
VISUALISIERUNG VON FREMDSPRACHENGRAMMATIK

Bachelorthesis
HTWG Konstanz
Studiengang Kommunikationsdesign
Wintersemester 2011/2012

Eingereicht bei:
Prof. Andreas P. Bechtold
Prof. Brian Switzer

Vorgelegt von:
Bettina Baumann
Kleestraße 16
CH-8280 Kreuzlingen
Matrikelnummer: 282065

Konstanz, Februar 2012

INHALTSVERZEICHNIS

1. Zusammenfassung	5
2. These.....	7
3. Einleitung	9
3.1. Was ist Grammatik?.....	9
3.1.1. Lerner-Grammatik.....	9
3.1.2. Anforderungen an eine Lerner-Grammatik	11
3.1.3. Progression	13
3.1.4. Formen von Lerner-Grammatiken	15
3.2. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen.....	17
3.3. Lernpsychologischer Hintergrund	19
3.4. Autonomes Lernen	25
4. Konzept	27
4.1. Form der Grammatik.....	27
4.2. Karteikastensystem.....	29
4.3. Zielgruppe.....	29
4.4. Niveau der Lerner-Grammatik.....	31
4.5. Metapher	31
4.6. Orientierung	33
5. Gestaltung	35
5.1. Format und Raster	35
5.2. Typografie.....	41
5.3. Farbkonzept	43
5.4. Gestalterische Mittel	45
5.4.1. Ebene der Orientierung	45
5.4.2. Erklärungsebene.....	53
5.5. Namensgebung.....	65
6. Fazit.....	67
7. Quellen- und Literaturverzeichnis	69
8. Anhang.....	73

1. ZUSAMMENFASSUNG

»San Gramadón« ist ein spanisches Grammatik-Nachschlagewerk für deutsche Muttersprachler. Sie versucht den autonomen Lerner interaktiv miteinzubeziehen. Die grammatischen Inhalte werden auf spielerische Weise interessant und motivierend vermittelt. Im Zentrum stehen dabei Visualisierungen und Interaktionsmöglichkeiten mittels Pop-ups. Auf diese Weise schaut sich der Lerner die Erklärungen nicht nur an, sondern wird selber aktiv – dreht, schiebt, zieht, klappt auf – und kann die Inhalte so besser verstehen und einprägen. Als Metapher für das Grammatik-Nachschlagewerk dient die Stadt. Sich in einer fremden Sprache zurechtzufinden ist wie in eine unbekannte Stadt zu kommen. Es braucht ein Orientierungssystem. In der Sprache ist dies die Grammatik, in der Stadt der Stadt- oder beispielsweise der Metroplan. So ist das Nachschlagewerk wie ein Metronetz aufgebaut, in dem jedes grammatikalische Thema eine Haltestelle symbolisiert. Der Lerner kann frei navigieren. Es gibt keine vorgesehene Abfolge, sondern er kann, wie in einer Stadt, selber entscheiden, wann er welchen Stadtteil besichtigen bzw. welche Regel er bearbeiten will. Die kleinen Lerneinheiten befinden sich auf Karteikarten, den sogenannten Haltestellen, die wiederum in einer Kartei-Box Platz finden.

2. THESE

Wenn es gelingt, Grammatik interessant und motivierend aufzubereiten und zu visualisieren und sich der Lerner beim Erlernen der grammatischen Inhalte aktiv beteiligen kann, kann die Erinnerungsleistung und damit der Lernerfolg erhöht werden.

3. EINLEITUNG

3.1. WAS IST GRAMMATIK?

Gram|m'a|tik, lat. (ars) grammatica <griech. (téchnē),
zu: grammatikós = die Buchstaben, die Schrift betreffend

Als Teil der Sprachwissenschaft beschreibt sie die Struktur und
Funktion einer Sprache.¹

Das niedergeschriebene Regelwerk einer Sprache wird unter
anderem von Reiner Schmidt² in die linguistische Grammatik und
die Lerner-Grammatik (auch didaktische Grammatik) unterteilt.
Auf die linguistische Grammatik soll an dieser Stelle nicht näher
eingegangen werden.

1 Duden – das Fremdwörterbuch,
<http://services.langenscheidt.de/bsb/>, Stand 19. Dezember 2011

2 Schmidt, R. (1991): Lern(er)-
Grammatik für Deutsch als
Fremdsprache. Heft 20. S. 60

3.1.1. LERNER-GRAMMATIK

Reiner Schmidt definiert Lerner-Grammatik folgendermaßen:
»Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktio-
nen, die das Erlernen und Behalten (Lernertätigkeiten also) so gut
wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewähr-
leistet – eine solche Darstellung nennen wir Lerner-Grammatik.«
Ihr letztes Ziel sei, sich selbst überflüssig zu machen. Man könnte
also sagen, dass eine Lerner-Grammatik dann erfolgreich ist,
wenn sie nicht mehr gebraucht werden muss, d.h. wenn der Lerner
die Sprache ohne die Unterstützung der Grammatik beherrscht.³

3 Schmidt, R. (1990): Das Kon-
zept einer Lerner-Grammatik. In:
Grammatikarbeit im Deutsch-als-
Fremdsprache-Unterricht, S. 153

3.1.2. ANFORDERUNGEN AN EINE LERNER-GRAMMATIK

Die wesentlichen Merkmale einer Lerner-Grammatik nach Reiner Schmidt⁴ können folgendermaßen zusammengefasst werden:

SPRACHLERNZWECK

»Eine Lerner-Grammatik stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für Sprachlernwecke dar. Ihr letztes Ziel ist es, sich selbst überflüssig zu machen; dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die Krücke der Grammatik.«

AUSWAHL/UMFANG

Die Lerner-Grammatik soll bei wesentlichen Fragen zur Grammatik in verständlicher Weise Antworten liefern. Kriterien zur Auswahl des Wesentlichen sind Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchshäufigkeit, sowie die Reichweite der entsprechenden Regularität. D.h. es muss immer wieder aufs Neue abgewogen werden, ob und wenn ja, wie viele Ausnahmen mitgeliefert werden sollen. Die Lerner-Grammatik darf nicht nach Kürze und Formelhaftigkeit streben.

KONKRETHEIT

Die grammatischen Regularitäten sollen so konkret wie möglich und nur so abstrakt wie nötig dargestellt werden. Dabei sollen alle Möglichkeiten der Visualisierung ausgeschöpft werden, ohne dass es zu einer reinen »Beispiel-Grammatik« kommt.

LERNPSYCHOLOGISCHE KRITERIEN

Verstehbarkeit – Behaltbarkeit – Anwendbarkeit; sie sind die zentralen Kriterien, die über die Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit einer Lerner-Grammatik entscheiden.

Als zusätzliches Kriterium soll der Bezug zur Zielgruppe erwähnt werden, welches bei Reiner Schmidt nicht vorkommt.

Die Lerner-Grammatik soll auf die Zielgruppe zugeschnitten sein. Dabei soll bei der Erklärung des grammatischen Regelwerks auf sprachliche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen Muttersprache und Fremdsprache eingegangen werden.

⁴ Schmidt, R. (1990):
Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, S. 160-161

3.1.3. PROGRESSION

Die Reihenfolge, in der grammatische Regularitäten in einer Grammatik behandelt werden, wird Progression genannt. Es gibt verschiedene Ansatzpunkte, die zu unterschiedlichen Progressionen führen können (vgl. Hermann Funk und Michael König⁵):

DIDAKTISCHES ARGUMENT

Für den Lerner einfacher zu verstehende Regeln werden vor schwierigen eingeführt.

PRAGMATISCHES ARGUMENT

Regeln werden nach einem thematischen Zusammenhang eingeführt. Wenn das Thema z.B. die Begrüßung ist, werden alle Regeln in diesem Zusammenhang erklärt.

SPRACHSYSTEMATISCHES ARGUMENT

Die Reihenfolge der Regeln wird aus dem Sprachsystem abgeleitet. Z.B. wird der Nominativ vor dem Akkusativ eingeführt, da dieser der häufigste Fall ist.

Es gibt Fälle, in denen didaktische, pragmatische und sprachsystematische Argumente für ein und dieselbe Progression sprechen. Ist dies nicht der Fall, müssen die Argumente abgewogen werden.

⁵ Funk H. und Koenig, M. (1991):
Grammatik lehren und lernen,
S. 62

3.1.4. FORMEN VON LERNER-GRAMMATIKEN

Es gibt verschiedene Formen von Lerner-Grammatiken, die unterschiedlichen Zwecken beim Erlernen von Fremdsprachengrammatik dienen. Grundsätzlich können zwei Merkmale unterschieden werden. Zum einen der Bezug zum Lehrwerk und zum anderen die Progressionsabhängigkeit bzw. -unabhängigkeit.

Aus der Kombination der Merkmale ergeben sich nach Ute Rampillon folgende Arten von Nachschlagewerken:

grammatische Einzelübersicht in Schulbuchlektionen	im Lehrwerk	}	progressionsbezogen
grammatischer Anhang im Schulbuch	im Lehrwerk		
grammatisches Beiheft zum Schulbuch	zum Lehrwerk		
grammatisches Übungsheft	lehrwerkbezogen oder -unabhängig	}	progressionsunabhängig
Grammatik	lehrwerkbezogen oder -unabhängig		
Wörterbuch	lehrwerkbezogen oder -unabhängig		

Abb. 1: Arten von Nachschlagewerken⁶

⁶ Rampillon, U. (1989): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, S. 54

3.2. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen, der 1996 vom Europarat entwickelt wurde, teilt die Sprachkompetenz von Lernern in sechs Niveaus ein. Die Niveaus reichen von A1 für Anfänger, über A2, B1, B2, C1 bis zu C2 für ein kompetentes Sprachverständnis- und Anwendung.

Die Einteilung dient sowohl Lernenden um die eigenen Kenntnisse und Fortschritte zu beurteilen, als auch Lehrbuchautoren, für die der Referenzrahmen eine europaweit gültige Basis zur Lehrwerkentwicklung darstellt.

Die genauen Anforderungen der Niveaustufen sind im Anhang zu finden.

3.3. LERNPSYCHOLOGISCHER HINTERGRUND

Im Allgemeinen gilt das mehrkanalige Lernen als effektiv. D.h. je mehr Sinne angesprochen und somit Gehirnregionen in Gang gesetzt werden, desto größer ist die Chance, dass eine Information erinnert wird.

In diesem Zusammenhang liest man oft von Lerntypen.

Nach Frederic Vester⁷ gibt es vier dieser Lerntypen:

- Den auditiven Typen, der durch das Hören lernt
- Den visuellen Typen, der durch bildliches Sehen lernt
- Den haptische Typen, der durch Tasten lernt
- Den abstrakt verbalen Typen, der durch Lesen lernt

7 Vester, F. (1975): Denken, Lernen, Vergessen, S. 41f

Informationen, die sowohl in der linken als auch in der rechten Hemisphäre unseres Gehirns verarbeitet werden, können länger gespeichert werden, da so verschiedene Leistungszentren aktiviert werden. Die linke Hemisphäre speichert rationale Zusammenhänge. Sie ist unter anderem für Logik, Abstraktion, Analyse, die zeitliche Orientierung sowie für verbale Kommunikation zuständig. Die rechte Hemisphäre erfasst unter anderem Emotionen, Farben, Formen und Muster, die räumliche Orientierung und das visuelle Denken. (Vgl. Horst G. Sperber⁸, Reiner Schmidt⁹)
Abbildung 2 zeigt eine Übersicht über die wesentlichen mentalen Funktionen der linken und rechten Gehirnhälfte.

8 Sperber, H. G. (1989): Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb, S. 69ff

9 Schmidt, R. (2001): Lern(er)-Grammatik im Lehrwerk, In: Grammatik lehren und lernen, S. 161ff

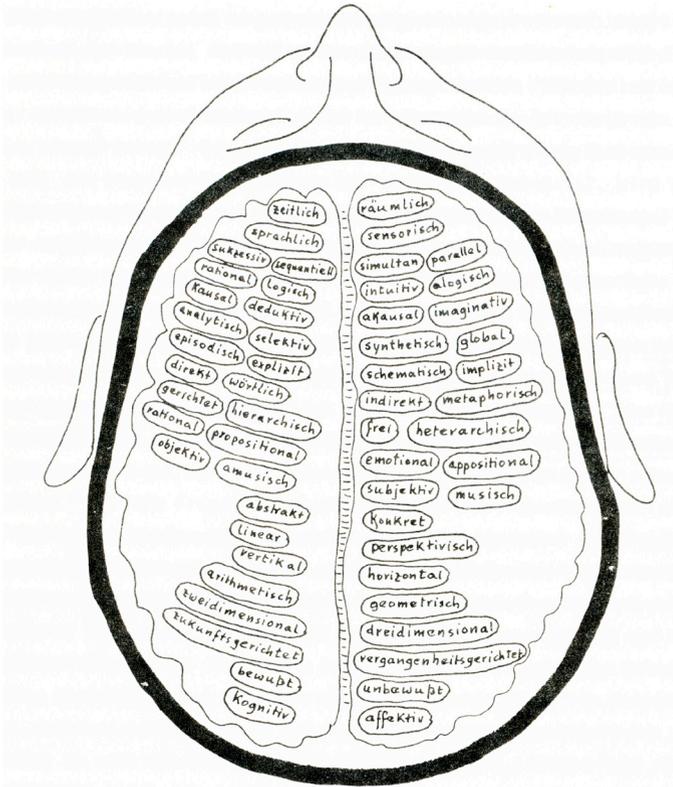


Abb. 2: Linke und rechte Gehirnhälfte und ihre Funktionen¹⁰

10 Entnommen aus:
 Rohrer, J. (1988): Zur Rolle der rechten Hirnhälfte beim Sprachenlernen. In: Sprache, Sprachen, Sprachenlernen, S. 222

Das Verständnis von Grammatik als abstraktes Modell der gesprochenen Sprache findet demnach größtenteils in der linken Gehirnhälfte statt. Wird diese nun mit Leistungszentren der rechten Gehirnhälfte, z.B. visuellem Denken, Rhythmus, Farben, Formen und Muster, Emotionen und Raum-Orientierung, verknüpft, kann die Erinnerungsleistung erhöht werden. (Vgl. H. Funk, M. Koenig¹¹)

11 Funk H. und Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen, S. 86f

Die Erinnerungsleistung kann weiter gesteigert werden, wenn neue Informationen Anknüpfungspunkte zu bereits bekannten Informationen haben. Sachverhalte, die keine Berührungspunkte zu bereits bekanntem Wissen haben, haben es schwer aufgenommen zu werden.

Außerdem führt Bekanntes sowie Spaß und Erfolgserlebnisse zu einer positiven Hormonlage, welche die Erinnerung günstig beeinflusst. Im Gegenzug führt Fremdes, Unangenehmes, Angst und Stress zu einer Hemmung jener für die Erinnerungsleistung wichtigen Hormone. (Vgl. M. Spitzer¹²)

12 Spitzer, M. (2002): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, S. 165-172

Informationen, die für die betreffende Person von Bedeutung sind, werden eher gespeichert, als solche, die völlig belanglos scheinen. Das »Für-Wichtig-Empfinden« ist notwendige Voraussetzung für die Aufnahme, Weiterleitung und Verarbeitung von Reizen im Gehirn.

Reiner Schmidt¹³ fasst einige lernpsychologische Maximen zusammen:

- Die zu vermittelnden Inhalte müssen für den Lernenden interessant sein und sie geistig und emotional ansprechen.
- Die Inhalte müssen in einem sinnvollen Zusammenhang präsentiert werden.
- Die Anknüpfungspunkte für die jeweils neu hinzukommenden Inhalte müssen deutlich oder erkennbar sein.
- Eine sogenannte positive Lernatmosphäre (ohne Angst und Stress) muss nach Möglichkeit geschaffen oder gewährleistet werden.
- Inhalte sollen nach Möglichkeit parallel und gleichzeitig über verschiedene Sinneskanäle vermittelt werden.
- Der Weg des Erkennens und Verstehens führt vom Konkreten und Anschaulichen zum Allgemeinen und Abstrakten – und nicht etwa umgekehrt.

13 Schmidt, R. (2001): Lern(er)-Grammatik im Lehrwerk, In: Grammatik lehren und lernen, S. 161

3.4. AUTONOMES LERNEN

Laut Reiner Schmidt¹⁴ sind Autonomie und Motivation eines Lerners untrennbar miteinander verbunden. Je mehr Lernende selbst entdecken könnten, desto autonomer und motivierter werde gelernt.

Autonomes Lernen sei ein Lernen, bei dem die einzelnen Lernenden selbst und immer wieder aufs Neue entschieden, was, wann, wo, wie und mit welchen Mitteln sie lernten.

(Vgl. Bimmel/Rampillon¹⁵)

14 Schmidt, R. (2001): Lern(er)-Grammatik im Lehrwerk, In: Börner; W. u. Vogel K., Grammatik lehren und lernen, S. 170

15 Bimmel, P. und Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien.

4. KONZEPT

Aus den wesentlichen Elementen der einleitenden Kapitel kann vereinfacht geschlossen werden, dass Grammatik dann erfolgreich gelernt und verinnerlicht werden kann, wenn sie erlebbar gemacht wird. Der Lernende sollte selbstständig Neues entdecken können, er sollte emotional angesprochen werden und das Neue mit bereits Bekanntem verknüpfen können. Dabei sollten möglichst viele Sinne angesprochen werden und abstrakten Zusammenhängen sollten anschauliche, konkrete Beispiele vorangehen.

4.1. FORM DER GRAMMATIK

Wie in Kapitel »3.1.4. Formen von Lerner-Grammatiken« beschrieben, gibt es verschiedene Formen von Grammatiken, die unterschiedliche Zwecke erfüllen.

Das Ziel meiner Lerner-Grammatik ist es, ein alternatives Angebot zu bieten, wie Grammatik auch noch gelernt werden könnte. Sie hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr versucht sie, gängige Probleme beim Erlernen der Grammatik zu erfassen und auf spannende und interessante Art und Weise zu vermitteln. Sie versteht sich als Ergänzung zu den gängigen Lehrwerken und will diese nicht etwa ersetzen.

Aus diesem Grund ist die Grammatik klar progressionsunabhängig konzipiert. Stößt der Lerner auf ein grammatikalisches Problem, sucht er im Grammatik-Nachschlagewerk explizit nach der entsprechenden Erklärung. Diese wird in erster Linie losgelöst von anderen grammatischen Themen erklärt. Erst auf einer zweiten Ebene wird der Lerner auf verwandte Themen verwiesen, die ihn ebenfalls interessieren könnten.

Auch der Bezug zu einem bestimmten Lehrwerk fehlt. Somit können Lerner, die nicht auf die Erklärungen des Lehrwerks ansprechen, in dieser Grammatik möglicherweise zu Antworten auf ihre Fragen bekommen.

4.2. KARTEIKASTENSYSTEM

»Es gibt keine von der Sprache selbst vorgeschriebene, d.h. aus der Sache heraus begründbare Gesamtprogression der Grammatik in einem Lehrwerk. Eine vorgegebene Reihenfolge ist damit auch im Prinzip von Lehrern und Lernern veränderbar, ohne dass dies dem Lernprozess schadet.«¹⁶

16 Funk H. und Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen, S. 62

Um der Lerner-Grammatik keine Progression (siehe Kapitel »3.1.3. Progression«) aufzwingen zu müssen, wird sie in Form eines Karteikastens umgesetzt. Die Inhalte der Grammatik werden in kleine Lerneinheiten unterteilt und auf jeweils einer Karteikarte erklärt.

Der autonome Lerner soll selber entscheiden, welcher grammatische Inhalt für ihn in diesem Moment wichtig und sinnvoll ist und sucht sich dementsprechend die jeweilige Karteikarte heraus.

Der Lerner kann sich auf das entsprechende Thema konzentrieren und sich mit ihm auseinandersetzen. Es kann isoliert bearbeitet werden, es findet also keine Ablenkung durch andere grammatische Themen, wie z.B. auf der gegenüberliegenden Buchseite, statt. Dennoch ermöglichen Hinweise auf den Karteikarten das Auffinden von verwandten Themen und Regeln.

4.3. ZIELGRUPPE

Zielgruppe der Lerner-Grammatik sind autonome Lerner mit Deutsch als Muttersprache mit wenig oder gar keinen Vorkenntnissen in Spanisch.

4.4. NIVEAU DER LERNER-GRAMMATIK

Die Lerner-Grammatik hält sich im Großen und Ganzen an den vom Europarat entwickelten gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. (Siehe Kapitel »3.2. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen«)

Im Fokus stehen die Niveaus A1, A2 und B1. Der Großteil der Basisgrammatik der Spanischen Sprache wird in diesen Niveaus behandelt. Sofern es für das Verständnis des Themas als sinnvoll erachtet wird, können aber auch Themen, die über diese Niveaus hinausgehen, im jeweiligen Kontext behandelt werden.

Die genauen Anforderungen der Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sind im Anhang zu finden.

4.5. METAPHER

Wie kann Grammatik erlebbar gemacht werden?

Grammatik sollte wie ein Spaziergang durch eine Stadt sein, in der es sowohl bekannte, als auch unbekannte Quartiere, Straßen und Läden gibt, die man erkunden kann, und die man mit der Zeit so gut kennt wie die eigene Westentasche.

Verstehen wir die Sprache als Stadt, so sind die Verkehrswege der Stadt die Grammatik. Was für eine Stadt die Verkehrswege, ist für die Sprache die Grammatik. Wie ich mit der Metro durch die Stadt fahre, navigiere ich mit der Grammatik durch die Sprache. Eine Sprache ist nie statisch, sie verändert sich. Worte gehen verloren, weil sie nicht mehr gebraucht werden, neue kommen hinzu. So geht es auch der Stadt und ihren Verkehrswegen. Neue Quartiere entstehen und müssen erschlossen werden. Die Sprache, sowie die Stadt befinden sich in ständigem Wandel.

SPRACHE	→	STADT
GRAMMATIK	→	VERKEHRSWEGE

4.6. ORIENTIERUNG

Wie kommt der Lerner zu jenem grammatischen Thema, das er sucht?

Grundsätzlich sieht die Lerner-Grammatik zwei Formen der Orientierung vor. Zum einen der Zugang über das Stichwortverzeichnis, zum anderen der Blick in den Übersichtsplan.

STICHWORTVERZEICHNIS

Im Stichwortverzeichnis sind sämtliche Stichworte, welche die Lerner-Grammatik behandelt, alphabetisch aufgeführt. Der Lerner wird mittels Angabe der sogenannten Quadranten-Kombination (d.h. einer Kombination aus einem Buchstaben und einer Zahl) auf die entsprechende Karteikarte verwiesen. Zu manchen Stichworten gibt es mehrere Karteikarten.

ÜBERSICHTSPLAN

Der Übersichtsplan ist ein Metroplan, auf dem alle Kärtchen in Form von Haltestellen zu finden sind. Es gibt zehn Metrolinien, die je eine Kategorie der Grammatik verkörpern. Die Grammatik-Regeln werden in folgende Kategorien eingeteilt:

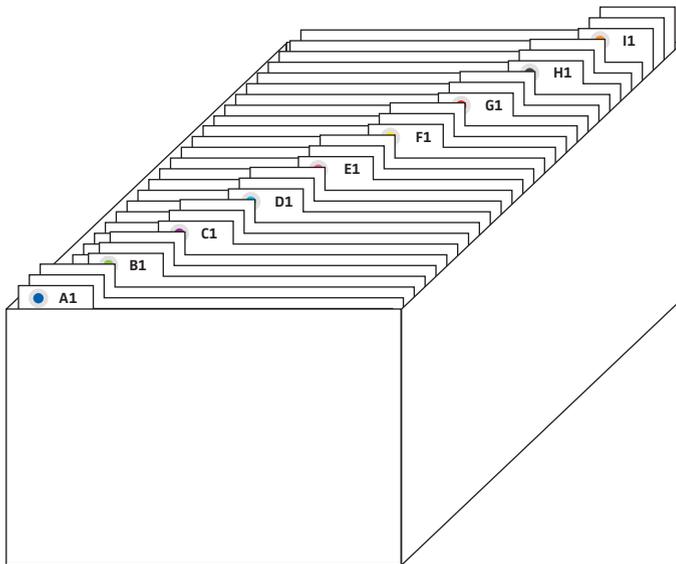
- Alphabet und Aussprache
- Substantive
- Adjektive
- Adverbien
- Pronomen und Begleiter
- Präpositionen
- Strukturen des Verbs
- Zeiten des Indikativs und der Subjuntivo
- Satz
- Zahlen und Zeitangaben

Anhand der Quadranten und der Farbe der Metrolinien kann wiederum die entsprechende Karteikarte gefunden werden.

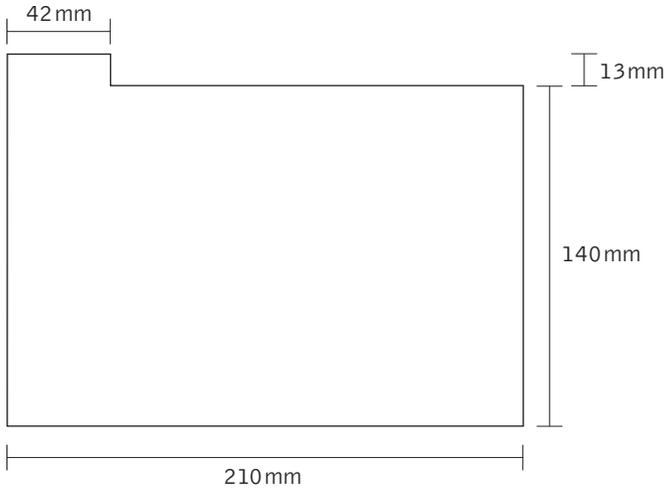
5. GESTALTUNG

5.1. FORMAT UND RASTER

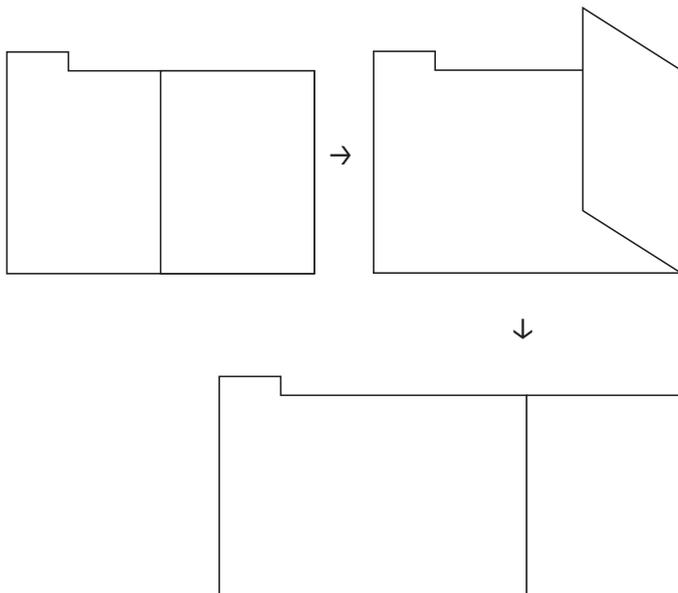
Der Karteikasten besteht aus 67 Karteikarten, die jeweils einen Themenbereich der spanischen Grammatik behandeln. Die Karteikarten besitzen je einen sogenannten Reiter an der Oberkante, damit sie bequem aus dem Karteikasten gezogen werden können. Die Reiter tragen die jeweilige Quadranten-Kombination und entsprechende Linienfarbe.



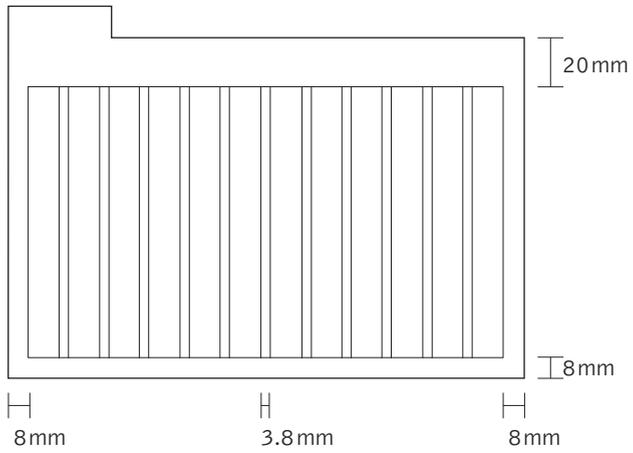
Die Ausgangsgröße der Karteikarten beträgt 210 x 140 mm (ohne Reiter).



Wenn ein Thema mehr Platz bedarf, kann die Karte durch Ausklappen beliebig erweitert werden.



Das Raster der Karteikarten ist 12-spaltig und ist folgendermaßen vermaßt:



5.2. TYPOGRAFIE

Als Standardschrift für die Lerner-Grammatik wird die »Zwo« verwendet. Gestaltet wurde sie von Jörg Hemker aus Hamburg, der 1998 als Student an der FH Dortmund mit der Gestaltung dieser Schrift begann. Die Schrift umfasst acht Stärken; extra-light, light, semilight, regular, semibold, bold, extrabold und black. Die »Zwo« zeichnet sich durch einen reich ausgearbeiteten Schriftsatz aus, der für die Darstellung von Fremdsprachen unumgänglich ist. Von der Leserlichkeit her hinterlässt die Zwo auch bei kleinen Schriftgrößen einen guten Eindruck. Im Grammatik-Nachschlagewerk kommt sie folgendermaßen zum Einsatz:

Zwo light italic für Erklärungstexte und Beispielsätze auf Deutsch:

ááäbcdefghijklmññoóöpqrßtuüvwxyz
AÄBCDEFGHIJKLMNOÖPQRSTUÜVWXYZ
;! „,§ \$%& /() =¿? * ,<> |; ²³~ @ `` ©«» ¼× { }

Zwo light für Beispielsätze auf Spanisch:

ááäbcdefghijklmññoóöpqrßtuüvwxyz
AÄBCDEFGHIJKLMNOÖPQRSTUÜVWXYZ
;! „,§ \$%& /() =¿? * ,<> |; ²³~ @ `` ©«» ¼× { }

Zwo regular für Untertitel:

ááäbcdefghijklmññoóöpqrßtuüvwxyz
AÄBCDEFGHIJKLMNOÖPQRSTUÜVWXYZ
;! „,§ \$%& /() =¿? * ,<> |; ²³~ @ `` ©«» ¼× { }

Zwo semibold für Hervorhebungen in spanischen Beispielsätzen und Titel:

ááäbcdefghijklmññoóöpqrßtuüvwxyz
AÄBCDEFGHIJKLMNOÖPQRSTUÜVWXYZ
;! „,§ \$%& /() =¿? * ,<> |; ²³~ @ `` ©«» ¼× { }

Zwo semibold italic für Hervorhebungen in deutschen Beispielsätzen:

ááäbcdefghijklmññoóöpqrßtuüvwxyz
AÄBCDEFGHIJKLMNOÖPQRSTUÜVWXYZ
;! „,§ \$%& /() =¿? * ,<> |; ²³~ @ `` ©«» ¼× { }

Zwo bold für die Bezeichnung der Quadranten:

ááäbcdefghijklmññoóöpqrßtuüvwxyz
AÄBCDEFGHIJKLMNOÖPQRSTUÜVWXYZ
;! „,§ \$%& /() =¿? * ,<> |; ²³~ @ `` ©«» ¼× { }

5.3. FARBKONZEPT

Jeder der in Kapitel 4.6. unter »Orientierung« erwähnten zehn Kategorien der Grammatik wird eine Farbe zugeordnet:

Alphabet und Aussprache

	c	0
	m	80
	y	0
	k	0

Substantive

	c	0
	m	98
	y	100
	k	0

Adjektive

	c	0
	m	0
	y	100
	k	0

Adverbien

	c	50
	m	0
	y	100
	k	0

Pronomen und Begleiter

	c	0
	m	50
	y	100
	k	0

Präpositionen

	c	81
	m	0
	y	94
	k	0

Strukturen des Verbs

	c	80
	m	0
	y	0
	k	0

Zeiten des Indikativs und der Subjunctivo

	c	100
	m	75
	y	0
	k	0

Satz

	c	0
	m	0
	y	0
	k	40

Zahlen und Zeitangaben

	c	44
	m	99
	y	0
	k	0

Kombinationen von Kategorien

	c	69
	m	60
	y	56
	k	43

Verbindungen

	c	10
	m	9
	y	8
	k	0

Hauptargument für die Auswahl der Farben ist die Unterscheidbarkeit untereinander.

Für einzelne Wortarten werden in der Grundschule oft die gleichen Farben eingesetzt, z.B. blau für Verben, grün für Partikel etc. Da sich diese Zuordnung von Farben zu Wortarten allerdings von Land zu Land und sogar von Schule zu Schule unterscheiden, es für den deutschsprachigen Raum also keine einheitliche Zuordnung gibt, ergibt eine solche in diesem Grammatik-Nachschlagewerk keinen Sinn.

5.4. GESTALTERISCHE MITTEL

In der Lerner-Grammatik gibt es zwei Gestaltungsebenen. Zum einen jene der Orientierung im System und zum anderen jene zur Erklärung der Grammatikregeln und deren Beispiele.

5.4.1. EBENE DER ORIENTIERUNG

STICHWORTVERZEICHNIS

Eine Möglichkeit, wie der Lerner zur gesuchten Thematik gelangt, ist das Stichwortverzeichnis. Im Stichwortverzeichnis findet er alle in der Grammatik vorkommenden Stichworte. Von jedem Stichwort wird auf die jeweilige Quadrantennummer hingewiesen, in der die Grammatikregel zu finden ist, sowie auf die Farbe der jeweiligen Kategorie.

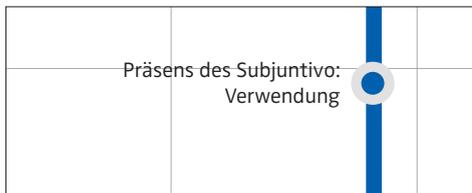
Auszug aus dem Stichwortverzeichnis:

Adverbien	 [D4]	
→ Adverbien der Bejahung und Verneinung	 [C5]	b
→ Adverbien der Art und Weise	 [D5]	Begleiter s. Dem
→ Adverbien der Quantität und Indefinitpronomen	 [B7]	Possessiv~, Fr Indefinitpron
→ Formen des Adverbs	 [D4]	Betonung und A
→ Fragewörter	 [C3]	<i>bien</i>

ÜBERSICHTSPLAN

Zur Übersicht über den Inhalt der Lerner-Grammatik dient ein Metroplan der fiktiven Grammatikstadt »San Gramadón«. Jede Metrolinie entspricht einer Kategorie der Grammatik und bekommt, wie auf in Kapitel »5.3. Farbkonzept« erläutert, je eine Farbe zugeordnet.

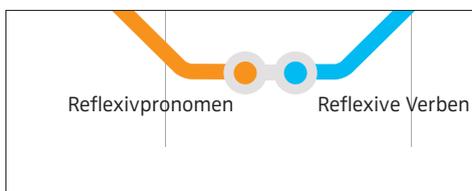
Jeder der Linien werden thematisch die entsprechenden Grammatik-Regeln zugeteilt. Sie bilden im Metrosystem die Haltestellen. Eine Haltestelle entspricht einer »Grammatikkarte«.



In manchen Fällen werden auf einer Grammatikkarte Regeln und Gesetzmäßigkeiten erklärt, die zwei Kategorien betreffen. In diesem Fall sind die Haltestellen als Kreuzungshaltestellen markiert.

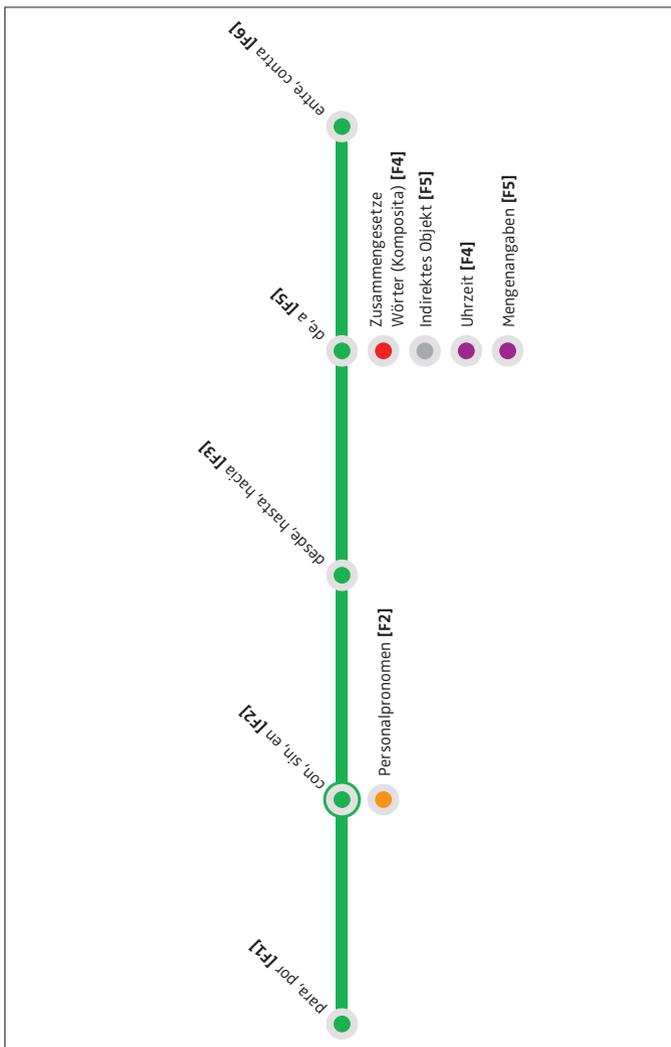


Außerdem gibt es auf den Karten Hinweise, die auf verwandte Themen auf anderen Karten verweisen. Ist dies der Fall, wird die Haltestelle auf dem Metroplan mit der entsprechenden zweiten Haltestelle verbunden. Es gibt eine »Umsteigehaltestelle«.



Anhand der Quadranten, in der die jeweiligen Haltestellen liegen, kann nun in der Kartei nach der entsprechenden Karte gesucht werden.

Auf der Rückseite jeder Grammatikkarte befindet sich noch einmal eine Übersicht über die entsprechende Metrolinie. So kann der Lerner, von einem Thema ausgehend, erfahren, welche Themen verwandt sind und ihn möglicherweise auch interessieren könnten.





5.4.2. ERKLÄRUNGSEBENE

In der Erklärungsebene geht es darum, dem Leser den Inhalt interessant und motivierend zu vermitteln.
Grundsätzlich werden dafür zwei gestalterische Mittel verwendet. Zum einen sind dies Pop-ups, zum anderen Illustrationen.

DAS POP-UP

Pop-up kommt vom englischen »to pop up« und bedeutet so viel wie (plötzlich) auftauchen, erscheinen.¹⁷

Als Pop-ups werden Bücher und Karten bezeichnet, die Elemente besitzen, die durch Aufklappen, Ziehen oder Drehen dreidimensional werden.

Durch den Einsatz von Pop-ups in der Lerner-Grammatik soll erreicht werden, dass der Lerner überrascht wird und bei ihm das Interesse für den Inhalt geweckt wird.

An dieser Stelle soll noch einmal auf die im einleitenden Kapitel »3.3. Lernpsychologischer Hintergrund« erwähnten Funktionen der linken und rechten Gehirnhälfte hingewiesen werden. Der Grafik ist zu entnehmen, dass Sprache vorwiegend in der linken Gehirnhälfte stattfindet. Mit dem Einsatz von Pop-ups können zusätzlich Funktionen der rechten Hirnhälfte aktiviert werden. Nebst dem Sehsinn wird der Tastsinn und im weitesten Sinne auch der Hörsinn angesprochen. Dadurch kann ein mehrkanaliges Lernen erreicht werden, welches dem Verständnis und der Erinnerungsleistung förderlich ist. Auf der folgenden Seite ist noch einmal die Abbildung der beiden Hirnhälften mit ihren Funktionen zu finden. Die grau unterlegten Funktionen sind jene, die mit dem Einsatz von Pop-ups aktiviert werden können.

17 Duden, http://www.duden.de/rechtschreibung/Pop_up
Stand 15. Januar 2011

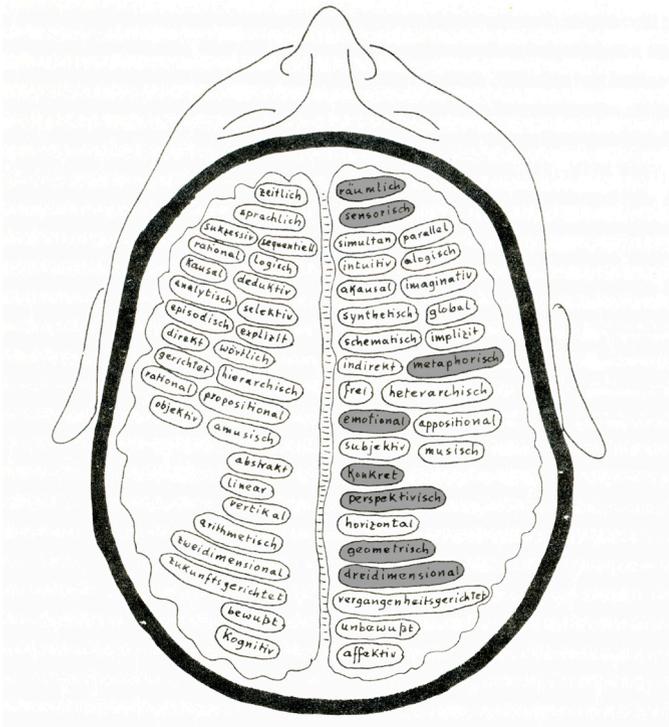


Abb. 3: Linke und rechte Gehirnhälfte und ihre Funktionen¹⁸

18 Entnommen aus:
 Rohrer, J. (1988): Zur Rolle der
 rechten Hirnhälfte beim Sprachen-
 lernen. In: Sprache, Sprachen,
 Sprachenlernen, S. 222

Im Folgenden werden einige in der Lerner-Grammatik verwendete Pop-up-Elemente vorgestellt. Sie wurden aus dem Buch »Das Pop-up Handbuch« entnommen.¹⁹

19 Carter D.A. und Diaz J.
(2009): Das Pop-up Handbuch

einfache Zuglasche

Zuglasche mit Führungsschne

Zuglasche mit Flaschenzug

Parralleler Würfel

Drehscheibe

ILLUSTRATIONEN

Zusammen mit den Pop-ups verbildlichen die Illustrationen die Grammatikregeln oder deren Beispiele. Das Spielerische kommt auch in ihnen zum Ausdruck. Farblich sind sie ebenfalls in den Farbtönen der Metrolinien gehalten (siehe Kapitel »5.3. Farbkonzept«). In ihrer Struktur lehnen sie sich optisch an die Haptik der Papierkonstruktionen der Pop-ups an, d.h. die Illustrationen bestehen aus Papier-Collagen.

Die Illustrationen sind eher reduziert, allerdings haben z.B. Gebäude einen reellen Bezug, d.h. es wurden echte Gebäude aus Spanien umgesetzt.

Metropolis in Madrid:



(Foto: Sabrina Fisler)

Illustration:



5.5. NAMENSGEBUNG

Das Grammatik-Nachschlagewerk trägt den Namen

»San Gramadón – Die Stadt der spanischen Grammatik«.

»San Gramadón« ist ein fiktiver Städtename, der einen spanischen Klang hat und durch den Akzent auf dem »o« auch bildlich zu erkennen macht, dass es sich um etwas Spanisches oder mindestens um nichts Deutsches handelt.

Der Name vereint die Grammatik mit der metaphorischen Ebene, der Stadt. Der Zusatz »Die Stadt der spanischen Grammatik« macht noch einmal klar, dass es um die spanische Grammatik geht.

Die Wort-Bild-Marke mit Zusatz ist variabel. Sie besteht immer aus dem Namen und dem Zusatz und kann mit verschiedenen Elementen aus der Grammatik ergänzt werden.



6. FAZIT

Die Erstellung eines Grammatik-Nachschlagewerks ist eine komplexe Aufgabe, an der im Normalfall mehrere Spezialisten arbeiten. Im Rahmen dieser Bachelorthesis konnte deswegen verständlicherweise nicht auf jeden Aspekt im Detail eingegangen werden.

Es ging im Rahmen dieser Arbeit auch vielmehr darum, etwas über das allgemein Bekannte hinauszudenken und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Grammatik auch vermittelt werden könnte. Ob die in der Arbeit aufgezeigten Möglichkeiten den gewünschten Effekt erzielen, müsste selbstverständlich in der konkreten Anwendung genau analysiert werden.

Sollte eine solche Form einer Grammatik-Nachschlagewerks breiten Anklang bei vielen Lernern finden, so wäre auch der klar größere Aufwand, der ein derartiges Werk mit sich bringt, zu rechtfertigen.

7. QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

- BIMMEL, P./RAMPILLON, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien.(Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 23). München, Goethe Institut
- BÖRNER W. und VOGEL K. (Hrsg.)(2001): Grammatik lehren und lernen, Bochum
- CARTER D.A. und DIAZ J. (2009): Das Pop-up Handbuch (Originaltitel: The Elements of Pop-up), Berlin
- DUDEN:
<http://services.langenscheidt.de/bsb/>
[Stand: 19. Dezember 2011]
http://www.duden.de/rechtschreibung/Pop_up
[Stand: 15. Januar 2011]
- FUNK H. und KOENIG M. (1991): Grammatik lehren und lernen, München
- RAMPILLON, U. (1989): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, München
- ROHRER, J. (1988): Zur Rolle der rechten Hirnhälfte beim Sprachenlernen, In: Sprache, Sprachen, Sprachenlernen, Hürth: Bundessprachenamt
- SCHMIDT, R. (1991): Lern(er)-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache lehren und lernen (FLUL), Heft 20. S. 52-71
- SCHMIDT, R. (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: H. Gross (Ed.), Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik; Bd. 8. München: Iudicium-Verl., 153 - 161.
- SPERBER, H. G. (1989): Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb, München
- SPITZER, M. (2002): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin
- VESTER, F. (1975): Denken, Lernen, Vergessen, Stuttgart

Grammatische Inhalte und Beispiele für das Grammatik-Nachschlagewerk wurden aus den folgenden Werken zusammengetragen:

- ALONSO RAYA, R., u.a. (2006): Gramática básica del estudiante de español, Berlin
- NAVARRO GONZÁLEZ, J. (2007): Línea uno, Grammatisches Beiheft, Stuttgart
- PAREDES PERNÍA, L. (2011): Kurzgrammatik Spanisch, Berlin
- PRIETO PERAL, B., FÜLLÖP-LUCIO, V. (2001): Spanische Grammatik – kurz und schmerzlos, Berlin
- RODRÍGUEZ, T., (2000): Langenscheidts Standardgrammatik Spanisch, Berlin
- SÜSS, K., PÉREZ, P., RUIPÉREZ, G. (2007): Lerngrammatik Spanisch, Frankfurt am Main

8. ANHANG

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, der auf Anregung des Europarats erarbeitet wurde, setzt sich zum Ziel, für das Fremdsprachenlernen eine größere Einheit und Transparenz unter den europäischen Mitgliedsstaaten zu erreichen. Dies dient dazu, die Mobilität in den Mitgliedsstaaten zu verstärken, die gegenseitige Anerkennung von sprachlichen Zertifikaten zu erleichtern und die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen verschiedener Länder zu fördern. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen definiert Niveaustufen, die das Sprachkönnen in den Bereichen der kommunikativen Kompetenz, der aktiven und rezeptiven Fertigkeiten und der Sprachkompetenz für spezifische Zwecke feststellt. Eine Übersicht zeigt die Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und ihre Entsprechungen:

A1 Elementare Sprachverwendung

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 Elementare Sprachverwendung

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

B1 Selbständige Sprachverwendung

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule,

Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

B2 Selbständige Sprachverwendung

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

C1 Kompetente Sprachverwendung

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

C2 Kompetente Sprachverwendung

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Quelle: Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss
»Sprachenlernen für europäische Bürger«: »Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen«, <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/>²⁰

²⁰ <http://www.daad.de/deutschland/deutsch-lernen/wo-deutsch-lernen/13848.de.html> (Stand: 28.12.2011)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, Bettina Baumann, geboren am 8. Februar 1988 in Münsterlingen, dass die vorliegende Abschlussarbeit selbstständig von mir verfasst wurde. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet.

Ich versichere, dass ich diese Abschlussarbeit weder im In- noch Ausland bisher als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Konstanz, den 7. Februar 2012

Bettina Baumann