwerfen, das einer sprachlichen Grammatik vergleichbar wäre, schon deshalb nicht, weil sich kaum einzelne Elemente auszeichnen und zu Elementklassen zusammenfassen lassen, aus denen sich ein Alphabet für bildliche Darstellungen ergibt. Jedoch gibt es durchaus Regeln zur Erzeugung bestimmter Bildtypen“ (Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a, S. 15). Von Kress und van Leeuwen (1996; 2006) liegt jedoch ein prominenter Versuch der Übertragung von Kategorien sprachlicher Grammatik auf Bilder vor (vgl. Stöckl 2011), der in der vorliegenden Arbeit für die Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen herangezogen wird. Die sozialsemiotische Bildanalysemethode Kress' und van Leeuwens sowie deren theoretische Grundlagen werden in Kapitel 11 dieser Arbeit vorgestellt.

Auch Boehm verweist auf den Unterschied zwischen Bild und Verbalsprache und die Vieldeutigkeit von Bildern. Er sieht Bilder als ein eigenes Mittel der Sinngenerierung und spricht von der „Logik der Bilder“ (Boehm 2015b, S. 208). Diese ist nach Boehm die ihnen „eigentümliche, nur ihnen selbst abzulesende Weise, Sinn zu erzeugen“ (ebd.). So fügen „Bilder unserer Sprache, den Begriffen und dem Wissen Wichtiges hinzu[...], das nur auf diesem Weg zu erfahren ist“ (ebd.). Sinngenerierung durch Bilder erfolge nicht nach dem Muster der Prädikation (wie die Verbalsprache), sondern beruhe auf Deixis. Diese

nutzt die Schichtung, die jedes Bild vornimmt, die Unterscheidung von Vorne und Hinten, von Fokus und Möglichkeitsfeld, um ‚etwas‘ sichtbar zu machen. Das Zeigen des Bildes stützt sich auf die Perfektion visueller Relata aus Farbe, Form, Licht, Geste und so fort. Dass sie fürs Auge evident werden, sie sich überhaupt von der Oberfläche der materiellen Welt unterscheiden lassen, liegt daran, dass sie sich in ‚Spielräumen‘ und nach ‚Regeln‘ auf die Wahrnehmung hinordnen. (Boehm 2015b, S. 211f.)

Boehm macht hier auf die „enge Verschränkung von Deixis und Bildlichkeit“ (Boehm 2015a, S. 19) aufmerksam, die hier nicht weiter vertieft werden kann. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist in jedem Fall die Erkenntnis, dass es sich bei Bildern um eine eigenständige und nach eigenen Regeln funktionierende Art der Sinnerzeugung handelt, um einen „Logos eigener Art“ (ebd., S. 20), von großer Relevanz.

Zusammenfassend können folgende Eigenschaften von Bildern festgehalten werden: Aus semiotischer Perspektive handelt es sich bei Bildern (im engeren Sinne) um Zeichen, die flächig und künstlich hergestellt sind (vgl. bspw. Posner und Schmauks 1998). Es kann zwischen Bildgrammatik (interne Strukturen), Bildsemantik (Verweis auf etwas anderes) und Bildpragmatik (Einbettung in Zeichenhandlungskontexte) unterschieden werden (vgl. Sachs-Hombach 2013). Werden zeichentheoretische und psychologische Theorien verbunden, kann zudem davon ausgegangen werden, dass Bilder von nicht eigens zu lernenden Wahrnehmungskompetenzen profitieren (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a). Bilder sind Teil eines kommunikativen Aktes und können reale oder fiktive Sachverhalte veranschaulichen (vgl. Sachs-Hombach 2013). Bei der Sinnerzeugung durch Bilder handelt es sich um einen der Sprache, den Begriffen und dem Wissen Wichtiges hinzufügenden „Logos eigener Art“ (Boehm 2015a, S. 20). Ferner sind Deixis und Bildlichkeit eng miteinander verschränkt (vgl. ebd.). Bilder sind ferner vieldeutig und daher oft auf ergänzende sprachliche Erklärungen angewiesen (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a). Aus diesen Merkmalen lassen sich für didaktische Kontexte einige Folgerungen ableiten: Bilder eröffnen aufgrund ihrer eigenen Logik „eigene Zugänge zur Welt“ (Boehm 2015a, S. 21) und können demnach auch eigene Zugänge zu Lerninhalten eröffnen, die (verbal-)sprachlichen Zugängen potentiell Wichtiges hinzufügen oder gar Bereiche eröffnen, die von den Lernenden sprachlich (noch) nicht erschlossen werden. Andererseits ist aufgrund der Vieldeutigkeit von Bildern davon

auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler je nach Ziel und Gegenstand des Unterrichts Ergänzungen erhalten sollten, die ihnen beim Verstehen der Bilder helfen. Insgesamt wird deutlich, wie wichtig eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Bild aus bildwissenschaftlicher Sicht ist, um deren Perspektive auf das Bild für schulisches Lernen fruchtbar machen zu können (vgl. auch Duncker und Hahn 2013, S. 248f.). Für die vorliegende Arbeit bedeuten diese Erkenntnisse – vorausgesetzt die genannten Bildeigenschaften lassen sich auf Visualisierungen übertragen⁷ –, dass auch grammatikdidaktische Visualisierungen im sprachlichen Kontext betrachtet werden sollten. Die Berücksichtigung des sprachlichen Kontextes könnte zum einen zeigen, ob bzw. wie sich Visualisierung und sprachliche Umgebung in ihrem Bedeutungsgehalt unterscheiden oder ergänzen. Zum anderen könnte geprüft werden, ob sprachliche Mittel eingesetzt werden, um die potentielle Vieldeutigkeit der Visualisierungen zu reduzieren, um damit bestimmte grammatische Aspekte im Sinne des jeweiligen Lernziels hervorzuheben. Nachdem die grundlegenden Charakteristika von Bildern umrissen wurden, sollen im Folgenden verschiedene Bildarten unterschieden werden.

2.1.2 Bildarten

Die Bildwissenschaft macht sich auch die Beschreibung verschiedener Bildarten zur Aufgabe. Eine ausführliche Bildklassifikation aus bildwissenschaftlicher Sicht legt Sachs-Hombach (2013) vor. Im Sinne der Bildwissenschaft kann dessen Perspektive auf das Bild als Bündelung unterschiedlicher Perspektiven (semiotische, bildphilosophische, kunstwissenschaftliche etc.) verstanden werden. Sachs-Hombachs Klassifikation wird hier herangezogen, weil er eindeutig zwischen verschiedenen grundlegenden Bildarten unterscheidet. Dabei wird das Bild als solches fokussiert und nicht in seinem Verhältnis zu anderen Modalitäten betrachtet, wie dies beispielweise bei Stöckl (2004), dessen Bildklassifikation im Anschluss an Sachs-Hombachs vorgestellt wird, der Fall ist. Sachs-Hombach nimmt eine „Dreiteilung in darstellende Bilder, Strukturbilder und reflexive Bilder“ (Sachs-Hombach 2013, S. 188) vor. Bei *darstellenden Bildern*, die er als „Kernbereich bildhafter Zeichen“ (ebd.) bezeichnet, „besteht ein Entsprechungsverhältnis zwischen den visuellen Eigenschaften des Zeichens und entsprechenden visuellen Eigenschaften eines Gegenstandes“ (ebd.). Innerhalb darstellender Bilder lässt sich weiter differenzieren, wobei hierfür das „Maß ihrer Wahrnehmungsnähe“ (ebd., S. 189) entscheidend ist. So sei beispielsweise das barocke Trompe-l'œil als illusionistisches Gemälde „ein darstellendes Bild, bei dem alle visuellen Eigenschaftsdimensionen des Bildes für die Interpretation relevant sind, während das Ideogramm in der Regel lediglich eine einzige abbildungsrelevante Eigenschaftsdimension aufweist“ (ebd.). Ein

⁷ Näheres hierzu folgt in Kapitel 2.3.

weiteres Beispiel für darstellende Bilder sind Piktogramme, die konventionalisiert sind und „als Äquivalente von Wörtern eingesetzt“ (ebd.) der Orientierung dienen.

Das für darstellende Bilder charakteristische Entsprechungsverhältnis der visuellen Eigenschaften besteht bei *Strukturbildern* bzw. *Diagrammen* nicht. Strukturbilder „weisen keine perzeptuelle Ähnlichkeit auf“ (Sachs-Hombach 2013, S. 204), sondern verbildlichen Eigenschaftsrelationen. Dabei können „auch nicht-visuelle Eigenschaften in visuelle übersetzt“ (Sachs-Hombach 2013, S. 188) werden. Landkarten markieren nach Sachs-Hombach den Übergang vom darstellenden Bild zum Strukturbild und stellen somit eine Vorform des Strukturbildes dar. Diese bilden zwar die Erdoberfläche ab, auf perzeptuelle Ähnlichkeit wird aber meist verzichtet. Von Landschaftsbildern unterscheiden sie sich dadurch, dass ein perspektivischer Betrachterstandpunkt fehlt. Auch Landkarten erfüllen eine Orientierungsfunktion, die durch die Verwendung von Symbolen oder eine Legende unterstützt werden kann (vgl. ebd.). Als Beispiele für Strukturbilder im engeren Sinne nennt Sachs-Hombach Graphen oder Venn-Diagramme. Bei deren Interpretation spiele „die perzeptuelle Ähnlichkeit keine Rolle mehr, denn die veranschaulichten Zusammenhänge bestehen oft gar nicht mehr zwischen wahrnehmbaren Eigenschaften, sondern sind logischer Natur“ (ebd., S. 203)⁸. Diese Strukturbilder sind zum Teil in hohem Maße auf explizite, sprachliche Erläuterungen angewiesen, die erklären „was die verwendeten visuellen Elemente – etwa Rechtecke oder Striche – im Einzelnen darstellen sollen“ (ebd.). Weitere Beispiele hierfür sind Kreis- oder Liniendiagramme.

Als *reflexive Bilder* bezeichnet Sachs-Hombach schließlich meist ungegenständliche „Bilder, die bildhafte Darstellungsverfahren in bildhafter Weise thematisieren. Hierzu zählen vor allem die Werke der Bildenden Kunst“ (Sachs-Hombach 2013, S. 188). Diese Bilder stellen keine Gegenstände dar, was die Ermittlung des Inhalts aufgrund perzeptueller Ähnlichkeit ausschließt. Auch Strukturähnlichkeit liegt nicht vor. Dennoch geht Sachs-Hombach davon aus, dass es sich bei diesen Bildern um wahrnehmungsnahen Zeichen handele. Ihr Inhalt bestehe „in den bildspezifischen Darstellungsformen und -eigenheiten“ (ebd., S. 205) und thematisiere damit „die Möglichkeiten und Grundlagen des bildhaften Darstellens“ (ebd.) selbst.

In der folgenden Tabelle werden die drei Bildtypen nach Sachs-Hombach, ihre Charakteristik sowie einige Beispiele für Bilder noch einmal zusammenfassend dargestellt:

⁸ Sachs-Hombach verweist hier auf Schnotz 1994, bei dem Strukturbilder als logische Bilder bezeichnet werden. Schnotz' Bildtypologie wird, ebenso wie eine weitere Typologie der psychologischen Lehr-Lern-Forschung in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

<i>Bildtypen</i>	<i>Charakteristik</i>	<i>Beispiele</i>
Darstellende Bilder	<ul style="list-style-type: none"> - Entsprechungsverhältnis zwischen den visuellen Eigenschaften des Zeichens und entsprechenden visuellen Eigenschaften des Gegenstandes (= perzeptuelle Ähnlichkeit) - Differenzierung nach dem Maß der Wahrnehmungsnähe 	<ul style="list-style-type: none"> - Trompe-l'oeil - Ideogramm - Piktogramm
Strukturbilder	<ul style="list-style-type: none"> - keine perzeptuelle Ähnlichkeit, sondern Strukturähnlichkeit - Veranschaulichung logischer Zusammenhänge - explizite, sprachliche Erläuterungen notwendig 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorform: Landkarten - Graphen - Venn-Diagramme - Kreisdiagramme - Liniendiagramme
Reflexive Bilder	<ul style="list-style-type: none"> - weder perzeptuelle Ähnlichkeit, noch Strukturähnlichkeit - reflexiver Charakter - thematisieren die Möglichkeiten und Grundlagen des bildhaften Darstellens 	<ul style="list-style-type: none"> - ungegenständliche Werke der bildenden Kunst

Tabelle 1: Bildtypen nach Sachs-Hombach 2013

Eine andere Klassifizierung nimmt Stöckl (2004) vor. Er widmet sich vordringlich dem Bild im Verhältnis zu Sprache und beschreibt verschiedene Ausprägungen des Bildes entsprechend aus dieser Perspektive. Dabei kommt er zu folgender Unterscheidung: diagrammatisches/logisches Bild, Bildcluster bzw. Bildfolgen (narrative Bilder), konzeptuelles Bild sowie instruktives Bild (vgl. Stöckl 2004). Damit überschneiden sich die beiden Klassifikationen teilweise, Stöckl nimmt aber mit der Beschreibung so genannter Bildgebrauchsmuster eine etwas andere Perspektive als Sachs-Hombach ein, der Bilder nicht in Hinblick auf ihren Gebrauch (z. B. innerhalb von Texten) beschreibt, sondern in ihrem je unterschiedlichen Ähnlichkeitsverhältnis zum dargestellten Gegenstand (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 188). Damit eignet sich die Klassifikation Sachs-Hombachs in besonderer Weise, um sie anschließend mit lehr-lern-psychologischen und deutschdidaktischen Klassifikationen vergleichen zu können, in denen nicht immer bereits das Text-Bild-Verhältnis in den Blick gerät. Auch eine funktional-kritische Perspektive, wie sie typisch für die *Visual Culture Studies* wäre (vgl. Rimmele et al. 2014b, S. 10), wird von Sachs-Hombach nicht eingenommen. An späterer Stelle soll Sachs-Hombachs Klassifikation mit Beschreibungen der psychologischen Lehr-Lern-Forschung und deutschdidaktischen Perspektiven verglichen werden. Sie stellt damit eine von mehreren Perspektiven auf das Bild dar, die für die vorliegende Arbeit fruchtbar gemacht werden sollen.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird zu klären sein, ob bzw. inwieweit sich die in dieser Arbeit fokussierten grammatikdidaktischen Visualisierungen einem oder mehreren der genannten Bildarten zuordnen lassen. Voraussetzung dafür ist jedoch die genaue Beschreibung der spezifischen Art der Visualisierung und die Klärung sowohl fachwissenschaftlicher, d. h. linguistischer Grundlagen als auch fachdidaktischer Rahmenbedingungen, Ziele und Konzepte, die die Gestaltung der Visualisierungen bedingen. Dies geschieht in den Kapiteln 5, 6 und 7.

Verbunden mit der Frage nach der Bildart ist die nach möglichen Funktionen von Bildern. Deshalb sollen im Folgenden, ebenfalls aus bildwissenschaftlicher Sicht, Funktionen von Bildern beschrieben werden.

2.1.3 Kognitive, epistemische und normative Funktionen von Bildern

Grundsätzlich lässt sich aus bildwissenschaftlicher Perspektive zunächst festhalten, dass „Bilder neben der Sprache zu den wichtigsten zeichenvermittelten Instrumenten der Repräsentation, Interpretation und Aneignung von Welt [zählen]“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 7). Bereits genannt wurde die grundlegende Funktion der Orientierung. Sachs-Hombach präzisiert diese Funktionsbeschreibung und unterscheidet zwischen kognitiver, epistemischer und normativer Funktion von Bildern (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 259).

Hinsichtlich der *kognitiven Funktion* verweist er auf die Erkenntnisse der Gedächtnispsychologie, vor allem auf die *Theorie der dualen Kodierung* Paivios (vgl. Clark und Paivio 1991). Wie bereits erwähnt wird dem Bild hier eine Überlegenheit im Vergleich zu sprachlichen Ausdrucksformen zugeschrieben, da Bilder besser als sprachliche Ausdrücke erinnert werden können (vgl. Kapitel 3.1).

Von *epistemischer Funktion* spricht Sachs-Hombach, wenn Bilder „für die Erkenntnisgewinnung relevant sind und damit in irgendeiner Weise zur Rechtfertigung von Erkenntnisansprüchen beitragen“ (Sachs-Hombach 2013, S. 265). Auch Boehm verweist auf diese Funktion und spricht vom Bild als „Instrument der Erkenntnis“ (Boehm 2001, S. 15). Diese Funktionszuschreibung setzt voraus, dass Bildern ein heuristisches Potential zugesprochen wird, was wiederum „als kritische Positionierung zu einer Vorherrschaft der sprachanalytischen Philosophie und Linguistik zu verstehen [ist], für die Erkenntnis an den Logos der Sprache gebunden ist“ (Günzel und Mersch 2014, S. 126). Als Beispiel für Bilder, die eine epistemische Funktion erfüllen, werden meist wissenschaftliche Bilder genannt (vgl. ebd. sowie Sachs-Hombach 2013), da sie Bereiche sichtbar machen, die „mit bloßem Auge nicht zugänglich sind“ (Sachs-Hombach 2013, S. 265). Neben der Funktion „der Kommunikation, d.h. der Verbreitung und Etablierung von Wissen“ (Günzel und Mersch 2014, S. 126), dienen sie auch der Wissensproduktion und werden demnach nicht rein illustrativ verwen-

det (vgl. ebd.). Zum Einsatz kommen in den Wissenschaften beispielsweise Graphen und Diagramme, d. h. Strukturbilder, die meist in hohem Maße konventionalisiert sind (vgl. ebd. sowie Sachs-Hombach 2013).

Interessanterweise wird im Zusammenhang dieser Funktionszuschreibung auch von Visualisierung, statt nur von Bild gesprochen. So schreiben Günzel und Mersch zur epistemischen Funktion wissenschaftlicher Bilder:

Das Verhältnis von Bild und Wissen ist dadurch bestimmt, dass einerseits Bilder auf Wissen aufbauen, d.h. dass während der Produktion ein bestimmtes Wissen in sie eingegangen ist, und andererseits, dass Bilder Wissen generieren, indem sie Dinge und Ereignisse allererst anschaulich machen. Dabei stehen Visualisierungen nicht in einem eindeutigen Abbildungsverhältnis zur Realität, sondern sind sowohl durch die Techniken ihrer Hervorbringung und die ästhetischen Wahlentscheidungen im Herstellungsprozess als auch durch ihren Kontext und die Art der Rezeption geprägt. (Günzel und Mersch 2014, S. 127)

Möglicherweise verwenden die Autoren hier deshalb den Begriff Visualisierung, weil mit diesem der von ihnen beschriebene Prozess besser zum Tragen kommt, als mit dem Begriff Bild (vgl. Kapitel 2.3).

Keine epistemische Funktion erfüllen nach Sachs-Hombach solche wissenschaftlichen Bilder, die von Mößner als „Instrumentenbilder“ (Mößner 2016, S. 65) bezeichnet werden. Instrumentenbilder werden „durch mikroskopische, fotografische oder teleskopische Beobachtungsverfahren gewonnen“ (ebd.). Damit übernehmen sie nach Sachs-Hombach „primär den Nachweis der Existenz singulärer Gegenstände bzw. Ereignisse“ (Sachs-Hombach 2013, S. 265f.). Sie „entsprechen indexikalischen Zeichen und können ihre Funktion als empirische Basis nur ausüben, weil sie sich als Element komplexer kausaler Zusammenhänge interpretieren lassen“ (Sachs-Hombach 2013, S. 266). Somit seien sie eher als eine Art Messinstrument anzusehen, besitzen aber keine propositionale Struktur (vgl. ebd.).

Sachs-Hombach spricht Bildern ferner *normative Funktion* zu, die „im weiten Sinne [...] bereits vor[liegt], wenn sich aus dem Bild eine Handlungsanweisung ableiten lässt“ (Sachs-Hombach 2013, S. 271). Offensichtlich wird diese Funktion vor allem bei Gebrauchsanweisungen, gemeint sind aber auch „komplexere Phänomene, bei denen Bilder unser grundsätzliches Selbst- und Weltverständnis beeinflussen, indem sie Normen vermitteln, die gewissermaßen als ‚Idealbilder‘ oder ‚Leitbilder‘ fungieren“ (ebd.). Als Beispiel nennt Sachs-Hombach hier religiöse Bilder, aber auch „als künstlerisch wertvoll eingestufte[...] Bilder“ (ebd., S. 274) im Bereich der Bildenden Kunst.

Sachs-Hombach bemerkt, dass die Frage danach, wie leistungsfähig Bilder in ihrer jeweiligen Funktion sind, letztlich empirischer Klärung bedürfe, weil ihre Beantwortung „kontextabhängig und typ- und medienspezifisch“ (Sachs-Hombach 2013, S. 278) ist. Denn nur unter Berücksichtigung des spezifischen Kontextes sei ein „angemessenes Verständnis von Bildern“ (ebd., S. 176) und deren Funktion möglich. Darauf verweisen auch Klemm und Stöckl, wenn sie bemerken: „Statt

kategorieller und pauschalierender Aussagen über Bilder benötigen wir [...] Erkenntnisse über konkrete Bildtypen und deren kommunikative Verwendung in fest umrissenen Situationen und Gebrauchsdomänen“ (Klemm und Stöckl 2011, S. 9). Damit wird deutlich, wie notwendig Forschungen der wissenschaftlichen Fachdidaktiken zu den in ihren Disziplinen verwendeten Bildern sind. Auf der Grundlage ihrer je unterschiedlichen Ziele und Inhalte müssen sie den Kontext, in dem Bilder auftreten, bestimmen und reflektieren, welche Art von Bild eingesetzt wird bzw. werden könnte.

2.2 Multimodalität

Die Frage nach dem Bild im Kontext führt zum Begriff *Multimodalität*. Tatsächlich steht ein Bild selten für sich alleine, vielmehr ist es meist zumindest in sprachliche Kontexte eingebettet (vgl. Stöckl 2004). Für die vorliegende Arbeit ist der Multimodalitätsbegriff insofern relevant, als Wissenskommunikation im Schulbuch immer multimodal erfolgt (vgl. Heinz und Pflaeging 2015) und „[d]ie bewusste multimodale Aufbereitung schulischer Arbeitsmaterialien mit einer starken Akzentuierung des Bildlichen“ (Heinz und Pflaeging 2015, S. 238f.) im Verlauf des letzten Jahrhunderts stark zugenommen hat (vgl. auch Bezemer und Kress 2009 sowie Gretsch 2016). Folglich eignet sich für einen empirischen Blick auf grammatikdidaktische Bilder, wie er oben gefordert wird, besonders ein Ansatz, der die Multimodalität im Schulbuch zu reflektieren vermag.

Hinter dem Begriff Multimodalität bzw. der englischen Entsprechung *multimodality* verbergen sich verschiedene Definitionen (vgl. Ihde 2016). Der Begriff geht vor allem auf die Sozialesemiotiker Gunther Kress und Theo van Leeuwen (1996; 2006) zurück (vgl. Stöckl 2011). Mit Stöckl (2011; 2014a; 2014b) sowie Klug und Stöckl (2015) liegen für den deutschsprachigen Raum Auseinandersetzungen mit dem Begriff sowie mit der Sozialesemiotik allgemein vor.⁹ Der Ursprung der Begriffe Multimodalität bzw. multimodal liegt in „der innerhalb der Multimodalitätsforschung gebräuchlichen Unterscheidung zwischen *mode* [...] und *medium*“ (Heinz und Pflaeging 2015, S. 236). Unter *mode* verstehen Bezemer und Kress, die sich bereits auf Multimodalität in Lehr-Lern-Kontexten beziehen,

⁹ Stöckl 2011 bietet beispielsweise eine grundlegende Klärung der Begriffe *Multimodalität* und *multimodale Kompetenz* sowie eine Auseinandersetzung mit den kommunikativen Funktionen von Sprache und Bild; weitere Ausführungen zu Sprache im multimodalen Kontext finden sich in Klug und Stöckl 2015. In Stöckl 2014a und Stöckl 2014b werden die Sozialesemiotik sowie die sozialesemiotische Bildanalyse u. a. anhand eines Beispiels detailliert beschrieben (Vgl. näher hierzu. Kapitel 11 der vorliegenden Arbeit); nicht zuletzt sei auf Stöckls Habilitationsschrift „Die Sprache im Bild, das Bild in der Sprache“ hingewiesen, die sich ebenfalls mit Sprache-Bild-Texten befasst und einen breiten Überblick über relevante Theorien, u. a. die Sozialesemiotik, bietet (vgl. Stöckl 2004).

a socially and culturally shaped resource for making meaning. Image, writing, layout, speech, moving image are examples of modes, all used in learning resources. Meanings are made in a variety of modes and always with more than one mode. (Bezemer und Kress 2008, S. 171)

Die Autoren nehmen hier eine Klassifizierung von unterschiedlichen *modes* vor. Interessant ist, dass hier die oben erwähnte Würdigung des Bildes als eigenständige Quelle der Sinngenerierung deutlich zum Ausdruck kommt und somit die von vielen Seiten geforderte Abkehr vom Logozentrismus (vgl. beispielsweise Pflaeging 2015, S. 329) vollzogen wird. Zugleich wird aber auch deutlich, dass Sinngenerierung nicht durch ein *mode* alleine erfolgen kann, somit auch nicht allein durch das Bild. Verschiedene *modes* haben laut Bezemer und Kress unterschiedliche *modal resources* (Bezemer und Kress 2008, S. 171). So sind beispielsweise die Position der Bildelemente im Bildraum, Größe, Farbe, usw. *modal resources* von Bildern. Aufgrund der unterschiedlichen *modal resources* haben verschiedene *modes* auch einen unterschiedlichen Aufforderungscharakter bzw. Beschränkungen in Hinblick auf die Sinngenerierung. So ist aufgrund der unterschiedlichen *modal resources* der Sinn, der durch Bild und Sprache generiert wird, nicht identisch (vgl. ebd.).

Medium hingegen meint die „materiell-technische[...] Basis von Kommunikation“ (Heinz und Pflaeging 2015, S. 236), hat aber auch einen sozialen Aspekt: „Materially, medium is the substance in and through which meaning is instantiated/realized and through which meaning becomes available to others [...]; [...] Socially, medium is (the result of) semiotic, sociocultural, and technological practices“ (Bezemer und Kress 2008, S. 172). Als Beispiele für die soziale Seite des Mediums nennen die Autoren Film, Zeitung, Radio, Fernsehen, aber auch den Klassenraum und das Schulbuch (vgl. ebd.).¹⁰

Der Begriff Multimodalität meint nun „Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere verschiedene Zeichensysteme [...] beinhalten“ (Stöckl 2011, S. 45). Zu betonen ist hier, dass Sprache im Gebrauch immer materialisiert wird und dabei stets auf verschiedene Zeichenressourcen zurückgegriffen wird (vgl. Klug und Stöckl 2015, S. 242). So ist beispielsweise „gesprochene Sprache immer an die para-verbale Zeichenmodalität der Intonation, typischerweise auch an die nonverbalen Zeichenmodalitäten der Gestik, der Mimik und der Körperhaltung gebunden“ (Klug und Stöckl 2015, S. 242). Menschliche Kommunikation kann daher als „grundsätzlich multimodal“ (ebd.) bezeichnet werden und Bedeutungskonstruktion und -interpretation als „eine multimodale

¹⁰ Eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Begriffen *mode* und *medium* ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich bzw. zielführend. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass ersterer unterschiedlich gebraucht wird (vgl. Klemm und Stöckl 2011, S. 14). Weitere Auseinandersetzungen mit dem *mode*-Begriff bieten Klug und Stöckl 2015 und Fricke 2012 sowie Bateman und Wildfeuer 2014.

semiotische Aktivität“ (Stöckl 2004, S. 18; vgl. hierzu auch Pflaeging 2015). Zugleich ist die Fähigkeit zum Modalitätswechsel „kennzeichnend für die menschliche Sprachfähigkeit“ (Fricke 2012, S. VIII).

Multimodalität umfasst weit mehr als Text-Bild-Kombinationen: neben Verknüpfungen von Schrift, Bild und Typographie in Printtexten¹¹ beispielsweise Verknüpfungen von Rede, Musik, Geräusch in Audiotexten oder gar die Kombination dieser verschiedenen Zeichenressourcen in audiovisuellen Texten (vgl. Klug und Stöckl 2015). Die vorliegende Arbeit fokussiert v. a. „textuelle Verknüpfungen von Sprache und Bild“ (Stöckl 2011, S. 45). Mit Stöckl wird in dieser Arbeit unter multimodaler Kompetenz verstanden

die Fähigkeit, Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen, dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen, den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen, semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen. (Stöckl 2011, S. 45)

Da davon ausgegangen werden kann, dass „der prototypische Text gegenwärtig kein rein sprachlicher mehr ist, sondern ein genuin multimodaler“ (Stöckl 2004, S. 5) und, wie bereits erwähnt, die multimodale Aufbereitung von Lerninhalten zugenommen hat,¹² erscheint diese Kompetenz von hoher Relevanz – und damit auch die Frage, wie Lernende im Erwerb dieser Kompetenz unterstützt werden können.

2.3 Annäherung an den Visualisierungsbegriff

Was trägt nun die Auseinandersetzung mit dem Begriff Bild in Hinblick auf eine Annäherung an den Begriff Visualisierung, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit von herausragender Bedeutung ist, bei? Zunächst ist es grundsätzlich notwendig, allgemein vom *Bild* zu sprechen, da an diesem Begriff die für die Fachdidaktik relevante Frage nach den Besonderheiten und Funktionen von Bildern verhandelt wird. Eine Theoretisierung wie für den Begriff Bild liegt für den Begriff *Visualisierung* im deutschsprachigen Raum indes nicht vor. Eine Trennung der beiden Begriffe wird nicht immer vorgenommen, sie ist, wie im Folgenden gezeigt werden soll, prinzipiell dennoch möglich und sinnvoll.

Dass der Begriff Visualisierung im Zuge der bildwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff Bild, wie bereits erwähnt wurde, immer wieder Verwendung findet (vgl. beispielsweise

¹¹ An anderer Stelle verwendet Stöckl alternativ zum Textbegriff auch den Begriff des Kommunikats (vgl. Klug und Stöckl 2015).

¹² Stöckl spricht entsprechend von Multimodalität als „alltägliches Phänomen“ (Stöckl 2011, S. 45).

Sachs-Hombach 2013, S. 188; Günzel und Mersch 2014, S. 127), kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Autoren Visualisierung als eine Form des Bildes bzw. der bildlichen Darstellung betrachten. Eine trennscharfe Unterscheidung der beiden Begriffe oder eine Definition des Visualisierungsbegriffs findet dabei allerdings nicht statt. Gemeinhin wird der Begriff Visualisierung auf den englischen Begriff *visualization*, also *Veranschaulichung*, bzw. das spätlateinische *visualis*, also *zum Sehen gehörend*, zurückgeführt (vgl. Zwahr 2006, S. 150, Art. *Visualisierung*). Er bezeichnet „die Aufbereitung, Darstellung und Kommunikation von Information“ (ebd.) und „umfasst alle Arten bildlicher Repräsentation und Sichtbarmachung“ (ebd.).

Der Kontext, in dem der Begriff Visualisierung in der oben zitierten bildwissenschaftlichen Literatur verwendet wird, deutet darauf hin, dass er in diesem Sinne, also als Sichtbarmachung von bestimmten Informationen, verstanden wird. So verwendet Sachs-Hombach das Verb *visualisieren* innerhalb seiner Bildtypologie bezeichnenderweise noch nicht bei der Beschreibung darstellender Bilder, sondern erst bei der Darstellung der Strukturbilder. Eine mögliche Erklärung hierfür liegt im unterschiedlichen Ähnlichkeitsverhältnis zwischen Bild und Gegenstand. Während in darstellenden Bildern „perzeptuelle Ähnlichkeit“ (Sachs-Hombach 2013, S. 188) zwischen Bild und Gegenstand herrscht, gibt es bei Strukturbildern bzw. Diagrammen nur noch eine „Strukturähnlichkeit“ (ebd.). Strukturen und logische Zusammenhänge müssen daher durch visuelle Elemente wie Rechtecke, Striche, etc. sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.). Eine solche Sichtbarmachung ist insbesondere bei wissenschaftlichen Bildern notwendig. Nicht zufällig sprechen wohl Günzel und Mersch gerade in Bezug auf Bilder in den Wissenschaften ebenfalls von Visualisierung und stellen sogar fest, dass dieser Begriff sich besser eigne, als der Begriff Bild (vgl. Günzel und Mersch 2014, S. 126). Wenngleich also der Begriff Visualisierung in der Bildwissenschaft nicht scharf definiert wird und meist (so auch bei Günzel und Mersch) parallel zum Begriff Bild verwendet wird, ist seine Kopplung an die Funktion der Sichtbarmachung bzw. Veranschaulichung sowie an den Begriff *Wissen*¹³ auffallend.

Gretsch (2016) verweist in Hinblick auf die Verwendung des Visualisierungsbegriffs in der Sprachdidaktik auf Arcavi (2003). Jener definiert *Visualisierung* für die Mathematikdidaktik in Anlehnung an Zimmermann und Cunningham (1991) und Hershkowitz et al. (1989) wie folgt:

¹³ So beispielsweise auch in dem Sammelband „Visualisierung und Erkenntnis“ (Liebsch und Mößner 2012), der sich u. a. aus wissenschaftstheoretischer, aber auch bildwissenschaftlicher Sicht mit Visualisierungen in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen befasst. Jedoch wird auch hier parallel und scheinbar synonym der Begriff Bild verwendet, was bereits im Untertitel des Buches „Bildverstehen und Bildverwenden in Natur- und Geisteswissenschaften“ deutlich wird.

Visualization is the ability, the process and the product of creation, interpretation, use of and reflection upon pictures, images, diagrams, in our minds, on paper or with technological tools, with the purpose of depicting and communicating information, thinking about and developing previously unknown ideas and advancing understandings. (Arcavi 2003, S. 75; vgl. auch Holzäpfel, Eichler und Thiede 2016)

Die Definition Arcavis ließe sich insofern kritisieren, als sie so allgemein formuliert ist, dass sie letztlich fast alles, was visuell präsentiert wird, zu fassen vermag. Ein wichtiger Aspekt kommt hier dennoch zum Ausdruck: Der Begriff Visualisierung kann sowohl den Prozess als auch das Produkt bezeichnen. Dies wird auch in der oben dargestellten bildwissenschaftlichen Verwendung des Begriffs deutlich. Denn die Sichtbarmachung bzw. Veranschaulichung ist zunächst einmal prozesshaft, das Ergebnis jedoch eine zweidimensionale Visualisierung (vgl. Gretsche 2016, S. 24). Darüber hinaus meint Visualisierung bei Arcavi auch die Fähigkeit, zu visualisieren bzw. Visualisierungen zu interpretieren und zu gebrauchen. Ferner unterscheidet Arcavi zwischen Visualisierungen „in our minds“ und „on paper“ (Arcavi 2003, S. 75), sprich internalen und externen Visualisierungen, was auch in der Verwendung von *image* einerseits und *picture* andererseits zum Ausdruck kommt (vgl. Hornby et al. 2004, S. 646; Art. *image*). Letztere Unterscheidung findet sich allerdings auch in weiteren Definitionen des Begriffs Bild – so verweist beispielsweise Sachs-Hombach auf mentale Bilder (vgl. Kapitel 2.1).

Wenn für die vorliegende Arbeit nun der Begriff Visualisierung gewählt wird, dann wird damit dem Umstand Rechnung getragen, dass Grammatik zunächst einmal etwas Abstraktes, häufig nicht Sichtbares bzw. unmittelbar Wahrnehmbares ist, das im didaktischen Kontext potentiell in hohem Maße auf eine Visualisierung angewiesen ist (vgl. hierzu auch Gehrig 2014). Funk und Koenig stellen diesbezüglich in ihrem Artikel mit dem bezeichnenden Titel „Grammatik sehen. Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen“ fest: „Grammatik visualisieren, das heißt: Unanschauliches anschaulich machen“ (Funk und Koenig 1991, S. 55). Was das Unanschauliche, Abstrakte, nicht unmittelbar Wahrnehmbare im Einzelnen ist, wird in Kapitel 5 ausführlich beschrieben. Funk und Koenig sprechen von „Regeln und Besonderheiten einer Sprache“ (ebd.), was die Abstraktion bzw. das fehlende Ähnlichkeitsverhältnis, bereits sehr deutlich macht. Bei den Autoren kommt zudem ebenfalls die Verschmelzung der Prozess- und Produktfacette in der Bezeichnung Visualisierung zum Ausdruck. Visualisierung meint hier zum einen die Veranschaulichung des Unanschaulichen. Zum anderen ist aber auch die Rede von Visualisierungen in Lehrwerken, was deutlich macht, dass darüber hinaus auch das (externalisierte) Produkt gemeint ist.

2.4 Zusammenfassung und Fazit

In Kapitel 2 erfolgte eine Annäherung an die für die vorliegende Arbeit grundlegenden Begriffe Bild, Multimodalität und Visualisierung. Aus bildwissenschaftlicher Sicht wurden zunächst Charakteristika von Bildern beschrieben. Die Bildwissenschaft macht darauf aufmerksam, dass Bilder Zeichen sind, die interne Strukturen besitzen, auf etwas anderes verweisen und in Zeichenhandlungskontexte eingebettet sind. Sie sind Teil eines kommunikativen Aktes und dabei potentiell vieldeutig und somit mitunter auf zusätzliche (verbal-)sprachliche Erläuterungen angewiesen (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999b; Sachs-Hombach 2013). Ergänzend zu den oben beschriebenen bildwissenschaftlichen Erkenntnissen kann hier festgestellt werden, dass letzteres Charakteristikum von Bildern und Visualisierungen im Rahmen dieser Arbeit insofern besonders interessant ist, als dem Kommunikationsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien traditionell eine große Bedeutung zukommt: Vom Kommunikationsbegriff ausgehend wird Unterricht in diesen

als soziale Situation gesehen, die von den Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen zwischen allen Beteiligten bestimmt wird [...]. Das soziale Gefüge der Unterrichtssituation mit seinen pädagogisch geplanten und ungeplanten Seiten und Folgen bestimmt die Lern- und Sozialisationserfahrungen der Schüler. (Terhart 2010, S. 74)

Prange verweist mit Blick auf das didaktische Dreieck darauf, dass das „triadische Schema“ (Prange 2011, S. 184) für jede Kommunikation gilt. Didaktisch werde sie dadurch, „dass die drei Komponenten unter den Gesichtspunkt des Lernens gebracht werden“ (ebd. f.). Ein Charakteristikum didaktisch genutzter Bilder und Visualisierungen ist also, dass sie in einem klar benennbaren kommunikativen Zusammenhang stehen und zwar in einem, der auf Lernen bestimmter (beispielsweise grammatischer) Inhalte gerichtet ist. Bilder und Visualisierungen wirken demnach innerhalb des didaktischen Dreiecks als Vermittler zwischen den Komponenten Lehrende, Lernende und Inhalt.

Tatsächlich treten Bilder selten alleine auf und auch im Schulbuch werden Lerninhalte bewusst multimodal aufbereitet (vgl. Stöckl 2004; Heinz und Pflaeging 2015), weshalb ein empirischer Zugang zu didaktisch genutzten Bildern im Kontext des Lehrwerks sinnvoll erscheint. Aufgrund ihrer eigenen Logik eröffnen Bilder eigene Zugänge zur Welt (vgl. Boehm 2015a), was, bezieht man dies auf den Kontext Lehren und Lernen, darauf hinweist, dass sie didaktisch genutzt auch eigene Zugänge zu Lerninhalten eröffnen können. Als relevant erscheint diesbezüglich v. a. die von Sachs-Hombach beschriebene epistemische Funktion von Bildern, in der auch der Visualisierungsbegriff, der die Produkt- und die Prozessfacette verbindet, zum Tragen kommt (vgl. Günzel und Mersch 2014, S. 126). Zwar können didaktisch genutzte Bilder und wissenschaftliche Bilder

sicherlich nicht gleichgesetzt werden¹⁴; dennoch sind auch didaktische Bilder insofern „Instrument der Erkenntnis“ (Boehm 2001, S. 15), als sich mit ihrer Hilfe Lernende Wissen aneignen sollen. Ihr Einsatz erfolgt daher in der Regel nicht aus rein illustrativen Gründen (vgl. Günzel und Mersch 2014, S. 126). Insbesondere die im Rahmen dieser Arbeit fokussierten grammatikdidaktischen Visualisierungen stehen zudem „nicht in einem eindeutigen Abbildungsverhältnis zur Realität“ (Günzel und Mersch 2014, S. 127; vgl. auch Sachs-Hombach 2013, S. 265), sondern sind abstrakter Natur. Es handelt sich demnach um eine Art ‚Sichtbarmachung‘ (vgl. Zwahr 2006, S. 150; Art. *Visualisierung*). Aufgrund seiner Kopplung an diese Funktion der Sichtbarmachung sowie an den Wissensbegriff wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff Visualisierung dem Begriff Bild vorgezogen. Da beide Begriffe in der einschlägigen lehr-lern-psychologischen und fachdidaktischen Literatur Verwendung finden, wird dennoch an der einen oder anderen Stelle auf den Begriff Bild zurückgegriffen werden müssen.

Hinsichtlich der Einordnung grammatikdidaktischer Visualisierungen in die oben vorgestellte Klassifikation von Bildarten ist darauf hinzuweisen, dass diese erst nach eingehender Beschreibung der Charakteristika dieser Visualisierungen erfolgen kann und deshalb, so weit möglich, im Verlauf des theoretischen Teils dieser Arbeit vorgenommen wird. Zusammenfassend kann jedoch an dieser Stelle festgehalten werden: Bei den im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu analysierenden Visualisierungen handelt es sich um absichtlich hergestellte, zweidimensionale und unbewegte Artefakte, die im Kontext eines kommunikativen Aktes stehen. Somit können sie der Gruppe der materiellen Bilder im Sinne Sachs-Hombachs (2013) bzw. Stöckls (2004) zugeordnet werden.

Das nun folgende Kapitel widmet sich dem lehr-lern-psychologischen Blick auf Bilder. Damit wird eine zweite Perspektive auf Bildlichkeit eröffnet, die im Anschluss mit der in diesem Kapitel beschriebenen bildwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildern verglichen werden soll.

¹⁴ Unabhängig davon ist eine didaktische Nutzung wissenschaftlicher Bilder natürlich möglich.

3 Visualisierungen und Lernprozesse

In Kapitel 2 wurden die für die vorliegende Arbeit grundlegenden Begriffe Bild, Multimodalität und Visualisierung vorgestellt. Dabei wurde bereits auf den Zusammenhang von Bedeutungs-generierung und Bildlichkeit verwiesen. Im nun folgenden Kapitel soll der Fokus weiter geschärft werden, indem das Lernen mit Visualisierungen näher gefasst wird. Hierzu werden Theorien der psychologischen Lehr-Lern-Forschung dargestellt, die Erklärungsansätze zur kognitiven Verarbeitung von Bildern bzw. Text-Bild-Kombinationen bieten. Anschließend werden Bildarten und -funktionen, die von Seiten der psychologischen Lehr-Lern-Forschung beschrieben werden, dar-gelegt. Da in der rezipierten Literatur der Begriff Bild und nicht der Begriff Visualisierung verwen-det wird, wird auch in der Darstellung im Kapitel der Begriff Bild beibehalten.

3.1 Grundlegende psychologische Theorien zum Lernen mit Bildern

Von Seiten der psychologischen Lehr-Lern-Forschung liegen verschiedene grundlegende Theo-rien vor, die sich mit dem Lernen von und mit Bildern bzw. Text-Bild-Kombinationen auseinan-dersetzen bzw. die kognitive Verarbeitung von Text und Bild erklären. Nicht nur im Rahmen bild-wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der Funktion von Bildern, sondern auch von Seiten der deutschdidaktischen Forschung wird häufig auf die *Theorie der dualen Kodierung*¹⁵ (*DCT*) von Paivio (vgl. Clark und Paivio 1991) verwiesen (vgl. z. B. Skorge 2006; Heinz und Pflaeging 2015). Sie dient zudem als Hintergrundtheorie für weitere grundlegende Theorien, wie die *Cognitive The-ory of Multimedia Learning* von Mayer (2005a) (vgl. Scheiter 2009; Brünken 2016) und soll des-halb im Folgenden dargestellt werden.

Die *DCT* geht von der Existenz zweier unterschiedlicher Systeme menschlicher Kognition aus: „one system specialized for language and one system specialized for dealing with nonverbal ob-jects and events“ (Sadoski und Paivio 2013, S. 28). Das verbale System nimmt visuell, auditiv, ar-tikulatorisch oder auf andere Weise verbal kodierte Informationen auf. Die Verarbeitung findet nach Paivio dabei generell in einer seriellen oder sequentiellen Weise statt und führt zu mentalen Repräsentationen, die *logogens* genannt werden. Die Verarbeitung nonverbaler Informationen hingegen ist „relatively free from sequential constraints“ (ebd., S. 35) und kann auch simultan er-folgen. Die daraus resultierenden mentalen Repräsentationen werden als *imagens* bezeichnet. Die beiden Systeme sind prinzipiell eigenständig und unterscheiden sich funktional, können aber auch durch so genannte referentielle Verbindungen verbunden werden. Die große Relevanz der *DCT* für didaktische Kontexte entsteht dadurch, dass Paivio auf dieser theoretischen Grundlage

¹⁵ Die englische Bezeichnung lautet *Dual Coding Theory*, im Folgenden abgekürzt mit *DCT*.

prognostiziert, dass die Kombination verbaler und nonverbaler Repräsentationen für die Verstehens- und Behaltensleistung von Lernenden förderlich ist. Clark und Paivio erklären diesen Vorteil mit der eben beschriebenen Möglichkeit der Verbindung von verbalem und nonverbalem System und den speziellen Eigenschaften von Bildern bzw. deren Verarbeitung im nonverbalen System (vgl. Clark und Paivio 1991). Genannt wird diesbezüglich die bereits beschriebene Eigenschaft von Bildern, dass deren Inhalte simultan erfasst werden können. Ferner sprechen Clark und Paivio Bildern eine „vividness“ (Paivio und Csapo 1973, S. 177), also eine Klarheit und Lebendigkeit zu, die eine Überlegenheit der Bilder im Vergleich zu verbalen Repräsentationen begründe. Letztlich führe aus den genannten Gründen der Einsatz von Text-Bild-Kombinationen zu besseren Behaltensleistungen als erprobte Mnemotechniken wie das laute oder leise Wiederholen eines zu lernenden Wortes oder das Bilden von Synonymen (vgl. Clark und Paivio 1991; Sadoski und Paivio 2013).

Ein weiteres bedeutendes Modell liegt mit der bereits erwähnten, jüngeren *Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML)* von Mayer (2005b) vor. Diese „beschreibt die Verarbeitung multimedialen Lernmaterials von der externen Darbietung bildhafter und verbaler Repräsentationen bis hin zur Abspeicherung des erworbenen Wissens im Langzeitgedächtnis in Form eines mentalen Modells“ (Scheiter 2016). Auch Mayer geht von zwei unterschiedlichen, modalitätsspezifischen Informationskanälen aus, die als auditiv-verbal und visuell-bildhaft bezeichnet werden. Diese werden „zunächst auf der sensorischen Arbeitsebene anhand der Modalität der Informationsdarbietung (visuell vs. auditiv) und in späteren Verarbeitungsstufen im Arbeitsgedächtnis entsprechend des Repräsentationscodes (verbal vs. bildhaft) unterschieden“ (ebd.). Die Informationsverarbeitungskapazität der beiden Kanäle sind laut Mayer begrenzt (vgl. ebd. sowie Niegemann et al. 2008). Zudem geht Mayer davon aus, dass Lernende aktiv relevante Informationen aus den verbalen und visuellen Repräsentationen selektieren müssen, um die Textbedeutung zu erfassen.

Im Rahmen der *CTML* werden 22 Designprinzipien für multimediales Lernmaterial (vgl. Mayer 2005a) vorgeschlagen, die in Mayer (2005b) ausführlich beschrieben werden. Mayer nimmt beispielsweise an, dass die Kombination von gesprochenem Text und Bildern im Vergleich zur Kombination von geschriebenem Text und Bildern entlastend wirke, „da die gleichzeitige Verarbeitung visuellen Texts und bildhafter Darstellungen zu einer Überlastung des visuell-bildhaften Verarbeitungskanals führen kann“ (Scheiter 2016, o.S.). Diese Annahme bezeichnet Mayer als Modalitätsprinzip. Scheiter macht jedoch darauf aufmerksam, dass eine empirische Überprüfung der Prinzipien noch aussteht (vgl. Scheiter 2016, o.S.). Scheiter fasst die neun grundlegenden Mayer'schen Prinzipien wie folgt zusammen¹⁶:

¹⁶ Die Tabelle wurde wörtlich übernommen aus Scheiter 2009, S. 15.

<i>Designprinzip</i>	<i>Beschreibung</i>
Multimedia Principle	People learn more deeply from words and pictures than from words alone.
Modality Principle	People learn more deeply when words in a multimedia message are presented as spoken rather than written text.
Redundancy Principle	People learn more deeply from graphics and narration than from graphics, narration, and on-screen text.
Segmenting Principle	People learn more deeply when a multimedia message is presented in user-paced segments rather than as a continuous unit.
Pretraining Principle	People learn more deeply from a multimedia message when they know the names and the characteristics of the main concepts.
Coherence Principle	People learn more deeply from a multimedia message when extraneous material is excluded rather than included.
Signaling Principle	People learn more deeply from a multimedia message when cues are added that highlight the organization of the essential material.
Spatial Contiguity Principle	People learn more deeply from a multimedia message when corresponding words and pictures are presented near rather than far from each other on the page or the screen.
Temporal Contiguity Principle	People learn more deeply from a multimedia message when corresponding animation and narration are presented simultaneously rather than successively.

Tabelle 2: Designprinzipien für multimediales Lernmaterial, Scheiter 2009, S. 15

Für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind diese Prinzipien deshalb relevant, weil sie verdeutlichen, dass die gleichzeitige Präsentation von geschriebenem Text und Bild noch nicht per se als lernförderlich gelten kann. Vielmehr hängt der Rezeptionserfolg auch von den Rahmenbedingungen der Präsentation des Wissensinhaltes (wie räumliche Nähe und Abschnittseinteilungen) sowie dem Vorwissen der Lernenden ab (vgl. Mayer 2005a; zu Studien zur Rezeption multimodaler Texte s. z. B. Verhoeven und Perfetti 2008).

Zuletzt sei hier noch auf das *Integrated Model of Text and Picture Comprehension* von Schnotz (2005) verwiesen. Auch die dort gewonnenen Erkenntnisse legen einen Einsatz von Text-Bild-Kombinationen nahe, da diese einer reinen Textpräsentation überlegen sind (vgl. Heinz und Pflaeging 2015; Brünken 2016).¹⁷

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die Kombination von Text und Bild in Lernmaterialien von Seiten der psychologischen Lehr-Lern-Forschung als potentiell lernförderlich betrachtet

¹⁷ Ausführliche Beschreibungen der grundlegenden Theorien liegen z. B. von Niegemann et al. 2008 und Scheiter 2009 vor. Scheiter setzt sich auch kritisch mit den Modellen auseinander.

wird. Während Clark und Paivio Anfang der 90er Jahre noch feststellen, dass schulische Wissensinhalte überwiegend verbal repräsentiert werden – sei es in Schulbüchern, in Schüler- oder Lehreraufzeichnungen oder anderen Textarten – (vgl. Clark und Paivio 1991, S. 158), werden, wie bereits erwähnt, Lerninhalte im heutigen Schulbuch grundsätzlich multimodal aufbereitet. Bezemer und Kress etwa stellen im Zuge ihrer diachronen Untersuchung von Englischlehrwerken fest, dass Lehrwerke zunehmend bildlich gestaltet werden (vgl. Bezemer und Kress 2009, S. 260). Allerdings ist der Einsatz von Bildern wohl nicht pauschal als lernförderlich einzustufen. Die in den Lehrwerken präsentierten Bilder bzw. Visualisierungen sind unterschiedlicher Art und können somit potentiell auch unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die psychologische Lehr-Lern-Forschung schlägt aus diesem Grund Bildklassifikationen vor. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

3.2 Bildarten und Lernen

Die Autoren, deren Beschreibungen von Bildarten nachstehend zusammengefasst werden, beziehen sich in ihren Ausführungen ausschließlich auf bildliche Darstellungen, die zum Zwecke des Lernens eingesetzt werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass sie grundsätzlich eine weniger breite Perspektive auf das Bild einnehmen als die oben dargelegten Beschreibungen der Bildwissenschaft; im Rahmen der vorliegenden Arbeit erweist sich dieser Fokus auf das Bild als sinnvoll.

Eine erste Diskussion unterschiedlicher Bildarten legt Weidenmann (1994b) vor. Das in Kapitel 2 angesprochene Ähnlichkeitsverhältnis zwischen Bild und Dargestelltem dient auch dort als Ausgangspunkt für Unterscheidungen verschiedener Bildarten. Hier zeigt sich demnach eine Parallele zwischen der Bildartenbeschreibung der Bildwissenschaften und der psychologischen Lehr-Lern-Forschung. So spricht Weidenmann von „zwei wesentlich unterschiedliche[n] Bilderfamilien“ (Weidenmann 1994b, S. 40) und nennt die eine *Abbilder*, die andere *logisch analytische Bilder*. *Abbilder* besitzen nach Weidenmann „eine Ähnlichkeit mit einem wirklich existierenden Objekt“ (ebd.). Als Beispiele für *Abbilder* nennt er Foto, Zeichnung, Gemälde und Film oder Video. Weidenmann erläutert: „Man ‚liest‘ ein Foto oder eine Zeichnung, als ob man durch ein Fenster auf ein Objekt oder eine Szene blicken würde“¹⁸ (ebd.). Mit diesen Beispielen bleibt Weidenmann jedoch recht unpräzise. Wie in den bildwissenschaftlichen Darstellungen in Kapitel 2 deutlich wurde,

¹⁸ Das „als ob“ dürfte dabei wohl entscheidend sein und bringt zum Ausdruck, was von Boehm als ikonische Differenz bezeichnet wird. Ikonische Differenz meint den Grundkontrast zwischen Gesamtfläche des Bildes und den Binneneignissen (Näheres hierzu s. Boehm 2006a). Sie erklärt, warum ein Bild, so illusionistisch es auch immer gestaltet sein möge, mit dem, was verbildlicht wurde, niemals verwechselt wird. Diesbezüglich stellt Sachs-Hombach fest: „Dass die illusionistische Wirkung niemals das gesamte Bild betreffen kann, verhindert in der Regel schon die Begrenztheit der Bildfläche, deren Wahrnehmung die ‚ikonische Differenz‘ nachdrücklich bewusst hält“ (Sachs-Hombach 2013, S. 192).

muss beispielsweise bei einem abstrakten Gemälde kein solches Entsprechungsverhältnis zwischen visuellen Eigenschaften eines abgebildeten Gegenstands und der Eigenschaften des Bildes vorliegen. Insgesamt scheint Weidenmann mit *Abbild* jedoch das zu bezeichnen, was Sachs-Hombach unter *darstellende Bilder* fasst. Allerdings findet sich der Aspekt der ‚wirklichen Existenz‘ des dargestellten Objekts, die Weidenmann anspricht, bei Sachs-Hombach in dieser Stärke nicht. Er ist auch insofern als schwierig zu bewerten, als die Verbildlichung fiktiver Inhalte (wie z.B. der Inhalt einer Geschichte) mit dieser engen Definition ausgeschlossen wäre. Zugleich bietet Weidenmann aber keine alternative Bildartdefinition, in die sich solche Bilder einordnen ließen. Diese Schwierigkeit kommt auch in der von Weidenmann gewählten Bezeichnung *Abbilder* zum Ausdruck, „[d]enn Abbilder [...] erschöpfen sich darin, existierende Dinge oder Sachverhalte nochmals zu zeigen [...]“ (Boehm 2006a, S. 16). Dennoch bringt auch Weidenmann jenes Entsprechungsverhältnis zwischen den visuellen Eigenschaften des Zeichens und des dargestellten Gegenstandes bzw. Objektes als Kriterium an, das nach Sachs-Hombach charakteristisch für darstellende Bilder ist. Mit dem Entsprechungsverhältnis erklärt Weidenmann denn auch, „warum wir Bilder mühelos ‚lesen‘ können“ (Weidenmann 1994b, S. 46). Wenn die dargestellten Objekte aus dem Weltwissen bekannt sind, basiere das Bildverstehen „auf Schemata, die wir aus unserer Erfahrung mit der Realität erworben und vielfach bestätigt haben. Sie gehören zu unseren Wissensstrukturen, werden durch das Bild aktiviert und fangen die grafischen Informationen mühelos ein“ (ebd.). Dieser von Weidenmann als „natürliches Bildverstehen“ (ebd.) bezeichnete Prozess geschehe „automatisch, d.h. ohne bewußte Anstrengung und entsprechend rasch“ (ebd.).

Die zweite von Weidenmann genannte Bildart ist die der *logischen analytischen Bilder*. Diese

sind Zeichensysteme, die per Konvention ihre Bedeutung erhalten haben, z.B. eine Verlaufskurve in einem Koordinatensystem oder ein Balkendiagramm [...]. Die logischen Bilder werden anders ‚gelesen‘ als Abbilder; der kundige Betrachter weiß, daß sie eine eigene ‚Sprache‘ darstellen und käme nicht auf die Idee, sie nach dem ‚Fenster-zur-Welt-Prinzip‘ zu entschlüsseln. (Weidenmann 1994b, ebd., S.40)

Weidenmann verweist hier auf die nun fehlende perzeptuelle Ähnlichkeit, was auch von Sachs-Hombach so beschrieben wird. Nach Weidenmann weiß der ‚kundige Betrachter‘ um die Konventionen, die das Lesen der logischen Bilder ermöglicht. Er verfügt somit, mit den Worten Stöckls, über die multimodale Kompetenz, „Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen“ (Stöckl 2011, S. 45)¹⁹. Hier wird deutlich, dass dies ein Lernen über Regelsysteme oder den regelmäßigen Um-

¹⁹ Als Komponenten multimodaler Kompetenz führt Stöckl die folgenden Fähigkeiten an: „Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen, dem Bild im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen, den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen, semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen“ (Stöckl 2011, S. 45). Insofern kann die Fähigkeit, ein logisches Bild als solches zu erkennen, zum einen deshalb als multimodale Kompetenz bezeichnet

gang und somit ein Vertrautmachen mit Bildern voraussetzt. Wie Sachs-Hombach führt auch Weidenmann als Beispiele für logische analytische Bilder verschiedene Diagrammart an, ferner nennt er die Mindmap und „Notationssysteme in Technik und Naturwissenschaft“ (Weidenmann 1994b, S. 40). Auch Weidenmann spricht davon, dass diese Art Bilder Unanschauliches, „nicht sicht- und greifbare[] Konzepte[], Prinzipien, Ideen“ (ebd., S. 77) bzw. insgesamt abstrakte Inhalte veranschaulichen.

Die folgende Tabelle fasst die Klassifikation Weidenmanns noch einmal zusammen:

<i>Bildart</i>	<i>Charakteristika</i>	<i>Beispiele d. Autors</i>	<i>Anmerkungen</i>
Abbilder	<ul style="list-style-type: none"> - besitzen Ähnlichkeit mit einem wirklich existierenden Objekt - Natürliches Bildverstehen basiert auf Schemata 	Foto, Zeichnung, Gemälde, Film/Video	<ul style="list-style-type: none"> - genannte Beispiele bleiben ungenau - Bezeichnung Abbild und Hinweis auf ‚wirkliche Existenz‘ des verbildlichten Gegenstandes problematisch - Parallelen zu Sachs-Hombach bzgl. Entsprechungsverhältnis Bild – dargestellter Gegenstand
Logische analytische Bilder	<ul style="list-style-type: none"> - Zeichensysteme, die per Konvention ihre Bedeutung erhalten haben - keine perzeptuelle Ähnlichkeit zum Dargestellten - veranschaulichen Unanschauliches 	Verlaufskurve, Balkendiagramm, Mindmap, Notationssysteme in Technik und Naturwissenschaft	- Bildart entspricht Strukturbildern Sachs-Hombachs

Tabelle 3: Bildarten nach Weidenmann 1994

Zu sehr ähnlichen Unterscheidungen kommt Schnotz (2010), erweitert aber Weidenmanns Ausführungen. Schnotz unterscheidet zwischen *realistischen Bildern*, *Analogiebildern* und *logischen Bildern*. Auch diese Unterscheidung beruht auf der je unterschiedlichen Beziehung zwischen Bild und dargestelltem Gegenstand: „Realistische Bilder besitzen mit dem gemeinten Sachverhalt Ähnlichkeit“ (Schnotz 2010, S. 927). Beispiele sind nach Schnotz „Strichzeichnungen, naturalistische Gemälde und Fotos, aber auch Cartoons, Piktogramme und Landkarten“ (ebd.). Während Landkarten bei Schnotz zu den realistischen Bildern zählen, stellen sie in der Typologie von Sachs-

werden, weil hier die Fähigkeit, sich in einer grundsätzlich multimodalen Umgebung zu orientieren, zum Ausdruck kommt. Zum anderen sind logische Bilder, wie beispielsweise Diagramme oder Mindmaps, meist durch Schrift ergänzt, womit sie per se multimodal erscheinen und rezipiert werden müssen.

Hombach bereits den Übergang zwischen darstellendem Bild und Strukturbild dar. Sachs-Hombach begründet dies damit, dass auf perzeptuelle Ähnlichkeit meist verzichtet werde (vgl. Sachs-Hombach 2013). In Bezug auf Cartoons ließe sich ergänzen, dass diese aus einem Konglomerat unterschiedlicher Zeichensysteme bestehen können, indem sie beispielsweise auch Schrift beinhalten, und somit nicht ohne Weiteres eindeutig einer Bildart zugeordnet werden können. Insgesamt entspricht die Bildart *realistische Bilder* bei Schnotz der von Weidenmann als *Abbilder* (Weidenmann 1994b, S. 43) bezeichneten Kategorie bzw. Sachs-Hombachs *darstellenden Bildern*.

Auch die zweite von Schnotz genannte bildliche Darstellungsform, die Analogiebilder, sind „realistische Abbildungen eines Sachverhalts“ (Schnotz 2010, S. 927), sie stehen jedoch im Gegensatz zu realistischen Bildern „in einer Analogie zum eigentlich Gemeinten“ (ebd.). Mit ihrer Hilfe kann „vorhandenes Wissen aus dem abgebildeten Quellbereich in den neu zu lernenden Zielbereich [...] übertragen“ (ebd.) werden. Niegemann et al. nennen als Beispiel für Analogiebilder die Darstellung eines sich füllenden Gefäßes, das die Kapazität des menschlichen Arbeitsgedächtnisses verdeutlichen soll (vgl. Niegemann et al. 2008). Hier wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler über eine multimodale Kompetenz (vgl. Kapitel 2.2) verfügen müssen, um Analogiebilder von realistischen Bildern unterscheiden zu können. Zugleich ist erkennbar, dass die Schnotz'sche Klassifikation an dieser Stelle Bilder bereits in ihrem Verhältnis zum Lernziel beschreibt: Nur wer bereits Wissen über das menschliche Arbeitsgedächtnis erworben hat, wird das sich füllende Gefäß als Gedächtnis identifizieren. Auch der Kontext, in dem das Bild präsentiert wird, dürfte hierfür eine wichtige Rolle spielen.

Zuletzt nennt auch Schnotz logische Bilder, die „keine Ähnlichkeit mit dem Gemeinten [haben]. Sie dienen zur Veranschaulichung von abstrakten Sachverhalten, die nicht unmittelbar wahrnehmbar sind“ (Schnotz 2010, S. 927). Als Beispiele werden „Strukturdiagramme, Flußdiagramme, Kreisdiagramme, Säulendiagramme, Liniendiagramm“ (Schnotz 1994, S. 95) sowie Venn-Diagramme genannt. Schnotz verwendet im Zusammenhang mit logischen Bildern ebenfalls den Visualisierungsbegriff (vgl. ebd.). Logische Bilder sind nach Schnotz einer „Nutzungseffizienz“ (ebd., S. 110) verpflichtet, d. h., dass die Entnahme von Informationen schnell und leicht vonstattengehen sollte. Die folgende Tabelle fasst die Schnotz'schen Unterscheidungen zusammen:

<i>Bildart</i>	<i>Charakteristika</i>	<i>Beispiele d. Autors</i>	<i>Anmerkungen</i>
Realistische Bilder	besitzen mit dem gemein- ten Sachverhalt Ähnlichkeit	- Strichzeichnungen - naturalistische Gemälde und Fotos - Cartoons - Piktogramme - Landkarten	- Unterschied zu Sachs-Hombach bzgl. Einordnung der Landkarten
Analogiebilder	realistische Abbildungen eines Sachverhalts, die in einer Analogie zum eigentlich Gemeinten stehen	(kein Beispiel genannt)	- Bildartdefinition, die Bilder bereits in ihrem Verhältnis zum Lernziel beschreibt
Logische Bilder	- besitzen keine Ähnlichkeit mit dem Gemeinten - veranschaulichen abstrakten Sachverhalt - sind Nutzungseffizienz verpflichtet	- Strukturdiagramme - Flussdiagramme - Kreisdiagramme - Säulendiagramme - Liniendiagramme - Venn-Diagramme	- Bildart entspricht Strukturbildern Sachs-Hombachs

Tabelle 4: Bildarten nach Schnotz 2010

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit gilt es, zu prüfen, ob sich die grammatikdidaktischen Visualisierungen in die von Seiten der psychologischen Lehr-Lern-Forschung vorgeschlagenen Bildklassifikationen einordnen lassen. Dies kann jedoch, wie auch hinsichtlich der vorgestellten bildwissenschaftlichen Klassifikation, erst nach ausführlicher Beschreibung der grammatikdidaktischen Visualisierungen erfolgen, die im Anschluss an den theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wird. Die beiden vorgestellten lehr-lern-psychologischen Klassifikationen weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Schnotz benennt mit dem *Analogiebild* eine zusätzliche Bildart, in der Bilder bereits in ihrem Verhältnis zum Lernziel beschrieben werden. Schnotz verwendet zudem statt des von Weidenmann gewählten Abbildbegriffs die Bezeichnung *realistisches Bild*, die Darstellungen fiktiver Aspekte nicht ausschließt. Wenn an späterer Stelle der vorliegenden Arbeit Visualisierungen bestehenden Bildklassifikationen zugeordnet werden, wird dafür die Schnotz'sche Klassifikation herangezogen werden.

3.3 Funktionen von Bildern im Kontext des Lehrens und Lernens

Bilder in Lehr-Lern-Kontexten sind zum Zwecke des Lehrens und Lernens funktionalisiert und unterscheiden sich dadurch von anderen Bildern, beispielsweise künstlerischen Bildern. Weidenmann bezeichnet sie deshalb als *informierende Bilder* und spricht in diesem Zusammenhang von Bildern als ‚visuellen Argumenten‘ (vgl. Weidenmann 1994a):

Die Abbildung eines Objektes kommuniziert dessen zentrale Erscheinungsmerkmale, eine bildhafte Gebrauchsanweisung kommuniziert Handlungsanweisungen, eine grafische Umsatz-Statistik kommuniziert Daten und Relationen zwischen diesen. Die Aufgabe der Bildautoren besteht darin, einen bestimmten Inhalt als Argument zu konzipieren und für dieses eine adäquate Kodierung zu finden, d.h. das Argument als ‚visuelles‘ zu ‚formulieren‘. (Weidenmann 1994a, S. 12)

Die Adäquatheit werde dabei durch die Aufnahme aller relevanten Aspekte des Arguments sowie die Abstimmung auf die Rezipienten erreicht (vgl. ebd.). Deutlich zum Vorschein kommt in Weidenmanns Ausführungen auch sein Verständnis von Bildern als Teil eines kommunikativen Aktes. Damit findet sich in Weidenmanns Darstellungen ein auch von Seiten der Bildwissenschaften formuliertes Grundverständnis von Bildern wieder (vgl. Kapitel 2).

Ein weiterer, nicht unerheblicher Grund für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bildfunktionen im Kontext Lehren und Lernen wird von Niegemann et al. betont. Sie stellen fest, dass „[b]ei der Erstellung von Lerninhalten [...] die Integration von Bildern zusätzlichen Aufwand und höhere Kosten [bedeutet]“ (Niegemann et al. 2008, S. 221) und leiten daraus die Notwendigkeit ab, den Nutzen ihres Einsatzes durch die Bestimmung der Funktionen, die sie erfüllen können bzw. sollen, abzuwägen. Dass Bilder „einen anderen Zugang zu einem Sachverhalt als textliche Informationen [liefern]“ (ebd.), verdeutlichen die oben beschriebenen grundlegenden Modelle des Lernens mit Text und Bild.²⁰ Die psychologische Lehr-Lern-Forschung bietet ferner auch differenzierte Beschreibungen von Bildfunktionen, von denen einige im Folgenden skizziert werden. Schnotz (2010) verweist auf Levin, Anglin und Carney (1987), nach denen in Text eingebettete Bilder fünf unterschiedliche Funktionen wahrnehmen können (vgl. Carney und Levin 2002, S. 7):

1. decorative
2. representational
3. organizational
4. interpretational
5. transformational

Bilder mit dekorativer Funktion „simply decorate the page, bearing little or no relationship to the text content“ (ebd.). Bilder mit repräsentativer Funktion „mirror part or all of the text content and are by far the most commonly used type of illustration“ (ebd.). Schnotz fasst diese beiden Funktionen von Levin et al. zusammen und spricht hier von Abbildfunktion, die der Konkretisierung eines verbal beschriebenen Sachverhaltes diene (vgl. Schnotz 2010, S. 928). Bilder mit einer „Organisationsfunktion“ (ebd.) „provide a useful structural framework for the text content (e.g., an

²⁰ Es fällt auf, dass auch Niegemann et al. hier den Zugangsbegriff verwenden. In Kapitel 2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass auch Boehm in Bezug auf Bilder feststellt, dass diese einen ‚Zugang‘ zur Welt schaffen (vgl. Boehm 2015a, S. 21).

illustrated map of a hiking trail, or an illustration showing the series of steps involved in performing cardiopulmonary resuscitation)" (Carney und Levin 2002, S. 7). Nach Schnotz geben solche Bilder „einen Überblick über einen Sachverhalt [...] und [stellen] einen Bezugsrahmen für weitere Informationen bereit [...]" (Schnotz 2010, S. 928). Bilder mit einer „Interpretationsfunktion“ (ebd.) „help to clarify difficult text (e.g., representing blood pressure in terms of a pump system)" (Carney und Levin 2002, S. 7). Zuletzt nennen Levin et al. die Transformationsfunktion: „transformational pictures include systematic mnemonic (memory enhancing) components that are designed to improve a reader’s recall of text information. Here, information is often recoded to make it more concrete and then related by way of a meaningful, interactive illustration." (ebd.) Bei dieser Funktion geht es also um die „Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis“ (Schnotz 2010, S. 928). Die beschriebenen Bildfunktionen beziehen sich offensichtlich auf mehrere Bezugsgrößen (Text, verbildlichter Sachverhalt, Gedächtnis). Deutlich wird hier, dass ein Bild mehrere Funktionen erfüllen kann. Die einzelnen Funktionen sind demnach nicht einzelnen der von Schnotz definierten Bildarten (vgl. Kapitel 3.2) zuzuordnen. Insgesamt haben laut Schnotz Bilder „nicht nur eine mnemonische, sondern auch eine erklärende bzw. verstehensfördernde Funktion" (ebd., S. 929).

Eine weitere Beschreibung von Bildfunktionen liegt von Weidenmann (1994b) vor. Weidenmann kommt zu folgenden Unterscheidungen:

<i>Funktion</i>	<i>Beschreibung</i>
Aktivierungsfunktion	Mithilfe des Bildes werden Wissensstrukturen aktiviert, die aufgrund einer früheren Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bei den Lernenden bereits vorhanden sind. Es findet kein neuer Wissenserwerb statt. Beispiel: Piktogramme, die eine schnelle Orientierung ermöglichen
Konstruktionsfunktion	Bilder dienen als „Hilfen, um ein Skript oder ein mentales Modell – aus bereits bekannten Elementen – zusammensetzen" (ebd., S. 31). Beispiele: Gebrauchsanweisungen, Bedienungsanleitungen
Fokusfunktion	Fokusfunktion „besteht darin, ein bereits bestehendes Schema, Skript oder mentales Modell nur teilweise zu differenzieren oder zu korrigieren. Dabei wird vorausgesetzt, daß der Lerner bereits ein zumindest grobes Wissen zum Thema entwickelt hat" (ebd., S. 32).
Ersatzfunktion	Ersatzfunktion erfüllen Bilder dann, wenn sie „für den Wissenserwerb in einem Gebiet eingesetzt werden, in dem noch kein brauchbares Vorwissen beim Lerner vorausgesetzt werden kann“ (ebd., S. 34).

Tabelle 5: Bildfunktionen nach Weidenmann 1994

Im Gegensatz zu den von Levin et al. bzw. Schnotz beschriebenen Bildfunktionen, in denen unterschiedliche Bezugsgrößen fokussiert werden, werden die Funktionen von Weidenmann auf das

voraussetzende Wissen der Lernenden bezogen. Weidenmann begründet dieses Vorgehen damit, dass „ein Bild unterschiedlich lernwirksam ist, je nachdem, welche Wissensstruktur ein Lerner aufweist“ (Weidenmann 1994b, S. 31). Er macht darauf aufmerksam, dass mit den vier Funktionsbeschreibungen nur ein Teil dessen beschrieben wird, was „Bilder in Hinblick auf Wissensstrukturen bei den Lernern leisten können“ (Weidenmann 1994b, S. 36). Insgesamt sei es jedoch wichtig, bei der Gestaltung von Bildern den Wissensstand der Lernenden zu berücksichtigen, da „[j]e nach Ausprägung dieser Wissensstrukturen [...] ein und dasselbe Bild bei den Lernenden unterschiedliche Funktionen [erfüllt]“ (ebd.).

Die Beschreibung von Bildfunktionen aus Sicht der Lehr-Lern-Psychologie geben Hinweise darauf, welche Funktionen Bilder in Lehr-Lern-Kontexten grundsätzlich und fachübergreifend erfüllen können. Die von Levin et al. beschriebenen Funktionen verdeutlichen, dass die Art des Textes, in dessen Zusammenhang die Bilder Verwendung finden, bedeutsam ist. Aus fachdidaktischer Sicht stellt sich somit die Frage, welche Art von Text grammatikdidaktische Visualisierungen begleiten und in welchem Verhältnis sie zum Text stehen. Es ist anzunehmen, dass die Rolle des Textes bei grammatikdidaktischen Visualisierungen eine andere ist, als die oben beschriebene nach Levin et al., da aktuelle Lehrwerke im Bereich des Grammatikunterrichts kaum mit längeren, erklärenden Fließtexten arbeiten.²¹ Folglich dürfte die Textebene v. a. im Bereich der Aufgabenstellungen und der Merkkästen eine Rolle spielen. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit soll deshalb kritisch geprüft werden, inwiefern die beschriebenen Funktionen bzw. einige der beschriebenen Funktionen auch von den im Rahmen dieser Arbeit zu analysierenden grammatikdidaktischen Visualisierungen erfüllt werden können. Die von Weidenmann beschriebenen Funktionen machen auf die Bedeutung des Vorwissens der Lernenden aufmerksam. Diesbezüglich dürfte für die vorliegende Arbeit relevant sein, ob Visualisierungen im Bereich Erst- oder Zweit-/Fremdsprache eingesetzt werden und damit einhergehend, mit welchem Ziel der Grammatikunterricht verbunden ist. Es wird etwa zu fragen sein, ob es sich bei grammatikdidaktischen Visualisierungen im Bereich Deutsch als Erstsprache immer um eine Aktivierungsfunktion im Weidenmann'schen Sinne handelt, weil sie sich auf implizit bereits beherrschte Regeln beziehen oder ob nicht doch das, was visualisiert wird, auch für Erstsprachlerinnen und -lerner im Sinne expliziten metasprachlichen Wissens gänzlich neu ist – dann handelte es sich um eine Ersatzfunktion. Auf Ziele des Grammatikunterrichts und das Verhältnis von implizitem und explizitem sprachlichen Wissen wird deshalb in Kapitel 6 näher eingegangen.

²¹ Dass grammatische Phänomene oder Kategorien durchaus auch in Form längerer Texte thematisiert werden können, zeigen beispielsweise Wolfgang Menzels „55 Texte erzählter Grammatik“ (Menzel 2010a). Die Art der Darstellung bzw. Thematisierung im Bereich des Grammatikunterrichts ist jedoch stark abhängig vom zugrundeliegenden Konzept des Grammatikunterrichts. Die unterschiedlichen Konzepte des Grammatikunterrichts (z. B. operationaler Grammatikunterricht, funktionaler Grammatikunterricht oder Grammatikwerkstatt) werden in Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit noch näher betrachtet.

Im nun folgenden Kapitel 4 werden Visualisierungen aus fachdidaktischer Perspektive in den Blick genommen. Ergänzend und ggf. spezifizierend zu den eben beschriebenen fachübergreifenden Funktionen von Bildern sollen bereits vorhandene Bildfunktionsbeschreibungen der deutschdidaktischen Forschung dargestellt werden.

4 Visualisierungen in der Sprachdidaktik Deutsch

Im ersten theoretischen Kapitel der vorliegenden Arbeit (Kapitel 2) wurden das Bild und seine Charakteristika aus bildwissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen. Diese Perspektive wurde im zweiten theoretischen Kapitel (Kapitel 3) um die der Lehr-Lern-Psychologie ergänzt, die auf der Grundlage von Theorien zur kognitiven Verarbeitung von Bildern (bzw. Text-Bild-Kombinationen) unterschiedliche Bildarten und Bildfunktionen beschreibt. Im Folgenden sollen nun Auseinandersetzungen der deutschdidaktischen Forschung mit Visualisierungen dargestellt und in Hinblick auf Aktualität und Relevanz für die vorliegende Arbeit befragt werden. Dabei werden sowohl einschlägige Forschungsarbeiten berücksichtigt, die sich dem Thema Visualisierung widmen, als auch stärker praxisorientierte Beiträge, die den Umgang mit Visualisierungen im Unterricht thematisieren und Visualisierungsvorschläge machen. Es kann, wie bereits oben deutlich wurde, davon ausgegangen werden, dass in den verschiedenen Beiträgen unter *Visualisierung* Unterschiedliches verstanden wird – und neben dem Begriff Visualisierung auch der Begriff Bild verwendet wird. Zudem wird nicht alles, was im Rahmen bisheriger fachdidaktischer Auseinandersetzungen mit Visualisierungen als *grammatikdidaktisch* bezeichnet wurde, im Rahmen dieser Arbeit – aufgrund ihres Fokus auf satzgrammatische Fragestellungen – übernommen werden können.

Am Anfang dieses Kapitels sollen Perspektiven aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache dargestellt werden, um zu prüfen, ob sie Anknüpfungsmöglichkeiten für die vorliegende Arbeit bieten. Warum sich ein Blick auf fremdsprachdidaktische Auseinandersetzungen mit Bildern und Visualisierungen auch für den Bereich Deutsch als Erstsprache lohnt, wird in Kapitel 4.1.1 begründet. Die verschiedenen Auseinandersetzungen von Seiten der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache setzen unterschiedliche Schwerpunkte und sind mitunter stark praxisorientiert. Eine ausführliche Darstellung unterschiedlicher „visuelle[r] Lernhilfen zur Grammatik“ (Funk und Koenig 1991, S. 56f.), die zugleich einen starken Praxisbezug aufweist, liegt von Hermann Funk und Michael Koenig (1991; 2013) vor. Diese und weitere Darstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache (Kapitel 4.1.2 und 4.1.3) sollen die Grundlage für die sich anschließende Übersicht über Thematisierungen von Visualisierungen im Bereich der Didaktik des Deutschen als Erstsprache (Kapitel 4.2) legen. Den Abschluss bildet ein Blick in praxisorientierte Publikationen, die konkrete Visualisierungsvorschläge für den Deutschunterricht bieten (Kapitel 4.3).

4.1 Visualisierungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

4.1.1 Warum der Blick in die Deutsch als Fremdsprache-Didaktik?

Ein Blick auf die Forschungsliteratur unterschiedlicher deutschdidaktischer Bereiche²² macht deutlich, dass Visualisierungen im Kontext Deutsch als Fremdsprache sehr viel stärker thematisiert wurden und werden als dies im erstsprachlichen Bereich der Fall ist. Visualisierungen werden in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache eigens zum Thema gemacht und in Hinblick auf mögliche Funktionen für das fremdsprachliche Lernen befragt (vgl. z. B. Funk und Koenig 1991; Hecke 2012; Funk und Koenig 2013; Hallet 2013; Hieronimus 2014; Zeyer 2017). Es ist anzunehmen, dass dies mit der langen Tradition des Bildeinsatzes im fremdsprachlichen Unterricht zusammenhängt. So machte etwa das ab Ende des 19. Jahrhunderts über Jahrzehnte propagierte Einsprachigkeitsprinzip²³ „die unmittelbare oder mittelbare Anschauung“ (Reinfried 2013, S. 201) notwendig, wobei „die mittelbare Anschauung, die durch Bilder repräsentiert wird, [...] sehr viel umfassender [ist]: Sie vertritt fast die ganze sichtbare Welt, die meist entweder in Form von Wandbildern oder von Lehrbuch-Abbildungen Eingang in den Fremdsprachenunterricht findet“ (ebd.). Bilder wurden also als „Stellvertreter‘ für verbale Bezeichnungen“ (ebd.; Hervorhebung i.O.) herangezogen (vgl. auch Oomen-Welke 2012, S. 226f.), was jedoch bereits ab den 1920er Jahren kritisiert wurde, da dabei außer Acht gelassen werde, „dass die visuell erfahrbare Außenwelt und die Welt der Sprache sich grundsätzlich voneinander unterscheiden“ (ebd., S. 202). Bilder verloren zunächst an Bedeutung, wurden aber in ihrer semantisierenden Funktion in den 1960er bis 1980er Jahren wieder entdeckt (vgl. ebd.). Unterschiedliche Methodenkonzeptionen (*Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode, audiovisuelle Methode, usw.*) brachten unterschiedliche Bildeinsätze und damit Bildfunktionen mit sich und wirkten entsprechend auf die Gestaltung von Lehrwerken ein (vgl. Hallet 2013; Funk und Koenig 2013; Zeyer 2017). All dies zeigt, dass Bildlichkeit, in ihren unterschiedlichsten Formen, von Seiten der Fremdsprachendidaktik seit langem diskutiert und hinsichtlich ihrer didaktischen Funktion thematisiert wird. So kommt es, dass mitunter in Studienbüchern zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache der Rolle von Bildern und Visualisierung gar ein ganzes Kapitel gewidmet wird (so beispielsweise in

²² Die literaturdidaktische Forschung, die selbstverständlich ebenfalls einschlägige Arbeiten zu Visualisierungen bietet (s. beispielsweise Jesch und Staiger 2016), wird hier ausgeklammert, da der Fokus bereits auf sprach- bzw. grammatikdidaktische Visualisierungen gelegt werden soll.

²³ Das Einsprachigkeitsprinzip wurde in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts u. a. von Wolfgang Butzkamm (1978) relativiert, was zur so genannten *aufgeklärten Einsprachigkeit* führte. Ein Unterricht, der dem Prinzip der *aufgeklärten Einsprachigkeit* folgt, setzt die Erstsprache der Lernenden gezielt ein, wobei dabei von einer erstsprachlich homogenen Klasse ausgegangen wurde (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010, S. 85).

Schiffler 2012). Eine solch präzise Thematisierung und Würdigung von Bildern und Visualisierungen steht hingegen in der Erstsprachdidaktik noch weitgehend aus.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache verfolgt eigene Ziele und birgt eigene Anforderungen, die nicht bzw. nicht alle unmittelbar auf den in der vorliegenden Arbeit fokussierten Bereich des Deutschen als Erstsprache übertragen werden können. Wenn im Folgenden Bildarten und -funktionen aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache beschrieben werden, so kann also davon ausgegangen werden, dass die Besonderheiten der Fremdsprachdidaktik deutlich werden. Da Visualisierungen von Seiten der Fremdsprachdidaktik sehr viel stärker und schon seit vielen Jahrzehnten thematisiert werden, liegt eine Betrachtung der dort existierenden Auseinandersetzungen dennoch nahe. Denn wenngleich sich fremdsprachdidaktische und erstsprachdidaktische Ziele unterscheiden, so handelt es sich doch beide Male um eine Sprachdidaktik und der potentiell visualisierte ‚Gegenstand‘ ist derselbe. Zugleich unterscheiden sich die Darstellungen der Sprachstruktur im Bereich Fremdsprache „mitunter erheblich [...]“ (Granzow-Emden 2013, S. 16) von denen im Bereich Deutsch als Erstsprache. Granzow-Emden erklärt dies damit, dass der Deutsch als Erstsprache-Unterricht „in seiner Tradition gefangen und als ‚Muttersprachenunterricht‘ konzipiert war“ (ebd.; Hervorhebung i.O.) und dabei fälschlicherweise angenommen wurde, dass die Lernenden „schon können und wissen, was sie in diesem Unterricht lernen“ (ebd.). In der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache habe hingegen immer eine größere Freiheit bestanden, „schlüssigere Darstellungen der Grammatik hinzuzuziehen oder zu entwickeln“ (ebd.). Granzow-Emden bezieht sich damit zwar nicht unmittelbar auf grammatikdidaktische Visualisierungen, doch es liegt nahe, dass seine Ausführungen auch die Ebene der Visualisierung betreffen. Insofern ist eine Auseinandersetzung mit fremdsprachdidaktischen Grammatik-Visualisierungen nicht nur in Hinblick auf Gemeinsamkeiten, die eine Übertragung von Bildklassifikationen oder -funktionen auf den erstsprachlichen Bereich ermöglichen könnten, von Interesse. Vielmehr stellt sich die Frage, inwiefern sich die fremdsprachdidaktischen Visualisierungen von denen im Bereich Deutsch als Erstsprache unterscheiden und ob diese ggf. ‚schlüssigeren‘ Darstellungen Hinweise auf Erweiterungs- oder Verbesserungsmöglichkeiten erstsprachdidaktischer Visualisierungen geben könnten.

Die Auseinandersetzung mit fremdsprachdidaktischen Visualisierungen dürfte darüber hinaus noch in anderer Weise für den ‚innerdeutschen‘ Deutschunterricht von Interesse sein: Da der Markt der Lehrwerke für die Zielgruppe der Zweitsprachlernenden noch ein recht junger ist, muss davon ausgegangen werden, dass Lehrende im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht auf Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerke zurückgreifen. Insbesondere für den Anfangsunterricht wird deren

Einsatz mitunter auch empfohlen, wobei zu einer Anpassung an die Zielgruppe durch entsprechendes Zusatzmaterial geraten wird²⁴ (vgl. Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2016). Visualisierungen aus Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache werden somit in innerdeutschen Schulen zum Einsatz kommen, was ein weiterer Grund ist, die Perspektiven der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache miteinzubeziehen. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden aus den genannten Gründen auch fremdsprachdidaktische Lehrwerke zur Analyse herangezogen.

4.1.2 Bildarten aus fremdsprachdidaktischer Sicht

Oftmals fokussieren die Autorinnen und Autoren in Bezug auf den Einsatz von Bildern im Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht den Bereich der Grammatikdidaktik, sondern beziehen sich auf das Sprachlernen allgemein (vgl. z. B. Hecke 2012; Hallet 2013). Eine Ausnahme stellen die Auseinandersetzungen Funks und Koenigs in der 1991 publizierte Studieneinheit „Grammatik lehren und lernen“ (Funk und Koenig 2013)²⁵ bzw. im Artikel „Grammatik sehen. Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen“ (Funk und Koenig 1991)²⁶ dar. Die Autoren richten sich v. a. an Lehrkräfte und setzen dabei einen klaren Fokus auf den Bereich der Grammatik. Ihre Ausführungen sind vor dem Hintergrund des zu dieser Zeit aktuellen *kommunikativen Grammatikunterrichts* zu sehen, zu dessen wesentlichen Prinzipien die Nutzung visueller Lernhilfen zur Darstellung grammatischer Regeln gehört (vgl. Funk und Koenig 2013, S. 54). Grammatik wird im kommunikativen Grammatikunterricht „als Werkzeug gesehen, mit dem man (sprachlich) etwas *tut* [...]. Die Grammatik ist auf diese Weise nicht nur Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck: ein ‚Werkzeug‘ zur Sprachproduktion“ (ebd., S. 52; Hervorhebung i.O.). Entsprechend kommt auch Visualisierungen grammatischer Regeln eine dienende Funktion zu. Funk und Koenig verweisen

²⁴ Dies ist u. a. zu begründen mit den sehr unterschiedlichen Aneignungsbedingungen und kommunikativen Anforderungen des Zweit- und Fremdspracherwerbs (vgl. Weth 2010, S. 9). Weth erläutert hierzu: „In der Migrationssituation stehen der ungesteuerte Erwerb in alltäglicher Kommunikation und die Bewältigung verschiedenster Alltagsaufgaben im Vordergrund. Im Fremdsprachenunterricht geschieht das Lernen in gezielt aufeinander aufbauenden Etappen und die kommunikativen Anforderungen bleiben auf die Unterrichtssituation begrenzt“ (Weth 2010, S. 9).

²⁵ Die Studieneinheit wurde 2013 neu aufgelegt. Die erste Ausgabe stammt aus dem Jahre 1991.

²⁶ Bei diesem Artikel handelt es sich um einen Beitrag in einem Themenheft der praxisorientierten Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* mit dem Titel „Das Bild im Unterricht“. Im Themenheft wurde das Bild im fremdsprachlichen Deutschunterricht also auf besondere Weise gewürdigt. Ein weiterer Beitrag des Themenheftes, der sich Bildfunktionen widmet, wird in Kapitel 4.1.3 der vorliegenden Arbeit rezipiert. Ein aktuelles Beispiel für die Würdigung des Bildes im Bereich Deutsch als Fremdsprache liegt mit einem Themenheft der Zeitschrift *InfoDaF* vor (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2017). Es widmet sich dem Schwerpunkt „Bilder im DaF-/DaZ-Unterricht“ und enthält u. a. den bereits genannten Artikel von Zeyer (2017) zum Thema „Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen“. Zeyer gibt darin „einen Überblick über visuelle Komponenten eines interaktiven Lernprogramms zur Grammatik“ (Zeyer 2017, S. 666).

zunächst auf Möglichkeiten drucktechnischer Mittel „zur Hervorhebung von Wörtern oder Silben“ (Funk und Koenig 1991, S. 55), die bereits im 17. Jahrhundert in Comenius' Sprachlehrwerk „Orbis sensualium pictus“ (vgl. Comenius 1910) Verwendung fanden (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 55). Darunter fallen Kursivdruck, Halbfettdruck, Farbunterlegungen, farbige Markierungen von Endungen sowie „die Anordnung des Lernstoffes in zweisprachige Tabellen und Zahlen am Ende der Zeilen, die auf die Darstellung der Vokabeln im Bild verweisen“ (ebd.). Die Einbettung in die Fachkultur des Deutschen als Fremdsprache wird in dieser Aufzählung Funks und Koenigs bereits deutlich.

Des Weiteren verweisen die Autoren auf „[e]ine neue Qualität der Visualisierung von Regeln und Strukturen“ (ebd.), die, ursprünglich aus der Linguistik stammend, in den späten 70er Jahren in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache übernommen wurde und nennen hier „[d]ie von der Dependenz-Verb-Grammatik [...] benutzten grafischen Mittel zur Darstellung von Sätzen“ (ebd.). Hierzu stellen sie jedoch fest: „Die direkte Übertragung einer sprachwissenschaftlichen Darstellungsweise und Terminologie in ein Lehrbuch ist problematisch“ (ebd.)²⁷. Zur Begründung erläutern Funk und Koenig, dass die Herauslösung des Verbs aus dem Satz zwar in Hinblick auf das Verstehen der Satzstruktur hilfreich sei, der Satz somit jedoch nicht mehr „[v]or-lesbar“ (ebd.) sei. Zudem bereite diese Darstellung den Lernenden gerade am Anfang Schwierigkeiten, was sich insbesondere in der Reproduktion bemerkbar mache (vgl. ebd.). Zuletzt merken sie an, dass damit „ein abstraktes System, nämlich die Struktur eines Satzes mit einem anderen abstrakten System, der Geometrie, mit einfachen und doppelten Ableitungslinien, Ovalen und Rechtecken und Dreiecken erklärt [werde]. Als Merkhilfe scheint das System deshalb nicht besonders geeignet“ (ebd.). Der Verweis auf die mögliche Bezugsquelle Fachwissenschaft ist für die vorliegende Arbeit in mehrfacher Hinsicht von Interesse: Er macht zum einen darauf aufmerksam, dass die genuin fachdidaktische Aufgabe, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu reflektieren, auch in Hinblick auf Visualisierungen zu leisten ist. Zum anderen wird hier erneut die Nähe von Bildern bzw. Visualisierungen in der Wissenschaft und fachdidaktisch genutzten Visualisierungen, wie sie oben beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2), deutlich.

Funk und Koenig empfehlen, die im Lehrwerk verwendeten Darstellungen auch im restlichen Unterricht, also beispielsweise an der Tafel, zu übernehmen und die Bedeutung der Symbole aktiv einzuüben (vgl. ebd.). Besser als abstrakte Symbole seien jedoch „konkrete, anschauliche Bilder,

²⁷ Mit dieser Bemerkung reihen sich Funk und Koenig ein in eine Vielzahl kritischer Stimmen zur Linguistisierung des Grammatikunterrichts. So spricht beispielsweise auch die Forschungsgruppe Gießener Kreis vom „Fehler der 70er Jahre, wissenschaftlichen Fortschritt unreflektiert auf die Schule abzubilden“ (Gießener Kreis o.J., o.S.). Näheres hierzu wie auch zur Implementierung linguistischer Visualisierungen im Schulbuch erläutere ich in Kapitel 6.

Situationen und Metaphern“ (ebd., S. 56), wie die in der Fremdsprachdidaktik Deutsch bekannte Schraubzwinge zur Verdeutlichung der Verbklammer²⁸ (vgl. ebd.). Solche Visualisierungen

haben den Vorteil, daß man sie nicht nur als ‚fertige‘ Lehrwerkvisualisierung zur Kenntnis nehmen, sondern aktiv mit ihnen arbeiten kann. Man kann sie aus Pappe herstellen oder (leer) auf eine Folie kopieren, die dann von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgefüllt wird. An der Wand des Klassenzimmers aufgehängt, genügt dann meist ein Fingerzeig, um auf einen Fehler bei der Verbstellung aufmerksam zu machen. (ebd.)

Trotz des starken Praxisbezugs werden in diesen Bemerkungen die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen deutlich: So wird mit dem Hinweis auf den einfachen „Fingerzeig“ auf die Möglichkeit der simultanen Erfassung von Bildern, wie sie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, verwiesen, ebenso wie auf die von Paivio mit „vividness“ (Paivio und Csapo 1973, S. 177) bezeichnete Eigenschaft von Bildern. Zugleich gehen Funk und Koenig offensichtlich davon aus, dass Visualisierungen dann besonders hilfreich sind, wenn sie auf vielfältige Weise eingesetzt und auch von den Lernenden selbst in produktiver Weise verwendet werden können²⁹ (vgl. Funk und Koenig 2013, S. 80). Auch eine erste Funktion von Visualisierungen, nämlich die der Merkhilfe, wird genannt – sie könnte der Transformationsfunktion Levins et al. (1987) entsprechen, die auf die Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis durch Bilder hinweist (vgl. Carney und Levin 2002; Schnotz 2010). Verwiesen wird jedoch auch auf Grenzen konkreter Darstellungen. So wird darauf aufmerksam gemacht, dass „das Verstehen des visuellen Systems [...] für Lernende nicht aufwendiger werden [dürfe] als das Verstehen der Regel selbst“ (Funk und Koenig 1991, S. 56) und auch darauf, dass nicht für alle grammatischen Lerninhalte konkrete Darstellungen möglich sind (vgl. Funk und Koenig 2013, S. 85). In Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit sind die Hinweise Funks und Koenigs deutlich von Interesse, verweisen sie doch zum einen aus der Sicht der Sprachdidaktik auf die hohe Bedeutung visueller Darstellungen in Hinblick auf den Lernprozess. Zum anderen betonen die Autoren jedoch auch, dass der Grad der Hilfe, die diese für Lernende darstellen, je nach Art der Visualisierung bzw. der verwendeten Symbole unterschiedlich ausfallen kann. Sie sprechen also direkt das Verhältnis von Visualisierung und didaktischem Zugang an, nach dem im Rahmen dieser Arbeit gefragt wird. Begründet wird dies mit Erkenntnissen der Gedächtnispsychologie: Die Kombination von abstrakten Wörtern mit konkreten Bildern oder anschaulichen Sätzen bewirke ein Zusammenarbeiten von linker und

²⁸ Ein Beispiel für die Schraubzwinge findet sich in *Deutsch konkret 1985* (s. Abb. 1 im nächsten Teilkapitel), ein Lehrwerk der 1980er Jahre, an dem Funk selbst als Autor beteiligt war.

²⁹ Funk und Koenig haben das so genannte SOS-Prinzip entwickelt, mit dem Lernende Grammatikregeln selbst entdecken lernen sollen. Sie schlagen das Verlaufsschema Sammeln, Ordnen, Systematisieren (SOS) vor; d. h. die Lernenden betrachten Sätze (oder Satzteile) zunächst selbstständig in Hinblick auf formal-sprachliche Aspekte, vergleichen und ordnen sie nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden und finden schließlich selbst Regeln (vgl. Funk und Koenig 2013, S. 124f.).

rechter Hemisphäre, wodurch eine bessere Erinnerungsleistung erreicht werde (vgl. Funk und Koenig 2013, S. 86f.).

Die Beschreibungen Funks und Koenigs münden in eine „Übersicht über mögliche visuelle Lernhilfen zur Grammatik“ (Funk und Koenig 1991, S. 56). Sie unterscheiden zwischen *drucktechnisch-graphischen Lernhilfen*, *Lernhilfen durch abstrakte Symbole (sprachsystem- oder inhaltsbezogen)*, *Lernhilfen durch konkrete Symbole* und *Lernhilfen durch Situationskontexte*³⁰. Dabei werden auch mögliche Funktionen der unterschiedlichen Lernhilfen benannt. Tabelle 6 fasst die Übersicht der Autoren zusammen. Die Aufzählungen in der zweiten Spalte der tabellarischen Darstellung wurden überwiegend wörtlich übernommen (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56f.) und sollen im Anschluss noch einmal erläutert und kritisch hinterfragt werden. Die Hervorhebungen stammen nicht aus dem Originaltext und sollen die von den Autoren genannten Funktionen der visuellen Lernhilfen markieren.

<i>Art der Lernhilfe</i>	<i>Beschreibung und Beispiele</i>
Drucktechnisch-graphische Lernhilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Veränderung der Drucktype bei grammatischen Variablen: Unterstreichung, Kursivdruck, Halbfettdruck - Tabellarische Anordnung von Beispielen zu einer Regel - <i>Hervorhebung</i> durch farbige Raster oder Rahmung
Lernhilfen durch abstrakte Symbole	<ul style="list-style-type: none"> geometrische Symbole wie Ovale, Rechtecke, Quadrate, Kreise - sprachsystembezogen: z. B. aus dem Darstellungssystem einer sprachwissenschaftlichen Methode der Sprachbeschreibung (z.B. der Dependenz-Verb-Grammatik) - inhaltsbezogen: <i>Hilfen zur Bedeutungserschließung</i> aus anderen Zeichensystemen (z.B. der Mathematik)
Lernhilfen durch konkrete Symbole (‚Bildmetaphern‘)	Beispiel: Werkzeuge (Schraubzwinge, Computer, Scheren usw.) und Objekte (Schrauben, Gebäude, Brücken, usw.) als ‚Sinnbild‘ einer Grammatikregel.
Lernhilfen durch Situationskontexte	<ul style="list-style-type: none"> - Dynamisch: zeichnerische oder fotografische Situationsvorgabe, die <i>eine</i> bestimmte <i>Struktur fordert</i> (Beispiel: Frageformen); - Statisch: Vorgabe von Zeichnungen oder Fotos, deren Beschreibung <i>eine</i> bestimmte <i>Form fordert</i> (Beispiel: Präpositionen, Passiv).

Tabelle 6: Übersicht über mögliche visuelle Lernhilfen nach Funk und Koenig 1999

Die Übersicht ist für die vorliegende Arbeit insofern von Interesse, dass mit ihr eine Ordnung, Bezeichnung und nähere Beschreibung von in Lehrwerken verwendeten grammatikdidaktischen Visualisierungen vorliegt. Vergleicht man sie nun mit den in den Kapiteln 2 und 3 vorgestellten

³⁰ Letztere werden in der Studieneinheit anders, nämlich als „Dynamische Symbole – Personalisierung bzw. Situierung von grammatischen Regeln“ (Funk und Koenig 2013, S. 88), benannt.

schulfachunabhängigen Beschreibungen von Bildarten durch die Bildwissenschaft und die psychologische Lehr-Lern-Forschung, lassen sich einige Parallelen, aber auch Unterschiede aufzeigen. Die von Seiten der Psychologie definierten Bildarten hängen in ihrer Unterschiedlichkeit alle mit dem vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Entsprechungsverhältnis zwischen Bild und ‚gemeintem Sachverhalt‘ (Schnotz 2010, S. 927) bzw. ‚wirklich existierendem Objekt‘ (Weidenmann 1994b, S. 40) zusammen. So besitzen beispielsweise nach Weidenmann *Abbilder* Ähnlichkeit mit einem wirklich existierenden Objekt, *logisch-analytische Bilder* nicht. Diesen Bildarten lassen sich auch einige der von Funk und Koenig genannten Beispiele zuordnen. So können die von den Autoren genannten Zeichnungen oder Fotos, die in ihrer Beschreibung die Verwendung einer bestimmten Form fordern, den Abbildern nach Weidenmann bzw. den realistischen Bildern nach Schnotz zugeordnet werden. Der Unterschied zu den von Schnotz und Weidenmann klassifizierten Bildern liegt jedoch darin, dass der Abbildung des Sachverhalts hier eine dienende Funktion zukommt: Sie dient dem Erlernen der Verwendung einer bestimmten sprachlichen Form. *Sprachsystembezogene Lernhilfen*, wie beispielsweise Baumdiagramme der Dependenzgrammatik, können den *logischen Bildern* zugeordnet werden, da sie stark konventionalisiert sind und keine perzeptuelle Ähnlichkeit vorliegt. Die von Funk und Koenig als *Lernhilfen durch konkrete Symbole bzw. Bildmetaphern* bezeichneten Visualisierungen können den Schnotz’schen *Analogiebildern* zugeordnet werden, da mit ihnen, wie von Schnotz beschrieben, „vorhandenes Wissen aus dem abgebildeten Quellbereich in den neu zu lernenden Zielbereich [...] übertragen“ (Schnotz 2010, S. 927) werden kann. Allerdings sind die grammatikdidaktischen Analogiebilder im Bereich Satzgrammatik immer an den verschriftlichten Satz gebunden. Das bedeutet, das Bild, z. B. die Schraubzwinge, wird gemeinsam mit dem verschriftlichten Satz präsentiert und nur durch diese Kopplung können grammatikdidaktisch relevante Aspekte wie die topologischen Felder und die Verbkammer sichtbar gemacht werden. Die Analogie besteht dann z. B. darin, dass sich ein Satz wie eine Schraubzwinge ‚aufspannen‘ lässt und dabei bestimmte Elemente an festen Positionen verharren. Die Kopplung an den verschriftlichten Satz muss als Besonderheit grammatikdidaktischer Analogiebilder hervorgehoben werden. Der Satz ist Teil der Visualisierung, weil er der eigentliche Gegenstand und Ausgangspunkt der Visualisierung ist. Die grammatikdidaktischen Analogiebilder unterscheiden sich dadurch von anderen Analogiebildern, die zwar durch Schrift ergänzt werden können, jedoch nicht vom verschriftlichten Satz ausgehen.

Gleiches gilt für die *drucktechnisch-graphischen Lernhilfen* (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56). Auch hier ist Ausgangspunkt die Schrift, die durch Unterstreichungen oder von der Grundschrift abweichende Auszeichnungsschriften wie Kursiv- und Fettdruck Veränderungen erfährt oder durch Rahmungen, Raster o. ä. ergänzt wird. Auf diese Weise können beispielsweise morphosyntaktische Aspekte sichtbar gemacht werden, d. h. die Saliens sprachlicher Formen wird erhöht.

Somit sind diese visuellen Lernhilfen ein Mittel zur Aufmerksamkeitslenkung, die der Unterstützung des Aneignungsprozesses der Lernenden dienen. Ein Entsprechungsverhältnis zwischen einem dargestellten Gegenstand und Bild kann bei diesen Lernhilfen nicht bestimmt werden – weder ein perzeptuelles noch ein logisch-analytisches. In den bildwissenschaftlichen und lehr-lernpsychologischen Bildklassifikationen findet sich keine Entsprechung zu den drucktechnisch-graphischen Lernhilfen von Funk und Koenig (vgl. Weidenmann 1994b; Schnotz 2010).

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird deutlich werden, dass die Ausführlichkeit der Beschreibung und Ordnung unterschiedlicher Visualisierungen, wie sie von Funk und Koenig vorgenommen wird, bei anderen Auseinandersetzungen mit Visualisierungen nicht üblich ist. Zudem wird nur selten von dem bereits vorhandenen, in der Praxis Verwendung findenden Material ausgegangen und dieses in Hinblick auf seine (möglichen) Funktionen im Unterricht befragt. Funk und Koenig nennen in ihrer Übersicht zudem einige Funktionen, die von den verschiedenen Visualisierungen erfüllt werden können, wie die der Hervorhebung, die Hilfe zur Bedeutungserschließung oder die Forderung nach einer bestimmten Form. Dennoch können die Beschreibungen Funks und Koenigs wohl nur als erste Hinweise für weitere Ordnungen des visuellen Materials in Lehrwerken dienen, da sie teilweise Fragen offenlassen. So ist die Unterscheidung zwischen *sprachsystembezogenen* und *inhaltsbezogenen Lernhilfen durch abstrakte Symbole* nicht eindeutig. Während mithilfe des Beispiels der Dependenz-Grammatik deutlich wird, was die Autoren unter ersteren verstehen, bleibt recht unklar, was mit *inhaltsbezogene Lernhilfen durch abstrakte Symbole* gemeint ist. Ferner schreiben Funk und Koenig, das abstrakte Symbol könne „z.B. aus dem Darstellungssystem einer sprachwissenschaftlichen Methode der Sprachbeschreibung“ (Funk und Koenig 1991, S. 57) stammen. Andere Ursprünge sind nach dieser Aussage möglich, werden aber nicht genannt. Die Beschreibung der *Lernhilfen durch Situationskontexte* ist hingegen eindeutig, jedoch in Hinblick auf die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz, da diese Art von Visualisierung illustrativen Charakter hat und in erster Linie als Sprech Anlass dient.

Dennoch bieten Funk und Koenig mit ihrer Übersicht einen möglichen Anknüpfungspunkt für weitere Beschreibungen grammatikdidaktischer Visualisierungen. Eine Stärke des Aufsatzes liegt in der Betonung, dass die Art der Visualisierung bzw. ihrer Gestaltung in Hinblick auf das Lernen bedeutsam ist. Hervorzuheben ist ferner, wie bereits bemerkt wurde, dass Funk und Koenig von bereits existierenden Visualisierungen ausgehen und diese ordnen und näher beschreiben. Dieser Vorgehensweise schließt sich die vorliegende Arbeit an.

4.1.3 Bildfunktionen aus fremdsprachdidaktischer Sicht

Nicht nur die Bildarten, die von Seiten der psychologischen Lehr-Lern-Forschung beschrieben werden, sondern auch die dort genannten Bildfunktionen sind fachunabhängig, beziehen sich also (bewusst) nicht auf eine bestimmte Fachdidaktik. Aus fremdsprachdidaktischer Sicht liegen recht

ausführliche Beschreibungen von Funktionen von Bildern vor, von denen zwei im Folgenden dargestellt werden sollen.

Die erste stammt von Sturm (1991) und wurde im selben Themenheft publiziert, aus dem auch der oben zitierte Artikel Funk und Koenigs stammt. Aufgrund der besonderen Würdigung des Bildes in besagtem Themenheft sollen Sturms Funktionsbeschreibungen an dieser Stelle näher betrachtet werden. Beim zweiten Beitrag von Hallet (2013) handelt es sich um eine aktuellere Auseinandersetzung mit Bildfunktionen. In dieser finden sich einige Beschreibungen Sturms wieder; Hallet ergänzt Sturms praxisnahe Darstellung dabei noch um wichtige Reflexionen.

Auch Sturm (1991) verweist auf die lange Tradition der Verwendung von Bildern im Sprachunterricht und nennt wie Funk und Koenig das 1658 erschienene Lehrwerk Comenius' als frühes Beispiel. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache bemerkt Sturm „[n]ach der Bildabstinentz der Lehrwerke der 50er Jahre und der Bildmonotonie der audiovisuellen und audiolingualen Phase“ (Sturm 1991, S. 5) ein neues Interesse am Bild, ausgelöst durch die kommunikative Didaktik. Dieses Interesse sei verbunden mit einer „Vielfalt der Bildverwendung“ (ebd.) und einem „Einfallreichtum bei der Bildgestaltung“ (ebd.). Allerdings bemerkt Sturm ein Desiderat in Bezug auf Bildtypologien: „Es gibt eine ganze Reihe von Versuchen, Bilder unter verschiedenen Aspekten zu klassifizieren, Versuche also, eine Bildtypologie zu schaffen. Typologien für den Fremdsprachenunterricht allerdings sind recht selten“ (ebd., S. 7). Mit dem Ziel, „für praktische Unterrichtszwecke einige wesentliche Kategorien [...], die auf dem Bezug zwischen Bild und Text beruhen“ (Sturm 1991, S. 7) zu benennen, differenziert Sturm deshalb nach verschiedenen Funktionen der Bilder im Sprachenlernen. Mit der Begründung, dass im Fremdsprachenunterricht „das Bild im Hinblick auf den (geschriebenen oder gesprochenen) Text eingesetzt“ (ebd., S. 5) werde, beruhen seine Darstellungen auf dem Bezug zwischen Text und Bild (vgl. ebd.). So kommt es zu folgenden Unterscheidungen (Sturm 1991, S. 7f.):

1. Das Bild zur Semantisierung
2. Das Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen
3. Das Bild als Impuls zur Texterstellung
4. Das Bild zur Verdeutlichung von Lernverfahren
5. Das Bild als Produkt des Verstehensprozesses
6. Das Bild zur Leistungsmessung
7. Das Bild zur Organisation von Text
8. Das Bild als Textdekoration

Sturm klassifiziert die fremdsprachdidaktischen Bilder also in Hinblick auf die unterschiedlichen Funktionen, die diese erfüllen können. Diese Funktionen sollen im Folgenden näher erläutert, mit

den oben genannten Bildfunktionen aus psychologischer und bildwissenschaftlicher Sicht verglichen und an einigen Stellen durch selbst ausgewählte Bildbeispiele ergänzt werden.

Bilder zur Semantisierung (1) ergänzen nach Sturm Textinhalte. Die Funktion entspricht somit in gewisser Weise der von Schnotz beschriebenen Abbildfunktion. Schnotz spricht jedoch v. a. von der Funktion der Konkretisierung von Textinhalten, womit zum Ausdruck kommt, dass das Bild nicht nur eine bloße Wiederholung des Textinhaltes darstellt, sondern den Text so ergänzt, dass das zu Lernende geschärft, also konkretisiert wird. Im fremdsprachlichen Bereich ist neben der Konkretisierung wohl aber auch der ‚einfache‘ Modalitätswechsel Sprache/Bild gemeint, der eine Bedeutungserfassung und somit z. B. eine Wortschatzerweiterung ermöglichen soll. Sturm betont: „Es versteht sich, daß sich Bild und Text nie völlig entsprechen können; es handelt sich schließlich um zwei verschiedene Weisen, unsere Umwelt zu erfassen und (ausschnittweise) darzustellen“ (Sturm 1991, S. 7). Im Bild visualisiert werden laut Sturm z.B. Wortbedeutungen oder Inhalte eines Textabschnittes.

Zum *Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen* (2) merkt Sturm an, dass zwar „längst nicht alle Strukturen graphisch darstellbar“ (Sturm 1991, S. 8) seien, oft jedoch „eine Visualisierung plausibler und auch einprägsamer als die textliche Formulierung der grammatischen Regel“ (ebd.) sei. Als Beispiel nennt auch Sturm hier die im Bereich Deutsch als Fremdsprache bekannte Schraubzwinge (aus *Deutsch konkret* 1985, S. 82)³¹, die zur Darstellung der Klammerstrukturen im deutschen Satz dient.³² In der folgenden Beispielvisualisierung wird deutlich, wie mithilfe der Schraubzwinge die topologischen Felder von Beispielsätzen, die sich aus der Modalklammer ergeben, visualisiert werden können (vgl. Abb. 1).

³¹ Neuner, Mitautor des Lehrwerks *Deutsch konkret*, bezeichnet Visualisierungen wie die Schraubzwinge als „Grammatikbilder“ (Neuner 1995, S. 161). Diese Visualisierungen wurden von Neuner und anderen Anfang der 80er Jahre in „pragmatisch-funktional orientierte ‚kommunikative‘ Lehrwerke“ (ebd.; Hervorhebung i.O.) eingebracht mit dem Ziel, durch „überlegte visuelle Gestaltung“ (ebd.) die „visuelle[...] Speicherung von Information im Gedächtnis“ (ebd.) auf der Basis mentaler Modelle zu ermöglichen (vgl. Neuner 1995). Auch hier zeigt sich also die bewusste Auseinandersetzung mit Visualisierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die auf lehr-lern-psychologischen Erkenntnissen fußt.

³² Ergänzend sei hier verwiesen auf die Arbeit von Hecke (2012), die sich im Rahmen ihrer Dissertation mit visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzt. Sie spricht bezogen auf die Schraubzwinge von einer „Organisationsfunktion“ (Hecke 2012, S. 50) und übernimmt damit einen Ausdruck von Levin et al. (1987) (vgl. Kapitel 3). Während bei Levin et al. die Organisationsfunktion meint, dass mithilfe der Visualisierung Überblick über einen Sachverhalt gegeben wird und ein Bezugsrahmen für weitere Informationen bereitgestellt wird (vgl. Carney und Levin 2002; Schnotz 2010, S. 928), ist die Organisationsfunktion bei Hecke Teil der so genannten „Grammatisierungsfunktion“ (Hecke 2012, S. 49). Diese hält Hecke für spezifisch fremdsprachendidaktisch. Durch logische Bilder und „visuelle Analogien“ (ebd.) werde „veranschaulicht[t], wie ein Grammatikphänomen aufgebaut ist“ (ebd.), Regeln werden grafisch dargestellt und Einsichten in Sprachstrukturen gegeben (vgl. ebd.).

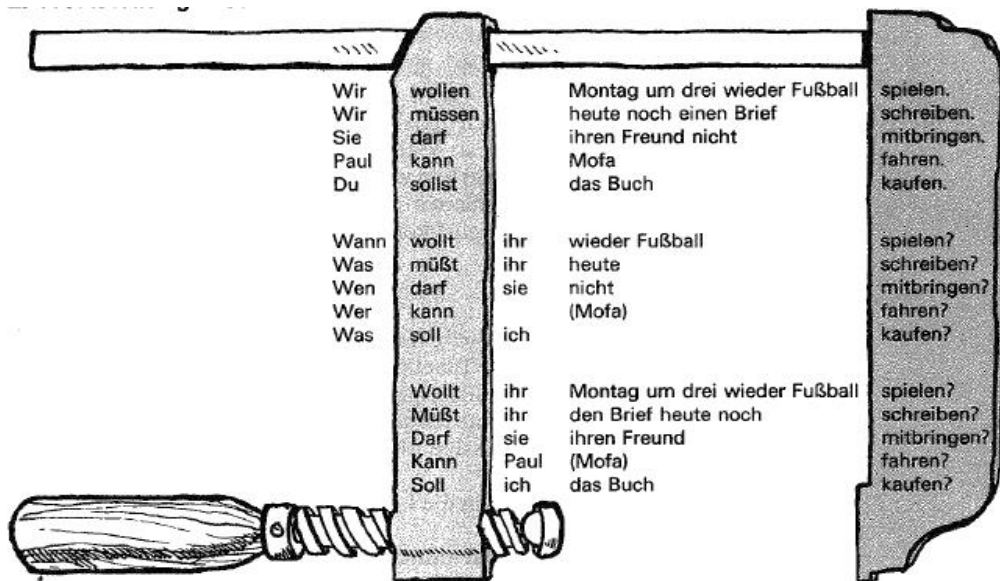


Abbildung 1: Schraubzwinge, *Deutsch konkret* 1985, S. 82

In Sturms Beschreibung dieser Bildfunktion wird der Produkt- und Prozessaspekt des Visualisierungsbegriffs (vgl. Kapitel 2) deutlich. Die Bezeichnung *Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen* verweist auf den Prozesscharakter: Der Begriff Visualisierung wird hier nicht als Bezeichnung für das Endergebnis, also das Produkt, verwendet (hierfür greift Sturm bei dieser Bezeichnung auf den Begriff Bild zurück), sondern für den Prozess der Sichtbarmachung sprachlicher Strukturen, die ohne besondere visuelle Hervorhebung nicht erfahrbar sind. Wenn Sturm jedoch von einer ‚plausibleren Visualisierung‘ (Sturm 1991, S. 8) spricht, meint er das Produkt. Wie Sachs-Hombach, Schnotz und Weidenmann verwendet auch Sturm den Visualisierungsbegriff offensichtlich dann, wenn von etwas Abstraktem – hier grammatische Strukturen – gesprochen wird, das außerhalb der Abbildungsebene liegt. Kritisch angemerkt werden kann zu Sturms Beschreibungen, dass der Autor nicht näher darauf eingeht, was genau unter ‚Strukturen‘ verstanden werden kann und welche verschiedenen Strukturen visualisiert werden können. Von Sturm unerwähnt bleiben ferner mögliche Gefahren, die konkrete Visualisierungen bergen könnten. So ist es durchaus möglich, dass Visualisierungen auch ungünstig wirken könnten – man denke etwa an die Zugdarstellungen im Kontext Satzgliedlehre, in denen das „Subjekt die Rolle als ‚Beweger des Systems““ (Gretsch 2016, S. 54) erhält, die, wie Gretsch bemerkt, „angesichts des fachwissenschaftlichen Wissensstands absurd ist“ (ebd.)³³.

³³ Damit verweist Gretsch auf das Kriterium der sachlichen Richtigkeit, das prinzipiell an eine didaktische Reduktion angelegt werden muss. Näheres hierzu folgt in Kapitel 6.

Das Bild als Impuls zur Texterstellung (3) soll Lernende zur mündlichen oder schriftlichen Sprachproduktion anregen (vgl. ebd.). Als Beispiel für eine solche Bildfunktion kann die folgende Abbildung (aus *Deutschmobil 2*³⁴ 2004, S. 44) dienen:



Abbildung 2: Beispiel Impuls zur Texterstellung, *Deutschmobil 2* 2004, S. 44

Hier wird eine Textproduktion der Lernenden über eine Bildbeschreibung „am Bild entlang“ (Sturm 1991, S. 8) initiiert, wobei es offensichtlich (auch) darum geht, dass die Lernenden dabei eine bestimmte sprachliche Form verwenden. Erfüllt wird diese Funktion beispielsweise von Bildern, die Funk und Koenig als *Lernhilfen durch Situationskontexte* (Funk und Koenig 1991, S. 57) bezeichnen (vgl. oben). Hier steht eine Textproduktion im Vordergrund, durch die die Lernenden zur Verwendung einer bestimmten sprachlichen Form ermuntert werden sollen. Aber auch die klassische Bildergeschichte fällt wohl in diese von Sturm genannte Kategorie.

Mit dem *Bild zur Verdeutlichung von Lernverfahren* (4) verweist Sturm auf „sich wiederholende Signalzeichnungen und Symbole“ (Sturm 1991, S. 8), die als Orientierungshilfen dienen und deutlich machen,

³⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit erfolgt der Verweis auf Lehrwerke im Folgenden mithilfe von Abkürzungen oder Verkürzungen des Originaltitels (für das hier zitierte Lehrwerk z. B. „Deutschmobil 2“ statt „Das neue Deutschmobil 2. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche“). Die vollständigen bibliographischen Angaben aller zitierten Lehrwerke werden in einer eigenen Literaturliste (*Bibliographie Lehrwerke*) am Ende der Arbeit aufgeführt.

welche Medien einzusetzen sind oder welche Übungsformen im Klassenunterricht vorgesehen sind. [...] Häufig handelt es sich um Symbole, die im außerunterrichtlichen Kontext bereits seit langem gebräuchlich sind (Pfeile, Zeigefinger, Fragezeichen etc.). Eine weitere Besonderheit [...] sind die ‚Unterrichtsbegleiter‘: Comic-Figuren, die das Text- und Bildgeschehen kommentieren, Anleitungen und Hinweise geben, Meinungsäußerungen provozieren etc. (ebd.)

Solche Bilder werden auch in aktuellen Lehrwerken im Bereich Deutsch als Erstsprache verwendet, was deutlich macht, dass die fremdsprachdidaktischen Kategorien in Teilen durchaus auf den Bereich Deutsch als Erstsprache übertragbar sind. Ein Beispiel aus einem erstsprachdidaktischen Lehrwerk ist im unten abgebildeten Ausschnitt aus dem Auer Sprachbuch von Klett (aus Auer 3 2010, S. 8) zu sehen.

Beweise für Nomen (Namenwörter):

1. **Beweis:** Ein Nomen (Namenwort) ist ein Name für etwas.
2. **Beweis:** Zu jedem Nomen (Namenwort) passt ein Artikel (Begleiter).
3. **Beweis:** Fast alle Nomen (Namenwörter) können in der Einzahl und in der Mehrzahl stehen.

Nomen (Namenwörter) schreibt man groß. ↑

- ① Schreibe zu fünf Nomen die Beweise auf.
 1. **Beweis:** „Mütze“ ist ein Name für eine Kopfbedeckung
 2. **Beweis:** die Mütze – eine Mütze
 3. **Beweis:** die Mütze – die Mützen
- ② Suche die zusammengesetzten Nomen.
Schreibe so: die Gummi stiefel, ...
- ③ Untersuche alle zusammengesetzten Nomen aus dem Bild.
Schreibe so: *Gummistiefel sind Stiefel aus Gummi.*
Ein Regenmantel ist ein ...

Tipps zum Üben von Regeln findest du in der Regelkartei auf Seite 122.

Abbildung 3: Orientierungssymbole und Unterrichtsbegleiter, Auer 3 2010, S. 8

Hier sind beide Formen von Sturms *Bildern zur Verdeutlichung von Lernverfahren* zu sehen: Der Ausschnitt zeigt sowohl ein Symbol (die Lupe) als auch ein Beispiel für einen *Unterrichtsbegleiter*. Die beiden Comic-Figuren begleiten die Lernenden durch das Lehrwerk und eine von ihnen weist rechts unten in der Abbildung auf weitere Hilfestellungen. Die Figur oben links hält eine Lupe, die als Signalzeichnung im Sturm'schen Sinne fungiert, indem sie auf einen wichtigen Abschnitt im Lehrwerk hinweist. Solche Signalzeichnungen werden meist auf der ersten Seite im Lehrwerk in ihrer Bedeutung erklärt. Typische Symbole sind neben der Lupe die Lesebrille, das aufgeschlagene Buch oder der Stift. Begleitfiguren sind in aktuellen Lehrwerken oft kindliche Comic-Figuren (z.B. im *Auer Sprachbuch* von Klett; *der dies das* von Cornelsen; *Tintenklecks* von Auer) oder Tiere (z.B. *Zebra* und *Piri* von Klett, *der die das* von Cornelsen).

Mit dem *Bild als Produkt des Verstehensprozesses* (5) berücksichtigt Sturm, dass Lernende Bilder nicht nur rezipieren, sondern auch produzieren können. So können sie beispielweise zum Zeichnen eines Textinhaltes aufgefordert werden. Das Produkt könne anschließend als „Verstehenskontrolle“ (Sturm 1991, S. 9) verwendet werden.

Mit dem *Bild zur Leistungsmessung* (6) spricht Sturm die Verwendung von Bildern in Lerntests an. Dabei wird die Spezifik des Faches Deutsch als Fremdsprache deutlich, da es um Bilder geht, mit deren Hilfe beispielsweise nach dem deutschen Wort gefragt wird, mit dem das abgebildete Objekt bezeichnet wird.

Bilder zur Organisation von Text (7) dienen als *advance organizers* zur „Vorentlastung von Texten“ (ebd.) und bieten im fremdsprachlichen Bereich „Klärung des situativen, außersprachlichen Umfeldes oder eine Darstellung wichtiger inhaltlicher Details“ (ebd.). Die Funktion der Textorganisation bzw. des Textverstehens erfüllen nach Sturm auch Bilder, die „vom Lerner meist ein relativ mechanisch-reproduktives Reagieren (Ankreuzen, Nummerieren etc.)“ (ebd.) oder „die Zuordnung von Bildern zu einem [...] Text bzw. die Zuordnung von Textteilen zu einer Bilderfolge [fordern]“ (ebd.).

Vom *Bild als Textdekoration* (8) spricht Sturm, wenn ein „Bild im Hinblick auf seinen unterrichtlichen Zweck nicht definiert werden kann“ (ebd.). Der Nutzen von Bildern mit rein illustrativem Charakter wird von Sturm prinzipiell bezweifelt. Er führt sie dennoch in den Funktionsbeschreibungen auf, da solche Bilder oft in Lehrwerken verwendet werden (vgl. ebd.). Sturms Beschreibungen können insofern ergänzt werden, als sich die Übergänge zwischen rein dekorativen Bildern und solchen, die dekorative Elemente mit anderen Funktionen verbinden, fließend gestalten. Ein Beispiel hierfür ist in Abbildung 4 (aus *der die das Basis 4* 2013, S. 80) zu sehen. Während die Maus rein dekorativen Charakter hat, wird in der Hantel die Verbklammer visualisiert, womit eine Mischung aus dekorativer Funktion und der von Sturm als „Visualisierung von sprachlichen Funktionen“ (Sturm 1991, S. 8) bezeichneten Funktion vorliegt.



Abbildung 4:
Bild mit dekorativem Charakter, *der die das Basis 4* 2013, S. 80

Auch in Abbildung 5 (aus *Bausteine 4* 2010, S. 20) wird deutlich, dass die Funktion eines Bildes abhängig von seiner Einbettung in eine bestimmte Lerneinheit ist. Das Bildmaterial auf dieser Lehrwerksseite bezieht sich auf den Inhalt des Textes. Es ist insoweit nach Sturm (1991) als semantisierend zu bezeichnen. Die Abbildungen sind jedoch in eine Lerneinheit zur Wortart Nomen eingebettet. Damit wird durch die zwischen einigen Wörtern im Text und den Abbildungen bestehende Referenzidentität auf die funktionale Eigenschaft von Nomen hingewiesen, dass Sprecherinnen und Sprecher mit Nomen auf bestimmte Gegenstände Bezug nehmen, also referieren können. Insofern erfüllen die Abbildungen mehr als nur eine semantisierende Funktion; den Sturm'schen Funktionskategorien lässt sich diese Funktion nicht zuordnen. Hier wird deutlich, dass zur Bestimmung der Funktion, die ein Bild bzw. eine Visualisierung erfüllt, der Kontext und die Einbettung in eine Lerneinheit zu berücksichtigen sind. Als weitere Größe kann, wie in den Funktionsbeschreibungen von Weidenmann in Kapitel 3 deutlich wurde, das Vorwissen der Lernenden mit einbezogen werden.



Fit mit Quiesel 1

Nomen erkennen

quiesel läuft zum hafen. Dort startet ein großer wettbewerb. Bei diesem wettbewerb sind viele segelboote auf dem wasser. Quiesel steuert eines dieser boote. Er muss um viele bojen segeln. Hoffentlich gibt es auch genug wind. Als quiesel am hafen ankommt, hüpfst sein herz vor freude. Es gibt genug wind. Am ende des tages ist quiesel einer der gewinner.

1 Unterstreiche alle Nomen und schreibe sie richtig auf.

Abbildung 5: Beispiel für Kontextabhängigkeit der Bildfunktion, *Bausteine 4* 2010, S. 20

Insgesamt wird deutlich, dass die von Sturm genannten Bildfunktionen sehr unterschiedliche Bereiche des (fremdsprachlichen) Deutschunterrichts betreffen: Einige beziehen sich auf Inhalte (z. B. die Visualisierung sprachlicher Strukturen), andere auf unterrichtsorganisatorische Aspekte (Verdeutlichung von Lernverfahren, Leistungsmessung). Die Einordnungsversuche von Visualisierungen aus aktuellen erstsprachdidaktischen Visualisierungen in die von Sturm vorgeschlagenen Funktionskategorisierungen machen deutlich, dass die fremdsprachdidaktischen Funktionen auf erstsprachdidaktische Visualisierungen übertragen werden können. Die in der vorliegenden

Arbeit untersuchten Visualisierungen werden von Sturm am ehesten unter der Bezeichnung *Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen* erfasst, da es hier um Lerninhalte des Grammatikunterrichts geht. Allerdings kann bei diesen Bildern nicht ausgeschlossen werden, dass sie auch semantisierend wirken oder bestimmte Lernverfahren betreffen können. Dies verdeutlicht, dass die von Sturm eröffneten Kategorien keinesfalls trennscharf sind, sondern je nach Kontext ineinander übergehen können.

Nach der Klassifikation von Sturm soll im Folgenden mit Hallet (2013) eine weitere ausführliche Beschreibung von fremdsprachdidaktischen Bildfunktionen präsentiert werden, die Sturms Beschreibungen um wichtige Reflexionen ergänzt. Hallet macht darauf aufmerksam, dass in fremdsprachdidaktischen Auseinandersetzungen „visuelle Darstellungen aller Art [...] nur im Hinblick auf Sprachlernprozesse im Fremdsprachenunterricht untersucht und reflektiert werden, nicht jedoch oder kaum hinsichtlich ihrer eigenständigen kommunikativen und kulturellen Leistungen“ (Hallet 2013, S. 215). Dies erkläre, warum die dort identifizierten Funktionen überwiegend instrumenteller Art seien, d. h. Bildern eine dienende Rolle innerhalb von Sprachlernprozessen zuweisen (vgl. ebd.). Entsprechend sei „auch in der Lehrerbildung [...] eine didaktische Unterweisung in den Umgang mit Bildern als eigenständigen visuellen Texten die Ausnahme“ (ebd.). Hallet selbst beschreibt sechs verschiedene Funktionen, wobei er darauf hinweist, dass diese „am besten in ihrer Vorkommensweise in Lehrwerken“ (ebd.) festzumachen seien.

Hallet verweist, wie Sturm, auf die *illustrative Funktion* visueller Darstellungen – wobei er neben dem Begriff der *Darstellung* auch die Begriffe *Bild* und *Visualisierung* verwendet (vgl. ebd.). Die *Illustration* sei, „[e]ine der häufigsten Verwendungsweisen von Bildern im Fremdsprachenunterricht“ (ebd.). Bilder erscheinen hier als „Beigabe und Appendix zu einem fremdsprachlichen Text“ (ebd.). Entscheidendes Kriterium sei, „dass in der Übung oder in dem fremdsprachlichen Text auf das Bild nicht explizit Bezug genommen wird und dass die Bearbeitung des Textes oder der Übung unabhängig vom Bild stattfinden kann“ (ebd., S. 216). Damit entspricht diese Funktion Sturms *Bild als Textdekoration*.

Weiterhin nennt der Autor die *semantische Funktion* (vgl. ebd.). Gemeint sind hier Bilder, „die Situationen, Handlungen, Menschen oder Objekte darstellen zu dem Zweck, von den Lernenden verbalisiert zu werden“ (ebd.). Als Beispiel nennt Hallet *flashcards*, auf denen Gegenstände abgebildet werden und die so „die entsprechenden fremdsprachigen Wörter evozieren“ (ebd.). Häufig seien ferner „Bildsequenzen nach Art eines Comics, die Szenen, Episoden, Vorgänge und Ereignisse oder ganze Geschichten erzählen, die die Lernenden in der Fremdsprache verbalisieren sollen“ (ebd.). Damit entspricht diese Funktion eher dem, was von Sturm als *Bild zur Texterstellung* bezeichnet wird, als dem Sturm'schen *Bild zur Semantisierung*, das als Ergänzung zu Texten eingesetzt wird. Hallet wirft kritisch ein, dass „bei dieser Verwendungsweise [...] den Lernenden in der Regel die intuitive Dekodierung solcher visuellen Narrative oder Darstellungen abverlangt“ (ebd.) werde,

dass also – fälschlicherweise – davon ausgegangen werde, „dass solche Bilder oder Bildsequenzen unmittelbar zugänglich sind“ (ebd.). Es sei jedoch, z. B. aufgrund fehlenden kulturellen Wissens, möglich, dass Zusammenhänge unklar oder uneindeutig bleiben und „die Dekodierung von Bildern und visuellen Narrativen erhebliche Probleme“ (ebd.) bereitet.

Als weitere Funktion nennt Hallet die *kognitive Funktion* von Bildern bzw. Visualisierungen. Diese definiert Hallet enger als Sachs-Hombach, der – wie oben dargestellt – ebenfalls von kognitiver Funktion spricht. Sachs-Hombach verweist mit seiner Funktionsbeschreibung nur auf die Erkenntnis der psychologischen Lehr-Lern-Forschung, dass Bilder besser als sprachliche Ausdrücke erinnert werden können (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 259). Hallet spricht von kognitiver Funktion hingegen im Zusammenhang von Visualisierungen sprachlicher Strukturen: „In dieser Funktion dienen Bilder, visuelle Darstellungen und 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, S. 217). Visualisierungen fungieren als kognitive Stützen (vgl. ebd.), indem „die Verwendungsweise sprachlicher Elemente und Strukturen oder gar eine grammatische Regel mit visuellen Mitteln erklärt [wird], um kognitiv zugänglich und verfügbar zu sein“ (ebd.). Als Beispiel nennt Hallet ein Foto, auf dem zwei sich unterhaltende Menschen abgebildet sind, sowie zwei Sprechblasen, die eine Frage und eine Antwort beinhalten. Mithilfe dieser Visualisierung werde „eine sprachliche Struktur (Frage-Antwort) in Anlehnung an die Sprache der Comics durch die Sprechblasen visualisiert und durch das Foto situativ eingebettet, sodass bei den Lernenden [...] eine kognitive Vorstellung von der sprachlichen Struktur und der sozialen Situation des Dialogs erzeugt wird“ (ebd.). Als weitere Beispiele nennt Hallet „Zeitpfeile, mit deren Hilfe die Verwendung eines Tempus visualisiert wird“ (ebd.) oder die Darstellung eines Tisches zur Veranschaulichung der Verwendung von Präpositionen.

Was Sturm unter *Bild zur Verdeutlichung von Lernverfahren* fasst, wird von Hallet als *instruktive Funktion* bezeichnet:

Auf praktisch allen Lehrwerkseiten [eines von Hallet untersuchten Lehrwerks; LR] finden sich Ikonisierungen, die eine didaktisch-instruktive Funktion haben. Solche Visualisierungen, häufig auch fest kodierte icons und Piktogramme mit (meist in einer Leseanleitung) definierten Bedeutungen innerhalb eines Lehrwerks, leiten die Schüler/innen zu bestimmten Lerntätigkeiten oder Aufgaben an oder sie werden mithilfe bestimmter Symbole wie z. B. stilisierter Darstellungen einer CD [...], mittels graphisch gestalteter Abkürzungen auf andere Lehrwerkteile wie Audio-Materialien und Schülerarbeitshefte oder [...] auf eine standardisierte Übungsart (hier: Dialog-Übung) verwiesen. (Hallet 2013, S. 217)

Hallet nennt auch begleitende Comicfiguren, die mit dem Ziel der Beförderung einer affektiv günstigen Lernsituation eingesetzt werden (vgl. ebd.). Die Funktionsbeschreibungen beinhalten ebenfalls den Visualisierungsbegriff, wobei deutlich wird, dass eine andere Art Bildlichkeit gemeint ist als in den Beschreibungen zur kognitiven Funktion.

Zuletzt nennt Hallet die *repräsentationale Funktion*, die Abbildungen und Darstellungen erfüllen, „die Ausschnitte und Aspekte einer zielsprachlichen Kultur, kulturhistorische Sachverhalte oder Lebensweisen und -stile“ (ebd., S. 218) zeigen und auf diese Weise „[d]em kulturellen, landeskundlichen und interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht dienen“ (ebd.). Diese letzte Funktion ist demnach klar eine spezifisch fremdsprachdidaktische Funktion.

Wie gezeigt wurde, stehen von Seiten der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache ausführliche Beschreibungen von Funktionen von Bildern zur Verfügung. Nicht alle sind in Hinblick auf grammatikdidaktische Visualisierungen relevant. Untenstehende Grafik fasst die von Sturm (1991) und Hallet (2013) genannten Funktionen noch einmal zusammen. Sie macht deutlich, welche Funktionsbeschreibungen der genannten Autoren sich entsprechen (dargestellt durch die Pfeile) bzw. wo sich die Beschreibungen Sturms und Hallets unterscheiden. Das *Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen* ist aufgrund seiner besonderen Bedeutung für die vorliegende Arbeit hervorgehoben.

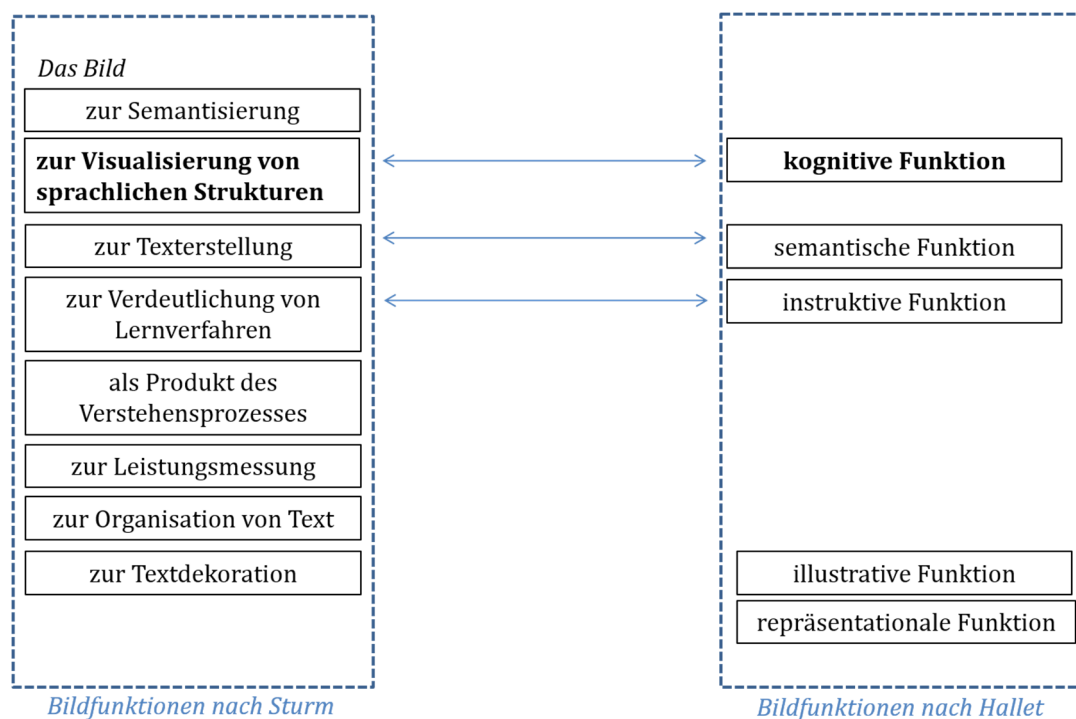


Abbildung 6: Zusammenfassung und Vergleich von Sturm 1991 und Hallet 2013

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die dargestellten Bildfunktionen sehr unterschiedliche Bereiche des fremdsprachlichen Deutschunterrichts betreffen. Insofern geben sie zwar wichtige Hinweise auf Funktionen von Bildern in der Sprachdidaktik, sind in Hinblick auf Thema und Ziel der vorliegenden Arbeit jedoch nicht alle relevant. Insbesondere die repräsentationale Funktion ist in ihrer DaF-Spezifität und Verortung im Bereich Landeskunde auszuklammern. Auch das *Bild zur Verdeutlichung von Lernverfahren* (*instruktive Funktion* nach Hallet), also Comicfiguren oder

Symbolzeichen wie die Leselupe, ist nicht themenspezifisch und insofern für die vorliegende Arbeit von geringem Interesse. Gleiches gilt für das *Bild zur Leistungsmessung* und das *Bild als Produkt des Verstehensprozesses*. Die mit dem *Bild zur Semantisierung*, dem *Bild zur Texterstellung* (*semantische Funktion* nach Hallet) und dem *Bild zur Organisation von Text* angesprochenen Funktionen sind zwar im erstsprachlichen Deutschunterricht generell ebenfalls relevant, allerdings nicht als Teil des Zugangs zu satzgrammatischen Inhalten, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus steht. Dies wird deutlich, wenn man sie mit der Funktion der *Visualisierung von sprachlichen Strukturen* bzw. der *kognitiven Funktion* vergleicht. Am Beispiel der Schraubzwinge zeigt sich die Besonderheit dieser Bildfunktion. Mit dem Ziel, die Klammerstrukturen im deutschen Satz darzustellen, wird ein Bild über den verschriftlichten Satz gelegt. Dadurch werden die entsprechenden Teile des Satzes hervorgehoben und als zusammenhängend markiert. Zugleich sorgt die Schraubzwinge dafür, dass Felderstrukturen im Satz sichtbar werden. Hier wird erneut die Funktion der Sichtbarmachung, die in Kapitel 2 als spezifisches Charakteristikum von Visualisierungen und als Grund für das Vorziehen des Visualisierungsbegriffs innerhalb der vorliegenden Arbeit angeführt wurde, deutlich. Selbstverständlich schließt dies illustrative Elemente nicht aus, sodass das *Bild zur Textdekoration* (bzw. die *illustrative Funktion* nach Hallet) ebenfalls als Bildfunktion im Rahmen dieser Arbeit relevant sein könnte.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Erkenntnisse der fremdsprachdidaktischen Auseinandersetzung mit Bildern bzw. Visualisierungen auf den Bereich Deutsch als Erstsprache zu großen Teilen übertragbar sind. Zieht man nun erneut die Beschreibungen von Bildfunktionen aus lehr-lernpsychologischer Sicht hinzu, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die dort gewählten Bezugsgrößen (Text, Vorwissen der Lernenden/Gedächtnis, verbildlichter Sachverhalt) für die Beschreibung von Bildfunktionen im Kontext Lernen hier wiederfinden und dabei durch spezifische fachdidaktische Anforderungen ergänzt werden. So geht es beim *Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen* bzw. der *kognitiven Funktion* um die spezifisch fachdidaktische Aufgabe der Zugänglichmachung von sprachlichen Strukturen oder Phänomenen für Lernende.

4.2 Visualisierungen in der Sprachdidaktik Deutsch als Erstsprache

Auch im Bereich Deutsch als Erstsprache werden Visualisierungen immer wieder und aktuell verstärkt thematisiert. Klassifikationen von Bildarten und Bildfunktionen liegen in einer vergleichbaren Systematik, wie sie die Fremdsprachendidaktik vorweisen kann, in der Sprachdidaktik Deutsch als Erstsprache allerdings nicht vor (vgl. Gretsche 2016, S. 27). Im Teilbereich der Grammatikdidaktik werden Visualisierungen zumeist nur am Rande besprochen und in Hinblick auf ihr spezifisches didaktisches Potential, das sie von anderen *modes* (vgl. Kapitel 2) – im Kontext Schule

v. a. Verbalsprache – unterscheidet, selten in den Fokus gerückt. Im Folgenden sollen einige Beispiele der Thematisierung von Visualisierungen vorgestellt werden und es soll geprüft werden, auf welche Weise die Betrachtungen von Visualisierungen im Bereich der Sprachdidaktik Deutsch als Erstsprache an die bisher beschriebenen Klassifikationen von Bildarten und Bildfunktionen anschließen und welche Rückschlüsse sich in Hinblick auf die vorliegende Arbeit ergeben.

Gehrig, die in ihrer Dissertation die Aufbereitung des Lernbereichs Wortarten in fünf bayerischen Lehrwerken mit der in einschlägigen Grammatiken vergleicht (vgl. Gehrig 2014, S. 68f.), setzt sich im Rahmen ihrer Arbeit punktuell mit visuellen Komponenten von Lehrwerken auseinander. In den im Rahmen der Studie untersuchten Lehrwerken ist u. a. eine hohe Anzahl von Illustrationen zu bemerken. Diese komme dadurch zustande, dass grammatische Inhalte in fiktive Geschichten oder Sachthemen eingebettet werden und diese Geschichten und Themen illustriert werden. Die Illustrationen sollen das Schülerinteresse wecken. Dies sei zwar altersgerecht und motivierend, könne andererseits aber auch dazu führen, dass die grammatischen Inhalte für die Lernenden in den Hintergrund geraten (vgl. ebd., S. 121). Weiterhin bemerkt Gehrig in allen untersuchten Lehrwerken farbige Hinterlegungen von Merkkästen, die zu einer größeren Übersichtlichkeit und einer Verbesserung der Merkfähigkeit führen sollen (vgl. ebd., S. 122). Dies sei „im Schulbuch deshalb besonders wichtig, da grammatische Phänomene stückweise behandelt und jeweils von Analyseübungen unterbrochen werden, die induktiv auf ein Phänomen hinführen bzw. die deduktiv vermittelten Inhalte überprüfen und zur Übung dienen sollen“ (ebd.). Es könne ferner festgestellt werden, dass alle Lehrwerke auf Fettdruck und Farben zurückgreifen, um auf diese Weise Überschriften oder wichtige Begriffe hervorzuheben (vgl. ebd.). Ebenso seien Tabellen – v. a. zur Darstellung der Konjugationen und Deklinationen – häufig; diese finden sich jedoch zumeist im Anhang der Lehrwerke (vgl. ebd.). Graphiken hingegen werden in den von Gehrig untersuchten Lehrwerken eher selten genutzt. Im Bereich der Wortarten vermisst Gehrig in einigen Lehrwerken „eine vollständige tabellarische Übersicht zur Bildung der Tempusformen der starken und schwachen Verben mit Beispielen für beide Hilfsverben *haben* bzw. *sein*“ (ebd.), die „vor dem Hintergrund einer zunehmenden Schülerzahl, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt hat“ (ebd.) nach Gehrig zu erwarten wäre. Eine Einordnung der Visualisierungen in bestehende Bildklassifikationen findet im Rahmen der Studie Gehrigs nicht statt. Es lassen sich jedoch im Vergleich mit den oben vorgestellten Klassifikationen einige Kategorisierungen ausmachen: Mit Blick auf die oben beschriebenen Bildfunktionen aus Sicht der psychologischen Lehr-Lern-Forschung bzw. der Fremdsprachendidaktik erfüllt die erste Kategorie der von Gehrig erwähnten Bilder bzw. Visualisierungen eine *Abbildfunktion*, da sie einen verbal beschriebenen Sachverhalt – z. B. Szenen eines Märchens – darstellen (vgl. Levin et al. 1987; Carney und Levin 2002; Schnotz 2010, S. 928). Nach Sturm ließen sich diese Bilder entsprechend der Kategorie *Bild als Textdekoration* (vgl. Sturm 1991, S. 8) zuordnen und nach Hallet wäre von *illustrativer Funktion* zu sprechen (vgl. Hallet 2013,

S. 215). Die farbigen Hinterlegungen und die Hervorhebungen von Überschriften und zentralen Begriffen durch Fettdruck und Farben lassen sich am ehesten den *Drucktechnisch-graphischen Lernhilfen* nach Funk und Koenig (1991; 2013) zuordnen, beziehen sich im Fall der von Gehrig untersuchten Lehrwerke aber nicht auf grammatische Inhalte im engeren Sinne, wie beispielsweise morphosyntaktische Phänomene. Sie sind zwar nicht im engeren Sinne als Bilder oder Visualisierungen zu bezeichnen, dennoch tragen sie zumindest potentiell zur Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis bei und können somit eine Transformationsfunktion im Sinne Levins et al. (1987) erfüllen. Gleiches gilt für die Tabellen zur Darstellungen von Konjugation und Deklination. Es fällt auf, dass Gehrig nicht näher auf (mögliche) Visualisierungen in ihrem Fokusthema Wortarten und deren grammatikdidaktisches Potential eingeht – möglicherweise deshalb, weil die von ihr untersuchten Lehrwerke entsprechende Visualisierungen nicht aufweisen. Die beschriebenen Bilder und visuellen Mittel der Hervorhebung etc. erfüllen in Hinblick auf das eigentliche Fokusthema, in diesem Fall Wortarten, keine direkte Funktion und damit – bildwissenschaftlich gesprochen – auch keine epistemische Funktion (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 259; Günzel und Mersch 2014, S. 126; Kapitel 2 dieser Arbeit). Bildlichkeit scheint in den untersuchten Lehrwerken v. a. in Form von Illustrationen und visuellen Orientierungshilfen genutzt zu werden. Als immanenter Teil des Zugangs zu einem grammatischen Lerninhalt spielen sie somit in dieser Untersuchung keine Rolle.

Turgay (2014) widmet sich in einer Studie der Wortstellung im deutschen Satz und deren unterschiedlichen Akzeptabilitätsgraden und untersucht hierfür u. a. 17 Lehrwerke. Die Funktion der variablen Satzstellung wird in den Lehrwerken zwar nicht explizit angesprochen (vgl. Turgay 2014, S. 132), beim Thema Satzglieder stößt Turgay aber auf Visualisierungen, die in Hinblick auf ihr Fokusthema relevant sind. Dort werden Beispielsätze in Satzglieder zerteilt und in Tabellen eingeordnet. Diese Tabellen prüft Turgay in Hinblick auf die Wortstellung und stellt fest, dass viele „bei der Darstellung eine sehr starre Wortstellung vorgeben. Die Abfolge ist Subjekt < Prädikat < Objekt. Dabei wird meist eine Einteilung in Dativ- und Akkusativobjekt vorgenommen, wobei das Dativobjekt in der Tabelle vor dem Akkusativobjekt steht“ (Turgay 2014, S. 122). Häufig werde ferner mit unterschiedlichen Farben gearbeitet, wobei die Autorin es als optimal bezeichnet, wenn jedes Satzglied mit einer eigenen Farbe dargestellt wird. Mitunter bleibe die unterschiedliche bzw. gleiche Farbgebung von Satzgliedern jedoch ohne Erklärung (vgl. ebd., S. 126). Insgesamt sei die Darstellung in den Lehrwerken zu eindimensional. Wenngleich in der Untersuchung Visualisierungen nicht im Mittelpunkt stehen und die Autorin auch nicht explizit auf mögliche Funktionen von Visualisierungen eingeht, wird hier also deutlich, dass die untersuchten Visualisierungen potentiell eine epistemische Funktion in Hinblick auf den Lerninhalt erfüllen.

Eine Diskussion von Visualisierungen, die sich explizit auf grammatikdidaktische Phänomene bezieht, legt Engel (1978) vor. Er untersucht sechs Lehrwerke für Deutsch als Erstsprache der fünften Klassenstufe (Hauptschule und Gymnasium) in Hinblick auf ihre grammatikdidaktische Aufbereitung. Engels Untersuchung ist für die vorliegende Arbeit nicht nur aufgrund der expliziten Auseinandersetzung mit grammatikdidaktischen Visualisierungen interessant, sondern auch aufgrund ihres Schwerpunkts im Bereich der Satzdidaktik. Engel untersucht die einzelnen Lehrwerke in Hinblick auf formulierte Lernziele, Textsorten, sprachtheoretische Grundlagen, ihr zugrundeliegendes Verständnis vom Satz und Satzgliedern, auf die Verwendung von Termini und schließlich in Hinblick auf die „[g]raphische Darstellung des Satzes“ (ebd., S. 122). Anlass für eine genaue Untersuchung und Kritik von Lehrwerken sieht der Autor aufgrund des „Linguistikboom[s]“ (ebd., S. 102), der sich daraus ergebenden didaktischen Diskussion und der großen Zahl der im Zuge der Linguistisierung des Grammatikunterrichts neu erschienenen Lehrwerke. Der graphischen Darstellung werde von sämtlichen Lehrwerksautorinnen und -autoren eine hohe Bedeutung beigemessen. Allerdings komme es auch zu Übertreibungen, wenn z. B. über viele Seiten Phrasenstrukturdiagramme dargestellt werden³⁵ (vgl. ebd., S. 122). Engel verweist auf Visualisierungen des Lehrwerks *Lesen Darstellen Begreifen* (Hirschgraben-Verlag), die er als „eine Art einfacher Satzbaufeln“ (ebd., S. 123) bezeichnet (vgl. Abb. 7 aus *LDB.A*³⁶ 1974, S. 39, zitiert nach Engel 1978, S. 124).

(Ansatz-)Glieder	Kern	Glieder	Kernteil
Er	soll	den Hafer	schneiden

Abbildung 7: Satzbaufel, *Lesen Darstellen Begreifen* 1974, S. 39

Mit dieser Visualisierung gelinge es, „grundlegende Stellungsregeln im deutschen Verbalsatz zu veranschaulichen“ (ebd.). Ähnlich, aber mit komplexeren Strukturen (vgl. ebd.) visualisiert das Lehrwerk *Unsere Sprache* (Ferdinand Kamp Verlag) (vgl. Abb. 8 aus *USP* 1970, S. 117; zitiert nach Engel 1978, S. 124).

³⁵ Siehe dazu ausführlicher Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

³⁶ Für die Titel aus Engel 1978 werden im Folgenden die original Kurzverweise Engels übernommen. Auch diese Titel werden in der Bibliographie der Lehrwerke am Ende der Arbeit aufgeführt.

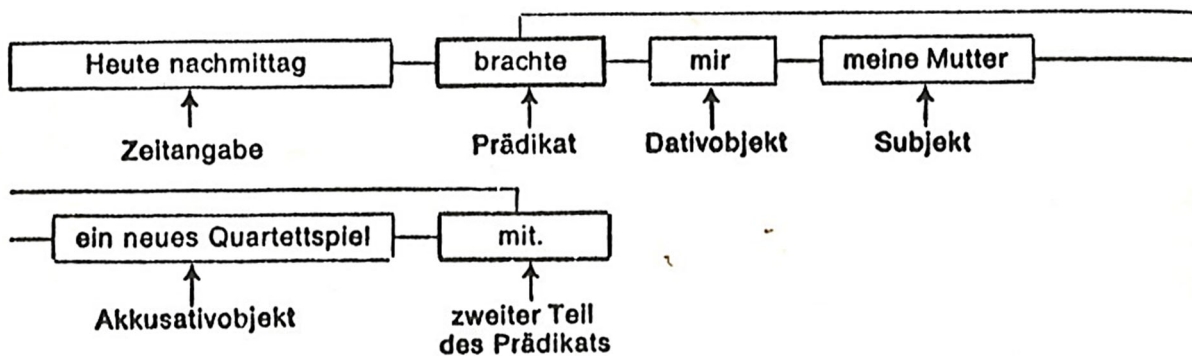


Abbildung 8: Satzvisualisierung, *Unsere Sprache* 1970, S. 117

Als „besonders anschaulich“ bezeichnet Engel eine Visualisierung, die er als „Satzkette“ (ebd.) bezeichnet (vgl. Abb. 9 aus *DAB.S* 1975, S. 129; zitiert nach Engel 1978, S. 124) und die die einzelnen Konstituenten eines Satzes in ‚Kettengliedern‘ darstellt. Die Prädikatsteile werden dabei durch halbkreisförmige zusätzliche Bögen markiert.

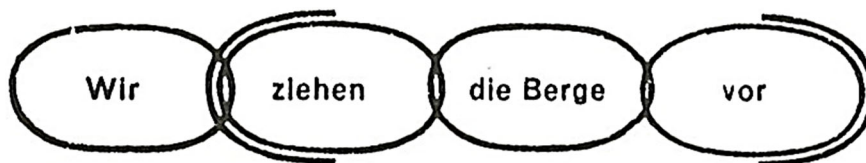


Abbildung 9: Satzkette, *Deutsch Arbeitsbuch* 1975, S. 129

Mit der mehrfachen Verwendung des Verbs *veranschaulichen* verweist auch Engel implizit auf die in Kapitel 2 erläuterte spezifische Funktion grammatikdidaktischer Visualisierung, „Unanschauliches anschaulich zu machen“ (Funk und Koenig 1991, S. 55). Eine Visualisierung aus dem *Klett Sprachbuch* ist abstrakter gehalten als die bisher aufgeführten (vgl. Abb. 10 aus *KSB.S.A/B* 1976, S. 74, zitiert nach Engel 1978, S. 125) und wird von Engel als *Balkendiagramm* bezeichnet (vgl. ebd.).

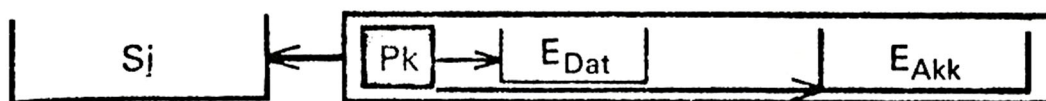


Abbildung 10: Balkendiagramm, *Klett Sprachbuch* 1976, S. 74

Auch die drei anderen Visualisierungen werden von Engel als *Diagramme* bezeichnet, obwohl sie sich deutlich von den üblichen Diagrammart (wie sie auch in Kapitel 2 genannt werden) unterscheiden. Eventuell soll damit der Tatsache Rechnung getragen werden, dass hier abstrakte Sachverhalte veranschaulicht werden (vgl. Kapitel 2) – darauf geht Engel jedoch nicht näher ein. Er macht darauf aufmerksam, dass die vier vorgestellten Visualisierungen „die lineare Struktur des Satzes [zeigen]; sie heben dabei die Stellung des Verbs hervor, sind insofern verbgrammatische

Darstellungen; und sie haben durch das Aufführen simultan auftretender Elemente (und nur dieser) dependenziellen Charakter“ (ebd.).³⁷ Erwähnt wird ferner ein „Schiebmodell“ (ebd., S. 125) im *Klett Sprachbuch* (vgl. Abb. 11 aus KSB.S.A/B 1976, S. 67 zitiert nach Engel 1978, S. 125). Dieses vermag nach Engel die Lernenden „auf ansprechende Weise in das Wesen des Paradigmas einzuführen“ (ebd., S. 126) wäre aber „noch wesentlich nützlicher, wenn eine Querverbindung zwischen dem ersten und dem dritten Streifen bestünde, weil dann auch das Phänomen der Kongruenz veranschaulicht werden könnte“ (ebd.).

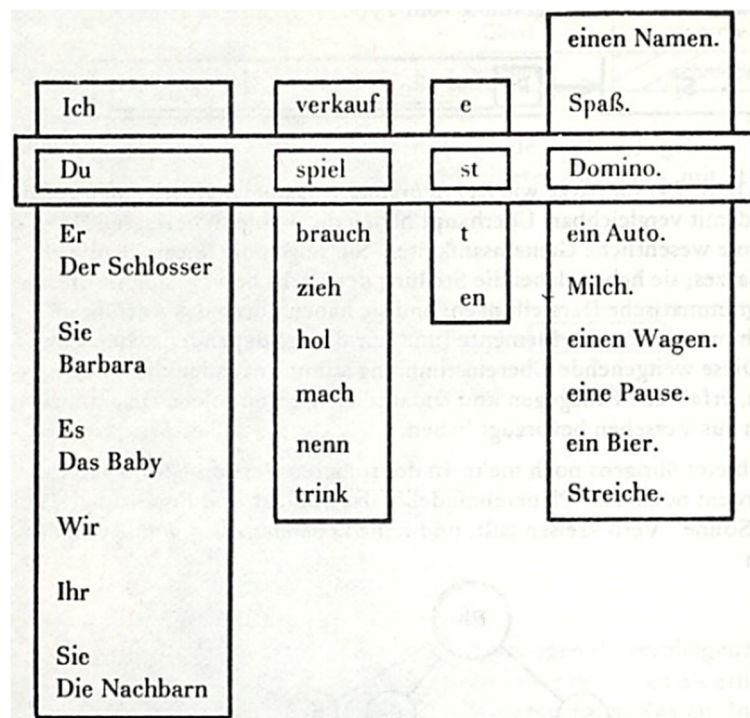


Abbildung 11: Schiebmodell, *Klett Sprachbuch* 1976, S.67

Ebenfalls mit Bezug auf die schulische Satzgliedlehre liegt ein Beitrag von Hennig (Hennig 2011) vor, in dem zwei ausgewählte Visualisierungen beschrieben werden. Wenn auch hier der Fokus nicht auf Visualisierungen liegt, sondern prinzipielle Probleme der Satzgliedlehre angesprochen werden, werden diese doch an einer Stelle auch auf Visualisierungen bezogen. Am Beispiel dreier Lehrwerke macht Hennig deutlich, „dass die Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern den zentralen Ausgangspunkt der Satzgliedanalyse bildet“ (Hennig 2011, S. 130) und dies durch Papierfetzen oder Puzzleteile symbolisiert werde, die von den Lernenden unterschiedlich zusammengesetzt werden können (vgl. ebd.). Eine Visualisierung wird von Hennig lobend hervorgehoben: Sie zeigt stilisiert die Drehscheibe eines Rangierbahnhofs sowie einige Zugteile, die mit Termini der Satzgliedlehre (Subjekt, Objekt, Umstandsbestimmung, Prädikat) versehen sind. Das Prädikat

³⁷ In einer früheren Version des *Klett Sprachbuchs* wurden ebenfalls an dependenzgrammatischen Visualisierungen orientierte Darstellungen verwendet, in denen Sätze als ‚Planetenmodell‘ dargestellt wurden. Näheres hierzu wird in Kapitel 6.1 erläutert.

steht im Zentrum und die Drehscheibe ist mit der Ziffer 2 gekennzeichnet. Über der Darstellung steht in Klammern ‚Aussagesatz‘ geschrieben (vgl. Abb. 12 aus *Blickfeld Deutsch 1995*, S. 114, zitiert nach Hennig 2011, S. 132). Diese Darstellung diene, so Hennig, als Metapher für einen valenzgrammatischen Ansatz. Wenngleich „die Autoren offenbar voraussetzen, hier durchgängig von Satzgliedbegriffen ausgehen zu müssen“ (ebd., S. 131), sei der Ansatz mit dieser Visualisierung in der Kernaussage gelungen (ebd.). Auf der Ebene der Merksätze wird die Metapher aufgegriffen, indem erläutert wird, das Prädikat ‚steuere‘ den Satz (vgl. ebd.).

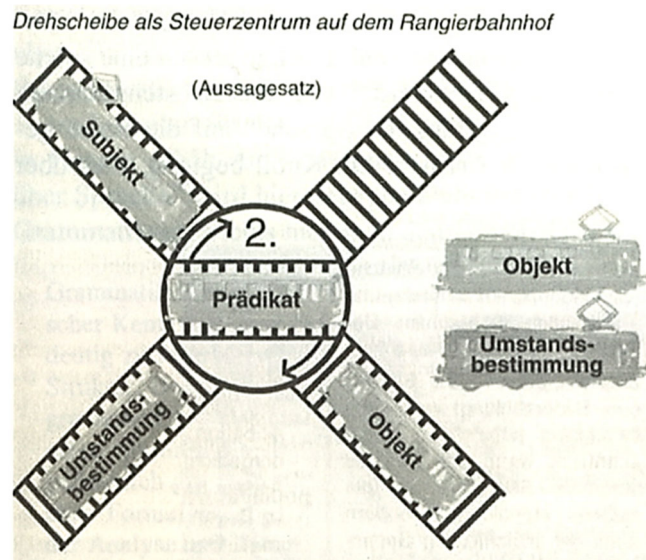


Abbildung 12: Metapher Rangierbahnhof, *Blickfeld Deutsch 1995*, S. 114

Eine ausführlichere und neuere Auseinandersetzung mit Visualisierungen in der Sprachdidaktik liegt von Gretsch (2016) vor. Gretsch bezieht sich nicht nur, aber schwerpunktmäßig auf die deutsche Sprachdidaktik. Sie geht zunächst auf die „Rolle der Visualisierung in einem schriftdominierten Fach“ (Gretsch 2016, S. 21) ein und verweist in diesem Zuge auf „die bilderreiche Tradition der (Fremd-)Sprachvermittlung“ (ebd., S. 23) seit Comenius und den Perspektivwechsel in den Geisteswissenschaften im Zuge des *pictorial turn* bzw. des *iconic turn*. In der Sprachdidaktik haben Visualisierungen nach Gretsch „wissensvermittelnde Funktion“ (ebd., S. 47). Jedoch „[existiere] [e]ine eigene Systematik zu linguistischen oder sprachdidaktischen Darstellungsformen [...] wohl noch nicht“ (ebd., S. 27). Laut Gretsch lassen sich die in beiden Disziplinen einschlägigen Visualisierungsformen „in erster Annäherung ausreichend präzise mit den herkömmlichen Begrifflichkeiten wie Liste, Tabelle, Baumdiagramm beschreiben“ (ebd.). An exemplarischen Beispielen differenziert Gretsch diese Annäherung sowohl für die Fachwissenschaften als auch die Fachdidaktik

weiter aus. Für die Fachwissenschaften fällt diese Differenzierung auf der Grundlage des Visualisierungsrepertoires eines fachwissenschaftlichen Einführungsreaders³⁸ (Hoffmann 2010) wie folgt aus (vgl. ebd., S. 34f.):

1. *Listen* als „zentrales Element für die präzise Beschreibung von Sprachen“ (ebd., S. 35)
2. *Tabellen*³⁹ zur Darstellung von paradigmatisch-syntagmatischen Zusammenhängen (z. B. topologische Felder)
3. *Logische Notationen* (z. B. in der generativen Grammatik sowie Lambda-Notation in der Semantik)
4. *Strukturdiagramme bzw. Baumdiagramme* (v. a. in der Generativen Grammatik)
5. *Verlaufdiagramme* „für die Darstellung gesprochener Sprache oder bei der Darstellung von Entwicklungsprozessen wie bspw. im Spracherwerb oder der diachronen Sprachentwicklung“ (ebd., S. 45).
6. *Visualisierungen mit ikonischem oder piktorialen Gehalt* zur Darstellung von Sprach-Welt-Bezügen im Bereich der Semiotik oder Semantik; in der formalen Morphosyntax habe „Piktorialität [hingegen] keinen vergleichbaren gegenstandsadäquaten Platz“ (ebd., S. 45; Hervorhebungen i.O.).

Bezogen auf fachdidaktische Visualisierungsformen präsentiert Gretsch exemplarisch satzgrammatische Visualisierungen aus aktuellen Lehrwerken und verweist in diesem Zuge auch auf die von Engel analysierten Visualisierungen. Auf dieser Grundlage kommt es zu einer Auflistung von zwölf verschiedenen Visualisierungsformen.

Als erste Visualisierungsform nennt Gretsch *Felderdarstellungen* und verweist exemplarisch auf eine der von Engel präsentierten Darstellungen (vgl. Abb. 7 aus Engel 1978, S. 124). Engel spricht hier von einer *Satzbautafel*; da es sich jedoch um eine tabellarische Darstellung ähnlich der des topologischen Satzmodells handelt, scheint die Bezeichnung *Felderdarstellung* die passendere,

³⁸ Zum Thema Visualisierung fachwissenschaftlicher Konzepte im Kontext Hochschullehre sei an dieser Stelle ergänzend auf den bereits erwähnten Beitrag von Jana Pflaeging hingewiesen (Pflaeging 2015). Ausgehend von der Frage „How to Visualize Linguistic Theories?“ setzt sich Pflaeging mit multimodaler Linguistikvermittlung in universitären Lehrwerken auseinander. Sie schlägt einen Leitfaden zur Erstellung von Visualisierungen für Lehrende und Lernende vor (vgl. ebd., S. 385) und erprobt diesen in einer Pilotstudie zum Thema Deixis. Die Ergebnisse der Studie deuten laut Pflaeging darauf hin, „dass das Visualisieren linguistischer Theorien anhand des Leitfadens einen großen Spielraum für individuelle Zugänge bietet und vor allem dazu anregt, neues und bestehendes Wissen in einer holistischen Darstellung zusammenzuführen“ (ebd., S. 392).

³⁹ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der räumlichen Anordnung von Zeichen in Form von Listen, Tabellen, Pools und Mindmaps liegt von Reißig (2015) vor. Reißig geht der Frage nach, „in welchem Verhältnis räumliche Anordnung und graphische Gestaltung von Schrift zu grammatischen Strukturen stehen“ (Reißig 2015, S. 13).

wobei in der Visualisierung nicht die aus dem topologischen Satzmodell bekannten Termini verwendet werden, sondern die Bezeichnungen (*Ansatz-*)*Glied*, *Kern*, *Glied* und *Kernteil*. Ebenfalls mit Verweis auf Engel nennt Gretsch als zweite Visualisierungsform *Schiebedarstellungen* als „besondere Form der Tabelle, die zum Nachbau bzw. zu einer realweltlichen Umsetzung mit Papierstreifen [einladen]“ (Gretsch 2016, S. 51; vgl. Abb. 11 aus Engel 1978, S. 125) und beispielsweise zur Darstellung der Konjugation dient. Es folgt mit Verweis auf die Zusammenstellung Engels als dritte Visualisierungsform das *Strukturdiagramm mit Satzgliederfassung* (vgl. Abb. 8 aus Engel 1978, S. 124). Als vierte Visualisierung nennt Gretsch die *Satzkette*, die „[e]ine Mischung aus Strukturdarstellung, Klammerdarstellung und analogem Bild“ (Gretsch 2016, S. 52) ist (vgl. Abb. 9 aus Engel 1978, S. 124). Als fünfte und letzte aus Engel übernommene Visualisierungsform wird das *Planetenmodell* genannt, das nach Gretsch durch ein valenzgrammatisches Vorbild und piktorialen Gehalt geprägt ist⁴⁰. Gretsch wählt für diese Visualisierungsart die Bezeichnung *Analogie-darstellung* (Gretsch 2016, S. 52) und damit eine ähnliche Bezeichnung wie sie in Schnotz' Bildklassifikation vorkommt, wo von Analogiebild gesprochen wird (vgl. Schnotz 2010, S. 927). In einem aktuellen Lehrwerk trifft Gretsch auf eine Visualisierung mit gerichteten Pfeilen und Fragewörtern der Frageprobe zur Darstellung von Satzgliedern, die sie als *Satzstern* bezeichnet (vgl. Gretsch 2016, S. 53). Eine andere, tabellenartige Visualisierungsform, in der „die Frageprobe für Satzglieder missverständlich mit Serialisierungsaspekten in Zusammenhang gebracht [wird]“ (ebd., S. 54), wird von Gretsch als *Verkürzte Feldgliederung mit Sprechblasen* bezeichnet. Eine Visualisierung mit recht hohem dekorativen Anteil erhält die Bezeichnung *Lattenzaundarstellung mit rigider Abfolge* (vgl. ebd., S. 55). In einer als *Blockfolge in tabellarischer Anlage* betitelten Visualisierung werden die einzelnen Satzglieder umrahmt und auch hier mit Termini und Fragen der Frageprobe versehen (vgl. ebd.). Als *Strukturdiagramm mit Blockfolge* wird von Gretsch ein Diagramm bezeichnet, das unter dem Oberbegriff *Satzglieder* die Termini Subjekt, Prädikat, Objekte und Adverbialbestimmungen auffächert. Zwar wird in der Visualisierung darauf verwiesen, dass sie einzelnen Satzglieder im Satz verschiebbar sind, dennoch verharre, so Gretsch, die Blockfolge im Schema Subjekt, Prädikat, Objekt (SPO) (vgl. ebd., S. 56). Mit dem *Strukturdiagramm mit beschrifteter Pfeildarstellung* nennt Gretsch eine weitere Diagrammart, die sich jedoch deutlich vom Strukturdiagramm unterscheidet. Sie zeigt einen Satz, in dem durch Pfeile und Rahmungen verschiedene Verweisungen angezeigt werden, wodurch nach Gretsch die Trennung des Satzes in Subjekt und Prädikat erfasst wird (vgl. ebd., S. 57). Zuletzt verweist Gretsch auf eine *Rollendarstellung mit rigider Abfolge*, in der Wortmaterial auf verschiedene Rollen verteilt ist.

⁴⁰ Das Modell wird in Kapitel 6.1 näher vorgestellt.

Mit dieser Auflistung von elf unterschiedlichen Beispielvisualisierungen bietet Gretsch einen ersten Überblick über die Bandbreite von satzgrammatischen Visualisierungen in neueren und älteren Lehrwerken. Zudem wird deutlich, dass die Visualisierungen sich unterschiedlich stark an linguistischen Visualisierungsformen orientieren. So stellt Gretsch fest, dass die von Engel vorgestellten Visualisierungen aus den 70er Jahren „näher am fachwissenschaftlichen Kern des Satzkonzeptes liegen als die neueren Darstellungsformen“ (Gretsch 2016, S. 57). Ferner geben einige der neueren Visualisierungen rigide Abfolgen der Satzglieder vor, die – wie auch von Turgay (2014) festgestellt – das Schema Subjekt – Prädikat – Objekt nahelegen und keine oder wenig Möglichkeiten zur Satztypvariation bieten (vgl. Gretsch 2016, S. 55f.).

Im vorherigen Teilkapitel wurden Auseinandersetzungen mit Visualisierungen aus Sicht der Deutsch als Fremdsprache-Didaktik dargestellt. Diese bieten den Vorteil, dass hier klar zwischen Bildarten und Bildfunktionen unterschieden wird und damit sprachdidaktische Klassifikationen vorliegen, an die potentiell auch im erstsprachlichen Bereich angeknüpft werden könnte. Im erstsprachdidaktischen Bereich liegen solche klaren Klassifikationen nicht vor. Mit Gehrig (2014), Turgay (2014), Engel (1978), Hennig (2011) und Gretsch (2016) konnten die fremdsprachdidaktischen Auseinandersetzungen dennoch durch erstsprachliche Thematisierungen von Visualisierungen ergänzt werden. In diesen werden, wenngleich nicht vordergründig, ebenfalls Kategorisierungen von Visualisierungen vorgenommen. Explizit benannt werden die folgenden Visualisierungsarten:

- Illustrationen
- drucktechnisch-graphische Mittel (Fettdruck, Farbe)
- Tabellen
- Graphiken
- Analogiedarstellungen
- Diagramme

Mit einigen Visualisierungsarten werden von den Autorinnen und Autoren unterschiedliche Funktionen verbunden, die sich teilweise den bereits beschriebenen Bildfunktionen aus bildwissenschaftlicher, lehr-lern-psychologischer und/oder fremdsprachdidaktischer Sicht zuordnen lassen. So erfüllen Illustrationen eine Abbildfunktion im Sinne Levins et al. (vgl. Levin et al. 1987; Schnotz 2010, S. 928) bzw. illustrative Funktion nach Hallet (vgl. Hallet 2013, S. 215). Drucktechnisch-graphische Mittel und Tabellen können potentiell Transformationsfunktion erfüllen, wenn sie der Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis dienen (vgl. Levin et al. 1987; Schnotz 2010, S. 928). Wenn auf die motivierende Funktion von Visualisierungen verwiesen wird (vgl. Hennig 2011, S. 130; Gehrig 2014, S. 121), kommt gar eine weitere Funktionsnennung hinzu.

Insgesamt werden in den vorgestellten erstsprachdidaktischen Beiträgen allerdings nur wenige Lehrwerke untersucht und Visualisierungen stehen – mit Ausnahme des Beitrags von Gretsch – in keiner der Untersuchungen im Fokus, sondern werden ergänzend zu den jeweiligen theoretischen Fragestellungen in den Blick genommen. Entsprechend kann an dieser Stelle kein umfangreiches Bild von grammatikdidaktischen Visualisierungen im Bereich Erstsprache gewonnen werden, jedoch können folgende Aspekte festgehalten werden:

- Die für den Bereich Deutsch als Erstsprache zu konstatierende nachrangige Auseinandersetzung mit Visualisierungen im Bereich Grammatikdidaktik steht im Widerspruch zu Erkenntnissen von Seiten der Bildwissenschaften und der Lehr-Lern-Psychologie, die auf das didaktische Potential von Visualisierungen verweisen.
- Wenngleich das grundlegende Potential grammatikdidaktischer Visualisierungen in den meisten Beiträgen nicht explizit benannt wird, wird deutlich, dass Visualisierungen – mit Ausnahme der reinen Illustrationen – eine epistemische Funktion erfüllen können, dass sie also als „Instrument der Erkenntnis“ (Boehm 2001, S. 15; vgl. Kapitel 2) dienen können, und zwar in Hinblick auf (meta-)sprachliches Lernen. Sie sind damit Bestandteil des jeweiligen didaktischen Zugangs.
- Probleme, die von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung konstatiert werden (Näheres hierzu folgt in Kapitel 7) finden sich tendenziell auch auf der Ebene der Visualisierung. So sieht z. B. Hennig (2011) den in Lehrwerken üblichen Ausgangspunkt der Betrachtung von Relationen im Satz auf der Ebene der Visualisierung bestätigt und Turgay (2014) sowie Gretsch (2016) bemerken eine rigide Abfolge der Satzglieder im SPO-Schema.
- Einige Autorinnen und Autoren prüfen die Visualisierungen in Hinblick auf zugrundeliegende fachwissenschaftliche Theorien. Sind diese zu erkennen, wird dies mitunter als lobenswert hervorgehoben (vgl. Hennig 2011, S. 131), zugleich wird aber auch vor einer bloßen Übernahme linguistischer Darstellungsweisen gewarnt (Engel 1978, S. 122).
- Eine Einordnung der in den Blick genommenen Visualisierungen in bestehende Klassifikationen findet nicht statt. Dennoch werden Kategorisierungen vorgenommen, wenn beispielsweise Engel an einer Stelle vom Diagramm spricht. Es fällt jedoch auf, dass sich diese Art des Diagramms von den ‚klassischen‘ Diagrammarten (Balkendiagramm, Flussdiagramm, Kreisdiagramm, usw.) unterscheidet; dies wird jedoch nicht ausgeführt.
- In den vorgestellten Beiträgen werden keine Vorschläge für alternative Visualisierungen gemacht. Auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden keine alternativen Visualisierungen vorgeschlagen. Jedoch liegen in einigen praxisorientierten Beiträgen, die sich direkt an Lehrkräfte wenden, Visualisierungsvorschläge vor, die in Kapitel 4.3 vorgestellt werden.

- Nur vereinzelt gehen die Autorinnen und Autoren auch auf Merksätze und Aufgabenstellungen ein; so verweist Hennig darauf, dass der metaphorische Gehalt der Rangierbahnhof-Visualisierung auch im Merksatz aufgegriffen wird (vgl. Hennig 2011, S. 131). Ob Visualisierungen in den Lehrwerken generell explizit angesprochen werden, kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden.

Weiterführend wäre in Hinblick auf das Verhältnis von Visualisierung und didaktischem Zugang zur Satzgrammatik Folgendes zu fragen:

- Was haben die auf den ersten Blick sehr heterogen wirkenden Visualisierungen gemeinsam – und zwar auf visueller Ebene und in der Folge in Hinblick auf den Zugang zum satzgrammatischen Inhalt?
- Welche der Visualisierungen lassen sich in einer breiteren Stichprobe als Grundtypen didaktischer Visualisierungen im Kontext Satzgrammatik identifizieren, d. h. welche der Visualisierungen finden so oder in ähnlicher Art und Weise in verschiedenen Lehrwerken Verwendung und welche kommen nur vereinzelt vor?

Aus den festgehaltenen Aspekten folgt für die vorliegende Arbeit: Eine systematische und breitere Analyse von existierenden Visualisierungen ist nötig. Im Rahmen dieser Arbeit müssen die in Lehrwerken verwendeten Visualisierungen auf der Grundlage aktueller grammatikdidaktischer Fragestellungen analysiert werden und es ist zu prüfen, ob die genannten exemplarischen Ergebnisse verallgemeinert werden können. Die Visualisierungen sollten zudem in Hinblick auf die ‚Sichtbarkeit‘ einer zugrundeliegenden fachwissenschaftlichen Theorie und ihre sachliche Richtigkeit geprüft werden. Es deutet sich zudem an, dass die oben vorgestellten Bildklassifikationen für den Bereich der Grammatikdidaktik bzw. den spezifischen Bereich der Satzgrammatik unzureichend sind. Diese Hypothese muss auf der Grundlage einer bereiteren Untersuchung von Visualisierungen geprüft werden. Die Klassifikationen können dann ggf. weiter differenziert und ergänzt werden. Weiterhin stellt sich die Frage, welche Grundtypen didaktischer Visualisierungen im Bereich Satzgrammatik identifiziert werden können.

4.3 Visualisierungsvorschläge in praxisorientierten Beiträgen

Die bisher erwähnten Beiträge zu sprachdidaktischen Visualisierungen aus fremd- und erstsprachdidaktischer Sicht bezogen sich in ihren Ausführungen auf bereits existierende, in Deutschlehrwerken verwendete Visualisierungen. Diese werden von den genannten Autorinnen und Autoren klassifiziert und/oder in Hinblick auf bestimmte Fragestellungen analysiert und bewertet. In praxisorientierten Beiträgen, d. h. in Beiträgen von forschenden und/oder in der Praxis tätigen

Autorinnen und Autoren, die sich direkt an Lehrkräfte richten, finden sich hingegen auch neue Vorschläge zur Visualisierung von grammatischen Lerninhalten. Ein Blick auf diese Beiträge bzw. die dort vorgeschlagenen Visualisierungen lohnt sich aus mehreren Gründen: Sie müssen sich, im Gegensatz zu Zulassungsbedingungen verpflichteten Lehrwerken, nicht an Bildungsstandards und Bildungsplänen der Länder orientieren. Hierdurch bieten sie potentiell Alternativen zu etablierten Didaktisierungen und damit auch Visualisierungen an. Es ist zudem anzunehmen, dass sich Lehrkräfte nicht nur an den zugelassenen Lehrwerken, sondern auch an diesen zulassungsfreien Beiträgen orientieren, die häufig ganze Unterrichtseinheiten inklusive Arbeitsblättern etc. anbieten. Im Rahmen dieser Arbeit, die ihren Fokus auf Visualisierungen in Lehrwerken setzt, ist diesbezüglich keine Vertiefung möglich; dennoch sollen aus den genannten Gründen einige Beispiele für alternative Visualisierungsvorschläge gezeigt und mit den oben angeführten Klassifikationen abgeglichen werden. Hierfür wurde eine kursorische Suche nach entsprechenden Beiträgen vorgenommen. Diese hat im Bereich Satzgrammatik zwar nur wenige, aber relevante Ergebnisse gebracht, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Ein Ende der 80er Jahre erschienenes Werk mit dem Titel „Grammatik in Bildern“ (Hirschbold 1988) macht zu verschiedenen Themen Visualisierungsvorschläge, so auch für satzgrammatische Phänomene. Zielgruppe des Werks sind Lernende mit Deutsch als Erstsprache. Als Anspruch wird formuliert, „in nicht alltäglicher, aber sinnfälliger Art das Sprachgefühl seiner Benutzer zu schärfen und Hand in Hand damit ihr Sprachgewissen aufzurütteln“ (ebd., S. 1). Der Blick ins Buch zeigt, dass dies durchweg über kleine Zeichnungen zu erreichen versucht wird, die mal den Inhalt des Satzes abbilden (vgl. Abb. 13; Hirschbold 1988, S. 102), mal symbolisch für ein bestimmtes sprachliches Phänomen stehen sollen (vgl. Abb. 14 und 15; Hirschbold 1988, S. 107f.). Der formulierte Anspruch der Sinnfälligkeit und der hohe Einsatz von Bildmaterial lassen darauf schließen, dass dem Werk die Annahme zugrunde liegt, dass Bilder bzw. Text-Bild-Kombinationen einer reinen Textpräsentation aufgrund einer besseren Einprägsamkeit überlegen sind. Dies wird jedoch nicht explizit geäußert oder mit entsprechenden Theorien begründet.

Geschrieben wurde:

„Ich stehe vor dem Schädel eines Wasserbüffels, an der Stirn vier Einschüsse von einer Pistole.“

Gemeint war:



Der Satz bedeutet aber:

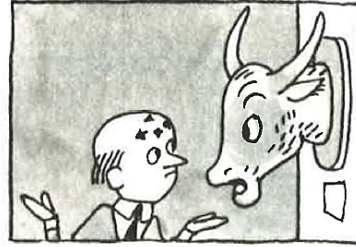


Abbildung 13: Beispiel Semantisierende Bilder, Hirschbold 1988, S. 102

Legt man die bildwissenschaftlichen und lehr-lern-psychologischen Bildklassifikationen zugrunde, handelt es sich bei Abbildung 13 um zwei *darstellende Bilder* nach Sachs-Hombach (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 188) bzw. *realistische Bilder* nach Schnotz (vgl. Schnotz 2010, S. 927), da eindeutig eine Wahrnehmungsnahe, also Ähnlichkeit mit wirklich existierenden Objekten, besteht. In Funks und Koenigs fremdsprachdidaktische „Übersicht über mögliche visuelle Lernhilfen zur Grammatik“ (Funk und Koenig 1991) hingegen lassen sich die Zeichnungen nicht einordnen. Recht eindeutig lässt sich aber eines der Bilder Sturms *Bild zur Semantisierung* zuordnen, das – wie oben erläutert wurde – in gewisser Weise der von Schnotz beschriebenen Abbildfunktion entspricht (vgl. Sturm 1991, S. 7f.). Die Bedeutung des Satzes wird durch die linksseitige Zeichnung in eine andere Modalität ‚übersetzt‘. Die Zeichnung verdeutlicht im Kontrast mit dem zweiten Bild den sprachlichen Fehler. Gänzlich anders funktionieren hingegen die Zeichnungen, die in den Abbildungen 14 und 15 zu sehen sind. Thematisiert werden hier verschiedene Adverbialia. Jedem Adverbial wird ein Erkennungszeichen in Form eines comicartigen Vogels zugeordnet. Diese sind mit einem Namen versehen, der sich (als Akronym oder Initialwort) aus dem entsprechenden Terminus ableiten lässt: UDO steht für Umstandsbestimmung des Ortes, UWE für Umstandsbestimmung der Art und Weise, usw. (vgl. Abb. 13). In Beispielsätzen ‚setzen‘ sich die personifizierten Adverbialia auf die Adverbialia im Satz, wodurch diese den Lernenden als solche erkennbar gemacht werden (vgl. Abb. 14, Hirschbold 1988, S. 107). In Abbildung 15 (ebd., S. 108) ebenfalls zu sehen ist ein entsprechendes Erkennungszeichen für das finite Verb, das als „Hauptzeitwort“ (ebd., S. 119) bezeichnet wird.

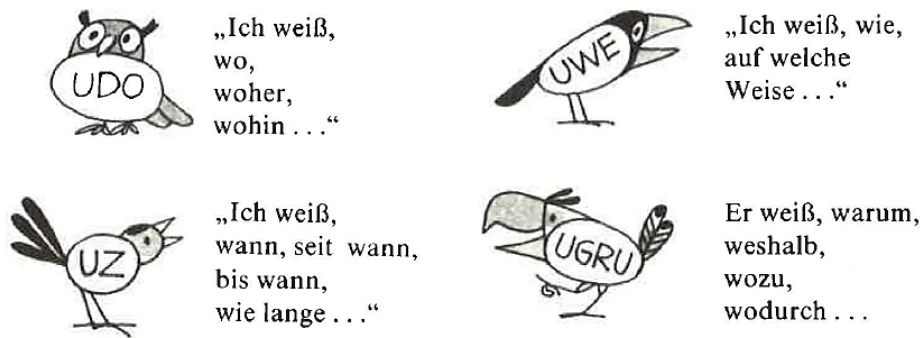


Abbildung 14: Adverbialia, Hirschbold 1988, S. 107



Abbildung 15: Symbolzeichnungen am Satz, Hirschbold 1988, S. 108

Hier wird also kein Textinhalt semantisiert, sondern durch sich wiederholende Symbole auf bestimmte metasprachliche Kategorien hingewiesen. Diese Kennzeichnungsfunktion findet sich in den oben vorgestellten Funktionskategorien Sturms und Hallets nicht.

In der Fremdsprachdidaktik werden seit den 1960er Jahren Visualisierungsvorschläge mitunter mit Verweis auf suggestopädische Theorien gemacht.⁴¹ Die Bedeutung der Visualisierung wird teilweise schon im Titel der Werke deutlich, so beispielsweise im Arbeitsbuch „Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache“ von Brinitzer und Damm, das Ende der 90er Jahre

⁴¹ Die Suggestopädie ist ein in den 1960er Jahren entwickeltes Lernverfahren, in dem „[s]pezielle Arrangements [...] eine Verschaltung beider Hälften des Gehirns bewirken und dadurch ansonsten brachliegende neuronale Reserven nutzen [sollen]“ (Seel und Hanke 2015, S. 332). Vertreterinnen und Vertreter dieses Lernverfahrens, das vor allem, aber nicht nur im Bereich des Fremdsprachenlernens Anwendung findet, betonen die befreiende und anregende Wirkung des Verfahrens, das zu einer „verbesserten Aufnahmefähigkeit, [...] erhöhten Gedächtnisleistung und zu einer Optimierung der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit“ (Edelmann 1994, S. 42) führe. Dabei setzt das Verfahren u. a. auf Visualisierung (auch internale), mit der Begründung, dass durch „[m]ehrkanalige Wahrnehmung [...] eine Mehrfachverankerung erreicht [werde] und die Abrufbedingungen verbessert“ (ebd., S. 80) werden. Allerdings wird die Suggestopädie teils deutlich kritisiert, sowohl von Seiten der Psychologie als auch der Erziehungswissenschaft (vgl. Seel und Hanke 2015, S. 332). Die Kritik wird damit begründet, dass Effekte suggestopädischer Verfahren entweder gar nicht empirisch nachzuweisen (vgl. ebd.) oder aber „eher auf ein *superfeeling* [...] als auf physiologische Bedingungen“ (ebd.; Hervorhebung i.O.) zurückzuführen seien. Seel und Hanke kommen gar zu dem Schluss, dass Einiges dafür spreche, dass Suggestopädie „reine Esoterik“ (ebd.) ist.

veröffentlicht wurde.⁴² Zielgruppe des Buchs sind, anders als der Titel vermuten lässt, Jugendliche und junge Erwachsene, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Die Autorinnen geben an, suggestopädische Elemente wie konsequente Bildstützung, Farbcodierung, Lernreime, u.a. zu verwenden (vgl. Brinitzer und Damm 1999, S. 4). Die meisten Kapitel des Arbeitsbuchs beginnen mit der Präsentation von Bildmaterial, „mit dessen Hilfe grammatische Phänomene plastisch und be-greifbar dargestellt werden“ (ebd.; besondere Worttrennung i.O.). Die Phänomene werden durch Bilder nach Meinung der Autorinnen also auf andere Weise ‚greifbar‘ und verlieren „ihre befremdende Abstraktheit und bieten einen neuen Zugang“ (ebd.). Ein Beispiel für dieses Bildmaterial ist in Abb. 16 (Brinitzer und Damm 1999, S. 24) zu sehen. Es zeigt eine Szene, in der zwei Kinder miteinander kommunizieren; zwei Sätze werden comicartig in Sprechblasen abgebildet, wobei jeweils das Adverb vom Rest des Satzes in einem eigenen Block abgetrennt wird.

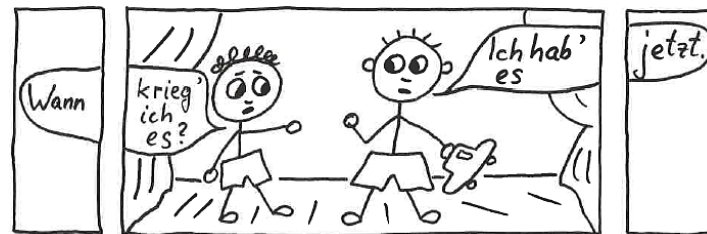


Abbildung 16: Suggestopädische Satzzeichnung, Brinitzer und Damm 1999, S. 24

Diese Visualisierung kann unterschiedlichen Bildarten zugeordnet werden: Unabhängig von ihrem Einsatz als didaktische Visualisierung handelt es sich zunächst einmal um eine comichaft Zeichnung mit Abbildcharakter. Gezeigt wird ein Geschehen, das Ähnlichkeit mit ‚wirklichen‘, d. h. von den Bildbetrachterinnen und -betrachtern potentiell erfahrbaren Situationen hat. Damit wäre sie dem *Darstellenden Bild* nach Sachs-Hombach (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 188) bzw. dem *Realistischen Bild* nach Schnotz (vgl. Schnotz 2010, S. 927) zuzuordnen. Einzig die Abtrennung von Teilen der Sprechblasen verweist darauf, dass es sich hier wohl nicht um ein solches Bild handelt. Offensichtlich soll mithilfe der Zeichnung auf sprachliche Aspekte hingewiesen werden. Teile des Satzes werden vom restlichen Satz abgetrennt, womit eine metasprachliche Ebene angesprochen wird. Damit hat die Zeichnung ein abstraktes Moment, das sie zu einer Visualisierung macht, wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird: Ziel ist die Sichtbarmachung bzw. Veranschaulichung einer abstrakten Information. Allerdings ist hier anzumerken, dass sich der Sinn der visuellen Abgrenzung der Adverbien vom jeweiligen Rest des Satzes insofern nicht erschließt, als das rechts abgebildete Kind nicht direkt auf die ihm gestellte Frage antwortet. Das Wort *jetzt* nimmt

⁴² Ein weiteres, jüngeres Beispiel liegt von Schiffler 2012 vor, der in dem Studienbuch „Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung“ ebenfalls auf Erkenntnisse der Suggestopädie hinweist (vgl. Schiffler 2012, S. 15). Schiffler betont u. a. die Wirkung mentaler Visualisierung und geht auf Strukturierungsmethoden wie mind maps etc. ein (vgl. ebd., S. 74f.).

damit nicht direkt Bezug auf das Frageadverb *wann*, was jedoch durch die Abgrenzungen im Bildraum suggeriert wird. Legt man zuletzt die fremdsprachdidaktische Bildklassifikation von Funk und Koenig zugrunde, so handelt es sich bei dieser Zeichnung am ehesten um eine *dynamische Lernhilfe durch Situationskontext* (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 57). Jedoch wird hier, anders als von Funk und Koenig vorgesehen, keine bestimmte sprachliche Struktur gefordert, sondern diese vorgegeben. Insgesamt verschränken sich bei der Zeichnung eine illustrative Funktion, die evtl. ganz im Sinne des suggestopädischen Verfahrens eingesetzt wird, und eine aufs Lernen bezogene epistemische Funktion (vgl. Kapitel 2). An anderer Stelle im Arbeitsbuch werden Visualisierungen präsentiert, in denen unterschiedliche Positionen im Satz markiert werden. Die Markierung der Positionen im Satz wird dabei durch illustrative Elemente ergänzt, zudem wird Wortmaterial vorgegeben (vgl. Abb. 17; Brinitzer und Damm 1999, S. 25).



Abbildung 17: Positionen im Satz, Brinitzer und Damm 1999, S. 25

Auch in diesem Fall verschränken sich unterschiedliche Bildarten und Funktionen. Auf gewisse Weise ist auch hier ein Abbildcharakter festzustellen. Allerdings gilt dies eher für einzelne Elemente als für die gesamte Visualisierung – etwa für das comicartige Männchen, die Schilder, die scheinbar im Boden stecken, was durch leichte Schraffierung angedeutet wird, sowie die pflasterartigen Verbindungsteile zwischen den ersten beiden Schildern. Das comicartige Männchen, das als personifiziertes Subjekt (oder Willi?) den Lernenden hier (sachlich nicht korrekt) erklärt, Subjekt und Verb seien niemals trennbar, könnte nach Sturm auch als *Unterrichtsbegleiter* (Sturm 1991, S. 8) bezeichnet werden; *Unterrichtsbegleiter* geben typischerweise „Text- und Bildgeschehen kommentieren und Anleitungen und Hinweise“ (ebd.) und erfüllen damit nach Hallet instruktive Funktion (vgl. Hallet 2013, S. 217). Das jeweils in Rahmen präsentierte Wortmaterial, das mit Ausnahme eines Rahmens („hier erst“) einzelne Konstituenten bzw. Satzglieder enthält, entzieht sich diesem Abbildcharakter – die Wortgruppen ‚fliegen‘ nicht über den Schildern, sondern sind

davon unabhängig. Der vorgegebene Satz *Willi arbeitet abends im Garten* lässt zudem zusammen mit den horizontalen Schreiblinien und den vertikalen Linien, die sich durch die ‚Pflöcke‘ der Schilder ergeben, den Eindruck einer Tabelle entstehen. Nach Funk und Koenig ließe sich die Visualisierung somit den *drucktechnisch-graphischen Lernhilfen* zuordnen, da Ausgangspunkt hier der verschriftlichte Satz ist, der durch entsprechende visuelle Elemente ergänzt wird (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56). In Hinblick auf der Visualisierung bzw. dem gesamten Werk zugrunde liegende fachwissenschaftliche Theorien lässt die Verwendung des Terminus Subjekt auf eine Orientierung an der Satzgliedlehre schließen. Allerdings wird nicht vom Prädikat, sondern vom Verb gesprochen. In einer auf die Visualisierung bezogenen Aufgabenstellung ist zudem von Orts- und Zeitangaben die Rede, womit ein valenzgrammatischer Terminus Verwendung findet. Die Nummerierung der einzelnen Felder verweist darauf, dass es um die Abfolge der Einheiten im Mittelfeld gehen könnte, wobei die darüber liegenden Wortgruppen dazu dienen, weitere Sätze analog zu bilden. An späterer Stelle im Arbeitsbuch wird diese Art der Visualisierung abstrakter (vgl. Abb. 18; Brinitzer und Damm 1999, S. 33). In dieser abstrakteren Version wird die Orientierung am topologischen Satzmodell deutlicher, da hier der Klammerbegriff verwendet und das Mittelfeld – anders als in der oben präsentierten Visualisierung – visuell nicht weiter untergliedert wird. Dadurch reduzieren sich zugleich die abbildhaften Elemente, hinzu kommen jedoch die beiden Klammerelemente.

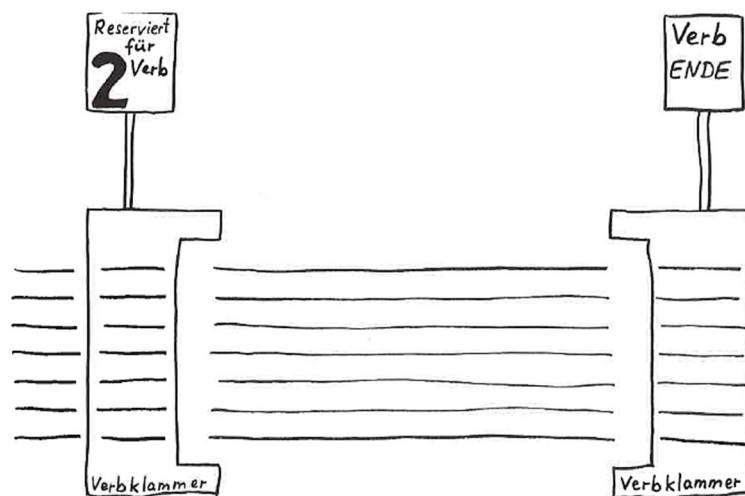


Abbildung 18: Verbklammer, Brinitzer und Damm 1999, S. 33

Die Orientierung am topologischen Satzmodell findet sich inzwischen auch im erstsprachdidaktischen Bereich (vgl. z. B. Wöllstein 2015; Näheres hierzu folgt in Kapitel 7). Stephanie Schönenberg präsentiert mit dem Artikel „Der Klammersmann als Basismodell der Satzlehre“ (Schönenberg 2011) einen Vorschlag zur Visualisierung topologischer Felder im Grammatikunterricht der 3. und 4. Klassenstufe sowie der Sekundarstufe 1 (vgl. Abb. 19; Schönenberg 2011, S. 16).

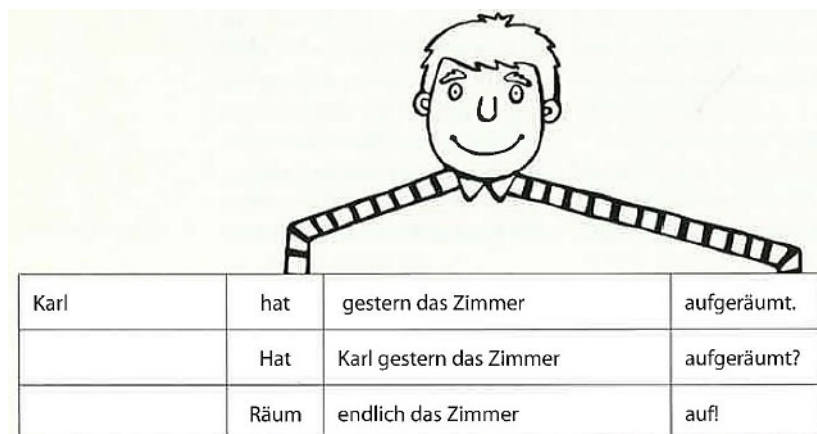


Abbildung 19: Klammermann, Schöenberg 2011, S. 16

Schöenberg sieht sowohl eine Papierversion als auch eine dynamische Holzversion vor, die an der Tafel von Lehrenden und Lernenden bedient werden kann. Bei der Holzversion ist die Hand, die auf das Finitum weist, fest, die zweite Hand jedoch verschiebbar, sodass deutlich gemacht werden kann, dass zwischen den beiden Klammerpositionen unterschiedlich viele Konstituenten bzw. Satzglieder⁴³ stehen können. Das Gesamtkonzept Schöenbergs sieht außerdem ein Gedicht vor, in dem aus der Perspektive des Klammermanns das Satzmodell erläutert wird (vgl. ebd., S. 12f.). Einen weiteren Visualisierungsvorschlag, der ebenfalls auf fachwissenschaftliche Grundlagen Bezug nimmt, legen Blattmann und Kottke bzw. Blattmann und Müller vor. Mit dem so genannten *Satzfächer* bieten sie ein Visualisierungskonzept für den Grammatikunterricht der Grundschule (Blattmann und Kottke 2002) sowie der Sekundarstufe 1 und der Förderschule (Blattmann und Müller 2002) an. Dabei wird das Ziel verfolgt, „den traditionellen systematischen Grammatikunterricht auf neuen Wegen, mit zeitgemäßen Mitteln wieder zu beleben“ (Blattmann und Kottke 2002, S. 10), was über „die Einführung eines satzstrukturellen Zentralmodells“ (ebd.) erreicht werden soll (vgl. Abb. 20; Blattmann und Kottke 2002, S. 17).

⁴³ Schöenberg schlägt einen Einsatz des Modells im Rahmen der Satzgliedlehre vor und verwendet entsprechend auch den Satzgliedbegriff. Hier zeigt sich also eine Orientierung an den Erfordernissen des schulischen Grammatikunterrichts, der den Vorgaben im Bildungsplan gerecht werden muss.

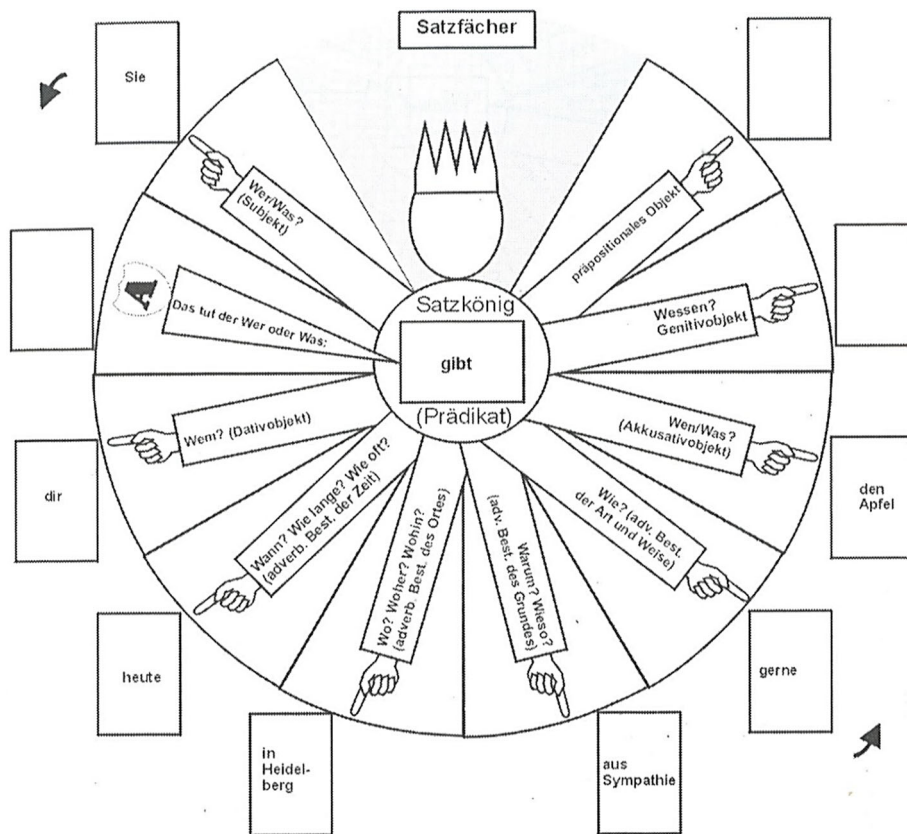


Abbildung 20: Satzfücher, Blattmann und Kottke 2002, S. 17

Dieses orientiert sich an Grundvorstellungen von Tesnières Dependenzgrammatik, die das Verb als strukturelles Zentrum des Satzes beschreibt⁴⁴ (vgl. ebd., S. 12). Das Modell soll in einer „imaginierte[n] [...] narrative[n] [...] Welt angesiedelt und zugleich sinnlich erfahrbar und körperlich spielbar sein“ (ebd., S. 11). Neben dem Satzfücher kommen deshalb auch Geschichten und verschiedene Spiele zum Einsatz. Im Satzfücher wird trotz der Orientierung an der Dependenzgrammatik nicht mit den dependenzgrammatischen Begriffen, sondern mit denen der Satzgliedlehre gearbeitet, sodass in der Mitte des Satzfüchers der Terminus Prädikat statt Verb erscheint. Dieses wird als Satzkönig bezeichnet, was durch entsprechende illustrative Elemente betont wird (vgl. Abb. 20). Vom Verb ausgehend strahlen ‚Arme‘ des Satzkönigs mit gestrecktem Zeigefinger nach außen, wo sich je ein Rechteck befindet, das für je eine Konstituente steht und entweder mit konkreten Beispielen oder mit der jeweiligen Satzgliedbezeichnung gefüllt werden soll. Auch die Fragewörter der Frageprobe sind auf den Armen abgebildet. Dass Blattmann und Kottke trotz Kritik

⁴⁴ Die dependenzgrammatischen Grundlagen sowie dependenzgrammatische Visualisierungsformen werden in Kapitel 5.2 näher erläutert.

an der Frageprobe⁴⁵ diese in ihr Modell integrieren, ist evtl. damit zu erklären, dass die Frageprobe noch immer in Bildungsplänen vorgesehen ist – so beispielsweise auch im Bildungsplan Baden-Württembergs, in dem sie u. a. als „Wer-oder-was-Ergänzung“ (KMBW 2016a, S. 37) in Erscheinung tritt. Ein Modell, das die Frageprobe gänzlich ignoriert, läuft daher Gefahr, in der Schule nicht zum Einsatz zu kommen. Die Formulierung „Das tut der Wer oder Was“, die im Satzfächermodell auf das Prädikat verweist (vgl. Abb. 20; Blattmann und Kottke 2002, S. 17), dürfte dennoch verzichtbar sein (vgl. hierzu Granzow-Emden 2013, S. 13). Beim Visualisierungsvorschlag Blattmanns und Kottkes fällt auf, dass im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Visualisierungsvorschlägen das Verhältnis zwischen Visualisierung und Inhalt erläutert wird:

Im Satzfächer werden Aktanten und Zirkumstanten als gleichwertig angesehen, was durch ihre gleiche Relation zum zentralen Prädikat und durch die jeweils gleich großen Kreissegmente symbolisiert wird. Die „Fächerform“ entspricht grosso modo der Grundordnung des Aussagesatzes und der Leserichtung von links nach rechts. Die kreisförmige Anordnung dient später vor allem auch dem Verändern der Reihenfolge von Satzgliedern (durch das Verstellen der Zeiger) (Permutationen etc.) (Blattmann und Kottke 2002, S. 16).

Entscheidungen für Formen und die Verteilung von Elementen im Bildraum werden hier reflektiert und in Hinblick auf ihre Bedeutung für das grammatische Phänomen, das Unterrichtsgegenstand ist, erklärt. Allerdings lassen sich Widersprüche, die sich durch die Wahl der visuellen Elemente ergeben, ausweisen: So erhält das Prädikat ebenso wie die Aktanten und Zirkumstanten ein Kreissegment der gleichen Größe und auch ein Rechteck außerhalb des Fächers. Es wird also einerseits als Zentrum des Satzes, andererseits als Satzglied wie die anderen Teile des Satzes visualisiert. Das Kriterium der Widerspruchsfreiheit (vgl. Granzow-Emden 2008, S. 4) ist in diesem Fall nicht erfüllt. In anderen Satzfächern, die Blattmann und Kottke präsentieren, ist dies jedoch nicht mehr der Fall (vgl. Abb. 21; Blattmann und Kottke 2002, S. 18). Hier ist die Anschlussfähigkeit an den fachwissenschaftlichen Kern des Gegenstands, die von Gretsches für sprachdidaktische Visualisierungen gefordert wird (vgl. Gretsches 2016, S. 53), wieder eher gegeben.

⁴⁵ Auf Probleme der Frageprobe bzw. der so genannten Grammatikerfragen und die damit verbundene Kritik von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung gehe ich in Kapitel 7.1.2 näher ein.

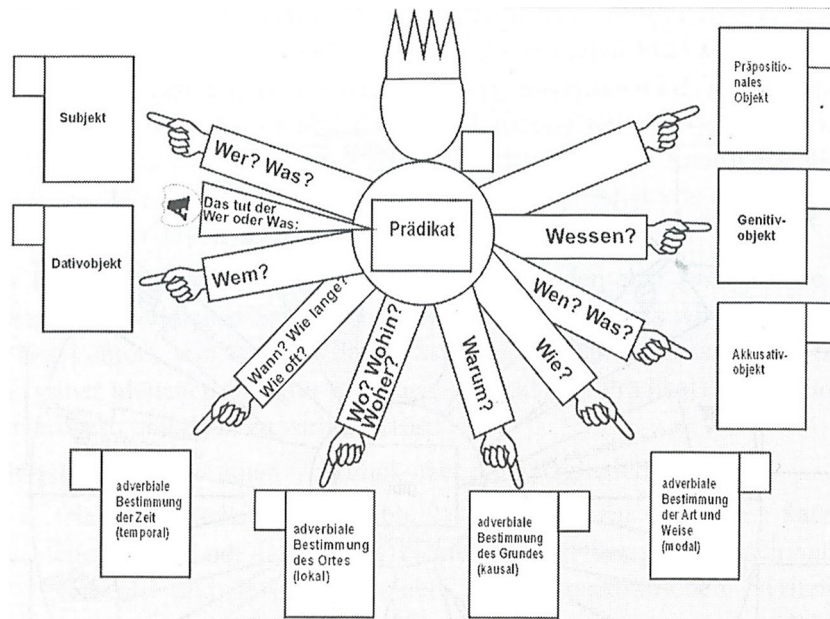


Abbildung 21: Satzfücher ohne Kreissegmente, Blattmann und Kottke 2002, S. 18

Neben der statischen Version des Satzfüchers ist auch eine dynamische Variante vorgesehen, in der die Lernenden einzelne Satzglieder umstellen. Begonnen werden soll jedoch zunächst mit einer fixierten Variante, den so genannten Satzgliedertafeln, anhand derer die Lehrkraft den Satz sukzessive aufbaut, indem zunächst Subjekt und Prädikat und anschließend weitere Satzglieder eingeführt werden (vgl. Abb. 22; Blattmann und Kottke 2002, S. 19). Damit erfüllt der Satzfücher einen von Gretsche formulierten Anspruch an didaktische Visualisierungen: „Eine Darstellung sollte mit den fachlichen Anforderungen mitwachsen können und somit sukzessive ausbaufähig sein“ (Gretsche 2016, S. 49).

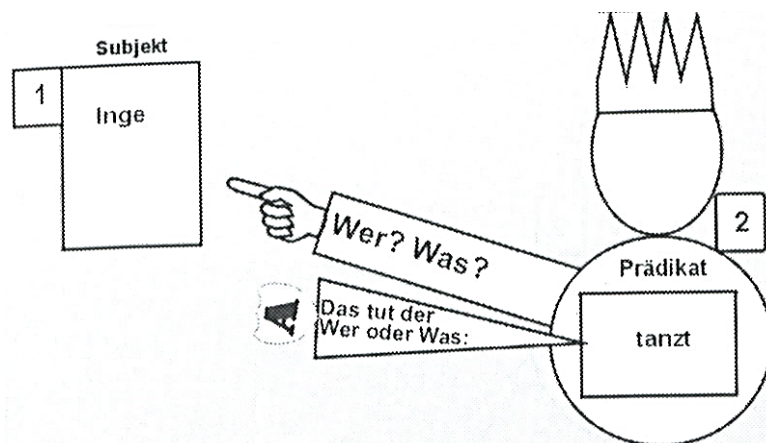


Abbildung 22: Satzgliedertafel mit Subjekt und Prädikat, Blattmann und Kottke 2002, S. 19

Den oben beschriebenen Bildarten lässt sich die Satzfücher-Visualisierung nicht eindeutig zuordnen. Zwar enthält sie illustrative Anteile, die ein Ähnlichkeitsverhältnis andeuten, von einem Abbild in engerem Sinne kann aber nicht gesprochen werden, da der Gesamteindruck sehr abstrakt

ist. Obgleich sich Blattmann und Kottke an dependenzgrammatischen Grundlagen orientieren, übernehmen sie für die didaktische Reduktion nicht das dependenzgrammatische Baumdiagramm (Näheres hierzu folgt in Kapitel 5). Mit der Analogie des Satzkönigs, der die anderen Elemente im Satz ‚regiert‘, wird jedoch ein dependenzgrammatisches Prinzip aufgegriffen. In gewisser Weise lässt sich die Visualisierung damit dem Schnotz’schen *Analogiebild* zuordnen, allerdings mit der Einschränkung, dass es sich hier nicht im engen Sinne um eine realistische Abbildung eines Sachverhalts handelt (vgl. Schnotz 2010, S. 927), sondern ausgehend vom verschriftlichten Satz eine Formgebung stattfindet. Auch die *Lernhilfe durch konkrete Symbole* (*Bildmetaphern*) nach Funk und Koenig (Funk und Koenig 1991, S. 56) ist nicht vollends getroffen, da der Satzfücher einen deutlich höheren Abstraktionsgrad besitzt als beispielsweise die Schraubzwinde. Da Blattmann und Kottke zudem mit Rahmungen arbeiten, die die einzelnen Teile des Satzes hervorheben, lässt sich der Satzfücher auch den *Drucktechnisch-graphische Lernhilfen* (ebd., S. 56) zuordnen. Allerdings wird der Satz in seiner Linearität, zumindest in der vollständigen, kreisförmigen Version des Satzfüchers, unterbrochen. Davon raten Funk und Koenig, wie oben beschrieben, hingegen ab (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 55). Mit dem Satzfücher verbinden Blattmann und Kottke einige Ansprüche, die direkt auf den visuellen Aspekt des Modells zu beziehen sind und mit denen die Autoren zugleich Funktionen ihrer Visualisierungen benennen: Das Modell soll „konkret, sinnlich, handhabbar, greifbar, körperlich, spielbar“ (Blattmann und Kottke 2002, ebd.), „über lange Jahre in der Klasse präsent sein“ (ebd., S. 11), „vom konkreten Material zu abstrakteren Formen kommen“ (ebd.) und „auch der Ort sein, an dem weitere grammatische Phänomene, [...] dargestellt werden können“ (ebd.). Ein solches Modell führe ferner zum „Abbau von Berührungängsten bei Lehrern, Schülern und Referendaren“, zu einer „Beherrschbarkeit einfacher und zunehmend komplexer Sachverhalte durch sinnlich greifbare Modellierung“, zur „Einübung und Vertiefung gelernter Strukturen durch die lang andauernde Präsenz des Modells im Unterricht“; es diene zudem der „Einübung in Transferprozesse (konkret / abstrakt)“ und erziele letztlich „Freude am Grammatikunterricht“ (ebd.). Legt man die Funktionsbeschreibungen Sturms zugrunde, lässt sich der Satzfücher als *Bild zur Veranschaulichung von sprachlichen Strukturen* (Sturm 1991, S. 8) zuordnen, die Kategorie also, in die Sturm selbst auch die Schraubzwinde nach Neuner einordnet. Auch Sturm betont die Einprägsamkeit solcher Visualisierungen und damit ihre Überlegenheit gegenüber Regel-Texten (vgl. ebd.). Nach Hallet könnte dies als kognitive Funktion bezeichnet werden, da der Satzfücher „sprachliche Phänomene dem Verstehen und dem Lernen zugänglich mach[t] und die damit verbundenen kognitiven Funktionen an[stößt]“ (Hallet 2013, S. 217). Der Hinweis Blattmanns und Kottkes auf die Funktion des Satzfüchers, Ängste abzubauen, lässt darauf schließen, dass dieser – zumindest in Teilen – auch illustrative Funktion erfüllen soll; anders als von Sturm und Hallet beschrieben, bezieht sich der illustrative Aspekt jedoch nicht auf externen Text.

Insgesamt fällt auf, dass alle Visualisierungsvorschläge eine Verbindung zur Satzgliedlehre ziehen⁴⁶ und die entsprechenden Termini und/oder Fragen der Frageprobe aufgreifen. Dabei werden teilweise auch missverständliche oder problematische Termini übernommen. Dieses Ergebnis erstaunt insofern, als diese alternativen Zugänge zur Satzgrammatik nicht an Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) und Bildungspläne der Länder gebunden sind, da sie – anders als Lehrwerke – keinen Zulassungskriterien verpflichtet sind. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass – wie oben beschrieben – eine Anschlussfähigkeit an Lehrwerke gewährleistet werden soll und aus diesem Grund die entsprechenden Termini verwendet werden. Für weitere Forschungen im Bereich grammatikdidaktischer Visualisierung wäre es interessant zu ermitteln, wie sich Lehrkräfte Wissen über Visualisierungen und deren Gebrauch im Unterricht aneignen. So ist zumindest anzunehmen, dass Lehrkräfte auch Visualisierungsformen dieser praxisorientierten Beiträge übernehmen, da diese mitunter sogar ganze Unterrichtseinheiten anbieten und in Hinblick auf fachwissenschaftliche Grundlagen niederschwelliger sein dürften als Beiträge der grammatikdidaktischen Forschung.

4.4 Zusammenfassung und Ausblick

In Kapitel 4 wurde der Fokus dieser Arbeit weiter verengt und Visualisierungen in der Sprachdidaktik Deutsch in den Blick genommen. Hierfür wurden zunächst Auseinandersetzungen mit Visualisierungen aus Sicht der Fremdsprachendidaktik dargestellt, da diese ausführliche Bildklassifikationen und Beschreibungen von Bildfunktionen bieten. In dieser Ausführlichkeit liegen Klassifikationen aus Sicht der Sprachdidaktik Deutsch als Erstsprache nicht vor. Daher wurden aus dem erstsprachlichen Bereich einzelne Beiträge vorgestellt, in denen – mit Ausnahme des Beitrags von Gretsch (2016) – Visualisierungen zwar nicht im Mittelpunkt der Betrachtung liegen, aus denen sich aber dennoch wichtige Fragen für die vorliegende Arbeit ableiten lassen, da sie sich bereits auf satzgrammatische Inhalte beziehen. Zuletzt wurden Visualisierungsvorschläge in praxisnahen Beiträgen vorgestellt. Aus dieser ‚Rundumsicht‘ auf das Thema sprachdidaktische Visualisierung ergibt sich Folgendes für die vorliegende Arbeit:

Da spezifische Forschung zum Thema sprachdidaktische Visualisierung vor allem im Fremdsprachbereich stattfindet, lassen sich nicht alle dort gewonnenen Erkenntnisse zu Funktionen von Visualisierungen auf den Bereich Deutsch als Erstsprache übertragen. Denn Lernende, Lernprozesse und – zumindest teilweise – auch Lerngegenstände unterscheiden sich. Dennoch zeigen die Erkenntnisse, dass eine Erweiterung der Bildklassifikationen und Bildfunktionsbeschreibungen

⁴⁶ Dies gilt also auch für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, was der Feststellung entspricht, dass das ‚Satzglied‘ zentrales Konzept sowohl im Deutsch als Erstsprache- als auch im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ist (vgl. Hennig 2010, S. 87)

aus dem Bereich der Lehr-Lern-Psychologie für die Kategorisierung sprachdidaktischer Visualisierungen notwendig ist. Entsprechend kommt es zu eigenen, spezifisch fachdidaktischen Kategorisierungen, die die lehr-lern-psychologischen Klassifikationen sinnvoll ergänzen. Dies gilt in Hinblick auf das Fokusthema der vorliegenden Arbeit besonders für die folgenden vier Begriffe:

- *Drucktechnisch-graphische Lernhilfen* (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56): Mit dem Begriff *Drucktechnisch-graphische Lernhilfen* weisen Funk und Koenig darauf hin, dass grammatische Phänomene auch mithilfe von Veränderung der Drucktype und/oder durch tabellarische Anordnung oder Rahmung sichtbar gemacht werden können. Dadurch wird eine Besonderheit grammatikdidaktischer Visualisierung deutlich: ihre obligatorische Koppelung an Schriftzeichen. Damit ist zugleich der größte Unterschied zu den ‚herkömmlichen‘ Bildern und Visualisierungen im Kontext Lehren und Lernen benannt, die zwar durch Schrift ergänzt werden können (und vielfach auch werden), in denen Schrift jedoch nicht der Ausgangspunkt der Visualisierung ist. Da einige der in den vorgestellten deutschdidaktischen Beiträgen präsentierten Visualisierungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, ist zu erwarten, dass dies auch im Rahmen der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit der Fall sein wird. Wie oben erläutert ist diese Kategorie eng verknüpft mit (und kaum trennbar von) den von Funk und Koenig als *Lernhilfen durch abstrakte Symbole* bezeichneten Visualisierungen.
- *Lernhilfen durch abstrakte Symbole* (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56): Diese Kategorie macht darauf aufmerksam, dass didaktischen Visualisierungen fachwissenschaftliche Visualisierungsformen zugrunde liegen können oder diese durch Elemente anderer Zeichensysteme wie das der Mathematik ergänzt werden können (vgl. ebd.). In Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit sollen fachwissenschaftliche Grundlagen sowie die Darstellungssysteme unterschiedlicher satzgrammatischer Modelle näher beleuchtet werden, um eben diese potentiellen Grundlagen grammatikdidaktischer Visualisierungen darzustellen. Im Rahmen der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit muss dann geprüft werden, ob Elemente der fachwissenschaftlichen Theorien in den didaktischen Visualisierungen erkennbar sind und ob Elemente anderer Zeichensysteme genutzt werden.
- *Lernhilfen durch konkrete Symbole* („Bildmetaphern“) (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56): Vor allem im fremdsprachdidaktischen Bereich, aber z. B. im Falle des Klammersmanns von Schönenberg (2011) auch im Bereich Deutsch als Erstsprache, werden zur Visualisierung satzgrammatischer Aspekte ‚konkrete Symbole‘ im Sinne Funks und Koenigs eingesetzt. Diese können in Anlehnung an Schnotz (2010) als Analogiebilder bezeichnet werden, bringen aber die eben beschriebene, von Schnotz nicht vorgesehene Besonderheit mit sich, dass sie vom verschriftlichten Satz ausgehen. Im Rahmen der empirischen Studie gilt es also, das Vorkommen solcher Visualisierung in aktuellen Lehrwerken zu prüfen.

- *Das Bild zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen/kognitive Funktion* (Sturm 1991, S. 8; Hallet 2013, S. 217): Auf funktioneller Ebene würde Sturm vom *Bild zur Visualisierung von sprachlichen Funktionen* sprechen und Hallet von *kognitiver Funktion*. Verwiesen wird in diesem Zuge, wie auch bei anderen der oben genannten Autorinnen und Autoren (z. B. Hirschbold 1988), auf die Einprägsamkeit von Visualisierungen und die Möglichkeit, sprachliche Phänomene zugänglich zu machen.

In der Folge können einige Charakteristika grammatikdidaktischer Visualisierungen, wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden, festgehalten werden: Grammatikdidaktische Visualisierungen

- gehen vom verschriftlichten Satz aus und
- können deshalb nicht rein dekorativ sein (wohl aber dekorative Elemente enthalten),
- können konkret oder abstrakt sein,
- können sich an fachwissenschaftlichen Visualisierungsformen orientieren.

Aktuelle Probleme der schulischen Satzlehre im Bereich der Erstsprachdidaktik werden bereits exemplarisch von Hennig (2011), Turgay (2014) und Gretsch (2016) auf Visualisierungen bezogen. Diese ersten Hinweise darauf, inwiefern sich problematische Zugänge zur Satzgrammatik auch auf der Ebene der Visualisierung nachweisen lassen, sollen im Rahmen der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit vertieft werden.

Mit Blick auf die vorgestellten Visualisierungsvorschläge kann festgestellt werden, dass die Wahl bestimmter Formen und eines bestimmten Aufbaus einer Visualisierung häufig nicht erläutert wird (eine Ausnahme liegt beispielsweise mit Blattmann und Müller 2002 vor). Dadurch fehlen wichtige Informationen dazu, in welcher Weise mithilfe der Visualisierung Zugänge zum Lerninhalt eröffnet werden sollen. Im Rahmen der empirischen Studie dieser Arbeit gilt es zu prüfen, ob in den Lehrwerken bzw. den dazugehörigen Lehrerbänden entsprechende Hinweise, z. B. auf der Ebene der Aufgabenstellungen und/oder in den begleitenden Lehrerhandbüchern, zu finden sind.

5 Der Satz aus linguistischer Sicht

Bevor didaktische Zugänge zur Satzgrammatik näher in den Blick genommen werden, soll in diesem Kapitel die Frage gestellt werden, was ein Satz aus linguistischer Sicht ist respektive wie der Satz aus linguistischer Sicht (unterschiedlich) verstanden wird. Dies soll zum einen als Grundlage dazu dienen, die didaktischen Zugänge auf der Folie der Fachwissenschaft betrachten zu können. Denn wenngleich der Grammatikunterricht keinesfalls das Ziel verfolgen kann, aus Lernenden ‚kleine Linguistinnen und Linguisten‘ zu machen, so müssen didaktische Zugänge zur Satzgrammatik dennoch linguistischen Zugriffsweisen standhalten (vgl. Granzow-Emden 2008, S. 4f.). Zum anderen soll dies der Klärung dessen dienen, was aus fachwissenschaftlicher Sicht überhaupt visualisierbar und ggf. ‚visualisierenswert‘ erscheinen könnte.

5.1 Der Satz im Spannungsfeld zwischen Form und Funktion

Die Frage danach, was ein Satz ist, hat zu einer Vielzahl unterschiedlicher Satzdefinitionen geführt, die auch damit zu erklären ist, dass der Terminus *Satz* im Deutschen mehrdeutig ist (vgl. Habermann 2015, S. 232). So wird im Deutschen, anders als im Englischen oder Französischen, nicht zwischen dem Satz als Mitteilungseinheit (*sentence, phrase*) und dem Satz als Struktureinheit (*clause, proposition*) unterschieden. Daher stehen Sätze „im Spannungsfeld zwischen einer Betrachtung der Form einerseits und der Funktion andererseits“ (ebd.). Habermann verweist diesbezüglich auf die Unterscheidung zwischen *kommunikativer Minimaleinheit* und *Satz* in der „Grammatik der deutschen Sprache“ des *Instituts für deutsche Sprache Mannheim* (Zifonun et al. 1997). Eine kommunikative Minimaleinheit (KM) ist nach Zifonun et al.

eine funktional bestimmte Einheit. Mit kommunikativen Minimaleinheiten können sprachliche Handlungen vollzogen werden. Der Satz hingegen ist [...] eine formbezogen bestimmte Einheit. Sätze enthalten ein finites Verb und (in der Regel) die unter strukturellen und kontextuellen Bedingungen notwendigen Komplemente des Verbs; darüber hinaus können Sätze Supplemente enthalten. (ebd., S. 86)

Die folgende Tabelle zeigt einige der von Zifonun et al. genannten Beispiele, in denen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Konzepten deutlich werden (vgl. ebd.):

<i>Kommunikative Minimaleinheit und gleichzeitig Satz</i>	<i>Kommunikative Minimaleinheit – kein Satz</i>
1) Heute gibt es frische Brezeln.	Heute frische Brezeln.
2) Brehme schießt ein Elfmeterstor.	Tor durch Brehme.
3) Stellen Sie das Klavier bitte hierher!	Das Klavier hierher stellen!

Tabelle 7: Kommunikative Minimaleinheit und Satz, Zifonun et al. 1997, S. 86

Zudem wird von Zifonun et al. das folgende Beispiel aufgeführt:

Eine Nation bangt, ob der 75jährige Tancredo überhaupt noch einmal die Amtsgeschäfte übernehmen kann.

Beide Teile zusammengenommen handelt es sich hier um einen Satz und eine kommunikative Minimaleinheit; jedes Teil für sich genommen ist zwar jeweils ein Satz, aber keine kommunikative Minimaleinheit (vgl. ebd.). Zifonun et al. erläutern zur Bestimmung des Status einer Einheit:

*Maßgeblich für die Zuerkennung des Status als kommunikative Minimaleinheit ist [...] die Frage, ob überhaupt ein erkennbares und abgrenzbares **illokutives Potential** (im Sinne der Sprechakttheorie von Austin 1962, Searle 1969) vorhanden ist. Das heißt, wenn wir eine Einheit als KM einordnen, muß erkennbar sein, daß mit dieser Einheit selbständig gehandelt werden kann, und es muß erkennbar sein, welcher Typ von sprachlicher Handlung vollziehbar ist, also zu welchen sprachlichen Handlungen diese Einheit geeignet ist. (ebd., S. 89; Hervorhebung i.O.)*

Die unterschiedlichen Funktionstypen werden wiederum aufgrund bestimmter Formmerkmale, z. B. eine terminale Intonationskontur, erkennbar (vgl. ebd.). Kommunikativ selbstständige Einheiten (wie die in Tabelle 7, linke Spalte), die gleichzeitig Satz und kommunikative Minimaleinheiten sind, werden von Zifonun et al. als *Vollsätze* bezeichnet (vgl. ebd., S. 87). Vollsätze haben den Verbstellungstyp ‚Verbzweit‘ oder ‚Verberst‘ und sind Modus-Träger. Nur in markierten Fällen wird auch ein Verbletztsatz von Zifonun et al. als Vollsatz bezeichnet.

Die vorliegende Arbeit folgt dieser Satzdefinition. Im empirischen Teil der Arbeit liegt der Fokus zudem auf Vollsätzen im eben beschriebenen Sinne. Nun führt jedoch eine *fachdidaktische* Beschäftigung mit dem Konzept ‚Satz‘ zwangsläufig auch zum Begriff des Satzgliedes. So bildet die Satzgliedlehre neben der Wortartenlehre eine von zwei „Säulen der Schulgrammatik“ (Granzow-Emden 2013, S. 10). Allerdings handelt es sich beim Terminus Satzglied um einen „Sammelbegriff“ (Gallmann und Sitta 1992, S. 138), der keiner bestimmten Theorie verpflichtet ist (vgl. auch Glück 2010). Vielmehr vereint er „unterschiedliche syntaktische Merkmale [...] [u]nd verschiedene Grammatiken unterscheiden sich unter anderem darin, welche von diesen Merkmalen sie als konstitutiv für ihren Satzgliedbegriff ansehen“ (Gallmann und Sitta 1992, S. 138). Welke betont, dass „für die Satzgliedanalyse [...] die beiden Strukturierungen grundlegend [sind], die in modernen Grammatiktheorien herausgearbeitet werden: Abhängigkeit (Dependenz) und Konstituenz (Phrasenstruktur)“ (Welke 2011a, S. 3). Da also in Hinblick auf das Thema Satzglieder diese beiden „fundamentalen Strukturierungsprinzipien“ (Welke 2016, S. 61) grundlegend sind, widmen sich die nächsten Teilkapitel zunächst der Dependenz- und der Konstituentenstrukturgrammatik. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem topologischen Satzmodell, da dieses für die Zweit- und Fremdsprachdidaktik von Bedeutung ist und zudem aktuell im Bereich Deutsch als Erstsprache

an Bedeutung gewinnt (vgl. Wöllstein 2015)⁴⁷. Die Teilkapitel sind so aufgebaut, dass immer zunächst ein theoretischer Überblick dargestellt wird, dem dann ein Blick auf für das jeweilige Modell typische fachwissenschaftliche Visualisierungsformen folgt.

5.2 Valenztheorie und dependenzgrammatisches Satzverständnis

„Dependenz‘ als grammatisches Konzept, das die gerichtete Verkettung von Wörtern zum Ausgang nimmt, und ‚Valenz‘ als komplementäre Annahme, dass Wörter Leerstellen um sich eröffnen, die zu füllen sind, haben sich als fruchtbare grammatische Ansätze erwiesen, mit denen die Grundstruktur von Sätzen und auch die Ausbaumöglichkeiten erfasst werden können. (Ágel et al. 2003, S. XI)

Aufgrund der engen Verbindung von Valenz und Dependenz (vgl. Ágel und Fischer 2010, S. 250; Dürscheid 2012) sollen im folgenden Teilkapitel Valenztheorie und Dependenzgrammatik gemeinsam dargestellt und erläutert werden. Ausgehend vom Valenzbegriff, der auf die Eigenschaft des Verbs, Leerstellen zu eröffnen bzw. bestimmte Aktanten an sich zu binden, hinweist, soll die Dependenzgrammatik bzw. das aus der Dependenzgrammatik resultierende Satzverständnis beschrieben werden.

5.2.1 Theoretischer Überblick

Valenz stellt, so Dürscheid,

zwar kein eigenes Grammatikmodell dar[...], [ist] aber in ihren Hauptaussagen in verschiedene Modelle integrierbar. Jedes Grammatikmodell, das die interne Struktur von Sätzen beschreiben will, wird dem Valenzgedanken Rechnung tragen – wenn auch möglicherweise in anderer Terminologie. (Dürscheid 2012, S. 106)

Von Tesnière aus der Chemie als Terminus in die Sprachwissenschaft eingeführt, erhielt „der Valenzgedanke seinen festen Platz in der Syntax“ (ebd., S. 107). Ohne Valenztheorie wäre eine Syntaxtheorie nicht möglich (vgl. Ágel und Fischer 2010, S. 259). Tatsächlich wird der Valenzbegriff inzwischen theorieübergreifend verwendet (vgl. Welke 2015, S. 256). Die Valenztheorie ist somit in Bezug auf die Ausgangsfrage des Kapitels, was unter ‚Satz‘ aus linguistischer Sicht verstanden werden kann, ein wichtiger Ausgangspunkt. Die Valenztheorie markiert „[d]as, was grammatisch als Subjekt oder Objekt erscheint, [...] in seiner Mitspielerrolle in einer Szene“ (Hoffmann 2014, S. 316). Damit wird auch die Bedeutung der Valenztheorie für den schulischen Grammatikunterricht bzw. die dort verankerte Satzgliedlehre deutlich.

Der Begriff *Valenz* bezeichnet „die Eigenschaft von (typischerweise) Verben [...], die Satzstruktur zu determinieren“ (Welke 2015, S. 255). Er bezieht sich demnach „auf das Zusammenvorkommen

⁴⁷ Näheres hierzu folgt in Kapitel 7.

(*connexion*) bestimmter Verben mit Wörtern bzw. Wortgruppen in jeweils bestimmter Zahl und Art (morphologisch-syntaktische Gestalt). Das ist verbunden mit der Annahme, dass es eine vom Verb determinierte Abhängigkeit gibt, die den Satz in seiner Grundstruktur konstituiert“ (ebd., S. 256). Für die Valenztheorie zentral ist die Unterscheidung zwischen Ergänzungen (Aktanten) und Angaben (Circumstanten), wobei Tesnière „[b]ei der Bestimmung der Wertigkeit eines Verbs [...] nur die **Ergänzungen** („actants“) [berücksichtigt]“ (Dürscheid 2012, S. 114; Hervorhebung i.O.). Valenz ist also nach Tesnière

die Anzahl der potenziellen, in der Bedeutung des Verbs verankerten Aktanten eines verbalen Valenzträgers. Beispielsweise fordert frz. donner oder engl. to give drei Aktanten. Diese Verben sind also unabhängig davon dreiwertig, dass es neben Sätzen wie Alfred donne le livre à Charles ‚Alfred gibt Karl das Buch‘ (Tesnière 1976: 107) auch welche wie Alfred donne aux pauvres ‚Alfred gibt den Armen‘ oder Alfred donne la main ‚Alfred hält die Hand‘ gibt, in denen die Valenzpotenz von donner jeweils nur teilweise realisiert wurde (Tesnière 1976: 239). (Ágel und Fischer 2010, S. 257; Hervorhebung i.O.)

Nur die Ergänzungen sind valenzgebunden und in ihrer Zahl festgelegt (vgl. Dürscheid 2012, S. 114). Damit verdeutlicht die Valenztheorie, „dass die verschiedenen syntaktischen Funktionen etwas gemeinsam haben, nämlich Leerstellen eines Verbs zu füllen. Deshalb werden sie einschließlich des Subjekts unter dem Begriff *Aktant* subsumiert, obwohl sie in anderer Hinsicht ganz verschieden sind“ (Ágel und Fischer 2010, S. 264).

Verschiedene semantische und formale Kriterien dienen Tesnière zur Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben: Angaben sind frei hinzufügbare, zahlenmäßig nicht festlegbar und im Gegensatz zu Ergänzungen weglassbar. Allerdings ist das Kriterium der Weglassbarkeit in Hinblick auf Umstandsbestimmungen, die von Verben gefordert werden, schwierig (vgl. Dürscheid 2012, S. 114f. sowie Ágel und Fischer 2010, S. 267). Bei präpositional angeschlossenen Gliedern handelt es sich nach Tesnière immer um Angaben, was jedoch ebenfalls insofern problematisch ist, als es

im Widerspruch zur syntaktischen Notwendigkeit bzw. Weglassbarkeit [steht]. Es gibt im Deutschen präpositional angeschlossene Satzglieder, die nicht weglassbar sind (vgl. Er verzichtet auf sein Recht), und andererseits nominal angeschlossene Glieder, die nicht realisiert werden müssen (vgl. Er tanzt (die ganze Nacht)). (Dürscheid 2012, S. 114–115)

Zudem ist

eine ganze Subklasse der Ergänzungen weglassbar [...]und [zählt] doch zu den valenzgebundenen Gliedern [...]. Es sind dies die fakultativen Ergänzungen (Er liest (die Zeitung)). Zudem stellt sich die Frage, was überhaupt unter Notwendigkeit zu verstehen ist: Ein Satzglied, das syntaktisch notwendig ist, ist es nicht notwendigerweise auch im kommunikativen Kontext. So ist in einem Satz wie Hab keine Zeit das fehlende Vorfeldelement zwar syntaktisch, aber nicht kommunikativ notwendig. Es kann denn auch weggelassen werden, ohne dass der Satz ungrammatisch würde. (ebd.)

Diese Probleme der Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben führen zu unterschiedlichen Bewertungen ihres Nutzens (vgl. ebd.). So werde teilweise gefordert, auf die Unterscheidung zu

verzichten, teilweise aber auch die Meinung vertreten, es „sei nur eine graduelle Unterscheidung von Ergänzung und Angaben möglich“ (ebd., S. 117) oder „die Unterscheidung sei nur im jeweiligen satzgrammatischen Zusammenhang zu treffen“ (ebd.).⁴⁸

Eine Metapher Tesnières verdeutlicht die Bedeutung der Valenztheorie für das dependenzgrammatische Satzverständnis:

So wie ein Drama ein Geschehen, Akteure und (zeitliche, räumliche usw.) Umstände umfasst, enthält der Verbalknoten einen Zentralnucleus, der [...] [d]em Drama-Geschehen entspricht [...] und den man in der modernen VT verbalen Valenzträger nennt. Die funktionale Entsprechung der Drama-Akteure sind die Aktanten, die [...] modern auch Ergänzungen oder Komplemente genannt werden. Die funktionale Entsprechung der Umstände sind die Circumstanten, die [...] auch Angaben oder Supplemente genannt werden. (Ágel und Fischer 2010, S. 256–257)

Damit ersetzt Tesnière „[d]as traditionelle Prinzip der Binarität von Subjekt (oder NP) und Prädikat (oder VP) [...] also durch *Verbzentriertheit* [...], die eine *funktionale Dreiteilung des Satzes* – verbaler Valenzträger, Aktant, Angabe – begründet“ (Ágel und Fischer 2010, S. 256–257). Die Satzstruktur entfaltet sich also aus dem Verb heraus (*Prinzip der endozentrischen Verbzentriertheit*) (vgl. ebd., S. 251–255). Das Subjekt verliert damit seine Sonderstellung (vgl. Ziegler 1984, S. 95) und ist „ein Aktant unter anderen“ (ebd.). Wie oben bereits beschrieben, sind Angaben und Ergänzungen dabei jedoch nicht gleichwertige Partizipanten des Satzes: „Konstitutiv für ein Drama sind Geschehen und Akteure, konstitutiv für Sätze der Zentralnucleus und die Aktanten“ (Ágel und Fischer 2010, S. 257). Angaben hingegen haben nur rahmende Funktion. Zwischen Zentralnucleus und Aktanten besteht also eine Dependenz- und eine Valenzrelation, zwischen Zentralnucleus und Angaben nur eine Dependenzrelation (vgl. ebd.). Tesnière macht demnach „die Eigenschaft des Verbs, Valenzträger zu sein, zum konstitutiven Bestandteil seines Grammatikmodells. Sein Ausgangspunkt ist die Annahme, dass aus den Valenzeigenschaften des Verbs das Bauprinzip des ganzen Satzes resultiert“ (Dürscheid 2012, S. 107). Dieses Bauprinzip wird von Tesnière mittels der Dependenzgrammatik beschrieben, in der „der syntaktische Aufbau von Sätzen als ein Gefüge von Abhängigkeiten dargestellt“ (Dürscheid 2012, S. 107) wird (vgl. ebd.). Als Grundsätze einer reinen Dependenzgrammatik führen Ágel und Fischer folgende sechs Punkte auf:

⁴⁸ Für eine Übersicht über vorgeschlagene Lösungen des Problems sowie eine Darstellung multidimensionaler Valenztheorien wie beispielsweise dem Valenzmodell der IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) s. Ágel und Fischer 2010, S. 267f.

1. Die Elemente sind Wörter (oder Morpheme) bzw. Wortformen.
2. Genau ein Element ist unabhängig. (Spitze des Dependenzbaums)
3. Alle anderen Elemente sind von einem Element abhängig.
4. Kein Element ist von sich selbst abhängig. (keine Reflexivität)
5. Kein Element ist von mehr als einem Element abhängig. (Verzweigung nur nach unten)
6. Ist ein Element A von einem Element B, und Element B von Element C abhängig, so ist A indirekt von C abhängig. (Transitivität) (Ágel und Fischer 2010, S. 277)

Diese Grundsätze können jedoch „nur für die Darstellung von Teilausschnitten natürlicher Sprachen durchgehalten werden“ (ebd., S. 277f.). So weisen Ágel und Fischer darauf hin, dass beispielsweise der fünfte Grundsatz bei der Darstellung der Junktion verletzt wird und auch Tesnière hier multiple Regentien vorsehe (vgl. ebd., S. 278). Von besonderem Interesse im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die graphische Darstellung der Abhängigkeiten zwischen den Elementen, die in den Grundsätzen Ágels und Fischers bereits angesprochen wird und auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

5.2.2 Visualisierung valenztheoretischer und dependenzgrammatischer Ansätze

Die graphische Darstellung der Dependenzgrammatik wird als Stemma oder als Baumdiagramm bezeichnet. An der Spitze des Baumdiagramms steht das Verb als oberstes Regens. Vom Verb hängen alle anderen Elemente ab, die sich im Baumdiagramm nach unten verzweigen (vgl. Dürscheid 2012, S. 109). Aus den oben genannten sechs Grundsätzen einer reinen Dependenzgrammatik ergeben sich Stemmata (Dependenzbäume) wie das Folgende (übernommen aus Ágel und Fischer 2010, S. 277):

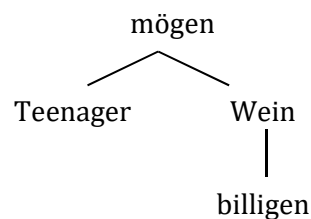


Abbildung 23: Stemma, reine Dependenzgrammatik, Ágel und Fischer 2010, S. 277

Dependenzbäume enthalten, wie oben zu sehen ist, „nur terminale Elemente [...], keine Knoten bzw. Phrasen, und jene deshalb jeweils nur einmal: Der ganze Baum entspricht dem Satz. Alle Elemente sind miteinander verbunden, die Abhängigkeit vererbt sich entlang der Äste nach unten“ (Ágel und Fischer 2010, S. 277). Dem Konstituenzbaum auf den ersten Blick ähnelnd unterscheidet sich der Dependenzbaum doch ganz wesentlich von diesem,

[d]enn die Äste, die die Konnexionen grafisch repräsentieren, stehen nicht für Teil-Ganzes-Beziehungen, sondern – von oben nach unten gelesen – für Rektionsrelationen bzw. – von unten nach oben gelesen – für Abhängigkeitsrelationen. Was oben steht, das Regens, wird nach unten, durch ein oder mehrere Dependenzkanten, strukturell ausbuchstabiert. (ebd., S. 251)

Die einzelnen Nuclei im Stemma können auch abstrakter besetzt werden in einem so genannten *virtuellen Stemma* (vgl. Abb. 24). Auch Kombinationen oder durch weitere Informationen angereicherte Stemmata sind möglich (vgl. Abb. 25); ebenso Stemmata, in denen „die zwischen den Wortformen bestehenden Dependenzrelationen an den Dependenzkanten näher spezifiziert werden“ (ebd., S. 278) (vgl. Abb. 26; alle Abbildungen übernommen aus Ágel und Fischer 2010, S. 278)

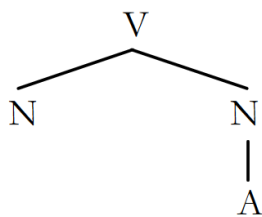


Abbildung 24:
Virtuelles Stemma,
Ágel und Fischer 2010, S. 278

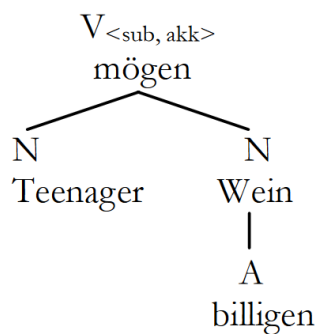


Abbildung 25:
Kombiniertes Stemma,
Ágel und Fischer 2010, S. 278

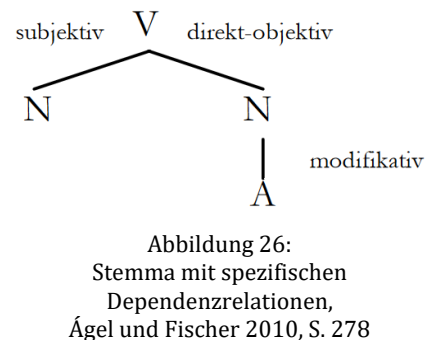


Abbildung 26:
Stemma mit spezifischen
Dependenzrelationen,
Ágel und Fischer 2010, S. 278

Dependenzgrammatische Stemmata durchbrechen offensichtlich die Satzreihenfolge (vgl. ebd., S. 279), was „in den auf Tesnière basierenden Darstellungen als Vorteil gesehen [wurde], da Dependenzdarstellungen nicht auf die lineare, sondern auf die strukturelle Ordnung des Satzes zielten“ (ebd.). Allerdings gibt es auch solche dependenzgrammatischen Visualisierungen, in denen die lineare Ordnung erhalten bleibt (vgl. Abb. 27, Ágel und Fischer 2010, S. 279)

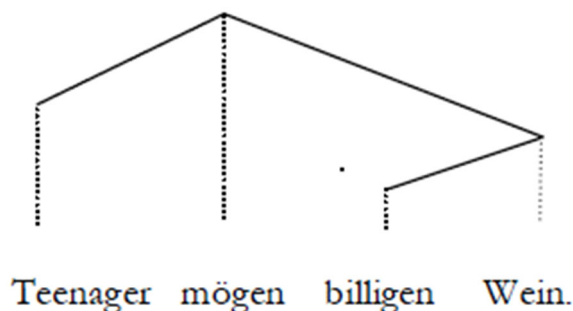


Abbildung 27: Lineare dependenzgrammatische Visualisierung, Ágel und Fischer 2010, S. 279

Dennoch wird in beiden Visualisierungsformen die „gerichtete Verkettung“ (Ágel et al. 2003, S. XI) der Wörter durch die ‚Äste‘ des ‚Baumes‘ gezeigt.

Als Diagramme können dependenzgrammatische Stemmata den ‚Strukturbildern‘ nach Sachs-Hombach (2013) bzw. den Schnotz’schen ‚Logischen Bildern‘ (Schnotz 2010) zugeordnet

werden. Mit der Darstellung von Abhängigkeitsrelationen im Satz leisten dependenzgrammatische Stemmata die für logische Bilder typische Veranschaulichung von ‚Unanschaulichem‘ bzw. von abstrakten Sachverhalten. Sie sind als graphische Darstellungsform einer Grammatiktheorie zudem klar konventionalisiert und einer Nutzungseffizienz verpflichtet. Dem Laien oder der Laiin dürften sie sich ohne zusätzliche sprachliche Erläuterungen ferner kaum erschließen.

Eine weitere in Hinblick auf das Thema Visualisierung relevante Ebene ist die bereits angesprochene Metapher Tesnières, der den Satz mit einem Dramageschehen vergleicht. In linguistischen Arbeiten wird dieses Sprachbild nicht externalisiert, sodass an dieser Stelle keine entsprechenden Visualisierungen präsentiert werden können. Im fachdidaktischen Teil dieser Arbeit gilt es zu prüfen, ob der metaphorische Gehalt der Dependenzgrammatik im aktuellen Grammatikunterricht didaktisch nutzbar gemacht wird.

5.3 Der Satz in der Konstituentenstrukturgrammatik (Phrasenstrukturgrammatik)

Neben Dependenz handelt es sich bei Konstituenz um „das zweite syntaktische Darstellungsprinzip“ (Ágel und Fischer 2010, S. 277). Auch in Hinblick auf das schulgrammatische Thema Satzglieder und dessen Visualisierung gilt die Konstituenz bzw. Phrasenstruktur als grundlegende Strukturierung (vgl. Welke 2011a, S. 3). Entsprechend wird die Konstituente als für den schulischen Grammatikunterricht grundlegende Einheit hervorgehoben (vgl. beispielsweise Wöllstein 2014a). Zu Beginn dieses Teilkapitels wird die Konstituentenstrukturgrammatik überblicksartig dargestellt. Danach wird ein Blick auf ihre Visualisierungsformen geworfen.

5.3.1 Theoretischer Überblick

Wie oben bereits erwähnt, ist der Valenzgedanke auch für die Konstituentenstrukturgrammatik grundlegend. Valenzträger ist in der Konstituentenstrukturgrammatik der Kopf der Phrase, der obligatorische Einheit innerhalb jeder Phrase ist. Von ihm können weitere Phrasenbestandteile abhängen, die in ihrer Form vom Kopf der Phrase bestimmt werden. Der Kopf entspricht dem regierenden Element in der Dependenzrelation (vgl. Wöllstein 2010, S. 18; Welke 2015, S. 256). Dennoch unterscheiden sich die beiden Grammatiktheorien grundsätzlich. Engel umschreibt Dependenzgrammatiken als ‚Grammatiken des Miteinander‘ (vgl. Engel 2014, S. 43), da sie „die vorkommenden sprachlichen Ausdrücke in ihrer gegenseitigen Bedingtheit“ (ebd.) darstellen. Die Konstituentenstrukturgrammatik hingegen erkläre „sprachliche Ausdrücke aus ihren Bestandteilen“ und könne „so am ehesten als eine GRAMMATIK DES AUSEINANDER bezeichnet werden“ (ebd.; Hervorhebung i.O.). Konstituentenstrukturgrammatiken gehen von der Basisannahme aus, dass Sätze eine Konstituentenstruktur besitzen (vgl. Borsley und Suchsland 1997, S. 55). Ein Satz als Ganzes besteht aus zusammengehörigen Teilen, also aus Wörtern, „die eine strukturelle

Einheit bilden“ (Müller 2013, S. 4). Mit seiner Umschreibung der Konstituentenstrukturgrammatik als ‚Grammatik des Auseinander‘ verweist Engel auf die Bedeutung dieser Teile-Ganzes-Relation, die „grundlegend für das grammatische Prinzip der Konstituenz“ (Brinker 1972, S. 10) ist.⁴⁹ Die „methodische Basis der Konstituentenstrukturgrammatik“ (ebd., S. 1) ist die Konstituentenanalyse, die „im klassischen amerikanischen Strukturalismus als *immediate constituent analysis* (IC-Analyse)“ (Welke 2011b, S. 21) entwickelt wurde. Für die Ermittlung der einzelnen Konstituenten eines Satzes und somit seiner Konstituentenstruktur stehen verschiedene grammatische Tests zur Verfügung. Diese werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst⁵⁰

<i>Grammatischer Test</i>	<i>Beschreibung</i>
Ersetzungstest (Substitutionstest)	Wenn eine Wortfolge im Satz durch eine andere Wortfolge ersetzt werden kann, so ist dies ein Indiz dafür, dass es sich bei beiden Wortfolgen um Konstituenten handelt. <u>Beispiel:</u> [Der Mann] liest. [Die Frau] liest.
Pronominalisierungstest	Alles, worauf man sich mit einem Pronomen beziehen kann, ist eine Konstituente. <u>Beispiele:</u> [Der Mann] schläft. Er schläft. Peter versucht, [das Buch zu lesen]. Klaus versucht das auch.
Fragetest	Was sich erfragen lässt, ist eine Konstituente. <u>Beispiel:</u> [Der Mann] schläft. Wer schläft?
Verschiebetest	Wenn Wortfolgen ohne Beeinträchtigungen der Akzeptabilität des Satzes verschoben bzw. umgestellt werden können, ist das ein Indiz dafür, dass sie eine Konstituente bilden. <u>Beispiel:</u> dass keiner [diese Frau] kennt dass [diese Frau] keiner kennt

⁴⁹ Da Noam Chomsky sie der generativen Transformationsgrammatik zugrunde legte, erwies sich die Wirkung der noch recht jungen Konstituentenstrukturgrammatik schnell als groß (Welke spricht gar von einem Siegeszug (Welke 2011b, S. 21)), (vgl. ebd. sowie Brinker 1972, S. 1–2). Auch von dieser abgeleitete sowie konkurrierende Modelle, wie die Lexikalisch-Funktionale Grammatik und die Head driven Phrase Structure Grammar legen sie zugrunde. Die Bedeutung der Dependenzgrammatik nahm in der Folge ab (vgl. Welke 2011b, S. 21).

⁵⁰ Die Inhalte der Tabelle wurden übernommen aus Müller 2013, S. 5 und teilweise leicht verändert.

Voranstellungstest	Da normalerweise nur genau eine Konstituente vor dem finiten Verb stehen kann, ist die Vorstellbarkeit einer Wortfolge ein starkes Indiz für deren Konstituentenstatus.
Koordinationstest	Lassen sich Wortfolgen koordinieren, so ist dies ein Indiz dafür, dass die koordinierten Wortfolgen jeweils Konstituenten sind.

Tabelle 8: Tests zur Ermittlung der Konstituentenstruktur, Müller 2013, S. 5

Die Tests bringen allerdings einige Probleme mit sich, die zur Folge haben, dass sie nur Indizien liefern können (vgl. Müller 2013, S. 11). Sind die Verwenderinnen und Verwender sich dessen bewusst, kann man nach Müller „mit den Tests aber doch einigermaßen klare Vorstellungen davon bekommen, welche Wörter als Einheit analysiert werden sollten“ (Müller 2013, S. 11). Konstituententests spielen auch im schulischen Grammatikunterricht eine nicht unerhebliche Rolle, worauf in Kapitel 7 näher eingegangen wird.

5.3.2 Visualisierung auf der Basis der Konstituentenstrukturgrammatik

Wie die Dependenzgrammatik betrachtet auch die Konstituentenstrukturgrammatik den Satz als „hierarchisches Gebilde“ (Dürscheid 2012, S. 108). Die beiden Modelle unterscheiden sich jedoch in ihrer Darstellung der Hierarchie (vgl. ebd.). Das Ergebnis einer Konstituentenanalyse kann unterschiedlich visualisiert werden: Neben der Verwendung von Strichen und Klammern werden auch in der Konstituentenstrukturgrammatik Sätze mithilfe von Baumdiagrammen dargestellt, wobei beispielsweise Brinker den Strukturbaum als die „übersichtlichste Darstellungsform“ (Brinker 1972, S. 38) bezeichnet. Im Gegensatz zu dependenzgrammatischen Stemmata werden mit diesem jedoch keine Rektionsrelationen visualisiert, sondern Teile-Ganzes-Beziehungen. Ein Beispiel ist in Abb. 28 (Brinker 1972, S. 38) zu sehen:

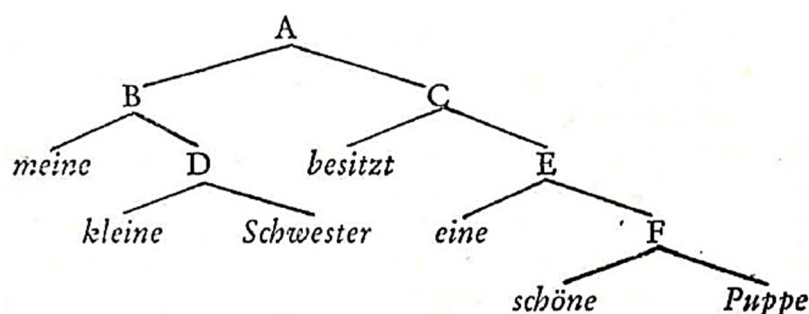


Abbildung 28: Beispiel für einen Strukturbaum, Brinker 1972, S. 38

An der Spitze des Baumdiagramms steht eine Variable, die für den ganzen Satz steht, weitere Variablen für die nicht terminalen Konstituenten, aus denen er sich zusammensetzt, die wiederum aus weiteren Konstituenten bestehen können (vgl. Dürscheid 2012, S. 108). Auch umgekehrte

Baumdarstellungen sind möglich (Abb. 29; Brinker 1972, S. 42) sowie Baumdiagramme mit Klassensymbolen (Abb. 30; ebd., S. 43).

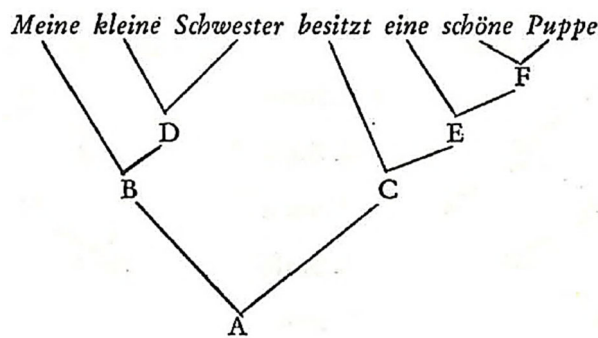


Abbildung 29:
Strukturbaum, umgekehrte Beschreibungsrichtung,
Brinker 1972, S. 42

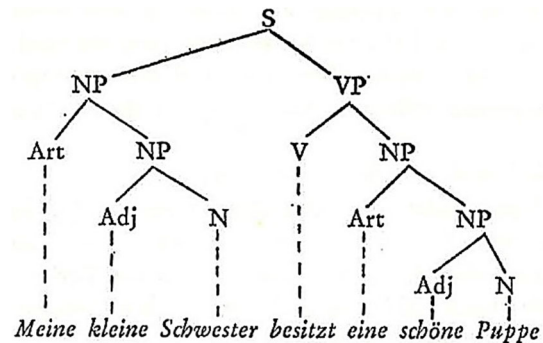


Abbildung 30:
Strukturbaum mit Klassensymbolen,
Brinker 1972, S.

Wie auch die dependenzgrammatischen Stemmata können die konstituentenstrukturgrammatischen Baumdiagramme den *Strukturbildern* nach Sachs-Hombach (2013) bzw. den Schnotz'schen *Logischen Bildern* (Schnotz 2010) zugeordnet werden. Dabei bleibt die Erklärung dieselbe: Mit der Darstellung einer Sätzen zugrundeliegenden Teile-Ganzes-Relation wird etwas ‚Unanschauliches‘ veranschaulicht. Dem Satz als solchem nicht anzusehen, werden die Relationen im Satz (als Ergebnis der Strukturanalyse) mithilfe des Baumdiagramms in einer für den geübten Leser bzw. die geübte Leserin schnell erfassbaren Form visuell dargeboten. Dabei sind die Strukturbäume klar konventionalisiert und einer Nutzungseffizienz verpflichtet. Insbesondere aufgrund der Darstellung mit abstrakten Variablen und/oder Klassensymbolen bedarf zumindest die Laiin bzw. der Laie zusätzlicher sprachlicher Erläuterungen, um sich den Strukturbaum zu erschließen. Die Ähnlichkeit mit einem Baum erscheint im Rahmen der Konstituentenstrukturgrammatik jedoch passender als in der Dependenzgrammatik, da die einzelnen ‚Äste‘ des ‚Baumes‘ analog zu den Teile-Ganzes-Relationen im Satz gelesen werden können. Somit kommt eine Analogieebene hinzu, die für das ‚klassische‘ logische Bild (bzw. logisch-analytische bzw. Strukturbild), wie es in den Kapiteln 2 und 3 beschrieben wurde, von den Autoren nicht als charakteristisch beschrieben wird. Neben der Möglichkeit der Visualisierung durch Baumdiagramme kann das Ergebnis einer Konstituentenanalyse auch durch Klammerung dargestellt werden (vgl. Wöllstein 2014a, S. 184), wie im folgenden Beispiel (übernommen aus ebd.):

[Die berühmte Christa Wolf] [lebte] [mehrere Monate] [in Los Angeles]

Müller spricht auch von einem Schachtelsystem. Eine große Schachtel enthält den gesamten Satz, diese enthält dann weitere Schachteln (vgl. Müller 2013, S. 4). Eine entsprechende Visualisierung ist in Abb. 31 (Müller 2013, S. 4) zu sehen:

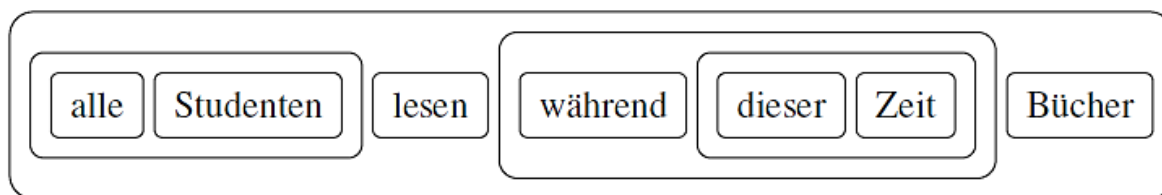


Abbildung 31: Schachtelvisualisierung, Müller 2013, S. 4

Eine ähnliche Metapher findet Wöllstein:

Sucht man einen plastischen Vergleich, dann sind Sätze (=als die übergeordneten Konstituenten) wie Züge, die aus Waggonen (Konstituenten) bestehen, die wiederum jeweils aus kleineren Abteilen (Konstituenten) bestehen, in denen sich schließlich einzelne Sitze aneinanderreihen. (Wöllstein 2010, S. 15)

Während die Baumdarstellungen der Dependenz- und Konstituentenstrukturgrammatik als Diagramme, wie eben erläutert, noch klar einer der klassischen Bildarten zugeordnet werden konnten, fällt das bei Klammerung und Schachtelvisualisierung sichtlich schwerer. Bei der Klammerdarstellung fällt es zunächst gar schwer, überhaupt von Visualisierung zu sprechen – werden dem verschriftlichten Satz doch nur wenige Gliederungselemente hinzugesetzt. Dennoch wird hier ganz offensichtlich mithilfe visueller Mittel, ausgehend vom verschriftlichten Satz, auf abstrakte Zusammenhänge – nämlich Teile-Ganzes-Relationen – aufmerksam gemacht; somit wird mithilfe der Klammern die Funktion der Sichtbarmachung von Informationen erfüllt, weshalb im Gesamten durchaus von einer Visualisierung gesprochen werden kann. Auf die Zuordnung zu einer Bildart, wie sie von Sachs-Hombach, Schnotz und Weidenmann beschrieben werden, kann jedoch verzichtet werden. Ähnlich verhält es sich mit der Schachteldarstellung Müllers. Deutlich ‚bildlicher‘ im ersten Erscheinungsmoment ist auch hier eine Zuordnung zu den Bildarten erschwert. Da sie keine bzw. nur eine sehr abstrakte, auf Erläuterungen angewiesene Ähnlichkeitsrelation mit einem gemeinten Sachverhalt besitzt, handelt es sich nicht um ein realistisches Bild. Wenngleich hier mit einer Analogie – die der Schachtel – gearbeitet wird, kann sie auch dem Analogiebild nicht klar zugeordnet werden, da dieses nach Schnotz (2010) eine realistische Abbildung eines Sachverhalts ist (vgl. ebd., S. 927). Mit logischen Bildern teilt die Visualisierung offenkundig einige Charakteristika wie die Abstraktheit und die Nutzungseffizienz (vgl. ebd.), um ein Diagramm handelt es sich jedoch nicht.

5.4 Das topologische Satzmodell

5.4.1 Theoretischer Überblick

Zwar werden Sätze einerseits generell aus Struktureinheiten aufgebaut, die i.d.R. mehr als ein Wort umfassen können; je nach theoretischem Rahmen und Analysefokus sind das Konstituenten, Phrasen bzw. Wortgruppen oder Satzglieder. Andererseits sind jedoch in einer gegebenen Sprache – hier Deutsch – nicht alle linearen Abfolgen dieser Einheiten möglich bzw. können unterschiedliche Funktionen erfüllen und bspw. einen Satztyp syntaktisch definieren oder informationsstrukturelevante Aspekte spezifizieren [...]. (Wöllstein 2014a, S. 143)

Das topologische Satzmodell unterscheidet sich von dependenzgrammatischen oder konstituentenstrukturgrammatischen Beschreibungsverfahren insofern, als es die linearen Abfolgen bzw. Strukturzusammenhänge, die für die grammatische Wohlgeformtheit erforderlich sind, erfasst (vgl. ebd. sowie Dürscheid 2012, S. 108). Es handelt sich also um ein lineares Satzmodell⁵¹ und zwar „deshalb, weil das Modell außer auf der Ebene komplexer Sätze rein die Linearisierung im Satz auftretender Gliederungseinheiten entsprechenden Felder- und Klammerpositionen zuweist“ (Wöllstein 2014a, S. 145). Im Gegensatz zur Dependenzgrammatik oder zu Konstituentenstrukturgrammatiken geht es also nicht um die Darstellung hierarchischer Gliederungen im Satz. Mithilfe des Modells können syntaktische Strukturen auf der Satzebene beschrieben und kontrastiert werden, Letzteres auch sprachübergreifend. Dabei verlaufen die Konstituentengrenzen meist quer zu den Grenzen der Klammer- und Felderpositionen (vgl. ebd.). Das Modell ermöglicht es, „jegliche Sätze des Deutschen, unabhängig von deren Komplexität, zu analysieren und Satztypen in direkter Gegenüberstellung miteinander zu vergleichen, indem sie musterhaft aufeinander bezogen werden“ (ebd., S. 143).

Für das Deutsche gilt, dass alle Sätze ein allgemeines Grundmuster besitzen, das von der Satzklammer geprägt ist (vgl. Gallmann 2015, S. 2). Diese „spannt als Fixpunkt das gegliederte Gesamtfeld sozusagen auf“ (Wöllstein 2010, S. 24). Die linke Satzklammer und die rechte Satzklammer umrahmen das Mittelfeld. Die Klammern „markieren diejenigen Positionen, auf denen im Deutschen funktionale Einheiten/Köpfe auftreten“ (Wöllstein 2014b, S. 145), die wiederum den Satztyp konstituieren.⁵² Die Felderpositionen werden dagegen von einer (Vorfeld) oder mehreren (alle anderen Felder) Konstituenten eingenommen.

⁵¹ Neben der Bezeichnung *topologisches Satzmodell* sind auch die Bezeichnungen *lineares Modell*, *Stellungsfelder(modell)* und *Felderstruktur* üblich (vgl. Wöllstein 2010, S. 20).

⁵² Die Satzklammer wird auch Verbklammer genannt, wobei Gallmann bemerkt, dass beide Bezeichnungen „je nur zur Hälfte [passen]“ (Gallmann 2015, S. 18): „Denn bei einem genaueren Blick erweist sich, dass die linke der beiden fraglichen Positionen tatsächlich zur Kategorie Satz, die rechte hingegen zur Kategorie Verb bzw. Prädikat gehört. Die linke Klammer ist also *die* Satzklammer, die rechte *die* Verbklammer“ (ebd.).

Es wird unterschieden zwischen dem uniformen Satzmodell und dem Differenzmodell (nach Höhle 1986), wobei je nach Modell die folgenden Positionen und Felder beschrieben werden, die wiederum inhaltlichen Beschränkungen unterliegen (vgl. Wöllstein 2014b, S. 146):

<i>Position/Feld</i>	<i>Inhaltliche Beschränkung</i>
Vorfeld	Feld für <u>eine</u> Konstituente (K)
Linke Satzklammer (LSK)	Position für das Finitum (FINIT) bzw. die satzeinleitende oder verknüpfende Konjunktion (C(omplementizer))
Mittelfeld (MF)	Feld für Konstituenten (X)
Rechte Satzklammer (RSK)	Position für abtrennbare Verbzusätze, ggf. des finiten und weiterer infinitiver Verben
Nachfeld (NF)	Feld für (schwere oder satzartige Konstituenten) (Y)

Tabelle 9: Positionen und Felder im topologischen Satzmodell, Wöllstein 2014b, S. 146

Neben diesen Basispositionen werden zusätzliche Felder wie das Vorvorfeld und das Nachnachfeld bzw. rechtes Außenfeld angenommen (vgl. Gallmann 2015, S. 8f.). Wichtige Voraussetzung für die Erfassung der topologischen Struktur von Sätzen ist die Verbzentrierung, also die Fokussierung auf formale statt funktionale Aspekte (vgl. Wöllstein 2010, S. 2). Es wird unterschieden zwischen Verbzweitsatz (Finitumzweitsatz) (*F2-Satz*), Verberstsatz (Finitumerstsatz) (*F1-Satz*) und Verbletztsatz (Finitumletztatz) (*E-Satz*). Die unterschiedlichen Verbstellungstypen des deutschen Satzes korrelieren wiederum mit bestimmten kommunikativen Funktionen, z. B. Aussagen treffen oder Fragen stellen (vgl. ebd., S. 6f.). Ein Verbzweitsatz liegt in Aussagesätzen, Ergänzungsfragesätzen oder uneingeleiteten Verbzweitnebensätzen vor. Beim Verberstsatz bleibt das Vorfeld leer (uniformes Modell) bzw. ist kein Vorfeld vorhanden (Differenzmodell); er ist typisch in Entscheidungsfragesätzen, Imperativsätzen und in uneingeleiteten Verberstnebensätzen. Beide sind, außer im Fall des uneingeleiteten Verberstnebensatzes, strukturell selbstständig. Der Verbletztsatz, in der Regel strukturell unselbstständig, liegt bei Nebensätzen vor und kann mit einer Subjunktion in der linken Satzklammer (Subjunktionalebensatz) oder einer unbesetzten linken Satzklammer und Konstituente mit besonderem Pronomen im Vorfeld (Pronominalnebensatz) auftreten (vgl. Wöllstein 2014b sowie Gallmann 2015, S. 6). Im uniformen Modell werden die verschiedenen Satztypen im gleichen Schema analysiert. Es dient als Raster, mit dem Sätze mit verschiedenen Verbpositionen bzw. unterschiedlichem Satztyp auf ein gleichbleibendes Muster bezogen werden können (vgl. Wöllstein 2010, S. 27). Im Differenzmodell werden hingegen unterschiedliche Strukturen je nach Satztyp angenommen (vgl. Wöllstein 2014b).

5.4.2 Visualisierung topologischer Felder

Wie kein anderes der bisher erläuterten Beschreibungsverfahren ist das topologische Satzmodell per se ein visuelles Modell. Schon die Bezeichnung *Satzklammer* bringt in ihrer Metaphorik ein visuelles Moment mit sich. So legt sich die dem verschriftlichen Satz an sich nicht anzusehende Klammer wohl jedem Kenner bzw. jeder Kennerin des topologischen Satzmodells unweigerlich gedanklich darüber. Die Einprägsamkeit dieser Metapher wird auch als Begründung für eine gewinnbringende Implementierung des Modells in den schulischen Grammatikunterricht angeführt (vgl. Gallmann 2015, S. 1; Näheres hierzu folgt in Kapitel 7). Gallmann verweist zudem auf eine „Metapher der Bewegung“ (ebd., S. 6). Ausgehend vom Subjunktionalsatz, der im Vergleich der drei Satzformen die einfachste Struktur hat, ist es möglich, durch ‚Bewegung‘ die anderen Satzformen abzuleiten: „In Verbzweitsätzen wird das finite Verb in die linke Satzklammer **bewegt**, außerdem eine Konstituente ins Vorfeld“ (ebd.; Hervorhebung LR).

Nach Wöllstein liegt „[d]er Vorzug des topologischen Grundmodells [...] darin, dass es unsere Aufmerksamkeit direkt auf die syntaktische Struktur der Sätze lenkt, indem es zentrale Aspekte in der Satzstruktur visualisiert“ (Wöllstein 2010, S. 28). Das Modell biete ein konstant bleibendes Oberflächenmuster, auf das distinkte Konstituentenabfolgen bezogen werden, wodurch grammatikalitätsrelevante Nachbarschaftsrelationen in Sätzen visualisiert und somit transparent gemacht werden können (vgl. Wöllstein 2014b, S. 148).

Die für das topologische Satzmodell typische Visualisierungsform ist die Tabelle, die nach Gretsche „in ihrer Zeilen- und Spaltenstruktur paradigmatisch-syntagmatische Zusammenhänge in idealer Weise“ abbildet (Gretsche 2016, S. 36). Abbildung 32 (übernommen aus Wöllstein 2014b, S. 146⁵³) zeigt eine Tabelle des topologischen Satzmodells (Differenzmodell). Die farbige Hinterlegung der Satzklammer, die sie als Fixpunkt im Satz deutlich hervorhebt, ist charakteristisch für die Tabellen des topologischen Satzmodells und wird auch im schulischen Grammatikunterricht genutzt (mehr hierzu folgt in Kapitel 7).

	<i>VF</i>	<i>LSK</i>	<i>MF</i>	<i>RSK</i>	<i>NF</i>
<i>F2-Sätze</i>	K Alex	FINIT ist	X in den Wald	VK gegangen	Y um Holz zu hacken
<i>F1-Sätze</i>		FINIT Ist	X Alex in den Wald	VK gegangen	Y um Holz zu hacken
<i>E-Sätze</i>		C dass (um)	X Alex in den Wald Holz	VK gegangen ist zu hacken	Y um Holz zu hacken

Abbildung 32:
Positionen und Felder des topologischen Satzmodells (Differenzmodell), Wöllstein 2014b, S. 146

⁵³ Die Tabelle wurde im Zeilenumbruch nicht verändert.

Tabellen werden weder von Sachs-Hombach aus bildwissenschaftlicher Sicht noch von Schnotz oder Weidenmann aus lehr-lern-psychologischer Sicht als Bildart aufgeführt. Dies ist insofern nicht überraschend, als es sich bei Tabellen in erster Linie um eine Form des diskontinuierlichen Textes handelt. Gretsch folgend werden die Tabellen des topologischen Satzmodells jedoch auch in der vorliegenden Arbeit als Visualisierungen verstanden. Wie andere linguistische Visualisierungsformen veranschaulichen die Tabellen ‚Unanschauliches‘, indem sie die Linearisierung der im Satz auftretenden Gliederungseinheiten ermöglichen und somit Positionen und Felder im Satz erkennbar werden lassen sowie der Bewusstmachung der linearen Bedingungen für die Grammatikalität eines Satzes (vgl. Wöllstein 2010, S. 27) dienen. Sehr deutlich wird hier, dass die tabellarischen Visualisierungen des topologischen Satzmodells die von Sachs-Hombach beschriebene Orientierungsfunktion erfüllen, d. h. sie vermitteln komplexe Informationen und können diese verständlich machen (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a, S. 14). Damit verbunden unterliegen sie, ähnlich den logischen Bildern nach Sachs-Hombach bzw. Schnotz und den logisch-analytischen nach Weidenmann, einer Nutzungseffizienz, weil sie der Analyse von Sätzen und auch der (sprachübergreifenden) Kontrastierung von Sätzen dienen sollen. Auch sind die Tabellen in gewissem Umfang konventionalisiert, da sich die Abkürzungen und die farbige Hinterlegung der Satzklammerpositionen Betrachterinnen und Betrachtern ohne Vorwissen zum topologischen Satzmodell nicht erschließen.

Neben tabellarischen Darstellungen kommen auch vereinfachte Darstellungen zum Einsatz, in denen mithilfe von Fett- oder Kursivdruck und Klammerzeichen, beispielsweise zur Markierung der Distanzstellung der Verben bei mehrgliedrigem Verbalkomplex, auf die unterschiedlichen Positionen im Satz aufmerksam gemacht wird (vgl. Abb. 33; Wöllstein 2014b, S. 147). Die einzelnen Felder werden nicht mehr durch tabellarische Anordnung, sondern durch eine erhöhte Anzahl von Spatien und Zeilenumbruch sichtbar gemacht, wodurch die Spaltenstruktur optisch erhalten bleibt. Möglich wird das dadurch, dass „Schrift als graphisches Zeichensystem [...] visuell wahrgenommen [wird] und [...] somit auch den Gesetzen der visuellen Wahrnehmung [unterliegt]“ (Reißig 2015, S. 21). In diesem Fall greift das Gesetz der Nähe, wonach Elemente, die räumlich nah beisammen stehen, in der Wahrnehmung als zusammengehörig identifiziert werden, werden (vgl. ebd. sowie Frings 2016, o.S.).

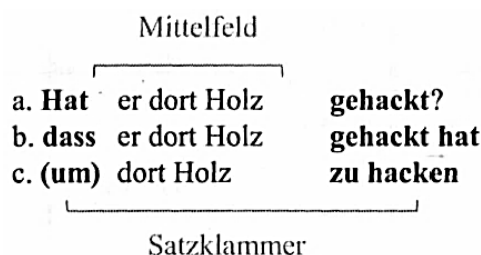


Abbildung 33: Vereinfachte Darstellung der Positionen und Felder im Satz, Wöllstein 2014b, S. 147

5.5 Zusammenfassung

Der Definition von Zifonun et al. (1997) folgend, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwischen kommunikativer Minimaleinheit und Satz unterschieden. Im Fokus (v. a. des empirischen Teils der Arbeit) sollen so genannte Vollsätze, d. h. kommunikativ selbstständige Einheiten, stehen. Die in Hinblick auf das fachdidaktische Thema Satzglieder grundlegende Valenztheorie verweist, wie oben deutlich wurde, auf die Gemeinsamkeit syntaktischer Funktionen, Verbleerstellen zu füllen. Das traditionelle Prinzip der Binarität von Subjekt und Prädikat wird aufgehoben. Stattdessen gilt das Prinzip der endozentrischen Verbzentriertheit, d. h. die Satzstruktur entfaltet sich aus dem Verb heraus und führt zu einer funktionalen Dreiteilung des Satzes in Valenzträger, Aktant und Angabe (vgl. Ágel und Fischer 2010, S. 251ff.). Die Visualisierung des daraus resultierenden Bauprinzips von Sätzen erfolgt in der Dependenzgrammatik mittels Dependenzbäumen. Diese visualisieren den gesamten Satz, durchbrechen dabei aber zumeist die Satzreihenfolge, um die strukturelle Ordnung des Satzes darzustellen. Auch für die Konstituentenstrukturgrammatik ist der Valenzgedanke grundlegend. Als „Grammatik des Auseinander“ (Engel 2014, S. 43) beschreibt diese Teile-Ganzes-Relationen, d. h. ein Satz besteht als Ganzes aus zusammengehörigen Teilen. Die Ermittlung dieser zusammengehörigen Teile, der Konstituenten, kann mithilfe unterschiedlicher Tests erfolgen, die jedoch verschiedene Probleme mit sich bringen und insofern nur Indizien liefern. Die Visualisierung des Satzes kann auch in Konstituentenstrukturgrammatiken via Baumdarstellungen erfolgen. Vom Dependenzbaum unterscheidet sich der Konstituenzbaum insofern, als er keine Rektionsrelationen, sondern Teile-Ganzes-Beziehungen visualisiert. Gretsches fasst die beiden Visualisierungsformen wie folgt zusammen:

Beginnend mit den Baumdarstellungen im Zuge der [...] Dependenzgrammatik mit dem Verb als Zentrum der Satzorganisation sind Notationsformate entstanden, welche in Form offener, annotierter Graphen wahlweise die Relationen ‚abhängig von‘ (Dependenzgrammatiken) oder ‚Konstituente von‘ (Konstituentengrammatiken) durch Kanten bzw. Zweige symbolisieren. (Gretsches 2016, S. 41)

Teile-Ganzes-Relationen können darüber hinaus durch Klammer- (vgl. Wöllstein 2014a, S. 184) und Schachtelvisualisierungen (vgl. Müller 2013, S. 4) dargestellt werden.

Ein lineares Satzmodell liegt mit dem topologischen Satzmodell vor, das im Gegensatz zur Dependenzgrammatik und zu Konstituentenstrukturgrammatik keine hierarchischen Gliederungen im Satz darstellt, sondern die Gliederungseinheiten von Sätzen festgelegten Felder- und Klammerstrukturen zuweist. Das Grundmuster von deutschen Sätzen ist geprägt von der Satzklammer, die das Auftreten funktionaler Einheiten markiert. Das topologische Satzmodell bringt in mehrfacher Hinsicht metaphorischen Gehalt mit sich und verweist durch die immergleiche tabellarische Visualisierung auf ein „konstant bleibendes Oberflächenmuster“ (Wöllstein 2014b, S. 148). Neben Tabellen werden auch vereinfachte Darstellungen verwendet, in denen die verschiedenen Felder

und Positionen beispielsweise durch eine erhöhte Anzahl von Spatien sichtbar gemacht werden (vgl. Gallmann 2015; Wöllstein 2010, S. 24; Wöllstein 2014b).

Der Blick auf die genannten Theorien zeigt insgesamt, dass auch in der Fachwissenschaft Visualisierungen zur Darstellung abstrakter Einheiten bzw. deren Zusammenhängen genutzt werden. Die Zuordnung zu klassischen Bildarten, wie sie von Sachs-Hombach aus bildwissenschaftlicher Sicht (vgl. Kapitel 2) und von Schnotz und Weidenmann aus lehr-lerntheoretischer Sicht (vgl. Kapitel 3) beschrieben werden, ist, wie oben gezeigt werden konnte, bei linguistischen Visualisierungen jedoch nicht immer eindeutig möglich. Einzig die dependenz- und konstituentenstrukturgrammatischen Baumdiagramme können klar den *Strukturbildern* nach Sachs-Hombach (2013) bzw. den Schnotz'schen *Logischen Bildern* (Schnotz 2010) zugeordnet werden. Konstituentenstrukturgrammatische Klammerdarstellungen entziehen sich bereits dieser Kategorisierung und auch Schachtelvisualisierungen arbeiten zwar mit einer Analogie, unterscheiden sich aber dennoch von den Schnotz'schen *Analogiebildern*, da es sich nicht um realistische Abbildungen handelt. Dennoch sollen diese, wie auch die Tabellen des Satzmodells, im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Visualisierungen verstanden werden, da sie, wie oben erläutert wurde, die in Kapitel 2 beschriebenen Funktionen von Visualisierungen erfüllen. Dies gilt für die grundlegende Funktion der Orientierung, ferner visualisieren sie abstrakte Zusammenhänge („Unanschauliches“), sind in besonderem Maße einer Nutzungseffizienz verpflichtet und in vielen Fällen in Bezug auf die zugrundeliegende Theorie konventionalisiert.

Da fachdidaktische Zugänge wissenschaftlichen Zugriffsweisen standhalten müssen (vgl. Granzow-Emden 2008, S. 4f.), gilt dies auch für fachdidaktische Visualisierungen. Daraus ließe sich ableiten, dass die fachwissenschaftlich etablierten Visualisierungen, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden, die in Lehrwerken präsentierten Visualisierungen prägen oder gar in einer adressaten-, sprich schülergerechten Art und Weise Verwendung finden. Die in Kapitel 4.2 vorgestellten Auseinandersetzungen von Gretsche (2016), Hennig (2011) usw. mit Visualisierungen, die in der Sprachdidaktik Verwendung finden, lassen jedoch vermuten, dass dies nur in geringem Ausmaß der Fall ist. Im empirischen Teil dieser Arbeit kann dieser Eindruck auf der Grundlage einer breiteren Stichprobe von aktuellen Lehrwerken geprüft werden und im Zuge dessen analysiert werden, ob bzw. auf welche Weise sich grammatikdidaktische Visualisierungen von denen der Linguistik unterscheiden. Zunächst sollen im Folgenden jedoch das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie die grundlegenden Ziele des Grammatikunterrichts theoretisch beschrieben werden (Kapitel 6) und im Anschluss didaktische Zugänge zur Satzgrammatik vorgestellt und ggf. problematisiert werden (Kapitel 7). Die eben dargestellten fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Satz bieten hierfür die notwendige theoretische Grundlage.

6 Schulischer Grammatikunterricht

Der schulische Grammatikunterricht erfreut sich bei Schülerinnen und Schülern – und mitunter auch bei Lehrkräften – nicht immer großer Beliebtheit (vgl. Weidacher 2013, S. 179; Bredel und Schmellentin 2014, S. V). Auch in der Deutschdidaktik wurde einige Jahrzehnte lang nach dem ‚Wozu‘ des Grammatikunterrichts gefragt, was teils gar zu Forderungen nach seiner Abschaffung führte, schließlich aber in den 70er Jahren zu einer Erweiterung hin zu einem Lernbereich *Reflexion über Sprache* (vgl. Stahns 2013, S. 89f.) (vgl. auch Bredel 2007, S. 13f. sowie Klotz 1996, S. 27f.). Ende der 80er Jahre stellt Haueis fest, dass sich niemand

grundsätzlich dagegen aussprechen [wird], daß muttersprachliche Erziehung zur Einsicht in die Struktur und Funktion von sprachlichen Erscheinungen beizutragen habe; niemand wird grundsätzlich Sprachbewußtheit und Reflexionsfähigkeit als Ziele des Unterrichts in Frage stellen. Wo diese Grundsätze eingeschränkt werden, geschieht dies immer in der Weise, daß man einen Teil der Schüler damit für überfordert hält und die Verweigerung von Bildungschancen zu einer schützenden Maßnahme umzudeuten versucht. (Haueis 1988, S. 76–77)

Die prinzipielle Notwendigkeit eines Grammatikunterrichts wird auch in der heutigen fachdidaktischen Forschung nicht in Frage gestellt. Diskussionsbedarf besteht dennoch nach wie vor in Hinblick auf Ziele und Inhalte des Grammatikunterrichts und den damit verbundenen Nutzen für die Schülerinnen und Schüler (vgl. Stahns 2013, S. 90). Es geht also um die Frage nach möglichen bzw. angemessenen Zugängen zu bestimmten grammatischen Phänomenen oder Konzepten, was folglich auch didaktische Visualisierungen betrifft. Um im Rahmen dieser Arbeit die Frage beantworten zu können, in welchem Verhältnis grammatikdidaktische Visualisierungen und Zugänge zur Satzgrammatik stehen, muss demnach zunächst gefragt werden, welche unterschiedlichen Zugänge möglich und aus Sicht der fachdidaktischen Forschung angemessen sind und damit aktuellen Lehrwerken zugrunde liegen könnten.

Grundsätzlich unterscheiden sich Ideen und Vorstellungen zum Grammatikunterricht je nach Perspektive, aus der heraus argumentiert wird. Bredel betont, dass „[b]ei der Frage, wie viel und welche Grammatik der Mensch braucht (Gaiser 1950), [...] sich mindestens drei Denkkollektive um das Fell des Löwen [streiten]: die Sprachwissenschaft, die Sprachdidaktik und die Schule/die Schuladministration“ (Bredel 2011a, S. 48). Dies macht deutlich, dass die Gestaltung des Grammatikunterrichts und somit der Lehrwerke nicht unabhängig von bildungspolitischen Vorgaben in Form von Bildungsplänen und Bildungsstandards ist. Das nun folgende theoretische Kapitel widmet sich diesem Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schuladministration bzw. Bildungspolitik. Am Anfang des Kapitels wird das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik beschrieben und bereits auf Visualisierungen bezogen. Anschließend steht die Frage nach dem ‚Wozu‘, sprich den Zielen des Grammatikunterrichts, im Fokus. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist insofern von Bedeutung, als durch die Betrachtung der Ziele des

Grammatikunterrichts sich auch Hinweise auf die Ziele grammatikdidaktischer Visualisierungen ergeben. Nach einem exemplarischen Blick in den Bildungsplan Baden-Württembergs möchte ich den Aspekt der Termini noch einmal besonders hervorheben, da sich dieser in Hinblick auf das bereits 1982 erschienene „Verzeichnis Grundlegender Grammatischer Fachausdrücke“ der Kultusministerkonferenz (KMK 1982) aus grammatikdidaktischer Sicht als besonders problematisch erweist. Die genannten Aspekte sollen die Grundlage bilden für die anschließende Betrachtung von didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik der so genannten ‚traditionellen Schulgrammatik‘ sowie deren Kritik und Alternativvorschlägen von Seiten der fachdidaktischen Forschung in Kapitel 7.

6.1 Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und dessen Bedeutung für grammatikdidaktische Visualisierungen

Am Anfang dieses Kapitels soll die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Fachwissenschaft (in diesem Falle die Sprachwissenschaft) und Fachdidaktik stehen. Nur auf dieser Grundlage lassen sich Fragen nach den Zielen des Grammatikunterrichts – und in der Folge nach den Zielen grammatikdidaktischer Visualisierungen – beantworten (vgl. Budde et al. 2012 und sprachdidaktische Arbeiten wie die von Rothstein 2010, Funke 2005, Gehrig 2014). In der aktuellen grammatikdidaktischen Forschung scheint Konsens darüber zu bestehen, dass eine unveränderte Übernahme bzw. bloße Übertragung linguistischer Modelle in den Grammatikunterricht im Sinne einer Umsetzungsdidaktik (vgl. Becker-Mrotzek 1997) (auch Abbilddidaktik genannt) nicht zielführend ist. Diese Erkenntnis fußt v.a. auf Erfahrungen verschiedener „Linguistisierungsversuche der Sprachdidaktik und des Deutschunterrichts“ (Rothstein 2010, S. 12), allen voran die problematische Implementierung der Transformationsgrammatik Chomskys in den schulischen Grammatikunterricht in den 1970er Jahren (vgl. ebd. sowie Klotz 1996, S. 19f.; Bredel 2011a, S. 51; Scherner 2013, S. 112). Klotz macht darauf aufmerksam, dass in diesem Zuge auch einige Schulbuchverlage „zu schnell“ (Klotz 1996, S. 19; vgl. auch Staiger 2013, S. 460) in die Produktion von neuen Lehrwerken gingen und nennt namentlich das *Sprachbuch* von Klett und *Sprache und Sprechen* von Schroedel. Auch Ott weist auf den Einfluss dieser Periode des Sprachunterrichts auf die Gestaltung von Schulbüchern hin: „Schulbücher kehrten der altbackenen Schulgrammatik den Rücken und füllten die Seiten – je nach Verlag und Lehrwerk – mit unterschiedlichen linguistischen Grammatikmodellen. Jene Wissensorientierung überforderte viele Lernende wie auch Lehrende [...]“ (Ott 2015, S. 23f.). Ein Blick ins Lehrerheft des Lehrwerks *Sprachbuch* von Klett macht die angesprochene Wissensorientierung deutlich. So heißt es dort:

Ein Grammatikunterricht [...] setzt eine in sich stimmige, wissenschaftlich vertretbare Grammatik voraus. Das kann weder die unkritisch übernommene traditionelle Schulgrammatik sein noch eine nur oberflächlich, vielleicht allein in der Terminologie modernisierte Abart davon. (KSB.5.L 1970, S. 25)

Sogleich werden dann auch das dem Lehrwerk zugrundeliegende linguistische Modell, aber auch die Grenzen seiner Übernahme in den schulischen Grammatikunterricht benannt:

Der wissenschaftliche Ansatz unserer Grammatik ist der Dependenz- und Valenzbegriff der Linguistik, der von Lucien Tesnière [...] entwickelt wurde und das Verb in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. [...] Von den Ordnungsbegriffen der Dependenzgrammatik her führt unser Weg zur Konstituentenstruktur der generativen Grammatik Chomskys und der ‚Studia Grammatica‘ [...], wobei wir uns bewusst sind, daß sich die Schule deren Erkenntnisse nicht in der Form zunutze machen vermag, in der sie vorliegen. (ebd.)

Das Verb als funktionaler Kern des Satzes sei Ausgangsbegriff der Darstellung (vgl. ebd.), da mit diesem ein „dem Sprachverständnis der Schüler angemessene[r] Einstieg gewählt“ (ebd.) sei. Auch auf der Ebene der Visualisierungen scheint – zumindest in einigen Lehrwerken – eine Übernahme linguistischer Darstellungen stattgefunden zu haben. So stellt Engel (1978) fest, dass es mitunter zu „Übertreibungen“ (Engel 1978, S. 122) gekommen sei, wenn Schülerinnen und Schülern „seitenlang originalgetreue Phrasenstrukturdiagramme“ (ebd.) präsentiert werden. Engel kritisiert:

So viel bildliche Darstellung erklärt nicht mehr, was noch unklar sein mochte, sondern gerät zu einer reinen Schreibübung – was auch sinnvoll sein mag, allerdings nicht in einem Deutschbuch [...] der Sekundarstufe I [...], sondern in einem Linguistiklehrbuch, etwa für die gymnasiale Oberstufe“ (ebd., S. 122f.).

Ein exemplarischer Blick in das Klett Sprachbuch der fünften Klassenstufe zeigt jedoch, dass auf der Ebene der Visualisierung nicht immer eine bloße Übernahme der in der Linguistik verwendeten Visualisierungen stattfand (vgl. Abb. 34; KSB. 5 1970, S. 81).

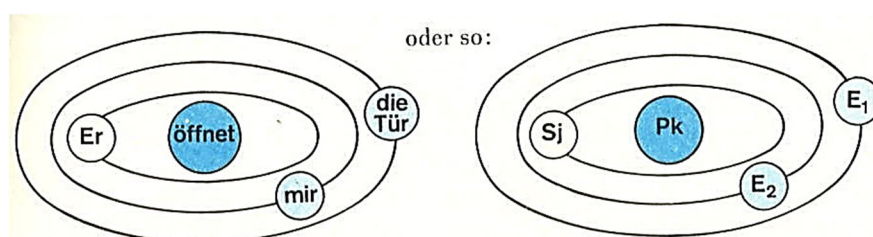


Abbildung 34: Planetenmodell, Klett Sprachbuch 5 1970, S. 81

Hier zu sehen ist eine Visualisierung des Satzes *Er öffnet mir die Tür*, wobei die Zeichnung an ein Sonnensystem erinnert und im Sprachbuch auch als solches benannt wird (vgl. ebd.). Das finite Verb tritt also als Sonne auf, die von verschiedenen Planeten umkreist wird. Sonne und Planeten werden zunächst mit den einzelnen Wörtern des Satzes gefüllt. In der rechten Visualisierung wer-

den die Wörter durch Abkürzungen der jeweiligen Funktion im Satz ersetzt: Sj (Subjekt), Pk (Prädikatskern), E1 (Ergänzung 1) und E2 (Ergänzung 2). Als weitere visuelle Komponente kommt die Farbgebung hinzu: Sonne und Planeten sind blau eingefärbt, die Sonne etwas dunkler als ihre Planeten (Ergänzung 1 und 2), womit zum Ausdruck kommen soll, dass diese Satzteile zusammen das Prädikat bilden (vgl. ebd.)

Gretsch spricht hier von „Analogiedarstellung[en], die auf valenzgrammatischem Vorbild fuß[en] und einen piktorialen Gehalt aufweis[en], der das Verb ins Zentrum stellt und das Subjekt und Ergänzungen daran anschließt“ (Gretsch 2016, S. 52). Damit schließt sie sich der Definition Schnotz' an, der von Analogiebildern spricht bei realistischen Abbildungen eines Sachverhalts, die in einer Analogie zum eigentlich Gemeinten stehen (vgl. Schnotz 2010, S. 927). Der Übersicht über visuelle Lernhilfen nach Funk und Koenig folgend (vgl. Kapitel 4) wären die Visualisierungen den *Lernhilfen durch konkrete Symbole* („Bildmetaphern“) zuzuordnen (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56f.). Tatsächlich arbeitet das Lehrwerk aktiv mit der Planeten-Analogie, was auch in einzelnen Aufgaben zum Ausdruck kommt:

Du weißt, daß die Teile des Satzes um die Personalform des Verbs drehen können wie die Planeten um die Sonne. Unsere Zeichnung kann diese Bewegung selbst nicht zeigen, sie hält immer nur eine von vielen möglichen Stellungen fest: [Es folgen zwei Visualisierungen; LR]

Welche der beiden Stellungen ergibt einen richtigen Satz? Kannst du sagen, warum? (KSB.5 1970, S. 82)

Die Aufgabenstellung geht auf die Visualisierung ein und versucht mithilfe der Analogie Eigenschaften des Satzes bzw. seiner Bestandteile zu verdeutlichen. Der piktoriale Gehalt der *Sprachbuch*-Visualisierungen nimmt allerdings im Verlauf der fünften Klasse stark ab, in der sechsten Klassenstufe wird dann ausschließlich eine abstraktere Variante verwendet (vgl. Abb. 35 aus KSB.6 1971, S. 78).

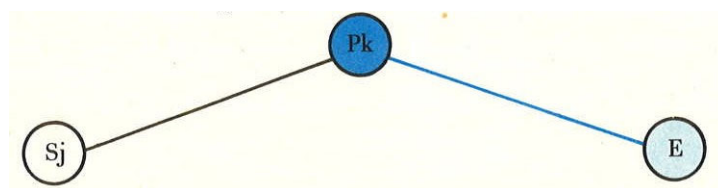


Abbildung 35: Abstrakte Variante, *Klett Sprachbuch 6* 1971, S. 78

Laut Gretsch „sind diese Visualisierungen des Satzes [...] durchaus anschlussfähig an den fachwissenschaftlichen Kern des Gegenstands, der mit der Visualisierung erfasst werden soll“ (Gretsch 2016, S. 53). Die abstraktere Variante der Visualisierungen könnte nach Funk und Koenig auch den ‚sprachsystembezogenen Lernhilfen durch abstrakte Symbole‘ zugeordnet werden, da sie sich am Darstellungssystem einer fachwissenschaftlichen Theorie orientieren (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56f.).

Wenngleich aufgrund der Erfahrungen der 70er Jahre einer bloßen Übernahme linguistischer Modelle heute eine Absage erteilt wird, bedeutet dies keinesfalls, dass die Fachdidaktik bloß „eine Methodenlehre [ist], die sich vor allem damit beschäftig[t], wie Inhalte vermittelt [werden]“ (Budde et al. 2012, S. 12). Rothstein beschreibt das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik auf dieser Grundlage wie folgt:

Die Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit der Klärung der Sachverhalte, mit der Analyse der Sprache. Aufgabe der Sprachdidaktik ist die Vermittlung von Sprache. Dabei ist die Sprachdidaktik keine Abbilddidaktik der Sachverhaltsanalyse. Es geht nicht darum, stets dem letzten wissenschaftlichen Stand hinterherzuhecheln⁵⁴. Vielmehr handelt es sich um eine Komplexitätsreduktion der wissenschaftlichen Standardanalyse, die jedoch neben der Vermittlung der linguistischen Inhalte auch andere Kompetenzen wie Ausdrucksfähigkeit etc. zur Aufgabe hat. (Rothstein 2010, S. 16)

Rothstein widerspricht also deutlich dem prominenten Missverständnis (vgl. Kreft 2014, S. 128), die Schulfächer seien nichts anderes als die „verkleinerten und vereinfachten Abbilder der universitären Disziplinen“ (ebd.). Er verweist zudem auf einen funktionalen Aspekt der Sprachdidaktik. Letzterer kommt auch bei Hennig zum Ausdruck, wenn sie betont, dass die „Schulgrammatik nicht als geschlossenes, nicht auf die sprachliche Wirklichkeit anwendbares und somit kaum existenzberechtigtes System“ (Hennig 2011, S. 148) betrachtet werden solle. Dieser Anspruch ergibt sich unmittelbar aus der Tatsache heraus, dass Sprache konstitutives Element der Lebenswelt der Lernenden ist (vgl. Kreft 2014). Die Erklärungen, die Schülerinnen und Schüler erhalten, müssen zugleich sachlich richtig, in Bezug auf den Gegenstand angemessen und widerspruchsfrei sein und verschiedenen Zugriffsweisen standhalten (vgl. Granzow-Emden 2008). Rothstein verweist in diesem Zusammenhang auf das *Schleifenmodell* Günthers (vgl. Günther 1998). Dieses besteht aus drei Phasen:

Die Sprachdidaktik klärt, welche Inhalte in der Schule vermittelt werden. Die Sprachwissenschaft liefert die dazu notwendige Analyse und schafft die erforderlichen theoretischen Grundlagen. Es folgt eine didaktische Transformation mit methodischer Aufbereitung. Die im Unterricht gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen werden wissenschaftlich analysiert, damit eine Rückflussmöglichkeit von der Sprachdidaktik in die Sprachwissenschaft gegeben ist. (Rothstein 2010, S. 17)

In Günthers Modell kommt der Sprachwissenschaft „[n]eben der Funktion, sachadäquate Analysen zu vermitteln“ (Rothstein 2010, S. 17) insbesondere auch eine Kontrollfunktion zu: „Sie muss prüfen, ob die schulisch vermittelten Unterrichtsgegenstände in ihren Grunddarstellungen richtig sind“ (ebd.).

⁵⁴ Passend spricht Osterroth in diesem Zusammenhang von einer *Degradierung* der Grammatikdidaktik (vgl. Osterroth 2015, S. 45).

Auf diese Weise wäre der von Granzow-Emden u. a. formulierte Anspruch an die Richtigkeit der Erklärungen erfüllt. Rothstein stellt jedoch fest, dass dieses „sehr einleuchtend[e]“ (Rothstein 2010, S. 17) Modell von Seiten der Sprachwissenschaft kaum Beachtung fand (vgl. ebd.). Bezogen auf Lehrwerke spricht auch Ott von einem „lack of linguistics“ (Ott 2015, S. 23f.), dessen Ursache sie allerdings in der Zeit der Linguistisierung vermutet. So stellt Ott fest: „LinguistInnen [wurde] sogar die Expertise abgesprochen, zu im Deutschlehrbuch vermittelten Sprachwissen kritisch oder korrigierend Position beziehen zu können“ (ebd., S. 23)⁵⁵.

Welche Folgen sich aus einer sachlich nicht richtigen Vereinfachung für den Grammatikunterricht ergeben könnten, betont Granzow-Emden: „Bei der Beschreibung grammatischer Sachverhalte werden ‚für einen ersten Zugang‘ Vereinfachungen konstruiert, die sich als Hintergrundwissen festsetzen und eine weitere Wissensaneignung blockieren“ (Granzow-Emden 2008, S. 4). Die Konstruktion der Vereinfachungen hat zudem eine ‚Ausnahmen-Strategie‘ der Lehrkräfte zur Folge: Weil die formulierten Regeln eben nicht widerspruchsfrei sind und somit verschiedenen Zugriffsweisen eben nicht standhalten, ist es notwendig, immer dann, wenn die Regeln als nicht passend entlarvt werden, von einer Ausnahme zu sprechen (vgl. ebd.). Vor dieser Strategie warnt Granzow-Emden eindringlich:

Wenn Schüler im schulisch vermittelten ‚System Sprache‘ Ungereimtheiten entdecken, geben diese Anlass zu allgemeinem Zweifel an diesem Unterrichtsgegenstand [...]. Für die systematischen Beobachtungen an der Grammatik ist es in solchen Fällen eine gängige und entlastende Strategie der Lehrpersonen, eine ‚Ausnahme‘ der grammatischen Regel zu formulieren. Wenn aber jeder formulierten Regel mehr oder weniger viele Ausnahmen entgegenstehen, scheint dies mit dem vorausgesetzten Sprachsystem nur schwer vereinbar zu sein. (Granzow-Emden 2008, S. 69)

Dies verdeutlicht, dass auch die Übernahme linguistischer Modelle in einer für die Schülerinnen und Schüler ‚vereinfachten‘ Form nicht die Lösung sein kann (vgl. ebd.). Stattdessen wird geraten, von dem Wissen auszugehen, das Schülerinnen und Schüler über ihre Sprache bereits mitbringen, und von dieser Basis aus „Anreiz[e] zum Weiterdenken“ (ebd., S. 72) zu geben (vgl. hierzu auch Bittner 2011).

Die Aufgabe der Fachdidaktik besteht insgesamt also darin, im Sinne einer didaktischen Reflexion über Ziele und die Auswahl der Inhalte des Unterrichts nachzudenken (vgl. Budde et al. 2012, S. 13) und dabei fachwissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen. Diese Berücksichtigung meint weder eine bloße Übernahme noch eine vermeintlich ‚schülergerechte‘, aber aus fachlicher Perspektive zweifelhafte Vereinfachung linguistischer Modelle.

⁵⁵ Ott betont zudem, die Linguistisierung habe „für das Verhältnis von germanistischer Sprachwissenschaft und Bildungsmedienforschung auch in anderer Hinsicht Spätfolgen. Als Gegenreaktion wurden linguistische – vor allem grammatische – Inhalte in den Lehrplänen abgebaut, so dass Deutschunterricht ab der Mittelstufe fast ausschließlich Literaturunterricht war und auch heute ist“ (Ott 2015, S. 24).

Übertragen auf grammatikdidaktische Visualisierungen heißt das, dass auch diese möglichst nicht eine bloße Übernahme der in der Fachwissenschaft verwendeten Visualisierungen darstellen sollten (vgl. die oben erwähnten Ausführungen Klotz' zu Lehrwerken im Zuge der Linguistisierung des Grammatikunterrichts in den 70er Jahren). Gretsche spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer adressatengerechten Reduzierung der Visualisierungen (vgl. Gretsche 2016, S. 58). Zugleich müssen sie den von Granzow-Emden benannten Kriterien *sachliche Richtigkeit* und *Widerspruchsfreiheit* standhalten. Entsprechend fordert Gretsche, dass grammatikdidaktische Visualisierungen eine „fachadäquate Annäherung“ (ebd.) an das grammatische Konzept ermöglichen sollten. Diesen Ansprüchen trägt die vorliegende Arbeit dadurch Rechnung, dass danach gefragt wird, in welchem Verhältnis Visualisierungen zu didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik stehen. Mit der Verwendung des Zugangsbegriffs wird also bewusst nicht bzw. nicht ausschließlich nach Grammatikmodellen gefragt, die den Visualisierungen zugrunde liegen (könnten). Vielmehr steht im Fokus, auf welche Weise Visualisierungen Schülerinnen und Schülern Zugänge zur Erschließung oder Erarbeitung grammatischer Fragestellungen und Prinzipien anbieten. Dabei ist auf der Grundlage der in Kapitel 2 dargestellten Erkenntnisse der Bildwissenschaften davon auszugehen, dass die Visualisierungen je nach Aufbau bzw. Gestaltung Schwerpunkte setzen oder den Blick des Betrachters bzw. der Betrachterin lenken und damit, Bildern ähnelnd, im Sinne Boehms eine eigenständige und nach eigenen Regeln funktionierende Art der Sinnerzeugung darstellen. Boehm verweist in diesem Zusammenhang auf die deiktischen Wurzeln des Bildes und die damit verbundene Fähigkeit, „Zugänge zur Welt“ (Boehm 2015a, S. 21) zu eröffnen (vgl. Kapitel 2 bzw. Boehm 2015b, S. 211–212). Somit sind didaktische Visualisierungen zugleich nicht ausschließlich auf der methodischen Ebene bzw. der Ebene der Vermittlung zu sehen, sondern Bestandteil des Zugangs zum grammatischen Sachverhalt.

6.2 Ziele des Grammatikunterrichts

Im vorherigen Teilkapitel ist bereits deutlich geworden, dass es im schulischen Grammatikunterricht nicht darum gehen kann, aus Lernenden ‚kleine Linguistinnen und Linguisten‘ zu machen. Damit ist sogleich eine Aussage darüber getroffen, was *nicht* Ziel des Grammatikunterrichts ist. Im nun folgenden Teilkapitel sollen hingegen Ziele des Grammatikunterrichts in den Fokus rücken. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Zielen, die auf curricularer bzw. schuladministrativer Ebene formuliert werden, und denen, die von Seiten der aktuellen grammatikdidaktischen Forschung beschrieben werden.

Wie oben bereits erwähnt, wird der prinzipielle Nutzen eines Grammatikunterrichts kaum mehr bezweifelt:

Der Deutschunterricht kommt immer wieder an Stellen, wo er auf ein zusammenhängendes Wissen über die Sprache rekurrieren muss, das über dem gerade jeweils benötigten Zugriff angesiedelt ist. Dieses Wissen braucht er in einer expliziten Form; entsprechend braucht der Unterricht einen Ort, wo dieses Wissen in seinen systematischen Zusammenhängen erarbeitet wird. (Ossner 2007c, S. 214)

Auch in den Bildungsplänen der Länder und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ist der Arbeitsbereich (wenngleich unter anderen Bezeichnungen; s. hierzu Kapitel 6.2.3) fest verankert. Dennoch kommt es selbstverständlich auch innerhalb der grammatikdidaktischen Forschung zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden, bevor anschließend exemplarisch der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg betrachtet wird.

6.2.1 Sinn und Ziele des Grammatikunterrichts aus Sicht der Sprachdidaktik

Für die Formulierung von Zielen des Grammatikunterrichts ist die Unterscheidung von implizitem und explizitem grammatisches Wissen bedeutsam (vgl. Bittner 2011). Implizites grammatisches Wissen meint die „interne, intuitive Grammatik“ (Rothstein 2010, S. 22), über die jeder Mensch verfügt, „der eine natürliche Sprache als Muttersprache gelernt hat“ (ebd.). Diese ist „kognitiv unverzichtbar“ (ebd.) und die Voraussetzung für die Bildung korrekter Sätze in der Erstsprache (vgl. ebd.) Bittner beschreibt das implizite Wissen wie folgt:

Sprecher verfügen über implizites grammatisches Wissen im Sinne von Muster- oder Schemabildung. Dieses Wissen ist Ergebnis kognitiver Verarbeitung im Rahmen von Erwerb/Aneignung und Verwendung sprachlicher Einheiten und reicht als anwendungsbereites implizites Musterwissen sprachlicher Äußerungsprozesse in der Regel aus“ (Bittner 2011, S. 21).

Das implizite grammatische Wissen ist also Ergebnis eines natürlichen Spracherwerbs, d. h. es ist erlernt „durch Interaktion mit anderen Menschen“ und „ohne Arbeit mit Grammatikbüchern“ (Rothstein 2010, S. 22) und somit unreflektiert. Explizites grammatisches Wissen hingegen „kann beispielsweise als normatives Regelwerk einer Sprache in Buchform nachgelesen werden und so Lernenden die Grammatik einer neuen Sprache vermitteln“ (ebd.). Dabei ist dieses Wissen häufig normativ (vgl. ebd.), d.h. „es beschreibt die als Standard geltende Varietät einer Sprache unter Aufstellung verbindlicher Regeln, an die sich alle Sprecher dieser Sprache halten sollten“ (ebd.). Bezogen auf den schulischen Grammatikunterricht ist beispielsweise Bittner der Auffassung, „dass implizites grammatisches Wissen, das aus dem ‚Können‘ einer Sprache, ihrem (weitgehend) natürlichen Erwerb resultiert, Voraussetzung erfolgreicher Bemühungen im Rahmen schulischer Reflexion von Sprache, enger von Grammatik sein müsste“ (Bittner 2011, S. 17). Darauf aufbauend vertritt Bittner die These, „dass dieses grammatische Wissen [...] den Anknüpfungspunkt für Reflexion über Sprache, für metasprachliche Kompetenz darstell[t]“ (ebd.):

Ich gehe davon aus, dass im Grammatikunterricht von Schülern schon implizit Gewusstes mit ihnen rekonstruiert und explizit gemacht werden soll. Jeder Gegenstand des Grammatikunterrichts muss immer darauf abgestimmt werden, dass Schüler ihn (in der Regel) schon beherrschen, weil sie Sprache erworben haben, also über eine grammatische Implikatur verfügen. (Bittner 2011, S. 33)

Die Rekonstruktion des implizit Gewussten gelingt durch Konzentration auf den Formaspekt, die zur Folge hat, dass die situative Abhängigkeit von Äußerungen schrittweise abgelöst wird (vgl. ebd., S. 21). Diese Explikationen wiederum sollten letztlich wieder in implizites Wissen verwandelt werden (vgl. ebd., S. 18). Der Sinn des Grammatikunterrichts könnte bei einem solchen Vorgehen dann darin liegen, „eigene Fähigkeiten erfahrbar und bewusst werden zu lassen, dadurch, dass grammatisches Operieren zu sprachlichem Handeln werden muss“ (ebd., S. 21).

Auch Ossner verweist mit Blick auf Grammatikunterricht auf die allgemeine Aufgabe der Schule, „dass das Gekonnte zum willkürlich Beherrschten sich weiterentwickeln muss“ (Ossner 2007c, S. 214). Mit Verweis auf Karmiloff-Smith nennt er als Ziel „die Entwicklung zu einem expliziten Bewusstseinslevel“ (ebd., S. 214; vgl. Karmiloff-Smith 1992). Für das Erreichen dieses Bewusstseinslevels sei es jedoch notwendig, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur deklaratives Wissen erwerben, sondern dieses auch „zu Erklärungs- und Entwicklungszwecken im Zusammenhang sprachlichen Handelns“ (Ossner 2013, S. 148) nutzen können.

Insgesamt wird dem Grammatikunterricht bzw. dem sprachlichen Wissen in der aktuellen Diskussion über den Grammatikunterricht jedoch oft „eine dienende Funktion für das ‚Eigentliche‘“ (Ossner 2007c, S. 211) zugeschrieben, wobei mit dem ‚Eigentlichen‘ das Schreiben und Lesen gemeint ist (vgl. ebd.). So bemerkt etwa Stahns:

Sprachreflexion im muttersprachlichen Unterricht sollte den Aufbau sprachlichen Wissens unterstützen, das für den produktiven und rezeptiven Gebrauch zur Verfügung steht. Grammatikunterricht sollte nicht um seiner selbst willen betrieben werden, sondern Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern, die für andere Lernbereiche des Deutschunterrichts und andere Fächer nutzbar gemacht werden können. (Stahns 2013, S. 97).

Dazu gehören vor allem Kompetenzen, „die aus dem Bereich der Förderung des schriftlichen Sprachgebrauchs – in einem sehr weiten Sinne – stammen“ (ebd., S. 90). Als weiteres wichtiges Ziel des Grammatikunterrichts wird neben der Bewusstmachung der eigenen Sprache auch die fremder Sprachen genannt (vgl. z.B. Rothstein 2014, S. 499).

Stahns kommt nach der Zusammenfassung unterschiedlicher Diskussionslinien zu Zielen des Grammatikunterrichts zu dem Schluss, dass die Begründungen für den Grammatikunterricht v.a. „darauf abzielen, dass der rezeptive und/oder produktive Sprachgebrauch sich durch die Reflexion verbessert“ (Stahns 2013, S. 91). Ossner geht dennoch von einer „eigene(n) Dignität“ (Ossner 2007c, S. 212) des Arbeitsbereichs aus. Auch Granzow-Emden betont, der Grammatikunterricht dürfe

keine ‚schnelle Lösung‘ für sämtliche Sprachprobleme sein. Grammatikunterricht zielt nicht unmittelbar auf den Sprachgebrauch. Zu einem angemessenen Sprachgebrauch kann nur der jahrelange Umgang mit Sprache führen [...]. Der Grammatikunterricht führt zu Kenntnissen über Sprache und kann einen bewussten Sprachgebrauch einleiten. (Granzow-Emden 2013, S. 17)

Ergänzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass, wenn wie oben von der Rekonstruktion des implizit Gewussten (vgl. Bittner 2011, S. 33) gesprochen wird, der Fokus zunächst auf dem erstsprachlichen Grammatikunterricht liegt. Lernende des Deutschen als Zweitsprache „[verfügen] [a]ufgrund eines im Vergleich zum Erstspracherwerb versetzt bzw. sukzessiv einsetzenden Deutsch als Zweitsprache-Erwerbs [...] teilweise über ein geringeres implizites Sprachwissen im Deutschen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit deutscher Erstsprache“ (Lütke 2017, S. 321). In Hinblick auf die unterrichtliche Unterstützung des Spracherwerbs von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache wird auf der Basis empirischer Erkenntnisse (Diehl et al. 2000) empfohlen, die unterrichtliche Progression an der natürlichen, „überindividuell gültigen“ (Haberzettl 2007, S. 203) Erwerbsprogression zu orientieren, wobei „[d]er durch Unterricht gesteuerte Spracherwerb [...] schneller, nicht anders ablaufen [soll] als der sog. natürliche Erwerb“ (ebd., S. 204f.). Der metasprachliche Input darf also dem sprachlichen Kompetenzerwerb „nicht zuwiderlaufen“ (ebd., S. 205). Dabei sollte auch Wissen über Interimssysteme berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Die Orientierung an der jeweiligen Spracherwerbsstufe kann laut Diehl et al. nur über differenzierenden Grammatikunterricht, d. h. durch Mittel der Binnendifferenzierung geleistet werden (Diehl et al., S. 379).

6.2.2 Form- und Funktionsbetrachtungen im Grammatikunterricht

In der fachdidaktischen Diskussion um die Schulgrammatik werden immer wieder die Bedeutung des Verhältnisses von Form und Funktion und die Frage nach dem Ausgangspunkt sprachlicher Betrachtungen aus der einen oder anderen Perspektive diskutiert.⁵⁶ So ist beispielsweise die Gruppe von Forschenden des ‚Gießener Kreises‘ der „Überzeugung, dass das Form-Funktions-Verhältnis sprachtheoretisch und -didaktisch fundamental ist“ (Gießener Kreis o.J.⁵⁷). Rothstein stellt fest, dass mit Blick auf die aktuelle fachdidaktische Diskussion der Eindruck eines „harmonisch wirkenden Konsenses“ (ebd.) in Hinblick auf Annahmen zu einem gelungenen Grammatikunterricht entstehen könne, da Einigkeit über folgende Grundannahmen bestehe:

⁵⁶ Für eine ausführliche Betrachtung der beiden Begriffe Form und Funktion sowie deren Verwendung in Linguistik und Sprachdidaktik vgl. Granzow-Emden 2008.

⁵⁷ Der *Gießener Kreis* ist ein Zusammenschluss namhafter Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Linguistik und Sprachdidaktik, der „sich zum Ziel gesetzt [hat], einen neuen Vorschlag zur schulgrammatischen Terminologie zu erarbeiten“ (Gießener Kreis o.J.). Die Ergebnisse des Arbeitskreises werden auf der Internetseite www.grammatischeterminologie.de veröffentlicht, die ich im Folgenden zitiere mit (*Gießener Kreis o.J.*). Zur Bedeutung und Problematik grammatikdidaktischer Termini s. Kapitel 6.4 der vorliegenden Arbeit.

- i. *Grammatikunterricht hat die Reflexion über Sprache zum Ziel, die der Bewusstmachung der eigenen Sprache und der Sprache der anderen dienen soll.*
- ii. *Grammatikunterricht muss systematisch, d.h. auf konsequent betriebene Art und Weise, die sprachlichen Formen analysieren.*
- iii. *Grammatikunterricht muss konsequent die Funktion dieser Formen erfassen. (Rothstein 2014, S. 499)*

Dabei gelinge jedoch den „bestehenden Ansätzen die Verbindung von Form- und Funktion nicht immer“ (ebd.) und v. a. bestehe kein Konsens über eine passende Methodik. Tatsächlich scheint gerade über die Verbindung (oder Trennung) bzw. Gewichtung von Form- und Funktionsbetrachtungen häufig keine Einigkeit zu bestehen. So ist beispielweise Bredel der Ansicht, es sei „vor allem wichtig, dass die Schüler/innen im Grammatikunterricht den Modus des formalen Denkens erreichen – d.h., dass sie tatsächlich auf *Formen* konzentriert sind“ (Bredel 2007, S. 262; Hervorhebung i.O.). Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen wird von Bredel allerdings nicht als Selbstzweck verstanden, sondern „ermöglicht den Schüler/innen die systematische Nutzung syntaktischen Strukturwissens für den Lese- und Schreibprozess“ (ebd., S. 267), womit auch Bredel auf die ‚dienende‘ Funktion des Grammatikunterrichts aufmerksam macht. Granzow-Emden (2013) wiederum betont den Wert einer Betrachtung beider Aspekte: „Grammatisches Nachdenken braucht eine Doppelperspektive auf Form *und* Funktion. [...] Formale Untersuchungen ohne einen funktionalen Bezug geraten formalistisch und sind für die Entwicklung der Sprachbewusstheit und das Erkennen sprachlicher Strukturen nur wenig förderlich“ (Granzow-Emden 2013, S. 47; Hervorhebung i.O.). Diese Ansicht teilt auch Rothstein, wenn er feststellt: „Form und Funktion hängen [...] eng zusammen, nur ihre gemeinsame Betrachtung macht einen sinnvollen Grammatikunterricht aus“ (Rothstein 2014, S. 500).

Dass dieses Verhältnis auch in Hinblick auf didaktische Zugänge zur Satzgrammatik, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen, bedeutsam ist, wird beispielweise von Rothstein betont: „Wer sich Sätze des Deutschen erklären will, muss die Form und Funktion aller an ihnen beteiligten Elemente verstehen“ (Rothstein 2014, S. 499). Dabei spielt das Spannungsverhältnis zwischen Form und Funktion in vielfältiger Weise eine Rolle. So weist beispielsweise Granzow-Emden auf die nicht unproblematische Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz sowie die „widersprüchliche Satzartenlehre“ (Granzow-Emden 2013, S. 109), die Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz unterscheidet, hin. Hier finde eine Vermischung „formbezogene[r] Aspekte des Satzbaus, funktionale[r] Aspekte von Sprachhandlung und graphematische[r] Aspekte der Zeichensetzung [statt], in einer Weise, dass keiner der Bereiche angemessen ins Bewusstsein der Lernenden treten kann“ (ebd.). Granzow-Emden plädiert daher für eine Trennung von Satzformen (Verb-

zweit-, Verbletz-, Verberstsatz), Satzfunktionen und Satzzeichen (vgl. ebd. sowie Granzow-Emden 2011). Schweizer sieht dies in Hinblick auf die Haupt- und Nebensatzunterscheidung ähnlich und verdeutlicht die Problematik anhand eines anschaulichen Beispiels:

Ähnlich die PONS-Kurzgrammatik. Unter dem Thema ‚Satzarten und Positionen im Satz‘ wird damit begonnen: »Es gibt Haupt- und Nebensätze. Hauptsätze können alleine stehen, Nebensätze können dies nicht. Sie sind immer von einem Hauptsatz abhängig«. – Wenn die Schreiberin sich da mal nicht täuscht! – War das nun ein Haupt- oder ein Nebensatz? – (Schweizer 2008, S. 71).

Damit wählt Schweizer zur Verdeutlichung einen markierten Verbletztsatz, der von Zifonun et al., wie oben beschrieben, als kommunikativ selbstständige Einheit den Status Vollsatz erhält.⁵⁸

Verschiedene Konzepte des Grammatikunterrichts haben Form- und Funktionsaspekt unterschiedlich stark gewichtet. Rothstein fasst in einem Artikel tabellarisch den operationalen Grammatikunterricht (vgl. Glinz 1952), den funktionalen Grammatikunterricht (vgl. Köller 1997; Hoffmann 2004; Klotz 1996, S. 30f.) und die Grammatikwerkstatt (vgl. Menzel 2010b) zusammen.⁵⁹ Damit wählt er drei Konzepte aus, die „immer wieder Gegenstand von kritischen Besprechungen gewesen“ (Rothstein 2014, S. 502) sind, wobei die kritischen Besprechungen den Umgang dieser drei Methoden des Grammatikunterrichts mit dem Form- bzw. Funktionsaspekt betreffen. Rothstein vergleicht die Konzepte in Hinblick auf die Dimensionen *Ziel, Konzeption, Methodik, Material* und *Üben* und kommt zu folgenden Ergebnissen⁶⁰:

⁵⁸ Auch zur Satzartenlehre formuliert Schweizer – weitaus drastischer als Granzow-Emden – eine Kritik: „Das Angebot der zitierten Grammatik, sich nach den Satzzeichen zu richten - . ? ! - und danach ‚Aussagesatz, Fragesatz, Ausrufe- oder Aufforderungssatz‘ zu unterscheiden, trägt - so vermute ich - zur Verdummung der Schüler bei“ (ebd., S. 73).

⁵⁹ Zusammenfassungen und Gesamtübersichten zu den verschiedenen Konzepten des Grammatikunterrichts liegen in der fachdidaktischen Literatur vielfach vor (s. beispielweise Peyer 2005; Bredel 2007; Stahns 2013 u.v.m.). Eine neue Gesamtzusammenfassung soll an dieser Stelle daher nicht erfolgen, dennoch sollen zumindest die genannten drei Konzepte näher betrachtet werden, da sie „sich in allen Schultypen der Primar- und Sekundarstufe I wieder[finden]“ (Rothstein 2014, S.499).

⁶⁰ Die Tabelle ist unverändert übernommen aus Rothstein 2014, S. 500f.

	<i>operationaler Grammatikunterricht</i>	<i>funktionaler Grammatikunterricht</i>	<i>Grammatikwerkstatt</i>
Ziel	Dem Anspruch nach: - Einsichten in den Bau der Sprache - Förderung der sprachlichen Kompetenz nicht ausgeschlossen	Dem Anspruch nach: - Einsichten in die kommunikative Funktion von Sprache - Erweiterung/Förderung der sprachlichen/kommunikativen Kompetenz	Dem Anspruch nach: - Einsichten in die kommunikative Funktion und die Form von Sprache - Erweiterung/Förderung der sprachlichen/kommunikativen Kompetenz - Transparentmachung der sprachwissenschaftlichen Werkzeuge, die zur Wortart- und Satzgliedbestimmung notwendig sind
Konzeption	- auf Form bezogen - systematisch (=bestimmte folgelogische Anordnung der zu behandelnden sprachlichen Phänomene)	- funktional (=auf Funktion bezogen) - häufig integrativ (auf prototypische Verwendungskontexte der jeweiligen sprachlichen Phänomene bezogen) - systematisch nicht ausgeschlossen	dem Anspruch nach: - funktional - integrativ - systematisch -genetisch (lernen wie die „Forscher“)
Methodik	Vermittlung des Lernstoffs als eigenständiges Unterrichtsthema; nicht auf kommunikative Aspekte bezogen	v.a. induktive Erarbeitung und deduktive Vermittlung des Lernstoffs, zumeist in Kombination mit andern Unterrichtsgegenständen; auf kommunikative Aspekte bezogen	radikal induktive Erarbeitung des Lernstoffs als eigenständiges Thema, zumeist in Kombination mit anderen Unterrichtsgegenständen; auch auf kommunikative Aspekte bezogen.
Material	vom Lehrer/Lehrbuch vorgegebene Sätze bzw. Texte	in prototypischen Verwendungskontext eingebettete Sätze und Texte	bereitgestellte sprachliche Experimente (z.B. Einsetzen in Lückentext)
Üben	Etikettieren des Lernstoffs auf der Folie der v.a. deduktiv vermittelten Klassifikation, zum Beispiel durch Anwenden der Glinz'schen Proben	Anwenden des Lernstoffs bezüglich seines kommunikativen Potentials	Experimentell bedingtes Entdecken und Anwenden des Lernstoffs bezüglich seines kommunikativen Potentials und seiner Form

Tabelle 10: Konzepte des Grammatikunterrichts, Rothstein 2014, S. 500f.

Der operationale Grammatikunterricht fokussiert offensichtlich am stärksten den Formaspekt. Kommunikative Aspekte spielen, wenn überhaupt, eine sehr geringe Rolle. Dieser Formfokus wird von Seiten der aktuellen grammatikdidaktischen Forschung kritisch bewertet (vgl. Rothstein 2014, S. 502). Der funktionale Grammatikunterricht bringt ebenfalls Probleme mit sich, da er „zu-

meist nicht in der Lage [sei], eindeutige Verbindungen zwischen Form und Funktion sinnvoll herzustellen“ (ebd. S. 503) und die Grammatikwerkstatt „kann aufgrund ihrer radikal induktiven Vorgehensweise zu Überforderung führen, v. a. weil die Anforderung der Experimente explizites grammatisches Wissen voraussetzt“ (ebd.). Rothstein leitet daraus folgende Konsequenzen für den Grammatikunterricht ab: Zum einen soll die Verbindung von Form und Funktion immer transparent gemacht und „als aufeinander beziehbare und gleichberechtigte sprachliche Ebenen erfassbar und überindividuell vermittelbar sein“ (ebd.). Zum anderen darf er „nicht radikal induktiv sein, er muss jedoch ein verlässliches, für Schüler autodidaktisch handhabbares Instrument bereitstellen, mit Hilfe dessen grammatische Kategorien identifiziert, definiert und analysiert werden können“ (ebd.). Empfehlenswert sei es, im Unterricht mit einem Aspekt zu beginnen und erst danach das Zusammenspiel beider in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.).

In Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit gilt es zu prüfen, wie sich aktuell verwendete grammatikdidaktische Visualisierungen im beschriebenen Spannungsverhältnis positionieren (lassen). Je nach Klassenstufe oder Abschnitt in der Inhaltsprogression ist denkbar, dass Visualisierungen entweder Form- oder Funktionsaspekt hervorheben oder aber beide Aspekte miteinander verbinden können. Letzteres wäre langfristig gesehen in Hinblick auf einen gelingenden Grammatikunterricht wünschenswert. Bisher liegen hierzu noch keine empirischen Arbeiten vor.

6.2.3 Bezeichnungen des Grammatikunterrichts

Laut Ossner hat sich die Unterteilung des Deutschunterrichts in unterschiedliche Arbeitsbereiche bewährt. Der Arbeitsbereich, der in der vorliegenden Arbeit als *Grammatikunterricht* bezeichnet wird, hatte jedoch bereits viele unterschiedliche Bezeichnungen in Bildungsplänen und Bildungsstandards (vgl. Ossner 2007b, S. 134). Die unterschiedlichen Bezeichnungen zeigen meist auch unterschiedliche Zielsetzungen bzw. einen je unterschiedlichen Fokus an,

gemeinsam ist aber dennoch allen, dass innerhalb des Arbeitsbereichs Unterricht in Schulgrammatik stattfinden müsse und dass der Arbeitsbereich mit allen anderen verknüpft werden müsse, da die Thematisierung der sprachlichen Seite im Feld der Mündlichkeit ebenso wichtig sei, wie in der Schriftlichkeit, beim Schreiben und Lesen. (ebd.)

Je nach Bundesland und Schulart kann es zu unterschiedlichen Bezeichnungen kommen, die im Laufe der Zeit in Folge verschiedener Bildungsreformen auch wechseln. Aktuell trägt er in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch den Titel *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (Primarbereich⁶¹, Hauptschulabschluss⁶², Mittlerer Schulabschluss⁶³) bzw. *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* (Allgemeine Hochschulreife⁶⁴). Die Bezeichnungen der

⁶¹ KMK 2005b

⁶² KMK 2005a

⁶³ KMK 2004

⁶⁴ KMK 2014

Bildungs- bzw. Rahmenlehrpläne der Bundesländer lehnen sich an diese an oder übernehmen sie. Im neuen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg (2016), der im nachfolgenden Teilkapitel exemplarisch näher in den Blick genommen wird, wird der Arbeitsbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (Grundschule) bzw. *Sprachgebrauch und Sprachreflexion* (Sekundarstufe 1, Gymnasium und Oberstufe an Gemeinschaftsschulen) genannt. Bis 2016 hingegen hieß der Bereich *Sprachbewusstsein entwickeln*.

Der in der fachdidaktischen Forschung präferierte Begriff *Sprachbewusstheit* hat sich in den Bildungsplänen nicht durchgesetzt (vgl. Ossner 2007b). Ossner erklärt zum Begriff der Sprachbewusstheit:

Bewusstheit, der Wortbildung nach der Zustand, etwas bewusst zu tun bzw. sich einer Sache bewusst zu sein, vermeidet die idealistischen Implikationen des deutschen Ausdrucks Bewusstsein, er bezeichnet mehr als nur Sprachaufmerksamkeit, was als Übersetzung language awareness näher kommen würde. (Ossner 2007b, S. 134)

Es gehe um den bewussten Spracheinsatz, der die Routine verlässt, „was soviel bedeutet wie, dass sie [die Schülerinnen und Schüler; LR] aus Formulierungsalternativen diejenige auswählen können, die in der jeweils gegebenen Situation bei Berücksichtigung der einschlägigen Umstände als die beste erscheint. Dies wiederum heißt, dass sie gelernt haben, ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt zu lenken, sondern ebenso auf das Medium, das den Inhalt transportiert“ (ebd., S. 135).

6.3 Ein exemplarischer Blick in den Bildungsplan Baden-Württembergs

Im Folgenden soll exemplarisch ein Blick in den Bildungsplan Baden-Württembergs geworfen werden, wobei ich mich im Detail – wie auch im empirischen Teil dieser Arbeit – dabei auf die Klassenstufen der Primar- und Sekundarstufe 1 beschränke.

Im Bildungsplan der Grundschule wird zum Bildungswert des (gesamten) Faches Deutsch festgestellt, die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts der Primarstufe liege darin, „Freude im Umgang mit Sprache und Schriftsprache zu wecken, um Kinder zum Sprechen, Lesen und Schreiben zu motivieren und so die Sinnhaftigkeit der Sprache erfahrbar zu machen“ (KMBW 2016a, S. 3). Dabei wird das Fach aufgrund der hohen Bedeutung von Sprachkompetenz und Ausdrucksvermögen als Schlüsselfähigkeiten für den Bildungserfolg auch als Fach verstanden, in dem Deutsch als Zweitsprache vermittelt wird⁶⁵ (vgl. ebd.). In Hinblick auf die zu erreichenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler unterscheidet der Bildungsplan zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen, die zugleich aufeinander bezogen und zusammengedacht werden sollen (vgl.

⁶⁵ Dies wird u.a. in so genannten ‚Denkanstößen‘ expliziert. Diese sollen den Lehrkräften in Frageform offenbar Hinweise auf ein mögliches unterrichtliches Vorgehen geben. Ein auf Deutsch als Zweitsprache bezogener ‚Denkanstoß‘ lautet: „Wie können die Kinder mit anderen Muttersprachen beim Lernen der Formen gezielt unterstützt werden?“ (KMBW 2016a, S. 37).

ebd.). Zu den prozessbezogenen Kompetenzen gehören die Bereiche *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben und Lesen*, zu den inhaltsbezogenen *Mit Texten und anderen Medien umgehen* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. In Letzterem solle „die kindliche Entdeckerfreude für das gezielte Erforschen von Sprache, ihren Mustern und Strukturen und ihren Varietäten“ (ebd., S. 8) genutzt werden, wobei der Bildungsplan zu Varietäten – fachlich nicht korrekt – offenbar neben Dialekten auch die Herkunftssprachen der Kinder zählt (vgl. ebd.). Ziel des Kompetenzbereichs ist es,

dass die Kinder ihre Sprache zunehmend bewusst einsetzen. Sprachproduktionen werden, wenn möglich, entdeckend untersucht, um so sprachliche Kategorien und deren Funktionen zu ermitteln. Der Weg führt von der Sprache zur Grammatik. Gezielte Sammel-, Sortier- und Sprachforscheraufgaben erzeugen ein zunehmendes implizites und explizites Wissen über Sprache, wodurch das praktische Sprachhandeln unterstützt wird. Dieses Wissen fließt in eigene Sprachproduktionen und die Analyse und Erschließung von Texten ein. (ebd. f.)

Dieser Prozess könne von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache „durch Kenntnisse aus ihrer Herkunftssprache⁶⁶ bereicher[t]“ (ebd., S. 9) werden.

Die Zielbeschreibungen verdeutlichen, dass auch im Bildungsplan die Bedeutung der Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen erkannt und betont wird. Der Abschnitt lässt sich so interpretieren, dass wie von Bittner gefordert (vgl. Kapitel 6.2.3) das implizite Sprachwissen der Lernenden zum Ausgangspunkt der Reflexion von Sprache gemacht werden sollte. Damit wäre das Ziel die Rekonstruktion des bereits Gewussten, was sowohl zu neuem expliziten als auch impliziten Wissen führen soll. Wie auch von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung (vgl. Ossner 2013, S. 148) wird auch im Bildungsplan der Zusammenhang zum sprachlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler betont. Diese Ziele sollen u.a. mithilfe von ‚Sprachforscheraufgaben‘ erreicht werden, was auf eine Nähe zum grammatikdidaktischen Konzept der Grammatik-Werkstatt (Menzel 2010b) schließen lässt und damit auf einen dem Anspruch nach funktionalen, integrativen und zugleich systematischen Grammatikunterricht, der auch auf kommunikative Aspekte bezogen ist (vgl. Rothstein 2014, S. 500f.). Dafür spricht auch die weitere Unterteilung des Arbeitsbereichs in die folgenden vier Teilkompetenzbereiche:

- 1) Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken
- 2) Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache erkennen
- 3) Sprache als Mittel zur Kommunikation und Information kennen
- 4) Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe wahrnehmen

⁶⁶ Eine interessante und sehr plausible Kritik am Begriff *Herkunftssprache* liegt von İnci Dirim vor. Sie weist darauf hin, dass dem Begriff „die Normalitätserwartung EINER Sprache innewohnt“ (Dirim 2015, S. 67; Hervorhebung i.O.), womit Lernenden „indirekt die Bedeutung des Deutschen als ‚eigene‘, ‚lebensweltliche‘ Sprache“ (ebd.) abgesprochen werde.

Im Bereich *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken* sollen die Schülerinnen und Schüler neben verschiedenen Sprachen auch Standardsprache und Dialekt vergleichen und den Einfluss fremder Sprachen sowie die Bedeutung von Fremdwörtern verstehen (vgl. KMBW 2016a, S. 32). Im zweiten Teilkompetenzbereich *Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache erkennen* sollen die Lernenden „ihre Kompetenz erweitern, sprachliche Verständigung zu untersuchen“ (ebd., S. 34). Neben dem Kennenlernen von Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sollen sie auch die Bedeutung von Sprachmitteln erfassen, Satzstrukturen erkennen und nonverbale Kommunikationsformen anwenden (vgl. ebd.). Im dritten Teilkompetenzbereich wird „Sprache als Mittel zur Kommunikation und Information“ (ebd., S. 35) in den Blick genommen, wobei Ziel ihre situationsangemessene Nutzung ist. Zuletzt arbeiten die Lernenden im Bereich *Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe reflektieren und anwenden* an Wörtern, Sätzen und Texten. Hier heißt es näher: „Sie entdecken sprachliche Strukturen und deren Funktionen, lernen Fachbegriffe kennen und wenden diese an, auch im Hinblick auf die Rechtschreibung. Sie gehen mit Sprache experimentell und handelnd um“ (ebd., S. 36).

In diesem Abschnitt wird man auch in Hinblick auf das Thema Satzgrammatik fündig. So sollen die Lernenden „das Prädikat als Kern des Satzes erkennen“ und „Satzglieder bestimmen: Subjekt als Wer- oder Was-Ergänzung, Objekt als Wen- oder Was-Ergänzung, Objekt als Wem-Ergänzung“ (ebd., S. 37). Zudem sollen sie „sprachliche Operationen anwenden und auch bei eigenen Texten nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen“ (ebd.). Dabei bleibt im Bildungsplan jedoch offen, mit welchem Ziel die sprachlichen Operationen eingesetzt werden sollen. In der bereits erwähnten Untersuchung von Turgay (2014) zeigte sich, dass die Anwendung der Umstellprobe in den analysierten Lehrwerken ausschließlich mit dem Ziel der Ermittlung von Wortgruppen mit Satzgliedwert diente und nicht etwa für eine Auseinandersetzung mit Stellungsvariationen im Mittelfeld, was (v. a. auch in höheren Klassenstufen) ebenfalls denkbar wäre (vgl. Turgay 2014, S. 120). Turgay stellt, wie bereits erwähnt wurde, auch fest, dass in den Lehrwerken zumeist Subjekt und Adverbial ins Vorfeld verschoben werden, andere obligatorische Satzglieder hingegen selten bzw. nur dann, wenn die Lernenden ermitteln sollen, wie viele Satzglieder ein Satz enthält. Insgesamt wird deutlich, dass dem Bildungsplan unterschiedliche Theorien zugrunde liegen und diese vermischt werden, wobei sie nicht explizit benannt werden. So lässt die Betonung des Verbs als Kern des Satzes einen valenztheoretischen Hintergrund vermuten, wobei hier der Prädikatsbegriff an die Stelle des Verbbegriffs tritt, was die hohe Bedeutung der Satzgliedtheorie für den schulischen Grammatikunterricht verdeutlicht, in seiner Widersprüchlichkeit jedoch ein großes Problempotential birgt (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 283). Auch der Terminus *Ergänzung* ist valenztheoretischen Ursprungs, wird hier aber mit den Fragewörtern der so genannten Fragenprobe (auch Grammatikerfragen genannt) ergänzt, deren Verwendung im Grammatikunterricht eben-

falls von Seiten der fachdidaktischen Forschung als problematisch angesehen wird (vgl. z.B. Hau-eis 1988). Die angesprochenen sprachlichen Operationen haben teilweise im Kern einen konstituenten-grammatischen Ursprung (vgl. Kapitel 5), die Konstituente als strukturelle Einheit eines Satzes spielt im schulischen Grammatikunterricht jedoch eher keine Rolle (vgl. Hennig 2011, S. 138).⁶⁷

In der Sekundarstufe 1⁶⁸ (KMBW 2016c), am Gymnasium (KMBW 2016d) und in der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen (KMBW 2016b) unterscheidet der Bildungsplan innerhalb des Kompetenzbereichs *Sprachgebrauch und Sprachreflexion* zwischen den Teilkompetenzbereichen *Struktur von Äußerungen* und *Funktion von Äußerungen*, die eng verzahnt werden sollen. Zum gesamten Kompetenzbereich heißt es im Bildungsplan der Sekundarstufe 1, die Lernenden erwerben Sprachwissen und „ein zunehmend differenziertes Sprachbewusstsein, zu dem wesentlich auch Wissen über die Sprache und grundlegende Kategorien zu ihrer Beschreibung gehören. So erfassen sie die Sprache als geregeltes, vielfältig differenziertes, historisch gewachsenes System“ (KMBW 2016c, S. 9). Im Vergleich zur Primarstufe wird hier der Wert des Wissens über Sprache und damit die „eigene Dignität“ des Grammatikunterrichts (Ossner 2007c, S. 212) sehr viel deutlicher hervorgehoben. Zu den Zielsetzungen gehören ferner „Bewusstsein, Verständnis und [...] die Fähigkeit der Kritik sprachlicher Normen“, was „eine zunehmend eigenständige Verbesserung ihrer Sprachen auf allen Ebenen“ (ebd.) ermögliche. Der Bereich *Struktur von Äußerungen* beinhaltet neben der Morphologie Inhalte der Syntax. Auch hier wird das Verb als strukturelles Zentrum des Satzes hervorgehoben, wobei es auch in der Sekundarstufe 1 beim Prädikatsbegriff bleibt:

Die Strukturen von Äußerungen gehen vom Satz als basaler Einheit aller Äußerungen aus. Die Syntax stellt konsequent die strukturegebende Funktion des Verbs als Prädikatskern des Satzes ins Zentrum und ermöglicht einen anschaulichen und intuitiven Zugang zur spezifischen Grundstruktur des deutschen Satzbaus – und zwar unabhängig von der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler. (ebd.)

Im zweiten Teilkompetenzbereich *Funktionen von Äußerungen* geht es um Ebenen des sprachlichen Handelns und Kommunizierens bzw. deren Beschreibung, Analyse und Kritik sowie um die bewusste und reflektierte Gestaltung sprachlicher Äußerungen in unterschiedlichen Kontexten

⁶⁷ Näheres zur Satzgliedtheorie und den genannten Problemen und Spezifika des schulischen Grammatikunterrichts wird in Kapitel 7 ausgeführt.

⁶⁸ Der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg brachte 2016 einige Neuerungen mit sich, wobei als „weitestreichende strukturelle Neuerung“ (Pant 2016, o.S.) der gemeinsame, abschlussbezogene Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 genannt wird. Dieser löst die Einzelpläne für Werkreal-, Haupt- und Realschule ab (vgl. ebd.). Stattdessen weist der Bildungsplan „durchgängig drei Niveaustufen aus: ein grundlegendes Niveau (G), das zum Hauptschul- und mit einer Phase der Vertiefung zum Werkrealschulabschluss führt, ein mittleres Niveau (M), das zum Realschulabschluss führt, und ein erweitertes, gymnasiales Niveau (E), das Schülerinnen und Schülern einen neunjährigen Bildungsweg zum Abitur eröffnet“ (ebd.). Damit solle „die Grundlage für individualisierte Lernangebote geschaffen [werden], die auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und die individuellen Lern- und Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler eingehen sollen“ (ebd.).

(vgl. ebd.). Der Funktionsbegriff wird hier also in einem pragmatischen Sinne verstanden und damit recht eng gefasst. Da jedoch auf die Verzahnung beider Bereiche hingewiesen wird, besteht zumindest die Möglichkeit einer Weitung des Form-Funktion-Verständnisses.

Auf alle Inhalte aller Sekundarstufe 1-Klassen- und Niveaustufen soll (und kann) im Folgenden nicht im Einzelnen eingegangen werden, allerdings sollen einige Auffälligkeiten des Bereichs *Struktur von Äußerungen* im Bereich Satzgrammatik benannt werden. Auf dem gymnasialen Niveau (E) sollen die Lernenden nicht nur die zentrale Bedeutung des Verbs (bzw. Prädikats) für den Satz erkennen, sondern auch „Art und Anzahl der vom Prädikat abhängigen Satzglieder (Subjekt, Objekt, Präpositionalobjekt, adverbiale Bestimmung) sowie den Kasus der Objekte untersuchen und bestimmen“ (ebd., S. 31). Mit dem Abhängigkeitsbegriff wird so ein grundlegendes Strukturprinzip der Sprache angesprochen und ein dependenzgrammatischer Terminus verwendet. Allerdings werden auch hier verschiedene Theorien (Valenztheorie, Dependenzgrammatik, Satzgliedtheorie) miteinander verwoben. Leider kommt es auch an anderer Stelle zu einer unzulänglichen, wenn nicht sogar in Hinblick auf ihr verwirrendes Potential fahrlässigen Vermischung des Verbs- und Prädikatsbegriffs, wenn Schülerinnen und Schüler „Satzarten nach der Stellung des Prädikats (Verbzweitsatz, Verberstsatz, Verbletztsatz) unterscheiden“ (ebd., S. 32) sollen. Da diese synonyme Verwendung nur im grundlegenden Niveau, nicht jedoch im mittleren oder erweiterten Niveau auftritt, kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden mit dieser Gleichsetzung entlastet werden sollen – das Gegenteil ist jedoch anzunehmen. Neu ist im Bildungsplan 2016 die Implementierung des topologischen Satzmodells, das auf allen Niveaustufen thematisiert und mit der Satzgliedlehre verknüpft wird. So sollen die Lernenden auf dem grundlegenden Niveau, „die Struktur von einfachen Sätzen mithilfe des Satzmodells untersuchen und dazu Satzglieder (Subjekt, Objekt) bestimmen (Umstellprobe)“ (ebd.). Auf dem mittleren und erweiterten Niveau werden zudem die Begriffe Satzklammer, Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld eingeführt. In Klasse 7 bis 9 werden die Wissensbereiche wiederholt und teilweise erweitert.

Visualisierungen und Bildlichkeit im weiteren Sinne spielt in den Bildungsplänen im Bereich des Grammatikunterrichts hingegen keine Rolle. In keinem der genannten Bildungspläne werden grammatikdidaktische Visualisierungen eigens thematisiert. In Klasse 3/4 werden im Kompetenzbereich *Mit Texten und anderen Medien umgehen* „Bilder als Verstehenshilfe“ (KMBW 2016a, S. 31) bezeichnet. Auch in der Sekundarstufe 1 werden Bilder u. a. im Kompetenzbereich *Medien* thematisiert. So sollen die Schülerinnen und Schüler in Klasse 5/6 beispielsweise „Bilder in Grundzügen beschreiben (z. B. Bildinhalt, Bildaufbau, Gestaltungsmittel) und dabei Zusammenhänge zwischen Bildelementen herstellen [und] einfache Text-Bild-Zusammenhänge beschreiben und erläutern [können]“ (KMBW 2016c, S. 28). Im Kompetenzbereich *Sach- und Gebrauchstexte* wird zudem auf den Umgang bzw. die Auswertung von Tabellen und Schaubildern verwiesen, die als nichtlineare Texte bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 24).

Der exemplarische Blick in den Bildungsplan Baden-Württembergs verdeutlicht, dass den dort vorgesehenen Zugängen zur Satzgrammatik unterschiedliche linguistische Theorien zugrunde liegen und dass diese zum Teil auf eine Weise miteinander verwoben werden, die aus fachdidaktischer wie fachwissenschaftlicher Sicht als fragwürdig oder gar sachlich falsch bewertet werden muss. In Kapitel 7 werden diese problematischen Aspekte des aktuellen Grammatikunterrichts vertiefend aufgegriffen, indem didaktische Zugänge zur Satzgrammatik der Schulgrammatik problematisiert und Vorschläge zur Revision der schulischen Satzgliedlehre vorgestellt werden. Der Blick in den Bildungsplan hat gezeigt, dass sich Probleme der schulischen Satzgliedlehre deutlich auf der Ebene der Termini bemerkbar machen. Diese soll im Folgenden noch einmal vertieft in den Blick genommen werden, bevor anschließend die eben erwähnte Problematisierung erfolgt.

6.4 Termini

Im vorherigen Teilkapitel wurden bereits einige im Bildungsplan Baden-Württembergs erwähnte Termini genannt und auch Schwierigkeiten, die mit der schulgrammatischen Terminologie potentiell einhergehen können, wurden sichtbar. Auch wurde deutlich, dass in Bezug auf das sprachliche Wissen, das Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, deklaratives Wissen nicht ausreicht. In Lehrwerken verweisen die verwendeten Termini auf die je zugrunde liegende Grammatiktheorie (vgl. Fobbe 2010, S. 61), selbst wenn diese nicht explizit benannt wird. Dem Umgang mit Termini kommt also eine hohe Bedeutung zu, weshalb an dieser Stelle ergänzend auf die Diskussion der im Grammatikunterricht verwendeten Termini eingegangen werden soll. Grundlage für die Zulassung neuer Lehrwerke ist das *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* (KMK 1982). Schon seit einiger Zeit wird von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung kritisiert, dass dieses bereits 1982 erschienene und schon damals umstrittene (vgl. Hennig 2012) Verzeichnis „linguistisch überholt“ (ebd., S. 443) ist und einer Revision bedürfe. Mitunter wird es auch als ursächlich für einige Probleme der Schulgrammatik bezeichnet. So resultieren laut Granzow-Emden direkt aus dem Verzeichnis folgende Probleme (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 9f.):

- Fehlende bzw. uneinheitliche Definitionen der Fachausdrücke
- Irreführende bzw. unangemessene Fachausdrücke (z.B. *Tätigkeitswort*)
- Isolierte Vermittlung der Fachausdrücke (Benennung statt Erklärung)
- Ausschluss der Wissenschaft

Auch Hennig betont, der „schlechte Zustand des Grammatikunterrichts in der Schule“ (Hennig 2012, S. 444) könne aufgrund der noch währenden Gültigkeit des Verzeichnisses nicht verwundern (vgl. ebd.). Konkret bemerkt der *Gießener Kreis*, dem Hennig angehört, bei der bisherigen

Liste eine isolierte Vermittlung der Termini mit der Gefahr einer Etikettierung mit unterschiedlicher begrifflicher Füllung (Gießener Kreis o.J.). Gleichzeitig wird die Bedeutung einer grammatischen Terminologie jedoch betont, da sie wichtige Standardisierungsmöglichkeiten schaffe. Statt eines fahrlässigen (vgl. Hennig 2012, S. 444) Verzichts auf ein Verzeichnis wird eine überarbeitete grammatische Terminologie empfohlen, die „eine Schnittstelle zwischen den kompetenzorientierten Bildungsstandards und der konkreten Lehrbuch- und Unterrichtsgestaltung bilden“ (Gießener Kreis o.J., o.S.) könne. Der Gießener Kreis arbeitete aus diesem Grund an einer Revision der Liste, die neben der bloßen Auflistung auch „Definitionen, Erläuterungen, Beispiele, Kommentare und Problemlösestrategien (operationale Verfahren)“ (ebd.) beinhaltet (vgl. ebd.). Grundsätzlich wird für einen Umgang mit Termini plädiert, in dem Termini nicht als Ausgangspunkt von Einsichten dienen, sondern den Endpunkt des Lernens darstellen (vgl. Hennig 2012). Nur so könne ermöglicht werden, „dass ein Terminus begrifflich gefüllt ist und sprachliches Verstehen terminologisch auf einen Punkt gebracht wird“ (ebd., S. 445).

Folgende neue Listen wurden veröffentlicht, deren Adressatinnen und Adressaten v. a. zukünftige und bereits praktizierende Lehrkräfte sind:

- Grammatische Terminologie *Wort* (Gießener Kreis 2013b)
- Grammatische Terminologie *Einfacher Satz* (Gießener Kreis 2013c)
- Grammatische Terminologie *Komplexer Satz* (Gießener Kreis 2013a)
- Vergleich Grammatische Terminologie 1982-2014 (Gießener Kreis 2014)

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik. Im Folgenden werden daher nur die beiden Listen *Einfacher Satz* und *Komplexer Satz* näher betrachtet. In Hinblick auf didaktische Zugänge zur Satzgrammatik ist insbesondere der von Seiten des Gießener Kreises formulierte Anspruch, nicht nur hierarchische Modelle, wie die Valenztheorie, sondern auch lineare, wie die Felderstrukturtheorie, berücksichtigen zu wollen. Die Liste zum ‚einfachen Satz‘ gliedert sich in folgende Unterpunkte, zu denen jeweils Termini samt gebräuchlicher Alternativtermini, Definitionen, Erläuterungen, Beispiele, Problemlöseverfahren und Kommentare aufgeführt werden (vgl. Gießener Kreis 2013c):

- Satzbegriff
- Syntaktische Formen (Wortgruppen)
- Syntaktische Funktionen
- Beziehungen im Satz
- Linearstruktur

Die Liste zum ‚komplexen Satz‘ sieht keine Unterpunkte vor, sondern führt direkt die folgenden Termini an:

- Satzgefüge (alternativ komplexer Satz)
- Teilsatz
- Obersatz (Matrixsatz)
- Untersatz (Konstituentensatz)
- Hauptsatz
- Nebensatz (mit drei Unterpunkten zu den verschiedenen Nebensatzarten)
- Koordination

Wie oben zu sehen, trennt die Liste zum einfachen Satz deutlich in die beiden Bereiche ‚syntaktische Formen‘ und ‚syntaktische Funktionen‘. Diese Trennung begründet sich in der „Überzeugung, dass das Form-Funktions-Verhältnis sprachtheoretisch und -didaktisch fundamental“ (Gießener Kreis o.J.) ist. Der Terminus *Wortgruppe*, der der klassischen lateinischen Grammatik fremd ist, wurde neu aufgenommen, weil nur über diesen die Fragen, „wie sich Wörter mit Wörtern zu Syntagmen verbinden“ und „welche Formen welche Satzfunktionen haben“ (Hennig 2012, S. 446) beantwortet werden können. Mit Blick auf die Berücksichtigung der Linearstruktur betont Hennig, „[d]ass die Erfassung der Wortstellung mit der Felder- und Klammerstruktur eine wichtige Bereicherung für die satzgrammatische Analyse des Deutschen“ und zudem „mit Blick auf die Textproduktion und -analyse von großer Bedeutung“ sei (ebd.).

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass sich auch im aktuellen Zustand des noch geltenden Verzeichnisses der Kultusministerkonferenz die Termini der klassischen Satzgliedlehre „mit einer entsprechenden Begriffsbildung in einen valenzorientierten Ansatz integrieren [lassen], sodass man sich als Lehrkraft mit der neuen Modellbildung im Kopf nicht außerhalb der Verordnungen befindet, die durch Lehrpläne und KMK-Liste vorgegeben sind“ (Granzow-Emden 2013, S. 284). Gehrig stellt in einer Untersuchung bayerischer Lehrwerke fest, dass manche tatsächlich ergänzend valenzgrammatische Termini anführen und sich damit auch ohne explizite Beachtung der Valenztheorie im Lehrplan auf diese stützen (vgl. Gehrig 2014, S. 64).

In Hinblick auf grammatikdidaktische Visualisierungen dürfte die Auseinandersetzung mit der Problematik der Termini insofern von Bedeutung sein, als in Visualisierungen integrierte, in sich widersprüchliche bzw. irreführende Termini einen Einfluss auf die Wahrnehmung und somit das Verstehen einer Visualisierung haben könnten. Auch gilt es zu prüfen, inwiefern sich auf terminologischer Ebene festzustellende Widersprüche auch auf visueller Ebene finden.

7. Didaktische Zugänge zur Satzgrammatik

Im vorherigen Kapitel wurde das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik beschrieben und auf der Basis der in Kapitel 5 erarbeiteten linguistischen Grundlagen bereits exemplarisch auf grammatikdidaktische Visualisierungen bezogen. Zudem wurde die Frage nach den Zielen des Grammatikunterrichts aufgeworfen, wobei die Rekonstruktion des implizit Gewussten und damit die Bewusstwerdung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Bittner 2011) als wichtiges Ziel des Grammatikunterrichts bestimmt wurden. Auf dieser Grundlage sollen nun didaktische Zugänge zur Satzgrammatik in den Blick genommen werden. Thematischer Ausgangspunkt bildet dabei die Satzgliedlehre als eine der zwei wichtigen „Säulen der Schulgrammatik“ (Granzow-Emden 2013, S. 10). Die Satzgliedtheorie wird zu Beginn des Kapitels zunächst beschrieben und die schulische Satzgliedlehre problematisiert. Im Anschluss sollen von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung formulierte alternative Ansätze vorgestellt werden.

7.1 Satzgliedlehre

Die Satzgliedanalyse ist als Teil der schulischen Satzlehre ein prominenter Lerngegenstand. Entsprechend bezeichnet Granzow-Emden Wortartenlehre und Satzgliedlehre als „Säulen der Schulgrammatik“ (Granzow-Emden 2013, S. 10). Nach Hennig sind Satzglieder gar die „Markenzeichen der Schulgrammatik“ (Hennig 2011, S. 128). Auch Wieland und Melzer machen darauf aufmerksam, dass es sich beim Satzgliedbegriff um einen Lerngegenstand handelt, „der in einem systematischen Grammatikunterricht bis heute einen festen Platz hat“ (Wieland und Melzer 2013, S. 471). Obgleich das Satzglied von Seiten der Linguistik „häufig als schulgrammatische Kategorie abgewertet wurde [...], hat sich inzwischen die Einsicht durchgesetzt, dass sich hinter ‚Satzglied‘ verschiedene Perspektiven auf die Analyse von Konstituenten von Sätzen verbergen“ (Hennig 2010, S. 89). Habermann spricht bezogen auf die schulgrammatische Betrachtung des Satzes von einer „Mischung unterschiedlicher Grammatikmodelle“ (Habermann 2015, S. 231), die sich „in einer nicht homogenen Klassifikation der Satzglieder auf der Grundlage der Anwendung operationaler Verfahren zeigt“ (ebd.). Im Folgenden soll die Satzgliedtheorie zunächst überblicksartig dargestellt werden. Dabei sollen die Bezüge zu den oben beschriebenen linguistischen Modellen aufgezeigt werden. Im Anschluss sollen Probleme, die sich in Bezug auf die Satzgliedlehre zeigen und häufig kritisiert werden, verdeutlicht werden. Zuletzt sollen Perspektiven auf alternative Zugänge zur Satzgrammatik eröffnet werden.

7.1.1 Überblick: Satzgliedtheorie

In Kapitel 5 wurden bereits unterschiedliche Möglichkeiten der Beschreibung syntaktischer Relationen aufgezeigt: In der Valenztheorie werden syntaktische Relationen über Valenzträger, Ergänzung und Angabe beschrieben, in der Dependenzgrammatik über Regens und Dependens und in der Konstituentenstrukturgrammatik über Kopf, Spezifikator, Komplement und Adjunkt. Die klassische Satzgliedtheorie beschreibt syntaktische Relationen hingegen mit den Termini Prädikat, Subjekt, Objekt, Adverbiale und Attribut, wobei die Etablierung dieser fünf Termini v. a. auf Karl Ferdinand Becker bzw. dessen Arbeiten zur deutschen Grammatik zurückgeht⁶⁹ (vgl. Welke 2010, S. 329). Beckers Kategoriensystem wird heute insofern als problematisch eingestuft, als es auf sehr unterschiedlichen Kriterien beruht. Gallmann und Sitta (1992) sprechen diesbezüglich von einem „Kategorienbündel unterschiedlicher Prägung“ (ebd., S. 7; vgl. auch Brinker 1972, S. 1): „**Formale** Gesichtspunkte liegen der Unterscheidung von Akkusativobjekt, Dativobjekt und Genitivobjekt zugrunde, **funktionale** der von Subjekt und Objekt, **inhaltliche** der von Adverbiale des Ortes, der Zeit, des Grundes usw.“ (ebd.; Hervorhebung LR). Diese Gesichtspunkte bzw. das, was „an kategoriellen Überlegungen *hinter* der Begriffsbestimmung für Satzglieder steht“ (ebd.; Hervorhebung i.O.) werde in den Grammatiken jedoch nicht expliziert, sondern müsse erschlossen werden (vgl. ebd.).

Nach Brinker ist scharf zwischen der traditionellen Satzgliedanalyse der Becker'schen Prägung und der operationalen Satzgliedanalyse nach Glinz zu unterscheiden. Mängel sieht auch Brinker bei Ersterer darin,

daß sie durch eine stark logisierende Betrachtung der Sprache geprägt ist, bei der Gewinnung sprachlicher Einheiten (ihrer Segmentierung und Klassifikation) vielfach Kriterien unterschiedlichster Art (vor allem inhaltlich-logische und morphologische) unreflektiert miteinander vermischt und ihrer Sprachbeschreibung nicht intersubjektiv überprüfbare, systematisch durchgeführte Analysetechniken (d.h. definierte Analyseprozeduren) zugrundelegt. (Brinker 1972, S. 1)

Diesen Mängeln begegne die operationale Satzgliedanalyse mit der systematischen Anwendung kontrollierter Verfahren, mit deren Hilfe Satzglieder intersubjektiv ermittelt und bestimmt werden können (vgl. ebd.). Auch Haueis (1988) erkennt den Wert dieser Verfahren (Proben) und betont ihren Nutzen in Hinblick auf die Bestimmung von sprachlichen Einheiten und Relationen (vgl. ebd., S. 79).

Im Versuch einer wissenschaftlichen Klärung der Kategorie Satzglied schlüsseln Gallmann und Sitta (1992) die folgenden Kategorien, die hinter der Begriffsbestimmung für Satzglieder liegen, auf (ebd., S. 143):

⁶⁹ Die Termini Subjekt, Prädikat, Objekt und Attribut wurden aus unterschiedlichen Bereichen übernommen: Subjekt und Prädikat stammen aus der Logik, Objekt und Attribut aus der Scholastik (vgl. Dürscheid 2012, S. 31f.; für eine ausführliche Geschichte der Begriffsübernahme und der Etablierung der Satzgliedlehre s. Gallmann und Sitta 1992).

- Konstituenz
- Abhängigkeit
- die Wortprägung von Phrasenkern und Phrasen
- Verschiebbarkeit – Vorfeldfähigkeit sowie Umstellbarkeit im Mittelfeld
- Valenz – notwendige und freie Konstituenten
- Merkmale des Regens
- Kasus und Kasusäquivalente
- Semantische Merkmale (thematische Rollen)
- Bildung eines komplexen Prädikats (Inkorporation)
- Prädikatsnähe

Konstituenz und Abhängigkeit sind dabei als grundlegende Begriffe zu bewerten (vgl. ebd.), da sie *ein grundlegendes Strukturprinzip der Sprache unter zwei Gesichtspunkten [beschreiben], die nicht verabsolutiert oder gegeneinander ausgespielt werden sollten, sich vielmehr gegenseitig ergänzen. Beide Kategorien spielen denn auch in allen Satzgliedkonzeptionen – in unterschiedlicher Form und unterschiedlicher Gewichtung – eine zentrale Rolle. (ebd., S. 147)*

Konstituente und Satzglied meinen allerdings durchaus Unterschiedliches. So können Konstituenten auch mehr als ein Satzglied umfassen (vgl. Wöllstein 2010, S. 17). Die übrigen Merkmale, die Gallmann und Sitta aufführen, sind die Merkmale, nach denen Konstituenten weiter subklassifiziert werden können. Je nach Grammatik spielen diese Merkmale bei der Beschreibung von Satzgliedern eine unterschiedlich große Rolle (vgl. ebd.), wobei zumeist mehrere Merkmale aufgeführt werden (vgl. ebd., S. 11f.). So definiert beispielsweise Brinker als Vertreter der operationalen Satzgliedanalyse nach Glinz Satzglieder als „die Elemente eines Satzes, die sich durch relativ freie Verschiebbarkeit (Permutierbarkeit) und durch relativ freie Ersetzbarkeit (Substituierbarkeit) auszeichnen“ (Brinker 1972, S. 115). Im Anschluss an Glinz versteht Brinker Satzglieder also generell als Stellungsglieder. Welke macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass bestimmte Stellungseigenschaften immer nur „Indizien für eine syntaktische Funktion, d.h. einen Satzgliedstatus, z.B. für die Abgrenzung von Satzglied und Satzgliedteil (Attribut). Sie definieren also nicht unmittelbar selbst, was Satzglied und was nur Satzgliedteil ist“ (Welke 2011a, S. 53; Hervorhebung i.O.). Grammatiken unterscheiden sich je nach Schwerpunktsetzung auch darin, welche Rolle sie dem Verb (bzw. Verbalkomplex) bzw. Prädikat zuschreiben. So wird es „entweder selbst als Satzglied oder als strukturelles Zentrum des Satzes und damit nicht als Satzglied betrachtet“ (Glück 2010, S. 583).

Einen Sonderstatus im Vergleich zu modernen Grammatiktheorien nimmt die syntaktische Relation *Attribut* ein. Abbildung 36 (übernommen aus Welke 2016, S. 59) zeigt einen Vergleich der

heutigen Satzgliedlehre (in der Abbildung abgekürzt durch SGL), der X'-Theorie, Head-driven Phrase Structure Grammar (HPSG), Valenztheorie, linguistischen Semantik, Kategorialgrammatik und der Dependenzgrammatik hinsichtlich ihrer Bezeichnungen für syntaktische Relationen.

SGL (heute): ¹	Prädikat	Subjekt	Objekt	AB	Attribut
X'-Theorie :	Kopf	Spezifikator	Komplement	Adjunkt	-
HPSG:	Kopf	Komplement		Adjunkt	-
Valenztheorie:	Valenzträger	Ergänzung		Angabe	-
Ling. Semantik:	Prädikat	Argument		Modifikator	-
Kategorialgr.:	Prädikat	Argument		Prädikat	-
Dependenzgr.:	Regens		Dependens		-

Abbildung 36: Syntaktische Relationen - Vergleich verschiedener Grammatiktheorien, Welke 2016, S. 59

Es wird deutlich, dass nur die Satzgliedlehre das Attribut als syntaktische Relation kennt: „Das Attribut geht je nach Theorie restlos in solchen Begriffen wie Prädikat, Argument, Modifikator, Adjunkt auf, alles Begriffe, die an Verbalkonstruktionen (Sätzen) entwickelt wurden und die prototypisch für Verbalkonstruktionen sind“ (Welke 2016, S. 57).

Probleme der schulischen Satzgliedanalyse sind bereits angeklungen. Sie sollen im Folgenden mithilfe eines Beispiels verdeutlicht werden.

7.1.2 Problematisierung der klassischen Satzgliedbestimmung anhand eines Beispiels

Die schulgrammatische Satzgliedanalyse trifft auf teils scharfe Kritik von Seiten der fachdidaktischen Forschung. Zugleich nimmt sie jedoch im Unterricht einen hohen Stellenwert ein und führt dort mitunter zu Irritationen. Die mögliche Irritation kann exemplarisch deutlich gemacht werden anhand eines Eintrags im Forum www.grammatikfragen.de⁷⁰. An dieses wendet sich eine Person, die einem Grundschulkind bei der Zerlegung eines Satzes in seine Satzglieder helfen möchte, dabei jedoch offensichtlich an Grenzen gerät:

Wie zerlegt man folgenden Satz in die richtigen Satzglieder und Zeiten? "Einen schönes Tages wurde es den Tieren zu dumm." Wie ich auf die Frage gestoßen bin: Meine Nichte fragte mich (sie ist in der GS- peinlich für mich!) und ich war mir an einigen Stellen nicht sicher (bspw. "wurde zu dumm"?) [...]

⁷⁰ www.grammatikfragen.de ist ein von Mathilde Hennig gegründetes Forum, in dem Fragen zu grammatischen Zweifelsfällen gestellt werden können, die anschließend von Expertinnen und Experten beantwortet werden. Der im Folgenden zitierte Foreneintrag kann vollständig eingesehen werden unter <http://www.grammatikfragen.de/showthread.php?342-Wie-zerlegt-man-folgenden-Satz-in-die-richtigen-Satzglieder-und-Zeiten-quot-Einen-sch%F6nes-Tages-wurde-es-den-Tieren-zu-dumm.-quot->. (zuletzt geprüft am 05.12.2017). Tippfehler im Original wurden hier nicht bereinigt.

Hennig beantwortet diesen Eintrag u. a. mit diesen Worten:

Das muss Ihnen nicht peinlich sein, denn es ist ein für die Grundschule sehr anspruchsvoller Satz. [...] Bei solchen idiomatischen Wendungen gerät die klassische Satzgliedanalyse schnell an ihre Grenzen (deshalb ist es auch kein idealer Satz für die Satzgliedanalyse in der Grundschule). [...] Es stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, einen solchen experiencer-Dativ als Dativobjekt einzuordnen. Die schulgrammatische Satzgliedanalyse bietet aber auch keine Alternative.

Der Forumseintrag bzw. die hier ausgewählten Ausschnitte der Antworten Hennigs machen Folgendes in Hinblick auf die Satzgliedanalyse im Grammatikunterricht deutlich:

- a. Die ‚klassische‘ Satzgliedanalyse bzw. deren Anwenderinnen und Anwender geraten an Grenzen;
- b. Es gibt ‚ideale‘ Sätze für die Analyse und ‚weniger ideale‘ Sätze;
- c. Es gibt eine ‚klassische‘, schulgrammatische Satzgliedanalyse, sprich eine alternative Analyse ist denkbar (ohne dass diese explizit benannt wird);

Zu a. (die ‚klassische‘ Satzgliedanalyse bzw. deren Anwender/-innen geraten an Grenzen):

Die Grenzen der schulgrammatischen Satzgliedanalyse und die Irritationen, die sie auf Seiten der Lernenden (wie auch der Lehrenden, der Eltern, Tanten, usw.) hervorrufen kann, wurden und werden in der Grammatikdidaktik häufig kritisiert. Hennig (2011) ‚diagnostiziert‘ verschiedene Probleme des „Patient(en)“ (ebd., S. 132) Satzgliedlehre und konstatiert eine häufige „Auffassung von Satzgliedern als einem geschlossenen System“ (ebd., S. 128). Dies gelte sowohl für das bereits 1982 verabschiedete und seither trotz deutlich formulierter Kritik unveränderte *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* (KMK 1982) als auch die bildungspolitischen Standards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) sowie Lehrpläne und Lehrwerke (vgl. Hennig 2011, S. 129f.). In Bezug auf Lehrwerke bemerkt Hennig,

dass [dort] die Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern den zentralen Ausgangspunkt der Satzgliedanalyse bildet: Sätze bestehen aus Bausteinen [...], die auf unterschiedliche Weise zusammengesetzt werden können. [...] Die einzelnen Satzglieder werden vorrangig isoliert betrachtet, sodass Abgrenzungsprobleme nicht ins Blickfeld geraten. Die Beispielsätze schaffen die für diese Verfahrensweise erforderliche konstruierte Eindeutigkeit.⁷¹ (ebd., S. 13f.)

Eine bedeutende Rolle spielen in den Lehrwerken dabei die Frageprobe und die Glinz'sche Verschiebeprobe. Letztere führe „zu einer Reduktion des Satzgliedverständnisses auf die Perspektive der Verschiebbarkeit: Satzglieder sind diejenigen Elemente, die im Satz verschoben werden können, ohne dass sich die Bedeutung des Satzes ändert“ (ebd., S. 133). Welche Funktionen diese Elemente im Satz erfüllen, bleibt dabei jedoch unklar und auch Abgrenzungsschwierigkeiten, wie die von präpositionalen Objekten und Adverbialen, werden nur vereinzelt thematisiert (vgl. ebd.).

⁷¹ Exemplarisch von Hennig betrachtet werden *P.A.U.L. D.* (Schöningh), *Blickfeld Deutsch* (Schöningh) und *Deutschbuch* (Cornelsen) (vgl. Hennig 2011, S. 130f.).

Auch Gallmann (2015) vertritt diese Ansicht, indem er die selbstzweckhaft anmutende Anwendung der Verschiebeprobe im Grammatikunterricht kritisiert und bemerkt, dass das eigentliche Wissenspotential dieser Probe so nicht zum Tragen kommt:

Wenn man [...] prüft, welche Wortgruppen geschlossen ins Vorfeld versetzt werden können, gewinnt man die für die Bedeutung des Satzes wesentlichen Bestandteile. Das ist der Grund, warum das eigentlich rein formale Kriterium der Verschiebbarkeit bzw. Vorfeldfähigkeit in vielen Darstellungen der deutschen Grammatik und in der Folge auch in den Schulbüchern einen hohen Stellenwert besitzt. Mit anderen Worten: Es lohnt sich nur, die Verschiebeprobe anzuwenden, wenn danach mit den so gewonnenen Elementen, den Satzgliedern, auch etwas gemacht wird, und zwar im Sinne der Reflexion über das Sprachsystem. (Gallmann 2015, S. 13)

Auch die Frageprobe durch die so genannten Grammatikerfragen wird in der grammatikdidaktischen Diskussion schon lange scharf kritisiert, Haueis spricht gar vom „Elend der ‚Grammatikerfragen““ (Haueis 1988, S. 76). Anhand eines Praxisbeispiels veranschaulicht Funke die Problematik, die den Nutzen der Frageprobe, die „Dosierung von Hilfen im Grammatikunterricht und [...] den Wert einer Satzgliedanalyse für Schülerinnen und Schüler“ (Funke 2005, S. 1) in Frage stellt. Laut Funke sind Fehler, „die nahe legen, dass Lernende nicht einmal erfasst haben, worum es überhaupt geht“ (ebd.), im muttersprachlichen Unterricht häufig beobachtbar (vgl. ebd.). Eine „formal falsche Handhabung der Frageprobe“ (ebd.) auf Seiten der Schülerinnen und Schüler resultiere daraus, dass versucht werde, „die grammatische Funktion aus der Antwort auf eine Frage abzulesen [...] [und nicht; LR] umgekehrt die richtige Frage aufgrund einer vorweg bestehenden Orientierung über die grammatische Funktion“ (ebd.) zu formulieren. Die im Unterricht verwendeten Verfahren stellen laut Funke nicht alle nötigen Informationen zur Verfügung. Das Segmentieren der Satzeinheiten findet zeitgleich mit deren Klassifizierung statt, weshalb „[z]u richtigen Ergebnissen [...] nur [gelangt], wer die zu bestimmenden Satzglieder bereits intuitiv erfasst und eingeordnet hat“ (Haueis 1988, S. 76). Hartwell spricht diesbezüglich von „clear only if known“ (Hartwell 1985, S. 119). Für ein richtiges Ergebnis benötigten die Schülerinnen und Schüler demnach „ein vorgängiges Orientiertsein hinsichtlich der syntaktischen Struktur [...], welches durch die Verfahren selbst nicht vermittelt wurde“ (Funke 2005, S. 1). Auch Granzow-Emden stellt fest, dass durch die Fragemethode, „der Einblick in die Bedeutungen und die grammatische Gestaltung eines Satzes verstellt“ (Granzow-Emden 2013, S. 279) werde. So führe die Fragemethode beispielsweise häufig zu einer Vermischung von Kasus und Satzgliedern (vgl. ebd.). Allerdings schränkt Granzow-Emden diese Kritik insofern ein, als er diese Schwierigkeit v. a. dann sieht, wenn die Methode den Ausgangspunkt im Unterricht bildet (vgl. ebd.).

Zu b. (*es gibt ‚ideale‘ Sätze für die Analyse und ‚weniger ideale‘ Sätze;*):

Der Hinweis Hennigs darauf, es gebe ‚ideale‘ und ‚weniger ideale‘ Sätze für die klassische Satzgliedanalyse macht deutlich, dass – möchte man Irritationen hinsichtlich der Methode auf Seiten

der Lernenden verhindern – ‚echte‘, also nicht eigens zum Zwecke des Lernens konstruierte Sätze bzw. deren Bestandteile häufig nicht mithilfe der Satzgliedanalyse analysiert werden können. Der Forumseintrag macht zudem den Widerspruch deutlich, dass einerseits speziell für die Satzgliedanalyse konstruierte Sätze mitunter nicht gewünscht sind (im Beispiel wird offensichtlich mit einem narrativen Text gearbeitet); andererseits werden für die klassische Satzgliedanalyse aber offenbar konstruierte Sätze gebraucht, da Schülerinnen und Schüler sonst schnell an Grenzen geraten, die mit der klassischen Satzgliedanalyse nicht aufgelöst werden können.

Zu c. (*es gibt eine ‚klassische‘, schulgrammatische Satzgliedanalyse, sprich eine alternative Satzana-lyse ist denkbar*): Die Antworten Hennigs auf den Forumseintrag und die formulierte Kritik an der traditionellen Satzgliedanalyse legen nahe, dass alternative Zugänge zur Schulgrammatik denkbar sind. In Kapitel 7.2 dieser Arbeit werden einige alternative Ansätze zu einer schulgrammatischen Betrachtung des Satzes und seiner Bestandteile vorgestellt.

7.1.3 Ergänzungen und Zusammenfassung der Kritikpunkte

Der Forumseintrag und die Antwort Hennigs verdeutlichen exemplarisch, dass die schulische Satzgliedlehre auf mehreren Ebenen Probleme mit sich bringt. So zeigt sich, was auch von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung immer wieder betont wird: Die Satzgliedlehre führt bei Lernenden zu Irritationen, die zum Teil auf die aufgrund des Verzeichnisses der KMK nicht zu umgehende irreführende und/oder nicht ausreichende Terminologie zurückzuführen ist. Zu kritisieren ist ferner die isolierte Betrachtung von Satzgliedern, die Abgrenzungsprobleme nicht in den Blick nimmt, sowie die Anwendung der Frage- und der Verschiebeprobe, die zu einem verkürzten Verständnis von Satzgliedern führen oder sich gar im Selbstzweck verlieren (vgl. Haueis 1988, S. 76; Funke 2005, S. 1; Hennig 2011, S. 130; Granzow-Emden 2013, S. 279). Insgesamt liegt den in Lehrwerken angebotenen Materialien oft „ein aus wissenschaftlicher Sicht traditioneller Satzgliedbegriff zu Grunde [...], wie er auch in der Duden-Grammatik vertreten wird“ (Wieland und Melzer 2013, S. 471). Definitionskriterium für Satzglieder ist dort die Erststellenfähigkeit einer sprachlichen Einheit, die im Unterricht mit Hilfe der Verschiebeprobe geprüft wird. Wieland und Melzer betonen zwar, dass die Verschiebeprobe die schwer zurückzuweisenden, u. a. von Menzel hervorgehobenen Vorteile des selbständigen Ermitteln der Einheiten durch die Lernenden (vgl. Menzel 2010b) biete (vgl. Wieland und Melzer 2013, S. 472). Allerdings ergebe sich hier der Nachteil des einzigen Kriteriums ‚Erststellenfähigkeit‘, das ein „rein formales, von semantischen bzw. funktionalen Aspekten losgelöstes Kriterium“ darstellt (Wieland und Melzer 2013, S. 472; vgl. hierzu auch Schönenberg 2011).

Ergänzend muss auf einen weiteren Kritikpunkt hingewiesen werden: die unverbundene Aufteilung des Grammatikunterrichts in die beiden Bereiche Satzglied- und Wortartenlehre. So bemerkt

z. B. Granzow-Emden (2011): „Das Problem der beiden traditionellen Säulen ist, dass sie in der Schule sehr unverbunden und unverbindlich nebeneinanderstehen“ (Granzow-Emden 2011, S. 13). Dabei liegt das eigentliche Problem darin, dass diese zu zwei unterschiedlichen Grammatiktheorien führen: einer kategorialen und einer relationalen. Gleichwohl sind die beiden Bereiche in den Bildungsplänen nach wie vor in einem ‚Nebeneinander‘ verankert, weshalb auch die Lehrwerke beide in ihrer Konzeption berücksichtigen müssen, um für die Verwendung im Unterricht zugelassen zu werden (vgl. ebd.).

Insgesamt erweisen sich nach Hennig Satzglieder als ein „schulgrammatischer Standard, der als solcher nicht hinterfragt wird. Sie werden als grammatisches Grundwissen vorausgesetzt und deshalb nicht legitimiert“ (Hennig 2011, S. 133). Ausnahmen bilden laut Hennig nur einzelne Lehrpläne und Lehrwerke, die „Satzgliedern eine Funktionalität in Bezug auf den Schriftspracherwerb“ (ebd.) zusprechen und sie „als eine Hilfe für das Verstehen von Zusammenhängen im Satz“ (ebd.) verstehen. Hennig fasst zusammen: „Der Patient ‚Satzglied in der Schulgrammatik‘ leidet unter: 1. mangelnder Legitimation; 2. Reduktion auf ein statisches Minimum“ (ebd., S. 132). Mit Blick auf die oben beschriebenen postulierten Ziele des Grammatikunterrichts wird die Bedeutung dieser ‚Diagnose‘ noch einmal deutlicher. So wurde in Kapitel 6 – mit Verweis auf Ossner 2013 – betont, dass ein Ziel des Grammatikunterrichts darin liege, dass Schülerinnen und Schüler ein explizites Bewusstseinslevel erreichen. Hierfür sei es notwendig, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, das im Unterricht erworbene deklarative Wissen für ihr sprachliches Handeln nutzbar zu machen. Ossner stellt nun aber fest, dass durch Aufgabenformulierungen wie ‚Bestimme die Satzglieder‘ „traditionell die Wiedergabe deklarativen Wissens als solchem im Vordergrund [steht]“ (Ossner 2013, S. 148). Auch Funke betont, „dass das grammatische Lernen im Deutschunterricht ein durchaus metasprachliches, über die Aneignung von syntaktischen Formen hinausgehendes Lernen sein muss, aber dennoch nicht in einem bloßen Erwerb von Wissen *über* diese Formen bestehen kann“ (Funke und Sieger 2014, S. 2; Hervorhebung i.O.). Das bedeutet, dass Lernende dazu befähigt werden sollten,

syntaktische Muster, denen sie im Sprechen und Schreiben bereits spontan folgen und die sie in der Sprachrezeption auch mühelos aufrufen, über die spontane Befolgung bzw. den primären Aufruf hinaus für weitere gedankliche Verarbeitungsschritte präsent zu halten. Das ist etwas anderes, als etwas über diese Formen zu wissen. (ebd.)

7.2 Vorschläge zur Revision der Satzgliedlehre in der Schulgrammatik

Die erläuterten Probleme der schulischen Satzgliedlehre führen dazu, dass von Seiten der fachdidaktischen Forschung Vorschläge für eine Revision der Satzgliedlehre und damit für alternative Zugänge zur Satzgrammatik erbracht werden. In diesen Vorschlägen wird die Satzgliedanalyse als

solche nicht gänzlich verworfen, jedoch die genannten Widersprüche überwunden. Hennig verweist konkret auf drei mögliche Wege der Betrachtung von Satzgliedern, die „Satzgliedanalyse einen Sinn [...] geben, indem sie die Bedeutung der Satzglieder für die Satzanalyse und damit für das Verständnis des Funktionierens von Sätzen offen legen“ (Hennig 2011, S. 134). Diese sollen im Folgenden vorgestellt und durch Hinweise von Granzow-Emden (2008) und anderen ergänzt werden. Zuletzt soll danach gefragt werden, wie alternative Zugänge in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt werden könnten. Hierzu wird auf einen Vorschlag von Wieland und Melzer (2013) verwiesen.

7.2.1 Wege zu einem dynamischen Satzgliedverständnis

Hennig plädiert aufgrund der oben beschriebenen Kritikpunkte „für ein dynamisches Satzgliedverständnis“ (Hennig 2011, S. 133) und spricht sich für eine „Aufwertung des Satzgliedverständnisses“ (ebd.) aus. Hierfür bieten sich nach Hennig folgende drei Darstellungen an:

1. Satzglieder als syntaktische Relationen (nach Eisenberg)
2. Mehrperspektivische Analyse (nach Gallmann)
3. Aufgabenverteilung im Satz (nach Boettcher)

Eisenberg bestimmt Satzglieder relational und betont damit, dass ein potentielles Satzglied „zum Satzglied erst im Satz [wird], indem es dort in Beziehung zu anderen Elementen des Satzes tritt“ (Hennig 2011, S. 134). Am Beispiel der Präpositionalphrase *auf der neuen Startbahn* macht Eisenberg deutlich, dass diese mit derselben syntaktischen Struktur bei der Berücksichtigung der Umgebung ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen kann – in den von Eisenberg gewählten Beispielsätzen tritt sie einmal als Präpositionalobjekt, einmal als ‚freie‘ adverbiale Bestimmung⁷² und ein anderes Mal als Präpositionalattribut auf (vgl. Eisenberg 2013, S. 36): „In der relationalen Redeweise kann man in einfacher Weise ausdrücken, dass syntaktische Einheiten mit einer bestimmten Form, hier die Präpositionalgruppen, in unterschiedlicher syntaktischer Funktion vorkommen“ (ebd., S. 38). Damit sind die Termini Subjekt, Prädikat, Objekt usw. relationale Begriffe, die auf die Funktion einer Konstituente innerhalb einer größeren Einheit verweisen (vgl. ebd. sowie Hennig 2011). Eisenberg bemerkt ferner, dass das relationale Begriffssystem „seine Eleganz und Sinnhaftigkeit“ (Eisenberg 2013, S. 38) umgekehrt auch dadurch gewinne, „dass man syntaktischen Einheiten unterschiedlicher Form dieselbe syntaktische Funktion zuschreibt“ (ebd.). Zur Veranschaulichung wählt Eisenberg die folgenden drei Sätze, die alle ein direktes Objekt zu *verspricht* enthalten, allerdings in je unterschiedlicher Form (vgl. ebd.):

⁷² Eisenberg spricht hier von einer adverbialen Angabe (vgl. ebd.).

- a. *Karl verspricht eine pünktliche Bezahlung.*
- b. *Karl verspricht, pünktlich zu bezahlen.*
- c. *Karl verspricht, dass er pünktlich bezahlt.*

Während also kategoriale Einordnungen der einzelnen Bestandteile von Sätzen noch keine Informationen über deren Funktion in ihrer Umgebung liefern, werden über die Auseinandersetzung mit Satzgliedern die Beziehungen zwischen den Bestandteilen deutlich (vgl. Hennig 2011, S. 135). Erst dadurch, dass Elemente mit anderen Elementen im Satz in Beziehung treten, kann, so Hennig, schließlich eine Satzaussage überhaupt entstehen und sich ein Geschehen entfalten.

Die mehrperspektivische Analyse von Gallmann fasst indes „kategoriale Überlegungen hinter der Begriffsbestimmung für Satzglieder“ (Hennig 2011, S. 136) zusammen. Damit wird berücksichtigt, dass es sich bei der Kategorie Satzglied nicht um eine elementare Kategorie handelt, sondern um eine abgeleitete, der Satzgliedbegriff also ein Sammelbegriff ist (vgl. Gallmann und Sitta 1992, S. 138). Gallmann integriert fünf Kategorien bzw. Perspektiven zur Analyse der Bestandteile von Sätzen in die Dudengrammatik⁷³:

<i>Perspektive</i>	<i>Aus der jeweiligen Perspektive sich ergebende Unterscheidungen</i>
Innere Struktur	Phrase, Kern
Verschiebbarkeit	Satzglied, Gliedteil
Valenz	Ergänzung, Angabe
Funktion (Semantik)	Aktant (Subjekt, Objekt), Prädikativ, Adverbiale
grammatische Merkmale: Wortart und Kasus	Nominalphrase (im Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv); Adjektivphrase, Adverbphrase, Präpositionalphrase, Konjunktionalphrase

Tabelle 11: Perspektiven zur Analyse der Bestandteile von Sätzen, Hennig 2011, S. 136

Diese fünf Perspektiven wurden von Gallmann aus ursprünglich zehn von Gallmann und Sitta (1992) erarbeiteten Kategorien übernommen. Der Grundgedanke dieser mehrperspektivischen Darstellung ist laut Hennig, dass die unterschiedlichen Gesichtspunkte bzw. Perspektiven, die hinter den unterschiedlichen Analyseweisen der Satzbestandteile liegen, sichtbar und damit deutlich gemacht werden (vgl. Hennig 2011). Gleichzeitig kritisiert Hennig an dieser Darstellung Gallmanns jedoch, „dass der Eindruck eines Analysepoools mit rein additiv kombinierbaren Perspektiven“ (ebd., S. 137) entstehe und erneut der „Satzgliedbegriff auf die Perspektive der Verschiebbarkeit festlegt“ (ebd.) werde. Hennig betont gleichzeitig, dass es nicht um eine Verbannung der Perspektive der Verschiebbarkeit gehe. Allein die Zentralstellung der Verschiebbarkeit sei falsch, stattdessen sei das Feststellen der Verschiebbarkeit vielmehr

⁷³ Die Tabelle wurde übernommen aus Hennig 2011, S. 136.

ein Arbeitsschritt auf dem Weg zum Verständnis des Funktionierens von Sätzen: Wenn wir Sätze analysieren und uns Klarheit über die Rolle der einzelnen Elemente in Sätzen verschaffen wollen, benötigen wir zuerst eine Vorstellung davon, was die Elemente der Sätze sind. Dafür können wir die Verschiebbarkeit der Konstituenten überprüfen. Um begriffliche Konfusion zu vermeiden, sollten diese Bestandteile aber nicht als ‚Satzglieder‘, sondern als ‚Konstituenten‘ bezeichnet werden (Hennig 2011, S. 138).

Für eine Verwendung des Terminus *Konstituente* setzt sich auch der Gießener Kreis ein (vgl. Kapitel 6.4). Zur Begründung wird dort Folgendes bemerkt: „Der Terminus ‚Konstituente‘ bietet eine neutrale Perspektive auf die Bestandteile des Satzes, da er weder etwas aussagt über die kategoriale Beschaffenheit eines Bestandteils (→ Wortgruppe) noch über die Funktion der Bestandteile von Sätzen (→ Satzglied)“ (Gießener Kreis 2013c, S. 8). Hennig bemerkt zuletzt, dass es für die Nutzbarmachung der von Gallmann beschriebenen Perspektiven zur Analyse der Bestandteile von Sätzen „unerlässlich“ sei, „Position bezüglich des Stellenwerts der einzelnen Perspektiven zu beziehen“ (Hennig 2011, S. 138).

Die dritte von Hennig als gewinnbringend herausgestellte Darstellung ist die der Aufgabenverteilung im Satz von Boettcher. Hennig merkt an, dass aus der Priorisierung der relationalen Betrachtung von Satzgliedern eine verstärkte Valenzorientierung in der Schulgrammatik abgeleitet werden könne, womit wiederum „der Gedanke verbunden [sei], dass die verschiedenen Satzglieder einen unterschiedlichen Stellenwert im Satz haben“ (Hennig 2011, S. 139). Als Beispiel für eine solche Darstellung nennt Hennig Boettchers Metapher des ‚sprachlichen Personals‘ (vgl. Boettcher 1999), das in seiner „Metaphorik [...] ein hohes didaktischen Potential aufweist“ (Hennig 2011, S. 139). Hinter der Vorstellung der Aufgabenverteilung verberge sich der unterschiedliche Status von Satzgliedern. Vorteile gegenüber der traditionellen Satzgliedanalyse sieht Hennig in der Mitberücksichtigung der satzsemantischen Ebene und in einer vergleichsweise größeren Offenheit bzw. Dynamik des Systems der Satzglieder. An dieser Stelle kann ergänzend darauf hingewiesen werden, dass im Bereich Deutsch als Fremdsprache die Valenztheorie traditionell eine größere Rolle spielt (vgl. Engelberg et al. 2015, S. 12; Fobbe 2010; Durrell 2010). Engelberg erklärt dies damit, „dass das – verglichen etwa mit dem Englischen, Französischen oder Spanischen – komplexere Kasussystem des Deutschen zu vielfältigen, nicht leicht zu lernenden Mustern in der Verbretion führt“ (Engelberg et al. 2015, 12). Laut Fobbe dient der valenzgrammatische Zugang im Bereich Fremdsprache vor allem dazu, einfache Satzstrukturen zu erklären (vgl. Fobbe 2010, S. 62). Die Darstellung des Valenzmodells sei zudem „häufig durchmischt mit traditioneller Terminologie und traditionellen grammatischen Auffassungen“ (ebd.). Steinig und Huneke verweisen ebenfalls auf die für das Deutsche charakteristische zentrale Stellung des Verbs und seine Valenzen, weshalb sich die Dependenzgrammatik im Bereich Deutsch als Fremdsprache „bis heute als ein fruchtbarer und weithin akzeptierter Ansatz erwiesen“ (Steinig und Huneke 2011, S. 154) habe.

Hennig plädiert insgesamt für einen an den „Prinzipien eines modernen Grammatikunterrichts“ (Hennig 2011, S. 148) orientierten Umgang mit Satzgliedern. Satzglieder sollen „als offenes System“ (ebd.) verstanden werden, „dessen Ausgestaltung Entscheidungen und die Arbeit mit einschlägigen Kriterien verlangt“ (ebd.). Dies lasse sich laut Hennig „mit Wilhelm Köllers Vorschlag eines funktionalen Grammatikunterrichts (1983) sowie Wolfgang Menzels und Peter Eisenbergs Vorschlag der Grammatikwerkstatt (1995) in Einklang bringen“ (ebd.). Auf mögliche didaktische Visualisierungen, die die drei beschriebenen Wege der Satzgliedbetrachtung vertreten würden, geht Hennig nicht ein. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit gilt es daher zu prüfen, ob in aktuellen Lehrwerken solche Visualisierungen zu finden sind, die die geschlossene Betrachtung von Satzgliedern, wie sie von Hennig kritisiert wird, überwinden und dabei im Sinne eines oder mehrerer der genannten Wege Zugänge zur Satzgrammatik anbieten.

7.2.2 Lexikalisch-kategoriale vs. syntaktisch-relationale Zugänge und Satzmodell

Eine Ursache für die Probleme der Schulgrammatik kann, wie oben bereits erwähnt wurde, in der traditionellen, kategorial angelegten Wortartenlehre gesehen werden. Dass sich diese als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Wortartenbegriff nicht eignet, bringt Granzow-Emden auf den Punkt, indem er feststellt: „[D]ass *lieben* als Verb, *seit* aber sowohl als Präposition als auch als Subjunktion [im Wörterbuch; LR] aufgelistet wird, ist das *Ergebnis* grammatischer Überlegungen und nicht Ausgangspunkt“ (Granzow-Emden 2013, S. 15; Hervorhebungen i.O.). Aus diesem Grund plädiert er für einen relational bzw. syntaktisch begründeten Wortartenbegriff und für eine Verbindung der Wortartenlehre und der Satzgliedlehre über Wortgruppen (vgl. ebd.). Granzow-Emden nennt hierfür den Satz als „wichtigste und komplexeste Wortgruppe“ (Granzow-Emden 2013, S. 14), die Nominalgruppe, die „den größten Anteil an der Vermittlung von Inhalten“ (ebd.) hat und die Präpositionalgruppe. Die Auseinandersetzung mit diesen drei Wortgruppen führe zu einem Verständnis der „meisten grammatischen Erscheinungen“ (ebd.). In Lehrwerken überwiege jedoch eine lexikalisch-kategoriale Einführung in die Satzglieder und speziell des Prädikats, indem nach Letzterem mit ‚*was tut ...?*‘ oder ‚*was geschieht?*‘ gefragt wird. Gleichzeitig werde zwar oft die Zentralstellung des Verbs betont, ohne jedoch weitere Erklärungen anzubieten. Hier setzt Granzow-Emden an und schlägt für den Unterricht eine Betonung der zentralen Rolle des Verbs im Satz vor. Daraus folgt, dass Valenz und topologische Felder als Themen des Grammatikunterrichts stark an Bedeutung gewinnen würden (vgl. ebd.). Durch die Bestimmung des valenztragenden Verbs können die Ergänzungen des Verbs ermittelt werden, was eine Negierung des Satzglieds ‚Prädikat‘ zur Folge hat (vgl. ebd.):

Mit einem syntaktisch-relationalen Verbverständnis sind Verben auch in der Satzgliedlehre nichts anderes als Verben. [...] Der neuere Prädikatsbegriff [...] wird mit dem Verb gleichgesetzt und ist als wenig einleuchtende Umbenennung nichts anderes als eine terminologische Grube, die man den Kindern gräbt. (Granzow-Emden 2013, S. 283)

Gleichzeitig ergeben sich durch die Positionen des Verbs im Satz die topologischen Felder. Die Vorteile des Satzmodells werden in der fachdidaktischen Diskussion häufig betont. So stellt die Arbeitsgruppe *Gießener Kreis* fest: „Dass die Erfassung der Wortstellung mit der Felder- und Klammerstruktur eine wichtige Bereicherung für die satzgrammatische Analyse des Deutschen bietet, ist inzwischen unumstritten“ (Gießener Kreis o.J.; vgl. auch Wöllstein 2015). Als Grund für die hohe Eignung des topologischen Satzmodells für den schulischen Grammatikunterricht wird die einprägsame Visualisierung des Modells genannt (vgl. Kapitel 5.4.2). Die Visualisierung der Satzstruktur führt zu einer „räumliche[n] Gliederung, die eine gedankliche Vorstellung und einen sprachlichen Zugriff auf die Räume“ (Granzow-Emden 2013, S. 78) ermöglicht. Zudem wird dem Satzmodell eine dienende Funktion in Hinblick auf das Leseverständnis und das Verständnis für die Zeichensetzung zugeschrieben (vgl. ebd.). Nach Wöllstein ermöglicht das topologische Satzmodell darüber hinaus

jegliche Sätze des Deutschen, unabhängig von deren Komplexität, zu analysieren und Satztypen in direkter Gegenüberstellung miteinander zu vergleichen, indem sie musterhaft aufeinander bezogen werden. Die für die grammatische Wohlgeformtheit erforderlichen linearen Strukturzusammenhänge können so auf schematisch anschauliche Weise erfasst und neben einer deskriptiv adäquaten Analyse – eben der Satztypen im Deutschen – insbesondere auch zum Ausgangspunkt grammatischer (Unterrichts-)Diskurse und Werkstätten (Wöllstein 2013) gemacht werden [...]. (Wöllstein 2014a, S. 143)

Auch in praxisorientierten Artikeln wird immer wieder auf den Nutzen des Satzmodells und Möglichkeiten seiner Didaktisierung hingewiesen (s. beispielsweise Schönenberg 2011; Bredel 2011b; vgl. Kapitel 4.3). So betont Schönenberg, dass im Deutschen „Verbklammern [...] syntaktisch gesehen den Regelfall [bilden]“ (Schönenberg 2011, S. 12) und sehr viel häufiger als klammerlose Sätze verwendet werden. Die Tendenz ist dabei aufsteigend, da im Sprachwandel eine Zunahme analytischer Formen wie das Perfekt und der Konjunktiv mit *würden*, die anstelle von synthetischen Formen verwendet werden, zu beobachten ist (vgl. ebd. sowie Roelcke 2011). Zugleich, so betont Schönenberg, ist die Verbklammer ein sprachliches Phänomen, das es sonst nur in wenigen anderen Sprachen (Niederländisch und Afrikaans) gibt und somit im Sprachvergleich Seltenheitswert hat (vgl. Schönenberg 2011, S. 12). Dennoch stelle die Schulgrammatik die Zweiteiligkeit des Prädikats meist als Sonderfall dar (vgl. ebd., S. 12). Schönenberg plädiert entsprechend dafür, das Phänomen als Regelfall darzustellen, wodurch ihres Erachtens „Sprachreflexion auf der Grundlage alltäglicher Spracherfahrungen“ (ebd.) möglich gemacht würde.

7.2.3 Umsetzung im Grammatikunterricht

Wie oben bereits erwähnt, bestätigen Wieland und Melzer (2013) den bereits von Menzel erklärten Vorteil grammatischer Operationen, dass Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Verfahren grammatische Kategorien selbstständig ermitteln können. Zugleich betonen sie, ebenso wie Hennig, dass „eine auf Erststellenfähigkeit und der Verschiebeprobe basierende Satzglieddefinition nicht ganz unproblematisch“ (Wieland und Melzer 2013, S. 472) sei. Sie schlagen daher zwei didaktische Modellierungen zur Einführung des Satzgliedbegriffs vor, wobei eine dieser Modellierungen eine Erweiterung zur traditionellen Satzgliedlehre darstellt, die andere hingegen eine valenzgrammatisch geprägte Alternative anbietet.

Der vorgeschlagene valenzgrammatische Zugang zum Satzgliedbegriff soll semantische und grammatische Aspekte verknüpfen. Er lässt die Schülerinnen und Schüler eine schrittweise Annäherung von der Wortgruppe, zum Satzglied und schließlich zum Satz vornehmen. Statt, wie in satzgrammatischen Zugangsweisen der traditionellen Satzgliedanalyse üblich, Schülerinnen und Schüler Satzglieder in vorgegebenen Sätzen ermitteln zu lassen, wird durch einen valenzgrammatischen Ansatz ein Satz vom Verb ausgehend aufgebaut. Im Anschluss an diesen Arbeitsschritt schlagen Wieland und Menzel eine Erarbeitung einer Satzglieddefinition mithilfe der Substitutionsprobe (auch Austauschprobe genannt) vor. Zunächst sollen in inhaltsleeren Sätzen wie *Er schenkte es* abstrakte Pro-Formen durch Konkretisierungen ersetzt werden. Daraufhin soll im Unterricht problematisiert werden, „welche Konkretisierungen die [...] Verben ganz allgemein zulassen“ (Wieland und Melzer 2013, S. 476). Anschließend wird das Verfahren umgekehrt, konkrete Satzglieder werden nun durch abstrakte Pro-Formen ersetzt (*Die Klasse 5a plant ein großes Klassenfest – Sie plant es*). Es folgt eine Regelerarbeitung des Satzgliedbegriffs. Dabei sei „(d)ie Substitutionsprobe [...] zur Gewinnung einer Satzglieddefinition zuverlässiger als die Verschiebeprobe“ (ebd., S. 474). Einschränkend bemerken Wieland und Melzer, dass es sich dabei um ein „sehr abstraktes Vorgehen [handelt], was sicher nicht allen Schülerinnen und Schülern liegt“ (Wieland und Melzer 2013, S. 480).

Eine intuitivere, weniger abstrakte Modellierung, die ein „entdeckendes Lernen“ (Wieland und Melzer 2013, S. 480) ermöglichen soll, stellt der zweite von Wieland und Melzer vorgeschlagene Zugang dar. Dieser nutzt die zuvor kritisierte Verschiebeprobe, dies jedoch mit dem Plädoyer, „die Probe an mehrdeutigen Sätzen durch Schülerinnen und Schüler – und das auch schon in den unteren Klassenstufen – als Methode der Klärung von Mehrdeutigkeiten entdecken zu lassen“ (Wieland und Melzer 2013, S. 477). Den Lernenden werden ambigie Sätze vorgelegt, deren Wortgruppen mehrere Lesarten zulassen⁷⁴. Im Mittelpunkt steht dann zunächst die Ermittlung der

⁷⁴ Die von Wieland und Melzer vorgeschlagenen Beispielsätze lauten: *Die Enkel erzählen die Geschichte ihrer Großmutter* sowie *Patrick beobachtete den Mann mit dem Fernglas* (vgl. Wieland und Melzer 2013, S. 477f.).

potentiellen Bedeutungen der ambigen Sätze sowie zum Vergleich die Bedeutung eindeutiger Sätze. Anschließend sollen die ursprünglich ambigen Sätze so formuliert werden, dass sie eindeutig verstanden werden können, wobei Wieland und Melzer davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler hierfür intuitiv die Verschiebeprobe anwenden (vgl. ebd.). Die Verschiebeprobe wird hier also „zum Zweck der Desambiguierung“ (ebd., S. 478) eingesetzt. Anschließend könne auf die Bedeutung der Erststellenfähigkeit von Satzgliedern (die durch die Verschiebeprobe ermittelt werden kann) hingewiesen werden.

Mit diesem Vorschlag für einen didaktischen Zugang zur Satzgrammatik berücksichtigen Wieland und Melzer das Spannungsverhältnis von Form und Funktion. So stellen sie fest: „Die Mehrdeutigkeiten bzw. der Vergleich der nach der Desambiguierung eindeutigen Sätze [...] ermöglichen die Reflexionen darüber, dass eine Wortgruppe *unterschiedliche Funktionen* einnehmen kann, ohne dabei ihre Form zu ändern“ (Wieland und Melzer 2013, S. 478; Hervorhebungen i.O.). Auch Rothstein hält eine Betrachtung von Form *und* Funktion und die Verknüpfung beider Aspekte für wichtig, damit sich Schülerinnen und Schüler Sätze, v. a. auch ambige Sätze, erklären können:

Gewisse Formen bedienen gewisse Funktionen und gewisse Funktionen greifen auf gewisse Formen zurück. Wenn das Ziel des Sprachunterrichts tatsächlich die Reflexion von Sprache sein soll und sprachliche Einheiten gleich Form-Funktionspaare sind, so muss ihre Verbindung transparent werden. Form und Funktion müssen daher als aufeinander beziehbare und gleichberechtigte sprachliche Ebenen erfassbar und überindividuell transparent vermittelbar sein. Der Grammatikunterricht darf nicht radikal induktiv sein, er muss jedoch ein verlässliches, für Schüler autodidaktisch handhabbares Instrument bereitstellen, mit Hilfe dessen grammatische Kategorien identifiziert, definiert und analysiert werden können. (Rothstein 2014, S. 503)

Wie oben bereits erwähnt wurde, wird als Zugang zur Satzgrammatik vielfach auch auf den Nutzen des topologischen Satzmodells verwiesen. Was dessen Einführung betrifft, scheint die fachdidaktische Forschung allerdings noch unentschieden in Hinblick auf den ‚richtigen‘ Zeitpunkt. Gallmann (2015) rät, „das topologische Modell als (schülergerecht zugeschnittenes) Gesamtkonzept nicht vor Klassenstufe 8 in die Klassenzimmer“ (ebd., S. 2) zu bringen. Allerdings gebe es „Teile des Modells, die durchaus früher vermittelt werden können“ (ebd.). Als Verweis auf eine mögliche ‚Teil-Implementierung‘ des Modells auch in früheren Klassenstufen könnte Schöenbergs Vorschlag zur didaktischen Modellierung der Verbklammer (Schöenberg 2011) verstanden werden, die mit dem ‚Klammermann‘ einen ersten Zugang zum Thema topologische Felder vorschlägt⁷⁵.

⁷⁵ Der Klammermann wurde in der fünften bis siebten Klassenstufe der Hauptschule erprobt; Schöenberg schließt aber eine Nutzung in anderen Schulstufen und früheren Klassenstufen nicht aus (vgl. Schöenberg 2011).

7.2.4 Zusammenfassung

Die Diskussion rund um den Nutzen der Satzgliedanalyse im schulischen Grammatikunterricht zeigt folgende Forderungen bzw. Notwendigkeit für eine Revision der Satzgliedlehre und damit einen Zugang zur Satzgrammatik über Satzglieder auf:

- Überwindung der ‚selbstzweckhaften‘ Anwendung der Verschiebeprobe
- verstärkte Valenzorientierung
- Auseinandersetzung mit der Wortgruppe als Verbindung zwischen Wortarten- und Satzgliedlehre
- Thematisierung der topologischen Felder
- Verwendung des ‚neutraleren‘ Terminus Konstituente

Die in der fachdidaktischen Diskussion formulierten Alternativvorschläge knüpfen dabei häufig an die bereits bekannten Zugänge zu satzgrammatischen Fragestellungen an, erweitern diese und setzen den Fokus an anderer Stelle. So wird beispielsweise sowohl bei Hennig als auch bei Wieland und Melzer die von der Kritik betroffene Verschiebeprobe nicht gänzlich verworfen, sondern als ein Arbeitsschritt auf dem Weg zum Satzgliedbegriff verstanden. Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie die vielfach kritisierte isolierte Betrachtung der Satzglieder überwinden, indem sie Form- und Funktionsbetrachtungen miteinander verbinden. Eine wichtige Rolle spielen zudem valenzgrammatische Betrachtungen, die auf unterschiedliche Weise von allen hier rezipierten Autorinnen und Autoren aufgegriffen werden. Zugleich verdeutlichen die beschriebenen Ansätze, dass Satz- und Wortartenlehre nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Die Rolle von Visualisierungen wird von den Autorinnen und Autoren nicht explizit angesprochen. Für die vorliegende Arbeit und ihren Fokus auf grammatikdidaktische Visualisierungen bedeutet dies, dass geprüft werden sollte, ob die in aktuellen Lehrwerken präsentierten Visualisierungen die oben genannten Fallstricke ebenfalls aufweisen oder ob sie bereits einige der formulierten Postulate berücksichtigen. Die von Gretsch (2016) und Hennig (2011) eröffneten exemplarischen Einblicke in visuelle Zugänge zur Satzgrammatik lassen jedoch erahnen, dass Letzteres nur selten der Fall ist. Dies bedarf allerdings empirischer Überprüfung.

8 Zwischenfazit

8.1 Zum Verständnis grammatikdidaktischer Visualisierungen in der vorliegenden Arbeit

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse des theoretischen Teils dieser Arbeit zusammengefasst werden. Am Ende dieser Zusammenfassung wird dargelegt, wie auf dieser Grundlage grammatikdidaktische Visualisierungen verstanden werden können.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde die Auseinandersetzung mit Visualisierungen mit dem Ziel einer theoretischen Beschreibung des Phänomens grammatikdidaktische Visualisierung schrittweise verengt. Ausgangspunkt war eine Auseinandersetzung mit den Begriffen *Bild*, *Multimodalität* und *Visualisierung* (Kapitel 2). Aus bildwissenschaftlicher Perspektive wurden Charakteristika von Bildern, verschiedene Bildarten und Bildfunktionen beschrieben. In Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit erscheint insbesondere die epistemische Funktion (Boehm 2001, S. 15; Sachs-Hombach 2013, S. 265) von Bildern relevant. Sie verweist in ihrer Übertragung auf didaktische Bilder auf die grundlegende Funktion der Weitergabe von Wissen. Mit Verweis auf die Kopplung des Visualisierungsbegriffs an die Funktion der Sichtbarmachung sowie an den Wissensbegriff wurde begründet, warum in der vorliegenden Arbeit der Visualisierungsbegriff dem Bildbegriff vorgezogen wird. Der Visualisierungsbegriff bietet zudem den Vorteil, dass er die Prozess- und Produktfacette gleichermaßen berücksichtigt. Unter dem Stichwort *Multimodalität* wurde anschließend auf den Umstand aufmerksam gemacht, dass Bilder nur selten für sich alleine stehen. Sie zeichnen sich jedoch durch besondere *modal resources*, wie Position der Bildelemente im Bildraum, Größe und Farbe, aus und unterscheiden sich dadurch in ihrem Aufforderungscharakter und den Möglichkeiten der Sinngenerierung von anderen *modes* (vgl. Bezemer und Kress 2008, S. 171). Auf der Grundlage dieses schwerpunktmäßig bildwissenschaftlichen Blicks auf Bildlichkeit konnte in Hinblick auf die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu analysierenden Visualisierungen festgehalten werden, dass es sich bei selbigen um absichtlich hergestellte, zweidimensionale und unbewegte Artefakte handelt. Da sie zudem im Kontext eines kommunikativen Aktes stehen, können sie insgesamt der Gruppe der materiellen Bilder im Sinne Sachs-Hombachs (2013) bzw. Stöckls (2004) zugeordnet werden.

In einer ersten Verengung wurde dann ein lehr-lern-psychologischer Blick auf Bilder geworfen (Kapitel 3). Es wurden zunächst grundlegende psychologische Theorien zum Lernen mit Bildern vorgestellt. Diese zeigen die Relevanz einer didaktischen Auseinandersetzung mit Bildlichkeit auf: So prognostiziert Paivio in der *Dual Coding Theorie*, dass die Kombination von verbalen und non-verbalen Repräsentationen in Hinblick auf das Lernen förderlich ist (vgl. Clark und Paivio 1991). Die von Mayer aufgestellten Designprinzipien für multimediales Lernmaterial (vgl. Mayer 2005a)

machen jedoch deutlich, dass Text-Bild-Kombinationen nicht per se lernförderlich wirken, sondern ihr Erfolg mit den Rahmenbedingungen der Präsentation des Wissensinhaltes (wie räumliche Nähe und Abschnittseinteilungen) sowie dem Vorwissen der Lernenden zusammenhängt. Aus lehr-lern-psychologischer Sicht wurden ferner zwei Klassifikationen von Bildarten (Weidenmann 1994b; Schnotz 2010) vorgestellt, die Bilder bereits in Hinblick auf ihren Einsatz in Lehr-Lern-Kontexten betrachten. Diese wurde ergänzt durch Beschreibungen von Bildfunktionen, wie sie von Levin et al. (1987), Schnotz (2010) und Weidenmann (1994b) vorliegen.

Auf der Grundlage der bildwissenschaftlichen und lehr-lern-psychologischen Beschreibungen von Bildarten und Bildfunktionen wurde schließlich der Blick auf Visualisierungen in Hinblick auf das Ziel der vorliegenden Arbeit noch weiter verengt und Auseinandersetzungen mit Visualisierungen von Seiten der Sprachdidaktik Deutsch vorgestellt (Kapitel 4). Da dezidierte Bildklassifikationen nur im Bereich der Fremdsprachdidaktik vorliegen, stand die Beschreibung dieser Klassifikationen am Anfang. Wenngleich der spezifisch fremdsprachdidaktische Blick zum Teil augenfällig ist, lassen sich doch auch für erstsprachdidaktische Auseinandersetzungen mit Visualisierungen wichtige Aspekte ableiten. Insbesondere aufgrund der von Granzow-Emden konstatierten größeren Freiheit der Fremdsprachdidaktik hinsichtlich der Darstellung der Sprachstruktur (Granzow-Emden 2013, S. 16) erscheint die Beschäftigung mit den dort verwendeten Visualisierungen für die Erstsprachdidaktik Deutsch sinnvoll. Mit der Klassifikation von Funk und Koenig (1991) konnten trotz mancher Kritikpunkte an deren Übersicht über visuelle Lernhilfen mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Beschreibungen grammatikdidaktischer Visualisierungen aufgezeigt werden. In dieser Übersicht wurde deutlich, dass die Art der Visualisierung bzw. ihrer Gestaltung in Hinblick auf das grammatische Lernen bedeutsam ist. Damit konnte darauf hingewiesen werden, dass Visualisierungen in ihrer Gestaltung in einem direkten Verhältnis zum Zugang zu grammatischen Lerninhalten stehen. Vor allem die von Funk und Koenig beschriebenen *Drucktechnisch-graphischen Lernhilfen* (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56) und die *Lernhilfen durch abstrakte Symbole* (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56) sowie die *Lernhilfen durch konkrete Symbole (Bildmetaphern)* (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56) sind grundsätzlich auch für den erstsprachlichen Grammatikunterricht von Bedeutung. Mit Sturm (1991) und Hallet (2013) konnten verschiedene Funktionen von Visualisierungen im fremdsprachlichen Unterricht beschrieben werden, die allerdings sehr unterschiedliche Bereiche des Deutschunterrichts betreffen und deshalb in Hinblick auf Thema und Ziel der vorliegenden Arbeit nicht alle relevant sind (so beispielsweise die *repräsentationale Funktion*). Insbesondere die Beschreibung der Funktion der *Visualisierung sprachlicher Strukturen* bzw. der *kognitiven Funktion* erweist sich aber in Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehenden Visualisierungen als sehr fruchtbar. Am Beispiel der Schraubzwinge zeigt sich eindrücklich die Funktion der Sichtbarmachung, die als Charakteristikum von

Visualisierungen (im Gegensatz zum Bild) hervorgehoben wurde. Als spezifisches Charakteristikum grammatikdidaktischer Visualisierungen wurde ihre Kopplung an Schrift hervorgehoben, da sie – im Bereich Satzgrammatik – immer vom verschriftlichten Satz ausgehen, dieser also Gegenstand der Betrachtung ist. Dies unterscheidet sie deutlich von anderen Visualisierungen in Lehr-Lern-Kontexten, die zwar oft ebenfalls mit Schriftlichkeit arbeiten, diese jedoch nicht den Ausgangspunkt der Visualisierung bildet. Im Anschluss an die fremdsprachdidaktischen Beschreibungen von Bildarten und -funktionen folgte eine Darstellung von erstsprachdidaktischen Beschäftigungen mit Visualisierungen. Hierfür wurden Beiträge von Gehrig (2014), Turgay (2014), Engel (1978), Hennig (2011) und Gretsche (2016) vorgestellt. Nur bei Gretsche stehen Visualisierungen tatsächlich im Fokus, sodass sich hier die ausführlichste Darstellung verschiedener Visualisierungsformen zeigte. Aber neben Gretsche beziehen auch Hennig (2011) und Turgay (2014) aktuelle Probleme der (erstsprachlichen) schulischen Satzlehre exemplarisch auf Visualisierungen, sodass sich insgesamt erste Hinweise darauf ergeben, inwiefern sich problematische Zugänge zur Satzgrammatik auch auf der Ebene der in Lehrwerken verwendeten Visualisierungen nachweisen lassen.

Um diesen Hinweisen weiter nachgehen zu können, wurden in Kapitel 5 die linguistischen Grundlagen dargestellt. Dieser Schritt diente dazu, didaktische Zugänge auf der Folie der Fachwissenschaft betrachten zu können. Es wurde die Frage gestellt, was ein Satz aus linguistischer Sicht ist bzw. wie ein Satz aus linguistischer Sicht (unterschiedlich) verstanden werden kann. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird sich der Definition von Zifonun et al. (1997) angeschlossen und folglich zwischen *kommunikativer Minimaleinheit* und *Satz* unterschieden. Im empirischen Teil der Arbeit werden daher Visualisierungen so genannter Vollsätze, d. h. kommunikativ selbstständiger Einheiten, analysiert. Hinsichtlich des Versuchs, die fachwissenschaftlichen Visualisierungen den bildwissenschaftlichen und lehr-lern-psychologischen Klassifikationen von Bildarten zuzuordnen, zeigte sich, dass dies nicht immer möglich ist. Nur im Fall der dependenz- und konstituentenstrukturgrammatischen Baumdiagramme konnte eine Zuordnung zu den *Strukturbildern* nach Sachs-Hombach (2013) bzw. den Schnotz'schen *Logischen Bildern* (Schnotz 2010) erfolgen. Bei einigen Visualisierungen zeigte sich zudem eine Nähe zum Schnotz'schen *Analogiebild*, immer jedoch mit der Besonderheit, dass der Ausgangspunkt der Visualisierung der verschriftlichte Satz ist. Die fachdidaktischen Auseinandersetzungen mit grammatikdidaktischen Visualisierungen weisen darauf hin, dass die fachwissenschaftlichen Visualisierungen sich in ähnlicher oder gleicher Weise in aktuellen Lehrwerken nicht finden lassen. Dieser auf der Grundlage der exemplarischen Verhandlungen mit dem Thema Visualisierungen von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung entstandene Eindruck muss jedoch auf der Basis einer breiteren Stichprobe im empirischen Teil dieser Arbeit überprüft werden.

Nachdem in Kapitel 6 der schulische Grammatikunterricht in Hinblick auf das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und seine grundlegenden Ziele in den Blick genommen wurde, standen didaktische Zugänge zur Satzgrammatik in Kapitel 7 im Fokus. Der prominente Lerngegenstand Satzgliedlehre wurde in seiner Problematik vorgestellt und alternative Ansätze besprochen. Insgesamt wird von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung eine Überwindung der ‚selbstzweckhaften‘ Anwendung der Verschiebeprobe gefordert und valenzorientierte Zugänge werden vorgeschlagen. Auch eine Auseinandersetzung mit der Wortgruppe als Verbindung zwischen Wortarten- und Satzgliedlehre wird als sinnvoll erachtet. Zudem zeigt sich vielfach der Verweis auf den lohnenswerten Zugang über topologische Felder. Die klassische Satzgliedlehre wird in allen Alternativen nicht gänzlich verworfen. Die Rolle der Visualisierung wird in den fachdidaktischen Diskussionen nicht explizit thematisiert. Hier zeigt sich demnach ein Desiderat, das im Zuge dieser Arbeit bearbeitet werden soll.

Auf dieser Grundlage kann nun das Verständnis grammatikdidaktischer Visualisierungen in der vorliegenden Arbeit dargelegt werden. Auf der Grundlage bildwissenschaftlicher, lehr-lern-psychologischer, fachdidaktischer sowie fachwissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Visualisierungen können grammatikdidaktische Visualisierungen im Rahmen dieser Arbeit wie folgt charakterisiert werden: Sie

- sind zum Zwecke des grammatischen Lernens absichtlich hergestellt,
- im Lehrwerk zweidimensional und unbewegt,
- stehen als didaktische Visualisierungen im Kontext eines kommunikativen Aktes,
- gehen als Teil des didaktischen Zugangs zur Satzgrammatik vom verschriftlichten Satz aus,
- dienen im Bereich Deutsch als Erstsprache der Bewusstmachung impliziten syntaktischen Wissens,
- können deshalb nicht rein dekorativ sein (wohl aber dekorative Elemente enthalten)
- können sich potentiell an fachwissenschaftlichen Visualisierungsformen orientieren
- können konkret oder abstrakt sein und
- erfüllen als didaktisch genutzte Visualisierungen epistemische Funktion im Sinne der Weitergabe von Wissen.

Die Funktionsbeschreibungen der Lehr-Lern-Psychologie (Abbildfunktion, Interpretationsfunktion, Organisationsfunktion, Transformationsfunktion nach Levin et al. 1987 sowie Aktivierungsfunktion, Konstruktionsfunktion, Fokusfunktion, Ersatzfunktion nach Weidenmann 1994b) verweisen auf Funktionen, die Bildlichkeit grundsätzlich im Kontext Lernen erfüllen kann. In Hinblick auf eine fachdidaktische Bestimmung des Verhältnisses von Visualisierungen und didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik muss das spezifische Potential der Visualisierung in Bezug auf das

fachlich-inhaltliche Lernen jedoch noch präziser gefasst werden. Die Auseinandersetzungen der fremdsprachdidaktischen sowie der erstsprachdidaktischen Forschung geben diesbezüglich erste Hinweise. Allerdings liegen im Bereich der Erstsprachdidaktik bisher nur exemplarische Verhandlungen mit aktuellen Visualisierungen vor, sodass zur Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage, in welchem Verhältnis Visualisierungen und didaktische Zugänge zur Satzgrammatik stehen, eine breitere Untersuchung nötig scheint.

8.2 Schlussfolgerungen für den empirischen Teil dieser Arbeit

Die grammatikdidaktische Forschung nimmt bisher die in Lehrwerken präsentierten Visualisierungen nur exemplarisch in den Blick. Deshalb fehlen aktuell verlässliche Erkenntnisse zu folgenden grammatikdidaktisch relevanten Fragen:

- Welche unterschiedlichen Visualisierungen werden in aktuellen Lehrwerken zum Zwecke des Lehrens und Lernens satzgrammatischer Inhalte überhaupt eingesetzt? (Hierzu bietet nur Gretsch 2016 erste explizite Hinweise)
- Zeigen sich die konstatierten Probleme des schulischen Grammatikunterrichts generell auch auf der Ebene der Visualisierungen und wenn ja, woran?
- Bergen Visualisierungen aufgrund ihres spezifischen Aufforderungscharakters und der ihr eigenen Art und Weise, Sinn zu erzeugen (vgl. Boehm 2015a), ein besonderes grammatikdidaktisches Potential?

Dass diese Fragen bisher noch weitgehend ungeklärt sind, steht im Widerspruch zu den Erkenntnissen der Bildwissenschaft und der Lehr-Lern-Psychologie, die darauf verweisen, dass sich der Einsatz von Visualisierungen im Lehr-Lern-Kontext lohnt. Die vorliegende Arbeit schließt sich deshalb der Empfehlung einer stärkeren Beachtung von Visualisierungen in der Deutschdidaktik (Heinz und Pflaeging 2015, S. 240) an, ebenso wie der Überzeugung, dass Lehrwerke in Hinblick auf ihren Einsatz von Visualisierungen analysiert werden sollten (ebd.; vgl. auch Kiesendahl und Ott 2015, S. 7–8; Bräuer 2015).

Zur Beantwortung der offenen Fragen soll im empirischen Teil der Arbeit wie folgt ein Beitrag geleistet werden: Zunächst sollen in einer breiten Stichprobe aktuelle Lehrwerke der Bereiche Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache gesichtet werden und Visualisierungen satzgrammatischer Inhalte entnommen werden. Diese sollen in einem zweiten Schritt in einem mehrstufigen Verfahren geordnet werden, sodass Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen bestimmt werden können. Zuletzt sollen exemplarisch Beispiele der durch das Verfahren gewonne-

nen Grundtypen mithilfe einer Bildanalysemethode analysiert werden. Die Ergebnisse dieser Analyse sollen dann grammatikdidaktisch interpretiert werden, sodass aufgezeigt werden kann, in welchem Verhältnis Visualisierungen und didaktische Zugänge zur Satzgrammatik stehen.

Die Notwendigkeit einer Analyse der Visualisierungen mithilfe einer Bildanalysemethode lässt sich aus den folgenden, im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich erläuterten Erkenntnissen ableiten: Von Seiten der Multimodalitätsforschung werden Bilder als eigenständige Quelle der Sinngenerierung gewürdigt. Aufgrund spezifischer *modal resources*, wie die Position der Bildelemente im Bildraum, Größe und Farbe etc., unterscheiden sie sich in ihrem Aufforderungscharakter und den Möglichkeiten der Sinngenerierung von anderen *modes* (vgl. Bezemer und Kress 2008, S. 171). Übertragen auf didaktische Bilder bedeutet dies, dass auch diese spezifische Möglichkeiten der Sinngenerierung bieten, die sie von anderen didaktisch genutzten *modes*, wie z. B. medial schriftlichen oder mündlichen Texten, unterscheidet. Wenngleich es sich im Fall von Visualisierungen und noch spezifischer im Fall von grammatikdidaktischen Visualisierungen nicht um Bilder im engeren Sinne handelt, so funktioniert deren Sinngenerierung dennoch mithilfe derselben oder ähnlicher *modal resources* – wobei der Schrift, wie oben gezeigt wurde, im Bereich der Satzlehre die besondere Rolle des Ausgangspunkts visueller Gestaltung zukommt. Trotz dieser Spezifik wird wie in klassischen Bildern mit Farbe, unterschiedlichen Formen und anderen visuellen Mitteln gearbeitet, die sich wiederum auf bestimmte Art und Weise in einer Art Bildraum verteilen. Zugleich erschließt sich die Bedeutung in den abstrakten, vom verschriftlichten Satz ausgehenden Visualisierungen nicht unmittelbar. Vielmehr muss die Verwendung visueller Mittel und deren Verteilung im ‚Bildraum‘, die den verschriftlichten Satz verändert bzw. erweitert, grammatikdidaktisch interpretiert werden. Nun könnte argumentiert werden, dass die Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation einer Visualisierung sich dem geschulten Auge (z. B. eines oder einer grammatikdidaktisch Forschenden) sofort erschließen, eine systematische Analyse der Visualisierungen mithilfe einer Bildanalysemethode daher nicht notwendig ist. Allerdings konnte am Beispiel des Satzfühlers von Blattmann und Kottke (2002) bereits gezeigt werden, dass bei genauerer Betrachtung auch bei durchdachten Visualisierungen aufgezeigt werden kann, wo die Wahl visueller Elemente oder deren Kombination in ihrer Aussagekraft linguistischen Theorien bzw. der grammatikdidaktischen Intention der Autorinnen und Autoren widersprechen (vgl. Kapitel 4.3). Bildanalysemethoden bieten eine Systematik für die Analyse von Visualisierungen, die potentiell auch das erkennen lassen, was sonst durch etwaige ‚Scheuklappen‘ oder ‚Betriebsblindheit‘ nicht in den Blick geriete. Zudem ermöglichen sie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens der Analyse, sodass den Ansprüchen qualitativer Forschung genüge getan wird. Wenn die Ergebnisse der systematischen Analyse den Ergebnissen der ‚unsystematischen‘ Betrachtung des geschulten Auges entspricht, so spricht dies letztlich für das geschulte Auge, aber nicht gegen die systematische Analyse.

Mithilfe einer Bildanalysemethode sollen deshalb im empirischen Teil dieser Arbeit grammatikdidaktische Visualisierungen analysiert werden. Dadurch werden also die spezifischen *modal resources* dieser Visualisierungen in den Blick genommen und eine Annäherung an den potentiellen Aufforderungscharakter, der sich didaktisch nutzen ließe, ermöglicht. Von der Visualisierung ausgehend wird somit gefragt, welche Beziehungen zwischen den Elementen im Bildraum bestehen, was zusammengehört, was Gleiches ist, was etwas anderes bestimmt usw. und schließlich, was das wiederum inhaltlich bedeutet oder bedeuten kann, kurz: In welchem Verhältnis Visualisierung und didaktischer Zugang zur Satzgrammatik stehen. Damit reagiert die vorliegende Arbeit auf das Desiderat einer Untersuchung der eigenständigen kommunikativen Leistung visueller Darstellungen im Bereich der Sprachdidaktik (vgl. Hallet 2013, S. 215).

--- BEGINN DES DATENTEILS ---

9. Datenkorpus

9.1 Vorbemerkung: Zur Rolle des Schulbuchs in Unterricht und Forschung

In der aktuellen linguistischen und fachdidaktischen Forschung wird die Bedeutung des Schulbuchs hervorgehoben. So stellt etwa Ott fest, dass „Schulbücher bzw. Bildungsmedien im Allgemeinen doch zentrale Mittel der Unterrichtsgestaltung sind“ (Ott 2015, S. 19). Dabei versteht sie unter Bildungsmedien

Informationsträger, welche von Personen in der Rolle als Lernende und/oder Lehrende für die Aneignung bzw. Vermittlung und Festigung von Wissen, das in den verschiedenen Bildungsabschnitten [...] als lehr- und lernrelevant gilt, verwendet werden können und welche für diesen Zweck konzipiert wurden; in der Regel heißt das auch: Das zu lernende Fach- oder Methodenwissen ist im Bildungsmedium didaktisch aufbereitet. [...] Unter den Bildungsmedien gilt das Schulbuch als deren Prototyp [...]. (Ott 2015, S. 19–20)

Auch Kniffka und Siebert-Ott (2012) betonen die zentrale Rolle des Lehrwerks: „Über das Lehrwerk/Lehrmaterial sollen Lernziele realisiert werden, es ist Träger des Lernstoffes, der in bestimmter Weise aufbereitet ist. Mit dem Lehrmaterial wird aber auch Unterricht in Phasen gegliedert, werden Arbeits- und Sozialformen bestimmt. Schließlich wird das Lehrmaterial auch über unterschiedliche Medien vermittelt (vgl. Neuner 1994, 8)“ (Kniffka und Siebert-Ott 2012, S. 148). Als Vermittler zwischen curricularen Vorgaben, institutionellen Bedingungen, Lehrkraft und Lernenden (vgl. ebd. f.) und als „Spiegel des Verhältnisses von Linguistik und Didaktik“ (Gehrig 2014, S. 33) wird das Sprachbuch in seiner zentralen Bedeutung demnach erkannt. Dennoch, so Ott, bringe sich die linguistische Fachwissenschaft „eher zurückhaltend“ (Ott 2015, S. 19) in die Schulbuch- und Bildungsmedienforschung ein, weshalb Ott von einem „lack of linguistics in der Bildungsmedienforschung“ (ebd., S. 23) spricht. Als Ursache für die mangelnde Beachtung des Schulbuchs vermutet Ott die „Linguistisierung des Deutschunterrichts“ (ebd.) in den 70er Jahren,

welche auch das Lehrbuch erfasste: Sprachbuchautoren und Schulbuchverlage bemühten sich, mit der linguistischen Entwicklung möglichst nahtlos Schritt zu halten und Linguisten als allerdings überwiegend kurzfristige Mitarbeiter der neuen Lehrwerke – auch schon für die Primarstufe – zu gewinnen. [...] Schulbücher kehrten der altbackenen Schulgrammatik den Rücken und füllten die Seiten – je nach Verlag und Lehrwerk – mit unterschiedlichen linguistischen Grammatikmodellen. Jene Wissensorientierung überforderte viele Lernende wie auch Lehrende [...]. [...] In der Folge wurde LinguistInnen sogar die Expertise abgesprochen, zu im Deutschlehrbuch vermittelten Sprachwissen kritisch oder korrigierend Position beziehen zu können. (Ott 2015, S. 23–24)⁷⁶

Gleiches stellt Ossner fest, wenn er betont, dass Schulbücher zu den „geradezu tabuisierten Themen der Deutschdidaktik“ (Ossner 2007a, S. 161) gehören. Nach Kiesendahl und Ott sind Schulbücher „ein traditioneller Untersuchungsgegenstand, vor allem in der Pädagogik und den Sozialwissenschaften“ (Kiesendahl und Ott 2015, S. 7). Es gelte „als Bündelung und Transmitter schulrelevanten Wissens für und in den Unterricht und wird in diesem Sinn als Fenster ins Unterrichtsgeschehen und als Wissensstandsanzeige für das im Unterricht Gelehrte und zu Lernende verstanden“ (ebd., S. 9) Daher sei es

überraschend, dass die Linguistik in dieser Diskussion bislang kaum vertreten ist [...]. Macht man sich jedoch bewusst, dass (schulisches) Wissen sprachlich vermittelt wird, wundert es, dass linguistische Methoden und Zugänge kaum Anwendung finden. Und es verwundert auch, dass nur wenige LinguistInnen und DeutschdidaktikerInnen das Schulbuch als Analysematerial in Betracht ziehen, obwohl medienspezifische Besonderheiten dieses zu einem relevanten und ertragreichen Untersuchungsobjekt machen. (Kiesendahl und Ott 2015, S. 7)

Horn (2015) relativiert diese Befunde jedoch. Mit Blick auf die aktuelle Forschung weist er darauf hin, dass die Feststellung eines Tabus „in ihrer Vehemenz heute nicht mehr haltbar [sei], da insbesondere in den letzten Jahren Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik das Schulbuch – und seit einiger Zeit vor allem die Aufgabenstellungen [...] – in den Fokus genommen haben“ (Horn 2015, S. 395). Dennoch seien immer noch Leerstellen zu verzeichnen, weshalb Horn für ein Ansetzen an diesen Befund plädiert (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Bedeutung des Schulbuchs für den Grammatikunterricht betont Bräuer, dass es zwar Schulgrammatiken gebe (wie z. B. den Schülerduden), das Sprachbuch jedoch trotzdem „das meistgenutzte Medium der schulischen Grammatikbetrachtung“ (Bräuer 2015, S. 303) ist. Dies ergab auch eine von der Autorin in Bayern durchgeführte Studie unter Lehrkräften, die zu 80% angaben, das Sprachbuch regelmäßig zu verwenden. Somit sei das Schulbuch Leitmedium des Unterrichts und liefere eine umfassende Darstellung der in der Schule zu erlernenden grammatischen Inhalte (vgl. ebd. sowie Gehrig 2014, S. 70–71). Bräuer fasst zusammen: „Wenn ein Bild davon gewonnen werden soll, welche grammatischen Phänomene auf welche Weise im Unterricht

⁷⁶ Ott sieht in dieser Entwicklung darüber hinaus auch die Ursache dafür, dass „linguistische - vor allem grammatische - Inhalte in den Lehrplänen abgebaut [wurden], so dass Deutschunterricht ab der Mittelstufe fast ausschließlich Literaturunterricht war und auch heute ist“ (Ott 2015, S. 23–24).

betrachtet werden, ist eine Analyse der Grammatikvermittlung in Schulbüchern also lohnenswert“ (Bräuer 2015 S. 303f.). Übertragen auf das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass auch Erkenntnisse hinsichtlich der visuellen Zugänge zur Satzgrammatik über die Analyse von Lehrwerken gewonnen werden können und sollen.

Die vorliegende Arbeit schließt sich der Überzeugung der genannten Autorinnen und Autoren, dass Schulbücher in ihrer zentralen Bedeutung eine wichtige Forschungsgrundlage darstellen, an. Ob Kiesendahl und Ott 2015 mit der Betonung, dass „ein intensiver Blick auf die Sprache der Lehr- und Lernmittel lohnt“ (Kiesendahl und Ott 2015, S. 8), neben der Verbalsprache auch die in den Lehrwerken verwendete Bildsprache meinen, bleibt offen, sollte in Anbetracht der oben beschriebenen theoretischen Erkenntnisse zum Lernen mit Bildlichkeit jedoch auf diese Weise interpretiert werden. Zumindest lassen sich die von den Autorinnen aufgeworfenen Fragen an das Schulbuch ohne Weiteres auf den Bereich der Visualisierungen übertragen:

Wie wird [...] im zentralen Medium der Unterrichtsgestaltung Wissen durch Sprache konstituiert? [...] Welche Operatoren finden Anwendung in den Aufgabenstellungen? Welcher Systematik folgt der Wissensaufbau im Schulbuch und wie spiegelt sich dieser auf sprachlicher Ebene wider?
(Kiesendahl und Ott 2015, S. 7)

Mit der im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit vorgenommenen systematischen Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen und der sich anschließenden fachdidaktischen Reflexion soll daher auch eine Lücke in den bisherigen Untersuchungen von Sprachlehrwerken des Deutschen als Erstsprache geschlossen werden. Die vorliegende Arbeit macht damit auf einen wichtigen Aspekt der von Kiesendahl und Ott angesprochenen medienspezifischen Besonderheiten des Schulbuchs aufmerksam. Den Empfehlungen der deutschdidaktischen Forschung sowie der Schulbuchforschung entsprechend sollen dabei auch die Aufgabenstellungen und Merksätze, die sich auf Visualisierungen beziehen bzw. im Kontext von Visualisierungen präsentiert werden, berücksichtigt werden.

9.2 Vorstellung des Datenkorpus

Eine systematische Sammlung von und Übersicht über die in aktuellen Lehrwerken verwendeten grammatikdidaktischen Visualisierungen liegt bislang – bis auf die exemplarischen Einblicke von Gretsche (2016) – nicht vor. Eine solche Sammlung aber wäre die notwendige Grundlage, um die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage auf die im aktuellen Grammatikunterricht verwendeten Visualisierungen bezogen beantworten zu können. Im Rahmen dieser Arbeit wurde diese Forschungslücke geschlossen, indem aktuelle Lehrwerke der Bereiche Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache gesichtet wurden, visuelles Material entnommen und dieses in einem

mehrstufigen Verfahren (vgl. Kapitel 10.1) geordnet wurde. An dieser Stelle soll das dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrundeliegende Datenkorpus formal vorgestellt werden. Eine bloße Nennung der ausgewählten Lehrwerke widerspräche jedoch dem Anspruch an sauberes wissenschaftliches Arbeiten⁷⁷. Die Entscheidungs- und Reflexionsprozesse, die zur Auswahl der Lehrwerke und der entnommenen Lehrwerksausschnitte geführt haben, müssen im Sinne qualitativen Forschens ebenfalls offengelegt werden. Sie gehören als methodologische Reflexion zur Beschreibung des methodischen Vorgehens und werden deshalb nicht hier, sondern in Kapitel 10.1 ausführlich dargelegt.

Insgesamt wurden 94 Lehrwerke, Arbeitshefte und zulassungsfreie Übungsmaterialien untersucht, wobei sich die Datenerhebungsphase auf zwei Erhebungszeitpunkte verteilte (Näheres hierzu folgt in Kapitel 10.1)⁷⁸. Die gesichteten Lehrwerke des Bereichs Deutsch als Erstsprache verteilten sich wie folgt auf die Schulstufen:

- Primarstufe: 33
- Sekundarstufe: 27⁷⁹

Alle dem Bereich Deutsch als Erstsprache zugehörigen Lehrwerke waren zum Zeitpunkt der Erhebung in Baden-Württemberg zugelassen. Aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache wurden 32 Lehrwerke untersucht. Diese unterliegen keiner Zulassungspflicht. Mit 25 bzw. 24 Lehrwerken waren die Verlage Cornelsen bzw. Klett die am häufigsten vertretenen Verlage. Im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache waren Hueber und Langenscheidt (Klett) mit 11 bzw. 10 Lehrwerken am häufigsten vertreten. Zwei zulassungsfreie Übungsmaterialien waren stufenübergreifend für den Primar- und den Sekundarstufenbereich konzipiert. Ergänzend wurden aus den unterschiedlichen Bereichen exemplarisch 11 Lehrerbände gesichtet, um feststellen zu können, inwiefern diese die Visualisierungen in den Lehrwerken erläutern. In beiden Datenerhebungsphasen wurden insgesamt 378 Lehrwerksausschnitte entnommen, die sich folgendermaßen auf die Verlage verteilen:

- Cornelsen: 163
- Klett: 71
- Auer: 17
- Diesterweg: 8
- Hueber: 13

⁷⁷ Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung s. ausführlicher Pfalzgraf 2015.

⁷⁸ Eine detaillierte Übersicht über alle berücksichtigten Lehrwerke, Arbeitshefte und Übungsmaterialien sowie die Verlage, Klassenstufen bzw. Niveaustufen und die entnommenen Visualisierungen befindet sich im Anhang A dieser Arbeit. Im Anhang D werden alle gesichteten Lehrerhandbücher aufgeführt.

⁷⁹ Im Sekundarstufenbereich wurden exemplarisch zwei Werke aus höheren Klassenstufen gesichtet (Klassenstufe 8 und 9).

- Langenscheidt: 18
- Mildenberger: 13
- Schöningh: 49
- Schroedel: 6
- Westermann: 20

Im nun folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen zur Bestimmung von Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen auf der Basis des hier vorgestellten Korpus detailliert erläutert. Im Anschluss werden die gewonnenen Grundtypen im Einzelnen vorgestellt. Zuletzt werden aus diesem methodischen Schritt Schlussfolgerungen für die Analyse einzelner Visualisierungen gezogen.

10 Grundtypen

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis Visualisierungen und didaktische Zugänge zur Satzgrammatik stehen. Ziel ist insofern die fachdidaktische Erfassung des Potentials von Visualisierungen in Hinblick auf den Erwerb satzgrammatischen Wissens. Das fachdidaktische Potential der Visualisierungen soll mithilfe von detaillierten Analysen einzelner Visualisierungen ermittelt werden (s. Kapitel 12). Die oben genannte Zahl der entnommenen Lehrwerksausschnitte dürfte deutlich machen, dass eine Analyse nur exemplarisch und nicht an allen entnommenen Visualisierungen erfolgen kann. Die exemplarische Auswahl von zur Analyse herangezogenen Visualisierungen sollte jedoch so gut wie möglich die Bandbreite der in den Lehrwerken verwendeten Visualisierungen vertreten. Aus diesem Grund soll die Auswahl von Visualisierungen, die im Rahmen dieser Arbeit analysiert werden, systematisch und nicht zufällig erfolgen. Bereits existierende Klassifikationen von in Lehrwerken verwendeten grammatikdidaktischen Visualisierungen liegen zum Zeitpunkt der Datenerhebung der vorliegenden Arbeit nur von Funk und Koenig (1991) vor⁸⁰, die drucktechnisch-graphische Lernhilfen, Lernhilfen durch abstrakte Symbole und Lernhilfen durch konkrete Symbole („Bildmetaphern“) unterscheiden. Wenngleich die Autoren sicherlich den Anspruch verfolgten, dass sich die Bandbreite der in Lehrwerken verwendeten Visualisierungen durch ihre Systematik abbilden lässt, wurde sie im Rahmen dieser Arbeit nicht als Grundlage der Auswahl von zu analysierenden Visualisierungen herangezogen. Dies kann wie folgt begründet werden: Da Funk und Koenig ausschließlich Visualisierungen des Bereichs Deutsch als Fremdsprache betrachten, ist zu erwarten, dass sich ihre Systematik nicht vollständig auf die im Rahmen dieser Arbeit entnommenen Visualisierungen übertragen lässt. Hinzu kommen die oben beschriebenen offenen Fragen der Systematik Funks und Koenigs (vgl. Kapitel 4). Es ist ferner wahrscheinlich, dass sich in einem Zeitraum von 25 Jahren Veränderungen in der Art der Visualisierung ergeben haben. Zuletzt ist unklar, wie Funk und Koenig zu ihrer Systematik gelangten, ob sie auf empirischen Befunden aufbaut oder ein rein theoretischer Vorschlag zur Kategorisierung von Visualisierungen ist. Dennoch stellt die Systematik von Funk und Koenig eine wichtige theoretische Basis dar, weil sie auf die Bedeutung der Schrift in grammatikdidaktischen Visualisierungen und die Möglichkeit der Visualisierung grammatischer Phänomene durch drucktechnisch-graphische Mittel hinweisen. Dies wurde bei der ersten Auswahl der Visualisierungen berücksichtigt, wie unten (Teilkapitel 10.1) weiter beschrieben wird. Aus den genannten Gründen erscheint es angebracht, eine eigene Ordnung der in aktuellen Lehrwerken verwendeten

⁸⁰ Die von Gretsche (2016) vorgestellten Beispiele grammatikdidaktischer Visualisierungen (vgl. Kapitel 4) konnten für die zu Beginn dieses Forschungsprojektes vorgenommene Ordnung nicht berücksichtigt werden, da sie zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht wurden.

Visualisierungen vorzunehmen und aus dem Ergebnis Grundtypen abzuleiten und zu beschreiben. Diese Grundtypen sollen es ermöglichen, für die weitere Analyse diejenigen Visualisierungen auszuwählen, die die Bandbreite der aktuell verwendeten Visualisierungen bestmöglich vertreten.

Die Ordnung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit entnommenen Visualisierungen erfolgte zu Beginn des Forschungsprojekts. In einem mehrstufigen Verfahren wurden Grundtypen herausgearbeitet. Die so entstandene Typologie stellt im Ergebnis keine Systematik dar, in die sich trennscharf alle potentiell existierenden grammatikdidaktischen Visualisierungen in aktuellen Lehrwerken einordnen lassen. Vielmehr ist sie als erster notwendiger Schritt, der eine systematische Auswahl der zu analysierenden Visualisierungen ermöglicht, zu verstehen. Entsprechend bedürften die im Folgenden vorgestellten Grundtypen einer vertiefenden Überprüfung in einer weiteren Forschungsarbeit⁸¹. Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen zur Bestimmung der Grundtypen erläutert. Im Anschluss werden die durch das Verfahren gewonnenen Grundtypen vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst sowie auf den theoretischen Teil dieser Arbeit rückbezogen und Schlussfolgerungen für die vertiefende Analyse der Grundtypen beschrieben.

10.1 Methodisches Vorgehen zur Bestimmung der Grundtypen

Die Operationen, die zur Ordnung der Visualisierungen und zur Bestimmung von Grundtypen im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen wurden, orientieren sich am Vorgehen der *Grounded Theory*⁸². Da das Ziel aber nicht eine trennscharfe Typisierung ist, werden nicht alle Arbeitsschritte, die im Rahmen von Grounded-Theory-orientierten Analysen üblicherweise durchgeführt werden, vollzogen.⁸³ Im Folgenden wird, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen (vgl. Strübing 2008, S. 16f.), das methodische Vorgehen dargelegt und transparent gemacht, welche einzelnen Schritte zur Ordnung der Visualisierungen vorgenommen wurden.

Die Ordnung des in den Blick genommenen Materials vollzog sich im Verlauf des Forschungsprojektes in den im Schaubild skizzierten Schritten:

⁸¹ In einer solchen Vertiefung eigneten sich als Methode z. B. eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Kuckartz 2016) oder ein Vorgehen nach der Grounded Theory (vgl. z. B. Strübing 2008).

⁸² Die *Grounded Theory* wird oft als ‚Methode‘ im engeren Sinne, d. h. als ausdifferenziertes Set von Arbeitsschritten, die zur Analyse eines Forschungsgegenstandes durchzuführen sind, bezeichnet. Neben dieser „irrtümlichen“ (Hülst 2013, S. 281) Bezeichnung als festgeschriebene Methode wird sie aber auch vielfach als „relativ freizügiger Forschungsstil“ (ebd., Hervorhebung i.O.) verwendet. Dies, so argumentiert Hülst, ist sogar eher im Sinne der ‚Erfinder‘ der Grounded Theory, Glaser und Strauss (ebd., S. 281).

⁸³ Das Vorgehen erfolgte computergestützt mit Hilfe des Analyseprogramms MAXQDA. An den entsprechenden Stellen im Text wird auf analoge Ergebnisdarstellungen im Anhang verwiesen. Die Dateien der verschiedenen, im Kodierprozess entstandenen MAXQDA-Projekte, können im digitalen Anhang der Arbeit eingesehen werden.

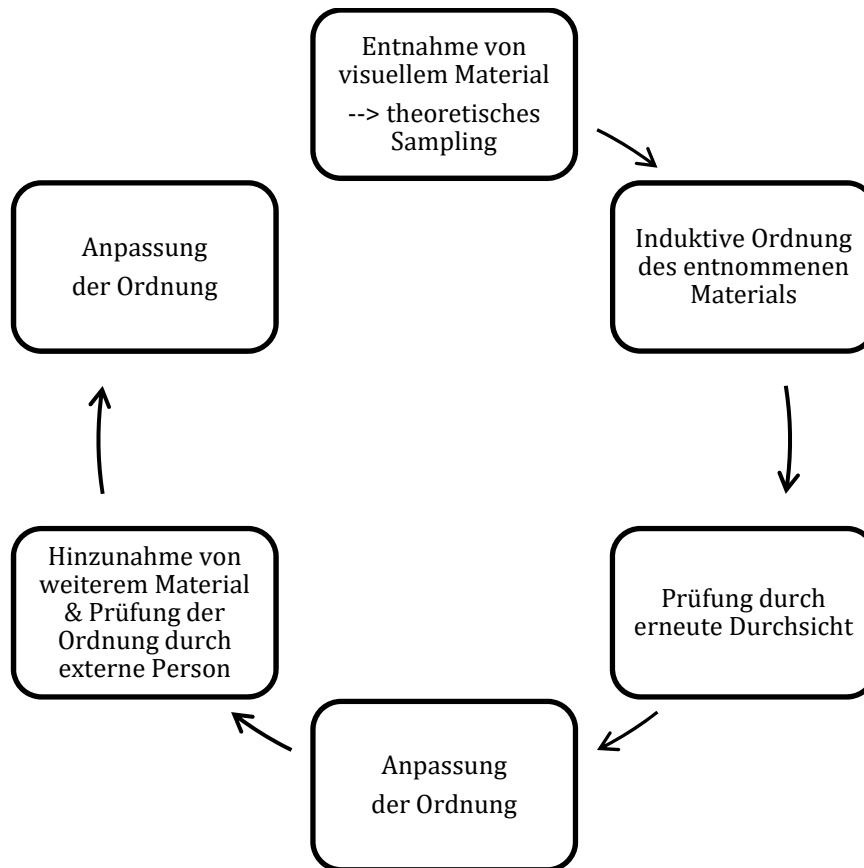


Abbildung 37: Methodisches Vorgehen zur Bestimmung der Grundtypen

Im Folgenden sollen alle Schritte ausführlicher erläutert werden.

1. Entnahme von visuellem Material: Zu Anfang wurde visuelles Material aus Lehrwerken entnommen. Dabei wurde noch nicht die oben genannte Anzahl von 378 Lehrwerksausschnitten entnommen, sondern insgesamt 219 Ausschnitte aus 42 Lehrwerken, Arbeitsheften und zulassungsfreiem Übungsmaterial.⁸⁴ Im Sinne eines theoretischen Samplings (vgl. Strübing 2008, S. 30f.) erfolgte die Entnahme des visuellen Materials vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen. Die erste theoretische Vorbestimmung betraf die Auswahl der Verlage. Diese orientierte sich in dieser ersten Datenerhebungsphase an der Zulassungsliste, was der gängigen Praxis der Schulbuchforschung entspricht (vgl. Kiesendahl 2014, S. 24f.). Mit Klett und Cornelsen wurden diejenigen Verlage ausgewählt, von denen für den Deutschunterricht an Grund-, Haupt-, Werkreal- und Realschulen in Baden-Württemberg die meisten Lehrwerke zugelassen sind.⁸⁵ Damit kann davon

⁸⁴ Die genaue Verteilung der Verlage und Visualisierungen in den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten kann den Tabellen in Anhang B und C entnommen werden.

⁸⁵ Klett ist mit 80 von insgesamt 329 zugelassenen Lehrwerken der auf der Liste der zugelassenen Lehrwerken am meisten vertretene Verlag, gefolgt von Cornelsen (60), Schroedel (45), Westermann (36), Oldenbourg (30), Diesterweg (28), Schöningh (16), Duden und Mildenerger (je 12), Bayrischer Schulbuch Verlag (7), Buchners Verlag (1) und Persen Verlag (1) (vgl. im Einzelnen Landesinstitut für Schulentwicklung (Landesinstitut für Schulentwicklung o.J.).

ausgegangen werden, dass diese auch in den Schulen besonders häufig verwendet werden – und damit auch die darin verwendeten Visualisierungen im Unterricht baden-württembergischer Schulen zum Einsatz kommen⁸⁶. Mit Schöningh und Mildenerger wurden zusätzlich zwei mit einem mittleren Wert an Lehrwerken vertretene Verlage ausgewählt, damit potentielle Unterschiede hinsichtlich der Visualisierungen berücksichtigt werden können. Zudem wurde in fünf Fällen exemplarisch zulassungsfreies Lernmaterial hinzugenommen (vgl. Tabelle im Anhang A). Die Wahl der Lehrwerke umfasste die Klassenstufen 3 bis 7, da in niedrigeren und höheren Klassenstufen keine explizite Vermittlung grammatischer Inhalte zu erwarten ist (vgl. Hennig 2011, S. 128 sowie Ott 2015, S. 24). Ferner wurde bereits bei der ersten Entnahme Material aus dem Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache berücksichtigt. Diesem wird zum einen eine größere Freiheit bezüglich der Entwicklung schlüssigerer Darstellungen von Grammatik zugeschrieben (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 16; s. auch Kapitel 8.1), zum anderen setzt er sich, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, traditionell intensiv mit didaktischen Visualisierungen auseinander. Beides macht ihn für die vorliegende Arbeit besonders interessant. Über die Berücksichtigung von Visualisierungen aus dem Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bei der Datenerhebung sollen etwaige Unterschiede hinsichtlich visueller Zugänge zur Satzgrammatik mitaufgenommen werden.

Die zweite theoretische Vorbestimmung, die sich aus den theoretischen Vorarbeiten der vorliegenden Arbeit ergibt (vgl. Kapitel 8.1), betrifft die Spezifik grammatikdidaktischer Visualisierungen, die darin besteht, dass diese vom verschriftlichten Satz ausgehen. Aus diesem Grund wurde nur solches visuelle Material entnommen, das dieses Kriterium erfüllt. Allerdings wurden nicht nur Vollsätze im Sinne Zifonuns et al. (1997) entnommen, sondern auch Visualisierungen, in denen nur Teilsätze o.ä. visualisiert wurden.

Als Hinweis darauf, welches visuelle Material in Hinblick auf das Thema dieser Arbeit relevant sein könnte, diente drittens auch die thematische Einbettung der Visualisierungen innerhalb eines Lehrwerks. Allerdings wurde nicht nur dort Material entnommen, wo eine explizite Einbettung, z. B. in das Thema *Satzglieder*, stattfand; es wurde jeweils das gesamte Lehrwerk gesichtet, um auch solche Visualisierungen entnehmen zu können, die trotz Einbettung in andere Thematiken satzgrammatisch relevante Phänomene betreffen. Ein Beispiel hierfür ist die Thematisierung des Perfekts. Hier kommt es zu Visualisierungen der Perfektklammer, was selbstverständlich ebenfalls satzgrammatisch relevant ist und deshalb mit berücksichtigt wurde.

⁸⁶ Die Auflagenstärke, die diese Vermutung bestätigen würde, ist jedoch nicht ermittelbar (vgl. Kiesendahl 2014, S. 24f.).

2. Erste induktive Ordnung des entnommenen Materials: In Anlehnung an das methodische Vorgehen der *Grounded Theory* wurde in einem zweiten Schritt durch ein kontrastives Verfahren, d. h. durch das Vergleichen der unterschiedlichen Visualisierungen in den entnommenen Lehrwerksausschnitten, eine erste Ordnung der entnommenen Visualisierungen vorgenommen. Die Methode des ständigen Vergleichens ist ein zentrales Element des Kodierprozesses in der *Grounded Theory* (vgl. Strübing 2008, S. 18) und hat das Erarbeiten von Spezifika einzelner Phänomene sowie übergreifender Typologien zum Ziel (vgl. ebd.). Die erste Ordnung des entnommenen visuellen Materials erfolgte induktiv, d. h. sie wurde aus dem Material heraus gebildet. Die vorgestellte Kategorisierung Funks und Koenigs (1991) wurde aus den oben genannten Gründen nicht zugrunde gelegt. Erkenntnisse Funks und Koenigs flossen aber, wie im Folgenden bemerkbar sein wird, in die Ordnung mit ein. So wurde insbesondere die gewichtige Rolle der Schrift und ihrer Veränderungen durch Fettdruck etc. berücksichtigt.

In der *Grounded Theory* werden Codes vergeben, um das Datenmaterial zu ordnen. Dieser Kodierprozess wird mehrere Male wiederholt, sodass mehrere Ebenen der Kodierung entstehen, die im Abstraktionsgrad mit Fortschreiten der Arbeit zunehmen. Die erste Kodierebene im Rahmen dieser Forschungsarbeit konzentrierte sich auf oberflächliche Merkmale der Visualisierungen, womit v. a. visuelle Mittel wie Umrahmungen, Fettdruck etc. in den Blick gerieten. Bei der Analyse nach visuellen Mitteln handelt es sich um die einfachste Beschreibungsebene, bei der noch keine Deutung stattfand. Wie in der *Grounded Theory* vorgesehen, erfolgte das Vorgehen induktiv, was dem Anspruch dieses Arbeitsschrittes entspricht, aus dem Material heraus eine Typologie zu entwickeln. Im Einzelnen konnten folgende visuelle Mittel gefunden werden:

- Umrahmungen
- Fettdruck
- Schriftfarbe
- Hintergrund
- Trennstriche
- Spatien
- Tabellen
- Verbindungslinien
- Pfeile
- Unterstreichungen
- Termini etc. (= zusätzliche Schrift)
- dekorative Elemente

Abbildung 38 zeigt zur Veranschaulichung des Vorgehens einen Screenshot aus MAXQDA.

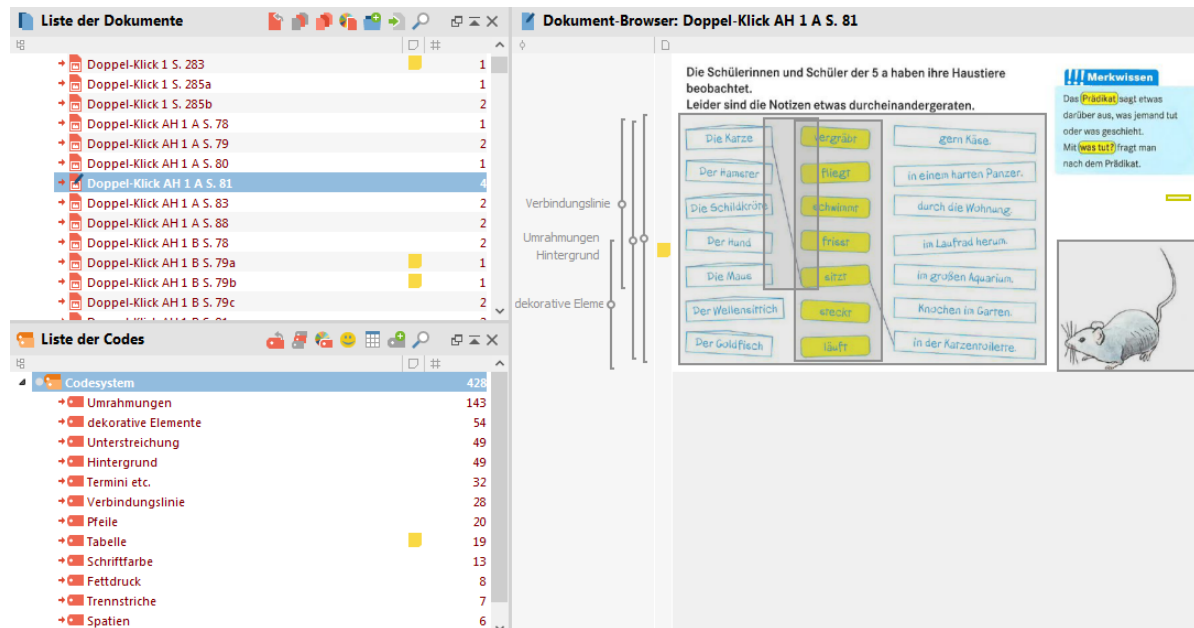


Abbildung 38: Screenshot Analyse nach visuellen Mitteln MAXQDA

Nach der ersten Kodierung ließen sich Unterschiede in den Häufigkeiten, mit denen einzelne Codes auftreten, ausmachen (vgl. Datei *Visualisierungen 1* im digitalen Anhang der Arbeit): Mit 143 von 428 Codings⁸⁷ konnte der Code *Umrahmungen* am häufigsten vergeben werden, gefolgt von *dekorativen Elementen* (54), *Unterstreichungen* und *Hintergrund* (je 49), *Termini etc.*⁸⁸ (32), *Verbindungslinien* (28), *Pfeile* (20), *Tabellen* (19), *Schriftfarbe* (13), *Fettdruck* (8), *Trennstriche* (7) und *Spatien* (6)⁸⁹. Die genannten visuellen Mittel treten in den einzelnen Visualisierungen jedoch auch in Kombination auf. Exemplarisch kann dies in Abbildung 39 (aus *Magnet neu A1* 2013, S. 125) deutlich gemacht werden. Hier werden Finitum und infinites Verb fett gedruckt, sodass die Modalklammer markiert wird. Es wird zudem mit Spatien zwischen den Wortgruppen gearbeitet,

⁸⁷ Als Coding werden in MAXQDA diejenigen Segmente (in dieser Arbeit also Visualisierungen oder Teile von Visualisierungen) bezeichnet, die mit einem bestimmten Code codiert sind (vgl. <http://www.maxqda.de/max12-tutorial/c-8-einfaches-retrieval/d-2-liste-der-codings-2>).

⁸⁸ Mit diesem Code wurden auch Fragepronomen der Frageprobe etc. versehen.

⁸⁹ Im Rahmen dieser Arbeit wurde bei der Entnahme des visuellen Materials kein Anspruch auf Vollständigkeit gelegt, d. h. Visualisierungen, die mit geringfügigen Veränderungen (beispielsweise mit einer anderen Wortgruppenfüllung) eine bloße Wiederholung einer bereits entnommenen Visualisierung im selben Lehrwerk darstellten, wurden nicht entnommen. Dieses Vorgehen ist mit dem Anspruch dieser Arbeit zu rechtfertigen, dass die Bandbreite der verschiedenen Visualisierungen repräsentiert werden soll, um im Anschluss einzelne Visualisierungen vertieft und mithilfe einer Bildanalyse analysieren zu können. Die Codierungen lassen daher letztlich nur tendenziell Rückschlüsse auf die Verteilung von Visualisierungen in den Lehrwerken zu. Eine detaillierte quantitative Aufschlüsselung der Verteilung müsste in einer vertiefenden Analyse der Lehrwerke geprüft werden.

wodurch die einzelnen Wortgruppen jeweils als voneinander getrennte Einheiten markiert werden, und es kommen Termini (Modalverb, Infinitiv und Satzklammer) sowie ein verbindendes Klammerelement hinzu.

	Modalverb		Infinitiv
Ich	muss		lernen.
Ich	muss	für die Schule	lernen.
Ich	muss	heute Nachmittag für die Schule	lernen.

Satzklammer

Abbildung 39: Visualisierung der Modalklammer, *Magnet neu A1* 2013, S. 125

Die Kodierung nach visuellen Mitteln eignet sich aber noch nicht als Typisierung für eine abschließende Analyse, die die Potentiale der Visualisierungen in Bezug auf Zugänge zur Satzgrammatik aufschlüsseln kann. Denn die visuellen Mittel treten in unterschiedlichen Kombinationen auf, beschreiben unterschiedliche grammatische Phänomene, erfüllen somit unterschiedliche Funktionen und liegen insgesamt auf einer zu oberflächlichen Ebene, um als Distinktionsmerkmal zu fungieren. Daher mussten die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten der visuellen Mittel in Hinblick auf ihre Bedeutung näher beschrieben werden. Das heißt, es war notwendig, von einer rein deskriptiven Ebene (nur visuelle Mittel) auf eine erste interpretative Ebene zu gelangen, in der verschiedene grafische Mittel als zusammenhängend und als schon mit einer bestimmten didaktischen Intention erstellt beschrieben werden. Wenn die Visualisierungen als zusammenhängend betrachtet werden, lassen sich die visuellen Konfigurationen und die potentiell dahinter liegende didaktische Intention als Typen beschreiben. Mithilfe des kontrastiven Verfahrens konnte so eine erste vorläufige Typisierung vorgenommen werden (vgl. Datei *Visualisierungen 2* im digitalen Anhang). Die Typen wurden wie folgt benannt:

1. Satzstern
2. Satz-Baukasten
3. Verbundene geometrische Formen / Satzreihe
4. Baumdarstellungen
5. Visualisierungen mit dekorativem Anteil
6. Tabellarische Darstellungen
7. Satzpuzzle
8. Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel:
 - a. Umrahmungen
 - b. Fettdruck
 - c. Schriftfarbe

- d. Trennstriche
- e. Spatien
- f. Unterstreichungen

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Visualisierungen, die dieser Typisierung zuzuordnen sind, präsentiert und die vorläufigen Typen des ersten Ordnungsprozesses erläutert werden. Es werden an dieser Stelle nur solche Visualisierungsbeispiele angebracht, an denen an späterer Stelle Veränderungen in der Typisierung deutlich gemacht werden können (*Satz-Baukasten*, *Baumdarstellungen*, *Puzzledarstellungen*, *Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel*, *Visualisierungen mit dekorativem Anteil*). In Kapitel 10.2 werden dann die (im Rahmen dieser Arbeit) endgültigen Grundtypen im Einzelnen und en detail vorgestellt.

Exemplarisch kann hier der Typ *Satz-Baukasten*⁹⁰ angeführt werden. Dort bezeichnet er verschiedene geometrische Symbole, die für je unterschiedliche Satzglieder stehen (vgl. Abb. 40; *Xa-Lando 3* 2013, S. 193). Mithilfe der Symbole werden Wortgruppen als bestimmte Satzglieder gekennzeichnet. Mitunter, wie in der folgenden Abbildung zu sehen, werden die Symbole zusätzlich mit den Fragewörtern der Frageprobe versehen.

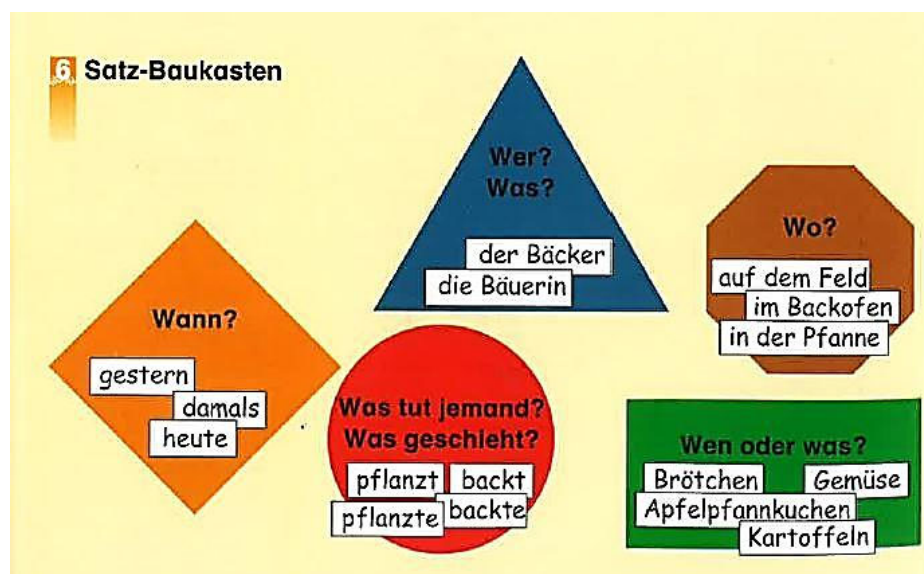


Abbildung 40: Satz-Baukasten, *Xa-Lando 3* 2013, S. 193

Insgesamt konnten 48 der in der ersten Kodierung mit dem Code *Umrahmungen* versehenen Visualisierungen dem Typ *Satz-Baukasten* zugeordnet werden sowie acht weitere Ausschnitte. Die *Satz-Baukästen* stammen aus neun verschiedenen Lehrwerken und teilweise aus den dazugehörigen Arbeitsheften.

⁹⁰ Der Begriff ‚Satz-Baukasten‘ wurde aus dem Lehrwerk *Xa-Lando* übernommen. Auf diese Bezeichnung und die mit ihr verbundenen Implikationen gehe ich im Analysekapitel noch näher ein (vgl. Kapitel 12).

Die folgende, dem Typ *Baumdarstellungen* zuzuordnende Visualisierung stammt aus einem zulassungsfreien Material (*Schau nach, schreib richtig* 2013, S. 395) und wird dort als *Satzbild* bezeichnet. Baumdarstellungen wurden ausschließlich in diesem Material sowie in einem weiteren zulassungsfreien Material (*Schau nach, schreib richtig! Gram. AH* 2006) gefunden (mit insgesamt nur zwei Codierungen), jedoch in keinem der zugelassenen Lehrwerke⁹¹.

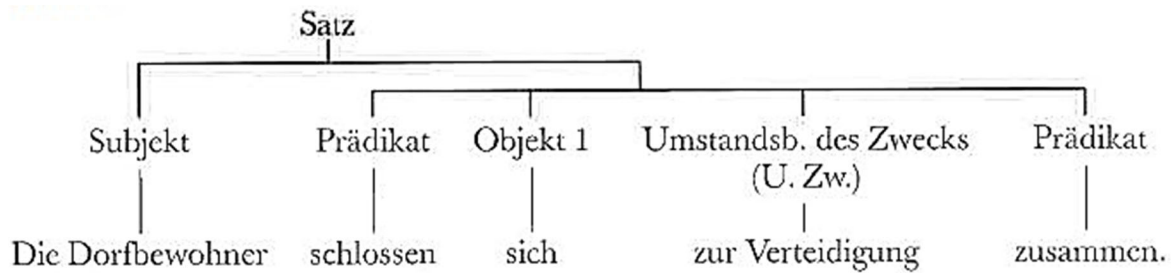


Abbildung 41: Baumdarstellung, *Schau nach, schreib richtig* 2013, S. 395

Angelehnt an konstituentenstrukturgrammatische Baumdiagramme – also an einer fachwissenschaftlichen Visualisierungsform orientiert (vgl. Kapitel 5.3.2) – wird in diesem zulassungsfreien Übungsmaterial eine Baumdarstellung angeboten. Wie in konstituentenstrukturgrammatischen Baumdiagrammen werden hier Teile-Ganzes-Beziehungen angezeigt. Ausgehend vom gesamten Satz wird der Satz in seine Teile zergliedert. Allerdings wird auf die Termini der Satzgliedlehre anstelle der konstituentenstrukturgrammatischen zurückgegriffen, wodurch sich die Zuordnungen von denen konstituentenstrukturgrammatischer Darstellungen unterscheiden.

Beispielhaft soll hier ferner eine *Puzzledarstellung* angebracht werden (aus *ABC der Tiere 4* 2013, S. 36).

⁹¹ Aus diesem Grund wurden die diese beiden zulassungsfreien Übungsmaterialien zu einem späteren Zeitpunkt im Typisierungsprozess dem Korpus wieder entnommen.



Abbildung 42: Puzzledarstellung, *ABC der Tiere 4* 2013, S. 36

Die einzelnen Satzglieder werden hier von Puzzleteilen umrahmt und mit unterschiedlichen Farben hinterlegt. Das finite Verb steht immer an zweiter Stelle, an erster Stelle steht das Subjekt, an letzter das Lokaladverbial. Die Gestaltung der Puzzleteile lässt horizontal nur eine bestimmte Abfolge zu. Zudem bewirkt die Platzierung der Satzzeichen innerhalb des letzten Puzzleteils, dass eine Verschiebung der Satzglieder nicht möglich ist. Vertikal gesehen kann es zu Verschiebungen kommen, was hier von Seiten des Lehrwerks wohl auch intendiert ist. Je nach Lehrwerk variieren die Puzzle-Visualisierungen, arbeiten mit oder ohne Farbe und sind mitunter eher schnipsel- als puzzleartig, d. h. sie erinnern an zerrissene Papierstreifen (z. B. in *ABC der Tiere 4*). Von einfachen Umrahmungen unterscheiden sich die Puzzle-Visualisierungen insofern, als hier visualisiert wird, dass die einzelnen Teile zusammen ein Ganzes ergeben. Deutlich unterscheidet sich diese Art der didaktischen Visualisierung von den in Kapitel 5 beschriebenen fachwissenschaftlichen Visualisierungen von Teile-Ganzes-Beziehungen in Sätzen⁹².

Zudem wurde in dieser Ordnung der Typ *Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel* beschrieben: Auch durch einfache visuelle Mittel können z. B. Satzglieder voneinander unterschieden werden. Beispielsweise kann ein verschriftlichter Satz aus Wortgruppen unterschiedlicher Farbgebung bestehen, wodurch den Lernenden deutlich gemacht werden soll, dass diese Wortgruppen unterschiedliche Funktionen erfüllen (vgl. Abb. 43; *Doppel-Klick AH 1A* 2010, S. 83).

⁹² Allerdings findet sich die Puzzleanalogie nicht nur in Grundschulmaterialien. In einer Einführung in die Sprachdidaktik Deutsch für Lehramtsstudierende, also im Bereich Hochschuldidaktik, greift Ossner ebenfalls auf den Puzzle-Vergleich zurück und erläutert von diesem ausgehend Eigenschaften des Satzes bzw. seiner Bestandteile: „Man kann sich den Satz als eine Art Puzzle vorstellen [...]“ (Ossner 2008, S. 199).

Tierpflegerinnen und Tierpfleger im Zoo haben viel zu tun.
Sie müssen wissen, was ihre Tiere mögen.

1 Lies den Text.

Herr Soydan ist Tierpfleger im Stuttgarter Zoo. Zuerst besucht er **die Affen**. Er nimmt dann **viele Bananen** mit und gibt sie **den Affen und den Schimpansen**. Sie spielen gern zusammen. Also hat er auch immer **einen Ball** dabei.

Den Löwen wirft er **das Fleisch** in den Käfig. **Salomon** gibt er **ein ganz großes Stück**. Er ist immer hungrig!

Dann besucht Herr Soydan **die Elefanten**. Er steckt sich vorher immer **Erdnüsse** ein. Die Elefantendame Monja liebt **Erdnüsse!** Oft erzählt der Tierpfleger **ihr** etwas. Sie hört **ihm** wirklich zu. Dann nimmt er **den Wasserschlauch** und bespritzt **die Elefanten**.

Abbildung 43: Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel (Schriftfarbe),
Doppel-Klick AH 1A 2010, S. 83

Somit kann auch in diesem Fall von Visualisierung gesprochen werden, weil mithilfe einfachster drucktechnisch-graphischer Mittel etwas Unanschauliches anschaulich gemacht wird. Allerdings ist hier wohl eher von einer Visualisierung im weiteren Sinne zu sprechen, die jedoch insgesamt am häufigsten vorkommen.

Zuletzt wurde der Typ *Visualisierungen mit dekorativem Anteil* beschrieben. Dieser bezeichnet solche Visualisierungen, deren dekorative Elemente nicht nur als semantisierende Appendizes zum Satz- oder Textinhalt fungieren, sondern integrativer Teil der Visualisierung sind. Ein Beispiel für eine solche Visualisierung ist in Abbildung 44 (im nächsten Abschnitt) zu sehen.

3. Prüfung durch erneute Durchsicht des entnommenen Materials und Anpassung: Im dritten Schritt erfolgte eine Wiederholung der Durchsicht. Diese führte zu einer Neuordnung des Materials und damit zu neuen Codes respektive zur Ausdifferenzierung einiger der in Schritt 2 genannten Typen. Teilweise wurden neue Bezeichnungen gewählt, die auch inhaltliche Veränderungen anzeigen (vgl. Datei *Visualisierungen 3* im digitalen Anhang). Die folgende Auflistung zeigt die neue Ordnung an; inhaltliche Veränderungen werden durch Fettdruck angezeigt, reine Umbenennungen werden nicht markiert:

1. Satzfelder (Verbkreis mit mind. 2 pfeilartigen Verbindungen)
2. **Figuren, die für je ein Satzglied stehen (nicht gereiht)**
3. **unverbundene Figuren, die für ein Satzglied stehen (gereiht)**
4. verbundene Satzlinien mit unterschiedlichen Formen
5. Tabellen

6. Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel:
 - a. Umrahmungen (einheitliche Farbgebung/farbliche Differenzierung, Puzzle)
 - b. Fettdruck
 - c. Schriftfarbe
 - d. Trennstriche
 - e. Spatien
 - f. Unterstreichungen (einheitliche Farbgebung/farbliche Differenzierung)
7. **Betonung des Verbs/Prädikats durch roten Kreis oder sonstige Form/Farbe**
8. **Satzklammer durch geteilten Kreis visualisiert**
9. **Satzklammer durch Strich visualisiert**

Es wird deutlich, dass in diesem Schritt den bisher nicht als eigene Visualisierungsform beschriebenen visuellen Mitteln mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wodurch beispielsweise die Hervorhebung der Satzklammer durch unterschiedliche visuelle Mittel größere Bedeutung gewinnt. Im Folgenden wird das Vorgehen in Schritt 3 detaillierter beschrieben und, wie zuvor, exemplarisch durch Visualisierungsbeispiele veranschaulicht.

Die *Baumdarstellungen* wurden als eigener Typ wieder verworfen, weil sich diese nur in zulassungsfreiem Material gezeigt hatten. Die *Visualisierungen mit dekorativem Anteil* wurden in die anderen Typen integriert, weil sie in ihnen aufzugehen schienen. Dies wird beispielsweise bei der folgenden Abbildung (aus *Zebra 3 2013*, S. 23) deutlich:



Abbildung 44: Dekorative Elemente in verbundener Satzlinie, *Zebra 3 2013*, S. 23

Der dekorative Anteil dieser Visualisierung ist hoch, allerdings handelt es sich letztlich auch um eine *verbundene Satzlinie mit unterschiedlichen Formen*. Verbindendes Element ist die Wäscheleine, die die einzelnen ‚Wäschestücke‘, d. h. die Wortgruppen, als zusammengehörig markiert. Auch die Satzpuzzles wurden nicht mehr als eigener Typ behandelt, weil diese eine dekorative Art der Umrahmung darstellen und insofern dem Typ *Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel (Umrahmungen)* zugeordnet werden können.

Der Satz-Baukasten wurde als Typ herausgenommen und stattdessen in *Figuren, die für je ein Satzglied stehen (nicht gereiht)* und *unverbundene Figuren, die für je ein Satzglied stehen (gereiht)* differenziert. Der Unterschied zwischen beiden Typen ist in den folgenden Abbildungen zu sehen.



Abbildung 45: Beispiel unverbundene Figuren gereiht, *Doppel-Klick 2* 2010, S. 313

In Abbildung 45 (aus *Doppel-Klick 2* 2010, S. 313) werden die einzelnen Satzglieder durch je eigene Erkennungsfiguren gekennzeichnet. Die Figuren umrahmen die Satzglieder bzw. werden schablonenartig über den Satz gelegt. Die Linearität des Satzes bleibt dabei bestehen. Sie wird jedoch nicht durch Verbindungslinien markiert, was den Unterschied zum Typ *verbundene Satzglieder mit unterschiedlichen Formen* ausmacht. Somit ist die Visualisierung dem Typ *unverbundene Figuren, die für ein Satzglied stehen (gereiht)* zuzuordnen. In Abbildung 46 (aus *Xa-Lando 3* 2013, S. 113) hingegen fungieren die unterschiedlichen geometrischen Figuren nur als Symbole für bestimmte Satzglieder, weshalb sie dem Typ *Figuren, die für je ein Satzglied stehen (nicht gereiht)* zugeordnet wurden.

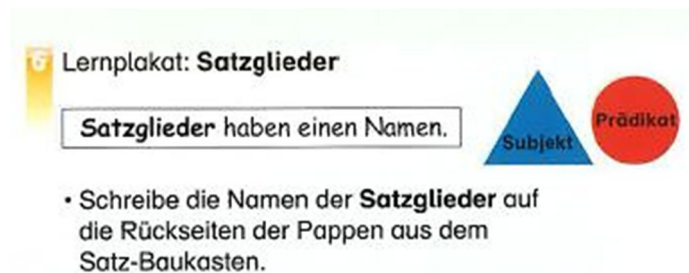


Abbildung 46: Beispiel Figuren, die für je ein Satzglied stehen (nicht gereiht), *Xa-Lando 3* 2013, S. 113

Neu hinzu kam als Typ auch die *Betonung des Verbs/Prädikats durch roten Kreis oder sonstige Form/Farbe*. Diese Bezeichnung trägt dem Umstand Rechnung, dass in vielen Lehrwerke, so auch in den beiden gerade zitierten, das finite Verb bzw. die in den Lehrwerken als Prädikat bezeichnete Einheit im Satz durch eine besondere Form und/oder Farbe exponiert wird. Dies entspricht einer Feststellung Granzow-Emdens, dass die Zentralstellung des Verbs auf der Ebene der Merksätze mancher Lehrwerke betont wird (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 282). Diese Feststellung kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit also auf der Ebene der Visualisierungen bestätigt werden. Granzow-Emden verweist auch auf die Problematik, die sich daraus ergibt: Die Darstellung des Verbs als Zentrum des Satzes könne nur syntaktisch im Sinne der Valenzgrammatik gemeint sein. Aus semantischer Perspektive – und diese wird in den Lehrwerken in Bezug auf das Prädikat eingenommen – müsse den Schülerinnen und Schülern aber eher die Nominalphrasen von Sätzen

als Zentrum erscheinen (vgl. ebd.). Ob diese visuelle Markierung des Verbs auf der Ebene der Aufgabenstellung oder Merksätze in den Lehrwerken des Datenkorpus dieser Arbeit für die Lernenden erläutert wird, muss auf der Ebene der Aufgabenstellungen überprüft werden (vgl. Kapitel 12).

Ebenfalls neu gebildet wurde der Typ *Satzklammer durch geteilten Kreis visualisiert*, für den dasselbe gilt. Mit dieser Codierung wurde berücksichtigt, dass es sich bei solchen Darstellungen nicht um einfache Umrahmungen handelt, sondern mit diesen Umrahmungen ein grammatisches Phänomen, nämlich die Satzklammer, visualisiert wird. Damit wird etwas, das dem verschriftlichten Satz zunächst nicht anzusehen ist – etwas Unanschauliches – veranschaulicht. Ein Beispiel ist in der folgenden Abbildung zu sehen (aus *der die das 4 Basis* 2013, S. 80).

③ Schreibe acht Sätze. Markiere in deinen Sätzen das Prädikat.
 Emira ist mit dem Fahrrad gekommen.

Mama	hat	das Computerspiel	gespielt
Papa		das Wettrennen	
Umut	ist	das Fußballspiel	gesehen
Emira		das Schachspiel	gekommen
		mit dem Fahrrad	gefahren
		mit dem Auto	
		mit seinem Freund	
		mit ihrer Freundin	

Abbildung 47: Beispiel Visualisierung Satzklammer durch geteilten Kreis, *der die das Basis 4* 2013, S. 80

Zuletzt wurde ebenfalls neu gebildet der Typ *Satzklammer durch Strich visualisiert*, der dasselbe Phänomen mit anderen Mitteln fasst, was zuvor ebenfalls noch nicht berücksichtigt wurde. Ein Beispiel ist in Abbildung 48 zu sehen (entnommen aus *Doppel-Klick AH 2A* 2010, S. 63).

Einige Verben sind
zusammengesetzte Verben:
 Infinitiv: **aufräumen** = auf + räumen.
 Wenn man diese Verben im Satz verwendet,
 können sie auseinanderstehen.
Rocco räumte das Zimmer auf.
 Der zweite Teil des Verbs steht dann
 meist am Ende des Satzes.

Abbildung 48: Beispiel Satzklammer durch Strich visualisiert, *Doppel-Klick AH 2A* 2010, S. 63

4. Hinzunahme von weiterem Material und Prüfung der vorgenommenen Ordnung durch externe Person: In einem vierten Schritt wurden weitere Lehrwerke hinzugenommen, um die bisherige Typologie an weiteren Visualisierungen überprüfen zu können. Insgesamt wurden 170 weitere Visualisierungen aus 54 Lehrwerken entnommen. Dabei lag der Schwerpunkt erneut auf den Klassenstufen 3-7, exemplarisch wurden höhere Klassenstufen hinzugenommen (vgl. Liste im Anhang C). Auch wurden wieder Lehrwerke aus den Bereichen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache berücksichtigt. Das erneute Prüfen der vorgenommenen Ordnung erfolgte in Kooperation mit einer studentischen Hilfskraft. Der Austausch mit Anderen im Sinne einer kommunikativen Validierung ist in der *Grounded Theory* wie insgesamt in der qualitativen Forschung ein wichtiger Schritt zur Einhaltung der Gütekriterien. Das Besprechen des Vorgehens ermöglicht die Explikation und Begründung der einzelnen Schritte und damit das Aufdecken etwaiger blinder Flecken (vgl. Truschkat et al. 2011). Aus diesem Grund wurden auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit das methodische Vorgehen und das Datenkorpus offengelegt. Eine studentische Mitarbeiterin machte sich über einen Zeitraum von mehreren Monaten mit dem Datenmaterial und mit der in Schritt 3 beschriebenen Typisierung vertraut. In gemeinsamen Datensitzungen wurden die Zuordnungen der Visualisierungen besprochen und kritisch reflektiert. Die daraus entstandenen Überlegungen, Fragen, Unklarheiten, etc. wurden später in Memos festgehalten. Die unter Punkt 3 beschriebene Typisierung wurde schließlich auf der Grundlage der Sichtung der neu hinzugenommenen Lehrwerke und Arbeitshefte sowie des Austauschs mit der studentischen Hilfskraft angepasst und einige Typen in Memos präziser beschrieben (vgl. Datei *Visualisierungen 4* im digitalen Anhang):

1. Satzfelder mit Verbhervorhebung
2. Satzfelder ohne Verbhervorhebung
3. Satzgliedsymbole: Das Satzglied als solches, z. B. Subjekt, erhält eine Symbolfigur (z. B. Dreieck); die Formen werden mitunter nicht gereiht präsentiert und erscheinen auch als additive Form neben bzw. über dem verschriftlichten Satz;
4. Unverbundene Satzlinie: Die Satzglieder eines Satzes werden umrahmt, in Form und/oder Farbe differenziert, und linear/horizontal gereiht;
5. Verbundene Satzlinie: Die Satzglieder eines Satzes werden in Form und/oder Farbe differenziert umrahmt und linear gereiht; dabei werden die einzelnen Satzglieder durch eine Verbindungslinie miteinander verbunden;
6. Vertikale Erweiterung der Satzlinien
7. Tabellen
8. Analogische Visualisierungen

Im nächsten Teilkapitel (10.2) werden diese Typen detailliert vorgestellt und verschiedene Beispiele aus Lehrwerken gezeigt. Vor diesem Schritt sollen allerdings noch knapp die wichtigsten

Änderungen im Vergleich zur vorherigen Typisierung erläutert werden. Neu hinzugenommen wurde erstens der *Satzfächer ohne Verbhervorhebung*. Die Bezeichnung drückt den wesentlichen Unterschied zum eben vorgestellten *Satzfächer* aus. Letzterer, der zur besseren Unterscheidung nun als *Satzfächer mit Verbhervorhebung* bezeichnet wird, rückt das finite Verb ins Zentrum. Der *Satzfächer ohne Verbzentrierung* visualisiert es hingegen auf derselben Ebene wie die anderen Satzglieder. Der Unterschied wird in den folgenden Abbildungen deutlich. Abbildung 49 (aus Auer 4 2010, S. 58) zeigt einen *Satzfächer mit Verbhervorhebung*, der das finite Verb als Zentrum mittig positioniert.

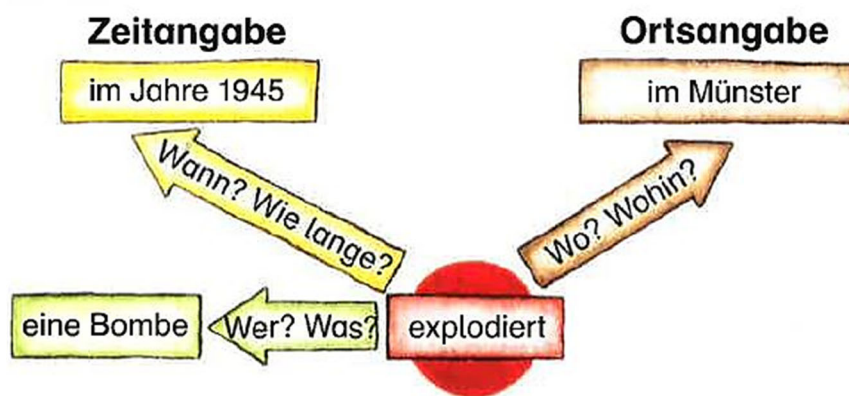


Abbildung 49: Beispiel Satzfächer mit Verbhervorhebung, Auer 4 2010, S. 58

Abbildung 50 (aus Mobile 4 2012, S. 35) gehört zum Typ *Satzfächer ohne Verbhervorhebung*, hier ist das Verb nicht zentral positioniert.



Abbildung 50: Beispiel Satzfächer ohne Verbhervorhebung, Mobile 4 2012, S. 35

Zweitens wurde als neuer Typ die *Vertikale Erweiterung der Satzlinien* beschrieben. Wie bei den beiden Satzlinientypen (verbunden und unverbunden) werden in diesem Typ die Satzglieder eines Satzes umrahmt und dabei in Form und/oder Farbe differenziert, und linear bzw. horizontal

gereiht. Allerdings findet eine vertikale Erweiterung statt, das heißt umrahmt und als bestimmtes Satzglied gekennzeichnet wird nicht nur eine Wortgruppe, sondern mehrere. Ein Beispiel für eine *vertikale Erweiterung der Satzlinien* ist in Abbildung 51 zu sehen (aus *der die das Basis 4* 2013, S. 78).

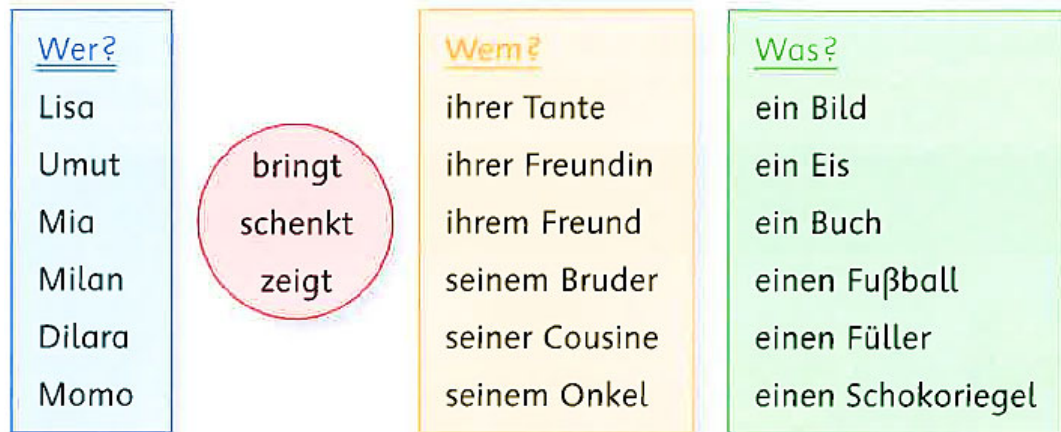


Abbildung 51: Vertikale Erweiterung der Satzlinie, *der die das Basis 4* 2013, S. 78

Mit dem Typ *analogische Visualisierungen* wurde drittens die zuvor herausgenommene dekorative Ebene wieder aufgenommen und damit dem Umstand Rechnung getragen, dass in Kombination mit dekorativen Elementen eine Analogieebene hinzukommen kann.

Die *Figuren, die für je ein Satzglied stehen* wurden umbenannt in *Satzgliedsymbole*, wodurch ihre Funktion als symbolhafte Markierer von Satzgliedern deutlicher hervorgehoben wird.

Die *Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel* wurde als eigener Typ herausgenommen, da sich hinter der Bezeichnung eine Vielzahl unterschiedlicher visueller Phänomene verbirgt. Gemeinsame Merkmale, wie sie für die Bestimmung eines Typs nötig sind, können also kaum ausgemacht werden. Obgleich als eigener Typ nicht haltbar, ist die Visualisierung durch einfache visuelle Mittel wie Umrahmung, Fettdruck oder Schriftfarbe nicht trivial und aus didaktischer Sicht alles andere als unbedeutend. Vielmehr handelt es sich um die einfachste und zugleich häufigste Art des visuellen Zugangs zu grammatischen Phänomenen in Lehrwerken. Die Bedeutung einfacher visueller Mittel sollte deshalb im Unterricht explizit angesprochen und geklärt werden. Die in Schritt 3 genannten unterschiedlichen Typen von Visualisierungen der Satzklammer fallen auch in diese Kategorie und tauchen hier deshalb nicht mehr explizit auf. So handelt es sich beispielsweise bei der Visualisierung in Abbildung 47 (s. oben unter Punkt 3) um eine *vertikale Erweiterung*, die durch die visuellen Mittel Spatien und Umrahmung durch zwei Halbkreise zusammengehörige Wortgruppen als solche markiert und auf paradigmatische Zusammenhänge verweist.

Das mehrstufige Verfahren hat gezeigt, dass weitere Analyseschleifen zu immer neuen Kategorisierungen und damit zu neuen Typen führen. An dieser Stelle im Ordnungsprozess wurde die Typisierung der entnommenen Visualisierungen jedoch abgebrochen, weil eine bestimmte Sättigung erreicht wurde. „Abbruchkriterium“ (Strübing 2008, S. 33) im Sinne der *Grounded Theory* war die Feststellung, dass sich die Beispiele für die unterschiedlichen Typen am Material wiederholen. Die nun präsentierte Typologie kann, wie oben erläutert wurde, dennoch nicht als abgeschlossen gelten, da sie einer vertiefenden Überprüfung, insbesondere durch weitere intersubjektive Prüfung, bedarf. Zudem dient sie, anders als dies bei einem strengen Vorgehen nach der *Grounded Theory* üblich wäre, nicht zur Generierung einer Theorie, sondern als Vorbereitung für die anschließende detaillierte Analyse von Visualisierungen. Erst aus dieser detaillierten Analyse sollen im Rahmen dieser Arbeit theoretische Erkenntnisse zum Verhältnis von Visualisierung und didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik abgeleitet werden. Dennoch leistet die Typologie in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit didaktischen Visualisierungen im Grammatikunterricht einen wichtigen Beitrag, indem sie auf der Basis einer breiten Lehrwerkssichtung einen Überblick über die Bandbreite aktuell verwendeter grammatikdidaktische Visualisierungsarten und deren unterschiedliche Ausprägungen bietet. Die computergestützte Auswertung erlaubt zudem Hinweise auf quantitative Aspekte.

10.2 Vorstellung der Grundtypen

Im Folgenden werden die durch das mehrstufige Verfahren gewonnenen Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen im Einzelnen vorgestellt und beschrieben. Dabei werden Beispiele von Vertretern dieser Typen aus unterschiedlichen Lehrwerken präsentiert. Auf die die Visualisierungen begleitenden Aufgabenstellungen wird an dieser Stelle noch nicht weiter eingegangen. Diese werden in Kapitel 12 intensiver in den Blick genommen.

10.2.1 Grundtyp 1: Satzfächer mit Verbhervorhebung

Der *Satzfächer mit Verbhervorhebung*⁹³ ist eine Visualisierung, die in drei der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke⁹⁴ sowie in einem Arbeitsheft (*der die das AH 4B*) verwendet wird. Die Bezeichnung *Satzfächer* wurde aus dem Lehrwerk *der die das* von Cornelsen übernommen. Die Visualisierung ähnelt dem oben vorgestellten Vorschlag von Blattmann und Kottke (2002), in dem ebenfalls die Bezeichnung *Satzfächer* gewählt wird. Gretsch führt den *Satzfächer m.V.* ebenfalls auf, verwendet aber die Bezeichnung *Satzstern* (Gretsch 2016, S. 53), vermutlich orientiert an dem aus der Montessori-Didaktik bekannten Satzstern, der große Ähnlichkeiten mit dem hier

⁹³ im Folgenden abgekürzt durch Satzfächer m.V.

⁹⁴ *der die das 4 Basis*, *Auer 3* und *Auer 4*

präsentierten Grundtyp *Satzfächer m.V.* aufweist (vgl. Blattmann und Kottke 2002, S. 14). Im Auer Sprachbuch wird er als *Satzbauplan*⁹⁵ bezeichnet (vgl. *Auer 4 LHB*). Die Bezeichnung *Satzfächer* erscheint insofern als die passendere, als in dieser Visualisierung die unterschiedlichen Satzglieder eines Satzes ausgehend vom finiten Verb ‚aufgefächert‘ werden (vgl. Abb. 52).

Sowohl im Lehrwerk *der die das* als auch in den beiden Auer Sprachbüchern wird der Satzfächer m.V. über ein Schuljahr hinweg schrittweise aufgebaut. Dabei folgt er in der Regel der Progression des Lehrwerks, indem nach und nach ein Satzglied und damit ein Fächerblatt hinzugenommen wird. Im Lehrwerk *der die das* wird der Satzfächer m.V. erst in der vierten Klassenstufe eingeführt. In *der die das Basis 4* wird er zunächst als Halbkreis präsentiert, wobei er in ein Setting eingebettet ist, in dem sich zwei im Comicstil dargestellte Kinder über einem bunten Satzfächer sitzend mit dem Thema *Satzglieder* beschäftigen (vgl. Abb. 52; entnommen aus *der die das Basis 4 2013*, S. 81).



Abbildung 52: Satzfächer mit Verbhervorhebung, *der die das Basis 4 2013*, S. 81

Anschließend wird er mit nur zwei Gliedern präsentiert, die für das Subjekt und das Akkusativobjekt stehen; Letzteres wird im Lehrwerk als „Ergänzung im Wen-Fall“ bezeichnet, alternativ wird aber auch der Terminus „Akkusativobjekt“ (*der die das Basis 4*, S. 96) in Klammern aufgeführt.

⁹⁵ Diese Bezeichnung wird z. B. auch von Grieshaber für dependenzgrammatische Visualisierungen im Fremdsprachlehrwerk *Deutsch aktiv* von 1979 gewählt (vgl. Grieshaber 2005) sowie von Seiten des *Instituts für deutsche Sprache und Literatur*, das mit diesem Terminus Valenzrahmen von Verben beschreibt (vgl. Institut für deutsche Sprache Mannheim 2007). Während die fremdsprachdidaktischen Visualisierungen Ähnlichkeiten zum hier vorgestellten Satzfächer m. V. aufweisen, sind die fachwissenschaftlichen Valenzrahmen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur Notationen wie z. B. die folgende: *Ksub Kakk (Kpräp1)(Kpräp2)* (vgl. ebd.).

Dies verweist auf eine enge Kopplung an die Frageprobe, deren Fragepronomen auch auf den Armen des Satzfühlers abgebildet werden. Es folgt eine ebenfalls zweigliedrige Darstellung zur Einführung des Dativobjekts (vgl. ebd., S. 110) und eine dreigliedrige Darstellung zur Einführung der Lokal- und Temporaladverbiale (genannt „Ergänzung des Ortes“ bzw. „der Zeit“; ebd., S. 124). Vollständig bzw. mit allen in Klasse 4 eingeführten Satzgliedern wird der Satzfühler nur ein einziges Mal präsentiert, wobei er in diesem Fall unbeschriftet bleibt und eher dekorativen oder symbolhaften Charakter hat (vgl. Abb. 53 aus *der die das Basis 4* 2013, S. 124). In diesem Lehrwerksausschnitt wird deutlich, dass die Farben des Satzfühlers m.V. auch für Umrahmungen der jeweiligen Satzglieder wieder aufgegriffen werden.

② Bilde mit den Wortkärtchen eine Satzreihe.

die Frisörin schneidet die Haare am Nachmittag
 Timo im Salon

Die Frisörin schneidet die Haare.
 Die Frisörin schneidet Timo die Haare.
 Die Frisörin ...

③ Erweitere die beiden Sätze wie in Aufgabe ①.

Umut gibt ... Lisa kauft ...

④ Markiere in deinen Sätzen alle Satzglieder in der richtigen Farbe.

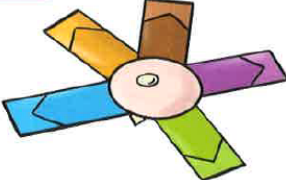


Abbildung 53: Satzfühler mit Verbhervorhebung, ohne Beschriftung, *der die das Basis 4* 2013, S. 124

Im Auer Sprachbuch wird der Satzfühler bereits in Klasse 3 eingeführt und ebenfalls schrittweise erweitert. Schon auf dem Cover des Schülerbandes des dritten Klasse wird der Satzfühler m.V. vollständig, d. h. mit allen Gliedern gezeigt, auch hier eingebettet in ein ganz ähnliches Setting wie das oben beschriebene. Begonnen wird dann ebenso mit zwei Gliedern für das Subjekt und das Akkusativobjekt, wobei die Beschriftungen zunächst noch fehlen und die Wortgruppen unterhalb des Satzfühlers präsentiert werden (vgl. Abb. 54; *Auer 3* 2010, S. 14).

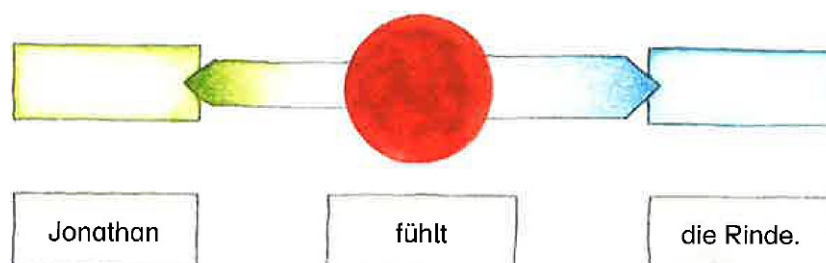


Abbildung 54: Satzfühler mit Verbhervorhebung, zwei Glieder, *Auer 3* 2010, S. 14

Die Progression folgt demselben Muster wie im Lehrwerk *der die das*. An zwei Stellen im Lehrwerk wird der Satzfühler mit allen vier in Klasse 3 eingeführten Satzgliedern präsentiert, wobei eine

halbkreisförmige Darstellung gewählt wird. In einer Übersicht am Ende des Lehrwerks wird der Halbkreis entzerrt und ein Fächerglied zeigt schräg nach unten.

In beiden Lehrwerken wird der Satzfücher m.V. in das Thema Satzglieder eingebettet. Der im Zentrum positionierte rote Kreis, der das finite Verb einschließt, steht dann für das ‚Prädikat‘ (vgl. *Auer 3*, S. 65 sowie *der die das Basis 4* 2013, S. 80). Dieses wird in beiden Lehrwerken als Satzglied bezeichnet. In beiden Lehrwerken wird vorher auch die Wortart Verb mit einem roten Kreis gekennzeichnet (vgl. Abb. 55 aus *Auer 3* 2010, S. 14); hier kommt es nun zur Umbenennung von *Verb* in *Prädikat*, die unterschiedlich erklärt wird. So heißt es im Auer Sprachbuch der Klasse 3: „Das Verb (Tunwort) im Satz ist das **Prädikat** (Satzaussage). Das Prädikat ist ein wichtiges **Satzglied**. Du findest es mit der Frage ‚Was tut jemand?‘/ ‚Was geschieht?‘“ (*Auer 3* 2010, S. 65; Hervorhebungen i.O.). Im Lehrwerk *der die das 4* wird erklärt: „Das **Prädikat** ist ein Satzglied. Es ist immer ein Verb. Jeder Satz hat ein Prädikat. Das Prädikat kann aus zwei Teilen bestehen: Umut hat mit seinem Freund gespielt“ (*der die das Basis 4* 2013, S. 80).



Abbildung 55: Verbsymbol roter Kreis, *der die das Basis 4* 2013, S. 80

Diese „wenig einleuchtende Umbenennung“ (Granzow-Emden 2013, S. 283) kann den Lehrwerksautorinnen und -autoren jedoch kaum zum Vorwurf gemacht werden, da auf den Prädikatsbegriff aufgrund der Vorgaben des Verzeichnisses der Kultusministerkonferenz nicht verzichtet werden darf.⁹⁶ Beide Lehrwerke kombinieren ferner die Termini der Satzgliedlehre mit valenzgrammatischen Termini: *der die das* spricht neben Subjekt und Prädikat von Ergänzungen im Wem-Fall, im Wen-Fall und Ergänzungen der Zeit und des Ortes. Das *Auer Sprachbuch* spricht vom Objekt als Satzergänzung und von Orts- und Zeitangaben. Diese „Variation in der Terminologiewahl“ (Fobbe 2010, S. 63), die in ihrer synonymen Verwendung in den Lehrwerken nicht aufeinander bezogen und reflektiert wird (vgl. ebd.), findet sich auch in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache und führt laut Fobbe „zu einer unseligen Verquickung unterschiedlicher grammatischer Beschreibungsebenen“ (ebd., S. 64).

⁹⁶ Kritisch angemerkt werden könnte jedoch, dass die Lehrkräfte auf die potentielle Verwirrung, die dieser „mystische Wandel“ (Granzow-Emden 2013, S. 280) auf Seiten der Lernenden mit sich bringen könnte, nicht hingewiesen werden. So heißt es im Lehrerband des Auer Sprachbuchs der dritten Klasse: „Nach Einführung des Fachbegriffs Prädikat wird durch die Fragestellung ‚Was tut jemand?‘ den Kindern bewusst, dass dieses immer aus einem Verb besteht“ (*Auer 3 LHB*, S. 11). Dies darf aufgrund der Problematik des Prädikatsbegriffs und der semantischen Erklärung des Verbs bezweifelt werden.

Bisweilen wird innerhalb des roten Kreises durch die Abbildung der ‚passenden‘ Frage der Frageprobe, des Terminus *Prädikat* oder die Kombination aus beidem auf das Prädikat hingewiesen (vgl. Abbildungen 56 und 57).



Abbildung 56:
Ausschnitt aus Satzfächer mit Verbhervorhebung,
der die das AH 4B 2013 S. 10



Abbildung 57:
Ausschnitt aus Satzfächer mit Verbhervorhebung,
Auer 3 2010, S. 49

Die vom Kreis ausgehenden Pfeile verweisen auf Rechtecke, die mit verschiedenen Satzgliedern gefüllt sind oder von den Lernenden gefüllt werden können. Die untersuchten Lehrwerke wählen unterschiedliche Farben für die im Satzfächer m.V. visualisierten Satzglieder. Der Kreis, der das Prädikat markieren soll, ist jedoch in allen Lehrwerken rot. In ausnahmslos allen Satzfächern der untersuchten Lehrwerke wird das Subjekt auf der linken Seite, also als erstes Satzglied, positioniert. Erst, wenn an anderer Stelle im Lehrwerk die fächerartige Darstellung aufgelöst wird und die Satzglieder in einer Linie nebeneinander präsentiert werden, wird das Subjekt auch an andere Positionen im Satz gesetzt (vgl. Abb. 58; *Auer 3 2010, S. 139*). Diese Art der Visualisierung wäre dann nach der hier vorgeschlagenen Typologie als *Unverbundene Satzlinien* zu bezeichnen. Zugleich dienen die unterschiedlichen Formen und Farben auch als Wiedererkennungssymbole der Satzglieder (so beispielsweise in der linken oberen Ecke der Abb. 58), weshalb hier auch von Satzgliedensymbolen gesprochen werden kann.

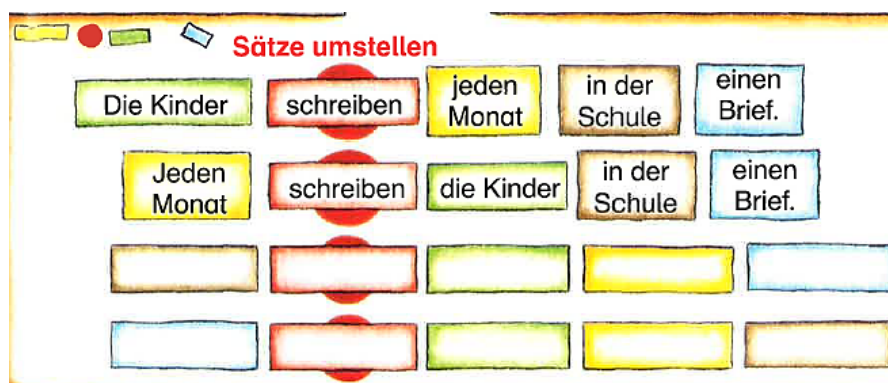


Abbildung 58: Sätze umstellen, *Auer 3 2010, S. 139*

Auch die Pfeile des Satzfüchers m.V. werden in beiden Lehrwerken meist überschrieben mit den Fragewörtern der Frageprobe. Nur in den beiden oben präsentierten Fällen erscheint der Satzfücher ohne die auf den Pfeilen abgebildeten Fragewörter.

Die klare Progression des Satzfüchers m.V. bzw. der durch den Satzfücher m.V. visualisierten Lerninhalte sowie das ständige Wiederaufgreifen der Formen und Farben macht deutlich, dass in beiden Lehrwerken bewusst eine Visualisierung als Zugang zum Thema Satzglieder eingesetzt wird. Die starke Betonung des Verbs und die Tatsache, dass vom Verb ausgehend Pfeile auf die anderen Satzglieder verweisen, sprechen dafür, dass mit dem Satzfücher m.V. ein valenzgrammatischer Zugang zum Thema Satzgrammatik erreicht werden soll. In den Lehrerhandbüchern der Auer Sprachbücher, die im Zuge der exemplarischen Sichtung von Lehrerbänden berücksichtigt wurden, erfährt man darüber jedoch nichts. Zur Bedeutung des Prädikats heißt es lediglich an einer Stelle: „Die Erarbeitung der Satzaussage wird bewusst vor die Einführung des Subjekts gestellt, da dies die besondere Bedeutung des Prädikats unterstreicht“ (Auer 3 LHB, S. 111). Insgesamt finden sich sehr wenige und mitunter recht kryptische Informationen zum Satzfücher m.V. als Visualisierung und seinem Nutzen in Hinblick auf den Zugang zur Satzgrammatik: „Die Satzglieder werden unterstützt durch die Symbole ‚Kreis‘ und ‚Pfeil‘“ (Auer 4 LHB, S. 93) – dies ist bis auf den Hinweis auf Farbgebungen eine von wenigen expliziten Erwähnungen visueller Aspekte. An einer anderen Stelle im Lehrerhandbuch der Klasse 4 wird zudem erläutert: „Mithilfe des Plans [gemeint ist der Satzfücher m.V.; LR] lassen sich Sätze zerlegen. Dazu werden die Fragepfeile benutzt“ (ebd., S. 157).

Legt man die im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten fachunabhängigen Bildklassifikationen zugrunde, kann der Satzfücher m.V. am ehesten den *logischen Bildern* (Schnotz 2010) bzw. den *Strukturbildern* nach Sachs-Hombach (Sachs-Hombach 2013) zugeordnet werden, weil er abstrakte Zusammenhänge im Satz visualisiert. Von den üblichen logischen Bildern bzw. Strukturbildern unterscheiden sie sich als grammatikdidaktische Visualisierungen dadurch, dass Schrift hier nicht nur als erklärender Appendix verwendet wird, sondern der verschriftlichte Satz Ausgangspunkt der Visualisierung ist. Lediglich die Termini (z. B. *Ergänzung*) erfüllen eine erklärende Funktion wie in herkömmlichen logischen Bildern. Im Fall der Einbettung in ein Setting, wie bei der oben präsentierten Szene mit zwei Kindern, kann nach Sachs-Hombach von einem *darstellenden Bild* und nach Schnotz von einem *realistischen Bild* gesprochen werden.

10.2.2 Grundtyp 2: Satzfücher ohne Verbhervorhebung

Der Grundtyp *Satzfücher ohne Verbhervorhebung* wird in drei der gesichteten Lehrwerke verwendet (*Mobile 4*, *Bausteine 4* und *Einsterns Schwester 4 TH1*). Wie oben bereits erwähnt wurde, unterscheidet er sich vom Grundtyp *Satzfücher mit Verbhervorhebung* dadurch, dass das finite Verb nicht ins Zentrum des Fächers gestellt wird. Vielmehr ist es ein Fächerblatt neben anderen, das

Zentrum des Fächers bleibt leer. Im Lehrwerk erscheint der *Satzfächer ohne Verbhervorhebung*⁹⁷ als realistisches Bild, das zum Nachbauen einlädt.



Abbildung 59: Zwei Satzfächer ohne Verbhervorhebung, *Einsterns Schwester TH1 2012*, S. 39

Insgesamt wirkt der Satzfächer o.V. weit weniger komplex als der Satzfächer mit Verbhervorhebung, da keine Relationen im Satz visualisiert werden (vgl. Abb. 59; *Einsterns Schwester TH1 2012*, S. 39). Auch wird er, im Gegensatz zu Letzterem, nicht schrittweise aufgebaut. Die Hinweise zum Umgang mit dem Satzfächer o.V. innerhalb der Lehrwerke machen deutlich, dass dieser vor allem der Anwendung der Verschiebeprobe dient. So heißt es im Lehrwerk *Einsterns Schwester 4*: „So arbeite ich mit dem Satzfächer: 1. Ich übertrage jedes Satzglied auf einen Papierstreifen. 2. Ich verbinde diese Papierstreifen zu einem Fächer. 3. Ich verschiebe die Satzglieder zu einem sinnvollen Satz und schreibe ihn auf. 4. Ich verschiebe die Satzglieder mehrmals und finde weitere Sätze“ (*Einsterns Schwester 4*, S. 35). Im Lehrwerk *Bausteine* werden auf den einzelnen Gliedern die Fragepronomen der Frageprobe abgebildet. Es wird darauf hingewiesen, dass der Fächer dabei helfe, Satzglieder zu bestimmen (vgl. *Bausteine 4*, S. 39).

Einen eigenen Typ stellt der Satzfächer o.V. in der hier vorgeschlagenen Typologie vor allem deshalb dar, weil er in unterschiedlichen Lehrwerken in ganz ähnlicher Art und Weise verwendet wird. Er stellt insofern kein Einzelphänomen dar und kann deshalb als Grundtyp gelten, obwohl er auch dem Grundtyp *Analogische Visualisierung* zugeordnet werden könnte (s. Kapitel 10.2.8). Die Analogieebene des Satzfächers o.V. betrifft die ableitbare Aussage, dass sich Teile eines Satzes ‚wie die Blätter eines Fächers‘ verschieben lassen.

10.2.3 Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien

Den dritten Grundtyp bilden die *Unverbundenen Satzlinien*. Dabei handelt es sich um Visualisierungen, in denen die Konstituenten eines Satzes in Form und/oder Farbe differenziert umrahmt

⁹⁷ im Folgenden abgekürzt durch Satzfächer o.V.

und linear gereiht werden. Sie stehen jedoch isoliert nebeneinander und werden nicht miteinander verbunden. Der Typ wurde in insgesamt acht Lehrwerken bzw. Arbeitsheften gefunden (*Doppel-Klick 1, 2 und 3* sowie *Doppel-Klick AH 1A, der die das 3 Basis, ABC der Tiere 3, Klartext 2, Tintenklecks 4*). Meist kommt bei diesem Typ eine vertikale Ebene hinzu, indem mehrere Satzlinien übereinander präsentiert werden.

Ein Beispiel ist in Abbildung 60 zu sehen (aus *ABC der Tiere 3* 2013, S. 69). Hier werden drei Satzlinien übereinander präsentiert, wodurch auf die Verschiebbarkeit der Konstituenten aufmerksam gemacht wird.

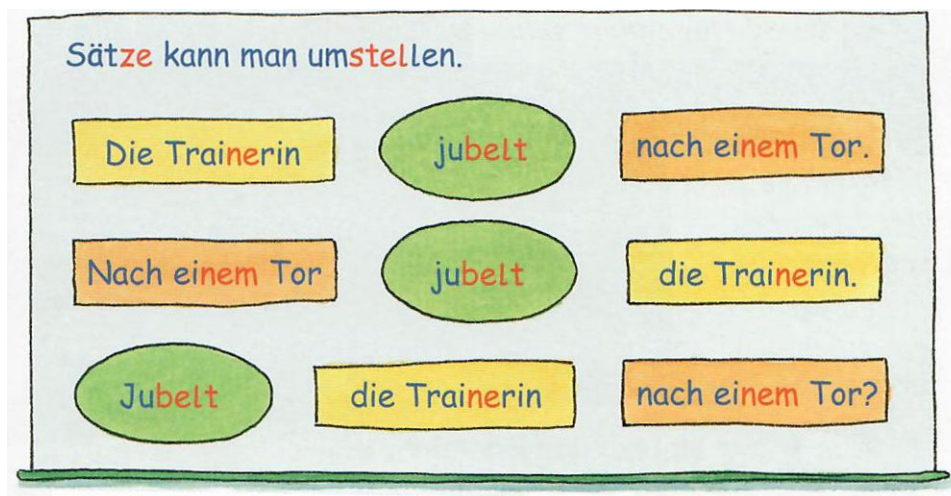


Abbildung 60: Unverbundene Satzlinien, *ABC der Tiere 3* 2013, S. 69

Wie in diesem Fall wird in allen Lehrwerken, in denen der Typ *Unverbundene Satzlinie* gefunden werden konnte, das finite Verb entweder durch eine besondere Form und/oder Farbe hervorgehoben. Die unterschiedlichen Formen dienen in *Tintenklecks* und *Doppel-Klick* im Lehrwerk zugleich als Satzgliedsymbole (vgl. Kapitel 10.2.6), an denen das jeweilige Satzglied erkannt werden kann.

10.2.4 Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien

Den vierten Grundtyp bilden die verbundenen Satzlinien. Die ‚Satzglieder‘ eines Satzes werden hier, wie beim Typ *Unverbundene Satzlinien*, in Form und/oder Farbe differenziert umrahmt und linear gereiht; dabei werden die einzelnen Satzglieder jedoch durch eine Linie miteinander verbunden (vgl. Abb. 61; *Deutschemobil 1* 2003, S. 83).

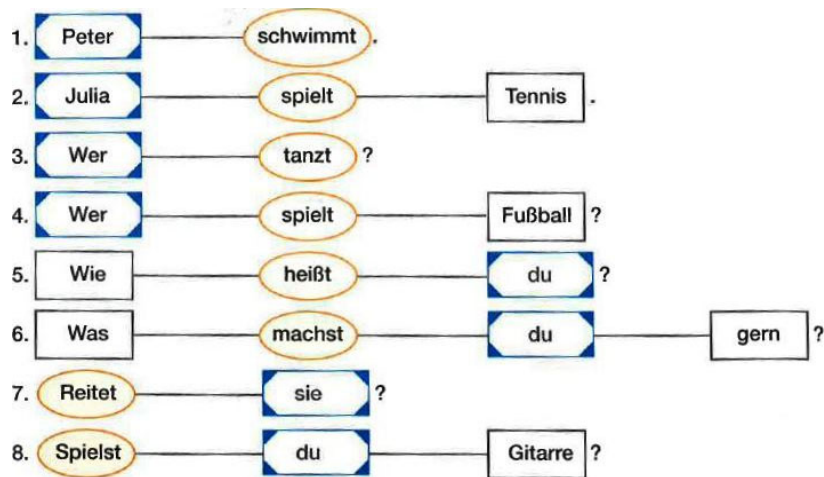


Abbildung 61: Verbundene Satzlinien, *Deutschmobil 1* 2003, S. 83

Auch bei diesem Typ kommt meist eine vertikale Ebene hinzu, indem mehrere Satzlinien übereinander präsentiert werden. Nur bei drei von insgesamt zwölf als *Verbundene Satzlinien* codierten Visualisierungen im Datenkorpus dieser Arbeit war dies nicht der Fall. Zwei der zwölf verbundenen Satzlinien erscheinen stark dekorativ und bergen eine Analogieebene, worauf in Kapitel 10.2.8 und 12.8 noch einmal gesondert eingegangen wird.

Verbundene Satzlinien wurden insgesamt zwölf Mal in fünf verschiedenen Lehrwerken gefunden. Die Lehrwerke richten sich in zwei Fällen an Lernende mit Deutsch als Erstsprache der dritten bzw. vierten Klassenstufe; drei der Lehrwerke stammen aus derselben Lehrwerksreihe (*Das neue Deutschmobil*) und richten sich an Lernende mit Deutsch als Fremdsprache. Im DaF-Lehrwerk *Das neue Deutschmobil* wird der Visualisierungstyp über drei Stufen (A1, A2, B1) hinweg sukzessive erweitert. In den anderen Lehrwerken tritt die verbundene Satzlinie nur vereinzelt auf. Auch bei diesem Typ dienen die Formen, mit denen die Satzglieder umrahmt werden, als Satzgliedsymbole. In Kapitel 4.2 wurden vergleichbare Visualisierungsformen präsentiert, die von Engel (1978) als *Diagramme* bezeichnet wurden. Allerdings unterscheiden sich diese Visualisierungen, wie auch die hier vorgestellten des Typs *Unverbundene* und *Verbundene Satzlinie* deutlich von den üblichen Diagrammarten, wie sie von Seiten der Bildwissenschaft und der Lehr-Lern-Psychologie beschrieben werden (vgl. Kapitel 2 und 3). Somit lassen sich auch diese beiden grammatikdidaktischen Visualisierungen nicht eindeutig einer der oben vorgestellten Bildklassifikationen zuordnen.

10.2.5 Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien

Den fünften Grundtyp bilden die *Vertikalen Erweiterungen der Satzlinien*. Er unterscheidet sich von den oben beschriebenen Grundtypen (*verbundene* und *unverbundene Satzlinien*; vgl. Kapitel 10.2.3 und 10.2.4) wie folgt: Mehrere Elemente werden nicht nur übereinander präsentiert, wie dies ja auch in den oben präsentierten Beispielvisualisierungen der Satzlinien zum Teil der Fall war, sondern zusammen umrahmt (vgl. Abb. 62; *der die das Basis 4* 2013, S. 78). Damit wird auf

paradigmatische Zusammenhänge im Satz aufmerksam gemacht, was in den bisherigen Visualisierungen nur implizit eine Rolle spielte.

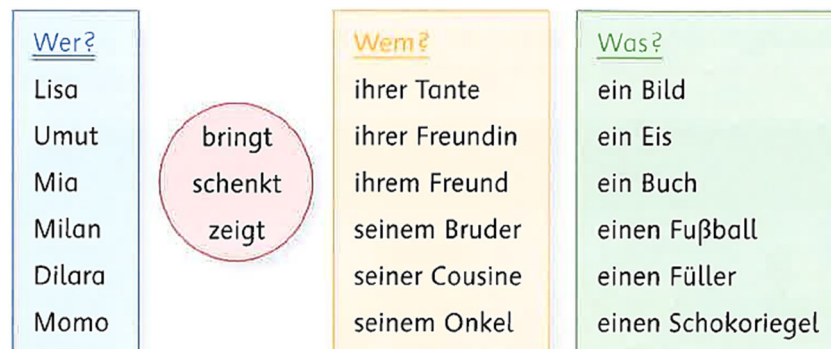


Abbildung 62: Vertikale Erweiterung, *der die das Basis 4* 2013, S. 78

Zu diesem Grundtyp gehören auch Darstellungen wie die in Abbildung 63 (aus *der die das Basis 4* 2013, S. 79) und 64 (aus *Xa-Lando 3* 2013, S. 174), die von Gretsche (2016) als *Schiebedarstellung* bezeichnet werden. In diesen Visualisierungen kommt das Schiebeelement als vertikale Verbindungslinie hinzu, d. h. hier handelt es sich um eine vertikale Erweiterung des Typs *Verbundene Satzlinie*.

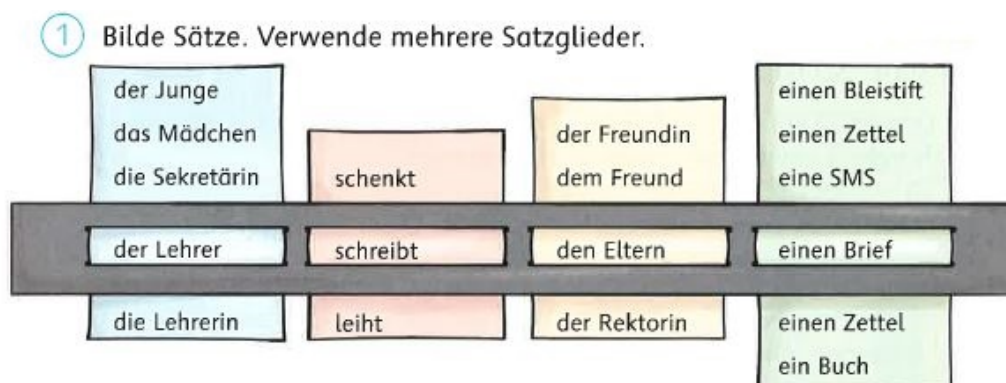


Abbildung 63: Vertikale Erweiterung mit Schiebeelement, *der die das Basis 4* 2013

Nicht nur durch Rahmung, sondern auch durch unterschiedliche Farbgebungen findet eine Kategorisierung statt, die darauf aufmerksam macht, dass es sich hier um Wortgruppen derselben Art handelt. Damit wird auf syntagmatische und paradigmatische Beziehungen hingewiesen. Nicht immer wird dabei auf Farben zurückgegriffen, wie in der folgenden Visualisierung zu sehen ist. Statt durch Farbigkeit wird hier mit geometrischen Symbolen gearbeitet.

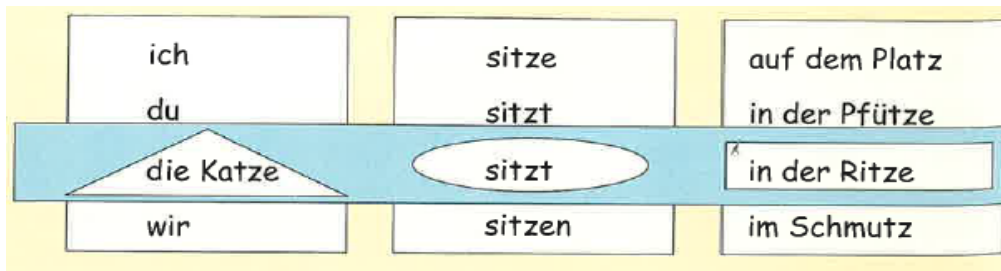


Abbildung 64: Vertikale Erweiterung mit Schiebeelement, *Xa-Lando 3* 2013, S. 174

Insgesamt wurde der Typ *Vertikale Erweiterung der Satzlinien* im Datenkorpus 18 Mal in sechs Lehrwerken und Arbeitsheften codiert (*ABC der Tiere 3, der die das Basis 4, Doppel-Klick AH 1B, Xa-Lando 3, der die das Dif. 4, der die das AH B*). Von diesen 18 erweiterten Satzlinien waren elf Visualisierungen durch ein Schiebeelement verbunden, sieben unverbunden.

Die *Vertikalen Erweiterungen*, die von einem Schiebeelement verbunden werden, erscheinen insofern als *Darstellende Bilder* (Sachs-Hombach 2013) bzw. *Realistische Bilder* (Schnotz 2010) oder *Abbilder* (Weidenmann 1994b), als sie haptisch wirken und zum Nachbauen einladen. Diese Klassifizierung ist inhaltlich nicht von Bedeutung, sondern kommt ggf. didaktisch-methodisch dann zum Tragen, wenn die Lernenden tatsächlich eigene ‚Schieber‘ herstellen sollen, um mit deren Hilfe unterschiedliche Sätze zu bilden. Die *Vertikalen Erweiterungen* ohne Schiebeelement lassen sich keiner der klassischen Bildartenklassifikationen eindeutig zuordnen.

10.2.6 Grundtyp 6: Satzgliedsymbole






Der mit der Bezeichnung *Satzgliedsymbole* versehene Grundtyp bezeichnet solche visuellen Phänomene, in denen das Satzglied eine Symbolfigur erhält. Meist sind es geometrische Figuren, die in den Lehrwerken eine fest zugeordnete Bedeutung erhalten, d. h. eine bestimmte geometrische Figur steht für ein bestimmtes Satzglied (Subjekt, Prädikat, Akkusativ- oder Dativobjekt oder Adverbialia). Diese Figuren erfüllen also die Funktion, das jeweilige Satzglied als solches erkennbar zu machen bzw. auf ein bestimmtes Satzglied hinzuweisen. So erscheinen die Figuren beispielsweise als additive Formen neben Sätzen bzw. über oder unter dem entsprechenden Satzglied. Dieser Visualisierungstyp ist insofern nicht trennscharf zu den anderen im Rahmen dieser Arbeit ermittelten als die Figuren beispielsweise auch in den verbundenen oder unverbundenen Satzlinien verwendet werden. Entsprechend ist er mit 50 Codierungen der am meisten vergebenen Code im Datenkorpus dieser Arbeit.





Abbildung 65 (aus *Mobile 4* 2012, S. 39) zeigt einen Lehrwerksausschnitt, in dem die Satzgliedsymbole als Appendizes in einem *Satzfächer ohne Verbhervorhebung* sowie als additive Zeichen unter dem verschriftlichten Satz zu sehen sind.

1 Stelle einen Satzgliedfächer her.
Schreibe auf jeden Streifen ein Satzglied.

Schreibe möglichst viele Satzglieder.
Hefte den Fächer mit einer Klammer.

2 Schreibe Sätze und stelle die Satzglieder um.
Du brauchst nicht immer alle Satzglieder verwenden.
Kennzeichne die Satzglieder.

Der Stallbursche  sattelt  am Morgen  dem Burgherren  das Pferd .

Sattelt  der Stallbursche  dem Burgherren  das Pferd? 




Abbildung 65: Satzgliedsymbole, *Mobile 4* 2012, S. 39

10.2.7 Grundtyp 7: Tabelle

Sowohl im Bereich Deutsch als Erstsprache als auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache konnten im Datenkorpus dieser Arbeit Tabellen als Grundtyp bestimmt werden. Insgesamt wurde der Code *Tabelle* 26 Mal vergeben (vgl. Datei *Visualisierungen 4* im digitalen Anhang). Dass die Lehrwerke auf Tabellen zurückgreifen, kann als Widerspruch dazu gesehen werden, dass sie bei einigen Lehrkräften „keinen guten Ruf“ (Granzow-Emden 2013, S. 262) genießen, da sie „als Ausweis für einen formalistischen Grammatikunterricht“ (ebd.) betrachtet werden. Von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung wird ihr Nutzen jedoch betont, weil sie „bei reflektierter Verwendung und didaktisch sinnvollem Einsatz eine Möglichkeit zur Vergegenständlichung der Sprache [bieten], auf die man keinesfalls verzichten sollte“ (ebd.). In den Lehrwerken kommt es jedoch zu teils sehr unterschiedlichen Arten von Tabellen, die auch unterschiedliche satzgrammatische Aspekte betonen. Im Bereich Deutsch als Erstsprache werden sie mitunter zur Klassifikation der unterschiedlichen Satzglieder verwendet (vgl. beispielsweise Abbildung 66; *Mobile 4* 2012, S. 119).




Subjekt 	Prädikat 	weitere Satzglieder 
die Matrosen	huschen	den Kapitän
der Kapitän	stürmen	das Schiff
die Piraten	danken	in die Ecken
sie	finden	Gold und Silber
er	trinken	ihrem Kapitän
die Schiffsratten	segeln	eine Flasche Rum

Abbildung 66: Tabelle zur Klassifikation von Satzgliedern, *Mobile 4* 2012, S. 119

Aus fachwissenschaftlicher Sicht fällt auf, dass diese Tabelle Wortgruppen isoliert und ohne Einbettung in einen Satz zu ganz bestimmten Satzgliedern erklärt. Tatsächlich könnten aber fast alle Nominalphrasen in der linken Spalte sowie die beiden Pronomen nach satzgliedtheoretischen Kriterien auch als Akkusativobjekte verwendet werden. Der relationale Aspekt von Satzgliedern, sprich die Eigenschaft, dass ein Satzglied „zum Satzglied erst im Satz“ (Hennig 2010, S. 134) wird, wird hier also missachtet. Gleiches gilt demnach für die Verben, die erst durch ihre Verwendung im Satz zu ‚Prädikaten‘ werden⁹⁸, hier aber ebenfalls pauschal zum Satzglied erklärt werden. Die Tabelle spricht zudem pauschalisierend von Satzgliedern, obwohl die Wortgruppen bzw. Wörter ohne weiteres auch in anderer Funktion verwendet werden könnten. Es wird den unterschiedlichen Funktionen von Kasus nicht gerecht, wenn z. B. eine im Akkusativ stehende Nominalphrase (hier *den Kapitän*) pauschal zum Satzglied (also zum Akkusativobjekt) erklärt wird. Dabei könnte sie beispielsweise auch in die Wortgruppe *den Kapitän rufend* eingebettet verwendet werden oder als Teil einer Präpositionalphrase (*Sie gingen auf den Kapitän los*). Aus fachdidaktischer Sicht ist zu kritisieren, dass die Gestaltung der Tabelle, die sowohl Termini als auch Wortgruppen deduktiv vorgibt, keine Freiheiten mehr lässt, im Unterricht über genau diese Form-Funktions-Zusammenhänge zu sprechen.

Mit dem Grundtyp *Tabelle* wurde ein Visualisierungstyp benannt, der auch in den Fachwissenschaften, genauer im topologischen Satzmodell Verwendung findet (vgl. Kapitel 5.4). Die oben präsentierte Tabelle unterscheidet sich aber sehr deutlich von den in der Fachwissenschaft verwendeten Tabellen. Tabellen, die sich im Aufbau sehr deutlich an den fachwissenschaftlichen Tabellen des topologischen Satzmodells orientieren, finden sich im Datenkorpus dieser Arbeit nur im Bereich Deutsch als Fremdsprache (*Ziel B2* und *Magnet neu A1*). Mischformen, die Elemente des topologischen Satzmodells, aber auch der klassischen Satzgliedlehre enthalten, finden sich in beiden Bereichen (z. B. in *Doppel-Klick 3*) (vgl. Datei *Visualisierungen 4* im digitalen Anhang).

Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Datenerhebung dieser Arbeit vor der Implementierung des neuen Bildungsplans des Landes Baden-Württemberg stattfand, in dem das topologische Satzmodell explizit genannt wird (vgl. Kapitel 6.3). Dieser Befund dürfte sich demnach in einer neuen Datenerhebung deutlich verändern.

10.2.8 Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen

Mit dem Typ *Analogische Visualisierungen* wurde die zuvor herausgenommene dekorative Ebene wieder aufgenommen und damit dem Umstand Rechnung getragen, dass in Kombination mit dekorativen Elementen eine Analogieebene eröffnet werden kann, die in Hinblick auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen bzw. den Zugang zu diesem bedeutsam ist. Am oben präsentierten

⁹⁸ Auf den Prädikatsbegriff selbst, der aus den bereits genannten Gründen einen mehr als fraglichen Nutzen hat, kann das Lehrwerk aufgrund der ministeriellen Vorgaben nicht verzichten.

Beispiel mit der Wäscheleine (vgl. Abb. 44 in Kapitel 10.1) wird dies deutlich: Bei dieser Visualisierung handelt es sich, wie oben beschrieben, um eine verbundene Satzlinie, d. h. die Konstituenten des Beispielsatzes werden in Form und Farbe differenziert umrahmt und linear gereiht. Dabei werden sie durch eine Verbindungslinie miteinander verbunden. Die dekorativen Elemente, also die Elemente, die die Visualisierung auf den ersten Blick als *darstellendes Bild* im Sinne Sachs-Hombachs (vgl. Sachs-Hombach 2013, S. 188) bzw. *realistisches Bild* nach Schnotz (vgl. Schnotz 2010, S. 927) erscheinen lassen, bewirken, dass eine Analogieebene eröffnet wird, d. h. dass die Eigenschaften der dargestellten Elemente auf die Eigenschaften der Elemente eines Satzes übertragen werden können.⁹⁹ Damit lassen sie sich dem Schnotz'schen *Analogiebild* (Schnotz 2010) zuordnen, wobei hier, im Gegensatz zu den von Schnotz beschriebenen Bildern, der verschriftliche Satz Ausgangspunkt der Visualisierung ist. Diese Analogieebene ist auch bei der folgenden Abbildung (aus *Tintenklecks 3* 2005, S. 93) zu bemerken: Das Bild des Jonglierens wird hier vermutlich gewählt, um zu veranschaulichen, dass Konstituenten im Satz verschoben werden können. Allerdings kommt es dabei zur Darstellung eines ungrammatischen Satzes, wenn man die Leserichtung von links nach rechts beibehält (**Mit ihrer goldenen Kugel fröhlich spielte die Prinzessin*).

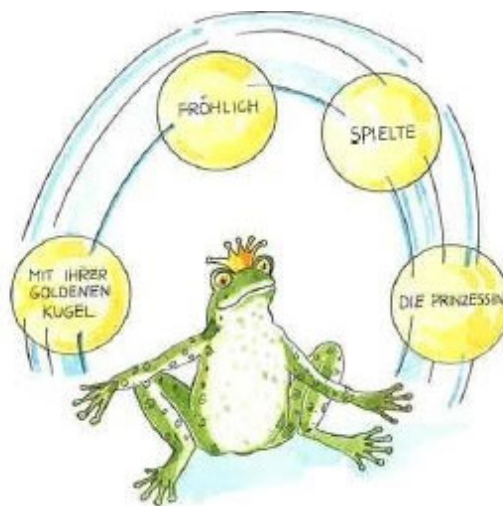


Abbildung 67: Analogische Visualisierung, *Tintenklecks 3* 2005, S. 93

Dieser Grundtyp liegt damit quer zu den anderen. Die ihm zugeordneten Visualisierungen können, wie am Beispiel der Wäscheleinen-Visualisierung deutlich gemacht wurde, mitunter auch anderen Typen zugeordnet werden, bringen aber zusätzlich eine analogische Komponente mit. Andere, wie die Frosch-Visualisierung, arbeiten zwar teilweise mit denselben visuellen Mitteln wie die oben erläuterten Grundtypen (hier ist es die Umrahmung), können aber keinem bestimmten der hier vorgestellten Grundtypen zugeordnet werden.

⁹⁹ Wie die Analogie bei dieser Visualisierung funktioniert, wird in Kapitel 12 ausführlich erläutert.

Der Typ *Analogische Visualisierung* beschreibt damit eine Vielzahl mitunter sehr unterschiedliche Visualisierungen. Er konnte durch das mehrstufige Verfahren aber noch präzisiert werden, indem wiederkehrende Motive festgehalten wurden. So wurde neben der Wäscheleine noch eine Hantel-darstellung (vgl. Abb. 68; *der die das Basis 4* 2013, S. 80), zwei Jonglier-Analogien, zwei Scheren-Darstellungen sowie eine Lattenzaundarstellung gefunden (in *Bausteine 4*, S. 124), auf die auch Gretsch (2016) hinweist. Bei der auch von Gretsch vorgestellten Lattenzaundarstellung ist fraglich, ob die Analogie von den Lehrwerksautorinnen und -autoren intendiert war, da sie auf eine scheinbar rigide, unveränderliche Abfolge der Satzglieder verweist (vgl. ebd., S. 55).

Die Analogien beziehen sich auf unterschiedliche grammatische Phänomene oder Strukturen. Die Hantel-Darstellung macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass hier zwei Elemente zwar nicht direkt nebeneinander stehen, sie aber dennoch zusammengehören. Diese Zusammengehörigkeit wird zum einen durch die beiden Kugelhälften symbolisiert, die die im Lehrwerk vergebene Form und Farbe für das Satzglied Prädikat bzw. für die Wortart Verb wieder aufgreift. Zum anderen durch die Hantelstange, die beide Elemente miteinander verbindet.



Abbildung 68:
Analogische Visualisierung Hantel, *der die das Basis 4* 2013, S. 80

Das Motiv des Jonglierens (vgl. obige Abb. 67 sowie Abb. 69 aus *Tintenklecks 3* 2005, S. 93) macht die Lernenden auf die Eigenschaft von Satzgliedern aufmerksam, dass diese sich im Satz verschieben lassen, was in der folgenden Abbildung durch einen *Unterrichtsbegleiter* (Sturm 1991) angesprochen wird.



Abbildung 69: Analogische Visualisierung Jonglieren, *Tintenklecks 3* 2005, S. 93

Das Motiv der Schere verweist auf eine Teile-Ganzes-Struktur im Satz (vgl. Abb. 70; *Mobile 3* 2011, S. 123).

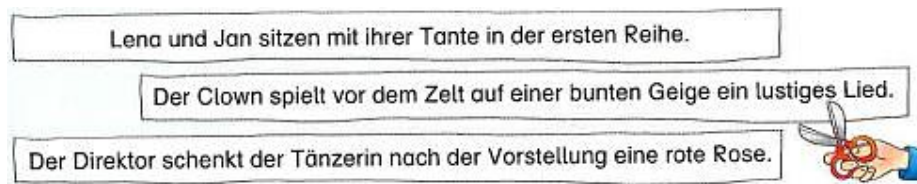


Abbildung 70: Analogische Visualisierung Schere; *Mobile 3* 2011, S. 123

10.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Analyse der Grundtypen

Im Folgenden werden die Erkenntnisse, die sich aus den Ergebnissen des eben beschriebenen ersten empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ableiten lassen, zusammengefasst und auf die des theoretischen Teils der Arbeit rückbezogen. Damit geht einher, dass die Charakteristika grammatikdidaktischer Visualisierungen auf der Grundlage der Typisierungsarbeit präzisiert werden. Darauf aufbauend werden Schlussfolgerungen für die anschließende Analyse der Grundtypen erläutert.

Zur Bestimmung von Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein an der *Grounded Theory* orientiertes mehrstufiges Verfahren durchgeführt. Über einen systematischen Ordnungsprozess der Visualisierungen konnten schließlich acht Grundtypen bestimmt werden, die auf unterschiedliche Art und Weise visuelle Zugänge zur Satzgrammatik bieten. Obgleich die Typologie weiterer, insbesondere intersubjektiver Überprüfung bedarf, bietet sie erstmals auf der Basis einer breiten Lehrwerkssichtung einen Überblick über die Bandbreite und Unterschiedlichkeit grammatikdidaktischer Visualisierungen. Sie zeigt auf, welche Kombinationen von visuellen Mitteln in ähnlicher Weise immer wieder Verwendung finden und deshalb als ‚Grundtypen‘ grammatikdidaktischer Visualisierungen bezeichnet werden können. Dabei sind auch die Erkenntnisse des Ordnungsprozesses, die sich nicht in der Bestimmung eines eigenen Typs niedergeschlagen haben, in Hinblick auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit von Bedeutung. Sie zeigen auf, mit welchen visuellen Mitteln überhaupt gearbeitet wird und wie mit denselben visuellen Mitteln unterschiedliche Funktionen erfüllt werden.

Auf der Basis der Grundtypenbestimmung können auch die Charakteristika grammatikdidaktischer Visualisierungen, die in Kapitel 8 auf der Basis der theoretischen Vorarbeiten beschrieben wurden, präzisiert bzw. erweitert werden: Die Ordnung des entnommenen visuellen Materials in aktuellen Lehrwerken macht deutlich, dass es sich bei grammatikdidaktischen Visualisierungen um komplexe Zusammenstellungen unterschiedlicher visueller Mittel (Fettdruck, Umrahmung, Schriftfarbe, usw.) handelt, durch die ein ‚Bildraum‘ entsteht, in dem der verschriftlichte Satz Veränderungen erfährt, die grammatisch bzw. grammatikdidaktisch bedeutsam sind. Zwar hat das

mehrstufige Verfahren gezeigt, dass die visuellen Mittel, mit denen in Lehrwerken gearbeitet wird, um grammatische Phänomene zu veranschaulichen, beschränkt sind. Die visuellen Mittel treten jedoch in sehr unterschiedlichen Kombinationen auf, die sich in wiederkehrenden Typen zusammenfassen lassen. Den einzelnen visuellen Mitteln (Formen, Farben, etc.) können somit nicht unmittelbar Bedeutungen zugewiesen werden, sondern sie müssen in ihrer Kombination mit anderen Mitteln und in Bezug auf den verschriftlichten Satz und seine Elemente in Hinblick auf ihre grammatische Bedeutung interpretiert werden. Dasselbe visuelle Mittel (z. B. eine rote Umrahmung) kann abhängig von Inhalt und Thema also unterschiedliche Funktionen erfüllen. Diese Bedeutungsoffenheit ist ein wichtiges Charakteristikum der hier betrachteten Visualisierungen und muss in der Folge für die Wahl einer Analysemethode beachtet werden.

Das untenstehende Schaubild fasst die Charakteristika grammatikdidaktischer Visualisierungen, wie sie auf der Grundlage des mehrstufigen Verfahrens und der theoretischen Vorarbeit der vorliegenden Arbeit beschrieben werden können, zusammen.

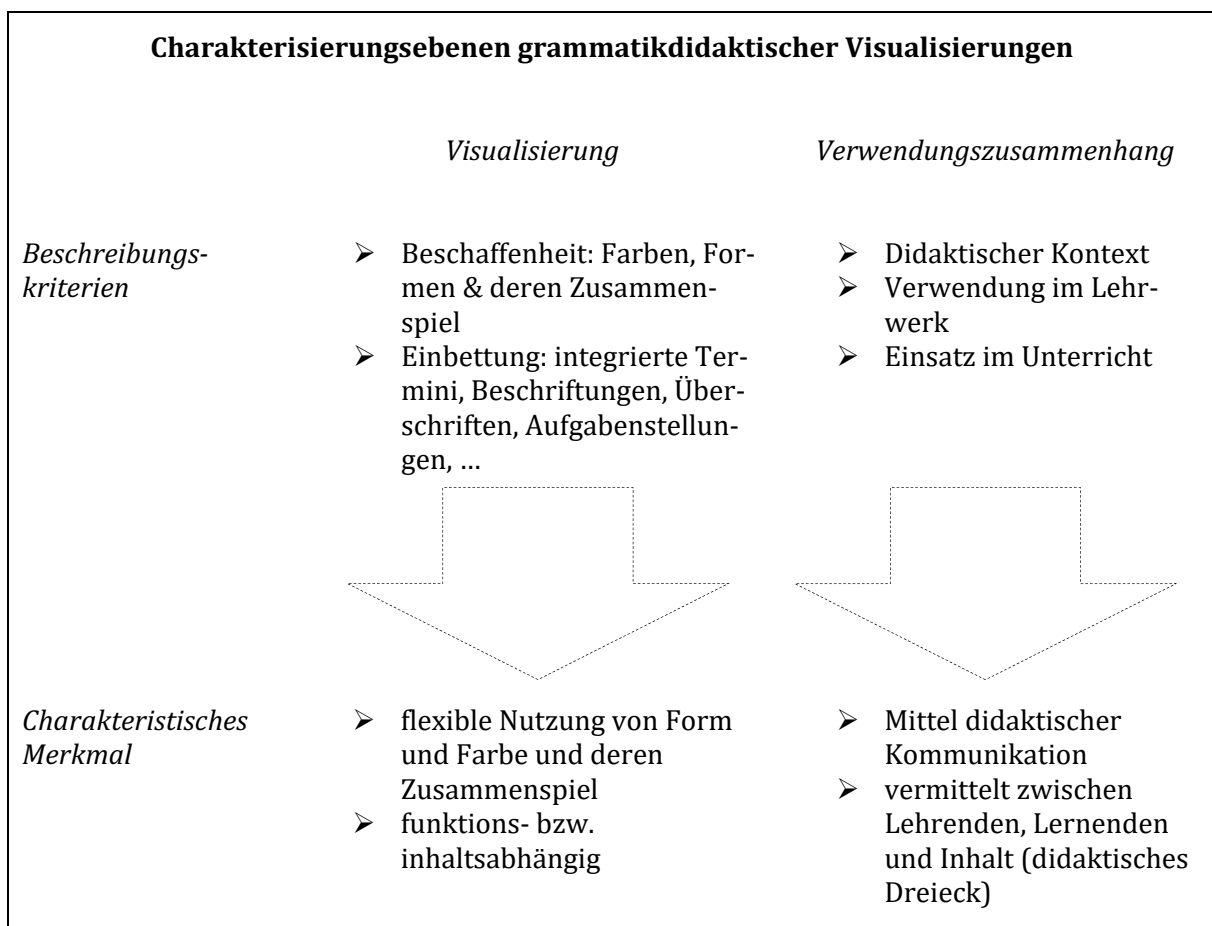


Abbildung 71: Charakterisierungsebenen grammatikdidaktischer Visualisierungen

Das Schaubild verweist auf zwei unterschiedliche Charakterisierungsebenen grammatikdidaktischer Visualisierungen: Die eine betrifft die Visualisierung als solche, die andere den Ver-

dungszusammenhang, in dem die Visualisierung steht (vgl. Kapitel 2.4). Aus den Beschreibungskriterien und den charakteristischen Merkmalen lassen sich Implikationen für die Auswahl einer geeigneten Bildanalysemethode ableiten: Die Bildanalysemethode, mit der die Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen im Rahmen dieser Arbeit weiter analysiert werden, muss es ermöglichen, auch aus solchen visuellen Elementen, denen auf den ersten Blick keine feste Bedeutung zukommt, Bedeutungen abzuleiten. Das heißt, sie muss auf Beziehungen zwischen Elementen innerhalb der Visualisierung eingehen können, die im Anschluss auf das jeweilige grammatische Thema bezogen werden können. Sie sollte zudem den kommunikativen bzw. sozialen Kontext, in dem die Visualisierungen stehen, berücksichtigen. Das bedeutet, sie muss die Funktion der Visualisierungen innerhalb des didaktischen Kontextes berücksichtigen und sie als Vermittlerin zwischen Lehrenden, Lernenden und dem grammatischen Inhalt verstehen. Insofern sollte sie aufzeigen können, in welcher Weise Visualisierungen mit ihren Betrachterinnen und Betrachtern ‚interagieren‘. Eine Bildanalysemethode, die diesen, sich aus den Charakteristika grammatikdidaktischer Visualisierung ergebenden Ansprüchen, genügt, kann m.E. in der sozialsemiotischen Bildanalysemethode nach Kress und van Leeuwen (2006) gefunden werden. Sie wird im Folgenden vorgestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen zur Analyse der Grundtypen erläutert.

11 Vorstellung der Bildanalysemethode

Für die Analyse von Vertretern der oben vorgestellten Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen bietet sich ein semiotisches Verfahren mit anschließender fachdidaktischer Reflexion an (vgl. Heinz und Pflaeging 2015). Eine Bildanalysemethode, die den oben formulierten Ansprüchen Genüge trägt, ist die Sozialesemiotische Bildanalyse nach Kress und van Leeuwen (2006). In diesem Kapitel erfolgt zunächst ein Abgleich von theoretischen Grundannahmen der Sozialesemiotischen Bildanalyse und den eben herausgearbeiteten Kriterien (11.1.1). Die von Kress und van Leeuwen beschriebene Methode¹⁰⁰ als solche wird anschließend vorgestellt (11.1.2) und auch kritisch reflektiert (11.1.3), bevor auf dieser Grundlage das methodische Vorgehen zur Analyse der exemplarischen Grundtypenvertreter im Rahmen dieser Arbeit erläutert wird (11.2).

11.1 Die Sozialesemiotische Bildanalyse

11.1.1 Theoretische Grundannahmen

Die Sozialesemiotische Bildanalyse geht von einem Zeichengebrauch aus, der „an spezifische soziale Praktiken und Institutionen gebunden“ (Stöckl 2014b, S. 393) ist – und somit, wie oben gefordert, den Verwendungszusammenhang berücksichtigt. Sie bezieht sich auf die Sozialesemiotik, die sich als neue Schule der Semiotik versteht (vgl. Stöckl 2014b), die „Zeichen und Codes nicht als gesetztes und starres Regelwerk“ (ebd., S. 393) versteht, sondern „als flexibles und dynamisches Repertoire“ (ebd.). In Bezug auf grammatikdidaktische Visualisierungen ist das deshalb bedeutsam, weil hier – wie unter 10.3 beschrieben wurde – das Zeichenrepertoire begrenzt ist und dieselben visuellen Mittel immer wieder gebraucht werden, dabei aber ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen können bzw. müssen, je nachdem, was jeweils Thema des Unterrichts und Ziel des Einsatzes der Visualisierung ist. Als didaktische Visualisierungen sind sie an die spezifische soziale Praxis Unterricht bzw. die Institution Schule gebunden, womit wiederum spezifische Ziele verbunden sind. Das Erkenntnisinteresse der Sozialesemiotik liegt, so Stöckl, in der Analyse des Gebrauchs

„semiotischer Ressourcen“ durch die Zeichenmacher und -verwender (soziale Akteure), die [...] semiotisch handeln. Dabei ist ‚sozial‘ so zu verstehen, dass man sich vom Universalismus der Semiotik allgemein verabschiedet und Zeichen jeweils als Teil einer klar begrenzten gesellschaftlichen oder professionellen Domäne [...] einschränkt [...]. (Stöckl 2014a, S. 155; Hervorhebung i.O.)

¹⁰⁰ Die Sozialesemiotische Bildanalyse wird u.a. vom *Netzwerk Bildphilosophie* den bildanalytischen Methoden zugeordnet (s. *Netzwerk Bildphilosophie* 2014; darin Stöckl 2014b, S. 393f.).

Stöckl nennt hier beispielhaft Pressefotografien, Landkarten, Webseiten, aber auch Spielzeug und Kinderzimmereinrichtungen (vgl. ebd.). Die Schule und damit verbunden Klassenraum und Unterricht bleiben von Stöckl unerwähnt. Dabei handelt es sich hier ebenfalls eindeutig um eine klar begrenzte, gesellschaftliche Domäne mit professionell handelnden Akteuren, die somit in das Erkenntnisinteresse der Sozialemiotik fallen dürfte. Die Sozialemiotik betrachtet multimodale Artefakte, also solche, in denen sich unterschiedliche Zeichensysteme verschränken können. Sie sieht sich zudem „als kritische Praxis der Analyse von Zeichenproduktion und -interpretation“ (Stöckl 2014a, S. 155). Dabei ist kritisch hier so zu verstehen, dass – so der Anspruch – durch die Analyse der im Bild verwendeten (oder weggelassenen) Details ideologische Implikationen erkannt werden können, die in unterschiedlichen Bildtypen zum Tragen kommen können (vgl. hierzu die kritischen Anmerkungen von Forceville 1999, die in 11.1.3 ausführlicher erläutert werden). In Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit kann daraus abgeleitet werden, dass auch grammatikdidaktische Visualisierungen als multimodale Artefakte in den Untersuchungsbereich der Sozialemiotik fallen. Wengleich von ideologischen Implikationen in diesem Bereich nicht im engeren Sinne gesprochen werden kann, so erscheint es doch immerhin notwendig, die Visualisierungen kritisch in den Blick zu nehmen und darunter liegende linguistische sowie grammatikdidaktische Theorien und Konzepte und damit verbunden auch Widersprüche und Fallstricke aufzuspüren. Dass die Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen mithilfe der Sozialemiotischen Bildanalysemethode in diesem Sinne lohnenswert sein dürfte, wird deutlich mit Stöckl, nach dem sich diese als

eine recht umfassende und praktikable Methode der Analyse semiotischer Objekte [erweist; LR]. [...] Die methodische Heuristik erlaubt einerseits die Untersuchung von Genres und Stilen, andererseits das vergleichende Studium von Zeichensystemen und ihren kommunikativen Stärken und Schwächen sowie den Mustern der multimodalen Kohäsion. [...] Bezüglich möglicher Analyseobjekte und zu untersuchender Domänen des Zeichengebrauchs bestehen prinzipiell kaum Einschränkungen. (Stöckl 2014a, S. 162)

Dabei biete sie eine „geeignete Grundlage der Beschreibung von visuellen Strukturen und Funktionen“ (ebd.).

Im Folgenden wird die Sozialemiotische Bildanalysemethode vorgestellt, deren Hauptvertreter Gunther Kress und Theo van Leeuwen sind, beide Schüler des Linguisten M.A.K. Halliday. Die Bezeichnung Sozialemiotik geht entsprechend „auf die zentrale Feststellung Hallidays zurück, Sprache sei Teil der *social semiotic*“ (Stöckl 2014a, S. 156; Hervorhebung i.O.) und damit „ein Zeichensystem unter vielen anderen [...], denen allesamt die Funktion der sozialen Interaktion und des Handelns in einer bestimmten Situation zukommt“ (ebd.). Kress und van Leeuwen haben sich, so Stöckl, mit ihrem Werk *Reading Images – A Grammar of Visual Design* (1996; 2006) „um eine Theoretisierung und praktische Analyse visueller Kommunikation verdient gemacht“ (Stöckl 2014a,

S. 393), weshalb im Folgenden vor allem auf dieses Werk verwiesen wird¹⁰¹. Kress und van Leeuwen formulieren als Ziel ihres Werks „to develop a descriptive framework that can be used as a tool for visual analysis. Such a tool will have its use for practical as well as analytical and critical purposes.“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 13f.)

11.1.2 Methode: Sozialesemiotische Bildanalyse¹⁰²

Die Sozialesemiotische Bildanalyse ist von zwei Grundideen geprägt (vgl. Stöckl 2014b): Zum einen

wird in Anlehnung an die Funktionale Grammatik davon ausgegangen, dass es in Bildern formale, d. h. grafisch-visuelle Konfigurationen oder Muster gibt, denen die Betrachter mehr oder weniger stabile soziale Bedeutungen (Funktionen) zuschreiben. Hier zeigt sich die Vorstellung eines Codes, d. h. bestimmter Kopplungen von Form und Bedeutung. (Stöckl 2014b, S. 394)

Der Begriff *sozial* ist hier entscheidend, da nicht den Zeichen selbst eine feste Bedeutung zugeschrieben wird, sondern ihre Bedeutung immer abhängig ist vom Verwendungskontext, also der „gesellschaftlichen oder professionellen Domäne“ (Stöckl 2014, S. 155) innerhalb derer die Zeichen produziert und rezipiert werden. Nur innerhalb dieser können bestimmte Bedeutungen von Zeichen demnach als stabil bezeichnet werden. Innerhalb der Sozialesemiotik wird daher nicht von Bedeutung, sondern von einem Bedeutungspotential gesprochen: „Hier werden bestimmte visuelle Strukturen in Bildern mit bestimmten (sozial relevanten) Bedeutungspotenzialen in Verbindung gebracht“ (Stöckl 2004, S. 15).

Zum anderen wird auf dieser Grundlage von drei „bedeutungskonstituierenden Ebenen“ (Klug und Stöckl 2015, S. 253) von Bildern ausgegangen:

- 1) der Ebene der Darstellung,
- 2) der Ebene der Interaktion und
- 3) der Ebene der Komposition.

Auf diesen Ebenen erfolgt dann auch die Bildanalyse, wobei der Zugriff auf jede der drei Ebenen durch unterschiedliche Beschreibungskriterien ermöglicht wird. Diese erlauben es „Bilder in ver-

¹⁰¹ In der folgenden Darstellung der Methode wird sowohl aus der zweiten Auflage ebendieses Werkes zitiert als auch aus Stöckl 2014b, Stöckl 2004 sowie Klug und Stöckl 2015. Die deutschsprachigen Autorinnen und Autoren beschreiben die Sozialesemiotische Bildanalyse und finden für einige Termini deutschsprachige Entsprechungen der von Kress und van Leeuwen verwendeten Termini, die ein Nachvollziehen der Methode m. E. erheblich erleichtern. Da nicht alle Termini ins Deutsche übersetzt wurden, werden jedoch im vorliegenden Text auch englische Termini verwendet (durch Kursivdruck markiert). Dabei wird die Groß- und Kleinschreibung aus dem Original übernommen (z. B. *Carrier*, aber *analytical process*). Am Ende des Teilkapitels 11.1.2 werden alle Ebenen der Sozialesemiotischen Bildanalyse grafisch zusammengefasst.

¹⁰² Im Folgenden wird die Methode und deren Ebenen wie von Kress und van Leeuwen beschrieben vorgestellt. Das genaue methodische Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit und damit verbunden die Bedeutung der Sozialesemiotischen Bildanalyse in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit wird im nächsten Kapitel (11.2) beschrieben.

schiedenen Dimensionen zu charakterisieren. Zusammen genommen bilden alle so beobachtbaren visuellen Strukturen die Grundlage für ein Bedeutungspotenzial, das je nach Kontext verschieden aktualisiert und instrumentalisiert werden kann“ (Stöckl 2004, S. 15).

Die drei Ebenen werden im Folgenden näher erläutert¹⁰³, da auf diesen Ebenen die in der vorliegenden Arbeit zu analysierenden Visualisierungen betrachtet werden sollen:

Ebene der Darstellung

Auf der Ebene der Darstellung wird in der Sozialesemiotischen Bildanalyse zwischen narrativen Bildern und konzeptuellen Bildern unterschieden. Kress und van Leeuwen beschreiben den Unterschied wie folgt:

Where conceptual patterns represent participants in terms of their class, structure or meaning, in other words, in terms of their generalized and more or less stable and timeless essence, narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements. (Kress und van Leeuwen 2006, S. 59)

In narrativen Bildern sind die einzelnen Bildelemente¹⁰⁴ (*participants*) Teil narrativer Strukturen. Dargestellt werden „Handlungen, Zustände oder Prozesse, die durch ‚Vektoren‘ (gedachte oder reale diagonale Verbindungslinien zwischen den Elementen) signalisiert werden“ (Stöckl 2014a, S. 394; Hervorhebung i.O.), d. h. die Elemente werden „in einen Handlungszusammenhang [...] gebracht“ (ebd., S. 398). Kress und van Leeuwen schreiben hierzu: „The hall mark of a narrative visual 'proposition' is the presence of a vector: narrative structures always have one, conceptual structures never do“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 59). Das Bildelement, das Ursprung des Ausstrahlens des Vektors ist, wird in der Sozialesemiotik als *Actor* bezeichnet:

The Actor is the participant from which the vector emanates, or which itself, in whole or in part, forms the vector [...]. In images they are often also the most salient participants, through size, place in the composition, contrast against background, colour saturation or conspicuousness, sharpness of focus, and through the 'psychological salience' which certain participants [...] have for viewers. (Kress und van Leeuwen 2006, S. 63)

Für die konkrete Analyse wird weiter unterschieden in verschiedene „Typen von möglichen, grundlegenden visuellen Propositionen, Handlungen und Prozessen“ (ebd., S. 395), wie *agentive*, *transactional*, *unidirectional* und *circumstantial* (vgl. ebd.).

Konzeptuelle Bilder – hier sind die Bildelemente entsprechend Teil konzeptueller Strukturen – sind hingegen „statische visuelle Darstellungen von Objekten, deren Merkmale und kategorialsemantische Eigenschaften durch Gegenüberstellung, Vergleich und Zerlegung erfahrbar gemacht

¹⁰³ Die drei Ebenen werden anschließend in einem Schaubild zusammengefasst (s. Abb. 72).

¹⁰⁴ Klug/Stöckl sprechen hier auch von „textkonstituierenden Elemente[n]“ (Klug und Stöckl 2015, S. 253)

werden. [...] [K]onzeptuelle Bilder verdeutlichen Objekteigenschaften und Klassenzugehörigkeiten“ (ebd.). Kress und van Leeuwen unterscheiden drei Typen von konzeptionellen Bildern: Der erste Typ stellt *classificational processes* (A) dar der zweite *analytical processes* (B) und der dritte *symbolic processes* (C) (vgl. Kress und van Leeuwen 2006).

(A) Bilder, die so genannte *classificational processes* darstellen, bringen verschiedene Bildelemente durch die Anordnung in Taxonomien in Beziehung zueinander. Ein Element hat die Funktion der *Superordinate* inne und weitere Bildelemente die Funktion der *Subordinate*. Die Sozialesemiotiker sprechen hier auch von „‘kind-of’ relation“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 79). Typisch für solche Bilder ist nach Kress und van Leeuwen die sehr symmetrische Anordnung von Bildelementen.

(B) *Analytical processes* hingegen zeigen Teil-Ganzes-Beziehungen an. Hier unterscheiden Kress und van Leeuwen *Carrier* und *Possessive Attribute*. Ein Beispiel für ein solches Bild sind Landkarten (vgl. ebd.): *Carrier* wäre nach diesem Verständnis innerhalb einer Deutschlandkarte das Land Deutschland, *Possessive Attributes* die Bundesländer als Teile Deutschlands.

(C) Der dritte Typ konzeptueller Bilder stellt *symbolic processes* dar. Hier unterscheiden Kress und van Leeuwen zwischen dem Typ *Symbolic Attribute* und dem Typ *Symbolic Suggestive*. Bei ersterem sprechen Kress und van Leeuwen erneut von einem *Carrier* und einem *Attribute*. *Attributes* können konventionalisierte Symbole sein, wie beispielsweise der Apfel, der in der Malerei der Renaissance als Symbol für den Herbst oder die Verführung verwendet wurde (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 105). Den Symbolwert erhalten solche *Attributes* beispielsweise durch auffällige Farbgebung, Platzierung im Vordergrund, durch ihre Größe, etc. Dem *Carrier* kommt durch die Darstellung mit einem solchen *Attribute* also eine bestimmte Bedeutung zu. Nur in der Relation zwischen beiden funktioniert die Symbolik¹⁰⁵. Beim Typ *Symbolic Suggestive* hingegen fehlt das *Attribute*. Dem *Carrier* wird eine Stimmung oder Atmosphäre aufgelegt und zwar durch eine insgesamt symbolhaft aufgeladene Gestaltung des Bildes, wie sie z.B. durch die Verwendung von Weichzeichnern oder Farbfiltern in der Werbefotografie erreicht wird (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 106). Zusammenfassend beschreiben Kress und van Leeuwen den Unterschied zwischen diesen beiden Typen wie folgt: In Prozessen des Typs *Symbolic Suggestive* generiert sich die Bedeutung aus dem *Carrier* selbst, während beim Typ *Symbolic Attributiv* der Symbolwert aus der Kombination eines *Carriers* mit einem oder mehreren *Attributes* heraus entsteht.

¹⁰⁵ Ein aktuelles Beispiel für solche Bilder dürften die so genannten ‚Shelfies‘ (Kontamination aus engl. shelves = das Regal und ‚Selfie‘) sein: Eine belesene Person, oft in der Wissenschaft tätig, fotografiert sich selbst vor ihrem Bücherregal und präsentiert sich so der Öffentlichkeit. Die Bücher fungieren als *Symbolic Attributes* im Sinne Kress' und van Leeuwens.

Wenn innerhalb eines Bildes unterschiedliche Prozesse auszumachen sind, z.B. narrative und konzeptuelle oder verschiedene Typen konzeptueller Strukturen, so bezeichnen Kress und van Leeuwen dies als *Embedding*. Die Autoren vergleichen dies mit dem Unterschied zwischen einfachen und komplexen Sätzen: „Pictures, too, can be simple or complex“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 107). Welche der verschiedenen im Bild zu entdeckenden Strukturen die bedeutendere ist, muss dann aufgrund der relativen Größe oder anderer Auffälligkeiten bestimmt werden (vgl. ebd.). Stöckl leitet daraus ab, dass Bilder „prinzipiell offenen Texten [entsprechen], die aus einer Vielzahl von flexibel verknüpfbaren Aussagen bestehen, die aus den visuellen Strukturen heraus generiert und in Kontext, Situation und Wissenshorizont interpretiert werden können“ (Stöckl 2014b, S. 399).

Grammatikdidaktische Visualisierungen werden von Kress und van Leeuwen nicht eigens thematisiert. Es liegt nahe, diese aufgrund ihrer Abstraktheit eher im Bereich konzeptueller Bilder als dem narrativer Bilder zu vermuten. Allerdings kann dies mit Bestimmtheit erst nach der Analyse der einzelnen Grundtypenvertreter behauptet werden, die zudem ja sehr unterschiedlich sind, sodass ohnehin fraglich ist, ob diesbezüglich generelle Aussagen getroffen werden können.

Die zweite bedeutungskonstituierende Ebene, die von Kress und van Leeuwen beschrieben wird, ist die Ebene der Interaktion, die im Folgenden kurz erläutert wird.

Ebene der Interaktion

Die Ebene der Interaktion beschreibt das Verhältnis bzw. die Interaktion zwischen Dargestelltem und Betrachter bzw. Betrachterin. Dieser Ebene der Sozialemiotischen Bildanalyse liegt das Verständnis zugrunde, dass Bilder „nicht allein außersemiotische Wirklichkeit dar[stellen]“ (Stöckl 2014b, S. 400), sondern die Bildbetrachtenden bewusst zum Dargestellten positionieren und diesen dadurch „eine bestimmte Interaktion mit dem Bild, d. h. eine Sicht auf und eine Einstellung zum Bildinhalt [erlauben]“ (ebd.). Hier kann zwischen drei analytischen Kategorien unterschieden werden: Art des Kontakts, Einstellungsgrößen und Betrachtungswinkel (vgl. ebd.). Verschiedene Bildmerkmale bzw. Techniken der Bildgestaltung erzielen in Bezug auf die Interaktion zwischen Dargestelltem und Betrachter bzw. Betrachterin unterschiedliche Wirkungen, die in unten stehender Tabelle zusammengefasst werden:

	<i>Art des Kontakts</i>	<i>Einstellungsgrößen (Nähe, Distanz)</i>	<i>Betrachtungswinkel</i>
<i>Bildmerkmale/ Techniken</i>	Blickkontakt	Nahaufnahme, Halbtotale, Totale	frontale oder schräge Darstellung der Bildelemente
<i>Bedeutung für Interaktion</i>	Aussage, Aufforderung, Appell	Symbolische (soziale) Nähe/Distanz	Betrachter/Betrachterin ist involviert/nicht involviert

Tabelle 12: Analytische Kategorien der Interaktionalen Ebene

In Hinblick auf die in dieser Arbeit in den Blick genommenen Visualisierungen ist eine Analyse auf dieser Ebene erschwert. Die abstrakt gehaltenen Darstellungen bieten den Bildbetrachterinnen und -betrachtern keine offensichtlichen Interaktionsmittel, wie z. B. den direkten Blickkontakt mit einer abgebildeten Person, an. Auch Einstellungsgrößen (Nahaufnahme, Halbtotale, Totale) und Betrachtungswinkel (frontale oder schräge Darstellung der Bildelemente) sind aufgrund der Abstraktheit der Visualisierungen in den meisten grammatikdidaktischen Visualisierungen kaum zu bestimmen. Insgesamt ist bei didaktischen Visualisierungen deshalb von einer *objectiv attitude* und einer *knowledge orientation* im Sinne Kress und van Leeuwens auszugehen (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 114f.). Einzige Ausnahme sind die *Analogischen Visualisierungen*, in denen der visualisierte Satz in realistische Settings eingebettet wird, die in einer Analogie zum grammatischen Phänomen stehen (vgl. Abb. 52, Kapitel 10.2.1).¹⁰⁶

Nach Kress und van Leeuwen haben Bildbetrachterinnen und -betrachter in Darstellungen, die keine menschlichen oder quasi-menschlichen¹⁰⁷ *participants* enthalten, immer die Rolle eines *invisible unlooker*, der die Bildelemente einer genauen Untersuchung unterzieht (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 119). In Bildern, die Menschen darstellen, ist diese Art der Interaktion zwischen Dargestellten und Betrachterinnen bzw. Betrachtern natürlich in Hinblick auf die soziale Rolle der Personen relevant (vgl. ebd.). Dieser Aspekt entfällt bei den abstrakt gehaltenen, grammatikdidaktischen Visualisierungen. Die Rolle des bzw. der Untersuchenden kann aber ohne weiteres auf die Rezipientinnen und Rezipienten der grammatikdidaktischen Visualisierungen, sprich auf die Lernenden, übertragen werden. Zudem ist denkbar, dass in grammatikdidaktischen Visualisierungen neben ‚Aussagen‘ zu grammatischen Phänomenen, Konzepten etc. auch solche visuellen Konfigurationen zu finden sind, die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Auseinandersetzung mit den visualisierten grammatischen Phänomenen auffordern – man denke beispielsweise an die Integration von Fragepronomen der Frageprobe. Wie dies in den Visualisierungen konkret realisiert wird, muss mithilfe der Analyse der exemplarischen Grundtypenvertreter ermittelt werden.

Kompositionelle Ebene

Auf der dritten bedeutungskonstituierenden Ebene „verfügt das Bild über ‚regelhafte‘ Strukturen, die Wahrnehmung und Verstehen organisieren“ (Stöckl 2014b, S. 395; Hervorhebung i.O.). Von Bedeutung ist dabei die Anordnung der Bildelemente im Bildraum (links/rechts, innen/außen,

¹⁰⁶ Daneben sind solche Bildmittel dann Teil des Grammatikunterrichts, wenn z. B. comichaftige Begleitfiguren, also nach Sturm *Bilder zur Verdeutlichung von Lernverfahren* (Sturm 1991, S. 8) verwendet werden (vgl. Kapitel 4). Diese sind jedoch, wie erläutert wurde, nicht Teil der Betrachtung im Rahmen dieser Arbeit, weil sie keine grammatikdidaktischen Visualisierungen im engeren Sinne sind.

¹⁰⁷ Nach Kress und van Leeuwen eröffnen beispielsweise auch auf die Bildbetrachtenden gerichtete Scheinwerfer eines Autos eine Interaktionsebene (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 118).

oben/unten), der unterschiedliche Informationswerte (*information value*) zugeschrieben werden, ihre Hervorhebung (Vordergrund/Hintergrund, relative Größe, Farbe) und vieles mehr. Kress und van Leeuwen weisen zugleich darauf hin, dass die Bedeutung dieser Gestaltungsmöglichkeiten je nach Kultur unterschiedlich ausfällt (vgl. auch van Leeuwen 2005). In westlichen Gesellschaften, so die Autoren, wird beispielsweise links das Neue, rechts das Gegebene dargestellt (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 179f.).

Zur Vielfalt und Unterschiedlichkeit kompositioneller Strukturen in grammatikdidaktischen Visualisierungen liegen bisher noch keine Untersuchungen vor. Eine erste Vorstrukturierung, die diese Ebene beachtet, konnte durch die Ordnung des entnommenen visuellen Materials im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen werden. Sie zeigt sich v.a. in der Unterscheidung zwischen Satzlinien und vertikalen Erweiterungen, aber auch in Bezeichnungen wie ‚Satzfächer‘. Über die Analyse exemplarischer Visualisierungen mithilfe der Sozialemiotischen Bildanalyse kann die kompositionelle Ebene ggf. noch genauer in den Blick genommen werden.

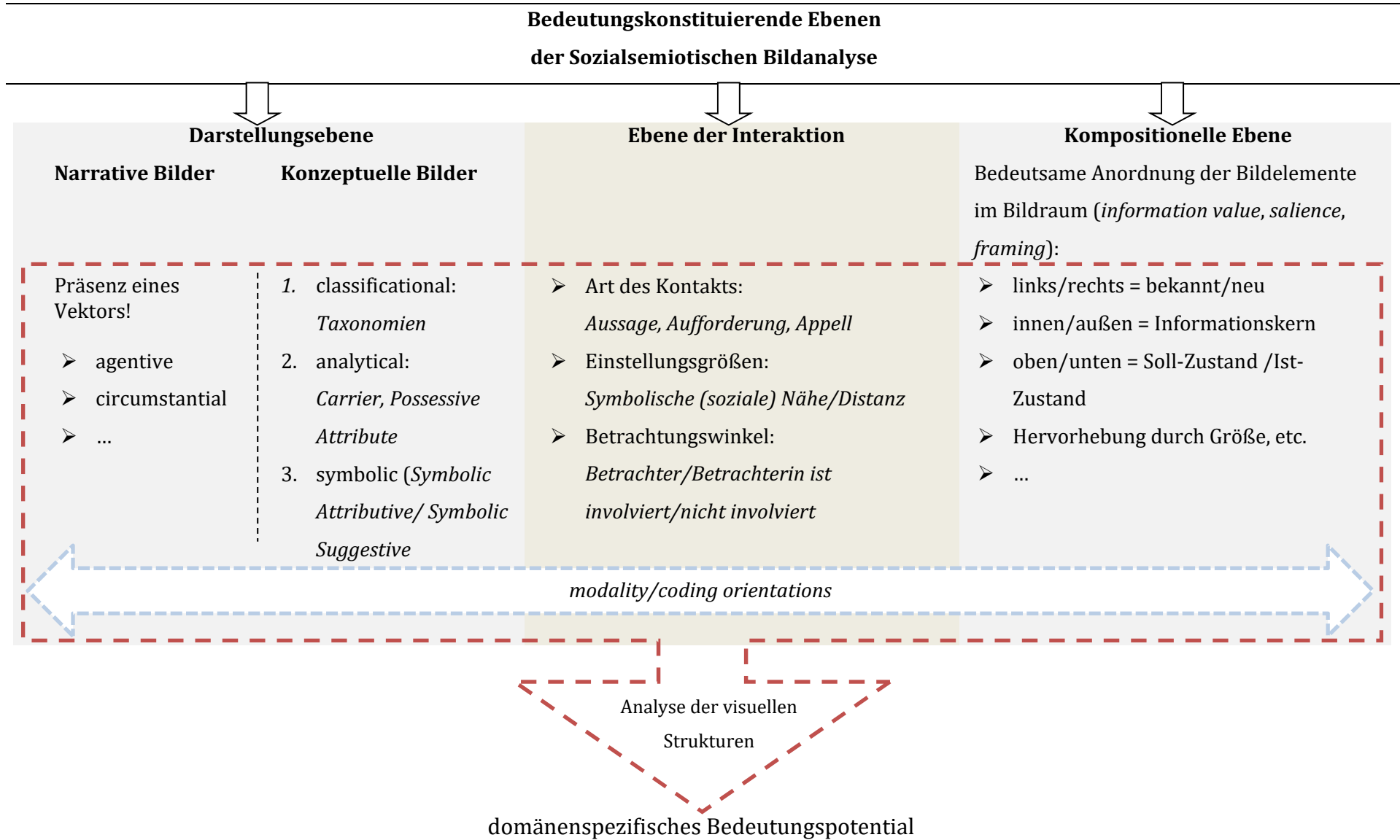
Quer zu den genannten drei Ebenen liegt in der Sozialemiotischen Bildanalyse ein Beschreibungsaspekt, der „sich aus mehreren Form- und Designeigenschaften eines Bildes speist“ (Stöckl 2014a, S. 402). Diese Analysedimension betrifft das Verhältnis zwischen Dargestelltem bzw. der visuellen Aussage und Realität und „entspricht generell dem linguistischen Verständnis von Modalität (*modality*)“ (ebd.). Als „modality markers“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 160) fungieren z. B. unterschiedliche Farbgebung (hinsichtlich Sättigung, Ausdifferenzierung, etc.), Hintergrundgestaltung, Abstraktheit, Tiefe oder Licht und Schatten (vgl. ebd., S. 160f.). Unter dem von Bernstein übernommenen Stichwort *coding orientation*¹⁰⁸ (vgl. Bernstein 1981) verweisen Kress und van Leeuwen diese Analysedimension betreffend auf Unterschiede in der Kodierung je nach sozialer Gruppe oder institutionellem Kontext (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 165). Sie unterscheiden hier *technological/scientific coding orientations*, *sensory coding orientations*, *abstract coding orientations* und *naturalistic coding orientation*. In Hinblick auf den Fokus der vorliegenden Arbeit erscheint von besonderem Interesse die Gruppe der *abstract coding orientations*. Diese sind „used by sociocultural elites – in ‚high‘ art, in academic and scientific contexts“ (ebd.): „In such contexts modality is higher the more an image reduces the individual to the general, and the concrete to its essential qualities. The ability to produce and/or read texts grounded in this coding orientation is a mark of social distinction“ (ebd.). Ebenso ist bei grammatikdidaktischen Visualisierungen tendenziell von einer *scientific orientation* auszugehen, die darin besteht, dass in der Gestaltung auf Effektivität gesetzt wird, indem z. B. auf Farbeinsatz verzichtet wird, wenn er nicht notwendig ist. Allerdings ist hier davon auszugehen, dass diese Tendenz von der Klassenstufe abhängig ist, für die die Visualisierung eingesetzt wird. Die Ebene *modality* ist für die Analyse der

¹⁰⁸ Stöckl übersetzt hier in Codierungsorientierung (vgl. Stöckl 2014a, S. 402).

grammatikdidaktischen Visualisierungen im Rahmen dieser Arbeit insofern relevant, als von Interesse ist, wie sich Unterschiede zwischen den fachwissenschaftlichen und den fachdidaktischen Visualisierungen bemerkbar machen und über welche visuellen Mittel sie sich ausdrücken. Über diese Analysedimension kann zudem ggf. präziser deutlich gemacht werden, inwiefern sich grammatikdidaktische Visualisierungen durch ihre Abstraktheit von anderen didaktischen Bildern unterscheiden.

Abbildung 72 (s. Folgeseite) fasst einige wichtige Begriffe und Ebenen der sozialsemiotischen Bildanalyse noch einmal grafisch zusammen. Die auf dieser Grundlage analysierbaren „visuellen Strukturen [bilden] die Grundlage für ein Bedeutungspotenzial, das je nach Kontext verschieden aktualisiert und instrumentalisiert werden kann“ (Stöckl 2014b, S. 394).

Abbildung 72: Bedeutungskonstituierende Ebenen der Sozialemiotischen Bildanalyse



11.1.3 Einschränkungen und kritische Anmerkungen

An dieser Stelle sollen abschließend knapp einige Einschränkungen und Kritikpunkte zur Sozialesemiotischen Bildanalyse nach Kress und van Leeuwen benannt werden. Anschließend wird begründet, weshalb die Sozialesemiotische Bildanalyse dennoch die für die vorliegende Arbeit geeignete Methode darstellt.

Stöckl kritisiert, der „sozialesemiotische Ansatz [schaffe] eine Ordnung analytischer Kriterien und Ebenen der Bildanalyse“ (Stöckl 2014a, S. 396), bei dem jedoch „[ein] starkes typologisches Element [...] nicht zu übersehen“ (ebd.) sei. Dies könne „den Eindruck erwecken, es ließen sich Bilder immer klar einem Typ zuordnen und alle bildstrukturellen Phänomene sauber einordnen“ (ebd.). Stöckl bemerkt hier einen Widerspruch zum oben beschriebenen Verständnis von einem „Bedeutungspotenzial anstelle fester Bedeutungen“ (ebd.). Forceville (1999) stellt ebenfalls das breite Fundament an Analyse Kriterien und Aspekten der Bildanalyse heraus, kritisiert aber zugleich eine mangelnde Tiefe. Die Folge ist laut Forceville eine Einschränkung des praktischen Nutzens der zur Verfügung gestellten Analyseinstrumente (vgl. ebd., S. 167). Ferner spricht Forceville zum Teil von spekulativ anmutenden Bildinterpretationen Kress' und van Leeuwens, die weitere mögliche Interpretationen desselben Bildes unberücksichtigt lassen. Er relativiert jedoch die genannten Kritikpunkte, indem er betont, dass das Gebiet, das Kress und van Leeuwen betreten, ein bisher wenig erforschtes und ihre Arbeit daher bedeutend und innovativ sei: „Kress and van Leeuwen present a host of concepts and tools for the analysis of pictures, many of them illuminating and unexpected“ (ebd., S. 175).

In Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit wird erst die Analyse exemplarischer Visualisierungen zeigen, inwiefern sich die genannten Kritikpunkte auch hier bemerkbar machen. Da es sich um eine sehr spezifische Art der Visualisierung handelt, die im Unterschied zu anderen didaktischen Visualisierungen vom verschriftlichten Satz ausgeht und auf sehr abstrakte Zusammenhänge verweist, ist es möglich, dass sich die von Kress und van Leeuwen vorgesehenen Typen nicht bei jeder Visualisierung als passend erweisen. Trotz der Kritik soll in der vorliegenden Arbeit die Sozialesemiotische Analysemethode angewendet werden, da sie die beschriebene Vielzahl von Analyse Kriterien bietet. Nicht zuletzt ist die Betonung der Bedeutung des weiteren Verwendungskontextes, in dem die hier untersuchten Visualisierungen stehen, Grund dafür, dass diese Bildanalysemethode trotz der angebrachten Kritik in der vorliegenden Arbeit angewendet wird. Im Folgenden wird das genaue methodische Vorgehen beschrieben, bevor in Kapitel 12 dann die einzelnen Grundtypenvertreter analysiert werden.

11.2 Methodisches Vorgehen zur Analyse der Visualisierungen

Wie bereits erläutert wurde, ist es aufgrund der Größe des Datenkorpus dieser Arbeit nicht möglich, alle im Zuge der Lehrwerkssichtung entnommenen Visualisierungen einer systematischen und detaillierten Analyse zu unterziehen. Aus diesem Grund wurden im oben beschriebenen mehrstufigen Verfahren Grundtypen gebildet. Dieser Schritt ermöglicht es, dass im Folgenden exemplarisch einzelne Visualisierungen analysiert werden können, die als Vertreter eines bestimmten Grundtyps gelten können und damit die Bandbreite der in aktuellen Lehrwerken der Bereiche Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache präsentierten Visualisierungen widerspiegeln. Die Vertreter der Grundtypen wurden aus dem Datenkorpus dieser Arbeit ausgewählt und werden im Folgenden mithilfe der Sozialemiotischen Bildanalysemethode analysiert.

Den Prinzipien der Sozialemiotischen Bildanalyse entsprechend wird dabei nicht den einzelnen Bildelementen (z. B. Pfeilen, umrahmten Wortgruppen, usw.) unmittelbar eine Bedeutung zugewiesen, sondern zunächst nach dem grundsätzlichen visuellen Bedeutungspotential gefragt. Dabei findet die Analyse, wie von Kress und van Leeuwen vorgeschlagen, auf den beschriebenen drei Charakterisierungsebenen statt. Auf der Ebene der Darstellung, der Ebene der Interaktion und der Ebene der Komposition werden die Visualisierungen detailliert beschrieben und, wenn möglich, den sozialemiotischen Kategorien zugeordnet. Kress und van Leeuwen bemerken hinsichtlich der Anwendung der von ihnen angebotenen Analysewerkzeuge: „[...] we see these distinctions as tools with which to describe visual structures rather than that specific, concrete visuals can necessarily always be described exhaustively and uniquely in terms of any one of our categories“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 86). Die Analysewerkzeuge der Sozialemiotischen Bildanalysemethode sollen im Rahmen dieser Arbeit diesem Hinweis folgend weniger mit dem Ziel einer starren Typologisierung eingesetzt werden, sondern vielmehr als Instrument genutzt werden, sich dem visuellen Bedeutungspotential der grammatikdidaktischen Visualisierungen auf systematische Weise anzunähern. Die Ergebnisse der Analyse des Bedeutungspotentials der analysierten Visualisierung werden dann grammatikdidaktisch interpretiert. Der Interpretation liegen die folgenden Fragen zugrunde, die sich aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit ableiten lassen:

- Kann das visuelle Bedeutungspotential der Visualisierung im Sinne einer bestimmten linguistischen Theorie interpretiert werden oder weist es Widersprüche auf, die aus fachwissenschaftlicher Perspektive fragwürdig erscheinen?
- Finden sich die erläuterten Widersprüche der schulischen Satzgliedlehre auch auf der Ebene der Visualisierung?
- Werden auf visueller Ebene Aufforderungen bzw. Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler ‚formuliert‘?

Durch dieses Vorgehen wird beiden in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Charakterisierungsebenen grammatikdidaktischer Visualisierung genüge getan (vgl. Abb. 71, Kapitel 10.3), indem einerseits die Visualisierung als solche in den Blick genommen wird und andererseits darauf aufbauend ihre Funktion in ihrem spezifischen Verwendungszusammenhang – nämlich als Teil des Grammatikunterrichts¹⁰⁹ – näher beschrieben wird. Insofern wird, im Sinne bildwissenschaftlicher Erkenntnisse, die Visualisierung als eigenständige Form der Sinngenerierung und damit in ihrer grammatikdidaktischen Funktion gewürdigt. Dies soll es ermöglichen, die jeweils spezifische Rolle einer Visualisierung in Hinblick auf den durch sie ermöglichten Zugang zum satzgrammatischen Inhalt zu bestimmen.

Trotz der Eigenständigkeit der Visualisierung in Hinblick auf eine Sinngenerierung erscheint eine Visualisierung in Lehrwerken nicht losgelöst vom Kontext. Visualisierungen sind Teil von Lernaufgaben und damit „nach bestimmten Zielvorstellungen ausgewählte und präparierte Inhalte“ (Hlebec 2014, S. 162) mit dem Ziel der Initiierung und Steuerung von Lernprozessen (vgl. ebd.). Aufgabenstellungen wiederum sind nach Hlebec „alle sprachlich explizit gegebenen Handlungsaufforderungen“ (ebd., S. 167). Dabei stellt die Aufgabenstellung eine der Hauptkomponenten der Lernaufgabe neben Aufgabenmaterial, Handlungsanforderung und Aufgabenlösung bzw. Elaboration dar. Für die vorliegende Arbeit ist auf der Ebene der Aufgabenstellung von Interesse, ob über die Aufgabenstellungen Aspekte der Visualisierung aufgegriffen werden, ob sie zur genauen Betrachtung der Visualisierung auffordern und ob sich ggf. zwischen Aufgabenformulierung und dem Bedeutungspotential einer Visualisierung Widersprüche ergeben. Aus diesem Grund wird im Anschluss an die sozialsemiotische Analyse der Visualisierung ein Blick auf die Ebene der Aufgabenstellung geworfen. Dabei orientiere ich mich an Fragen der Aufgabenforschung im Bereich Grammatikdidaktik, wie sie beispielsweise von Horn gestellt werden: „Sind die Aufgabenstellungen für eine gezielte Vermittlung angemessen? Sichern sie eine – auch fachlich korrekte – Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der Sprachreflexion?“ (Horn 2015, S. 396) Falls Visualisierungen von Merksätzen begleitet werden, werden auch diese in die Analyse mit einbezogen. Im Anschluss an die Analyse der einzelnen Visualisierungen, die dem eben beschriebenen methodischen Vorgehen folgt, werden alle Analyseergebnisse in einem eigenen Kapitel zusammenge-

¹⁰⁹ Zu diesem wird die Visualisierung insofern, als sie aus einem Lehrwerk stammt, das einen zentralen Faktor für den Grammatikunterricht darstellt (vgl. Kapitel 9.1). Visualisierungen können auch unabhängig von Lehrwerken Teil des Grammatikunterrichts werden, wenn sie beispielsweise von der Lehrkraft an der Tafel sukzessive aufgebaut werden. Die Präsentation an der Tafel geht sehr wahrscheinlich mit einer parallelen Versprachlichung einher, während im Lehrwerk Visualisierung und Aufgabenstellungen nicht simultan erfasst werden können. Hier ließe sich weitergehend fragen, ob bzw. inwiefern sich die Rezeption der Lernenden jeweils unterscheidet.

fasst und hinsichtlich des grundsätzlichen grammatikdidaktischen Potentials von Visualisierungen reflektiert. Auf der Basis dieser Reflexion sollen schließlich Konsequenzen für die Grammatikdidaktik und ihren Umgang mit Visualisierungen abgeleitet werden.

12 Analyse der grammatikdidaktischen Visualisierungen

Es folgt nun die Analyse exemplarischer Visualisierungen, die jeweils als Repräsentanten eines der ermittelten Grundtypen gelten können. Alle acht Grundtypen werden einzeln analysiert, eine Zusammenfassung aller Analyseergebnisse folgt in Kapitel 13. Die Sozialesemiotische Bildanalyse-methode sieht vor, dass die Ebenen Darstellung, Komposition und Interaktion separat untersucht werden, was, wie auch Stöckl betont (vgl. Stöckl 2014b, S. 402), Überlappungen unvermeidlich macht. Etwaige Redundanzen innerhalb der folgenden Analysen sind auf diesen Umstand zurückzuführen. Im Anschluss an die Analyse auf den drei sozialesemiotischen Analyseebenen wird der Blick auf Aufgabenstellungen und ggf. auf Merksätze geworfen, die die Visualisierungen begleiten. Entgegen der von Kress und van Leeuwen vorgeschlagenen Reihenfolge in der Analyse (Darstellung, Interaktion, Komposition) wird die Ebene der Interaktion im Folgenden als letzte der drei Ebenen in den Blick genommen. Dies erweist sich für die vorliegende Arbeit deshalb als sinnvoll, weil an die Betrachtung auf der Ebene der Interaktion die Betrachtung der Aufgabenstellungen und Merksätze logisch angeschlossen werden kann.

12.1 Analyse Grundtyp1: Satzfücher mit Verbhervorhebung

In Kapitel 10.2.1 wurde der Satzfücher mit Verbhervorhebung (m. V.) als Grundtyp vorgestellt und ausführlich beschrieben. Im Folgenden soll nun exemplarisch ein Satzfücher m. V. mithilfe der Sozialesemiotischen Bildanalyse-methode untersucht werden. Hierfür wurde die folgende Visualisierung (Abb. 73) aus dem Datenkorpus dieser Arbeit ausgewählt (aus Auer 3 2010, S. 64):

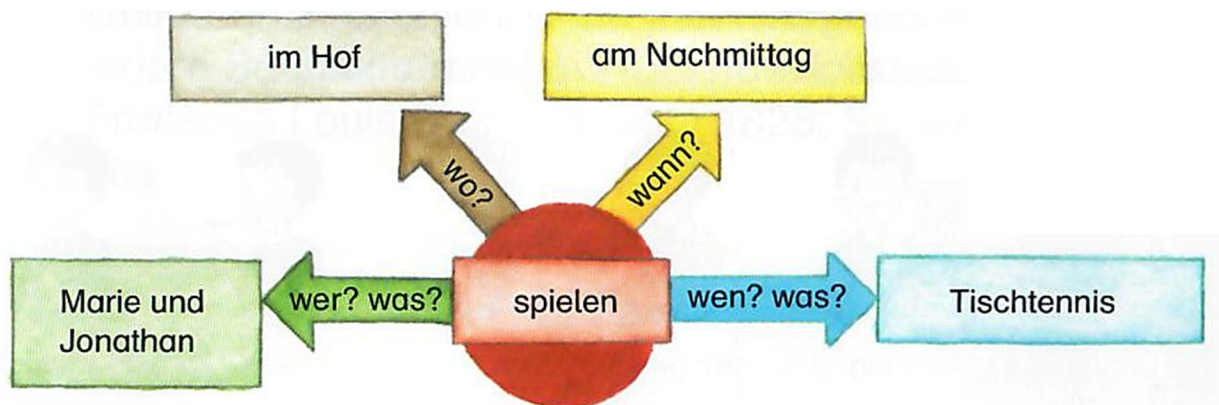


Abbildung 73: Beispielvisualisierung Satzfücher mit Verbhervorhebung, Auer 3 2010, S. 64

Im Folgenden wird zunächst das visuelle Bedeutungspotential ermittelt. Dabei wird im Sinne der Sozialesemiotischen Bildanalyse den visuellen Strukturen nicht unmittelbar eine Bedeutung zugewiesen, sondern die Visualisierung und deren Elemente nach den von Kress und van Leeuwen

vorgeschlagenen Beschreibungskriterien und Kategorien analysiert. Auf dieser Grundlage werden anschließend die Ergebnisse zusammengefasst und unter grammatikdidaktischer Perspektive interpretiert.

12.1.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 1: Satzfächer mit Verbhervorhebung

Hinsichtlich der quer zu den drei Analyseebenen Darstellung, Komposition und Interaktion liegenden Analysedimension *modality/coding orientations* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 154f.) kann zunächst festgestellt werden, dass der Satzfächer m. V. einen relativ hohen Grad an Abstraktheit aufweist. Dargestellt wird eben kein naturalistischer Fächer, sondern eine Zusammenstellung unterschiedlicher abstrakter Formen, die von den Lernenden in einen Zusammenhang gebracht und auf das Lernthema bezogen werden müssen. Von wissenschaftlichen Bildern unterscheidet sich der Satzfächer m. V. v. a. dadurch, dass hier sehr stark mit Farbe gearbeitet wird, um bestimmte Zusammenhänge und Bedeutungen kenntlich zu machen.

Ebene der Darstellung Die oben präsentierte Visualisierung zeigt fünf Rechtecke, die mit unterschiedlichen Wortgruppen bzw. Wörtern gefüllt sind: Das mittlere Rechteck enthält ein finites Verb, die Rechtecke links und rechts neben diesem jeweils eine Nominalphrase, die oberen beiden Rechtecke jeweils eine Präpositionalphrase. Die einzelnen Wortgruppen werden zwar getrennt voneinander visualisiert, ergeben zusammengenommen aber einen semantisch erfassbaren Satz. Auf der Ebene der Darstellung kann mithilfe des Analysetools Kress' und van Leeuwens zunächst nach konzeptuellen Bezügen innerhalb der Visualisierung und damit nach *analytical processes* oder *classificational processes* gefragt werden (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 79f.). Die visuelle Aufteilung eines Satzes in fünf Teile (repräsentiert durch fünf Rechtecke) kann als Darstellung einer Teile-Ganzes-Struktur gedeutet werden. Damit läge im Sinne der Sozialesemiotik ein *analytical process* vor (vgl. ebd., S. 87). Das ‚Ganze‘ ist der vollständige Satz, der im Sinne Kress' und van Leeuwens als *Carrier* zu bezeichnen ist. Die ‚Teile‘ sind die verschiedenen Wortgruppen, die damit als *Possessive Attributes* bezeichnet werden müssen. Letztere Bezeichnung klingt an dieser Stelle befremdlich; die Schwierigkeit besteht hier darin, dass der visualisierte ‚Gegenstand‘ ein (schul-)grammatisches Thema ist und die in der Sozialesemiotik verwendeten Begriffe wiederum aus der funktionalen Grammatik auf Bilder bzw. die Bildsprache übertragen wurden. Der Begriff selbst ist jedoch in Hinblick auf die Bildanalyse nach Kress und van Leeuwen der richtige und muss nun entsprechend ‚übersetzt‘ werden, um auf das Thema grammatikdidaktische Visualisierung übertragen werden zu können. Der Satz als Ganzes erscheint hier nicht unmittelbar als Einheit, sondern muss vom Betrachter bzw. der Betrachterin erst zusammengesetzt werden. Dabei sind unterschiedliche Realisierungen möglich, die Visualisierung selbst legt aufgrund der Lese- richtung von links nach rechts aber die folgende Realisierung nahe: *Marie und Jonathan spielen im*

Hof am Nachmittag Tischtennis (und damit das für Lehrwerke im Bereich Deutsch als Erstsprache typische SPO-Schema). Mit der Visualisierung eines solchen Prozesses, der auf eine Teile-Ganzes-Struktur verweist, wird noch nichts darüber ausgesagt, welche Funktion die einzelnen Teile, sprich die Wortgruppen, erfüllen, sondern nur, dass jedes Teil, also jede der Wortgruppen, einem Ganzen, nämlich dem Satz, angehört bzw. das Ganze in verschiedene Teile aufgeteilt werden kann. Betrachtet man nur die fünf Rechtecke und lässt die übrigen im Bildraum zu entdeckenden Formen, also auch den auffälligen roten Kreis, zunächst außer Acht, so fällt auf, dass diese sich in ihrer Verteilung im Bildraum klar an der vertikalen und horizontalen Bildachse orientieren (vgl. Abb. 74¹¹⁰).

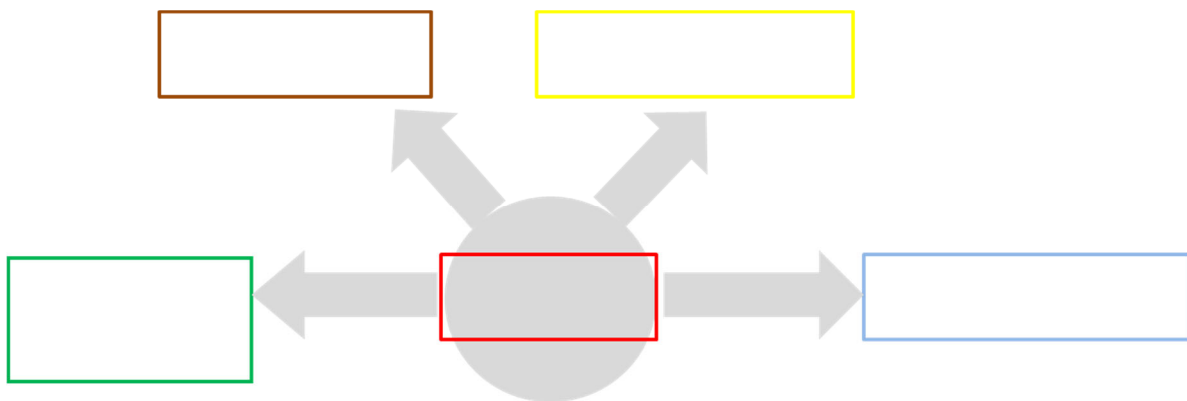


Abbildung 74: Verteilung der Rechtecke im Satzfücher mit Verbhervorhebung

In Kombination mit den Pfeilen entsteht ein Eindruck von Symmetrie, die jedoch bei den Rechtecken nicht ganz erreicht wird: Das grüne Rechteck ist (aufgrund des Zeilenumbruchs innerhalb der Nominalphrase) höher als die übrigen; die vier anderen Rechtecke unterscheiden sich in ihrer Höhe hingegen nur geringfügig voneinander, wobei die Unterschiede auf den Handzeichnungsstil der Visualisierung zurückzuführen sind. Auch die Breite der Rechtecke fällt leicht unterschiedlich aus. Zudem verteilen sich die beiden oberen Rechtecke nicht symmetrisch oberhalb des roten Rechtecks bzw. Kreises. Trotz dieser Einschränkungen in Bezug auf Symmetrie sind der Eindruck von Symmetrie sowie die ähnlichen Größen und Abstände der Rechtecke für die sozialsemiotische Bildanalyse von Bedeutung: Nach Kress und van Leeuwen kennzeichnen diese Eigenschaften die Rechtecke als Angehörige einer Klasse, es handelt sich demnach um *classificational processes* und somit um das Anzeigen von *kind of*-Relationen (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 79f.). Die Art der Klasse, der die einzelnen Teile angehören, können die Betrachterinnen und Betrachter durch

¹¹⁰ Die Abbildung wurde von der Verfasserin dieser Arbeit erstellt und stammt nicht aus dem Lehrwerk. Sie soll an dieser Stelle der besseren Sichtbarmachung der durch die Analyse fokussierten Teile der Visualisierung dienen. Eine Veränderung der Originalvisualisierung, die die im Fokus stehenden visuellen Strukturen hervorheben würde, ist aus bildrechtlichen Gründen nicht möglich.

die Ermittlung ihrer Gemeinsamkeiten oder durch Hinweise im Begleittext ableiten (vgl. ebd.). Im Fall des hier visualisierten Satzes kann zum einen aus der Tatsache, dass die einzelnen Teile zusammengenommen einen vollständigen Satz bilden, die Gemeinsamkeit der Elemente abgeleitet werden, dass es sich bei jeder einzelnen Wortgruppe um einen Satzteil bzw. eine Konstituente handelt. Zum anderen können aus der Kopplung der Visualisierung an die Thematik *Satzglieder*, auf die im Lehrwerk durch die Kapitelüberschrift aufmerksam gemacht wird (vgl. bspw. *Auer 3*, S. 64), die einzelnen Rechtecke bzw. die sich darin befindenden Wortgruppen als *kind of*, also als Arten von bzw. Beispiele für Satzglieder erkannt werden.

Nicht alles, was im Bildraum zu sehen ist, kann in diese beiden konzeptuellen Deutungen (*analytical* und *classificational processes*) der Visualisierung integriert werden. Noch nicht beachtet wurden in der bisherigen Analyse der mittig platzierte rote Kreis sowie die Pfeile, die vom inneren Rechteck ausgehend auf die äußeren Rechtecke zeigen. Der rote Kreis befindet sich hinter dem im Zentrum positionierten Rechteck und liegt somit auf einer anderen Bildebene. Ob der Kreis als weiteres, also sechstes Bildelement oder als Teil des im Zentrum positionierten Bildelements bezeichnet werden sollte, ist schwerlich zu entscheiden. Würde er als weiteres Element gedeutet werden, so ließe sich der Kreis dennoch nicht in die eben beschriebene visuelle Taxonomie einordnen. Deutlich wird jedoch, dass das im Zentrum der Visualisierung positionierte Rechteck durch den darunter liegenden Kreis eine Hervorhebung bzw. andere Gewichtung erfährt. Dies spricht dafür, dass es sich bei dem Kreis nicht um ein eigenständiges Bildelement handelt. Vielmehr dient er der Visualisierung im Sinne eines *symbolic process* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006 sowie Kapitel 11.1.2 dieser Arbeit). Dabei ist nicht davon auszugehen, dass die Farbwahl zufällig erfolgt ist: Stöckl weist darauf hin, dass die Farbe Rot in einigen Bereichen, z. B. bei Verkehrsschildern, konventionalisiert als Warnung eingesetzt wird und damit Aufmerksamkeit generiert (vgl. Stöckl 2004, S. 134)¹¹¹. Kress und van Leeuwen machen ebenfalls auf die mit der Farbe Rot verbundenen Assoziationen (Wärme, Energie) und ihre hervorstechende, betonende bzw. in den Vordergrund stellende Funktion aufmerksam (Kress und van Leeuwen 2006, S. 235). Allerdings lässt sich die im Satzfelder m. V. vorgenommene Art der Hervorhebung bzw. Betonung nicht eindeutig einem der beiden von Kress und van Leeuwen angebotenen Typen von *symbolic processes* (*symbolic suggestive* und *symbolic attributive*; vgl. Kapitel 11.1.2) zuordnen.

Neben den genannten konzeptuellen Bezügen (*analytical, classificational, symbolic*) stellt sich die Frage, ob auch solche visuellen Konfigurationen im Satzfelder m. V. auszumachen sind, die als

¹¹¹ Für eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit der Farbe Rot vgl. z. B. Welsch und Liebmann 2012, S. 58f. Die Autoren verweisen auf die Bedeutung der Farbe Rot, mit der Menschen „fundamentale Erfahrungen“ (ebd., S. 58) verknüpfen: „Als Farbe des Feuers ist Rot mit Licht und Wärme verknüpft, als Farbe des Blutes mit Leben und Opfer“ (ebd.). Sie stellen zudem einen knappen historischen Abriss zur Farbe Rot zur Verfügung und thematisieren ihre Bedeutung und ihren Einsatz innerhalb unterschiedlicher Disziplinen.

narrative visual proposition (vgl. ebd.) gedeutet werden können, ob also innerhalb der Visualisierung neben den konzeptuellen Bezügen auch ein „Handlungszusammenhang“ (Stöckl 2014, S. 398) eröffnet wird. Dafür müssten die Pfeile der Visualisierung als Vektoren (vgl. Kapitel 11.1.2) interpretiert werden. Das im Zentrum des Satzfühlers m. V. positionierte Rechteck ist nach dieser Interpretation der Ursprung des Ausstrahlens der Vektoren und fungiert, sozialsemiotisch gesehen, als *Actor* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 63). Die übrigen Rechtecke bilden demnach die *Goals*. Die Vektoren verbinden den *Actor* mit je einem *Goal*, sodass es sich hier um mehrere *unidirectional transactional actions* handelt (vgl. Kress und van Leeuwen 2006). Wie von Kress und van Leeuwen als typisch für narrative Bilder beschrieben (vgl. ebd., S. 46) wird auch in dieser Visualisierung der *Actor* deutlich hervorgehoben, wobei die Hervorhebung auf kompositioneller Ebene liegt, was im nächsten Abschnitt noch näher betrachtet werden soll. Da jedoch die hier gezeigten Bildelemente keine Abbilder real existierender Objekte oder Personen sind, sondern abstrakter Natur, kann ein durch die Pfeile eröffneter Handlungszusammenhang nur analogisch verstanden werden. Das bedeutet, dass die eben beschriebenen narrativen Strukturen in Hinblick auf das satzgrammatische Thema übersetzt werden müssen, um daraus ein durch sie ggf. eröffnetes, grammatikdidaktisch relevantes Bedeutungspotential ableiten zu können. Im Folgenden sollen zunächst die Ebenen der Komposition und der Interaktion hinzugenommen werden, um die sozialsemiotische Analyse zu vervollständigen. Die Gesamtinterpretation auf der Basis aller visuellen Konfigurationen folgt im Anschluss.

Ebene der Komposition Auf der Ebene der Komposition kann festgestellt werden, dass die unterschiedlichen Wortgruppen durch die einheitliche Formgebung ihrer Umrahmungen und die symmetrische Verteilung im Bildraum als Gleiches gekennzeichnet werden. Erst durch dieses kompositionelle Arrangement kann das Bild das Bedeutungspotential erhalten, das eben beschrieben wurde: Fünf Elemente gehören einer gemeinsamen Klasse an. Zugleich sind die äußeren Rechtecke mit unterschiedlichen Farben versehen worden, was dieser Deutung der visuellen Strukturen widersprechend darauf schließen lässt, dass es dennoch Unterschiede zwischen diesen Elementen gibt. Die Farbgebung jedes Rechtecks findet sich im auf das Rechteck zeigenden Pfeil, der als Vektor dient, wieder. Hier besteht demnach offenbar eine Beziehung, die von der Betrachterin bzw. dem Betrachter entsprechend übersetzt werden muss.

Wie oben bereits bemerkt wurde, führt auch die symmetrische Verteilung der einzelnen Bildelemente im Bildraum dazu, dass sie als Angehörige einer Klasse wahrgenommen werden können. Das mittlere Rechteck, das durch die Analyse der Ebene der Darstellung als *Actor* identifiziert wurde, sticht jedoch heraus. Dieses wird durch den roten Kreis optisch hervorgehoben. Hinzu kommt eine von Kress und van Leeuwen ebenfalls als bedeutend in Hinblick auf ihren Informati-

onswert eingestufte, regelhafte Struktur: die Positionierung eines Elements im Zentrum und anderer Elemente außen. Besonders deutlich wird die Wirkung einer solchen Komposition in Darstellungen, die einen vollständigen Kreis zeigen (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 194f.), was teilweise auch beim Satzfächer m. V. der Fall ist (z. B. in *Auer 4*, S. 139; vgl. Abb. 52 in Kapitel 10.2.1). Aber auch in der hier analysierten halbkreisförmigen Visualisierung wird deutlich, dass das rot markierte Rechteck auch durch seine Stellung im Bildzentrum hervorgehoben wird. Dadurch wird es als besonders wichtig markiert und fungiert als zentrales Element innerhalb des Bildraums.

Ebene der Interaktion Wie in Kapitel 11.1.2 bereits angemerkt wurde, besteht bei den in dieser Arbeit zu analysierenden Visualisierungen eine Herausforderung darin, die Ebene der Interaktion zu bestimmen. Es wurde jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Betrachterinnen und Betrachter grammatikdidaktischer Visualisierungen, also die Lernenden, sehr wohl die Rolle des/der Untersuchenden einnehmen können. In Hinblick auf eine Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen auf der Ebene der Interaktion dürfte dann von Interesse sein, ob die Visualisierungen zur genauen oder zu einer bestimmten Art der Untersuchung auffordern und wenn ja, auf welche Weise.

In Hinblick auf den Untersuchungsprozess erscheinen diejenigen Elemente des hier analysierten Satzfächers m. V. von Bedeutung, die in den beiden bisher in den Blick genommenen Ebenen (Darstellung und Komposition) noch keine Rolle spielten: die Fragewörter samt Fragezeichen. Die auf die Fragewörter reduzierten Fragen können, sofern der Kontext, in dem die Visualisierung steht, bekannt ist, als Fragen der Frageprobe identifiziert werden. Hier wird also eine von der Visualisierung ausgehende Aufforderung bzw. Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler gerichtet. Die Pfeile, die im Sinne der Sozialemiotischen Bildanalyse als Vektoren dienen, geben zusätzlich Hinweise auf die ‚Fragerichtung‘: Der Betrachter bzw. die Betrachterin wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Fragen vom Verb ausgehend zu stellen sind. Das Pfeil und entsprechendes Satzglied bzw. Rechteck dieselbe Farbe haben, hinterlässt den Eindruck, durch die ‚richtige‘ Frage gelange man (vom Verb ausgehend) zum richtigen Satzglied. Zugleich werden die Konstituenten jedoch deduktiv vorgegeben, sodass ein echtes Fragen von Seiten der Lernenden nicht notwendig ist (zur generellen Problematik der Frageprobe vgl. Kapitel 7.1.2).

Die Analyse auf den drei sozialemiotischen Analyseebenen Darstellung, Komposition und Interaktion ermöglicht es, das visuelle Bedeutungspotential des Satzfächers m. V. zu bestimmen und zu prüfen, welche Implikationen in Hinblick auf das satzgrammatische Thema mit diesem Bedeutungspotential einhergehen. Auf der Ebene der Darstellung konnten bei der ausgewählten Beispielvisualisierung sowohl verschiedene konzeptuelle (*analytical, classificational, symbolic*) als

auch narrative Bezüge festgestellt werden. Die konzeptuellen Strukturen machen erstens auf die Aufteilung eines Satzes in verschiedene Teile aufmerksam (*analytical processes*). Die Visualisierung sagt auf dieser Ebene aus, dass ein Satz aus verschiedenen Teilen besteht bzw. in verschiedene Teile aufgeteilt werden kann. Diese Aussage, die aus fachwissenschaftlicher Sicht simpel erscheinen mag, stellt aus grammatikdidaktischer Sicht eine Aussage dar, die für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe nicht selbstverständlich sein muss. Die Visualisierung ermöglicht es Lernenden also, zu erkennen, dass es sich bei einem Satz nicht um eine bloße Ansammlung einzelner Wortformen handelt, sondern dass sich die Wortformen zu Wortgruppen zusammenfassen lassen (vgl. Institut für Deutsche Sprache Mannheim 2006, o.S.). Mit der so getroffenen, visuellen Aussage, dass ein Satz in verschiedene Teile zerlegt werden kann, bewegt sich die Visualisierung auf der Ebene der Konstituenz. Damit bietet sie zunächst eine neutrale Perspektive auf die Bestandteile des Satzes, da mit dem Terminus Konstituente weder auf kategoriale noch auf funktionelle Aspekte verwiesen wird (vgl. Gießener Kreis 2013c, S. 8). Mit dem Verweis auf die Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern macht die Visualisierung also auf eine der von Gallmann und Sitta (1992) genannten Kategorien, die hinter der Begriffsbestimmung für Satzglieder liegen (vgl. Kapitel 7.2.1), aufmerksam.

Die Visualisierung bleibt an dieser Stelle jedoch nicht stehen. Vielmehr stellt sie zweitens die einzelnen Satzteile in einer *covert taxonomy* dar (*classificational*). Dass die abgebildeten Elemente als Angehörige einer Klasse gekennzeichnet werden, wird durch kompositionelle Mittel wie Formgebung und Verteilung im Bildraum erreicht. Der Oberbegriff *Satzglieder* wird als Terminus im Bildraum selbst nicht visualisiert, kann aber aus dem Kontext, sprich der Einbettung in die entsprechende Lerneinheit, erschlossen werden. Dadurch erhalten die Elemente bzw. die ‚Klasse‘ die Bezeichnung *Satzglieder*. Dabei fällt auf, dass hier das finite Verb offensichtlich auch als Satzglied verstanden wird, was in der traditionellen Satzgliedlehre häufig der Fall ist (vgl. Glück 2010, S. 583). Dass dieses Verständnis Probleme mit sich bringt, wurde oben beschrieben und zeigt sich auch in einem dem Satzfächer m. V. inhärenten Problem, das untenstehend näher erläutert werden wird.

Die narrative Lesart geht einen Schritt weiter; sie bedarf einer komplexeren Interpretation, da durch mehrere Pfeile, die nach sozialsemiotischem Verständnis als Vektoren dienen, ein Handlungszusammenhang eröffnet wird. Dieser kann aufgrund der Abstraktheit des Bildes nur analogisch verstanden werden und muss auf das grammatische Thema (Satzglieder) übertragen werden. Zunächst macht diese Ebene darauf aufmerksam, dass zwischen den als Satzgliedern gekennzeichneten Rechtecken bestimmte Relationen bestehen. Dies zeigt sich zum einen durch die vom finiten Verb ausgehenden Pfeile. Durch die Pfeilrichtung erfahren die Lernenden, dass das innere Rechteck (*Actor*) zu den anderen Rechtecken (*Goals*) bzw. Satzgliedern führt. Zum anderen wird das mit dem finiten Verb gefüllte Rechteck kompositionell hervorgehoben und damit als zentrales

Element markiert. Die Interpretation der Rechtecke als gleich bzw. einer Klasse angehörige Satz-
teile erfährt hier also einen Bruch: Das Verb ist laut Visualisierung Gleiches, also Satzglied, und
doch ist es wichtiger, erfüllt eine andere, ‚aktivere‘ Funktion. Es wird auf dieser Ebene der Visua-
lisierung als die Einheit dargestellt, die Satzglieder fordert bzw. zulässt; hier bietet die Visualisie-
rung also einen valenzgrammatischen Zugang zum Thema und eröffnet damit eine zweite Katego-
rie hinter der Begriffsbestimmung für Satzglieder (vgl. Gallmann und Sitta 1992). Allerdings han-
delt es sich hier um zwei kontradiktorische Aussagen, da die Einheit im Satz, die Satzglieder for-
dert, selbst kein Satzglied sein kann (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 283). Damit lässt sich auf der
Ebene der Visualisierung einer der oben erläuterten kritischen Aspekte der schulischen Satzglied-
lehre (vgl. Kapitel 7) nachweisen. Noch deutlicher und problematischer wird dieser Widerspruch
in der Visualisierung, wenn bei der Einführung des Satzfühlers m. V. der rote Kreis mit der Frage
Was tut jemand? (vgl. Abb. 57, Kapitel 10.2.1) verbunden wird. Hier wird an der semantischen
Kategorisierung des Verbs festgehalten, die Umbenennung in ‚Prädikat‘ dürfte so für einige Ler-
nende (verständlicherweise) ein nicht nachvollziehbarer Schritt sein, eben die beklagte „termino-
logische Grube“ (Granzow-Emden 2013, S. 283). Auch auf die übrigen Fragen könnte, wie oben
auf der Ebene der Interaktion festgestellt wurde, im Satzfühler m. V. verzichtet werden.

Das Zusammenkommen solch unterschiedlicher und komplexer Bildmittel, in dem sowohl ver-
schiedene konzeptuelle als auch narrative Bezüge erkennbar werden, wird von Kress und van
Leeuwen als *Embedding* (Kress und van Leeuwen 2006, S. 107) bezeichnet. Welche Strukturen im
Bild als bedeutender einzustufen sind, muss laut Kress und van Leeuwen aufgrund von relativer
Größe und Auffälligkeit bestimmt werden (vgl. Kress und van Leeuwen 2006). Wie bereits be-
merkt wurde, ist in dieser Visualisierung die Zentralstellung des finiten Verbs des Satzes mit der
Betonung durch den roten Kreis und die vom Kreis wegzeigenden Pfeile bzw. Vektoren augen-
scheinlich die auffälligste Struktur. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass diese visuelle
Struktur, die möglicherweise auf die Kategorie *Valenz* aufmerksam machen soll, auch von den Ler-
nenden als bedeutsam wahrgenommen wird. Hier drängt sich die Frage auf, ob diese Kategorie
auch auf der Ebene der Aufgabenstellung thematisiert wird. Darauf soll deshalb im nächsten Teil-
kapitel noch näher eingegangen werden.

Trotz der Kritik ob des beschriebenen Widerspruchs bietet der Satzfühler m. V., indem er auf zwei
Kategorien hinter der Begriffsbestimmung für Satzglieder verweist, mehr als viele andere Lehr-
werke an, bei denen z. B. Hennig eine Reduktion des Satzgliedverständnisses auf die Perspektive
der Verschiebbarkeit (Hennig 2011, S. 133) bemängelt. Allerdings muss, damit Lernende die Über-
blendung von Rechteck und Kreis verstehen können, das Verhältnis von Konstituenz und Valenz
im Unterricht – didaktisch reduziert – explizit thematisiert werden. Der Satzfühler m. V. bietet
zudem die aus grammatikdidaktischer Sicht vorteilhafte Möglichkeit, sukzessive aufgebaut zu
werden, was die Lehrwerke, die mit dem Satzfühler m. V. arbeiten, auch nutzen (vgl. Kapitel

10.2.1). Auf die Kopplung des Satzfüchers m. V. an die Frageprobe sollte aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive verzichtet werden, auch weil sie einige der visuellen Strukturen bzw. deren Bedeutungspotential ad absurdum führen.

12.1.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 1: Satzfücher mit Verbhervorhebung

Die eben analysierte Visualisierung ist in eine Lehrwerksseite eingebettet, die die Überschrift *Satzglieder* trägt. In der Lehrwerksprogression wurden bereits vorher Satzfücher m. V. präsentiert, sodass die Lernenden zu diesem Zeitpunkt mit der Art der Visualisierung und dem Thema *Satzglieder* vertraut sein sollten (zur Progression des Satzfüchers s. Kapitel 10.2.1). Direkt neben der Visualisierung erklärt eine Comicfigur: „Viele Sätze sind möglich. Nicht alle klingen gut“ (Auer 3, S. 64). Unterhalb der Visualisierung wird folgende Aufgabe formuliert: „Bilde Sätze. Beginne immer mit einem anderen Satzglied. Schreibe so: *Marie und Jonathan spielen... Am Nachmittag...*“. Darunter wird ein grau hinterlegter Merksatz präsentiert: „**Sätze** bestehen aus **Satzgliedern**. Satzglieder können wir umstellen“ (ebd.; Hervorhebungen i.O.).

Im Kern fokussieren alle drei Aussagen die Verschiebbarkeit von Satzgliedern. Es fällt auf, dass die Aufgabenstellung auf die Visualisierung selbst in keiner Weise eingeht. Sie fordert weder die Lernenden zur genauen Betrachtung oder Erklärung der Visualisierung auf, noch nimmt sie direkt Bezug auf das, was zu sehen ist. Dies ist in Anbetracht der Komplexität der Visualisierung und des Stellenwerts, die der Satzfücher m. V. in der gesamten Lehrwerksprogression einnimmt, wenig nachvollziehbar. Eine Thematisierung der Bedeutung des Verbs für den Satz fehlt völlig. Der Hinweis „Nicht alle klingen gut“ wird von der Aufgabenstellung nicht wieder aufgegriffen. Für die Bearbeitung der Aufgabe wird er nicht gebraucht und kann damit gänzlich unbeachtet bleiben; dies ist bedauerlich, könnten hier doch unterschiedliche Abfolgen im Mittelfeld des Satzes und damit zusammenhängend deren verschiedene Grade der Akzeptabilität thematisiert werden. Implizit bleibt auch der Hinweis auf Teile-Ganzes-Strukturen von Sätzen. Angesprochen wird dies nur sehr indirekt, indem im Merksatz das Verb *bestehen* verwendet wird („Sätze bestehen aus Satzgliedern“; ebd.). Um diesen satzgrammatischen Aspekt für die Lernenden erfahrbar zu machen, wäre eine direkte Thematisierung im Unterricht, die dann auch die entsprechende Ebene in der Visualisierung miteinschließt, sinnvoll. In der Formulierung wird ferner deutlich, dass auch das finite Verb als Satzglied verstanden wird. Dies entspricht der traditionellen Satzgliedlehre, bringt aber die bereits genannten Probleme mit sich und erweist sich auch innerhalb der Visualisierung als widersprüchliche Aussage (vgl. Kapitel 12.1.1).

Ein Blick in den Lehrerband des *Auer Sprachbuchs* (Auer 3 LHB) zeigt, dass tiefergehende Erläuterungen zum Aufbau und zum grammatikdidaktischen Potential des Satzfüchers m. V. für die

Lehrkräfte fehlen. Empfehlungen beschränken sich auf den Hinweis, die Lernenden mit Farbmarkierungen oder Symbolzuordnungen arbeiten zu lassen¹¹² (vgl. *Auer 3 LHB*, S. 25). Zur Bedeutung des Verbs findet sich nur die folgende Erläuterung: „Die Erarbeitung der Satzaussage wird bewusst vor die Einführung des Subjekts gestellt, da dies die besondere Bedeutung des Prädikats unterstreicht“ (ebd.). Weder werden hier begriffliche Abgrenzungen (Satzaussage, Prädikat, Verb) erläutert und in Hinblick auf die damit ggf. verbundenen Schwierigkeiten (insbesondere die Umbenennung von Verb in Prädikat¹¹³) für die Lernenden erläutert, noch wird erklärt, was das ‚Prädikat‘ denn bedeutsam macht. Der Aspekt der Verbvalenz bleibt gänzlich unbenannt. Bei der mit der Aufgabe verbundenen Aufforderung, verschiedene Sätze zu bilden, indem die Konstituenten im Satz verschoben werden, handelt es sich nicht um eine Aufforderung zur Anwendung der Umstellprobe, da diese ja erst auf das Ermitteln der Konstituenten eines Satzes zielt. Die Konstituenten sind durch die Visualisierung jedoch bereits vorgegeben. Damit stellt sich die Frage, welches Lernziel mit dem Umstellen verfolgt wird. Im Lehrerbegleitband findet sich hierzu die Erklärung, dass die Lernenden erkennen, dass „[g]leiche Satzanfänge [...] durch das Umstellen vermieden werden [können]“ (vgl. ebd., S. 111). Damit wird hier also offenbar im Sinne eines funktionalen, auf den Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler zielenden Grammatikunterrichts (vgl. Klotz 1996) angenommen, dass die Auseinandersetzung mit der Verschiebbarkeit von Satzgliedern der Förderung eines Aspekts der Textgestaltungscompetenz der Lernenden dienen kann. Zur Bewusstmachung dieser Möglichkeiten des Satzbaus und der damit einhergehenden stilistischen Aspekte wäre es sicher sinnvoll, die Lernenden in dieser Aufgabe bzw. einer zusätzlichen Reflexionsaufgabe explizit darauf hinzuweisen. Der Hinweis des Comicmännchens auf den unterschiedlichen Klang verschiedener Abfolgen im Satz macht indirekt auf das Spannungsfeld Grammatikalität und Akzeptabilität von Sätzen aufmerksam. Dieser Hinweis lässt sich jedoch nicht wirklich auf die Visualisierung beziehen und wirkt damit deplatziert bzw. bedürfte weiterer Erläuterungen. Immerhin wird mit den unterschiedlichen Hinweisen aber die mitunter in Lehrwerken vermittelte starre Abfolge von Subjekt, Verb, Objekt durchbrochen. Es wäre insofern wünschenswert, wenn auf die unterschiedlichen Funktionen des Umstellens von Satzteilen von Seiten des Lehrwerks noch weiter eingegangen würde.

Insgesamt kann in Bezug auf die diesen Satzfelder m. V. begleitende Aufgabe und den Merksatz die von Hennig konstatierte Reduktion auf die Perspektive der Verschiebbarkeit (Hennig 2011, S.

¹¹² Die Lernenden sollen einen Satzfelder ausschneiden und auf Zetteln abgebildete Satzglieder dem je passenden Abschnitt im Satzfelder-Kreis zuordnen (vgl. *Auer 3 LHB*, S. 25f.).

¹¹³ Darüber hinaus ergibt sich aus der Definition des Prädikats als Satzaussage die Schwierigkeit, dass das Prädikat auf Aussagesätze beschränkt bleibt, und man vor das Problem gestellt bleibt, „zum Beispiel für Fragesätze oder Wunschsätze eigene Kategorien, etwa ein Interrogat und ein Optat, zu erfinden“ (Institut für deutsche Sprache Mannheim 2011, o.S.).

133; Kapitel 7.1.2) weitgehend bestätigt werden. Dies verwundert hier insofern, als es der Komplexität des Satzfüchers m. V. in keiner Weise gerecht wird. Wenngleich der Satzfücher m. V. als Visualisierung nicht widerspruchsfrei ist, ließen sich auf seiner Basis doch deutlich mehr grammatikdidaktische Zugänge explizieren, als dies über die Aufgabenstellung und die Merksätze versucht wird. Insbesondere aufgrund der Widersprüche, die sich auf visueller Ebene zeigen, wäre eine explizite Thematisierung dessen, was hier zu sehen ist, wünschenswert. Ein Blick in das gesamte Lehrwerk zeigt, dass die beschriebenen Desiderate auf der Ebene der Aufgabenstellung auch für die anderen Aufgabenstellungen im Lehrwerk, die sich auf Satzfücher m. V. beziehen, gelten. Sie beschränken sich auf Aufforderungen, Sätze zu bilden, nach Satzgliedern zu fragen, Satzglieder mit bestimmten Farben zu markieren, Satzglieder umzustellen oder wegzulassen (vgl. Anhang Tabelle 4: Aufgabenstellungen zum Satzfücher im Lehrwerk Auer Sprachbuch 3). Wie oben erläutert wurde, ist prinzipiell die Progressionsfähigkeit des Satzfüchers, der im Auer Sprachbuch schrittweise aufgebaut wird, hervorzuheben. Allerdings wäre eine schrittweise Progression fruchtbarer, wenn dabei der Aspekt der Verbvalenz expliziert würde und sich der schrittweise Aufbau des Satzfüchers an der unterschiedlichen Wertigkeit von Verben orientieren würde.

12.2 Analyse Grundtyp 2: Satzfücher ohne Verbhervorhebung

Der zweite Grundtyp, der auf der Grundlage der Lehrwerksdurchsicht bestimmt werden konnte, ist der Satzfücher ohne Verbhervorhebung (vgl. Abb. 75; *Mobile 4* 2012, S. 39). Er ähnelt dem eben beschriebenen Satzfücher mit Verbhervorhebung, weist aber den entscheidenden Unterschied auf, dass das finite Verb nicht im Mittelpunkt steht, sondern eines von mehreren Blättern des Fächers bildet (vgl. Kapitel 10.2.2).



Abbildung 75: Beispiel Grundtyp Satzfücher ohne Verbhervorhebung, *Mobile 4* 2012, S. 39

Im Folgenden wird eine Visualisierung des zweiten Grundtyps *Satzfächer ohne Verbhervorhebung* (o. V.) (vgl. Kapitel 10.2.2) mithilfe der Sozialemiotischen Bildanalysemethode analysiert. Im Anschluss an das Analysekapitel wird auch für diesen Grundtyp ein Blick auf die Ebene der Aufgabenstellung geworfen.

12.2.1 Sozialemiotische Analyse Grundtyp 2: *Satzfächer ohne Verbhervorhebung*

Ebene der Darstellung Dieser Satzfächer o. V. zeigt sich aufgrund der Überlappung der einzelnen Fächerglieder, die Tiefe bzw. den Eindruck von Räumlichkeit erzeugt (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 162), oberflächlich betrachtet als realistisches Bild im Sinne Schnotz' (2010) – oberflächlich deshalb, weil diese Betrachtungsweise die grammatikdidaktische Analogieebene (vgl. Kapitel 10.2.2) noch ausblendet. Dieses bewusste Ausblenden ermöglicht es jedoch, im Sinne der Sozialemiotischen Bildanalyse zunächst die visuellen Strukturen als solche in den Blick zu nehmen: Dargestellt wird ein Fächer, der aus fünf Fächerblättern besteht. Die Fächerblätter sind an einem Ende durch einen Stift miteinander verbunden. Aus sozialemiotischer Sicht kann auch bei dieser Visualisierung die Darstellung einer Teile-Ganzes-Struktur bemerkt werden: Der Fächer, als ‚das Ganze‘, ist damit als *Carrier* zu bezeichnen; seine Bestandteile, die fünf Fächerblätter, als *possessive attributes*. Anders als beim Satzfächer m. V. ist hier nicht von einem „unstructured analytical process“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 92) zu sprechen, da das Ganze mitsamt seinen Teilen im Bildraum abgebildet wird und nicht nur die Teile an sich zu sehen sind. Die Visualisierung wäre nach Kress und van Leeuwen demnach der Kategorie *conceptual representation* (vgl. ebd., S. 79f.) zuzuordnen.

Sucht man nun nach einer linguistischen Entsprechung dieser visuellen Strukturen, so stellt sich die Frage, wofür der Fächer steht, was also ‚das Ganze‘ überhaupt ist. Die erste, naheliegende linguistische Entsprechung wäre der Satz; die Fächerblätter stünden dann für die einzelnen Konstituenten des Satzes bzw. im Sinne der Satzgliedtheorie für seine Satzglieder. Die Reihenfolge, in der die Fächerblätter abgebildet sind, legt das Bilden des folgenden Satzes nahe: *Der Stallbursche sattelt am Morgen dem Burgherren das Pferd*. Allerdings lassen sich aus den abgebildeten Konstituenten verschieden zusammengesetzte Sätze in unterschiedlichen Modi (Aussage-Modus und Frage-Modus) bilden und nicht nur dieser eine Satz.¹¹⁴ Dass dies von Seiten der Lehrwerksautorinnen und -autoren so auch impliziert ist, lässt sich daraus schließen, dass in der Visualisierung auf Satzzeichen und Großschreibung verzichtet wird. Der Fächer als Ganzes steht also nicht für einen bestimmten Satz, sondern für die Möglichkeit der Realisierung unterschiedlicher Sätze, die durch die Verschiebung von Konstituenten gelingt.

¹¹⁴ Durch Umstellen der Konstituenten in Sätzen unterschiedlicher Modi (in V1- bzw. V2-Sätzen) ergeben sich potentiell 48 verschiedene Realisierungen. Hier ließe sich fächerübergreifend eine schöne Modellierungsaufgabe ansetzen.

Eine narrative Ebene, wie sie sich beim Satzfächer m. V. gezeigt hat (vgl. Kapitel 12.1.1), ist bei diesem Satzfächer o. V. nicht feststellbar. Nach Kress und van Leeuwen läge diese nämlich nur vor, wenn so genannte Vektoren im Bildraum auszumachen wären (vgl. Kapitel 11.1.2).

Ebene der Komposition Auf der Ebene der Komposition kann auch bei dieser Visualisierung festgestellt werden, dass die Fächerblätter, die die einzelnen Wortgruppen umrahmen, die gleiche Form haben; sie sind alle durch ein Rechteck umrahmt.¹¹⁵ Im Sinne der sozialsemiotischen Bildanalyse kann dies als visuelle Kennzeichnung gedeutet werden, die diese Elemente als Gleiches bzw. als einer Klasse zugehörig markiert. Welche ‚Klasse‘ dies ist, muss von den Lernenden aus dem Kontext der Visualisierung erschlossen werden. Die den Wortgruppen beigefügten Symbole, die dem Grundtyp *Satzgliedsymbole* (vgl. Kapitel 10.2.6) zuzuordnen sind, verweisen darauf, dass sich die Elemente unterscheiden. Aus der Visualisierung selbst lässt sich jedoch nicht ableiten, worin der Unterschied besteht.

Auch hier dient also die Einbettung in die Themeneinheit Satzglieder der Bestimmung der Gemeinsamkeit der einzelnen Wortgruppen: Sie können von den Lernenden dadurch als Satzglieder eingeordnet werden. Das Zentrum des Fächers, in dem die einzelnen Fächerblätter zusammenlaufen, beinhaltet beim Satzfächer o. V. keine Wortgruppe. Das finite Verb ist wie alle anderen Wortgruppen auf einem der Fächerblätter abgebildet. Damit wird es ebenfalls als Satzglied markiert, was – wie oben erläutert wurde – nicht unproblematisch ist, aber innerhalb der Visualisierung nicht zu solchen großen Widersprüchen führt, wie sie beim Satzfächer m. V. festzustellen waren. Dies liegt daran, dass im Satzfächer o. V., im Gegensatz zum Satzfächer m. V., keine syntaktischen Relationen visualisiert werden. Die Wortgruppen sind im Satzfächer o. V. nicht symmetrisch im Bildraum verteilt. Somit wird auf der Ebene der Visualisierung keine weitere konzeptuelle Ebene aufgemacht, die sich linguistisch interpretieren ließe.

Auf kompositioneller Ebene fällt ferner auf, dass die oberen drei Fächerblätter von den unteren beiden abgesetzt sind. Die beiden unteren Fächerblätter enthalten das Dativ- und das Akkusativobjekt und damit die Satzglieder, die im Lehrwerk gerade neu eingeführt wurden. Hier werden nun also kompositionelle Mittel genutzt, um Neues von im Lehrwerk bereits Präsentiertem zu unterscheiden und nicht, um auf satzgrammatische Aspekte hinzuweisen. Dieser Unterschied sollte

¹¹⁵ Als Rechtecke werden die Formen wahrgenommen, weil es sich um eine realistische Visualisierung handelt und die verschiedenen Linien als Überschneidungen interpretiert werden. Diese Art der Darstellung bringt einen Aufforderungscharakter mit sich, auf den auf der Ebene der Interaktion näher eingegangen wird.

Lehrkräften bewusst sein, da Schülerinnen und Schüler die kompositionelle Konfiguration unterschiedlich interpretieren könnten.

Wie oben bereits beschrieben zeigt sich der Satzächer o. V. als realistisches Bild aufgrund der Räumlichkeit erzeugenden visuellen Mittel. Diese, die sozialsemiotische Dimension *modality* bzw. *coding orientations* betreffenden Darstellungsmittel haben auch Auswirkungen auf der Ebene der Interaktion, die im Folgenden erläutert werden.

Ebene der Interaktion Durch die Überschneidungen der einzelnen Fächerblätter entsteht ein haptischer Eindruck. Damit lädt der Satzächer o. V. zur eigenen Verwendung ein, ob gedanklich oder tatsächlich durch Nachbau. In der zweidimensionalen Darstellung, wie sie in Abbildung 75 zu sehen ist, werden die Satzglieder in der Reihenfolge Subjekt, finites Verb, Temporaladverbiale, Dativobjekt, Akkusativobjekt präsentiert. Bei einem (gedanklichen oder tatsächlichen) Gebrauch des Fächers könnte die Reihenfolge jedoch durch die Fächerstruktur verändert werden. Damit werden die Lernenden auf die Verschiebbarkeit von Konstituenten aufmerksam gemacht. Aus sozialsemiotischer Sicht kann diese Art der Visualisierung als Aufforderung verstanden werden (vgl. Kress und van Leeuwen, S. 116f.), hier als Aufforderung zum eigenständigen Umstellen der Satzglieder. Allerdings lassen sich die Wortgruppen durch den Fächer beliebig verschieben¹¹⁶, sodass die Lernenden potentiell auch zu ungrammatischen Lösungen gelangen könnten. Generell zeigt sich hier dieselbe Problematik wie bereits beim Satzächer m. V.: Die Konstituenten des Satzes werden deduktiv vorgegeben, weshalb ein Ermitteln der Konstituenten durch Umstellen nicht mehr nötig ist. Auf der Ebene der Interaktion kommt also die Analogieebene zum Tragen, die die Darstellung nicht mehr als realistisches Bild, sondern als Visualisierung erscheinen lässt, in dem Sinne, dass sie Unanschauliches – hier die Möglichkeit, dass Konstituenten verschiebbar sind – veranschaulicht.

Fasst man die Ergebnisse der Analyse auf den drei sozialsemiotischen Ebenen zusammen, so liegt ein großer Unterschied zwischen dem Satzächer ohne Verbhervorhebung und dem Satzächer mit Verbhervorhebung (vgl. Kapitel 12.1) darin, dass der Satzächer o. V. nicht auf syntaktische Relationen verweist. Durch die Formgleichheit seiner Elemente wird zwar mit visuellen Mitteln verdeutlicht, dass die einzelnen Teile alle derselben Kategorie angehören, aber nicht, in welcher

¹¹⁶ Dies gilt allerdings nur, so lange man nicht alle Fächerblätter ineinander verschiebt, so dass der Fächer geschlossen ist. In diesem Fall ist ein Fächerblatt als oberstes vorgegeben. Auch lässt sich das oberste Fächerblatt als einziges in keiner Konstellation von Teilen anderer Fächerblätter überblenden. So besteht also letztlich doch keine völlige Beliebigkeit; vielmehr steht die Wortgruppe, die nach der Satzgliedlehre die Funktion des Subjektes übernimmt und in Lehrwerken häufig als erstes Satzglied präsentiert wird, auch hier mehr im Fokus als andere.

Beziehung sie zueinander stehen. Die Verbindung der Elemente macht die Lernenden jedoch darauf aufmerksam, dass die einzelnen Elemente zusammen ‚ein Ganzes‘ bilden. Widersprüche, wie sie der Satzfächer m. V. auf visueller Ebene birgt, lassen sich hier nicht feststellen. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass die Lernenden zu falschen Lösungen geraten, da auch das finite Verb flexibel verschoben werden könnte und keine feste Position einnimmt. Insgesamt lässt sich die Visualisierung v. a. als Aufforderung, die Konstituenten im Satz umzustellen, interpretieren. Der Vorwurf einer Reduktion des Satzgliedverständnisses auf die Perspektive der Verschiebbarkeit (vgl. Hennig 2011, S. 133) kann dennoch nicht in Gänze erhoben werden, da eben durch die Visualisierung auch auf die grundsätzliche Beschaffenheit von Sätzen im Sinne einer Teile-Ganzes-Struktur verwiesen wird.

Am Anfang dieses Teilkapitels wurde darauf hingewiesen, dass die grammatikdidaktische Analogieebene für die Analyse des Satzfächers o. V. ausgeblendet wird. Dass der Satzfächer o. V. nicht als realistisches Bild kategorisiert werden kann, liegt daran, dass der Betrachter bzw. die Betrachterin die Eigenschaften des Fächers bzw. seiner Bestandteile auf die Eigenschaften der sprachlichen Einheiten, die der Satzfächer o. V. visualisiert, übertragen muss. Unterstützt wird dieser Aspekt der *modality* visuell dadurch, dass auf die Gestaltung eines Hintergrundes völlig verzichtet wird und somit von der Bildaussage, um die es eigentlich geht, nicht abgelenkt wird. Auch die reduzierte Farbgebung sowie die klaren Konturlinien dürften dazu beitragen, dass den Betrachterinnen und Betrachtern schnell deutlich wird, dass ihnen hier nicht ein bestimmtes Exemplar eines Fächers präsentiert wird, sondern das Erkenntnisinteresse auf einer anderen Ebene liegt. Der Satzfächer o. V. unterliegt damit der charakteristischen Nutzungseffizienz von Visualisierungen (vgl. Kapitel 3.2) und kommt nur oberflächlich gesehen als realistisches Bild daher. Dass keine gänzlich abstrakte Visualisierung gewählt wird, lässt darauf schließen, dass die Lehrwerksautorinnen und -autoren an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und damit einen altersangemessenen Zugang ermöglichen möchten. Nach Kress und van Leeuwen sind solche Kompromisse zwischen naturalistischer Codierungsorientierung und technologischer oder abstrakter Codierungsorientierung typisch für didaktische Bilder. Ihnen liegt auf Seiten der Bildproduzentinnen und -produzenten die Annahme zugrunde, dass Kinder mit naturalistischen Codierungen vertraut sind und in die anderen Codierungsorientierungen erst eingeführt werden müssen (vgl. Kress und van Leeuwen, S. 172). Durch die Wahl eines naturalistischen Zugangs fordern die Lehrwerksautorinnen und -autoren im Fall des Satzfächers o. V. damit allerdings auch eine Übertragungsleistung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein. Denn diese müssen nun die Fächereigenschaften auf die Eigenschaften von Sätzen übertragen. Damit besteht ein Analogieverhältnis, weshalb der Satzfächer o. V., wie oben erläutert (vgl. Kapitel 10.2.2), auch als analogische Visualisierung (vgl. Kapitel 10.2.8) bezeichnet werden könnte.

12.2.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 2: Satzfelder ohne Verbhervorhebung

Der oben analysierte Satzfelder o. V. ist im Lehrwerk neben einer Aufgabe abgebildet, die wie folgt lautet: „Schreibe Sätze und stelle die Satzglieder um. Du brauchst nicht immer alle Satzglieder verwenden (sic!). Kennzeichne die Satzglieder“ (*Mobile 4*, S. 39). Unter der Aufgabe ist der auf dem Felder abgebildete Satz einmal als Verbzweitsatz und einmal als Verberstsatz abgedruckt. Unter den einzelnen Konstituenten, die mithilfe übergroßer Spalten voneinander getrennt werden, sind die Satzgliedssymbole abgedruckt, die sich auch auf dem Satzfelder o. V. befinden (vgl. Abb. 75). Der Fokus liegt hier demnach klar auf dem ‚Umfächern‘, also dem Umstellen der Satzglieder. Dabei bleibt die Funktion der Umstellprozedur jedoch völlig unklar. Sie kann, wie oben erläutert, nicht als Probe zur Ermittlung derjenigen Elemente mit Satzgliedstatus verstanden werden, da diese ja durch die Visualisierung bereits vorgegeben werden.

Wie schon beim Satzfelder m. V. fällt auch hier auf, dass die Aufgabenstellung auf die Visualisierung selbst nicht eingeht und die Art der Visualisierung sowie deren Bedeutung für das grammatische Thema nicht angesprochen werden. Die Ebene der Teile-Ganzes-Struktur, die durch die Visualisierung potentiell eröffnet werden könnte, bleibt unbenannt. Auch die Formgleichheit der Felderblätter, die auf Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Satzgliedern verweist, und die Markierung der einzelnen Satzglieder durch unterschiedliche Symbole, werden sprachlich nicht aufgegriffen. Während die Formgleichheit der Satzglieder wohl dazu dienen soll, dass die Schülerinnen und Schüler Wortgruppen, also funktional zusammengehörige Elemente im Satz, entdecken, soll visuell zugleich die Kategorie Satzglieder angebracht werden. Ohne Explikation auf der Ebene der Aufgabenstellung kann der damit verbundene Widerspruch – Gleiches und dennoch unterschiedlich – von den Lernenden nicht aufgelöst werden. Damit einhergehend findet auch keine Problematisierung des Satzgliedstatus des Verbs statt.

12.3 Analyse Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien

Der im Zuge des oben beschriebenen mehrstufigen Verfahrens bestimmte Grundtyp *Unverbundene Satzlinien* umfasst solche Visualisierungen, in denen die Linearität des Satzes bestehen bleibt und die einzelnen Konstituenten dabei visuell voneinander abgegrenzt werden. Die Konstituenten werden unterschiedlich umrahmt und/oder farblich gekennzeichnet und nicht über graphische Elemente miteinander verbunden (vgl. Kapitel 10.2.3). Wie bei den meisten unverbundenen Satzlinien kommt auch bei der unten abgebildeten (aus *Tintenklecks 4* 2006, S. 209) eine vertikale Ebene hinzu, da mehrere Satzlinien übereinander präsentiert werden. Diese Visualisierung soll im Folgenden ausführlicher betrachtet werden.

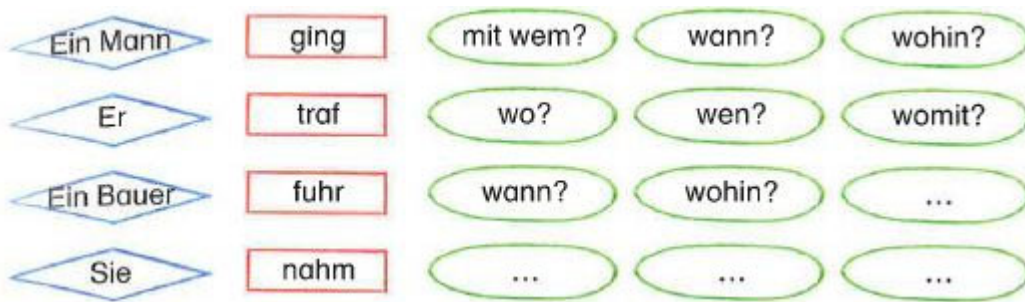


Abbildung 76: Unverbundene Satzlinien, *Tintenklecks 4* 2006, S. 209

12.3.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien

Bei dieser Visualisierung des Typs *Unverbundene Satzlinien* (Abb. 76) fällt auf, dass sie relativ nahe an den verschriftlichten Sätzen bleibt, indem sie ausschließlich mit Rahmungen und Farbe arbeitet. Zudem gibt es weder eine Hintergrundgestaltung noch andere visuelle Mittel, die Räumlichkeit erzeugen könnten. Diese Auffälligkeit ist in Bezug auf die sozialesemiotische Analysedimension *modality/coding orientation*, die quer zu den Ebenen Darstellung, Komposition und Interaktion liegt (vgl. Stöckl 2014a, S. 402), von Bedeutung. Sie macht deutlich, dass hier keine *naturalistic coding orientation* im Sinne Kress' und van Leeuwens vorliegt; vielmehr ist eine recht stark ausgeprägte *abstract* bzw. *scientific coding orientation* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 165) festzustellen. Allerdings wird auch bei dieser Visualisierung mit Farben gearbeitet, was sie von fachwissenschaftlichen Visualisierungen unterscheidet, die in der Regel schwarz-weiß gehalten sind (vgl. Kapitel 5.4.2). Trotz des geringen Einsatzes visueller Mittel ist hier dennoch eindeutig von einer Visualisierung im Sinne der vorliegenden Arbeit zu sprechen, da der verschriftlichte Satz eine visuelle Erweiterung erfährt, die der Veranschaulichung eines abstrakten Sachverhaltes dient. Dabei bringt diese Visualisierung eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Visualisierungen dieses Grundtyps mit sich: Nicht alle Formen sind mit konkreten Wortgruppen gefüllt; einige wurden durch Fragen der Frageprobe (*mit wem? wann? wohin? wen? womit?*) ersetzt, sodass es sich hier nicht um einen regulären Satz handelt. Die Satzlinie wird somit durch mehrere Fragezeichen (bzw. im dritten und vierten Satz durch Auslassungspunkte) durchbrochen.

Auf den Ebenen der Darstellung, der Komposition und der Interaktion soll im Folgenden analysiert werden, welche visuellen Strukturen zur Veranschaulichung genutzt werden und wie sich diese grammatikdidaktisch interpretieren lassen.

Ebene der Darstellung Eine narrative Lesart der Visualisierung ist aufgrund der fehlenden Präsenz eines Vektors nach der Sozialesemiotischen Bildanalyse nicht möglich; damit ist die Visualisierung nach konzeptuellen Strukturen zu befragen, also nach *classificational processes*, *analytical processes* oder *symbolic processes* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 79f.). Entsprechende visuelle Strukturen sind trotz der Reduziertheit der Visualisierung erfahrbar. So werden durch die

Form- und Farbgleichheit sowie die symmetrische und gleichmäßige Anordnung der Elemente in der Vertikalen als Angehörige einer Klasse markiert. Alle blauen Rauten haben also gemeinsame Eigenschaften, ebenso alle roten Vierecke und alle grünen Ellipsen. Somit wird ein *classificational process* dargestellt. Zugleich wird durch die gleichmäßige Anordnung auf der Horizontalen deutlich gemacht, dass hier vier Reihen derselben Zusammensetzung präsentiert werden, die sich folglich allein durch die unterschiedliche Füllung der geometrischen Formen unterscheiden. Damit eröffnen sich zugleich mehrere *analytical processes*, in denen visualisiert wird, dass die vier Reihen je ein Ganzes bilden, dieses aber aus unterschiedlichen Teilen besteht. Die übergeordnete Kategorie dieser Teile-Ganzes-Struktur wird im Bildraum nicht abgebildet und muss ferner auch hier aus dem Kontext, also der Einbettung in eine bestimmte Lerneinheit des Lehrwerks, erschlossen werden.

Die Analyse dieser konzeptuellen Strukturen macht deutlich, dass die visuellen Strukturen den Blick der Betrachterinnen und Betrachter sowohl auf die Horizontale als auch die Vertikale lenken. Linguistisch kann dies als Blicklenkung auf syntagmatische als auch paradigmatische Beziehungen im Satz interpretiert werden. Die Eröffnung einer syntagmatischen Ebene, die durch die unterschiedlichen Formen und Farben der Visualisierung erreicht wird, ermöglicht potentiell eine Auseinandersetzung damit, dass Sätze aus unterschiedlichen Teilen bestehen und dass diese Teile unterschiedliche ‚Rollen‘ erfüllen. Allerdings werden die Rollen oder Funktionen der unterschiedlichen Satzteile in der Visualisierung selbst nicht ersichtlich. Diese müssen aus dem Kontext, in den die Visualisierung eingebettet ist, erschlossen werden. Im Fall dieser Beispielvisualisierung erfolgt die Einbettung in die Lerneinheit zum Thema *Satzglieder* bzw. zum Unterthema *Ergänzungen* (vgl. *Tintenlecks 4*, S. 209). Aus dieser Einbettung können die Lernenden ableiten, dass es sich bei den umrahmten Konstituenten um die Satzglieder der jeweiligen Sätze handelt und dass es sich bei den verschieden umrahmten Satzteilen um je unterschiedliche Satzglieder handelt. Auf der Grundlage des durch die Arbeit mit dem Lehrwerk erworbenen Vorwissens können sie die grün umrahmten Konstituenten als Ergänzungen erkennen. Diese Zuordnung ist aus fachwissenschaftlicher Perspektive jedoch nur in einigen Fällen als richtig zu bewerten, weil es sich bei manchen der grün umrahmten und durch Fragepronomen ersetzten Konstituenten um Angaben, nicht um Ergänzungen handelt. Hier werden also Einheiten als derselben Kategorie zugehörig visualisiert, die aus fachwissenschaftlicher Sicht unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen wären. Eine Unterscheidung zwischen fakultativen und obligatorischen Komplementen kann aus der Visualisierung nicht abgelesen werden.

Die Gruppe der Rechtecke, die die finiten Verben der Sätze enthalten, wird durch die Farbe Rot hervorgehoben. Im Sinne der Sozialesemiotischen Bildanalyse ist hier von einem *symbolic process* zu sprechen, in dem die rot umrahmten Elemente als besondere Elemente innerhalb der visuellen Komposition hervorgehoben werden (vgl. die entsprechenden Ausführungen zum *Satzfächer mit*

Verbhervorhebung in Kapitel 12.1). Damit werden die finiten Verben der abgebildeten Sätze als bedeutsame Einheiten im Satz hervorgehoben. Zugleich werden die finiten Verben durch die einheitliche Farbgebung und die gleichmäßige Verteilung auf der vertikalen Bildachse als Einheiten mit gemeinsamen Eigenschaften markiert.

Insgesamt findet auch in dieser Visualisierung eine Synthese verschiedener Repräsentationsprozesse (*embedding*) statt, da verschiedene konzeptuelle Strukturen miteinander vereint werden. Die Rolle der finiten Verben wird hier, anders als im *Satzfächer o.V.* (vgl. Kapitel 12.2.1), als besonders markiert. Im Vergleich zum *Satzfächer o.V.* geht diese Visualisierung damit einen Schritt weiter: Das finite Verb wird nicht einfach als ein Satzglied neben anderen visualisiert. Zugleich findet sich auf visueller Ebene aber kein Hinweis auf seine Funktion, wie es etwa im *Satzfächer mit Verbhervorhebung* durch die Darstellung von Pfeilen der Fall war. Im Folgenden wird zunächst die Ebene der Komposition, die bereits angeklungen ist, separat zusammengefasst. Anschließend wird die Visualisierung auf der Ebene der Interaktion weiter analysiert.

Ebene der Komposition Einige der visuellen Strukturen, die die Ebene der Komposition betreffen, wurden bereits genannt, da sie die konzeptuelle Lesart der Visualisierung erst ermöglichen.¹¹⁷

Bezogen auf die Gruppe der finiten Verben lässt sich ergänzen, dass mit deren Verteilung auf der vertikalen Bildachse visualisiert wird, dass diese Einheiten in paradigmatischer Beziehung zueinander stehen. Komposition und Farbgebung verweisen zusammengenommen darauf, dass es sich bei allen rot umrandeten Konstituenten um Realisierungen des ‚Prädikats‘ handelt – allerdings ohne, dass diese Funktion auf visuelle Art und Weise thematisiert wird. Gleiches gilt für die blau markierten Einheiten, bei denen es sich um Realisierungen des Subjekts handelt, usw.

Die für die Ebene der Komposition relevanten visuellen Strukturen lassen sich zusammenfassend so beschreiben, dass eine überdeutliche Orientierung an der Horizontalen und der Vertikalen die gesamte Visualisierung dominiert. Die Zusammengehörigkeit der Elemente in der Vertikalen wird durch die Form- und Farbgleichheit der Elemente markiert. Somit ermöglicht die Komposition der Visualisierung die Fokussierung von sowohl syntagmatischen als auch paradigmatischen Beziehungen. Diese klare Ordnung führt zu einem fast tabellenartigen Eindruck, was erneut die abstrakte Codierungsorientierung verdeutlicht. Gezeigt werden ausschließlich Verbzweitsätze. Die Tabellenhaftigkeit der Visualisierung wird von den Lehrwerksautorinnen und -autoren jedoch nicht dafür genutzt, die Satzklammer zu visualisieren. Zugleich impliziert die visuelle Darstellung eine feste Satzstellung, die sich am SPO-Schema orientiert.

¹¹⁷ Hier wird – wie schon in den zwei zuvor analysierten Visualisierungen – deutlich, dass sich die Ebenen der Sozialesemiotischen Bildanalyse, wie von Stöckl angemerkt (vgl. Stöckl 2014b, S. 402), zwangsläufig überlappen müssen.

Ebene der Interaktion Auf der Ebene der Interaktion wird üblicherweise die mögliche Positionierung der Bildbetrachtenden zum Dargestellten beschrieben (vgl. Kapitel 11.1.2). Bei dieser Visualisierung ist dies, wie bereits bei den beiden anderen analysierten grammatikdidaktischen Visualisierungen, aufgrund der stark abstrakten Codierungsorientierung schwierig. Eine direkte Adressierung, wie sie in realistischen Bildern durch Blickkontakt zwischen abgebildeten Personen oder Tieren und den Bildbetrachterinnen und -betrachtern realisiert werden kann, schließt die abstrakte Codierungsorientierung aus. Auch hier erfolgt die Aufforderung zur Untersuchung der Visualisierung bzw. der visualisierten Sätze und den mit der Visualisierung verbundenen grammatischen Kategorien durch andere Mittel als die von Kress und van Leeuwen beschriebenen. Die grünen Ellipsen sind nicht mit Konstituenten gefüllt, sondern mit Fragen der Frageproben. Die Unterbrechung der Satzlinie wirkt auf die Betrachterinnen und Betrachter der Visualisierung potentiell irritierend. Die in den Ellipsen abgebildeten Fragen bzw. Fragepronomen ersetzen Adverbialia und Objekte und sollen die Lernenden darauf aufmerksam machen, auf welche Weise diese Konstituenten erfragt werden können. Dies kann als an die Lernenden gerichtete Aufforderung bzw. Aufgabe interpretiert werden: ‚Ergänze die durch Fragepronomen ersetzten Konstituenten durch konkrete Konstituenten, indem du die Fragen beantwortest‘. In den beiden unteren Zeilen werden in vier Ellipsen weder Konstituenten noch Fragepronomen abgebildet. Je drei Auslassungspunkte verweisen aber darauf, dass hier Satzteile fehlen. Dieser Verweis kann ebenfalls als Aufforderung an die Lernenden verstanden werden, die Ellipsen zu füllen. Auf der Ebene der Aufgabenstellung gilt es nun zu prüfen, ob sich derartige Aufforderungen dort finden lassen.

12.3.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 3: Unverbundene Satzlinien

Die eben analysierte Visualisierung ist in eine Lehrwerksseite eingebettet, die die Überschrift *Weitere Ergänzungen* trägt. Auf die Visualisierung bezieht sich eine Aufgabe, die wie folgt formuliert ist: „Ergänze die Sätze. Schreibe sie auf“ (*Tintenklecks 4*, S. 209). Unterhalb der Visualisierung ist auch in diesem Lehrwerk eine Comicfigur zu sehen, die die Lernenden darauf hinweist, dass Satzglieder umgestellt werden können. Eingeschränkt wird diese Behauptung durch den Hinweis „wenn der Satz dann besser klingt“. Die Comicfigur demonstriert die Möglichkeit des Umstellens durch das Hochhalten zweier Wortkarten, die das finite Verb (*ging*) der Visualisierung aufgreift. Dabei sind die Arme der Figur überkreuzt (vgl. Abb. 77; *Tintenklecks 4* 2006, S. 209).



Abbildung 77: Hinweis auf Verschiebbarkeit von Satzgliedern, *Tintenklecks 4* 2006, S. 209

Die Auswahl der für den Hinweis gewählten Satzglieder sowie die Überkreuzung der Arme werfen Fragen auf. Der Beispielsatz, auf den sich die gezeigten Karten beziehen, beginnt mit „Der Mann ging“ (*Tintenklecks 4* 2006, S. 209). *Gestern* ist eine mögliche Realisierung der Temporaladverbiale, auf die in der Visualisierung mit dem Fragewort *wann* hingewiesen wird (vgl. Abb. 76). Insofern passt die Überkreuzung der Arme (die ja Ergebnis der Umstellprozedur sein müsste) nicht zu der in der Visualisierung vorgegeben Reihenfolge. Logischer wäre es zudem, wenn die Konstituenten *der Mann* und *gestern* umgestellt würden. Dies würde die häufig propagierte Standard-Reihenfolge SPO aufbrechen und einen Hinweis auf Textgestaltungsmöglichkeiten geben. Fatal wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler durch die Präsentation der Wortkarten zur Bildung eines ungrammatischen Satzes angeleitet würden, was jedoch aufgrund der Präsentation der Konstituenten *gestern* und *ging* verständlich wäre: **Der Mann gestern ging ins Kino*. Es kann vermutet werden, dass die Lehrwerksautorinnen und -autoren (bzw. die für Layout und Visualisierungen zuständigen Verlagsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter) das Überkreuzen der Arme des Lernbegleiters nur als Symbol für die Verschiebbarkeit von Konstituenten gewählt haben. Wenngleich dieser Hinweis von Schülerinnen und Schülern sicher aufgenommen werden könnte, wäre aufgrund der oben skizzierten fachwissenschaftlich falschen Deutungsmöglichkeiten eine größere Sorgfalt in der Auswahl der präsentierten Konstituenten wünschenswert. Nicht zuletzt bleibt völlig offen, in welchem Fall denn ein Satz, wie es der Lernbegleiter ausdrückt, „besser klingt“. Auch hier stellt sich die Frage, warum von Seiten des Lehrwerks genau diese beiden Konstituenten ausgewählt wurden, um über den ‚guten Klang‘ des Satzes zu sprechen, ist es doch eigentlich das Mittelfeld von Sätzen, in dem die Abfolge der Konstituenten relevant ist für die Wahrnehmung ihrer Grammatikalität bzw. Akzeptabilität (vgl. Turgay 2014, S. 102). Ein Verschieben des finiten Verbs führt schließlich zu unterschiedlichen Satztypen (Verberst, Verbzweit, Verbletzt), die modusrelevant sind, hat aber mit der Frage nach dem ‚besseren Klang‘ nichts zu tun.

Der Interpretation der visuellen Konfigurationen auf der Ebene der Interaktion entsprechend, werden die Lernenden auch auf der Ebene der Aufgabenstellung dazu aufgefordert, die fehlenden

Konstituenten zu ergänzen. Hinweise darauf, wie dies realisiert werden kann, geben die in den grünen Ellipsen abgebildeten Fragen. Wie bei den bisher analysierten Beispielvisualisierungen und -aufgabenstellungen findet sich jedoch auch hier kein direkter Verweis auf die Visualisierung. Die Lernenden werden nicht zur genauen Betrachtung der Visualisierung oder zur Erklärung dessen, was sie sehen, aufgefordert. Entsprechend finden sich keine Aufgabenstellungen, die auf das Erfassen syntagmatischer und paradigmatischer Zusammenhänge zielen, obwohl die Visualisierung selbst, wie oben gezeigt werden konnte, dies zulassen würde. Auch der *symbolic process*, der als Hinweis auf die Bedeutung des Verbs für den Satz dienen könnte (vgl. Kapitel 12.3.2), bleibt unbeachtet.

Mit dem Hinweis auf die Verschiebbarkeit von Satzgliedern gibt die Comicfigur einen Hinweis zur Weiterarbeit mit dem Wortmaterial. Eine direkte Aufgabenstellung, die zur Umstellung der Satzglieder auffordert, findet sich jedoch nicht.

12.4 Analyse Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien

Der Typ *Verbundene Satzlinien* unterscheidet sich von den eben beschriebenen Satzlinien grundsätzlich nur dadurch, dass die einzelnen Konstituenten durch eine Linie miteinander verbunden werden (vgl. Kapitel 10.2.4). Je nach Lehrwerk kommen weitere Spezifika hinzu, so auch in der folgenden Visualisierung aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache (aus *Deutschmobil 1* 2003, S. 70).

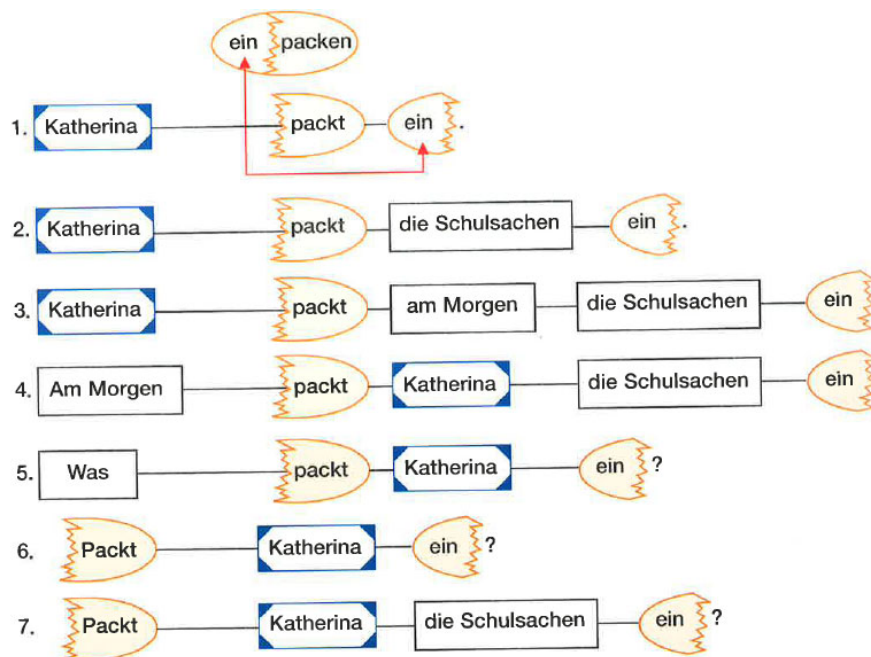


Abbildung 78: Verbundene Satzlinien, *Deutschmobil 1* 2003, S. 70

In Abbildung 78 sind mehrere verbundene Satzlinien zu sehen, also Sätze, die in ihrer Linearität erhalten bleiben, deren Konstituenten durch unterschiedliche Form- und Farbgebung voneinander abgegrenzt und durch eine sich durch den gesamten Satz ziehende schwarze Linie miteinander verbunden werden. Insgesamt sind sieben nummerierte Sätze zu sehen, die einzeln übereinander präsentiert werden. Der erste Satz („Katharina packt ein.“) erfährt in Satz 2 und 3 Erweiterungen durch verschiedene Nominalphrasen; in Satz 4 werden im Vergleich zu Satz 3 zwei Konstituenten umgestellt, in Satz 5 eine durch ein Fragepronomen ersetzt; bei Satz 6 und 7 handelt es sich um Verberstsätze derselben Proposition. Die Satzzeichen sind jeweils außerhalb der Konstituentenrahmungen gesetzt. Über den sieben Sätzen ist ein orangefarbenes Oval abgebildet, das das Verb *einpacken* umrahmt. Zwischen *ein* und *packen* ist eine Art Reißlinie eingezeichnet, die die beiden Teile der Präverbfügung voneinander trennt¹¹⁸. In den darunter gereihten Verbzweit- und Verberstsätzen bilden diese beiden Teile die Satzklammern. Zwischen dem Präverb des isoliert stehenden Ovals und dem Präverb des ersten Satzes ist ein roter Pfeil gezogen – hier handelt es sich um eine Besonderheit dieser Visualisierung, die in Visualisierungen des Typs *Verbundene Satzlinien* anderer Lehrwerke des Datenkorpus dieser Arbeit nicht vorkommt.

Im Folgenden soll diese Visualisierung zunächst auf den Ebenen der Sozialemiotischen Bildanalysemethode analysiert werden. Anschließend wird die Ebene der Aufgabenstellung näher betrachtet.

12.4.1 Sozialemiotische Analyse Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien

Hinsichtlich der Codierungsorientierung dieser Visualisierung kann im Vergleich zur eben präsentierten Visualisierung des Typs *Unverbundene Satzlinien* nichts hinzugefügt werden. Wie bei den zuvor analysierten unverbundenen Satzlinien wird auch hier mit Farben gearbeitet, was die Visualisierung von fachwissenschaftlichen Visualisierungen unterscheidet und sie somit zu einer typischen Vertreterin didaktischer Visualisierungen macht. Die *abstract* oder *scientific coding orientation* ist bei dieser Visualisierung aufgrund fehlender naturalistischer Elemente, fehlender Räumlichkeit sowie Hintergrundgestaltung und dem im Vergleich zu naturalistischen Bildern reduzierten Einsatz visueller Mittel festzustellen. Die Nummerierung der Sätze und der Pfeil sorgen ebenfalls für einen wissenschaftsnahen Eindruck der Visualisierung – sie wirken zusätzlich zur Abstraktheit der Formen als *modality markers* (Kress und van Leeuwen 2006, S. 160f.; vgl. Kapitel 11.1.2). Einzig die Reißlinien der Ovale bzw. halbierten Ovale sind als nicht abstrakt zu bezeichnen und fallen damit aus der abstrakten Codierungsorientierung heraus. Ihnen liegt eine *naturalistic*

¹¹⁸ Diese Darstellung findet sich auch in Funk und Koenig 2013 als Visualisierungsvorschlag. Die Autoren empfehlen, neben dem Oval für das Verb nur noch Rechtecke und keine weiteren abstrakten Symbole zu verwenden (vgl. Funk und Koenig 2013, S. 79). Möglicherweise haben sich die Lehrwerksautorinnen und -autoren also an diesen Empfehlungen orientiert.

coding orientation zugrunde, die allerdings mit einer *low modality* zu bewerten ist, da Bildmittel wie Schattierung oder auch eine klare Formgebung gänzlich fehlen. Auf die Funktion dieses visuellen Mittels wird an späterer Stelle noch einmal genauer eingegangen.

Ebene der Darstellung Auf der Ebene der Darstellung weist diese Visualisierung des Typs *Verbundene Satzlinien* ebenfalls Gemeinsamkeiten mit der in Kapitel 12.3.1 analysierten Visualisierung auf. Auch in dieser Visualisierung werden Elemente gleichmäßig im Bildraum verteilt. Dies gilt zum einen für die einzelnen Formen (Rechtecke, Ovale), deren Verteilung sich an der horizontalen und vertikalen Bildachse orientiert. Zum anderen gilt dies auch für die einzelnen Sätze, die alle symmetrisch auf der horizontalen Bildachse angeordnet sind. Die kommunikative Funktion dieser Konfiguration besteht nach Kress und van Leeuwen darin, die Elemente als einer Kategorie zugehörig zu markieren, als *subordinates* einer *superordinate*; damit handelt es sich um die Darstellung von *classificational processes*. Durch die visuelle Konfiguration wird also markiert, dass die Rechtecke und Ovale bzw. geteilten Ovale derselben Kategorie zugeordnet werden können und auch, dass die einzelnen Linien Vertreter einer übergeordneten Kategorie sind. Linguistisch übersetzt heißt dies, dass die Rechtecke und Ovale durch die Verteilung im Bildraum alle als Konstituenten (bzw. Satzglieder, Phrasen, ...) markiert werden und die einzelnen Linien als Sätze. Die je übergreifenden Kategorien sind nicht im Bildraum zu sehen, damit handelt es sich um *covert taxonomies*. Im Lehrwerkkontext findet sich in Hinblick auf die Einordnung der Rechtecke und Ovale tatsächlich kein Hinweis auf die *superordinate*, da sie – im Gegensatz zu den bisher betrachteten Lehrwerken – nicht weiter benannt werden. Die Satzlinien indes werden als „Satzmodelle“ (*Deutschmobil 1* 2003, S. 46) bezeichnet. Dass der Terminus *Satzglied* keine Verwendung findet, erklärt sich durch die Freiheit des Bereichs Deutsch als Fremdsprache, sich nicht am KMK-Verzeichnis für grundlegende grammatische Fachausdrücke (KMK 1982) orientieren zu müssen. Durch die Form- und Farbgleichheit einzelner Elemente wird zusätzlich verdeutlicht, dass manche Elemente gemeinsame Eigenschaften haben und sich von anderen Elementen unterscheiden. Aus der Visualisierung geht allerdings nicht hervor, worin die Unterschiede bestehen.

Mit der Visualisierung des Typs *Unverbundene Satzlinien* hat diese Visualisierung zudem gemein, dass neben *classificational processes* auch *analytical processes* erfahrbar sind: Die einzelnen Elemente, die auf horizontaler Ebene nebeneinander stehen, ergeben zusammen ein Ganzes. Die Wahrnehmung dieser Struktur wird in dieser Visualisierung durch die Verbindung der einzelnen Elemente durch die schwarze Linie unterstützt. Dadurch handelt es sich nach Kress und van Leeuwen um einen *conjoined exhaustive analytical process* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 97f.), also um die Darstellung einer Teile-Ganzes-Struktur.

Eine weitere Gemeinsamkeit mit der zuvor analysierten Visualisierung des Grundtyps *Unverbundene Satzlinie* (Kapitel 12.3) besteht darin, dass auch in dieser Visualisierung bestimmte Elemente

visuell hervorgehoben werden. Die Gruppe der Ovale, die die finiten Verben der Sätze enthalten, wird durch die Farbe Orange und die ovale Form deutlich von den anderen Elementen unterschieden. Auch hier ist also ein *symbolic process* festzustellen, der erneut dafür sorgt, dass das finite Verb als bedeutsame Einheiten im Satz hervorgehoben wird.

Das finite Verb wird in der Visualisierung nur einmal in einem ganzen Oval abgebildet. In den sieben Sätzen bilden Präverb und Verb jeweils die Satzklammer. Das Oval wird dann geteilt und die beiden Teile der Präverbfügung jeweils mit einem halben Oval umrahmt. Die beiden Umrahmungen erscheinen an den ‚Sollbruchstellen‘ zerfranst, womit sich die Visualisierung naturalistischer Mittel bedient. Da die beiden Hälften des Ovals durch fehlende naturalistische *modality markers* wie Tiefenstruktur etc. mit einer *low modality* zu bewerten sind, erinnern sie mehr an ein zerrissenes Objekt, als dass tatsächlich ein solches dargestellt wird. Dennoch erfüllt die visuelle Struktur ihren Zweck: Sie sorgt dafür, dass die Zusammengehörigkeit der beiden Teile der Präverbfügung erkannt werden kann.

Der rote Pfeil, der die Präverben im oberen Oval und im ersten Satz miteinander verbindet, macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass sich das Präverb im Satz ‚bewegt‘. Während das Verb an derselben Stelle verbleibt, wird das Präverb an die letzte Stelle im Satz verschoben und dadurch vom Verb getrennt. Der Pfeil wirkt sozialsemiotisch gesehen als Vektor, der auf diesen Prozess aufmerksam macht. Damit ist in die eben beschriebenen konzeptuellen Strukturen eine narrative Struktur, nämlich die Trennung und anschließende ‚Bewegung‘ eines Elements, eingebettet. Die Doppelpfeilstruktur, die nach Kress und van Leeuwen normalerweise eine *bidirectional transactional action* beschreibt, ist hier in gewisser Weise irreführend, zumindest aber nicht nötig. Ein Pfeilkopf am Ende hätte genügt, um diesen Prozess zu visualisieren. In den übrigen Sätzen fehlt der Pfeil, hier dienen nur noch die zerfranst Enden der Ovalhälften als entsprechende Markierung der Trennung von Präverb und Verb. Das kompositionelle Mittel der symmetrischen Verteilung der Verben auf der vertikalen Bildachse dient zusätzlich dazu, dass die Klammerstrukturen von den Lernenden erkannt werden können. Auch der Pfeil wird durch die rote Farbgebung in einem *symbolic process* hervorgehoben. Dieser Aspekt steht somit im Vordergrund und soll von den Lernenden mit besonderer Aufmerksamkeit beachtet werden.

In dieser Visualisierung werden zusammenfassend also verschiedene Repräsentationsprozesse dargestellt, weshalb auch hier von *embedding* zu sprechen ist. Wie bei den unverbundenen Satzlinien wird auch hier die Rolle der finiten Verben durch die visuellen Mittel der Farb- und Formgebung als besonderes Satzelement markiert. Diese stehen hier noch einmal stärker im Fokus durch die Trennung der beiden Verbteile, deren ursprüngliche Zusammengehörigkeit durch Reißlinien mit einer tendenziell naturalistischen Codierungsorientierung markiert wird. Dabei handelt es sich jedoch um eine thematisch bedingte Besonderheit dieser Visualisierung, die sich in anderen Visualisierungen desselben Grundtyps nicht findet.

Ebene der Komposition Auch in dieser Visualisierung ist eine deutliche Orientierung an der Vertikalen und der Horizontalen zu beobachten. Da sie aber sowohl Verbzweit- als auch Verberstsätze enthält und die Sätze unterschiedlich viele Konstituenten enthalten, entsteht kein so deutlicher Tabelleneindruck wie bei der oben präsentierten Visualisierung des Typs *Unverbundene Satzlinie*. Von der in Kapitel 12.3.1 analysierten Visualisierung unterscheidet sich diese Visualisierung auch dadurch, dass auf den vertikalen Bildachsen nicht ausschließlich Elemente gleicher Form und Farbe und unterschiedlichen Inhalts abgebildet sind. Dies macht deutlich, dass paradigmatische Beziehungen in dieser Visualisierung eine geringere Rolle spielen. Dennoch wird die Vertikale durch die gleichmäßige Verteilung der Elemente betont, wodurch erreicht wird, dass die je unterschiedlichen Positionen der Elemente im Satz deutlich werden. Die linke Satzklammer ist in allen Sätzen an derselben Stelle im Bildraum positioniert, symmetrisch an der vertikalen Bildachse orientiert.

Ebene der Interaktion Die Visualisierung als solche hat auf der Ebene der Interaktion einen reinen Aussagewert. Im Sinne der Sozialesemiotischen Bildanalyse wäre hier von einer eindeutigen *objective attitude* und *knowledge orientation* zu sprechen (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 149). Anders zu bewerten wäre dies beispielsweise dann, wenn in der Visualisierung die Satzklammern leer blieben. Die Reißlinie in der Präverbfügung könnte dann als Hinweis an die Lernenden interpretiert werden, die beiden Teile auseinanderzunehmen (bzw. auseinanderzureißen), um die Sätze zu vervollständigen. Solche visuellen Strukturen, die die Lernenden zu aktiven Handlungen auffordern, wie es beispielsweise durch die Fragepronomen und die Auslassungspunkte in der oben analysierten Visualisierung des Typs *Unverbundene Satzlinien* (Kapitel 12.2) der Fall war, sind jedoch nicht zu sehen. Auch der Pfeil dient hier nicht als Aufforderung, selbst etwas zu verschieben, sondern macht auf die ‚Bewegung‘ des Präverbs aufmerksam. Dennoch stehen die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich vor der Aufgabe, die visuellen Konfigurationen grammatisch zu interpretieren – diese Aufgabe wird aber nicht auf der Ebene der Visualisierung expliziert. Dass auf der Ebene der Interaktion keine von der Visualisierung ausgehende Aufforderung an die Lernenden erkennbar wird, macht es besonders interessant, den Blick auf die Aufgabenstellung zu werfen. Die Zielgruppe dieser Visualisierung bzw. des Lehrwerks, in das sie eingebettet ist, sind Lernende des Deutschen als Fremdsprache. Hier stellt sich die Frage, ob und ggf. wie sich diese Ausrichtung auf eine Zielgruppe auf der Ebene der Aufgabenstellung bemerkbar macht. Im Folgenden wird die Ebene der Aufgabenstellung auf diese beiden Aspekte hin geprüft.

12.4.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien

Die Visualisierung ist in eine Lehrwerksseite mit der Überschrift „Satzmodelle“ eingebettet. Auf die Visualisierung und damit auf die sieben dargestellten Sätze folgt eine Aufgabenstellung, die in der folgenden Abbildung zu sehen ist (Abb. 79, aus *Deutschmobil 1* 2003, S. 70).

13 Ordne den Sätzen die Satzmodell-Nummer zu.


	<input type="checkbox"/> Julia räumt das Zimmer auf.	<input type="checkbox"/> Am Abend rufen wir Oma an.
	<input type="checkbox"/> Julia liest vor.	<input type="checkbox"/> Lesen Sie den Text vor?
	<input type="checkbox"/> Was liest Julia vor?	<input type="checkbox"/> Wann ruft er an?
	<input type="checkbox"/> Liest Julia die Geschichte vor?	<input type="checkbox"/> Hört Willi zu?

Abbildung 79: Aufgabenstellung zu Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien, *Deutschmobil 1* 2003, S. 70

Tatsächlich findet sich hier keine Aufgabenstellung, die sich direkt auf die Visualisierung selbst bezieht. Dies korrespondiert mit der oben beschriebenen Feststellung, dass auf der Ebene der Interaktion keine an die Lernenden gerichtete Aufforderung auszumachen ist. Dennoch ist die Visualisierung indirekt Bestandteil der Aufgabe, indem sie dazu auffordert, Eigenschaften der in der Visualisierung dargestellten ‚Satzmodell‘-Sätze auf andere Sätze zu übertragen. Hierfür müssen die visuellen Konfigurationen zunächst von den Schülerinnen und Schülern in Hinblick auf das grammatische Thema interpretiert werden. Diese Aufgabe unterscheidet sich damit deutlich von den bisher analysierten. Zwar wird im Wortlaut nicht direkt auf die oben analysierte Visualisierung verwiesen, jedoch erfordert diese Aufgabe ganz offensichtlich eine genaue Betrachtung der Visualisierung. Sie regt dazu an, über das, was zu sehen ist, nachzudenken und damit über Eigenschaften der unterschiedlichen Satzteile ebenso wie über Gemeinsamkeiten zwischen den Sätzen, also syntagmatische und paradigmatische Zusammenhänge, zu reflektieren. Damit folgt sie weitgehend dem von Funk und Koenig (2013) empfohlenen Verlaufsschema des SOS-Prinzips (vgl. Kapitel 4.1.2), womit auch auf der Ebene der Aufgabenstellung eine Orientierung an den Empfehlungen Funks und Koenig festgestellt werden kann. Zielgruppe des Lehrwerks sind Kinder und Jugendliche, die das Sprachniveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die Fremdsprache Deutsch erst erwerben sollen. Es ist anzunehmen, dass diese Aufgabe für diese Zielgruppe eine sehr große Herausforderung darstellt, die zusätzlicher Hilfestellungen bedarf. Erleichternd wirkt diesbezüglich sicher, dass diese Zusammenstellung von Visualisierung und Zuordnungsaufgabe über die gesamte Lehrwerksprogression mehrfach wiederholt wird. Dabei hängt die Komplexität der Visualisierung vom jeweils im Fokus stehenden satzgrammatischen Thema ab. Hier eröffnet die Thematisierung der Satzklammer mit der Pfeildarstellung eine Ebene, die bei im Lehrwerk früheren Visualisierungen fehlt. Dafür wird an früherer Stelle im Lehrwerk die Negationspartikel nicht eingeführt, was die Zahl der Konstituenten erhöht. Die Anzahl der

Sätze innerhalb einer Aufgabe wird aber im Verlauf der Lehrwerksprogression nicht erhöht. Die visuelle Darstellung des auseinandergerissenen Ovals wird an späterer Stelle im Lehrwerk für die Darstellung von Sätzen, in denen ein finites Modalverb zusammen mit einem infiniten Vollverb den Verbalkomplex bildet, wieder aufgegriffen. Eine Hälfte des geteilten Ovals wird dann vom Modalverb, die andere vom infiniten Vollverb gefüllt. Dies ist aus fachwissenschaftlicher Sicht nicht nachvollziehbar, da hier ja – anders als bei der geteilten Präverbfügung in der oben analysierten Visualisierung – keine Verbteile voneinander getrennt werden.

Die Unterschiede zu den bisherigen Aufgabenstellungen zeigen sich bei dieser Visualisierung sehr deutlich. Die Markierung der unterschiedlichen Konstituenten dient hier offensichtlich dazu, dass grundlegende Eigenschaften von Sätzen der Fremdsprache Deutsch erkannt werden können: Im Fokus stehen hier v. a. die Verschiebbarkeit von Konstituenten und die Satzklammer. Die Kategorie ‚Satzglied‘ spielt dabei keine Rolle.

12.5 Analyse Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien

Visualisierungen des Typs *Vertikale Erweiterung der Satzlinien* sind im Datenkorpus dieser Arbeit sowohl als erweiterte verbundene Satzlinien als auch erweiterte unverbundene Satzlinien vertreten (vgl. Kapitel 10.2.5). Wie in der Vorstellung dieses Typs in Kapitel 10.2.5 bereits beschrieben wurde, betont diese Visualisierung stärker als die eben analysierten Visualisierungen die paradigmatischen Beziehungen. Im Folgenden soll ein Vertreter dieses Typs genauer betrachtet und systematisch auf den Ebenen der Sozialesemiotischen Bildanalyse analysiert werden. Die zu diesem Zweck aus dem Datenkorpus ausgewählte, unten abgebildete Visualisierung (Abb. 80, aus *der die das 4 Dif* 2013, S. 86) stammt aus dem Bereich Deutsch als Erstsprache und einem Lehrwerk der vierten Klassenstufe.

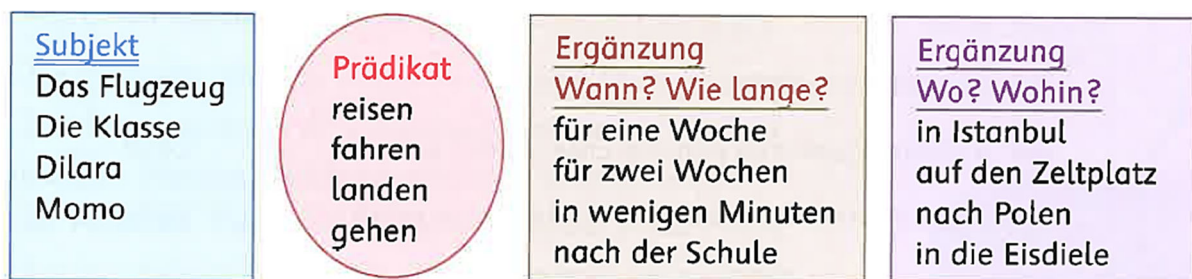


Abbildung 80: Vertikale Erweiterung der Satzlinien, *der die das 4 Dif* 2013, S. 86

Die Visualisierung zeigt vier horizontal gereichte geometrische Formen: drei Rechtecke und ein Oval. Die Formen sind jeweils mit einer anderen Hintergrundfarbe gefüllt, die sich in einer fetter gedruckten Kontur wiederfindet. Am oberen Ende der Formen ist in der jeweiligen Farbe ein Terminus abgedruckt (Subjekt, Prädikat, Ergänzung). Die dritte und vierte Form, die jeweils mit dem

Terminus ‚Ergänzung‘ überschrieben sind, enthalten zudem Fragewörter in derselben Farbe (‚Wann? Wie lange?‘ bzw. ‚Wo? Wohin?‘). Termini und Fragewörter sind farbig passend unterstrichen, wobei der Terminus ‚Subjekt‘ als einziger doppelt unterstrichen ist. Alle Formen enthalten je vier Wörter bzw. Wortgruppen, aus denen zusammengenommen semantisch erfassbare Sätze gebildet werden können. Allerdings sind die Verben als Infinitive abgedruckt und müssen, um grammatische Sätze bilden zu können, entsprechend an das jeweilige Subjekt angepasst werden. Zudem sind die jeweils zusammengehörigen Wortgruppen in unterschiedlichen Reihen abgebildet.

Bei der Visualisierung kann, wie bei den Visualisierungen der Satzlinien, von einer *abstract coding orientation* gesprochen werden, wobei auch bei dieser Visualisierung Farben zum Einsatz kommen, was sie als didaktische Visualisierung kennzeichnet.

12.5.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien

Ebene der Darstellung Wie bei den beiden zuvor analysierten Visualisierungen werden die visuellen Elemente, also die vier geometrischen Formen, symmetrisch und an der horizontalen Bildachse orientiert verteilt. Diese lineare Ordnung markiert sie aus sozialesemiotischer Sicht als zusammengehörig, obgleich eine die Figuren verbindende Linie o.ä. fehlt. Nach den von Kress und van Leeuwen angebotenen Analysetools kann diese Konfiguration als Teile-Ganzes-Struktur (*analytical process*) interpretiert werden. Übertragen auf die Kategorie *Satz* wird demnach visuell auf die Eigenschaft von Sätzen, dass diese sich aus unterschiedlichen Teilen zusammensetzen, aufmerksam gemacht. Während Visualisierungen des Typs *unverbundene* und *verbundene Satzlinien* (vgl. Kapitel 10.2.3 und 10.2.4) die einzelnen Konstituenten durch Form- und Farbgleichheit ihrer je eigenen Umrahmungen als Angehörige einer Gruppe markieren, werden die unterschiedlichen Satzteile in dieser Visualisierung durch gemeinsame Umrahmungen und Hintergrundfarben sowie eine Kennzeichnung durch einen Terminus als Gruppen zusammengefasst. Die über den Wortgruppen abgedruckten Termini dienen als Überschrift dieser Gruppen und machen deutlich, dass es sich bei den abgebildeten Konstituenten um Realisierungen des Subjekts, des Prädikats, der Ergänzung der Zeit oder des Ortes handelt. Mit dem Begriff ‚Ergänzung‘ wird ein Terminus aus der Valenzgrammatik übernommen, der hier allerdings aus fachwissenschaftlicher Sicht zum Teil nicht passend ist, da einige der abgebildeten Wortgruppen nicht vom Verb bestimmt werden und weglassbar sind. Insgesamt stehen durch das Zusammenfassen von Wortgruppen auf der vertikalen Ebene paradigmatische Beziehungen noch sehr viel deutlicher im Fokus, als dies bei der analysierten Visualisierung des Typs *Unverbundene Satzlinien* (vgl. Abb. 76 in Kapitel 12.3) der Fall war.

Wie bei den bisherigen Visualisierungen wird auch in dieser Visualisierung das Verb bzw. die Gruppe der Verben sowohl in Form als auch in Farbe im Vergleich zu den anderen Konstituenten

hervorgehoben. Damit liegt auch hier ein *symbolic process* im Sinne der Sozialemiotik vor. Auch wird dabei wieder auf die Farbe Rot zurückgegriffen, wenngleich dezenter als beispielsweise beim Satzfelder mit Verbhervorhebung aus dem *Auer Sprachbuch* (Kapitel 12.1). Die Gruppe der Verben erscheint dadurch exponiert. Dies verweist, ebenso wie der Terminus ‚Ergänzung‘, grundsätzlich auf einen valenzgrammatischen Zugang, in dem das Verb als Valenzträger in seiner zentralen Rolle betont wird. Allerdings sind die Wortgruppen, wie oben bereits erwähnt wurde, für die Verdeutlichung von Valenzeigenschaften zum Teil nicht günstig gewählt. Einem valenzgrammatischen Zugang widerspricht nicht zuletzt der Terminus ‚Prädikat‘ (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 283). Das Kriterium der Widerspruchsfreiheit (vgl. Granzow-Emden 2008, S. 4) ist damit nicht erfüllt, was jedoch hier nicht an der Visualisierung selbst, sondern an dem bereits erläuterten Problem der schulgrammatischen Terminologie und dem von Seiten der Lehrwerksautorinnen und -autoren gewählten Sprachmaterial liegt.

Ebene der Komposition Die Linearität der abgedruckten Beispielsätze bleibt durch die Anordnung der einzelnen Figuren auf der horizontalen Bildachse erhalten. Dies unterscheidet diese Visualisierung, die zumindest in Ansätzen auf ein valenzgrammatisches Satzverständnis verweist, von den valenz- bzw. dependenzgrammatischen Visualisierungen in der Fachwissenschaft (vgl. Kapitel 5.2.2). Tatsächlich kommt der Valenzgedanke durch die lineare Komposition und die isolierte Darstellung der Konstituentengruppen auf paradigmatischer Ebene kompositionell nicht zum Tragen, da keine Rektions- bzw. Abhängigkeitsrelationen visualisiert werden.

Durch die blockartige Darstellung der einzelnen Figuren entsteht insgesamt ein tabellenartiger Eindruck, der nur durch die ovale Form unterbrochen wird. Allerdings folgt die angedeutete Tabelle nicht der Logik der Tabellen des topologischen Satzmodells; es wird also nicht in Vorfeld, linke und rechte Satzklammer, Mittelfeld und Nachfeld unterschieden, sondern die Konstituenten den Kategorien der klassischen Satzgliedlehre entsprechend separat nebeneinander gestellt. Die visuelle Hervorhebung der Gruppe der Verben bleibt folglich ohne weitere visuelle Erklärungen, die auf Rektions- bzw. Abhängigkeitsrelationen bzw. das vom Verb ausgehende ‚Aufspannen‘ (vgl. Wöllstein 2010, S. 24) des Satzes schließen lassen könnte.

Ebene der Interaktion Die Ebene der Interaktion kann bei dieser Visualisierung, wie bei einigen der zuvor analysierten Visualisierungen, nicht mit den in der Sozialemiotischen Bildanalysemethode vorgesehenen Begrifflichkeiten analysiert werden. Dennoch können auch hier an die Lernenden gerichtete Aufforderungen festgestellt werden. Die Reihenfolge der Formen erhält die Linearität der Sätze und lädt dadurch dazu ein, sie in der gewohnten Leserichtung zu lesen. Dabei stolpert der Leser bzw. die Leserin jedoch zum einen über die infiniten Verben, zum anderen über

die (angesichts von Weltwissen und typischen Kollokationen) über die Zeilen durcheinander geratenen Konstituenten. Damit wird ein Moment der Irritation geschaffen, das die Lernenden dazu auffordert, die finiten Verbformen zu bilden und das Durcheinander zu ordnen, indem sie die semantisch passende Konstituente finden. Ob explizit dazu aufgefordert oder nicht, müssen sie also imaginäre Linien zwischen den Konstituenten ziehen, um die je passenden miteinander zu verbinden. Für die Ebene der Interaktion erscheint darüber hinaus relevant, dass die Termini der Visualisierungen Unterschiede hinsichtlich der vorhandenen oder nicht vorhandenen Unterstreichungen aufweisen. Die Termini ‚Subjekt‘ und ‚Ergänzung‘ sind beide unterstrichen, allerdings ist nur der Terminus ‚Subjekt‘ doppelt unterstrichen. Möglicherweise wurde diese Darstellung gewählt, um die Lernenden auf den besonderen Status des Subjekts – als obligatorisches Satzglied im deutschen Satz – hinzuweisen. Der Terminus ‚Prädikat‘ ist nicht unterstrichen und wird somit erneut von den anderen Elementen abgehoben. Diese drucktechnisch-graphischen Mittel müssen von den Lernenden hinsichtlich der unterschiedlichen Funktionen der Satzteile interpretiert werden.

Die Visualisierung stellt damit Aufgaben, die von den Lernenden gelöst werden müssen. Auf der Ebene der Aufgabenstellung gilt es zu prüfen, ob diese Aufgaben von den Lehrwerksautorinnen und -autoren in schriftlicher Form aufgegriffen wird. Dies soll im Folgenden geschehen.

12.5.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 5: Vertikale Erweiterung der Satzlinien

Die Visualisierung ist in eine Lehrwerksseite mit der folgenden Überschrift eingebettet: *Die Ergänzung der Zeit und des Ortes*. Dies erklärt die Wahl der Wortgruppen der Visualisierung, die ganz offensichtlich gezielt zum Zwecke der Thematisierung der Temporal- und Lokaladverbialia eingesetzt werden. Über der Visualisierung wird die folgende Aufgabenstellung formuliert: „Bilde Sätze mit den vorgegebenen Satzgliedern. Unterstreiche die Ergänzung der Zeit braun und die Ergänzung des Ortes lila“ (*der die das Dif. 4* 2013, S. 86). Hier zeigt sich, was auch schon für die bisher analysierten Visualisierungen und Aufgabenstellung galt: Auf die Bedeutung der visuellen Konfigurationen wird nicht explizit eingegangen. Es findet sich keine Aufforderung zu genauen Betrachtung der Visualisierung, kein Erfragen der Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Satzteilen. Einzig die Farben spielen eine marginale Rolle, indem zur Unterstreichung bestimmter Satzteile aufgefordert wird. Allerdings wird die Hervorhebung des Verbs in Farbe und Form nicht thematisiert, wodurch valenzgrammatische Aspekte – werden sie nicht von der Lehrkraft thematisiert – unberücksichtigt bleiben. Ebenso bleiben die unterschiedlichen Unterstreichungen unerwähnt.

12.6 Analyse Grundtyp 6: Satzgliedsymbole

Die Analyse von Visualisierungen des Typs *Satzgliedsymbole* mithilfe einer Bildanalysemethode stellt insofern eine herausfordernde Aufgabe dar, als für die Satzgliedsymbole charakteristisch ist, dass sie eben *nicht* in geschlossener Form in einem klar begrenzten Bildraum auftreten, sondern an unterschiedlichen Stellen im Lehrwerk symbolhaft, mitunter vereinzelt, mitunter in Gruppen auftreten und auf eine bestimmte Satzgliedkategorie symbolisch hinweisen (vgl. Kapitel 10.2.6). Damit unterscheiden sie sich stark von den bisher analysierten Visualisierungen, die in sich geschlossen und im klar begrenzten Bildraum bestimmte Zugänge zur Satzgrammatik eröffnen. Aus diesem Grund soll im Folgenden eine Doppelseite eines Lehrwerks analysiert werden, auf der Satzgliedsymbole sowohl mittig als Gruppe als auch eingebettet in Aufgabenstellungen präsentiert werden. Auf diese Weise können sie, eingebettet in den Lehrwerkskontext, in ihrer Funktion und (visuellen) Wirkweise analysiert werden.

15 Aus Wörtern werden Sätze

1. Schreibe Wörter auf Zettel. Ordne sie nach Wortarten:
 Verben Adjektive Pronomen
 Artikel Nomen andere Wörter

2. So baust du mit den Wörtern einen Satz:
 • Beginne mit einem **Verb**.
 Lege es in den roten Kreis.
 Dieses Satzglied heißt **Prädikat**.
 • Frage mit dem Prädikat nach weiteren Satzgliedern und baue so einen **Satz**:
Wer gibt etwas?
Wem gibt er es?
Wen oder **was** gibt er?
Wann gibt er es?
Wo gibt er es?

3. Schreibe deinen Satz auf. Unterstreiche die Satzglieder in der richtigen Farbe.

Im **Prädikat** eines Satzes stehen immer Verben. Mit dem **Prädikat** kann nach weiteren **Satzgliedern** gefragt werden.

16 Satzglieder umstellen

Fast jeden Abend brachte die Katze den Kindern eine lebendige Maus ins Haus.

1. • Schreibe einen Satz auf einen Papierstreifen.
 • Schneide das **Prädikat** heraus. Lege es in den Satz-Baukasten.
 • Frage nach den anderen Satzgliedern. Schneide sie ab und lege sie auch in den Satz-Baukasten.

2. • Stelle die Satzglieder so oft wie möglich um. Bilde dabei auch einen **Fragesatz**.
 • Schreibe jede Möglichkeit auf.
 • Unterstreiche die Satzglieder in den Farben des Satz-Baukastens.
 • Male zu jeder Umstellung den Satz-Bauplan.

Wörter, die beim Umstellen zusammenbleiben, sind ein **Satzglied**. Ein **Satzglied** kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Alle **Satzglieder** können umgestellt werden.

Satz-Baukasten

17 Subjekt und Prädikat

1. Frage mit dem **Prädikat** nach Wörtern, die ins blaue Dreieck passen. Dieses Satzglied heißt **Subjekt**.
 2. Schreibe 10 Sätze zu diesem **Prädikat**.
 Nimm verschiedene Subjekte. Was stellst du fest?
 3. Finde Wörter, die zur Frage „Wer?“ passen. Was passt zur Frage „Was?“.

Das **Subjekt** kann mit der Frage „Wer oder was?“ gefunden werden. Das **Prädikat** richtet sich in seiner Form nach dem **Subjekt**.

18 Satzglieder unterscheiden

Frage mit dem **Prädikat** nach der

- Wen-oder-was-Ergänzung.
- Wem-Ergänzung.
- Zeitergänzung.
- Ortsergänzung.

Außer dem **Subjekt** braucht ein Satz oft weitere **Ergänzungen**. Das **Prädikat** bestimmt, wie viele Satzglieder notwendig sind.

Abbildung 81: Satzgliedsymbole, Xa-Lando 4 2014, S. 162f.

Bei dem zu diesem Zweck aus dem Datenkorpus ausgewählten Lehrwerk handelt es sich um ein Lehrwerk der vierten Klassenstufe aus dem Bereich Deutsch als Erstsprache. Die oben abgebildete Doppelseite (Abb. 81, aus Xa-Lando 4 2014, S. 162f.) zeigt insgesamt sechs verschiedene Satzglied-

symbole, die sich in Form und Farbe voneinander unterscheiden und auf den beiden Lehrwerksseiten verteilt sind. Mittig platziert sind ein blaues Dreieck, ein roter Kreis, ein grünes und ein gelbes Rechteck, ein orangefarbenes Quadrat und ein braunes Achteck. Diese sechs Symbole sind nicht miteinander verbunden. Das blaue Dreieck und der rote Kreis werden durch den Seitenumschlag von den restlichen Satzgliedern getrennt. Dreieck und Kreis sind untereinander abgebildet. Auf der rechten Buchseite wiederum reihen sich untereinander die beiden Rechtecke, das Quadrat und das Achteck. Die Verteilung auf den beiden Buchseiten im Verhältnis 4:2 bewirkt, dass Dreieck und Kreis auf der Vertikalen über deutlich mehr Platz als die anderen Elemente verfügen. In deutlich kleinerer Gestalt tauchen die Symbole auch am linken und rechten Rand der beiden Lehrwerksseiten auf. Dort werden sie an einer Stelle (links unten in der Abbildung) gereiht und könnten in dieser Form dem Typ *Unverbundene Satzlinien* (vgl. Kapitel 12.3) zugeordnet werden. Auf allen Symbolen, mit Ausnahme der kleinsten, sind Fragepronomen der Grammatikerfragen abgedruckt. Die Überschrift *Satz-Baukasten* ist mittig am oberen Rand der beiden Lehrwerksseiten platziert. Wenngleich davon ausgegangen werden kann, dass die visuelle Konfiguration auf den beiden Seiten von Zufällen bzw. pragmatischen Layout-Entscheidungen geprägt ist, entfaltet sie im Sinne der Sozialemiotik dennoch ein visuelles Bedeutungspotential, das entsprechend auf den Ebenen Darstellung, Komposition und Interaktion im Folgenden analysiert werden soll.

12.6.1 Sozialemiotische Analyse Grundtyp 6: Satzgliedsymbole

In Hinblick auf die *coding orientation* der Satzgliedsymbole fällt auf, dass diese – anders als die Überschrift *Satz-Baukasten* vermuten lassen könnte – nicht naturalistisch dargestellt werden. Es werden also keine perspektivisch gestalteten Bauklötze präsentiert, sondern vollkommen flächige Formen. Räumlichkeit erzeugende Mittel fehlen völlig, ebenso wurde gänzlich auf Farbabstufungen verzichtet. Aus diesem Grund ist nach Kress und van Leeuwen von einer *abstract coding orientation* zu sprechen.

Die nun folgende Analyse orientiert sich, wie die Analysen zuvor, an den drei Ebenen Darstellung, Komposition und Interaktion der Sozialemiotischen Bildanalysemethode. Da die Satzgliedsymbole im Fokus stehen, werden andere visuelle Strukturen und Mittel der beiden Lehrwerksseiten für die Analyse weitgehend ausgeblendet. Dies betrifft das als ‚Unterrichtsbegleiter‘ fungierende comichaftes Mädchen (vgl. Kapitel 4.1.3 sowie Sturm 1991, S. 8), wie auch Fettdruck, Umrahmungen, etc. in den Texten der Lerneinheit.

Ebene der Darstellung Die mittig platzierten sechs Symbole sind relativ symmetrisch verteilt. Die beiden Symbole auf der linken Lehrwerksseite sind, orientiert an der vertikalen Achse, parallel zueinander positioniert. Gleiches gilt für die vier Elemente auf der rechten Seite: Sie sind, leicht versetzt zu den linksseitigen Symbolen, ebenfalls parallel zueinander und an der vertikalen Achse

orientiert verteilt. Diese kompositionellen Mittel kennzeichnen sie nach dem sozialsemiotischen Analysetool als Angehörige einer Klasse. Damit handelt es sich um die Darstellung eines *classificational process*. *Classificational processes* können nach Kress und van Leeuwen in *covert* und *overt* unterschieden werden (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 87). Von einer *overt taxonomy* wird dann gesprochen, wenn im Bildraum ein Oberbegriff zu den als Angehörige einer Klasse gekennzeichneten Elementen abgebildet ist. Bei der gut sichtbar über den sechs Symbolen abgebildeten Überschrift *Satz-Baukasten* handelt es sich jedoch nicht um den Oberbegriff zu den Symbolen. Vielmehr fasst sie die Funktion der einzelnen Elemente zusammen. Insofern handelt es sich nach Kress und van Leeuwen um eine *covert taxonomy*. Die Schülerinnen und Schüler stehen hier also vor der herausfordernden Aufgabe, aus der Überschrift *Satz-Baukasten* abzuleiten, dass es sich bei den einzelnen Symbolen um Teile des Satz-Baukastens handelt, sie also ‚Satz-Bausteine‘ sind. Diese Bezeichnungen wiederum müssen in ihrer Bedeutung auf das grammatische Thema übertragen werden (Satzglied = Satzbaustein?). Es gilt zu prüfen, inwiefern die Aufgabenstellungen des Lehrwerks hier Hilfestellungen bieten.

Die Bezeichnung *Satz-Baukasten* verweist auf eine Teile-Ganzes-Struktur, impliziert dieser Vergleich doch, dass ein Satz aus verschiedenen Teilen (‚Bauklötzen‘) ‚zusammgebaut‘ werden kann, also aus verschiedenen Teilen besteht. Das Ganze, also der Satz, zeigt sich auf den Beispielseiten visuell aber nicht. Zu sehen sind nur die einzelnen Bauklötze, sprich die einzelnen Teile (Konstituenten) eines Satzes X, die aus sozialsemiotischer Sicht als *possessive attributes* zu bezeichnen wären. Folglich ist nach Kress und van Leeuwen hier von einem *unstructured analytical process* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 92) zu sprechen. Dies hat zur Folge, dass hier keine Teile-Ganzes-Beziehungen visualisiert werden, wie dies beispielsweise in den konstituentenstrukturgrammatischen Stemmata der Fall ist.

Auch in dieser Visualisierung wird das Satzglied Prädikat in einen *symbolic process* eingebettet. Die rote Farbe hebt es deutlich hervor. Dass das Prädikatssymbol freier im Raum steht als die vier Symbole auf der rechten Seite, führt ebenfalls zu einer optischen Hervorhebung. Diese visuelle Konfiguration lässt sich in ihrem Bedeutungspotential so interpretieren, dass das Satzglied Prädikat als ‚Satzbaustein‘ wichtiger als die anderen Satzglieder ist. Aus der Visualisierung selbst geht nicht hervor, welche (besondere) Rolle dem Prädikat zukommt. Hier gilt es zu prüfen, inwiefern dies auf der Ebene der Aufgabenstellung geschieht.

Ebene der Komposition Einige wesentliche kompositionelle Aspekte, die sich auf diesen Lehrwerksseiten zeigen, wurden auf der Ebene der Darstellung bereits verhandelt. Darüber hinaus fällt Folgendes auf: Die beiden Formen, die Subjekt und Prädikat symbolisieren, sind auf der linken Seite abgebildet, die übrigen Satzgliedssymbole auf der rechten Seite. Aus sozialsemiotischer Sicht ist diese kompositionelle Konfiguration typisch, wenn es um die Darstellungen von bereits

Bekanntem und noch nicht oder weniger bekannten Informationen geht. So werden bereits bekannte Informationen in Bildern zumeist links, die neuen Informationen rechts platziert (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 179f.). Diese Reihenfolge entspricht auch der inhaltlichen Progression im Lehrwerk: Auf der Ebene der Aufgabenstellung werden zuerst Subjekt und Prädikat, anschließend die anderen Satzglieder thematisiert. Ob die Progression für die Komposition der Symbole bei der Layout-Gestaltung berücksichtigt wurde oder zufällig erfolgt, kann hier nicht beantwortet werden.

Ebene der Interaktion Auf der Ebene der Interaktion sind auch in dieser Visualisierung keine visuellen Strukturen feststellbar, die unter Rückgriff auf das sozialesemiotische Analysetool als Aufforderung an die Lernenden interpretiert werden könnten. Wie in drei der bisher analysierten Visualisierungen sind auch auf den Satzgliedsymbolen Fragewörter der Frageprobe abgebildet. Diese können bei den mittig platzierten Satzgliedsymbolen des oben präsentierten Beispiellehrwerks jedoch nicht als Aufforderung, die Frageprobe anzuwenden, verstanden werden, da sich die Symbole in dieser Verwendung auf keinen konkreten Satz beziehen. Damit handelt es sich um eine reine Kennzeichnung, welches Satzglied mit welcher Frage erfragt werden soll – wobei dies fachwissenschaftlich aus den bereits beschriebenen Gründen als problematisch bis fachlich falsch zu beurteilen ist.

Über die visuellen Strukturen hinausgehend kann die Bezeichnung „Baukasten“ als implizite Aufforderung verstanden werden, Sätze aus verschiedenen Teilen zusammenbauen. Inwiefern dies auf der Ebene der Aufgabenstellungen aufgegriffen wird, gilt es zu prüfen.

12.6.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 6: Satzgliedsymbole

Bei der analysierten Doppelseite fällt auf, dass sich auf die mittig platzierten Satzgliedsymbole auf den ersten Blick keine direkten Aufgabenstellungen zu beziehen scheinen. Sie erscheinen isoliert, aber sehr prominent im Mittelpunkt der beiden Seiten und stehen so zunächst für sich. Diese Eigenschaft unterscheidet sie sehr von den bisher analysierten Visualisierungen, die in der üblichen Lehrwerksprogression stets in Aufgabenstellungen eingebettet waren.

Auf der linken und rechten Seite der Doppelseite finden sich dann jedoch Aufgabenstellungen, die zum Teil auf die mittig platzierten Symbole verweisen und zum Teil auf die kleineren Symbole am Rand. In der ersten Aufgabenstellung werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Wörter auf Zettel zu schreiben und sie nach den Wortarten Verben, Artikel, Adjektive, Pronomen, Nomen und „andere Wörter“ (*Xa-Lando 4*, S. 162) zu ordnen. Diese Aufgabe folgt also der von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung vielfach kritisierten kategorial angelegten Wortartenlehre und damit einem Ansatz, der sich als Ausgangspunkt für satzgrammatische Auseinandersetzungen kaum eignet (vgl. Kapitel 7.2.2). In der Aufgabenstellung werden die Satzgliedsymbole nicht

erwähnt. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler durch diese Aufgabenstellung nicht dazu angeleitet werden, aus der Überschrift *Satz-Baukasten* generelle Eigenschaften von Sätzen abzuleiten. Dabei handelt es sich, wie oben beschrieben wurde, um eine Herausforderung und damit um eine Lernchance, zu erkennen, dass die Bezeichnung *Satz-Baukasten* auf Teile-Ganzes-Strukturen von Sätzen verweist. Implizit leistet dies jedoch in Ansätzen die zweite Aufgabe, die wie folgt lautet (*Xa-Lando 4*, S. 162; Hervorhebung i.O.):

So baust du mit den Wörtern einen Satz:

- *Beginne mit einem **Verb**. Lege es in den roten Kreis. Dieses Satzglied heißt **Prädikat**.*
- *Frage mit dem Prädikat nach weiteren Satzgliedern und baue so einen **Satz**:*
***Wer** gibt etwas?*
***Wem** gibt er es?*
***Wen** oder **was** gibt er?*
***Wann** gibt er es?*
***Wo** gibt er es?*

Die Aufgabe baut auf die erste Aufgabe auf und greift durch die Formulierung ‚einen Satz bauen‘ das Bild des Satzbaukastens in der Aufgabenstellung auf. Beide Unteraufgaben von Aufgabe 2 arbeiten mit den Satzgliedsymbolen (vgl. Abb. 81): Neben der ersten Unteraufgabe, die das Satzglied Prädikat thematisiert, ist eine kleine Version des roten Kreises, der symbolisch für ebendieses Satzglied steht, abgebildet. Das kleine Symbol enthält neben den Fragewörtern der Grammatikerfragen auch ein Beispielverb in finiter Form (*gibt*). Die zweite Unteraufgabe verfährt in derselben Weise, wobei hier das für das Satzglied Subjekt stehende Symbol, also das blaue Dreieck, in kleinerer Form neben der Aufgabenstellung abgebildet wird. Die Symbole erfüllen hier offensichtlich die Funktion, zu veranschaulichen, wie zur Lösung der Aufgabe vorzugehen ist. Folglich erfüllen sie keine im engeren Sinne grammatikdidaktische Funktion, in dem Sinne, dass sie auf visuelle Weise einen Zugang zum satzgrammatischen Lerngegenstand eröffnen, sondern eine didaktisch-methodische: Sie helfen den Lernenden, die Aufgabe zu bewerkstelligen. Die Fragewörter der Grammatikerfragen sind in der Aufgabenstellung der zweiten Unteraufgabe in der Farbe des jeweils passenden Satzgliedsymbols abgedruckt. Hier wird also die Farbe der Satzgliedsymbole als Markierung für das jeweils zu ‚erfragende‘ Satzglied verwendet.¹¹⁹

Bei der ersten Unteraufgabe fällt aus fachwissenschaftlicher Sicht auf, was Granzow-Emden als „wenig einleuchtende Umbenennung“ (Granzow-Emden 2013, S. 283) des Verbs in ‚Prädikat‘ kritisiert. Wie selbstverständlich wird hier aus dem Verb ein Prädikat. Eine Erklärung, wie es dazu kommt, wird nicht angeboten. Es würde deshalb nicht verwundern, wenn den Lernenden der rote

¹¹⁹ Auf die prinzipielle Problematik, die sich aus der Anwendung der Frageprobe ergibt, wurde bereits verwiesen (vgl. Kapitel 7.1.2), sie wird im Folgenden daher nicht weiter vertieft.

Kreis hier als eine Art ‚Zauberfläche‘ vorkäme, die Verben durch bloßes Auflegen in Prädikate verwandelt. Tatsächlich erfüllen die geometrischen Symbole, die groß in der Mitte der beiden Seiten präsentiert werden, hier die reine Symbolfunktion, wie sie oben erläutert wurde. Gänzlich unthematisiert bleibt ferner, dass das Prädikat (eigentlich: das Verb) die Form der Objekte bestimmt und wie damit einhergehend bei der Umsetzung der Aufgabe mit der Artikelflektion umzugehen ist.

Die auf diese Aufgaben folgenden Aufgabenstellungen unterscheiden sich kaum von den eben analysierten. Immer wieder wird die Symbolfunktion der geometrischen Figuren deutlich, wenn es beispielsweise heißt: „Frage mit dem **Prädikat** nach Wörtern, die ins blaue Dreieck passen. Dieses Satzglied heißt **Subjekt**“ (*Xa-Lando 4*, S. 163; Hervorhebung i.O.).

Die besondere Rolle des Verbs, die visuell durch die Einbettung in einen *symbolic process* zum Ausdruck kommt, wird auf der Ebene der Aufgabenstellung nicht thematisiert. Damit kann der Befund der bisherigen Analysen auch auf die Satzgliedsymbole erweitert werden.

12.7 Analyse Grundtyp 7: Tabellen

Der Grundtyp *Tabellen* ist der einzige im Rahmen dieser Arbeit präsentierte Grundtyp, der sich sowohl in den Fachwissenschaften (vgl. Kapitel 5.4.2) als auch in der Fachdidaktik findet. Damit folgen Visualisierungen dieses Grundtyps tendenziell einer *abstract* bzw. *scientific coding orientation* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 166). Allerdings weisen die fachdidaktischen Tabellen einige Charakteristika didaktischer Visualisierungen auf, wie sie bereits erwähnt wurden. Dabei kommt es teils zu erheblichen Unterschieden zwischen den Bereichen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweit-/Fremdsprache. Diese betreffen v. a. die Orientierung am topologischen Satzmodell im Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. die Nutzung von Tabellen zur Klassifizierung von Wortgruppen im Sinne der traditionellen Satzgliedlehre im Bereich Deutsch als Erstsprache. Deshalb sollen im Folgenden zwei Tabellen aus je einem der beiden Bereiche analysiert werden. Der Rückgriff auf die Sozialesemiotische Bildanalysemethode ist dabei nur in Ansätzen möglich, da sich Kress und van Leeuwen auf diese Form des diskontinuierlichen Textes nicht direkt beziehen und damit keine spezifischen Analysewerkzeuge zur Verfügung stellen. Dennoch soll die Analyse, so weit möglich, den von Kress und van Leeuwen vorgeschlagenen Ebenen Darstellung, Interaktion und Komposition folgen, um ein systematisches Vorgehen zu gewährleisten. Nach der Analyse beider Visualisierungen auf den drei Analyseebenen der Sozialesemiotischen Bildanalysemethode in Kapitel 12.7.1 wird im Anschluss in Kapitel 12.7.2 die Ebene der Aufgabenstellungen in den Blick genommen.

12.7.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 7: Tabellen

Beispiel 1: Deutsch als Erstsprache

Eine Tabelle, bei der der Unterschied zu fachwissenschaftlichen Tabellen auf den ersten Blick deutlich wird, ist in Abbildung 82 zu sehen (aus *Klartext 2* 2009, S. 198). Sie stammt aus einem Lehrwerk der Sekundarstufe 1 aus dem Bereich Deutsch als Erstsprache. Die Tabelle ist in eine Lerneinheit zum Thema Satzglieder eingebettet, verzichtet aber, im Gegensatz zu der in Kapitel 10.2.7 vorgestellten Tabelle (Abb. 66), auf klassifizierende Termini. Die *abstract* bzw. *scientific coding orientation* wird trotz des durch das rote Dreieck hervorgerufenen Eindrucks eines Hauses deutlich, da die Lehrwerksautorinnen und -autoren ansonsten auf Farbgebungen oder dekorative Elemente verzichtet haben. Auch die Nummerierung der Sätze trägt zu diesem Eindruck bei.

Wenngleich, wie oben erläutert wurde, mit dem Grundtyp *Tabelle* hier eine Visualisierungsform gewählt wurde, die sich auch in fachwissenschaftlichen Grammatikdarstellungen findet (vgl. Kapitel 5.4.2.), weist die hier analysierte Tabelle große Unterschiede zu den fachwissenschaftlichen Tabellen auf. Während die fachwissenschaftlichen Tabellen, die in Kapitel 5.4.2 in den Blick genommen wurden, der Visualisierung des topologischen Satzmodells dienen, ist bei der hier präsentierten fachdidaktischen Tabelle keine Orientierung am topologischen Satzmodell zu erkennen. Worin genau sie sich von den fachwissenschaftlichen Tabellen unterscheidet und welche sonstigen visuellen Darstellungsmittel gewählt werden, wird im Folgenden auf den Ebenen Darstellung, Komposition und Interaktion analysiert.



Texthaus					
1	am Freitag	unternahm	unsere Klasse	eine Fahrradtour.	
2	wir	trafen	uns	an der Halle	am Sportplatz.
3	hier	war	der Start.		
4	die Fahrt	ging	durch Wälder.		
5	abends	kamen	wir	müde	ans Ziel.
6	die Tour	war	ein voller Erfolg.		

Abbildung 82: Tabelle „Texthaus“, *Klartext 2* 2009, S. 198

Ebene der Darstellung Die Tabelle präsentiert sechs Sätze, die einen zusammenhängenden Text ergeben. Dies unterscheidet sie von den bisherigen Visualisierungen insofern, als sie sich nicht auf die Darstellung von zum Lernthema ‚Satzglieder‘ passenden, aber isolierten Beispielsätzen beschränkt, die dann den jeweils im Fokus der Lerneinheit stehenden Kategorien entsprechend eingeteilt werden – Klotz als Vertreter eines funktionalen Grammatikunterrichts (vgl. Kapitel 6.2.2) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Einzelsatz-Schulgrammatik“ (Klotz 1996, S. 33). Damit wirkt sie im Ansatz authentischer als andere Visualisierungen. Es ist möglich, dass

die Lehrwerksautorinnen und -autoren mit dieser Herangehensweise beabsichtigen, textgrammatische und satzgrammatische Aspekte miteinander zu verbinden. Dies spräche ggf. für ein funktionales Verständnis von Grammatikunterricht, der auf die Förderung des Sprachgebrauchs, hier das Gestalten von Texten, abzielt (vgl. Klotz 1996, S. IX) – wobei an dieser Stelle noch keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob dies auf der Ebene der Aufgabenstellung expliziert wird.¹²⁰ Dennoch unterscheidet die Präsentation eines kohärenten Textes statt einzelner ‚passender‘ Beispielsätze diese Tabelle erheblich von der in Kapitel 10.2.7 präsentierten Tabelle, die Wortgruppen isoliert und ohne Einbettung in einen Satz bestimmten Satzgliedkategorien zuweist und damit den relationalen Aspekt von Satzgliedern gänzlich ignoriert.

Die Spaltenstruktur führt dazu, dass die Konstituenten der Sätze voneinander abgetrennt werden. Dadurch wird deutlich, dass das, was semantisch zusammen erfasst werden kann, weiter unterteilt werden kann. Überträgt man diese visuelle Konfiguration auf die Analysetools Kress' und van Leeuwens, kann hier von einer Darstellung einer Teile-Ganzes-Struktur und damit von der Darstellung eines *analytical process* gesprochen werden.

Ein auffälliger Unterschied zu den fachwissenschaftlichen Tabellen (vgl. Kapitel 5.4.2) zeigt sich im roten Dreieck, das zusammen mit der Bezeichnung *Texthaus* die Assoziation eines Hauses weckt. Auch die Spaltenstruktur unterscheidet sich von den fachwissenschaftlichen Tabellen, was auf der Ebene der Komposition im Folgenden näher erläutert werden soll.

Ebene der Komposition Die Tabelle zeichnet sich, wie jede Tabelle, durch eine Orientierung an der Vertikalen und Horizontalen aus. Die vertikalen Linien der Tabelle trennen die Konstituenten der Sätze voneinander. Dadurch wird eine paradigmatische Ebene eröffnet, die ein Vergleichen der Einheiten einer Spalte ermöglicht. Die zweite Spalte der Tabelle enthält ausnahmslos finite Verben, es handelt sich also um sechs Verbzweitsätze. Auffällig ist hier, dass die Spaltenzuordnung der übrigen Konstituenten sich offenbar nicht an den Kategorien der klassischen Satzgliedlehre orientiert, wie es bei der Visualisierung des Typs *Unverbundene Satzreihe* (vgl. Kapitel 12.3) und auch bei der des Typs *Vertikale Erweiterung der Satzlinien* (vgl. Kapitel 12.5) der Fall war. So werden beispielsweise in der ersten Spalte nicht nur Konstituenten derselben syntaktischen Funktion präsentiert. Damit wird vom üblichen SPO-Schema abgewichen bzw. Alternativen aufgezeigt.

Dass bei dieser Tabelle keine Orientierung am topologischen Feldermodell vorliegt, wird auch dadurch deutlich, dass kein ‚Mittelfeld‘ als Gesamtfeld dargestellt wird. Was bei einer Visualisie-

¹²⁰ Nicht nur im Bereich Deutsch als Erstsprache, auch in der Fremdsprachdidaktik wird häufig „gegen eine Beschränkung [...] auf satzgrammatische Regeln und für die Intensivierung der Arbeit mit textlinguistischen Erkenntnissen“ (Haukås und Hoheisel 2013, S. 77) argumentiert. Hier wird u. a. dafür plädiert, die Besetzung des Vorfeldes und damit eine „Schlüsselfunktion in Bezug auf Textstrukturierung im Deutschen“ (ebd., S. 78) zu thematisieren.

rung des topologischen Satzmodells das ‚Mittelfeld‘ wäre, wird bei der hier analysierten Visualisierung noch weiter unterteilt. Im Gegensatz zu Tabellen des topologischen Satzmodells fehlt hier auch eine Spalte für die rechte Satzklammer. Diese bliebe bei den hier ausgewählten Sätzen zwar leer, würde aber in Tabellen, die sich stärker am fachwissenschaftlichen Vorbild orientieren, dennoch in die Tabelle integriert. Der Verzicht auf die Darstellung der Satzklammer führt dazu, dass das von der Satzklammer geprägte Grundmuster deutscher Sätze von den Schülerinnen und Schülern nicht erfasst werden kann. Dennoch ermöglicht die Visualisierung durch die Präsentation eines zusammenhängenden Satzes potentiell, dass die Erstellenfähigkeit und damit ein für die Textkohärenz wichtiger Aspekt thematisiert werden kann.

Ebene der Interaktion Ohne weitere sprachliche Erläuterung oder Aufgabenstellung lässt sich aus der Tabelle keine Aufgabe ableiten. Allerdings lässt sie Fragen offen, die im Unterricht thematisiert werden könnten. So bleibt unklar, warum die Satzanfänge kleingeschrieben sind, warum hier also die Textstruktur gebrochen wird, während jedoch die Interpunktion beibehalten wird. Letzteres unterscheidet die Tabelle ebenfalls von fachwissenschaftlichen Tabellen des topologischen Satzmodells. Offen bleibt letztlich auch, warum hier das Bild des Hauses verwendet wird. Der ggf. metaphorische Gehalt dieses Bildes bleibt im Dunkeln, sodass es letztlich rein dekorative Funktion erfüllt. In Kapitel 12.7.2 wird auf der Ebene der Aufgabenstellung untersucht, ob diese Fragen aufgegriffen werden oder ein anderer Schwerpunkt gesetzt wird.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass sich die Tabelle deutlich weniger an der traditionellen Satzgliedlehre orientiert als die bisher analysierten Visualisierungen. Möglicherweise hängt dies mit der höheren Klassenstufe zusammen, allerdings gilt eigentlich auch für den Grammatikunterricht der Sekundarstufe 1 die Orientierung am *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* der Kultusministerkonferenz. In Kapitel 12.7.2 wird geprüft, ob dies auf der Ebene der Aufgabenstellung deutlich wird, indem hier Termini der Satzgliedlehre benannt werden. Möglich ist auch, dass hier mithilfe der Visualisierung ein Zugang zu Textgestaltungsaspekten im Sinne eines funktionalen Grammatikunterrichts eröffnet werden soll. Dies müsste aber, um die Lernenden tatsächlich erreichen zu können, auf der Ebene der Aufgabenstellung expliziert werden¹²¹. Im Folgenden soll zunächst eine Visualisierung aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache analysiert werden.

¹²¹ Eine nachhaltige Förderung von Textgestaltungscompetenzen, die selbstverständlich nicht allein über eine Visualisierung erreicht werden kann, bedürfte eines Aufbaus von Grammatikkenntnissen über die gesamte Sekundarstufe hinweg, im Gymnasium also auch die Oberstufe (vgl. Klotz 1996, S. 258).

Beispiel 2: Deutsch als Fremdsprache

Tabellen, die sich im Aufbau deutlicher am fachwissenschaftlichen Vorbild des topologischen Satzmodells orientieren, finden sich in den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Lehrwerken nur im Bereich Deutsch als Fremdsprache (vgl. Kapitel 10.2.7). Diese Orientierung wird – im Ansatz – auch bei der folgenden Visualisierung (Abb. 83) deutlich. Sie stammt aus einem Lehrwerk für die Niveaustufe B2, das für erwachsene und jugendliche Lernerinnen und Lerner konzipiert ist (Ziel B2.1 KB 2008, S. 69).

Satzanfang	Verb 1		Satzende Ergänzung mit Präposition	Verb 2
Jeden Tag	spricht	er im Büro nur	von ihr.	

Abbildung 83: Topologische Felder, Ziel B2.1 KB 2008, S. 69

Ebene der Darstellung Die Tabelle weist den Einheiten im Satz (*Jeden Tag spricht er im Büro nur von ihr*) bestimmte Felder- bzw. Klammerpositionen zu. Wie bei der Tabelle aus dem Bereich Deutsch als Erstsprache, bleibt auch bei dieser Tabelle die rechte Satzklammer leer. Während erstere jedoch auf eine visuelle Darstellung der rechten Satzklammer verzichtet, wird bei dieser Tabelle die rechte Satzklammer visualisiert. Ein Unterschied zum fachwissenschaftlichen Vorbild liegt darin, dass die Termini Vorfeld, linke und rechte Satzklammer und Mittelfeld nicht übernommen werden. Stattdessen wird das Vorfeld ‚Satzanfang‘ genannt, die linke Satzklammer ‚Verb 1‘ und die rechte Satzklammer ‚Verb 2‘. Da die rechte Satzklammer neben finiten und infiniten Verbformen auch abtrennbare Verbzusätze beinhalten kann, ist diese Bezeichnung aus fachwissenschaftlicher Perspektive nicht korrekt. Das Mittelfeld wird durch eine vertikale Linie optisch in zwei Spalten getrennt, wobei die linke der beiden Spalten unbenannt bleibt und die rechte mit ‚Satzende‘ und ‚Ergänzung mit Präposition‘ betitelt wird. Diese Aufteilung entspricht ebenfalls nicht dem topologischen Satzmodell (vgl. Kapitel 5.4). Mit dem Terminus *Ergänzung* wird zudem auch in dieser Visualisierung ein valenzgrammatischer Begriff übernommen (vgl. Kapitel 5.2). Der Sinn der Trennung der Einheiten im Mittelfeld erschließt sich aus fachwissenschaftlicher Sicht nicht, trennt sie doch optisch die Fokuspartikel *nur* von ihrer Bezugseinheit, also der Präpositionalphrase *von ihr*. Irritierend wirkt ferner, dass im Mittelfeld von Satzende gesprochen und zugleich durch die rechte Satzklammer darauf hingewiesen wird, dass auch hinter diesem Bereich eine weitere Position besetzt werden könnte.

Die Tabelle ist in Blautönen gehalten. Dass sie als Tabelle wahrgenommen werden kann, liegt an Farbabstufungen, die Zeilen- und Spaltenstrukturen entstehen lassen. Die beiden Satzklammern

werden durch eine eigene Farbabstufung als solche kenntlich gemacht. Mit Rückgriff auf das sozio-semiotische Analysetool kann hier von einem *symbolic process* gesprochen werden. Dieser führt dazu, dass die beiden Klammerstrukturen als besondere Einheiten im Satz erkannt werden können. Dabei fällt auf, dass die Farbabstufung der rechten Satzklammer nicht die gesamte Länge der Vertikalen umfasst, sondern nach oben hin verkürzt ist. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sie Teil der als Satzende bezeichneten Spalte ist. Die rechte Satzklammer wird hier offenbar als Bestandteil der als Satzende bezeichneten Feldstruktur verstanden. Dies erklärt die oben als irritierend beschriebene Nebeneinanderstellung von ‚Satzende‘ und rechter Satzklammer. Auch diese Aufteilung unterscheidet sich von Tabellen des topologischen Satzmodells und ist fachwissenschaftlich nicht haltbar. Es wird darüber hinaus nicht ganz deutlich, ob die Visualisierung eine Position hinter der rechten Satzklammer vorsieht, die dem Nachfeld im topologischen Satzmodell entspräche. Der Platz hinter der rechten Satzklammer ist zwar vorhanden, aber zu klein, um ihn tatsächlich mit Einheiten füllen zu können.

Ebene der Komposition Auf der Ebene der Komposition kann dieselbe Orientierung an der Vertikalen und der Horizontalen beschrieben werden, wie bei der oben analysierten Visualisierung aus dem Bereich Deutsch als Erstsprache. Diese lineare Konfiguration schafft eine klare Ordnung, die eine schnelle Erfassung von Felder- und Klammerstrukturen prinzipiell ermöglichen könnte, stieße man nicht auf den zweiten Blick auf die oben beschriebenen terminologischen und abgrenzungstechnischen Uneindeutigkeiten im Bereich des Mittelfeldes und der rechten Satzklammer. Da hier nur ein Satz dargestellt wird, ermöglicht die Visualisierung keinen Vergleich auf paradigmatischer Ebene. Es ist jedoch anzunehmen, dass auf der Ebene der Aufgabenstellung weitere Sätze betrachtet werden sollen, wie im Folgenden auf der Ebene der Interaktion erläutert wird.

Ebene der Interaktion Auf der Ebene der Interaktion fällt auf, dass die Tabelle nicht gleich unter dem Beispielsatz endet. Dies lässt darauf schließen, dass sie ergänzt werden soll. Auf der Ebene der Aufgabenstellung (s. Kapitel 12.7.2) soll daher untersucht werden, ob eine Ergänzung durch die Lernenden vorgesehen ist, mit deren Hilfe ein Vergleich auf paradigmatischer Ebene angeleitet werden könnte.

Insgesamt erinnert die Tabelle des Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerks zwar deutlicher an Tabellen des topologischen Satzmodells, dennoch kann sie nicht im engeren Sinne als solche bezeichnet werden. Dies liegt nicht nur daran, dass sie die fachwissenschaftlichen Termini nicht übernimmt und auf die Darstellung des Nachfeldes verzichtet. Vielmehr hält sie den fachwissenschaftlichen Kriterien grundsätzlich nicht stand. Damit erfüllt sie nicht das Kriterium der sachlichen

Richtigkeit (vgl. Granzow-Emden 2008, S. 4f.). Auch das Kriterium der Widerspruchsfreiheit ist aufgrund der irritierenden Bezeichnung „Satzende“ (Ziel B2.1 KB 2008, S. 69) nicht erfüllt.

12.7.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 7: Tabellen

Beispiel 1: Deutsch als Erstsprache

Die oben analysierte Tabelle ist in eine Lehrwerksseite mit der Überschrift „Satzglieder“ und der Unterüberschrift „Bausteine eines Satzes – Satzglieder ermitteln“ (*Klartext 2* 2009, S. 198) eingebettet. Sie wird gleich am Anfang der Seite präsentiert, und ist – abgesehen von einer dekorativen Visualisierung – die einzige Visualisierung auf dieser Seite. Auf die Tabelle beziehen sich die folgenden beiden Aufgaben:

1. „Schau dir die Satzglieder genau an. Was stellst du fest, wenn du die Reihenfolge vergleichst?“ (ebd.)
2. „Verändere die Stellung der Satzglieder aus dem Texthaus, aber nicht die Satzzeichen.“ (ebd.)

Auf die zweite Aufgabenstellung folgt ein Beispiel mit veränderter Reihenfolge der Satzglieder. Anschließend sollen sich die Schülerinnen und Schüler dazu austauschen, „wie viele Möglichkeiten“ (ebd.) sie gefunden haben. Nach einer weiteren Aufgabe, die sich nicht auf die Visualisierung bezieht und die Lernenden dazu auffordert, die Satzglieder einiger Beispielsätze umzustellen, folgt ein Merkkasten. Dieser enthält den folgenden Tipp:

„So ermittelst du Satzglieder:

1. Sätze bestehen aus mehreren Bausteinen, die Satzglieder genannt werden. Diese kannst du in unterschiedlicher Weise zusammenfügen.
2. Mit der Umstellprobe findest du heraus, welche Wörter beim Umstellen zusammenbleiben und deshalb gemeinsam ein Satzglied bilden.“ (ebd.)

Auch hierauf folgen einige Beispielsätze, deren Konstituenten durch Striche voneinander getrennt dargestellt werden. Es fällt auf, dass die Aufgabenstellung den Begriff *Texthaus* zwar explizit aufgreift, dieser aber weder dort noch im Merkkasten erläutert oder in eine Transferaufgabe eingebettet wird. Zu vermuten ist, dass mit der Bezeichnung, die das Wort *Text* enthält, auf die Wirkung des Verschiebens von Satzgliedern auf der Textebene hingewiesen werden soll. Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach stilistische Folgen des Umstellens von Konstituenten in Hinblick auf die Textgestaltungsebene erkennen und reflektieren. Dieser Hinweis, der allein über den Begriff

gegeben wird und an keiner Stelle expliziert wird, setzt voraus, dass die Lernenden die Wahl dieses Bildes von selbst erkennen. Gleiches gilt für den Vergleich von Satzgliedern mit Bausteinen in der Unterüberschrift.

Die erste Aufgabe fordert die Lernenden dazu auf, die Reihenfolge der Satzglieder zu vergleichen und zu beschreiben, was ihnen diesbezüglich auffällt. Damit wird vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, dass es sich bei den Einheiten in der Tabelle um Satzglieder handelt. Da sich das Lehrwerk an Lernende der sechsten Klasse richtet, ist dies zwar wahrscheinlich, jedoch handelt es sich bei dieser Lehrwerksseite um die erste Seite im Buch zum Thema Satzglieder und damit um das erste Wiederaufgreifen des Themas nach dem Klassenstufenwechsel. Eine kurze Einführung, die z. B. das Bild des Texthauses aufgreift und erläutert, wäre deshalb ggf. hilfreich. Bei der Aufgabe handelt es sich allerdings um eine offene Aufgabe. Insofern lässt sie Raum, über die genaue Betrachtung der Tabelle verschiedene syntagmatische und paradigmatische Aspekte zu thematisieren und damit – bei guter Anleitung durch die Lehrkraft – das relativ unvermittelte Einsteigen in die Thematik potentiell aufzufangen. Ggf. thematisieren die Lernenden hier auch die Kleinschreibung der Satzanfänge oder den Vergleich von Satzgliedern und „Bausteinen“. In der zweiten Aufgabe sollen, wie bereits bei vielen der bisher analysierten Aufgaben, Satzglieder im Satz umgestellt werden. Auch hier handelt es sich nicht um eine echte Umstellprobe, die der Ermittlung von Elementen mit Satzgliedstatus dient; schließlich sind die Satzglieder durch die Spaltenstruktur der Tabelle bereits vorgegeben und müssen folglich nicht mehr durch Umstellen ermittelt werden. Dies widerspricht dem Hinweis im zweiten Merksatz der Lehrwerksseite, der auf genau diese Möglichkeit zur Ermittlung von Satzgliedern hinweist (vgl. oben). Zuletzt soll an dieser Stelle der Hinweis darauf, dass die Satzzeichen nicht umgestellt werden dürfen, in den Blick genommen werden. Auch hier findet sich keine Erklärung, warum dies nicht getan werden soll, was womöglich zu Irritationen auf Seiten der Lernenden führen könnte. Daher wäre es (je nach Lerngruppe) nötig, im Unterricht an diesen Hinweis anzuknüpfen, indem die unterschiedlichen Satztypen (Verberst, Verbzweit, Verbletzt) sowie damit zusammenhängend die Verbstellung als modusrelevantes Formmerkmal thematisiert werden.

Beispiel 2: Deutsch als Fremdsprache

Die oben analysierte Visualisierung ist in eine Lehrwerksseite mit der Überschrift „Fokus Grammatik: Verben und Präpositionen“ (Ziel B2.1 KB 2008, S. 69) eingebettet. Am Anfang der Seite werden neun verschiedene Sätze präsentiert, die das Verb *sprechen* enthalten, sowie unterschiedliche vom Verb abhängige Präpositionalphrasen (z. B. *mit dir*, *von ihr*, *zu uns*). Zwei dieser Sätze sollen hier exemplarisch für die weitere Analyse präsentiert werden:

- *Ich muss unbedingt mit dir sprechen.*
- *In dieser Schule sprechen alle nur auf Deutsch.*

Die Präpositionen in den Sätzen sind im Lehrwerk blau markiert, das Verb *sprechen* durch Kursivdruck. Es folgen Aufgaben, in denen die Lernenden entscheiden sollen, ob in den präsentierten Sätzen die Präposition „fest zum Verb“, „nicht fest zum Verb“ oder „fest zum Ausdruck“ (ebd.) gehört. Dabei bleibt unklar, was mit ‚zum Verb gehörig‘ gemeint ist (bestimmt vom Verb?) und auch, was unter „Ausdruck“ zu verstehen ist. Auch soll angekreuzt werden, ob das Verb und die Präposition „eine eigene Bedeutung“ oder „keine eigene Bedeutung“ (ebd.) haben; dabei gibt es nicht die Möglichkeit, für Verb und Präposition Unterschiedliches anzukreuzen. Zudem wird unter schlagen, dass die Sätze teilweise mehr als ein Verb enthalten. In einigen Aufgaben sollen die Sätze vor dem Lösen in die Erstsprache der Lernenden übersetzt werden. Hier fehlt ebenfalls eine Erklärung, wozu die Übersetzung dient, sowie ein weiteres Aufgreifen der Sprachkontrastierung. Es fällt auf der gesamten Seite schwer, die Intention hinter den Aufgabenstellungen zu verstehen und die jeweiligen Bezugseinheiten zu ermitteln. Die Aufgaben sind sehr knapp formuliert und mitunter mehrdeutig. Teilweise stoßen die Lernenden auch auf grammatikalische Fehler in der Aufgabenformulierung: „In diesem Satz gehört die Präpositionen □ fest zum Verb □ ist Teil einer Ortsangabe (sic!)“. Die oben analysierte Tabelle folgt auf diese Übungen. Sie wird durch zwei Aufgaben gerahmt, wie in der folgenden Abbildung (Abb. 84) zu sehen ist.

2 a Markieren Sie in den Beispielsätzen zuerst die Satzteile mit obligatorischer Präposition. Ordnen Sie die Sätze dann in die Tabelle ein.

- 1 Jeden Tag spricht er im Büro nur von ihr.
- 2 Er will in Zukunft wieder zu den Wählern sprechen.
- 3 Heute sprechen sie in den Medien mal wieder über die Zukunft.
- 4 Sie hat lange von dieser Sache gesprochen.

Satzanfang	Verb 1		Satzende	Verb 2
Jeden Tag	spricht	er im Büro nur	von ihr.	

b Welche Regel stimmt? Kreuzen Sie an.

Die Ergänzung mit der Präposition steht

- a in der Nähe von Verb 1.
 b möglichst weit hinten im Satz.

AB 31

Abbildung 84: Topologische Felder mit Aufgabenstellungen, Ziel B2.1 KB 2008, S. 69

In Kapitel 12.7.1 wurde aus der Art der Darstellung geschlossen, dass die Lernenden die Tabelle mit eigenen Sätzen ergänzen sollen. Dies bestätigt sich auf der Ebene der ersten Aufgabenstellung, die im zweiten Satz zu einer Ergänzung der Tabelle auffordert. Dazu werden vier Sätze angeboten. Vor der Übertragung in die Tabelle sollen die Sätze analog zu den Übungen darüber markiert werden. Die Aufgabenstellung spricht nun von „Satzteilen“ und „obligatorischer Präposition“ (Ziel

B2.1 KB 2008, S. 69), beides Ausdrücke, die zuvor nicht erwähnt wurden und weder an dieser Stelle noch später im Lehrwerk erläutert werden.

In der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden entscheiden, welche der beiden formulierten Regeln stimmt. Tatsächlich sind die Regeln auch hier nicht eindeutig formuliert – denn was bedeutet „in der Nähe“ oder „möglichst weit hinten“? Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist eine Entscheidung hier nicht möglich. So können alle Präpositivergänzungen auch im Vorfeld stehen und damit „in der Nähe“ der linken Satzklammer.

Die Visualisierung selbst wird auch in diesem Beispiel wieder nicht erwähnt. So bleibt auch der Sinn der Felder- und Klammerstrukturen im Dunkeln. Auch an späterer Stelle im Lehrwerk, werden diese nicht explizit erwähnt. Insgesamt ist die Seite überfrachtet, es fehlt eine klare Struktur und eine Passung zwischen Aufgabenstellung und Visualisierung.

12.8 Analyse Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen

Der achte Grundtyp, der im Zuge der Lehrwerkssichtung und Typisierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnen werden konnte, ist der der *analogischen Visualisierungen*. Dieser Typ steht für eine Vielzahl unterschiedlicher Visualisierungen (vgl. Kapitel 10.2.8), die eine naturalistische Codierungsorientierung (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 165) gemeinsam haben. Damit handelt es sich oberflächlich betrachtet bei diesen tatsächlich um Bilder im engeren Sinne. Zur Visualisierung, die Unanschauliches veranschaulicht, werden diese Bilder dadurch, dass sie in einem analogischen Verhältnis zum Lerninhalt stehen. Im Folgenden sollen zwei solcher Visualisierungen mithilfe der Sozialesemiotischen Bildanalysemethode analysiert werden. Es werden deshalb zwei Visualisierungen analysiert, weil eine der Visualisierungen, wie die Visualisierungen davor, vom verschriftlichten Satz ausgeht, die andere hingegen nicht. Damit handelt es sich bei letzterer nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit eigentlich nicht um eine grammatikdidaktische Visualisierung im engeren Sinne (vgl. Kapitel 8.1). Dennoch ist diese in Hinblick auf satzdidaktische Fragestellungen, die in dieser Arbeit im Fokus stehen, relevant und soll deshalb ebenfalls einer näheren Analyse unterzogen werden.

Nach der Analyse beider Visualisierungen auf den drei Analyseebenen der Sozialesemiotischen Bildanalysemethode in Kapitel 12.8.1 wird im Anschluss in Kapitel 12.8.2 die Ebene der Aufgabenstellung in den Blick genommen.

12.8.1 Sozialesemiotische Analyse Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen

Beispiel 1: Wäscheleine

Die erste Visualisierung des Grundtyps *Analogische Visualisierung*, die im Folgenden analysiert werden soll, stammt aus einem Grundschullehrwerk (aus *Zebra 3* 2013, S. 23).



Abbildung 85: Analogische Visualisierung, Wäscheleine, *Zebra* 3 2013, S. 23

Die Visualisierung (Abb. 85) zeigt eine Szene, in der ein anthropomorphes Zebra vor einer Wäscheleine steht. Die wie die anderen Bildelemente im Comicstil gehaltene Wäscheleine befindet sich auf einer angedeuteten Wiese. Fünf Wäschestücke hängen an der Leine, wobei das zweite ein T-Shirt ist, alle anderen Wäschestücke Tücher. Auf der Wiese hüpfte ein Frosch, der jedoch an der eigentlich dargestellten Szene nicht beteiligt und deutlich kleiner als das Zebra ist. Farblich passt er sich der Wiese an, die die Visualisierungen am unteren Ende abschließt. Auf der Ebene *modality/coding orientation* liegt bei dem Bild eine *naturalistic coding orientation* vor. Diese wird erreicht durch Überlappungen, die Räumlichkeit erzeugen, ebenso durch Farbdifferenzierungen sowie durch Licht und Schatten (z. B. im Faltenwurf des T-Shirts). Eine Hintergrundgestaltung fehlt jedoch und auch die dicken Konturen im Comicstil sowie die begrenzte Farbpalette, die wenige Abstufungen aufweist, führen dazu, dass der Eindruck von Tiefe und Räumlichkeit begrenzt ist. Insgesamt kann deshalb nicht von „highest modality“ (Kress und van Leeuwen 2006, S. 166) im Sinne Kress' und van Leeuwens gesprochen werden. Nicht zuletzt wird die naturalistische Codierungsorientierung auch dadurch geschwächt, dass auf den Wäscheteilen Wortgruppen bzw. Wörter abgebildet sind, die zusammengenommen einen semantisch erfassbaren Satz bilden. Dies macht die Visualisierung – neben der Einbettung in eine Lerneinheit im Medium Schulbuch – als didaktische Visualisierung erkennbar.

Ebene der Darstellung Auf der Ebene der Darstellung sind bei dieser Visualisierung sowohl konzeptuelle als auch narrative Strukturen erfahrbar (*embedding*), da zum einen ein Handlungszusammenhang eröffnet wird, zum anderen aber auch konzeptuelle Bezüge zwischen einigen Bildelementen ausgemacht werden können: Als narrative Struktur kann der ausgestreckte Arm des Zebras gelesen werden, der auf eine der Wäscheklammern verweist. Der Arm des Zebras und dessen gedachte Verlängerung hin zur Wäscheklammer bilden eine Verbindungslinie und damit einen Vektor im Sinne der Sozialesemiotik, was als Darstellung einer gerichteten Handlung interpretiert werden kann (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 45f.). Das visuelle Bedeutungspotential dieses narrativen Musters ist unter Einbeziehung des Kontextes interpretierbar: Das Zebra ist

im Begriff, das Wäschestück abzuhängen. Der Sinn dieser Handlung kommt allerdings erst in der Übertragung auf das grammatische Thema zum Tragen: Die einzelnen Wäscheteile stehen dann für die einzelnen Teile eines Satzes, genauer: für seine Konstituenten. Die Handlung, in die die Wäscheteile eingebettet sind, macht deutlich, dass die Wäscheteile flexibel bewegt werden können, also auf- und abgehängt oder auf der Leine verschoben werden können. Übertragen auf die Konstituenten eines Satzes bedeutet dies, dass auch Konstituenten flexibel bewegt werden können. Es handelt sich hier also um eine Analogie: Das visuelle Bedeutungspotential des Bildes muss auf das grammatische Thema übertragen bzw. im Sinne des Themas interpretiert werden.

Eine mögliche Schwierigkeit dieser Visualisierung, die mit der narrativen, comichaften Darstellung wohl einen kindgerechten Zugang zum Thema sucht, liegt darin, dass nicht jede auf der Basis des visuellen Bedeutungspotentials mögliche Interpretation fachwissenschaftlich richtig ist. Wenn Lernende beispielsweise die Handlung so interpretieren, dass das Zebra das Wäschestück mit der Aufschrift *meinen Freund* gerade abhängt, um es danach zusammenzulegen und wegzuräumen, so hätte dies einen ungrammatischen Satz zur Folge:

**Ich besuche heute am großen See.*

Auch ließe sich aus der Darstellung ableiten, dass sämtliche Wäscheteile (und somit sämtliche Konstituenten) ‚abgehängt‘ (also weggelassen) werden können, was für die Pronominalphrase des Satzes (**Besuche meinen Freund heute am großen See*) nur unter bestimmten Bedingungen (z. B. in einer konzeptionell mündlichen Chat-Kommunikation) möglich wäre bzw. aus einem Verbzweitsatz einen Aufforderungssatz mit Verberststellung machte. Im Fall des Verbs hätte ein ‚Abhängen‘, also ein Weglassen, ebenfalls einen ungrammatischen Satz (**Ich meinen Freund heute am großen See*) zur Folge. Zugleich kann dies aus grammatikdidaktischer Perspektive jedoch eine sinnvolle Anregung darstellen, genau über diese Möglichkeiten bzw. Unmöglichkeiten im Satz und über die Valenz des Verbs *besuchen* nachzudenken. Aus den narrativen Strukturen kann außerdem abgeleitet werden, dass die Wäschestücke (die Konstituenten) flexibel an der Leine (im Satz) umgehängt (umgestellt) werden können. Was arbeitsökonomisch wenig sinnvoll erscheint (denn warum sollten bereits aufgehängte Wäschestücke umgehängt werden?) ist fachwissenschaftlich betrachtet korrekt – allerdings wieder nicht in jedem Fall. So kann das Verb nur bestimmte Positionen einnehmen, nämlich die erste und die zweite Position im Satz. Stünde es an der ersten Stelle, müsste sich jedoch das Satzzeichen ändern; die Visualisierung gibt den Punkt als Satzzeichen vor. Hinsichtlich des Satzzeichens fällt ein Fehler in der Visualisierung auf: Der Punkt ist auf dem an der letzten Stelle positionierten Wäschestücks platziert, was ein Umstellen dieses letzten Elements unmöglich macht.

Ebenfalls analogisch zu verstehen sind die konzeptuellen Bezüge innerhalb der Visualisierung. Diese entsprechen den konzeptuellen Bezügen in Visualisierungen des Typs *Verbundene Satzlinie*

(vgl. Kapitel 10.2.4 und 12.4), dem die obige Visualisierung, sähe man von der Analogieebene ab, zugeordnet werden könnte. Als verbindendes Element wirkt die Wäscheleine, die die einzelnen Wäscheteile zu einem Gesamtgefüge zusammenstellt. Es handelt sich hier also um einen *conjoined exhaustive analytical process* (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 97f.), um die Darstellung einer Teile-Ganzes-Struktur.

Neben den narrativen und konzeptuellen Strukturen sind auch solche visuellen Mittel feststellbar, die in der Sozialemiotik unter dem Schlagwort *symbolic process* verhandelt werden. So ist auch in dieser Visualisierung das finite Verb durch Farbe und Form deutlich von den anderen Konstituenten abgesetzt und dadurch hervorgehoben.

Ebene der Komposition Kompositionell fällt bei dieser Visualisierung die lineare Anordnung der Bildelemente ins Auge: Die einzelnen Wäscheteile reihen sich, an der vertikalen Bildachse orientiert, in einer Linie auf, die Linearität des Satzes bleibt erhalten. Das Zebra fügt sich in diese Reihe ein. Auch die Wiese besteht aus einer einzigen Reihe, die parallel zur Wäscheleine verläuft und einzelne Blumen und Gräser nebeneinander darstellt. Dabei schließt die Wiese die Visualisierung nach unten ab. Durch diese visuelle Konfiguration wird die Linearität des Satzes von allen visuellen Elementen wieder aufgenommen. Die gesamte Visualisierung ist sehr viel breiter als hoch, was die lineare Anordnung der Elemente zusätzlich betont. Die fehlende Hintergrundgestaltung sorgt dafür, dass nichts von dieser Konfiguration ablenkt. Das Zebra blickt nach rechts in Richtung Ende des Satzes, wodurch die Leserichtung visuell aufgegriffen wird. Auch der sich in Bewegung befindende Frosch hüpfte von links nach rechts, also in Leserichtung, dem Ende der Leine und damit dem Ende des Satzes entgegen.

Die Position des Zebras trennt die als Subjekt und Prädikat fungierenden Satzglieder optisch von den anderen. Wie oben bereits erläutert wurde (vgl. Kapitel 11), werden nach Kress und van Leeuwen häufig diejenigen Elemente bzw. Informationen links im Bild positioniert, die bereits bekannt sind. Die neuen Elemente wiederum werden rechts im Bild abgebildet (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 179f.). In der Lehrwerksprogression wird die Wäscheleine-Visualisierung den Lernenden zu einem Zeitpunkt präsentiert, zu dem einzelne Satzglieder noch nicht vorgestellt wurden. Gleich nach der Visualisierung werden jedoch Subjekt und Prädikat als erste Satzglieder vorgestellt (vgl. *Zebra 3*).

Ebene der Interaktion Die Analyse auf den Ebenen Darstellung und Komposition hat gezeigt, dass sich eine oberflächliche Betrachtung der Visualisierung, die das zu Sehende in seinem Bedeutungspotential nicht auf das grammatische Thema bezieht, verbietet. Dies gilt auch für die Ebene der Interaktion, auf der oberflächlich betrachtet ein rein erzählerischer Aussagewert festzustellen ist. Es ist keine an die Betrachterinnen und Betrachter gerichtete Aufforderung erfahrbar (z. B.

besteht kein direkter Blickkontakt zwischen dem Zebra und den Bildbetrachterinnen und -betrachtern). Die von Kress und van Leeuwen angebotenen Kategorien bieten daher bei dieser Visualisierung nur beschränkte Analysemöglichkeiten. Mithilfe der sozialesmiotischen Analysekatheorien kann jedoch immerhin die frontale Draufsicht auf das Bildgeschehen klar als objektivierende Darstellung, wie sie typisch für wissenschaftliche oder technische Bilder ist, gedeutet werden (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 143f.). Die Visualisierung wirkt durch diese neutrale Perspektive (vgl. ebd.) deutlich weniger erzählerisch, als das Sujet zuließe.

Über die sozialesmiotischen Analysekatheorien hinausgehend bietet die Visualisierung folgende, die Ebene der Interaktion betreffende Eigenschaften: Zum einen kann die Einbettung einer analogen Visualisierung, deren Sinn sich in Hinblick auf das grammatische Thema nicht auf den ersten Blick erschließt, als Aufforderung an die Lernenden verstanden werden, das visuelle Bedeutungspotential auf das grammatische Thema zu übertragen. Dabei besteht, wie oben gezeigt wurde, durchaus ein Spielraum unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten, der einen Zugang zur Satzgrammatik auf unterschiedlichen Lernniveaus ermöglicht. Auf der Ebene der Aufgabenstellungen, die im nächsten Abschnitt näher betrachtet werden wird, ist zu prüfen, ob die Lernenden genau zu diesem Transfer explizit aufgefordert werden.

Die Visualisierung könnte zum anderen so gedeutet werden, dass die Lernenden es dem Zebra gleich tun sollen und ihrerseits ‚Wäschestück‘ ab- oder umhängen sollen, also Konstituenten weglassen oder verschieben sollen. Die Verschiebeprobe ist hier allerdings insofern als wenig sinnvoll zu bewerten, als die Konstituenten des Satzes ja bereits als solche markiert sind und damit nicht mehr durch das Verschieben ermittelt werden müssen. Die Probe wäre damit selbstzweckhaft und überflüssig.

Beispiel 2: Jonglierszene

Die im Folgenden zu analysierende Visualisierung (Abb. 86 aus *Tintenklecks 3* 2005, S. 93) zeigt eine im Comicstil gezeichnete Szene, in der ein Kind mit zwei Bällen jongliert. Das Kind kommentiert den Vorgang mit dem folgenden Satz: „Mit Satzgliedern kann man jonglieren“ (ebd.). Daneben ist ein weiteres Kind abgebildet, das auf diesen Satz mit dem folgenden Ausspruch reagiert: „Das kannst du nutzen“ (ebd.). Dabei sieht es den Bildbetrachter bzw. die Bildbetrachterin direkt an. Beide Kommentare werden in Sprechblasen präsentiert. Streng genommen handelt es sich bei dieser Visualisierung nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit nicht um eine grammatikdidaktische Visualisierung im engeren Sinne, weil der verschriftlichte Satz nicht Teil der Visualisierung ist (vgl. Kapitel 8.1). Dennoch ist sie grammatikdidaktisch relevant und keine rein dekorative Visualisierung, weil sie auf ein satzgrammatisches Thema Bezug nimmt.



Abbildung 86: Analogische Visualisierung, Jonglieren, *Tintenklecks 3* 2005, S. 93

Im Gesamteindruck kann hier von einer naturalistischen Codierungsorientierung gesprochen werden, allerdings mit denselben Einschränkungen wie bei der eben analysierten Visualisierung. Auch hier fehlt ein Hintergrund gänzlich und es gibt, bis auf wenige Überlappungen, keine Mittel, die Räumlichkeit erzeugen. Eine Modulation durch Licht und Schatten fehlt und die dicken Konturen lassen einen comichaften Eindruck entstehen. Auffällig ist, dass beide Kinder als Halbfiguren abgebildet sind, also jeweils nur der Oberkörper und der Kopf zu sehen sind. Bei dem Mädchen fehlt zudem eine Darstellung der Arme. Damit wird die Visualisierung auf das Wesentliche beschränkt, was die naturalistische Codierungsorientierung einschränkt. Auch die Bewegungslinien, die die Flugrichtung der Bälle visuell sichtbar macht, bewirkt, dass hier insgesamt eher von einer *low modality* zu sprechen ist.

Auf welche Weise den Schülerinnen und Schülern durch die Visualisierung ein Zugang zur Satzgrammatik ermöglicht wird, wird im Folgenden durch eine Analyse der Visualisierung auf den Ebenen der Sozialemiotischen Bildanalyse ermittelt.

Ebene der Darstellung Mithilfe des Analysetools Kress' und van Leeuwens kann diese Visualisierung als *narrative representation* klassifiziert werden. *Narrative representations* zeichnen sich durch die Präsenz eines oder mehrerer Vektoren aus, was bei der Jonglierszene zutrifft. So gilt bei Kress und van Leeuwen der zur sprechenden Person verweisende Hinweisstrich der Sprechblase als Vektor. Dieser verbindet den gezeichneten Sprecher mit seiner Rede (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 68). Mit Verweis auf Halliday bezeichnen die Autoren diese Struktur als *projective*: „The Phenomenon of the transactional Reaction, and the content of the dialogue balloon [...] are not represented directly, but mediated through a Reactor“ (ebd.). Die über dem Jungen abgebildeten geschwungenen Linien können ebenfalls als Vektoren gedeutet werden, da sie die Flugbewegung der Bälle visualisieren. Neben diesen Vektoren bildet auch der Blickkontakt des Jungen hin zum Mädchen einen Vektor im sozialemiotischen Sinne. Der Blickkontakt zwischen dem Mädchen und dem Bildbetrachter bzw. der Bildbetrachterin ist wiederum auf der Ebene der Interaktion von Bedeutung und wird an späterer Stelle gesondert analysiert.

Interessant ist nun, dass diese narrativen Strukturen selbst in Hinblick auf den Zugang zum grammatischen Thema nicht in direkter Weise bedeutsam sind. Vielmehr bilden sie Rahmenstrukturen, die das Eröffnen einer Analogieebene ermöglichen, über die wiederum ein Zugang zur Satzgrammatik erreicht werden soll. Die Analogieebene wird von dem als Lernbegleiter fungierenden Jungen direkt angesprochen, indem er Satzglieder mit Jonglierbällen vergleicht. Damit macht er auf die Verschiebbarkeit von Satzgliedern aufmerksam. Die Rahmenhandlung, die den Jungen jonglierend zeigt, greift diesen Vergleich visuell noch einmal auf. Damit sind die Jonglierbälle nicht nur als Jonglierbälle wahrzunehmen, sondern stehen symbolisch für die satzgrammatische Kategorie Satzglied.

Ebene der Komposition Die gesamte Visualisierung ist, ähnlich wie die oben analysierte Visualisierung mit der Wäscheleinandarstellung, breiter als hoch. Diese kompositionelle Grundausrichtung ist wahrscheinlich der Einbettung in die Lehrwerksprogression geschuldet, in der Überschriften, Aufgabenstellungen, Visualisierungen und Merkkästen meist untereinander präsentiert werden. Betrachtet man die Positionen der Bälle in der Luft genauer, fällt auf, dass sich beide beinahe auf der horizontalen Bildachse befinden. Versteht man die Bälle als Symbole für Satzglieder eines Satzes und überträgt man damit die visuelle Konfiguration auf den Satz, bedeutet das, dass die Linearität des (imaginären) Satzes erhalten bleibt. Allerdings ist fraglich, ob eine solche Übertragung von Seiten der Lehrwerksautorinnen und -autoren intendiert und grundsätzlich überhaupt sinnvoll oder ergiebig ist. Vielmehr ist anzunehmen, dass sich der Nutzen der Visualisierung auf das erneute Aufgreifen des von dem Lernbegleiter eröffneten Vergleichs beschränkt.

Ebene der Interaktion Auf der Ebene der Interaktion ist der direkte Blickkontakt zwischen dem Mädchen und den Betrachterinnen und Betrachtern der Visualisierung sowohl aus sozialsemiotischer als auch aus didaktischer Sicht bedeutsam. Sie hat aus sozialsemiotischer Sicht Appellcharakter und kann damit veranlassen, dass die Betrachterinnen und Betrachter involviert werden. Mit der Aussage „Das kannst du nutzen“ (*Tintenklecks 3* 2005, S. 93) werden die Lernenden zudem direkt angesprochen. Zugleich ist diese Aussage so vage formuliert, dass sie die Schülerinnen und Schüler zum eigenen Weiterdenken auffordert. Sie provoziert lernerseitig Fragen, indem sie weder erläutert, wozu sich das Jonglieren nutzen lässt, noch inwiefern das für die Lernenden, die direkt angesprochen werden, selbst von Relevanz ist.

Die Analyseergebnisse auf den drei Ebenen Darstellung, Komposition und Interaktion verdeutlichen, dass die durch die Visualisierung eröffnete Analogie insgesamt nur eingeschränkt nutzbar und von begrenzter Reichweite ist. Letztlich steht das Jonglieren nur für die Möglichkeit des Verschiebens von Einheiten im Satz und damit das Ermitteln seiner Konstituenten. Es stellt sich daher

die Frage, warum eine Analogieebene mit einem so geringen Aussagewert überhaupt eröffnet wird. Die nicht ohne Aufwand betriebene Analogie, die auch mit einer nicht geringen Reflexionsaufgabe auf Seiten der Lernenden verbunden ist, soll vermutlich motivationale Funktion erfüllen bzw. einen (vermeintlich) kindgerechteren Zugang zum Thema ermöglichen.

Auf der Ebene der Aufgabenstellung wird im nächsten Teilkapitel nun zunächst das Wäscheleinen-Beispiel genauer betrachtet. Anschließend wird untersucht, welche Aufgaben sich an die eben analysierte Visualisierung anschließen.

12.8.2 Aufgabenstellungen zu Grundtyp 8: Analogische Visualisierungen

Beispiel 1: Wäscheleine

Die Zebra-Visualisierung ist in eine Lehrwerksseite mit der Überschrift „Satzglieder“ (*Tintenklecks 3* 2005, S. 93) eingebettet. Direkt unter der Überschrift ist eine sehr ähnliche Visualisierung zu sehen, die dieselbe Wäscheleine und auch denselben Satz zeigt, allerdings in anderer Reihenfolge der Satzglieder: *Ich besuche heute meinen Freund am großen See*. Zwei Konstituenten im Mittelfeld (*heute* und *meinen Freund*) wurden demnach zwischen der ersten und der zweiten Visualisierung umgestellt. Das Zebra fehlt in dieser Visualisierung. Unter dieser ersten Visualisierung ist ein farbig unterlegter Merksatz mit folgendem Wortlaut abgedruckt: „Ein Satz besteht aus mehreren Satzgliedern. Diese Wörter oder Wortgruppen bleiben auch beim Umstellen des Satzes zusammen. Durch die Umstellprobe erkennst du die Satzglieder“ (*Zebra 3* 2013, S. 23). An drei Beispielsätzen, die semantisch nichts mit dem Wäscheleinen-Satz zu tun haben, wird anschließend die Umstellprobe demonstriert. Es folgt die oben analysierte Visualisierung, auf die sich dann direkt die folgende Aufgabenstellung bezieht: „Stelle die Satzglieder aus dem Bild möglichst oft um. Trenne die Satzglieder durch Striche voneinander“ (ebd.).

Es fällt auf, dass die Lernenden nicht explizit dazu aufgefordert werden, die Visualisierung genau zu betrachten, zu beschreiben oder zu erklären. Die Analogieebene bleibt also unerwähnt und muss von den Lernenden selbst erkannt werden – was von Lernenden der dritten Klassenstufe durchaus auch geleistet werden kann. Damit einher geht jedoch auch, dass mögliche Widersprüche, wie sie oben beschrieben werden, nicht thematisiert werden, wenn diese nicht von der Lehrkraft angesprochen werden. Die Lehrkraft könnte also Fragen stellen wie die folgenden:

1. Was tut das Zebra? Was bedeutet das, wenn wir es auf Sätze übertragen?
2. Welche Wäscheteile können abgehängt, also weggelassen werden, welche nicht? Warum nicht?
3. Was passiert mit dem Verb, wenn die anderen Konstituenten¹²² verschoben werden?
4. Was passiert mit dem Satzzeichen, wenn die letzte Konstituente umgestellt wird?

Durch die erste Frage wäre die Analogieebene direkt angesprochen und der Bezug zum Thema Satzgrammatik hergestellt. Die zweite Frage wiederum könnte den Blick der Lernenden auf die Verbvalenz lenken, die dritte auf die Position des Verbs. Mit der vierten Frage könnte der Fehler der Visualisierung, der mit der fixen Position des Satzzeichens einhergeht, aufgefangen werden. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Visualisierung auf der Ebene der Interaktion so interpretiert werden könnte, dass die Lernenden es dem Zebra gleich tun sollen, und die Wortgruppen im Satz verschieben sollen. Diese Aufforderung findet sich in der Aufgabenstellung des Lehrwerks wieder. Die Schülerinnen und Schüler sollen also die Umstellprobe anwenden. Diese ist aber insofern wenig sinnvoll, als die Satzglieder (eigentlich: die Konstituenten) des Satzes durch die Visualisierung ja bereits vorgegeben sind und nicht erst durch die Umstellprobe ermittelt werden müssen. Die Visualisierung eignet sich demnach eher für eine Thematisierung der Verbvalenz und Verbposition als für die Ermittlung von Satzgliedern.

Auch der Merksatz verliert dadurch an Sinn. Alternativ könnte er umformuliert werden: *Durch Umstellen von Wortgruppen im Satz kannst du ermitteln, welche Wortgruppen immer zusammenbleiben. Diese Wortgruppen nennen wir Satzglieder.* Diese Formulierung würde zwar aufgrund der Verwendung des Terminus *Satzglied* der Forderung von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung, statt diesem den Terminus *Konstituente* zu verwenden (vgl. Kapitel 7.2), widersprechen. Aufgrund der ministeriellen Vorgaben in Form des *Verzeichnisses grundlegender grammatischer Fachausdrücke*, lässt sich dies – und damit ein Zugang, der Form- und Funktionsbetrachtung vermischt – im aktuellen Grammatikunterricht jedoch nicht vermeiden.

Der Einbezug der Ebene der Aufgabenstellung macht deutlich, dass die Visualisierung ein Bedeutungspotential birgt, das von Seiten des Lehrwerks nicht expliziert wird. Sie bietet damit Möglichkeiten, weitere wichtige satzgrammatische Aspekte zu thematisieren und damit einen eigenen Zugang zum Thema.

¹²² Der Terminus *Konstituente* wird hier den Empfehlungen des Gießener Kreises u. a. entsprechend gewählt (vgl. Hennig 2011, S. 139; Gießener Kreis 2013c, S. 8). Im aktuellen Grammatikunterricht wird aufgrund des noch geltenden *Verzeichnisses grundlegender grammatischer Fachausdrücke* der KMK auf den Begriff *Satzglied* zurückzugreifen sein.

Beispiel 2: Jonglierszene

Im Lehrbuch findet sich keine Aufgabenstellung, die sich auf die oben präsentierte Visualisierung (*Tintenklecks 3* 2005, S. 93) selbst bezieht. Über der Visualisierung befindet sich jedoch ein Merksatz mit dem folgenden Wortlaut: „Wörter, die beim Umstellen immer zusammenbleiben, nennt man Satzglieder“ (*Tintenklecks 3* 2005, S. 92). Die dargestellte Szene kann also als Veranschaulichung dieses Merksatzes verstanden werden. *Jonglieren* wird als Synonym von *verschieben* oder *umstellen* verwendet, wie auch die Aufgabenstellung der nächsten Aufgabe im Lehrwerk deutlich macht: „Jongliere selbst. Stelle [...] die Sätze mehrmals um. [...]“ (ebd., S. 93). Damit wird, wie dies z. B. Hennig ebenfalls für Lehrwerke feststellt (vgl. Hennig 2011), die Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern zentral herausgestellt und bleibt dabei die einzige explizit angesprochene Kategorie. Dies gilt in diesem Fall sowohl für die Ebene der Visualisierung als auch die der Aufgabenstellung. Damit liegt zumindest zwischen dem Bedeutungspotential der Visualisierung und dem, was inhaltlich über Merksatz und Aufgabenstellungen vermittelt wird, kein Widerspruch vor.

13 Zusammenfassung und Reflexion der Analyseergebnisse

Im Folgenden soll zunächst auf der Basis einer Zusammenfassung wichtiger Analyseergebnisse (Kapitel 13.1.1) das grammatikdidaktische Potential der im Rahmen dieser Arbeit analysierten Visualisierungen reflektiert werden (Kapitel 13.1.2). Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den daraus zu ziehenden Konsequenzen für die Grammatikdidaktik (Kapitel 13.2).

13.1 Reflexion des grammatikdidaktischen Potentials der Visualisierungen

Die vorliegende Arbeit fragt nach dem Verhältnis von Visualisierungen und didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik. Im theoretischen Teil der Arbeit wurden aktuelle Probleme des Grammatikunterrichts, Diskussionslinien in der grammatikdidaktischen Forschung und Vorschläge zur Revision der Satzgliedlehre in der Schulgrammatik vorgestellt (vgl. Kapitel 7). Die Analyse der Visualisierungen im Rahmen dieser Arbeit ermöglicht es nun, die dort verhandelten Aspekte auf die Visualisierungen zu beziehen und zu erörtern, inwieweit sich die von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung konstatierten Probleme auch auf der Ebene der Visualisierungen nachweisen lassen. Auch gilt es, auf der Basis der Analyseergebnisse zu entscheiden, ob Visualisierungen ein eigenes, grammatikdidaktisch nutzbares Potential bieten. Nicht zuletzt soll in diesem Kapitel auch die Ebene der Aufgabenstellungen noch einmal in den Blick genommen werden und es soll beschrieben werden, inwiefern diese einen Zugang zur Satzgrammatik über Visualisierungen unterstützen oder auch konterkarieren können. Im Folgenden werden jedoch zunächst einige grundlegende Analyseergebnisse noch einmal zusammengefasst.

13.1.1 Zusammenfassung grundlegender Analyseergebnisse

In Kapitel 12 wurden insgesamt zehn Visualisierungen mithilfe der Sozialesemiotischen Bildanalysemethode nach Kress und van Leeuwen (2006) analysiert. Die analysierten Visualisierungen stammen aus dem Datenkorpus dieser Arbeit und vertreten die acht im Rahmen der Arbeit herausgearbeiteten Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen (vgl. Kapitel 10). Die Analyseergebnisse wurden fachdidaktisch reflektiert, wobei sich einige Befunde zusammenfassen lassen, die alle oder mehrere Visualisierungen betreffen. Diese berühren die Aspekte Codierungsorientierung, Betonung des finiten Verbs, Termini, SPO-Schema und Aufgabenstellungen:

Codierungsorientierung Die analysierten Visualisierungen folgen unterschiedlichen Codierungsorientierungen (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 165 sowie Stöckl 2014a, S. 402). Bei den meisten Visualisierungen kann grundsätzlich eine *abstract* bzw. *scientific coding orientation* festgestellt werden (unverbundene und verbundene Satzlinien, Satzfelder mit Verbhervorhebung, Satzgliedsymbole, vertikale Erweiterung der Satzlinien und Tabellen). Dabei unterscheiden

sich alle diese Visualisierungen von fachwissenschaftlichen Visualisierungen durch zum Teil intensive Farbgebung. Diese dient in den meisten Fällen der optischen Unterscheidung der Satzglieder. Dies entspricht einem Befund Turgays, die das farbige Unterscheiden von Satzgliedern ebenfalls in einigen Lehrwerken feststellt. Dabei bewertet sie diese optische Unterscheidung als sinnvoll, bemerkt jedoch auch, dass die Farbgebung oft ohne Erklärung bleibe (vgl. Turgay 2014, S. 122 sowie Kapitel 4.2 dieser Arbeit). Dieser Eindruck kann auf der Grundlage der obigen Analysen bestätigt werden.

Der analysierte Satzfächer ohne Verbhervorhebung und die beiden Visualisierungen des Typs *Analogische Visualisierungen* folgen als einzige der analysierten Visualisierungen tendenziell einer naturalistischen Codierungsorientierung. Bei diesen drei Visualisierungen fällt jedoch auf, dass auf eine Hintergrundgestaltung gänzlich und auf andere Räumlichkeit erzeugende Mittel weitgehend verzichtet wird. Die Visualisierungen enthalten keine oder nur wenige rein dekorative Elemente. Diese Befunde lassen darauf schließen, dass hier trotz der naturalistischen Codierungsorientierung eine Reduktion auf das Wesentliche beabsichtigt wird.

In Kapitel 5 wurde argumentiert, dass fachdidaktische Visualisierungen wissenschaftlichen Zugriffsweisen standhalten müssen und sich deshalb die Frage stellt, ob die fachwissenschaftlich etablierten Visualisierungen die in Lehrwerken präsentierten Visualisierungen prägen oder in einer adressaten-, sprich schülergerechten Art und Weise Verwendung finden. Tatsächlich trifft dies nur im Fall des Grundtyps *Tabellen* zu (vgl. Kapitel 10.2.7) und dort eindeutig auch nur im Bereich der Fremdsprachdidaktik. Allerdings konnten auch bei dieser Tabelle deutliche Abweichungen zu fachwissenschaftlichen Tabellen festgestellt werden, die zum Teil als sachlich nicht korrekt bewertet werden müssen.

Betonung des finiten Verbs (*symbolic process*) Die meisten der analysierten Visualisierungen betonen das finite Verb bzw. den Verbalkomplex visuell, indem sie es – sozialsemiotisch ausgedrückt – in einen *symbolic process* einbetten. Diese Einbettung findet im Fall der Visualisierung des Typs *Satzfächer mit Verbhervorhebung*, bei den unverbundenen und verbundenen Satzreihen, der vertikalen Erweiterung der Satzreihe, den Satzgliedsymbolen, der Tabelle aus dem Bereich Fremdsprache sowie einer der beiden analogischen Visualisierungen (Beispiel Wäscheleine) statt. Die Form der Hervorhebung ist dabei unterschiedlich. Sechs Mal wird eine auffällige Farbgebung gewählt und dabei vier Mal auf die Farbe Rot zurückgegriffen. Fünf dieser Visualisierungen heben das finite Verb zudem durch besondere Formgebung hervor. Die Tabelle des Bereichs Deutsch als Fremdsprache (Abb. 83) orientiert sich tendenziell an den Tabellen des topologischen Satzmodells und hebt das finite Verb durch die Visualisierung der Satzklammer hervor. Bei dieser Tabelle fällt auf, dass sie nur auf den ersten Blick dem Aufbau der fachwissenschaftlichen Tabellen entspricht, bei genauerem Hinsehen jedoch Eigenheiten aufweist, die aus fachwissenschaftlicher

Sicht nicht korrekt sind (vgl. Kapitel 12.7.1). Die Visualisierung des Grundtyps *Satzfächer mit Verbhervorhebung* betont das Verb durch kompositionelle Mittel, indem es zentral positioniert wird.

Termini Hinsichtlich des Gebrauchs von Fachtermini kann festgestellt werden, dass fünf der analysierten Visualisierungen Termini in die Visualisierung integrieren. Von diesen greifen vier erstsprachdidaktische Visualisierungen auf Termini der Satzgliedtheorie zurück (Satzfächer mit Verbhervorhebung, vertikale Erweiterung der Satzlinien, Satzgliedsymbole, Wäscheleine-Visualisierung). Dies entspricht den Vorgaben des Verzeichnisses der Kultusministerkonferenz, die zwar vielfach kritisiert, aber noch immer unumgänglich sind. Die Visualisierung des Typs *Vertikale Erweiterung der Satzlinien* (Erstsprachdidaktik) kombiniert die satzgliedtheoretischen Termini *Subjekt* und *Prädikat* mit dem valenzgrammatischen Terminus *Ergänzung*. Diese Kombination von Termini ist in Lehrwerken im Bereich Deutsch als Erstsprache nicht ungewöhnlich, wie bereits in Kapitel 10.2.1 sowie in Befunden anderer Studien (z. B. Gehrig 2014) deutlich wurde. Doch sie führt häufig, und so auch bei den im Rahmen dieser Arbeit analysierten Visualisierungen, zu einer problematischen Vermischung unterschiedlicher grammatischer Beschreibungsebenen (vgl. Fobbe 2010, S. 64). Die Tabelle aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache greift ebenfalls auf den Begriff *Ergänzung* zurück, enthält jedoch keine satzgliedtheoretischen Termini. Vier Visualisierungen aus dem Erstsprachbereich enthalten Fragewörter der Frageprobe (Satzfächer mit Verbhervorhebung, unverbundene Satzlinien, vertikale Erweiterung der Satzlinien, Satzgliedsymbole).

Schema Subjekt-Prädikat-Objekt Bei sieben der zehn Visualisierungen ist das Subjekt das in Leserichtung erste präsentierte Satzglied. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die zweite analogische Visualisierung mit dem jonglierenden Kind (Abb. 86) nicht vom verschriftlichten Satz ausgeht und damit unter diesem Aspekt nicht analysiert werden kann, stellt dies einen insgesamt doch auffälligen Befund dar. Auch dieser Befund deckt sich mit Befunden anderer Untersuchungen, die die Vorgabe einer sehr starren Wortstellung in den Lehrwerken kritisieren (vgl. Turgay 2014, S. 122; Gretsch 2016, S. 56). Bei drei der im Rahmen dieser Arbeit analysierten Visualisierungen werden die Satzglieder Subjekt und Prädikat zusätzlich optisch von den anderen Satzgliedern abgesetzt. Dies konnte bei einer der analogischen Visualisierungen (Wäscheleine; vgl. Kapitel 12.8) festgestellt werden sowie bei den Satzgliedsymbolen (vgl. Kapitel 12.6). Beide Visualisierungen nutzen hierfür kompositionelle Mittel. Die analysierte Visualisierung des Grundtyps *Vertikale Erweiterung der Satzlinien* (vgl. Kapitel 12.5) nutzt drucktechnisch-graphische Mittel (Unterstreichungen). Die Hervorhebung der beiden Satzglieder wird jedoch in keinem dieser Fälle auf der Ebene der Aufgabenstellungen oder in Merksätzen aufgegriffen.

Aufgabenstellungen Auf der Ebene der Aufgabenstellung erscheint der folgende Befund aus grammatikdidaktischer Sicht am auffälligsten: Kaum eine Aufgabe fordert die Lernenden explizit dazu auf, die Visualisierung genau zu betrachten bzw. zu erklären und auf das satzgrammatische Thema zu beziehen. Auch werden die Schülerinnen und Schüler nicht dazu angeleitet, auf der Basis der Visualisierung eigene Sätze nach gleichem Muster zu produzieren. Dies widerspricht sowohl bildungspolitischen Forderungen als auch Empfehlungen von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung. Die Visualisierung des Typs *Verbundene Satzlinien*, die aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache stammt (Kapitel 12.4), fordert die Lernenden zumindest dazu auf, Eigenschaften der visualisierten Sätze mit denen anderer, nicht in Visualisierungen eingebetteter Sätze zu vergleichen. Damit findet keine direkte Aufforderung zur Analyse und Interpretation der visuellen Strukturen und Konfigurationen statt, die Aufgabe erfordert jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit dem visuellen Material und dessen Bedeutungspotential. Auf diese Weise können potentiell syntagmatische und paradigmatische Eigenschaften deutscher Sätze erkannt werden. Dass diese Art der Aufgabe über die gesamte Lehrwerksprogression mehrfach wiederholt wird, erleichtert zusätzlich, dass die Visualisierung tatsächlich als Zugang zum Lernthema genutzt werden kann. Die Aufgabenstellung zur Tabelle aus dem Bereich Deutsch als Erstsprache (Kapitel 12.7) fordert die Lernenden indes als einzige der im Rahmen dieser Arbeit analysierten Visualisierungen direkt zur genauen Betrachtung und zum Vergleichen auf. Wenngleich die Wahl des Vergleichs von Sätzen mit Häusern nicht direkt thematisiert wird, ermöglicht die Aufgabenstellung doch, dass Eigenschaften der Sätze mithilfe der Visualisierung in den Blick der Lernenden geraten können. Insofern stellen diese beiden Aufgabenstellungen im Vergleich zu den anderen Aufgabenstellungen positiv hervorzuhebende Beispiele dar. Die übrigen Aufgabenstellungen beschränken sich auf die Aufforderung, durch das Umstellen der Satzglieder unterschiedliche Sätze zu bilden und/oder Satzglieder farbig zu markieren. Dabei stellt in keiner der analysierten Lehrwerke die Aufforderung zum Umstellen tatsächlich eine Aufforderung zur Anwendung einer echten Probe mit Ziel der Ermittlung derjenigen Elemente mit Satzgliedstatus dar, da die Konstituenten der Sätze durch die Visualisierung bereits vorgegeben sind und somit nicht mehr durch Umstellen ermittelt werden müssen. Damit bleiben viele Aspekte der Satzgrammatik, die durch die Visualisierungen potentiell fokussiert werden könnten, unberücksichtigt. Ebenfalls auffällig erscheint die Tatsache, dass sich die untersuchten Aufgabenstellungen alle sehr ähnlich sind, obwohl sie sich auf höchst unterschiedliche Visualisierungen beziehen. Damit besteht ganz offensichtlich ein Missverhältnis in Hinblick auf Komplexität und Anspruch der Visualisierungen einerseits und Aufgabenstellungen andererseits. Auf der Basis dieser Befunde könnte die durchaus provokante Frage aufgeworfen werden, wozu manche Lehrwerke überhaupt den Aufwand betreiben, einen visuellen Zugang zum Thema zu schaffen.

Diese zusammengefassten Ergebnisse der Analyse betreffen die Visualisierungen selbst. Daneben können weitere Auffälligkeiten benannt werden, die nicht direkt bzw. nicht ausschließlich die Visualisierungen betreffen, aber dennoch in Hinblick auf den didaktischen Zugang zur Satzgrammatik relevant erscheinen und aus diesem Grund in der grammatikdidaktischen Reflexion nicht fehlen dürfen. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung erbrachte Vorschläge zur Revision der Satzgliedlehre in der Schulgrammatik vorgestellt. Dabei wird u. a. empfohlen, mit ambigen Sätzen zu arbeiten (vgl. Wieland und Melzer 2013, S. 477; Rothstein 2014, S. 503f.). Die Verschiebeprobe soll dann von den Lernenden zum Zweck der Desambiguierung eingesetzt werden. Auf diese Weise soll dem Anspruch genüge getan werden, Form- und Funktionsaspekte zu verbinden. Ein solches Vorgehen sucht man in den in dieser Arbeit analysierten Lehrwerken vergebens. Keine der analysierten Visualisierungen wird dazu genutzt, auf Abgrenzungsschwierigkeiten hinzuweisen, obwohl sich einige der Visualisierungen zu diesem Zweck durchaus nutzen ließen. Wieland und Melzer verdeutlichen das didaktische Potential ambiger Sätze u. a. an dem folgenden Satz: *Patrick beobachtete den Mann mit dem Fernglas* (Wieland und Melzer 2013, S. 477f.). Um auf die unterschiedlichen Funktionen der Wortgruppe *mit dem Fernglas* hinzuweisen, könnten z. B. Visualisierungen des Grundtyps *Unverbundene Satzlinien* genutzt werden. Dadurch käme die visuelle Konfiguration dieser Visualisierungen, die meist auf unterschiedliche Formen und Farben setzen, besser zum Tragen, als dies bisher der Fall ist, da sie zur Veranschaulichung von Form- und Funktionszusammenhängen genutzt werden würde. Die in den gesichteten Lehrwerken gewählten Beispielsätze scheinen zum jeweils eingeführten Satzglied passend ausgewählt worden zu sein und wirken meist entsprechend wenig authentisch. Dies entspricht dem Befund Hennigs, die feststellt, dass in Lehrwerken Sätze mit „konstruierte[r] Eindeutigkeit“ (Hennig 2011, S. 13f.) präsentiert werden. Ein funktionaler Aspekt wird in der vorgestellten ‚Texthaus‘-Visualisierung (Abb. 82, *Klartext 2* 2009, S. 198) angesprochen – wie oben erläutert wurde, aber äußerst implizit. Insgesamt kann in der Tendenz die u. a. von Hennig konstatierte geschlossene Betrachtung von Satzgliedern (vgl. Hennig 2011, S. 148) bestätigt werden. Eine Explikation von Form- und Funktionsaspekten und eine Thematisierung dieses Spannungsverhältnisses findet kaum statt.

Damit wurden an dieser Stelle bereits erste Feststellungen in Hinblick auf das grundsätzliche grammatikdidaktische Potential der Visualisierungen getroffen. Im Folgenden sollen diese Feststellungen vertiefend beschrieben werden.

13.1.2 Das grammatikdidaktische Potential der Visualisierungen

Eine didaktische Aufbereitung von Inhalten bedarf prinzipiell einer strukturierenden Reduzierung. Dabei muss die didaktische Reduktion bzw. Rekonstruktion (vgl. Weinberg 1991; Lehner 2012, S. 9f.) jedoch den Kriterien Widerspruchsfreiheit und sachliche Richtigkeit standhalten (vgl.

Granzow-Emden 2008, S. 4f.). Aufgabe der fachdidaktischen Forschung ist es, Ergebnisse dieser Transformation zu analysieren und sie damit zu kontrollieren (vgl. Rothstein 2010, S. 17). Diesem Anspruch folgend ist es Aufgabe der vorliegenden Arbeit, auf der Basis der Ergebnisse der systematischen Analyse der grammatikdidaktischen Visualisierungen nun ihr grammatikdidaktisches Potential – und damit einhergehend auch ihre Grenzen – zu bestimmen.

Das grundlegende Potential von Visualisierungen wurde im ersten Teil dieser Arbeit theoretisch begründet. Die Bildwissenschaft betont die epistemische Funktion von Bildern (Boehm 2001, S. 15; Sachs-Hombach 2013, S. 265) und verweist unter Rückgriff auf den Begriff Visualisierung auf deren Funktion der Sichtbarmachung. Von Seiten der Fachdidaktik Deutsch (und dort insbesondere der Bereich der Fremdsprachdidaktik) werden Visualisierungen hinsichtlich ihrer Funktion, der Visualisierung sprachlicher Strukturen, in ihrem Potential erkannt (vgl. Sturm 1991; Hallet 2013). Zugleich machen jedoch Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung deutlich, dass der Erfolg des Einsatzes von Text-Bild-Kombinationen u. a. von den Rahmenbedingungen der Präsentation des Wissensinhaltes abhängt (vgl. Mayer 2005a). Die wenigen sprachdidaktischen Beiträge, die erste Hinweise zum Potential von aktuellen Visualisierungen geben (Hennig 2011; Gehrig 2014; Turgay 2014; Gretsch 2016), zeigen, dass sich die von Seiten der Grammatikdidaktik konstatierten Probleme des aktuellen Grammatikunterrichts tendenziell auch auf der Ebene der Visualisierungen nachweisen lassen.

Beginnen möchte ich an dieser Stelle jedoch mit dem grundsätzlichen Potential der im Rahmen dieser Arbeit analysierten grammatikdidaktischen Visualisierungen¹²³: Diese können, das verdeutlicht ihre systematische Analyse, generell als eine Möglichkeit betrachtet werden, einen Zugang zu satzgrammatischen Inhalten zu gewährleisten, der nicht rein auf Schriftsprache (z. B. in Form von Merksätzen) beruht. Damit können sie potentiell entlastend wirken, weil sie abstrakten Phänomenen eine Gestalt geben, Einheiten, Relationen oder Positionen im Satz sichtbar machen. Dabei sind die in aktuellen Lehrwerken präsentierten Visualisierungen ganz offensichtlich sehr unterschiedlich komplex. Die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Visualisierungen machen vom verschriftlichten Satz ausgehend auf die Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern, auf Teile-Ganzes-Strukturen, syntaktische Relationen, auf paradigmatische Aspekte, auf Felder- und Klammerstrukturen, auf die besondere Rolle des Verbs und damit valenzgrammatische Aspekte aufmerksam (vgl. Kapitel 12). Damit wird eine Vielfalt von Zugängen angeboten, die auf der Ebene der Merksätze in den in dieser Arbeit analysierten Lehrwerken nicht gegeben war. Selbstver-

¹²³ Damit verbunden ist auch eine Würdigung dessen, was die Lehrwerke bereits jetzt anbieten – denn Aufgabe der fachdidaktischen Forschung kann nicht allein die Kritik der didaktischen Rekonstruktion im Schulbuch sein, insbesondere dann nicht, wenn sie bisher so wenig dazu beigetragen hat, Erkenntnisse in Bezug auf das Verhältnis von Visualisierungen und didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik zu gewinnen, die zu einer Verbesserung der Visualisierungen führen könnten.

ständig verweisen nicht alle Visualisierungen auf alle diese satzgrammatischen Aspekte. Dennoch macht diese Übersicht über die Zugänge zum Thema Satz, die mithilfe von Visualisierungen eröffnet werden, bereits deutlich, dass die Visualisierungen grundsätzlich nicht bei der Darstellung der Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern stehenbleiben. Damit kann die Kritik der grammatikdidaktischen Forschung (vgl. Hennig 2011; Granzow-Emden 2013), dass Lehrwerke die Satzgliedlehre auf den Aspekt der Verschiebbarkeit reduzieren, nicht generell auf der Ebene der Visualisierungen bestätigt werden.

Geht man nun ins Detail der Analyseergebnisse, trifft die grundsätzliche Kritik Hennigs, die die Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern als den zentralen Ausgangspunkt der schulischen Satzgliedanalyse ausweist und zudem die vorrangig isolierte Betrachtung von Satzgliedern beanstandet (vgl. Hennig 2011) dennoch zu. Dies liegt zum einen daran, dass auf der Ebene der Aufgabenstellung das visuelle Potential nicht aufgegriffen wird, zum anderen aber auch an den vielen inhärenten Widersprüchen der Visualisierungen selbst. Diese betreffen, neben dem unüberwindbaren Widerspruch, dass Lernende zum Anwenden der Umstellprobe aufgefordert werden, obwohl die Konstituenten von der Visualisierung bereits vorgegeben werden, visuelle Details der Visualisierungen. Beim Satzfächer mit Verbhervorhebung gilt dies vor allem für die Darstellung des finiten Verbs. Durch die kompositionelle Konfiguration, die Farbgebung und die Pfeilrichtungen wird das Verb dort als zentrale Einheit dargestellt, die Satzglieder fordert bzw. zulässt. Dass damit ein tendenziell valenzgrammatischer Zugang gewählt wird, ist zunächst positiv hervorzuheben. Problematisch ist, dass das in den Lehrwerken für die Wortart Verb verwendete Symbol (der rote Kreis) als Symbol für das Satzglied Prädikat ohne Erklärung übernommen wird. Warum trotz desselben Symbols hier nun nicht mehr von *Verb*, sondern von *Prädikat* gesprochen wird, bleibt unklar. Zugleich wird das Verb visuell mit den anderen Einheiten im Satz gleichgestellt und damit als Satzglied wie jedes andere kategorisiert. Dies stellt, darauf wurde in Kapitel 12.1 hingewiesen, eine widersprüchliche Aussage dar, die von Seiten des Lehrwerks weder aufgelöst noch thematisiert wird. Diese Kritik kann auf alle Visualisierungen bezogen werden, die einerseits das finite Verb in Farbe oder Form hervorheben, es andererseits aber durch kompositionelle oder andere visuelle Mittel als Satzglied wie jedes andere markieren (vgl. Kapitel 13.1.1). Beim Satzfächer mit Verbhervorhebung kommt als weiterer, für Lernende potentiell Verwirrung stiftender Aspekt hinzu, dass an der semantischen Kategorisierung des Verbs festgehalten wird, indem dieses mit der aus fachwissenschaftlicher Sicht mehr als fragwürdigen Frage ‚*was tut?*‘ markiert wird. Auch wird nicht zwischen Ergänzungen und Angaben unterschieden, sodass die funktionale Dreiteilung des Satzes nicht thematisiert werden kann. Zudem wird die Valenz des Verbs nicht explizit angesprochen und bildet entsprechend nicht den Ausgangspunkt der Betrachtung.

Im Fall der verbundenen Satzlinien aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache (vgl. Kapitel 12.4) offenbarte die Analyse nach Kress und van Leeuwen nur ein kleines Detail der Visualisierung, das

eindeutiger gestaltet werden könnte. Hier wird die Trennung von Verb und Präverb durch einen Doppelpfeil sichtbar gemacht, der sozialsemiotisch als Vektor dient und normalerweise eine *bidirectional transactional action* beschreibt (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 74). Dies könnte für Lernende deshalb irritierend wirken, weil hier kein wechselseitiges Verschieben stattfindet, sondern nur eine Einheit im Satz versetzt wird. Auf das prinzipielle didaktische Potential der Bewegungsmetapher verweist beispielsweise Gallmann (vgl. Gallmann 2015, S. 6), allerdings bezogen auf die Bewegung des finiten Verbs von der Endposition des Subjunktionalsatzes in die linke Satzklammer von Verbzweitsätzen. Der Ansatz dieser Visualisierungen ist im Grundsatz durchaus als gelungen zu bezeichnen, insbesondere aufgrund der sich wiederholenden Aufgabenstruktur (vgl. Kapitel 12.4.2). In diesem Fall trifft womöglich die von Granzow-Emden konstatierte größere Freiheit der Fremdsprachdidaktik hinsichtlich der Darstellung der Sprachstrukturen zu (vgl. Granzow-Emden 2013, S. 16). Es ist doch zumindest auffällig, dass hier die Termini der Satzgliedtheorie nicht in die Visualisierung integriert werden und damit nicht zu widersprüchlichen Aussagen führen können.

Nicht zuletzt ist das Nebeneinander von valenzgrammatischen und satzgliedtheoretischen Termini (vgl. Kapitel 13.1.1) als eine Kombination zu beurteilen, die potentiell zu Widersprüchen führt, wenn das Verb als zentrales Element des Satzes und gleichzeitig als Satzglied dargestellt wird. Diesen Widerspruch gilt es – nicht nur auf der Ebene der Visualisierungen – zu überwinden. Allerdings kann, solange das Verzeichnis der Kultusministerkonferenz weiter verbindlich gilt, der in Hinblick auf Termini „schlechte Zustand des Grammatikunterrichts“ (Hennig 2012, S. 444) nicht den Verlagen bzw. Lehrwerksautorinnen und -autoren zur Last gelegt werden. Fobbe verweist darauf, dass sich an begleitenden Definitionen erkennen lässt, ob Lehrwerke tatsächlich valenzgrammatische Konzepte übernehmen „oder schulgrammatische Inhalte nur valenzgrammatisch ‚etikettiert‘ werden“ (Fobbe 2010, S. 67). Tatsächlich wird in keinem der Merksätze, die die oben analysierten Visualisierungen begleiten, die Funktion des Verbs als Valenzträger thematisiert. Somit kann tendenziell in allen Lehrwerken von einer bloßen valenzgrammatischen Etikettierung gesprochen werden.

Bei Visualisierungen des Typs *Analogische Visualisierungen* müssen die Lernenden das visuelle Bedeutungspotential des Bildes auf das grammatische Thema übertragen bzw. im Sinne des Themas interpretieren. Dabei kann es zu Interpretationen kommen, die zu fachwissenschaftlich falschen Ergebnissen führen (vgl. Kapitel 12.8.1). Manche dieser Stolpersteine könnten durch eine entsprechende Aufgaben- und Unterrichtsgestaltung didaktisch nutzbar gemacht werden¹²⁴. Bei

¹²⁴ Dies gilt allerdings nicht generell für Visualisierungen des Typs *Analogische Visualisierungen*, sondern nur für die in Kapitel 12 analysierten. In Kapitel 10.2.8 wurde die Visualisierung eines jonglierenden Frosches gezeigt (Abb. 67), deren Darstellung zu einem ungrammatischen Satz führt. Hier kann eine Klärung auf der Ebene der Aufgabenstellung oder durch die Lehrkraft nur kompensierend wirken.

einigen Visualisierungen anderer Grundtypen konnten Aspekte festgestellt werden, die grundsätzlich als sachlich nicht richtig zu bewerten sind. So wurden beispielsweise bei der Visualisierung des Grundtyps *Unverbundene Satzreihen* Einheiten im Satz durch Form- und Farbgebung als einer Kategorie zugehörig markiert, die tatsächlich unterschiedlichen Kategorien angehören (vgl. Kapitel 12.3). Die Tabelle aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache enthielt sowohl Bezeichnungen (z. B. „Satzende“) als auch kompositionelle Eigenheiten, die fachwissenschaftlichen Kriterien nicht standhalten (vgl. Kapitel 12.7). Hier würde es sich lohnen, wenn die Verlage für die visuelle Konfiguration genügend Zeit und Fachwissen investieren, damit das grundsätzliche Potential visueller Zugänge tatsächlich entfaltet werden kann.

Gallmann und Sitta (1992) sprechen vom *Satzglied* aufgrund seiner Eigenschaft, unterschiedliche syntaktische Merkmale zu vereinen, als „Sammelbegriff“ (Gallmann und Sitta 1992, S. 138). Sie weisen darauf hin, dass hinter der Konstituierung von Satzgliedern unterschiedliche syntaktische Kategorien stehen (vgl. ebd. sowie Kapitel 7.1.1 dieser Arbeit). Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass sich diese Charakteristik der Satzgliedlehre auf der Ebene der Visualisierungen häufig bemerkbar macht und dabei zum Teil zu Problemen führt, die mit der Spezifik des visuellen Zugangs zusammenhängen. Während ein „Sammelbegriff“ es zulässt, dass unterschiedliche Kategorien nacheinander besprochen und auch in Hinblick auf ihre Widersprüche reflektiert werden, liegt es in der Natur der Sache, dass durch ‚Sammelvisualisierungen‘ unterschiedliche Kategorien simultan erfasst werden – auch dann, wenn sie sich eigentlich widersprechen. Solche ‚Sammelvisualisierungen‘ finden sich, wie durch die Analyse im Rahmen dieser Arbeit deutlich gemacht werden konnte, in einigen der aktuellen Lehrwerke. So kennzeichnen viele der Visualisierungen die Wortgruppen eines Satzes durch Form- und Farbgebung einerseits als Gleiches (nämlich als Konstituenten eines Satzes), andererseits als unterschiedlich (nämlich als spezifische Satzglieder und/oder als vom Verb abhängige Einheiten). Damit berücksichtigen sie, der Satzgliedtheorie entsprechend, implizit sowohl die Konstituentenstruktur als auch die Abhängigkeitsstruktur von Sätzen. Dies verlangt den Betrachterinnen und Betrachtern der Visualisierung einiges an Aufmerksamkeit ab und macht es notwendig, dass beide Strukturierungen, didaktisch reduziert, auf der Ebene der Aufgabenstellungen und Merksätze explizit thematisiert werden. Findet eine solche Explikation nicht statt, wäre es ratsamer, die beiden Aspekte visuell voneinander zu trennen und nacheinander einzuführen.

Die Zusammenfassung der Erkenntnisse, die aus der systematischen Analyse der Visualisierungen gewonnen werden konnten, zeigt dennoch deutlich, dass die Visualisierungen generell ein recht großes Repertoire an unterschiedlichen Zugängen zur Satzgrammatik bieten. Trotz einiger Probleme, die sich sowohl visuell und terminologisch als auch hinsichtlich der Kombination der Visualisierungen und der Aufgabenstellungen zeigen, bieten einige der analysierten Visualisierungen im Ansatz schon jetzt sinnvolle visuelle Didaktisierungen. Insbesondere die Visualisierung

valenzgrammatischer Aspekte sowie die Darstellung von Klammer- und Felderstrukturen stellen sowohl für den Bereich Deutsch als Erstsprache als auch für den zweit- und fremdsprachlichen Bereich lohnenswerte Visualisierungsformen dar. Aber auch alternative Visualisierungen wie die des Grundtyps *Verbundene Satzlinien* sind im Sinne der didaktischen Reduktion vertretbar. Für die meisten Visualisierungen ist aber eine Bereinigung der widersprüchlichen Aussagen auf visueller Ebene sowie – wie von Seiten der fachdidaktischen Forschung bereits seit Jahrzehnten gefordert (vgl. Kapitel 6.4) – eine intensive Überarbeitung des *Verzeichnisses grundlegender Grammatischer Fachausdrücke* notwendig. Die hier schon anklingenden Konsequenzen, die aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie für die Grammatikdidaktik gezogen werden sollten, werden im folgenden Kapitel vertieft.

13.2 Konsequenzen für die Grammatikdidaktik und ihren Umgang mit Visualisierungen

Vor dem Hintergrund der im theoretischen Teil dieser Arbeit erarbeiteten Erkenntnisse können aus den eben dargestellten Ergebnissen der Analysen grammatikdidaktischer Visualisierungen im empirischen Teil Konsequenzen für die Grammatikdidaktik und ihren Umgang mit Visualisierungen abgeleitet werden. Diese betreffen unterschiedliche Ebenen:

1. die Visualisierung selbst,
2. die Ebene der Aufgabenstellung sowie
3. die Rolle der Lehrkräfte.

Konsequenzen auf der Ebene der Visualisierung In Kapitel 7 dieser Arbeit wurden Probleme des aktuellen Grammatikunterrichts beschrieben und darauf aufbauend Vorschläge bzw. Forderungen, die von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung in Hinblick auf eine Revision der schulischen Satzgliedlehre formuliert werden. Es wird in den unterschiedlichen Beiträgen empfohlen, die selbstzweckhafte Anwendung der Verschiebeprobe zu überwinden, einen stärker valenzorientierten Ansatz anzubieten, die Wortgruppe als Verbindung zwischen Wortarten- und Satzgliedlehre zu stärken, mit dem topologischen Satzmodell zu arbeiten und statt des Satzgliedbegriffs den Begriff der Konstituente zu verwenden. Konkrete Umsetzungsbeispiele verwerfen indes die etablierten Zugänge zur Satzgrammatik nicht gänzlich, sondern versuchen durch eine Verbindung von Form- und Funktionsbetrachtungen, Satzglieder nicht mehr isoliert zu vermitteln. Auch in diesen konkreten Vorschlägen ist eine Stärkung des valenzgrammatischen Ansatzes zu beobachten. Aus diesen Empfehlungen lassen sich für die Ebene der Visualisierung grundsätzlich zwei Möglichkeiten ableiten:

Die erste Möglichkeit besteht darin, das Verb in seiner Funktion als Determinierer der Satzstruktur zu visualisieren. Dies ist – im Sinne der didaktischen Reduktion – gewiss nicht durch eine bloße

Übernahme der fachwissenschaftlichen Visualisierungen möglich (vgl. Kapitel 6.1). Es reicht jedoch zugleich nicht aus, wie es bei den meisten der oben analysierten Visualisierungen der Fall ist, das Verb nur durch eine besondere Form oder Farbe als wichtig zu markieren. Der Satzfücher mit Verbhervorhebung kann insofern als im Ansatz fruchtbar beurteilt werden, als er es nicht bei einer solchen Markierung belässt. Vielmehr stellt er das Verb buchstäblich ins Zentrum der Visualisierung; die Pfeile verweisen darauf, dass andere Einheiten im Satz vom Verb abhängen. Jedoch ermöglicht der Satzfücher mit Verbhervorhebung keine Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben, sondern vermittelt das – sachlich nicht korrekte – Bild eines alles bestimmenden Verbs, indem vom Verb ausgehend Pfeile auf sämtliche Konstituenten des Satzes verweisen. Das Verb wird, wie oben erläutert, zugleich als Satzglied visualisiert, was ebenfalls mit einem valenzgrammatischen Ansatz unvereinbar ist und auf Seiten der Lernenden zu Irritationen führen kann. Das Verb sollte in einer valenzgrammatischen Visualisierung Verb bleiben und entsprechend auch visuell von den anderen Einheiten im Satz unterschieden werden. Ein valenzgrammatischer Ansatz auf der Ebene der Visualisierung sollte zudem nicht ohne sprachliche Erläuterung auf der Ebene der Merksätze erfolgen. Hier gilt es, das Verb in seiner Funktion als Valenzträger zu thematisieren, damit es sich nicht um eine bloße valenzgrammatische Etikettierung (vgl. Fobbe 2010, S. 67) handelt. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde auf die Metapher hingewiesen, mit der Tesnière den Satz mit einem Dramageschehen vergleicht (vgl. Kapitel 5.2.2). Im Korpus dieser Arbeit konnten keine Visualisierungen gefunden werden, die diese Metapher didaktisch reduziert aufgreift. Von Boettcher (1999) liegt der bereits erwähnte Vorschlag (vgl. Kapitel 7.2.1) vor, eine Valenzorientierung über das Bild der Aufgabenverteilung im Satz zu erreichen. Diesem Ansatz schreibt Hennig ein hohes didaktisches Potential zu (vgl. Hennig 2011, S. 139), sodass geprüft werden sollte, inwiefern er sich als didaktischen Zugang zum Thema Satz auf der Basis von Visualisierungen in Lehrwerken eignen könnte.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, mit der Visualisierung topologischer Felder zu arbeiten. Während dies im Bereich Deutsch als Fremdsprache (zwar mit teils problematischen Veränderungen in der konkreten Umsetzung; vgl. Kapitel 12.7) schon lange relativ üblich ist, wird das didaktische Potential topologischer Felder für den Bereich Deutsch als Erstsprache jüngst verstärkt betont (vgl. Bredel 2011; Schönenberg 2011; Wöllstein 2015). Vorschläge, wie die Umsetzung bereits in der Primarstufe gelingen kann, liegen von Bredel (2011b) und Schönenberg (2011) bereits vor. Seit der Implementierung des topologischen Satzmodells in verschiedene Bildungspläne fin-

den sich inzwischen entsprechende Visualisierungen auch in Lehrwerken der Erstsprachdidaktik¹²⁵. Diese müssen zurzeit aufgrund der Vorgaben der Kultusministerkonferenz das topologische Satzmodell mit den Termini der Satzgliedlehre kombinieren. Hier würden sich Anschlussforschungen anbieten, die analysieren, auf welche Weise die Lehrwerksautorinnen und -autoren diesen Spagat meistern. Visualisierungen, die sich am topologischen Satzmodell orientieren, haben gegenüber dem Satzfücher mit Verbhervorhebung den Vorteil, dass sie noch stärker als dieser progressionsfähig sind. So stößt der Satzfücher mit Verbhervorhebung bei der Visualisierung von Sätzen mit einem oder mehreren infiniten Verbformen an Grenzen, während das topologische Satzmodell dies ohne weiteres zulässt. Dadurch könnte es über verschiedene Klassenstufen hinweg und nicht nur bei der Einführung des Themas Satzglieder verwendet werden. Die Visualisierung durch das topologische Satzmodell würde es zudem ermöglichen, die Zweiteiligkeit des Prädikats – anders als bisher in der Schulgrammatik zu beobachten – nicht mehr als Sonderfall, sondern den Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend als Regelfall darzustellen (vgl. Schönenberg 2011., S. 12). Nicht zuletzt ermöglicht eine Visualisierung mithilfe des topologischen Satzmodells ein sprachkontrastives Arbeiten, sodass das Satzmodell auch fächerübergreifend genutzt werden kann.

Ebene der Aufgabenstellung Für die Ebene der Aufgabenstellung ergeben sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit weitere Konsequenzen: Die systematische, theoriebasierte Analyse der grammatikdidaktischen Visualisierungen im Rahmen dieser Arbeit verdeutlicht an vielen Stellen deren Komplexität. Zugleich zeigt sie auf, dass die grammatikdidaktischen Visualisierungen ein Potential bergen, das sich in Hinblick auf den Zugang der Lernenden zur Satzgrammatik schon jetzt – trotz mancher Probleme der Visualisierungen – nutzen ließe. Gerade dort, wo Visualisierungen widersprüchliche Aussagen in sich tragen, sind diese Widersprüche grammatikdidaktisch relevant – mitunter auch interessant (vgl. Kapitel 12.8.1) – und sollten deshalb im Unterricht nicht unbeachtet bleiben. Tatsächlich jedoch greifen die die Visualisierungen begleitenden Aufgabenstellungen nur einen kleinen Teil der Komplexität der Visualisierung auf. Im Bildungsplan Baden-Württembergs ist das genaue Beschreiben, Analysieren und Reflektieren von visuellen Medien in den Kompetenzbeschreibungen verankert (vgl. Kapitel 6.3). Zwar wird dies im Bildungsplan nicht explizit im Bereich des Grammatikunterrichts gefordert, doch entsprechen diese Kompetenzbereiche Empfehlungen von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung. So weisen

¹²⁵ Schönenberg beispielsweise bietet in einem Gymnasiallehrwerk der fünften Klassenstufe einen Zugang über das topologische Satzmodell an (vgl. D.Eins 2017, S. 222f.). Sie übernimmt den von ihr im erwähnten Artikel (Schönenberg 2011) vorgestellten Klammermann und wählt damit einen kindgerechten Zugang, der sich in der oberflächlichen Gestaltung vom fachwissenschaftlichen Vorbild unterscheidet. Im Aufbau unterscheidet sich ihr Modell von diesem nur durch den Verzicht einer Darstellung des Nachfeldes.

beispielsweise Funk und Koenig darauf hin, dass Lernende aktiv mit den Visualisierungen arbeiten sollten (vgl. Funk und Koenig 1991, S. 56; Funk und Koenig 2013, S. 80). Ebenso entsprechen diese Empfehlungen Erkenntnissen der Bildwissenschaft, die aus der mangelnden semantischen Bestimmtheit von Bildern ableiten, dass diese für ein angemessenes Verstehen mitunter differenzierter Rahmenvorgaben bedürfen (vgl. Sachs-Hombach und Rehkämper 1999a, S. 14). Bay und Seeger (2016) merken entsprechend an:

Durch Einblicke in und Reflexion von semiotischen Prozessen werden Schülerinnen und Schüler sensibilisiert für das jeweils spezifische Zeicheninventar von Sprache(n), Bildern und Visualisierungen. Dabei gilt es, Übersetzungen von einem Zeichensystem in ein anderes sowie das Zusammenwirken differenter Systeme zu beachten und zu verdeutlichen, um den verschiedenen Zeichenkomplexen Tribut zu zollen. [...] Dies lässt sich bezogen auf didaktische Bilder bzw. Visualisierungen als Anspruch an eine differenzierte Formulierung von Aufgabenstellungen übertragen. Visualisierungen im Speziellen, mitsamt ihrem Zeicheninventar und ihrer Funktion, müssen Raum und Beachtung geschenkt werden. So bedürfen sie als Lernhilfen wie Lerngegenstände unterrichtsvorbereitend einer differenzierten semiotischen Analyse. (Bay und Seeger 2016, S. 215)

Nicht zuletzt verweist Hallet (2013) aus sprachdidaktischer Sicht darauf, dass Visualisierungen, auf die in Aufgaben (Hallet spricht von Übungen) nicht explizit Bezug genommen wird, als illustrativ zu kategorisieren sind (vgl. Kapitel 4.1.3). Daraus lässt sich umgekehrt der Anspruch ableiten, dass Bilder, die nicht rein als dekoratives Bild gedacht sind, im Text, in der Übung oder in der Aufgabenstellung explizite Erwähnung finden sollten. Bei den oben analysierten Visualisierungen ist offensichtlich, dass diese von Seiten der Verlage nicht in illustrativer Funktion eingesetzt wurden. Dennoch werden sie auf der Ebene der Aufgabenstellungen nicht explizit erwähnt. In der Konsequenz muss dieses Desiderat von den Deutschlehrkräften aufgefangen werden, worauf unten ausführlicher eingegangen werden soll.

In Hinblick auf die Qualität von Aufgaben wird der Anspruch formuliert, dass Aufgabenstellungen klar und eindeutig formuliert werden (vgl. Budde et al. 2012, S. 206). Bezieht man diesen Anspruch auf den Umgang mit Visualisierungen, bedeutet dies zuallererst, die Visualisierung nicht gänzlich unbenannt zu lassen. Nur so kann die Visualisierung selbst zum Lerngegenstand werden und in der Folge in ihrem Bedeutungspotential als Zugang zum satzgrammatischen Thema genutzt werden. Heinz und Pflaeging sprechen in diesem Zusammenhang von einem „bedeutungspotenzierende[n] Zusammenwirken beider Modalitäten“ (Heinz und Pflaeging 2015, S. 236). Hlebec verweist bezogen auf den Grammatikunterricht darauf, dass „in einem induktiv ausgerichteten Unterricht, der dem lehrerseitigen Vermitteln das schülerseitige Ermitteln (Eisenberg/Menzel) entgegensetzen will, [...] Aufgaben notwendigerweise ein besonderer Stellenwert zukommen [muss]“ (Hlebec 2014, S. 161). Regularitäten sollten von den Lernenden selbst herausgearbeitet werden können, was „ohne Aufgaben, die die Aufmerksamkeit der Schüler/innen gezielt auf grammatische Phänomene lenken und sie in ihrem metasprachlichen Handeln unterstützen, nicht zu erreichen“ sei (ebd., f.).

Rolle der Lehrkräfte Wie oben erläutert wurde, stehen Lehrkräfte aufgrund der mangelnden expliziten Einbettung der Visualisierungen in die Lernaufgaben vor der Aufgabe, dieses Desiderat aufzufangen. Sie sollten die Visualisierung folglich in einer Lerneinheit auf folgende Aspekte hin befragen:

- Birgt die Visualisierung auf der Bildebene Widersprüche, die grammatikdidaktisch relevant sind?
- Wenn ja, welche Widersprüche sind das und sind diese für meine Schülerinnen und Schüler problematisch oder bieten sie ein Potential, z. B. im Sinne von Frageanlässen?

Auf dieser Basis müssen sie den Lernenden Hilfestellungen für das Lesen der grammatikdidaktischen Visualisierungen anbieten. Allerdings stellt Hallet fest, dass „auch in der Lehrerausbildung [...] eine didaktische Unterweisung in den Umgang mit Bildern als eigenständigen visuellen Texten die Ausnahme“ (Hallet 2013, S. 216) ist. Es ist daher anzunehmen, dass dieses Auffangen nur begrenzt geleistet werden kann, insbesondere dann, wenn bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften nicht nur Unsicherheiten im Umgang mit Visualisierungen, sondern auch mit dem grammatischen Thema zu erwarten sind. Die Verlage sollten daher im Lehrerbegleitband mögliche Fallstricke der Visualisierung sowie das grundsätzliche grammatikdidaktische Potential einer Visualisierung erläutern. Letzteres ist deshalb wichtig, da ggf. nicht immer alle Aspekte, auf die eine Visualisierung im Sinne eines visuellen Bedeutungspotentials potentiell verweisen kann, im Unterricht thematisiert werden können. Dennoch ist das Bedeutungspotential vorhanden und sollte folglich von den Lehrkräften erkannt werden können. Eine solche Unterstützung der Lehrkräfte von Seiten des Lehrwerks ist, wie die Sichtung von elf Lehrerbänden im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit gezeigt hat, häufig nicht der Fall. Im Sinne einer Aufgabekultur sollten also auf der Basis des Bedeutungspotentials der Visualisierungen zugleich neue Aufgabenformate entwickelt und das Lehrerhandeln gestärkt werden (vgl. Kleinknecht 2010, S. 13), was in der Folge potentiell „zu kognitiv anspruchsvollen und handlungsaktiven Lernprozessen bei den Schülerinnen und Schülern“ (ebd.) führen soll. Zusammenfassend sollten Aufgabenstellungen im Kontext Visualisierungen also explizit auf die Visualisierung verweisen, ihren Aufforderungscharakter berücksichtigen, auf ihre Spezifika (Form- und Farbgebung usw.) eingehen und sie somit didaktisch besser nutzbar machen. Es geht also um eine an den Wissensvoraussetzungen der Lernenden orientierte Komplexitätsreduktion. Dabei sollten Aufgabenstellungen sprachlich an die Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden, d. h. entweder sehr detailliert auf die Visualisierungen eingehen oder offen gestaltet sein. Diesbezüglich sind dann v. a. die Lehrkräfte gefragt, die im Sinne adapti-

ver Lehrkompetenz (vgl. z. B. Beck 2008; Schmitz 2017) die Visualisierungen je nach Voraussetzung ihrer Schülerinnen und Schüler durch eine Anpassung der Aufgabenstellungen aufbereiten können sollten.

-- GESAMTFAZIT --

14 Fazit, offene Fragen und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel soll zusammengefasst werden, auf welche Weise die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen und damit zur Schließung von Forschungslücken zum Thema grammatikdidaktische Visualisierungen leisten konnte (Kapitel 14.1). Am Ende einer solchen Forschungsarbeit steht aber auch die Erkenntnis, dass dabei nicht nur Fragen offenbleiben (müssen), sondern sich zusätzlich neue Fragen auftun. Die Grenzen dieser Arbeit und die Fragen, die in Anschlussforschungen bearbeitet werden könnten, werden in Kapitel 14.2 dargelegt. Zuletzt werden in Kapitel 14.3 erste Ideen aufgezeigt, wie zur Beantwortung der offenen Fragen vorgegangen werden könnte.

14.1 Was hat diese Arbeit geleistet?

Zu Anfang der vorliegenden Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass die Relevanz der Forschung zu didaktischen Visualisierungen im Fach Deutsch und speziell im Lehrwerk aktuell betont wird und dass empfohlen wird, Visualisierungen generell mehr Beachtung zukommen zu lassen (vgl. Heinz und Pflaeging 2015, S. 240). Insbesondere von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung gibt es bisher nur wenige Publikationen, die sich dezidiert dem Thema Visualisierung widmen. Dabei wird speziell das Verhältnis von Visualisierungen und Aufgabenstellung bislang vernachlässigt. Diese Arbeit ermöglicht damit einen Einblick in ein noch wenig beforschtes fachdidaktisches Thema.

Am Anfang des theoretischen Teils der Arbeit stand die Annäherung an die Begriffe *Bild*, *Multimodalität* und *Visualisierung*, die unter Rückgriff auf bildwissenschaftliche Erkenntnisse erfolgte (Kapitel 2). Bilder wurden in ihrer Eigenschaft als Zeichen und – nach Sachs-Hombach – als ‚Instrument der Erkenntnis‘ beschrieben. Die Funktion der Sichtbarmachung, die Bilder vor allem dann innehaben, wenn kein Abbildungsverhältnis zur Realität besteht, führte zum Visualisierungsbegriff, der eng an den Wissensbegriff gekoppelt ist. Auf der Basis dieser theoretischen Erkenntnisse konnte begründet werden, dass dieser als Begriff für visuelle Darstellungen grammatikdidaktischer Inhalte dem Bildbegriff vorzuziehen ist. Mit der intensiven Auseinandersetzung mit dem Begriff *Multimodalität* wurde berücksichtigt, dass insbesondere im Schulbuch Bilder bzw. Visualisierungen zumeist nicht für sich alleine stehen und damit theoretisch begründet, warum sich das Lehrwerk als Untersuchungsgegenstand anbietet.

Wenngleich fachdidaktische Erkenntnisse zum Lernen mit Visualisierungen im Bereich der Grammatikdidaktik noch rar sind, konnte mit Blick auf Erkenntnisse der Lehr-Lern-Psychologie (Kapi-

tel 3) gezeigt werden, dass bereits Klassifikationen didaktischer Bilder existieren, die als Grundlage dienen können, um sich grammatikdidaktischen Visualisierungen anzunähern. Auch Funktionen didaktischer Visualisierungen konnten hier beschrieben werden. Da in der Lehr-Lern-Psychologie fachdidaktische Aspekte nicht fokussiert werden, wurde anschließend in einer Rundumsicht ausführlich dargestellt, welche sprachdidaktischen Auseinandersetzungen zum Thema Visualisierung bereits vorliegen (Kapitel 4). Als lohnenswert in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit erwies sich der Blick in die Fremdsprachendidaktik, die auf eine längere Tradition und damit ausführlichere Bildklassifikationen und Beschreibungen von Bildfunktionen zurückgreifen kann als die Didaktik des Deutschen als Erstsprache. Darauf aufbauend konnten die Erkenntnisse aus erstsprachdidaktischen Beiträgen zum Thema Visualisierung sinnvoll ergänzt werden. Über die Rezeption von Beiträgen, die konkrete Visualisierungsvorschläge für die Praxis anbieten, konnte aufgezeigt werden, welche unterschiedlichen Visualisierungen in praxisorientierten Werken angeboten werden und dass diesen unterschiedliche Annahmen zugrunde liegen (suggestopädische, lehr-lern-psychologische, linguistische und fachdidaktische). Zuletzt wurden in diesem Kapitel theoretisch begründete Charakteristika grammatikdidaktischer Visualisierungen formuliert: Diese gehen vom verschriftlichten Satz aus und können deshalb nicht rein dekorativ sein (wohl aber dekorative Elemente enthalten), können konkret oder abstrakt sein und sich an fachwissenschaftlichen Visualisierungsformen orientieren.

Für die sachadäquate Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen ist eine sprachwissenschaftliche Kontrolle grundlegend, da nur so geprüft werden kann, ob die Visualisierungen in ihrer Grunddarstellung sachlich richtig sind (vgl. Rothstein 2010, S. 15f.). In Kapitel 5 erfolgte aus diesem Grund eine linguistische Auseinandersetzung mit dem Satz und den in Hinblick auf das fachdidaktische Thema *Satzglieder* grundlegenden linguistischen Theorien. Es wurden sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die typischen fachwissenschaftlichen Visualisierungsformen der Valenz- bzw. Dependenztheorie, der Konstituentenstrukturgrammatiken und des topologischen Satzmodells vorgestellt. Diese Übersicht schuf die Basis für eine Überprüfung, inwiefern sich die fachdidaktischen Visualisierungen an fachwissenschaftlichen Visualisierungen orientieren oder von diesen abweichen. Es wurde zudem deutlich, dass nur die dependenz- und konstituentenstrukturgrammatischen Baumdiagramme klar den von Seiten der psychologischen Lehr-Lern-Forschung beschriebenen Bildarten zugeordnet werden können.

In Kapitel 6 konnte gezeigt werden, dass das Spannungsverhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik auch die Ebene der Visualisierung betrifft (Kapitel 6.1). Zudem wurden von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung formulierte Ziele beschrieben, anhand derer sich im empirischen Teil dieser Arbeit überprüfen ließ, ob die Visualisierungen in aktuellen Lehrwerken in Hinblick auf diese Ziele als dienlich beurteilt werden können. Dabei wurde deutlich, dass die

fachdidaktische Forschung die Ziele des Grammatikunterrichts nicht direkt auf die Ebene der Visualisierungen bezieht. Auch die Ebene des Bildungsplans wurde hier berücksichtigt, da sich die Lehrwerke für eine Zulassung an den Bildungsplänen orientieren müssen.

Auf der Basis eines Überblicks über die Satzgliedtheorie und die Diskussion rund um den Nutzen der Satzgliedanalyse im schulischen Grammatikunterricht konnte die Notwendigkeit einer Revision der Satzgliedlehre und damit des Zugangs zur Satzgrammatik über Satzglieder aufgezeigt werden (Kapitel 7): So wird von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung z. B. die Überwindung der selbstzweckhaften Anwendung der Verschiebeprobe und eine verstärkte Valenzorientierung gefordert. Daraus wurde abgeleitet, dass die Probleme der Satzgliedlehre potentiell auch die grammatikdidaktischen Visualisierungen betreffen. Inwiefern sich dies tatsächlich nachweisen lässt oder ob Visualisierungen adäquatere Zugänge zur Satzgrammatik anbieten, wurde in der fachdidaktischen Forschung bisher allerdings nur exemplarisch betrachtet (vgl. Hennig 2011; Turgay 2014; Gretsch 2016).

Auf der Grundlage dieser theoretischen Erkenntnisse konnten in einem Zwischenfazit (Kapitel 8) das Verständnis grammatikdidaktischer Visualisierung im Rahmen dieser Arbeit beschrieben und Schlussfolgerungen für den empirischen Teil der Arbeit gezogen werden. Es konnte deutlich gemacht werden, dass bisher verlässliche Erkenntnisse zur Frage, welche unterschiedlichen grammatikdidaktischen Visualisierungen in aktuellen Lehrwerken eingesetzt werden, sowie dazu, ob die Probleme der schulischen Satzgliedlehre auch die Ebene der Visualisierungen betreffen, fehlen. Zudem stellt sich die grammatikdidaktische Forschung bislang nicht systematisch die Frage, welches grammatikdidaktische Potential Visualisierungen aufgrund ihrer besonderen Beschaffenheit bergen.

Zur Beantwortung dieser offenen Fragen wurde dem theoretischen Teil eine empirische Studie angeschlossen. Insgesamt wurden 94 Lehrwerke, Arbeitshefte und Übungsmaterialien gesichtet und auf dieser Grundlage ein Datenkorpus geschaffen, das einen Überblick über die Bandbreite grammatikdidaktischer Visualisierungen der Bereiche Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache ermöglicht (vgl. Kapitel 9.2). In einem an der *Grounded Theory* orientierten, mehrstufigen, qualitativen Verfahren wurden die entnommenen Visualisierungen geordnet. Das Vorgehen vollzog sich grob in den folgenden Schritten, die computergestützt mithilfe der Datenanalyse-Software MAXQDA erfolgten (vgl. Kapitel 10.1): Entnahme von visuellem Material (theoretisches Sampling), induktive Ordnung des entnommenen Materials, Prüfung durch erneute Durchsicht der Lehrwerke, Anpassung der vorgenommenen Ordnung, Hinzunahme von weiterem Material, intersubjektive Prüfung durch externe Person (Datensitzungen), finale Anpassung zur Bestimmung von Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen. Durch dieses Vorgehen konnte zunächst aufgezeigt werden, welche visuellen Mittel von den Lehrwerksautorinnen und -autoren bzw. den Verlagen im Bereich Satzgrammatik grundsätzlich genutzt werden und schließlich

Grundtypen grammatikdidaktischer Visualisierungen bestimmt werden (vgl. Kapitel 10.2). Unter Rückbezug auf den theoretischen Teil der Arbeit wurden auf der Basis dieses ersten empirischen Forschungsschritts die Charakteristika grammatikdidaktischer Visualisierungen präzisiert und Schlussfolgerungen für die anschließende Analyse der Grundtypen gezogen, mit denen die Wahl der Analysemethode für den zweiten empirischen Teil der Arbeit begründet wurde (vgl. Kapitel 10.3). Dort folgte die systematische Analyse einzelner Visualisierungen mithilfe der *Sozialsemiotischen Bildanalyse* nach Kress und van Leeuwen (2006). Die analysierten Visualisierungen wurden als Vertreter der im vorigen Schritt bestimmten Grundtypen herangezogen, womit garantiert wurde, dass die Detailanalyse trotzdem die Bandbreite der in Lehrwerken verwendeten Visualisierungen widerspiegelt. Die Analyseergebnisse konnten auf die im theoretischen Teil der Arbeit beschriebenen Ziel- und Problembeschreibungen der Grammatikdidaktik zurückbezogen werden. Damit ermöglicht es die vorliegende Arbeit, das grammatikdidaktische Potential von Visualisierungen auf der Grundlage einer systematischen Analyse und unter Berücksichtigung der Vielfalt der Visualisierungen in aktuellen Lehrwerken der Bereiche Deutsch als Erst- und Fremdsprache zu bestimmen. Darüber hinaus liefert die Analyse Erkenntnisse in Hinblick auf die Eignung der Sozialsemiotischen Bildanalyse nach Kress und van Leeuwen (2006) für die Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen. Diesbezüglich konnte deutlich gemacht werden, dass sich die Analyse der Visualisierungen mithilfe dieser Methode auf vielen Ebenen als nicht einfach erweist. Ein methodisches Problem besteht darin, dass die visuellen Strukturen niemals für sich selbst stehen, sondern immer auf einer Metaebene interpretiert und auf ein abstraktes Thema übertragen werden müssen. Insbesondere auf der Ebene der Interaktion konnte in einigen Fällen nicht auf das von Kress und van Leeuwen angebotene Analysetool zurückgegriffen werden. Insgesamt zeigte sich die Analyse bei den meisten Visualisierungen dennoch als ergiebig, ermöglichte sie doch ein systematisches Untersuchen einzelner visueller Strukturen und Konfigurationen und damit ein Erfassen des visuellen Bedeutungspotentials der Visualisierungen. So konnte beispielsweise bei vielen Visualisierungen aufgezeigt werden, dass durch die Einbettung in so genannte *symbolic processes* das finite Verb eine Hervorhebung erfährt. Diese wurde auf der Ebene der Aufgabenstellungen wiederum zumeist nicht aufgegriffen, woraus eine Diskrepanz zwischen dem visuellem Potential und dem Potential der Gesamtaufgabe abgeleitet werden konnte. Zudem ermöglichte die Analyse den Nachweis von visuellen Konfigurationen, die – im Gegensatz zur von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung häufig angebrachten Kritik – nicht alleine auf die Verschiebbarkeit von Satzgliedern abzielen. Vielmehr ließen sich auf der Basis einiger Visualisierungen sowohl der Aspekt der Konstituenz, als auch der Aspekt der Valenz thematisieren. Auch die Kategorie *Wortgruppe* ließe sich auf der Basis vieler Visualisierungen thematisieren. Hierfür müssten die Aufgabenstellung allerdings deutlich gezielter auf die Visualisierungen eingehen und diese selbst zum Lerngegenstand machen.

Nicht immer konnten alle visuellen Konfigurationen der Methode Kress' und van Leeuwens entsprechend analysiert werden. Dies spricht dennoch nicht gegen die Eignung dieses semiotischen Verfahrens für die Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen; so beanspruchen die Autoren selbst nicht, dass sämtliche visuelle Strukturen mit den von ihnen angebotenen Kategorien erschöpfend beschrieben werden können. Vielmehr stellen ihre Kategorien ein Werkzeug für die systematische Analyse visueller Strukturen dar (vgl. Kress und van Leeuwen 2006, S. 86).

14.2 Welche Fragen bleiben offen?

Die vorliegende Arbeit hat sich einem Thema gewidmet, das in seiner Spezifik noch nicht auf breite Untersuchungsergebnisse zurückblicken kann. Entsprechend bleiben auch in dieser Arbeit Fragen offen, die jedoch mithilfe der durch die Untersuchung der Visualisierungen gewonnenen Erkenntnisse in Folgearbeiten beforscht werden könnten. Im Folgenden sollen diese Fragen aufgeführt werden, wobei im Anschluss (Kapitel 14.3) Perspektiven zur Beantwortung dieser Fragen und damit zu möglichen Anschlussforschungen aufgezeigt werden.

Quantitative Verteilung von Visualisierungen in Lehrwerken Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass auf der Basis der Erhebung des empirischen Teils dieser Arbeit nur tendenzielle Angaben zur quantitativen Verteilung der Visualisierungen gegeben werden können, da der Fokus auf qualitativen Aspekten der Visualisierungen lag. Eine quantitative Vertiefung der Lehrwerksanalyse würde Erkenntnisse in Hinblick auf den grundsätzlichen Stellenwert der Visualisierungen im Lehrwerk im Vergleich zu anderen Zugangsweisen (Merksätzen, erklärenden Texten, etc.) erbringen, ebenso wie zu Unterschieden zwischen verschiedenen Klassenstufen und Schulformen. Es stellt sich insbesondere die Frage, ob sich Unterschiede zwischen den Visualisierungen der hier untersuchten Lehrwerke und Gymnasiallehrwerken finden lassen. Von Interesse wäre in Hinblick auf die Gestaltung eines inklusiven Deutschunterrichts grundsätzlich auch, ob die ermittelten Grundtypen auch in Lehrwerken für sonderpädagogische Schulformen verwendet werden.

Visualisierung als Teil von Lernaufgaben Kleinknecht (2010) versteht unter Aufgaben „Auforderungen zur eigen- und selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt“ (ebd., S. 12). Hinweise auf die Rolle von Visualisierungen in Aufgaben finden sich in der Literatur zu Aufgaben, auch im Bereich der grammatikdidaktischen Forschung, so z. B. bei Hlebec (2014). Hlebec, der sich mit Aufgaben aus grammatikdidaktischer Sicht auseinandersetzt, nennt typographische Mittel und Markierungen wie Fettdruck, Unterstreichungen oder Majuskelschreibung als Mittel der Darstellung, die der Orientierung dienen sollen (vgl. ebd., S. 165f.). Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit machen indes deutlich, dass grammatikdidaktische Visualisierungen wesentlich

mehr sind als typographische Mittel und Markierungen. Zugleich zeigt die Analyse der Ebene der Aufgabenstellungen, dass die Aufgabenstellungen sich unabhängig vom Bedeutungspotential der unterschiedlichen Visualisierungen alle recht ähnlich sind und damit ein Missverhältnis zwischen dem Bedeutungspotential der Visualisierungen und dem Anspruch der Aufgabenstellungen besteht. Es stellen sich daher die folgenden Fragen: Sollte die Rolle der Visualisierungen als komplexer und eigenständiger Teil von Lernaufgaben im Bereich der Grammatikdidaktik neu bedacht werden? Sollten folglich in Hinblick auf die Analyse von Lehrwerken neue Kriterien entwickelt werden, die eine sachadäquate und die Komplexität der Visualisierungen in Hinblick auf ihr semiotisches Bedeutungspotential berücksichtigende Analyse der visuellen Zugänge zur einem Lerninhalt ermöglicht?

Ebene der Lernenden Die vorliegende Arbeit hat zur Schließung einer Forschungslücke beigetragen, indem aktuelle Lehrwerke aus den Bereichen Deutsch als Erstsprache sowie Deutsch als Fremd-/Zweitsprache dahingehend untersucht wurden, welche unterschiedlichen Visualisierungen im Bereich Satzgrammatik eingesetzt werden, wie diese Visualisierungen beschaffen sind und in welchem Verhältnis die Visualisierungen zu didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik stehen. Aufgrund des geringen Forschungsstandes konnte die Ebene der Lernenden in die Untersuchung dieser Arbeit nicht direkt miteinbezogen werden. Mit dem Wissen, das durch die systematische Untersuchung der grammatikdidaktischen Visualisierungen nun gewonnen werden konnte, wäre als nächster Schritt zu prüfen, wie Lernende mit diesen Visualisierungen umgehen. Regen bestimmte Visualisierungen die Schülerinnen und Schüler dazu an, über satzgrammatische Aspekte zu reflektieren? Welche Probleme haben sie beim Lesen bestimmter Visualisierungen? Erweisen sich die inhärenten Widersprüche, die bei einigen Visualisierungen festgestellt werden konnten, tatsächlich als Stolpersteine für die Lernenden? Können sie die in den Aufgabenstellungen formulierten Anforderungen auf die Visualisierungen beziehen? Eine weiterführende Frage ist ebenfalls auf der Ebene der Lernenden anzusiedeln: Welche Effekte haben die in den Lehrwerken angebotenen Visualisierungen auf das grammatische Lernen und somit auf den Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler? Daran anschließend wäre zu fragen, welche alternativen Visualisierungen sich ggf. besser als die bisherigen Zugänge zur Satzgrammatik eignen und damit potentiell zu einem höheren Kompetenzzuwachs führen.

Ebene der Lehrenden Lehrkräfte stehen in einem Unterricht, der im Sinne einer neuen Aufgabenkultur Lernenden Möglichkeiten zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Aufgaben bietet (vgl. Kleinknecht et al., S. 138), ganz besonders vor der Herausforderung, „diese vertieften Denk-

und Lernprozesse durch ein diskursives Unterrichtsgesprächsverhalten und eine kritisch-konstruktive Lernbegleitung [zu] unterstützen“ (ebd.). Auch Budde et al. betonen, wie wichtig es in Hinblick auf die Qualität des Unterrichts und der Lernaufgaben ist,

dass die Lehrperson über klare Zielvorstellungen und Leistungserwartungen verfügt (vgl. Meyer 2005). Sie muss wissen, welche Ziele sie mit einer Lernaufgabe verfolgt, und sie muss überprüfen, ob sich die Aufgabe auch tatsächlich für die Erreichung ihrer Ziele eignet. Das gilt für ihre selbst hergestellten Aufgaben, es gilt aber auch für Aufgaben aus Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien. Diese Aufgaben müssen kritisch reflektiert werden und die Lehrperson muss prüfen, ob sie mit diesen Aufgaben fachdidaktisch sinnvoll ihre Ziele erreichen kann. (Budde et al. 2012, S. 203)

In diesem Sinne stellen sich in Hinblick auf grammatikdidaktische Visualisierungen verschiedene noch offenen Fragen: Welche spezifischen Anforderungen stellen grammatikdidaktische Visualisierungen an ein „innovatives didaktisch-methodisches Lehrerhandeln“ (Kleinknecht 2010, S. 13) im Sinne einer neuen Aufgabenkultur? Wie beurteilen Lehrkräfte das Potential der Visualisierungen in den Lehrwerken in Hinblick auf den Kompetenzerwerb ihrer Schülerinnen und Schüler? Erkennen die Lehrkräfte selbst das grammatikdidaktische Potential der zum Teil abstrakten Visualisierungen? Können Lehrkräfte Verständnisprobleme auf Seiten der Lernenden auf inhärente Widersprüche in den Visualisierungen zurückführen? Setzen Lehrkräfte eigene grammatikdidaktische Visualisierungen in ihrem Unterricht ein?

Visualisierungen im inklusiven Grammatikunterricht Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist erstmals das Recht auf inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung auf Menschenrechtsebene festgeschrieben worden. Die damit verbundenen bildungspolitischen Ansprüche „betreffen im Kern die Auseinandersetzung mit Inhalten und die Frage, wie im (Fach)Unterricht Vermittlungsprozesse gestaltet und Möglichkeiten individueller Aneignungsprozesse eröffnet werden können“ (Riegert et al. 2015, S. 9). Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses, das die inklusive Lerngruppe als „eine Lerngruppe von maximaler Heterogenität, in der alle für den Bildungserfolg relevanten Differenzlinien [...] berücksichtigt werden“ (Kullmann et al. 2014, S. 90) versteht, stehen die Fachdidaktiken vor vielfältigen Aufgaben, denen sich die Deutschdidaktik in Bezug auf viele Aspekte bereits stellt. Dabei stehen jedoch derzeit v. a. literaturdidaktische Fragestellungen im Fokus oder (im Sinne des erweiterten Inklusionsbegriffes) Fragen des Zweitspracherwerbs sowie bildungssprachliche Aspekte (vgl. beispielsweise die Sammelbände von Hennies und Ritter 2014, Riegert et al. 2015 sowie Amrhein und Dziak-Mahler 2014). Bezogen auf den Literaturunterricht werden auch Möglichkeiten visueller Unterstützungen diskutiert, so z. B. von Riegert und Thäle (2015), die sich mit dem Erzählen zu piktographischen Vorlagen beschäftigen (vgl. hierzu auch Maack 2015). Darüber hinaus finden

sich grundlegende Hinweise zur Gestaltung inklusiver Lernmittel, so beispielsweise von Hillenbrand (2015), der 13 Prinzipien beschreibt, darunter die Reduktion der Inhalte auf Wesentliches, Aktivierung von Vorwissen, klare Instruktion, Lösungsbeispiele und Schwierigkeitsstufungen von leicht nach schwer (vgl. ebd., S. 11).

Dezidiert grammatikdidaktische Fragestellungen finden sich in der aktuellen Forschungsliteratur zum inklusiven Deutschunterricht nur wenige. Naugk et al. (2016) fragen entsprechend „Und wo bleibt die Grammatik?“ (ebd., S. 74) und stellen ein Konzept vor, das den Anspruch verfolgt, dass „beim kreativen Erzählen und Schreiben [...] komplexe sprachliche Phänomene von allen Kindern bearbeitet werden [können]“ (ebd.). Sie bauen, im Sinne einer *story grammar*, dabei v. a. auf wiederkehrende Muster auf Text- und Satzebene. Dabei orientieren sie sich u. a. am Scaffolding-Konzept (vgl. Gibbons 2003) (vgl. Naugk et al. 2016, S. 84f.). Das Scaffolding-Konzept kann sicherlich Hinweise auf Möglichkeiten in einem zieldifferenten (Grammatik-)Unterricht geben. So wird auch hier auf die Bedeutung verschiedener Darstellungsformen verwiesen (vgl. Kniffka 2010, S. 3). Das verdeutlicht, dass Visualisierungen im inklusiven Deutschunterricht und folglich auch im Grammatikunterricht ein zentraler Stellenwert zukommen könnte. Insgesamt steckt die Deutschdidaktik und im Speziellen die Grammatikdidaktik hier jedoch noch in den Kinderschuhen. Die vorliegende Arbeit konnte mithilfe der systematischen Analyse grammatikdidaktischer Visualisierungen zeigen, dass diese einen eigenen Zugang zum Lerninhalt ermöglichen können. Ob und wenn ja, wie sich dies für einen inklusiven Grammatikunterricht nutzen ließe, sollte in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden.

14.3 Wie geht es weiter?

Quantitative Verteilung von Visualisierungen in Lehrwerken Da die vorliegende Arbeit nur Hinweise auf die quantitative Verteilung von Visualisierungen gibt, müsste in Anschlussforschungen untersucht werden, ob sich Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Visualisierungen in Lehrwerken unterschiedlicher Klassenstufen und Schulformen zeigen. Unterschiede in der quantitativen Verteilung müssten dann qualitativ auf die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit rückbezogen werden. Auf der Ebene der Aufgabenstellungen könnte sich hier eine Frequenzanalyse der Operatoren als fruchtbar erweisen (vgl. Kiesendahl und Ott 2015, S. 7). Die vorliegende Arbeit weist darauf hin, dass sich die Unterschiede zwischen den Visualisierungen auf der Ebene der Operatoren kaum zeigen und damit ein Missverhältnis zwischen der Vielfalt der Visualisierungen und den mithilfe der Aufgabenstellungen fokussierten Aspekten besteht.

Visualisierung als Teil von Lernaufgaben Die oben formulierten Fragen hinsichtlich der Rolle der Visualisierungen in grammatikdidaktischen Aufgaben und der Entwicklung neuer Kriterien

ihrer Analyse sind in erster Linie theoretisch zu klärende Fragen. Es gilt zu prüfen, welche Rolle Visualisierungen bisher in fachdidaktischen Definitionen von Aufgaben sowie in Kriterienkatalogen zur Analyse von Lehrwerken spielen. Diese gilt es, auf der Basis der Erkenntnisse der systematischen Analyse der grammatikdidaktischen Visualisierungen um spezifisch fachdidaktische Aspekte zu ergänzen, die eine Verbindung zwischen den visuellen Konfigurationen und dem grammatikdidaktischen Potential herstellen lassen.

Ebene der Lernenden Die Frage, wie Lernende mit grammatikdidaktischen Visualisierungen umgehen und welche Probleme sie ggf. mit dieser abstrakten Form der visuellen Darstellung haben, böten sich qualitative Forschungsmethoden an. Lohnenswert wären explorative Studien, die sich mit der Eignung der Methode des lauten Denkens (s. beispielsweise Konrad 2010) zur Beantwortung dieser Forschungsfragen auseinandersetzen. Allerdings steht die deutschdidaktische Forschung noch am Anfang, was den Einsatz dieser Methode betrifft (vgl. Schuttkowski et al. 2015, S. 267). In der grammatikdidaktischen Forschung waren Studien zur Methode des Lauten Denkens bis vor kurzem noch ein vollkommenes Desiderat (vgl. ebd.). In zwei Pilotstudien mit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten von Schuttkowski et al. zeigte sich, „dass das Laute Denken methodologisch bei grammatischer und grammatikdidaktischer Forschung einsetzbar ist, wenn die Bearbeitung der Aufgaben die Anwendung expliziten grammatischen Wissens nicht zwingend erfordert“ (ebd., S. 286). Die Autorinnen und Autoren der beiden Studien machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass das Lösen mancher Aufgaben „ohne Rückgriff auf explizites grammatisches Wissen und linguistische Fachsprache“ (ebd., S. 287) nicht möglich ist. Es ist anzunehmen, dass Forschungen zum Löseprozess grammatischer Aufgaben, die grammatikdidaktische Visualisierungen enthalten, vor demselben Problem stünden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Methode mit Lernenden der Primar- und Sekundarstufe 1, die die Zielgruppe der in dieser Arbeit betrachteten Visualisierungen sind, angewendet würde. Mithilfe von explorativen Studien sind diese Annahmen zu überprüfen.

Für die Beantwortung der Frage, wie sich unterschiedliche Visualisierungen auf den Kompetenzzuwachs von Lernenden im Bereich Satzgrammatik auswirken, eignen sich hingegen quantitative Methoden. Hier wäre eine Interventionsstudie denkbar, in der Lerngruppen mit unterschiedlichen Visualisierungen arbeiten. Besonders interessant wäre es, in einer solchen Studie das Potential des Einsatzes von Tabellen des topologischen Satzmodells zu ermitteln, das von Seiten der grammatikdidaktischen Forschung als hoch eingeschätzt wird (vgl. Wöllstein 2010, S. VII; Gallmann 2015). Hier liegen bisher auch noch keine empirischen Erkenntnisse dazu vor, ab welchem Alter bzw. welcher Klassenstufe sich der Einsatz des topologischen Satzmodells als sinnvoll er-

weist (vgl. ebd. sowie Granzow-Emden 2013, S. 215). Allerdings steht zurzeit kein geeignetes Testverfahren zur Verfügung, mit dem sich etwaige Effekte direkt auf den Einsatz von bestimmten Visualisierungen beziehen lassen könnten.

Ebene der Lehrenden Da es bisher noch keine spezifischen Forschungen zur Ebene der Lehrenden und deren Umgang mit grammatikdidaktischen Visualisierungen gibt, ist die Liste der noch offenen Fragen lang. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen würde sich ebenfalls ein qualitatives Vorgehen anbieten. Durch leitfadengestützte Interviews können Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Gewohnheiten im Einsatz von Visualisierungen und ihrer Beurteilung von in Lehrwerken präsentierten Visualisierungen, etc. befragt werden. Die Ergebnisse könnten durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen ausgewertet werden. Videographische Studien könnten Erkenntnisse in Hinblick auf den unterrichtlichen Umgang der Lehrenden mit den Visualisierungen und ggf. mit durch Widersprüche in den Visualisierungen auftretenden Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden gewonnen werden. Denkbar sind dabei sowohl qualitative als auch quantitative videographische Zugänge. Quantitativ ließe sich beispielsweise untersuchen, wie oft und in welchen Kontexten Lehrkräfte Visualisierungen im Unterricht thematisieren, auf welche Weise sie diese aktiv in Unterrichtsgespräche einbinden, wie sich dabei Sprechanteile verteilen, etc.¹²⁶ Ein qualitativer Zugang würde sich anbieten, wenn die Verstehens- und Sinnbildungsprozesse der Lernenden in den Blick geraten sollen.¹²⁷ Interessant wäre es auch, Lehrende mit den Aufzeichnungen der über die Methode des Lauten Denkens gewonnenen Schüleräußerungen zu konfrontieren und sie nach ihrer Einschätzung zu befragen, wie etwaige Verstehensprobleme der Schülerinnen und Schüler mit den Visualisierungen zusammenhängen könnten und welche Hilfestellungen sie anbieten würden.

Visualisierungen im inklusiven Grammatikunterricht Da die Forschung zu einem inklusiven Deutschunterricht, der grammatische Aspekte berücksichtigt, bisher noch weitgehend ein Desiderat darstellt (vgl. Kapitel 14.2), ist die Frage nach der Rolle der Visualisierung in einem solchen auf den ersten Blick nicht die drängendste. Jedoch ermöglichen Visualisierungen es, auch abstrakte Zusammenhänge wahrnehmbar werden zu lassen, und bieten zugleich einen Zugang an, der nicht rein auf Schriftsprache basiert; daher sollte die Forschung zu Visualisierungen im inklusiven Grammatikunterricht nicht vernachlässigt werden. Auch hier bieten sich unter Berücksichtigung des Forschungsstandes v. a. qualitative Zugänge an. Videographische Studien könnten Erkenntnisse erbringen, ob der Einsatz von Visualisierungen ein inklusives Setting im Sinne eines

¹²⁶ Ein Beispiel für eine quantitative Studie legen beispielsweise Helmke et al. im Rahmen der DESI-Studie für den Englischunterricht vor (vgl. Helmke et al. 2008) vor.

¹²⁷ Hinweise zu möglichen methodischen Vorgehensweisen für qualitative Studien bieten beispielsweise Dinkelacker und Herrle (2009).

Arbeitens am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1998) prinzipiell ermöglicht und welche Probleme sich ggf. dabei zeigen. Sonderpädagogische Lehrkräfte könnten zudem, wie oben beschrieben, nach ihrer Beurteilung der Eignung der bereits existierenden Visualisierungen befragt werden. Auch erscheint ein Blick in sonderpädagogische bzw. insbesondere sprachheilpädagogische Literatur lohnenswert. So sieht beispielsweise das Konzept der so genannten Kontextoptimierung (vgl. z. B. Motsch 2017) ein systematisches Einbeziehen visueller Zugänge bei therapeutischen Maßnahmen für grammatische Störungen vor. Berg (2006) schlägt hier z. B. einen visuellen Zugang vor, der der Bewusstmachung der Verbendposition im Nebensatz dienen soll und mit farbigem Wortkartenmaterial arbeitet. Dieses kombiniert Berg mit einer Metapher: Die Subjunktion wird zum „Monsterwort“ (Berg 2006, S. 244), das finite Verb zum „Fluchtwort“, das unverzüglich ans Satzende flieht, sobald das Monsterwort auftaucht. Hier wird also mit der in Kapitel 5.4.2 dieser Arbeit bereits beschriebenen „Metapher der Bewegung“ (Gallmann 2015, S. 6) gearbeitet, deren Potential auch für den regulären Grammatikunterricht betont wird (vgl. ebd.). Dies zeigt, dass für einen inklusiven Grammatikunterricht nicht gänzlich neue Konzepte erarbeitet werden müssen. Vielmehr stehen bereits Zugänge zur Verfügung, die – im Sinne einer inklusiven Fachdidaktik (vgl. Rödel und Simon 2017) – verschiedenen Heterogenitätsdimensionen gerecht werden oder zumindest als Ausgangspunkt einer didaktischen Erarbeitung dienen könnten.

Literaturverzeichnis

- Ágel, Vilmos; Eichinger, Ludwig M.; Eroms, Hans Werner; Hellwig, Peter; Heringer, Hans Jürgen; Lobin, Henning (2003): Vorwort. In: Vilmos Ágel, Ludwig M. Eichinger, Hans-Werner Eroms, Hans Jürgen Heringer, Henning Lobin und Peter Hellwig (Hg.): *Dependenz und Valenz: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Dependency and Valency: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: De Gruyter, S. XI–XIV.
- Ágel, Vilmos; Fischer, Klaus (2010): 50 Jahre Valenztheorie und Dependenzgrammatik. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 38 (2), S. 249–290.
- Amrhein, Bettina; Dziak-Mahler, Myrle (Hg.) (2014): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Arcavi, Abraham (2003): The role of visual representations in the learning of mathematics. In: *Educational Studies in Mathematics* 52 (3), S. 215–241.
- Bateman, John A.; Wildfeuer, Janina (2014): A multimodal discourse theory of visual narrative. In: *Journal of Pragmatics* 74 (14), S. 180–208.
- Bay, Wolfgang A.; Seeger, Stefan A. (2016): Semiotik. In: Petra Gretsch und Lars Holzäpfel (Hg.): *Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 207–217.
- Beck, Erwin (Hg.) (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 2 (3), S. 16–32.
- Bernstein, Basil (1981): Codes, modalities, and the process of cultural reproduction. A model. In: *Language in Society* 10 (03), S. 327.
- Berg, Margit (2006): *Förderung komplexer syntaktischer Fähigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder*. Dissertation. Universitätsbibliothek Heidelberg. Online verfügbar unter http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6209/1/01_diss.pdf. Zuletzt geprüft am 14.01.2018.
- Bezemer, Jeff; Kress, Gunther (2008): Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. In: *Written Communication* 25 (2), S. 166–195.
- Bezemer, Jeff; Kress, Gunther (2009): Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. In: *Visual Communication* 8 (3), S. 247–262.
- Birk, Elisabeth; Halawa, Mark A.; Mosbach, Doris (2014): Semiotik. In: Netzwerk Bildphilosophie (Hg.): *Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft*. Köln: Halem, S. 127–153.
- Bittner, Andreas (2011): Das Implizite ‚explizieren‘ – Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: Klaus-M. Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: De Gruyter, S. 17–35.
- Blattmann, Ekkehard; Kottke, Edith (2002): Der Satzfelder im Grammatikunterricht der Grundschule. In: Ekkehard Blattmann (Hg.): *Deutschunterricht konkret. Festschrift für Prof. Dr. Theodor Karst*. Unter Mitarbeit von Theodor Karst. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–116.
- Blattmann, Ekkehard; Müller, Claudia (2002): Das Satzfelder-Modell in der Förderschule. Ein Beispiel zum Erwerb grammatischer Kompetenzen in einer siebten Klasse. In: Ekkehard Blattmann (Hg.): *Deutschunterricht konkret. Festschrift für Prof. Dr. Theodor Karst*. Unter Mitarbeit von Theodor Karst. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 117–162.

- Boehm, Gottfried (2001): Das Bild als Medium der Erkenntnis. In: Bischöfliche Studienförderung Cusanuswerk (Hg.): Bild als Medium der Erkenntnis. Künstlerische und wissenschaftliche Beiträge zum Jahrestreffen 2000. Bonn: Bischöfliche Studienförderung Cusanuswerk, S. 11–18.
- Boehm, Gottfried (2006a): Die Wiederkehr der Bilder. In: Gottfried Boehm (Hg.): Was ist ein Bild? 4. Aufl. München: Fink, S. 11–38.
- Boehm, Gottfried (2006b): Vorwort. In: Gottfried Boehm (Hg.): Was ist ein Bild? 4. Aufl. München: Fink, S. 7–9.
- Boehm, Gottfried (2015a): Die Hintergründigkeit des Zeigens. Deiktische Wurzeln des Bildes. In: Gottfried Boehm (Hg.): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. 4. Aufl. Wiesbaden: Berlin University Press, S. 19–33.
- Boehm, Gottfried (2015b): Unbestimmtheit. Zur Logik des Bildes. In: Gottfried Boehm (Hg.): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. 4. Aufl. Wiesbaden: Berlin University Press, S. 199–212.
- Boettcher, Wolfgang (1999): Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt. In: Albert Bremerich-Vos (Hg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler. Freiburg: Fillibach, S. 193–252.
- Borsley, R. D.; Suchsland, P. (1997): Syntax-Theorie: Ein zusammengefasster Zugang. Berlin: De Gruyter.
- Bräuer, Anna (2015): Grammatikvermittlung im Sprachbuch für die Sekundarstufe 1 am Beispiel der Wortartenklassifikation. In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 303–318.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2011a): Sprachbegriffe und Sprachthematisierung. Das Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Schule. In: Klaus-Michael Köpcke und Christina Noack (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 47–61.
- Bredel, Ursula (2011b): Wo steht das Verb? Hauptsätze und Nebensätze erkennen lernen. In: *Praxis Deutsch* 38 (226), S. 30–39.
- Bredel, Ursula; Schmellentin, Ursula (Hg.) (2014): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brinitzer, Michaela; Damm, Verena (1999): Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Brinker, Klaus (1972): Konstituentenstrukturgrammatik und operationale Satzgliedanalyse. Methodenkritische Untersuchungen zur Syntax des einfachen Satzes im Deutschen. Zugl.: Aachen, Rheinisch-Westfälische Techn. Hochschule, Habil.-Schr., 1972. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Brünken, Roland (2016): Multimedia-Effekt. In: Markus A. Wirtz (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/multimedia-effekt>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. 2., aktual. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (1978): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Teilw. zugl.: Dortmund, Pädagog. Hochsch., Diss., 1973. 2., durchges. und erw. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Carney, Russel N.; Levin, Joel R. (2002): Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. In: *Educational Psychology Review* 14 (1), S. 5–26. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1013176309260>. Zuletzt geprüft am 23.10.2017.

- Clark, James M.; Paivio, Allan (1991): Dual coding theory and education. In: *Educational Psychology Review* 3 (3), S. 149–210.
- Comenius, Jan Amos (1910): *Orbis sensualium pictus*. Hg. v. Johannes Kühnel. Leipzig: Klinkhardt.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2017): *InfoDaF*. Informationen Deutsch als Fremdsprache. 44 (6). Themenschwerpunkt „Bilder im DaF-/DaZ-Unterricht“. Berlin: De Gruyter.
- Diehl, Erika, Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.
- Dirim, İnci (2015): Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans. H. Reich und Wolfram Weiße (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Unter Mitarbeit von Ursula Neumann. Münster: Waxmann, S. 61–71. Online verfügbar unter https://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/Herkunftssprachliche_U_Raum.pdf. Zuletzt geprüft am 15.12.2017.
- Duncker, Ludwig; Hahn, Katharina (2013): Die affirmative Verwendung von Bildern in Schulbüchern. Eine kritische Analyse. In: Ludwig Duncker und Gabriele Lieber (Hg.): *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München: kopaed, S. 247–262.
- Durrell, Martin (2010): Über den praktischen Nutzen der Valenztheorie im DaF-Unterricht. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Klaus Fischer, Eilika Fobbe und Stefan Schierholz (Hg.): *Valenz und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 145–155.
- Dürscheid, Christa (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Klaus-M. Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, S. 45–65.
- Dürscheid, Christa (2012): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Mit einem Beitrag von Martin Businger. 6., aktual. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Edelmann, Walter (1994): *Suggestopädie, Superlearning. Ganzheitliches Lernen – das Lernen der Zukunft?* 2. Aufl. Heidelberg: Asanger.
- Eichler, Wolfgang (2007): Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen – Bemerkungen zu einem lernbegleitenden Grammatikunterricht in der Sekundarstufe. In: Klaus-M. Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, S. 33–44.
- Eisenberg, Peter (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*. 4., aktual. und überarb. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Engel, Ulrich (1978): Grammatik in Lehrbüchern für Deutsch als Muttersprache. In: Ulrich Engel und Siegfried Grosse (Hg.): *Grammatik und Deutschunterricht*. Düsseldorf: Schwann, S. 102–135.
- Engel, Ulrich (2014): Die dependenzielle Verbgrammatik (DVG). In: Jörg Hagemann und Sven Staffeldt (Hg.): *Syntaxtheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 43–62.
- Engelberg, Stefan; Meliss, Meike; Proost, Kristel; Winkler, Edeltraud (2015): Einleitung: Argumentstruktur – Valenz – Konstruktionen. In: Stefan Engelberg, Meike Meliss, Kristel Proost und Edeltraud Winkler (Hg.): *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion*. Tübingen: Narr, S. 9–32.

- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Anne Hildeschildt, Anne, Alfred Sander (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Beltz Juventa, S. 19-35.
- Fobbe, Eilika (2010): Was von Valenz übrig bleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. In: Klaus Fischer, Eilika Fobbe und Stefan Schierholz (Hg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 61–85.
- Forceville, Charles (1999): Educating the eye? Kress and Van Leeuwen's Reading Images: The Grammar of Visual Design. In: *Language and Literature* 8 (2), S. 163–178. Online verfügbar unter <http://lal.sagepub.com/content/8/2/163>. Zuletzt geprüft am 15.12.2017.
- Fricke, Ellen (2012): Grammatik multimodal. Wie Wörter und Gesten zusammenwirken. Berlin: De Gruyter.
- Frings, Christian (2016): Gestaltgesetze, Gestaltfaktoren. In: Markus A. Wirtz (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/gestaltgesetze-gestaltfaktoren/>. Zuletzt geprüft am 10.01.2018.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael (1991): Grammatik sehen. Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen. In: *Fremdsprache Deutsch* (5/Oktober 1991), S. 55–58.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael (2013): Grammatik lehren und lernen. München: Klett-Langenscheidt.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, Reinold; Sieger, Jasmin (2014): Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es? In: Ursula Bredel und Ursula Schmellentin (Hg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–22.
- Gallmann, Peter (2015): Das topologische Modell: Basisartikel. In: Angelika Wöllstein (Hg.): Das topologische Modell für die Schule. Unter Mitarbeit von Saskia Schmadel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–36.
- Gallmann, Peter; Sitta, Horst (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL)* 20 (2), S. 137–181.
- Gehrig, Anna (2014): Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gibbons, Pauline (2003): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gießener Kreis (o.J.): Grammatische Terminologie. Institut für Deutsche Sprache Mannheim. Online verfügbar unter <http://www.grammatischeterminologie.de/>. Zuletzt geprüft am 15.12.2017.
- Gießener Kreis (2013a): Grammatische Terminologie „Komplexer Satz“. Online verfügbar unter http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/Grammatische_Terminologie_Komplexer_Satz_2013.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Gießener Kreis (2013b): Grammatische Terminologie „Wort“. Online verfügbar unter http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/Grammatische_Terminologie_Wort_2013.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Gießener Kreis (2013c): Grammatische Terminologie „Einfacher Satz“. Online verfügbar unter http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/Grammatische_Terminologie_Einfacher_Satz_2013.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.

- Gießener Kreis (2014): Vergleich Grammatische Terminologie 1982-2014. Online verfügbar unter http://www.grammatische-terminologie.de/dateien/Vergleich_Grammatische_Terminologie_1982-2014.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Glinz, Hans (1952): Die innere Form des Deutschen: eine neue deutsche Grammatik. Bern: Francke.
- Glück, Helmut (Hg.) (2010): Metzler-Lexikon Sprache. 4., aktual. und überarb. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Gornik, Hildegard (Hg.) (2014): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Granzow-Emden, Matthias (2008): Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“. Tübingen: Stauffenburg.
- Granzow-Emden, Matthias (2011): Kritik an der schulischen Satzlehre und Ansätze für eine Neumodellierung. In: Klaus-Michael Köpcke und Christina Noack (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 121–173.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.
- Gretsch, Petra (2016): Visualisierungen in der Sprachdidaktik. In: Petra Gretsch und Lars Holzäpfel (Hg.): Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 21–62.
- Gretsch, Petra; Holzäpfel, Lars (Hg.) (2016): Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik. Münster: Waxmann.
- Grißhaber, Wilhelm (2005): DVG in DaF-Lehrwerken: Beispiel ‚Deutsch aktiv‘. Online verfügbar unter: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/spw/dvg/lehrwerke-daf.1.html>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Günther, Hartmut (1998): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen. In: *Didaktik Deutsch* (4/1998). S. 17-33.
- Günzel, Stephan; Mersch, Dieter (2014): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler.
- Habermann, Mechthild (2015): Satz in der Schulgrammatik. In: Christa Dürscheid und Jan Georg Schneider (Hg.): Handbuch Satz, Äußerung, Schema. Berlin: De Gruyter, S. 231–253.
- Haberzettl, Stefanie (2007): Progression im ungesteuerten Erwerb und im gesteuerten Erwerb. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2005. 2., unveränd. Aufl. Stuttgart: Fillibach, S. 203–220.
- 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., grundlegend überarb. und erg. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 213–223.
- Hartwell, Patrick (1985): Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar. In: *College English* 47 (2), S. 105.
- Hauéis, Eduard (1988): Didaktik im Spannungsfeld von „offiziellen“ und „inoffiziellen“ Formen von Sprachbewußtheit. In: Verein zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung, e.V. Osnabrück (Hg.): Sprachwissenschaft und Sprachpraxis. Unter Mitarbeit von Henning Bolte, Joachim Gessinger, Heinz W. Giese und u.a. Hannover: SOAK, S. 65–81.
- Haukås, Åsta; Hoheisel, Minka (2013): Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (1). S. 76-92. Online verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/70/66>. Zuletzt geprüft am 08.01.2018.

- Hecke, Carola (2012): Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-000D-EF96-D>. Zuletzt geprüft am 15.12.2017.
- Heinz, Tobias; Pflaeging, Jana (2015): Metaphern in Sprache und Bild – Zum Vermittlungspotenzial von Arbeitsmaterialien in Deutschlehrwerken. In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 235–253.
- Heinze, Carsten (Hg.) (2010): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, Tuyet; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad (2008): Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 345-363.
- Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.) (2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach.
- Hennig, Mathilde (2010): Syntaktische Relationen zwischen Satzstruktur und Satzinhalt. In: Klaus Fischer, Eilika Fobbe und Stefan Schierholz (Hg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 87–112.
- Hennig, Mathilde (2011): Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik. In: Klaus-M. Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin: De Gruyter, S. 127–151.
- Hennig, Mathilde (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 40 (3), 443-450. .
- Hershkowitz, Rina; Ben-Chaim, David; Hoyles, Celia; Lappan, Glenda; Mitchelmore, Michael; Vinner, Shlomo (1989): Psychological aspects of learning geometry. In: Pearla Nesher und Jeremy Kilpatrick (Hg.): Mathematics and Cognition. Cambridge: University Press, S. 70–95.
- Hillenbrand, Clemens (2015): Lernmedien inklusiv: Wirksame Unterstützung für inklusive Bildung. In: *Medienbrief Lernmittel und Inklusion* 7 (1), S. 8–12. Online verfügbar unter http://www.medien-und-bildung.lvr.de/media/lehr_und_paedagogische_fachkraefte/medienbrief/medienbrief_2015_1_lernmedien_inklusion/Medienbrief_2015-1_Web.pdf . Zuletzt geprüft am 09.10.2017.
- Hieronimus, Marc (2014): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hirschbold, Karl (1988): Grammatik in Bildern. 2. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Hlebec, Hrvoje (2014): Wie viel Sprachbetrachtung steckt im Sprachbuch? Eine Analyse von Aufgabenstellungen zur Einführung der Wortart Verb in Sprachbüchern für die Grundschule. In: Ursula Bredel und Ursula Schmellentin (Hg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 161–182.
- Hoffmann, Ludger (2004): Funktionaler Grammatikunterricht in der Grundschule. In: *Die Grundschule* 1 (10), S. 39–49.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (2010): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3., aktual. und erw. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2012): Testverfahren für den Grammatikunterricht? Versuch einer Einschätzung. In: Heike Roll und Andrea Schilling (Hg.): Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Hoffmann, Ludger (2014): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Höhle, Tilman N. (1986): Der Begriff ‚Mittelfeld‘. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Albrecht Schöne (Hg.): Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses // Kontroversen, alte und neue. Akten des 7. Internationalen Germanisten-Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft (IVG) vom 25. bis 31. August 1985 in Göttingen abgehalten, Bd. 3. Tübingen: Niemeyer, S. 329–340.
- Holder, Friedemann; Gretsch, Petra (2016): Metaphern. In: Petra Gretsch und Lars Holzäpfel (Hg.): Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 219–235.
- Holzäpfel, Lars; Eichler, Andreas; Thiede, Benjamin (2016): Visualisierungen in der mathematischen Bildung. In: Petra Gretsch und Lars Holzäpfel (Hg.): Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 69–96.
- Hoppe, Henriette; Metz, Kerstin; Ballis, Anja (2015): Dient die graphische Gestaltung und Visualisierung von Schulbüchern des Faches Deutsch der Textverständlichkeit? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (4), S. 363–378.
- Horn, Alexander (2015): Sprachreflexion im Deutschlehrbuch. Positionen und Perspektiven. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (4), S. 395–408.
- Hornby, A. S.; Wehmeyer, Sally; Ashby, Michael (Hg.) (2004): Oxford advanced learner’s dictionary of current English. 6. ed.. Oxford: University Press.
- Hülst, Dirk (2013): Grounded Theory. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Pregel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 281–300.
- Ihde, Tim (2016): Die da!?! Potentials of Pointing in Multimodal Contexts. In: *IMAGE Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft* 23 (1), S. 5–16. Online verfügbar unter <http://www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/upload/a2aa3130e690b2e9c216ed441ccc6baa.pdf>. Zuletzt geprüft am 15.12.2017.
- Institut für Deutsche Sprache Mannheim (2006): Wie werden aus kleineren Einheiten größere kombiniert? (grammis 2.0 – das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (ids)). Online verfügbar unter http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/fragen.ansicht?v_typ=e&v_id=3013. Zuletzt geprüft am 14.07.2017.
- Institut für Deutsche Sprache Mannheim (2011): Prädikat. (grammis 2.0 – das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (ids)). Online verfügbar unter http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=2055. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Jesch, Tatjana; Staiger, Michael (2016): Bilder und Visualisierungen in der der Lese- und Literaturdidaktik. In: Petra Gretsch und Lars Holzäpfel (Hg.): Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 49–67.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kiesendahl, Jana (2014): Korpusbildung in der Schulbuchforschung: Gütekriterien und Entscheidungen einer qualitativen Datenerhebung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61 (1), S. 18–30.

- Kiesendahl, Jana; Ott, Christine (2015): Linguistik und Schulbuchforschung. In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–16.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kleinknecht, Marc (2010): Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (2011): „Bildlinguistik“ – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In: Hajo Diekmannshenke, Michael Klemm und Hartmut Stöckl (Hg.): Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–18.
- Klotz, Peter (1996): Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie. Berlin: De Gruyter.
- Klug, Nina-Maria; Stöckl, Hartmut (2015): Sprache im multimodalen Kontext. In: Ekkehard Felder und Andreas Gardt (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin: De Gruyter, S. 242–264.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Online verfügbar unter <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>. Zuletzt geprüft am 06.10.2017.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 3., aktual. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Kölller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490.
- Kreft, Jürgen (2014): Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaft. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Hans-Werner Huneke und Christel Meier (Hg.): Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. [Neuausg.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 126–142.
- Kress, Gunther R.; van Leeuwen, Theo (2006): Reading images. The grammar of visual design. 2nd ed. New York: Routledge.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit; Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 89–107.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (o.J.): Schulbücher und Lernmittel. Zugelassene Schulbücher. Online verfügbar unter http://www.ls-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Service/sbz3. Zuletzt geprüft am 07.06.2017.
- Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion. Stuttgart: UTB.
- Levin, Joel R.; Anglin, Gary J.; & Carney, Russell N. (1987): On empirically validating functions of pictures in prose. In: Dale M. Willows und Harvey A. Houghton, (Hg.): Psychology of illustration, Bd. 1. New York: Springer, S. 51–85.
- Lieber, Gabriele (Hg.) (2013): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2., grundlegend überarb. und erg. Neuauf. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Liebsch, Dimitri; Mößner, Nicola (Hg.) (2012): Visualisierung und Erkenntnis. Bildverstehen und Bildverwenden in Natur- und Geisteswissenschaften. Köln: Halem.

- Lüdeking, Karlheinz (2005): Was unterscheidet den pictorial turn vom linguistic turn? In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.): Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln: Halem, S. 122–131.
- Lütke, Beate (2017): Sprachförderung in der Grundschule. In: Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth und Cornelia Lohmann (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer. Münster: Waxmann, S. 321–334.
- Maack, Stefanie (2015): Erzählen zum piktographischen Comic ‚Der Froschkönig‘ – Ideen zur Unterrichtsgestaltung. In: Judith Riegert und Oliver Musenberg (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 330–334.
- Mayer, Richard E. (2005a): Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Richard E. Mayer (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, S. 31–48.
- Mayer, Richard E. (Hg.) (2005b): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meier; Stefan; Sachs-Hombach, Klaus; Totzke, Rainer (2014): Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft. In: Netzwerk Bildphilosophie (Hg.): Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft. Köln: Halem, S. 11–22.
- Menzel, Wolfgang (2010a): 55 Texte erzählter Grammatik. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, Wolfgang (2010b): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2016): Literaturtipps zum Thema Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen. Online verfügbar unter <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/literaturtipps-zum-thema-deutschunterricht-in-vorbereitungsklassen/>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- KMBW (2016a) – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a): Bildungsplan der Grundschule. Deutsch. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_D.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- KMBW (2016b) – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b): Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen. Deutsch. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GMSO_D.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- KMBW (2016c) – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Deutsch. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- KMBW (2016d) – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2017.
- KMK (1982) – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1982): Verzeichnis Grundlegender Grammatischer Fachausdrücke. Online verfügbar unter

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_02_26-Verzeichnis-grammatischer-Fachausdruecke.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.

- KMK (2004) – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- KMK (2005a) – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer Deutschland. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- KMK (2005b) – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer Deutschland. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- KMK (2014) – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Humboldt-Universität zu Berlin (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Mößner, Nicola (2016): Das Bild in der Wissenschaft. In: *IMAGE Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft* 23 (1), S. 65–86. Online verfügbar unter <http://www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/upload/efc3007c1cf938163aa7fe4e11e16b0d.pdf>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Müller, Stefan (2013): Grammatiktheorie. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim: Beltz.
- Netzwerk Bildphilosophie (o.J. a): Bildgrammatik. Hg. v. Jörg R.J. Schirra, Dimitri Liebsch und Mark A. Halawa (Glossar der Bildphilosophie). Online verfügbar unter <http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Bildgrammatik>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Netzwerk Bildphilosophie (o.J. b): Bildpragmatik. Hg. v. Jörg R.J. Schirra, Dimitri Liebsch und Mark A. Halawa (Glossar der Bildphilosophie). Online verfügbar unter <http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Bildpragmatik>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Netzwerk Bildphilosophie (o.J. c): Bildsyntax. Hg. v. Jörg R.J. Schirra, Dimitri Liebsch und Mark A. Halawa (Glossar der Bildphilosophie). Online verfügbar unter <http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Bildsyntax>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Netzwerk Bildphilosophie (Hg.) (2014): Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft. Köln: Halem.
- Neuner, Gerhard (1995): Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. In: Claus Gnutzmann und Frank G. Königs (Hg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr, S. 147–166.
- Niegemann, Helmut M.; Domagk, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Matthias; Zobel, Annett (2008): Kompendium Multimediales Lernen. Berlin: Springer.
- Oomen-Welke, Ingelore (2012): Durch Bilder die Welt erfassen: Bildwortschatz – Sprachwortschatz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ingelore Oomen-Welke und Michael Staiger (Hg.): Bilder – in Medien, Literatur, Sprache, Deutschdidaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. 1., neue Ausg. Freiburg: Fillibach, S. 219–230.

- Ossner, Jakob (2007a): Grammatik in Schulbüchern. In: Klaus-M. Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, S. 161–183.
- Ossner, Jakob (2007b): Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors. In: Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht: auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 134–147.
- Ossner, Jakob (2007c): Wissen, System und Erklärungskompetenz in der Sprachthematization. In: Steffen Gailberger und Michael Krelle (Hg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht: Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 211–227.
- Ossner, Jakob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Ossner, Jakob (2013): Kompetenzen im Sprachunterricht des Deutschen. In: Hans-Werner Huneke et al. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 141–155.
- Osterroth, Andreas (2015): Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ott, Christine (2015): Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19–37.
- Paivio, Allan; Csapo, Kalman (1973): Picture superiority in free recall: Imagery or dual coding? In: *Cognitive Psychology* 5 (2), S. 176–206.
- Pant, Hans Anand (2016): Einführung in den Bildungsplan 2016. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Peyer, Ann (2005): Grammatikunterricht. In: Günter Lange und Swantje Weinhold (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 73–100.
- Pfalzgraf, Falco (2015): Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung. In: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 39–52.
- Pflaeging, Jana (2015): How to Visualize Linguistic Theories: Multimodale Linguistikvermittlung in universitären Lehrwerken. In: *Mittlungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (4), S. 379–394.
- Posner, Roland; Schmauks, Dagmar (1998): Die Reflektiertheit der Dinge und ihre Darstellung in Bildern. In: Klaus Sachs-Hombach und Klaus Rehkämper: Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: DUV, S. 15–31.
- Prange, Klaus (2011): Didaktik und Methodik. In: Kade, Jochen et al. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 183–188.
- Radvan, Florian (2012): An-sehen, hin-schauen, über-blicken. Bilder im Deutschunterricht und im Lehrwerk. In: Anja Ballis (Hg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–201.
- Regenbogen, Arnim; Meyer, Uwe (Hg.) (2013): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Unter Mitarbeit von Johannes Hofmeister. Stuttgart: Koch, Neff & Volckmar.

- Reinfried, Marcus (2013): Vom „Stellvertreter“ zum „Türöffner“ – Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken. In: Gabriele Lieber (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. 2., grundlegend überarb. und erg. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 198-211.
- Reißig, Tilo (2015): *Typographie und Grammatik. Untersuchung zum Verhältnis von Syntax und Raum*. Tübingen: Stauffenburg.
- Riegert, Judith; Sansour, Teresa; Musenberg, Oliver (2015): „Gemeinsame Sache machen“ – Didaktische Theoriebildung und die Modellierung von Gegenständen im inklusiven Unterricht. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 60 (1), S. 9–23.
- Riegert, Judith; Thäle, Angelika (2015): Bilder erzählen – eine didaktische Betrachtung aus Perspektive der Sonderpädagogik. In: Judith Riegert und Oliver Musenberg (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 317–330.
- Rimmele, Marius; Sachs-Hombach, Klaus; Stiegler, Bernd (Hg.) (2014a): *Bildwissenschaft und Visual Culture*. Bielefeld: Transcript.
- Rimmele, Marius; Sachs-Hombach, Klaus; Stiegler, Bernd (2014b): Vorwort. In: Marius Rimmele, Klaus Sachs-Hombach und Bernd Stiegler (Hg.): *Bildwissenschaft und Visual Culture*. Bielefeld: Transcript, S. 9–11.
- Rödel, Laura; Simon, Toni (2017): *Inklusive (Fach-)Didaktik*. In: Julia Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. Zuletzt geprüft am 14.01.2018.
- Roelcke, Thorsten (2011): *Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen, Modelle, Tendenzen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Rothstein, Björn (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Zugl.: Stuttgart, Univ., Habil.-Schr., [2009]. Tübingen: Stauffenburg.
- Rothstein, Björn (2014): Sich Sätze erklären – zur Verbindung von Form und Funktion im Grammatikunterricht. In: Hildegard Gornik (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 499–511.
- Sachs-Hombach, Klaus (1999): Gibt es ein Bildalphabet? In: Klaus Sachs-Hombach und Klaus Rehkämper (Hg.): *Bildgrammatik. Interdisziplinäre Forschungen zur Syntax bildlicher Darstellungsformen*. Magdeburg: Scriptorum, S. 57–66.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2010): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sachs-Hombach, Klaus (2013): *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. 3., überarb. Neuaufl. Köln: Halem.
- Sachs-Hombach, Klaus; Rehkämper, Klaus (1999a): Aspekte und Probleme der bildwissenschaftlichen Forschung – Eine Standortbestimmung. In: Klaus Sachs-Hombach und Klaus Rehkämper (Hg.): *Bildgrammatik. Interdisziplinäre Forschungen zur Syntax bildlicher Darstellungsformen*. Magdeburg: Scriptorum, S. 9–20.
- Sachs-Hombach, Klaus; Rehkämper, Klaus (Hg.) (1999b): *Bildgrammatik. Interdisziplinäre Forschungen zur Syntax bildlicher Darstellungsformen*. Magdeburg: Scriptorum.
- Sadoski, Mark; Paivio, Allan (2013): *Imagery and Text. A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Scheiter, Katharina (2009): *Theoretical and Empirical Foundations of Theories of Multimedia Learning: A Critical Reconsideration*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen. Fachbereich Psychologie.

- Scheiter, Katharina (2016): Cognitive theory of multimedia learning (CTML). In: Markus A. Wirtz (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/cognitive-theory-of-multimedia-learning-ctml/>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Scherner, Maximilian (2013): Grammatik im Deutschunterricht der Sekundarstufe II – Struktur- oder prozessorientiert? In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel, S. 101–126.
- Schiffler, Ludger (2012): Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung. Tübingen: Narr.
- Schmitz, Lena (2017): Adaptive Lehrkompetenz. In Julia Frohn (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>. Zuletzt geprüft am 12.01.2018.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Wissenserwerb mit logischen Bildern. In: Bernd Weidenmann (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern: Huber, S. 95–147.
- Schnotz, Wolfgang (2005): An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In: Richard E. Mayer (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, S. 49–67.
- Schnotz, Wolfgang (2010): Visuelles Lernen. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 927–935.
- Schönenberg, Stephanie (2011): Der Klammermann als Basismodell der Satzlehre. In: *Praxis Deutsch* 38 (226), S. 12–19.
- Schuttkowski, Caroline; Rothstein, Björn; Schmitz, Anke; Gräsel, Cornelia (2015): Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen? – Diskussion zweier Studien. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 63 (1), S. 265–291.
- Schweizer, Harald (2008): Krach oder Grammatik? Streitschrift für einen revidierten Sprachunterricht; Kritik und Vorschläge. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Skorge, Patricia (2006): The affordances of visuals in materials for foreign language learning and teaching: perspectives from theory and research. Dissertation. Universitätsbibliothek Bielefeld. Online verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2304306>. Zuletzt geprüft am 15.01.2018.
- Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Staiger, Michael (2013): Lehr-Lernmedien – Lehrwerke, Lernsoftware und ihre Konzeptionen. In: Hans-Werner Huneke et al. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 452–468.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2011): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild, das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte, Theorien, Analysemethoden. Berlin: De Gruyter (3).
- Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Hajo Diekmannshenke, Michael Klemm und Hartmut Stöckl (Hg.): Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70.

- Stöckl, Hartmut (2014a): Sozialesemiotik. In: Netzwerk Bildphilosophie (Hg.): Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft. Köln: Halem, S. 155–162.
- Stöckl, Hartmut (2014b): Sozialesemiotische Bildanalyse. In: Netzwerk Bildphilosophie (Hg.): Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft. Köln: Halem, S. 393–402.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturm, Dietrich (1991): Das Bild im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (5/Okttober 1991), S. 4–11.
- Terhart, Ewald (2010): Didaktik. In: Stefan Jordan, Marnie Schlüter und Heinz Reinders (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Philipp Reclam, S. 73–76.
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Volkmann, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–379.
- Turgay, Katharina (2014): Zur Variabilität der Wortstellung im Mittelfeld in Empirie und Unterricht. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 61 (1), S. 101–135.
- van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.
- Verhoeven, Ludo; Perfetti, Charles (2008): Advances in text comprehension. Model, process and development. In: *Applied Cognitive Psychology* 22 (3), S. 293–301.
- Weidacher, Georg (2013): Grammatikunterricht und Sprachreflexion – am Beispiel von Konstruktionen des Bewertens. In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*, S. 179–204.
- Weidenmann, Bernd (1994a): Informierende Bilder. In: Bernd Weidenmann (Hg.): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber, S. 9–58.
- Weidenmann, Bernd (1994b): *Lernen mit Bildmedien*. 2., neu ausgest. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, Bernd (Hg.) (1994c): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber.
- Weinberg, Johannes (1991): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Hans Tietgens (Hg.): *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verbandes, S. 130–150.
- Welke, Klaus (2010): Syntaktische Relation (Lexikoneintrag). In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke (UTB), S. 329.
- Welke, Klaus (2011a): *Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen*. Berlin: De Gruyter.
- Welke, Klaus (2011b): *Valenzgrammatik des Deutschen: Eine Einführung*. Berlin: De Gruyter.
- Welke, Klaus (2015): Satzaufbau und Verbvalenz. In: Christa Dürscheid und Jan Georg Schneider (Hg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin: De Gruyter, S. 255–278.
- Welke, Klaus (2016): Attribution unter konstruktionsgrammatischem Aspekt. In: Mathilde Hennig (Hg.): *Komplexe Attribution. Ein Nominalstilphänomen aus sprachhistorischer, grammatischer, typologischer und funktionalstilistischer Perspektive*. Berlin: De Gruyter, S. 57–95.

- Welsch, Norbert; Liebmann, Claus Christian (2012): *Farben. Natur Technik Kunst*. 3., verb. und erw. Aufl. Heidelberg: Spektrum.
- Weth, Constanze (2010): Einführung. In: *IMIS-Beiträge* (37), S. 5–13.
- Wieland, Regina (2013): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht. In: Hans-Werner Huneke et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 340–363.
- Wieland, Regina; Melzer, Florian (2013): ‚Was ist ein Satzglied?‘ – Unterschiedliche Zugänge zu einer grammatischen Einheit: Anregungen für die 5. Klassenstufe. In: Hans-Werner Huneke et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 471–480.
- Wöllstein, Angelika (2010): *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Winter.
- Wöllstein, Angelika (2014a): Syntax: lineare und hierarchische Gliederung. In: Jakob Ossner und Heike Zinsmeister (Hg.): *Sprachwissenschaft für das Lehramt*. Paderborn: Schöningh, S. 181–210.
- Wöllstein, Angelika (2014b): Topologisches Satzmodell. In: Jörg Hagemann und Sven Staffeldt (Hg.): *Syntaxtheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 143–164.
- Wöllstein, Angelika (Hg.) (2015): *Das topologische Modell für die Schule*. Unter Mitarbeit von Saskia Schmadel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zeyer, Tamara (2017): Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44 (6), S. 5.
- Ziegler, Jürgen (1984): *Satz und Urteil. Untersuchungen zum Begriff der grammatischen Form*. Berlin: De Gruyter.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Zimmermann, Walter; Cunningham, Steve (1991): Editor’s introduction: What is mathematical visualization? In: Walter Zimmermann und Steve Cunningham (Hg.): *Visualization in Teaching and Learning Mathematics*. Mathematical Association of America: Washington D.C., S. 1–8.
- Zwahr, Annette (2006): *Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden*. 21., völlig neu bearb. Aufl.. Leipzig: Brockhaus.

Bibliographie Lehrwerke

- ABC der Tiere 3:** Kuhn, Klaus (Hg.); Handt, Rosmarie; Kittel, Daniel; Kuhn, Klaus; Mrowka-Nienstedt, Kerstin; Zeller, Iris (2013): ABC der Tiere 3. Sprachbuch. Silbierte Ausgabe. Offenburg: Mildenerger.
- ABC der Tiere 4:** Kuhn, Klaus (Hg.); Handt, Rosemarie; Kuhn, Klaus; Mrowka-Nienstedt, Kerstin; Zeller, Iris (2013): ABC der Tiere 4. Sprachbuch. Silbierte Ausgabe. Offenburg: Mildenerger.
- Auer 3:** Dolenc-Petz, Ruth; Fiskus, Christel; Kraft, Gertrud; Röbe, Edeltraud; Röbe, Heinrich (2010): Das Auer Sprachbuch 3. Schülerbuch. Stuttgart: Klett.
- Auer 3 LHB:** Dolenc-Petz, Ruth; Fiskus, Christel; Kraft, Gertrud; Röbe, Edeltraud; Röbe, Heinrich (2010): Das Auer Sprachbuch 3. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Klett.
- Auer 4:** Dolenc-Petz, Ruth; Fiskus, Christel; Kraft, Gertrud; Röbe, Edeltraud; Röbe, Heinrich (2010): Das Auer Sprachbuch 4. Schülerbuch. Stuttgart: Klett.
- Auer 4 LHB:** Dolenc-Petz, Ruth; Fiskus, Christel; Kraft, Gertrud; Röbe, Edeltraud; Röbe, Heinrich (2010): Das Auer Sprachbuch 4. Schülerbuch. Stuttgart: Klett.
- Aussichten A1.1 KAB:** Jentges, Sabine; Klötzer, Sylvia; Lundquist-Mog, Angelika; Precht, Jørn; Raths, Angelika; Reinke, Kerstin; Ros-El Hosni, Lourdes M.; Sokolowski, Kathrin; Swerlowa, Olga (2009): Aussichten A1.1. Kurs-/Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.
- Bausteine 3:** Bauch, Björn; Dirzus, Ulrike; Greven, Matthias; Hinze, Gabriele; Isack, Alexandra; Schmidt, Hans-Peter (2009): Bausteine. Sprachbuch 3. Braunschweig: Diesterweg.
- Bausteine 4:** Bauch, Björn; Bruhn, Kirsten; Dirzus, Ulrike; Hinze, Gabriele; Isack, Alexandra; Schmidt, Hans-Peter (2010): Bausteine. Sprachbuch 4. Braunschweig: Diesterweg.
- Blickfeld Deutsch 1995:** Mettenleiter, Peter; Knöbl, Stephan (1995): Blickfeld Deutsch. Paderborn: Schöningh.
- DAB.S 1975:** Braun, Peter; Jungheim, Hans Josef; Kluge, Wolfhard; Riemenschneider, Hartmut; Ott, Günther (1975): Deutsch Arbeitsbuch. Sekundarstufe 1, 5. Schuljahr. Schülerband. Düsseldorf und München: Schwann/BVL.
- D.Eins:** Ackermann, Klaus; Bay, Wolfgang; Betzel, Dirk; Deetjen, Claudia; Droll, Hansjörg; Friedrich, Jenny; Fuhs, Maria; Hahn, Laura; Hinderer, Marcel; Inden, Britta; Kopp, Markus Alexander; Kraft, Franziska; Schmitt, Ute; Schönenberg, Stephanie; Skala, Marlene; Staiger, Michael Tutt; Birgit (2017): D.Eins – Sprache, Literatur, Medien: Deutsch Gymnasium G8. Schülerband 5. Braunschweig: Westermann Schroedel.
- der die das Basis 3:** Jeuck, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Behle-Saure, Birgit; Ecker, Wolfgang; Foster, Heidelinde; Koenen, Marlies; Röder, Kathrin (2012): der die das. Sprache und Lesen 3. Basisbuch. Berlin: Cornelsen.
- der die das Dif. 3:** Jeuck, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Behle-Saure, Birgit; Hubbert, Petra; Stäpeler, Kai (2012): der die das. Sprache und Lesen 3. Differenzierung. Berlin: Cornelsen.
- der die das AH 3A:** Jeuk, Stefan; Sinemus; Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Dreßler-Quade, Petra; Fesenmeier, Bettina; Foster, Heidelinde; Kunz, Lydia; Schick, Simone; Jeuk, Stefan (2012): der die das. Sprache und Lesen 3. Arbeitsheft. Teil A. Berlin: Cornelsen.
- der die das AH 3B:** Jeuk, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Dreßler-Quade, Petra; Fesenmeier, Bettina; Foster, Heidelinde; Jeuk, Stefan; Koenen, Marlies; Kunz, Lydia; Schick, Simone (2012): der die das. Sprache und Lesen 3. Arbeitsheft. Teil B. Berlin: Cornelsen.
- der die das Basis 4:** Jeuck, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Fesenmeier, Bettina; Foster, Heidelinde; Hubbert, Petra; Koenen, Marlies; Kunz, Lydia; Schick, Simone; Sinemus,

- Antje; Strozyk, Krystyna; hrsg. von Jeuck, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (2013): der die das. Sprache und Lesen 4. Basisbuch. Berlin: Cornelsen.
- der die das Dif. 4:** Jeuck, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Foster, Heidelinde; Kunz, Lydia; Stäpeler, Kai (2013): der die das. Sprache und Lesen 4. Differenzierung. Berlin: Cornelsen.
- der die das AH 4A:** Jeuck, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Foster, Heidelinde; Hubbert, Petra; Klose, Sabine; Koenen, Marlies; Schick, Simone; Stäpeler, Kai (2013): der die das. Sprache und Lesen 4. Arbeitsheft. Teil A. Berlin: Cornelsen.
- der die das AH 4B:** Jeuck, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hg.); Foster, Heidelinde; Hubbert, Petra; Klose, Sabine; Koenen, Marlies; Schick, Simone; Stäpeler, Kai (2013): der die das. Sprache und Lesen 4. Arbeitsheft. Teil B. Berlin: Cornelsen.
- Deutschbuch 1 Dif.:** Becker-Binder, Christa; Schurf, Bernd (Hg.); Brosi, Annette; Collini, Carmen; Fogt, Dorothea; Hochmeister, Angelika (2012): Deutschbuch Sprach- und Lesebuch 1. Mit Differenzierungsangebot. Berlin: Cornelsen.
- Deutschbuch 2 Dif.:** Becker-Binder, Christa; Weißenburger, Christian (Hg.); Birner, Sylvia; Bublinski, Carolin; Collini, Carmen; Fogt, Dorothea; Fulde, Agnes; Glas, Andreas; Heil, Peter; Hofmann, Bettina; Kammerer, Ingo; Kunst, Isabelle; Mohr-Mühleisen, Monika; Scherle, Yvonne; Testa, Silja; Trog, Ina; Seidelmann, Tanja; Weißenburger Christian (2013): Deutschbuch Sprach- und Lesebuch 2. Mit Differenzierungsangebot. Berlin: Cornelsen.
- deutsch.kombi plus 1:** Utheß, Sabine (Hg.); Huneke, Hans-Werner; Schemel, Gerd; Schierhorn, Horst; Utheß, Sabine; Vollmers, Burkhard (2009): deutsch.kombi plus 1. Sprach- und Lesebuch für die 5. Klasse. Stuttgart: Klett.
- deutsch.kombi plus 2:** Utheß, Sabine (Hg.); Huneke, Hans-Werner; Schemel, Gerd; Schierhorn, Horst; Utheß, Sabine; Vollmers, Burkhard (2009): deutsch.kombi plus 2. Sprach- und Lesebuch für die 6. Klasse. Stuttgart: Klett.
- deutsch.kombi plus 3:** Utheß, Sabine (Hg.); Huneke, Hans-Werner; Schemel, Gerd; Schierhorn, Horst; Utheß, Sabine; Vollmers, Burkhard (2010): deutsch.kombi plus 3. Sprach- und Lesebuch für die 7. Klasse. Stuttgart: Klett.
- Deutsch konkret 1985:** Neuner, Gerhard; Desmarets, Peter; Funk, Hermann; Krüger Michael; Scherling, Theo (1985): Deutsch konkret – ein Lehrwerk für Jugendliche. Band 1. München: Langenscheidt.
- Deutschmobil 1:** Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (2003): Das neue Deutschmobil 1. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Lehrbuch. Stuttgart: Klett.
- Deutschmobil 2:** Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (2004): Das neue Deutschmobil 2. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Lehrbuch. Stuttgart: Klett.
- Deutschmobil 3:** Douvitsas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (2005): Das neue Deutschmobil 3. Lehrwerk für Kinder und Jugendliche. Lehrbuch. Stuttgart: Klett.
- deutsch.punkt 1 Dif.:** Franke, Corinna; Kraushaar, Jutta (Hg.); Agethen, Birgit; Franke, Corinna; Kraushaar, Jutta; Lammersen, Hans; Porth, Christian; Post, Diana (2012): deutsch.punkt 1. Differenzierende Ausgabe für die 5. Klasse. Stuttgart: Klett.
- deutsch.punkt 2 Dif.:** Franke, Corinna; Kraushaar, Jutta (Hg.); Agethen, Birgit; Franke, Corinna; Kraushaar, Jutta; Lammersen, Hans; Porth, Christian; Walter, Lena (2013): deutsch.punkt 2. Differenzierende Ausgabe für die 6. Klasse. Stuttgart: Klett.
- deutsch.punkt 3 Dif.:** Agethen, Birgit; Arndt, Oliver; Franke, Corinna; Kraushaar, Jutta; Minner, Kathrin; Porth, Christian; Schürmann, Christa; Walter, Lena (2014): deutsch.punkt 3. Differenzierende Ausgabe für die 7. Klasse. Stuttgart: Klett.

- Doppel-Klick 1:** Krull, Renate; Knirsch, Christa; Plieninger, Martin (Hg.); Andris, Benildis; Bartsch, Susann; Bentin, Werner; Eisele, Claudia; Giede, Julia; Hofer, Karin; Knirsch, Christa; Lang, Ina; Mössle, Gisela; Oswald, Ursula; Plieninger, Martin; Schöps-Körper, Jutta, Wagener, Hans-Jürgen (2009): Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 1. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick AH 1A:** Plieninger, Martin; Krull, Renate (Hg.); Bentin, Werner; Böger, Iris (2010): Doppel-Klick. Da Arbeitsheft 1A. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick AH 1B:** Krull, Renate; Plieninger, Martin (Hg.); Benti, Werner; Krull, Renate; Böger, Iris (2011): Doppel-Klick. Das Arbeitsheft 1B. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick 2:** Krull, Renate; Knirsch, Christa; Plieninger, Martin (Hg.); Andris, Benildis; Bartsch, Susanne; Becker, Susanne; Bentin, Werner; Eisele, Claudia; Giede, Julia; Hofer, Karin; Knirsch, Christa; Koch, Michael; Krull, Renate; Lang, Ina; Mössle, Gisela; Oswald, Ursula; Plieninger, Martin; Schöps-Körper, Jutta (2010): Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 2. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick AH 2A:** Plieninger, Martin; Krull, Renate (Hg.); Bentin, Werner; Plieninger, Martin (2010): Doppel-Klick. Das Arbeitsheft 2A. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen
- Doppel-Klick AH 2B:** Krull, Renate; Plieninger, Martin (Hg.); Bentin, Werner; Krull, Renate; Plieninger, Martin (2010): Doppel-Klick. Das Arbeitsheft 2B. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen
- Doppel-Klick 3:** Bentin, Werner; Krull, Renate; Knirsch, Christa; Plieninger, Martin (Hg.); Benildis, Andris; Bartsch, Susann; Becker, Susanne; Bentin, Werner; Eisele, Claudia; Giede, Julia; Glück, Nadine; Hofer, Karin; Knirsch, Christa; Koch, Michaela; Lang, Ina; Mössle, Gisela; Oswald, Ursula; Plieninger, Martin; Schöps-Körper, Jutta (2010): Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 3. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick AH 3A:** Bentin, Werner; Krull, Renate; Plieninger, Martin (Hg.); Becker, Heliane; Bentin, Werner; Breikopf, Kathleen; Olsen, Ralph (2011): Doppel-Klick. Das Arbeitsheft 3A. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick AH 3B:** Bentin, Werner; Krull, Renate; Plieninger, Martin (Hg.); Bartz, Tina; Becker, Heliane; Bentin, Werner; Breikopf, Kathleen; Olsen, Ralph (2006): Doppel-Klick. Das Arbeitsheft 3B. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick 5:** Bentin, Werner; Krull, Renate; Plieninger, Martin (Hg.); Andris, Benildis; Bahner, Ellen; Bauer, Rebekka; Bentin, Werner; Böger, Iris; Eisele, Claudia; Glück, Nadine; Gold, Bettina; Jacobs, Bernhard-August; Jeretin-Kopf, Maja; Lang, Ina; Neumann, Nicole; Plieninger, Martin; Rimkus, Agnes (2007): Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 5. Ausgabe Südwest. Berlin: Cornelsen.
- Doppel-Klick 6:** Bentin, Werner; Krull, Renate; Plieninger, Martin (Hg.); Andris, Benildis; Bahner, Ellen; Ballis, Anja; Bauer, Rebekka; Bentin, Werner; Böger, Iris; Eisele, Claudia; Gold, Bettina; Jacobs, Bernhard-August; Jeretin-Kopf, Maja; Lang, Ina; Neumann, Nicole; Plieninger, Martin; Rimkus, Agnes (2008): Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch 6. Ausgabe Südwest. Berlin: Cornelsen.
- Einsterns Schwester TH4:** Bauer, Roland; Maurach, Jutta (Hg.); Schumpp, Anette; Sorg, Jutta (2012): Einsterns Schwester 4. Themenheft 1. Sprache untersuchen. Berlin: Cornelsen.
- Einsterns Schwester AH4:** Bauer, Roland; Maurach, Jutta (Hg.); Baudendistel, Katrin; Dreier-Kuzuhara, Daniela; Gerstenmaier, Wiebke; Grimm, Sonja; Schumpp, Anette; Sorg, Jutta (2012): Einsterns Schwester 4. Arbeitsheft. Berlin: Cornelsen.
- Fabuli:** Douvitas-Gamst, Jutta; Xanthos-Kretschmer, Sigrid (2008): Fabuli. Anfangsunterricht Deutsch. Erstlese- und Sprachlehrwerk für Kinder. Schülerbuch. Stuttgart: Klett
- Hallo Anna:** Swerlowa, Olga (2012): Hallo Anna. Deutsch für Kinder. Lehrbuch 1. Stuttgart: Klett.

- Ideen A1 KB1:** Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert (2008): Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1. A1. Ismaning: Hueber.
- Ideen A1 AB1:** Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert (2008): Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 1. A1. Ismaning: Hueber.
- Ideen A1 LHB:** Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert; Rose, Martina (2008): Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch 1. A1. Ismaning: Hueber.
- Klartext 1:** Fleer, Kathleen; Gollnick, Ulrike; Heinrichs, Andrea; Klascka, Ellen; Marx, Hans-Dieter; Möller, Rebekka; Müller-Eberle, Claudia; Peters, Jelko; Röder-Wittl, Susanne; Schmiedel, Marina; Sillus, Alexandra; Stinus, Martin; Wandel, Jochen; Weber, Gisela; Wolff, Martina (2009): Klartext 1. Sprach-Lesebuch Deutsch. Braunschweig: Westermann
- Klartext 2:** Blunck, Susanne; von Bothmer, Anja; Eversmeier-Focke, Ruth; Fleer, Kathleen; Fox, Hiltrud; Gollnick, Ulrike; Heinrichs, Andrea; Judith, Heiko; Kavulok, Silke; Klaschka, Ellen; Marx, Hans-Dieter; Michalzik, Kirsten; Möller, Rebekka; Müller-Eberle, Claudia; Peters, Jelko; Röder-Wittl, Susanne; Schöppner, Astrid; Swoboda, Anja; Weber, Gisela; Wolff, Martina (2009): Klartext 2. Sprach-Lesebuch Deutsch. Braunschweig: Westermann.
- Klartext 3:** von Bothmer, Anja; Fleer, Kathleen; Fox, Hiltrud; Gollnick, Ulrike; Grimm, Rolf; Heinrichs, Andrea; Judith, Heiko; Kavulok, Silke; Klaschka, Ellen; Michalzik, Kirsten; Möller, Rebekka; Müller-Eberle, Claudia; Peters, Jelko; Röder-Wittl, Susanne; Schatz, Annegret; Schmiedel, Marina; Schöppner, Astrid; Swoboda, Anja; Weber, Gisela; Wolff, Martina (2010): Klartext 3. Sprach-Lesebuch Deutsch. Braunschweig: Westermann.
- KSB.5 1970:** Beilhardt, Karl; Kampe, Adelheid; Kölln, Hermann; Küster, Friedrich; Plickat, Hans-Heinrich; Schwarz, Erich; Specht, Horst; Wittenberg, Hildegard (1970): Sprachbuch 5. Schuljahr. Stuttgart: Klett.
- KSB.5.L 1970:** Beilhardt, Karl; Kampe, Adelheid; Kölln, Hermann; Küster, Friedrich; Plickat, Hans-Heinrich; Schwarz, Erich; Specht, Horst; Wittenberg, Hildegard (1970): Sprachbuch 5. Schuljahr. Lehrerheft. Stuttgart: Klett.
- KSB.6 1971:** Beilhardt, Karl; Kampe, Adelheid; Kölln, Hermann; Küster, Friedrich; Plickat, Hans-Heinrich; Schwarz, Erich; Specht, Horst; Wittenberg, Hildegard (1971): Sprachbuch 6. Schuljahr. Stuttgart: Klett.
- KSB.S.A/B 1976:** Beilhardt, Karl; Kampe, Adelheid; Kölln, Hermann; Küster, Friedrich; Oomen, Ingelore; Specht, Horst; Wittenberg, Hildegard (1976): Klett Sprachbuch 5. Schuljahr. Schülerband A/B. Stuttgart: Klett.
- Kunterbunt 3:** Barnitzky, Horst; Bunk, Hans-Dieter; Hecker, Ulrich (Hg.); Barnitzky, Horst; Beier, Brigitte; Gadow, Angelika; Hecker, Ulrich; Herbst, Iris (2010): Kunterbunt. Sprachbuch 3. Stuttgart: Klett.
- Kunterbunt 3 LHB:** Barnitzky, Horst; Bunk, Hans-Dieter; Hecker, Ulrich (Hg.); Barnitzky, Horst; Beier, Brigitte; Gadow, Angelika; Hecker, Ulrich; Herbst, Iris (2010): Kunterbunt. Sprachbuch 3. Lehrerhandbuch mit Diagnosematerial und CD-ROM. Stuttgart: Klett.
- Kunterbunt 4:** Barnitzky, Horst; Bunk, Hans-Dieter; Hecker, Ulrich (Hg.); Barnitzky, Horst; Beier, Brigitte; Gadow, Angelika; Hecker, Ulrich; Herbst, Iris (2010): Kunterbunt. Sprachbuch 4. Stuttgart: Klett.
- Kunterbunt 4 LHB:** Barnitzky, Horst; Bunk, Hans-Dieter; Hecker, Ulrich (Hg.); Barnitzky, Horst; Beier, Brigitte; Gadow, Angelika; Hecker, Ulrich (2010): Kunterbunt. Sprachbuch 4. Lehrerhandbuch mit Diagnosematerial und CD-ROM. Stuttgart: Klett.
- LDB.A 1974:** Hebel, Franz (Hg.); Aley, Peter; Eilers, Jürgen; Hoos, Hans Helmut; Kleinschmidt, Gert; Leberke, Marie-Luise; Mann, Helmut; Schlemmer, Heinrich; Schmidt, Herta; Stein, Guido;

- Weter, Hans (1974): Lesen Darstellen Begreifen. Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Ausgabe A, 5. Schuljahr. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.
- Logisch! A1 AB:** Fleer, Sarah; Padros, Alicia; Schurig, Cordula (2009): Logisch! Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch A1. Berlin: Langenscheidt.
- Logisch! A2 KB:** Dengler, Stefanie; Fleer, Sarah; Rusch, Paul; Schurig, Cordula (2010): Logisch! Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A2. Berlin: Langenscheidt.
- Logisch! A2 AB:** Dengler, Stefanie; Fleer, Sarah; Rusch, Paul; Schurig, Cordula (2010): Logisch! Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch A2. Berlin: Langenscheidt.
- Logisch! B1 KB:** Dengler, Stefanie; Fleer, Sarah; Rusch, Paul; Schurig, Cordula (2011): Logisch! Deutsch für Jugendliche. Kursbuch B1. Berlin: Langenscheidt.
- Logisch! B1 AB:** Dengler, Stefanie; Fleer, Sarah; Rusch, Paul; Schurig, Cordula (2011): Logisch! Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch B1. Berlin: Langenscheidt.
- Logisch! B1 Grammatiktrainer:** Fleer, Sarah; Rusch, Paul (2012): Logisch! B1 Grammatiktrainer. Berlin: Langenscheidt.
- Logisch! B1 LHB:** Fleer, Sarah; Rusch, Paul; Schurig, Cordula (2012): Logisch! B1 Lehrerhandbuch. Berlin: Langenscheidt.
- LRS 4-7 Aufbau:** Horch-Enzian, Ulrich (2009): Individuelle Förderung bei LRS. 4. - 7. Schuljahr. Aufbautraining. Paderborn: Schöningh.
- LRS 4-7 Basis:** Horch-Enzian, Ulrich (2008): Individuelle Förderung bei LRS. 4. - 7. Schuljahr. Basisstraining. Paderborn: Schöningh.
- Magnet neu A1:** Motta, Giorgio (Hg.); Körner, Elke; Dahmen, Silvia; Voll, Victoria (2013): Magnet neu A1. Deutsch für junge Lernende. Stuttgart: Klett.
- Mobile 3:** Crämer, Claudia; Jentgens, Stefanie; Walcher-Frank, Kathrin (Hg.); Crämer, Claudia; Eberhardt, Ulrike; Graf, Annette; Krieg, Konstanze; Sevegnani, Friederike; Walcher-Frank, Kathrin (2011): Mobile. Sprachbuch 3. Braunschweig: Westermann.
- Mobile 4:** Crämer, Claudia; Walcher-Frank, Kathrin (Hg.); Crämer, Claudia; Eberhardt, Ulrike; Krieg, Konstanze; Walcher-Frank, Kathrin; Wespel, Manfred (2012): Mobile. Sprachbuch 4. Braunschweig: Westermann.
- Netzwerk KAB A1.1:** Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja (2011): Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs-und Arbeitsbuch Teil 1. A1. Berlin: Langenscheidt.
- Netzwerk AB A1:** Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja (2011): Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch A1. Berlin: Langenscheidt.
- Netzwerk LHB A1:** Pilaski, Anna; Wirth, Katja (2011): Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch A1. Berlin: Langenscheidt.
- Netzwerk KAB A2.1:** Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja (2012): Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs-und Arbeitsbuch Teil 1. A2. Berlin: Langenscheidt.
- Netzwerk KAB A2.2:** Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja (2013): Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs-und Arbeitsbuch Teil 2. A2. München: Langenscheidt.
- P.A.U.L. D. 5:** Radke, Frank (Hg.) Anthony, Michaela; Gasch-Sigge, Anne; Heinemann, Tanja; Pappas, Katharine; Radke, Frank; Roth-Rings, Elisabeth; Wiertz, Katja (2010): P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch für die Jahrgangsstufe 5. Paderborn: Schöningh.
- P.A.U.L. D. 6:** Radke, Frank (Hg.); Anthony, Michaela; Auffenberg, Juliane; Awakowicz, Christiane; Gasch-Sigge, Anne; Heinemann, Tanja; Pappas, Katharine; Radke, Frank; Roth-Rings, Elisabeth; Wiertz, Katja; Zurwehme, Martin (2010): P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. 6. Paderborn: Schöningh.

- P.A.U.L. D. 7:** Radke, Frank; Frevert, Thorsten (Hg.); Aßmann, Michael; Auffenberg, Juliane; Awakowicz, Christiane; Gasch-Sigge, Anne; Gierse-Beyer, Eva; Heinemann, Tanja; Radke, Frank; Rahmann, Manuel; Roth-Rings, Elisabeth; Wiertz, Katja; Zurwehme, Martin (2012): P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch für die Jahrgangsstufe 7. Paderborn: Schöningh.
- Piri 3:** Bünstorf, Imke; Ende, Kerstin; Hoch-Schatz, Angela; Kargl, Sonja; Rusch, Gerlinde; Schimmeler, Ute; Schramm, Karin; Trautmann, Sabine (2009): Piri 3. Das Sprach-Lese-Buch. Stuttgart: Klett.
- Piri 4:** Ende, Kerstin; Hock-Schatz, Angela; Kargl, Sonja; Schimmeler, Ute; Schramm, Karin; Trautmann, Sabine (2010): Piri 4. Das Sprach-Lese-Buch. Stuttgart: Klett.
- Planetino A1.1 KB:** Alberti, Josef; Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele (2008): Planetino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. A1 Band 1. Ismaning: Hueber.
- Planetino A1.1 AB:** Alberti, Josef; Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele (2009): Planetino 1. Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch. A1 Band 1. Ismaning: Hueber.
- Planetino A1.2 KB:** Alberti, Josef; Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele (2009): Planetino 2. Deutsch für Kinder. Kursbuch. A1 Band 2. Ismaning: Hueber.
- Planetino A1.2 AB:** Alberti, Josef; Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele (2010): Planetino 2. Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch. A1 Band 2. Ismaning: Hueber.
- Planetino A1.3 KB:** Alberti, Josef; Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele (2011): Planetino 3. Deutsch für Kinder. Kursbuch. A1 Band 3. Ismaning: Hueber.
- Planetino A1.3 AB:** Alberti, Josef; Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele (2011): Planetino 3. Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch. A1 Band 3. Ismaning: Hueber.
- Pustebblume 3:** Menzel, Wolfgang (Hg.); Jahn, Christel; Kunsch, Wolfgang; Menzel, Wolfgang; Schoeler, Udo; Schulz, Brigitte; Stach-Partzsch, Sabine; Vau, Katja (2011): Pustebblume. Das Sprachbuch 3. Baden-Württemberg. Braunschweig: Schroedel.
- Pustebblume 4:** Menzel, Wolfgang (Hg.); Jahn, Christel; Kunsch, Wolfgang; Menzel, Wolfgang; Schoeler, Udo; Schulz, Brigitte; Stach-Partzsch, Sabine; Vau, Katja (2011): Pustebblume. Das Sprachbuch 4. Baden-Württemberg. Braunschweig: Schroedel.
- Schau nach, schreib richtig:** Wetter, Edmund: Schau nach, schreib richtig! Schülerwörterbuch für weiterführende Schulen. 5. erw. Aufl. Offenburg: Mildenerger.
- Schau nach, schreib richtig! Gram. AH:** Wetter, Edmund (2006): Schau nach, schreib richtig! Grammatik. Arbeitsheft zum Wörterbuch. 5. und 6. Schuljahr. Offenburg: Mildenerger.
- Schlag auf, schau nach!:** Wetter, Edmund; Wetter, Ute (2013): Schlag auf, schau nach! für die Grundschule. 2. neu bearb. Aufl. Offenburg: Mildenerger.
- Team Deutsch A2:** Einhorn, Agnes; Esterl, Ursula; Körner, Elke; Jenkins-Krumm, Eva-Maria; Kubicka, Aleksandra (2008): Team Deutsch 2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. Stuttgart: Klett.
- Team Deutsch B1:** Einhorn, Agnes; Esterl, Ursula; Körner, Elke; Jenkins-Krumm, Eva-Maria; Kubicka, Aleksandra (2008): Team Deutsch 3. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. Stuttgart: Klett.
- Tintenklecks 3:** Altenburg, Erika; Gersch, Andrea; Heinrichs, Thomas; Klein, Bärbel; Winterscheid, Elke; Ziemann, Christiane (2005): Tintenklecks. Das Deutschbuch 3. Ausgabe S. Donauwörth: Auer.
- Tintenklecks 4:** Altenburg, Erika; Gersch, Andrea; Heinrichs, Thomas; Klein, Bärbel; Schneiders, Anja; Winterscheid, Elke; Ziemann, Christiane (2006): Tintenklecks. Das Deutschbuch 4. Ausgabe S. Donauwörth: Auer.
- Tinto 3:** Bruns, Christiane; Jochmann, Eva; Mai, Irmgard; Schaub, Sybille; Schröder, Julia (2013): Tinto. Basisbuch. Sprache-Lesen 3. Berlin: Cornelsen.

- Tinto 3 LHB:** Ulrich, Marc; Bruns, Christiane; Daus, Helge; Freyer, Gerlinde; Ferrarello, Melanie; Gade, Katja; Jochmann, Eva; Liebach-Schultz, Tatjana; Mai, Irmgard; Schaub, Sybille; Wörner, Martin (2013): Tinto 3. Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Tinto 4:** Bruns, Christiane; Jochmann, Eva; Mai, Irmgard; Schaub, Sybille; Schröder, Julia (2014): Tinto. Basisbuch. Sprache-Lesen 4. Berlin: Cornelsen.
- Tinto 4 LHB:** Ulrich, Marc; Bruns, Christiane; Daus, Helge; Ferrarello, Melanie; Freyer, Gerlinde; Gade, Katja; Jochmann, Eva; Liebach-Schultz, Tatjana; Mai, Irmgard; Schaub, Sybille; Schröder, Julia; Wörner, Martin (2014): Tinto 4. Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- USP 1970:** Weisgerber, Bernhard; Heiliger, Franz Josef; Hilberoth, Hans-Josef (1970): Unsere Sprache. Sprachbuch für Schulen. 5. Schuljahr. Bochum: Ferdinand Kamp.
- Wir neu A1.1:** Jenkins-Krumm, Eva-Maria; Clement, Coleen (2013): Wir neu A1.1. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.
- Xa-Lando 3:** Propson, Ingeborg (Hg.); Brokhausen, Juliane; Brokhausen, Sybille; Kramer, Sonja; Propson, Ingeborg; Schulze, Brigitte; Wittenberg-Ilayyan, Antje (2013): Xa-Lando 3. Deutsch- und Sachbuch. Paderborn: Schöningh.
- Xa-Lando 3 LHB:** Propson, Ingeborg (Hg.); Brokhausen, Juliane; Brokhausen, Sybille; Kramer, Sonja; Propson, Ingeborg; Schulze, Brigitte; Wittenberg-Ilayyan, Antje (2013): Xa-Lando 3. Deutsch- und Sachbuch. Lehrerband. Paderborn: Schöningh.
- Xa-Lando 4:** Propson, Ingeborg (Hg.); Brokhausen, Juliane; Brokhausen, Sybille; Kramer, Sonja; Propson, Ingeborg; Schulze, Brigitte; Wittenberg-Ilayyan, Antje (2014): Xa-Lando 4. Deutsch- und Sachbuch. Paderborn: Schöningh.
- Xa-Lando Training AH 4:** Propson, Ingeborg (Hg.); Propson, Ingeborg; Schulze, Brigitte (2010): Xa-Lando Training Deutsch als Zweitsprache Arbeitsheft. Fördermaterial für den Deutschunterricht 4. Braunschweig: Schöningh.
- Xa-Lando 4 LHB:** Propson, Ingeborg (Hg.); Brokhausen, Juliane; Brokhausen, Sybille; Kramer, Sonja; Propson, Ingeborg; Schulze, Brigitte; Wittenberg-Ilayyan, Antje (2014): Xa-Lando 4. Deutsch- und Sachbuch. Lehrerband. Paderborn: Schöningh.
- Zebra 3:** Bünstorf, Imke; Eschenbach, Karin; Kargl, Sonja; Löffler, Cordula; Schramm, Karin; ten Broek, Christa (2013): Zebra 3. Wissensbuch Sprache/Lesen. Stuttgart: Klett.
- Zebra 4:** Bünstorf, Imke; Eschenbach, Karin; Esp, Britta; Kargl, Sonja; Löffler, Cordula; Schramm, Karin; ten Broek, Christa (2013): Zebra 4. Wissensbuch Sprache/Lesen. Stuttgart: Klett.
- Ziel B2.1 KB:** Dallapiazza, Rosa-Maria; Evans, Sandra; Fischer, Roland; Kilimann, Angela; Schümann, Anja; Winkler, Maresa (2008): Ziel B2. Band 1. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Ziel C1.1 KB:** Dallapiazza, Rosa-Maria; Evans, Sandra; Fischer, Roland; Schümann, Anja; Winkler, Maresa (2010): Ziel C1. Band 1. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Ziel C1.2 KB:** Dallapiazza, Rosa-Maria; Evans, Sandra; Fischer, Roland; Schümann, Anja; Winkler, Maresa (2011): Ziel C1. Band 2. Kursbuch. Ismaning: Hueber.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen:

Abbildung 1: Schraubzwinge, <i>Deutsch konkret</i> 1985, S. 82	52
Abbildung 2: Beispiel Impuls zur Texterstellung, <i>Deutschemobil 2</i> 2004, S. 44.....	53
Abbildung 3: Orientierungssymbole und Unterrichtsbegleiter, <i>Auer 3</i> 2010, S. 8.....	54
Abbildung 4: Bild mit dekorativem Charakter, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 80	55
Abbildung 5: Beispiel für Kontextabhängigkeit der Bildfunktion, <i>Bausteine 4</i> 2010, S. 20	56
Abbildung 6: Zusammenfassung und Vergleich von Sturm 1991 und Hallet 2013.....	59
Abbildung 7: Satzbautafel, <i>Lesen Darstellen Begreifen</i> 1974, S. 39.....	63
Abbildung 8: Satzvisualisierung, <i>Unsere Sprache</i> 1970, S. 117	64
Abbildung 9: Satzkette, <i>Deutsch Arbeitsbuch</i> 1975, S. 129	64
Abbildung 10: Balkendiagramm, <i>Klett Sprachbuch</i> 1976, S. 74.....	64
Abbildung 11: Schiebemodell, <i>Klett Sprachbuch</i> 1976, S.67	65
Abbildung 12: Metapher Rangierbahnhof, <i>Blickfeld Deutsch</i> 1995, S. 114	66
Abbildung 13: Beispiel Semantisierende Bilder, Hirschbold 1988, S. 102.....	73
Abbildung 14: Adverbialia, Hirschbold 1988, S. 107.....	74
Abbildung 15: Symbolzeichnungen am Satz, Hirschbold 1988, S. 108.....	74
Abbildung 16: Suggestopädische Satzzeichnung, Brinitzer und Damm 1999, S. 24	75
Abbildung 17: Positionen im Satz, Brinitzer und Damm 1999, S. 25	76
Abbildung 18: Verbklammer, Brinitzer und Damm 1999, S. 33	77
Abbildung 19: Klammermann, Schönenberg 2011, S. 16.....	78
Abbildung 20: Satzfücher, Blattmann und Kottke 2002, S. 17.....	79
Abbildung 21: Satzfücher ohne Kreissegmente, Blattmann und Kottke 2002, S. 18.....	81
Abbildung 22: Satzgliedertafel mit Subjekt und Prädikat, Blattmann und Kottke 2002, S. 19.....	81
Abbildung 23: Stemma, reine Dependenzgrammatik, Ágel und Fischer 2010, S. 277	91
Abbildung 24: Virtuelles Stemma, Ágel und Fischer 2010, S. 278.....	92
Abbildung 25: Kombiniertes Stemma, Ágel und Fischer 2010, S. 278.....	92
Abbildung 26: Stemma mit spezifischen Dependenzrelationen, Ágel und Fischer 2010, S. 278... 92	
Abbildung 27: Lineare dependenzgrammatische Visualisierung, Ágel und Fischer 2010, S. 279 92	
Abbildung 28: Beispiel für einen Strukturbaum, Brinker 1972, S. 38.....	95
Abbildung 29: Strukturbaum, umgekehrte Beschreibungsrichtung, Brinker 1972, S. 42.....	96
Abbildung 30: Strukturbaum mit Klassensymbolen, Brinker 1972, S.....	96
Abbildung 31: Schachtelvisualisierung, Müller 2013, S. 4	97
Abbildung 32: Positionen und Felder des topologischen Satzmodells (Differenzmodell), Wöllstein 2014b, S. 146.....	100

Abbildung 33: Vereinfachte Darstellung der Positionen und Felder im Satz, Wöllstein 2014b, S. 147	101
Abbildung 34: Planetenmodell, <i>Klett Sprachbuch 5</i> 1970, S. 81	106
Abbildung 35: Abstrakte Variante, <i>Klett Sprachbuch 6</i> 1971, S. 78.....	107
Abbildung 36: Syntaktische Relationen - Vergleich verschiedener Grammatiktheorien, Welke 2016, S. 59.....	129
Abbildung 37: Methodisches Vorgehen zur Bestimmung der Grundtypen.....	156
Abbildung 38: Screenshot Analyse nach visuellen Mitteln MAXQDA.....	159
Abbildung 39: Visualisierung der Modalklammer, <i>Magnet neu A1</i> 2013, S. 125	160
Abbildung 40: Satz-Baukasten, <i>Xa-Lando 3</i> 2013, S. 193	161
Abbildung 41: Baumdarstellung, <i>Schau nach, schreib richtig</i> 2013, S. 395.....	162
Abbildung 42: Puzzledarstellung, <i>ABC der Tiere 4</i> 2013, S. 36.....	163
Abbildung 43: Visualisierung von Satzteilen durch einfache visuelle Mittel (Schriftfarbe),.....	164
Abbildung 44: Dekorative Elemente in verbundener Satzlinie, <i>Zebra 3</i> 2013, S. 23	165
Abbildung 45: Beispiel unverbundene Figuren gereiht, <i>Doppel-Klick 2</i> 2010, S. 313	166
Abbildung 46: Beispiel Figuren, die für je ein Satzglied stehen (nicht gereiht), <i>Xa-Lando 3</i> 2013, S. 113	166
Abbildung 47: Beispiel Visualisierung Satzklammer durch geteilten Kreis, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 80.....	167
Abbildung 48: Beispiel Satzklammer durch Strich visualisiert, <i>Doppel-Klick AH 2A</i> 2010, S. 63	167
Abbildung 49: Beispiel Satzfelder mit Verbhervorhebung, <i>Auer 4</i> 2010, S. 58.....	169
Abbildung 50: Beispiel Satzfelder ohne Verbhervorhebung, <i>Mobile 4</i> 2012, S. 35.....	169
Abbildung 51: Vertikale Erweiterung der Satzlinie, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 78	170
Abbildung 52: Satzfelder mit Verbhervorhebung, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 81.....	172
Abbildung 53: Satzfelder mit Verbhervorhebung, ohne Beschriftung, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 124	173
Abbildung 54: Satzfelder mit Verbhervorhebung, zwei Glieder, <i>Auer 3</i> 2010, S. 14.....	173
Abbildung 55: Verbsymbol roter Kreis, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 80	174
Abbildung 56: Ausschnitt aus Satzfelder mit Verbhervorhebung, <i>der die das AH 4B</i> 2013 S. 10	175
Abbildung 57: Ausschnitt aus Satzfelder mit Verbhervorhebung, <i>Auer 3</i> 2010, S. 49	175
Abbildung 58: Sätze umstellen, <i>Auer 3</i> 2010, S. 139	175
Abbildung 59: Zwei Satzfelder ohne Verbhervorhebung, <i>Einsterns Schwester TH1</i> 2012, S. 39	177
Abbildung 60: Unverbundene Satzlinien, <i>ABC der Tiere 3</i> 2013, S. 69	178
Abbildung 61: Verbundene Satzlinien, <i>Deutschemobil 1</i> 2003, S. 83.....	179
Abbildung 62: Vertikale Erweiterung, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 78.....	180

Abbildung 63: Vertikale Erweiterung mit Schiebeelement, <i>der die das Basis 4</i> 2013	180
Abbildung 64: Vertikale Erweiterung mit Schiebeelement, <i>Xa-Lando 3</i> 2013, S. 174.....	181
Abbildung 65: Satzgliedsymbole, <i>Mobile 4</i> 2012, S. 39.....	182
Abbildung 66: Tabelle zur Klassifikation von Satzgliedern, <i>Mobile 4</i> 2012, S. 119	182
Abbildung 67: Analogische Visualisierung, <i>Tintenklecks 3</i> 2005, S. 93	184
Abbildung 68: Analogische Visualisierung Hantel, <i>der die das Basis 4</i> 2013, S. 80.....	185
Abbildung 69: Analogische Visualisierung Jonglieren, <i>Tintenklecks 3</i> 2005, S. 93	185
Abbildung 70: Analogische Visualisierung Schere; <i>Mobile 3</i> 2011, S. 123	186
Abbildung 71: Charakterisierungsebenen grammatikdidaktischer Visualisierungen.....	187
Abbildung 72: Bedeutungskonstituierende Ebenen der Sozialemiotischen Bildanalyse	198
Abbildung 73: Beispielvisualisierung Satzfelder mit Verbhervorhebung, <i>Auer 3</i> 2010, S. 64....	203
Abbildung 74: Verteilung der Rechtecke im Satzfelder mit Verbhervorhebung.....	205
Abbildung 75: Beispiel Grundtyp Satzfelder ohne Verbhervorhebung, <i>Mobile 4</i> 2012, S. 39	213
Abbildung 76: Unverbundene Satzlinien, <i>Tintenklecks 4</i> 2006, S. 209	219
Abbildung 77: Hinweis auf Verschiebbarkeit von Satzgliedern, <i>Tintenklecks 4</i> 2006, S. 209	223
Abbildung 78: Verbundene Satzlinien, <i>Deutschmobil 1</i> 2003, S. 70	224
Abbildung 79: Aufgabenstellung zu Grundtyp 4: Verbundene Satzlinien, <i>Deutschmobil 1</i> 2003, S. 70	229
Abbildung 80: Vertikale Erweiterung der Satzlinien, <i>der die das 4 Dif</i> 2013, S. 86	230
Abbildung 81: Satzgliedsymbole, <i>Xa-Lando 4</i> 2014, S. 162f.....	234
Abbildung 82: Tabelle „Texthaus“, <i>Klartext 2</i> 2009, S. 198	240
Abbildung 83: Topologische Felder, <i>Ziel B2.1 KB</i> 2008, S. 69.....	243
Abbildung 84: Topologische Felder mit Aufgabenstellungen, <i>Ziel B2.1 KB</i> 2008, S. 69	247
Abbildung 85: Analogische Visualisierung, Wäscheleine, <i>Zebra 3</i> 2013, S. 23.....	249
Abbildung 86: Analogische Visualisierung, Jonglieren, <i>Tintenklecks 3</i> 2005, S. 93.....	253

Tabellen:

Tabelle 1: Bildtypen nach Sachs-Hombach 2013.....	19
Tabelle 2: Designprinzipien für multimediales Lernmaterial, Scheiter 2009, S. 15.....	31
Tabelle 3: Bildarten nach Weidenmann 1994.....	34
Tabelle 4: Bildarten nach Schnotz 2010.....	36
Tabelle 5: Bildfunktionen nach Weidenmann 1994.....	38
Tabelle 6: Übersicht über mögliche visuelle Lernhilfen nach Funk und Koenig 1999.....	47
Tabelle 7: Kommunikative Minimaleinheit und Satz, Zifonun et al. 1997, S. 86.....	86
Tabelle 8: Tests zur Ermittlung der Konstituentenstruktur, Müller 2013, S. 5.....	95
Tabelle 9: Positionen und Felder im topologischen Satzmodell, Wöllstein 2014b, S. 146.....	99

Tabelle 10: Konzepte des Grammatikunterrichts, Rothstein 2014, S. 500f.....	116
Tabelle 11: Perspektiven zur Analyse der Bestandteile von Sätzen, Hennig 2011, S. 136.....	135
Tabelle 12: Analytische Kategorien der Interaktionalen Ebene.....	194

--- ANHANG ---

- **Anhang A:** Gesamtübersicht Lehrwerke Analyse empirischer Teil
- **Anhang B:** Überblick erste Datenerhebung Lehrwerke
- **Anhang C:** Überblick zweite Datenerhebung Lehrwerke
- **Anhang D:** Überblick gesichtete Lehrerhandbücher
- **Anhang E:** Aufgabenstellungen Grundtyp *Satzfächer mit Verbhervorhebung* im Lehrwerk *Auer Sprachbuch 3*
- **Anhang F:** digitaler Anhang (CD-ROM):
 - Ordner 1: Korpus (gescannte Lehrwerksseiten und entnommene Visualisierungen)
 - Ordner 2:
 - Dateien MAXQDA (4 Dateien: *Visualisierungen 1, Visualisierungen 2, Visualisierungen 3, Visualisierungen 4*)
 - Liste der Codes nach dem letzten Kodierschritt (PDF, EXCEL)
 - Übersicht Memos aus dem gesamten Kodierprozess (PDF, EXCEL)

Anhang A: Gesamtübersicht Lehrwerke Analyse empirischer Teil

Verlag	Titel des Lehrwerks/Arbeitsheftes (Kurzverweise)	Klassenstufe resp. GER-Niveau	Anzahl entnommener Visualisierungen	Summe Verlag (Bücher/Visualisierungen)
Cornelsen	der die das Basis 3	3	8	
	der die das AH 3A	3	1	
	der die das AH 3B	3	13	
	der die das Dif. 3	3	6	
	der die das Basis 4	4	36	
	der die das AH 4A	4	0	
	der die das AH 4B	4	11	
	der die das Dif. 4	4	10	
	Doppel-Klick 1	5	5	
	Doppel-Klick AH 1A	5	6	
	Doppel-Klick AH 1B	5	6	
	Doppel-Klick 2	6	10	
	Doppel-Klick AH 2A	6	4	
	Doppel-Klick AH 2B	6	4	
	Doppel-Klick 3	7	9	
	Doppel-Klick AH 3A	7	2	
	Doppel-Klick AH 3B	7	0	
	Doppel-Klick 5	8	0	
	Doppel-Klick 6	9	6	
	Deutschbuch 1 Dif.	5	6	
	Deutschbuch 2 Dif.	6	7	
	Einsterns Schwester TH4	4	7	
	Einsterns Schwester AH4	4	3	
	Tinto 3	3	2	
Tinto 4	4	2		
				25/164
Schöningh	P.A.U.L. D. 5	5	4	
	P.A.U.L. D. 6	6	2	

	P.A.U.L. D. 7	7	2	
	LRS 4-7 Aufbau	4 - 7	0	
	LRS 4-7 Basis	4 - 7	0	
	Xa-Lando 3	3	28	
	Xa-Lando 4	4	12	
	Xa-Lando Training AH 4	4 (DaZ)	1	
				8 / 49
Klett	Auer 3	3	11	
	Auer 4	4	3	
	Aussichten A1.1 KAB	A1	0	
	deutsch.kombi plus 1	5	6	
	deutsch.kombi plus 2	6	2	
	deutsch.kombi plus 3	7	2	
	Deutschmobil 1	A1	3	
	Deutschmobil 2	A2	7	
	Deutschmobil 3	B1	1	
	deutsch.punkt 1 Dif.	5	0	
	deutsch.punkt 2 Dif.	6	2	
	deutsch.punkt 3 Dif.	7	0	
	Fabuli	Primarstufe DaZ	2	
	Hallo Anna	A1	0	
	Kunterbunt 3	3	4	
	Kunterbunt 4	4	3	
	Magnet neu A1	A1	2	
	Piri 3	3	7	
	Piri 4	4	4	
	Team Deutsch A2	A2	1	
	Team Deutsch B1	B1	2	
	Wir neu A1.1	A1	3	
	Zebra 3	3	4	
	Zebra 4	4	2	
				24 / 71

Hueber	Ideen A1 KB1	A1	3	
	Ideen A1 AB1	A1	2	
	Planetino A1.1 KB	A1	1	
	Planetino A1.1 AB	A1	0	
	Planetino A1.2 KB	A1	1	
	Planetino A1.2 AB	A1	1	
	Planetino A1.3 KB	A1	1	
	Planetino A1.3 AB	A1	0	
	Ziel B2.1 KB	B2	2	
	Ziel C1.1 KB	C1	0	
	Ziel C1.2 KB	C1	2	
				11 / 13
Langenscheidt	Logisch! A1 AB	A1	1	
	Logisch! A2 KB	A2	4	
	Logisch! A2 AB	A2	0	
	Logisch! B1 KB	B1	2	
	Logisch! B1 AB	B1	0	
	Logisch! B1 Grammatiktrainer	B1	2	
	Netzwerk KAB A1.1	A1	5	
	Netzwerk AB A1	A1	1	
	Netzwerk KAB A2.1	A2	2	
	Netzwerk KAB A2.2	A2	1	
				10 / 18
Mildenberger	ABC der Tiere 3	3	4	
	ABC der Tiere 4	4	6	
	Schau nach, schreib richtig!*	Sekundarstufe 1	1	
	Schau nach, schreib richtig! Gram. AH*	5 und 6	2	
	Schlag auf, schau nach!	Primarstufe	0	
				5/13

Diesterweg	Bausteine 3	3	5	
	Bausteine 4	4	3	
				2 / 8
Auer	Tintenklecks 3	3	5	
	Tintenklecks 4	4	15	
				2 / 17
Schroedel	Pusteblyume 3	3	3	
	Pusteblyume 4	4	3	
				2 / 6
Westermann	Klartext 1	5	1	
	Klartext 2	6	4	
	Klartext 3	7	2	
	Mobile 3	3	8	
	Mobile 4	4	5	
				5 / 20
			Summe gesamt	94 / 379
*kein zugelassenes Lehrwerk; daher später aus Korpus rausgenommen				

Anhang B: Überblick erste Datenerhebung Lehrwerke

Verlag	Titel des Lehrwerks/Arbeitsheftes (Kurzverweis)	Klassenstufe resp. GER-Niveau	Anzahl entnommener Visualisierungen	Summe Verlag (Bücher/Visualisierungen)
Cornelsen (Klasse 3 – 7)	der die das 3	3	8	
	der die das AH 3B	3	13	
	der die das 4	4	36	
	Doppel-Klick 1	5	5	
	Doppel-Klick AH 1A	5	6	
	Doppel-Klick AH 1B	5	6	
	Doppel-Klick 2	6	10	
	Doppel-Klick AH 2A	6	4	
	Doppel-Klick AH 2B	6	4	
	Doppel-Klick 3	7	9	
	Doppel-Klick AH 3A	7	2	
	Doppel-Klick AH 3B	7	0	
	Deutschbuch 1 Dif.	6	6	
				13 / 109
Schöningh (Klasse 3 – 7)	P.A.U.L. D. 5	5	4	
	P.A.U.L. D. 6	6	2	
	P.A.U.L. D. 7	7	2	
	LRS 4-7 Basis	4 – 7	0	
	LRS 4-7 Aufbau	4 – 7	0	
	Xa-Lando 3	3	28	
				6 / 36
Klett (Klasse 3 – 7, exemplarisch DaF / DaZ)	Auer 3	3	11	
	Auer 4	4	3	
	deutsch.kombi plus 1	5	6	
	deutsch.kombi plus 2	6	2	
	deutsch.kombi plus 3	7	2	

	Deutschmobil 1	A1	3	
	Deutschmobil 2	A2	7	
	Deutschmobil 3	B1	1	
	deutsch.punkt 1 Dif.	5	0	
	deutsch.punkt 2 Dif.	6	2	
	Fabuli	Primarstufe DaZ	2	
	Hallo Anna	A1	0	
	Kunterbunt 4	4	3	
	Magnet neu A1	A1	2	
	Piri 3	3	7	
	Piri 4	4	4	
	Zebra 3	3	4	
	Zebra 4	4	2	
				18 / 61
Mildenberger	ABC der Tiere 3	3	4	
	ABC der Tiere 4	4	6	
	Schau nach, schreib richtig!*	Sekundarstufe 1	1	
	Schau nach, schreib richtig! Gram. AH*	5 und 6	2	
	Schlag auf, schau nach! *	Primarstufe	0	
				5/13
			Summe gesamt	42/ 219
*kein zugelassenes Lehrwerk; daher später aus Korpus rausgenommen				

Anhang C: Überblick zweite Datenerhebung Lehrwerke

Verlag	Titel des Lehrwerks/Arbeitsheftes (Kurzverweis)	Klassenstufe resp. GER- Niveau	Anzahl entnomme- ner Visualisierungen	Summe Verlag (Bücher/Visualisierun- gen)
Cornelsen	der die das Dif. 3	3	6	
	der die das AH 3A	3	1	
	der die das Dif. 4	4	10	
	der die das AH 4A	4	0	
	der die das AH 4B	4	11	
	Deutschbuch 1 Dif.	5	6	
	Doppel-Klick 5	8	0	
	Doppel-Klick 6	9	6	
	Einsterns Schwester TH4	4	7	
	Einsterns Schwester AH4	4	3	
	Tinto 3	3	2	
Tinto 4	4	2		
				12 / 54
Schöningh	Xa-Lando 4	4	12	
	Xa-Lando Training AH 4	4 (DaZ)	1	
				2 / 13
Klett	Aussichten A1.1 KAB	A1	0	
	deutsch.punkt 3 Dif.	7	0	
	Kunterbunt 3	3	4	
	Team Deutsch A2	A2	1	
	Team Deutsch B1	B1	2	
	Wir neu A1.1	A1	3	
				6 / 10
Hueber	Ideen A1 KB1	A1	3	

	Ideen A1 AB1	A1	2	
	Planetino A1.1 KB	A1	1	
	Planetino A1.1 AB	A1	0	
	Planetino A1.2 KB	A1	1	
	Planetino A1.2 AB	A1	1	
	Planetino A1.3 KB	A1	1	
	Planetino A1.3 AB	A1	0	
	Ziel B2.1 KB	B2	2	
	Ziel C1.1 KB	C1	0	
	Ziel C1.2 KB	C1	2	
				11 / 13
Langenscheidt	Logisch! A1 AB	A1	1	
	Logisch! A2 KB	A2	4	
	Logisch! A2 AB	A2	0	
	Logisch! B1 KB	B1	2	
	Logisch! B1 AB	B1	0	
	Logisch! B1 Grammatiktrainer	B1	2	
	Netzwerk KAB A1.1	A1	5	
	Netzwerk AB A1	A1	1	
	Netzwerk KAB A2.1	A2	2	
	Netzwerk KAB A2.2	A2	1	
				10 / 18
Diesterweg	Bausteine 3	3	5	
	Bausteine 4	4	3	
				2 / 8
Auer	Tintenklecks 3	3	5	
	Tintenklecks 4	4	15	
				2 / 17
Schroedel	Pustebume 3	3	3	

	Pusteblume 4	4	3	
				2 / 6
Westermann	Klartext 1	5	1	
	Klartext 2	6	4	
	Klartext 3	7	2	
	Mobile 3	3	8	
	Mobile 4	4	5	
				5 / 20
			Summe gesamt	52 / 159

Anhang D: Überblick gesichtete Lehrerhandbücher

Verlag	Titel des Lehrerhandbuchs (Kurzverweis)	Klassenstufe resp. GER-Niveau
Cornelsen	Tinto 3 LHB	3
	Tinto 4 LHB	4
Schöningh	Xa-Lando 3 LHB	3
	Xa-Lando 4 LHB	4
Klett	Auer 3 LHB	3
	Auer 4 LHB	4
	Kunterbunt 3 LHB	3
	Kunterbunt 4 LHB	4
Hueber	Ideen A1 LHB: Lehrerhandbuch 1	A1 (DaF)
Langenscheidt	Logisch! B1 LHB	B1 (DaF)
	Netzwerk LHB A1	

Anhang E: Aufgabenstellungen Grundtyp *Satzfächer mit Verbhervorhebung* im Lehrwerk *Auer Sprachbuch 3*

Seite	Aufgabenstellung
14	Bilde Sätze. Schreibe und kennzeichne das Verb farbig: Mateja hört den Buntspecht.
49	So fragst du nach Satzgliedern: Was tut jemand? - ruft auf Wer oder was ruft auf? -Toni Wen oder was ruft Toni auf? -seinen Freund Schreibe die Sätze auf. Unterstreiche die Satzglieder mit verschiedenen Farben. Schreibe so: Toni ruft seinen Freund auf ...
64	Bilde Sätze. Beginne immer mit einem anderen Satzglied. Schreibe so: Marie und Jonathan spielen... Am Nachmittag...
64	Verkürze die Sätze und schreibe sie auf. Lass immer ein Satzglied weg.
65	Finde heraus was die Kinder tun. Frage so: Was tut Lisa? -Lisa lacht. Was tut... Schreibe die Sätze auf. Kennzeichne das Verb.
65	Bilde Sätze und schreibe sie auf. Kennzeichne das Prädikat mit (roter Kreis).
80	Finde heraus, wer etwas tut. Frage so: Wer sammelt bunte Aufkleber? Antonia. Wer bastelt... Schreibe die Sätze auf. Unterstreiche, <u>wer</u> etwas tut. Schreibe so: <u>Antonia</u> sammelt bunte Aufkleber.
80	Schreibe sinnvolle Sätze auf. Kennzeichne das Subjekt. Bilde aus den kurzen Sätzen lange Sätze. Zum Beispiel: Die Sonne scheint. <u>Die heiße Sonne</u> scheint. Frage nach dem Subjekt und unterstreiche es.
81	Bilde sinnvolle Sätze und schreibe sie auf. Unterstreiche Subjekt und Prädikat mit verschiedenen Farben.

Anhang F: digitaler Anhang (CD-ROM): Korpus und Dateien MAXQDA

- Ordner 1: Korpus (gescannte Lehrwerksseiten und entnommene Visualisierungen)
- Ordner 2:
 - Dateien MAXQDA (4 Dateien: *Visualisierungen 1, Visualisierungen 2, Visualisierungen 3, Visualisierungen 4*)
 - Liste der Codes nach dem letzten Kodierschritt (PDF, EXCEL)
 - Übersicht Memos aus dem gesamten Kodierprozess (PDF, EXCEL)