



***Show me the verb: Visualisierung von
Wortstellungsregeln im DaF-Unterricht für die
Grundstufe***

Theresa Lentfort und Silke Mentchen, Cambridge

ISSN 1470 – 9570

***Show me the verb*: Visualisierung von Wortstellungsregeln im DaF-Unterricht für die Grundstufe**

Theresa Lentfort und Silke Mentchen, Cambridge

Die charakteristische Verbzweitstellung des Deutschen und die sogenannte Satzklammer führen bei der Sprachproduktion vieler Lernender zu klassischen Fehlern und Frustration. Die Herausforderung für den fremdsprachlichen A1-/A2-Unterricht besteht darin, das Phänomen der Verbstellung didaktisch so zu reduzieren, dass der Gegenstand zwar nicht unzulässig vereinfacht wird, die DaF-Lernenden aber ein leicht handhabbares Modell für die Sprachproduktion zur Verfügung haben, das sie auch ohne umfassende linguistische Vorkenntnisse nutzen können. Im vorliegenden Beitrag werden wir zeigen, wie eine Vermittlung dieses grammatischen Inhalts durch Metaphorisierung und Visualisierung gelingen kann.

Dazu untersuchen wir gängige Metaphern, die in Lehrmaterial für A1-/A2-Niveau zur Einführung der Verbzweitstellung und der Klammerstruktur verwendet werden, und geben einen Überblick über die dort eingesetzten Visualisierungen, deren didaktischen Nutzen wir anhand eines von uns erstellten Kriterienkatalogs analysieren. Hierzu fassen wir syntaktische Modelle wie das Feldermodell, die Dependenz- und die Valenztheorie im Kontext unseres Interesses zusammen. Ziel unserer Untersuchung ist es, brauchbare und ausbaufähige Modelle zu identifizieren.

1. Die Wortstellung im Deutschen als kognitive Herausforderung für DaF-Lernende

Wortstellungsregeln im Deutschen gelten als Problem für Lernende der Fremdsprache Deutsch, und das nicht nur auf fortgeschrittenem Niveau, sondern bereits für vermeintlich einfache syntaktische Konstruktionen auf dem A1-/A2-Niveau. Der Grund dafür ist, dass die für das Deutsche charakteristische Verbzweitstellung sich grundlegend von der Syntax der meisten anderen Sprachen unterscheidet: Während die erste Stelle im Satz, wie in (1), häufig durch das Subjekt besetzt ist und eine oberflächliche Ähnlichkeit zu Sprachen, in denen Subjekt, Verb, Objekt in dieser Reihenfolge auftreten (S-V-O-Sprachen) – wie z. B. dem Englischen – nahelegen könnte, ist die sogenannte Inversion, bei der das Vorfeld durch ein anderes Element¹ im Satz belegt ist, alles andere als

¹ Begriffe wie „Angaben“, „Ergänzungen“, „Verbpartikel“ usw. sind dem terminologischen Überbau derjenigen Syntaxtheorie verpflichtet, aus der sie hervorgegangen sind. Da die Visualisierungsmodelle, die wir in diesem Beitrag besprechen, jedoch keine einheitliche Terminologie verwenden und mitunter sogar verschiedene Grammatikmodelle kombinieren, benutzen wir zugunsten der besseren Vergleichbarkeit Ausdrücke wie „Elemente im Satz“, „finite und infinite Verben“ bzw. „Verbteile“.

unüblich. Diese stellt eine unmarkierte, d. h. neutrale Wortstellung im Deutschen dar – das Subjekt folgt in diesem Falle in der Regel dem Verb (2), wobei es bei Lernenden häufig zu Fehlern in der Wortstellung kommt. Die Produktion von Sätzen wie (3) ist das Resultat.²

1. Ich gehe heute in die Bibliothek.
2. Heute gehe ich in die Bibliothek.
3. *Heute ich gehe in die Bibliothek.

Der Erwerb der Inversion wird daher in der Fremdsprachendiagnostik als wichtiger Meilenstein im Spracherwerbsprozess angesehen (Clahsen 1985, darauf aufbauend Griebhaber 2014: 5). Das finite Verb als unbewegtes Element ist im deklarativen Aussagesatz auf der zweiten Position (V2-Phänomen) somit ein Fixpunkt. Für die Produktion grammatisch korrekter Sätze ist das Verständnis dieser Wortstellungsregel wesentlich.

Das V2-Phänomen wird erweitert, sofern ein infiniter Verbsparteil hinzutritt, sodass die für das Deutsche typische Verbklammerstruktur entsteht. Die Verbklammer wird durch die linke Satzklammer (LSK) konstituiert, die den finiten Verbsparteil beinhaltet, und die rechte Satzklammer (RSK), die, sofern sie besetzt ist, durch infinite oder abtrennbare Verbsparteil belegt wird. Auf A1-/A2-Niveau ist dies relevant für die Einführung der trennbaren Verben, der Modalverben sowie des Perfekts. Während es sich bei den beiden klammeröffnenden und klammerschließenden Elementen um „positionsfeste Größen“ (Eisenberg 2020: 405) im Satz handelt, können weitere Elemente um diese herum gruppiert werden; insbesondere das Mittelfeld kann stark anschwellen. Thurmair (2010: 280) zählt die Verbklammer daher aufgrund der kognitiven Herausforderung für die Lernenden zu „klassischen Lernproblemen beim Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache“. Mithilfe des sogenannten uniformen topologischen Satzmodells (siehe unten) kann diese Besonderheit der deutschen Satzstruktur erklärt und dargestellt werden, weshalb dieses insbesondere im DaF-Unterricht Verbreitung gefunden hat und in den meisten Lehrwerken zugrunde gelegt wird (Wöllstein 2014: 21).

² Lee zeigt, dass die Inversion in der Schwierigkeitshierarchie bei der Produktion nur noch von der Verbendstellung im Nebensatz übertroffen wird (2012: 77).

	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld
(1)	Heute	kauft	Paul	ein.	
(2)	Ich	muss	heute früher	gehen.	
(3)	Unser Hund	hat	leider meine Hausaufgaben	gefressen.	

Während das topologische Modell allein nur die lineare Struktur des Satzes erklären kann und zu diesem Zweck die Verbteile als strukturbildende Elemente hervorhebt, gibt es keine Auskunft über andere syntaktische Relationen im Satz. Deshalb greifen viele DaF-Lehrwerke zusätzlich auf Aspekte der Verb-Dependenzgrammatik zurück, welche den Satz als streng hierarchisch organisierte Struktur versteht, in deren Zentrum das Verb steht (Schmid 2017: 206). Abhängigkeitsverhältnisse in der Kasusreaktion, die die Verb-Dependenzgrammatik mithilfe der ihr zugrunde liegenden Valenztheorie erklären kann, können so transparent gemacht werden; auch die Reihenfolge der verschiedenen Elemente im Satz, die z. B. für die Organisation des Mittelfeldes relevant sind, kann so abgebildet werden. Die Kombination aus Verb-Dependenzgrammatik und topologischem Modell ermöglicht somit eine adäquate Abbildung grammatischer Informationen für Lernende.

Es gilt nun, die für die Sprachproduktion relevanten Aspekte didaktisch so zu reduzieren, dass den Deutschlernenden ein leicht handhabbares und zugängliches Modell bereitgestellt wird, welches aber den komplexen Grundlagen der Wortstellung gerecht wird. Im Folgenden wollen wir beleuchten, wie dies mithilfe der Bildmetapher gelingen kann.

2. Darstellungen von Lerninhalten

Um uns der Fragestellung anzunähern, wie man Syntaxregeln erfolgreich auf A1-/A2-Niveau einführt, haben wir zunächst ausgewertet, wie das Thema in Lehrmaterial behandelt wird. Dazu haben wir Lehrmaterial untersucht (2.1) und Berichte aus der Forschungsliteratur zusammengetragen (2.2). Wir haben uns bei der Auswahl auf gängige DaF-Lehrwerke für die Grundstufe konzentriert, berücksichtigen aber dort, wo wir den Metapherngebrauch für vielversprechend halten, auch Lehrwerke für DaZ, die Mittelstufe oder sogar den muttersprachlichen Unterricht. Im Folgenden fassen wir unsere Ergebnisse zusammen und analysieren dann den Erfolg der eingesetzten Darstellungen.

2.1 Darstellungen von Lerninhalten in DaF-Lehrwerken

In der großen Mehrheit der von uns gesichteten Lehrwerke wird die V2-Stellung bzw. die Verbklammer durch eine **Tabelle** dargestellt. Natürlich erheben wir hierbei keinen

Anspruch auf Vollständigkeit, als Beispiele seien in alphabetischer Reihenfolge genannt: *Auf jeden Fall!* (2023), *DaF kompakt neu* (2016), *Das Leben* (2022), *Klipp und Klar* (2016), *Menschen* (2012), *Momente* (2021), *Netzwerk neu* (2019), *Schritte international neu* (2016), *Spektrum Deutsch* (2017) und *Studio d* (2010). Die Felder sind entweder farblich markiert oder es werden Grautöne eingesetzt, um so LSK und RSK hervorzuheben. Dabei entsteht die visuelle Repräsentation eines Rahmens, der meistens auch explizit als „Satzklammer“ bezeichnet wird. Die Alternative zur Darstellung des topologischen Modells scheint **keine Darstellung** zu sein. Beispiele hierfür sind *Motive* (2016) und *Studio 21* (2020).

Die trennbaren Verben werden bei Werken, die mit einer Tabelle oder einer expliziten Klammer arbeiten, in die entsprechenden Positionen eingeordnet. Außerdem fanden wir die folgenden Visualisierungen: Am häufigsten anzutreffen ist das Symbol einer **Schere oder Zickzack-Linien**, die das Abtrennen symbolisieren (z. B. bei *Menschen*, *Auf jeden Fall!* und *Schritte international neu*), gefolgt von **Pfeilen**, durch die veranschaulicht werden soll, dass der trennbare Verbtteil ans Ende des Satzes wandert, so zum Beispiel in *Klipp und Klar*, *Studio 21* und *Das Leben*. Auch hier gab es Lehrwerke ohne Visualisierungen, zum Beispiel *Motive*.

2.2 Theoretische Grundlagen

2.2.1 Metaphorisierung

Wir untersuchen im Folgenden visuelle Metaphern, die auf sprachlichen Metaphern beruhen. Um diese visuellen Metaphern analysieren zu können, stützen wir uns bei unseren Überlegungen zur Vermittlung und Verarbeitung von Informationen auf die Erkenntnisse der kognitiven Linguistik, und hier u.a. auf die der *Conceptual Metaphor Theory* (CMT). Kövecses' Definition (2017: 13) scheint uns eine gute Zusammenfassung:³ „A conceptual metaphor is understanding one domain of experience (that is typically abstract) in terms of another (that is typically concrete)“. Menschen machen sich bei der mentalen Verarbeitung von abstrakten Inhalten konzeptuelle Metaphern zunutze, wie zum Beispiel das Konzept *Raum*, um das abstraktere Konzept *Zeit* zu erfassen. Versprachlicht erscheinen solche Konzepte dann als Ausdrücke wie „ein kurzer Moment“ oder „etwas hinter/vor sich haben“:

³ Für eine viel umfassendere Erläuterung der Theorie und ihrer Grundlagen siehe Lakoff & Johnson (1980). In Lakoff (2008, 24f.) kann man eine Zusammenfassung finden. Siehe auch Mentchen (2022) für eine Anwendung der CMT im Bereich Wortschatzerwerb.

Conceptual metaphors can be said to represent ways of thinking, in which people typically construe abstract concepts such as time, emotions, and feelings in terms of more easily understood and perceived concrete entities, such as places, substances and containers. (Littlemore & Low, 2006: 270)

Auch in der Forschungsliteratur zum deutschen Satzbau werden Metaphern benutzt, zum Beispiel bei Bezeichnungen wie „Stirnsatz“, „Kopf einer Phrase“, „Kernsatz“, „Spannsatz“, etc. (für eine ausführlichere Liste siehe Eisenberg 2020: 406f.). Einen Satz in „Felder“ aufzuteilen und eine „Klammer“ anzunehmen (deren rechtes Ende mitunter leer bleiben kann!) sind ebensolche Metaphorisierungen. Schmid (2017: 183) nennt das Verb den „Zentralknoten und [das] strukturelle Zentrum des Satzes“ und erklärt: Die Valenz des Satzes „eröffnet Leerstellen im Satz“ (ebd.: 192). Wöllstein spricht von einem „Baukastensystem“ (2014: 28) und sagt von der Satzklammer, dass sie als „Fixpunkt“ das „gegliederte Gesamtfeld sozusagen“ aufspanne (2018: 150).

Genau wie uns bei konventionellen Metaphern wie „Strom“ für Elektrizität die zugrunde liegende Metapher nicht mehr auffällt, so werden uns Metaphern erst dann wieder bewusst, wenn wir auf unkonventionelle stoßen. Für unsere Zwecke scheint es besonders wichtig, das Vorhandensein der Metaphern in Lehrmaterial zu erkennen und dann die Metaphern auf ihre Tauglichkeit für die Vermittlung von Inhalten zu überprüfen. Sofern verbalisierte Metaphern – etwa Begriffe wie „Satzklammer“ oder Aussagen wie „Das Verb regiert den Satz“ – verwendet werden, ist es sinnvoll zu prüfen, inwiefern das Verständnis der zugrunde liegenden konzeptuellen Metapher bei den Lernenden vorausgesetzt werden kann. Für den A1-/A2-Unterricht, wo metasprachliche Erklärungen nur bedingt herangezogen werden können, bieten insbesondere diejenigen Metaphern ein Potenzial für eine Didaktisierung, die über die rein sprachliche Ebene hinausgehen. Aus diesem Grund konzentrieren wir uns auf Visualisierung solcher Metaphern, einschließlich Animationen.

2.2.2 Visualisierung von Lerninhalten

In diesem Artikel bezeichnen wir als Visualisierung alle solche Darstellungen, die nicht nur verbale Informationen beinhalten, also auch Tabellen.⁴ Bei Metaphern, die nicht verbaler Natur sind, unterscheiden wir zwischen piktorialen Metaphern, die ausschließlich bildhafte Information beinhalten, und multimodalen Metaphern, welche die Bild-

⁴ Wir folgen der Definition von „Visualisierung“ bei Hecke (2017).

information z. B. um auditive Elemente erweitern (Forceville 2008: 463, auch beschrieben bei Roche & Suñer 2017: 60). Die Verwendung einer visuellen Analogie als Methode, die „einen neuen Sachverhalt mit Hilfe bekannter Elemente bildlich darstellt“ (Hecke 2017: 371), unterstützt Lernende, die Information zu verstehen und schnell wieder abzurufen. Hierfür können Metaphern sehr nützlich sein, denn sie fassen wesentliche Aspekte zusammen, was auch als „highlighting“ beschrieben wird, und blenden Unwesentliches aus, was wiederum als „hiding“ beschrieben wird (vgl. Schmitt et al. 2018: 23-24).

In diesem Sinne sind Visualisierungen epistemisch, da sie Inhalte und Relationen sichtbar machen (Ballstaedt 2019: 46).⁵ Der Inhalt einer syntaktischen Regel kann als verbale Information mit einer Visualisierung verbunden werden, wie zum Beispiel: „Im Aussagesatz im Präsens steht das finite Verb auf Position 2 und der trennbare Verbleil am Ende. Es entsteht eine Klammer.“

Eine Visualisierung ist umso effektiver, je einleuchtender die zugrunde liegende Metapher ist: Wenn die Metapher „Klammer“ in der Formulierung der Regel benutzt wird, dann ist eine Visualisierung mit einer Klammer effektiv. Die Visualisierung allein kann dann bei nachfolgenden Aufgaben wie eine Art Code oder Abkürzung wirken. Die Lernenden können die Regel *auf einen Blick* erfassen und als „retrieval cue“ (Plass et al. 1998: 27) oder „retrieval route“ (ebd.: 30) abrufen. Wie Plass & Jones (2005: 471) feststellen, sollte man „second language acquisition theory“ und „multimedia learning theory“ kombinieren, und genau darum geht es uns bei der Analyse der Visualisierungen von grammatischen Inhalten.

Auch Erkenntnisse aus der Neurodidaktik bestätigen diese Annahmen (siehe dazu z. B. Grein 2013: 42-44). Döring (2007: 56) erklärt zum Einsatz beider Gehirnhälften:

Für jeden Lerner ist bedeutsam, daß beide Hemisphären, folglich die tendenziell abstrakt-begriffliche linke Hemisphäre ebenso wie die visuell-akustisch-motorische Hemisphäre, beim Lernprozeß verknüpft und aktiviert werden. Durch die Erhöhung der Zahl der Verknüpfungen kann die Zahl der Abrufpfade vervielfacht und damit die Möglichkeiten des Enkodierens und vor allem des Dekodierens gesteigert werden.

Jensen (2021: 32) führt dies weiter aus:

Erkenntnisse aus der Gehirnforschung können insofern positiv genutzt werden, als dass durch die Visualisierung der Satzstrukturen (beispielsweise mithilfe eines Feldermodells)

⁵ Siehe auch die Arbeit zur Visualisierung im Grammatikunterricht vor allem für Deutsch als Erstsprache von Rödel (2018).

neben der linken für die Sprachverarbeitung verantwortliche Hemisphäre auch die rechte Gehirnhälfte beansprucht wird. Diese Verknüpfung soll den Lernprozess stärken und zu einem besseren Memorieren beitragen.

Darüber hinaus können visuelle Metaphern ein Szenario implizieren und als szenische Erweiterung aufgefasst werden. Beim Verstehen eines Inhaltes werden nicht so sehr Eigenschaften, sondern „typisierte Szenen“ hervorgerufen (Schmitt et al. 2018: 224): der König, der seine Untertanen regiert, die Klammer, die einen Inhalt „umarmt“, etc. So stehen solche Metaphern auch als Kürzel für ganze Szenen, die Lernende im Kopf abspielen können. Auch Forceville & Urios-Aparisi (2009: 11) sprechen von „mini narratives“ und konstatieren: „the paradigmatic NOUN A IS NOUN B formula disguises the dynamic nature of metaphor“. Von hier scheint es nur ein kleiner Schritt zu animierter Grammatik, wie zum Beispiel durch den lebenden Satz (s. Kapitel 3.3), oder durch die Inszenierung grammatischer Regeln in einem Fußballspiel (EL-Bouz & Roche 2018a).

2.2.3 Animation von Lerninhalten

Wenn wir annehmen, dass Sprache „konzeptuell motiviert“ ist und „nach allgemeinen kognitiven Prinzipien“ (Roche & Suñer Muñoz 2014: 121) funktioniert, dann liegt es nahe, Grammatik mithilfe von konzeptuellen Metaphern darzustellen. Laut Roche & Suñer Muñoz (2014: 121) nutzt „die Grammatik [...] über entsprechende Metaphorisierungsprozesse konkrete körperliche Erfahrungen, um ihre abstrakte Struktur konzeptuell zu organisieren“, weshalb eine explizite Erklärung der Regeln allein nicht ausreicht: „[D]ie explizite Regelerklärung, wie sie oft im Unterricht praktiziert wird, [kann] die Prozesse der kognitiven Verankerung von Konstruktionen (unter anderem Kategorisierung, Schematisierung und Generalisierung) nicht ersetzen“ (ebd.). Roche & Suñer Muñoz zeigen anhand von Screenshots aus Animationen zu den Themen „Aktiv-Passiv“ und „Modalverben“, wie dies in Lehrwerken aussehen kann (2014: 134f.). Die Autoren plädieren besonders für einen Einsatz solcher Methoden im Anfängerunterricht. Im Unterschied zu unserem Fokus handelt es sich hier um Metaphern für den semantischen Inhalt der Modalverben einerseits (Schranken und Ampeln signalisieren zum Beispiel Erlaubnis oder Verbot, um das Modalverb ‚dürfen‘ zu erklären) und die veränderte Perspektivierung beim Passiv (Scheinwerfer gerichtet auf Agens bzw. auf die Handlung) andererseits.

In diesem Zusammenhang sind die Erkenntnisse der Forschung zur „cognitive load theory“ relevant und müssen beim Erstellen von Lernmaterial beachtet werden. Der Arbeitsspeicher („working memory“) kann nur eine bestimmte Anzahl von Informationen und

nur für eine bestimmte Zeitdauer aufbewahren. Ziel ist es, Informationen aus dem Arbeitsspeicher in das Langzeitgedächtnis zu integrieren (vgl. Sweller 2011). Gestützt auf empirische Forschungsbelege scheint es korrekt anzunehmen, dass eine zweifache Kodierung („dual modality presentation“, Sweller 2011: 67) zu besseren Lernerfolgen führt. Bei Sweller ist hier die audio-visuelle Doppelmodalität gemeint, aber Schnotz (2014) und Mayer (2014b) haben gezeigt, dass auch Text kombiniert mit bildlicher Darstellung gemeint sein kann.

Für unsere Zwecke ist es wichtig zu betonen, dass Multimodalität den Lerneffekt steigert, wenn die Informationen, die in den beiden Kanälen präsentiert werden, so selektiert wurden, dass sie sich gegenseitig unterstützen. Bild/Animation und Text sollten *nicht* isoliert und unabhängig voneinander verständlich sein, denn dann wäre entweder das eine oder der andere redundant (siehe „split-attention effect“, Sweller 2011: 66). Sie sollten keine unnötigen Informationen enthalten, denn dies würde ablenken (ebd.: 68). Die Metapher des Trennens zum Beispiel kann, wie in *Grammatik Aktiv* (2023: 24), das Feldermodell einerseits visuell abbilden, andererseits kann auf dieses Bild auch auf der sprachlichen Ebene Bezug genommen werden, wenn von „trennbaren Verben“ (ebd.) die Rede ist. Es handelt sich bei solchen Beispielen um „multimodal metaphors“ im Sinne von Forceville (2008: 463). Dadurch, dass mehr als ein Modus in Anspruch genommen wird, kann „perceptual immediacy“ (ebd.) erreicht werden.⁶

3. Visualisierungen in Lehrmaterial

Wie bereits erwähnt, sind Visualisierungen, die auf dem uniformen topologischen Satzmodell fußen, in Lehrmaterial besonders häufig anzutreffen.⁷ Handelt es sich beim topologischen Satzmodell selbst bereits um eine Visualisierung im Sinne eines Charts, so ist sein theoretischer Überbau doch zu komplex, um für Lernende ein handhabbares

⁶ Als weitere Untersuchungen zum Thema Animation im DaF-/DaZ Unterricht seien Grass (2013), Hoffmann (2018) und Bara & Asali-van der Wal (2020) genannt. Grass kann eindrucksvoll belegen, wie Lernende in einem Vorher-Nachher Experiment mit einem Grammatik-Animationsprogramm ihre „Concept Maps“ zum Thema Wechselpräpositionen präzisieren und besser strukturieren konnten. Hoffmann demonstriert auf der Grundlage einer Erwerbsstudie, dass die Sprachvermittlung von Funktionsverbgefügen mit Hilfe von Grammatikanimationen erfolgreicher als die konventionelle Vermittlung ist. Bara & Asali-van der Wal zeigen in ihrer Studie zum Einsatz von animierten Wechselpräpositionen bei drei verschiedenen Lerngruppen, dass diese zu gesteigertem Lernerfolg führen.

⁷ Für einen guten Überblick der Geschichte des Einsatzes von Illustrationen im Deutschunterricht siehe Zeyer (2017: 668).

Modell bei der Erfassung syntaktischer Regeln bereitzustellen. Piktoriale Metaphern hingegen können, wie oben beschrieben, Wesentliches hervorheben, indem sie auf Konzepte zurückgreifen, die den Lernenden bereits bekannt sind oder die besser mental repräsentiert werden können. Im Folgenden wollen wir einige exemplarisch ausgewählte Metaphern vorstellen, die genau dies leisten sollen. Wir beziehen uns dabei in erster Linie auf Lehrmaterial für DaF, berücksichtigen aber darüber hinaus auch Didaktisierungsvorschläge aus dem DaZ- und muttersprachlichen Unterricht sowie der Forschungsliteratur.

Bei unserem Untersuchungsgegenstand handelt es sich um die Visualisierung abstrakter syntaktischer Regeln. Eine solche Regel kann entweder als Abbildung verstanden werden („So sieht ein linearer Satz aus“), durch die die Positionen der Elemente im Satz zum Beispiel markiert in einer Tabelle gezeigt werden, oder als Darstellung einer Instruktion („Die abtrennbaren Teile von Verben müssen ans Ende des Satzes wandern“), beispielsweise durch Pfeile oder Klammern.

Bei den Zusammenfassungen und Beurteilungen von Lehrmaterial in diesem Artikel geht es uns darum, Methoden zu identifizieren, durch die Lernenden ein grammatischer Inhalt zugänglich gemacht werden kann. Kriterien, die unser Interesse bei der Untersuchung von Lehrmaterial leiten, sind:

- Korrekte Zusammenfassung eines Inhalts
- Klarheit, Konzentration auf wesentliche Informationen⁸
- Adäquatheit für das Niveau A1: Es werden keine expliziten linguistischen Vorkenntnisse vorausgesetzt.
- Anbinden an Weltwissen: Die spezifischen kulturellen Kontexte der Lernenden werden berücksichtigt.
- Einprägsamkeit
- Ausbaufähigkeit

⁸ Mit Brinitzer & Damm (1999: 6) denken wir auch, dass Ziele wie Klarheit und Einprägsamkeit den Anspruch auf Vollständigkeit übertreffen. Ausnahmen werden zunächst ausgeblendet, können aber natürlich später in das Modell eingebaut werden.

3.1 V2 als „positionsfeste Größe“

Ein wesentliches Merkmal des topologischen Modells ist die Einführung der Verbzweitposition als „positionsfester Größe“ im Satz, die es mithilfe geeigneter Bildmetaphern darzustellen gilt. Kretzenbacher (2009: 92) schlägt dafür die Metapher einer Brücke vor, deren Pfeiler die Verbposition abbilden. So kann abgebildet werden, dass das Verb bzw. die Verbteile unbeweglich sind, wohingegen die drei Felder, die durch die Brücke eröffnet werden, flexibel besetzt werden können.



	Vorfeld	Vorverb	Mittelfeld	Nachverb	Nachfeld
(9)	Der Trainer	bringt	der Katze einen Trick	bei.	
(10)	Mit Geduld	hat	er ihn ihr	beigebracht,	ob sie nun lernen will oder nicht.
(11)	Obwohl die Katze faul ist,	lernt	sie aus Liebe zum Trainer schließlich den Trick	,	denn Liebe erreicht alles.
(12)	Morgen	bringt	die Katze den Trick, den sie neu gelernt hat, zum ersten Mal	zur Aufführung,	nicht wahr?
(13)	Das	muss	ich mir auf jeden Fall	anschauen.	
(14)		Komm	doch	mit	in den Zirkus!
(15)	Oder	bist	du gegen Katzentricks	allergisch.	Leo?

Abbildung 1: Kretzenbacher (2009: 92)

In den Grammatikanimationen der Neuauflage von *Grammatik Aktiv A1-B1* (2023) wird die lineare Struktur des Feldermodells sehr wörtlich auf eine piktoriale Metapher übertragen, indem zwei Bäume auf einer Wiese die linke bzw. rechte Satzklammer abbilden, während eine dazwischen gespannte Wäscheleine das Mittelfeld symbolisiert. Auch diese Metapher macht sich das implizite Weltwissen der Lernenden zunutze, dass Bäume nicht ohne Weiteres bewegt werden können. Metaphorisch wird diese Immobilität des Verbs zusätzlich hervorgehoben, indem die Verben auf den Satzgliedkärtchen in der Animation stets mit Hammer und Nagel an den Bäumen befestigt werden, alle anderen Elemente im Satz hingegen mit Wäscheklammern, was die Beweglichkeit dieser Elemente unterstreicht. Mithilfe der Metapher wird so zuerst die V2-Position im deklarativen Aussagesatz und in der W-Frage eingeführt, wobei zunächst nur LSK besetzt wird; erst später wird das Modell um RSK erweitert. Auch Ja-/Nein-Fragen werden anhand desselben

Modells visualisiert, wobei das Vorfeld, dargestellt durch den linken Teil der Wäscheleine, dem uniformen topologischen Modell entsprechend unbesetzt bleibt. Das Modell ist insofern ausbaufähig für die weitere Lernprogression.

Auch EL-Bouz & Roche bedienen sich in ihrem Online-Programm *Granima* einer metaphorischen Darstellung der Felder-Analogie, und zwar durch die Verwendung einer Fußballfeld-Metapher: Hier wird das Bild von der festen Position von Torwarten genutzt, „die das Feld 'umrahmen' und zwischen denen sich alle anderen Spieler bewegen“ (EL-Bouz & Roche 2018a: 36). Auch soll an das Vorwissen der Lernenden über die Fußballregeln angeknüpft werden:

Du kannst dir einen deutschen Satz wie ein Fußballspiel vorstellen. So wie es im Fußball Positionen für bestimmte Personen gibt (Torwart, Torschütze etc.), gibt es auch im Satz Positionen für bestimmte Wörter. Auf dem Fußballfeld gibt es zwei Torwarte, links und rechts. Das sind zwei Verben. Die anderen Spieler (die anderen Wörter) spielen zwischen ihnen. Die Torwarte sind sehr wichtig, ohne sie gibt es kein Spiel. Auch die Verben sind im deutschen Satz sehr wichtig: Ohne sie gibt es keinen Satz. (ebd.)

Der Umstand, dass RSK nicht zwangsläufig besetzt sein muss, scheint uns eine besonders große Herausforderung bei der Wahl einer geeigneten Metapher darzustellen, denn auch bei Nicht-Besetzung von RSK sollte die gewählte Metapher natürlich verständlich sein. Wird zunächst nur die V2-Position ohne Besetzung von RSK eingeführt, so sollte die Metapher idealerweise mit Blick auf die weitere Lernprogression ausbaufähig sein. Das Bild einer Brücke oder Wäscheleine mit zwei unbeweglichen Elementen kann so bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Spracherwerbsprozesses eingeführt werden, sofern deutlich gemacht wird, dass für den Erwerb der V2-Position das rechte Element zunächst vernachlässigt werden muss.

Ein weiteres Problem ist die Darstellung einer inhärent schlüssigen Lösung für die Darstellung des Vorfeldes: Die Darstellung von EL-Bouz & Roche stößt beispielsweise auf das Problem, dass sich die räumliche Platzierung des Vorfeldes links von LSK verbietet – zu offensichtlich wäre der Bruch mit der Fußballfeld-Analogie. Als Zugeständnis an die Fußballregeln wird das Vorfeld daher *zwischen* den Toren abgebildet und durch ein gelb gestricheltes Viereck dargestellt, welches aber in der Quelldomäne „Fußballfeld“ keine Entsprechung hat.⁹ Wenn eine „Klammer“ den Satz zusammenhält, welche Funktion

⁹ EL-Bouz & Roche (2018a: 36) verweisen zwar darauf, dass „die unterschiedlichen Bereiche des Fußballfeldes (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld) [...] mit den grammatischen Termini überein[stimmen]“. Tatsächlich gilt dies aber nur für den Begriff des Mittelfeldes. Andere, für ein Fußballspiel durchaus charakteristische Merkmale, wie z. B. das Vorhandensein von Gegenspielern, werden im Syntaxmodell hingegen nicht aufgegriffen. EL-Bouz & Roche sprechen

übernimmt das Element außerhalb der Klammer im Rahmen der Metapher?¹⁰ Eine zwischen zwei Bäumen aufgespannte Wäscheleine, die links vom linken Baum noch Elemente trägt, mag physikalisch auf den ersten Blick recht eigenwillig erscheinen, ist aber natürlich der adäquaten Darstellung des linear organisierten topologischen Modells geschuldet.

3.2 Inversion

Einige der von uns gesichteten Visualisierungen berücksichtigen eigens das Phänomen der Inversion, was uns angesichts der eingangs geschilderten Lernschwierigkeiten sinnvoll erscheint: Die Wäscheleinen-Metapher in *Grammatik Aktiv* (2023) stellt dies dar, indem das im Vorfeld befindliche Subjekt durch ein anderes Element verdrängt wird und ins Mittelfeld „schwingt“. Eine Kordel, die zwischen Subjekt und V2-Position angebracht ist, bildet dabei die Regel ab, dass das Subjekt bei der Inversion stets in unmittelbarer räumlicher Nähe, direkt hinter LSK, platziert werden muss. In *Grammatik sehen* (Brunner & Damm 1999: 25) dient eine Klebeband-Metapher dazu, die besondere Beziehung zwischen Subjekt und finitem Verb darzustellen. In den Grammatikanimationen *German Grammar Visuals* (Matthews 2007) hingegen wird die V2-Position durch einen Thron mit der Beschriftung „Reserviert für das Verb!“ dargestellt. Dieser ist mit einer Sirene ausgestattet, die einen Alarm auslöst, sobald infolge einer nicht korrekt durchgeführten Inversion die V2-Position durch ein nicht-verbales Element belegt wird. Die implizite Analogie zwischen der Missachtung der V2-Stellung und einem Regelverstoß kann auf diese Weise als *visual cue* zu einer Vorsichtshaltung der Lernenden führen, um diesem sehr häufigen Fehler vorzubeugen.

3.3 Erweiterbarkeit des Mittelfelds und Darstellung von RSK

Modelle, die sowohl LSK als auch RSK abbilden, sehen sich oft vor das Problem gestellt, dass sie idealerweise einerseits die V2-Position als feste Konstituente abbilden sollen, andererseits aber auch die potenzielle Erweiterbarkeit des Mittelfelds. Eine naheliegende

daher von „Übungsspielen“, wobei sie einräumen, dass die Syntaxregeln „zu komplex [sind], als dass eine Satzstruktur eins-zu-eins auf eine Fußballsituation übertragen werden kann“ (ebd.: 37). Hier kann gefragt werden, ob die Quelldomäne des Fußballspiels durch die ebenfalls sehr komplexe Zieldomäne „Syntax“ nicht womöglich überstrapaziert wird.

¹⁰ An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass es auch andere Ansätze gibt. Becker geht von einer S-O-V-Stellung aus und hält die Klammer für „irreführend“ und „verschleiern“ (2016: 233 und 246). Auch Dalmas & Vinckel (2006) finden die Klammer nicht beschreibungsadäquat.

Abbildung ist hier natürlich die – erweiterbare – Klammer, die z. B. in *Grammatik sehen* (Brintzer & Damm 1999: 33) zur Anwendung kommt, sowie das Bild der Schraubzwinge, die z. B. in *Deutsch konkret* (Desmarets et al. 1983: 18) herangezogen wird. Koeppel (2016: 205) merkt hierzu allerdings kritisch an, dass die Vertrautheit mit diesem Werkzeug wohl schwerlich im Alltagswissen der meisten Lernenden vorausgesetzt werden kann. Glücklicher gewählt erscheint die Hamburger-Metapher, die im norwegischen Lehrwerk *Leute* (2017) verwendet wird: LSK und RSK werden hier durch zwei Brotscheiben dargestellt, während der dazwischen liegende Belag (das Mittelfeld) beliebig erweitert werden kann – hier wird das topologische Modell gewissermaßen in die Vertikale gekippt. Jensen (2021: 95) schlägt zudem vor, dass auch die topologische Darstellung der Nominalphrase als Stadt mit Stadttor, Brücken, Wohnhäusern und Rathaus bei Hübl & Steinbach (2015) Ähnlichkeit mit der rahmenden Funktion der Satzklammer aufweist und diese insofern nutzbar für den Fremdsprachenunterricht gemacht werden kann. Gemeinsam ist beiden Metaphern mit Sicherheit, dass Quelldomänen wie „Hamburger“ bzw. „Stadt“ problemlos als bekannt vorausgesetzt werden dürfen.

In vielen Lehrbüchern wird die Inversion zeitgleich mit den Angaben zur Zeit eingeführt. Es scheint sinnvoll und intuitiv, dass Ausdrücke wie „morgen“ oder „um 14.00 Uhr“ an den Satzanfang gestellt werden, um so die relevante Information gleich zu Beginn der Aussage zu vermitteln. Die für Lernende wichtige Regel, das finite Verb in Position 2 zu belassen, kann ausgezeichnet mit dem lebenden Satz dargestellt werden. Die körperliche Erfahrung, dass alle Teilnehmenden die Plätze tauschen können, aber die Person, die das Verb darstellt, auf ihrem Platz sitzen bleiben muss, führt diese unverrückbare Position des Verbs sehr deutlich vor Augen. Gute Beispiele und Anleitungen findet man in *Schritte international* (2006: 71) und *55 Grammatikspiele* (2019: 19-21).

Und Sie? Was wollen Sie machen?

Frank Weinig **will** ein Politikseminar **machen**.

Spiel: Lebende Sätze

Schreiben Sie Sätze mit *können* und *wollen*. Machen Sie Kärtchen.

Kann ich etwas fragen? Ich will jetzt nach Hause gehen.

Suchen Sie Ihre Partner. Bilden Sie Sätze.



Abbildung 2: *Schritte international* (2006: 71)

Nachdem die Satzklammer visuell am Beispiel des Modalverbs + Infinitiv ins Gedächtnis gerufen wurde, sollen die Lernenden Satzteile auf Karten schreiben und sich dann aufstellen. Ja/Nein-Fragen (mit dem finiten Verb auf Position 1) können abgebildet werden, ebenso wie die Inversion.

Eine interessante Variante wird in *Deutsch.com* (2008: 31) vorgeschlagen. Die Lernenden basteln ein Papierflugzeug und beschriften es zuerst nach Anleitung im Buch mit einem Pronomen. Die nächste Person, bei der das Flugzeug landet, fügt ein Verb hinzu. Die dritte Person ergänzt den entstehenden Satz durch ein weiteres Element:

A7 SPRECHEN

- 1 Schreibt ein Pronomen (Ich ... Du ... Er ...).
- 2 Macht ein Papierflugzeug und werft.
- 3 Ergänzt das Verb. (Ich bin ... Du bist ...)
- 4 Ergänzt den Satz. (Ich bin cool. ... Du bist eine Tomate.) und werft weiter.

Lest nun vor.

deutsch.com 1 Kursbuch 978-3-19-001658-7 © Hueber Verlag 2008 **LEKTION 5 A 31**

Abbildung 3: *Deutsch.com* (2008: 31)

So kann das Feldermodell in verschiedenen Darstellungsformen helfen, die topologischen Regeln im deutschen Satz zu internalisieren.

3.4 Trennbare Verben

Die trennbaren Verben sind sicherlich ein charakteristisches Merkmal des Deutschen (und anderer germanischer Sprachen, wie auch des Ungarischen) und stellen eine nicht zu unterschätzende Lernhürde dar. Die dem Konzept „trennen“ innewohnende Dynamik (ein Teil des Wortes kann abgetrennt und an einen anderen Ort im Satz platziert werden) lässt sich gut durch Darstellungen, die diese Bewegung nachzeichnen, visualisieren. In *Grammatik aktiv* (2013: 32, siehe Abbildung 4) wird die Visualisierung der Bewegung daher unter anderem auch genutzt, um bei trennbaren Verben die Position des infiniten Verbteils am Ende des Satzes nachvollziehbar zu machen.

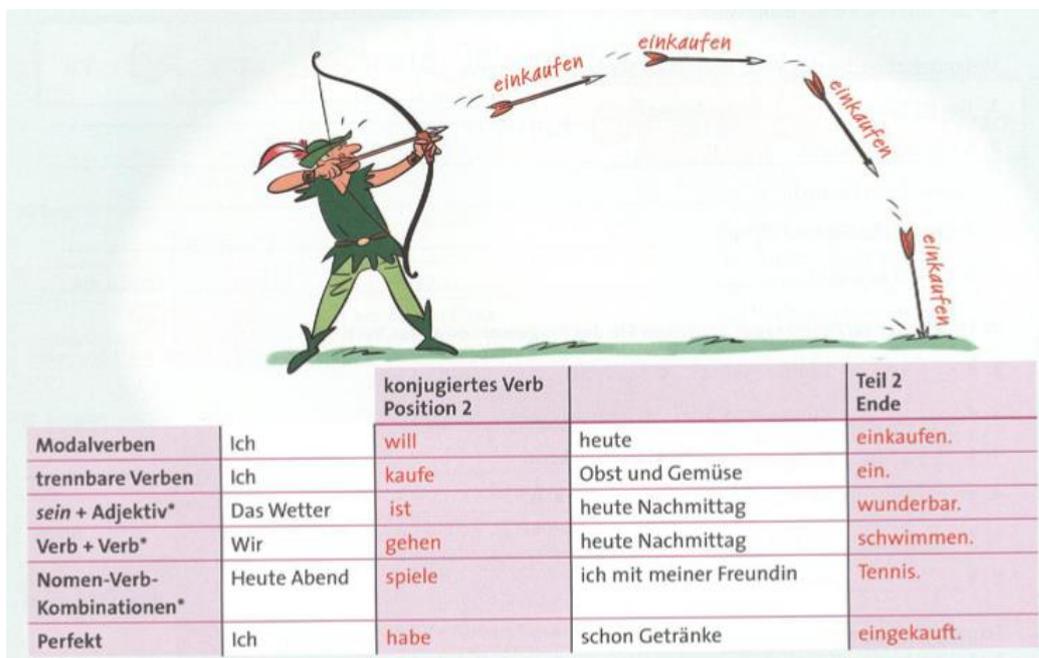


Abbildung 4: *Grammatik aktiv* (2013: 32)

In *Studio d* (2010: 90) werden die trennbaren Verben als zusammengehörende Puzzleteile eingeführt, in *Menschen* (2012: 60) wird die Abtrennbarkeit durch eine Zickzack-Linie zwischen abtrennbarem Verbteil und Verbstamm dargestellt und die Verbteile dann in die entsprechenden Positionen in der Tabelle einsortiert. Dort wird auch der Begriff „Satzpuzzle“ benutzt; eine Schere visualisiert die Abtrennbarkeit.

Trennbare Verben im Satz. Schreiben Sie Fragen und Antworten wie in der Liste.

an rufen ein kaufen auf stehen an fangen aus gehen

1. Wann	rufst	du mich	an?	1. Wann kaufst du ...?
2. Ich	rufe	dich morgen	an.	2. ...
3. Rufst	du	mich	an?	

Abbildung 5: *Studio d* (2010: 90)

In *Schritte international* (2006: 51) wird eine Schere mit perforierter Linie als kleines Symbol in der tabellarischen Abbildung der Satzklammer eingesetzt, um effektiv an die Abtrennbarkeit zu erinnern:

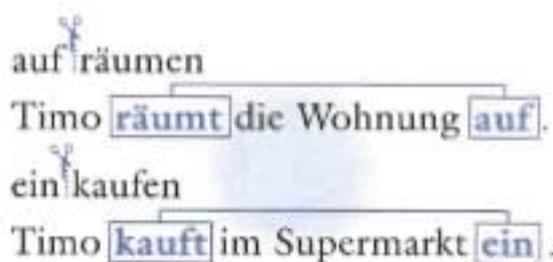


Abbildung 6: *Schritte international* (2006: 51)

Etwas drastischer geht es bei den *German Grammar Visuals* (2007) zu. Hier wird der abtrennbare Teil mit einer Kettensäge abgeschnitten und dann ans Ende des Satzes gebracht.

All dies sind unserer Meinung nach gute Visualisierungen des Themas trennbare Verben. Bogenschütze und Schere können außerdem auch den Raum zwischen den beiden Verben, also das Mittelfeld, darstellen. Der Pfeil kann mehr oder weniger weit entfernt vom Schützen (den man sich auf der V2-Position stehend vorstellen kann) landen. Dasselbe Prinzip wird auch in den Abbildungen in *Grammatik aktiv* (2013: 20) deutlich:

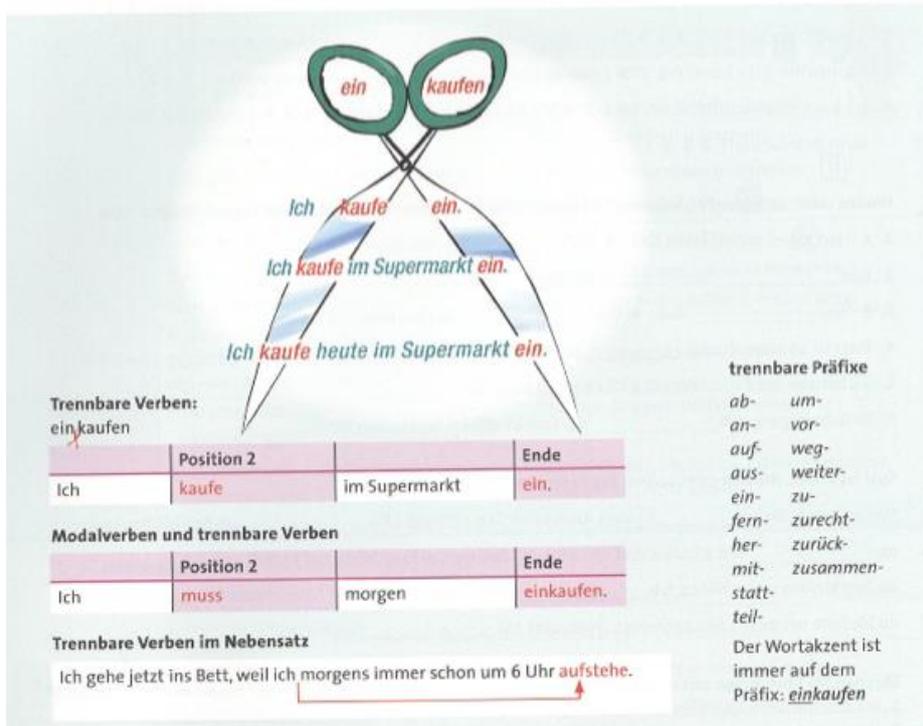


Abbildung 7: Grammatik aktiv (2013: 20)

Bei den dazugehörigen Animationen kann man wunderbar nachvollziehen, wie sich die Schere öffnet bzw. schließt, je nachdem, wie viele Elemente im Mittelfeld Platz finden müssen. Schere und Bogenschütze haben auch mit Blick auf die Ausbaufähigkeit der Visualisierung viel Potenzial. Die V2-Stellung von finitem Verb und die Position des infiniten Verb(teil)s können mit derselben Darstellung abgebildet werden. Beide Visualisierungen, Schere und Pfeil, lassen sich auch gut schematisch darstellen und können so als kleine Symbole zur Erinnerungshilfe eingesetzt werden.

Für die Visualisierung der Erweiterung des Mittelfeldes eignen sich Animationen sehr gut. Mit den kostenlos zugänglichen Grammatikclips von *dafleicht-online* (2014) werden sehr klare und leicht verständliche Videos vorgelegt. In Clip 07 werden trennbare Verben vorgestellt, dann mit einer Schere zerschnitten und neu angeordnet (so wird aus „aufstehen“ „ich stehe auf“). Dieser Satz wird dann durch weitere Elemente erweitert, wobei die Verbteile von Hand verschoben werden, aber immer noch als zusammengehörend gekennzeichnet bleiben, weil sie gelb markiert sind:



Abbildung 8: *dafleicht-online* (2014, Clip 7)

Derartige piktoriale Metaphern, die durch den Vorgang des Zerschneidens bzw. des Zertrennens die enge Beziehung der beiden Verbteile suggerieren, stellen die bei weitem am häufigsten genutzte Form der Metaphorisierung dar. Dass dieses Bild sich insbesondere für die trennbaren Verben anbietet, liegt nahe. Mit Blick auf das Kriterium der Anknüpfungsfähigkeit jedoch, beispielsweise zugunsten der Einführung zweiteiliger Verbalkomplexe wie Modalverben und Perfekt, lohnt sich die Frage, ob nicht auch andere Metaphern nutzbar gemacht werden können, um die Zusammengehörigkeit der beiden Verbteile sichtbar zu machen. Das bereits erwähnte Beispiel des Bogenschützen kann dies durch die Darstellung der beiden Verbteile als Pfeil und Bogen leisten. Lindauer & Sutter (2005: 31) hingegen machen sich in ihrem rechtschreibdidaktischen Modell für den muttersprachlichen Unterricht die Metapher des Verbalkomplexes als Königspaar zunutze, das als König und Königin in Erscheinung tritt. Die optische Hervorhebung beider Verbteile durch die Krone hilft dabei, die prinzipielle Einheit der beiden Elemente visuell nahezulegen.

3.5 Das Verb als Primat

In zahlreichen der bereits angeführten Metaphern ist ein weiteres grammatisches Merkmal zentral, das der Verb-Dependenzgrammatik geschuldet ist: der Primat des Verbs gegenüber anderen Satzteilen. Mitunter wird diese Information räumlich dargestellt, wobei das Verb im Zentrum steht. So wird in *Grundgrammatik Deutsch* (1988: 10) eine Dirigenten-Metapher genutzt sowie eine Molekül-Metapher (ebd.: 9): Ähnlich wie ein Sauerstoff-Atom zwei Wasserstoff-Atome binden kann, kann ein Verb aufgrund seiner Valenz eine bestimmte Anzahl an Ergänzungen an sich binden. Auch schematische Visualisierungen, in denen das Verb räumlich zentral positioniert wird, fallen in diese Kategorie; als Beispiel aus dem muttersprachlichen Unterricht sei hier der „Verbächer“ in *Das Auer Sprachbuch 4* (2010: 58) genannt.

Andere Metaphern suggerieren ein implizites Hierarchiegefälle zwischen dem Verb und anderen Elementen im Satz, beispielsweise wenn das Verb als Thron, König oder Königin dargestellt wird und über andere Elemente im Satz „regiert“ (*German Grammar Visuals* 2007; 55 *Grammatikspiele* 2019: 19; Lindauer & Sutter 2005: 30), als Chef des Satzes (Rösch 2005: 10) oder als Roboterkopf (*Stufen International* 1995: 56), der Auskunft über die Vollständigkeit eines Satzes (des Roboterkörpers) gibt. Auch in *Grammatik Sehen* (1999), wo das Verb als Bühne präsentiert wird und – in Abhängigkeit von seiner Valenz – eine bestimmte Anzahl an „Mitspielern“ beteiligen kann, wird dies deutlich.

Auch wenn dependenzgrammatische Modelle allein noch keine Auskunft über die Position der Verbteile geben können, so finden sich in einigen der von uns gesichteten Metaphern klare Bezüge, die Grundannahmen der Verb-Dependenzgrammatik erfolgreich mit dem topologischen Modell verbinden, etwa die Darstellung der V2-Position als Thron in den *German Grammar Visuals* (2007) oder die hierarchisch hervorgehobene Position des Torwarts in *Granima* (EL-Bouz & Roche 2018b). Mit Bezug auf die Ausbaufähigkeit der Metapher für die weitere Progression des Spracherwerbs (Kasusreaktion, Organisation von Angaben und Ergänzungen im Mittelfeld) halten wir es für sinnvoll, die Grundlagen der Dependenzgrammatik bereits im Anfängerunterricht anzulegen.

4. Visualisierungen im Unterricht und Ausblick

Mit Blick auf die DaF-/DaZ-Didaktik fragen wir uns natürlich, welche der von uns gesichteten und analysierten Visualisierungen in den Unterricht eingebaut werden sollten. Wir hoffen, es ist deutlich geworden, dass es einige Darstellungen gibt, die laut unseren

Kriterien effektiv auf A1-/A2-Niveau eingesetzt werden können. Hier möchten wir noch einmal den Bogenschützen, die Wäscheleine und die sich öffnende Schere erwähnen, vor allem auch, weil uns diese Darstellungen sehr leicht ausbaufähig für die Progression im Lernprozess erscheinen. Unter den Animationen halten wir *dafleicht-online* für gelungen, da hier die Topologie im Satz samt Dynamik des erweiterbaren Mittelfeldes angemessen wiedergegeben werden kann. Da die meisten (Unterrichtende wie Lernende) seit den Unterrichtserfahrungen in der Pandemie an den Umgang mit hybriden Unterrichtsformen gewöhnt sind, eröffnen sich neue Möglichkeiten für die Integration von multimodalen Metaphern in Animationen. Auch den Einsatz von Videoclips im asynchronen Unterricht, entweder vor der Unterrichtseinheit (dem Modell des *flipped learning* folgend) oder in der Konsolidierungsphase finden wir zweckmäßig. Die Weiterentwicklung von *educational technology*, und hier vor allem der Einsatz von Apps, virtueller Realität und künstlicher Intelligenz, wird weitere Einsatzmöglichkeiten für Visualisierungen von Lerninhalten eröffnen. Wie schon bei den 2D-Lehrwerken wird es für den Erfolg ausschlaggebend sein, ob die Visualisierungen dem Inhalt angemessen konzipiert wurden.

Es hat sich gezeigt, dass die lineare, horizontale Darstellung des Satzes in Anlehnung an das Feldermodell für die Darstellungen auf einer zweidimensionalen Fläche die erfolgversprechendste ist. Darstellungen des Dependenzmodells (mit zusätzlichen Angaben aus der Valenztheorie) lassen sich schlechter so visualisieren, dass alle für die Lernenden wichtigen Informationen erfassbar bleiben.¹¹ Allerdings halten wir (visualisierte) Metaphern wie „das Verb ist das Zentrum und die anderen Angaben kreisen wie Satelliten um dieses Zentrum“, oder das „Verbtheater“, in dem das Verb mit „Aktanten“ auftritt, oder das Verb als „König“, der den Satz „regiert“, für sehr nützlich, um die wichtigen Informationen zur Kasusreaktion angemessen darzustellen. Visualisierungen, die beides (Erkenntnisse aus dem Feldermodell und der Dependenzgrammatik) kombinieren, sind selten. Besonders die Verbstellung adäquat und leicht erfassbar darzustellen, ist ein Problem der Visualisierungen, die auf dem Dependenzmodell basieren.

Für die Entwicklung von Unterrichtsmaterial wünschen wir uns einen erhöhten Einsatz von Visualisierungen. In der Studie von Rödel (2018) wird auch untersucht, welche grammatischen Begriffe bei der Vermittlung von Inhalten benutzt werden sollten. Ob man das Element auf Position 2 „Verb“ oder „Prädikat“ nennt und ob man die anderen Elemente

¹¹ Ein Plädoyer für den Einsatz der Dependenztheorie findet man bei Hinkel (2001).

„Satzglieder“, „Satzteile“, „Konstituenten“, „Ergänzungen“, „Angaben“, „Aktanten“ oder gar „Satelliten“ nennt, wird eine Auswirkung auf die Entwicklung von mentalen Modellen bei den Lernenden haben. Vermittlungen, die ganz ohne Terminologie auskommen, scheinen uns, auch in Anbetracht der Tatsache, dass nicht alle Studierenden mit dem entsprechenden Vorwissen ausgestattet sind, für den A1-/A2-Unterricht erfolgversprechend. So könnte auch einer möglichen Verwirrung, die durch den Gebrauch von uneinheitlicher Terminologie entsteht, entgegengewirkt werden. Inklusivität und Binnendifferenzierungen können so ebenfalls erleichtert werden; insbesondere für Integrationskurse mit stark heterogenen Lerner:innen scheinen uns diese Überlegungen relevant. Ebenso muss bei der Auswahl der Visualisierungen genau geprüft werden, ob die Darstellung für die Gruppe angemessen ist und das zugrunde liegende Konzept dem kulturellen Kontext der Lernenden entspricht. Vielleicht sind Konzepte wie „König“, „Schraubstock“ und „Wäscheleine“ dem Weltwissen vieler Lernender nicht angemessen? In diesem Sinne kann z. B. die in *Granima* gewählte Fußball-Analogie als global verständlich und damit besser nachvollziehbar vorausgesetzt werden.

Wir halten die Anregung von Rizvi (2011, 22-25), die Studierenden selber Metaphern für die Stellung des Verbs finden zu lassen und diese dann zu visualisieren, für eine sehr gute pädagogische Maßnahme. Eine Diskussion im Plenum zu den unterschiedlichen Ideen kann hier die Transparenz des Lerninhalts ermöglichen und die Gruppe in die Formulierung von Modellen und in die Definition von Terminologie mit einbeziehen.

Bibliographie

- Ballstaedt, Steffen-Peter (2019) Text und Bild – ein didaktisches Traumpaar. In: *Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik*. Band 7,1: Bildendes Sehen. Berlin: De Gruyter, 45-55.
- Bara, Dar'a; Asali-van der Wal, Renata (2020) Führen Animationen zur Leistungsverbesserung im DaF-Unterricht? Effizienz der Grammatikanimationen im Deutschunterricht. *Dirasat: Human and Social Sciences* 47 (3), 391-402.
- Becker, Thomas (2016) Gibt es im Deutschen eine ‚Satzklammer‘? In: Andreas Bittner; Constanze Spieß (Hrsg.) *Formen und Funktionen: Morphosemantik und grammatische Konstruktion*. Berlin: De Gruyter, 233-250.
- Clahsen, Harald (1985) Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency. In: Kenneth Hyltenstam; Manfred Pienemann (Hrsg.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.
- Dalmas, Martine; Vinckel, Helene (2006) *Wenn die Klammer hinkt*. https://www.helenevinckelroisin.fr/media/pages/files/dalmas_vinckel.pdf (abgerufen am 28.3.2023).

- Döring, Sandra (2007) Wer hat Angst vorm deutschen Verb? Ein Projektvorschlag zur Verbstellung im Deutschen. *Info DaF* 34 (1), 54-61.
- Eisenberg, Peter (2020) *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. Berlin: Springer.
- Forceville, Charles (2008) Metaphor in pictures and multimodal representations. In: Gibbs (2008), 462-482.
- Forceville, Charles; Urios-Aparisi, Eduardo (2009) Introduction. In: Charles Forceville; Eduardo Urios-Aparisi (Hrsg.) *Multimodal Metaphor*. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 3-17.
- Gibbs, Raymond (2008) (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grein, Marion (2013) *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Grießhaber, Willhelm (2014) *Beurteilung von Sätzen mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen*. www.leseforum.ch (abgerufen am 9.1.2023).
- Grass, Anja (2013) Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatik-animationen: Ziele, Methoden und Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (1), 99-108.
- Hecke, Carola (2017) Visualisierung. In: Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler, 370-371.
- Hinkel, Richard (2001) Der „Protagonist“ und seine „Mitspieler“: Was die Verbvalenz im DaF-Unterricht leisten kann. *Deutsch als Fremdsprache* 2, 20-27.
- Hoffmann, Isabel (2018) Räumlich konzeptualisierte Funktionsverbgefüge – eine Erwerbsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (2), 74-85.
- Hübl, Annika; Steinbach, Markus (2015) Die Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung. In: Angelika Wöllstein (Hrsg.) *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 219-238.
- Jensen, Franziska (2021) *Kontrastive Feldermodelle als didaktische Werkzeuge im universitären DaF-Unterricht für norwegische Muttersprachler*. <https://munin.uit.no/handle/10037/21090> (abgerufen am 29.12.2022).
- Koepfel, Rolf (2016) *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kövecses, Zoltan (2017) Conceptual metaphor theory. In: Elena Semino; Zofia Demjén (Hrsg.) *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London & New York: Routledge, 13-27.
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (2009) Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6 (1), 88-99.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Lakoff, George (2008) The neural theory of metaphor. In: Gibbs (2008), 17-38.
- Lee, Mi-Young (2012) Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17 (1), 75-92.

- Lindauer, Thomas; Sutter, Elisabeth (2005) Könige, Königreiche und Kommaregeln. *Praxis Deutsch* 191, 28-35.
- Littlemore, Jeannette; Low, Graham (2006) Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27 (2), 268-94.
- Mayer, Richard (2014a) (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, Richard (2014b) Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer (2014a), 43-71.
- Mentchen, Silke (2022) Two for the price of one: using a cognitive theory of metaphors for vocabulary teaching and learning. In: Ulrike Bavendiek; Silke Mentchen; Christian Mossmann; Dagmar Paulus (Hrsg.) *Ab Initio Language Teaching in British Higher Education – The Case of German*. London: University College Press, 153-166.
- Plass, Jan; Chun, Dorothy; Mayer, Richard; Leutner, Detlev (1998) Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), 25-36.
- Plass, Jan; Jones, Linda (2005) Multimedia Learning in Second Language Acquisition. In: Richard Mayer (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 467-488.
- Rizvi, Kulsoom F. (2011) *Metaphorizing Grammar and Writing: Visual Learning in The English Classroom*. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/503 (abgerufen am 9.1.2023).
- Roche, Jörg; Suñer Muñoz, Ferran (2014) Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2), 119-145.
- Roche, Jörg; Suñer, Ferran (2017) *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roche, Jörg; EL-Bouz, Katsiaryna (2018a) Deutsche Grammatik sportlich und animiert. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (1), 31-42.
- Rödel, Laura (2018) *Visualisierungen und ihr Verhältnis zu didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik*. PhD Manuskript. https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/739/file/R%c3%b6del_Grammatikdidaktisch_e+Visualisierungen.pdf (abgerufen am 6.1.2023).
- Rösch, Heidi (2005) *DaZ-Reise für Grundschüler. Ein Konzept zur Festigung der Deklination*. <https://www.yumpu.com/de/document/view/5265149/daz-reise-fur-grundschuler> (abgerufen am 9.1.2023).
- Schmid, Dieter (2017) Zur Struktur des deutschen Satzes. Systematische Betrachtung der einzelnen Satzpositionen unter didaktischen Gesichtspunkten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (1), 182-207.
- Schmitt, Rudolf; Schröder, Julia; Pfaller, Larissa (2018) *Systematische Metaphernanalyse: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Schnotz, Wolfgang (2014) An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In: Mayer (2014a), 72-103.
- Sweller, John (2011) Cognitive Load Theory. In: Jose P. Mestre; Brian Ross (Hrsg.) *Psychology of Learning and Motivation*, Illinois: Academic Press 55, 37-76.

- Thurmair, Maria (2006) Das Valenzkonzept in Referenzgrammatiken: Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: Vilmos Ágel; Ludwig Maximilian Eichinger; Hans-Werner Eroms; Peter Hellwig; Hans Jürgen Heringer; Henning Lob (Hrsg.) *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 2. Halbband. Berlin & New York: De Gruyter, 1365-1378.
- Thurmair, Maria (2010) Satzklammer. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen & Basel: Francke, 280.
- Wöllstein, Angelika (2014) Uniformes Grundmodell. In: *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Wöllstein, Angelika (2018) Topologisches Satzmodell. In: Jörg Hagemann; Sven Staffeldt (Hrsg.) *Syntaxtheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 145-166.
- Zeyer, Tamara (2017) Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. *Info DaF* 44 (6), 666-686.

Lehrwerke und Lernergrammatiken

- Bier, Nicole; Buda, Filippa; Brice, Ingrida; Diehl, Debora; Dötterböck, Melanie; Fernandes, Nicole; Heine, Antje; Koischwitz, Svea; Rettig, Maja; Richter, Yvonne (2023) *Auf jeden Fall! Deutsch A1.1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Bad Homburg: telc.
- Biesalki, Petra; Fiebig, Julika; Johansen, Geir (2017) *Leute 8. Tysk nivå 1 for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Braun, Birgit; Doubek, Margit; Fügert, Nadja; Kotas, Ondřej; Marquardt-Langermann, Martina; Nied Curcio, Martina; Sander, Ilse; Schäfer, Nicole; Schweiger, Kathrin; Trebesius-Bensch, Ulrike; Vitale, Rosanna; Walter, Maik (2016) *DaF kompakt neu. Kurs- und Übungsbuch mit MP3-CD*. Stuttgart: Klett.
- Brinitzer, Michaela; Damm, Verena (1999) *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Buscha, Anne; Szita, Szilvia (2017) *Spektrum Deutsch A1+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. Leipzig: Schubert.
- Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja (2019) *Netzwerk neu A1.1. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Klett.
- Desmarets, Peter; Funk, Hermann; Neuner, Gerd (1983) *Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche, Lehrbuch 1*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Dolenc-Petz, Ruth; Fisgus, Christel; Kraft, Gertrud; Röbe, Edeltraud; Röbe, Heinrich (2010) *Das Auer Sprachbuch 4. Schülerbuch*. Stuttgart: Klett.
- Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2012) *Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2021) *Momente A1. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike (2016) *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe A1-B1*. Stuttgart: Klett.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2010) *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2020) *Studio 21. Das Deutschbuch A1, Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.

- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Nielsen, Laura; von Eggeling, Rita (2022) *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch A1*. Berlin: Cornelsen.
- Jin, Friederike; Voß, Ute (2013) *Grammatik Aktiv A1-B1*. Berlin: Cornelsen.
- Jin, Friederike; Voß, Ute (2023) *Grammatik Aktiv A1-B1*. 2. aktualisierte Ausgabe. Berlin: Cornelsen.
- Kars, Jürgen; Häusermann, Ulrich (1988) *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert (2016) *Motive. Kompaktkurs DaF A1 A2 B1, Kursbuch Lektion 1-30, Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Neuner, Gerhard; Kursiša, Anta; Pilypaitytė, Lina; Szakála, Erna; Vicente, Sara (2008) *deutsch.com 1 A1. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Niebisch, Daniela; Ackermann, Kathrin (2006) *Schritte international Niveau A1/1. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Pude, Angela; Reimann, Monika (2016) *Schritte international neu 1 Niveau A1/1. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Rehlinghaus, Monika (2019) *55 Grammatikspiele für Partner- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus (1995) *Stufen International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene, Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett.

Weitere Lehrmaterialien

- EL-Bouz, Katsiaryna; Roche, Jörg (2018b) *Granima. Das aktuelle Grammatikstudio*. München: Multilingua Akademie. <https://granima.de/> (abgerufen am 11.1.2023).
- Matthews, Richard (2007) *German Grammar Visuals CD-ROM*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwarz, Eveline; Weber, Renate (2014) *dafleicht-online*. https://www.klett-sprachen.de/dafleicht-online/_1/grammatik.html (abgerufen am 11.1.2023).

Kurzbiographien

Theresa Lentfort ist DAAD-Lektorin am St John's College, University of Cambridge. In Cambridge betreut sie Bachelorstudierende für DaF und gibt Sprachkurse an der Fakultät für *Modern and Medieval Languages and Linguistics* auf allen Niveaustufen. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Linguistik, der Sprachdidaktik und des Fremdsprachenerwerbs, mit besonderem Schwerpunkt auf der Didaktisierung von Wortschatz- und Grammatikerwerb und computer-vermitteltem Sprachenlernen (CALL).

Silke Mentchen unterrichtet seit 1998 Deutsch als Fremdsprache an der *University of Cambridge*. Sie ist Professorin an der Fakultät für *Modern and Medieval Languages and Linguistics* und verantwortlich für den Lehrplan und die Organisation des Sprachunter-

rechts im BA-Studiengang, einschließlich des *ab initio* Kurses Deutsch. Sie ist Mitautorin eines Online-Grammatik Programms, von Lehrbüchern und Artikeln über Sprachpädagogik und Mitherausgeberin eines Sammelbands zum Thema *ab initio* Unterricht. Außerdem ist sie Fellow und Tutorin am Magdalene College in Cambridge.

Schlagwörter

A1-/A2-Unterricht, Verbstellung, Satzklammer, Metapher, Visualisierung, Lerntheorie, Kognitive Linguistik, Lehrmaterial