

V&R Academic

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

Band 137

Herausgegeben von Simone Lässig

Redaktion

Susanne Grindel, Roderich Henrÿ und Wibke Westermeyer

Die Reihe ist referiert.

Wissenschaftlicher Beirat

Konrad Jarausch (Chapel Hill/Berlin)

Heidemarie Kemnitz (Braunschweig)

Frank-Olaf Radtke (Frankfurt)

Manfred Rolfes (Potsdam)

Peter Vorderer (Mannheim)

Jana Kiesendahl / Christine Ott (Hg.)

Linguistik und Schulbuchforschung

Gegenstände – Methoden – Perspektiven

V&R unipress



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 2198-6320

ISBN 978-3-8471-0515-2

ISBN 978-3-8470-0515-5 (E-Book)

ISBN 978-3-7370-0515-9 (V&R eLibrary)

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Klett-Stiftung, des Georg-Eckert-Instituts und der Gesellschaft von Freunden und Förderern der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

© 2015, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen / www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Titelbild: © Christine Ott

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Zum Alten Berg 24, 96158 Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Jana Kiesendahl / Christine Ott
Linguistik und Schulbuchforschung 7

Linguistische Beiträge zur Methodendiskussion in der Schulbuchforschung

Christine Ott
Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen,
Methoden, Perspektiven 19

Falco Pfalzgraf
Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung 39

Philipp Dreesen
Sprache – Wissen – Kontingenz. Die Kontrastive Diskurslinguistik in der
Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer
Geschichtsschulbücher 53

Noah Bubenhofer / Willi Lange / Saburo Okamura / Joachim Scharloth
Wortschätze in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache –
Möglichkeiten und Grenzen frequenzorientierter Ansätze 85

Das Schulbuch als Text

Christina Gansel
Zum textlinguistischen Status des Schulbuchs 111

Barbara Wallsten
An der Schnittstelle zwischen Bild und Text. Bildunterschriften in
Geschichtslehrbüchern als Untersuchungsgegenstand
sprachwissenschaftlicher Schulbuchforschung 137

| | |
|---|-----|
| Jana Nálepová / Gabriela Rykalová Aufgabenstellungen in tschechischen DaF-Lehr-Lernmitteln aus textlinguistischer Perspektive | 157 |
| Corinna Reuter Vernetzt? Schulheft und Schulbuch im Vergleich | 177 |
| Das Deutschlehrbuch als Untersuchungsgegenstand der Linguistik | |
| Jana Kiesendahl Sprachreflexion am Beispiel Neuer Medien. Eine Bestandsaufnahme in aktuellen Deutschsprachbüchern | 199 |
| Péter Maitz / Monika Foldenauer Sprachliche Ideologien im Schulbuch | 217 |
| Tobias Heinz / Jana Pflaeging Metaphern in Sprache und Bild – Zum Vermittlungspotenzial von Arbeitsmaterialien in Deutschlehrwerken | 235 |
| Jörg Kilian / Leevke Schiwiek Sprachgeschichte im Schulbuch. Eine kritische Bestandsaufnahme aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht | 255 |
| Dominik Banhold / Wolf Peter Klein <i>Standard, Varianz und Sprachbewusstsein</i> . Kernbegriffe der neuhochdeutschen Sprachentwicklung in deutschen Schulgrammatiken | 285 |
| Anna Bräuer Grammatikvermittlung im Sprachbuch für die Sekundarstufe I am Beispiel der Wortartenklassifikation | 303 |
| Ann Peyer Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung | 319 |
| Christine Ott / Jana Kiesendahl Perspektiven der schulbuch- und bildungsmedienbezogenen Linguistik | 339 |
| Verzeichnis der Autorinnen und Autoren | 343 |

Linguistik und Schulbuchforschung

Schulbücher sind ein traditioneller Untersuchungsgegenstand, vor allem in der Pädagogik und den Sozialwissenschaften. Die Schulbuchforschung vereint ganz verschiedene Fachdisziplinen unter einem Dach: Neben der Erziehungswissenschaft und Allgemeinen Didaktik sind es vor allem Geschichte, Politikwissenschaft und Geografie, die Schulbücher und andere Bildungsmedien unter ihren je fachspezifischen Fragestellungen genauer beleuchten. Es ist überraschend, dass die Linguistik in dieser Diskussion bislang kaum vertreten ist und ihr noch immer ein Exotenstatus zugeschrieben wird. Macht man sich jedoch bewusst, dass (schulisches) Wissen sprachlich vermittelt wird, verwundert es, dass linguistische Methoden und Zugänge kaum Anwendung finden. Und es verwundert auch, dass nur wenige LinguistInnen und DeutschdidaktikerInnen das Schulbuch als Analysematerial in Betracht ziehen, obwohl medienspezifische Besonderheiten dieses zu einem relevanten und ertragreichen Untersuchungsobjekt machen. Lehr- und Lernmittel wie das Schulbuch haben in Deutschland seit Jahrhunderten ein staatliches Normierungsverfahren zu durchlaufen, das je nach Epoche und Region/Bundesland unterschiedlich gestaltet war bzw. ist (vgl. Stöber 2010). Wird die Zulassung erteilt, sind die Inhalte des Schulbuchs legitimiert. Wie wird nun im zentralen Medium der Unterrichtsgestaltung Wissen durch Sprache konstituiert? Welche Bewertungen und Nebenbedeutungen werden im Schulbuch zu einzelnen Sachverhalten sprachlich (mit)transportiert? Welche Operatoren finden Anwendung in den Aufgabenstellungen? Welcher Systematik folgt der Wissensaufbau im Schulbuch und wie spiegelt sich dieser auf sprachlicher Ebene wider? Diese und andere Fragestellungen berühren maßgeblich das linguistische Forschungsfeld, stellen sich aber in Schulbuchanalysen sämtlicher Fächer. Für LinguistInnen und DeutschdidaktikerInnen sind also nicht nur Deutschschulbücher von Interesse, sondern Schulbücher unabhängig welchen Faches. Auch für die Analyse von Fremdsprachenbüchern ist ein linguistischer Zugang unseres Erachtens sehr gewinnbringend, denn was Roehler (1970) für die Muttersprachbücher formuliert, trifft gleichermaßen auf die Fremdsprachenbücher zu: Ihm zufolge sind

insbesondere die Modellsätze eine wichtige Materialbasis, will man zu einer Zeit virulente, propagierte oder nicht hinterfragte Wert- und Normvorstellungen rekonstruieren (vgl. Kiesendahl 2013, 76).

Den Zugang zum Schulbuchwissen bietet die Sprache. In semantische Analysen des gesellschaftlichen Wissens können Nebenbedeutungen von Lexemen und Argumentationsstrukturen aufgedeckt werden, für Untersuchungen zur Operatorensystematik sind beispielsweise sprechhandlungsorientierte Analyseansätze gewinnbringend. Weinbrenner (1995, 28) konstatiert – und dem ist uneingeschränkt zuzustimmen: »Schulbuchforschung muß [...] mehrdimensional und multiperspektivisch sein.« Der Einbezug linguistischer Zugänge und Fragestellungen kann und sollte dabei eine relevante Dimension darstellen. Die benachbarten Disziplinen signalisieren großes Interesse an linguistischen Perspektiven (vgl. z. B. Knecht u. a. 2014) und seit einigen Jahren wird in Forschungsarbeiten das Feld der *schulbuch- und bildungsmedienbezogenen Linguistik*, wie wir es nennen, weiter erschlossen. Diese neueren Ansätze einerseits sowie exemplarische Schulbuchanalysen andererseits haben wir im vorliegenden Buch *Linguistik und Schulbuchforschung* nun erstmals gebündelt.

Die Beiträge zeigen,

- a) warum ein intensiver Blick auf die Sprache der Lehr- und Lernmittel lohnt und welchen Nutzen linguistische Methoden für die inter- und transdisziplinäre Schulbuchforschung haben können,
- b) wie sich Schulbücher in ihren textuellen und diskursiven Zusammenhängen erfassen und beschreiben lassen,
- c) wie und welches Wissen in Schulbüchern versprachlicht wird und/oder
- d) dass linguistische Teildisziplinen in der Schulbuchforschung neue Impulse setzen können und Anknüpfungspunkte zur existierenden Lehr- und Lernmittelforschung bestehen.

Der Sammelband *Linguistik und Schulbuchforschung* möchte herausstellen, dass linguistische Untersuchungen am Schulbuch und weiteren Bildungsmedien für die vornehmlich pädagogisch geprägte Schulbuch- und Bildungsmedienforschung von Relevanz sind, und umgekehrt auch das Schulbuch in der Linguistik als Untersuchungsgegenstand etablieren. Der Untertitel »Gegenstände – Methoden – Perspektiven« bezieht sich entsprechend auf Bildungsmedien und im Schwerpunkt auf das Schulbuch als attraktive(s) Untersuchungsobjekt(e) *auch* für die Linguistik, er verweist auf die methodisch-empirischen Beiträge im Band sowie auf Perspektiven der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit sowie auf Perspektiven und Desiderate für eine *linguistische* Forschung an Bildungsmedien. Folglich richtet sich dieser Band sowohl an ein linguistisches Publikum als auch an Nicht-LinguistInnen und rückt dabei sprachliche Aspekte der Wissensvermittlung ins Blickfeld.

Forschungsstand

Die germanistische Linguistik entdeckt derzeit das Schulbuch als Untersuchungsgegenstand. Es gilt als Bündelung und Transmitter schulrelevanten Wissens für und in den Unterricht und wird in diesem Sinn als Fenster ins Unterrichtsgeschehen und als Wissensstandsanzeige für das im Unterricht Gelehrte und zu Lernende verstanden. Seltener wurde bislang das Schulbuch bzw. wurden Bildungsmedien von LinguistInnen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und als eigenständiges Forschungsobjekt behandelt.¹

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über linguistische Arbeiten zum Schulbuch gegeben werden, um aufzuzeigen, an welchen Leerstellen in jüngster Zeit gearbeitet wurde und wird. Grundsätzlich können die aktuellen Arbeiten unterschieden werden in

- (1) Untersuchungen linguistischen Wissens in Bildungsmedien,
- (2) Untersuchungen zu sprachlich vermitteltem soziokulturellen Wissen und
- (3) Untersuchungen zum textlichen Status des Schulbuchs.

Impulse für die Schulbuchforschung gingen darüber hinaus von der Linguistik im Bereich der Korpusbildung aus (vgl. Kiesendahl 2014).

Prominent platzierte in der Vergangenheit Stötzel die Schulbuchforschung in der Linguistik, er betrachtete im Schwerpunkt die Sprachgeschichte im Deutschlehrbuch (vgl. Stötzel 1982). Wenige Jahre zuvor war außerdem ein Sammelband von Engel/Grosse zu Grammatik und Deutschunterricht erschienen, in dem sich einige der Beiträge mit der Grammatikvermittlung im Deutschbuch befassen (vgl. Engel/Grosse 1978). Unlängst entstanden umfangreichere *sprachwissenorientierte Arbeiten* zu morphologischen Zweifelsfällen in historischen Schulgrammatiken und zur Frage, welche Grammatikmodelle im Schulbuch anzutreffen sind (vgl. Banhold 2015; Gehrig 2014). Ebenfalls ein genuin linguistisches Erkenntnisinteresse am Schulbuch verfolgt Kiesendahl: Sie forscht zur Entwicklung der Sprachideale in Deutschlehrbüchern der DDR und Bundesrepublik in der Zeit von 1949 bis 1992 und fragt, erstens, welche Sprachideale vermittelt wurden, zweitens, welchen Stellenwert Sprachbewertung und Sprachkritik im Deutschlehrbuch haben und drittens, ob Unterschiede

¹ Eine Fokussierung auf das Schulbuch nehmen beispielsweise Miehlings (2003) und Schärer (2008) in ihren Studien zu Geschlechterdarstellungen in Sprachlehrbüchern vor. Miehlings untersucht dabei historische Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (DaF), Schärer dagegen zeitgenössische deutsch- und französisch-schweizerische Sprachbücher. Mit Glück u. a. (2002) liegt zudem eine Bibliografie historischer DaF-Sprachbücher vor. Aus sprachdidaktischer Sicht befasste sich beispielsweise Khadjehzadeh (2002) mit Sprachbuchkonzepten und Ossner (2007) mit der Grammatik im Schulbuch.

in der politischen Ideologie mit der Form dieser Sprachthematizierungen einhergehen.

Das Interesse einiger linguistischer Arbeiten zum Schulbuch geht über das darin vermittelte Sprachwissen hinaus und betrifft *soziokulturelle Wissensbestände*.² In diesem Interesse treffen sich vor allem die verhältnismäßig junge Disziplin der Diskurslinguistik und die Gesellschaftswissenschaften und sind zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für die inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit gegeben. Die erste dezidiert diskurslinguistische Einzelstudie zu Schulbüchern erschien 2011 zu Konstruktionen der (gemeinsamen) Geschichte der Länder Polen und Deutschland in deutschen und polnischen Geschichtsbüchern (vgl. Dreesen/Judkowiak 2011). Ebenso hier einzuordnen ist Pfalzgrafs Untersuchung zu Diskursen über Fremde(s) in deutschen NS-Fibel(n) (vgl. Pfalzgraf 2011). Otts diachrone Studie zu sprachlichen Geschlechterkonstruktionen erhebt ebenfalls soziokulturelles Schulbuchwissen zu einem linguistischen Gegenstand. Sie untersucht an Mathematik- und Deutschlehrbüchern der letzten 140 Jahre, wie Schulbuchwissen zum Aspekt Geschlecht konstruiert, strukturiert und transformiert wird und wie AkteurInnen, die über Definitionsmacht im Bildungswesen verfügen, strukturell Einfluss auf die inhaltliche und sprachliche Gestaltung von Geschlecht im Schulbuch ausüben (vgl. Ott 2015a, i. E.; 2015b).

Neben den aktuellen sprachwissenschaftlichen Forschungen zu soziokulturellem Wissen im Schulbuch sei außerdem auf zwei Projekte aus der Bildungsforschung hingewiesen, die linguistische Methoden in Schulbuchstudien verwenden. Zum einen wurde in einem Frankfurter Projekt mit Verfahren aus Textlinguistik und Diskurssemantik (u. a. Analysen von Isotopieketten und semantischen Grundfiguren) der Migrationsdiskurs in hessischen und bayerischen Schulbüchern untersucht (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005). In die sozialwissenschaftliche Forschung ging diese Schulbuchstudie unter dem Methodennamen »Thematische Diskursanalyse« ein, mit ihr ist der Name Thomas Höhne verbunden. Zum anderen bedienten sich Eichstätter ForscherInnen in ihrer Studie zu historischen Narrationen im Geschichtslehrbuch des textlinguistischen Repertoires, z. B. zur Analyse narrativer Kohärenz (vgl. Schöner/Schreiber 2006).³ Die beiden Projekte sind eindrückliches Beispiel dafür, dass die Bildungsmedienforschung linguistische Methodik für besonders geeignet hält, wenn es darum geht, Wissensbestände im Schulbuch

2 *Soziokulturelles Wissen* wird hier gefasst als »überindividuell in einer Gesellschaft geteiltes und insofern *soziales* Wissen und sich in Symbolsystemen wie zum Beispiel in Sprache manifestierendes sowie zugleich durch Sprache konstituiertes und damit *kulturelles* Wissen« (Ott 2014, 255, in Anlehnung an Höhne 2010).

3 Das Analyseraster ist einsehbar unter: www.ku.de/fileadmin/140205/Raster_zur_Analyse_historischer_Narrationen.doc [Stand: 01.07.2015].

systematisch zu untersuchen und »implizite[s] Diskurswissen[]« (Höhne 2010, 431) beschreibbar zu machen.

Seit einigen Jahren wird an der Universität Genf an einer Textologie des Schulbuchs gearbeitet, d. h., die textliche Struktur von Schulbüchern umfassend zu beschreiben versucht. Buchser-Heer erforscht textuelle Repräsentationen von Wissen und untersucht unter anderem die Binnenstruktur von Schulbüchern (vgl. Heer 2010). Sie wie auch Adamzik fordern eine textlinguistische Schulbuchforschung, die den institutionellen Kontext von Schulbüchern einbezieht und die adäquat berücksichtigt, dass das Schulbuch als Teil eines Medien- bzw. Textverbunds mit weiteren Texten, wie Lehrplänen oder der Verfassung eines Bundeslandes, intertextuell verbunden und in eben diesen Zusammenhängen zu analysieren ist (vgl. Heer 2010; Adamzik 2012).

Die Beiträge in diesem Sammelband knüpfen an diese noch sehr jungen Traditionen an und differenzieren sie weiter aus. Häufig werden theoretische wie auch methodische Überlegungen am Deutsch- bzw. Sprachlehrbuch veranschaulicht, da die germanistisch-linguistische Forschung hierzu insgesamt defizitär ausfällt. Die vorgestellten linguistischen Perspektiven sind dabei von mindestens theoretischer Bedeutung für Untersuchungen von Bildungsmedien unterschiedlicher Fächer bzw. sind auf diese übertragbar. Einige MethodenbeiträgeInnen widmen sich sogleich und ausschließlich Schulbüchern der Fächer Geschichte, Sozialkunde bzw. Gesellschaftswissenschaften oder Mathematik.

Beiträge

AutorInnen aus insgesamt sechs Ländern präsentieren ihre Forschungsergebnisse in diesem Band. Der Sammelband ist dergestalt konzipiert, dass zunächst für die linguistische wie inter- und transdisziplinäre Forschung grundlegende methodische und methodologische Beiträge zum Schulbuch vorgestellt werden, bevor dann der textliche Status des Schulbuchs reflektiert wird. Daran schließt sich das letzte Großkapitel mit sprachwissenorientierten Beiträgen zum Deutschlehrbuch an.

Den BeiträgerInnen wurde die Verwendung geschlechtersensibler Sprache empfohlen, die Entscheidung dafür oder dagegen trafen die AutorInnen aber selbständig. Wir haben keine Vereinheitlichung hin zu geschlechtersensibler Sprache forciert, da unsere AutorInnen als SprachwissenschaftlerInnen die fachliche Diskussion hinlänglich kennen und manchen eine Verpflichtung auf eine spezifische geschlechtersensible Form als nicht angemessener Eingriff in ihr Selbstverständnis als SprachwissenschaftlerIn erscheint. Welche Form für die Bezeichnung von Personen zu wählen ist, lag somit bei den AutorInnen, die

auf diesem Weg entschieden, welche (Sprach-)Einstellung mit der Wahl potenziell zum Ausdruck gebracht werden soll.

Linguistische Beiträge zur Methodendiskussion in der Schulbuchforschung

Christine Ott eröffnet den Band mit einer strukturelle Analyse in Form von Thesen zum Verhältnis von germanistischer Linguistik und Bildungsmedienforschung, um anschließend Perspektiven der Zusammenarbeit von Linguistik, Didaktik und inter- und transdisziplinärer Schulbuchforschung aufzuzeigen. Konkret stellt die Autorin zwei linguistische Verfahren zur (kontextsensiblen) Analyse von soziokulturellem Wissen in Schulbüchern vor.

Falco Pfalzgraf widmet sich forschungspraktischen Fragen der Schulbuch-Korpusbildung im Allgemeinen und im Besonderen mit Blick auf linguistische Diskursanalysen. Am Beispiel einer diskursanalytisch orientierten Studie zu NS-Fibeln wird der Weg vom Diskurs zum konkreten Korpus nachgezeichnet, und werden Gütekriterien der diskurslinguistischen Korpusbildung auf die Schulbuchforschung übertragen.

Philipp Dreesen führt den diskurslinguistischen Methodenschwerpunkt weiter und stellt die Methode der Kontrastiven Diskurslinguistik vor. Im Beitrag untersucht er sprachliche Wissenskonstruktionen zur polnisch-deutschen Geschichte und kontrastiert Argumentationsmuster in der Geschichtsschreibung polnischer und deutscher Schulbücher.

Noah Bubenhofer, Willi Lange, Saburo Okamura und Joachim Scharloth stellen das Potenzial frequenzorientierter Ansätze für die Analyse von Lehrwerken heraus. Die vorgestellten Verfahren können in sprachwissenorientierten Studien wie auch soziokulturellen Wissensanalysen zur Anwendung kommen. Der Beitrag greift als Anwendungsperspektive Wortschatzanalysen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache heraus und führt vor, wie quantitative Verfahren aus der Korpuslinguistik für die fremdsprachendidaktische Forschung eingesetzt werden können.

Das Schulbuch als Text

Christina Gansel nimmt eine textlinguistische Einordnung des Schulbuchs vor. Sie skizziert zunächst bisherige Beschreibungsversuche des Schulbuchs, unter anderem als *Textsorte* und *Textsammlung*. In grundlegend neuer, systemtheoretischer Perspektivierung des Schulbuchs als *Medium struktureller Kopplung* und indem sie die Genese des Deutschbuchs exemplarisch nachzeichnet, macht sie einsichtig, dass das Schulbuch in seiner textlichen Verfasstheit eng an die

historische Entwicklung des Erziehungssystems sowie des Fachs und der Fachkultur gebunden ist.

Der Beitrag von **Barbara Wallsten** schlägt den Bogen zur Bildlinguistik und multimodalen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Sie fasst das Schulbuch als multimodalen Text und untersucht im Schulbuch das Zusammenspiel von Bild und Text am Beispiel von Bildtexten. Dabei stellt die Autorin heraus, wie das Bedeutungspotenzial von Bildern durch Bildtexte verändert und die Rezeption von Bildern gesteuert wird.

Jana Nálepová und **Gabriela Rykalová** setzen Aufgabenkultur und Anforderungen an einen gelingenden Fremdsprachenunterricht, der maßgeblich auf dem Arbeiten mit bzw. Lernen an Texten basiert, in Verbindung. Sie leiten aus differenzierten Zielformulierungen für den Fremdsprachenunterricht Konsequenzen für die Gestaltung der Aufgabenstellungen in Lehrbüchern ab. Der vorgestellte Analyseleitfaden für Aufgabenstellungen zur Textarbeit darf dabei auch über die Fremdsprachdidaktik hinaus Relevanz für die Gestaltung von Schulbuch-Aufgaben beanspruchen.

Corinna Reuter öffnet zum Ende des textlinguistischen und -typologischen Kapitels die Perspektive nochmals: Die Autorin rüttelt in ihrer Studie zur Vernetztheit von Schulbuch und Schulheft an der textlichen Abgeschlossenheit des Schulbuchs, und zwar aus Nutzungsperspektive sowie in Bezug auf die tatsächliche Bedeutung des Schulbuchs aus Sicht der Unterrichtspraxis. Sie schlägt eine Schulbuchforschung als Medienverbundanalyse aus Schulbuch und Schulheft vor und plädiert für die Erweiterung von Schulbuchbestandsanalysen um Analysen der Schulbuchnutzung.

Daran schließen sprachwissenorientierte Untersuchungen von Deutschlehrbüchern an.

Das Deutschlehrbuch als Untersuchungsgegenstand der Linguistik

Jana Kiesendahl geht der Frage nach, welchen Stellenwert Reflexionen über Sprache und Angemessenheit in Bezug auf die Kommunikation in Neuen Medien, wie E-Mail und SMS, im Deutschlehrbuch und damit mittelbar im Deutschunterricht einnehmen. Davon ausgehend formuliert die Autorin Gedanken zur Implementierung sprachreflexiver und sprachkritischer Unterrichtseinheiten.

Péter Maitz und **Monika Foldenauer** bieten mit ihrem Beitrag eine soziolinguistische Perspektive. Sie legen in der Anwendung kritischer multimedialer Schulbuchanalysen dar, wie im Deutschbuch Einstellungen der SchulbuchbenutzerInnen gegenüber SprecherInnen unterschiedlicher sprachlich definierbarer sozialer Gruppen beeinflusst werden. Indem Schulbücher sprachliche

Ideologien vertreten, werden diese von Maitz und Foldenauer als Konstrukteure sprachlich bedingter sozialer Ungleichheit perspektiviert.

Tobias Heinz und **Jana Pflaeging** rücken die Metapher in den Mittelpunkt und untersuchen mit linguistisch-semiotischen Analysen, ob Deutschlehrbücher auch Alltagssprachliche und visuelle Metaphern zu vermitteln imstande sind. Der Beitrag plädiert für einen abgestimmten Einsatz von Metaphern und sensibilisiert über das Deutschbuch hinaus für Rezeptionsschwierigkeiten von Metaphern in Bildungsmedien.

Jörg Kilian und **Leevke Schiewek** knüpfen an Stötzels Forschung zur Sprachgeschichte an und nehmen eine kritische Bestandsaufnahme von sprachgeschichtlichen Themen in zeitgenössischen Deutschbüchern vor. Sie untersuchen die Schulbücher sowohl auf fachliche Richtigkeit als auch auf die didaktische Aufbereitung des sprachgeschichtlichen Wissens, die empirisch im Deutschunterricht erprobt wurde.

Historisches Interesse am Schulbuch haben **Dominik Banhold** und **Wolf Peter Klein**. Sie untersuchen historische Schulgrammatiken exemplarisch und zwar anhand flexionsmorphologischer Thematisierungen auf Entwicklungstendenzen der neuhochdeutschen Sprachentwicklung und auf den Umgang mit sprachlicher Varianz.

Anna Bräuer übt in ihrer vergleichenden Analyse zeitgenössischer Sprachbücher und ausgewählter wissenschaftlicher Grammatiken Kritik an den Darstellungen der Wortartenklassifikation. Forderungen zur Behandlung der Wortarten in Lehrplänen und Bildungsstandards bilden hier wie auch schon im Beitrag von Kilian/Schiewek einen weiterführenden Bewertungsmaßstab, werden aber auch selbst Gegenstand der Kritik.

Ann Peyer beschließt das letzte Kapitel mit Wünschen einer Sprachdidaktikerin an die (linguistische) Schulbuchforschung. Ihr Beitrag verdeutlicht, wie stark Schulbücher vom Einsatz im Unterricht geprägt sind. Aus Perspektive der Schulbuchautorin macht Peyer außerdem verständlich, wie dies bei der Konzeption von Sprachlehrmitteln berücksichtigt wird – und dass dies von an Schulbuchinhalten interessierten LinguistInnen mitunter ernster genommen werden könnte.

Im Schlusskapitel zum Band skizzieren die Herausgeberinnen noch einmal Perspektiven einer schulbuch- und bildungsmedienbezogenen Linguistik und formulieren ihre Vorstellung einer von LinguistInnen mitgestalteten Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Ein zentrales Entwicklungsfeld wird dabei im Bereich der Textverständlichkeitsforschung gesehen.

Ein großer abschließender Dank gebührt der Redaktion des Georg-Eckert-Instituts, namentlich Wibke Westermeyer und Roderich Henrÿ, die uns von Anfang an zu diesem Projekt ermutigt und keine Mühen gescheut haben, damit dieses Buch in dieser ansprechenden Form in *Eckert. Die Schriftenreihe* er-

scheinen konnte. Ein besonderer Dank gilt der Klett-Stiftung, dem Georg-Eckert-Institut und der Gesellschaft von Freunden und Förderern der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald e.V., deren finanzielle Unterstützung diese Publikation erst möglich gemacht hat.

Die Herausgeberinnen

Jana Kiesendahl (Greifswald) und Christine Ott (Würzburg)

im Juli 2015

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2012), »Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs«, in: *tekst i dyskurs – Text und Diskurs*, Heft 5/2012, S. 53–91.
- Banhold, Dominik (2015), *Sprachnorm, Sprachbewertung, Sprachlehre. Zum Umgang mit flexionsmorphologischer Varianz in deutschen Schulgrammatiken (1801–1932)*. Hamburg.
- Dreesen, Philipp und Joanna Judkowiak (2011), »Passiv im Osten, kollektiv schuldig und selbstverständlich in Europa – Kritik an deutschen und polnischen Schulbüchern des Faches Geschichte mittels kontrastiver Diskurslinguistik«, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 7, Heft 1/2011, S. 1–31.
- Engel, Ulrich und Siegfried Grosse (Hg.) (1978), *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1977*. Düsseldorf.
- Gehrig, Anna (2014), *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler.
- Glück, Helmut u. a. (2002), *Deutsche Sprachbücher in Böhmen und Mähren vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*. Berlin/New York.
- Heer, Nelly (2010), »Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand«, in: Marina Foschi Albert u. a. (Hg.), *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kommunikation*. München, S. 471–781.
- Höhne, Thomas (2010), »Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern«, in: Reiner Keller u. a. (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 2: *Forschungspraxis*. 4. Aufl., Opladen, S. 423–453.
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke (2005), *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a. M.
- Khadjehzadeh, Mohammad Hossein (2002), *Sprachbuchwandel Ende des 20. Jahrhunderts. Didaktische Sprachreflexion und ihr Niederschlag in Sprachbüchern der Sekundarstufe I zwischen 1970 und 2000*. Frankfurt a. M.
- Kiesendahl, Jana (2013), »Zum Exotenstatus der Linguistik in der Schulbuchforschung«, in: *ECKERT 13. Das Bulletin*, S. 76–77.
- Kiesendahl, Jana (2014), »Korpusbildung in der Schulbuchforschung. Gütekriterien und Entscheidungen einer qualitativen Datenerhebung«, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61, Heft 1/2014, S. 18–30.

- Knecht, Petr u. a. (Hg.) (2014), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn.
- Miehling, Sandra (2003), *Von »altpusserin« bis »zun Huren gehen«. Die Darstellung der Geschlechter in Sprachlehrwerken für das Deutsche als Fremdsprache vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*. Münster/Hamburg/Berlin.
- Ossner, Jakob (2007), »Grammatik in Schulbüchern«, in: Klaus-Michael Köpcke und Anne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen, S. 161–183.
- Ott, Christine (2014), »Das Schulbuch beim Wort nehmen. Linguistische Methodik in der Bildungsmedienforschung«, in: Petr Knecht u. a. (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn, S. 254–263.
- Ott, Christine (2015a, i. E.), »Geschlechterstereotypen auf der Spur. Ein Plädoyer für mehr Linguistik in der Bildungsforschung«, in: Carola Groppe, Gerhard Kluchert und Eva Matthes (Hg.), *Bildung und Differenz in historischer Perspektive*. Wiesbaden.
- Ott, Christine (2015b), »Innocent Maths? Gender Representations in German Maths Books or How to Extract Tacit and Explicit Knowledge on Gender from Word Problems«, in: Sara Mills und Abolaji S. Mustapha (Hg.), *Gender Representation in Learning Materials. International Perspectives*. New York/London, S. 52–63.
- Pfalzgraf, Falco (2011), »Ausländer, Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibeln 1933–1945«, in: *Muttersprache* 121, Heft 3/2011, S. 161–192.
- Roehler, Klaus (1970), »Die Abrichtung. Deutsche Sätze für Schüler und Erwachsene«, in: Heinz Ide und Martin Berg (Hg.), *Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise*. Stuttgart, S. 93–106.
- Schärer, Franziska (2008), *Père, mère, roi et sorcière. La représentation des deux sexes et de la catégorie du genre dans les manuels scolaires de l'école primaire de la Suisse alémanique et de la Suisse romande*. Bern u. a.
- Schöner, Alexander und Waltraud Schreiber (2006), »De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht«, in: Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus (Hg.), *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern*. 2. Aufl., Neuried, S. 21–32.
- Stöber, Georg (2010), »Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen«, in: *Eckert.Beiträge* 3, http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoeber_Schulbuchzulassung.pdf [Stand: 01.07.2015].
- Stötzel, Georg (Hg.) (1982), *Schulbezogene Sprachwissenschaft*. Düsseldorf.
- Weinbrenner, Peter (1995), »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung*. Frankfurt a. M. u. a., S. 21–45.

**Linguistische Beiträge zur Methodendiskussion in der
Schulbuchforschung**

Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch einer Erklärung, warum sich die linguistische Fachwissenschaft eher zurückhaltend in die Schulbuch- und Bildungsmedienforschung eingebracht hat, wo Schulbücher bzw. Bildungsmedien im Allgemeinen doch zentrale Mittel der Unterrichtsgestaltung sind. Davon ausgehend skizziert der Beitrag Anknüpfungspunkte der Linguistik an eine inter- und transdisziplinäre Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. In der Text- und Diskurslinguistik gängige Verfahren zur (kontextsensiblen) Analyse von Schrifttexten sollen in Grundzügen vorgestellt werden. Die Textverständlichkeitsforschung stellt eine weitere Perspektive für die Zusammenarbeit von Linguistik, Fachdidaktiken und Schulbuchforschung dar, auf die abschließend eingegangen wird.

Unter *Bildungsmedien* verstehe ich Informationsträger, welche von Personen in der Rolle als Lernende und/oder Lehrende für die Aneignung bzw. Vermittlung und Festigung von Wissen, das in den verschiedenen Bildungsabschnitten (Kinderkrippe, Kindergarten, Schule, Aus- und Weiterbildung, Hochschule) als lehr- und lernrelevant gilt, verwendet werden können und welche für diesen Zweck konzipiert wurden; in der Regel heißt das auch: Das zu lernende Fach- oder Methodenwissen ist im Bildungsmedium didaktisch aufbereitet.¹ Diese Definition von *Bildungsmedien* umfasst physische und digitale Bücher (v. a. Schulbücher², Begleitbände oder eigenständige Publikationen für die Hand der Lehrkraft, akademische Einführungswerke, Quellensammlungen), Hefte (Ar-

1 Matthes (2011, 1) stärkt die pädagogisch-didaktische Perspektive auf Lehr- und Lernmittel – diese Bezeichnung wird in der Forschung häufig synonym zu *Bildungsmedien* verwendet – und spricht ihnen in Anlehnung an Wiater (2003, 12) folgende Funktionen zu: Lehr- und Lernmittel »dienen der Planung, Initiierung, Strukturierung, Unterstützung und Evaluation unterrichtlicher Informations- und Kommunikationsprozesse« und sind als solche »zentrale Steuerungselemente des Unterrichts«.

2 Das Schulbuch wiederum muss nicht immer als gebundene Ausgabe publiziert werden, sondern kann auch in Form einer Broschüre gestaltet sein (vgl. Wiater 2003).

beitshefte, Lösungshefte, aber auch Schulhefte³), lose Materialsammlungen (z. B. von Lehrkräften zusammengetragene Unterrichtsmaterialien inklusive Tafelbilder und Overhead-Folien; Online-Materialsammlungen), Materialien, die im Kern der Veranschaulichung des Lernstoffs dienen (Wandbilder, Karten, Artefakte, Modelle und Präparate), weitere Lehr-Bildmedien (Lehrfilme, Lehr-Diareihen u. a.), CD-ROMs und DVDs, die über die reine Visualisierung hinaus oft zur spielerischen Interaktion anleiten, Lernspiele, Apps (z. B. mobile Sprachtrainer) und weitere virtuelle Lernumgebungen (z. B. Online-Tests, Lernportale, interaktive 3D-Animationen für digitale Tafelsysteme) als Informationsträger im weiteren Sinn.

Unter den Bildungsmedien gilt das Schulbuch als deren Prototyp: Es ist eines der traditionsreichsten, wird im Vergleich zu anderen Bildungsmedien, wie z. B. den Wandkarten,⁴ in höherer Auflage produziert und ist für den regelmäßigen schulischen Gebrauch der größten Gruppe im Bildungsbereich – die Lernenden – konzipiert. Das Schulbuch ist zudem in verhältnismäßig großer Stückzahl überliefert und darf noch immer als Leitmedium unter den Bildungsmedien bezeichnet werden.⁵ Wohl aus diesen Gründen wurde *Bildungsmedienforschung* in der Breite vor allem als *Schulbuchforschung* betrieben⁶ und steht das Schulbuch auch weiterhin im Zentrum der Bildungsmedienforschung.⁷

3 Unter einem *Schulheft* verstehe ich mit Reuter (in diesem Band) »eine Sammlung von Schülertexten in Form von Einträgen, die während oder nach dem Unterricht entstehen«.

4 Während nach Auskunft von Katharina Uphoff (Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg) vom 22.10.2014 eine ganze Dorfschule in der Regel lediglich ein Wandkarten-Set verwendete, so waren Lesebücher und Rechenbücher hingegen im Klassensatz vorhanden.

5 Zusätzliche digitale Angebote wie CD-ROM-Aufrüstungen von Schulbüchern und Materialien, die online von den Bildungsmedienverlagen flankierend zur Verfügung gestellt werden, tragen möglicherweise gerade dazu bei, dass am vertrauten Schulbuch als Basismaterial festgehalten wird. Eine aktuelle kritische Diskussion des Schulbuchs in der Konkurrenz zu alternativen Medien der Wissensvermittlung findet sich bei Hiller (2012). Fachübergreifend bescheinigte 2002 die Delphi-Studie der Cornelsen-Stiftung den hohen Stellenwert des Schulbuchs gegenüber anderen Medien und Unterrichtsmaterialien (vgl. Cornelsen-Stiftung 2002); erneuert wurde dies für die Kernfächer in einer LehrerInnenumfrage von 2013, durchgeführt von der Universität Augsburg (<http://www.bildungsmedien.de/presse/presse-downloads/forschungsprojekt-augsburg>; Abstract IV: Zusammenfassung der Ergebnisse der LehrerInnenbefragung »Kostenlose Bildungsmedien online« [Stand: 15.10.2014]; vgl. auch Neumann 2015). Fachspezifische empirische Studien zur Wichtigkeit des Schulbuchs in der Unterrichtsrealität stehen zu Deutschbüchern bei Gehrig (2014) und Ballis/Gaebert (2012), zu Geschichtslehrbüchern bei Schönemann/Thünemann (2010, 7).

6 Die *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung* trägt dem hohen Stellenwert des Schulbuchs unter den Bildungsmedien und in der Forschung mit der Paarformel »Schulbuch- und Bildungsmedienforschung« im Gesellschaftsnamen Rechnung, könnte doch auch einfach inklusiv von »Bildungsmedienforschung« die Rede sein.

Zur Geschichte von germanistischer Linguistik und Bildungsmedienforschung

Wer sich aus der germanistischen Linguistik heraus mit Bildungsmedien beschäftigt, bemerkt recht schnell, dass hierbei kaum auf schulbuchbezogene – oder allgemeiner: bildungsmedienbezogene – linguistische Forschung zurückgegriffen werden kann.⁸ Die wenigen linguistischen Aktivitäten scheinen zudem von der pädagogisch dominierten Schulbuchforschung kaum bis gar nicht wahrgenommen worden zu sein (vgl. Matthes/Schütze 2014, 9). Zwar spielen vor allem Sprachbücher und deren Vorläufer, die Schulgrammatiken, immer mal wieder eine mehr oder minder wichtige Rolle, wenn SprachwissenschaftlerInnen zu ermitteln versuchen, welches linguistische Wissen im Deutschunterricht thematisiert wird. Doch stellen linguistische Untersuchungen eine Ausnahme dar, in denen das Schulbuch als Wissensträger – nicht allein Sprachwissensträger, sondern auch als Träger von sogenanntem soziokulturellem Wissen⁹ – systematisch ausgewertet wird oder die den textlichen Status von Schulbüchern erforschen. Ganz anders in der Anglistik und Amerikanistik. Die englischsprachige Linguistik beschäftigt sich seit über 40 Jahren mit Bildungsmedien, diese dürfen als etablierter Forschungsgegenstand der Angewandten Linguistik betrachtet werden, wobei vor allem ForscherInnen in Tradition der Critical Discourse Analysis (CDA) *educational media* (= Bildungsmedien) und *teaching/learning materials* (TLM) (= Lehr- und Lernmittel) zu ihrem Untersuchungsgegenstand machen (vgl. z. B. Mustapha/Mills 2015).

Woran aber liegt es, dass die germanistische Linguistik innerhalb der Bildungsmedienforschung so wenig sichtbar ist und sie ihr Interesse an Schulbüchern und Co. erst in jüngster Zeit artikuliert?

Bildungsmedienforschung wurde in ihren Anfängen und bis in die 1980er Jahre überwiegend als Schulbuchkritik mit dem Ziel der Revision von im Schulbuch vermitteltem Wissen betrieben.¹⁰ Was dabei revisionsbedürftig er-

7 Vgl. z. B. den Methodenband zur Bildungsmedienforschung von Knecht u. a. (2014), dessen Beiträge sich weitgehend auf das Schulbuch beziehen.

8 Einen Forschungsüberblick zu wissenschaftlichen linguistischen Untersuchungen gibt Ott (2013); zur älteren »schulbezogene[n] Sprachwissenschaft« vgl. den gleichnamigen Band von Stötzel (1982).

9 In Anlehnung an Höhne (2010) fasse ich soziokulturelles Wissen als Wissen, das überindividuell in einer Gesellschaft geteilt wird und insofern *soziales* Wissen ist, sowie als Wissen, das sich in Symbolsystemen wie der Sprache manifestiert und zugleich durch Sprache konstituiert und damit *kulturelles* Wissen ist.

10 Bis ins 19. Jh. zurück reicht die Debatte um Revisionen von Schulbuchinhalten und betraf vor allem das im Geschichtslehrbuch vermittelte historische Wissen. In Deutschland wurden Schulbuchinhalte in den 1960er Jahren zum wissenschaftlichen Thema (vgl. Hacker 1980, 12).

schien, war zeitabhängig.¹¹ Wenn Gerd Stein (1974) das Schulbuch als »Politikum« bezeichnet, spielt er damit auf Versuche unter anderem politischer Gruppen an, auf Schulbuchinhalte Einfluss auszuüben. Am Beispiel *des* Bildungsmediums schlechthin wurden gerade in den 1970er Jahren öffentlichkeitswirksame Debatten um das vermeintlich richtige zu propagierende Werte-, Politik- und Wirtschaftssystem geführt. WissenschaftlerInnen ließen sich in den Dienst von Politik und anderen Interessensvertretungen nehmen und tauschten Objektivität gegen Willfährigkeit ein, so der Vorwurf an die ideologiekritische Bildungsmedienforschung (vgl. Pöggeler 2003, 46). Aus den Reihen der Linguistik beteiligte sich die Feministische Sprachkritik an dieser Schulbuchkritik. Fächerübergreifend prangerte sie die Diskriminierung und die fehlende Sichtbarkeit von Frauen in Schulbüchern an (z. B. Guentherodt u. a. 1980; Brehmer 1982). Von der strukturalistischen Systemlinguistik allerdings wurde die kritische Forschung, die bisweilen einen polemischen Ton anschlug, als unwissenschaftlich abgelehnt (vgl. Kalverkämper 1979a; 1979b). Bereits Mitte der 1960er Jahre war es zudem zu einem Bruch der Sprachwissenschaft, die sich mehrheitlich als deskriptive Wissenschaft sah, mit VertreterInnen eines sprachkritischen Ansatzes gekommen (vgl. Kilian/Niehr/Schiewe 2010, 13–17). In der Folgezeit wurden normativ-präskriptive Betrachtungen von Sprache – sowohl jene mit konservativer, spracherhaltender Stoßrichtung als auch prospektiv orientierte, wie die feministische Sprachkritik – innerhalb der Linguistik marginalisiert. In dieser Gemengelage hat möglicherweise gerade die Sprachkritik am Schulbuch dazu beigetragen, dass andere linguistische Teildisziplinen die Forschung an den heiß umkämpften Bildungsmedien unterschiedlicher Fächer nicht aufgriffen. Selbst die Sprache-und-Geschlecht-Forschung engagierte sich dort nicht sichtbar weiter – gegebenenfalls, weil sie die Thematik als abgearbeitet betrachtete oder weil sie zum teilweise polemisch-aktionistischen Ton der Anfangszeit des eigenen Forschungsgebiets und zu den alten Gegenständen der Kritik auf Abstand gehen wollte, um für die *Mainstream-Linguistik* akzeptabler zu sein. Dieser wissenschaftsgeschichtliche Abriss führt mich zu einer ersten These, warum sich die linguistische Fachwissenschaft eher zurückhaltend in die Schulbuch- und Bildungsmedienforschung eingebracht hat:

These 1

Die sozial- und ideologiekritische Dominanz in der Schulbuchforschung vor allem der 1970er erschwerte die Zusammenarbeit mit der *germanistischen* *Mainstream-Linguistik*.

11 Erst nach dem Ersten Weltkrieg sollten beispielsweise Militarismus und Anti-Demokratismus aus allen Fächern verbannt und die Bücher stärker didaktisiert werden (vgl. Pöggeler 2003, 33).

Ausschlaggebender für das *lack of linguistics* in der Bildungsmedienforschung ist vermutlich aber eine Periode des intensiven Engagements von LinguistInnen in der Didaktik: In die 1970er Jahre fällt die Hochphase der *Linguistisierung*¹² des Deutschunterrichts, welche auch das Deutschlehrbuch erfasste:

Sprachbuchautoren und Schulbuchverlage bemühten sich, mit der linguistischen Entwicklung möglichst nahtlos Schritt zu halten und Linguisten als allerdings überwiegend kurzfristige Mitarbeiter der neuen Lehrwerke – auch schon für die Primarstufe – zu gewinnen. (Neuland 2003, 77)

Schulbücher kehrten der altbackenen Schulgrammatik den Rücken und füllten die Seiten – je nach Verlag und Lehrwerk – mit unterschiedlichen linguistischen Grammatikmodellen. Jene Wissenschaftsorientierung überforderte viele Lernende wie auch Lehrende und verunsicherte vor allem die zweite Gruppe: Die Linguistisierung des Unterrichts habe sogar derart »tiefe Negativ-Spuren [...] in den Köpfen der Lehrkräfte hinterlassen«, dass sich die Forderung »Linguistik in die Schule!« in den Protestruf »Linguistik aus der Schule!« umgekehrt habe (Neuland 2003, 81). Antos resümiert zum Status der Linguistik seit 1975:

Sowohl ›Theoretiker‹ als auch die auf eine gesellschaftliche Praxis hin orientierten Strömungen innerhalb der Linguistik sahen sich [...] seit Mitte der 70er Jahre einer gemeinsamen Ablehnung ausgesetzt, die ihnen von der breiten Öffentlichkeit, teilweise der Schule, aber auch von manchen akademischen Nachbardisziplinen [...] entgegenschlug. (Antos 2003, 110)

Jenes ›Über‹-Engagement der neu institutionalisierten Linguistik auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung führte am Ende dazu, dass sich die Linguistik selbst aus der Heimatzone Deutschunterricht zurückziehen musste und »dass es lange Zeit niemand mehr wagte, Unterrichtsvorschläge o.Ä. unter einem Titel, der die beiden Disziplinen – Linguistik und Didaktik – auf eine Ebene stellt, zu publizieren« (Dürscheid 2013, 207). Wenn die Linguistik allerdings innerhalb der Unterrichtsforschung nicht präsent ist, dann können Möglichkeiten der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit mit der Bildungs(medien)forschung schlecht ausgelotet werden.

These 2

Der weithin als verunglückt bezeichnete Versuch der Linguistisierung von Unterricht und der Rückzug der Linguistik aus der Unterrichtsforschung hemmte inter- und transdisziplinäre Forschung zu Unterrichtsfragen und Bildungsmedien. In der Folge wurde LinguistInnen sogar die Expertise abgesprochen, zu

12 Eine negative Konnotation erhielt der Terminus erst ab Mitte der 1970er Jahre; er bezeichnet die Implementierung von linguistischen Konzepten, Theorien und Modellen in den Deutschunterricht (vgl. Dürscheid 2013, 206f.).

im Deutschlehrbuch vermitteltem Sprachwissen kritisch oder korrigierend Position beziehen zu können.

Die Linguistisierung hatte für das Verhältnis von germanistischer Sprachwissenschaft und Bildungsmedienforschung auch in anderer Hinsicht Spätfolgen. Als Gegenreaktion wurden linguistische – vor allem grammatische – Inhalte in den Lehrplänen abgebaut, so dass Deutschunterricht ab der Mittelstufe fast ausschließlich Literaturunterricht war und auch heute noch ist (vgl. Rödel 2014). An den Hochschulen besteht wenig Austausch zwischen Linguistik und Schule, mehr Kooperationen von LinguistInnen, SprachdidaktikerInnen und UnterrichtsforscherInnen wären hierfür notwendig (vgl. grundlegend Peyer u. a. 1996 sowie Rothstein 2014). Doch fehlt es mitunter schlichtweg an SprachdidaktikerInnen, welche zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtsforschung vermitteln und den Austausch in Gang bringen könnten. Denn die Dominanz der Literaturdidaktik schlägt sich nicht nur in einer Überrepräsentanz literaturdidaktischer Themen im Deutschunterricht nieder, sondern auch im zahlenmäßigen Übergewicht an didaktischen Professuren, die vornehmlich Literaturdidaktik betreiben.¹³

These 3

Die strukturelle Unterrepräsentanz von SprachdidaktikerInnen ist mitverantwortlich dafür, dass linguistische Expertise nicht oder nur über den Umweg der Fremd- und Zweitsprachendidaktik in die Unterrichts- und Bildungsmedienforschung Einzug halten konnte und im Gegenzug Bedürfnisse aus der Unterrichts- und Bildungsmedienforschung nicht oder nur unzureichend an die Linguistik (z. B. im Bereich Textverständlichkeitsforschung) vermittelt wurden.

Schulbücher und andere Bildungsmedien lagen mehrheitlich außerhalb des linguistischen Horizonts. Die Beiträge in diesem Band sind Ausdruck für dessen Erweiterung. Es ist naheliegend, dass sich LinguistInnen dabei zunächst für das Deutschlehrbuch und das darin vermittelte linguistische Wissen interessieren. Doch die Expertise von SprachwissenschaftlerInnen ist auch in anderen Fächern gefragt und kann gerade in die schulfachübergeordnete Methodendiskussion der Bildungsmedienforschung wichtige Impulse einbringen.

13 So werden beispielsweise zum Zeitpunkt der Abfassung des Beitrags im September 2014 alle neun bayerischen Professuren der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur von LiteraturdidaktikerInnen gehalten.

Perspektiven für die Linguistik in der Bildungsmedienforschung

Diskurslinguistik und wissensanalytische Bildungsmedienforschung verbindet das Interesse an Wissenskonstruktionen. In diskurslinguistischen Untersuchungen steht die Sprache im Mittelpunkt, d. h. Wissensanalyse – z. B. Analysen zum Kriegs- oder Umweltdiskurs¹⁴ im Schulbuch, zu Geschlechterkonzepten und zu kultureller Diversität – wird vorrangig als Sprachanalyse betrieben.¹⁵

In der Bildungsmedienforschung sind wissenssoziologische und vor allem inhaltsanalytische Schulbuchstudien gängig (vgl. Weinbrenner 1995; Fuchs 2011). Das konkrete Sprachmaterial aber wird dabei meist nur oberflächlich ausgewertet, so in der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller (2005). Es wird versäumt, ausgehend vom Sprachgebrauch Versprachlichungspraktiken und darin angelegte Deutungsmuster aufzudecken. Besonders geeignete linguistische Verfahren für Untersuchungen zu soziokulturellem Wissen sind wort- und propositionsorientierte Analysen, Kollokations- und Argumentationsanalysen (vgl. grundlegend Niehr 2014, Kap. 4). Dreesen (in diesem Band) gibt ein Beispiel für den ersten Analysetyp. Ich stelle im Folgenden ein weiteres Beispielverfahren vor, das gerade auch dann Anwendung finden kann, wenn das zu untersuchende Thema, der zu untersuchende Wissensaspekt im Schulbuch nicht eigens thematisiert wird.

Beispiel: Wort- und propositionsorientierte Analyse sekundärer Wissenskonstruktionen¹⁶

Das vorgestellte Verfahren ist Kern meines Forschungsprojekts zu Geschlechterkonzepten im Sprach- und Mathematikbuch. Mathematikbücher wollen primär mathematisches Wissen – z. B. zur Anwendung des Dreisatzes – für den Schulunterricht aufbereiten. In Untersuchungen zur Frage aber, welches Gesellschafts-, welches Wirtschaftskonzept zugleich in diesen Texten vermittelt und diskursiv konstituiert wird, sind weniger die Rechenoperationen als viel-

14 *Diskurs* ist ein schillernder, uneinheitlich definierter Begriff und wird im Folgenden nach Höhne im Sinn von »thematisch gebundene, sprachlich-semiotische Einheit« (2010, 425) gebraucht. Höhnes Diskursbegriff ist hier in hohem Maß anschlussfähig an die Diskurslinguistik, vgl. z. B. Wengeler (2010, 75): »Geflecht von thematisch zusammengehörigen Aussagen«.

15 Je nach diskurslinguistischem Selbstverständnis wollen diese Untersuchungen nicht nur beschreiben, was gesagt wird, sondern auch erklären, was die Existenzbedingungen des Sprechens sind.

16 Die folgenden beiden Kapitel gehen zurück auf Ott (2014).

mehr die Rahmungen der Rechenaufgaben von Interesse, das heißt »die Einkleidungen der Mathematik in einen Alltagskontext« (Postupa/Weth 2011, 165), welche von den SchulbuchmacherInnen frei gewählt werden können. Auch in Sprachlehrbüchern wird der eigentliche Grammatikstoff eingekleidet und mit Beispielsätzen anschaulich gemacht. Aus einer Menge an sprachlich-szenischen Rahmungsmöglichkeiten treffen die SchulbuchmacherInnen eine Auswahl, die als unmarkierter Standard gilt oder gelten soll und als solcher nicht erklärungsbedürftig scheint. Die Rahmungen sind dann nicht mehr zufällig ausgewählt, wenn ein Diskurs darüber in Gang gekommen ist, welches soziokulturelle Wissen mit solchen Rahmungen transportiert wird. Methodisch ist der Wechsel von unreflektierter zu reflektierter Rahmung vor allem durch Interviews mit den an der Schulbuchproduktion und -zulassung beteiligten AkteurInnen sowie in Form historischer Dokumentenanalysen zu ermitteln, welche im besten Fall sowohl verlagsinterne Diskussionen zu Schulbuchinhalten sowie bildungspolitische Überlegungen umfassen (vgl. Ott 2015). Welche Standards werden also gewählt, welches soziokulturelle Wissen wird in diesen Rahmensituationen transportiert und sekundär, d. h. vor allem implizit, konstituiert?

Die Untersuchungskategorien wurden zunächst ausgehend von Textaufgaben in Mathematikbüchern induktiv ermittelt und deduktiv ausdifferenziert. Die Analyse der Schulbuchsprache bewegt sich auf Ebene einzelner Wörter und wendet sich ebenso Einheiten auf der Ebene von Aussagen zu.¹⁷

Bei der Frage nach der Konstruktion von Geschlecht sind Personenbezeichnungen und auf Personen referierende Pronomen zentrale Erhebungskategorien; sie werden im Folgenden *Personenreferenzformen* genannt. Entsprechend ihrer grammatischen Eigenschaften werden sie Kategorien, wie Numerus, Genus, Wortart, Wortbildungstyp, zugewiesen. Im Besonderen werden semantische Eigenschaften erhoben, unter anderem über eine Kodierung als Berufsbezeichnung (der Fall bei *Lehrerin, Kaufmann*), Verwandtschaftsbezeichnung (der Fall bei *Tante, Bruder*) oder Eigenname (Vor- und Nachnamen).

Ausdrücke, die ein Verwandtschaftsverhältnis anzeigen, verorten Personen in der Sphäre Familie. Bereits ein quantitativer Zugriff auf diese Formen, getrennt in Bezeichnungen für Männer/Jungen und Frauen/Mädchen, verschafft einen ersten Eindruck, welches Geschlecht bevorzugt in familiären Bezügen erscheint. Eine verfeinerte Betrachtung der Verwandtschaftsbezeichnungen lässt weiterführende Interpretationen zu: Wenn z. B. *Mutter* oder andere Verwandtschaftsbezeichnungen für weibliche Personen eher als ihre männlichen Pen-

17 Aus Platzgründen ist es lediglich möglich, eine Auswahl an Kategorien und Auswertungsmöglichkeiten vorzustellen. Analysen auf Textebene – z. B. Auswertungen auf lexikalische Felder – müssen wegen des beschränkten Rahmens dieses Beitrags zudem ganz ausgespart bleiben.

dants¹⁸ ohne ein Artikelwort vorkommen, also: *Mutter kauft 20 Kilo Äpfel* anstelle von *Die Mutter/Ihre Mutter kauft 20 Kilo Äpfel*, nähert sich *Mutter* in dieser spezifischen Verwendungsweise von der Klasse der Gattungsnamen den Eigennamen an. Diese Feindifferenzierung macht einen für die Untersuchungsfrage relevanten Unterschied im Gebrauch von *Mutter* beschreibbar: Wenn eine Verwandtschaftsbezeichnung in der Verwendung eines Eigennamens auftritt, dann wird jene Person, auf die referiert wird und der im Referenzakt scheinbar feste Bedeutungskomponenten der Verwandtschaftsbezeichnung zugewiesen werden, zum einen so eng in Bezug auf ihre familiäre Rolle gedacht, dass diese Rolle namengebend wird. Gleichzeitig überdecken derartige Referenzakte die Individualität einer Person, die jenseits ihrer sozialen Rolle(n) existiert und welche besonders deutlich mit einem Vornamen versprachlicht wäre. Zum anderen stellt der Eigenname *Mutter* eine Intimisierung dar, da derartige Gebrauchsweisen von Verwandtschaftsbezeichnungen vornehmlich im privaten Sprachgebrauch anzusiedeln sind.

Die Zuweisung von Personenreferenzformen zu einem Geschlecht ist in Analysen von Geschlechterkonzepten mit die wichtigste vorzunehmende Kodierung. Beinahe alle Auswertungen am erhobenen Sprachmaterial bedienen sich der Kategorie als Variable. Dass eindeutige Zuweisungen allerdings nicht immer möglich sind und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem konkreten Sprachmaterial erfordern, haben Schulbuchstudien mit verwandtem Forschungsinteresse kaum eingehender thematisiert (am ehesten davon auszunehmen: Schärer 2008). Dabei ist bei zahlreichen Personenreferenzformen mit dem Genus Maskulinum zu beachten, dass diese auch »generisch«, d. h. gemischt-geschlechtlich oder geschlechtsabstrahierend referierend, verwendet sein können und erst die textliche Umgebung im Schulbuch Aufschluss darüber gibt, ob eine Referenz auf eine männliche Person vorliegt oder geschlechtsübergreifend referiert wird.

Normalerweise gilt bei Personenreferenzformen im Deutschen: Wenn ein solcher Ausdruck ein feminines Genus hat, dann referiert der Ausdruck konventionell auf eine oder mehrere weibliche Personen, und wenn er maskulin ist, dann referiert er konventionell auf eine oder mehrere männliche Personen. Das generische Maskulinum ist eine Sprachkonvention, das diesen sogenannten Genus-Sexus-Zusammenhang bei den Personenreferenzformen unterläuft.¹⁹ Die

18 Das Feld der Verwandtschaftsbezeichnung ist weitgehend binär und heteronormativ strukturiert: *Mutter – Vater, Schwester – Bruder, Oma – Opa, Tante – Onkel, Nefte – Nichte*.

19 Weitere Ausnahmen vom sogenannten Genus-Sexus-Zusammenhang sind beispielsweise Diminutivbildungen, wie *Mädchen, Kerlchen*, substantivierte Adjektive und Partizipien im Plural (*die Angestellten*) und Lexeme mit einem Genus Epikoinon, d. h., deren Genus sagt nichts über das Geschlecht der bezeichneten Person mit aus (u. a. *das Kind, die Person, der Mensch*). Die Menge der Lexeme, die nicht durch Diminutivbildung oder Konversion ent-

Datenaufnahme kann daher nicht einfach derart vonstatten gehen, dass eine maskuline Personenreferenzform in jedem Fall als eine Referenz auf eine männliche Person zu werten und als solche zu kodieren ist. *Ein Schüler* kann – sofern nicht beispielsweise durch einen Vornamen, der konventionell für Männer/Jungen verwendet wird, vereindeutigt – auch irgendeine Person meinen, welchen Geschlechts auch immer. Bei der Datenerhebung muss entsprechenden nicht-eindeutig referierenden Maskulina mit einem ausdifferenzierten Kodiersystem Rechnung getragen werden. Es sind daher neben männlicher Referenz und generischer Referenz weitere Kodierungsmöglichkeiten anzubieten.

Überdies stellt die generische Verwendung von Maskulina, zu denen ein feminines Pendant existiert oder gebildet werden könnte (z. B. *Schüler* Maskulinum – *Schülerin* Femininum), einen zentralen Gegenstand der am Gleichstellungsprinzip orientierten Sprachkritik dar: Frauen seien in der Sprache nicht sichtbar und würden so auch nicht im Denken berücksichtigt (vgl. Bußmann/Hellinger 2003).²⁰ Die im Schulbuch anzutreffende Anzahl (potenziell) generischer Maskulina ist insofern auch interessanter Indikator dafür, ob Forderungen nach geschlechtersensibler Sprache im Sinne eines Gender Mainstreaming und einer Gleichbehandlung der Geschlechter, wie sie in diversen Leitfäden zur Lernmittelbeurteilung von Zulassungsbehörden auch als übergeordnetes, inhaltlich oft aber sehr vage ausgeführtes Kriterium zu finden ist, umgesetzt sind.²¹

Weiten wir auf der Analyseebene von Personenreferenzformen die Perspektive vom einzelnen Wort auf Reihungen aus. Wenn koordinierte Personenreferenzformen im Schulbuch vorkommen, wie *Schülerinnen und Schüler, ein Schüler oder eine Schülerin, Männer und Frauen* oder *Klaus, Peter und Tina*, können sie beispielsweise auf Abfolgemuster hin befragt werden. Kommen Personenreferenzformen für männliche Personen nun vielleicht deutlich häufiger an erster Stelle vor, was als Ausdruck der Dominanz des Männlichen über das Weibliche, mindestens aber als Ausdruck einer *male bias* gewertet werden könnte? Welche Schlüsse sind zu ziehen, wenn in bestimmten Abfolgen von Verwandtschaftsbezeichnungen gegebenenfalls wiederum Bezeichnungen wie

standen sind und vom sogenannten Genus-Sexus-Zusammenhang abweichen, fällt für das Deutsche insgesamt klein aus; diese Lexeme stellen insofern eine Ausnahme dar (vgl. Schoenthal 1989).

20 Psycholinguistische Studien haben diesen Vorwurf mehrfach empirisch bestätigt (vgl. z. B. Stahlberg u. a. 2007).

21 So beispielsweise im Bayerischen Allgemeinen Kriterienkatalog zur Lernmittelbeurteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Januar 2014, http://www.km.bayern.de/download/7432_allgemeiner_kriterienkatalog_januar_2014.pdf [Stand: 15.10.2014].

Mutter eher erstpositioniert werden? Bereits auf Ebene der Personenreferenzformen lassen sich hier relevante Interpretationslinien entwickeln, die allerdings erst durch weitere Analysen einen belastbaren interpretativen Befund ergeben, der dann vor dem sozial- und kulturgeschichtlichen Hintergrund einzuordnen ist. Darüber hinaus mag es bei der Untersuchung der Schulbuchsprache, wie der Untersuchung der Reihungen, sinnvoll sein, umfangreichere Textkorpora einzubeziehen.²² So können Muster im Schulbuch auf ihr Vorkommen in anderen sprachlichen und thematischen Zusammenhängen überprüft und die Ergebnisse von Schulbuchanalysen adäquat eingeordnet werden.

Neben den Personenreferenzformen selbst bietet die unmittelbare Textumgebung aufschlussreiche Analysekatoren. Welche Aussagen werden über Personen getroffen? Wie sind Personenreferenzformen beispielsweise attribuiert? Mit welchen Verben kommen sie zusammen vor? Die Grobklassifizierung in Handlungs-, Vorgangs- und Zustandsverben ermöglicht zusammen mit der Bestimmung der semantischen Rollen der Personenreferenzformen einen differenzierten Zugriff auf die Standardfrage von Schulbuchanalysen zum Aspekt Geschlecht: jener nach der HandlungsträgerInnenschaft. Je nachdem, mit welchem Verb eine Personenreferenzform steht, nimmt sie eine bestimmte semantische Rolle ein. Für die Frage nach HandlungsträgerInnenschaft ist die semantische Rolle *Agens* (= HandelndeR, HandlungsträgerIn) besonders wichtig, z. B. *Lena* in *Lena fährt mit dem Fahrrad den Berg hoch*. Zum einen ermöglicht deren Kodierung die Abfrage, welches Geschlecht häufiger in der Agens-Rolle erscheint, zum anderen erlaubt die Analyse der Verben die Abfrage, welche Handlungsverben (im Beispiel: *fahren*) im Einzelnen für die Geschlechter charakteristisch sind. HandlungsträgerInnenschaft ist keine vage subjektive Analysekatoren, sondern mittels der linguistischen Klassifizierungen präzise fassbar.

Die Katoren der semantischen Rolle ermöglicht weiterhin quantitative Auswertungen dahingehend, welches Geschlecht eher von einer Handlung oder einem Vorgang betroffen ist und ob eher weibliches oder männliches Schulbuchpersonal als BesitzendeR konzipiert ist (vgl. weiterführend zu den semantischen Rollen Primus 2012). Über die qualitative Analyse dessen, was im Einzelnen beispielsweise besessen wird, ergeben sich weitere aufschlussreiche Interpretationsansätze.

Die Teilergebnisse der Datenauswertung zeigen in der Zusammenschau dann,

22 Die Linguistik erstellt hierfür Korpora, von denen einige auch von Nicht-LinguistInnen für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden können; besonders einschlägig ist das *Corpus Search, Management and Analysis System COSMAS II* des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim, mit dem in derzeit 113 Korpora mit einem Schwerpunkt auf Tageszeitungen recherchiert werden kann, siehe: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> [Stand: 15.10.2014].

welche Konzepte von Mann und Frau in den Schulbüchern entworfen werden, was zum jeweiligen Konzept standardwertig dazugehören scheint und was eher als randständig gilt (vgl. auch Mangasser-Wahl 2000). So mag sich die Frau als Mutter als zentral im Konzept FRAU erweisen, wohingegen die berufstätige Frau vielleicht eher eine Randstellung einnimmt.

Dieses analytische Vorgehen unterscheidet sich nun von älteren inhaltsanalytischen Schulbuchanalysen zu Rollenbildern unter anderem und vor allem darin, dass Stereotype nicht zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht werden, sondern erst bei der Interpretation des Datenmaterials und der Auswertungen herangezogen werden. Widersprüchliches und Unerwartetes fällt bei diesem Verfahren keiner entsprechend starken Vorkategorisierung zum Opfer. Eine Analyse der Sprache ermöglicht zudem Einsichten, welche sprachlichen Einheiten auf welche Weise an der Konstruktion von Geschlechterkonzepten und Stereotypen mitwirken.

Beispiel: Argumentationsanalyse

Wenn nun allerdings die Untersuchungsfrage im Mittelpunkt steht, wie ein spezifischer thematischer Diskurs im Schulbuch argumentativ konstituiert wird, sind linguistische Argumentationsanalysen geeigneterer Verfahren für eine Beantwortung. Niehr beschreibt die Funktion von Argumentationen und Argumentationsanalysen folgendermaßen:

[Ö]ffentliche Diskurse dienen dazu, Geltungsansprüche auszuhandeln und Fragen über die Ausgestaltung gesellschaftlich relevanter Entwicklungen zu klären. Sofern Geltungsansprüche mit rationalen Mitteln geklärt werden sollen, bedarf es dazu argumentativer Verfahren. [...] Für Diskursanalytiker ist es angesichts der Vielfalt und Unüberschaubarkeit möglicher Argumente und Argumentationen ein probates Mittel, den Blick auf Muster, mithin auf Regelmäßigkeiten zu richten. (Niehr 2014, 100f.)

Wengeler's diskursanalytische Argumentationsanalyse (v. a. Wengeler 2003) ist in der Diskurslinguistik ein gängiges Verfahren, argumentative Muster aufzudecken. Argumentationsmuster lassen sich in Form einer Analyse expliziter oder impliziter Schlussregeln ermitteln. Eine solche Analyse zeigt gerade in Aussagen, die nur implizit eine Argumentation enthalten, auf, welches verstehensrelevante Wissen als ohnehin gewusst oder mitgedacht vorausgesetzt wird.

Die Argumentationsanalyse ist von Höhne bereits für diskursanalytische Untersuchungen am Schulbuch verwendet worden; in seiner Studie zum Migrationsdiskurs legt er so offen, wie in Sach- und Sozialkundebüchern nationale Selbst- und Fremdbilder diskursiv aufgebaut werden (vgl. Höhne 2010; Höhne/Kunz/Radtke 2005). Noch allerdings wurde die von ihm entwickelte Methode der