

**V&R** Academic

enreihe

Eckert-Instituts  
Bildungsmedienforschung

mone Lässig

erich Henry und Wibke Westermeyer

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](http://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
<b>Das Deutschlehrbuch als Untersuchungsgegenstand der Linguistik</b>	
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.<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> 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 Sprachthematisierungen einhergehen.

Das Interesse einiger linguistischer Arbeiten zum Schulbuch geht über das darin vermittelte Sprachwissen hinaus und betrifft *soziokulturelle Wissensbestände*.<sup>2</sup> 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-Fibeln (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).<sup>3</sup> 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](http://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. Textverbands 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 Schiwiek** 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/Schiwiek 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/Stoerber\\_Schulbuchzulassung.pdf](http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoerber_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.<sup>1</sup> Diese Definition von *Bildungsmedien* umfasst physische und digitale Bücher (v. a. Schulbücher<sup>2</sup>, 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 Schulhefte<sup>3</sup>), 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,<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> Wohl aus diesen Gründen wurde *Bildungsmedienforschung* in der Breite vor allem als *Schulbuchforschung* betrieben<sup>6</sup> und steht das Schulbuch auch weiterhin im Zentrum der Bildungsmedienforschung.<sup>7</sup>

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.<sup>8</sup> 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 Wissen<sup>9</sup> – 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.<sup>10</sup> 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 wissensanalytischen 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.<sup>11</sup> 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*<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup>

### *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 Umweltdiskurs<sup>14</sup> im Schulbuch, zu Geschlechterkonzepten und zu kultureller Diversität – wird vorrangig als Sprachanalyse betrieben.<sup>15</sup>

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 Wissenskonstruktionen<sup>16</sup>

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.<sup>17</sup>

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.

dants<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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).<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup>

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](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.<sup>22</sup> 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 geeigneter 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

»Thematischen Diskursanalyse« von anderen SchulbuchforscherInnen kaum rezipiert (vgl. als Ausnahme Stürmer 2014); Argumentationsanalysen fanden somit kaum Eingang in die Bildungsmedienforschung. Im Folgenden soll das Verfahren in seinen Grundzügen beschrieben werden. Einführend ist weiterhin Niehr (2014, Kap. 4) zu empfehlen.

Die Argumentationsanalyse basiert auf der Annahme eines klassischen Dreischritts bzw. einer Dreierstruktur der Argumentation: Eine behauptete Aussage, die *Konklusion*, soll dadurch überzeugen, dass ein *Argument*, eine als Faktum vorausgesetzte Aussage, vorgebracht wird (vgl. Wengeler 2013, 153). Die beiden Aussagen werden häufig nicht explizit miteinander in Verbindung gesetzt. Stattdessen stellen *Schlussregeln* – der Argumentationstheorie Toulmins (1975) entlehnt – einen plausiblen Zusammenhang zwischen Argument und Konklusion her, den es jeweils zu explizieren gilt. Anders gesagt: Die Schlussregel wird häufig nicht verbalisiert, sondern implizit mitverstanden. Wenn Geltungsansprüche von Aussagen z. B. in Zweifel gezogen werden, ist es notwendig, die Schlussregel auszuführen. Eine Schlussregel beruht dabei beispielsweise auf dem abstrakt-formalen Schlussmuster von einem Grund auf eine Folge. Interessant ist für die thematische Analyse aber vor allem, welche konkreten inhaltlichen Vorannahmen, Verstehensvoraussetzungen, die Schlussregel konstituieren, denn:

Deren Analyse und evtl. die Auszählung ihrer Häufigkeit können dann Aussagen liefern über typische, wichtige oder dominante Denkweisen, Wissenssegmente bestimmter Gruppen [im Fall von Schulbüchern: mindestens der SchulbuchmacherInnen; Anmerkung C. O.], in einem bestimmten Zeitraum, bezogen auf ein bestimmtes Thema. (Wengeler 2013, 154)

Prinzipiell sind Argumentationsanalysen dieser Art für Bildungsmedien geeignet, in denen das Untersuchungsthema zum Lehr- und Lerninhalt erhoben ist und etwas erklärt oder gerechtfertigt wird. Ziel ist, semantische Tiefenstrukturen offenzulegen, die für ein Verstehen vorausgesetzt sind. Die übergeordnete Frage lautet dabei, welche Denkweise in einer Zeit verbreitet ist und für ›wahr‹ und ›richtig‹ gehalten wird (vgl. Wengeler 2013, 146). In Anlehnung an Höhne soll nun am Sozialkundebuch dargestellt werden, wie Argumentationsmuster zum Thema Migration herausgearbeitet werden können.

In einem hessischen Sozialkundebuch für die Unterstufe aus dem Jahr 1990 ist unter der Überschrift »Müssen alle so sein wie wir?« zu lesen:

Seit mehr als dreißig Jahren leben Millionen Menschen aus verschiedenen süd(ost) europäischen Ländern – Türkei, Jugoslawien, Italien, Griechenland, Spanien und Portugal – bei uns. [...] **Sie alle haben – zum Teil sehr große – Schwierigkeiten, im fremden Land Bundesrepublik Deutschland heimisch zu werden. Sie haben**

**Schwierigkeiten mit uns**, wir haben Schwierigkeiten mit ihnen.  
(*Arbeitsbuch Politik* 1990, 30, zit. in Höhne 2010, 439; Hervorhebung C. O.)

Der markierte Textauszug weist folgende Argumentation auf: Die vorausgesetzte Aussage (Argument) ist »Sie haben Schwierigkeiten, in der Fremde heimisch zu werden«, was die Teilaussagen »Sie befinden sich in der Fremde«, »Sie fühlen sich nicht heimisch« impliziert. Behauptet wird (Konklusion): »Sie haben Schwierigkeiten mit uns«, »Die Menschen aus anderen Ländern haben Schwierigkeiten mit den Menschen hierzulande/den Deutschen«.

Argument: »Sie haben Schwierigkeiten, in der Fremde heimisch zu werden«  
a) »Sie befinden sich in der Fremde«  
b) »Sie fühlen sich nicht heimisch«  
Konklusion: »Sie haben Schwierigkeiten mit uns«,  
»Die Menschen aus anderen Ländern haben Schwierigkeiten mit den Menschen hierzulande/den Deutschen«

Dieser kleine Textauszug weist eine Fülle an semantischen Oppositionen auf (»wir« – »sie«, »Deutsche« – »Menschen aus anderen Ländern/AusländerInnen«, »Heimat« – »Fremde«), die bereits für sich genommen für eine sprachorientierte Analyse von soziokulturellen Wissensbeständen zum Thema Migration aufschlussreich sind. Wie lässt sich der Zusammenhang von Argument und Konklusion nun explizieren? Für die Ausformulierung von Schlussregeln ist bevorzugt auf *weil*-Konstruktionen zurückzugreifen (vgl. Wengeler 1997, 129f.). Implizit ist mit »Sie haben Schwierigkeiten, in der Fremde heimisch zu werden« und »Sie haben Schwierigkeiten mit uns« also ausgesagt, dass es zu Schwierigkeiten mit der ansässigen Bevölkerung kommt, *weil* sich MigrantInnen fremd und heimatlos fühlen. Höhne formuliert als Schlussregel:

»Fremdheit und Heimatlosigkeit führen zu Problemen mit Einheimischen«  
(Höhne 2010, 435)

Im Text wird kein anderes Interpretationsangebot gemacht, was alternativ ursächlich für die genannten Probleme sein könnte. Fragen zur Willkommenskultur in Deutschland beispielsweise werden nicht aufgeworfen. Die angeführte Schlussregel muss im Übrigen nicht die einzige sein, die aus der Textsequenz zu ermitteln ist. Methodisch wünschenswert wäre bei der Anwendung von Argumentationsanalysen in jedem Fall eine intersubjektive Überprüfung, sowohl bei der Identifikation von Argumenten und Konklusionen als auch der Schlussregeln.

Abschließend soll der Blick auf ein Entwicklungsfeld im Bereich der inter- und transdisziplinären Bildungsmedienforschung gerichtet werden, auf dem linguistisches Engagement fächerübergreifend von besonderer Relevanz ist: Die

Textverständlichkeitsforschung, genauer: Forschung zur Verständlichkeit von Bildungsmedien.

Entwicklungsfeld: Verständlichkeit von Bildungsmedien

Bildungsforschung und Sprachdidaktik verfolgen – nicht erst seit PISA, aber doch dadurch befeuert – das gemeinsame Interesse, die Sprachvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu erforschen. Röhner bringt auf den Punkt, warum diese Forschungsperspektive so bedeutsam ist:

Sprachkompetenz wird in allen Fächern erwartet, vorausgesetzt und in die Bewertung von Fachleistungen einbezogen, obwohl der Fachunterricht in der Regel nicht sprachsensibel ausgerichtet ist und die sprachlichen Voraussetzungen für das fachliche Lernen nicht ausreichend berücksichtigt werden. (Röhner 2013, 9)

Immer dann, wenn Unterricht textbasiert durchgeführt wird, sollte auch die Verständlichkeit der eingesetzten Texte reflektiert werden. Gerade linguistische Expertise ist vonnöten, um Antworten auf die Fragen geben zu können: Welchen sprachlichen Anforderungen sehen sich SchülerInnen in der Arbeit mit Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern ausgesetzt? Welches Sprachniveau setzen die ProduzentInnen des Unterrichtsmaterials beim Erstellen voraus und beziehen sie überhaupt Überlegungen zur Textverständlichkeit in ihre Arbeit ein?

Wenn in der empirischen Bildungsmedienforschung zur Textverständlichkeit und zu Textverständnis beispielsweise weiterhin ausschließlich Lesbarkeitsformeln und Verständlichkeitsindices zum Einsatz kommen, so besteht ein dringender Bedarf an linguistischer Vermittlungsarbeit neuerer, mindestens ergänzender Konzepte und Analysemodelle, wie sie z. B. von Scheller (2010) geleistet wird. Mitunter muss die Linguistik aber erst für sich klären, ob gängige Kriterien zur Bestimmung von Textverständlichkeit (z. B. Sauer 1997) mit Forschungen zur Informationsstruktur des Deutschen zur Textverarbeitung noch Schritt halten (vgl. z. B. Zybatow 2014). Das Ergebnis dieser noch voranzutreibenden internen linguistischen Auseinandersetzung ist wiederum im Sinn der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit WissenschaftlerInnen aus interessierten Nachbardisziplinen verständlich zu machen.

## Schlussbemerkung

Linguistische Forschung zu Bildungsmedien sollte nicht allein an den klassischen Schrifttext als Untersuchungsgegenstand denken: Digitale Bildungsmedien nehmen im Unterrichtsalltag an Bedeutung zu, Forschungen zum Ver-

ständnis von nicht-linearen Texten gewinnen in diesem Zusammenhang ebenfalls an Relevanz – und bieten neue Perspektiven der Zusammenarbeit von Linguistik und Bildungsmedienforschung. Doch auch darüber hinaus muss oder sollte sich linguistische Bildungsmedienforschung nicht auf das Schulbuch beschränken. Denn versteht man Schulbücher als Teile von *Textsortennetzen* (Adamzik 2011) und reaktive wie produktive Bausteine von Diskursen, ist es nur konsequent, auch deren textuelle sowie diskursive Verbundenheit mit der Produktionsseite, mit Kontextmaterialien – wie Lehrplänen, Bildungsplänen, Schulgesetzen – und öffentlich-medial geführten Diskussionen analytisch zu erfassen. Die vorgestellten linguistischen Verfahren für wissensanalytische Untersuchungen können auch für die Analyse der Kontexte herangezogen werden. Wenn dann beispielsweise der schulbuchimmanente Gender- oder Migrationsdiskurs mit bildungspolitischen Absichtserklärungen zur Implementierung von Diversity oder mit übergeordneten Lern- oder Kompetenzzielen zur Vermittlung von Diversity-Kompetenzen kontrastiert wird, lassen sich daraus überdies grundlegende Aussagen über das Verhältnis von Bildungsmedium und Bildungspolitik ableiten.

## Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2011), »Textsortennetze«, in: Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/Boston, S. 367–385, <http://www.unige.ch/lettres/alman/adamzik/adamzik%20textsortennetze%20preprint.pdf> [Stand: 01.09.2014].
- Antos, Gerd (2003), »Wissenschaftliche Autonomie und transdisziplinäre Offenheit. Germanistik und Angewandte Linguistik als Nachbarn«, in: Ulrike Haß und Christoph König (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen, S. 107–120.
- Ballis, Anja und Désirée-Kathrin Gaebert (2012), »Lehr- und Lernmedien als Kristallisationspunkte der Literaturdidaktik. Ergebnisse einer Interviewstudie«, in: Anja Ballis und Ann Peyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn, S. 135–150.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014), *Allgemeiner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lernmitteln*, [http://www.km.bayern.de/download/7432\\_allgemeiner\\_kriterienkatalog\\_januar\\_2014.pdf](http://www.km.bayern.de/download/7432_allgemeiner_kriterienkatalog_januar_2014.pdf) [Stand: 15.10.2014].
- Brehmer, Ilse (Hg.) (1982), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauen-diskriminierung*. Weinheim/Basel.
- Bußmann, Hadumod und Marlis Hellinger (2003), »Engendering Female Visibility in German«, in: Marlis Hellinger und Hadumod Bußmann (Hg.), *Gender Across Languages. The Linguistic Representation of Women and Men*. Bd. 3. Amsterdam, S. 141–174.

- Cornelsen-Stiftung ›Lehren und Lernen‹ (2002), »Zukünftige Entwicklung von Lehr- und Lernmedien. Ausgewählte Ergebnisse einer Delphi-Studie – zusammengestellt von Witlof Vollstädt«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 24, Heft 2/2002, S. 213–231.
- Dreesen, Philipp (2015/in diesem Band), »Sprache – Wissen – Kontingenz. Die Kontrastive Diskurslinguistik in der Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher«, in: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen, S. 53–83.
- Dürscheid, Christa (2013), »Schriftlinguistik im Sprachunterricht – Warum nicht?«, in: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.), *Schulgrammatik und Schulunterricht im Wandel*. Berlin/Boston, S. 205–224.
- Fuchs, Eckhardt (2011), »Aktuelle Tendenzen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa«, in: *Bildung und Erziehung* 64, Heft 1/2011, S. 7–22.
- Gehrig, Anna (2014), *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Hohengehren.
- Guentherodt, Ingrid u. a. (1980), »Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs«, in: *Linguistische Berichte* 69, S. 15–21.
- Hacker, Hartmut (1980), »Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch«, in: Hartmut Hacker (Hg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 7–30.
- Hiller, Andreas (2012), *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Marburg.
- 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., Wiesbaden, 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.
- Kalverkämper, Hartwig (1979a), »Die Frauen und die Sprache«, in: *Linguistische Berichte* 62, S. 55–71.
- Kalverkämper, Hartwig (1979b), »Quo vadis linguistica? Oder: Der feministische Mumpsismus in der Linguistik«, in: *Linguistische Berichte* 63, S. 103–107.
- Keller, Reiner (2005), *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden.
- Kilian, Jörg, Thomas Niehr und Jürgen Schiewe (2010), *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin/New York.
- Knecht, Petr u. a. (Hg.) (2014), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn.
- Mangasser-Wahl, Martina (2000), *Von der Prototypentheorie zur empirischen Semantik. Dargestellt am Beispiel von Frauenkategorisierungen*. Frankfurt a. M.
- Matthes, Eva (2011), »Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Thema«, in: *Bildung und Erziehung* 64, Heft 1/2011, S. 1–5.
- Matthes, Eva und Sylvia Schütze (2014), »Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung«, in: Petr Knecht u. a. (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn, S. 9–18.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl., Weinheim.

- Mustapha, Abolaji S. und Sara Mills (2015), »Gender Representation in Learning Materials in an International Context«, in: Sara Mills und Abolaji S. Mustapha (Hg.), *Gender Representation in Learning Materials. International Perspectives*. New York/London, S. 9–18.
- Neuland, Eva (2003), »Die Rolle der Linguistik im Rahmen der Professionalisierung der Lehrerbildung«, in: Ulrike Haß und Christoph König (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen, S. 67–86.
- Neumann, Dominik (2015), *Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse*. Bad Heilbrunn.
- Niehr, Thomas (2014), *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt.
- Ott, Christine (2013), »Schulbuchbezogene Linguistik«. Skizze eines (diskurs- und gender-)linguistischen Forschungsfelds«, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 9, Heft 1/2013, S. 29–42.
- 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 (2015), »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.
- Peyer, Ann u. a. (1996), »Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder«, in: Ann Peyer u. a. (Hg.), *Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder*. Tübingen, S. 9–46.
- Pöggeler, Franz (2003), »Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945«, in: Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, S. 33–53.
- Postupa, Jennifer und Thomas Weth (2011), »Mathematikaufgaben im Spiegel ihrer Zeit«, in: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, S. 165–182.
- Primus, Beatrice (2012), *Semantische Rollen*. Heidelberg.
- Reuter, Corinna (2015/in diesem Band), »Vernetzt? Schulheft und Schulbuch im Vergleich«, in: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen, S. 177–196.
- Rödel, Michael (2014), »Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?«, in: Michael Rödel (Hg.), *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Hohengehren, S. 1–16.
- Röhner, Charlotte (2013), »Einleitung. Zweitsprachliche Förderung, Mehrsprachigkeit und inklusive sprachliche Bildung«, in: Charlotte Röhner und Britta Hövelbrinks (Hg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim/Basel, S. 7–15.
- Rothstein, Björn (2014), »Auf dem Weg zu einer Dreiecksbeziehung? Das angestrengte Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Unterricht«, in: Michael Rödel (Hg.), *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Hohengehren, S. 109–119.

- Sauer, Christoph (1997), »Visualisierung inbegriffen. Textüberarbeitung und Umgestaltung«, in: Eva-Maria Jakobs und Dagmar Knorr (Hg.), *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a. M. u. a., S. 91–106.
- 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.
- Scheller, Petra (2010), *Verständlichkeit im Physikschulbuch. Kriterien und Ergebnisse einer interdisziplinären Analyse*. Bad Heilbrunn.
- Schoenthal, Gisela (1989), »Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik«, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 17, Heft 3/1989, S. 296–314.
- Schönemann, Bernd und Holger Thünemann (2010), *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach i. Ts.
- Stahlberg, Dagmar u. a. (2007), »Representation of the Sexes in Language«, in: Klaus Fiedler (Hg.), *Social Communication*. New York, S. 163–187.
- Stein, Gerd (1974), »Das Schulbuch als ›Politicum‹«, in: Gerd Stein (Hg.) (1976), *Schulbuchkritik als Schulkritik*. Saarbrücken, S. 25–76.
- Stötzel, Georg (Hg.) (1982), *Schulbezogene Sprachwissenschaft*. Düsseldorf.
- Stürmer, Verena (2014), *Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945–1990*. Bad Heilbrunn.
- Toulmin, Stephen E. (1975), *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg.
- Weinbrenner, Peter (1995), »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung*. Frankfurt a. M. u. a., S. 21–45.
- Wengeler, Martin (1997), »Argumentation im Einwanderungsdiskurs. Ein Vergleich der Zeiträume 1970–1973 und 1980–1983«, in: Matthias Jung, Martin Wengeler und Karin Böke (Hg.), *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über »Ausländer« in Medien, Politik und Alltag*. Opladen, S. 121–149.
- Wengeler, Martin (2003), *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*. Tübingen.
- Wengeler, Martin (2010), »Linguistische Diskursgeschichte. Forschungsziele und zwei Beispiele«, in: Ryszard Lipczuk u. a. (Hg.), *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg, S. 75–92.
- Wengeler, Martin (2013), »Argumentationsmuster und die Heterogenität gesellschaftlichen Wissens«, in: Willy Viehöver, Reiner Keller und Werner Schneider (Hg.), *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 145–166.
- Wiater, Werner (2003), »Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung«, in: Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, S. 11–22.
- Zybatow, Tatjana (2014), »Das Vorfeld und seine Besetzung in Lehrbuchtexten«, in: Ursula Bredel und Claudia Schmellentin (Hg.), *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Hohengehren, S. 87–106.



## Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung

Im Sommer 2010 nahm ich eine Untersuchung zu Diskursen über Ausländerinnen,<sup>1</sup> Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibeln aus den Jahren 1933 bis 1945 vor (Pfalzgraf 2011). Grundlage dieser linguistischen Diskursanalyse war ein Korpus von 202 Fibeln, das auf den im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) vorhandenen Erstlesebüchern, die zur Zeit der deutschen Diktatur 1933–1945<sup>2</sup> in Grundschulen des (Groß-)Deutschen Reiches Verwendung fanden, beruhte und welches auf das Auftreten von Ausländerinnen, Fremden und Minderheiten hin untersucht wurde. Dabei wurde eine deutsche Variante der linguistischen Diskursanalyse zur Anwendung gebracht, die empfehlenswert für die Schulbuchanalyse ist. Mit Blick auf die gewonnenen Ergebnisse hat sich nämlich gezeigt, dass ein solcher sprachwissenschaftlicher<sup>3</sup> Ansatz für die Schulbuchforschung äußerst nützlich sein kann.

Im Folgenden wird zunächst erklärt, weshalb viele Ergebnisse der Fibelforschung nicht als reliabel angesehen werden können. Inwieweit Beiträge, die nicht reliabel sind, überhaupt relevant sind, muss gefragt werden. Daher wird in diesem Beitrag gezeigt, wie diskursanalytisch orientierte Fibelforschung, die auf einem soliden Korpus beruht, das Problem der Reliabilität – und damit auch die Frage der Relevanz – lösen kann. Der Schwerpunkt in diesem Beitrag liegt deshalb auf Fragen der Korpusdefinition, vor allem in forschungspraktischer Hinsicht. Dass dazu zuvor einige theoretische Grundlagen dargestellt werden müssen, liegt in der Natur der Sache.

---

1 In diesem Beitrag gelten grammatikalisch feminine Personenbezeichnungen gleichermaßen für Personen männlichen wie weiblichen Geschlechts.

2 Im Folgenden wird dieser Zeitraum als »NS-Zeit« bezeichnet.

3 Die Begriffe *Sprachwissenschaft* und *Linguistik* werden hier synonym gebraucht.

## Zu Korpusproblemen in der Fibelforschung

In oben erwähnter Arbeit (Pfalzgraf 2011) wurde untersucht, ob bzw. in welcher Häufigkeit xenophobe und insbesondere antisemitische Diskurse in Fibeln auftreten, die zur Zeit des Deutschen Faschismus 1933–1945 im Erstleseunterricht in deutschen Grundschulen verwendet wurden. Wie sich zeigte, ist die verfügbare Forschungsliteratur, die mit dieser Fragestellung zusammenhängt, vergleichsweise übersichtlich – und in methodischer Hinsicht leider oft defizitär. Zu Letzterem nun einige Beispiele.

Zahlreiche Arbeiten zum Thema,<sup>4</sup> die die Zeitspanne von den frühen 1970er Jahren bis zur Gegenwart umfassen, beziehen sich lediglich auf eine Fibel. Beispielhaft genannt seien der aus dem Jahr 1973 stammende Aufsatz von Schallenberger mit dem dazugehörigen Beitrag von Dickopp, Pöggelers Aufsatz aus dem Jahr 1985 und Henkes Aufsatz von 2005. Drei Fibeln untersucht Krantz (1973). Ebenfalls arg knapp ist der Aufsatz von Schmid und Schneider aus dem Jahr 1991. Mehrere Fibeln untersuchen Alpert und Teistler (2006) sowie Teistler (2006). Wegen der geringen Zahl der untersuchten Fibeln entschuldigt sich Teistler (2006, 14) für die »vielfach groben, holzschnittartigen Verkürzungen und Vereinfachungen« ihres Überblicks und folgert, dass aber dennoch »die großen Entwicklungslinien der gesellschaftlichen und staatlichen Einwirkungen im geschichtlichen Längsschnitt erkennbar werden.«

Werke, die sich mit etwas größeren Fibelkorpora beschäftigen, finden sich vor allem in Teistlers Sammelband aus dem Jahr 2006. Beispielhaft zu nennen sind hier die beiden Aufsätze Kleinschmidts aus den Jahren 2002 und 2006, für die neben zahlreichen Fibeln auch die Archivalien des Westermann Verlages und die Bestände des Bundesarchivs untersucht wurden. Nitsch untersucht 2006 immerhin 22 Fibeln aus unterschiedlichen deutschen Regionen. Warum gerade diese Anzahl an Fibeln untersucht wurde und unter welchen Gesichtspunkten jene Regionen ausgewählt wurden, wird jedoch nicht erklärt. Ebenfalls immerhin 22 Fibeln untersucht Popp (2006), deren Sammelband-Beitrag in methodischer Hinsicht im Vergleich zu den anderen herausragt.<sup>5</sup>

Die methodisch bisher beste Arbeit ist gewiss Thieles Inauguraldissertation aus dem Jahr 2005. Thiele untersucht 124 Fibeln, die zwischen 1933 und 1945 im

4 Der Autor bezieht sich hier lediglich auf Probleme, die das Korpus betreffen. Für weitere Details zu den hier genannten Publikationen vgl. Pfalzgraf (2011).

5 So trennt Popp (2006, 230f.) z. B. sauber »NS-Inhalte von generellen konservativen Denk- und Wahrnehmungsmustern« und hütet sich davor, Stereotype zu vermengen (*Hexennase* vs. *Judennase*). Zudem gleicht sie ihre Stichprobe von 22 Fibeln mit weiteren, im selben Zeitraum erschienenen Fibeln ab, um sicherzustellen, dass ihr eher kleines Korpus nicht zu Verzerrungen führt.

ehemaligen Deutschen Reich erschienen sind. Dabei folgt er im Wesentlichen den Gütekriterien, die hier dargestellt werden sollen.

Thiele ausgenommen, kann Folgendes konstatiert werden: Publikationen, die sich mit unserem Forschungsthema beschäftigen, beziehen sich auf maximal 22 Fibeln. Oftmals wird gar nur eine einzige Fibel untersucht. Bei einer derart geringen Anzahl von Fibeln scheint es nicht gerechtfertigt, dafür die Bezeichnung *Korpus* zu verwenden – was die Autorinnen ja auch nicht tun. Hinzu kommt, dass nicht offengelegt wird, welche Kriterien zur Auswahl der untersuchten Fibel(n) verwendet wurden. Es entsteht der Eindruck einer willkürlichen Selektion.

Schlussfolgerungen, die die Autorinnen ziehen, und Ergebnisse, zu denen sie in ihren Arbeiten kommen, sind deshalb nicht verlässlich und können auch nicht verallgemeinert werden. Es handelt sich bestenfalls um Impressionen. Festgehalten werden muss aber, dass die meisten Autorinnen sich darüber auch im Klaren sind und dies auch zum Ausdruck bringen.

Doch sollte sich für die Fibel- und Schulbuchforschung die Frage stellen, ob und in welcher Weise Forschungsarbeit geleistet werden kann, die über rein Impressionistisches hinausgeht, und die so zu reliablen und relevanten Ergebnissen führt, die die Disziplin voranbringen. In den folgenden Abschnitten wird versucht, dazu Lösungsansätze anzubieten.

## Linguistische Diskursanalyse und Schulbuchforschung

### Diskurs und Korpus

Zwar muss die zu den qualitativen Forschungsmethoden zählende Diskursanalyse immer noch zu den eher neueren Ansätzen in der Sprachwissenschaft gerechnet werden,<sup>6</sup> doch ist sie inzwischen überaus weit verbreitet. Es existieren zahlreiche Varianten,<sup>7</sup> wobei die Critical Discourse Analysis (CDA) mit ihren Hauptvertreterinnen Ruth Wodak und Norman Fairclough wohl als die international bekannteste bzw. am weitesten verbreitete bezeichnet werden kann, während ihre deutsche Version, die Kritische Diskursanalyse (KDA), durch die sogenannte Duisburger Schule und insbesondere durch Siegfried Jäger bekannt geworden ist.

Die CDA/KDA ist dezidiert politisch motiviert, und obwohl ich ihr politisches

---

6 Zur Diskussion um qualitative und quantitative Forschungsmethoden, insbesondere im Hinblick auf die Schulbuchforschung vgl. Kiesendahl (2014).

7 Für einen guten, konzisen Überblick über die verschiedenen Varianten der Diskursanalyse vgl. Bluhm u. a. (2000).

Anliegen unterstütze, halte ich sie bezüglich meiner Forschungen dennoch nicht für die geeignetste Variante der Diskursanalyse. Stattdessen hat sich ein diskursanalytischer Ansatz als überaus fruchtbar erwiesen, der sich recht eng am Text orientiert;<sup>8</sup> nämlich die Variante der sogenannten Heidelberger/Mannheimer Gruppe mit deren Hauptvertretern Dietrich Busse, Wolfgang Teubert und Fritz Hermanns.

In Anlehnung an Jung/Wengeler (1999) definiere ich *Diskurs* als die Gesamtheit aller Äußerungen zum gleichen Thema. Nun ist es forschungspraktisch natürlich ganz und gar unmöglich, eine derart große Menge an Äußerungen zu analysieren — geschweige denn, ihrer überhaupt habhaft zu werden. Es kann Hermanns zugestimmt werden, der konstatiert, dass in der Realität von einem solchen Diskurs ja nur noch kleine Reste bzw. Spuren existieren, und zwar zumeist in der Gestalt von Texten. Deshalb stimmt Hermanns (2012, 25) mit Teubert darin überein, dass für die Forschungspraxis »Diskurse gar nichts anderes als Korpora von Einzeltexten« sind.

Hermanns unterscheidet drei Korpora: Erstens das imaginäre Korpus, das jene Gesamtheit an Äußerungen zum gleichen Thema ausmacht, auf die man aufgrund des Umfangs und der Vergänglichkeit keinen vollen Zugriff hat. Dieses imaginäre Korpus ist mithin kongruent zum eigentlichen Diskurs. Jene Überbleibsel dieses imaginären Korpus aber, die zumeist in der Gestalt von Texten vorliegen, konstituieren nach Hermanns das virtuelle Korpus. Aus diesem bedient man sich, wenn man nach gewissen Kriterien ein Korpus zusammenstellt, das als Grundlage einer Diskursanalyse dient: nämlich das konkrete Korpus.

Busse und Teubert (1994) hingegen gehen zweigliedrig vor. Unter Diskursen verstehen sie »im forschungspraktischen Sinn virtuelle Textkorpora«, welche Hermanns virtuellem Korpus entsprechen. Nach Busse und Teubert (1994, 14) gehören zu einem Diskurs (also zu einem virtuellen Korpus)

alle Texte, die sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen; den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf bestimmte Parameter wie Zeitraum/Zeitschnitte, Areal, Gesellschaftsausschnitt, Kommunikationsbereich oder Texttypik und andere Parameter genügen; und durch explizite oder implizite (text- oder kontextsemantisch erschließbare) Verweisungen aufeinander Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden.

Teilmengen dieser virtuellen Korpora konstituieren dann jene Korpora, die einer Diskursanalyse zugrunde liegen. Wie auch Hermanns bezeichnen Busse

---

8 Zu Bildern und Diskursanalyse vgl. z. B. Maasen/Mayerhauser/Renggli (2006) und Meier (2010).

und Teubert sie als konkrete Korpora. In unserem praktischen Beispiel ist das Fibelkorpus das konkrete Korpus.

### Das konkrete Korpus

Konkrete Korpora werden von den untersuchenden Personen selbst zusammengestellt. Dabei stehen zunächst praktische Fragen im Vordergrund: Welche Texte sind überhaupt verfügbar, und wo sind sie? Können alle verfügbaren Texte verwendet werden oder muss mengenmäßig eine Eingrenzung vorgenommen werden, z. B. weil der Umfang, die zeitliche Dauer oder die begrenzten personellen und/oder finanziellen Mittel eines Forschungsprojekts dies erfordern? Hinzu kommen die von Busse und Teubert im obigen Zitat erwähnten, durch die Fragestellung des Forschungsprojekts bedingten, eventuell notwendigen Eingrenzungen bezüglich Zeitraum/Zeitschnitten, Areal, Gesellschaftsausschnitt, Kommunikationsbereich oder Texttypik und anderen Parametern.

Es liegt daher in der Natur der konkreten Korpora, dass sie nicht unabhängig von der Fragestellung existieren, sondern dass sie das Ergebnis bereits erfolgter interpretatorischer Handlungen durch die Forschenden sind. Das selbst zusammengestellte Korpus ist das Untersuchungsobjekt; es existiert nicht unabhängig von der Fragestellung der Untersuchung.

Dieses Problem ist in der Sprachwissenschaft hinlänglich bekannt und betrifft mehr oder weniger stark alle Korpora, z. B. auch solche, die die Lexikografie verwendet. Ebenfalls bekannt sind diese Korpuseigenschaften – um nicht zu sagen: Korpusprobleme – natürlich auch in Nachbardisziplinen der Sprachwissenschaft. Beispielhaft genannt sei hier die Geschichtswissenschaft, die diese Aspekte mit dem Begriff des offenen Korpus benennt (vgl. Busse/Teubert 1994, 15).

Aus der Sicht jener, denen nicht bewusst ist, dass quantitative und qualitative Forschungsmethoden kein »bipolares Konstrukt« sind, sondern »vielmehr die Endpunkte eines Kontinuums [markieren], innerhalb dessen Mischformen verortet sind« (Kiesendahl 2014, 19), stellt das Korpus also einen potenziellen Schwachpunkt dar. Doch soll hier nicht explizit auf die Diskussion über quantitative und qualitative Forschungsmethoden in der Schulbuchforschung eingegangen werden;<sup>9</sup> vielmehr soll im Folgenden versucht werden, Gütekriterien bei der Korpusdefinition bzw. mögliche Kriterien bei der Korpuszusammenstellung zu formulieren und dabei beispielhaft – wenn auch nicht ausschließlich – auf die Zusammenstellung unseres Fibelkorpus zu verweisen.

---

<sup>9</sup> Einen hilfreichen Überblick darüber gibt Kiesendahl (2014, 18–30).

## Zur praktischen Korpuszusammenstellung

Wie Kiesendahl (2014, 23) ganz richtig feststellt, »verbleiben Korpusbeschreibungen [oftmals] auf der Ebene der bloßen Nennung der ausgewählten Elemente, ohne diese Auswahl nachvollziehbar zu begründen.« Es stellt sich mithin die Frage, welche Gütekriterien bei der Zusammenstellung von Schulbuchkorpora verwendet werden könnten. Zu dieser Frage gibt es bisher nur äußerst wenig Literatur.

Zwar finden sich einige allgemeine Ausführungen zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit in dem schon vor über 40 Jahren von Schallenberger herausgegebenen Sammelband *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (1976); doch obwohl dieser Band gewiss eine Art Meilenstein in der Schulbuchforschung darstellt, sind die darin enthaltenen Aufsätze für Korpora, die bei der Diskursanalyse verwendet werden, nicht relevant, da sie sich ganz und gar nicht auf solche beziehen.

Speziell zum Problem von Gütekriterien in unserem Sinne äußert sich Kiesendahl in ihrem zuvor erwähnten Aufsatz, in dem sie am praktischen Beispiel ihres eigenen Forschungsprojekts zum Stellenwert der Thematisierung sprachkritischer Unterrichtsgegenstände im Lehrbuch des Fachs Deutsch der DDR und der Bundesrepublik zeigt, wie Gütekriterien zur Korpuserstellung aufgestellt und angewandt werden können. Die Autorin orientiert sich dabei an einem Aufsatz von Steinke (2013) zu Gütekriterien qualitativer Forschung, der allgemein gehalten ist und sich also nicht explizit auf Korpora bei Diskursanalysen bezieht, dessen Aussagen aber sehr wohl auch bei der Erstellung von Korpora überaus hilfreich sind – wie Kiesendahl überzeugend darlegt.

Explizit auf Korpora bei Diskursanalysen hingegen bezieht sich Busch, dessen Anregungen deshalb hier aufgenommen werden sollen.<sup>10</sup> Busch kritisiert die »Zurückhaltung bei der ausdrücklichen Reflexion der empirischen Gütekriterien diskurslinguistischer Untersuchungen« und schlägt vor, stets zu folgenden Kriterien eine eindeutige Stellungnahme abzugeben (Busch 2007, 150):

- Verhältnis von Diskurs und Diskurskorpus;
- diskurslinguistische Generalisierung (statt Repräsentativität);
- diskurslinguistische Gültigkeit (Validität);
- diskurslinguistische Zuverlässigkeit (Reliabilität).

Auf diese vier Gütekriterien wird nun erklärend eingegangen, bevor dargelegt wird, wie sie bei der Erstellung des Fibelkorpus' praktisch Anwendung fanden.

---

<sup>10</sup> Im Folgenden beziehe ich mich auf die Abschnitte 3 und 4 auf den Seiten 149 bis 158 in Busch (2007).

## Diskurs und Diskurskorpus

Bezüglich des Verhältnisses von Diskurs und Korpus muss das Verhältnis von imaginärem und virtuellem Korpus zum konkreten Korpus, also jener Teilmengen dieser virtuellen Korpora, die einer Diskursanalyse zugrunde liegen, verdeutlicht werden. Es ist dabei unabdingbar, »das Verhältnis [des Korpus] zur Grundgesamtheit des jeweiligen Diskurses zu explizieren«, denn: »Das Korpus ist nicht der Diskurs, sondern ein Artefakt, das vom Forscher arbiträr nach bestimmten Fragestellungen, forschungspraktischen Strategien und Zufälligkeiten zusammengestellt wird« (Busch 2007, 150 f.), wie ja auch z. B. Busse und Teubert herausstellen.

## Generalisierung

Busch hebt ganz richtig hervor, dass ein diskursanalytisches Korpus niemals im Sinne quantitativer Forschung als *repräsentativ* bezeichnet werden kann, und zwar weder hinsichtlich des Verhältnisses von Korpus (also dem Äquivalent der Stichprobe) zur Grundgesamtheit des jeweiligen Diskurses noch hinsichtlich der Interpretationen, die sich aus dem Korpus ergeben.<sup>11</sup> Deshalb ist es wenig sinnvoll, hinsichtlich des Korpus überhaupt von Repräsentativität zu sprechen, selbst wenn darunter gar nicht Repräsentativität im mathematisch-naturwissenschaftlichen Sinne, sondern im gemeinsprachlichen Sinne, also im Sinne von Verallgemeinerbarkeit, verstanden wird. Denn verallgemeinerbar sind diskurslinguistische Ergebnisse sehr wohl, weil sie in den meisten Fällen keine reinen Einzelfallbeschreibungen darstellen.

Busch schlägt deshalb vor, »typenbezogene Generalisierungen anstelle des nicht einlösbaren Repräsentativitätsanspruches« zu verwenden, da diese »in den Geisteswissenschaften und der qualitativen Sozialforschung ohnehin etabliert und akzeptiert« seien (Busch 2007, 152). Dazu gibt er in Anlehnung an die Arbeiten von Lamnek und Kudera eine tabellarische Übersicht über Charakteristika diskursanalytischer Generalisierung, wie in Tabelle 1 zu sehen.<sup>12</sup>

11 Hier setzt auch Steinke (2013, 323) an, wenn sie vorschlägt, die Begriffe *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* in der qualitativen Forschung gar nicht erst zu verwenden, da diese a) bereits von der quantitativen Forschung terminologisiert worden seien und b) in der qualitativen Forschung in einem gänzlich anderen Sinne verwendet würden.

12 Buschs Tabelle gründet auf den beiden folgenden Werken: Lamnek (1995); Kudera (1989). Angemerkt sei, dass bei Busch im Literaturverzeichnis die Angabe zu Kudera fehlerhaft ist. Zudem ist dieser Aufsatz Kuderas trotz häufigen Auftauchens in verschiedensten Bibliografien tatsächlich nicht mehr verfügbar, auch nicht in der Deutschen Nationalbibliothek oder an der Universität München. Kudera selbst verwies nach einer entsprechenden Anfrage auf seinen fast identischen Beitrag »Die Crux mit den kleinen Zahlen – Zum Generalisierungsproblem bei qualitativer Sozialforschung« aus dem Jahr 1992.

Tab. 1: Charakteristika diskursanalytischer Generalisierung nach Busch (2007, 153)

<b>Charakteristika diskurslinguistischer Generalisierung</b>	
Exemplarische Verallgemeinerung durch Typenbildung	Statt der statistischen Repräsentativität geht es der Diskurslinguistik wie der qualitativen Sozialforschung um das Typische; das schließt Formen der Typenbildung (Idealtypen, Extremtypen, Prototypen, wichtige Typen) ein.
Auswahl statt Zufall	Auch in der Diskurslinguistik implizieren Typen bildende Verfahren eine Entscheidung gegen den Zufall und für eine theoretische systematische Auswahl.
Allgemeines im Besonderen	Ziel auch einer diskurslinguistischen Typenbildung ist – im Unterschied zum Repräsentativitätskonzept – nicht die Übertragung von Begrenztem auf Allgemeines, sondern das Auffinden von Allgemeinem im Besonderen.
Repräsentation statt Repräsentativität	Generalisierung soll durch epische Fälle und nicht durch viele zufällige Fälle ermöglicht werden; Typenbildung im Sinne von Repräsentanz (nicht Repräsentativität im statistischen Sinne).
Abstraktion auf das Wesentliche	Im Fall der Generalisierungen in quantitativer Forschung wird die Verallgemeinerung vollzogen durch einen bedingten Rückschluss vom Teil aufs Ganze, im Fall qualitativer Forschung dagegen durch Abstraktion aufs Wesentliche.
Generalisierende Existenzaussagen	Auch für diskurslinguistische Erkenntnisse gilt: Generalisierungen können vor allem im Sinne von Existenzaussagen (›Es gibt‹) vorgenommen werden.

### Gültigkeit

Insbesondere bei der Erstellung von Diskurskorpora ist auf Gültigkeit (Validität) zu achten, d. h., die Ergebnisse der Diskursanalyse müssen einer intersubjektiven Prüfung standhalten können. Die jeweiligen Kriterien sind dabei natürlich jeweils der Natur der betreffenden Diskursanalyse anzugleichen; doch sollen hier einige allgemeine Gültigkeitskriterien nach Busch (vgl. 2007, 153–155) genannt werden, die für jedes Diskurskorpus relevant sind.

Ganz wesentlich ist zunächst das Kriterium der Gegenstandsvalidität, bei der die Diskurszugehörigkeit jedes einzelnen Textes, der in das Korpus aufgenommen worden ist, überprüft und reflektiert werden muss. Dabei ist offenzulegen, ob der jeweilige Diskursgegenstand als Ganzes oder nur hinsichtlich gewisser Aspekte Haupt- oder Nebenthema des jeweiligen Textes ist.

Werden beispielsweise Interviewtexte in das Korpus aufgenommen, so sollte

unbedingt eine *kommunikative Validierung* vorgenommen werden, durch die es zu einer Absicherung erhobener Daten bzw. Texte kommt. Um dies zu gewährleisten, sollte z. B. bei Interviews stets eine erneute Befragung erfolgen.<sup>13</sup>

Ebenfalls wesentlich ist die *argumentative Validierung*, bei der Vorannahmen der Forscherin transparent gemacht und Interpretationen argumentativ abgesichert werden; dies kann z. B. durch das Offenlegen von Hypothesen zu Beginn der Arbeit erfolgen.

Schließlich sei noch das Gültigkeitskriterium der *kumulativen Validierung* genannt. Dabei handelt es sich um einen sukzessiven Prozess, in dessen Verlauf die Forschungsergebnisse in den wissenschaftlichen Kontext von Ergebnissen anderer Untersuchungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt als richtig und gültig anerkannt sind, gestellt werden. In der Praxis erfolgt dies oftmals durch die Einbettung der eigenen Arbeit in die bereits existierende Forschung, die beispielhaft oder als Überblick gegeben werden kann. Auch das Einbringen von unterstützenden Arbeiten und Argumenten, die zitiert werden, gehört dazu.

### Zuverlässigkeit

Gemeint ist hiermit nicht der messtheoretische Reliabilitätsbegriff der quantitativen Sozialforschung, denn dieser lässt sich nicht auf diskurslinguistische Untersuchungen übertragen. Zur Gewährleistung von Zuverlässigkeit sollte vielmehr das Konzept der Interpretationszuverlässigkeit herangezogen werden, denn diese ermöglicht einen gewissen Grad an Intersubjektivität, verzichtet jedoch auf die numerisch definierte Reliabilitätsvorstellung der quantitativen Forschung (vgl. Busch 2007, 156). Busch nennt einige Beispiele für methodische Standards der Wissenschaftlichkeit für hermeneutisch-qualitative Forschung, wobei er sich an Bogumil/Immerfall (1985) orientiert:<sup>14</sup>

- Transparenz statt Objektivität = Offenlegung des Forschungsprozesses, statt der unerreichbaren Idealvorstellung nachzujagen, dass die Interaktion zwischen Forscherin und Beforschter messtechnisch zu neutralisieren sei.
- Fidelität statt Validität = Die Güte der Daten wird in Bezug auf das zu lösende Problem beurteilt statt in Bezug auf ein handlungsleitend und alltags-sprachlich ungeklärtes Modell innerer, logischer Konsistenz.

---

13 Buschs Vorschlag, Interviews zu wiederholen, ist aus verschiedenen Gründen problematisch. Einmal ganz abgesehen von der begrenzten Geduld und Zeit der Interviewten stellt sich etwa die Frage, inwieweit es realistisch ist, anzunehmen, dass bei einem wiederholten Interview die erlangten Daten tatsächlich nahezu identisch seien. Auch fragt sich, wie man Interviews validieren kann, die vor einiger Zeit (oder gar vor vielen Jahren) geführt worden sind.

14 Vgl. Busch (2007), der sich auf Bogumil/Immerfall (1985, 71) bezieht. Es werden nur die für das Korpus relevanten Punkte zitiert. Auch die von Busch (2007, 157f.) gemachten Ausführungen zu elektronischen Korpora werden aus Relevanzgründen ausgelassen.

- Stimmigkeit statt Reliabilität = Die Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit statt Überstülpung methodologischer Modelle.
- Offenheit statt Variablenkontrolle = Angemessenheit gegenüber der Komplexität der sozialen Forschungssituation statt Verbot möglicher alternativer Handlungsverläufe.

### Das Fibelkorpus

Abschließend komme ich nun zu dem von mir zusammengestellten Fibelkorpus.<sup>15</sup> Das imaginäre Fibelkorpus umfasst jegliche Fibeln, die zwischen 1933 und 1945 in den Schulen des Deutschen Reichs verwendet wurden. Alle weltweit noch verfügbaren Fibeln aus dieser Zeit und diesem geografischen Raum stellen das virtuelle Fibelkorpus dar. Zur Zusammenstellung eines konkreten Fibelkorpus wurde sich aus forschungspraktischen Gründen (Finanzen, Arbeitskraft, Zeit etc.) an den Fibelbeständen des GEI orientiert. Angemerkt sei, dass man selbstverständlich nicht sicher sein kann, dass die untersuchten Fibeln auch tatsächlich im Unterricht benutzt wurden – doch gibt der Zustand der Fibeln, wie Gebrauchsspuren, Stempel und dergleichen, zumindest Hinweise darauf, dass dies der Fall war. Nach Aussonderung aller Doppelstücke verblieben so 202 Fibeln für das konkrete Fibelkorpus (im Folgenden kurz *Fibelkorpus* genannt). Dass manche Ausgaben, die in verschiedenen geografischen Gebieten verwendet wurden, einander inhaltlich sehr ähnlich sind, liegt in der Natur der Fibel als Lehrwerk: So finden sich etwa in allen Ausgaben für spezielle Gebiete (z. B. Berlin, Ostpreußen, Essen, Schleswig), die aus großen Verlagen wie Hirt stammen, ganz ähnliche oder identische Texte und Bilder.

Wie man sieht, hat sich bei dem Fibelkorpus die Frage der Einschränkung nur indirekt gestellt: Die zeitliche Eingrenzung auf die NS-Zeit sowie die geografische Einschränkung auf das Deutsche Reich, gemeinsam mit der Materialart Fibel führte zu einem gerade noch überschaubaren Korpus. Einzig aus forschungspraktischen Gründen (es standen nur 8 Wochen und eine Person zur Verfügung) wurde die Untersuchung auf die Schulbuchsammlung des GEI beschränkt, da diese mit 178.000 Bänden Deutschlands größte Sammlung ausmacht.<sup>16</sup>

Für die in den jeweiligen Fibeln vorhandenen Texte und Bilder wurden die vorgenommene Typenbildung, die Auswahl sowie Generalisierungen in Pfalz-

15 Gemeint ist jenes Korpus, das für mein Forschungsprojekt zu Fibeln der NS-Zeit zusammengestellt wurde, vgl. Pfalzgraf (2011).

16 Kleinere Sammlungen wie z. B. die Schulbuchsammlungen der Universitäten Augsburg (15.000 Exemplare) und Erlangen-Nürnberg (13.000 Exemplare) sowie des Deutschen Instituts für Internationale Bildungsforschung in Berlin (4.000 Exemplare) wurden für die Studie nicht berücksichtigt.

graf (2011) erläutert: Es wurden für die Fremden/Minderheiten anhand ihres Auftretens Gruppierungen nach Personen bzw. Ländern vorgenommen (»Neger«/»Mohr«; »Indianer«; Amerika; Chinese/China; Cowboy; »Zigeuner«; Afrika/Kamerun; Jude; Scheich; Inder; Mexikaner; Frankreich; Holländer; Schweiz; Asien; England; Norwegen; Polen; Russland; Spanien), welche dann wiederum in die Kategorien der in den Fibeln dargestellten Aktivitäten zugeordnet wurden (Reise/Abenteuer; Zirkus; Fasching/Karneval; tägliche Erlebniswelt; Spiel; Lied/Reim/(Kunst-)Märchen; Krieg; Jahrmarkt; Zoo). So konnte festgestellt werden, welche Fremden/Minderheiten in welchen Zusammenhängen auftreten.

Die Diskurszugehörigkeit jedes einzelnen Textes und Bildes, der/das in das Fibelkorpus aufgenommen worden ist, wurde überprüft. Dies geschah anhand einer manuellen, individuellen Inhaltsanalyse der zuvor genannten Kategorisierungen. In der Analyse wurde dies ausführlich reflektiert.

Die argumentative Validierung erfolgte durch das Offenlegen unserer Hypothesen zu Beginn der Arbeit sowie durch die Korrektur selbiger in den am Ende dargestellten Ergebnissen. So lautete die auf einem Einzelfund (ein Bilderbuch<sup>17</sup>) basierende Annahme, dass auch in den Fibeln Antisemitismus und Xenophobie reichlich vorkommen würden – was jedoch nicht der Fall war.<sup>18</sup>

Die kumulative Validierung geschah durch die Einbettung der Arbeit in die bereits existierende Forschung, die zu Beginn des Beitrags detailliert dargestellt wurde. Schließlich wurden meine Ergebnisse mit den Ergebnissen jener Forschungsarbeiten (insbesondere mit jenen Thieles 2005) abgeglichen und festgestellt, dass sie im Einklang stehen.

## Schlussbemerkung

In diesem Beitrag wurde – unter anderem am Beispiel meiner Forschungen zu Fibeln der Nazizeit – gezeigt, wie ein in der Sprachwissenschaft inzwischen häufig verwendeter diskursanalytischer Ansatz bei der Analyse von Schulbüchern sinnvoll und praktisch eingesetzt werden kann. Die zusammengestellten

---

17 Bei diesem Zufallsfund (Näheres dazu in Pfalzgraf 2011) handelt sich um Elvira Bauer, *Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud auf seinem Eid! Ein Bilderbuch für Groß und Klein von Elvira Bauer*, Nürnberg: Stürmer, 1936, ein extrem antisemitisches Bilderbuch.

18 In Pfalzgraf (2011) habe ich klar gemacht, dass auch Diskursabwesenheit eine Bedeutung hat. Ebenfalls wurden mögliche Gründe für das fast gänzliche Fehlen von z.B. Antisemitismus in den Fibeln aus der NS-Zeit angegeben. Noch angemerkt sei, dass diese fast völlige Abwesenheit von Antisemitismus in den Fibeln zu Problemen mit der Publikation des Aufsatzes führte. Gedankt sei deshalb der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) für ihre Unvoreingenommenheit – und natürlich für die Publikation des Aufsatzes.

Gütekriterien zur Korpusdefinition können dazu beitragen, verlässliche und verallgemeinerbare Ergebnisse in der Schulbuchforschung zu erzielen. Es ist nun an uns allen, dementsprechend Forschungsarbeit, die zu reliablen und relevanten Ergebnissen führt, zu leisten, um so unsere Disziplin voranbringen.

## Literaturverzeichnis

- Alpert, Nelly und Gisela Teistler (2006), »Zwischen Kaiserreich und NS-Regime. Langlebige Fibelwerke in Perioden politischer Umbrüche«, in: Gisela Teistler (Hg.), *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibern in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover, S. 279–285.
- Bauer, Elvira (1936), *Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud auf seinem Eid! Ein Bilderbuch für Groß und Klein von Elvira Bauer*. Nürnberg.
- Bluhm, Claudia u. a. (2000), »Linguistische Diskursanalyse. Überblick, Probleme, Perspektiven«, in: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 86, S. 3–19.
- Bogumil, Jörg und Jörg Immerfall (1985), *Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum (Selbst-)Verständnis des sozialwissenschaftlichen Erfahrungsprozesses*. Frankfurt a. M.
- Busch, Albert (2007), »Der Diskurs. Ein linguistischer Proteus und seine Erfassung. Methodologie und empirische Gütekriterien für die Sprachwissenschaftliche Erfassung von Diskursen und ihrer lexikalischen Inventare«, in: Ingo H. Warnke (Hg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, S. 141–163.
- Busse, Dietrich und Wolfgang Teubert (1994), »Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik«, in: Dietrich Busse, Fritz Hermanns und Wolfgang Teubert (Hg.), *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen, S. 10–28.
- Dickopp, Karl-Heinz (1973), »Koreferat zur Auswertung der Fibel aus dem Jahre 1940«, in: E. Horst Schallenger (Hg.), *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen, S. 97–99 (= Zur Sache Schulbuch 1).
- Henke, Johannes (2005), »Jugend unter Hitler – die Fibel ›Gute Kameraden‹«, in: Wolfgang Böhm (Hg.), *Chronik Mennighüffen*. Mennighüffen, S. 245–265.
- Hermanns, Fritz (2012), »Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Überlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik. Nachdruck des Originalaufsatzes aus dem Jahr 1995«, in: Heidrun Kämper, Angelika Linke und Martin Wengeler (Hg.), *Der Sitz der Sprache im Leben. Beiträge zu einer kulturanalytischen Linguistik*. Berlin, S. 5–36.
- Jung, Matthias und Martin Wengeler (1999), »Wörter, Argumente, Diskurse. Was die Öffentlichkeit bewegt und was die Linguistik dazu sagen kann«, in: Gerhard Stickel (Hg.), *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Berlin, S. 143–171.
- 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.

- Kleinschmidt, Verena (2002), »Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933–1944«, in: Arnold Grömminger (Hg.), *Geschichte der Fibel*. 2. Aufl., Frankfurt a. M., S. 171–185.
- Kleinschmidt, Verena (2006), »Von der ›Hansa-Fibel‹ zu ›Hand in Hand fürs Vaterland‹. Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933–1944«, in: Gisela Teistler (Hg.), *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover, S. 51–62.
- Krantz, Hubert (1973), »Fibeln im totalitären System. Versuch einer quantitativen Analyse«, in: E. Horst Schallenger (Hg.), *Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse*. Bd. 1. Ratingen, S. 36–43 (= Zur Sache Schulbuch 2).
- Kudera, Werner (1989), »Zum Problem der Generalisierung in qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen«, in: *Probleme der Generalisierung in der qualitativen Sozialforschung. Arbeitspapier 12 des Sonderforschungsbereichs 333 der Universität München*. München, S. 9–16.
- Kudera, Werner (1992), »Die Crux mit den kleinen Zahlen – Zum Generalisierungsproblem bei qualitativer Sozialforschung«, in: Franz Lehner und Josef Schmid (Hg.), *Technik, Arbeit, Betrieb, Gesellschaft*. Opladen, S. 191–203.
- Lamnek, Siegfried (1995), *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1: *Methodologie*. 3., korr. Aufl., Weinheim.
- Maasen, Sabine, Torsten Mayerhauser und Cornelia Renggli (Hg.) (2006), *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse*. Weilerswist-Metternich.
- Meier, Stefan (2010), »Bild und Frame – Eine diskursanalytische Perspektive auf visuelle Kommunikation und deren methodische Operationalisierung«, in: Anna Duszak, Juliane House und Łukasz Kumiega (Hg.), *Globalisierung, Diskurse, Medien. Eine Kritische Perspektive*. Warschau, S. 371–392.
- Nitsch, Ulla M. (2006), »›fein marschieren und singen ...‹ Neue Identifikations-, Handlungs- und Bildungsangebote in deutschen Fibeln aus den Jahren 1933 bis 1943«, in: Gisela Teistler (Hg.), *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover, S. 107–130.
- Pfalzgraf, Falco (2011), »Ausländer, Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibeln 1933–1945«, in: *Muttersprache* 121, Heft 3/2011, S. 161–192.
- Pöggeler, Franz (1985), »Politik in Fibeln«, in: Franz Pöggeler (Hg.), *Politik im Schulbuch*. Bonn, S. 21–50.
- Popp, Susanne (2006), »Illustrationen in NS-Fibeln. Mit Ausblicken auf die faschistische Einheitsfibel in Italien und zwei Fibeln aus der spanischen Diktatur«, in: Gisela Teistler (Hg.), *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover, S. 227–251.
- Schallenger, Ernst Horst (1973), »Politische Einflußnahmen in einer Fibel des Jahres 1940«, in: Ernst Horst Schallenger (Hg.), *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen, S. 86–96 (= Zur Sache Schulbuch 1).
- Schallenger, Ernst Horst (Hg.) (1976), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun (= Zur Sache Schulbuch 5).
- Schmid, Hans-Dieter und Gerhard Schneider (1991), »›Schön ist es, wenn die braunen Soldaten marschieren‹. Fibeln der NS-Zeit«, in: *Geschichte lernen. Geschichtsunterricht heute* 24, Heft 4/1991, S. 24–27.

- Steinke, Ines (2013), »Gütekriterien qualitativer Forschung«, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl., Reinbek b. H., S. 319–331.
- Teistler, Gisela (2006), »Deutsche Fibeln vom 16. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik. Ihre Gestaltung und Entwicklung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Einflüsse«, in: Gisela Teistler (Hg.), *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover, S. 13–37.
- Teistler, Gisela (Hg.) (2006), *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. Hannover.
- Thiele, Jan (2005), *Der Beitrag der Fibeln des Dritten Reiches zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Eine kritische Analyse ihrer Inhalte*. Inauguraldissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, <http://oops.uni-oldenburg.de/153> [Stand: 10.05.2014].

## **Sprache – Wissen – Kontingenz. Die Kontrastive Diskurslinguistik in der Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher**

### **Das Schulbuch als Untersuchungsgegenstand der Linguistik**

Das Ziel des folgenden Beitrages ist es, darzustellen, welche Erkenntnisse über Schulbücher mittels der Kontrastiven Diskurslinguistik gewonnen werden können und welcher Wert sich daraus möglicherweise für die interdisziplinäre Schulbuchforschung ergibt. Zu diesem Zweck wird in diesem einleitenden ersten Abschnitt versucht, die Besonderheit des Schulbuchs als Gegenstand der Sprachwissenschaft herauszustellen. Daran anschließend wird im zweiten Abschnitt die spezifische Perspektivierung des Schulbuchs in der Diskurslinguistik erläutert. Im dritten Abschnitt wird die Methode der Kontrastiven Diskurslinguistik anhand von Auszügen aus einer Untersuchung von polnischen und deutschen Geschichtsschulbüchern vorgestellt. Viertens wird ein Ausblick auf den besonderen didaktischen Wert kontrastiven Vorgehens geworfen.

Das Schulbuch ist ein prototypischer transdisziplinärer und mittlerweile auch ein interdisziplinärer Gegenstand. Interdisziplinär wird ein Untersuchungsgegenstand, wenn die Chance ergriffen wird, dass mehrere Disziplinen mit sich aufeinander beziehenden Erkenntnissen den Gegenstand untersuchen. Speziell in der Schulbuchforschung sind hierzu jedoch mindestens zwei Schwierigkeiten zu berücksichtigen:

- (1) Ich möchte nicht bezweifeln, dass interdisziplinäre Zugänge beim Schulbuch geradezu eingefordert werden können. Die Sinnhaftigkeit zeigt sich bereits bei einer mittels Sprach-, Text- und Medienbegriff vorgenommenen linguistischen Schulbuch-Definition, da eine solche Definition ihrerseits einen (normativen) Bildungsbegriff, eine Theorie des Sozialen/Kulturellen und des Funktionalen erfordert. Ich meine damit, dass wohl annähernd jede sprachwissenschaftliche Definition des Schulbuchs einen Bildungsbegriff voraussetzt, der z. B. normative Vorstellungen über die Rolle der Schule in der sozialen Integration beinhaltet und bestimmte Funktionen des Lehrens

und Lernens betont. Doch hinter dem interdisziplinären gemeinsamen Interesse am Schulbuch verbergen sich vermutlich unterschiedliche Konstruktionen des Gegenstandes, die aus anderen Prämissen, Erkenntnisinteressen und Methoden, insbesondere aber auch aus Routinen und »Denkstilen« (Fleck 1980) resultieren: In der Textlinguistik wird das Schulbuch beispielsweise als eine »Textsammlung« (Adamzik 2012, 61) konstruiert, während es in Teilen der Bildungswissenschaft (vgl. Doll u. a. 2012) eher als bewertbare Größe in der Vermittlung von Schulstoff gesehen wird. Gerade die (linguistische) Diskursanalyse bietet eine Möglichkeit der gemeinsamen theoretischen Konstruktion und methodischen Bearbeitung des Gegenstandes trotz verschiedener Erkenntnisinteressen. Denn diese vergleichsweise junge Forschungsrichtung, die mit ihrer theoretischen und praktischen Ausrichtung die etablierten Ordnungen vieler Disziplinen infrage stellt und diesen deshalb bisweilen inkommod ist, absorbiert Forschungsansätze ähnlicher Denkrichtungen weitgehend unabhängig von ihren fachlichen Verortungen.

- (2) Der Frage, was eine Wissenschaft, in diesem Fall die Sprachwissenschaft, zur Schulbuchforschung beitragen kann, ist mit Vorsicht zu begegnen. Schulbücher bestehen größtenteils aus schriftsprachlichen Zeichen, sie werden in sprachlichen Interaktionen genutzt, wodurch sie (neben anderen Disziplinen, s. u.) in den Zuständigkeitsbereich der Sprachwissenschaft fallen.<sup>1</sup> Statt vom Gegenstand vom Fach her betrachtet, verfügt die Sprachwissenschaft über Theorien und Methoden, mit denen sie das Schulbuch ihrem Erkenntnisinteresse nachgehend mit Gewinn untersuchen kann. Eine gewisse Unwucht bekommt die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Schulbuch, wenn primär nach dem Nutzen oder der Leistung der Sprachwissenschaft für andere Disziplinen wie Didaktik, Soziologie, Geschichts- und Kulturwissenschaft gefragt wird, die die Schulbuchforschung prägen. Ingo H. Warnke (2013, 97f.) hat diesen Dienstleistungsanspruch an die Sprachwissenschaft in der trans- und interdisziplinären Diskursanalyse zu Recht infrage gestellt. Interdisziplinäre Forschung soll disziplinäre Forschung nicht instrumentalisieren, sondern reziprok Impulse hervorrufen, indem von »fremder« Theorie, Methodik, Empirie und Fachkultur profitiert wird. Dass dadurch Nutzen für andere Disziplinen entsteht (sowie vice versa) und dadurch womöglich Interdisziplinarität, steht dem nicht entgegen.

Worin besteht nun die spezifische sprachwissenschaftliche Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes? Ganz allgemein kann zunächst festgestellt wer-

<sup>1</sup> Für weitere Gründe vgl. Adamzik (2012, 56f.).

den, dass die linguistische Untersuchung von Schulbüchern eine Perspektive erlaubt, die sich deutlich von beispielsweise didaktischen, soziologischen oder geschichtswissenschaftlichen Perspektiven auf Texte unterscheidet. Im Folgenden wird diese Behauptung kurz hergeleitet: Jede Fachwissenschaft, die ein eigenes schulisches Unterrichtsfach bildet (z. B. Biologie) oder in einem Fach eine herausragende Stellung innehat (z. B. Literaturwissenschaft im Deutschunterricht), kann sich sinnvollerweise mit den dortigen Lehrbüchern synchron wie diachron beschäftigen.<sup>2</sup> So können sich etwa BiologInnen die schulischen Biologiebücher unter dem Gesichtspunkt der fachlichen Korrektheit, der Komplexität und der Aktualität des zu vermittelnden Wissens anschauen. Auch wenn die Didaktik, die Soziologie und die Kulturwissenschaft üblicherweise in keinem Unterrichtsfach gesondert behandelt werden, gehören sie zusammen mit der Geschichtswissenschaft und der Sprachwissenschaft zu den Wissenschaften, die sinnvollerweise »fachfremde« Schulbücher zum Gegenstand ihrer Forschungen machen. Beispielsweise kann die Geschichtswissenschaft Schulbücher als Quellen, die Sprachwissenschaft – wie jede Art von Sprachmaterial – als Daten zur Analyse sprachlicher Phänomene nutzen. Im Unterschied zur Geschichtswissenschaft liegt die spezifische Leistung der Sprachwissenschaft in der grundsätzlich doppelten Perspektivierung von Sprache. Der linguistische Zugang besteht nicht nur in der Analyse der Bedeutung von sprachlichen Zeichen (Inhaltsseite), sondern auch in der Beschäftigung mit den Formen (Ausdrucksseite). Ausdrucksseite meint hier ganz allgemein die sichtbaren verbalen Zeichen in Verbindung mit weiteren Zeichentypen im konkreten Gebrauch, d. h. in ihrer konkreten kontextuellen sprachlichen Manifestation. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt wird, ist an konkreten sprachlichen Formen als Hinweisen auf eine Ordnung des sprachlich fixierten Wissens einer Gesellschaft interessiert.

## Grundlagen der Diskurslinguistik für die Analyse von Schulbüchern

Aus diskurslinguistischer Sicht ist das Schulbuch Teil einer primär sprachlich verfassten Ordnung gesellschaftlich relevanten Wissens (vgl. ähnlich Höhne/Kunz/Radtke 2000, 17–19). Das Geschichtsschulbuch stellt dabei eine besondere Ordnung historischen Wissens dar (vgl. Gauger 2008; Andrzejewski 2008). Es ist als verlässliche und weitgehend neutrale Quelle konzipiert, die verbindliches Wissen bereitstellt. In Schulbüchern werden selektierte Diskurspositionen ka-

---

2 Die Rede ist hier selbstverständlich nur von Fächern, in denen Schulbücher eingesetzt werden, also z. B. nicht von Sport.

nonisiert und institutionell tradiert. Durch zeitlichen Abstand zu den historischen Ereignissen, durch die Auswahl und Aufbereitung der Ereignisse sowie durch die Autorität der HerausgeberInnen, der VerfasserInnen und der zitierten ExpertInnen wird das in den Schulbüchern dargestellte Wissen als Teil des kanonischen Wissens angeboten. Kanonisches Wissen bildet sich dabei durch Kanonisierung im didaktischen Prozess (vgl. Pandel 2006a, 99), was die historische Schulbuchforschung bestätigt (vgl. z. B. Roberts 2004), d. h., ein invarianter kanonischer Inhalt (vgl. Assmann 1992, 103) liegt dem nicht zugrunde. Das in den Büchern vermittelte Wissen bietet SchülerInnen eine Basis für das Verständnis der Geschichte und eröffnet die Möglichkeit zur Beteiligung an öffentlichen Debatten. Dabei ist der reziproke Charakter zu berücksichtigen (vgl. dazu Arendt/Dreesen 2015, 431f.): In den Büchern spiegelt sich die jeweils geltende, diskursiv bedingte Wissensordnung wider, die einerseits Ergebnis der Geschichtswissenschaft sowie vor allem der durch Massenmedien relevant gesetzten Ereignisse ist (z. B. Erwähnung der Idee zur Entstehung des Zentrums gegen Vertreibungen, vgl. *Podróże w czasie III*, 2004, 205). Zugleich greifen JournalistInnen für ihre Arbeit auf ihr in der Schule erworbenes Wissen zurück.

Das folgende Beispiel aus der diskurslinguistischen Schulbuchforschung soll eine mögliche diskurslinguistische Vorgehensweise veranschaulichen. Anhand von zwei Textausschnitten, die Bezüge zum Signifikanten *Polen* behandeln, aus deutschen Geschichtsschulbüchern wird die sprachliche Konstruktion des Akteurs Polen wort-, satz- und textübergreifend in deutschen Geschichtsschulbüchern untersucht:

- (1a) *Im Juni 1953 kam es in der Tschechoslowakei und der DDR zu Aufständen, im Juni und Oktober/November 1956 folgten Polen und Ungarn.*  
(Kursbuch Geschichte, 2009, 492)
- (1b) *Ende des Polenfeldzuges nach der Kapitulation von Warschau und der Übergabe von Modlin (Horizonte, 2006, 81).*

Zunächst kann formal festgestellt werden, dass es sich bei (1a) um einen Satz (genaugenommen um eine Parataxe mit zwei Hauptsätzen) und bei (1b) um eine nominale Wortgruppe handelt, weil dort kein Prädikat vorkommt; (1b) ist einer übersichtsartigen Auflistung zum Zweiten Weltkrieg entnommen. Die naheliegende Einschätzung, dass in (1a) mittels Subjekten und Prädikaten ein Geschehen wiedergegeben, während in (1b) statt eines Geschehens der bereits eingetretene Vollzug eines Geschehens ausgedrückt wird, überzeugt nicht; (1a) wirft die Frage auf, wer jeweils – ausdrucksseitig als Subjekte dargestellt – in den Sätzen handelt: Das *es* im ersten Hauptsatz ist expletiv, d. h., das *es* ist ohne Inhalt (Referenz) und erfüllt lediglich eine syntaktische Funktion; das Prädikat *kam* mit dem Präpositionalobjekt *zu Aufständen* bildet die Satzaussage, *in der*

*Tschechoslowakei und der DDR* sind lokale Adverbiale im Satz. Umschreiben lässt sich diese Art der Darstellung des Geschehens erstens als »anonym«, da die Frage »Wer ist der oder die Handelnde in der Geschichte?« nicht beantwortet wird. Zweitens werden im ersten Hauptsatz durch die *Tschechoslowakei* und die *DDR* als lokale Angaben die Handelnden als passiv dargestellt: Dass nicht nur *in* diesen Ländern etwas passiert, sondern dass die BürgerInnen dort selbst aktiv wurden, wird nicht gesagt.

Formal ausdrückseitig gekennzeichnet ist die Verknüpfung des zweiten Hauptsatzes von (1a) mit dem ersten durch das Komma, das anstelle des Punktes als Markierung des Satzendes steht. Im zweiten Hauptsatz besteht das mehrteilige Subjekt aus *Polen und Ungarn*, das Prädikat ist *folgten*: Polen und Ungarn agieren also im zweiten Satz. Dieser zweite Satz sagt jedoch inhaltlich nichts darüber aus, worin die Polen und Ungarn wem folgten. Zur Beantwortung dieser Frage ist auf den ersten Satz zurückzugreifen, in dem aber nur gesagt wird, dass *es (in der Tschechoslowakei und der DDR) zu Aufständen kam*. Die inhaltlich-funktionale Verbindung zwischen den beiden Sätzen besteht darin, dass es grammatikalisch zwar unterschiedliche Kategorien (lokale Adverbiale und Substantive) sind, in denen *Tschechoslowakei*, *DDR*, *Polen*, *Ungarn* vorkommen, sie jedoch als Eigennamen eine Serie bilden. Auch das Prädikat *folgten* unterstützt diesen Eindruck. Zu (1a) kann satzübergreifend vermutet werden, dass der Vorgang *es kam (zu Aufständen)* die entscheidende Proposition ist, die den Sinn der Parataxe herstellt. Entsprechend verweisen alle vier Eigennamen auf weniger oder mehr Handelnde in der Geschichte. Doch wer konkret handelt und mithin z. B. verantwortlich gemacht oder bewundert werden kann, bleibt ungenannt.

Die nominale Wortgruppe in (1b) schildert kein Geschehen und enthält keine Handelnden, da Prädikat und Subjekt fehlen. Die Frage, wer in der Geschichte handelt, kann allerdings kontextuell erschlossen werden: Die Wehrmacht vollzieht den Polenfeldzug (Aktion) und die polnische Regierung kapituliert daraufhin und übergibt Modlin (Reaktionen). Setzt man (1a) mit (1b) in Beziehung, erkennt man satzübergreifend auf der textuellen Ebene ungefähr folgendes Muster: In beiden Fällen werden die Geschehnisse in Polen sprachlich so realisiert, dass Polen als politischer Akteur in der Geschichte eher anonym und nicht besonders aktiv erscheint – obwohl es sich bei (1a) und (1b) um grammatikalisch und semantisch unterschiedliche Versprachlichungen handelt.

In der Diskurslinguistik werden die (sprachlichen) Zeichen in Form von Wörtern, Wortgruppen, Sätzen, Texten und Debatten miteinander in eine gegenstandsgebundene und funktionale Beziehung gesetzt. Diese in diesem Fall vom Text ausgehenden Ebenen und ihre Analyserelationen zueinander sind in Anlehnung an Spitzmüller/Warnke (2011, 201) für (1a) in Tabelle 1 zusammengestellt.

Tab. 1: Ebenen und Relationen der Beispielanalyse

<b>Ebenen</b>	<b>Analysereaktionen</b>	<b>Beispiele</b>
Diskurs	textübergreifend	Geschichtsschulbuchtexte zum Gegenstand polnisch-deutsche/deutsch-polnische Beziehungen
Text		<i>Im Juni 1953 kam es in der Tschechoslowakei und der DDR zu Aufständen, im Juni und Oktober/November 1956 folgten Polen und Ungarn.</i>
Satz	satzübergreifend	<i>im Juni und Oktober/November 1956 folgten Polen und Ungarn.</i>
Satzglied	satzgliedübergreifend	<i>in Polen</i>
Wort	wortübergreifend	<i>Polen</i>

Wir artikulieren, fixieren und transportieren unsere Gedanken mittels Sprache. Insbesondere wenn wir komplexe Gedanken möglichst eindeutig verstanden wissen und etwaige Missverständnisse vermeiden wollen, nutzen wir sprachliche Zeichen (statt z. B. Gesten). Sprachliche Zeichen unterliegen in ihrem Gehalt und ihrem Gebrauch bestimmten Konventionen, wodurch die unterstellte Möglichkeit der Verständigung überhaupt erst wahrscheinlich wird. Die Diskurslinguistik interessiert sich für die Frage, ob das Geäußerte losgelöst von den intendierten Verständigungen der SprecherInnen beschreibbare Regelmäßigkeiten aufweist. Mithilfe dieser aus dem Sprachgebrauch gewonnenen Regeln können, so die Annahme der Diskurslinguistik, die für die SprecherInnen des gleichen Diskurses handlungsleitenden Bedingungen des Sprachgebrauches erfasst werden.<sup>3</sup> Mit Michel Foucault (1981) wird unter einem Diskurs ein Beziehungsgeflecht von Aussagen (vgl. unten zu *Aussage* und *Äußerung*) zum gleichen Gegenstand verstanden, wobei der Gegenstand je nach Forschung eher thematisch, eher medial oder eher funktional aufgefasst werden kann.<sup>4</sup>

Vereinfacht ausgedrückt, erweitert die Diskurslinguistik die beiden dominanten Perspektiven auf Sprache in der derzeitigen Linguistik (Strukturalismus und Pragmatik), indem sie sie zu überwinden versucht (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Perspektivierungen von Sprache in der Linguistik

<b>Perspektivierung der Sprache</b>	<b>Untersuchungsgröße</b>	<b>Disziplin</b>
Sprache als System	Struktur	Strukturalismus
Sprache im Gebrauch	Handlung	Pragmatik
Sprachgebrauch als Struktur	Diskurs	Diskurslinguistik

3 Für Einführungen in die linguistische Diskursanalyse/Diskurslinguistik vgl. Niehr (2014); Spitzmüller/Warneke (2011); Wodak/Meyer (2006).

4 Vgl. zu polnischen und deutschen Diskursverständnissen Bilut-Homplewicz (2009).

Während der Strukturalismus die Sprache als ein regelhaftes System aus syntagmatischen und paradigmatischen Relationen unabhängig von konkreten Gebrauchsfunktionen auffasst (vgl. de Saussure 2013), beschreibt die Pragmatik ergänzend dazu die Verwendung der Sprache vor allem unter dem Aspekt des intendierten Handlungswertes sprachlicher Äußerungen (sog. *Illokution*). Damit ist gemeint, dass eine Äußerung nicht nur einen Inhalt (sog. *Proposition*) hat, mit dem etwas mitteilt werden soll, sondern zudem der situative Äußerungsvollzug eine Handlung darstellt, die sich an den Angesprochenen richtet. Allein unter einer solchen Perspektive ist es möglich, dass die geäußerte Frage *Can you reach the salt?* als AUFFORDERUNG verstanden werden kann (vgl. Searle 1975, 60). Die pragmatische Sprachwissenschaft beschäftigt sich also mit der Sprache im Gebrauch und geht dabei in erster Linie von der Möglichkeit aus, dass das von der Produzentin oder dem Produzenten Intendierte (d. h. das Gemeinte) interpretativ erschlossen werden kann.

Die diskurslinguistische Perspektivierung der Sprache im Gebrauch unterscheidet sich von der pragmatischen in mehreren wesentlichen Punkten, die unter anderem Konsequenzen für den bislang angenommenen Status des Sprechers oder der Sprecherin sowie für die Analysemöglichkeiten und -methoden von Sprachgebrauch haben: Die pragmatische Annahme einer mehr oder weniger eindeutig abgrenzbaren Person mit autonom-intendierter Sprachgewalt macht der diskurslinguistischen Annahme Platz, dass zur Beschreibung von Sprachgebrauch weniger die SprecherInnenintentionen als vielmehr die dem intentionalen Sprachgebrauch zugrundeliegenden Bedingungen zur adäquaten Beschreibung von Sprachgebrauch wichtig sind. Eine solche zugrundeliegende Bedingung ist etwa, dass viele aktuelle deutsche Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe II Polen überwiegend mit dem Lexem *Ost* in Verbindung bringen; eine Schülerin oder ein Schüler wird in ihrem bzw. seinem intentionalen Sprachgebrauch hiervon vermutlich geprägt. Allgemein steckt hinter diskursanalytischen Ansätzen die Überlegung, dass das Gesagte mehr enthält als das Gemeinte: Jede Äußerung von uns unterliegt spezifischen Umständen, die uns z. T. bewusst (z. B. strafrechtliche Begrenzungen), z. T. weniger stark bewusst sind (z. B. sozio-kulturelle sowie themenspezifische Prägungen wie die Verknüpfung von Polen mit *Ost*). Diese Bedingungen zeigen sich in zeichenhaften Äußerungen als spezifische Ordnungen: dem Diskurs.

Die Diskurslinguistik versucht also die für die Äußerungen zu einem bestimmten Gegenstand zugrundeliegenden Bedingungen zu erfassen, die unseren Sprachgebrauch bestimmen. Zu diesem Zweck verlagert sich das Interesse an der einzelnen Äußerung einer bestimmten Person zu einer »Serie« (Foucault 1981, 158) von Aussagen unterschiedlicher Produzenten. Wie die Beispielanalyse von (1a) und (1b) zeigt, wird zwar die konkrete, durchaus heterogene sprachliche Form analysiert, dies allerdings mit dem Interesse, ihre diskursive

Funktion zu bestimmen. Eine tatsächlich getätigte *Äußerung*, z. B. (1a), wird diskurslinguistisch zur *Aussage* (»Polen ist passiv«), wenn sie eine bestimmbare Funktion in Relation zu den anderen Aussagen ((1b) »Polen ist passiv«) im Diskurs hat (vgl. Foucault 1981, 115–129). Foucault (1981, 128) spricht deshalb auch von »Aussage[n]funktion«. Diese Aussagenfunktionen sind musterhaft, können also als Regeln beschrieben werden, z. B. hypothetisch für die obigen Aussagen (1a) und (1b): Wenn in deutschen Geschichtsschulbüchern Polen als Staat sowie Polinnen und Polen vorkommen, dann werden diese passiv dargestellt.

Zusammenfassend kann man sagen: Der Diskurs ist die spezifische Ordnung von vor allem sprachlichen und weiteren zeichenhaften Aussagen, wobei die Aussagen diese Ordnung aufrechterhalten. Diskurse strukturieren die Gesellschaften als Wissensordnung und als machtvolle Praxis, indem sie im Allgemeinen die Bedingungen für Aussagen sowie im Besonderen die Gegenstände und die Subjekte (re)produzieren und handlungsleitend sind (zum letztgenannten Aspekt vgl. Gardt 2007, 30). Sowie: »Der Diskurs ist die Gesamtheit erzwungener und erzwingender Bedeutungen, die die gesellschaftlichen Verhältnisse durchziehen.« (Foucault 2003, 164) Mit dieser Ausführung wird die bedeutungskonstituierende Wirkung des Diskurses hervorgehoben, die für die Analyse beispielsweise der Beziehungen zwischen Polen und Deutschland im Schulbuch entscheidend ist. Foucault stellt nicht nur die Autonomie der ProduzentInnen, sondern auch der RezipientInnen infrage. Es steht z. B. außer Frage, dass ein AutorInnenkollektiv das Schulbuch *Kursbuch Geschichte* (2009) im Cornelsen Verlag verfasst und dabei fachliche und didaktische Intentionen verfolgt hat. Aber es ist sehr fraglich, ob die VerfasserInnen die Intention hatten, Polen als passiv darzustellen. Dennoch hat der Text vermutlich diese Wirkung. So wie der Diskurs die SprachbenutzerInnen stark prägt, sind auch die RezipientInnen von ihm beeinflusst: Alle LeserInnen (WissenschaftlerInnen, LehrerInnen, SchülerInnen) sind Teil des Diskurses; so schiebt auch dieser Beitrag thematisch den Diskurs zu den deutsch-polnischen Beziehungen fort. Um einige der produktiven Ordnungsmuster des Diskurses entdecken, beschreiben und bewerten zu können, ohne die Muster dabei lediglich zu reproduzieren, wird das Verfahren der *Dekonstruktion* in Anlehnung an Derrida angewendet. Der Versuch der Dekonstruktion ist die *Destruktion* von vor allem unhinterfragten bestehenden Ordnungen in entgrenzten Texten bei gleichzeitiger *Konstruktion* neuer Ordnungen, die ihrerseits als unabgeschlossen gelten: So »zerstört« die Diskursanalyse die Hierarchie der jeweiligen Textsorten, Kapitel sowie des Gesamtbuchs durch die Betrachtung einzelner verstreuter Aussagen aus unterschiedlichen Schulbüchern, »erzeugt« zugleich mit der theoretischen Größe des Diskurses eine neue Ordnung, bestehend aus funktionalen Aussagen und Regeln. Innerhalb dekonstruktivistischer Verfahren stellt die Kontrastive Dis-

kurslinguistik eine Möglichkeit zur Ermittlung von diskursiven Regeln dar, deren Methode im Folgenden dargestellt wird.

## Deutsch-polnische/polnisch-deutsche Beziehungen in Geschichtsschulbüchern

Exemplarisch soll anhand von Auszügen aus einer kleinen Studie<sup>5</sup> zu deutschen und polnischen Geschichtsschulbüchern gezeigt werden, dass das kontrastive diskurslinguistische Verfahren mittels Nachweisen über die sprachlich manifestierten Wissensordnungen der gemeinsamen Geschichte sowohl sprachwissenschaftliche (u. a. zum Verhältnis von Sprachstruktur und Semantik) wie auch didaktische Erkenntnisse (u. a. zu Arbeitsaufgaben, Bildungszielen) zum Schulbuch liefert.

Die Beziehungen zwischen Deutschland und Polen sind seit ihrem Neuanfang 1945 von gegenseitigem Unwissen und Misstrauen geprägt. Unter der diskursiven Perspektive, die die Wissensordnungen von Gesellschaften und deren Ausprägungen untersucht, ist das angesichts der besonders für Polen leidvollen gemeinsamen Vergangenheit und der starken Westorientierung der Bundesrepublik kaum verwunderlich. Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung ist die Frage, an welchen Stellen und in welcher Art das Wissen über den Nachbarn und die bi-nationalen Beziehungen in Geschichtsschulbüchern ähnlich ist und wo es sich unterscheidet. Ziel ist es, durch das kontrastive Vorgehen einen anderen, kritischen Blick auf die fremden und eigenen Wissenskonzeptionen zu entwickeln.

Zur Fokussierung der Analyse werden zwei normative Setzungen herangezogen. Erstens: Die in den Rahmenplänen formulierten Ansprüche und Lernziele der Sekundarstufe II bzw. des Liceums stehen bisweilen im Spannungsverhältnis zu den Aussagen in den Schulbüchern. Bei der Erarbeitung von Schulbüchern bzw. Lehrprogrammen in Polen müssen sich die BuchautorInnen und LehrerInnen nach der vom Kultusministerium erstellten Programmgrundlage richten (vgl. kritisch dazu Mazur 2004; Chrzanowski 2004, 142f., 145), die mit den deutschen nationalen Bildungsstandards verglichen werden kann. In Polen bestehen daher keine regionalen, von Woiwodschaften vorgeschriebenen Regelungen, die einem deutschen Kerncurriculum entsprechen

---

5 Das Korpus und die Analyse beruhen auf dem Zeitschriftenaufsatz *Passiv im Osten, kollektiv schuldig und selbstverständlich in Europa – Kritik an deutschen und polnischen Schulbüchern des Faches Geschichte mittels kontrastiver Diskurslinguistik* von Joanna Zajdel (geb. Judkowiak) und mir aus dem Jahr 2011; vgl. auch die Übersetzung ins Polnische: Dreesen/Judkowiak (2012).

könnten.<sup>6</sup> Im *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe des Faches Geschichte und Politische Bildung* heißt es: »Ziel des Unterrichts ist der Erwerb historisch-politischer Kompetenz« (Ministerium M-V 2006, Kap. 2.1). Dies schließt das Erlernen der »Fähigkeit zur Empathie« und »Fähigkeit zur kritischen Distanz« ein, begünstigt durch einen unter anderem nach dem Prinzip der »Multiperspektivität« durchgeführten Unterricht (Ministerium M-V 2006, Kap. 2.1; Niedersächsisches Kultusministerium 2011, Kap. 1).

Zweitens: Es erscheint sinnvoll, die Vorschläge der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission für die Analyse fruchtbar zu machen. Diese Vorschläge sind in Polen verpflichtend für die Erarbeitung der Geschichtsschulbücher.<sup>7</sup> In Deutschland haben die Vorschläge (anders als die Richtlinien der Kultusministerkonferenz) nicht diesen Status, werden aber vermutlich spätestens mit Erscheinen des ersten gemeinsamen polnisch-deutschen Schulbuchs an Einfluss gewinnen. Die Empfehlungen der Kommission gründen sich auf eine Vorstudie der bisherigen Geschichtsschulbücher des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung und bündeln die geschichtswissenschaftlich-didaktische Expertise (vgl. Steuerungsrat 2010, 3f.): So ist ein Ziel die Erweiterung der einseitigen nationalen Perspektive, welches sich konkret in der Forderung niederschlägt, »Geschichte auch aus der Perspektive derer zu schreiben und zu interpretieren, die in den gegenwärtigen Schulbüchern des jeweiligen Nachbarlandes eher selten eine Stimme erhalten« (Steuerungsrat 2010, 10).

## Theorie und Methode der Kontrastiven Diskurslinguistik<sup>8</sup>

Dem Forschungsdesign liegt die Trennung in einen polnischsprachigen und einen deutschsprachigen Teildiskurs zugrunde. Zugleich besitzt die Untersuchung von spezifisch deutschen und spezifisch polnischen Wissensordnungen

6 Für die deutsche Seite wurden die Curricula der Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen zugrunde gelegt.

7 Vgl. die Verordnung des polnischen Kultusministeriums vom 5. Februar 2004 über die Zulassung von Erziehungsprogrammen für Kindergärten, Lehrprogrammen, Schulbüchern und den Widerruf dieser Zulassung § 3 Pkt. 4 (Dz.U. 2004.25.220).

8 Die theoretischen und methodischen Ansätze zur Kontrastiven Diskurslinguistik sind zu großen Teilen Ergebnisse des Forschungsnetzwerkes Kontrastive Diskurslinguistik (KoDiL) der Universität Greifswald (Projektleitung: Jürgen Schiewe) und der Uniwersytet Szczeciński (Projektleitung: Werner Westphal). Dem Forschungsnetzwerk gehören als Mitglieder ferner an Birte Arendt, Barbara Baj, Sonja Baláz, Zofia Bilut-Homplewicz, Waldemar Czachur, Philipp Dreesen, Ulla Fix, Alicja Gąsczyk, Jana Kiesendahl, Dorota Miller, Dorota Misiak, Pavla Schäfer, Jürgen Spitzmüller, Joanna Zajdel (geb. Judkowiak).

in den Schulbüchern das größte Erklärungspotenzial, wenn von einem Gesamtdiskurs ausgegangen wird. Der Diskurs ist vor allem ein gemeinsames Produkt aus Aussagen zum gleichen Gegenstand, hier den gemeinsamen Beziehungen: Historische Ereignisse wie der Hirtenbrief polnischer Bischöfe an ihre deutschen Brüder 1965 oder der Kniefall Willy Brandts in Warschau 1970 wurden in der polnischen wie auch in der deutschen Gesellschaft registriert und kommentiert. Damit soll nicht gesagt sein, dass etwa die Äußerungen zum gleichen Sachverhalt die gleichen Debatten oder die Kommentierung eines Ereignisses in Polen und Deutschland die gleichen Aussagen der gleichen Wissensordnung sind; festzustellen sind aber Ähnlichkeiten in der Ordnung historischen Wissens, z. B. bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Folgen, der mit der DDR geteilten Erfahrung als Satellitenstaat und dem Stellenwert eines zusammenwachsenden Europas.

Noch drei weitere Gründe sprechen für die Annahme eines gemeinsamen Diskurses: Für den Forschungsprozess ist es erstens relevant, ob man von vornherein Unterschiede zwischen Polen und Deutschland sucht oder diese beim »naiven« Lesen der Texte des Diskurses entdeckt. Möglicherweise werden beim Fokussieren auf die a priori brisanten Themen (z. B. Zwangsmigration) die weniger offensichtlichen Unterschiede nicht wahrgenommen. Zweitens: Gewisse diskursiv erzeugte Oppositionen wie die Subjektkonstruktionen Polen – Deutschland lassen sich zugunsten bislang unbeachteter Oppositionen (Generationen, Regionen etc.) dekonstruieren und angenommene homogene intra-nationale Diskurse (etwa *der* Diskurs zur Zwangsmigration in Deutschland) infrage stellen (vgl. ähnlich Steuerungsrat 2010, 11; vgl. zum letztgenannten und nächsten Aspekt Böke u. a. 2005, 247f.). Drittens wird im Postulieren eines gemeinsamen Diskurses die implizite Annahme vieler Diskursanalysen infrage gestellt, dass die Grenze einer Sprachgesellschaft notwendigerweise auch die Grenze von Debatten und Wissensordnungen ist.<sup>9</sup>

Eine kontrastive Untersuchung diskurslinguistischer Art setzt zu Beginn ein eindeutiges tertium comparationis und entwickelt dafür sinnvolle methodische Kategorien (vgl. Czachur 2011, 154–158). Gemeinsamer Gegenstand des hier vorgenommenen Vergleiches sind die Darstellungen des Nachbarn und der gemeinsamen Geschichte. Kontrastive Diskurslinguistik vergleicht nicht zwei Sprachen miteinander, sondern vergleicht die vor allem mittels Sprache gebildeten Aussagen von zwei oder mehr Teildiskursen. Czachur (2011, 21–47) überzeugt, wenn er sagt, dass der Vergleich sprachgebundenen Wissens möglich ist, jeder Sprachvergleich aber zugleich einen Kulturvergleich mehr oder weniger ausgeprägt beinhaltet. Die Differenzierung zwischen sprachgebundenen

---

<sup>9</sup> Auch in Drittländern können die deutsch-polnischen Beziehungen Gegenstand von Diskursen sein.

und diskursiv-kulturellen Mustern stellt theoretisch-methodisch eine große Herausforderung dar, zumal es bekanntlich keinen nicht-sprachlichen Standpunkt gibt. In jedem Fall ist die Gleichsetzung der sprachstrukturellen Differenz mit der diskursiv-strukturellen Differenz zu vermeiden; so ist beispielsweise die seltenere Verwendung des Passivs im Polnischen eine sprachliche Produktionsbedingung, die von dem diskursiven Befund der Passivität zu trennen ist.

Fünf Aspekte der kontrastiven diskurslinguistischen Analyse qualitativer Art verdienen besondere Aufmerksamkeit (siehe Tab. 3, vgl. dazu auch Dreesen/Judkowiak 2011, 7f.; Dreesen/Judkowiak 2012).

Analyseprinzipien
mindestens bilateral
reziprok
iterativ
von Grob- zu Feinanalyse
Verhinderung der Stereotypisierung

Tab. 3: Analyseprinzipien der Kontrastiven Diskurslinguistik

Kontrastive Studien von zwei Sprachgesellschaften sollten (1) nach Möglichkeit bilateral durchgeführt werden (zur trinationalen Diskursanalyse vgl. grundlegend Gür-Şeker 2012). Wissenschaftliche Netzwerke bieten sich an, um die zweifache muttersprachliche Kompetenz (vgl. Warnke/Spitzmüller 2008, 25) garantieren und Verzerrungen minimieren zu können. Die kontrastive Analyse sollte (2) reziprok und (3) iterativ durchgeführt werden, indem intralinguale Auffälligkeiten eines Teildiskurses interlingual mit Texten des anderen Teildiskurses verglichen werden und umgekehrt. Dadurch wird verhindert, dass eine der Teildiskurs-Perspektiven präskriptiv auf die zu suchenden Muster wirkt (zu dieser Gefahr vgl. Gür-Şeker 2012, 1, 65). Nicht in jedem Fall kann von der Äquivalenz der diskursiven Befunde ausgegangen werden: Lewandowska (2008, 164) weist darauf hin, dass eine beobachtete Differenz im Vergleich zweier Kulturen nicht notwendigerweise den gleichen Stellenwert im kulturellen System besitzt. Iterativ erfolgt der Forschungsprozess, indem frühe Befunde erste Hypothesen generieren und diese wiederum auf das Material angewandt werden, wobei sie gegebenenfalls erforderliche Modifikationen erfahren. Grundsätzlich wird für die erste Annäherung an den Diskurs (4) ein grobes Suchraster ermittelt, um weitgehend losgelöst von den Einzelsprachen nach den Erscheinungsformen der diskursiven Muster suchen zu können. Die Vagheit im ersten Analyseschritt deckt sich mit einem diskurslinguistischen Vorgehen, bei dem vage Überlegungen zu Bezügen zwischen der intratextuellen, der medialen und der intertextuellen Ebene (vgl. Spitzmüller/Warnke 2011, 125–201) hergestellt werden, um schließlich die diskursive Ebene erklären zu können. Die Analyse sollte möglichst viele Ebenen umfassen und multimodal durchgeführt werden,

um etwa die verbalen Elemente, die Textsorten sowie die Text-Bild-Beziehungen (z. B. Fotos von deutschen PolitikerInnen mit textlichen biografischen Angaben in polnischen Schulbüchern) zu klassifizieren. Weitaus stärker als bei intralinguistischen Analysen ist (5) bei Verallgemeinerungen der Ergebnisse besondere Vorsicht geboten, um die (Re-)Produktion von Stereotypen zu verhindern (vgl. Czachur 2011, 42–46, 152). Eine vorläufige Sättigung an Beispielen regelhaften Wissens beendet den Analyseprozess.

### Untersuchungskorpus

Das Korpus umfasst vier deutsche und fünf polnische Schulbücher.<sup>10</sup> Auswahlkriterien sind erstens die fachliche Zuordnung zum Unterrichtsfach Geschichte bzw. Politische Bildung sowie zweitens die Konzeption der Bücher als Schülerbände für die Sekundarstufe II in Deutschland bzw. das Liceum in Polen. Das Erscheinungsdatum, nach 2004, ist das dritte Kriterium, was in diesem Fall mit dem vierten Kriterium korrespondiert, nämlich der potenziellen Verwendung im Schuljahr 2010/2011.<sup>11</sup> Fünftens beschränkt sich die Auswahl der Texte inhaltlich auf die Abschnitte vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Die uneinheitlichen Abschlusspunkte der Gegenwart wegen der uneinheitlichen Redaktionsschlüsse und Konzeptionen der Bücher wurden berücksichtigt. Die Analyse umfasst die vier Textsorten des modernen Schulbuchs: Verfassertext, Fremdttext (Quellen und Zitate), visuelles Material (Fotos) und Arbeitsaufgaben.<sup>12</sup> Der föderalen Bildungspolitik Deutschlands wird insofern versucht, gerecht zu werden, als Schulbuchausgaben in das Korpus aufgenommen wurden, die für möglichst viele Bundesländer konzipiert sind.<sup>13</sup>

### Analyse

#### Quantitativer Vergleich

Quantitative Ergebnisse können Hinweise zum Stellenwert von Themen für die Teildiskurse und Schwerpunkte der in ihnen produzierten Aussagen liefern.

---

10 Wegen des unterschiedlichen zeitlichen Rahmens wurden zwei Bücher derselben Institution aus einer Serie berücksichtigt: *Podróże w czasie II* (2004) umfasst den Zeitraum von 1918 bis 1945, während sich *Podróże w czasie III* (2004) auf Nachkriegszeit und Gegenwart bezieht.

11 Ob und in welcher didaktischen Weise die Bücher an den Schulen eingeführt und im Unterricht tatsächlich eingesetzt werden, war nicht ausschlaggebend.

12 Paratexte (hier v. a. Register, Bildunterschriften und Glossar) und Karikaturen sind unberücksichtigt.

13 *Zeiten und Menschen* ist ferner auch für die Schweiz konzipiert.

Polnische und deutsche Schulbücher weisen hinsichtlich der Menge an thematischen Bezügen zum Nachbarland große Unterschiede auf. Die Analysen der Internationalen Schulbuchkommission stellen zwar fest, dass Polen in den deutschen Lehrbüchern am meisten thematisiert wurde, was man auf die effektive Tätigkeit der Schulbuchkommission zurückführt (vgl. Nasalska 2004, 127). Vergleicht man aber das Material, das sich in den Schulbüchern auf gemeinsame Ereignisse bzw. auf das jeweilige Nachbarland bezieht, so erkennt man, dass die polnischen Bücher beachtlich mehr derartige Informationen enthalten. Sie bestehen zudem oft aus gesonderten Kapiteln über die politische Lage in Deutschland (z. B. »Nazistowskie Niemcy«<sup>14</sup>, *Człowiek i historia*, 2004, 311–314; »Dlaczego Niemcy poparli Hitlera?«<sup>15</sup>, *Podróże w czasie II*, 2004, 36–45), die in den deutschen Erwähnungen Polens kaum vorkommen.

Grundsätzlich kann die quantitative Differenz als ein Indiz für den unterschiedlichen Stellenwert der Nachbarschaft in den beiden Teildiskursen gewertet werden. Dem Befund entsprechend könnte man vermuten, dass Deutschland für die Geschichte Polens eine Schlüsselrolle spielt, während Polen im Vergleich zu beispielsweise Frankreich oder Russland kein wichtiger Akteur der »deutschen« Geschichte war. Die quantitative Diskrepanz wird in Abbildung 1 anhand der dominierenden gemeinsamen Themen angezeigt. Bemessungsgrundlage ist die Anzahl an Zeilen pro Schulbuch zum Thema. Der erste gestapelte Balken innerhalb eines Themas stellt jeweils das polnischsprachige (Reihenfolge: *Historia dla maturzysty* 2007; *Historia 3* 2004; *Podróże w czasie III* 2004; *Człowiek i historia* 2004), der zweite das deutschsprachige Teilkorpus (Reihenfolge: *Horizonte* 2006; *Zeiten und Menschen* 2006; *Geschichte und Geschehen* 2005) dar. Anhand der Stapelung lässt sich die Verteilung der Zeilen pro Thema auf die vier Schulbücher innerhalb der Teildiskurse ablesen, was beispielsweise beim Thema Zwangsmigration aufschlussreich ist. Zudem zeigt der Befund deutliche Unterschiede zwischen deutschen Lehrwerken, so behandelt *Geschichte und Geschehen* (2005) als einziges Buch das Görlitzer Abkommen und den Vertrag über gute Nachbarschaft. Bemerkenswert für die Studie sind die durch Kontrastivität gefundenen Leerstellen, die durch die Nicht-Erwähnung bestimmter Themen zustande kommen, sowie die unterschiedliche Gewichtung der Themen Nichtangriffspakt von 1934, Warschauer Vertrag und Vertrag über gute Nachbarschaft. Die verstärkte Konzentration der deutschen Bücher auf den Warschauer Vertrag zeugt von der besonderen Relevanz des Themenkomplexes zur Neuen Ostpolitik im deutschen Teildiskurs.

14 Dt. »Nationalsozialistisches Deutschland«. Alle Übersetzungen stammen von Joanna Zajdel.

15 Dt. »Warum haben die Deutschen Hitler unterstützt?«

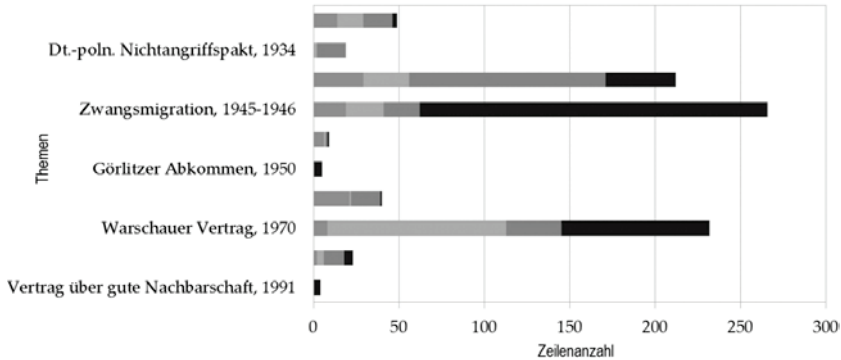


Abb. 1: Polnisch-deutsche/deutsch-polnische Themen erhoben nach Zeilen pro Buch

### Subjektskonstruktionen

Die oft implizit vermittelten Bilder und Vorstellungen vom Nachbarn können vermutlich innerhalb der Teildiskurse als Produkte und Produktionsbedingungen allgemeiner Einstellungen gegenüber den Nachbarn gewertet werden. In Schulbüchern sind dabei die Darstellungen der Gesellschaft, des Staates und seiner PolitikerInnen und deren Handlungen kaum voneinander zu trennen. In einem ersten Schritt sind daher die Konzepte des Deutschen (*Deutschland, die Deutschen* und *deutsch* sowie deutscher Personen und deren Handlungen) für die polnischen Bücher und vice versa des Polnischen für die deutschen Bücher auszumachen. Im zweiten Schritt ist diskursanalytisch zu fragen, wie dadurch die Konstruktion des Bildes vom Nachbarn funktioniert, wobei sich der Begriff des Subjekts anbietet. Nach Foucault (vgl. 1981, 134–139) konstituieren die diskursiven Regeln das Subjekt, das im Diskurs verschiedene Positionen und Rollen einnehmen kann. Von besonderem Interesse sind hier die Subjektskonstruktionen als Identitätszuschreibungen durch den benachbarten Teildiskurs. Die Betrachtung des Subjekts als Ansammlung von vor allem unteilbaren Eigenschaften kann als *Identität* bezeichnet werden. Dabei ist die Identitätskonstruktion des Subjekts nur ein Teilprodukt der Konstruktionsregeln bzw. nur eine Perspektivierung. Stärker als bei der alleinigen Untersuchung der Identitätsherstellung stehen bei der Analyse des Subjekts die Produktionsregeln im Vordergrund: Das Subjekt wird durch Gesagtes (Texte, Fotos), durch Nicht-Gesagtes (Leerstellen) im Unterschied zu an anderen Stellen Gesagtem und durch von vornherein einschränkende Wissensordnungen (durch beispielsweise Aufgabenstellungen; vgl. dazu auch Höhne/Kunz/Radtke 2000, 19–20) konstruiert. Die Analyse erfolgt hier methodisch mit drei Oppositionen, mit denen drei Regeln der Subjektskonstruktion festgestellt werden können: (a) anonym/personalisiert; (b) passiv/aktiv; (c) Ost/West.

(a) Deutsche Schulbücher konstruieren das Subjekt Polen durch Anonymität. Konkrete Namen von Staatsoberhäuptern bzw. PolitikerInnen werden selten genannt. Abgesehen von Lech Wałęsa, der in jedem Schulbuch des Korpus vorkommt, und Karol Wojtyła (nur in *Geschichte und Geschehen* 2005 unerwähnt), bleiben Personennamen Einzelerscheinungen: »Gierek« als Bildunterschrift eines Gruppenfotos (*Geschichte und Geschehen*, 2005, 346), »Mazowiecki« (*Geschichte und Geschehen*, 2005, 471), »Józef Piłsudski« als Eintrag in einer Übersichtstabelle zu »Autoritären Regierungssystemen in Osteuropa« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 347) und die Exilregierung unter »General Sikorski« nach 1939 (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 449).<sup>16</sup> Die Bücher erweisen sich als höchst uneinheitlich: In *Horizonte* (2006) wird (abgesehen von o. g. Ausnahmen) kein Pole erwähnt, während in *Zeiten und Menschen* in der zusammenhängenden Abhandlung der Solidarność-Bewegung sowohl bekannte Regierungsvertreter (»General Wojciech Jaruzelski«) wie auch in Deutschland kaum bekannte Solidarność-Mitglieder (»Kranführerin Anna Walentynowycz«, *Zeiten und Menschen*, 2006, 427f.) zu handelnden Personen werden oder zu Wort kommen, wie die Gdanker Krankenschwester »Alina Pienkowska« und der Pressesprecher der Solidarność »Karol Modzelewski« (*Zeiten und Menschen*, 2006, 266–274). Indes hat gerade die Ausnahme in *Zeiten und Menschen* den Blick für das Muster geschärft, dass polnische Individuen so gut wie nicht vorkommen.<sup>17</sup> Die Anonymität Polens verstärkt sich, weil bisweilen die Polen synekdochisch durch beispielsweise ideologische Funktionsbezeichnungen (»die Kommunisten«, *Kursbuch Geschichte*, 2009, 499) und *Polen* als Staat (passim) ersetzt werden. Besonders auffällig wird die Leerstelle der polnischen Individuen im Abschnitt zur Neuen Ostpolitik. Egon Bahr (außer *Geschichte und Geschehen* 2005) und der Kniefall Willy Brandts in Warschau finden sich in jedem der untersuchten Schulbücher, zudem werden Stimmen der Opposition im Bundestag, zum Teil auch Stimmen der »Vertriebenen« und der DDR angeführt – es fehlt aber stets der polnische Verhandlungspartner (*Horizonte* 2006; *Zeiten und Menschen* 2006; *Kursbuch Geschichte* 2009; *Geschichte und Geschehen* 2005). Gehören zu einem Annäherungsprozess zwei Seiten, so wird Polen hier lediglich als anonymer (und passiver, vgl. unten) Empfänger deutscher Botschaften dargestellt. Andererseits bildet das Thema Neue Ostpolitik eine Leerstelle in den meisten polnischen Schulbüchern. Nur *Podróże w czasie III* (2004, 17) enthält einen Hinweis auf die Änderung der deutschen Außenpolitik und betont dabei die Initiative Brandts. In *Historia dla maturzysty* (2007) und

16 Die Schreibung der polnischen Namen in den Zitaten entspricht der Schreibung in den Schulbüchern.

17 Vgl. z. B. das ältere *Geschichtsbuch Oberstufe*, Bd. 2: *Das 20. Jahrhundert*. Cornelsen, Berlin 1996.

*Człowiek i historia* (2004) befinden sich keine Hinweise auf den außenpolitischen Hintergrund des Warschauer Vertrags, während *Historia dla maturzysty* die Unterzeichnung auf die zustimmende Sowjetunion zurückführt (»[...] wynikał ze sprzyjającej temu polityki ZSRR«<sup>18</sup>, *Historia dla maturzysty*, 2007, 286). Der Vertrag von 1970 selbst wird aber in jedem Buch zur Sprache gebracht, die Handelnden Brandt und Cyrankiewicz werden nur in *Historia dla maturzysty* (2007, 286) und in *Podróże w czasie III* (2004, 79) genannt; dort betont zudem das Kniefall-Foto die handelnde Rolle Brandts (vgl. dazu Dreesen/Judkowiak 2011, 23–25).

In den polnischen Büchern werden die Deutschen, sofern sie eine wichtige politische Rolle spielen, überwiegend mit Namen und oft mit zusätzlichen Angaben zu ihrem Lebenslauf genannt. Die geschichtsdidaktischen Konzepte der Personalisierung und z. T. der Personifikation werden weitgehend umgesetzt, denn die Schulbücher enthalten auch Fotos von unbekanntem Deutschen, wodurch das Subjekt Deutschland über individuelle Züge verfügt. Außerdem enthält beispielsweise *Historia dla maturzysty* (2007, 195f.) kurze mit Fotos versehene biografische Notizen über Adenauer, Brandt und Kohl. In *Historia 3* (2004) werden die Hauptkriegsverbrecher im Nürnberger Prozess ausführlich mit Namen und Funktionen genannt.

Neben Hitler werden in jedem Buch Hindenburg, Adenauer und Honecker (*Podróże w czasie III* 2004; *Historia dla maturzysty* 2007; *Historia 3* 2004; *Człowiek i historia* 2004) erwähnt. *Historia 3* (2004) nennt als einziges Buch Brandt und Kohl nicht und stellt stattdessen Kurt Schumann (217), Lothar de Maizière (273), Günter Grass (344) und Historiker wie Richard van Dülmen und Theodor Mommsen (208f.) vor. Bei der Darstellung der deutschen Geschichte im Zeitraum von 1949 bis 1990 konzentrieren sich polnische Schulbücher auf die Geschichte der Bundesrepublik, die DDR wird seltener und in geringerem Umfang thematisiert, zumeist jedoch unter Angaben zum Staatsoberhaupt, z. B.:

Polnisches Original:

»[P]owołano do życia Niemiecką Republikę Demokratyczną – NRD. Pierwszym jej prezydentem został Wilhelm Pieck, zaś premierem Otto Grotewohl. W 1950 NRD zawarła traktaty o nienaruszalności granic z Polską i Czechosłowacją.«  
(*Historia 3*, 2004, 218)

Deutsche Übersetzung:

»Die Deutsche Demokratische Republik – DDR – wurde ins Leben gerufen. Ihr erster Staatspräsident wurde Wilhelm Pieck und Regierungschef Otto Grotewohl. 1950 hat die DDR Verträge über die Unverletzlichkeit der Grenzen mit Polen und mit der Tschechoslowakei geschlossen.«

---

18 Dt. »[...] er resultierte aus der günstigen Politik der Sowjetunion«.

Polnisches Original:

»Także przywódcy [...] NRD (Walter Ulbricht, a następnie Erich Honecker) nie dopuszczali do żadnych reform politycznych« (*Człowiek i historia*, 2004, 324).

Deutsche Übersetzung:

»Auch die Staatsoberhäupter der DDR (Walter Ulbricht und anschließend Erich Honecker) ließen keine politischen Reformen zu«.

Die Einschätzung der überwiegend anonymen Darstellung der PolInnen im deutschen Teildiskurs korrespondiert mit folgender Feststellung: Die Funktion der Namen polnischer Städte besteht vornehmlich in der Verortung des militärischen Geschehens während des Zweiten Weltkriegs, z. B. *Warschau, Danzig, Breslau, Modlin* in Verfassertexten und auf Landkarten (z. B. *Horizonte*, 2006, 29, 51, 80f., 125; *Zeiten und Menschen*, 2006, 124, 126) sowie in der Benennung der von Deutschen errichteten Vernichtungslager (*Auschwitz, Chelmno* [sic], *Treblinka*, z. B. *Horizonte*, 2006, 86, 90; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 226).<sup>19</sup> Die Städtenamen tragen somit kaum zur Beschreibung Polens bei, sondern sie sind vornehmlich »Kollektivsymbole« (Link 1982) des Wissens im deutschsprachigen Teildiskurs, übrigens auch dann, wenn sie scheinbar nur eine rhetorische Funktion erfüllen, beispielsweise in Churchills berühmter Rede »Von Stettin an der Ostsee bis nach Triest an der Adria hat sich ein eiserner Vorhang quer über den Kontinent gelegt« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 479; *Horizonte*, 2006, 127 M11<sup>20</sup>).<sup>21</sup>

(b) Die Darstellung Polens in den deutschen Schulbüchern geschieht fast ausschließlich dadurch, dass mit dem polnischen Staatsgebiet und Staatsvolk etwas geschieht – Polen wird meistens passiv dargestellt, was sich daran erkennen lässt, dass es keine Initiative ergreift und sich den auferlegten Bedingungen anpasst. Eine besondere Ausgestaltung der Passivitäts-Regel bildet die den Polen zugeschriebene semantische Rolle des Patiens. Performativ wird vielfach der Mythos von Polen als Opfernation bzw. als »playground of mischievous fate« (Davies 1984, 642) umgesetzt. Falls Polen in den Schulbüchern dennoch in der Agens-Rolle auftritt, so bleiben die Handlungen anonym (s. o.). Einzige Ausnahme stellt die *Solidarność*-Bewegung dar. Der polnische Widerstand gegen die deutsche Besatzung während der NS-Zeit bleibt dagegen eine Leerstelle im deutschsprachigen Teildiskurs.

Die Beschreibung des aktiven Polens erschöpft sich (abgesehen von einer

19 Die einzige Erwähnung des polnischen Namens *Gdańsk* mag als Beleg dienen, wie spärlich die Beschreibung der Geografie Polens ausfällt (vgl. *Zeiten und Menschen*, 2006, 266).

20 Die erste Zahl nach dem Komma ist die Seitenzahl, die zweite Angabe verweist auf Quellen, Materialien o. Ä.

21 Die Namen der deutschen Städte werden in allen polnischen Büchern (sofern die Form unterschiedlich ist) auf Polnisch angegeben, z. B. *Drezno* für Dresden, *Norymberga* für Nürnberg (z. B. *Historia* 3, 2004, 194).

kurzen Abhandlung der polnischen Geschichte zwischen 1772 und 1921, *Kursbuch Geschichte*, 2009, 342f., und der genannten Solidarność-Bewegung) in den Kapiteln zum Zweiten Weltkrieg. Gleichwohl handelt es sich dabei um Reaktionen Polens auf den deutschen Überfall: »Die polnischen Truppen hatten der modernen Rüstungstechnologie der deutschen Armee nichts entgegenzusetzen.« oder »In London bildete sich [...] eine Exilregierung, die die polnische Nation und den polnischen Staat vertrat, da Polen offiziell nicht kapituliert hatte« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 449). Typisch für Schulbücher sind chronologische Tabellen, teils aus Sätzen bestehend, teils mit Einträgen ohne finites Verb, z. B. »Ende des Polenfeldzuges nach der Kapitulation von Warschau und der Übergabe von Modlin« (*Horizonte*, 2006, 81). Ebenfalls einschlägig sind Darstellungen des Geschehens in Form von Aufzählungen: »In Polen, Litauen, Jugoslawien und Griechenland etablierten sich Diktaturen.« (*Horizonte*, 2006, 50; vgl. auch *Zeiten und Menschen*, 2006, 229)

Die überwiegende Konstruktion Polens als Patiens lässt sich in der Beschreibung des NS-Terrors gegenüber (jüdischen) PolInnen durch Formulierungen wie »[...] wurde die Bevölkerung deportiert und getötet [...]«, »Die polnische Führungsschicht wurde ermordet [...]« und ansatzweise mit syntaktisch uneindeutiger Formulierung (Nominativ oder Akkusativ der Nominalphrase) wie »[D]ie polnische Agrarproduktion nutzte das Deutsche Reich [...]« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 450, 458; *Zeiten und Menschen*, 2006, 127) erkennen. Patiens-Konstruktionen kommen in Verfassertexten und in Quellen zur Politik Hitlers vor (z. B. *Kursbuch Geschichte*, 2009, 444f.; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 217; *Horizonte*, 2006, 78f.). Gerade die Quellen *Mein Kampf* und Reden Hitlers (vgl. *Horizonte*, 2006, 82 M4-M6) stellen Polen ausschließlich als passiven Raum dar, prototypisch formuliert im Auszug aus dem »Geheimen Zusatzprotokoll« des deutsch-sowjetischen Nichtangriffspaktes: »Umgestaltung der zum polnischen Staat gehörenden Gebiete« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 448 M11; *Geschichte und Geschehen*, 2005, 216). Konzeptionell ähnlich wie der deutsche wird der sowjetische Umgang mit Polen umgesetzt.

Die von den deutschen Schulbüchern als bedeutend für den Verlauf der Geschichte vermittelten Geschehnisse zeichnen ebenfalls durchgehend ein passives Polenbild: Die Verhandlungen zwischen Frankreich, England und der Sowjetunion scheitern »an der Frage des Durchmarschrechtes durch Polen« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 445), England leistet eine »Garantieerklärung für Polen« (*Geschichte und Geschehen*, 2005, 224) und »[d]as vom nationalsozialistischen Deutschland bedrohte Polen erhielt eine Schutzgarantie« (*Horizonte*, 2006, 78).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Form einiger Arbeitsaufgaben, z. B. »Welche Befürchtungen, aber auch Hoffnungen werden von französischer, polnischer und sowjetischer Seite in Bezug auf ein vereinigt Deutschland geäußert?« (*Horizonte*, 2006, 180, Nr. 5). Diese Äußerung scheint ein direkter

Sprechakt mit der Illokution EINNEHMEN EINER FREMDPERSPEKTIVE zu sein, d. h., die Proposition folgt dem Muster »Nimm Fremdperspektive ein, verwende dafür fremde Stimmen«. Allerdings ergibt die Analyse des gesamten Textabschnitts, dass es an den für die Illokution notwendigen Bedingungen fehlt.<sup>22</sup> Das Kapitel enthält keine polnischen Stimmen, weder im Verfasser- noch im Fremdtext (Quellen oder ExpertInnenzitate). Die Lösung einer derart eingeschränkten Aufgabenstellung kann allein in der Bildung einer polnischen Sichtweise auf der Grundlage nicht-polnischer Stimmen liegen. Die zur Aufgabenlösung notwendige Textgrundlage prädeterminiert deren Bearbeitung und ersetzt die Multiperspektivität durch eine Art Pseudo-Multiperspektivität. Das dahintersteckende Muster »Nimm Fremdperspektive ein, verwende dafür keine fremden Stimmen« entspricht dem Verfahren des Sprechen-für-andere (vgl. dazu Dreesen 2015, 191–192, 251–255; 2013a), wie es historisch durch Vertretungs- und Rederechordnungen beispielsweise vor Gericht bekannt ist. Ähnlich verhält es sich mit der Schulbuchaufgabe, ein »Historisches Streitgespräch« zum Thema »Normalisierung oder Verrat? – Der Streit um die »neue Ostpolitik« (Zeiten und Menschen, 2006, 411–415) zu inszenieren. Die Texte und Quellen, aufgrund derer die Aufgabe erfüllt werden soll, enthalten lediglich Äußerungen deutscher Politiker.<sup>23</sup>

Zusammengefasst beschränken diese Bedingungen regelhaft, dass das Subjekt Polen eine eigenständige Einschätzung vornehmen kann, wodurch Polen nicht nur die Eigenschaft der Aktivität genommen wird. Zugleich wird performativ vermittelt, dass Polen über keine Stimme (»Voice« vgl. Hymes 1996, 64; Blommaert 2005, 68f.) in Deutschland verfügt.

In den polnischen Büchern wird den Deutschen mithilfe von Handlungsautonomie betonender Semantik vorwiegend die Agens-Rolle zugeschrieben, beispielsweise durch Darstellung ihrer Ziele und deren Erreichung, durch Strategien sowie durch Betonung ihrer Handlungsinitiativen:

Polnisches Original:

»Pierwszym wojennym celem Niemiec było zdobycie dominacji w Europie. Aby to osiągnąć, hitlerowcy planowali zbrojną rozprawę z Francją i jej sojusznikami na kontynencie [...]. Przywódca nazistów zadbał więc wcześniej o przychylność ZSRR [...], a generałowie niemieccy opracowali strategię wojny błyskawicznej.«  
(*Podróże w czasie II*, 2004, 115)

22 Mit der Illokution sind in der Diskurslinguistik im Unterschied zur Sprechakttheorie nicht so sehr die Intentionen des Sprechers/der Sprecherin gemeint, sondern eher die strukturellen Bedingungen, die den Handlungswert (d. h. die diskursive Praxis) bestimmen.

23 Dass die Produktion von polnischer Passivität durch Entmündigung regelhaft ist, kann mit weiteren Beispielen belegt werden, vgl. *Geschichte und Geschehen* (2005, 344); *Geschichtsbuch Oberstufe* (1996, 214).

Deutsche Übersetzung:

»Das erste Kriegsziel Deutschlands war das Erringen der Vormachtstellung in Europa. Um dies zu erreichen, planten die Nazis einen Feldzug gegen Frankreich und seine Verbündeten auf dem Kontinent [...]. Der Nazi-Führer sorgte daher vorher für das Wohlwollen der UdSSR [...], während die deutschen Generale einen Blitzkrieg-Plan erarbeiteten.«

Die Hervorhebung der Agens-Rolle erfolgt jedoch nicht nur bei der Thematisierung von Ereignissen des Zweiten Weltkriegs, sondern z. B. auch bei der Beschreibung der Einstellungen der ostdeutschen Bevölkerung zur kommunistischen Regierung, wodurch die Agens-Rolle der Bevölkerung und nicht nur der Partei hervorgehoben wird:

Polnisches Original:

»Społeczeństwo wschodnich Niemiec miało jednak dość komunizmu, a kryzys państwa radzieckiego, ugodowa polityka Gorbaczowa i determinacja kanclerza Kohla spowodowały przyspieszenie procesu zjednoczenia.« (*Historia dla maturzysty*, 2007, 330)

Deutsche Übersetzung:

»Die ostdeutsche Gesellschaft hatte vom Kommunismus genug, und die Krise in der Sowjetunion, die kompromissbereite Politik Gorbatschows sowie die Entschlossenheit des deutschen Kanzlers beschleunigten den Vereinigungsprozess.«

Polnisches Original:

»O niechęci Niemców do systemu narzuconego przez Kreml najlepiej świadczą masowe strajki robotnicze [...] wiosną 1953 r. [...] oraz powstanie berlińskie z czerwca tego samego roku.« (*Historia 3*, 2004, 218)

Deutsche Übersetzung:

»Von der Abneigung der Deutschen gegenüber dem vom Kreml aufgezwungenen System zeugen massenhafte Arbeiterstreiks im Frühling 1953 wie auch der Berliner Aufstand im Juni desselben Jahres.«

Die Darstellung der aktiven Gesellschaft ist darüber hinaus wichtig bei der Behandlung des Hintergrunds für die Machtübernahme/-übergabe 1933: *Po-dróże w czasie II* (2004, 36–45) enthält das Kapitel »Dlaczego Niemcy poparli Hitlera?«<sup>24</sup>, in dem man auf die wirtschaftlichen und sozialen Ursachen für die große Popularität Hitlers in den dreißiger Jahren sowie auf Fragen der Verantwortung eingeht. Das Bild der Deutschen als Handelnde wird auch durch die Formulierung bestimmter Aufgabenstellungen verfestigt, man solle sich z. B. in die Rolle eines Holocaust-Nebenklägers vor dem Nürnberger Gerichtshof hineinversetzen und eine »Anklagerede gegen die Deutschen wegen Auslöschung der jüdischen Nation«<sup>25</sup> anhand verfügbarer Materialien sowie des Filmes *Schindlers Liste* vorbereiten (*Historia 3*, 2004, 173). Durch die vorgeschriebene

24 Dt.: »Warum haben Deutsche Hitler unterstützt?«

25 Poln.: »Przygotuj mowę oskarżającą Niemców o eksterminację narodu żydowskiego.«

Ausrichtung der Anklage allgemein gegen »die Deutschen« wird ihnen pauschal die Täter-Rolle sowie auch kollektiv die Schuld am Holocaust zugeschrieben. Die Darstellung der Deutschen während des Weltkriegs erfolgt überwiegend allein aus dieser Perspektive, was teilweise zur Identitätskonstruktion durch Homogenisierung in diesem Zeitraum führt, obwohl bisweilen auch der deutsche Widerstand und das Stauffenberg-Attentat erwähnt werden (*Historia* 3, 2004, 155, Fußnote). Ohne Frage wird durch die Schilderung der aktiven Unterstützung Hitlers ein für die polnisch-deutschen Beziehungen wichtiges Thema nicht verschwiegen.

(c) Polen taucht in den deutschen Schulbüchern sehr häufig in der Verbindung mit dem Konzept Ost auf, das vor allem aus den Wörtern *Ost* und *östlich* gebildet wird, aber auch in konzeptueller Abgrenzung zu West funktioniert. Gemeinsam mit dem Konzept Ost wird Polen zudem implizit und oftmals explizit als Raum dargestellt. Diese Regelmäßigkeit tritt erneut zutage, wenn die Einheiten der Textsorten aufgelöst, d. h. wenn Verfassertext und Fremdtex (Quelle, Zitat) zunächst gemeinsam betrachtet werden. Die Differenzierung zwischen geografischer und politischer Verortung im Konzept Ost findet in den deutschen Büchern nicht statt, auch eine Meta-Ebene für die Reflexion ist nicht vorgesehen. So wird Polen beispielsweise lexikalisch in *Osteuropa* (passim), in »Ost- und Ostmitteleuropa« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 514), in »Mittel- und Osteuropa« (*Zeiten und Menschen*, 2006, 485) oder auch in »Mitteleuropa« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 509) verortet. Dabei erscheint doch die Behandlung der Einordnung bzw. Unmöglichkeit der Einordnung Polens in Europa insofern notwendig, als hier Fragen der Identität, beispielsweise was Europa eigentlich ist (vgl. *Zeiten und Menschen*, 2006, 472f.), berührt werden. Eindeutig wird die politische Bedeutung in den Begriffen des Kalten Krieges sichtbar, z. B. »Ost-West-Konflikt« bzw. »Ost-West-Gegensatz« (*Zeiten und Menschen*, 2006, 206–208), *Ostblock*, *Ostblockstaaten* und *Neue Ostpolitik* (passim). Weitere Komposita mit {ost} sind polysem, wie beispielsweise »Osterweiterung der EU« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 600; *Zeiten und Menschen*, 2006, 485) und »Osteuropa-Experte« (*Horizonte*, 2006, 238 M6). Mangelnde Differenzierung und Reflexionsmöglichkeit machen es denn auch problematisch, dass in paraphrasierten Zitaten der Verfassertexte sowie in Quellen und Zitaten der Fremdtex {ost} in der nationalsozialistischen Vorstellung vom *Lebensraum im Osten* die wesentliche Bestimmung darstellt. Die beispielsweise in *Horizonte* in Quellen verwendeten Begriffe »Ostvolk« (*Horizonte*, 2006, 109 M4) sowie die Verknüpfung *Ost* mit *Boden*, *Land*, *Lebensraum* (*Horizonte*, 2006, 82 M4, M5) sind mithin als weitere regelhafte Befunde der politisch-geografisch raumstrukturierenden Ost-Konzeption Polens zu klassifizieren.

Der Begriff *Europa* wird in den deutschen Lehrwerken vornehmlich mit *Westeuropa* gleichgesetzt, in Differenz zu *Osteuropa*. Die Bezeichnung *Mittel-*

*europa* spiegelt das Mitte der achtziger Jahre entstandene Konzept wider, dessen Funktion der symbolische Anschluss der Länder aus der sowjetischen Einflusszone an westeuropäische Staaten war (vgl. Jung/Wengeler 1995, 121 f.). Die Gleichsetzung der Begriffe *Europa* und *Westeuropa* kann insofern kritisiert werden, als sie impliziert, dass die Demokratisierungsprozesse in den Staaten des sogenannten *Mittleuropas* als »Rückkehr« nach Europa betrachtet werden sollen, was wiederum präsупponiert, dass beispielsweise Polen für eine Zeit nicht zu Europa gehörte (vgl. Jung/Wengeler 1995, 123). Nur in einem polnischen Schulbuch kommt diese Gleichsetzung von Europa und Westeuropa gelegentlich vor: »Kierunek procesowi jednoczenia się Europy nadawały [...] instytucje służące integracji gospodarczej«<sup>26</sup> (*Człowiek i historia*, 2004, 56). Man spricht eher von einem geteilten Europa, z. B. »integracja europejskiego wschodu z zachodem«<sup>27</sup> (*Historia 3*, 2004, 250) oder »podział Europy na dwie izolujące się strefy: kapitalistyczny, demokratyczny Zachód i komunistyczny, totalitarny Wschód«<sup>28</sup> (*Podróże w czasie III*, 2004, 12). Polen wird konsequent entweder in »Europa Środkowa« (*Podróże w czasie III*, 2004, u. a. 13, 27, 34) oder in »Europa Środkowo-Wschodnia« (*Człowiek i historia*, 2004, 322; *Historia 3*, 2004, 57) bzw. »Europa Środkowa i Wschodnia« (*Człowiek i historia*, 2004, 324; *Historia dla maturzysty*, 2007, 328) lokalisiert, obwohl es auch dem »blok wschodni«<sup>29</sup> zugeordnet wird (*Podróże w czasie III*, 2004, 96; *Człowiek i historia*, 2004, 324). Nur einmal (*Człowiek i historia*, 2004, 158) verwendet man die – ins Deutsche übersetzt – Bezeichnung »Osteuropa« (ohne den Zusatz »Mittel«) in Bezug auf die Volksrepublik Polen. Die DDR wird jeweils demselben Raum wie Polen zugeordnet, während die Bundesrepublik (1949 bis 1990) immer eindeutig zu »kraje Zachodu« (*Człowiek i historia*, 2004, 53) oder »europejski Zachód«<sup>30</sup> (*Historia 3*, 2004, 256) gehört.

## Ergebnisse

Diese Auszüge aus der Studie zeigen, dass trotz jahrzehntelanger Vorarbeiten zu einem gemeinsamen Geschichtsschulbuch und trotz ausgewiesener Ansprüche

26 Dt.: »Die Richtung der Integrationsprozesse Europas wurde durch Institutionen der wirtschaftlichen Integration bestimmt.«

27 Dt.: »Integration europäischen Ostens mit dem Westen.«

28 Dt.: »Teilung Europas in zwei isolierte Zonen: kapitalistischer, demokratischer Westen und kommunistischer, totalitärer Osten.«

29 Dt.: »Mittelosteuropa« (*Człowiek i historia*, 2004, 322; *Historia 3*, 2004, 57) bzw. »Mittel- und Osteuropa« (*Człowiek i historia*, 2004, 324; *Historia dla maturzysty*, 2007, 328), »Ostblock« (*Podróże w czasie III*, 2004, 96; *Człowiek i historia*, 2004, 324).

30 Dt.: »Staaten des Westens« (*Człowiek i historia*, 2004, 53) oder »europäischer Westen« (*Historia 3*, 2004, 256).

in den Rahmenplänen die Wissensordnungen in den Teildiskursen bisweilen fragwürdige Tendenzen aufweisen. Die Wissensordnung in den untersuchten deutschsprachigen Schulbüchern wird von diskursiven Regeln bestimmt, die das Subjekt Polen mit den Eigenschaften Anonymität und Passivität hervortreten lassen. Vor allem verfestigen sich diese Muster, indem die anonymen und passiven Aussagen verknüpft werden. Hinzu tritt die Konstruktion Polens durch die deutsche Perspektivierung mit dem (ebenfalls anonymen und nicht-aktivierenden) Raumkonzept Ost. Der folgende Satz zum Thema EU-Osterweiterung enthält musterhaft eine solche Verbindung von Patiens-Muster und Ost-Zuordnung: »Westeuropäische Bauern ängstigten sich vor den Billigangeboten [...] baltischer, polnischer, ungarischer Landwirte [...]« (*Geschichte und Geschehen*, 2005, 469). Die Verbindung mit den Konzepten Passiv und Raum wird auch metaphorisch umgesetzt, z. B. knüpfen die folgenden Aussagen an die räumliche Vorstellung Polens als »a country on wheels« (Davies 1984, 5) an: »Westverschiebung Polens« (*Kursbuch Geschichte*, 2009, 484, 118) sowie die ohne Erklärung ausgestatteten Landkarten, die Polen Ende des Ersten Weltkriegs einmal verzeichnet haben und einmal nicht (*Horizonte*, 2006, 13, 28). Angebote zur Differenzierung des Polenbildes in (ideologischen) Fremdtexen und in Verfasserstexten gibt es so gut wie nicht, im Gegenteil stützen die Texte die Aussagenmuster, ebenso wie die Aufgabenstellungen zur Reproduktion der Wissensordnung beitragen. Die historisch entscheidende Frage, inwieweit Polen unabhängig von der Sowjetunion agieren konnte, d. h. die Frage nach der erzwungenen Passivität, wird so gut wie nicht behandelt. Die regelhaften Aussagen über Polen und die fehlende Multiperspektivität führen dazu, dass die Polinnen und Polen in der Folge (z. B. beim Warschauer Vertrag und beim Grenzvertrag) weder als PartnerInnen noch als handelnde AkteurInnen geschildert werden. Dies liegt vor allem daran, weil die sukzessive Annäherung, die Entstehung der Verträge nicht erzählt wird. Die Wissensordnung erhält sich aufrecht, indem sie, das Muster der Passivität umsetzend, die Neue Ostpolitik in Verbindung mit dem Kniefall Brandts als entscheidende Zäsur für den Anfang der Annäherung setzt, wodurch Deutschland als zentral für die weltpolitischen Änderungen dargestellt wird, während Polen die Rolle eines passiven Empfängers deutscher Politik zugeordnet wird. Es verwundert vor dem Hintergrund dieser diskursiven Regeln auch nicht die partiellen Leerstellen gemeinsamer positiver Ereignisse wie der Hirtenbrief, das Friedenszeichen von Kreisau/Krzyżowa oder der Vertrag vom 17. Juni 1991.

Von den genannten inhaltlichen Feststellungen ausgehend, können Überlegungen zu den Funktionen des Schulbuchs angestellt werden; sie decken sich mit einigen Ergebnissen der Schulbuchforschung, die herausgearbeitet hat, dass die Texte von Geschichtsschulbüchern im Unterricht in Deutschland eher selektiv verwendet werden (vgl. Borries 2006, 40) und dass die fehlende narrative

Struktur bzw. die fehlende Kohärenz der Bücher das Selbststudium verhindern (vgl. Pandel 2006b, 36; ähnlich Adamzik/Neuland 2006, 264–266). Konkret wird diesen Schulbüchern vorgehalten, dass sie erstens aufgrund der fehlenden Kohärenz historische Ereignisse nicht mehr als Prozesse abbilden, zweitens keine Angebote zum Füllen von Leerstellen in Texten bzw. in intertextuellen Bezügen machen sowie drittens die Textsorte der Quellen nicht adäquat zum Selbst-Sprechen anderer nutzen (vgl. Pandel 2006a, 20, 21, 23).

Aus der konsequent passiven Darstellung Polens spricht vermutlich die Vorsicht vor dem Geschichtsrevisionismus vor allem in Bezug auf den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs. Indes erweist diese Form der Geschichtsvermittlung den deutsch-polnischen Beziehungen einen Bärendienst, lassen doch Passivität und die damit verknüpfte Anonymität kaum Empathie zu, wie von den Lehrplänen ausdrücklich gefordert. Empathie setzt voraus, sich zumindest ansatzweise in den anderen hineinversetzen zu können. Es ist fraglich, wie dies angesichts der fehlenden Erwähnung von Personen, Kultur und Stimmen aus Polen umgesetzt werden soll (vgl. dagegen *Zeiten und Menschen*, 2006, 265). Eine entsprechende Forderung zur Vermittlung auch von beispielsweise Kultur und Wirtschaft hat der Steuerungsrat (2010, 15) erhoben. Wünschenswert ist, dass die SchülerInnen zu eigenen Stellungnahmen und Urteilen angeleitet und zu vergleichenden Analysen ermutigt bzw. befähigt werden, beispielsweise durch den Vergleich des Widerstands gegen den Nationalsozialismus auf der Grundlage möglichst vieler Stimmen aus Quellen und vieler ExpertInnenmeinungen aus Polen, Deutschland und Drittländern.

Der andersgelagerte Stellenwert der Nachbarschaft im polnischsprachigen Teildiskurs wird in der weitaus umfassenderen Behandlung deutlich. Der dynamische Charakter des Subjekts Deutschland wird bei der Darstellung des Nationalsozialismus offensichtlich, etwa wenn seine Komplexität reduziert wird und teilweise eine Homogenisierung durch Kollektivierung der Schuld und Verantwortung stattfindet (vgl. Dreesen/Judkowiak 2011, 16). Zudem wird zugleich die Handlungsautonomie als eines der Elemente der Identität hervorgehoben: Deutschland tritt überwiegend in der Agens-Rolle auf, im Zeitraum von 1949 bis 1990 ohne Unterscheidung zwischen Bundesrepublik und DDR. Was die Wissensordnung durch Raumkonzepte betrifft, wird allerdings die DDR zusammen mit Polen entweder in Mittel- oder Mitteleuropa lokalisiert, während die Bundesrepublik (vor und nach 1990) immer Westeuropa zugeordnet ist, wodurch die Bezeichnung *Europa Środkowo-Wschodnia* (deutsche Übersetzung: *Mittel-Ost-Europa*), bezugnehmend vor allem auf den Zeitraum vor 1990, sich als politisches Konzept verstehen lässt.

Obwohl die Konstruktion Deutschlands in den polnischen Büchern komplex umgesetzt ist, ist sie in den Kapiteln zum Zweiten Weltkrieg überwiegend homogen. Notwendig erscheint es, darauf hinzuweisen, dass auch bzw. gerade im

Thema des nationalsozialistischen Terrors Verallgemeinerungen zu verhindern sind, um die Möglichkeit zu wahren, das Geschehen durchdringen zu können. Dadurch könnte auch die Dichotomie PolInnen – Deutsche abgebaut werden (vgl. Steuerungsrat 2010, 11).

## **Ergebnisse der Kontrastiven Diskurslinguistik für die Didaktik: Kontingenzerfahrung und Medienkompetenz**

Waldemar Czachur (2013, 341f.) stellt fest, dass Kritik, verstanden als »die Sensibilisierung für den Wortgebrauch durch die Offenlegung des diskursiven Konstitutionscharakters sprachlicher Benennungen«, einen wesentlichen Bestandteil der Kontrastiven Diskurslinguistik darstellt. Man kann dies sicherlich darüber hinausgehend verallgemeinern, indem man anstelle von *Kritik* von *Reflexion* und anstelle von *sprachlichen Benennungen* von *sprachlichen Ausdrucksformen und Konzepten* (z. B. metaphorischen, syntaktischen, grammatischen, textuellen) spricht. Denn nicht jedes kontrastive Vorgehen ist kritisch, aber jede Kritik ist kontrastiv: Jede Kritik setzt die Möglichkeit voraus, dass etwas auch anders sein könnte – sonst wäre es unsinnig, es zu kritisieren. Die Sprache erlaubt uns, dass wir das Gegebene sprachlich auch anders bezeichnen, konstruieren, perspektivieren, betonen, weglassen etc. können. Die Kontrastive Diskurslinguistik ermöglicht durch ihr In-Bezug-Setzen von zwei sprachlich unterschiedlichen, thematisch jedoch zusammenhängenden Teildiskursen die zur Beurteilung von Bildungsinhalten notwendige Kontingenzerfahrung (vgl. Dreesen 2013b): Durch die in der einen Unterrichtssprache verfassten Wissensordnung im Vergleich mit einer anderssprachlich verfassten Ordnung können alternative Sichtweisen eröffnet werden. Kontingenzerfahrung meint hier, mittels Reflexion die Erfahrung zu machen, dass jenseits der eigenen wertenden Wissensordnung die Geschichte anders gesehen werden kann. So geht auch Foucaults Diskurstheorie von der Kontingenz aus, die es durch die Analysen der Diskurse zu entdecken gilt. Im Vorwort zu *Die Ordnung der Dinge* heißt es dazu, »die Grenze unseres Denkens: die schiere Unmöglichkeit, *das* [Andere; Ergänzung Ph. D.] zu denken« (1974, 12).

Ausgangslage des schulischen Geschichtsunterrichts ist allerdings, dass zwischen den konkreten Aussagen der beiden Teildiskurse keine Verbindung qua geteiltem ProduzentInnen- und RezipientInnenkreis besteht: Nicht nur fehlen die fremdsprachigen Schulbücher und auf deutscher Seite insbesondere die Fremdsprachenkenntnis, um sich mit dem Wissen des Nachbarn auseinanderzusetzen; vor allem fehlt den SchülerInnen der Anlass, dies zu tun. Ein möglicher Anlass bestünde im Interesse an Brüchen und Kontinuitäten in den

polnisch-deutschen/deutsch-polnischen Beziehungen. Mit dem entsprechenden historischen und politischen Hintergrundwissen können folgende Fragen im Unterricht entwickelt und ansatzweise beantwortet werden: Wie wird ein historisches Ereignis in polnischen Schulbüchern versprachlicht, wie wird es bildlich dargestellt? Welche Assoziationen werden in deutschen Schulbüchern durch einen bestimmten Metapherngebrauch geweckt, welche in Polen? Ein zu didaktisierendes Ziel könnte darin bestehen, ein grundlegendes Verständnis von der Veränderbarkeit des Diskurses zu erlangen. Das bedeutet, in der Auseinandersetzung mit der primär medial vermittelten polnisch-deutschen/deutsch-polnischen Geschichte zu verstehen, dass die Vergangenheit uns zwar stark prägt, wir aber durch die insbesondere sprachliche Veränderung die vermittelte und vermittelnde Darstellung beeinflussen können.

Hieraus entwickelt sich bei SchülerInnen im Idealfall auch eine Form von Medienkompetenz (vgl. zum Konzept Baacke 1997, Kap. 7) in der Handhabung des Schulbuchs, um Sicherheit im Umgang mit z. B. folgenden Fragen zu bekommen: Wie entsteht ein Schulbuch? Welche Perspektiven und Stimmen kommen in meinem Buch vor, welche nicht? Welchen Erklärungsanspruch hat mein Buch? Auf diese Weise können Inhalt, Form und Funktion des Schulbuchs im Zusammenhang reflektiert werden, wodurch eine dem Gegenstand angemessene Beurteilung möglich wird. Eine derartige Schulbuchkompetenz ist keineswegs veraltet: Durch die Verfügbarkeit von niedrigschwelligen Informationsangeboten im WWW erfährt das Schulbuch als Orientierungshilfe womöglich sogar eine verstärkte Bedeutung. Gerade weil das Schulbuch diese verantwortungsvolle Funktion erfüllt und erfüllen soll, muss es stets Gegenstand von unterschiedlichen Disziplinen sein.

Wie auch immer man es betrachtet, eine irgend geartete Relation zwischen den polnischsprachigen und den deutschsprachigen Wissensordnungen über die nachbarschaftliche Beziehung muss erst hergestellt werden, um sich mit ihnen beschäftigen zu können. Diese Aufgabe, Beziehungen herzustellen, fällt der vergleichenden geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Forschung, der Translationswissenschaft und der Kontrastiven Diskurslinguistik zu. Diese sollten bei der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, die die Kontingenzerfahrung ermöglichen, helfen. Die internationale und kontrastive (diskurslinguistische) Schulbuchforschung sollte diesen Prozess wenn nicht anstoßen, so wenigstens befördern und begleiten.

## Literaturverzeichnis

### Schulbuchkorpus

- Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek)*. Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. 2. Aufl., Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004.
- Geschichte und Geschehen. Neuzeit: 1789–2005*. Sekundarstufe II. Leipzig: Klett Schulbuchverlag 2005.
- Geschichtsbuch Oberstufe*, Bd. 2: *Das 20. Jahrhundert*. Berlin: Cornelsen 1996.
- Historia dla maturzysty. Wiek XX*. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne – zakres rozszerzony. 4. Aufl., Warszawa: PWN 2007.
- Historia 3. Historia najnowsza. Zakres rozszerzony*. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. 2. Aufl., Gdynia: Operon 2004.
- Horizonte III. Geschichte für die Oberstufe. Von der Weimarer Republik bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*. Ausgabe für die Sekundarstufe II: Horizonte 3. Geschichte. Gymnasium. Berlin, Bremen, Hamburg u. a. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2006.
- Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Neue Ausgabe. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Berlin: Cornelsen 2009.
- Podróże w czasie. Historia II, część 2. Okres międzywojenny i II wojna światowa*. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Gdansk: Gdanska Oficyna Wydawnicza 2004.
- Podróże w czasie. Historia III. Czasy współczesne*. Podręcznik dla klasy trzeciej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Gdansk: Gdanska Oficyna Wydawnicza 2004.
- Zeiten und Menschen. Geschichtswerk für die Oberstufe*. Bd. 2. Geeignet für: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern u. a. Paderborn: Schöningh 2006.

### Literatur

- Adamzik, Kirsten (2012), »Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs«, in: *tekst i dyskurs – Text und Diskurs*, Heft 5/2012, S. 53–91.
- Adamzik, Kirsten und Eva Neuland (2006), »Linguistik und Didaktik von Textsorten – Mit einem Ausblick auf Unterrichtstexte«, in: Eva Neuland (Hg.), *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M., S. 259–271.
- Andrzejewski, Marek (2008), »Das Bild Polens in ausgewählten Geschichtsschulbüchern in der DDR«, in: *Studia Germanica Gedanensia* 16, S. 193–208.
- Arendt, Birte und Philipp Dreesen (2015), »Kontrastive Diskurslinguistik. Werkstattbericht zur Analyse von deutschen und polnischen Wikipedia-Artikeln«, in: Heidrun Kämper und Ingo H. Warnke (Hg.), *Diskurs – interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Berlin u. a., S. 427–445.
- Assmann, Jan (1992), *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 2., durchg. Aufl., München.

- Baacke, Dieter (1997), *Medienpädagogik*. Tübingen.
- Bilut-Homplewicz, Zofia (2009), »Sind Diskurs und dyskurs terminologische Tautonyme? Zu Unterschieden im Verständnis der Termini in der deutschen und polnischen Linguistik«, in: Beate Henn-Memmesheimer und Joachim Franz (Hg.), *Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse*. Frankfurt a. M., S. 49–59.
- Blommaert, Jan (2005), *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge/UK u. a.
- Böke, Karin, Matthias Jung, Thomas Niehr und Martin Wengeler (2000), »Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse internationaler und intralingualer Textkorpora«, in: Martin Wengeler (Hg.), *Sprachgeschichte als Zeitgeschichte*. Hildesheim/New York, S. 247–283.
- Borries, Bodo von (2006), »Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin u. a., S. 39–51.
- Chrzanowski, Andrzej (2004), »Developments in Polish History Textbooks since 1989«, in: Martin Roberts (Hg.), *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg, S. 140–146.
- Czachur, Waldemar (2011), *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Warszawa.
- Czachur, Waldemar (2013), »Kontrastive Diskurslinguistik – sprach- und kulturkritisch durch Vergleich«, in: Ulrike Hanna Meinhof, Martin Reisigl und Ingo H. Warnke (Hg.), *Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik*. Berlin, S. 325–350.
- Davies, Norman (1984), *God's Playground. A History of Poland*. Bd. 2: 1975 to the Present. New York.
- Doll, Jörg u. a. (2012), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster.
- Dreesen, Philipp (2013a), »Sprechen für andere. Eine Annäherung an den Akteur und seine Stimmen mittels Integration der Konzepte Footing und Polyphonie«, in: Kersten Sven Roth und Carmen Spiegel (Hg.), *Angewandte Diskurslinguistik. Felder, Probleme, Perspektiven*. Berlin, S. 223–237.
- Dreesen, Philipp (2013b), »Wann beginnt Kritik? Bedingungen, Möglichkeiten und Ziele einer Kontrastiven Diskurslinguistik als kritisches Verfahren«, in: *tekst i dyskurs – Text und Diskurs*, Heft 6/2013, S. 391–411.
- Dreesen, Philipp (2015), *Diskursgrenzen. Typen und Funktionen sprachlichen Widerstands auf den Straßen der DDR*. Berlin/Boston.
- 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.
- Dreesen, Philipp und Joanna Judkowiak (2012), »Bierni na Wschodzie, ponoszący zbiórówą winę i oczywiście obecni w Europie – krytyka niemieckich i polskich podręczników do historii w oparciu o kontrastywną lingwistykę dyskursu«, in: *tekst i dyskurs – Text und Diskurs*, Heft 5/2012, S. 93–126.

- Fleck, Ludwik (1980), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv*. Herausgegeben von Lothar Schäfer und Themas Schnelle. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1974), *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1981), *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2003), »Der Diskurs darf nicht gehalten werden für...«, in: Daniel Defert und François Ewald (Hg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits*. Bd. 3: 1976–1979. Frankfurt a. M., S. 164–165.
- Gardt, Andreas (2007), »Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten«, in: Ingo H. Warnke (Hg.), *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin/New York, S. 27–52.
- Gauger, Jörg-Dieter (2008), *Deutsche und Polen im Unterricht. Eine Untersuchung aktueller Lehrpläne/Richtlinien für Schulbücher der Oberstufe*. Schwalbach i. Ts.
- Gür-Şeker, Derya (2012), *Transnationale Diskurslinguistik. Theorie und Methodik am Beispiel des sicherheitspolitischen Diskurses über die EU-Verfassung in Deutschland, Großbritannien und der Türkei*. Bremen.
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke (2000), »Wir« und »sie«. Bilder von Fremden im Schulbuch«, in: *Forschung Frankfurt. Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität*, Heft 2/2000, S. 16–25.
- Hymes, Dell H. (1996), *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. London/Bristol.
- Jung, Matthias und Martin Wengeler (1995), »Nation Europa und Europa der Nationen. Sprachliche Kontroversen in der Europapolitik«, in: Georg Stötzel und Martin Wengeler (Hg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauches in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin/New York, S. 93–128.
- Lewandowska, Anna (2008), *Sprichwort-Gebrauch heute. Ein interkulturell-kontrastiver Vergleich von Sprichwörtern anhand polnischer und deutscher Printmedien*. Bern u. a.
- Link, Jürgen (1982), »Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. Zur aktuellen Frage, wie subjektive Aufrüstung funktioniert«, in: *kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie*, Heft 1/1982, S. 6–21.
- Mazur, Maria (2004), »Who Controls the School History Curriculum in Poland?«, in: Martin Roberts (Hg.), *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg, S. 260–263.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2006), *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung*, [http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_Schulen/Geschichte/kc-geschichte-und-pb-11-12-gym.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/kc-geschichte-und-pb-11-12-gym.pdf) [Stand: 10.09.2014].
- Nasalska, Ewa (2004), *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne 1949–1999*. Warszawa.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011), *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg*, [http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/kerncurricula\\_nibis/kc\\_2011/go/KC\\_Geschichte\\_GO\\_I\\_03-11.pdf](http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/kerncurricula_nibis/kc_2011/go/KC_Geschichte_GO_I_03-11.pdf) [Stand: 10.09.2014].
- Niehr, Thomas (2014), *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt.

- Pandel, Hans-Jürgen (2006a), Art. »Kanon«, in: Ulrich Mayer u. a. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach i. Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006b), »Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität«, in: Saskia Handro und Bernd Schönmann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin u. a., S. 15–37.
- Roberts, Martin (Hg.) (2004), *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg.
- de Saussure, Ferdinand (2013), *Cours de linguistique générale*. Zweisprachige Ausgabe französisch-deutsch mit Einleitung, Anmerkungen und Kommentar. Herausgegeben von Peter Wunderli. Tübingen.
- Searle, John R. (1975), »Indirect Speech Acts«, in: Peter Cole und Jerry L. Morgan (Hg.), *Speech Acts*. New York u. a., S. 59–82.
- Spitzmüller, Jürgen und Ingo H. Warnke (2011), *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin/Boston.
- Steuerungsrat und Expertenrat des Projektes Deutsch-Polnisches Geschichtsbuch (2010), *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt. Empfehlungen*, [http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/abteilungen/europa/Schulbuch\\_Geschichte.\\_Ein\\_deutsch-polnisches\\_Projekt-Empfehlungen.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/abteilungen/europa/Schulbuch_Geschichte._Ein_deutsch-polnisches_Projekt-Empfehlungen.pdf) [Stand: 10.09.2014].
- Warnke, Ingo H. (2013), »Diskurs als Praxis und Arrangement – Zum Status von Konstruktion und Repräsentation in der Diskurslinguistik«, in: Willy Viehöver, Reiner Keller und Werner Schneider (Hg.), *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 97–117.
- Warnke, Ingo H. und Jürgen Spitzmüller (2008), »Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen«, in: Ingo H. Warnke und Jürgen Spitzmüller (Hg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/New York, S. 3–54.
- Wodak, Ruth und Michael Meyer (Hg.) (2006), *Methods for Critical Discourse Analysis*. 2. Aufl., Los Angeles u. a.



## Wortschätze in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache – Möglichkeiten und Grenzen frequenzorientierter Ansätze<sup>1</sup>

### Kommunikativ-pragmatischer und frequenzorientierter Ansatz

Wortschatzaufbau ist neben der Vermittlung grammatikalischer und pragmatischer Kompetenz die zentrale Aufgabe von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Doch welcher Wortschatz soll vermittelt werden? Die Antwort klingt zwar einfach, bringt aber viele Probleme mit sich: Vermittelt werden sollten jene Wörter, die es den Lernenden ermöglichen, sich verstehend und verständigend in der Sprachgemeinschaft, die Trägerin der zu erlernenden Fremdsprache ist, zu bewegen. Das eigentliche Problem liegt jedoch darin, die Mittel, die dazu befähigen, sich mit den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft zu verständigen, exakt zu benennen. Sie lassen sich nicht nur aus der kommunikativen Praxis der Sprachgemeinschaft ableiten, sondern hängen auch von den Interessen und Lebenslagen der Lernenden ab. Dennoch müssen Lehrbücher eine Auswahl aus der großen Anzahl an Lexemen treffen, die zum Wortschatz von Standardsprachen gehören. Das Kriterium, das dabei häufig zur Begründung dient, ist die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Lerner bzw. eine Lernerin mit einem Wort in Kontakt kommt. Doch wie bestimmt man die Wahrscheinlichkeit, mit der man mit einem Wort einer Fremdsprache konfrontiert wird?

Der *kommunikativ-pragmatische Ansatz* geht von in Sprachgemeinschaften typischen kommunikativen Situationen und Sprechintentionen aus, denen dann die sprachlichen Mittel – und somit auch der Wortschatz – zugeordnet werden können. Für das Deutsche bilden die Bücher *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1972, Neubearbeitung 1992), *Kontaktschwelle Deutsch* (1980) und die deutsche

---

<sup>1</sup> Das Forschungsprojekt *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach* (コーパス駆動型研究に基づく学習用ドイツ語語彙) wurde finanziert durch einen Grant-in-Aid for Scientific Research (Kaken-B) der Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) 2011–2015.

Ausarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in *Profile* (2005) Meilensteine des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes. Insbesondere *Profile* scheint einen großen Einfluss auf die Lehrbücher zu haben. So plausibel dieser Ansatz auch klingt, so wenig empirisch fundiert ist er: Er beruht nicht auf einer Erhebung oder gar Quantifizierung des Sprachgebrauchs in typischen Alltagssituationen. Der Situationsbegriff ist theoretisch ebenso wenig hinreichend bestimmt wie das Alltagskonzept. Zudem sind die sprachlichen Selektionsverfahren intransparent.

Mit dem *frequenzorientierten Ansatz* wird das Ziel verfolgt, die Wahrscheinlichkeit zu bestimmen, mit der man mit einem Wort einer Fremdsprache konfrontiert wird. Zu diesem Zweck werden große Korpora auf das Auftreten von Lexemen hin untersucht. Für das Deutsche sind neben frühen Ausarbeitungen von Pfeffer (1970) und Rosengren (1972–1977) in jüngerer Zeit mit Jones/Tschirner (2006) und Tschirner (2008) neue frequenzbasierte Versuche der Bestimmung eines Grundwortschatzes getreten. In ihnen ist die Häufigkeit eines Wortes das Hauptkriterium der Selektion. Zwar geht dieser Ansatz empirisch vor, allerdings ist die Wahl des Korpus bzw. dessen Zusammenstellung und Umfang von entscheidender Bedeutung für das Ergebnis. Die vorhandenen Korpora freilich sind meist sehr selektiv im Hinblick auf die von ihnen abgedeckten Kommunikationsbereiche und bilden die gesprochene Sprache nur äußerst fragmentarisch ab. Zudem kann man am frequenzorientierten Ansatz kritisieren, dass Häufigkeit und Wichtigkeit von Lexemen verkürzend gleichgesetzt wird und dass wegen der starken Formbezogenheit Bedeutungsgesichtspunkte und die kommunikative Funktion von Wörtern generell vernachlässigt werden.

Gleichwohl haben frequenzorientierte Ansätze den Vorteil, dass sie überhaupt eine empirische Grundlage haben, ihre Ergebnisse folglich reproduzierbar sein müssen und somit die Möglichkeit eröffnen, intersubjektiv nachvollziehbare Maßstäbe in die Lehrwerkerstellung einzubringen.

In den folgenden Abschnitten wollen wir diskutieren, wie frequenzorientierte Ansätze für die Analyse von Lehrwerken nutzbar gemacht werden können. Wir beschränken uns hierbei auf die korpuslinguistisch recht einfach zu operationalisierenden Aspekte des Wortschatzes in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: die Distribution von Lexemen und den Wortschatzaufbau.

## Analyse von Grundwortschätzen<sup>2</sup>

Zunächst nehmen wir den Lehrwerkstyp Grundwortschatz in den Blick, bei dem Wortschatzfragen im Zentrum stehen. Grundwortschätze sind in ihrer einfachsten Form Listen von Wörtern, die eine Auswahl aus dem zentralen Wortschatz einer Sprache zum Zweck ihres Erlernens repräsentieren. Das Auswahlkriterium ist die Wichtigkeit eines Wortes für die Verständigung im Medium der zu erlernenden Sprache. Oft sind Grundwortschätze nach Themen oder Situationen geordnete Listen, die auch lexikografische Informationen und Übersetzungen in die jeweilige Muttersprache der Lernenden enthalten. Diese Aspekte werden jedoch in der folgenden Untersuchung vernachlässigt. Hier soll es allein darum gehen, wie groß die lexikalischen Schnittmengen zwischen sieben Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache sind.

Die folgenden Grundwortschätze wurden in die Analyse einbezogen:

- Markus Baldegger, Martin Müller, und Günther Schneider (1993), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.
- Louis M. Feuerle, Conrad J. Schmidt und Edda Weiss (2009), *Schaum's Outline of German Vocabulary*. o. O.
- Hisahiro Hiratsuka und Shigeo Hatori (1969), *4000 Wörter Deutsch zum praktischen Gebrauch*. Tokio.
- Carol James und Charles James (o. J.), *Basic German Vocabulary*. Berlin u. a.
- Diethard Lübke (2008), *Lernwortschatz Deutsch. Deutsch-Englisch*. Ismaning.
- Monika Reimann und Sabine Dinsel (2006), *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Deutsch-Englisch*. Ismaning. (Hier wurden ausschließlich die als Bestandteil der Wortliste des *Zertifikat Deutsch* gekennzeichneten Lemmata erfasst.)
- Erwin Tschirner (2008), *Deutsch als Fremdsprache. Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen*. Berlin.

Diese Auswahl deckt wichtige aktuelle Grundwortschätze ab (Lübke, Reimann/Dinsel, Tschirner), Meilensteine in der Geschichte der DaF-Lexikografie (Baldegger, James/James) sowie Grundwortschätze, die für Lernende aus einer spezifischen Sprachgemeinschaft konzipiert wurden (Feuerle/Schmidt/Weiss, Hiratsuka/Hatori). Insgesamt enthielten die Lehrwerke rund 10.000 unterschiedliche Lexeme. Wie Abbildung 1 zeigt, kommen mehr als die Hälfte (5.256 Lexeme) von ihnen nur in einem einzigen Grundwortschatz vor. Gerade einmal

<sup>2</sup> Für uns ist im Folgenden der Begriff *Zentraler Wortschatz* der Oberbegriff für zwei verschiedene Typen von begrenzender Wortschatzbeschreibung. Während *Kernwortschatz* eine zweckfreie Beschreibung bezeichnet, wird *Grundwortschatz* für alle Formen der Beschreibung verwendet, die eine sprachdidaktische Zielsetzung haben. Dabei ist zunächst unerheblich, ob die Zielsetzung muttersprachlich oder fremdsprachlich ist.

164 Lexeme werden in allen sieben Grundwortschätzen eingeführt. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, dass die Wortschatzselektion entweder nach sehr unterschiedlichen Kriterien erfolgt ist, oder dass dieselben Kriterien sehr unterschiedlich angewendet wurden bzw. keine Kriterien zur Anwendung kamen.

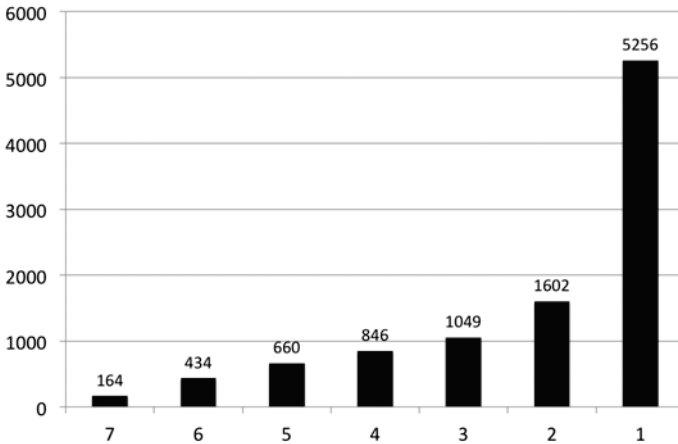


Abb. 1: Anzahl der Wörter (y-Achse), die in n Grundwortschätzen (x-Achse) vorkommen

Dies zeigt auch ein Blick auf die Schnittmengen zwischen den einzelnen Grundwortschätzen, die mittels einer selbst programmierten Software berechnet wurden (Tab. 1): Die Übereinstimmungen liegen in einem Bereich zwischen 13 % und 73 %. Die Selektion des Wortschatzes erfolgte also offenbar nach sehr unterschiedlichen Kriterien. Die Schwankungen in den Werten lassen sich zwar teilweise darauf zurückführen, dass die Umfänge der Wortschätze sehr unterschiedlich sind, dennoch verweisen die Ergebnisse insgesamt darauf, dass es offenbar an empirischen Grundlagen für die Zusammenstellung von Grundwortschätzen fehlt.

Tab. 1: Schnittmengen im Vokabular von sieben unterschiedlichen Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache

	Baldegger: <i>Kontaktschwelle</i>	Hiratsuka / Hatori: 4000 Wörter	Langen- scheidt: <i>Basic German Vocabulary</i>	Lübke: <i>Lernwort- schatz Deutsch</i>	Reimann / Dinsel: <i>Großer Lern- wortschatz</i>	Tschirner: <i>Grund- und Aufbau- wort- schatz</i>	<i>Schaum's Outline of German Vocabulary</i>
Baldegger: <i>Kontaktschwelle</i>	100 %	43.3 %	71.8 %	67.9 %	69.2 %	57.3 %	27.7 %
Hiratsuka / Hatori: 4000 Wörter	27.6 %	100 %	48.3 %	42.1 %	47.1 %	37.1 %	16.4 %
Langenscheidt: <i>Basic German Vocabulary</i>	33.2 %	35.1 %	100 %	60.2 %	58.8 %	66 %	17.6 %
Lübke: <i>Lernwortschatz Deutsch</i>	37.8 %	36.8 %	72.4 %	100 %	67.4 %	63.2 %	20.4 %
Reimann / Dinsel: <i>Großer Lernwortschatz</i>	22.1 %	23.7 %	40.7 %	38.8 %	100 %	37.3 %	13.8 %
Tschirner: <i>Grund- und Aufbauwortschatz</i>	24.6 %	25 %	61.2 %	48.7 %	49.9 %	100 %	13.2 %
<i>Schaum's Outline of German Vocabulary</i>	32.5 %	30.3 %	44.7 %	43.1 %	50.7 %	36.1 %	100 %

Noch deutlicher wird dieser Mangel an empirischer Grundierung, wenn man die thematische Gliederung der Grundwortschätze vergleicht. Hier scheint vollkommene Willkür zu herrschen. Tschirner beispielsweise gliedert seinen *Grund- und Aufbauwortschatz* (2008) grob nach folgenden Themen:

- |  |  |
|--|--|
| - Allgemeine Begriffe                  | - Politik und Gesellschaft                 |
| - Arbeitswelt                          | - Reisen und Verkehr                       |
| - Ausbildung                           | - Sprache                                  |
| - Einkaufen                            | - Strukturwörter                           |
| - Freizeit und Unterhaltung            | - Umwelt                                   |
| - Körper und Gesundheit                | - Verpflegung                              |
| - Personalien                          | - Wahrnehmung und Bewegung                 |
| - Informationen zur Person             | - Wohnen                                   |
| - Persönliche Beziehungen und Kontakte | - Öffentliche und private Dienstleistungen |

*Schaum's Outline of German Vocabulary* (2009) hingegen gliedert den Wortschatz wie folgt:

- |               |                          |                       |
|---------------|--------------------------|-----------------------|
| - Anruf       | - Küche                  | - Wäsche              |
| - Arzt        | - Passkontrolle und Zoll | - Am Bahnhof          |
| - Badezimmer  | - Post                   | - Am Flughafen        |
| - Bank        | - Problem                | - Auf der Post        |
| - Computer    | - Restaurant             | - Das Auto            |
| - Esszimmer   | - Schlafzimmer           | - Die Familie         |
| - Friseur     | - Sport                  | - Im Flugzeug         |
| - Hausarbeit  | - Theater                | - Im Hotel            |
| - Kaufhaus    | - Wohnzimmer             | - Nach dem Weg fragen |
| - Krankenhaus |                          |                       |

Während also Tschirners thematische Gliederung auf relativ abstrakten Kategorisierungen beruht (die in Unterkapiteln weiter differenziert und konkretisiert werden), ist *Schaum's Outline of German Vocabulary* schon auf der ersten Gliederungsebene an konkreten Kommunikationssituationen orientiert.

Der frequenzorientierte Ansatz erlaubt einen noch genaueren Blick auf die Zuordnung von Wörtern zu Themen bzw. Kommunikationssituationen in Grundwortschätzen. Tabelle 2 zeigt die Schnittmengen der Grundwortschätze von Tschirner (*Grund- und Aufbauwortschatz* 2008) und Lübke (*Lernwortschatz* 2008) auf der ersten thematischen Gliederungsebene als eine Heatmap: Je größer die Überschneidungen des Wortschatzes in den jeweiligen Themengebieten sind, desto dunkler sind die Felder der Tabelle unterlegt.

Die größte Übereinstimmung im Wortschatz besteht demnach in der Schnittmenge der Themen *Schulwesen* (Lübke) und *Ausbildung* (Tschirner) mit gerade einmal 51,4 %. Es zeigt sich zudem, dass der Wortschatz aus Tschirners Kategorie *Ausbildung* sich bei Lübke über die thematischen Kategorien *Schulwesen* (51,4 %), *Beruf* (13,2 %), *Denken* (10,3 %) und *Sprache* (5,1 %) verteilt.

Tab. 2: Schnittmengen des Wortschatzes in der thematischen Gliederung von Tschirner (2008, Spalten) und Lübke (2008, Zeilen) nach deren thematischer Gliederungssystematik (erste Gliederungsebene)

	T: Allgemeine Begriffe	T: Arbeitswelt	T: Ausbildung	T: Einkaufen	T: Freizeit und Unterhaltung	T: Körper und Gesundheit	T: Personal- und Informations-technologien zur Person	T: Persönliche Beziehungen und Kontakte	T: Politik und Selbstverwirklichung	T: Reisen und Verkehr	T: Sprache	T: Strukturwörter	T: Umwelt	T: Verpflichtung	T: Wahrnehmung und Bewegung	T: Wohnen	T: Öffentliche Dienstleistungen
L: Allgemeiner Begriffe	6.25	0	0	3.125	3.125	3.125	3.125	0	9.375	0	0	18.75	6.25	0	0	9.375	6.25
L: Beruf	3.676	20.588	13.235	2.205	2.941	2.205	5.147	3.676	4.411	2.941	0.735	5.147	1.47	0.735	0.735	0.735	4.411
L: Denken	7.943	1.401	10.28	0.467	1.869	7.476	2.803	2.803	8.411	0.467	25.7	10.747	0.467	0	1.869	0	3.738
L: Ernährung	1.333	0	0.444	2.222	0	0	0.444	0	0	0	0	0.444	0	2.222	0.888	0	0
L: Ethik, Religion	5.555	0	1.851	0	1.851	0	27.777	0	3.703	1.851	0	1.851	1.851	0	1.851	0	0
L: Freizeit	2.836	4.964	0.709	0.709	43.262	0	12.056	0	0	1.418	1.418	1.418	1.418	0	2.127	2.836	1.418
L: Gesundheit, Krankheit	2.409	1.204	1.204	0	1.204	40.963	6.024	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.204
L: Kleidung	1.204	0	0	28.915	0	1.204	1.204	0	0	0	0	0	0	0	1.204	6.024	0
L: Körper	6.451	0	0	1.935	0	27.741	4.516	0	0	0.645	1.29	1.29	3.87	0	12.258	2.58	0
L: Natur	3.076	1.538	0	0	3.076	0	1.538	0	3.076	3.076	0	0	49.23	0	1.538	0	0
L: Nicht Verwechseln	0	0	0	0	0	0	0	0	33.333	0	33.333	0	0	0	0	0	0
L: Privatleben	1.185	0.395	1.185	0	7.905	3.557	18.972	13.833	1.581	0.79	2.371	3.557	0.79	0	7.905	0.395	1.976
L: Schulwesen	1.388	2.777	51.388	0	0	1.388	2.777	0	8.333	1.388	0	2.777	0	0	0	0	5.555
L: Seelischer und geistiger Bereich, Gefühle	8.433	0	0	0	3.614	6.024	10.843	6.024	3.614	2.409	2.409	1.204	1.204	0	20.481	0	8.433
L: Sprache	1.702	2.978	5.106	0	12.34	0.851	1.276	1.702	2.978	0.425	19.574	6.808	0	0	1.702	0	8.51
L: Tiere, Pflanzen	0	1.123	0	1.123	0	2.247	0	0	0	1.123	0	0	29.213	1.123	0	1.123	0
L: Umwelt	8.571	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45.714	2.857	8.571	0	0
L: Verkehr	1.557	3.115	0.623	1.246	19.937	0	5.607	0	0.311	17.757	0.934	2.492	1.246	0	3.115	2.18	2.18
L: Wille	5.882	3.529	0	1.176	0	1.176	5.882	7.058	12.941	2.352	21.176	12.941	0	0	1.176	0	4.705
L: Wirtschaft	1.65	6.6	2.31	19.471	2.97	1.65	0.99	1.98	6.27	2.64	2.31	1.65	0.99	1.65	2.31	4.95	6.6
L: Wohnen	1.986	1.986	0.662	3.311	0.662	0	1.986	0	1.324	0.662	0	1.324	5.298	0.662	3.311	37.086	2.649
L: Zeit, Raum, Menge	45.301	0.24	1.445	2.65	4.096	0.722	2.168	1.445	2.65	6.506	2.168	4.337	1.445	0.24	3.132	1.204	0.963
L: Öffentliches Leben	1.041	3.645	0.52	0.52	4.166	0.52	4.166	0.52	36.979	0	0	0	1.562	0.52	0.52	0.52	16.145

Das Potenzial einer solchen Heatmap liegt auch darin, sichtbar zu machen, welche Kategorien besonders stark streuen. So zeigt sich etwa, dass Tschirners Kategorie *Allgemeine Begriffe* mit der gleichnamigen Kategorie bei Lübke nur wenige Überschneidungen aufweist, der Wortschatz hier vielmehr sehr unterschiedlichen Kategorien zugewiesen wird, insbesondere *Zeit*, *Raum*, *Menge*. Die Wörter aus Lübkes Kategorie *Allgemeine Begriffe* hingegen streuen bei Tschirner noch stärker, soweit sie überhaupt vorkommen. Die größte Dispersion weisen die Lexeme in Lübkes Themen *Wille* und *Denken* über die thematischen Kategorien bei Tschirner auf.

Der frequenzorientierte Ansatz erlaubt jedoch nicht nur Rückschlüsse aus aggregierten Daten, sondern ermöglicht es auch, für jedes einzelne Wort die Zuordnung zu einzelnen thematischen Klassen in den Blick zu nehmen. Tabelle 3 zeigt einen Ausschnitt aus einer Liste, die für jedes Lemma angibt, ob ein Wort in einem der untersuchten Grundwortschätze vorkommt und wenn ja in welchen thematischen Kategorien.

Die Tabelle 3 zeigt, dass sich die Wortschätze grundsätzlich danach unterscheiden lassen, ob ein Lemma in mehreren Themenkategorien vorkommen kann oder nicht, und damit auch, wie differenziert die Bedeutungsbeschreibung in den jeweiligen Grundwortschätzen ist. Ein Lemma wie *Himmel* kann demnach entweder ausschließlich den Kategorien *Umwelt/Natur/Erde und Weltraum* zugeschrieben oder zusätzlich den Kategorien *Ethik/Ethik*, *Religion/Kulturelles Leben*.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass hinsichtlich des Lehrbuchtyps Grundwortschatz der frequenzorientierte Ansatz eine dreifache diagnostische Funktion haben kann:

1. die Kohärenz der Wortschätze bzw. Selektivität eines einzelnen Grundwortschatzes zu analysieren, um die Passgenauigkeit des Wortschatzes für bestimmte Zielgruppen zu bestimmen,
2. die Kohärenz der thematischen Gliederung zu überprüfen: kultur- oder zielgruppenspezifische Gliederungen sichtbar zu machen, offensichtliche Restkategorien zu identifizieren,
3. die Differenziertheit der semantischen Beschreibung zu messen, indem das Vorkommen der Lemmata in unterschiedlichen thematischen Kategorien untersucht wird.

Gleichzeitig bietet der lehrbuchanalytisch orientierte frequenzorientierte Ansatz auch bislang zu wenig genutzte Möglichkeiten, die zur Erstellung bzw. Verbesserung von Grundwortschätzen beitragen könnten:

1. die Möglichkeit, durch Schnittmengenberechnung im Sinne des lexikografischen Ansatzes (Haderlein 2008; Schnörch 2002) einen Beitrag zur Bestimmung des zentralen Wortschatzes zu leisten,

Tab. 3: Zuordnung einzelner Lemmata zu thematischen Kategorien in sieben Grundwortschätzen

	Baldegger: <i>Kontaktschwelle</i>	Hiratsuka / Hatori: 4000 Wörter	Langenscheidt: <i>Basic German Vocabulary</i>	Lübke: <i>Lernwortschatz</i>	Reimann / Dinsel: <i>Großer Lernwortschatz</i>	Tschirner: <i>Grund- und Aufbauwortschatz</i>	<i>Schaum's Outline of German Vocabulary</i>
<i>Herz</i>	Gesundheit und Hygiene	Der menschliche Körper	Der Mensch	Körper	Gesundheit und Krankheit / Der Mensch	Körper und Gesundheit	Arzt
<i>Heu</i>	-	Dorf und Feldarbeit	-	-	Stadt und Land	-	-
<i>Hilfe</i>	Aktualität; Themen von Allgemeinem Interesse	-	Mensch und Gesellschaft	Beruf / Seelischer und geistiger Bereich, Gefühle	Der Mensch	Öffentliche und private Dienstleistungen	-
<i>Himbeere</i>	-	Garten	-	-	-	-	Restaurant
<i>Himmel</i>	Umwelt	Religion / Himmel und Gestirne	Umwelt / Öffentliches Leben	Natur / Ethik, Religion	Erde und Weltraum / Kulturelles Leben	Umwelt	-
<i>Hintergrund</i>	-	-	Räumliche Begriffe	-	Kulturelles Leben	Politik und Gesellschaft	-
<i>Hitze</i>	-	Wetter	Umwelt	Umwelt	Erde und Weltraum	Umwelt	Küche

(Fortsetzung)

	Baldegger: <i>Kontaktschwelle</i>	Hiratsuka / Hatori: 4000 Wörter	Langenscheidt: <i>Basic German Vocabulary</i>	Lübke: <i>Lernwortschatz</i>	Reimann / Dinsel: <i>Großer Lernwortschatz</i>	Tschirner: <i>Grund- und Aufbauwortschatz</i>	Schaum's <i>Outline of German Vocabulary</i>
<i>Hobby</i>	Freizeit und Unterhaltung	-	Kunst und Interessen	Freizeit / Verkehr	Feste und Freizeit	Personalien, Informationen zur Person	-
<i>Hochwasser</i>	-	Unfälle und Katastrophen	Umwelt	-	Erde und Weltraum	-	-
<i>Hochzeit</i>	-	Familie	Mensch und Gesellschaft	Privatleben	Feste und Freizeit / Die Familie	Freizeit und Unterhaltung	-
<i>Hof</i>	Wohnen	Wohnung und Möbel	Umwelt / Alltagswelt / Mensch und Gesellschaft	Wohnen	zu Hause	Wohnen	im Hotel
<i>Holz</i>	Wohnen	Feldblumen und wilde Pflanzen	Technik und Materialien	Tiere, Pflanzen	Stadt und Land	Umwelt	-

2. durch *topic modelling* (Steyvers/Griffiths 2007) datengeleitet thematische Gliederungen für das für die Zielsprache als repräsentativ angesehene Korpus zu berechnen.

## Analyse von Lehrbüchern

Im Folgenden wollen wir zeigen, welchen Beitrag eine frequenzorientierte Herangehensweise für die Analyse allgemeiner Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache leisten kann. Dabei werden wir die Wortschatzselektion, den Wortschatzaufbau und die Kommunikationsbereichsspezifität des Wortschatzes in Lehrbüchern in den Blick nehmen. Vorher jedoch müssen wir die Daten, auf denen unsere Analysen beruhen, genauer beschreiben.

### Lehrbuchdaten

Die Basis für die vorliegende Untersuchung bilden mehrere, vor allem japanische DaF-Lehrwerke, die digitalisiert vorliegen. Die Erarbeitung dieser Daten geht auf ein Vorgängerprojekt zurück, bei dem die Bücher gescannt und mit einer OCR-Software in digitalen Text konvertiert wurden (Bubenhofer u. a. 2011). Es handelt sich um folgende Bücher:

1. *Ein Sommer in Deutschland*. Herausgegeben von Kurahei Ogino, Andrea Raab. 4. Aufl., Tokio: Asahi 2009. (Im Folgenden: *Sommer*.)
2. *Farbkasten Deutsch neu 1*. Herausgegeben von Mayumi Itayama, Ursula Shioji, Yuko Motokawa, Takako Yoshimitsu. 26. Aufl., Tokio: Sanshusha 2007. (Im Folgenden: *Farbkasten*.)
3. *Hallo München. Neu*. Herausgegeben von Ichiro Sekiguchi. Tokio: Haku-suisha 2008. (Im Folgenden: *München*.)
4. *Meine Deutschstunde*. Herausgegeben von Tomoaki Seino. 4. Aufl., Tokio: Asahi 2008. (Im Folgenden: *Deutschstunde*.)
5. *Modelle neu 1*. Herausgegeben von Andreas Riessland u. a. 6. Aufl., Tokio: Sanshusha 2009. (Im Folgenden: *Modelle*.)
6. *Szenen 1*. Herausgegeben von Shuko Sato u. a. 13. Aufl., Tokio: Sanshusha 2009. (Im Folgenden: *Szenen 1*.)
7. *Szenen 2*. Herausgegeben von Shuko Sato u. a. 13. Aufl., Tokio: Sanshusha 2009. (Im Folgenden: *Szenen 2*.)
8. *Themen 1 neu. Kursbuch*. Herausgegeben von Hartmut Aufderstraße u. a. Ismaning: Hueber 2003. (Im Folgenden: *Themen*.)
9. *em neu. Hauptkurs*. Herausgegeben von Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb. Ismaning: Hueber 2008. (Im Folgenden: *em*.)

Die Texte wurden mit Metadaten (Autorinnen und Autoren, Erscheinungsjahr, Zielgruppe) ausgezeichnet, japanischer Text ausgesondert und die Lektionen und weitere Untergliederungen (Lesetext, Übung, Grammatik, Wortschatz etc.) markiert. Zudem wurden die Texte maschinell mit Wortarten und Lemmata annotiert unter Verwendung des TreeTaggers (vgl. Schmid 1994). Dabei sollte man sich bewusst sein, dass an mehreren Stellen der Korpusaufbereitung Fehler entstehen können: Bereits beim OCR-Prozess können Erkennungsfehler auftreten, ebenso bei der maschinellen Wortartenerkennung und der Lemmatisierung.

Mit diesen Schritten werden Lehrwerke für vielfältige Analysen erschlossen. Unsere Untersuchungen beschränken sich zwar auf den verwendeten Wortschatz, doch wären aufgrund des POS-Taggings (Wortartenannotation, die teilweise auch syntaktische Funktionen beschreibt) ebenso syntaktische Analysen durchführbar. Fragen des »Weltbildes« in einem Lehrbuch – und dies trifft nicht nur auf Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache zu – könnte man beispielsweise über N-Gramm-Analysen (vgl. Scharloth/Bubenhofer 2012) empirisch weiter ergründen.

Im Verlauf der datengeleiteten Korpusanalysen haben wir Wortschatzlisten nach unterschiedlichen Kriterien, z. B. Frequenzlisten für ganze Lehrbücher, Wortschatzlisten nach Kapiteln oder nach grammatischen Kategorien (POS), generiert. Die Tabelle 4 gibt eine schematische Übersicht über die Schritte bei der Korpuserstellung, -aufbereitung und -analyse:

Tab. 4: Workflow beim Pre-Processing der Lehrwerke

SCHRITT	MITTEL	ERGEBNIS	KOMMENTAR	
<i>Korpuserstellung</i>				
1	Scan	ScanSnap S510	Bilddatei	Nicht durchsuchbar
2	OCR	Omnipage 16	Textdatei	Nach Text durchsuchbar
3	Annotation Textstruktur	Manuell	XML-Datei	Nach Tags und Text durchsuchbar
4	Annotation Tokenebene: Lemmatisierung, POS-Annotation	TreeTagger	XML-Datei	Nach Lemmata und POS durchsuchbar
<i>Korpusauswertung</i>				
5	Wortlisten-Generierung	Perl-Skript	csv-Datei	Grundsätzlich sind Listen auf der Basis jeder annotierten Metainformations-Kategorie für jede Kategorie auf der Tokenebene möglich
6	Wortlisten-Vergleich	Perl-Skript	csv-Datei	

## Grundwortschatzdaten

Um einen Maßstab für die Distribution von Wortschatz in den Lehrwerken zu haben, wurde der von einem Teil der Autoren dieses Beitrags datengeleitet errechnete Kernwortschatz des Deutschen herangezogen (vgl. Okamura/Lange/Scharloth 2012). Das von der Japanese Society for the Promotion of Science finanzierte Forschungsprojekt *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach*<sup>3</sup> (im Folgenden auch *Basic German*) hat das Ziel, den Kernwortschatz des Deutschen nicht nur auf der Basis der Häufigkeit von Lexemen zu berechnen, sondern auch ihre thematische und temporale Stabilität sowie ihre Produktivität in die Berechnung des Kernwortschatzes einfließen zu lassen. Zum zentralen Wortschatz zählen demnach jene Lexeme, die (1) häufig vorkommen, die (2a) über einen längeren Zeitraum gleichmäßig häufig auftreten (also keine Modewörter sind), (2b) in Texten unterschiedlicher thematischer Prägung gleichmäßig distribuiert sind, die (3a) als lexikalische Morpheme in vielen Ableitungen und Zusammensetzungen auftreten, die (3b) als Lexeme selbst häufig sind und (3c) die als lexikalische Morpheme häufiger als Zweitglied in Komposita verwendet werden. Dabei wurden die folgenden Werte normalisiert (teilweise logarithmiert) und gewichtet berechnet und mit Hilfe eines Vektordistanzmodells<sup>4</sup> ein Ranking der Lexeme erstellt:

- *Frequenz*: Häufigkeitsklasse eines Lexems
- *Temporale Stabilität*: das Dispersionsmaß Gries' DP (vgl. Gries 2008) jahresweise
- *Thematische Stabilität*: Gries' DP über Rubriken und Teilforen
- *Produktivität*: Anzahl der Komposita-Lemmata, Frequenz der Komposita, Häufigkeitsklassenverteilung der Komposita (Entropie), Verteilung Erst-/Zweitglied

Bei der Zusammenstellung des Korpus, auf dessen Basis der Kernwortschatz berechnet wurde, gingen die Autoren von zwei kommunikativen Grundkonstellationen aus: Einerseits nahmen sie mehrfachadressierte und konzeptionell schriftliche Texte in das Korpus auf, andererseits aber auch Texte, die persönlich adressierend und konzeptionell mündlich sind. So setzte sich das insgesamt rund 850 Millionen Wörter umfassende Korpus aus Zeitungstexten der Jahre 1990 bis 2012 (370 Millionen Wortformen, Tab. 6) sowie aus Online-Diskussionsforen aus den Jahren 1998 bis 2012 (rund 480 Millionen Wortformen, Tab. 6) zusammen.

---

<sup>3</sup> Vgl. die Internetpräsenz: <http://www.basic-german.com> [Stand: 01.06.2015].

<sup>4</sup> Für eine detaillierte Beschreibung der zugrunde liegenden statistischen Modelle vgl. Lange/Okamura/Scharloth (2015).

Tab. 5: Übersicht über das Foren-Teilkorpus (persönlich adressiert und konzeptionell mündlich)

	<i>Beiträge</i>	<i>Wörter</i>
seniorentreff.de	1.005.159	68.514.967
bfriends.brigitte.de	1.719.564	141.686.509
politikforen.net	3.260.363	263.866.105
<i>Gesamt Foren:</i>	<i>5.985.086</i>	<i>474.067.581</i>

Tab. 6: Übersicht über das Zeitungs-Teilkorpus (mehrfachadressiert, konzeptionell schriftlich)

	<i>Beiträge</i>	<i>Wörter</i>
SPON	374.253	151.852.627
Spiegel Print 1990–2011	139.578	87.156.665
ZEIT 1995–2011	114.109	86.915.216
FOCUS 1993–2012	106.400	43.349.229
<i>Gesamt Zeitungen:</i>	<i>734.340</i>	<i>369.273.737</i>

Der Kernwortschatz wurde sowohl für das gesamte Korpus als auch für die beiden Kommunikationsbereiche getrennt berechnet. Für die folgende Lehrwerksanalyse wurden die Daten analog zu Häufigkeitsklassen auf der Basis eines konstanten Vektordistanzintervalls in Klassen eingeteilt (im Folgenden: Vektordistanzklassen/VKs). Angehörige der gleichen Vektordistanzklasse haben in der Zusammenschau der berechneten Merkmale ähnliche Frequenz-, Stabilitäts- und Produktivitätswerte, ihre Distanz zum optimalen Vektor (höchste Häufigkeit, optimale Stabilität, höchste Produktivitätswerte) ist daher ähnlich. Weil die Differenz der Vektordistanzen zwischen zwei Lexemen im Ranking immer mehr abnimmt, nimmt die Anzahl der Vertreter je Klasse bei gleichbleibendem Vektordistanzintervall zu. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Distribution von Lexemen in den Vektordistanzklassen.

Tab. 7: Übersicht über die Vektordistanzklassen

<i>Klasse</i>	<i>Anzahl Lexeme</i>	<i>Summe Lexeme</i>
0	3	3
1	2	5
2	14	19
3	23	42
4	48	90
5	123	213
6	206	419
7	412	831
8	704	1535
9	1066	2601
10	1509	4110
11	2135	6245
12	2894	9139
13	4284	13423

(Fortsetzung)

Klasse	Anzahl Lexeme	Summe Lexeme
14	5734	19157
15	7979	27136
16	10044	37180

Wortschatzselektion in den untersuchten Lehrwerken

Zunächst ist die Frage von Interesse, welche Vektordistanzklassen in den Lehrbüchern vorkommen. Abbildung 2 zeigt zum einen die Anzahl unterschiedlicher Lexeme, die in einem Lehrbuch auftreten, zum anderen auch, auf welche Vektordistanzklassen sich diese Lexeme verteilen.

Das Ergebnis ist für die meisten Lehrbücher positiv: Sie berücksichtigen zu

### Basic German Wortschatz: VK-Zugehörigkeit der Wörter

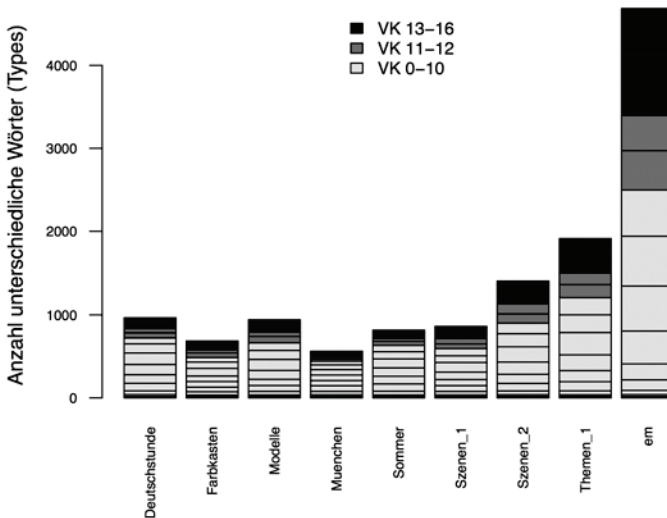


Abb. 2: Verteilung des Vokabulars über die VKs gemäß Grundwortschatz

einem sehr hohen Prozentsatz Lexeme aus den Vektordistanzklassen 1 bis 10; diese umfassen die rund 4000 häufigsten, stabilsten und produktivsten Lexeme. Je umfangreicher die Lehrbücher werden, desto mehr Wortschatz aus höheren Vektordistanzklassen wird verwendet. Dies ist nicht weiter überraschend, dennoch erscheint die Zahl der Lexeme aus den Vektordistanzklassen 13 bis 16 bei *Themen 1* und *em* unnötig hoch. Aus Lernersicht wäre es besser, diesen Wort-

schatzbereich zunächst zugunsten der Vektordistanzklassen 0 bis 12 zu vermeiden, also der rund 10.000 frequentesten, stabilsten und produktivsten Lerne.

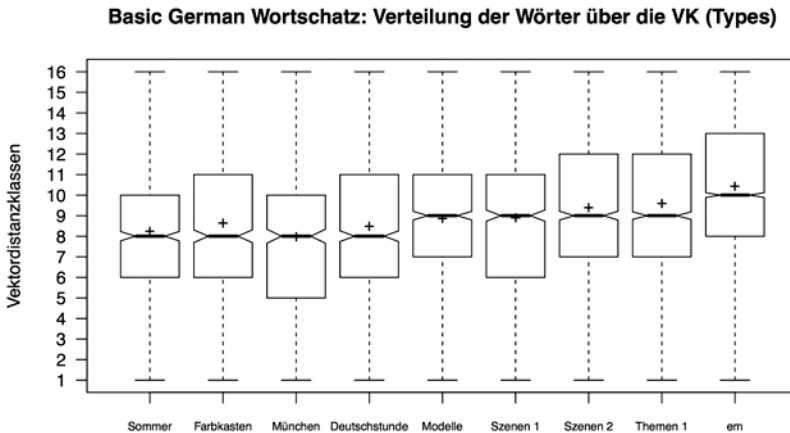


Abb. 3: Mediane (dicker waagrechter Balken), Mittelwerte (+) und Begrenzung des oberen und unteren Quartils (Box) der Vektordistanzklassen in den Lehrbüchern; 50 % der Daten liegen innerhalb der Box; unterschiedliche Wörter (Types)

In Abbildung 3 ist ersichtlich, dass sich die Lehrwerke *Sommer*, *Farbkasten*, *München* und *Deutschstunde* nicht signifikant in der Wortschatzselektion unterscheiden. Eine zweite Gruppe sind die Bücher *Modelle*, *Szenen 1* und *Szenen 2* sowie *Themen 1*, die gegenüber der ersten Gruppe ein schwierigeres Vokabular verwenden. *em* wiederum unterscheidet sich diesbezüglich von allen anderen und verwendet das schwierigste Vokabular innerhalb der untersuchten Lehrwerke. Natürlich sind die Ergebnisse nur im Kontext des Umfangs des jeweils im Lehrwerk eingeführten Vokabulars aussagekräftig. Aber im Vergleich etwa zu *Deutschstunde* ist die Wortschatzauswahl von *Modelle* offensichtlich weniger gelungen, zumindest wenn man die Daten aus dem Forschungsprojekt *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach* zugrunde legt und voraussetzt, dass Lehrwerke sich bei der Wortschatzauswahl am zentralen Wortschatz orientieren sollten.

Die Analysen zeigen also deutliche Unterschiede in den Lehrwerken, die auch Rückschlüsse auf die Qualität der Wortschatzselektion zulassen. Der frequenzorientierte Ansatz ist damit geeignet, die Selektion des Wortschatzes in Lehrbüchern mit intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien zu analysieren, zu kritisieren oder gar anzuleiten.

## Wortschatzaufbau

Der frequenzorientierte Ansatz ermöglicht es auch, den Wortschatzaufbau in Lehrbüchern in den Blick zu nehmen. In unserer Analyse waren wir von der Annahme ausgegangen, dass Wortschatz aus höheren Vektordistanzklassen sich häufiger in den späteren Lektionen der Lehrbücher findet. Dies ist jedoch nicht der Fall, vielmehr zeigt sich in fast allen Lehrbüchern ein stabiles Distributionsmuster: Rund 40 % des Vokabulars stammt aus den VKs 0 bis 5, weitere 40 % aus den VKs 6 bis 10 und rund 20 % aus den VKs 11 bis 16 (vgl. exemplarisch Abb. 4).

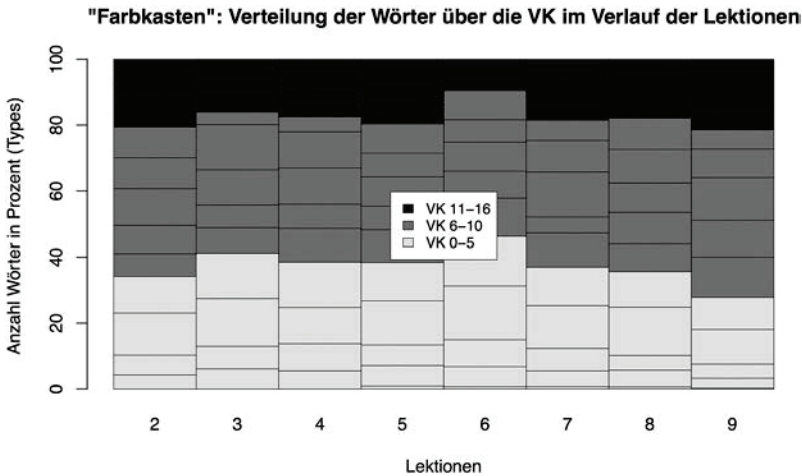


Abb. 4: Lektionenweise Verteilung des Vokabulars über Vektordistanzklassen im Lehrwerk *Farbkasten*

Eine Ausnahme bildet wiederum das Lehrwerk *em*. In ihm wird von Anfang an sehr viel mehr Wortschatz aus den Vektordistanzklassen 6 bis 10 und 11 bis 16 eingeführt (Abb. 5).

## Wortschatz in Abhängigkeit von kommunikativen Grundkonstellationen

Wie bereits dargestellt, wurde im Rahmen des Projekts *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach* der Kernwortschatz auch getrennt nach den kommunikativen Grundkonstellationen mehrfach-adressierend und konzeptionell schriftlich einerseits und persönlich adressiert und konzeptionell mündlich andererseits berechnet. Dies bietet die Möglichkeit,

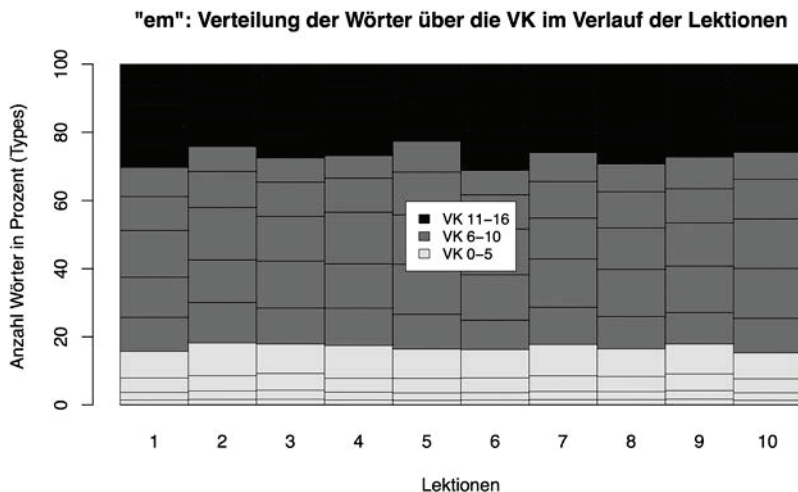


Abb. 5: Lektionenweise Verteilung des Vokabulars über Vektordistanzklassen im Lehrwerk *em*

die Lehrwerke auch daraufhin zu untersuchen, zu welcher der beiden Grundkonstellationen ihre Wortschatzselektion neigt.

Die Ergebnisse, die in den Abbildungen 6 und 7 visualisiert sind, widersprechen der Annahme, dass die Lehrbücher für einen kommunikativ-pragmatisch orientierten Unterricht konzipiert sind: Am Maßstab Grundwortschatz »Zeitungen« gemessen, bewegt sich bei den meisten Lehrbüchern das Vokabular hauptsächlich zwischen den Klassen 5 und 10/11, während sich, gemessen am Grundwortschatz »Foren«, bei den meisten Lehrbüchern das Vokabular zwischen 7 und 11/12 bewegt. Die Lehrwerke orientieren sich demnach eher an der mehrfachadressierenden konzeptionell schriftlichen kommunikativen Grundkonstellation als an der persönlich adressierenden, konzeptionell mündlichen – ein Befund, der für Lehrwerke, die für einen am kommunikativ-pragmatischen Paradigma orientierten Unterricht konzipiert sind, überrascht.

Welches Vokabular, das in den Lehrbüchern Verwendung findet, wird über den Foren-Grundwortschatz besser abgedeckt als über den Zeitungs-Grundwortschatz? Tabelle 8 zeigt Lexeme in grober thematischer Ordnung, die gemäß Foren-Grundwortschatz in eine Vektordistanzklasse von 0 bis 10 fielen (und damit zu den rund 4000 häufigsten, stabilsten und produktivsten Lemmata gehören), gemäß Zeitungs-Grundwortschatz jedoch mit einer Vektordistanzklasse ab 13 ausgewiesen worden sind (und damit für dieses Korpus erst ab einem Rang höher als 13.000 zu finden sind).

**Basic German – Zeitungen: Verteilung der Wörter über die VK (Types)**

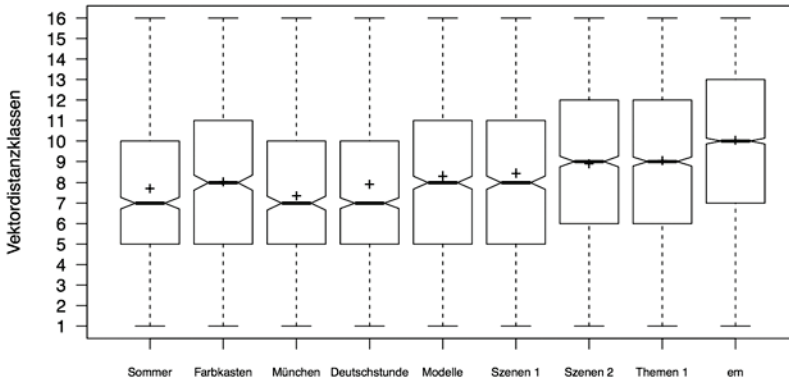


Abb. 6: Zeitungskorpus – Mediane (dicker waagrechter Balken), Mittelwerte (+) und Begrenzung des oberen und unteren Quartils (Box) der Vektordistanzklassen in den Lehrbüchern

**Basic German – Foren: Verteilung der Wörter über die VK (Types)**

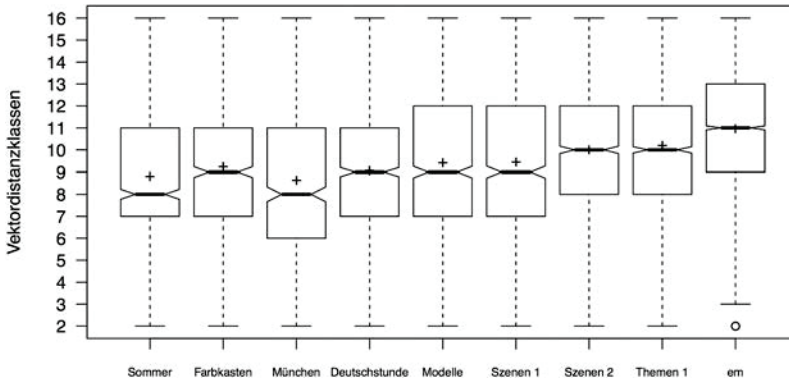


Abb. 7: Forenkorpus – Mediane (dicker waagrechter Balken), Mittelwerte (+) und Begrenzung des oberen und unteren Quartils (Box) der Vektordistanzklassen in den Lehrbüchern

Tab. 8: Lexeme aus den Lehrwerken, die bei der Grundwortschatzberechnung auf Basis des Forenkopus eine niedrige Vektordistanzklasse haben, jedoch eine hohe im Zeitungskopus

<i>Eigenschaften/Gefühle</i>	<i>Personen</i>	<i>Maße</i>
Assoziation	Migranten	cm
Dummheit	Partnerin	km
Eifersucht	Staatsbürgerschaft	<i>Anderes</i>
aufregen	alleinerziehend	Advent
mitbekommen	<i>Essen/Körper</i>	Hexe
sadistisch	Erkältung	Ecke
<i>Phatische Kommunikation</i>	Gurke	Grammatik
Glückwunsch	Senf	irgendwas
Hallo	Vitamin	nochmal
Gratulation	Yoga	siehe
Willkommen		welche
		tendenziell
		öfters

Offensichtlich sind Ausdrücke des Begrüßens und Glückwünschens, also Elemente ritueller Kommunikation, die in Zeitungstexten selten vorkommen. Lexeme dieser Art wären in einem kommunikativ-pragmatisch orientierten Grundwortschatz zu erwarten, da sie Alltagssituationen abbilden, die im Unterricht gelernt werden sollen. In eine ähnliche Kategorie gehören Lexeme, die Personen beschreiben oder Gefühle ausdrücken, sowie Themen des täglichen Lebens wie Gesundheit und Essen (*Erkältung, Gurke* etc.).

Umgekehrt stellt sich die Frage, welche Lexeme gemäß Zeitungssprache relativ gebräuchlich sind, in der Forensprache jedoch selten vorkommen. Tabelle 9 zeigt Lexeme in den untersuchten Lehrbüchern, die gemäß Zeitungs-Grundwortschatz eine Vektordistanzklasse von 0 bis 10 aufweisen, nach dem Foren-Grundwortschatz jedoch eine Klasse ab 13.

Tab. 9: Lexeme aus den Lehrwerken, die bei der Grundwortschatzberechnung auf Basis des Zeitungskorpus eine niedrige Vektordistanzklasse haben, jedoch eine hohe im Forenkorpus

<i>Personen</i>	<i>Verkehr</i>	<i>Anderes</i>
Biografie	Laster	Campus
Porträt	Lieferant	Kabine
<i>Identität</i>	Lkw	Öffnung
Freiburger	Route	Übersicht
Mainzer	<i>Eigenschaften (zuordnen)</i>	Schale
koreanisch	bescheinigen	Schirm
kroatisch	beschwören	Statue
portugiesisch	entzünden	Stift
<i>Geschäftsleben</i>	prophezeien	Strebe
Geschäftsführer	hoffnungsvoll	Ticket
Designer	innovativ	Vorsprung
Filiale	lässig	Wächter
Kanzlei	rar	Zeichnung
Mandant	renommiert	bilanzieren
Redakteur	<i>Bewegung</i>	blitzen
Slogan	besichtigen	hüllen
Kostüm	besteigen	proben
Kundschaft	erkunden	rangieren
Vertrieb	gleiten	verkleiden
Zentrale	kreuzen	verzögern
Zuwachs	münden	überreichen
	pendeln	
	pilgern	
	eilig	
	forsch	
	hektisch	

Es handelt sich um einige Lexeme des Geschäfts- und Berufslebens, Themen, die offensichtlich in Webforen seltener, weniger regelmäßig und dann mit nicht sehr differenziertem Wortschatz diskutiert werden. Auffällig sind auch Adjektive und Verben, die Bewegung ausdrücken und die beispielsweise in Erzählungen verwendet werden. Weiter gehören dazu Verben und Adjektive, die Zustände oder Eigenschaften beschreiben und eher zum gehobenen Sprachstil gehören (*entzünden, prophezeien, beschwören*).

Es zeigen sich deutlich die Unterschiede in der Verteilung des funktionalen Wortschatzes zwischen Zeitungs- und Forensprache: Diese liegen einerseits in den Themen, andererseits in den vorkommenden kommunikativen Situationen. Vor allem letztere sind für den kommunikativ-pragmatisch orientierten DaF-Unterricht von großer Bedeutung. Dabei muss bedacht werden, dass der oben gemachte Vergleich auf der Basis der untersuchten Lehrwerke entstanden ist: Natürlich existieren noch weit mehr Unterschiede zwischen den beiden Wort-

schätzen – die gezeigten Unterschiede sind aber solche, die für die Praxis der Lehrbücher eine Rolle spielen.

## Fazit

Die Analysen sollten das Potenzial frequenzorientierter Ansätze für die Analyse von Lehrwerken, exemplarisch für Wortschatzfragen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache, aufzeigen. *Frequenzorientiert* wurde dabei in einem weiteren Sinn als ›die Verteilung von Lexemen betreffend‹ verstanden. Folgende Merkmalstypen kamen dabei zum Einsatz:

- Häufigkeit von Lexemen in Lehrbüchern und Lehrbuchteilen/einzelnen Lektionen (z. B. Schnittmengenberechnung in Grundwortschätzen)
- Distribution von Lexemklassen in Lehrwerken und Lehrwerkteilen (z. B. Vektordistanzklassen)
- Zuordnung von Lexemen zu Lexemklassen in unterschiedlichen Lehrwerken (z. B. thematische Gliederung in Grundwortschätzen)

Mit Hilfe dieser Merkmalstypen konnten im Wesentlichen zwei Fragen erörtert werden:

- Wird der Gegenstandsbereich durch die Lehrwerke kohärent konstruiert? – Im Fall der Grundwortschätze kann man konstatieren, dass die Fragen, was Teil des Grundwortschatzes sein und wie dieser Grundwortschatz gegliedert werden soll, sehr unterschiedlich beantwortet werden.
- Werden Lehrwerke ihren Ansprüchen gerecht? – Hinsichtlich der Selektion des Wortschatzes wählen die meisten Lehrwerke für Anfängerinnen und Anfänger vorwiegend häufig gebrauchte, stabil vorkommende und produktive Lexeme. Allerdings orientieren sie sich dabei, obwohl sie sich selbst im kommunikativ-pragmatischen Paradigma verorten, noch zu stark an der Zeitungssprache.

Trotz dieser Ergebnisse dürfen jedoch die mit dem Ansatz verbundenen methodischen Probleme nicht aus dem Blick geraten. Der frequenzorientierte Ansatz ist an der sprachlichen Oberfläche orientiert und ebnet semantische Differenzierungen des Wortschatzes ein. Er ist zwar grundsätzlich auch geeignet, grammatikalische Aspekte zu operationalisieren, pragmatische Aspekte sind allerdings außerhalb seiner Reichweite. Darüber hinaus sagen distributive Analysen natürlich nichts über die Qualität der Didaktisierung aus und können nur in ihrem Kontext gedeutet werden. Dennoch haben frequenzorientierte Ansätze das Potenzial, einzelne Aspekte der Lehrbucherstellung stärker zu objektivieren und zum Gegenstand der Reflexion zu machen.

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

- Ein Sommer in Deutschland.* Herausgegeben von Kurahei Ogino, Andrea Raab. 4. Aufl., Tokio: Asahi 2009.
- em neu. Hauptkurs.* Herausgegeben von Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb. Ismaning: Hueber 2008.
- Farbkasten Deutsch neu 1.* Herausgegeben von Mayumi Itayama, Ursula Shioji, Yuku Motokawa, Takako Yoshimitsu. 26. Aufl., Tokio: Sanshusha 2007.
- Hallo München. Neu.* Herausgegeben von Ichiro Sekiguchi. Tokio: Hakusuisha 2008.
- Meine Deutschstunde.* Herausgegeben von Tomoaki Seino. 4. Aufl., Tokio: Asahi 2008.
- Modelle neu 1.* Herausgegeben von Andreas Riessland u. a. 6. Aufl., Tokio: Sanshusha 2009.
- Szenen 1.* Herausgegeben von Shuko Sato u. a. 13. Aufl., Tokio: Sanshusha 2009.
- Szenen 2.* Herausgegeben von Shuko Sato u. a. 13. Aufl., Tokio: Sanshusha 2009.
- Themen 1 neu. Kursbuch.* Herausgegeben von Hartmut Aufderstraße u. a. Ismaning: Hueber 2003.

### Literatur

- Baldegger, Markus, Markus Müller und Günther Schneider (1993), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.
- Bubenhof, Noah u. a. (2011), »Welcher Wortschatz? Korpuslinguistische Untersuchungen zur Wortschatzselektion japanischer Deutschlehrbücher für Anfänger«, in: *Doitsugo Kyoiku – Deutschunterricht in Japan* 16, S. 43–60.
- Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut (1985), *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 3. Aufl., Bonn/Frankfurt a. M.
- Feuerle, Lois M., Conrad J. Schmidt und Edda Weiss (2009), *Schaum's Outline of German Vocabulary*. o. O.
- Gries, Stefan Thomas (2008), »Dispersions and Adjusted Frequencies in Corpora«, in: *International Journal of Corpus Linguistics* 13, Heft 4/2008, S. 403–437.
- Haderlein, Veronika (2008), *Das Konzept zentraler Wortschätze. Bestandsaufnahme, theoretisch-methodische Weiterführung und praktische Untersuchung*. Diss. München.
- Hiratsuka, Hisahiro und Shigeo Hatori (1969), *4000 Wörter Deutsch zum praktischen Gebrauch*. Tokio.
- James, Carol und Charles James (o. J.), *Basic German Vocabulary*. Berlin u. a.
- Jones, Randall L. und Erwin Tschirner (2006), *A Frequency Dictionary of German. Core Vocabulary for Learners*. London.
- Lange, Willi, Saburo Okamura und Joachim Scharloth (2015), »Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Ein datengeleiteter Ansatz«, in: Jörg Kilian und Jan Eckhoff (Hg.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Frankfurt a. M. u. a., S. 203–219.
- Lübke, Diethard (2008), *Lernwortschatz Deutsch. Deutsch-Englisch*. Ismaning.

- Okamura, Saburo, Willi Lange und Joachim Scharloth (2012), »Methoden der Bestimmung des Kernwortschatzes Deutsch«, in: Saburo Okamura, Willi Lange und Joachim Scharloth (Hg.), *Grundwortschatz Deutsch. Lexikografische und fremdsprachendidaktische Perspektiven*. Tokio, S. 29–44 (= Studienreihe der Japanischen Gesellschaft fuer Germanistik 088).
- Pfeffer, Allan J. (1970), *Grunddeutsch. Basic (Spoken) German Dictionary*. Englewood Cliffs.
- Reimann, Monika und Sabine Dinsel (2006), *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Deutsch-Englisch*. Ismaning.
- Rosengren, Inger (1972–1977), *Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache. Die Welt. Süddeutsche Zeitung*. 2 Bde. Lund.
- Scharloth, Joachim und Noah Bubenhofer (2012), »Datengeleitete Korpuspragmatik. Korpusvergleich als Methode der Stilanalyse«, in: Ekkehard Felder, Marcus Müller und Friedemann Vogel (Hg.), *Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen von Texten und Gesprächen*. Berlin/New York, S. 195–230.
- Schmid, Helmut (1994), *Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees*. Working Paper, <http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/treetagger1.pdf> [Stand: 15.09.2014].
- Schnörch, Ulrich (2002), *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung*. Tübingen.
- Steyvers, Mark und Tom Griffiths (2007), »Probabilistic Topic Models«, in: Thomas K. Landauer u. a. (Hg.), *Handbook of Latent Semantic Analysis*. London, S. 424–440.
- Tschirner, Erwin (2008), *Deutsch als Fremdsprache. Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen*. Berlin.

---

## **Das Schulbuch als Text**



## Zum textlinguistischen Status des Schulbuchs

Ein Blick auf die Schulbuchforschung zeigt, dass der Status des Schulbuchs als Textsorte nicht eindeutig geklärt ist. Neben der Einordnung als Textsorte wird die Einordnung als Medium favorisiert. Die Bezeichnung *Schulbuch* wird für den Gesamttext in unterschiedlichen Richtungen der Lern- und Lehrmittelforschung beibehalten. In dem Fall, da die prozessorientierte Schulbuchforschung beispielsweise Genehmigungsverfahren von Schulbüchern untersucht, Inhalte oder Aufgabenstellungen in der produktorientierten Schulbuchforschung fokussiert werden oder die Wirkung von Schulbüchern das Forschungsinteresse weckt, erscheint der Terminus *Schulbuch* oder wird fachlich spezifiziert, z. B. als *Geschichtsbuch*, *Deutschbuch*, *Physikschulbuch*.

In systemtheoretischer Perspektive möchte der Beitrag das Schulbuch als Ganzes betrachten und als Kommunikationsstruktur des Bildungs- und Erziehungssystems verorten. Erst vor dem Hintergrund dieser systematisierenden Einordnung können die Produktion von Schulbüchern im Schnittpunkt unterschiedlicher sozialer Systeme und die Binnenstruktur von Schulbüchern horizontal wie vertikal nach ausdifferenzierten Fächern betrachtet werden. Dass die interne Gestaltung von Schulbüchern Wandlungen unterliegt und wodurch diese in einem Fach bedingt sind, soll exemplarisch an Schulbüchern für den Deutschunterricht gezeigt werden, für den nicht mehr nur Lesebücher und Muttersprachbücher, sondern integrative Deutschlehrwerke zur Verfügung stehen. Selektion, Kombination und didaktische Aufbereitung unterschiedlicher schulbuchinterner Textsorten geraten dabei gleichfalls in den Blick.

### Zur Einordnung des Schulbuchs – ein Problemfall?

Das Schulbuch stellt im Unterrichtsbetrieb an Schulen in allen Fächern eine konstante Größe dar. Schulbücher sind, wie Johann Osel jüngst in einem Beitrag in der *Süddeutschen Zeitung* (7./8./9. Juni 2014, HF 2, 6) schrieb, »ein Spiegel der Gesellschaft«. Sie gehen – und hier wird die Schulbuchforscherin Matthes zitiert –

als »reagierendes Medium« mehr oder weniger schnell mit der Zeit, was sich beispielsweise in Deutschbüchern in der Anpassung von Namen, der Darstellung des sich verändernden Rollenverhaltens in der Familie, des Zusammenlebens unterschiedlicher Ethnien oder in der Diskussion unter Schulbuchproduzentinnen und -produzenten in der Öffentlichkeit zeigt, ob eine Berücksichtigung unterschiedlicher sexueller Orientierungen in den Schulbüchern aufgegriffen werden soll oder nicht.

Etwas verwundert formuliert Eberhöfer, die in Südtirol zwischen 1919 und 1960 eingesetzte Fibeln in Hinblick auf inhaltliche Transformationsprozesse untersucht hat, dass »Schulbücher immer noch als bewährte Strukturierungsmittel für den Unterricht« (2009, 250) gelten. Bemerkenswert ist ihre Erkenntnis:

Trotz der vielen Schulreformen im Laufe der Zeit, welche verschiedenste Veränderungen im Schulbereich mit sich brachten, zählen Schulbücher auch heute noch zu den am häufigsten eingesetzten Lehrmaterialien. Schulbücher sind somit eine wichtige Organisationsform des Unterrichts und bilden vielfach dessen inhaltliche Säule. (Eberhöfer 2009, 250)

In didaktischer Perspektive wird also die Funktion des Schulbuchs betont, dem Unterricht Struktur zu geben und ihn zu organisieren.

In ihren kulturwissenschaftlichen Darlegungen zum Schulbuch greift Adamzik einerseits auf den Begriff *Textsorte* zurück, reflektiert andererseits jedoch auch die Probleme, das Schulbuch textlinguistisch zu fassen. Weiterhin erscheinen Schulbücher als *Textsammlungen* oder als eingebunden in *Textsortennetze* interessant (vgl. Adamzik 2012, 1, 7–9; Adamzik 2011). Heer (2010, 474f.) nimmt Bezug auf die sowjetische Schulbuchforschung, in der explizit auf die Wechselbeziehungen und Zusammenhänge zwischen Schulbüchern und anderen Lehrmaterialien bis hin zu den Massenmedien verwiesen wird. Heer selbst bezeichnet das Schulbuch als »komplexe[n] Medien- und Textverbund« (Heer 2010, 476) und befasst sich insbesondere mit dem modularen Textaufbau von Schulbüchern (vgl. Heer 2011).

In Fokussierung der Beteiligtenperspektive wird unter der Voraussetzung, dass Schulbücher Texte sind, mit denen alle Menschen in einer Gesellschaft umgehen, das Schulbuch als »Prototyp für Texte« angesehen, »mit denen die herrschende Ideologie an die nachwachsenden Generationen weitergegeben wird, also ein wesentliches Instrument kultureller Sozialisation« darstellt (Adamzik 2012, 3). Im Hinblick auf Fibeln in Südtirol gibt Eberhöfer eine ähnliche Einschätzung. Sie sieht Fibeln als »Werkzeug für die Normierung von Verhaltensweisen« und konstatiert, »dass vor allem totalitäre Systeme Schulbücher als Instrumente der Indoktrination missbrauchen« (Eberhöfer 2009, 252f.).

Wie es sich bereits andeutet, wird das Schulbuch ebenso als Medium be-

zeichnet (vgl. Eberhöfer 2009; Schönemann/Thünemann 2010; Scheller 2010), wobei genauer zu klären wäre, welcher Medienbegriff der jeweiligen Position unterlegt wird. Die in Bezug auf Schulbücher verwendeten Medienbegriffe lassen sich zum einen mit der medienrevolutionären Makroperspektive Gieseckes (1998) verbinden. Giesecke zeichnet anhand der frühen Drucke der Grammatik *Ars minor* von Aelius Donatus, die in Klosterschulen verwendet wurden, die Veränderung des Schulunterrichts nach (vgl. 1998, 221). Im Kern stellt Giesecke heraus: Schulbuch und andere Hilfsmittel »vermitteln nicht nur zwischen den Personen als Interaktionsmedium, sondern sie dienen auch der Organisation des Ablaufs des sozialen Systems ›Unterricht« (1998, 223). Eine weitere Sichtweise vertritt Höhne (2003, 73), der das Schulbuch als »Wissensmedium« charakterisiert. Beide Sichtweisen scheinen in der benannten wissenschaftlichen Literatur durch.

Scheller (2010) verortet das Schulbuch in ihrer Untersuchung zum Physikschulbuch ebenfalls als Medium, was ihr jedoch nicht ausreichend erscheint. Sie unternimmt zugleich den Versuch, das Physikschulbuch als Textsorte zu charakterisieren und einzuordnen. Dabei gelangt sie jedoch zu der Einsicht, dass textlinguistische Grundlagen zur Klärung des Status des Schulbuchs nicht ausreichend sind. Auf der Grundlage der Dimensionen zur Beschreibung von Textsorten nach Brinker (Textfunktion, Kommunikationsform, Handlungsbe- reich, Textthema, thematische Entfaltung) können zwar globale Merkmale des Physikschulbuchs erfasst werden, wie Scheller herausstellt. Die Kategorien erscheinen jedoch »relativ grob, so dass sich innerhalb einer so definierten ›Textsorte‹ höchst unterschiedliche textliche Realisierungen finden können, deren wesentliche Unterscheidungsmerkmale durch das System Brinkers evtl. gar nicht erfasst werden« (Scheller 2010, 87). Eine holistische Beschreibung nach Textmustern, wie sie bekanntermaßen von Barbara Sandig entwickelt wurde, erscheint Scheller für das Physikschulbuch ebenfalls nicht produktiv, da eine Merkmaleingrenzung »aufgrund des nahezu unbegrenzten Detaillierungsgrads schlecht erfassbar und zu unspezifisch« erscheint. Sie kommt zu dem Fazit:

In der Gesamtbetrachtung erscheint die Konzeption von Brinker unpräzise, da sie viele Fragen offen lässt und das Physikschulbuch nicht eindeutig von anderen Textsorten unterscheidbar macht, die Konzeption von Sandig aber zu »kleinteilig«, als dass sie eine Zusammenfassung von verschiedenen Entitäten zu einer Klasse (mit ihren Potentialen und Schwachstellen) zuließe. (Scheller 2010, 87)

Letztlich vermeidet Scheller die Begriffe *Textsorte* und *Textmuster* und flüchtet in den Begriff »Textart« (2010, 87).

Grundsätzlich zeigt sich nun folgendes Bild: In dem kurzen Problemaufriss wird einsichtig, dass die Perspektive, aus der heraus der Status des Schulbuchs gefasst wird, entscheidend ist und damit auch Differentes in den Blick gerät. Die

didaktische Perspektive bestimmt das Schulbuch im Zusammenhang mit Bildungs- und Erziehungsprozessen. Eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise, die Schulbücher als Instrument der Sozialisation einordnet, fragt möglicherweise stärker nach Inhalten und der Wirkung der vermittelten Inhalte und fokussiert kontrastive Untersuchungen (vgl. Adamzik 2012). Der Ansatz, Schulbücher als Medien, multimodale Medien oder Textverband zu charakterisieren, geht der Gestalt und Gestaltung der Schulbücher nach. Textlinguistisch wird interessant, mit welchen anderen Texten und Medien Schulbücher in Beziehung stehen, wobei engere und weitere Kreise gezogen werden könnten. In textlinguistischer Perspektive ist zudem die Funktionalität der internen Struktur von Schulbüchern in den unterschiedlichen Fächern von Interesse.

Jede Sichtweise hat auf den ersten Blick sicher ihre Berechtigung, die unterschiedlichen Perspektiven bedingen dies einfach und stehen in Beziehung zueinander. Andererseits erscheint es angeraten, Systematik und Ordnung in die heterogenen Perspektiven zu bringen. Der Beitrag möchte dies leisten, indem die Entwicklung des Schulbuchs gebunden an die Entwicklung eines modernen Erziehungssystems betrachtet wird.

Der Beitrag hebt sich deshalb bewusst von den genannten Perspektiven ab und möchte diese auch nicht weiter systematisieren. Um den (textlinguistischen) Status des Schulbuchs zu fassen, wird zunächst in Hinblick auf ein Fach, den Deutschunterricht, eine historische Perspektive eingenommen und die Entstehung von Schulbüchern für den Deutschunterricht – und dies kann nur in groben Zügen erfolgen – im Zusammenhang mit dem sich entwickelnden Erziehungssystem nachgezeichnet.

## Zum Schulbuch in der Geschichte des Deutschunterrichts

Eine textlinguistische wie medientheoretische Verortung des Schulbuchs erscheint produktiv, indem eine Näherung an den Gegenstand in historischer und dabei systemtheoretischer Perspektive erfolgt.<sup>1</sup> Im Kontext einer germanistischen Textlinguistik soll dieser Zugang über ausgewählte Erkenntnisse zur Geschichte des Deutschunterrichts bzw. des »deutschen Unterrichts«, wie er bis zum Ende des 19. Jhs. bezeichnet wurde (Frank 1973, 154), erfolgen. Schulbücher für einen Unterricht in deutscher Sprache, wie sie seit dem 16. Jh. entstanden, sind unter drei Aspekten interessant: Sprachbildung und Emanzipation vom Lateinischen, fachliche Strukturierung des Unterrichts sowie Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung und Ausdifferenzierung von Teilbereichen

---

<sup>1</sup> Die systemtheoretische Perspektive zeichnet sich bereits in den Arbeiten von Giesecke (1998) und Höhne (2003) ab.

und Teilsystemen der Gesellschaft, wie sie im Zusammenhang mit der Entwicklung von Schulbüchern in der Differenzierung von Religion, Erziehung und Literatur sichtbar werden. Das Zusammenwirken der drei Aspekte wird durch die umfassenden und eindrucksvollen Darstellungen zur Entwicklung des Deutschunterrichts von Matthias *Geschichte des Deutschen Unterrichts* (1907) sowie Frank *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945* (1973) einsichtig und nachvollziehbar. Sie bieten umfassende Quellen, um die Entwicklung des Schulbuchs für den Deutschunterricht nachzuzeichnen und Schlussfolgerungen für den textlinguistischen Status desselben abzuleiten. Beide Darstellungen verweisen auf zentrale historische Akteure seit dem 16. Jh., Schulmeister und Schulmänner, Domherren sowie Monarchen, Fürsten oder Politiker, die sich der Anforderung, Schulbücher für den Unterricht an Schulen zur Verfügung zu stellen, bewusst werden und Forderungen nach diesen formulieren und erheben oder gar selbst an Lernende adressierte Bücher verfassen und diese als Schulbücher deklarieren.

Damit wird offensichtlich, dass das Schulbuch nicht nur als medienrevolutionäre Errungenschaft, die auf dem Buchdruck basiert, zu betrachten ist. Vielmehr geht es darum zu zeigen, dass die Evolution des Schulbuchs aufs engste mit der Handlungsrolle der Lehrenden und der bewussten Entscheidung für die Produktion von Schulbüchern in Verbindung steht und damit mit dem evolvierenden Erziehungssystem.

Grammatiken, Stil- und Orthografiebüchlein vom 16. bis zum 18. Jahrhundert<sup>2</sup>

Beginnend mit dem 16. Jh. ließe sich Valentin Ickelsamers *Die rechte weis auffskürztist lesen zu lernen* (1527) für den Elementarunterricht benennen. Matthias vermutet, dass das Buch aus dem Unterricht hervorgegangen ist, also aus Ickelsamers Lehrtätigkeit, und für den Unterricht geschrieben wurde. Einen Hinweis findet Matthias bei Ickelsamer selbst, der »am Schlusse vor der Anleitung zur Zeichensetzung von einem eingefügten Lesebüchlein [sagt], daß dieses Buch ein Schul- oder Lesebüchlein sein möge« (1907, 34). Typisch für das 16. bis 19. Jh. scheint es zu sein, dass Schulbuchautoren sich an ihre Vorgänger anlehnen und ähnliche Werke evaluieren. So orientiert sich die *Leyenschul* (1533) von Petrus Jordan – ein »fibelartiges Anfängerbuch« – an Ickelsamer und »lehnt oberflächliche[n] Machwerke[n]« (Matthias 1907, 38) seiner Zeit ab. Als Lese-

<sup>2</sup> Die im Folgenden aufgeführten historischen Grammatiken, Stilbücher oder Lesebücher konnten von der Verfasserin des Beitrags nicht im Original gesichtet werden. Die Nennungen der Werke ergeben sich aus den ausführlichen Darstellungen bei Matthias (1907) und Frank (1973).

stoff für »Vorgerückte« – so Matthias – weist die *Leyenschul* das Vaterunser, den Englischen Gruß, den Glauben und Glaubensbekenntnisse, die zehn Gebote und damit religiöse Texte aus.

Johannes Clajus' noch auf Lateinisch verfasste *Grammatica Germanicae Linguae* (1578) ist nicht nur als eine Grammatik zu würdigen, die der schriftsprachlichen deutschen Grammatik den Weg ebnete, sondern sie wird in den historischen Darstellungen zur Geschichte des Deutschunterrichts insbesondere aufgrund ihrer Auflagenzahl hervorgehoben. Auflagen über das 17. Jh. bis in das Jahr 1720 belegen, so Matthias (1907, 36), die Nutzung der Grammatik für den Unterricht an höheren Schulen. Bevor Clajus sein Magisterstudium aufnahm, hatte er verschiedene Lehrerstellen inne. Nach dem Studium übernahm er das Rektorat der Schule Nordhausen (1570–1572) und trat sodann 1573 eine Pfarrstelle in Bendeleben an. Seine Grammatik erwuchs aus einer zwanzigjährigen Unterrichtserfahrung und diente dem »Zweck, die Söhne der gebildeten Stände zu lehren, wie sie gewählter sprechen und richtiger schreiben lernen« (Matthias 1907, 369). Die besondere Bedeutung der Grammatik Clajus' sieht Matthias (1907, 36) darin, dass sie die Sprache Luthers als maßgeblich setzt und als »Richtschnur für die deutsche Schriftsprache« (1907, 43), die damit zur Sprache der Gebildeten und der höheren Schule wurde und in protestantischen wie römisch-katholischen Teilen Deutschlands Anerkennung fand.

In dem sich seit dem 16. Jh. ganz allmählich entwickelnden deutschsprachigen Unterricht an höheren Schulen bilden also Grammatiken, auch wenn in lateinischer Sprache verfasst, die ältesten an Lernende adressierten Schulbücher mit hoher Abdruckzahl. Daneben verweist Matthias auf Bücher, die zu Stilübungen in deutscher Sprache Anregungen boten und an höheren Schulen, die nicht Lateinisch unterrichten wollten, Anwendung finden konnten, »wenn diese auch nur in dem Vergleiche bestand, der hier und da mit Recht gezogen werden konnte zwischen dem guten Deutsch eines Nichtlateiners und dem barbarischen Deutsch eines höher gebildeten Lateiners« (Matthias 1907, 40). Ein derartiges Lehrbuch ist der Kölner *Schriftspiegel* (1527), das für den Einzelunterricht gedacht war, aber wohl auch als Schulbuch gebraucht wurde. Eine Beschränkung auf das Rheinland wird aufgrund des ausgeprägten kölnischen Dialekts vermutet. Matthias lobt das pädagogische Geschick, mit dem »eine Theorie der Schreibung großer Buchstaben und eine Anleitung zur Interpunktion« (1907, 41, Fußnote 1) gegeben werden. Matthias verweist weiterhin auf Fabian Frangks *Kanzlei- und Titelbüchlein* und dessen Orthografie, die in den dreißiger Jahren des 16. Jhs. verbreitet waren, von Frangk für Einzelunterricht genutzt und 1538 für die Disziplinen in deutschen Schulen neu herausgegeben wurden. Anlass dazu bot, dass Frangk 1535 durch den Kurfürsten Joachim II. Hektor von Brandenburg nach Frankfurt a. O. berufen wurde, um »»eine Ordentliche deutsche schul für die gemeine jugent [...] anzurichten«« (Matthias 1907, 42).

Für das 17. Jh. sieht Matthias Fortschritte in der Pflege der deutschen Sprache im Unterricht an den Lateinschulen. Die Grammatiken und Orthografiewerke des 17. Jhs. stehen in enger Beziehung zur Schule und zum deutschen Unterricht (d. h. zum Unterricht in deutscher Sprache). Bereits für das 16. Jh. macht Matthias im Zusammenhang mit den deutschen Stilübungen auf Klagen unterschiedlicher Schulordnungen (z. B. Stralsunder Schulordnung 1591, Augsburger Schulordnung 1558 oder Altdorfer Schulordnung 1575) über das schlechte Deutsch der Zeit aufmerksam. Die Forderungen nach dialektfreiem Sprechen und Schreiben, nach richtiger Orthografie und schöner Handschrift setzen sich im 17. Jh. in der Weimarer Schulordnung von 1619 fort. Diese wendet sich gegen »die barbarische Unvernunft und Verschrobenheit der lateinischen Unterrichtssprache« und legt gute Deutschkenntnisse vor lateinischen Kenntnissen für den Unterricht sowie Deutsch als Unterrichtssprache für Mathematik, Geschichte, Singen fest (vgl. Matthias 1907, 50–57). Der Weimarer Generalsuperintendent, Johannes Kromayer, der auch die Weimarer Schulordnung verfasste, schrieb ein Jahr vor der Weimarer Schulordnung die erste deutsche Grammatik in deutscher Sprache (*Deutsche Grammatica, Zum newen Methodo, der Jugend zum besten, zugerichtet. Für die Weymarische Schuel, Auff sonderbahren Fürstl. Gn. Befehl. Gedruckt zu Weymar. Im Jahre 1618*), die durch die Weimarer Schulordnung zur Verwendung in den Schulen bestimmt wurde und somit Deklaration als Schulbuch erfuhr. Matthias hebt die Grammatik Kromayers als »tüchtigeres« Schulbuch gegenüber der *Teutschen Sprachkunst* von Justus Georgius Schottelius (1641) hervor, die auf lange Zeit die angesehenste Grammatik war und als »unentbehrliches Lehrbuch des Sprachrichtigen« (Matthias 1907, 63) galt.

Neben Grammatiken könnten als Schulbücher für den deutschen Unterricht im 17. Jh. Bücher zu Stilübungen erwartet werden. Dies ist jedoch erst zum Ende des Jahrhunderts augenscheinlich. Übersetzungen aus dem Lateinischen stellen sich wie im 16. so auch im 17. Jh. in den Dienst des deutschen Stils. Schulordnungen der unterschiedlichen deutschen Länder, die die deutsche Sprache nutzen, bieten Anzeichen dafür, dass die Pflege des deutschen Stils in Verbindung mit dem lateinischen Unterricht gefordert wurde. Festlegungen, Anregungen, Anzustrebendes wird in Schulordnungen und Programmen<sup>3</sup> einzelner

3 Mit »Programm« sind hier »Schulprogramme« gemeint, die als frühe Form im 17. Jh. in Einzelfällen nachgewiesen werden. Kalok (2007, 174) bezeichnet sie als »Schriftgattung«, »die bis zum Anfang des 20. Jhs. auch als »Programmschrift« oder »Schulschrift« oder »Schulprogrammschrift« bezeichnet wurde.« Die frühen Formen unterscheiden sich noch stark von den eigentlichen Schulprogrammen des 18. und insbesondere des 19. Jhs. Struktur und Inhalt wurden von der preußischen Bildungsbehörde erst im 19. Jh. festgelegt. Üblich war es, die Schulprogramme in eine wissenschaftliche oder pädagogisch didaktische Abhandlung und die Schulnachrichten (Chronik, Statistik zu Lehrprogramm, Schülerzahl, Prüfungseinladung)

Schulen aufgeführt. Erst zum Ende des 17. Jhs. jedoch folgen Schriften des Zittauer Rektors Christian Weise zu Oratorie, Metrik und Poetik (z. B. *Der politische Redner*, 1676), die dem Bildungsbedürfnis der oberen Stände seiner Zeit gerecht werden und zu Lehrinhalten an den höheren Schulen werden. Weise übte zum Ende des 17. Jhs. den größten Einfluss auf die deutschen Stilübungen aus. In diesem Zusammenhang und in Verbindung mit weiteren Beispielen sieht Matthias es als einen Fortschritt an, dass Rektoren in ihren Programmen formulieren, Lernende mit der Muttersprache vertraut zu machen und in der rhetorischen Praxis diese Idee aufnehmen. Als Beispiel wird unter anderem der Rektor Oesterreicher der Ratsschule zu Prenzlau genannt, »der im Jahre 1691 sein Amt antrat, [er] übte in einer wöchentlichen Lektion die Schüler abwechselnd in lateinischen, griechischen und deutschen Ausarbeitungen in ungebundener und gebundener Rede« (Matthias 1907, 85). »Schulordnungen, Grammatiken, Orthographiebücher und Stillehren gingen auf Luthers Sprache zurück. Am Ende des Jahrhunderts übte sie fast eine unumschränkte Herrschaft in den Schulen, welche sich der Pflege des Deutschen annahmen.« (Matthias 1907, 91) Und so könnte formuliert werden, dass die Anwendung der deutschen Sprache die Festigung und Formung von Textsorten in und um die Institution Schule, wie Schulprogramme oder Schulbücher, förderte.

Standen den höheren Schulen im 17. Jh. bereits deutsche Grammatiken zur Verfügung, so sind für das 18. Jh. insbesondere Bödikers Grammatik (1690) zu nennen, die die erste Hälfte des 18. Jhs. beherrschte, sowie eine kurzgefasste Grammatik von Hermann Wahn, die versuchte, grammatische Regeln schulgerecht zu fassen. Gottscheds *Grundlegung der deutschen Sprachkunst* (1748), das in die Schule Eingang fand, konnte im gleichen Jahr eine zweite Auflage verbuchen und bis 1776 die 6. Auflage. Zudem lässt Gottsched in seinen Darstellungen die Schriftsteller seiner Zeit zur Geltung kommen. Nach Gottsched beherrschte Adelung mit seiner *Deutschen Sprachlehre für Schulen* (1781) das Gebiet der deutschen Grammatik, die 1816 die sechste Auflage erreichte.

Haben Grammatiken, Stillehren und Orthografiebücher bis dahin eine Tradition und sind als Lehrwerke in den höheren Schulen verankert, erweist sich das 18. Jh. als das Jahrhundert des Schreibens für Kinder und Jugendliche, der moralischen Erziehung sowie der Entstehung von Lesebüchern als Schulbücher für den Elementarbereich (vgl. Matthias 1907).

---

zu gliedern. Wir haben es also hier mit der Anfangsphase einer sich stark weiterentwickelnden Textsorte im Kontext Schule zu tun. Mit dem auf die Gegenwart bezogenen Begriff *Schulprogramm* ist der historische Begriff nicht gleichzusetzen. Dies trifft ebenso für die genannten »Schulordnungen« zu (zu Schulprogrammen vgl. Gansel/Siwczyk 2009; 2011).

## Texte und Textsammlungen – Sozialisation und Erziehung

Das 18. Jh. als Zeitalter der Aufklärung ist insofern für die Beobachtung der Entstehung von Schulbüchern interessant, als es das Kind als vernunftbegabtes Wesen entdeckt und gefragt wird, was kindgerecht ist, was also den kognitiven Fähigkeiten des Kindes entspricht. Philosophen wie Rousseau oder Locke, Schriftsteller wie Weiße oder Campe, Schulmänner wie Basedow oder Rochow und Ministerien der deutschen Länder gehen der Frage nach, welche Art Lektüre Kindern und Jugendlichen zugemutet werden kann und welches Wissen über die sich ausdifferenzierenden Bereiche der Gesellschaft erforderlich wird. An Kinder und Jugendliche adressierte Texte, die von Erziehern, Lehrern oder Hofmeistern für die tägliche Arbeit verfasst wurden, weisen im 18. Jh. ein weites Spektrum aus. Ewers fasst dieses Spektrum als »Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung« (1990) und rahmt es somit zum ersten Mal in dem Kontext der Ideengeschichte der Aufklärung. Genannt und mit Beispielen belegt werden: Lesebücher, Sittenbüchlein, Vermächtnisse, Väterliche Räte und Klugheitsregeln, Elementarbücher, Enzyklopädien und Kinderlogiken, moralische Erzählungen, Abenteuererzählungen, kleine Romane, Märchen, Reisebeschreibungen oder Fabeln. Damit erfasst Ewers Textsammlung Bücher und Textsorten, die »als Gesamtheit der für Kinder und Jugendliche geschriebenen fiktionalen und nicht fiktionalen Texte« der »spezifischen KJL [Kinder- und Jugendliteratur; Anmerkung Ch. G.]« (Ca. Gansel 2010, 13) zugerechnet werden können. In derartige Texte gingen »die jeweiligen Erziehungsvorstellungen der aufgeklärten Pädagogen ein« (Ca. Gansel 2010, 26).

Moralische Erzählungen sind als solche fiktionalen Texte zu verstehen, die in die Ableitung einer Lehre münden. Ein Beispiel für eine moralische Erzählung aus Johann August Ephraim Goezes *Zeitvertreib und Unterricht für Kinder vom dritten bis zehnten Jahr in kleinen Geschichten* (1783) soll hier zur Illustration knapp aufgeführt werden. Es geht um die Geschichte »Der Klapperstorch«, in der in einem Gespräch zwischen Christianchen und Dorchen kritisch hinterfragt wird, ob der Klapperstorch die kleinen Kinder bringt. Nach einigen Erklärungen und Darstellungen von Kenntnissen, die Dorchen von ihrem Vater gehört hat, kommt die Geschichte mit Schlussfolgerung und Lehre zum Ende:

Ha! Ha! Sagte Christianchen. Das ist ein ganz ander Ding, Dorchen, was du mir da sagst. Ich habe das vom Klapperstorch auch gar nicht begreifen können. Es hat mir gar nicht in den Kopf gewollt. Ich weiß nun genug: der liebe Gott hat es so eingerichtet, daß Menschen von Menschen geboren werden. [...] Du hast Recht, mein Kind, erwiderte Dorchen. Ein jedes in der Welt bringt seines gleichen hervor, wie wir vor Augen haben. Keine Gans einen jungen Hund, und kein Sperling eine Katze. Laß uns nur nicht zu vorwitzig nach solchen Dingen fragen, die wir noch nicht verstehen. Es schickt sich für

uns noch nicht, da wir Kinder sind, und noch viel zu lernen haben. Nur müssen wir uns auch nichts falsches und lächerliches vorsagen lassen. (zitiert nach Ewers 1990, 261)

Fabeln und Märchen erscheinen als Exponenten der »intentionalen KJL« (Ca. Gansel 2010, 13), wenn sie zu Erkenntniszwecken, zur moralischen Belehrung in Lesebücher oder Sittenlehren aufgenommen werden.

Der Bereich der nicht-fiktionalen Texte kann nun nach Textstrukturen weiter ausdifferenziert werden: Zwei Beispiele sollen zunächst den Verfahrenstyp der Explikation belegen, der in Texten typisch ist, die dem Wissenstransfer dienen und in Elementarbüchern und Enzyklopädien des 18. Jhs. gepflegt werden:

In Basedows *Elementarwerk Erster Band* (1774) findet sich im §293 »Von den verschiedenen Altern« eine Erklärung des Begriffs *Kindheit*:

*Die Kindheit* (etwa bis ins 10te Jahr) ist anfangs gänzlich, hernach etwas weniger unerfahren, und an sich selbst hülflos. Ihr größtes Vergnügen ist Liebe und Lob von den Eltern und anderen Erwachsenen, die mit den Kindern umgehen [...].

(zitiert nach Ewers 1990, 179)

In Karl Traugott Thiemes *Erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand* (1776) wird im Abschnitt »Von den Gesellschaften und Lebensarten der Menschen« der *Kaufmann* erklärt:

Einige Leute schaffen die Sache herzu, die bei uns nicht wachsen oder nicht gemacht werden und verkaufen sie hernach denen, die sie brauchen. Wer dieses Geschäft betreibt, heißt ein *Kaufmann*, ein Krämer, ein Händler. Kaufen und Verkaufen heißt so viel als Tauschen. – Der Kaufmann giebt mir Etwas und ich gebe dem Kaufmann Etwas anderes dafür. Das, was mir der Kaufmann giebt, heißt Waare: und das, was ich dem Kaufmann gebe, heißt Geld. (zitiert nach Ewers 1990, 181)

Ob die zitierten Strukturen aneinander orientiert sind oder nicht, kann aus heutiger Sicht nicht eingeschätzt werden, die Frequenz und Produktivität von explikativen Texten allerdings lässt eine starke Reflexivität und Bezüglichkeit vermuten. Das Explanandum wird kursiv gesetzt, der Begriff sogleich definiert oder eine Situationsbeschreibung führt zu ihm und er wird als Explanandum abgeleitet.

Nicht-fiktionale Texte treten weiterhin in der Form fiktiver Gespräche (Fragen und Antworten) auf. Charlotte Marie de los Rios *Das Buch für Kinder, Aus dem Französischen der Mademoiselle Los Rios übersetzt, und mit deutschen Zusätzen vermehrt* (1773) (vgl. Ewers 1990, 164) nutzt diese Form zur Beschreibung allgemeiner Begriffe und Dinge, die Kinder wissen sollten. So heißt es in dem Abschnitt »Von den Gesetzen, besonders von dem Natürlichen« (§246):

Welches Geschöpf ist unter allen das Vorzüglichste?

Der Mensch, weil er nicht nur mit einem Körper, der vor den Thieren viele Vorzüge hat, sondern auch mit einer vernünftigen Seele beschenkt ist.

Wie verhält sich der Mensch seinem Vorzuge gemäß?

Wenn er seine Vernunft recht gebraucht, und die Pflichten beobachtet, die ihm in den Gesetzen verordnet sind. (zitiert nach Ewers 1990, 165)

Die im 18. Jh. vorfindlichen Texte, deren Ziel Ca. Gansel (2010, 27) in »Sozialisation, Erziehung, Belehrung« sieht, differenzieren sich in dreierlei:

1. In zahlreichen Texten für Kinder und Jugendliche werden Textstrukturen erprobt (fiktive Gespräche, Explikation), die der Erziehung, Belehrung und Unterweisung dienen. Viele Abdrucke derartiger Belehrungs- und Unterweisungsbücher durch Verlage, hohe Auflagenzahlen und damit die Entstehung eines Marktes für Literatur, die Kinder und Jugendliche adressiert, zeugen von dem Interesse der bürgerlichen Gesellschaft an dieser Art von Literatur und (häuslichen) Lektüre für die Bildung und Erziehung in der Familie, aber auch in der Schule. Es könnte also geschlussfolgert werden, dass die Jugend des 18. Jhs. über die genannten Texte und Textsammlungen mit dem Ideengut der Aufklärung sozialisiert wurde.
2. Derartig benannte Textstrukturen finden Eingang in Lesebücher als Schulbücher und sind damit für die Erziehung, Belehrung und Unterweisung im Unterricht an Schulen verankert und werden amtlich eingesetzt. Als Gesamtstruktur bildet sich dafür die Textsammlung heraus. Die amtliche Festlegung als Schulbuch bindet die Struktur in das Erziehungssystem ein und hebt damit auf die Differenz von Erziehung und Sozialisation ab, worauf später einzugehen sein wird.
3. Ansätze zur Ausdifferenzierung eines Subsystems der Kinder- und Jugendliteratur innerhalb des gesellschaftlichen Handlungs- und Symbolsystems Literatur finden sich mit Texten wie Joachim Heinrich Campes *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder* (1779/80). Für die kindlichen Adressaten bearbeitete Stoffe und Textfassungen stehen neben eigenen schriftstellerischen Texten, wie sie Campe und Weiße produzierten (vgl. Ewers 1990).

Texte und Textsammlungen des 18. Jhs., die an Kinder und Jugendliche adressiert sind, differenzieren sich in zwei Richtungen als Kennzeichen für Modernisierungsprozesse aus: Die eine Gruppe bilden kindgerechte Sachbücher zur spielerischen und anschaulichen Aneignung von Wissen oder für die moralische Erziehung im privaten Bereich, die zu Schulbüchern insbesondere für niedere Schultypen werden können, wie das Lesebuch und das Realienbuch. Diese stehen dem sich weiterhin konstituierenden und festigenden Bildungs- und Erziehungssystem nahe bzw. stützen es in seinem Kern. Die andere Gruppe nähert

sich dem sich konstituierenden Handlungs- und Symbolsystem Literatur an und beginnt, sich als Subsystem der Kinder- und Jugendliteratur herauszubilden.

### Elementar- und Lesebuch seit dem 18. Jahrhundert – Ausdifferenzierung

In einem weiteren Schritt soll nun an Beispielen aufgezeigt werden, wie das Lesebuch als Schulbuch für den Unterricht entsteht.

Frank geht in seiner Geschichte des Deutschunterrichts im Zusammenhang mit der Entwicklung und Entstehung von Lesebüchern auf die aufklärerischen Bemühungen der Fürstenbischöfe ein, auch die niederen Schulen und den deutschen Sprachunterricht zu fördern. Von derartigen Bemühungen zeugen die »amtlichen Würzburger Lesebücher« als Volksschullesebücher. Als Beispiele nennt Frank das *Regelmäßige Lesebuch oder christliche Sittenlehre* mit einer »Einleitung zum vollständigen Lesen« (Würzburg 1772) oder die *Sammlung von prosaischen und poetischen Mustern in deutscher Sprache* (Würzburg 1773). In dem Unterrichtswerk, das der Stilbildung galt, wurden Texte von Klopstock, Reden und Briefe von Gellert, Gottsched oder Prosadichtungen von Lessing oder Geßner, die erst seit kurzer Zeit bekannt waren, abgedruckt (vgl. Frank 1973, 98f.). Die Philanthropen Basedow und Rochow geben Anregungen für die Entstehung von Lesebüchern und festigen den Gedanken der Textsammlung. Im Fürstentum Anhalt-Dessau denkt Johann Bernhard Basedow an

Musterlesebücher, die so herzustellen wären, »daß man von jeder Art der Meisterstücke ein paar zusammen drucken ließe und durch einige Noten die Leser gemeinlich nur auf Vorzüge, zuweilen aber auch auf Fehler aufmerksam machte, oder die schönen Stellen mit anderen von ähnlichem Inhalt aus schlechtern Büchern kontrastierte« (Frank 1973, 100).

Damit sind Stilübungen in deutscher Sprache angemahnt, die in Basedows *Elementarwerk* (1774) bedacht werden. Das *Elementarwerk* sollte in alle Lebensbereiche einführen, die Kinder im Unterricht kennenlernen (Schmiedewerkstatt, Bau eines Hauses, Arbeit eines Steinmetzes oder Buchdruckerei). Anschauliche Kupferstiche unterstützten die Texte. Grammatik, »Wohlredenheit« und das Bücherlesen hebt Basedow für den deutschen Sprachunterricht hervor. Das für den Anfangsunterricht gedachte erste Buch für Kinder sollte in grundlegende »reale und verbale Erkenntnisse« einführen (Frank 1973, 100–102).

Seit der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert verweisen Matthias (1907) und Frank (1973) auf Institutionen der Bildung und Erziehung, die Aufträge zur Entwicklung von Lehrbüchern erteilen. Ein interessantes wie aufschlussreiches Beispiel in seiner Entwicklung ist *Der Bauernfreund* (1773) des Domherrn

Eberhard von Rochow. Im Sinne der pietistischen Aufklärungspädagogik hatte Friedrich der Große 1767 nach dem von ihm erlassenen Generallandschulreglement den Konsistorialrat und Leiter der Züllichauer Anstalten Gotthelf Samuel Steinbart damit beauftragt, Lehrbücher für die Landschulen zu schaffen. Wie Frank (1973, 134) beschreibt, kam Steinbart mit dem Auftrag in Verzug, so dass sich zwischenzeitlich die Ideen der weltlichen Erziehungsaufgabe der Schule sowie die Berücksichtigung des kindlichen Verständnisses und der kindlichen Entwicklung außerhalb der Schulbücher durchsetzten. Der Philanthrop Basedow machte seit 1768 den Vorschlag, in den Landschulen nicht nur das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren, sondern den »gemeinen Haufen« auch in der Sittenlehre zu unterweisen. Die Unterweisung in den Sitten sollte dabei nicht nur auf der Grundlage moralischer Regeln erfolgen, sondern über wahre moralische Erzählungen oder erdichtete Erzählungen oder Fabeln von Gellert oder anderen deutschen Dichtern. Doch bevor das von Basedow erdachte Musterschulbuch entstehen konnte, hatte »Christian Felix Weiße sein ›Neues ABC-Buch‹ [1773; Anmerkung Ch. G.] herausgegeben, das nicht nur 35 solcher moralischer Geschichten, sondern ein halbes Dutzend Gellertscher Fabeln für die Sittenlehre bereitstellte« (Frank 1973, 135). Für Landschulen in Preußen unterbreitete Steinbart in einem Gutachten (1773), das dem Minister Zedlitz vorgelegt wurde, den Vorschlag zu einem Lehrbuch, das aus zwei Teilen – einem Lesebuch und einem Lehrbuch – bestehen sollte. Das Lesebuch war damit als eigenständiger Teil konzipiert, der Stücke moralischen Inhalts enthalten sollte, die einem »politischen Unterricht« zugrunde zu legen wären. Dieser Unterricht sollte vom bisherigen Religionsunterricht abgetrennt sein (konfessionslose staatliche Gemeinschaftsschule) (vgl. Frank 1973, 136). Das Lehrbuch sollte sich auf den Sachunterricht konzentrieren (spätere Realienbücher). Um die Prozesse voranzutreiben, wurde ein Preisausschreiben veranstaltet. Mit dem *Versuch eines Schulbuches* von 1772 von Eberhard von Rochow lag bereits ein Lese- und Lehrbuch vor, das sich zunächst nach zahlreichen Vorarbeiten an die Lehrenden wandte, um diese mit neuen Lehrformen und Lehrstoffen vertraut zu machen. Für die Hand der Lernenden war der Teil des Lesebuchs gedacht, für den Rochow kurze Erzählungen vorsah und diese selbst abfasste. Die Erprobung zunächst von zusammengebundenen Handzetteln war erfolgreich, ein Verlag für den Druck fand sich jedoch nicht und so druckte Rochow die Geschichten unter dem Titel *Der Bauernfreund* auf Selbstkosten. Nach der zweiten Auflage und erfolgreichem Einsatz im Unterricht »trat Rochow an Zedlitz heran mit dem Vorschlag, den ›Bauernfreund‹ als amtliches Lesebuch für die preußischen Landschulen einzuführen.« (Frank 1973, 139) Rochow sah sein Lesebuch als Schulbuch an, das besonders dringlich erschien, da es zwischen Fibel und Bibel treten konnte. Nicht nur kirchliche Widerstände führten dazu, dass *Der Bauernfreund* nicht als amtliches Schulbuch für alle Landschulen angenommen

wurde. Rochow überarbeitete sein Lesebuch und veröffentlichte es auf eigene Kosten unter dem Titel *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen* (Brandenburg/Leipzig 1776)<sup>4</sup>. Für den Erfolg des Lesebuchs sprechen zahlreiche Auflagen, Übersetzungen und amtliche Einführungen als Schulbuch in anderen deutschen Ländern als Preußen. Frank stellt heraus, dass mit dem *Kinderfreund* ein profanes Unterrichtsmittel an die Stelle der Bibel trat (vgl. 1973, 142), womit die Hauptaufgabe des Lesebuchs feststand – nämlich die Vorführung von Beispielen zur moralischen Erziehung. Die moralische Erzählung wurde somit von Weiße und Rochow als prototypisches Lesestück eingeführt. In Hinblick auf die Strukturierung des Lesebuchs und des Unterrichts erscheint es wesentlich zu erwähnen, dass die kurzen Erzählungen eine Länge von 150 Wörtern erhielten, um mit ihnen methodisch eine abgeschlossene Unterrichtseinheit bilden zu können. Jedes Kind musste zudem ein Lesebuch sein Eigen nennen, um aus der Erzählung ein Lesestück werden zu lassen. An das gemeinsame Lesen schloss sich ein Unterrichtsgespräch an, das Rochow sich als »Sokratisieren« im Anschluss an die Platon'schen Dialoge vorstellte (Frank 1973, 146). Mit Rochows *Kinderfreund*, so Frank, »[hatte] sich im ganzen die Idee des selbständigen Lesebuchs durchgesetzt, weil das Lesestück als wichtigstes methodisches Hilfsmittel zur moralischen Erziehung der Schüler angesehen wurde« (Frank 1973, 147). Zudem ist hervorzuheben, dass Rochows Lesebuch zahlreiche Nachahmungen fand, die sich an der prototypischen Struktur orientierten, indes jedoch auch auf Texte anderer Autorinnen und Autoren sowie Dichter und Dichterinnen zurückgriffen, die zur verstandesmäßigen und emotionalen Erziehung geeignet erschienen. Als ein führendes Schullesebuch stellt Frank (1973, 150) letztlich Karl Traugott Thiemes *Gutmann oder der sächsische Kinderfreund* (Leipzig 1793) heraus, in dem ein Vater als Gesprächsführer und Erzähler erscheint. Im 19. Jh.

setzt sich die reine Erzählform der moralischen Geschichte als Prototyp des Lesestücks durch [...]. [...] [D]as Lesestück bleibt durch die anschauliche Darstellung beispielhaften Verhaltens und vorbildlicher Charaktere das wichtigste Instrument der Schulerziehung bis hinein in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts (Frank 1973, 150).

Für die höheren Schulen verweist Matthias darauf, dass mit fleißigem Lesen (Privatlektüre) der besten Werke der Nationalschriftsteller die Kenntnisse der deutschen Sprache verbessert werden sollten. Dies fordert beispielsweise die Kurfürstlich Sächsische Schulordnung von 1773 für den Unterricht an höheren Schulen. Im 19. Jh. gelangte man zu der Einsicht, dass private Lektüre und moralische Lesebücher als nicht mehr ausreichend erscheinen. So beriet die

4 Den Titel wählte Rochow in Anlehnung an die von Christian Felix Weisse für Kinder herausgegebene Zeitschrift *Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt*, die von 1775 bis 1782 in 24 Ausgaben erschien.

Ostpreußische Direktorenkonferenz über die Lektüre deutscher Dichter im Unterricht. »Ein umfassendes literarisches Lesebuch wurde verlangt, das in reichhaltiger Auswahl Proben der besten deutschen Dichtung für den Unterricht bereitstellen sollte.« (Frank 1973, 263) Das literarische Lesebuch erschien als Chrestomathie mit geeigneten poetischen Stücken und Kommentierungen zu diesen, also als Sammlung literarischer Texte und entsprechender didaktischer Kommentierungen. Somit musste sich der Herausgeber eines literarischen Lesebuchs »als Vermittler ausgewählter literarischer Werke« (Frank 1973, 265) verstehen. Als Beispiele werden in Matthias (1907), Frank (1973) oder Ehlers (2006) Robert Heinrich Hiecke, Philipp Wackernagel oder Theodor Echtermeyer genannt, die im Titel ihrer Textzusammenstellungen die Deklaration »Auswahl« verwenden. Wackernagel führt dann mit seinem *Deutschen Lesebuch* (Stuttgart 1843) einen Titel ein, der für das literarische Lesebuch stand.

## Das Schulbuch als Medium struktureller Kopplung

Um die Erforschung des Deutschen Lesebuchs und von Volksschullesebüchern sowie den literarischen Kanon hat sich insbesondere Swantje Ehlers verdient gemacht. Sie verortet das Deutsche Lesebuch als Entwicklungsprodukt der Modernisierung im 19. Jh. sowie der Festigung des Erziehungssystems und des Schulwesens, wobei sie davon ausgeht, dass die Familie die Sozialisationsfunktion an das institutionalisierte Schulwesen abgibt (vgl. Ehlers 2006, 103). In dem modernen Schulwesen bildet das Schulbuch nun eine feste Struktur.

Die sich im 18. Jahrhundert vollziehende Umgestaltung des Schulwesens vom Einzelunterricht zur Unterweisung breiter Bevölkerungsschichten führte zu einer Neustrukturierung der Lehrkultur und Veränderung der textuellen Grundlage von Unterricht. Katechismus, Bibel und Gesangbuch, die bis ins 19. Jahrhundert hin bestimmende Textsorten für den Elementarbereich waren, wurden verdrängt durch weltliche Stoffe und didaktisch strukturierte Lesebücher. (Ehlers 2006, 103)

Weiter heißt es bei Ehlers:

Historisch betrachtet, hat das Buch die Kommunikationsformen zwischen Lehrer und Schüler grundlegend verändert, indem es sich als Medium und autoritative Instanz, die für Wahrheit und Objektivität des Wissens bürgt, zwischen Lehrer und Schüler schiebt und durch spezifische Handlungsanweisungen Lehr- und Lernprozesse strukturiert. (Ehlers 2006, 103)

In diesem Sinne verweisen frühe Forschungen zur Geschichte des Geschichtsbuchs darauf, dass Preußen der erste deutsche Staat war, in dem »1834 die Benutzung gedruckter Geschichtslehrbücher – zuvor war der Stoff meist vom Lehrer vorgetragen und diktiert worden – durch das Kultusministerium als

oberste Schulbehörde für obligatorisch erklärt wurde« (Diere 1986, 13). Der Gebrauch des Lesebuchs mag umstritten gewesen sein, wie Ehlers es anmerkt. Amtlich verfügte Geschichtsbücher mögen nur zu einem geringen Teil in den Schulen benutzt worden sein. Wie Diere ausführt, verdeutlicht eine vom Kultusministerium Preußens 1880 herausgegebene Übersicht die Verhältnisse. Von den 109 vom preußischen Kultusministerium für den Gebrauch an den höheren Schulen zugelassenen Geschichtsbüchern sind nur etwa 10 % der Titel an etwa zehn Schulen und 33 % vereinzelt benutzt worden, der Rest scheint nicht nachweisbar (vgl. Diere 1986, 13). Das heißt, der obligatorische Gebrauch des Schulbuchs muss sich erst durchsetzen.

Dennoch ist zu konstatieren, dass sich das Schulbuch im 19. Jh. zu einer tragenden Struktur des Unterrichts entwickelt. Dass sich das Schulbuch allerdings zwischen Lehrende und Lernende »schiebt«, erscheint zu bildlich formuliert. Es wird – und wir beginnen nun mit der systemtheoretischen Perspektivierung – zu einer auf die Funktion des ausdifferenzierten Erziehungssystems zugeschnittenen und als erforderlich wahrgenommenen Struktur.

Die seit dem 16. Jh. nachvollzogenen Bestrebungen von Schulmännern, aus ihrer Profession heraus Grammatiken, Stilbüchlein, Elementar- und Lesebücher für einen deutschen Unterricht zu verfassen, bis hin zu den Forderungen von Direktorenkonferenzen und Kultusministerien im 19. Jh., Schulbücher zu verfassen und im Unterricht einzusetzen, verdichten sich natürlich im Zusammenhang mit anderen Strukturen zu der »Absicht zu erziehen«, wie Niklas Luhmann es in *Die Erziehung der Gesellschaft* formuliert, und bilden den »Ausgangspunkt für die Verselbständigung der Reflexionen über Erziehung« (Luhmann 2002, 60). Die gute Absicht »gebärt aus sich selbst zwei recht ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion« (Luhmann 2002, 62).

Wir müssen deshalb davon ausgehen, dass Selektion sich nicht vermeiden läßt, wenn Erziehung sich als gute Absicht vorstellt und das richtige markiert. Auch die Schüler übernehmen die Ergebnisse der Selektionsverfahren als Qualitätszeugnisse in ihre wechselseitigen Einschätzungen. (Luhmann 2002, 62)

Die Verbindung der institutionalisierten Erziehung mit guten Absichten führt Luhmann zu der Differenz von Sozialisation und Erziehung, die auf seiner Unterscheidung von Handlung und Kommunikation fußt. Sozialisation bezeichnet er als einen »Vorgang, der in allem sozialen Verhalten mitläuft. Diese Automatik der Sozialisation läßt sich nicht verhindern« (Luhmann 2002, 52f.), denn Sozialisation beruht auf Nachahmung. »Sozialisation«, so Luhmann weiter, »vermittelt natürliche und soziale Verhaltensbedingungen als *Selbstverständlichkeiten*.« Erziehung hingegen will »auf die Varietät von Verhaltensbedingungen

vorbereite[n]« (Luhmann 2002, 53), mit der man es in der Gesellschaft zu tun bekommt.

Damit ist zugleich gesagt, daß Erziehung nicht nur Handlungen erfordert (die man nachahmen könnte), sondern Kommunikation. Denn sie erfordert, daß man zunächst lernt, was man nicht weiß, und sieht, was man *nicht* sieht, und dann dazu ansetzt, die Lücke zu füllen. Negatives kann aber nur durch Kommunikation, nicht durch Handlung, vermittelt werden. Kommunikation hebt etwas hervor, was sich selbst nicht von selbst versteht. (Luhmann 2002, 53)

Erziehung ist also als gesellschaftlicher Prozess auf Kommunikation angewiesen. Die Frage besteht nun darin, welche Art von Kommunikation als Erziehungskommunikation gelten kann: »Als Erziehung haben alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens in Interaktionen aktualisiert werden.« (Luhmann 2002, 54) Absichtslose Erziehung meint in Luhmanns Sinn Sozialisation, und diese ist somit aus dem Begriff Erziehung ausgeschlossen. Wie stimmig also die primäre Zuweisung einer Sozialisationsfunktion für Schulbücher ist, stellt sich als berechtigte Frage.<sup>5</sup>

Der Punkt der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems, d. h. seine Autonomie, ist in der zweiten Hälfte des 18. Jhs. erreicht, wenn durch und in Erziehung deutlich wird, dass die Welt der Erwachsenen von der Welt der Kinder zu unterscheiden ist. In Luhmanns Sinn bedeutet funktionale Ausdifferenzierung »Autonomie«, die »auf der Spezifik der systembildenden Operationen und ihrer strukturellen Kondensate« (Luhmann 2002, 114) beruht. Autonomie bedeutet operative Schließung des Systems und operative Schließung meint die autopoietische Reproduktion der Elemente des Systems durch das Netzwerk eben dieser Elemente (vgl. Luhmann 2002, 114). Als Ergebnis »pädagogisch relevanter Operationen«, die in einem »Netzwerk solcher Operationen selbst erzeugt werden« (Luhmann 2002, 114), kann das Schulbuch betrachtet werden, das seit dem Ende des 18. Jhs. und im 19. Jh. in hohen Zahlen erscheint,<sup>6</sup> Muster von Schulbüchern (z. B. *Kinderfreund*) vielfältige Nachahmungen nach sich ziehen und amtliche Festlegungen zu verwendender Titel als Schulbuch hinzukommen.

Von diesen Ausgangspositionen her soll das Schulbuch nun als im Erzie-

5 Wenn Ca. Gansel (2010, 27) die Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung als »Sozialisationsliteratur« bezeichnet und das Ziel der Exempelmethode in Beispiel- und moralischen Erzählungen in Sozialisation, Erziehung, Belehrung sieht, ist dies insofern stimmig, als die Grenze zwischen nachahmenswerten Erzählungen für Kinder und deren Einbindung in Schulbücher noch nicht streng gezogen ist. D. h., die Differenz zwischen Sozialisation und Erziehung ist dabei, sich herauszubilden, ihre Trennung noch nicht vollzogen.

6 Ca. Gansel (2006, 94) geht der Frage nach, »welche Rolle Lessing im Deutschunterricht des 19. Jhs. spielt«. Dazu wurden 300 Lesebücher analysiert. Teistler (2006, 16, 19) gibt einen Überblick über die Zahl von Lesebüchern von den Anfängen bis 1945 für Elementar- und Volksschulen sowie für höhere Schulen, die zum Bestand des Georg-Eckert-Instituts gehören. Es wird einsichtig, dass die Zahl seit dem Beginn des 19. Jhs. kontinuierlich steigt.

hungssystem ausgebildete Struktur in den systemtheoretischen Sinndimensionen – zeitlich, sozial und sachlich – bestimmt werden:

1. Wie am Beispiel des Deutschunterrichts gezeigt werden konnte, ist das Schulbuch in zeitlicher Perspektive ein **Kind der Evolution** des Erziehungssystems, das sich auf zur Bildung und Wissensvermittlung aufgestellte Schulprogramme, Lehrprogramme oder aktuell Rahmenrichtlinien oder Bildungsstandards beziehen lässt. Es ist aber auch ein **strukturelles Instrument der zeitlichen Gliederung des Unterrichts** in »Episoden und Perioden« (Luhmann 2002, 108), d. h., es ermöglicht die Beschäftigung mit einem Thema in einer Episode oder gliedert den Unterricht in Perioden von Unterrichtseinheiten über ein Jahr.
2. In sozialer Perspektive ist das Schulbuch als Buch Medium<sup>7</sup>, als Schulbuch ist es **Medium der strukturellen Kopplung**<sup>8</sup> und dies in zweierlei Hinsicht: Zunächst ist das Schulbuch – die evolutionäre Perspektive vorausgesetzt – eine Konsequenz »der Ausrichtung von Schulklassen als Systemen der Interaktion unter Anwesenden« (Luhmann 2002, 102) und entsteht mit dem Übergang vom Einzelunterricht zum Unterricht in Schulklassen, der in Verbindung mit der Einführung der Schulpflicht zu einer weiteren Erfordernis wird.

Vor allem garantiert das laufende Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens eine basale Gleichzeitigkeit des Beobachtens und Verhaltens verschiedener Teilnehmer. Von da ausgehend kann in gewissem Umfange eine **Synchronisation des Verhaltens** erfolgen. (Luhmann 2002, 103; Hervorhebung Ch. G.)

---

7 Der Begriff des *Mediums* wird in der Schulbuchforschung für das Schulbuch fast durchgängig gebraucht. Welcher Medienbegriff zugrunde gelegt wird, erscheint dabei nicht immer klar. Deshalb soll an dieser Stelle kurz der für den Beitrag zugrunde gelegte Medienbegriff in den Blick genommen werden. Grundsätzlich gehe ich von einem soziologischen Medienbegriff aus. Luhmann versteht Medien in evolutionärer Entwicklung als Ermöglichung, die Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation wahrscheinlich zu machen: »Diejenigen evolutionären Errungenschaften, die an jenen Bruchstellen der Kommunikation ansetzen und funktionsgenau dazu dienen, Unwahrscheinliches in Wahrscheinliches zu transformieren, wollen wir *Medien* nennen.« (Luhmann 1988, 220) In soziologischem Sinne arbeitet Luhmann mit Sprache, Verbreitungsmedien und symbolisch generalisierten Erfolgsmedien. Der Buchdruck wird bei Luhmann als Verbreitungsmedium gesehen. Faulstich verweist auf den uneinheitlichen Gebrauch des Buchs als Medium. Die Funktionalität des Buchs als Instrument für schulische Arbeit hebt die Mittlerfunktion des Mediums hervor. Ausgehend von den Phasen medienrevolutionärer Entwicklung fallen Leitbegriffe wie das Buch als »Druckmedium«, »kulturelles Leitmedium« oder »kulturelles Basismedium«, »Massenmedium«, die mit Verbreitungstechniken und Distribution sowie Funktionswandel in Zusammenhang stehen (vgl. Faulstich 1998, 133–137). Dies reicht meiner Ansicht nach für das Schulbuch nicht aus, weshalb die Ergänzung »strukturelle Kopplung« erfolgt.

8 Zum Begriff der strukturellen Kopplung, wie er für die Textsortenlinguistik produktiv gemacht wird, vgl. Christina Gansel (2011, 56).

Eine derartige Synchronisation hatte Rochow im Blick, wenn jedes Kind, ein Lesebuch vor Augen, verfolgen konnte, wo und wie die anderen Kinder gerade lesen, um selbst fortzusetzen oder gemeinsam im Frage-Antwort-Gespräch den gelesenen Text zu reflektieren. Von daher kann die Definition gestützt werden, die Wiater (2003, 12) für das Schulbuch gibt: »Seiner Konzeption nach dient es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse).« Weiterhin – und ebenso in evolutionärer Perspektive – entwickelt sich das Schulbuch über die im 16. Jh. einsetzenden Aktivitäten individueller Schulbuchautoren (vgl. Grammatiken, Stilbüchlein, Lesebuch) hin zu einer institutionell gesteuerten Schulbuchproduktion, die auf Forderungen in Schul- und Lehrprogrammen oder Rahmenrichtlinien, von Bildungsbehörden oder Verlagen als wirtschaftlichen Unternehmungen Rücksicht zu nehmen hat. Hier ist mit Fragen danach anzuschließen, wie sich derartige institutionelle Kopplungen in der Auswahl von Schulbuchtexten und Schulbuchgestaltung niederschlagen.

3. In sachlicher Perspektive ist das Schulbuch fächerspezifisch thematisch ausdifferenziertes Medium struktureller Kopplung, das in seiner inneren Struktur der Systematik eines Faches, den Vorlieben bildlicher Gestaltung und der spezifischen Didaktisierung im Rahmen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung Rechnung trägt. Das Fach bestimmt letztlich die Ausprägung der Form des Mediums, wobei es kulturelle Unterschiede geben mag, die hier jedoch nicht zur Debatte stehen. Diesem Aspekt soll in einem abschließenden Abschnitt exemplarisch nachgegangen werden.

## **Zur inneren Struktur des Schulbuchs – Strukturkomponenten und Strukturelemente**

Völlig zu Recht verweisen Heer (2010, 2011) und Adamzik (2011, 2012) auf die sowjetische Schulbuchforschung (insbesondere Sujew 1986) und die entsprechenden theoretischen Ableitungen zu den Strukturkomponenten eines Schulbuchs. Bereits im Rahmen von Forschungen in der DDR zum Geschichtslehrbuch wurde an Sujews (1986) Erkenntnisse angeknüpft (vgl. Diere 1986). Auch Scheller (2010) nimmt in der Ableitung von Verständlichkeitskriterien zur Analyse von Strukturelementen des Schulbuchs (Physiklehrbuch) explizit auf Sujew Bezug. Insbesondere die theoretisch begründeten und sehr systematischen Vorschläge zur Struktur sollen auch in diesem Beitrag Berücksichtigung finden. Sujew (1986, 88) bezeichnet in seiner Lehrbuchtheorie die Struktur – damit ist die innere Struktur gemeint – des modernen Schullehrbuchs »als

Realisationsform seines Inhalts und seiner didaktischen Funktion« und wählt dabei einen systemtheoretischen funktional-strukturalistischen Zugriff. Die Begriffe System, Struktur, Strukturkomponente und Strukturelemente spielen von daher eine zentrale Rolle.

Unter einer Strukturkomponente des Schullehrbuches verstehen wir einen notwendigen Strukturblock (System von Elementen), der mit anderen Komponenten des Lehrbuches in enger Wechselbeziehung steht, gemeinsam mit ihnen ein ganzheitliches System bildet, eine bestimmte Form besitzt und seine Funktionen mit seinen spezifischen Mitteln umsetzt. (Sujew 1986, 93)

In Hinblick auf die optimale Qualität von Schullehrbüchern wird die »Geschlossenheit und Ganzheitlichkeit des Systems aller Strukturkomponenten sowie deren Notwendigkeit und Hinlänglichkeit vorausgesetzt« (Sujew 1986, 93, Fußnote 2). Die Betonung des Lehrbuchs als ganzheitliches System und »seiner Stellung und Rolle innerhalb umfassender Systeme« (Sujew 1986, 210), wobei hier in erster Linie der gesamte Komplex von Lehrmitteln in Betracht gezogen wird, meint allerdings nicht den in diesem Beitrag angesprochenen Begriff des sozialen Systems (wie Erziehungssystem oder Unterricht als Interaktionssystem), sondern eine strukturierte Gesamtheit als System. Die beiden wichtigsten »Teilsysteme der Lehrbuchstruktur« sind für Sujew das »Struktursystem Text« (Grundtext, Ergänzungstext, erläuternder Text) und das »außertextliche Struktursystem« (Apparat zur Organisation der Aneignung, Illustrationsmaterial, Orientierungsapparat) mit entsprechenden Strukturkomponenten (Sujew 1986, 100–103), die je nach Fach oder Schultyp in unterschiedlichen Strukturelementen ausdifferenziert sein können. Scheller (2010, 151) hält die Gliederung und Zuordnung der Komponenten für praktikabel und nutzt sie für die eigene Untersuchung, hebt allerdings hervor, dass »außertextlich« nur zu verstehen ist, wenn von einem grundlegenden Lehrtext ausgegangen wird, von dem sich die anderen Strukturen abheben.

Wie man auch zu dem Modell stehen mag, grundsätzlich werden relevante Kernaspekte für die Betrachtung und Umsetzung der inneren Struktur eines Schullehrbuchs und seiner Funktionen bereitgestellt, die historisch belegbar erscheinen. Zu bedenken ist, ob lediglich die Strukturelemente ein »offenes System« (Sujew 1986, 93, Fußnote 2) bilden, weil diese auf Fächer bezogen sind, oder weitere Strukturkomponenten nach gut 30 Jahren Entwicklung der Schulbuchproduktion zu verzeichnen sind. Sujew (1986) impliziert in jedem Falle auch die historische Perspektive und die der evolutiven Entwicklung von Schullehrbüchern.

Weiterhin ist zu fragen, ob das theoretische Schulbuchmodell auf alle Fächer angewandt werden kann und welche Rolle das fachspezifische Unterrichtskonzept für die Gestaltung von Schulbüchern spielt. Derartige Fragen erscheinen

gerade für den Deutschunterricht und die für ihn produzierten Lehrwerke von besonderer Relevanz. Literarische Texte in Lesebüchern können schwerlich als theoretisch-erkenntnisvermittelnde Grundtexte charakterisiert werden. In historischer Perspektive liefern moralisierende Erzählungen Exempel, denen nachgeeifert werden sollte, Chrestomathien stellen Lesestücke der deutschen Literatur bereit, um gattungsgeschichtlich zu bilden, aber auch um die deutsche Sprache musterhaft und mustergültig zu vermitteln. Ein Deutschlehrwerk arbeitet selbstverständlich mit Texten. Ob im Sinne Sujews von Grundtexten, Erläuterungstexten oder Ergänzungstexten gesprochen werden kann oder andere Klassifikationen greifen, erscheint als berechtigte Frage. Dies soll im Folgenden an einem historischen und aktuellen Beispiel abschließend lediglich illustriert werden.

Für Johann Christoph Heyses *Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik oder kurzgefasstes Lehrbuch der deutschen Sprache mit Beispielen und Aufgaben zur Anwendung der Regeln* (1842, 13. verbesserte Auflage) lässt sich Sujews Modell anwenden. Die Textkomponente wird durch den theoretisch-erkenntnisvermittelnden Grundtext gebildet, also die adressatenspezifische Darstellung der deutschen Grammatik. Wie es der Titel sagt, finden sich als außertextliche Komponenten Übungsaufgaben in Form von Fragestellungen zu Beispieltexten oder Wortsammlungen (z. B. »Sind folgende Substantive alle männlichen Geschlechts?« [1842, 149]) sowie auf Sprachrichtigkeit zu bearbeitende Fehlertexte mit in Klammern angegebener Fehlerzahl. Damit werden Fragen und Aufgaben am Ende eines jeden Kapitels als wichtigste Strukturelemente in der Komponente »Apparat zur Organisation der Aneignung« (Sujew 1986, 135) in der genannten historischen Grammatik genutzt und sind mit spezifischen Funktionen des Aneignungsprozesses verbunden (Organisation des Aneignungsprozesses, Aneignung der Logik und Methoden des schöpferischen Denkens, praktische Anwendung der Kenntnisse). Die didaktische Einbindung von Strukturelementen des Apparats zur Organisation der Aneignung in seine Grammatik dient Heyse zur Markierung der zu seiner Zeit wahrgenommenen Differenz zweier funktionaler Systeme: Wissenschaft und Erziehung. Auf diese Differenz geht er im Vorwort zur 12. Auflage, die 1840 erschien, explizit ein, indem er auf die unterschiedlichen Zwecke von Wissenschaft und Schule verweist:

Es ist wohl allgemein anerkannt, daß die Schule überhaupt und selbst die Gelehrten-schule auf ihren höheren Stufen nicht die Wissenschaften um ihrer selbst willen nach Inhalt und Form erschöpfend lehren, sondern nur auf deren Studium vorbereiten und den Geist der Schüler für dasselbe fähig und empfänglich machen soll.  
(Heyse 1842, VIII)

Und weiter heißt es in diesem Sinne: »So hat auch der grammatische Sprachunterricht nicht die Grammatik selbst, sondern einerseits das Erlernen der Sprache, andererseits die formelle Verstandesbildung mittels grammatischer Begriffe zum Zweck.« (Heyse 1842, IX) Für Heyse stand der freie und sichere Gebrauch der Muttersprache im Vordergrund der Bildung, die Darstellung der Grammatik nach historischen Prinzipien ging für ihn weit über dieses Ziel hinaus und sollte der Wissenschaft überlassen bleiben.

Während Heyse noch die Differenzierung von Wissenschaft und (Grammatik-)Unterricht an höheren Schulen markiert und damit Grenzziehung zwischen den Systemen mit systeminternen Kommunikationsstrukturen betreibt, hat die aktuelle Produktion von Deutschlehrwerken mit einer Reihe von bildungspolitischen und wissenschaftstheoretischen Vorgaben, Präferenzen der Wirtschaft in Hinblick auf schulische Ausbildung und konkurrenzwirtschaftlichen Erwägungen der Verlage zu tun. Damit werden strukturelle Kopplungen zwischen Politik, Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft angesprochen, die sich in den Lehrwerken und ihren internen Strukturen niederschlagen können. In seinem Beitrag *Kompetenzen und Integrativer Deutschunterricht – Anmerkungen zu einem ›schulpolitischen Paradigmenwechsel‹* (2005) beleuchtet Ca. Gansel die Zusammenhänge von nationalen Bildungsstandards, fixierten Kompetenzbereichen für das Fach Deutsch (Sprechen, Schreiben, Zuhören; Lesen – Umgang mit Texten und Medien; Sprache und Sprachgebrauch), didaktischen Prinzipien, Rahmenplänen, Zielen und Methoden eines integrativen Deutschunterrichts und Gestaltung von Lehrwerken für einen solchen. Die bildungspolitischen Vorgaben der Kompetenzorientierung und der Kompetenzbereiche sowie die Aufeinander-Bezogenheit der Kompetenzbereiche im Unterricht führen zu der Forderung nach einem Integrativen Deutschunterricht. Wie Gansel herausstellt, setzen die Rahmenpläne nahezu aller Bundesländer zum Beginn der 2000er Jahre auf die Verbindung mit dem Kompetenzbegriff und einen Deutschunterricht, der teilbereichsverbindend organisiert (vgl. Ca. Gansel 2005, 31 f.) wird. Eine integrative Herangehensweise an die Umsetzung der Lernbereiche fordert nun andere Lehrwerke als Sprach- und Lesebücher und so verweist Ca. Gansel (2005, 33) auf eine »neue Lehrbuchgeneration«, die durch spezifische Kennzeichen charakterisiert ist und auch für Schulbuchverlage eine Herausforderung darstellt.

Ein Blick in das integrative Deutschbuch *Deutsch plus*<sup>9</sup> – hier als Beispiel Klasse 6 – bringt die bildungspolitischen Vorgaben zu den Kompetenzbereichen als Menübalken (Sprechen, Schreiben, Zuhören; Umgang mit Texten; Nachdenken über Sprache; Projekt; Fachübergreifendes, Büffel-Ecke) ein und je nach Schwerpunktsetzung können sich Schülerinnen und Schüler an der Öffnung

---

9 *Deutsch plus* ist als Lehrwerk in allen neuen Bundesländern zugelassen.

eines Bereichs orientieren. Die von integrativen Deutschlehrwerken wie *Deutsch plus* praktizierte induktive Vorgehensweise impliziert, dass theoretisch-erkenntnisvermittelnde Texte als Grundtexte eher nicht vorkommen, dafür jedoch zur Ableitung von Erkenntnissen und Arbeitstechniken praktisch-instrumentelle Texte (Arbeitstechnik, Merksatz, Zusammenfassung) eingesetzt werden. Den Ausgangs- und Einstiegstext in einen bestimmten thematischen Bereich, der an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anschließen kann, und für den Erwerb von Kompetenzen in den unterschiedlichen Bereichen bereitgestellt wird, bildet ein literarischer Text. Aufgabenstellungen und Verweise auf Arbeitstechniken schließen sich an. Ca. Gansel (2005, 41, Hervorhebung im Original) betont, dass »entsprechend der Lehrplanforderungen [...] jedoch auch Kapitel entwickelt [werden], in denen *Gattungsmerkmale* oder *literaturhistorische Aspekte* (Epochen) im Mittelpunkt stehen«.

Interessant ist in integrativen Deutschlehrwerken der Ansatz zu Textsorten: »Integrative Deutschbücher nehmen – differenziert nach den entsprechenden Klassenstufen – alle Textsorten auf, denen Kinder- und Jugendliche in einer Informations- und Mediengesellschaft begegnen.« (Ca. Gansel 2005, 41) So werden Schülerinnen und Schüler mit Textsorten unterschiedlicher Bereiche der Gesellschaft über den Bereich der Literatur hinaus vertraut gemacht oder betrachten literarische Texte, wie sie in Verbindung mit anderen Textsorten des Handlungssystems Literatur in Verbindung stehen. Für die Klasse 6 werden beispielsweise neben literarischen Gattungen wie dem Jugendroman das Interview mit einer Autorin oder der Klappentext angeboten sowie die Sportreportage für das Radio oder Spiel- und Wegbeschreibungen. Im dazugehörigen Arbeitsheft *Deutsch plus* Klasse 6 (Christina Gansel 2005, 11–15) werden dann Texte in ihren Merkmalen erfasst und unterschiedliche Aufgabenstellungen orientieren auf die Unterscheidung der Texte. Abschließend wird ein kindgerechter Merksatz vervollständigt, der letztlich die Synthese der gewonnenen Erkenntnisse leistet.

## Fazit

Der Beitrag sollte einsichtig machen, dass die textlinguistische Bestimmung und Charakterisierung des Schulbuchs zunächst von der historischen Entwicklung des Faches her erfolgen kann und mit der Ausdifferenzierung und Autonomie des Erziehungs- und Bildungssystems sowie der konstitutiven Struktur des Unterrichts als Interaktion eng verbunden ist. In systemtheoretischer Perspektive wurde erfasst, dass Schulbücher nicht als Textsorte, sondern als Medium zu charakterisieren sind. Damit kann der Beitrag letztlich den wissenschaftlichen Einordnungen folgen, die Schulbücher als Medien sehen. Her-

vorzuheben ist allerdings, dass das Schulbuch nicht generell als Verbreitungsmedium zu fassen ist, sondern spezifischer als Medium struktureller Kopplung. Als solches Medium bildet es eine Struktur im Kommunikationsprozess der Erziehung, die spezifischen Funktionen gerecht wird. Ebenso ist die historische Entwicklung der internen Struktur des Schulbuchs in fachlicher Perspektive zu betrachten und durch die sich entwickelnden strukturellen Kopplungen zu anderen funktionalen Systemen der Gesellschaft motiviert. Von daher hat sich der Beitrag bezogen auf den Deutschunterricht Aspekten der internen Struktur des Schulbuchs als Formrealisierung des Mediums zugewandt und Relationen zu Texten im engeren (Lehrerhandbuch, Aufgabenheft) und weiteren (Rahmenrichtlinien, bildungspolitische Texte u. a.) Kreis des Schulbuchs lediglich gestreift.

## Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2011), »Textsortennetze«, in: Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York, S. 367–385, <http://www.unige.ch/lettres/alman/adamzik/adamzik%20text%20sortennetze%20preprint.pdf> [Stand: 01.09.2014].
- Adamzik, Kirsten (2012), »Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuches«, in: *tekst i dykurs – Text und Diskurs*, Heft 5/2012, S. 53–91.
- Deutsch plus. Klasse 6*. Herausgegeben von Carsten Gansel, Frank Jürgens, Kurt Rose. Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen 2005.
- Diere, Horst (1986), »Das Schulbuch für den Geschichtsunterricht – gestern, heute und morgen«, in: Horst Diere (Hg.), *Gestaltung und Einsatz des Schulbuches für den Geschichtsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart*. Halle/Wittenberg, S. 9–31.
- Eberhöfer, Andrea (2009), *Die Entwicklung der in Südtirol eingesetzten Schulbücher von 1919 bis in die 1960er Jahre. Inhaltliche Transformationsprozesse in den Fibeln*. Diss. Augsburg/Bozen, <http://d-nb.info/1010108964/34> [Stand: 01.09.2014].
- Ehlers, Swantje (2006), »Der literarische Kanon im Volksschullesebuch Mitte des 19. Jahrhunderts«, in: Hermann Korte und Ilonka Zimmer (Hg.), *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Frankfurt a. M. u. a., S. 103–117.
- Ewers, Hans-Heino (Hg.) (1990), *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung*. Stuttgart. Faulstich, Werner (1998), *Grundwissen Medien*. München.
- Frank, Horst Joachim (1973), *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München.
- Gansel, Carsten (2005), »Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht – Ein ›schulpolitischer Paradigmenwechsel‹ und seine Folgen«, in: *Didaktik Deutsch*, Heft 19/2005, S. 23–49.
- Gansel, Carsten (2006), »›Unsere Dichter sind die Dolmetscher der Volksseele.« – G. E. Lessing im Lesebuch der höheren Schulen zwischen 1800 und 1914«, in: Hermann

- Korte und Ilonka Zimmer (Hg.), *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Frankfurt a. M. u. a., S. 89–102.
- Gansel, Carsten (2010), *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin.
- Gansel, Carsten und Birka Siwczyk (Hg.) (2009), *Gotthold Ephraim Lessings ›Nathan der Weise‹ im Kulturraum Schule (1830–1914)*. Göttingen.
- Gansel, Carsten und Birka Siwczyk (Hg.) (2011), *Gotthold Ephraim Lessings ›Minna von Barnhelm‹ im Kulturraum Schule (1830–1914)*. Göttingen.
- Gansel, Christina (2005), »Umgang mit Texten. Texte unterscheiden«, in: Carsten Gansel, Frank Jürgens und Kurt Rose (Hg.), *Arbeitsheft Klasse 6*. Berlin, S. 11–15.
- Gansel, Christina (2011), *Textsortenlinguistik*. Göttingen.
- Giesecke, Michael (1998), *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt a. M.
- 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. 471–481.
- Heer, Nelly (2011), »Aufgaben im Schulbuch aus textlinguistischer Sicht. Zur intra- und intertextuellen Orientierung«, in: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, S. 43–57.
- Heyse, Johann Christoph (1842), *Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik oder kurzgefasstes Lehrbuch der deutschen Sprache mit Beispielen und Aufgaben zur Anwendung der Regeln*. 13., verb. Aufl., Hannover.
- Höhne, Thomas (2003), *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a. M.
- Kalok, Lothar (2007), »Schulprogramme. Eine fast vergessene Literaturgattung«, in: Irmgard Hort und Peter Reuter (Hg.), *Aus mageren und aus ertragreichen Jahren*. Gießen, S. 174–199.
- Luhmann, Niklas (1988), *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas (2002), *Die Erziehung der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Matthias, Adolf (1907), *Geschichte des Deutschen Unterrichts*. München.
- Scheller, Petra (2010), *Verständlichkeit im Physikschulbuch. Kriterien und Ergebnisse einer interdisziplinären Analyse*. Bad Heilbrunn.
- Schönemann, Bernd und Holger Thünemann (2010), *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach i. Ts.
- Sujew, Dmitri (1986), *Das Schulbuch*. Berlin.
- Teistler, Gisela (2006), »Vom Kinderfreund zum Reichslesebuch«, in: Hermann Korte und Ilonka Zimmer (Hg.), *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Frankfurt a. M., S. 9–34.
- Wiater, Werner (2003), »Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung«, in: Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, S. 11–21.



## An der Schnittstelle zwischen Bild und Text. Bildunterschriften in Geschichtslehrbüchern als Untersuchungsgegenstand sprachwissenschaftlicher Schulbuchforschung

Bildunterschriften sind meist kurze Texte, die eine natürliche Präsenz im multimodalen Textgefüge von Schulbüchern einnehmen. Das Zusammenspiel mehrerer *modes* wie Bild, Schrift und Layout<sup>1</sup> verlangt SchülerInnen und Lehrbeauftragten zunehmend mehr Kompetenzen ab.<sup>2</sup> Multimodale Diskursfähigkeit und Multiliteralität, die Visual Literacy umfasst, schließen diese Kompetenzen mit ein.<sup>3</sup> Dies muss allerdings kein Resultat der zunehmenden Digitalisierung sein, bereits 1994 wurden Lehrmaterialien als »Multi-Media-Pakete«<sup>4</sup> beschrieben.

Meine Annahme ist, dass die teilweise wenig erforschte Textart Bildunterschrift einen großen Einfluss darauf nehmen kann, wie Bilder und deren visuelle Botschaften interpretiert und deiktisch eingeordnet werden. Mit diesen und weiteren Fragestellungen setze ich mich auch in meinem Dissertationsvorhaben *Bildtexte in deutschen und schwedischen Geschichtslehrbüchern* auseinander. Der Fokus des Projekts liegt einerseits auf Form und Funktion von Bildunterschriften und andererseits auf dem Zusammenspiel zwischen den visuellen Repräsentationen, den Bildunterschriften und den Fließtexten sowie den möglichen Bedeutungspotenzialen, die daraus eröffnet werden können.

Der vorliegende Beitrag ist zweigeteilt. Der erste Teil hat das Ziel, die Relevanz

---

1 Der Begriff *mode*, der einen wichtigen Bestandteil des Terms Multimodalität ausmacht, wird von Kress (2010, 79) wie folgt definiert: »*Mode* is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. *Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects* are examples of modes used in representation and communication.« Ich möchte den Begriff *mode* bereits hier einführen, da er für meine Bildtext-Forschung von Wichtigkeit ist. In diesem Beitrag ist der Begriff aber vor allem relevant für die Darstellungen zur multimodalen Textanalyse bzw. zum soziosemiotischen Ansatz, die ich im zweiten Teil dieses Beitrags kurz präsentieren werde.

2 Vgl. beispielsweise zur Darstellung von Bildern in Geschichtslehrbüchern Erdmann (2010).

3 Hallet (2008) nennt diese Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen. Sie können aber meines Erachtens ebenso auf das Lernen in anderen Bereichen appliziert werden; Kühberger (2010, 46) geht es beispielsweise darum, *visual literacy* mehr Beachtung im Bereich Schule beizumessen.

4 So vom Geschichtsdidaktiker Joachim Rohlfes, zitiert in Adamzik (2012, 61).

und Aktualität der Bildunterschrift als Untersuchungsgegenstand linguistischer Schulbuchforschung hervorzuheben. Des Weiteren soll skizzenhaft linguistische und pädagogische Forschung zu Bild-Text-Relationen und Bildunterschriften präsentiert werden. Anhand von Bildtext-Beispielen soll das Potenzial der Bildtexte als Untersuchungsgegenstand veranschaulicht werden. Im zweiten Teil des Beitrags wird die multimodale Textanalyse, die ihren Ausgangspunkt in einem soziosemiotischen Ansatz hat, als theoretischer und methodischer Ansatzpunkt kurz präsentiert. Möglichkeiten der multimodalen Textanalyse für die Schulbuchforschung werden skizziert.

Zunächst sollen aber die terminologische Wahl des Begriffs *Bildtext* erläutert und allgemeine Definitionen zum Genre<sup>5</sup> Schulbuch angeführt werden.

## Terminologisches

### Bildtext

In diesem Beitrag verwende ich den Terminus *Bildtext* anstelle des Begriffes *Bildunterschrift*. Diese Entscheidung lässt sich wie folgt begründen: Die Datengrundlage besteht sowohl aus deutschen als auch schwedischen Bildunterschriften; *bildtext* lautet die schwedische Übersetzung von Bildunterschrift und ist somit in beiden Sprach- und Kulturräumen applizierbar. Bei der Sichtung des Materials konnte ich beobachten, dass Abbildungen nicht nur unterhalb mit Bildunterschriften versehen werden, sondern auch darüber und daneben,<sup>6</sup> sie sind selbst in Abbildungen vorzufinden (vgl. z. B. *Sekvens Historia A* 2007, 398, 409; dies wurde ebenso von Stegu 1993, 418, beobachtet). *Bildtext* ist neutral und impliziert nicht die spatiale Positionierung dieser Texte, wie es der Terminus *Bildunterschrift* suggeriert.

Der wichtigste Grund aber, weshalb ich den Begriff *Bildtext* verwende, ist das Spannungsfeld, das dieses Determinativkompositum symbolisch eröffnet: das Zusammenspiel der beiden Glieder *Bild* und *Text*.

5 Ich lehne mich in der Verwendung des Begriffs *Genre* an Bronäs an. Diese betrachtet in ihrer Dissertation das Lehrbuch als Genre, sie beruft sich in ihrer Anwendung des Begriffs auf Ledins umfangreiche Forschungsübersicht zum Genrebegriff. Bronäs (2000, 13) vertritt die Ansicht, dass das Genre Lehrbuch »sowohl als eine Institution als auch als eine soziale Konvention« (Übersetzung B. W.) angesehen werden könne. Bronäs beruft sich hierbei auf Ledins Genrebegriff (Ledin 1996).

6 In seiner Habilitationsschrift nennt Stegu (1993, 418) die unterschiedlichen Positionen der Bildunterschriften ebenso. Jedoch liegt bei Stegu eine andere Verwendung des Begriffs *Bildtext* vor, als es in meiner Arbeit der Fall ist. Mit *Bildtext* meint Stegu Bild-Text-Verbindungen, vgl. Stegu (1993, 361).

## Das Schulbuch

Obleich selbstverständlich alle, die eine Schule besucht haben, eine Vorstellung davon haben, was das Konzept Schulbuch umfasst, soll an dieser Stelle auf Definitionen des Genres Schulbuch eingegangen werden.<sup>7</sup>

Schulbücher werden Sandfuchs zufolge als »eigens für den Schulunterricht entwickelte Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel« definiert; er weist auch ausdrücklich auf den pädagogischen und wissensvermittelnden Charakter hin:

Sie enthalten Lerninhalte eines Faches oder Lernbereichs in systematischer, didaktisch und methodisch aufbereiteter Form. [...] Diese *unterrichtsbegleitenden Schulbücher* können Leitmedien des Unterrichts sein. Sie sollten die wesentlichen Inhalte nach den neuesten Kenntnissen in anregender und gut verständlicher Form enthalten.

(Sandfuchs 2010, 19)

Der Didaktikprofessor Staffan Selander teilt pädagogische Texte in drei Kategorien ein: Zu den pädagogischen Texten ersten Ranges gehören das Schulbuch und beispielsweise Vorlesungskompendien. Die dort präsentierten Inhalte werden durch Tests geprüft. Zu pädagogischen Texten zweiten Ranges gehören neben Instruktionstexten und Nachschlagewerken unter anderem populärwissenschaftliche Texte; deren Inhalte werden nicht durch Tests kontrolliert, sie gehören in einen informellen Zusammenhang. Zu der dritten Kategorie können beispielsweise Spielsachen und Computerspiele etc. gerechnet werden.<sup>8</sup> Hier spricht die Forschung auch von einem erweiterten pädagogischen Textbegriff.<sup>9</sup> Weiter vertritt Selander (2013, 166f.) folgende Ansicht über Lehrbücher: »Lehrbücher sind ein Typ von Text, die eine Wissenstradition als auch eine Schulpraxis als auch einen formalen Kursplan widerspiegeln und realisieren.« (Übersetzung B. W.) Hier lassen sich Parallelen zu Adamzik (2012, 57) ziehen, die das Schulbuch als »Instrument kultureller Sozialisation« bezeichnet. Lehrmittel (schwed. *läromedel*) würden eine Schnittstelle (schwed. *gränssnitt*) ausmachen u. a. zwischen dem Alltäglichen und dem Wissenschaftlichen (vgl. Selander 2003, 204f.).

*Schnittstelle* ist auch ein zentraler und produktiver Begriff meiner Bildtext-Forschung. »Schnittstelle« oder »Interface« wird in technischen Zusammenhängen verwendet und bezeichnet eine »Kontaktfläche zwischen zwei Systemen

7 In diesem Beitrag wird das Schulbuch als Genre bezeichnet. Ich bin mir allerdings bewusst, dass in der vorhandenen Forschungsliteratur auch vom Schulbuch bzw. Lehrbuch als Textsorte ausgegangen wird, siehe beispielsweise Becker-Mrotzek (2000, 690).

8 Selander weist im Zusammenhang mit pädagogischen Texten zweiten Ranges auf Selander (2003, 226f.) hin. Aus der angeführten Literaturliste ist jedoch keine Angabe zu Selander 2003 ersichtlich.

9 Selander (2013, 166f.) leitet den erweiterten pädagogischen Textbegriff unter anderem von Van Leeuwens erweitertem Textbegriff ab, vgl. Van Leeuwen (2005).

oder Einheiten«. <sup>10</sup> Bildtexte können auch die Funktion einer Schnittstelle einnehmen, da sie im weitesten Sinne zwischen Bild und (Fließ-)Text angesiedelt sind. Obgleich selbst textuell bzw. verschriftlicht, liegen diese zwischen zwei Systemen.

### Schulbuchforschung

Ein Aspekt der Schulbuchforschung, der beachtet werden muss, ist das Faktum, dass Schulbücher strukturellen und politischen Tendenzen ausgesetzt sind. So unterliegen in den meisten deutschen Bundesländern Lehrmittel noch einem Begutachtungsverfahren durch spezielle Behörden. <sup>11</sup> Skizzenhaft fasst Stöber (2010, 4f.) das gesetzliche Zulassungsverfahren der Bundesrepublik wie folgt zusammen:

Die meisten Gesetzestexte nennen verschiedene Kriterien, die ein zuzulassendes oder einzuführendes Schulbuch erfüllen muss, v. a. Verfassungs- und Rechtskonformität, didaktische Angemessenheit, Vereinbarkeit mit den vorgegebenen Lehrplänen, Wirtschaftlichkeit. [...] Jedoch sind es die auf Grundlage der Gesetze basierenden ministeriellen Verordnungen oder Erlasse, die das Verfahren insgesamt genauer bestimmen.

Mein Untersuchungsmaterial besteht neben deutschen auch aus schwedischen Lehrbüchern, <sup>12</sup> deshalb möchte ich an dieser Stelle kurz auf die strukturellen Voraussetzungen des Schulbuchs in Schweden eingehen. Jällhage erläutert:

Seit der [schwedische; Anmerkung B. W.] Reichstag das Staatliche Institut für Lehrmittel 1991 abgeschafft hat, hörte die Steuerung, die Kontrolle und die kontinuierliche Überprüfung der Lehrbücher für die Schule auf. Schulbücher werden heutzutage von kommerziellen Buchverlagen herausgegeben. (Jällhage 2006, Übersetzung B. W.)

Jällhage (2006) führt ebenso an, dass das schwedische Schulamt keinen Einfluss auf diese Verlage nehmen könne. »Es wird jedoch erwartet, dass die Schulbücher mit den Zielen des Lehrplans und den grundlegenden moralischen Werten übereinstimmen«, so Bronäs (2000, 44; Übersetzung B. W.). Vereinzelt erfolgt staatliche Überprüfung von Lehrbüchern im Nachhinein, indem beispielsweise Analysen in Bezug auf Gender durchgeführt wurden (vgl. Jällhage 2006).

10 Lexikoneintrag *gränssnitt* in der Nationalencyklopedin, online unter: <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/lang/gränssnitt> [Stand: 07.09.2014], übertr. aus dem Schwedischen von B. W.

11 Zu den »Besonderheiten einzelner Bundesländer« vgl. <http://www.edumeres.net/informationen/literaturrecherche/gei-dzs/besonderheiten-einzelner-bundeslaender.html> [Stand: 07.09.2014]; vgl. ebenso Ott (2013).

12 Im Unterschied zu Deutschland ist Schwedens Bildungspolitik nicht föderal organisiert, sondern es liegen landesweit derselbe Lehrplan bzw. die jeweiligen Kurspläne vor. Schullehrbücher werden somit für ganz Schweden produziert.

Man kann dementsprechend von einem spiegelverkehrten Prozess bei der (kritischen) Kontrolle von Schullehrbüchern in Deutschland und Schweden sprechen, wobei an dieser Stelle eingeräumt werden muss, dass dies nicht mehr in allen Bundesländern Deutschlands der Fall ist (siehe Fußnote 11).

### Bilder und Texte in Geschichtslehrbüchern

In den unterschiedlichen (soziokulturellen) Kontexten, die hier grob skizziert wurden, sind Lehrbücher mit ihren verschiedenen Textarten (wie Bildtexten, Verfasser-texten, Aufgaben, Informationsboxen) angesiedelt. Der Fokus meiner Untersuchung liegt auf Schulbüchern des Faches Geschichte. Gerade in diesen pädagogischen Büchern, die Narrationen und Fakten über die Geschichte des jeweils eigenen Staates bzw. die Geschichte anderer Staaten vermitteln, kann die Wahl bzw. Ausformung von Bild-Text-Verbindungen und deren Platzierung eine wichtige Rolle bei der (diskursiven) Aushandlung von Bedeutungen spielen, zumal Bebilderungen in heutigen Geschichtslehrbüchern nicht mehr nur der Illustration und Veranschaulichung dienen: »Die Geschichtsdidaktik heute vertritt im Allgemeinen den Standpunkt, Bilder seien Quellen und müssten entsprechend interpretiert werden.« (Erdmann 2010, 152) Welche Rolle spielen hierbei aber die Bildtexte, die diese visuellen Quellen begleiten?

Auf die didaktisch aufbereitete Handhabung dieser historischen Dokumente weist Erdmann (2010, 143) ebenso hin: »Images are sources in [a] historical sense. This also means that dealing with images in history text books has to be accurate, i. e. images must not be cut without stating that the presented image is just a detail.« Inwieweit erfüllen aber Geschichtslehrbücher diese Forderung? Eine Fotografie von Henry Ries, die die Berliner Blockade von 1948/49 in Geschichtslehrbüchern visualisiert, wird allerdings häufig nur als Ausschnitt gezeigt.<sup>13</sup>

In meinen weiteren Ausführungen zu Bildtexten werde ich auf diese Fotografie zurückkommen.

---

13 Aus Gründen des Copyrights wird in diesem Beitrag auf eine fotografische Darstellung verzichtet. Eine digitale Version der Fotografie von Henry Ries kann auf dem Bildportal der Kunstmuseen (<http://www.bpk-images.de> [Stand: 07.09.2014]) unter dem Suchwort *Berliner Blockade*, Bildnummer 30013941, abgerufen werden. Siehe auch Hamanns (2001) Ausführungen in Bezug auf Ries' Fotografie.

## Forschung zu Bildern und Texten in (Geschichts-)Lehrbüchern

### Bildtext-Forschung im Überblick

Im Folgenden soll skizzenhaft auf relevante Forschung in Bezug auf Bilder in Lehrbüchern bzw. im Bereich Geschichte eingegangen werden. Hinsichtlich des Forschungszweigs der Visual History<sup>14</sup> können z. B. die Arbeiten von Paul (2011) und Hamann (2007) angeführt werden. Am Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung ist Lucia Halders Promotionsprojekt: *Schulbücher als visuelle Medien. Ikonographien des Sozialismus* angesiedelt, das sich ebenso im Bereich der Visual History verortet (vgl. Halder 2014). Die genannten Arbeiten sind allerdings nicht linguistisch auf den Untersuchungsgegenstand Bild im Schulbuch ausgerichtet.

Der Sammelband *Das Bild im Schulbuch* (Heinze/Matthes 2010) zeigt, dass man sich in der aktuellen Lehrbuchforschung dem Gegenstand Bild zuwendet; der Band vereint Forschungsbeiträge zu Lehrbüchern verschiedener Unterrichtsfächer und Länder. Kühbergers Artikel (2010), der sich mit der multimodalen Narration in Schulgeschichtsbüchern befasst, bezieht sich unter anderem auf Van Leeuwens und Kress' Layout-Analysen (Van Leeuwen/Kress 1995).

Außerdem liegen einige durch Roland Barthes inspirierte Studien zu Bild-Text-Verbindungen vor. So verweisen beispielsweise Martinec/Salway (2005) auf die von Roland Barthes geprägten Bild-Text-Relationen von Verankerung (Text unterstützt Bild), Illustration (Bild unterstützt Text) und Relais (beide Elemente sind gleichwertig) (vgl. Barthes 1977a; 1977b).

Die Publikation *Se texten!* (dt. *Sieh den Text!*, Übersetzung B. W.) hat als Zielgruppe Lehrkräfte bzw. Lehramtsstudierende und will veranschaulichen, wie multimodale Texte in unterschiedlichen Schulfächern – theoretische Fächer wie Biologie und Geschichte, aber auch praktisch orientierte Fächer wie Handarbeit und Schweißen – untersucht werden können (vgl. Danielsson/Selander 2014). In *Se texten!* gehen die Verfasser von einem erweiterten Textbegriff aus, auf den ich im Verlauf dieses Beitrags noch eingehen werde.

In Bezug auf die linguistische Schulbuchforschung allerdings konstatierte Becker-Mrotzek im Jahr 2000:

---

14 Paul (2006, 27) beschreibt im Einleitungskapitel des Studienbuchs *Visual History* dieses Feld wie folgt: »Der Begriff Visual History umschreibt somit drei Ebenen: die Erweiterung der Untersuchungsobjekte der Historiker in Richtung der Visualität von Geschichte und der Historizität des Visuellen, das breite Spektrum der Erkenntnismittel im Umgang mit visuellen Objekten sowie schließlich die neuen Möglichkeiten der Produktion und Präsentation der Forschungsergebnisse.«

Trotz der herausragenden Rolle, die Schulbücher im schulischen Kontext spielen, weist die Schulbuchforschung nach wie vor große Desiderata auf. Aus linguistischer Sicht liegt bisher keine umfassende Untersuchung zur Textstruktur von Schulbüchern vor. (Becker-Mrotzek 2000, 698)

Dieser Aussage kann man zum jetzigen Zeitpunkt nicht mehr uneingeschränkt beipflichten: Laufende Dissertations- und Habilitationsprojekte (vgl. die Darstellung von Ott 2013, 33 ff.) und der vorliegende Sammelband zeigen, dass dem Untersuchungsgegenstand Schulbuch aus linguistischer Perspektive aktuell mehr Interesse zuteil wird. Insbesondere den Bildtexten in Lehrbüchern aber widmete sich die linguistische Forschung bisher nur vereinzelt. Anders verhält sich dies hinsichtlich journalistischer Texte. Hier liegen linguistische Untersuchungen zu Form und Funktion von Bildunterschriften vor (vgl. Stegu 1993; Heikkilä 2006). Die Analysen sind jedoch nur bedingt auf meine Untersuchung übertragbar, da journalistische Texte einem anderen Genre angehören. Inwiefern sich journalistische Texte von Schullehrbüchern abheben, bringt Adamzik (2012, 82) folgendermaßen auf den Punkt:

Unter funktionalen Gesichtspunkten wäre eine Anpassung an journalistische Praktiken ja ganz und gar nicht selbstverständlich, denn während journalistische Texte ›freiwillige‹ Lektüre darstellen und sich auf einen stark selektiven Leser einstellen müssen, sind Schulbücher eher Pflichtlektüre.

Darüber hinaus wird durch pädagogische Texte, wie Schulbücher, tradiertes, reguliertes und didaktisiertes Wissen an die nachfolgenden Generationen weitergegeben. Generell kann man sagen, dass es sich bei den Inhalten der Schulbücher um didaktisiertes Wissen handelt, während journalistische Texte vor allem Texte der informatorischen und kritischen Berichterstattung aktueller Geschehnisse sind.

In Schweden wurde 1995/2004 der Band *Läroboksspråk* (dt. *Lehrbuchsprache*, Übersetzung B. W.) von Strömquist herausgegeben, der es sich unter anderem zur Aufgabe machte, Sprache und Layout in schwedischen Lehrbüchern zu untersuchen. Aus meiner (Bildtext-)Perspektive möchte ich hier Lars Melins und Carin Sandqvists Beiträge hervorheben. Melin (2004) analysierte die Relation zwischen grafischer und sprachlicher Form in schwedischen Gesellschaftskundebüchern. Einen Teilaspekt machten Bildtexte aus, die seines Erachtens mehr Inferenzen hätten als andere Texte; dies beruhe darauf, dass die Bilder Möglichkeiten zu Assoziationen eröffnen könnten (vgl. Melin 2004, 113). Ebenso widmete Sandqvist (2004) einen Teil ihrer Analyse zu Form und Inhalt von Geschichtslehrbüchern (von den 1950er zu den 1980er Jahren) den Bildtexten. In einer Teilanalyse dienten Gemälde, die Geschehnisse aus dem Zeitraum vor und während der Französischen Revolution und der napoleonischen

Zeit visuell darstellen, als Ausgangspunkt. Sie konnte die Bildtexte vier Kategorien zuordnen (Sandqvist 2004, 136; Übersetzung B. W.):

- A. Der Bildtext wiederholt und/oder erweitert etwas, was im Fließtext angeführt wurde.
- B. Der Bildtext führt neuen Stoff ein [...].
- C. Der Bildtext beinhaltet Informationen, die zu den äußeren Umständen des Bildes gehören – Name des Künstlers, Entstehungszeit und dergleichen.
- D. Der Bildtext gibt Informationen über den Künstler, darüber hinaus dass er der Urheber des Bildes ist.

Ähnliche Funktionen in Bezug auf funktionale Aspekte konnten Pozzer/Roth (2003) feststellen, die im Zuge ihrer Untersuchung von Fotografien in brasilianischen Biologielehrbüchern auch das Verhältnis von Fotografien zu Bildtexten untersuchten. Sie teilten die Fotografien vor ihrer Analyse wie folgt ein, wobei die Kategorie (d) am Ende der Studie allerdings wieder verworfen wurde:

[P]hotographs

- (a) without captions (decorative photographs),
  - (b) with captions that name what can be seen (illustrative photographs),
  - (c) with captions that name and classify what is represented (explanatory photographs),
  - (d) with captions that summarize the content of the main text (summary photographs), and
  - (e) with captions that present new information (complementary photographs).
- (Pozzer/Roth 2003, 1094)

Nach meinem jetzigen Vorverständnis von Bildtexten können die Kategorien von Pozzer und Roth bis auf (d) gut auf Bildtexte in aktuellen Geschichtslehrbüchern angewandt werden. Diese bestehenden Einordnungen möchte ich allerdings erweitern, da ich bei der Sichtung des Untersuchungsmaterials feststellen konnte, dass durch einige Bildtexte implizit versucht wird, Empathie bei und Interaktion mit den SchülerInnen zu schaffen. Die erweiterten Kategorien lauten wie folgt:

Fotografien und dazugehörige Bildtexte erzeugen Empathie bei den RezipientInnen.  
Fotografien und dazugehörige Bildtexte regen die RezipientInnen zur Interaktion an.

An dieser Stelle sollen zwei Beispiele aus einem schwedischen Geschichtslehrbuch *Historia 1b* angeführt werden, bei denen mit diesen beiden letztgenannten Kategorien gearbeitet wird:

Schwedisches Original:

»På bilden syns Tage Erlander med den andra kvinnan i vårt land som satt i en regering. Vad hette hon? Vem var den första kvinnan i en svensk regering (se 1940-tal)?«  
(*Historia 1b*, 2012, 212)

Deutsche Übersetzung (B. W.):

»Auf dem Bild sieht man Tage Erlander mit der zweiten Frau aus unserem Land, die in einer Regierung saß. Wie hieß sie? Wer war die erste Frau in einer schwedischen Regierung (siehe 1940er Jahre)?«

Schwedisches Original:

»Amerikanska soldater förhör koreanska ›soldater«. Vad frågar soldaterna om? På vilket språk frågar de? Hur tror du att barnen känner sig?«<sup>15</sup> (*Historia 1b*, 2012, 218).

Deutsche Übersetzung (B. W.):

»Amerikanische Soldaten verhören koreanische ›Soldaten«. Was fragen die Soldaten? In welcher Sprache fragen sie? Was glaubst du, wie fühlen sich die Kinder?«

Das erste Beispiel regt die RezipientInnen zur Interaktion mit Bild und Text und zu vorherigen Kapiteln/Abschnitten aus dem Lehrbuch an. Es wird beispielsweise der Tipp gegeben, dass das Kapitel zu den 1940er Jahren dabei hilft, die Frage, wer die erste Frau einer schwedischen Regierung gewesen sei, zu beantworten. Im zweiten Bildtext-Beispiel wird sowohl durch die Fragen zur Interaktion aufgerufen als auch mit der letzten Frage zur Empathie angeregt, indem sich das Schulbuch an die SchülerInnen wendet. Diese beiden Beispiele heben sich von faktenbasierten Bildtexten ab.

### Linguistische Bildtext-Forschung

Die Bildtext-Forschung stellt in der linguistischen Schulbuchforschung eine Leerstelle dar. Die Wahl von Bildtexten als Untersuchungsgegenstand ist auch dadurch motiviert, dass es sich bei Bildtexten um eine integrale Textart des Schulbuchs handelt, ohne die – führt man mit ihnen die Weglassprobe durch – eine Lücke im multimodalen Text- bzw. Bedeutungsgefüge entsteht.

Obleich Bildtexte durch ihre (häufige) Kürze zunächst als recht unauffällig erscheinen, nehmen sie einen selbstverständlichen Platz im Lehrbuch ein. Die Beschränkung auf eine Textart aus dem multimodalen und textartenvielfältigen Genre Schullehrbuch lässt sich auch mit Weinbrenners Einsicht begründen, dass »Schulbuchforschung [...] nur als ›Aspektforschung‹ möglich [sei]« (Weinbrenner 1995, 40)

Meine Annahme ist, dass durch die Analyse dieser zunächst als klein erscheinenden Texte – Reiter (2009, 11 und 15) rechnet Bildunterschriften neben Überschrift und Vorspann zu den (journalistischen) Kleintexten und misst diesen Orientierungsfunktion bei – ein Mehrwert entsteht, der auch auf das

15 Auf dem Bild sind zwei erwachsene Männer und zwei Kinder zu sehen, mithilfe des Bildtextes lässt sich erschließen, dass es sich bei den beiden Kindern um koreanische Kindersoldaten handelt.

Schulbuch als Ganzes übertragen werden kann. Aus diskurslinguistischer Sicht kann der Frage nachgegangen werden, welche Vorstellungen von historischen Ereignissen und deren AkteurInnen und Umständen durch Bildtexte und deren Zusammenspiel mit Bildern hervorgerufen werden.

Als Beispiel soll hier ein schwedischer Bildtext aus dem Lehrbuch *Levande historia 7–9* angeführt werden, der der eingangs erwähnten fotografischen Darstellung der Berliner Blockade (Fotografie von Henry Ries) beigelegt ist. Im Lehrbuch ist das Originalbild allerdings beschnitten.<sup>16</sup>

Schwedisches Original:

»**Luftbro.** Genom att låta flygplan flyga in varor stoppade de allierade Stalins försök att svälta ut Västberlin.« (*Levande historia 7–9*, 1997, 342)

Deutsche Übersetzung (B. W.):

»**Luftbrücke.** Indem sie Flugzeuge mit Waren einfliegen ließen, stoppten die Alliierten Stalins Versuch, Westberlin auszuhungern.«

Durch die Wortwahl (z. B. aushungern) werden den Beteiligten (Alliierten, Stalin) implizit positive bzw. negative Eigenschaften zugeschrieben. Stalin wird negativ dargestellt, indem er als derjenige beschrieben wird, der Westberlin aushungern lässt und in letzter Konsequenz das Sterben vieler Menschen in Kauf nimmt. Die Alliierten sind positiv dargestellt, da sie Stalin durch das Einfliegen von Waren daran hindern und das Überleben der Bevölkerung Westberlins sichern. Allerdings liegen die im Bildtext genannten Beteiligten außerhalb der visuellen Botschaft der Fotografie. Auf dem Bild sind Kinder und ein Erwachsener sichtbar, die auf einer Anhöhe versammelt sind, die Kinder sehen zum Flugzeug hoch und der Erwachsene richtet seinen Blick in Richtung BildbetrachterIn. Am rechten Bildrand ist ein winkendes Kind zu sehen. Das Flugzeug stellt keine direkte Bedrohung dar, sonst würden die Personen vor dem Flugzeug fliehen und es nicht durch Winken willkommen heißen. Geht man auf dieser Grundlage nun davon aus, dass es sich im Bild um EinwohnerInnen Westberlins und um ein Flugzeug der Alliierten handelt, kann dies wiederum bei den SchülerInnen Empathie für die direkt Betroffenen (WestberlinerInnen) dieses historischen Ereignisses hervorrufen.<sup>17</sup>

Bei Bildtexten handelt es sich um eine Textart, die durch ihre Positionierung in Bildnähe verhältnismäßig leicht als solche zu identifizieren und aufgrund ihrer Kürze gut handhabbar ist. Es gibt jedoch auch Bildtexte, die länger ausfallen, wie das folgende Beispiel aus dem deutschen Geschichtsbuch *Erinnern und Urteilen 10* aus dem Jahr 1992 zeigt. Es handelt sich wiederum um einen

16 In Fußnote 13 findet sich ein Link zur Fotografie.

17 Hamann (2007, 87) rekontextualisierte Ries' Fotografie und verortete die Aufnahme in West-Berlin.

Bildtext, dem eine Darstellung der Berliner Luftbrücke – erneut Ries' kanonisierte Fotografie – beigegeben ist:

#### **Die Berliner Luftbrücke**

Eine Schulklasse beobachtet ein amerikanisches Versorgungsflugzeug, von den Berlinern liebevoll »Rosinenbomber« genannt, beim Anflug auf den Flughafen Berlin-Tempelhof. Wegen der hohen Flugdichte von hundert Flügen täglich kam es zu zahlreichen Abstürzen, bei denen 78 Amerikaner, Briten und Deutsche ihren Einsatz mit dem Leben bezahlen mußten. (*Erinnern und Urteilen* 10, 1992, 34)

Durch dieses Beispiel kann ein deutlicherer Bild-Text-Bezug hergestellt werden, als es im obigen schwedischen Beispiel der Fall war. Der Bildtext aus *Erinnern und Urteilen* nimmt Bezug auf die Gruppe von Kindern, die im Bild abgebildet sind. Sie werden als Schulklasse identifiziert. Ferner wird das dargestellte Flugzeug näher als Versorgungsflugzeug spezifiziert. Es wird zwar der Begriff *Rosinenbomber* im Bildtext erwähnt und mit dem Flugzeug in Verbindung gebracht, allerdings wird nicht geklärt, wie er herzufliegt ist. Das Ereignis wird durch die Angabe »Flughafen Berlin-Tempelhof« spatial verortet. Neben diesen Bildbezügen, die im Bildtext aufgegriffen werden, bietet dieser Bildtext Zusatzinformationen zum historischen Ereignis der Berliner Luftbrücke: die Flugdichte, die damit verbundenen Unfälle und die daraus resultierende Anzahl der Verunglückten. Der Bildtext enthält somit unterschiedliche Elemente: Elemente, die sich auf die Abbildung beziehen (Schulklasse), klassifizierende und deiktische Elemente (Berlin-Tempelhof) und Fakten, die außerhalb der visuellen Repräsentation liegen (Flugdichte, Abstürze etc.). Dies zeigt wiederum, dass den SchülerInnen eine Anzahl von Kompetenzen abverlangt wird, um sich die Inhalte des multimodalen Textes aneignen zu können.

#### Der Bildtext als Paratext im Lehrbuch

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht fungiert der Bildtext zunächst als Paratext<sup>18</sup> im multimodalen Design des Gesamttextes. Choppin, der unter anderem Untersuchungen zu Illustration und Konzeption von Schullehrbüchern durchführte, konstatiert, dass der Paratext aus »bunt zusammengewürfelten Elementen besteht, wie dem Kolumnentitel, den Titeln und Untertiteln, der Paginierung usw. sowie der Gesamtheit von Dokumenten, die im allgemeinen Illustrationen genannt werden« (Choppin 1992, 142). Er stellt die Fragen in den Raum: »Wie artikulieren sich Schrift [...] und Illustrationen [...]? Ist das Bild in bezug auf den Text redundant? Verweist das Bild auf den Text oder der Text auf

18 Der von Genette geprägte Term *Paratext* bezeichnet »Texte, die einen Basistext ergänzend oder kommentierend begleiten«, Bußmann (2002, 497), vgl. auch Genette (1989).

das Bild?» und weiter konstatiert Choppin, dass das Zusammenspiel vielerlei Elemente Kompetenzen »komplexer und diverser Codes erforder[e]« (Choppin 1992, 145). Mit dieser Aussage meint Choppin meines Erachtens die in der Einleitung dieses Textes erwähnten Kompetenzen der multimodalen Diskursfähigkeit und der Multiliteralität, die den RezipientInnen – wie SchülerInnen und Lehrkräften – durch das Auftreten mehrerer *modes* und somit auch Codes abverlangt werden. Choppin vertritt die Ansicht: »Der interne Aufbau eines Schulbuches entspricht gewissen, meist ungeschriebenen Regeln, die das Lesen leiten, und – ohne daß sich der Benutzer dessen wirklich bewußt ist – die Bedingungen der Benutzung vorschreiben.« (Choppin 1992, 140) Kühberger, der den Standpunkt einnimmt, dass paratextuelle Elemente Konsequenzen für die »historische Narration« hätten<sup>19</sup>, konstatiert: »Leseleitsysteme, die über paratextuelle Elemente gesteuert werden, gehören heute in vielen Lebensbereichen zur Normalität und strukturieren unser Verhalten in Rezeptions- und Handlungssituationen vor« (Kühberger 2010, 45). Dass auch Bildtexte Einfluss nehmen können, soll folgendes Beispiel aus dem deutschen Geschichtsbuch *Horizonte 9* verdeutlichen, das einen Bildtext anführt, mit dem ein Ausschnitt aus Ries' bekannter Fotografie zur Berliner Blockade versehen wurde.

#### M 4 Berliner Luftbrücke

Kinder beobachten den Landeanflug eines amerikanischen Transportflugzeugs. Da die Piloten oft Süßigkeiten für Kinder abwarfen, wurden die Maschinen liebevoll »Rosinenbomber« genannt. (*Horizonte 9*, 2007, 152)

Das Beispiel veranschaulicht gut Kühbergers Annahme, dass paratextuelle Elemente (in diesem Fall der Bildtext) Konsequenzen für die historische Narration haben kann. Der Bildtext erklärt zwar den Ursprung des Begriffs Rosinenbomber, lässt aber weitere historische Aspekte, wie Zeit, Ort, AkteurInnen, Gründe, außer Acht. Im Bild-Bildtext-Gefüge über die Berliner Blockade dominiert die emotionalisierte Narration über die Rosinenbomber, ohne den politischen Hintergrund der Blockade auch nur anzudeuten. Man kann fragen, ob das historische Ereignis der Berliner Blockade sowie deren Gründe oder Konsequenzen durch die Fokussierung auf die Transportflugzeuge und den Begriff Rosinenbomber im Bildtext verharmlost werden.

Kühberger greift in seinem Artikel zur Bild-Text-Grafik-Kommunikation in Lehrbüchern des Faches Geschichte auch auf die multimodale Textanalyse im Sinne von Kress und Van Leeuwen zurück. Im Folgenden möchte ich näher auf diese Analyseart eingehen und dafür argumentieren, dass sie sich gut für die Untersuchung von Bild-Text-Relationen in Schulbüchern eignet.

---

19 Kühberger (2010, 45) verweist hierbei auch auf Roth/Spitzmüller (2007, 43).

## Systemisch-funktionale Linguistik, Soziosemiotik und Multimodalität

Die Soziosemiotik ist von der systemisch-funktionalen Linguistik (SFL) beeinflusst, die Halliday (1994) geprägt hat. Ein wichtiger Bestandteil der SFL oder auch der systemisch-funktionalen Grammatik (SFG) ist die Applikation der sogenannten drei Metafunktionen: die ideationelle Funktion (Versionen der Welt), die interpersonale/interaktive Funktion und die textuelle Funktion.<sup>20</sup> In einer deutschsprachigen Darstellung dieser linguistischen Richtung werden die Metafunktionen wie folgt beschrieben:

Die ideationelle Metafunktion umfasst jene sprachlichen Ressourcen, deren wir uns bedienen, um unseren Erfahrungen mit der Welt um und in uns Sinn zu verleihen. [...] Durch die **interpersonelle Metafunktion** werden die Relationen versprachlicht, wie sie im kommunikativen Austausch zwischen Sprecher und Hörer entstehen. Aus dieser Sicht erscheint die Sprache als ein dynamischer und aktiver Prozess. (Smirnova/Mortelmans 2010, 67; Hervorhebung im Original)

Zur textuellen Metafunktion wird ausgeführt:

Diese Art sprachlicher Bedeutungen betrifft die Ebene der Textkonstruktion, d. h. die interne Organisation und Ordnung von Texten und Diskursen. [...] Die textuelle Metafunktion liefert die Ressourcen für die diskursive Organisation der ideationellen und interpersonellen Bedeutungen im Text, so wie dieser sich in der Interaktion entfaltet. (Smirnova/Mortelmans 2010, 68)

Soziosemiotische Theorien und Methoden wie die multimodale Textanalyse werden beispielsweise von Kress und Van Leeuwen vertreten. Wie bereits angesprochen, beruft man sich auf Hallidays Ansatz:

[W]e have taken Michael Halliday's social semiotic approach to language as a model, as a source for thinking about general social and semiotic processes, rather than as a mine for categories to apply in the description of images. His model with its three functions is a starting point for our account of images, not because the model works well for language (which it does, to an extent), but because it works well as a source for thinking about all modes of representation. (Kress/Van Leeuwen 2006, 20)

Die soziosemiotische Verwendung von Zeichen hebt sich allerdings deutlich von de Saussures Zeichentheorie ab: »where de Saussure had (been assumed to have) said that the relation of signifier and signified in the sign is arbitrary and conventional, we would say that the relation is always motivated and conventional.« (Kress/Van Leeuwen 2006, 12) Das sozial motivierte Zeichen definiert Kress wie folgt:

---

20 Für weitere Erläuterungen dieser Funktionen mit Blick auf die multimodale Textanalyse vgl. z. B. Kress/Van Leeuwen (2006, 42–44); Björkqvall (2012a).

[T]he forms/signifiers which are used in the making of signs are *made* in social interaction and become part of the semiotic resources of a culture. The relation of form and meaning is one of *aptness*, of a »best fit«, where the form of the *signifier* suggest itself as ready-shaped to be the expression of the meaning – the *signified* – which is to be realized. (Kress 2010, 54f.)

Zentral in diesem Zusammenhang ist der Aspekt der Angemessenheit (engl. *aptness*) und das Konzept der semiotischen Ressource, das bei Van Leeuwen (2005, 3) als »actions and artefacts we use to communicate« bezeichnet wird. Diese werden beschrieben:

Semiotic resources have a meaning potential, based on their past uses, and a set of affordances based on their possible uses, and these will be actualized in concrete social contexts where their use is subject to some form of semiotic regime.

(Van Leeuwen 2005, 285)

Das Bedeutungspotenzial ist also einem ständigen Verhandlungsprozess ausgesetzt, in den die unterschiedlichen AkteurInnen wie SchülerInnen und Lehrkräfte eintreten. Dies trifft gerade für visuelle Repräsentationen und deren Bildtexte zu, da Informationen über historische Ereignisse in einem neuen, dem gegenwärtigen Kontext und mit Jugendlichen ausgehandelt und (re-)kontextualisiert werden müssen. Soziosemiotische Ansätze sind deshalb besonders gut applizierbar in Lehr- und Lernsituationen, bei denen Aushandlungsprozesse stattfinden. Parallelen können hierbei zu Adamzik gezogen werden, die die Ansicht vertritt, dass speziell Geschichtslehrbücher »höchstens suboptimal kohärent sein sollen.« (Adamzik 2012, 66)

Die Multimodale Textanalyse geht weiterhin von einem erweiterten Textbegriff aus, man spricht von visuellen Texten. Der erweiterte Textbegriff schließt Bild, Illustration und (Schrift-)Sprache mit ein (vgl. Björkqvall 2012a, 310).

Die drei Metafunktionen von Halliday spielen in der Analyse multimodaler Texte eine entscheidende Rolle. Kress und Van Leeuwen übertragen in *Reading Images* (2006) die drei Metafunktionen auf alle *semiotic modes*, nicht nur auf gesprochene und geschriebene Sprache (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, 42). Hartmut Stöckl charakterisiert die drei Ebenen des Artefakts Bild unter Bezugnahme auf Kress/Van Leeuwen (1996) in deutscher Sprache:

Sie [gemeint sind Bilder; Anmerkung B. W.] repräsentieren erstens Weltausschnitte, indem sie Objekte und Handlungen darstellen (>ideational« – Darstellungsebene). Zweitens gestalten sie eine soziale Interaktionsbeziehung zwischen Bildverwender, Bild und Betrachter (>inter-personal« – Interaktionsebene). Schließlich komponieren Bilder aus den einzelnen visuellen Elementen eine formal kohäsive und inhaltlich kohärente Textstruktur (>textual« – Vertextungsebene). Mit der Inventarisierung bestimmter bildlicher Grundkonfigurationen und der Zuordnung der entsprechenden sozial-funktionalen Bedeutungspotenziale geht eine recht umfangreiche Typologisierung von visuellen Strukturen bzw. Bildtypen einher. (Stöckl 2011, 51)

Darüber hinaus haben sich in der Multimodalitätsforschung unterschiedliche Strömungen herausgebildet: die *multimodal discourse analysis* (MDA), die *social semiotics multimodal analysis* (SSMA) und die *multimodal interactional analysis* (MIA).<sup>21</sup>

Die multimodale Diskursanalyse (MDA)<sup>22</sup> eignet sich für die Zwecke der (schulbuchbezogenen) Textanalyse von Bildern, Bildtexten und (Fließ-)Texten besonders gut, da dieser durch SFL beeinflusste Forschungszweig sehr textbasiert und auf die »Analyse von multimodalen Texten und Artefakten« ausgerichtet ist; darüber hinaus ist diese Analyseart theoretisch orientiert und hat zum Ziel, »systematische Beschreibungen der [...] Organisation der Ressourcen« (Björkqvall 2012b, 146; Übersetzung B. W.) zu liefern. Mein Interesse am Schulbuch besteht nun nicht darin, die Interaktion von SchülerInnen mit einem multimodalen Lehrbuchtext zu analysieren, sondern vielmehr darin, mögliche Bedeutungspotenziale aus dem Zusammenspiel der beiden *modes* (Bild und Schrift-Text) zu ermitteln. Mithilfe der multimodalen Textanalyse können sowohl ideationale Bedeutungen (in Form von narrativen und konzeptuellen Prozessen), interaktionale Bedeutungen (wie Aufforderung/Angebot, soziale Nähe/Distanz etc.) und textuelle bzw. kompositionelle Bedeutungen (Informationswerte, visuelle Hervorhebung, Rahmung) aus den Bild-Text-Verbindungen herausgearbeitet werden (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, Kap. 2–4, 6; Björkqvall 2012a, 314–342).

## Schlussbemerkung und Ausblick

Im ersten Teil dieses Beitrags wurde versucht, die Relevanz des Bildtextes als Gegenstand linguistischer Forschung darzulegen. Anhand von Beispielen wurde gezeigt, welche Funktionen Bildtexte in pädagogischen Texten – hier deutschen und schwedischen Geschichtslehrbüchern – einnehmen können. Neben der Benennung und Klassifizierung von Bildinhalten wurde aufgezeigt, dass Bildtexte in Lehrbüchern auch dazu dienen können, Interaktion bzw. Empathie bei SchülerInnen hervorzurufen. Im zweiten Teil dieses Beitrags wurde kurz SFL, Soziosemiotik und die multimodale Textanalyse als möglicher Ansatz bzw. Analyseart für die Erforschung von Bild- und Text-Relationen in Lehrbüchern skizziert.

Die Resultate der kritischen Untersuchung des Zusammenspiels von Bild und (Bild-)Text in Schullehrbüchern können als Grundlage für Diskussionen von

---

21 Vgl. für eine ausführliche Beschreibung dieser unterschiedlichen Strömungen Björkqvall (2012b) und Jewitt (2009).

22 Diesen Zweig vertreten nach Björkqvall (2012b, 144) Kress/Van Leeuwen (z. B. 1996/2006).

Lehrkräften und LehrerausbilderInnen dienen. In einem weiteren Schritt können die Ergebnisse der Bildtextanalysen auch dazu beitragen, Empfehlungen für LehrbuchverfasserInnen und RedakteurInnen zu geben, mit dem Ziel, eine eher unscheinbare Textart, die, wie gezeigt wurde, großes Potenzial in sich birgt, gezielt(er) einzusetzen.

Neben der praktischen Relevanz solcher Analysen für Lehrende und für die Produktion von Lehrmitteln hat die linguistische, sozialsemiotische Analyse von Bild-Text-Gefügen in Schullehrbüchern ebenso einen Nutzen für die Schulbuchforschung im Allgemeinen. Durch sprachwissenschaftliche, diskursanalytische und sozialsemiotische Methoden können Einblicke in die direkte und indirekte Schaffung von Bedeutungspotenzialen in Lehrbüchern unterschiedlicher Fächer ermöglicht werden. Lehrmittelstudien aus linguistischer Perspektive, seien sie synchron oder diachron, lassen Schlüsse über Sprachgebrauch, Ideologie, pädagogische/didaktische Strategien und den Einsatz von Layout zu, die für die Schulbuchforschung von großer Relevanz und Aktualität sind.

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

- Erinnern und Urteilen 10. Geschichte für Bayern.* Herausgegeben von Ludwig Bernlocher. Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 1992.
- Historia 1b. Den lilla människan och de stora sammanhangen 100p (inklusive Historia 1a2),* (Provexemplar). Herausgegeben von Sture Långström u. a., Lund: Studentlitteratur 2012.
- Horizonte 9. Geschichte Gymnasium Bayern.* Herausgegeben von Ulrich Baumgärtner, Wolf Weigand. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2007.
- Levande Historia 7–9.* Herausgegeben von Lars Hildingson, Kaj Hildingson. Stockholm: Natur och Kultur 1997.
- Sekvens Historia A.* Herausgegeben von Christer Öhman. Stockholm: Natur och Kultur 2007.

### Literatur

- Adamzik, Kirsten (2012), »Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs«, in: *tekst i diskurs – Text und Diskurs*, Heft 5/2012, S. 53–91.
- Barthes, Roland (1977a[1961]), »The Photographic Message«, in: Roland Barthes (Hg.), *Image-Music-Text*. London, S. 15–31.
- Barthes, Roland (1977b[1964]), »Rhetoric of the Image«, in: Roland Barthes (Hg.), *Image-Music-Text*. London, S. 32–51.

- Becker-Mrotzek, Michael (2000), »Textsorten des Bereichs Schule«, in: Klaus Brinker u. a. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Halbbd. 1. Berlin/New York, S. 690–701.
- Björkqvall, Anders (2012a), »Visuell textanalys«, in: Göran Bergström und Kristina Boréus (Hg.), *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3. Aufl., Lund, S. 307–351.
- Björkqvall, Anders (2012b), »Text- och resursorientering inom multimodalitetsforskningen. En teoretisk diskussion om förklaringsvärden«, in: *Språk och stil* 22, Heft 1/2012, S. 135–161, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537299/FULLTEXT01.pdf> [Stand: 08.09.2014].
- Bronäs, Agneta (2000), *Demokratis ansikte – En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm (= Studies in Educational Sciences 29).
- Bußmann, Hadumod (2002), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Aufl., Stuttgart.
- Choppin, Alain (1992), »Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern«, in: Karl Peter Fritzsche (Hg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt a. M., S. 137–150.
- Danielsson, Kristina und Staffan Selander (2014), *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö.
- Erdmann, Elisabeth (2010), »Bilder in deutschen und französischen Geschichtsschulbüchern seit dem 19. Jahrhundert bis heute«, in: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.), *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, S. 143–154.
- Genette, Gérard (1989), *Paratexte*. Frankfurt a. M.
- Halder, Lucia (2014), »Schulbücher als visuelle Medien. Ikonographien des Sozialismus«, in: *Visual History. Online-Nachschlagewerk für die historische Bildforschung*, <http://www.visual-history.de/2014/01/09/schulbuecher-als-visuelle-medien-ikonographien-des-sozialismus/> [Stand: 07.09.2014].
- Hallet, Wolfgang (2008), »Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht«, in: Gabriele Lieber (Hg.), *Lehren und Lernen mit Bildern – Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler, S. 212–222.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1994), *An Introduction to Functional Grammar*. 2. Aufl., London.
- Hamann, Christoph (2001), *Bilderwelten und Weltbilder*. Herausgegeben vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien. Teetz.
- Hamann, Christoph (2007), *Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*. Herbolzheim.
- Heikkilä, Elina (2006), *Kuvan ja tekstin välissä – Kuvateksti uutiskuvan ja lehtijutun elementtinä*. Helsinki.
- Heinze, Carsten und Eva Matthes (Hg.) (2010), *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn.
- Jällhage, Lenita (2006), »Läroböcker ger stereotyp världs bild«, in: *Dagens Nyheter*, 30. November 2006, <http://www.dn.se/nyheter/sverige/larobocker-ger-stereotyp-varldsbild/> [Stand: 07.09.2014].
- Jewitt, Carey (2009), »Different Approaches to Multimodality«, in: Carey Jewitt (Hg.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London/New York, S. 28–39.

- Kress, Gunther (2010), *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London/New York.
- Kress, Gunther und Theo Van Leeuwen (1996), *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London.
- Kress, Gunther und Theo Van Leeuwen (2006), *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. 2. Aufl., London.
- Kühberger, Christoph (2010), »Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern«, in: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.), *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, S. 43–55.
- Ledin, Per (1996), *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Lund.
- Martinec, Radan und Andrew Salway (2005), »A System for Image-Text Relations in New (and Old) Media«, in: *Visual Communication* 4, Heft 3/2005, S. 337–371.
- Melin, Lars (2004), »Grafisk pyttipanna – Om text och grafisk form i läroböcker«, in: Siv Strömquist (Hg.), *Läroboksspråk – Om språk och layout i svenska läroböcker*. 2. Aufl., Uppsala, S. 77–123.
- Ott, Christine (2013), »Schulbuchbezogene Linguistik – Skizze eines (diskurs- und gender)linguistischen Forschungsfeldes«, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, Heft 1/2013, S. 29–42.
- Paul, Gerhard (2006), »Von der Historischen Bildkunde zur Visual History – Eine Einführung«, in: Gerhard Paul (Hg.), *Visual History – Ein Studienbuch*. Göttingen, S. 7–36.
- Paul, Gerhard (2011), »Die (Zeit-)Historiker und die Bilder. Plädoyer für eine Visual History«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Visualität und Geschichte*. Berlin, S. 7–21.
- Pozzer, Lilian Leivas und Wolff-Michael Roth (2003), »Prevalance, Function, and Structure of Photographs in High School Biology Textbooks«, in: *Journal of Research in Science Teaching* 40, Heft 10/2003, S. 1089–1114.
- Reiter, Markus (2009), *Überschrift, Vorspann, Bildunterschrift*. 2. Aufl., Konstanz.
- Rohlfes, Joachim (1994), »Schulgeschichtsbücher«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45, S. 460–465.
- Roth, Kersten Sven und Jürgen Spitzmüller (2007), »Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation«, in: Kersten Sven Roth und Jürgen Spitzmüller (Hg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz, S. 9–47.
- Sandfuchs, Uwe (2010), »Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen«, in: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret – Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 11–24.
- Sandqvist, Carin (2004), »Från 50-tal till 80-tal. Om form och innehåll i historieläroböcker«, in: Siv Strömquist (Hg.), *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. 2. Aufl., Uppsala, S. 124–188.
- Selander, Staffan (2003), »Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning«, in: *Läromedel specifikt*, SOU 2003:15, S. 181–256.
- Selander, Staffan (2011), »Didaktisk design av pedagogiska texter«, in: Niklas Ammert (Hg.), *Att spegla världen – Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund, S. 63–85.

- Selander, Staffan (2013), »Design av pedagogiska texter: representationer av medeltiden«, in: Norunn Askeland u. a. (Hg.), *Læreboka – Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim, S. 165–186.
- Smirnova, Elena und Tanja Mortelmans (2010), *Funktionale Grammatik – Konzepte und Theorien*. Berlin/New York.
- Stegu, Martin (1993), *Texte, Bilder, Bildtexte. Möglichkeiten postmoderner Semiotik und Linguistik*. Wien (= Habilitationsschrift der Wirtschaftsuniversität Wien).
- Stöber, Georg (2010), »Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen«, in: *Eckert.Beiträge* 3, 2010, [http://www.edumeres.net/uploads/tx\\_empubdos/Stoeber\\_Schulbuchzulassung.pdf](http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoeber_Schulbuchzulassung.pdf) [Stand: 07.09.2014].
- Stöckl, Hartmut (2011), »Sprache–Bild–Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz«, in: Hajo Diekmannshenke u. a. (Hg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin, S. 45–70.
- Strömquist, Siv (Hg.) (2004), *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. 2. Aufl., Uppsala.
- Van Leeuwen, Theo (2005), *Introducing Social Semiotics*. London/New York.
- Van Leeuwen, Theo und Gunther Kress (1995), »Critical Layout Analysis«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 17, S. 25–43.
- Weinbrenner, Peter (1995), »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung*. Frankfurt a. M., S. 21–45.

## Internet

- Suchabfrage *Berliner Blockade*, Bildnummer 30013941, Bildportal der Kunstmuseen, <http://www.bpk-images.de> [Stand: 07.09.2014].
- Besonderheiten einzelner Bundesländer*, <http://www.edumeres.net/informationen/literaturrecherche/gei-dzs/besonderheiten-einzelner-bundeslaender.html> [Stand: 07.09.2014].
- Eintrag *gränssnitt* in der Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/lang/gränssnitt> [Stand: 07.09.2014].



## Aufgabenstellungen in tschechischen DaF-Lehr-Lernmitteln aus textlinguistischer Perspektive

Die Beziehungen zwischen Didaktik und Textlinguistik in Bezug auf DaF-Lehrbücher können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Eine Perspektive ist die der AutorInnen von Lehr-Lernmitteln, die sich bei ihrem Erstellen auf Erkenntnisse der Textlinguistik stützen können. Texte, Übungen und Aufgaben werden dabei unter Berücksichtigung textlinguistischer Forschung zur Verständlichkeit von Texten entworfen, und zwar mit dem Anspruch, die kommunikative Kompetenz der Lernenden aufzubauen. Eine andere Perspektive – und um diese soll es im Folgenden gehen – ist die auf Lehrbücher als Forschungsgegenstand der Linguistik; dabei werden Lehrbücher sowohl als Sammlungen verschiedener Textsorten wie auch als eigenständige Textsorte betrachtet und als solche linguistisch analysiert. Gemeinsame Schlüsselbegriffe beider Disziplinen sind: *Text*, *Textverstehen*, *Textproduktion*, *Kontext*, *Kommunikation*, wobei diese Begriffe (nicht nur) in der Fremdsprachendidaktik noch um wichtige Attribute erweitert werden: ein *angemessener Text*, *kontextabhängiges Textverstehen*, *partner- und situationsbezogene Textproduktion*, *kultureller Kontext*, *erfolgreiche Kommunikation*. Auf der einen Seite steht die Textlinguistik, die sich mit Texten als Ergebnissen der menschlichen Kommunikation beschäftigt und diese analysiert, klassifiziert und beschreibt; auf der anderen Seite die Fremdsprachendidaktik, die lehrt, mit Texten effektiv umzugehen, und zwar mit dem Ziel, in einer Fremdsprache erfolgreich zu kommunizieren. Auf dieses Ziel sind auch die modernen Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache (DaF) ausgerichtet.

Die Kommunikation in Lehrbüchern erfolgt mittels Texten und Bildern. Betrachten wir die Textdefinitionen im Laufe der Entwicklung der Textlinguistik, so ist erkennbar, dass sich in der Textlinguistik zwei Hauptrichtungen entwickelt haben. Es ist zuerst die »sprachsystematisch ausgerichtete« (Brinker/Cölfen/Pappert 2014, 12) Richtung, die das Sprachsystem unter dem Einfluss der generativen Transformationsgrammatik untersucht. Mitte der 1960er Jahre wird der Text als eine kohärente Folge von Sätzen definiert, jedoch wird diese Textkohärenz rein grammatisch verstanden und der Satz gilt als oberste linguistische

Einheit. Anfang der 1970er Jahre ändert sich das mit der »pragmatischen Wende« (Feilke 2000). Man spricht von einer »kommunikationsorientierten Textlinguistik«: Die Texte werden im Zusammenhang mit der Kommunikationssituation, die zwischen TextproduzentInnen und TextrezipientInnen entsteht, analysiert. Als Text kann auch ein einziges Wort, das in eine kommunikative Situation eingebettet ist, bezeichnet werden. Diese neue Herangehensweise berührte auch die Didaktik. »Spätestens seit der pragmatischen Wende ist auch für die Didaktik deutlich geworden, dass es nicht genügt, nur Wissen über grammatische und lexikalische Strukturen und Regeln zu vermitteln« (Heinemann 2006, 21). Schon 1977 formulierte Scherner den Terminus »Textdidaktik« (Scherner 1984, 11), nach dem die Grundlage der Didaktik nicht mehr isolierte und kontextlose Sätze, sondern ganze Texte sein sollten. Somit ist in beiden Disziplinen, der Didaktik und der Textlinguistik, der Text in den Mittelpunkt des Interesses gerückt.

Die Bedeutung des Arbeitens mit Texten hat Heinemann (2006) durch folgende Maximen der Textdidaktik untermauert:

- a) Texte sind die sprachlichen Grundeinheiten einer sprachlichen Kommunikation. Wir kommunizieren mittels Texten (vgl. Wolf 2010, 20).
- b) Texte sind textsortenspezifisch, d. h. sie weisen typische Strukturen und Formulierungsmuster auf.
- c) Texte sind interaktionsbezogen, d. h. sie sind in eine konkrete Kommunikationssituation eingebettet und durch eine konkrete Intention gekennzeichnet.

## **Ziele des Fremdsprachenunterrichts: das Stichwort Text**

Während man in vielen Disziplinen Texte als Informationsquellen ansieht, sind sie im Fremdsprachenunterricht vor allem sprachliche Muster, Wortschatzquellen und Kommunikationsimpulse. Und genau dies sollte sich in der Gestaltung der jeweiligen Lehrbücher widerspiegeln. Für den Fremdsprachenunterricht könnten die Ziele wie folgt formuliert werden:<sup>1</sup>

---

1 Vgl. auch die Zielformulierungen im Bildungsplan für die Grundschule Baden-Württemberg in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ([http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/Grundschule\\_Fremdsprachen\\_Leitgedanken.pdf](http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/Grundschule_Fremdsprachen_Leitgedanken.pdf) [Stand: 01.07.2015]).

- (1) Den SchülerInnen Informationen über die Sprache und ihre kulturellen Hintergründe vermitteln.

Informationen über die Sprache und über die Sprachfamilie, der die jeweilige Sprache angehört, sind für das Verstehen der kulturellen Hintergründe und somit auch eines konkreten Kontextes wichtig. Unterschiede im Verhalten in vergleichbaren Kommunikationssituationen sind bei MitteleuropäerInnen nicht groß, deutlicher sind sie in der Interaktion von KommunikationspartnerInnen aus verschiedenen Kulturgemeinschaften.

- (2) Die SchülerInnen mit dem Sprachsystem und seinen Besonderheiten bekannt machen.

Erst die Kenntnis des Sprachsystems ermöglicht den Lernenden, die Struktur der Sprache wahrzunehmen und sie beim Entschlüsseln der Textbedeutung und dem richtigen Textverstehen anzuwenden. Festgelegte, zu erlernende (grammatische) Strukturen geben den SchülerInnen den Verstehenshinweis, dass z. B. über Vergangenes gesprochen wird oder dass eine Bitte, Aufforderung oder Vermutung ausgedrückt wird. Außerdem sollen die Lernenden fähig sein, innerhalb der Sprachsystemstrukturen eine Wahl zu treffen, sie anzuwenden und dadurch ihre Gedanken auszudrücken (z. B. über Vergangenes erzählen, eine Bitte, Aufforderung oder eine Vermutung ausdrücken).

- (3) Den SchülerInnen beibringen, Texte als Ergebnisse einer verbalen Kommunikation zu verstehen und in einer kommunikativen Situation angemessen zu reagieren.

Die Fähigkeit, situationsadäquat zu handeln, setzt die Fähigkeit voraus, die Kommunikationssituation richtig einzuschätzen (z. B. ein offizielles Gespräch zwischen einem Schüler und einer Schuldirektorin) und dementsprechend adäquate sprachliche Mittel zu wählen (z. B. Verwendung von standardsprachlichen Ausdrücken und einer höflichen Anredeform).

Aus dem oben Gesagten wird ersichtlich, warum die Textarbeit für das Fremdsprachenlernen so wichtig ist: Die SchülerInnen lernen, Texte zu verstehen, sie einer bestimmten Textsorte zuzuordnen und auch selbstständig Texte verschiedener Textsorten zu produzieren. Und wie bereits gesagt wurde, ist eines der wichtigsten Ziele der Fremdsprachendidaktik, den SchülerInnen beizubringen, erfolgreich zu kommunizieren, mit anderen Worten, Textkompetenz zu erwerben. Unter dem Begriff *erfolgreiche Kommunikation* soll vor allem verstanden werden, dass die Lernenden nicht nur lernen, die Sprache in verschiedenen Kontexten richtig zu verstehen, sondern auch (wieder mittels Texten)

angemessen zu reagieren. Unter *Textkompetenz* verstehen wir die »Fähigkeit, Textrezeption und -produktion aufeinander zu beziehen und durch deren wechselseitige Unterstützung die konstruktive Wissensverarbeitung gezielt zu vertiefen, zu erweitern und zu verändern« (Schoenke 2006, 78), d. h. sowohl die Handlungskompetenz bei der Rezeption schriftlich und mündlich präsentierter Texte als auch die Handlungskompetenz in der Textproduktion (vgl. Schoenke 2006, 78). Die Arbeit mit fremdsprachlichen Texten dient darüber hinaus noch einem anderen Zweck: Sie »soll die Lernenden vor allem befähigen, ihre Bedürfnisse nach Informationen [...] selbstständig zu befriedigen« (Westhoff 1997, 7).

Wie wird im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* mit Texten gearbeitet? Werden die Handlungskompetenzen der Deutschlernenden durch gezielt formulierte Aufgaben und Übungen in Lehrbüchern *Deutsch als Fremdsprache* gefördert? Im Folgenden werden Versuche diskutiert, die Begriffe *Aufgabe* und *Übung* gegeneinander abzugrenzen und eine Typologie nach Fertigkeiten bzw. nach ihrem pragmatischen Kontext vorzustellen.

## Aufgaben und Übungen

Die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht ist ein Ziel, aber auch ein Mittel; sie erfolgt meistens anhand von Aufgaben und Übungen. Eine Lehrbuchaufgabe wird in der tschechischen Fremdsprachdidaktik als eine Aufgabenstellung mit einer didaktischen Intention gefasst (vgl. Průcha 1998, 268; Nikl 1997, 5). Nach dieser Definition sind Lehrbuchaufgaben alle Lehrbuchanweisungen von den geschlossenen bis zu den offenen Aufgaben. In der tschechischen Fachliteratur wird dabei keine einheitliche Grenze zwischen *Aufgabe* und *Übung* gezogen; man benutzt auch andere Begriffe wie *Problemstellung*, *Frage* etc. Eine Lehrbuchaufgabe ist nach Průcha (1998, 268) jede pädagogische Situation, die dazu geschaffen ist, um bei den Lernenden ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) arbeitet nur mit der Bezeichnung *kommunikative Aufgabe*. Kommunikative Aufgaben sollen die reale Sprachverwendung spiegeln (Europarat 2001, 153). Diese Konzeption von Aufgabe (engl. *task*) geht zurück auf Nunan (1989) und Willis (1996), die darunter »ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement [...] verstehen, das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert« (Mertens 2010, 7).

In der deutschsprachigen Fachliteratur ist eine Differenzierung in die Begriffe *Aufgabe* und *Übung* üblich. Aufgaben sind in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik wie auch im GER kommunikationspraktisch gefasst, denn mit ihnen soll im Kern die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit ausgebildet

werden. Die Aufgabe führt die Lernenden zur Äußerung, zur Formulierung von Gedanken und rückt den Kommunikationsinhalt anstelle sprachsystemischen Wissens in den Mittelpunkt. Nach Mertens (2010, 7) ermögliche eine ideale Aufgabe zudem unter anderem einen hohen Grad an Authentizität des Sprachhandelns, fördere das kooperative Lernen und Arbeiten und rege die Verwendung und Weiterentwicklung kognitiver Lernstrategien an. Es wird vorausgesetzt, dass solche Aufgaben unter Einsatz verschiedener Lerntechniken und -strategien gelöst werden und dass die Lernenden selbstständig arbeiten. Die Lösung von Aufgaben stellt an die Lernenden somit große Anforderungen.

Der Einzug des Konzepts des Aufgabenorientierten Lernens in die Fremdsprachendidaktik, welches die lebensweltlichen Kommunikationsherausforderungen in den Mittelpunkt rückt und in dieser Fokussierung den GER stark beeinflusst hat, führte zu einer Einengung von Übungen auf formbezogenes (im Unterschied zum kommunikationsbezogenen) Üben (vgl. Klippel 2010, 316). Die Übung wird als eine Tätigkeit verstanden, bei der die Wiederholung und Festigung eine wichtige Rolle spielt: Sie sei »eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten« (Schwerdtfeger 1995, 223). Übungen helfen, Kenntnisse und Fertigkeiten in einzelnen Teilschritten im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes, der Aussprache und Rechtschreibung zu sichern sowie zu verbessern; sie setzen erst dann ein, wenn das zu Erlernende bereits eingeführt ist (vgl. Klippel 2010, 315).

Die Grenzen zwischen Übung und Aufgabe sind dabei nicht immer eindeutig und Übergänge fließend: »[I]ndem die geübten Strukturen durch die Lernenden schrittweise verändert und mit neuen, von den Sprechern selbst gewählten Inhalten gefüllt werden [...] dienen vorkommunikative Ü[bung]en letztlich als Weg zum kommunikativen Sprachgebrauch.« (Klippel 2010, 316) Auch Sprachlernspielen lägen Elemente des Wiederholens und Veränderens zugrunde, so dass auch hier eine Trennung von Aufgabe und Übung schwierig erscheint. Zudem sind sie funktional verknüpft, weil Übungen Aufgaben vorbereiten (vgl. Funk 2014, 14), indem sie die Aussprache und Grammatik der Lernenden verbessern und insofern die Kommunikationsfähigkeit erhöhen.

Man kann also zusammenfassen, dass Übungen im Kern der *Festigung* von Wissen dienen und Aufgaben – mit Blick auf die besonderen Herausforderungen an die Lernenden – der Ausbildung des *Wissenstransfers*, und dass insofern für beide unterschiedliche Kompetenzniveaus erforderlich sind. »Übungen und Aufgaben sind also keine ›Konkurrenten‹ im Fremdsprachenunterricht, sondern Übungen können dazu dienen, einzelne Aspekte einer übergreifenden Aufgabenstellung abzusichern« (Neuner 2001, 8).

## Aufgaben- und Übungstypologie

Die Aufgaben- und Übungstypologie stellt einen Aspekt der Lehrbuchanalyse dar. Die verwendeten Aufgabentypen gehören zu den bedeutsamsten didaktischen Kriterien, anhand welcher ein Lehrwerk untersucht werden kann. Die Übungsteile im Lehrwerk lassen am deutlichsten erkennen, was darin als wichtig angesehen wird und welche didaktischen Vorstellungen dem Lehrwerk zugrunde liegen.

In Bezug auf die Definition von Neuner (siehe oben) leben Übungen und Aufgaben in einer Symbiose. Dies zeigt Neuner in seiner *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (1991), nach der die unter A) und B) genannten Übungen Übungen im engeren Sinne und die unter C) und D) genannten Übungen Aufgaben darstellen:

- A) Entwicklung von Verstehenshilfen  
Vereinfachung, Verkürzung, Aufgliederung, visuelle Verdeutlichung, Aktivieren des Vorwissens, Verwendung der Muttersprache;
- B) Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit – Übungen mit reproduktivem Charakter, die sich auf die Sicherung sprachlicher Form konzentrieren  
*Pattern drill*: Lückentextergänzungen, Bildung von Fragen und Antworten, Satzbildung aus Einzelementen usw.;
- C) Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit – Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter  
Ein in der Situation/Text vorhandenes Problem lösen, offene Geschichte, offener Dialog, Textsortenwechsel usw.;
- D) Entfaltung und Anwendung der Fremdsprache in freier Mitteilung  
Vergleichen, Pro und Contra, Kommentieren, Stellung nehmen/die eigene Meinung äußern, Rollenspiel usw.

Die *Übungstypologie zum kommunikativen Unterricht* von Neuner umfasst Übungen und Aufgaben zum Verstehen, zur Reproduktion, zum Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen sowie zur freien Äußerung. Die aktuellen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache richten sich sehr oft nach dieser Übungstypologie. Das bedeutet, dass die einzelnen Fertigkeiten nicht isoliert gelernt werden, sondern komplex mit anderen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten zusammen. Ein Thema wird im Lehrbuch zuerst durch Lese- oder Hörtexte präsentiert, dann mittels rezeptiv-produktiver Aufgaben bearbeitet, und erst anschließend produzieren die Lernenden eigene Texte und erreichen so die Ziele der kommunikativen Didaktik. Wie diese Typologie in einem Fremdsprachenlehrbuch umgesetzt ist, sei am Beispiel einer Lektion aus dem Lehrwerk *Super! 2* für das Niveau A2 des GER demonstriert.

**Was ist eTwinning?**

Das ist eine Internetplattform für europäische Schulpartnerschaften. Mit eTwinning können Lehrer und Schüler Unterrichtsprojekte mit einer Partnerklasse aus einem anderen Land starten.

**Wer kann teilnehmen?**

Mitmachen können alle Klassen von europäischen Schulen. Die Teilnahme ist kostenlos.

**Was ist der „TwinSpace“?**

Das ist ein virtuelles Klassenzimmer. Hier können die Schüler mit ihrer Partnerklasse in einem sicheren virtuellen Raum zusammenarbeiten. Man kann z. B. chatten, E-Mails schicken, Fotos und Videos hochladen ...

[www.etwinning.de](http://www.etwinning.de)



Abb. 1: Lektion 22B Schulpartnerschaften (*Super! 2*, 2015, 58), © Hueber Verlag, München

**B1 Schaut [...] den Flyer an. Was meint ihr: Was sind eine Schulpartnerschaft / eTwinning?**

Am Anfang der Lektion wird das Thema mit einem einführenden Text vorgestellt (siehe Abb. 1), und die Lernenden werden zum Nachdenken motiviert und neugierig gemacht. Als Blickfang werden vor allem attraktive Bilder verwendet; motivierend wirken Fragen, die sich die Lernenden im Zusammenhang mit dem Wort *eTwinning* selber stellen würden. Übung B2 überprüft das Verstehen des Textes, Übung B2a) das globale Verstehen des Flyers, Übung B2b) das selektive Leseverstehen des zweiten beigegestellten Textes, der »Nachricht an die Schüler« (siehe Abb. 2).

Gesendet am 20. September um 10.34

Liebe Schülerinnen und Schüler, am Dienstag haben wir eine Audiokonferenz mit unserer französischen Partnerklasse. Ihr könnt also direkt mit eurem Tandempartner oder eurer Tandempartnerin sprechen. Schreibt auf Deutsch ein paar Fragen für das Gespräch mit ihm / mit ihr auf. Die nächste Audiokonferenz ist dann auf Französisch. Die Audiokonferenzen finden ab jetzt regelmäßig immer am Dienstag und Donnerstag zwischen 8 und 10 Uhr statt.

Abb. 2: »Nachricht an die Schüler«, Begleittext zu Übung B2 (*Super! 2*, 2015, 58), © Hueber Verlag, München

**B2 a) Lest den Flyer und beantwortet die Fragen.**

- 1 Was kann man mit eTwinning machen?
- 2 Wer kann teilnehmen?
- 3 Wie kommuniziert man mit der Partnerklasse?

**b) Lest die Nachricht an die Schüler. Beantwortet dann die Fragen.**

- 1 Was machen die Schüler am Dienstag?
- 2 In welcher Sprache sprechen die Schüler mit ihrer Partnerklasse?

Auch Übungen B3 und B4 trainieren das Verstehen, diesmal das Hörverstehen, und zwar das globale Verstehen (B3) und das selektive Verstehen (B4):

**B3 Worüber sprechen die Schülerinnen? Kreuze an.**

- |                    |             |
|--------------------|-------------|
| a) Berlin          | d) Freunde  |
| b) Sprachen lernen | e) Projekte |
| c) Herkunft        | f) Nachbarn |

**B4 Richtig oder falsch? Kreuze an.**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1 Aurelie und Katrin finden das Projekt schwierig.      | r | f |
| 2 Aurelie spricht Deutsch als Muttersprache.            | r | f |
| 3 Aurelie war zu ihrem Geburtstag in Berlin.            | r | f |
| 4 Katrin war auch schon einmal in Frankreich.           | r | f |
| 5 Aurelie versteht das Wort »Schüleraustausch« nicht.   | r | f |
| 6 Katrin hat einen Frosch zu Hause.                     | r | f |
| 7 Aurelie hat in der Schule auch noch Spanisch gewählt. | r | f |
| 8 Aurelie möchte später mal in Deutschland leben.       | r | f |

Als Nächstes folgen die Übungen B5, B6 und B7, welche die reproduktiv-produktive Sprachverwendung erfassen bzw. fördern.

**B5 a) Ordne zu.**

- |  |  |
|--|--|
| 1 Aurelie und Katrin finden das Projekt gut. | a Sie ist Reiseleiterin.                     |
| 2 Katrin lernt Französisch.                  | b Sie lernen viel.                           |
| 3 Aurelies Tante kennt Berlin sehr gut.      | c Man spricht in vielen Ländern Französisch. |

**b) Bilde Sätze mit denn und ergänze.**

- |  |            |            |            |       |
|--|------------|------------|------------|-------|
|  | Position 0 | Position 1 | Position 2 |       |
| 1 Aurelie und Katrin finden das Projekt gut, | denn       | sie        | lernen     | viel. |
| 2 Katrin lernt ...                           | denn       |            |            |       |

**B6 Warum macht ihr das? Schreibt die Sätze mit denn.**

- 1 Arbeitet in Gruppen. Schreibt einen Satz auf einen Zettel.  
 2 Gebt den Zettel weiter und ergänzt den Satz mit denn.  
 3 Gebt den Zettel weiter und schreibt einen neuen Satz. Welche Gruppe schafft mehr Sätze?

- |                     |  |  |
|---------------------|--|--|
| 1 Ich lerne Deutsch | 2 Ich lerne Deutsch<br>denn ich möchte nach<br>Deutschland reisen. | 3 Ich lerne Deutsch<br>denn ich möchte nach<br>Deutschland reisen. Ich<br>möchte nach Deutschland<br>reisen, denn ich finde das<br>Land interessant. |
|---------------------|--|--|

**B7 Satzmelodie: Hör, markiere und sprich nach.**

- |  |   |                                   |
|--|---|-----------------------------------|
| 1 Ich weiß das Wort nicht mehr.<br>Wie heißt das auf Deutsch?<br>Was ist das deutsche Wort für<br>...? | 2 Was bedeutet<br>das?<br>Wie meinst du<br>das? | 3 Verstehst du, was ich<br>meine? |
|--|---|-----------------------------------|

Die Übungsfolge endet mit Aufgaben (B8) zur produktiven, freien Äußerung.

**B8 a) Welche Redemittel aus B7 passen? Was könnt ihr sagen? [...] Legt die Rollen fest und spielt die Situationen nach.**

*1 Du telefonierst mit einem deutschen Freund und erzählst, mit deiner Freundin ist alles im Moment sehr kompliziert. Er reagiert nicht. Hat er dich nicht verstanden? Was kannst du sagen?*

*2 Du bist mit einer deutschen Freundin in einem Imbiss und kannst nicht bestellen, denn du weißt das deutsche Wort für [Abbildung eines Würstchens] nicht! Was kannst du sagen?*

*3 Ein deutscher Freund erzählt dir, er hat gestern überall sein Fahrrad gesucht. Nach zehn Minuten hat er es endlich gefunden. Er sagt, er hatte »Tomaten auf den Augen«. Du verstehst das nicht. Was kannst du sagen?*

**b) Erfindet andere Situationen.**

Diese Beispiele stellen eine geradezu beispielhafte Übungssequenz nach der Typologie von Neuner (2001) dar, mit der die Lernenden mit Hilfe von kurzen einleitenden Texten zur freien Produktion eigener Texte geführt werden.

## Übungen und Aufgaben bei der Textarbeit im Unterricht

Nicht immer war ein Text (bzw. ein authentischer Text) die Grundlage des Spracherwerbs. »In verschiedenen Etappen der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik spielte die Einheit *Text* eine andere Rolle, und das vor allem im Zusammenhang mit unterschiedlichen didaktischen Methoden« (Zajícová 1999, 28): In der Etappe der Grammatik-Übersetzungs-Methode diente der Text vor allem dem Erlernen des Sprachsystems und der grammatischen Regeln, bei der direkten Methode dann, einfach ausgedrückt, der Kontextualisierung des neuen Wortschatzes. Die audiolinguale Methode, die kommunikative Didaktik und vor allem die interkulturell-kommunikative Didaktik der letzten Jahrzehnte rückten nach und nach den Text in ein ganz neues Licht. Texte werden nun als Quellen typischer Redesituationen, Kommunikationsstrategien und landeskundlicher Informationen sowie vor allem als »Medium der Relation und des tieferen Verständnisses einer eigenen Lebenserfahrung« (Zajícová 1999, 29) betrachtet.

Zahlreiche Aufgaben und Übungen, die man vor, während und nach der Textarbeit durchführt, sollen den Lernenden helfen, den Text in seiner Komplexität zu verstehen. Die Fragen, welche Aufgaben und Übungen die Textarbeit begleiten, wie sie den Lernenden helfen, an einen Text heranzugehen, wie sie dazu beitragen, dass die Lernenden den Text richtig verstehen, angemessen

reagieren, d. h. kommunizieren, usw., sollen aus einer textlinguistischen Perspektive zu beantworten versucht werden. Im Mittelpunkt unseres Interesses steht die Frage, was es für die Schulbuchforschung bringen kann, wenn bei der Untersuchung von Aufgaben und Übungen zur Textarbeit ein textlinguistischer Ansatz verfolgt wird.

Im Folgenden werden einige Schritte einer textlinguistischen Analyse (vgl. auch Brinker 2005; Brinker/Cölfen/Pappert 2014; Wolf 2010; Rykalová 2012) vorgestellt und in ein fremdsprachendidaktisches Licht gestellt. Es werden Analyseleitfragen vorgeschlagen und zur Veranschaulichung einzelner Schritte konkrete Aufgabenstellungen aus dem Lehrbuch *Super! 1* und *2*, *studio d A1* und *Sowieso 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche* vorgestellt. Da aber im eigenen Kursbuch die Aufgabenstellungen oft sehr knapp formuliert werden, halten wir es für notwendig, in die Analyse auch die Anweisungen für LehrerInnen mit einzubeziehen.

#### Erster Schritt: Aktivieren des Vorwissens

Beziehen wir uns auf die Theorie der Hermeneutik<sup>2</sup>, deren Grundmuster der so genannte »hermeneutische Zirkel« ist, ergibt sich die Bedeutung einzelner Wörter erst aus dem begleitenden Kontext, und umgekehrt die Bedeutung eines Textes aus den Bedeutungen einzelner Sätze, die wiederum aus den Bedeutungen ihrer einzelnen Wörter entstehen. Genauso funktioniert der menschliche Verstand, der das Verstehen von unbekanntem Zusammenhängen auf dem bereits erworbenen Wissen, dem sogenannten Vorwissen aufbaut. Mit Vorwissen sind einerseits die im Lernprozess erworbenen Kenntnisse aller Art, andererseits persönliche Lebenserfahrungen gemeint, die ermöglichen, situationsadäquate Fragen zu stellen, Zusammenhänge zu sehen und Schlüsse zu ziehen. Inwieweit die SchülerInnen ihr Vorwissen aktivieren können und dazu auch motiviert werden, ist für die Beurteilung und das Verstehen des Textes entscheidend (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, 226; Rösler/Würffel 2014, 111). Bei der Schulbuchanalyse könnten zu diesem ersten Schritt folgende Leitfragen formuliert werden:

- Wird das Vorwissen vor dem Lesen/Hören des Textes aktiviert?
- Auf welche Art und Weise wird das Vorwissen aktiviert (durch Assoziogramme, Wortschatzarbeit, Bilder, Aufgabenstellung)?

---

2 Hermeneutik bezeichnet die literarisch-philosophische Kunstlehre der Textinterpretation und bezieht sich hier auf die Theorie des Textverstehens (vgl. Nünning 2008, 281).

Nach den Anweisungen A1 des Lehrerhandbuchs zu *Super! 1* (2014, 89) sollen sich die SchülerInnen mit Unterstützung der Lehrkraft an das schon erworbene Wissen über die Hauptstadt Deutschlands erinnern, »Bekanntes entdecken« und mit dann aktivierten Vorkenntnissen in die Lektion einsteigen.

**A1 Sprachbrücke: Bekanntes entdecken**

*[...] Fragen Sie die Sch bei geschlossenen Büchern nach der Hauptstadt Deutschlands – wie heißt sie, wo liegt sie? Die Landkarte im Innencover des Buchs hilft. Lassen Sie die Sch die Einwohnerzahl schätzen (mit ca. 3,4 Millionen Einwohnern ist Berlin die zweitgrößte Stadt und mit einer Fläche von 892 km<sup>2</sup> die fünftgrößte Stadt der Europäischen Union). Fragen Sie die Sch nach bekannten Gebäuden und danach, was sie sonst bereits über Berlin wissen.*

Auch unter Zuhilfenahme von Abbildungen und Fotos sollen sich die SchülerInnen auf das Rezipieren eines unbekanntes Textes vorbereiten, wobei ihnen das aktivierte Vorwissen (hier in der Muttersprache formuliert) hilft, neue Zusammenhänge zu verstehen (vgl. Übung B1 und B2 in: *Lehrerhandbuch Super! 1*, 2014, 89).

**B1 Sprachbrücke: Einkaufsgewohnheiten**

*Die Sch betrachten die Fotos und äußern sich spontan auf Tschechisch dazu. Fragen Sie die Sch nach ihren Einkaufsgewohnheiten, wo und was sie gerne kaufen, alleine oder mit einem Freund / einer Freundin etc.*

**B2 Globales Hören: Einkaufsbummel**

*[...] Die Sch lesen still die Angaben im Schüttelkasten. Sie aktivieren ihr Vorwissen und erklären sich im Plenum gegenseitig Unklarheiten zum Wortschatz mithilfe der Fotos.*

Zweiter Schritt: Beschreibung der situativen Einbettung des Textes

Ein Wort, ein Satz oder ein Text können in verschiedenen Kommunikationssituationen verschiedene Bedeutungen haben. Das bedeutet, dass der Kontext, d. h. die situative Einbettung von sprachlichen Einheiten, für das Verständnis mitbestimmend und hilfreich ist. Gemeint ist die Platzierung des Textes, seine räumliche Nähe zu anderen Texten und Bildern, gemeint sind aber auch Informationen über Kommunikationspartner, Raum, Zeit, Umstände und Ziele der Kommunikation. Vor dem zweiten Schritt könnten folgende Leitfragen formuliert werden:

- Werden die SchülerInnen mit der Kommunikationssituation des Textes bekannt gemacht?
- Wie wird sie beschrieben (durch Bilder, in einem einleitenden Text, in der Aufgabenstellung)?

Zur Darstellung einer bestimmten Kommunikationssituation eignen sich am besten Bilder, die die sprechenden Personen z. B. auf der Straße, im Geschäft, am Arbeitsplatz usw. zeigen (a). Die Situation kann in der Aufgabenstellung mehr (c) oder weniger (b) beschrieben werden, wie im Beispiellehrbuch *studio d A1*.

Beispiel für (a):

*Sehen Sie die Fotos an und hören Sie zu. Ordnen Sie die Fotos den Texten zu.*  
(*studio d A1*, 2005, 180)

Beispiel für (b):

*Ein Treffen im Café. Hören Sie den Dialog und lesen Sie.* (*studio d A1*, 2005, 46)

Beispiel für (c):

*Der Nachmittag ist frei, Nadine und Steffi wollen einkaufen und suchen die Friedrichstraße. Sie sind am Brandenburger Tor. Sie müssen fragen.*  
(*studio d A1*, 2005, 128)

Einige Aufgabenstellungen, wie z. B. *Vor dem Hören: Überlegt: Wie viele Personen sprechen?* (*Super! 1*, 2014, 90), fordern die SchülerInnen auf, ausgewählte Aspekte der Kommunikationssituation selbst zu charakterisieren.

### Dritter Schritt: Beurteilung der visuellen Gestaltung

Was die LeserInnen bei ihrem Einstieg in das Unterrichtsthema motiviert, sind ohne Zweifel die Bilder. Es gibt kaum Lehrbücher für DaF, die nur reine Texte ohne Fotos, Abbildungen oder andere Bilder verwenden würden. Bilder als Blickfänger erhöhen die Attraktivität des Lehrbuchs und damit auch die Motivation der SchülerInnen. Die Beurteilung der visuellen Gestaltung geschieht anhand folgender Leitfragen:

- Sind Bilder vorhanden?
- Soll mit Bildern gezielt gearbeitet werden?
- Ist der Bild- und Textanteil ausgeglichen?
- Wirkt die optische Gestaltung der Seite einladend und motivierend?

Beispielweise werden als Einstieg in ein Thema verschiedene Fotocollagen mit jugendkulturellen Motiven (im Club, Pärchen-Kinobesuch, auf Reisen in fremden Städten, am Notebook, appetitliches Fastfood) am Anfang der Lektionen

platziert, die auf die SchülerInnen einladend wirken sollen (vgl. z. B. *Super! 1*, 2014, 9).

#### Vierter Schritt: Erfassen des Textganzen

Mit dem Erfassen des Textganzen ist das Lesen bzw. Hören des Textes gemeint, so dass die LeserInnen sich mit dem ganzen Inhalt des Textes bekannt machen. Fragen, die sich auf das Kennenlernen des Textes beziehen, könnten wie folgt formuliert werden:

- Wie sollen die SchülerInnen den Text kennenlernen (durch Lesen, Hören)?
- Haben die SchülerInnen die Möglichkeit, den Text als Ganzes zu erfassen?
- Wie oft soll der Text gelesen/gehört werden?
- Werden die SchülerInnen aufgefordert, nach unbekanntem Wörtern zu fragen?

Während in den Lehrbüchern meistens nur der Hinweis »Dialog«, »Hörübung« oder dergleichen steht, sind die Anweisungen für die Lehrperson im Lehrerhandbuch in der Regel viel detaillierter.

**Beispiel:**

*Lassen Sie die Sch in Partnerarbeit den Comic halblaut lesen.*

*[...] Spielen Sie nun den Hörtext einmal vor. Die Sch kreuzen die richtige Option an und vergleichen ihre Ergebnisse. Spielen Sie bei Unstimmigkeiten bei der Ergebnissicherung den Hörtext noch einmal vor und lassen Sie die Sch die Belegstellen im Text per Handzeichen bestimmen. (Lehrerhandbuch Super! 1, 2014, 93)*

#### Fünfter Schritt: Bestimmung des Themas und der Funktion

Nach der Lektüre sollte das Thema formuliert werden. Diese kurze Zusammenfassung des Inhalts dient der Selbstkontrolle beim Textverstehen; gleichzeitig ist sie eine Feedback-Möglichkeit zwischen Mitlernenden und Lehrenden, um zu prüfen, ob der Text richtig verstanden wurde. Mit dieser Aufgabe ist auch die Bestimmung der Funktion bzw. der Intention der TextproduzentInnen eng verbunden. Die SchülerInnen lernen nicht nur nach bestimmten charakteristischen Merkmalen die Intention der Kommunikationspartnerin oder des Kommunikationspartners zu erkennen, sondern auch adäquate sprachliche Mittel zu verwenden, die zum Erreichen eines gewünschten Ziels bei eigener Textproduktion führen. Ob sich die Aufgabenstellungen in Lehrbüchern auf die Stichwörter *Thema* und *Funktion* beziehen, sollen Antworten auf folgende Fragen zeigen:

- Wird das Thema des Textes explizit genannt (in der Überschrift, in der Aufgabenstellung) oder bekommen die SchülerInnen die Aufgabe, das Thema zu formulieren?
- Werden die SchülerInnen aufgefordert, sich Gedanken darüber zu machen, was die TextproduzentInnen durch diesen Text bewirken/erreichen möchten?

In den Lehrbüchern finden sich gezielte Fragen nach dem Thema eines Textes (a) und es werden SchülerInnen zur eingehenden Beschäftigung mit dem Textthema und der Textfunktion aufgefordert, wenn sie eine passende Überschrift zum Text auswählen sollen (b).

Beispiel (a):

*Einen Zeitungstext lesen: Was ist das Thema?*

(Sowieso 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche 1996, 103)

Beispiel (b):

*Ein Informationstext: Welche Überschrift passt am besten?*

*Essen in Europa – Die Deutschen und die Kartoffel – Was essen die Deutschen?*

(Sowieso 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche 1996, 101)

#### Sechster Schritt: Beurteilung der Textstruktur

Nach Daneš (1999) spielt die Aufteilung eines Textes eine wichtige Rolle. Dadurch, dass ein Langtext in kleinere Segmente (wie z. B. Absätze, Spalten oder kürzere Texte) geteilt wird, werden die Informationen optisch gegliedert, und die LeserInnen können sich im Text besser orientieren. Daneš macht vor allem auf die kommunikative Funktion aufmerksam, die bei einer Unterteilung des Textes im Vordergrund steht und die den LeserInnen ermöglicht, »die inhaltliche Seite des Textes auf eine expressivere, explizitere Weise zu artikulieren« (Daneš 1999, 381; Übersetzung J. N./G. R.). Bei Bucher (1998, 82) finden wir den Terminus »Delinealisierung der Textstruktur«. Es geht dabei aber nicht nur um eine räumliche Gliederung, bei der aus linearen Texten synoptische Texte oder Übersichtstexte entstehen. Dank der Delinealisierung, beispielsweise durch Linien, Umrahmungen und Zwischentitel, kann ein langer Text optisch geteilt oder sogar in optisch selbstständige, aber zusammenhängende Texte zerlegt werden, die das gleiche Thema und oft auch der gleiche Titel zu einer Einheit verbindet. Dieser Ansatz ist auch in der Gestaltung moderner Lehrbücher erkennbar. Im Vordergrund stehen hier die Lernenden, und man spricht nicht nur von einer leserfreundlichen, sondern auch einer lernerfreundlichen Aufbereitung. Bucher erklärt, warum so zerlegte Texte für die Lesenden bzw. Lernenden attraktiver

sind: »Einerseits bietet ein Ensemble aus verschiedenen Beiträgen auch verschiedene Einstiegsmöglichkeiten für die Leser und verschiedene Nutzungsstrategien. Während der Langtext die Leser vor eine Alles-oder-Nichts-Entscheidung stellt.« (Bucher 1996, 44) Auf diese Weise sollen die SchülerInnen lernen, Zusammenhänge zwischen der Textstruktur und dem Textinhalt zu erkennen und ihren eigenen Text sinnvoll zu segmentieren und visuell attraktiv zu gestalten. Fragen zur Textstruktur könnten wie folgt formuliert werden:

- Wie ist der Text innerlich gegliedert?
- Aus welchen Teilen besteht der Text?
- Ist der Text im oben genannten Sinn leserfreundlich gestaltet?

Die Frage nach der inneren Einteilung eines Textes ist vor allem bei längeren Texten von Bedeutung, die eher in Lehrbüchern für Fortgeschrittene zu finden sind. Gemeint sind die Einteilung in Absätze, Zerlegung in Spalten oder Präsentation von Informationen in Tabellen. In Kursbüchern für Anfänger sind häufiger sehr kurze Texte zu finden. Eine leserfreundliche Textgestaltung haben z. B. Comics, Infografiken oder Dialoge jeder Art.

#### Siebter Schritt: Textsortenbestimmung und Themenentfaltung

Alle Texte, auch diejenigen, die im Unterricht verwendet werden, sind Vertreter einer bestimmten Textsorte. Das heißt, dass sie über eine bestimmte Struktur (Form und Gliederung) und bestimmte sprachliche Mittel und Formulierungen verfügen. Die Bestimmung der Textsorte kann für das Verständnis entscheidend sein. Mit jeweils ganz anderen Erwartungen gehen die LeserInnen an einen Witz, ein Gedicht, eine Gebrauchsanweisung oder Annonce heran. Bei der Textsortenbestimmung wird das Vorwissen in beide Richtungen aktiviert. Einerseits hilft es, nach bestimmten strukturellen und sprachlichen Merkmalen eine aus der Muttersprache bekannte Textsorte zu erkennen, andererseits kann die Textsortenbenennung beim Verstehen des Textes aufgrund der schon erworbenen Erfahrungen behilflich sein. Fix/Poethe/Yos (2003, 26) machen darauf aufmerksam, »dass wir Alltagskenntnisse über Texte haben, die es uns ermöglichen, einen Text aufgrund prototypischer Merkmale einer Textgruppe zuzuordnen«. Die narrative, deskriptive, argumentative oder explikative Themenentfaltung hängt mit der Textsorte eng zusammen und ist für ihre Bestimmung bei vielen Texten entscheidend (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2014, 133). Fragen zur Aufgabenstellung lauten dann:

- Wird die Textsorte explizit genannt (in der Überschrift, in der Aufgabenstellung)?
- Wenn nicht, werden die SchülerInnen aufgefordert, sie zu benennen?

Wird die Textsorte in der Aufgabenstellung explizit genannt, werden gleichzeitig das Vorwissen der SchülerInnen über die Struktur sowie grammatische, lexikalische und stilistische Mittel, die für diese Textsorte typisch sind, aktiviert, z. B.: *Was ist das für eine Anzeige?; Hörst das Interview. Über welches Problem wird gesprochen?; Lest das Gedicht* u. Ä.

#### Achter Schritt: Textkohärenz und Textkohäsion

Die Bedeutung einer Analyse der Kohärenz- und Kohäsionsmittel, d.h. der Mittel, die auf der semantischen und/oder grammatischen Ebene eine textverknüpfende Funktion haben, muss in der heutigen Zeit nicht mehr betont werden. Die Arbeit mit Schlüsselwörtern und grammatischen Konstruktionen ermöglicht es, eines der wichtigsten Ziele der Textgrammatik zu erfüllen – und zwar die grammatische Struktur und die grammatischen Regeln sowie den neuen Wortschatz anhand von Textarbeit kennen zu lernen. Fragen für die Forschung könnten so formuliert werden:

- Gibt es Aufgaben, die diese wichtigsten Kriterien der Textualität in den Vordergrund stellen?
- Wie wird mit ihnen gearbeitet?

Das Beispiel in Abbildung 3 zeigt, dass SchülerInnen auch schon auf dem A1-Sprachniveau fähig sein sollen, kohärente und kohäsive Texte zu bilden und sowohl grammatische als auch semantische Zusammenhänge zu beurteilen.

#### B3 Wie ist die richtige Reihenfolge? Notiere. *Jaké je správne pořadí? Zapiš.*

The image shows five smartphones, each displaying a different text fragment. Below each phone is a radio button labeled A through E. Option C is selected with a circled '1'.

A       B       C       D       E

Abb. 3: Kohärenz und Kohäsion (*Super! 1*, 2014, 79), © Hueber Verlag, München

## Neunter Schritt: Textproduktion

Bis jetzt war unsere Aufmerksamkeit nur der Textrezeption gewidmet. Genauso wichtig wie die Fähigkeit, Texte zu rezipieren und zu verstehen, ist die Fähigkeit, Texte verständlich zu produzieren. Damit sind hier sowohl gesprochene als auch geschriebene Texte gemeint, die dann der mündlichen sowie schriftlichen Kommunikation dienen.

Im Kursbuch findet sich beispielsweise die Aufgabenstellungen (a) und (b), die zur Textproduktion anleiten.

Beispiel (a):

*Ihr möchtet zusammen frühstücken. Macht Dialoge und schreibt den Einkaufszettel. (Super! 1, 2014, 77)*

Beispiel (b):

*Sie sind krank. Sie können nicht nach Frankfurt zum Verlag Bauer kommen. Schreiben Sie eine E-Mail. (studio d A1, 2005, 216)*

Der größte Wert sollte bei der Formulierung von Aufgaben für die Textproduktion darauf gelegt werden, dass keine Kommunikation in isolierten, aus dem Kontext gerissenen Sätzen verläuft, sondern mittels Texten, die in einer bestimmten Kommunikationssituation entstehen – d. h. in einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, unter bestimmten Bedingungen und unter Teilnahme bestimmter KommunikationspartnerInnen. Das alles sind Faktoren, die das Empfinden und dadurch auch das Verstehen eines Textes (d. h. Rezeption, Dekodierung des sprachlichen Codes und seiner aktuellen Bedeutung) beeinflussen.

## Schlussbemerkung

Die Textarbeit mittels der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gehört im Fremdsprachenunterricht zu den wichtigsten Tätigkeiten. Da die Schulbuchforschung und Textlinguistik einen gemeinsamen Forschungsgegenstand haben, den Text, haben wir die Frage zu beantworten versucht, ob und wie sich die Lehrbuchforschung textlinguistischer Forschungsergebnisse bedienen könnte. Wir sind davon überzeugt, dass die Textlinguistik für die Schulbuchforschung einen sehr nützlichen methodischen Beitrag leisten kann. Als Beispiel haben wir neun Schritte einer textwissenschaftlichen Analyse vorgestellt und anhand von Beispielen aus Lehrbüchern zu Deutsch als Fremdsprache exemplarisch durchgeführt. Zu jedem Schritt dieser Analyse, der beim Textverstehen und in diesem Zusammenhang auch bei der Textproduktion

eine wichtige Rolle spielt, haben wir Analyseleitfragen formuliert, die bei der Untersuchung von Aufgaben und Übungen helfen, die Qualität der Textarbeit und die Forderung der Textkompetenzen in Fremdsprachenlehrbüchern aus einer textlinguistischen Perspektive zu bewerten. Die Textkompetenz, d.h. die Handlungskompetenz sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Textproduktion und -rezeption, gehört zu den obersten Zielen des Sprachunterrichts. Daher spielt die Frage, ob die in Lehrbüchern präsentierten Übungen und Aufgaben diese Handlungskompetenzen fördern und mit welchen Fragestellungen sie arbeiten, eine zentrale Rolle, die nicht zuletzt aus einer textlinguistischen Perspektive beantwortet werden kann.

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

- Sowieso 2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch.* Von Hermann Funk und Michael Koenig. Berlin: Langenscheidt 1996.
- Studio d A1. Příručka pro učitele. Němčina pro jazykové a střední školy.* Herausgegeben von Christina Bettermann u. a. Plzeň: Fraus 2005.
- Super! 1. Lehrerhandbuch.* Herausgegeben von Monika Bayón Eder und Friderike Komárek. München: Hueber Verlag 2014.
- Super! 1. Němčina jako druhý cizí jazyk. Učebnice a pracovní sešit.* Herausgegeben von Gerhard Neuner. München: Hueber Verlag 2014.
- Super! 2. Němčina jako druhý cizí jazyk. Učebnice a pracovní sešit.* Herausgegeben von Gerhard Neuner. München: Hueber Verlag 2015.

### Literatur

- Brinker, Klaus (2005), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Berlin.
- Brinker, Klaus, Hermann Cölfen und Steffen Pappert (2014), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* 8., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Berlin.
- Bucher, Hans-Jürgen (1996), »Textdesign – Zaubermittel der Verständlichkeit?«, in: Ernest W. B. Hess-Lüttich, Werner Holly und Ulrich Püschel (Hg.), *Textstrukturen im Medienwandel.* Frankfurt a. M., S. 31–59.
- Bucher, Hans-Jürgen (1998), »Vom Textdesign zum Hypertext. Gedruckte und elektronische Zeitungen als nicht-lineare Medien«, in: Werner Holly und Bernd Ulrich Biere (Hg.), *Medien im Wandel.* Wiesbaden, S. 63–102.
- Daneš, František (1999), *Jazyk a Text. Výbor z díla Františka Daneše, část 2.* Praha.

- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin/München.
- Feilke, Helmuth (2000), »Die pragmatische Wende in der Textlinguistik«, in: Klaus Brinker u. a. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Halbbd. 1. Berlin, S. 64–82.
- Fix, Ulla, Hannelore Poethe und Gabriele Yos (2003), *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M. u. a.
- Funk, Hermann u. a. (2014), *Deutsch lehren und lernen 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München.
- Heinemann, Wolfgang (2006), »Textdidaktik als angewandte Textlinguistik«, in: Carmen Spiegel und Rüdiger Vogt (Hg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler, S. 19–32.
- Klippel, Friederike (2010), Art. »Übung«, in: Carola Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar, S. 314–317.
- Linke, Angelika, Markus Nussbaumer und Paul R. Portmann (2004), *Studienbuch Linguistik*. Tübingen.
- Mertens, Jürgen (2010), Art. »Aufgabenorientiertes Lernen«, in: Carola Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar, S. 7–9.
- Neuner, Gerhard (1991), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin.
- Neuner, Gerhard (2001), »Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik«, in: Gerhard Neuner u. a. (Hg.), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*. Berlin/München, S. 7–13.
- Níkl, Jiří (1997), *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové.
- Nünning, Ansgar (Hg.) (2008), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Weimar.
- Nunan, David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge.
- Průcha, Jan (1998), *Učebnice. Teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno.
- Rösler, Dietmar und Nicola Würffel (2014), *Deutsch lehren und lernen 3. Lernmaterialien und Medien*. München.
- Rykalová, Gabriela (2012), »Erste Schritte einer sprachwissenschaftlichen Textanalyse«, in: Veronika Kotůlková und Gabriela Rykalová (Hg.), *Perspektiven der Textanalyse*. Tübingen, S. 299–307.
- Scherner, Maximilian (1984), *Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens*. Tübingen.
- Schoenke, Eva (2006), »Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis«, in: Maximilian Scherner und Arne Ziegler (Hg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 77–93.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1995), »Gruppenunterricht und Partnerarbeit«, in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 204–206.

- Westhoff, Gerard (1997), *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. München: Langenscheidt Verlag.
- Willis, Jane (1996), *A Framework for Task-based Learning*. Harlow.
- Wolf, Norbert Richard (2010), »Korpora in der Korpuslinguistik«, in: Iva Kratochvílová und Norbert Richard Wolf (Hg.), *Kompendium Korpuslinguistik. Eine Bestandaufnahme aus deutsch-tschechischer Perspektive*. Heidelberg, S. 17–25.
- Zajícová, Pavla (1999), *Text und Textverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ostrava.

## Vernetzt? Schulheft und Schulbuch im Vergleich

*Denn was man schwarz auf weiß besitzt, // Kann man getrost nach Hause tragen.*  
Goethe, *Faust I*

Schulbücher gelten nach wie vor als das wichtigste Bildungsmedium im schulischen Kontext. Gleichzeitig zeigt die Unterrichtserfahrung, dass oftmals auch Kopiervorlagen und Arbeitsblätter zur Vermittlung schulischer Inhalte herangezogen werden. Welchen Stellenwert hat letztlich das Schulbuch im schulischen Unterricht? Eine Möglichkeit, Einblick in die tatsächliche Schulbuchnutzung zu erhalten, ist die vergleichende Analyse von Schulheften und Schulbüchern.

Mit diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie mithilfe des textlinguistischen Textsortenmodells diese vergleichende Analyse bewerkstelligt und die Frage beantwortet werden kann, inwieweit das Schulbuch genutzt wird. Methodisch wird dabei so vorgegangen, dass die Relationen (vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen zum Textsortenmodell) zwischen Schulheft und Schulbuch in einer *exemplarischen* Analyse anhand von zwei Heften im Fach Deutsch herausgearbeitet werden. Dabei liegt der Anspruch nicht auf Repräsentativität, sondern vielmehr darin, die Möglichkeiten aufzuzeigen, die sich anhand eines textlinguistisch geleiteten Vergleichs zwischen Schulheft und Schulbuch für die Schulbuchforschung ergeben. Der Beitrag beschreibt somit Strukturelles.

Die Relevanz eines solchen Ansatzes liegt nicht zuletzt darin, dass Lehrmittel zur Beantwortung der Frage beitragen, was und wie gelernt werden soll. Für Heitzmann/Niggli (2010, 6f.) betrifft diese Frage eine Grundfunktion von Lehrmitteln, die vom alten Griechenland bis heute die gleiche geblieben sei und weswegen »[s]eit jeher [...] Lehrmittel in Bildungs- und Lernprozessen eine wichtige Rolle [spielen].« Das trifft auch auf das Schulbuch im Fach Deutsch zu. Allerdings sind es verschiedene Rollen, die das Deutschbuch im Laufe der Zeit eingenommen hat: Vom »instruktionsarme[n] Begleitmedium« entwickelte sich das Deutschbuch Killus (1998, 10) zufolge »zum fachlichen und didaktischen Leitmedium des Unterrichts«. Die Rolle als Leitmedium kommt dem traditionellen Schulbuch und damit auch dem Deutschbuch heutzutage allerdings nur noch in stark eingeschränktem Maße zu. Darauf weisen Niehaus u. a. (2011) hin, indem sie vor Augen führen, dass erstens neue Medien sowie neuartige Ansätze

in der Lehr-Lernforschung mit dem Schulbuch konkurrierten, zweitens bringe die Kompetenzorientierung eine größere Freiheit in der Wahl der Inhalte mit sich und drittens relativiere die Differenzierung des Unterrichts, die eine Voraussetzung für Inklusion darstellt, die Führungsrolle des Schulbuchs (Niehaus u. a. 2011, 32, 41).

Trotzdem messen Niehaus u. a. (2011, 29) dem Schulbuch international weiterhin eine hohe Bedeutung zu: Es läge auf der Grundlage von Praxisbeobachtungen nahe, wenn auch nicht auf empirisch gesicherten Befunden, dass das Schulbuch und Arbeitsblätter die am weitesten verbreiteten Unterrichtsmedien sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle dem Schulbuch gegenwärtig zukommt und welche Inhalte des Schulbuchs Eingang in den Unterricht finden. Hierzu finden sich nur wenige empirische Studien, wie Niehaus u. a. (2011, 7) anmerken. Auch Adamzik (2012, 65) bemerkt zur Rolle der Schulbücher:

Was tatsächlich mit ihnen im Unterricht geschieht, ob sie überhaupt oder nur auszugswise benutzt werden oder aber – das gegenteilige Extrem – von vorne bis hinten in der Klasse durchgearbeitet werden, weiß man nicht [...].

Eine Möglichkeit zur Beantwortung der Frage nach der Schulbuchnutzung möchte dieser Beitrag aufzeigen, indem die Verbindungslinien zwischen Schulbuch und Schulheft herausgearbeitet werden.

Das Schulheft ist in erster Linie eine Sammlung von Schülertexten in Form von Einträgen, die während oder nach dem Unterricht entstehen. Einige der Schülertexte, wie der Aufsatz oder das Diktat, sind bereits in Bezug auf den Deutschunterricht in den Blick der Forschung gerückt (vgl. Radvan 2013a; 2013b). In seiner Verbundenheit zu anderen Medien wurde das Schulheft bisher kaum angesprochen.<sup>1</sup> Dabei ist es naheliegend, dass das Heft Einblicke in Unterrichtsrealitäten – in heutige, möglicherweise aber auch in frühere – bieten kann, da es in unmittelbarer Nähe zum Unterrichtsgeschehen steht.

Dieser Beitrag geht davon aus, dass das Schulheft Aufschluss darüber gibt, welche Inhalte vom Schulbuch Eingang in den Unterricht finden. Um Erkenntnisse zur Schulbuchnutzung zu ermitteln, bedarf es eines Untersuchungsinstrumentariums, das die Textlinguistik vor folgendem Hintergrund bereitstellt: Die Einträge des Schulhefts und die Texte im Schulbuch – in diesem Fall im Fach Deutsch – können als Textsorten betrachtet werden. Der Beitrag folgt dabei grundsätzlich einem Textsortenbegriff aus handlungstheoretischer Perspektive und damit dem oft zitierten Textsortenbegriff nach Brinker:

---

1 Vgl. Betz/Radvan/Rothstein (2014), die das Schulheft in seiner Verbundenheit mit weiteren Medien untersuchen.

Textsorten sind **konventionell geltende Muster** für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. (Brinker 2010, 125; Hervorhebung im Original)

Diese Definition passt insofern, als im Deutschschulheft die »konventionell geltenden Muster« eingeübt werden. Merz-Grötsch (2003, 811) schreibt hierzu, dass sich in den Schülerarbeiten – die sich auch im Heft manifestieren – die erlernten Textsortenmerkmale mehr oder weniger deutlich widerspiegeln würden. Obwohl die Definition allerdings bei manchen Hefteinträgen an ihre Grenzen stößt (z. B. bei Visualisierungstechniken), gehe ich davon aus, dass im Deutschheft vornehmlich *Texte* zu finden sind.<sup>2</sup> Ich nehme mit Merz-Grötsch (2003, 811) weiterhin an: »Jeder Umgang mit Texten ist zugleich Umgang mit bestimmten Textsorten«.

Wie nun Textsorten miteinander verknüpft werden können, beschreibt das Modell des Textsortennetzes von Adamzik. Dieses Modell systematisiert die Verbindungslinien zwischen Textsorten, die auch Relationen genannt werden (vgl. Adamzik 2011, 368), und wird hier dazu genutzt, Verbindungen zwischen Schulbuch und Schulheft bzw. zwischen den Textsorten des Schulbuchs und des Schulhefts aufzuzeigen.

Das Verhältnis zwischen Schulheft und Schulbuch wird zunächst grundlegend und erstmals textlinguistisch, und zwar anhand des Textsortennetzes dargestellt. Die weiteren theoretischen Ausführungen zeigen dann auf, wie Zusammenhänge zwischen Schulbuch und Schulheft analysiert, klassifiziert und zählbar gemacht werden können, woraus ein Analyseinstrumentarium entwickelt wird. Anhand von zwei Heften soll danach beispielhaft analysiert werden, welche Zusammenhänge – quantitativ und qualitativ perspektiviert – sich konkret mithilfe des Analyseinstrumentariums zwischen Schulbuch und Schulheft feststellen lassen, woraus ich wiederum Rückschlüsse auf den Nutzungsgrad des Schulbuchs ableite. Die Reflexion dieser Probeanalyse schließt den Beitrag ab.

## Schulbuch und Schulheft im Textsortennetz

Das textlinguistische Modell des Textsortennetzes (vgl. Adamzik 2011) konturiert jene Texte, die Teil eines Textzusammenhangs sind, als Textsorten. Für das Schulbuch als Ganzes wird eine entsprechende Klassifizierung von der textlin-

---

2 Welche Textsorten in Heften vorkommen (und welche Hefteinträge sich aus welchen Gründen keinen Textsorten zuordnen lassen), versuche ich in meinem Dissertationsprojekt zu klären. Darunter fällt dann auch die Frage, woran sich die schulische Konvention orientiert.

guistischen Schulbuchforschung jedoch mindestens problematisiert (vgl. Adamzik 2012, 61). Die Zuordnung zur Textsorte ist dahingehend fraglich, als Schulbuch sowie Schulheft aus verschiedenartigen Textbausteinen bestehen, die wiederum Textsorten zugewiesen werden können, und zwar ganz unterschiedlichen. Adamzik (2012, 61) bezeichnet das Schulbuch aus diesem Grunde als eine »teilweise sehr heterogene [...] Textsammlung« und an anderer Stelle als »[p]hysisch zusammengestellte[s] Konglomerat« (Adamzik 2011, 368) von Textsorten. Auf das Schulheft trifft diese Bezeichnung ebenfalls zu, wobei das Heft teilweise auch Einträge aufweist, denen weder eine Textsorte noch ein Textstatus eindeutig zugewiesen werden können. Ein Beispiel wäre etwa ein Eintrag, der aus einer Mindmap besteht, oder eine Stichpunktsammlung.

Als Textsammlungen können sowohl Schulbuch als auch Schulheft wohl zweifelsfrei bezeichnet werden. Eine solche Textsammlung stellt an sich bereits ein Textsortennetz dar. Heer (2010, 474) spricht für Schulbücher sogar von »Musterbeispiele[n] von Intertextualität, die auf mehreren Ebenen auftreten kann«, deren intertextuellen Bezüge ein Netz ausbilden. Die Voraussetzung, das Textsortenmodell auf Schulbuch und auch Schulheft anzuwenden, sehe ich infolgedessen darin erfüllt, dass Schulbuch und Schulheft aus (verschiedenen) Textsorten bestehen und diese intern miteinander vernetzt sind.<sup>3</sup>

Das Begriff *Textsortennetz* bezieht sich darauf, dass Textsorten in Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehungen werden auch unter dem Begriff »Textsorten-in-Vernetzung« (Janich 2008, 194) gefasst. Heer (2010, 474) unterscheidet für Schulbücher grundlegend zwei Ebenen dieses Netzes, die auch als vertikale Ebene und horizontale Ebene bezeichnet werden können. Auf der vertikalen bildet das Netz eine hierarchische Beziehung ab. Beispielsweise steht der Lehrplan über dem Schulbuch. Die vertikale Ebene verbindet Texte, aber auch Medien, miteinander, so dass sie sich ergänzen. Das ist z. B. der Fall beim Lehrerhandbuch und Schulbuch. Aber auch das Verhältnis zwischen Schulbuch und Schulheft kann auf dieser Ebene angesiedelt werden. Diese beiden Ebenen, die sich noch weiter untergliedern lassen, bilden übergeordnete Textsortennetze, in denen Schulbuch und Schulheft als Teile einordbar sind. Für den Beitrag werden nur die Beziehungen zwischen zwei Textsortennetzen fokussiert und es wird versucht, jeweils die Vernetzungen zwischen einzelnen Textsorten aus dem Schulbuch und einzelnen Textsorten aus dem Heft herauszuarbeiten. Ein zur Veranschaulichung konstruiertes, aber typisches Beispiel wäre: Ein literarischer Text – ein Gedicht – liegt im Schulbuch vor und wird in einem Heft analysiert. Die Textanalyse stellt eine Textsorte dar, insofern dass sie bestimmte

---

3 Selbst die textlinguistische Schulbuchforschung, welche den Textsortenstatus des Schulbuchs problematisiert, hält es für legitim, das Modell des Textsortennetzes auf das Schulbuch zu übertragen (vgl. Adamzik 2012).

Bestandteile hat, die (mehr oder weniger) in einem Muster angeordnet werden können (vgl. Fix 2006, 105). Zu diesen Bestandteilen gehören beispielsweise die Angabe des Titels und Autors bzw. der Autorin des zu interpretierenden Textes und eine Inhaltsangabe. Zwischen dem Gedicht aus dem Schulbuch und dem Eintrag im Schulheft, eine Textanalyse, besteht eine Vernetzung, die im Folgenden in Anlehnung an Adamzik (2011, 380) Relation genannt wird.

Diese Relation kann nun genauer bestimmt werden, weil durch verschiedene Relationen ein Textsortennetz geknüpft werden kann. Ein Vorschlag zur Systematisierung der Relationen im Textsortennetz liegt mit Adamzik (2011) vor. Zunächst einmal unterscheidet sie syntagmatische und paradigmatische Relationen. Die paradigmatische Relation beruht auf der thematischen oder funktionalen Ähnlichkeit zwischen Textsorten, die ein Austauschen bzw. Auswählen ermöglicht. Als Beispiel führt Adamzik (2011, 372) an, dass man für die Funktion *Informationen einholen* zwischen Vortrag, Seminar, wissenschaftliche Publikation usw. wählen kann. Diese Wahlmöglichkeiten können untereinander – vergleichbar mit einer Drop-Down-Liste – die paradigmatischen Relationen darstellen. Durch die Vielfalt an Themen sowohl im Schulbuch als auch im Schulheft soll im Folgenden nur die Funktion des Schulbuchs und des Schulhefts thematisiert werden, um die paradigmatischen Relationen zu anderen Textsorten zu ziehen. Ich prüfe davon ausgehend, ob Schulbuch und Schulheft ebenfalls eine funktionale Ähnlichkeit aufweisen und damit in einer paradigmatischen Relationsbeziehung zueinander stehen.

Eine Funktion des Schulbuchs ist die Vermittlung von Wissen (vgl. Becker-Mrotzek 2000, 697). Diese Funktion kann beispielsweise auch von Arbeitsblättern, selbstverfassten Lehrertexten, aber auch von literarischen Texten (z. B. Schullektüre<sup>4</sup>) übernommen werden (vgl. Becker-Mrotzek 2000, 697). Arbeitshefte sind ebenfalls als Beispiele zu erwähnen, wobei sie allerdings häufig in einem engen konzeptionellen Zusammenhang mit dem Schulbuch stehen. Eine weitere Funktion des (Deutsch-)Lehrbuchs nennt Peyer (in diesem Band) – und zwar die Bereitstellung von Kommunikationsanlässen. Kommunikationsanlässe können aber im Unterricht auch anderweitig geschaffen und aufgegriffen werden, etwa durch aktuelle Zeitungstexte, die im Unterricht Verwendung finden.

Die meisten Texte im Schulheft sind zum Zweck des Lernens verfasst und von den Schülern und Schülerinnen selbst verschriftlicht worden.<sup>5</sup> Sie dienen damit

---

4 Becker-Mrotzek zählt literarische Texte, die in der Schule Verwendung finden, nicht zu den Textsorten im Bereich Schule. Da literarische Texte, insbesondere die Schullektüre, aber Eingang in die Hefte finden und von der Lehrperson gewählt sind, führe ich sie dennoch unter den schulischen Textsorten auf; sie sind aus diesem Grunde ebenfalls in Abbildung 1 enthalten.

5 Zu den Fragen, welcher Textanteil von den Schülern und Schülerinnen tatsächlich selbst

der Wissensverfestigung.<sup>6</sup> Diese Funktion können aber auch Portfolio, Sammlungen von beschriftetem Papier in Mappen, einzelne Schriftstücke oder auch beschriftete Arbeitsblätter leisten. Hierbei sei darauf hingewiesen, dass nicht das Heft als Trägermedium gemeint ist, in das hineingeschrieben wird, sondern das Heft als Text(sorten)sammlung, in das bereits hineingeschrieben wurde. In Bezug auf die Bereitstellung von Kommunikationsanlässen ist es in Einzelfällen denkbar, dass ein Hefteintrag statt des Schulbuchs im Unterricht einen Kommunikationsanlass liefert (etwa bei der Schreibkonferenz eines im Heft stehenden Schülertextes); generell ist aber eher zu erwarten, dass sich ein Kommunikationsanlass aus dem Buch im Heft niederschlägt, womit bereits eine weitere Relation angesprochen ist, die im übernächsten Absatz erläutert wird.

Anhand dieser Ausführungen wird klar, dass das Schulbuch und Schulheft keine Alternativen zueinander darstellen (und somit nicht in einer paradigmatischen Relation stehen), sondern sich in ihren Funktionen – Wissensvermittlung und Wissensfestigung – ergänzen. Schulheft und Schulbuch bilden demzufolge einen Textverbund, der eine Vernetzung plausibilisiert.

Unter syntagmatischer Relation sind die Reihen- oder Abfolgen, in der Textsorten auftreten, zu verstehen (Adamzik 2011, 374). Dabei ist eine Textsorte bisweilen die Voraussetzung oder der Anlass zur Entwicklung der nachfolgenden Textsorten.<sup>7</sup> Diese Relation trifft auf das Verhältnis zwischen Schulheft und Schulbuch zu: Dem Deutschunterricht, in dem das Schulheft nach und nach gefüllt wird, steht ein Schulbuch von vornherein zur Verfügung. Die Entscheidung, welches Schulbuch verwendet wird, trifft die Fachlehrerkonferenz. Meist sind die Schulbücher Eigentum der Schule, die den Schülerinnen und Schülern für das betreffende Schuljahr ausgeliehen werden. Inwieweit das Schulbuch zum Einsatz kommt, ist eine Fragestellung, die dieser Beitrag verfolgt. Wenn das Schulbuch allerdings genutzt wird und zwar so, dass es sich schriftlich im Heft niederschlägt, dann geht das Schulbuch dem Heft immer voraus. Somit können die Aufgaben oder Texte des Schulbuchs Auslöser für die Textsorten im Heft sein, aber nie umgekehrt.

---

produziert worden ist und wie viele Schulhefttexte Abschriften sind, gibt es bislang keine quantitativen Studien.

6 Ich danke an dieser Stelle den Herausgeberinnen Jana Kiesendahl und Christine Ott für ihre konstruktiven Rückmeldungen im Allgemeinen und im Besonderen für den Denkanstoß zur Wissensverfestigung.

7 An dieser Stelle ist zu betonen, dass dieser Beitrag ausschließlich das Deutschlehrbuch in den Blick nimmt. Inwieweit etwa im Fach Politik aktuelle Ereignisse eher im Schulheft aufgenommen werden als sie im Schulbuch auftreten, weil das Heft bzw. der Unterricht schneller auf aktuelle Ereignisse reagieren können und damit das Heft gegebenenfalls die Themen des Schulbuchs antizipiert, bleibt hier unberücksichtigt. Unter dem Stichwort *Anachronismus* der Schulbücher legen Niehaus u. a. (2011, 38) dar, dass das Schulbuch in diesem Punkt von Lehrkräften kritisiert wird und anderen Medien unterlegen ist.

Mit dieser syntagmatischen Relation kann das Verhältnis zwischen Schulheft und Schulbuch in Grundzügen aufgezeigt werden. Die Abbildung 1 soll das Netz bis hierhin veranschaulichen. Anhand der paradigmatischen Relation wird in der Abbildung auch deutlich, was anstelle des Schulbuchs oder des Schulhefts verwendet werden kann. Diese aufgezeigten Alternativen zum Schulbuch und -heft sind dabei untereinander angeordnet, was jedoch weder in Leserichtung von oben nach unten noch von links nach rechts einer bestimmten Reihenfolge oder Zuordnung folgt. Die Hervorhebung von Schulbuch und Schulheft stellt lediglich die hier vorgenommene Fokussierung auf diese Vernetzung dar.

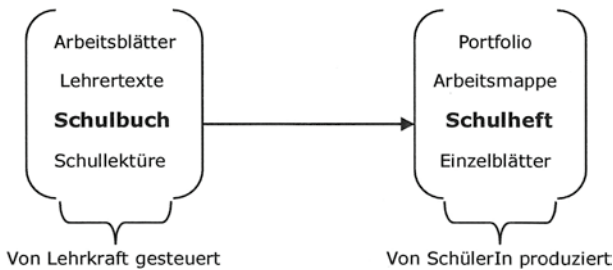


Abb. 1: Syntagmatische und paradigmatische Relation

Adamzik (2011, 375, 380) führt neben diesen Relationen fünf Relationstypen an und gelangt damit zu folgender Systematik: Textsortennetze sind konstituiert durch

- 1) einen gemeinsamen übergreifenden Handlungszusammenhang zwischen Textsorten, der beispielsweise bei *Anschreiben*, *Lebenslauf* und *Motivationsschreiben* durch die Bewerbung gegeben ist;
- 2) Ähnlichkeit in Bezug auf das Thema (gemeinsames Thema ist beispielsweise bei Laudationes und Nachrufen die Biografie eines Menschen);
- 3) Ähnlichkeit in Bezug auf die Form (z. B. zwischen einem spezifischen Protokoll, das dem Muster des Protokolls entspricht);
- 4) Zugehörigkeit zu einem Repertoire, womit spezifische Textsorten einer gesellschaftlichen Gruppe, beispielsweise Berufsgruppe, angesprochen sind. Adamzik führt exemplarisch den Notar an;
- 5) zeitliche und räumliche Kontiguität. Diese Relation beruht auf dem Kriterium der räumlichen Nähe und zeigt nochmals, dass Schulbuch und Schulheft an sich bereits Textsortennetze darstellen. Denn zwischen den Textsorten, die zusammengetragen werden, besteht die Relation des »gemeinsamen Vorkommens von Texten in Konglomeraten« (Adamzik 2011, 375). Innerhalb des Schulbuchs treffen nach Heer (2011, 43) Autorentext, Quellentexte, Bilder, Schemata, Inhaltsverzeichnis, Glossar, Register zusammen, die damit in räumlicher Kontiguität stehen. Räumliche Kontiguität

läge Adamzik zufolge auch dann vor, wenn Schulbuch und Schulheft gemeinsam auf dem Tisch oder im Regal liegen (vgl. Adamzik 2011, 375). Zeitliche Kontiguität ist vor allem an Medientexten<sup>8</sup> gut zu verdeutlichen.

Ich halte fest, dass das Schulheft und -buch selbst Textsortennetze sind, die wiederum in größere Textsortennetze eingeordnet werden können – nach Heer auf einer hierarchischen und einer vertikalen Ebene. Schulbuch und Schulheft stehen in keiner paradigmatischen Relation und sind somit keine Alternativen zueinander. Stattdessen bilden sie einen Verbund, in dem allerdings nur möglich ist, dass im Heft auf das Buch zurückgegriffen wird (syntagmatische Relation) und nicht umgekehrt. Vernetzungen wiederum prägen sich in verschiedene Arten von Relationstypen aus. Um nun zu überprüfen, wie dicht das Netz zwischen Schulbuch und Schulheft ist, müssen die Vernetzungen berechnet werden. Dazu bedarf es eines Instrumentariums, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird. Hinsichtlich der Frage, inwieweit das Schulbuch genutzt wird, gilt in diesem Zusammenhang a priori: Je mehr Relationen sich zwischen Schulheft und -buch ausfindig machen lassen, desto häufiger und intensiver wird das Schulbuch im Unterricht verwendet.

## Analyseinstrumentarium

Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Analyseinstrumentariums stellen die verschiedenen Relationstypen der theoretischen Ausführungen zum Textsortennetz dar. Um diese nutzen zu können, werde ich sie im Folgenden auf das Verhältnis Schulbuch und Schulheft ausrichten und damit modifizieren. Folgende Relationen werden für die Analyse genutzt und modifiziert:

- (1) übergreifender Handlungszusammenhang
- (2) Ähnlichkeit in Bezug auf das Thema
- (3) Ähnlichkeit in Bezug auf die Form
- (4) syntagmatische Relation (Prätext)

Unter (1), dem übergreifenden Handlungszusammenhang, werden ins Heft eingetragene Bearbeitungen einer Aufgabe aus dem Schulbuch, die nach Heer (2011, 51) einen Paratext darstellt, gefasst. Im Heft gibt es häufig explizite Hinweise, die zur Aufgabe im Buch führen. Bei diesen Hinweisen handelt es sich oftmals um Seitenzahl und Aufgabennummern. Zwingend notwendig ist das Vorhandensein der expliziten Verweise für den Handlungszusammenhang aber

---

<sup>8</sup> Ich verstehe Adamzik dabei so: Dadurch, dass etwa Zeitungs- und Fernsehnachrichten beide an einen bestimmten Zeitpunkt geknüpft sind, sind sie miteinander vernetzt.

nicht, wenn der Zusammenhang anders belegt werden kann. Die Ähnlichkeit in Bezug auf Thema (2) und Form (3) ist ein weiterer Analyseaspekt, der aus den Textsortennetz-Relationstypen resultiert.

Die im vorherigen Kapitel genannten Relationen (4) *Zugehörigkeit zu einem Repertoire* und (5) *zeitliche und räumliche Kontiguität* wurden aus folgenden Gründen aus dem Analyseinstrumentarium ausgeklammert: Die räumliche und zeitliche Kontiguität kann nicht ohne Unterrichtsbeobachtung oder Videoanalyse sicher beantwortet werden, weil allein mit der Betrachtung des Hefts und Buchs nicht gesagt werden kann, wann sie beispielsweise gemeinsam genutzt werden und gemeinsam an einem Ort untergebracht sind. Wie der Berufsgruppe der Notarin oder des Notars die Textsorte Urkunde zugehört, so kann das Schulbuch und -heft der Schülerin oder dem Schüler zugeordnet werden. Diese Zugehörigkeit entspricht der Relation unter dem Stichwort *Zugehörigkeit zu einem Repertoire*. Dies kann als Voraussetzung verstanden werden, dass Schulheft und -buch in einem Zusammenhang stehen. Als ein Bestandteil des Analyseinstrumentariums bringt der Relationstyp allerdings keinen Ertrag.

Anstelle dieser Relation wird die syntagmatische Relation ins Analyseinstrumentarium aufgenommen, die ich dem übergreifenden Handlungszusammenhang gegenüberstellen möchte. Unter syntagmatischer Relation verstehe ich im Besonderen die Bezugnahme auf Prätexte, d. h. Texte, die anderen Texten aus dem Schulbuch vorausgehen. Wir finden eine solche Bezugnahme des Schulhefts auf das Schulbuch beispielsweise immer dann, wenn ein Schüler oder eine Schülerin einen Text aus dem Schulbuch ins Heft überträgt oder etwa eine Inhaltsangabe zu einem Text ins Heft schreibt.

Es stellt sich die Frage, wie stark diese Relationen zwischen Schulheft und -buch ausgeprägt und belegt sein müssen, damit man darüber Aussagen treffen kann, inwieweit das Schulbuch genutzt wird. Hier kann eine graduelle Abstufung vorgenommen werden. Sowohl explizite Bezüge in Form von Seiten- und Nummernangaben, die zum Schulbuch führen, als auch Ähnlichkeiten in Form *und* Thema sind Relationen, die einen deutlichen Zusammenhang zwischen Schulbuch und Schulheft aufzeigen. Die Verwendung eines Textes Schulbuchtextes im Heft (syntagmatische Relation) stellt ebenfalls einen Beleg für die Verwendung des Buchs dar. Kann nur eine Ähnlichkeit in Form oder Thema gefunden werden, so ist der Zusammenhang nicht eindeutig belegt und kann damit nicht gewertet werden. Denn ein solcher Zusammenhang kann nicht zweifellos auf die Nutzung des Schulbuchs zurückgeführt werden. Beispielsweise kann ein gemeinsames Thema in Schulbuch und -heft auch daraus resultieren, dass Heft und Buch sich – unabhängig voneinander – auf Vorschläge im Kerncurriculum beziehen, die wohl die übergeordnete Leitinstanz beider darstellt.

## Exemplarische Untersuchungsgegenstände

Für die exemplarische Analyse sind zwei zeitgenössische Schülerhefte von zwei Personen einer sechsten Klasse ausgewählt worden,<sup>9</sup> die aus einem Korpus<sup>10</sup> von Heften aus dem Deutschunterricht entnommen sind. Die Schulhefte des umfassenderen Korpus konnten leider nur randomisiert, das heißt ungesteuert und zufällig, beschafft werden. Beide Hefte können mit Hilfe der Datumsangaben im Heft und der Beschriftung auf dem Heftdeckel dem zweiten Halbjahr des sechsten Schuljahrs eines Gymnasiums zugeordnet werden. Wichtig ist bei der Auswahl, dass nur ein Heft für den gesamten Unterricht vorliegt und nicht etwa gesondert jeweils ein Schul- und ein Hausheft.<sup>11</sup> Die beiden Hefte unterscheiden sich hinsichtlich des Entstehungsorts und Umfangs: Während Heft A einer/einem hessischen Schüler/in gehört, ist Heft B 2012 in Nordrhein-Westfalen entstanden. Heft A umfasst 32 Seiten, davon sind 13 beschrieben; in Heft B dagegen sind 51 von 78 Seiten ausgefüllt. Anhand der Verweise, Kurzbeschreibungen der Einträge, die Thema und Lerngegenstand aufführen, und Listen der Bundesländer, die eine Übersicht über die zugelassenen Schulbücher beinhalten, konnten die Schulbücher für das jeweilige Bundesland, mit denen im Unterricht jeweils gearbeitet wurde, ausfindig gemacht werden. Im Heftbeispiel A wurde mit dem *Deutschbuch 6. Sprach- und Lesebuch* (2007) gearbeitet, das Beispiel B ist dem Lehrbuch *deutsch.punkt 2. Sprach-, Lese- und Lernbuch* (2005) zuzuordnen.

## Methodisches Vorgehen

Zunächst wurden die Einträge in den Heften gezählt. Mangels klarer Abgrenzung war das nicht immer eindeutig möglich. Das war beispielsweise dann der Fall, wenn weder eine Überschrift noch ein Datum einen vermeintlichen Eintrag markierte, aber thematische Ähnlichkeit zum vorangegangenen Eintrag bestand. Die Abgrenzung der Einträge war insofern wichtig, um eine Aussage über

9 Die Auswahl der beiden Hefte richtete sich unter anderem nach diesen Kriterien: Die Hefte sollten aus der gleichen Jahrgangsstufe stammen und die Deutschklassen, in denen die Hefte geführt wurden, sollten unterschiedliche Schulbücher verwendet haben.

10 Das Korpus von ca. 130 Heften besteht überwiegend aus älteren Heften, die von den 1920ern bis zu den 1950ern reichen und die sich vor allem in zwei Schulmuseen fanden. Ein öffentlicher Aufruf zur Bereitstellung von Heften hat sich nur sehr punktuell als erfolgreich gezeigt; durch ihn konnten zumindest weitere jüngere Jahrzehnte des 20. Jhs. abgedeckt werden.

11 Dass bei beiden Heften diese Trennung nicht vorliegt, wird meines Erachtens ersichtlich an der Beschriftung auf dem Heftdeckel und an der Verwendung der Überschrift »Hausaufgabe« für einige Hefteinträge, die nur in Abständen auftritt.

den Grad der Schulbuchnutzung zu treffen, denn ich habe jeweils die Einträge auf die Relationen zwischen Schulheft und -buch geprüft. Die Anzahl der Relationen zwischen Schulheft und -buch standen somit in einem rechnerischen Verhältnis zu der Anzahl der Einträge, in denen ein Relationstyp zum Schulbuch festgestellt werden konnte. Datumsangaben, Überschriften oder Verweise, die den Anfang des Eintrags und damit das Ende des vorausgehenden Eintrags markieren, waren deutliche Abgrenzungsmarker. Eine implizite Abgrenzungsmarkierung zwischen Einträgen liegt nach meiner Annahme dann vor, wenn zwischen zwei Einträgen Platz gelassen wurde (räumliche Distanz zum vorhergehenden Eintrag von ca. drei freien Zeilen) *und* ein Themenbruch zwischen den Einträgen zu bemerken war. Wo die Abgrenzung der Einträge nicht deutlich war, habe ich das bei der Analyse angemerkt.

In einem zweiten Schritt wurde eine weitere Tabelle erstellt, welche die Kategorien *Verweis* (übergreifender Handlungszusammenhang), *Thema*, *Form* und *Prätex*t aufführt und damit die Relationstypen (1), (2) und (3) zuzüglich der syntagmatischen Relation (4) (siehe Kapitel Analyseinstrumentarium) erfasst, die zu prüfen sind.

Zunächst wurden die Einträge mit den direkten Verweisen (Anhaltspunkt für die Relation Handlungszusammenhang) und dem Buch abgeglichen, um danach anhand der Form und des Themas der einzelnen Hefteinträge ohne Verweise auf Parallelen im Schulbuch zu schließen. Prätex

te, die identifizierbar waren, aber keinen Verweis auf das Schulbuch ausführten, wurden mithilfe des Buchglossars gesucht und auf diesem Weg überprüft, ob sie im Schulbuch vorhanden waren. Als letztes wurden die Form und das Thema der Hefteinträge einzeln betrachtet, um Zusammenhänge zum Schulbuch zu ziehen, wobei ich befürchtete, dass sie nicht deutlich genug die Nutzung des Schulbuchs im Heft belegen würden. Durch das Abgleichen mit dem Schulbuch wurden die vermuteten Relationen innerhalb der Tabelle bestätigt oder korrigiert, so dass die Relationen gezählt werden konnten.

## Exemplarische Analyse der Hefteinträge

### Heft A

Das Heft A umfasst 20 eindeutig klassifizierbare Einträge. Auffällig ist bei diesen der Zeitraum zwischen dem Eintrag 16 vom 11. Mai und dem Eintrag 19 vom 8. Juni, in dem nur drei Einträge liegen. Ferientage können diese verhältnismäßig wenigen Einträge, die zudem undatiert sind, nicht erklären. Möglicherweise sind sie darauf zurückzuführen, dass die Schülerin/der Schüler am Unterricht nicht teilnehmen konnte.

Von diesen 20 Einträgen geben vier Einträge (Eintrag 10, 12, 13 und 16) eine Seitenzahl *und* Aufgabennummern an, der Eintrag 9 enthält nur eine Seitenzahl. Anhand einer Detailanalyse wird erläutert, wie dem Eintrag 9 eine Aufgabe aus dem in der Klasse verwendeten *Deutschbuch 6. Sprach- und Lesebuch* zugeordnet werden kann, obwohl ein Verweis auf eine entsprechende Aufgabe fehlt. Dieser könnte nämlich von der Schülerin/dem Schüler niederzuschreiben vergessen worden sein. Dieser Eintrag mit der Überschrift »Erzählen – Berichten« enthält Stichpunkte, mithilfe derer zwei Berichte miteinander verglichen werden. Den zwei Berichten sind im Schulheft Personennamen zugeordnet, die das Schulbuch ebenfalls enthält. Das Schulbuch stellt somit den Prätext zum Eintrag des Schulhefts. Eine syntagmatische Relation liegt damit vor. Wenn zusätzlich dazu eine Aufgabe aus dem Buch im Heft bewältigt wird, so wäre die Relation dem Handlungszusammenhang zuzuordnen. Um die Relation genau festzulegen, wird die Aufgabe zum Prätext analysiert: Eine der zum Prätext gehörenden Aufgaben im Schulbuch fordert dazu auf, die im Buch stehenden Berichte zu vergleichen. Als Hilfestellung sind dabei Prüffragen genannt, die den Stichpunkten im Heft ähneln: Im Buch steht beispielsweise die Prüffrage »Gibt es Wörter oder Formulierungen, die Geschichtenerzähler häufig verwenden?« (*Deutschbuch 6*, 2007, 47). Äquivalent dazu findet sich im Heft: »Wörter, die unsachlich wirken«. Allerdings weichen die Stichpunkte (Heft) und die Prüffragen (Buch) in ihrer Abfolge voneinander ab. Die Aufgabe im Buch schlägt eine Tabelle zum Vergleichen vor, die auch die Prüffragen enthält, aber im Eintrag nicht zu finden ist. Dort wird anhand der Stichpunkte erst der eine Bericht, dann der andere charakterisiert. Die Anforderung der Aufgabenstellung im Buch<sup>12</sup> entspricht dem Thema des Eintrags (Vergleich zweier Texte), der Eintrag folgt aber nicht der Aufgabenstellung hinsichtlich der Form, die eine Tabelle vorsieht. Dennoch besteht hier durch das Thema eine Relation. Für den Eintrag 9 kann also resümiert werden, dass eine syntagmatische Relation zum Schulbuch vorliegt. Inwieweit durch eine Aufgabenstellung ein übergeordneter Handlungszusammenhang gegeben ist, kann nicht ganz eindeutig beantwortet werden, weil zur Aufgabe eine thematische (Vergleich), aber keine Form-Ähnlichkeit besteht. Im Gegensatz dazu kann bei den Einträgen 10, 12, 13 und 16 tatsächlich ein Handlungszusammenhang zum Buch belegt werden, denn alle Aufgaben im Schulbuch, die sich auf einen gemeinsamen Schulbuch-Text beziehen, hat die Schülerin/der Schüler im Heft bearbeitet.

»Diskutiert, bis zu welchem Alter Gefängnisaufenthalte verboten sein sollten« (*Deutschbuch 6*, 2007, 50) ist die Aufgabe Nummer 3 auf der Schulbuchseite. Unter der gleichen Nummernbezeichnung 3 findet sich im Heft in Eintrag 13

12 Die Aufgabe lautet: »Stell möglichst viele Unterschiede zwischen den beiden Texten auf S. 46 fest. a) Übertrag dazu die folgende Tabelle in euer Heft« (*Deutschbuch 6*, 2007, 47).

eine Antwort (»Ab 13 Jahre«), die begründet wird. An dieser Stelle wäre aufschlussreich, ob die Schülerin/der Schüler vorher mit den Mitschüler/innen diskutiert hat, bevor sie/er eine Antwort ins Heft schrieb.

Obwohl die meisten anderen Hefteinträge keine Verweise auf das Schulbuch anführen, kann jeweils anhand der Form und des Themas die Relation des Handlungszusammenhangs geschlussfolgert werden: Der Schüler/die Schülerin hat beispielsweise im Eintrag 14 eine Mindmap, deren Ansätze im Schulbuch als Beispiel abgebildet sind, und in Eintrag 15 eine Tabelle gezeichnet, die das Buch ebenfalls vorgegeben hat. Spaltenüberschrift und eine erste Angabe sind aus dem Buch übernommen worden. Das übergeordnete Thema beider Einträge (sowie der Aufgaben im Schulbuch) ist *Kinderarbeit*. Abermals findet sich ein Prätext zur Aufgabe.

Etwas schwieriger zu bestimmen ist der Zusammenhang zwischen dem sechsten und siebten<sup>13</sup> Hefteintrag und der ersten Schulbuchaufgabe auf Seite 45. Auf dieser Schulbuchseite wird anhand von drei Aufgaben in das Thema *Kinderrechte* eingeführt. Aufgabe 1 ist sicherlich, Aufgabe 2 vermutlich im Heft bearbeitet worden. Die Aufgabe 1 besteht aus zwei Fragen: »Stell in einem Cluster zusammen, welche Rechte ihr habt und welche ihr gerne hättet« (*Deutschbuch 6*, 2007, 45). In Form einer Mindmap (Relation Form) hat die Schülerin/der Schüler im Heft allerdings nur die zweite Frage bearbeitet. Unbeantwortet bleibt im Schulheft also die erste Frage. Den Eintrag 6 rechne ich – auch wenn nur ein Teil der Aufgabe erfüllt wird – eingeschränkt der Relation Handlungszusammenhang zu. Der siebte Eintrag (oder zweite Teil des Hefteintrags 6) ist möglicherweise eine Bearbeitung der Aufgabe 2 aus dem Schulbuch, in der erfragt wird, welche Rechte zwischen Erwachsenen und Kindern umstritten sind. Die Stichpunkte im Schulheft können aber auch als Fortführung der ersten Aufgabe interpretiert werden. Möglicherweise sind die Stichpunkte Ergänzungen auf die Frage, welche Rechte die Schüler/innen gerne hätten, die die Lehrerin/der Lehrer bei der Besprechung im Klassenverband an die Tafel geschrieben hat. Es liegt nahe, die Aufgabe 2 des Schulbuchs auf Seite 45 mit dem zweiten Teil des Eintrags in Zusammenhang zu bringen, aber hinreichend belegt werden kann dies nicht. Nur das Thema kann deswegen als gesicherte Relation zwischen Heft und Buch bestehen bleiben.

Ohne Verweis auf eine Seite oder Aufgabe sind die ersten drei Einträge (1, 2 und 3) von Heft A. Sie umfassen Texte (Beschreibung, Darstellung des Herbstes, Bewertung) zum Gedicht »Ein welches Blatt«, das mithilfe des Glossars im Schulbuch ausfindig gemacht werden konnte. Im Lehrbuch steht dieses Herbstgedicht neben anderen Gedichten zu den vier Jahreszeiten im Kapitel zum »Projekt Lyrischer Kalender« (*Deutschbuch 6*, 2007, 238). Aus den Gedichten

---

13 Der sechste und siebte Eintrag sind nicht klar voneinander abgegrenzt. Es könnte sich somit auch um einen Eintrag handeln.

sollen Schülerinnen und Schüler gemeinsam ein Gedicht auswählen, um dazu ein Kalenderblatt zu entwerfen. Sämtliche Aufgabenstellungen werden eingeleitet mit: »1 Geht bei eurem **Projekt lyrischer Kalender** so vor: [...]« (*Deutschbuch* 6, 2007, 238; Hervorhebung im Original). Die Einträge im Schulheft sind eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Gedicht, wohingegen alle Aufgaben im Buch eher kreativ ausgerichtet sind. Es liegt somit ein Prätext vor, der aber anders genutzt wurde als im Buch angeleitet.

Ein Prätext konnte auch zum letzten Eintrag 23 im Heft ausfindig gemacht werden: Die nummerierten Textstücke im Heft mit der Überschrift »Wiederholung der Kommasetzung« konnten als Textausschnitte aus dem Jugendbuch »Bitte eine neue Welt, Herr Ober!« von Sheila Och identifiziert werden. Aufgrund der Überschrift wird vermutet, dass im Eintrag nicht der Inhalt der Textauszüge im Vordergrund steht, sondern die orthografische Form. Im Schulbuch sind zwar auch Textauszüge aus dem genannten Jugendbuch abgedruckt, es handelt sich dabei jedoch um andere Ausschnitte. Schulbuch und Schulheft haben aber gemeinsam, dass sie beide das Thema der Kommasetzung mit Auszügen – wenn auch mit verschiedenen – aus dem Jugendbuch verknüpfen. Am gleichen externen Textmaterial zum Thema Kommasetzung zeigt sich meines Erachtens, dass sich die Lehrperson an dem Schulbuch – über den Inhalt des Schulbuchs hinaus – orientiert hat. Es ist auch denkbar, dass die Lehrperson die Textausschnitte im Buch ungeeignet fand. Da sie dennoch denselben Prätext (das Jugendbuch von Sheila Och) genutzt hat wie das Schulbuch, liegt nahe, dass das Buch mit seiner Verknüpfung eines literarischen Werks mit einem sprachreflexiven Thema grundsätzlich Orientierung gegeben hat. Das von mir dargestellte Analyseinstrumentarium bietet allerdings für diese Beobachtung keine Relation und damit keine Zuordnungskategorie.

Im Gesamtüberblick können für ca. 23 Einträge, von denen drei Einträge nicht eindeutig als solche erkennbar waren, folgende Relationen herausgearbeitet werden, die das Textsortennetz zwischen Heft A und *Deutschbuch* bilden: Sieben Einträge (6, 10, 12, 13, 14, 15, 16) stehen zum Buch in einem übergreifenden Handlungszusammenhang, der Eintrag 6 allerdings aufgrund der unbearbeiteten Teilaufgabe in einem eingeschränkten. Vier von diesen sieben Einträgen (und zwar 10, 12, 13 und 16) beziehen in der Aufgabenstellung einen Prätext aus dem Schulbuch mit ein. Nur einen Bezug auf einen Prätext nehmen vier Einträge (1, 2, 3 und 9) und weisen damit eine syntagmatische Relation auf. Drei Einträge davon (1, 2 und 3) beziehen sich allerdings auf denselben Prätext im Buch. Beim neunten Eintrag kann in Erwägung gezogen werden, dass hier – obwohl kein Verweis vorhanden ist – eine Aufgabe aus dem Schulbuch bearbeitet wurde und damit die Relation Handlungszusammenhang vorliegt. Der letzte Eintrag 23 steht in einem Zusammenhang zum Schulbuch, der jedoch nicht mithilfe des Analyseinstrumentariums eingeordnet werden konnte. Zwölf Ein-

träge von 20 bis 23 Einträgen weisen einen Bezug zum und Nutzung des Schulbuch/s auf.

Bei der Gesamtschau fällt auf, dass die meisten Relationen Handlungszusammenhang innerhalb des Kapitels »Kinder gehen an die Öffentlichkeit – Berichte und Appelliere« (*Deutschbuch* 6, 2007, 45) festzustellen sind. Das Heft spiegelt dabei die Abfolge der Aufgaben und Texte im Buch wider. In Bezug auf dieses Unterrichtsthema übernimmt das Schulbuch eine Leitfunktion in der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung.

Die Einträge 19, 20 und 21, die keine Bezüge zum Schulbuch, aber den Verweis »AB« (für Arbeitsblatt) aufweisen, haben die »Ballade« (Einträge 19, 20, 21) zum Thema. Im Schulbuch ist diesem nur eine Seite gewidmet. Im Heft findet sich indes lose eingelegt eine Kopie der »Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbein«, die im Schulbuch nicht vorhanden ist.

Zwischen den Einträgen 8, 17 und 18 und dem Schulbuch konnten keine Relationen festgestellt werden. Vermutlich sind die Texte in Eintrag 8 und 17 aus einer freien Schreibphase entstanden. Eintrag 17 setzt sich in Stichpunkten mit der Textsorte Reportage auseinander. Zwar ist das Thema der Reportage auch im Schulbuch aufgegriffen, aber darüber hinaus konnte kein Bezug zum Eintrag hergestellt werden.

Der knappe Eintrag zum Thema Essstörung wurde als fachfremd eingeschätzt und sollte zunächst aus der Gesamtzahl der Einträge ausgeklammert werden, weil dieser Eintrag in keinem Zusammenhang zu vorangegangenen und noch folgenden Einträgen steht. Denn oft besteht ein kohärenter Zusammenhang der Einträge.<sup>14</sup> Es ist aber auch denkbar, dass beispielsweise eine Deutschstunde außerhalb des normalen Unterrichts (z. B. eine Vertretungsstunde) stattgefunden hat und diese den Eintrag und das einmalig auftretende Thema erklärt.

Insgesamt bildet das Schulheft A ab, dass das Schulbuch partiell eine große Relevanz in der konkreten Unterrichtsgestaltung besitzt, aber dass auch eigene vom Schulbuch losgelöste Schwerpunkte gesetzt werden. Inwiefern dabei von der Lehrkraft der Lehrplan, Materialsammlungen, Internetquellen oder alte Schulbücher herangezogen wurden, wäre noch weiter zu überprüfen.

## Heft B

Während das Heft A nur aus 20 eindeutig klassifizierbaren Einträgen besteht, enthält das Heft B ungleich mehr Einträge. Insgesamt sind 49 Einträge eindeutig

---

14 Dies weiterführend zu überprüfen, wäre Bestandteil einer Untersuchung, die nur das Heft als ein Textsortennetz in den Blick nimmt. Diesen Ansatz verfolge ich in meinem Dissertationsprojekt.

identifizierbar, von denen zehn Einträge das Kürzel »AB« oder »ABl« für Arbeitsblatt aufweisen. Nur weitere drei Einträge (8, 37, 49) enthalten Verweise, von denen nur einer eine Nummer (Eintrag 8: »Nr. 3«), ein anderer eine Seitenzahl darstellt (Eintrag 49). Zu diesen Einträgen kann weder über die Form noch über das Thema ein Bezug zum Schulbuch hergestellt werden. Nur der Eintrag 37, der sowohl eine Seitenzahl als auch zwei Aufgabennummern nennt, bezieht sich auf das Schulbuch, so dass ich hier einen übergreifenden Handlungszusammenhang belegen kann. Denn die farbigen Unterstreichungen, die im Hefteintrag vorgenommen wurden, entsprechen den Aufgabenstellungen im Schulbuch. Die Aufgaben sind an einen Prätext im Schulbuch geknüpft, welcher wörtlich ins Heft abgeschrieben wurde. In dieser Abschrift wurden im Hefteintrag mit den erwähnten farbigen Unterstreichungen Nebensätze und Hauptsätze markiert, Prädikate sind umkreist. Die Farbe, die zur Unterstreichung der Haupt- und Nebensätze verwendet werden soll wie auch für das Umkreisen der Prädikate, ist vom Schulbuch vorgegeben. Zwischen dem Texteintrag und dem Schulbuch kann folglich eine formale Relation festgestellt werden. In den nachfolgenden Einträgen im Heft finden sich davon abweichende Haupt- und Nebensatzmarkierungen, weswegen angenommen werden kann, dass die farbliche Zuordnung zu Haupt- sowie Nebensatz im weiteren Verlauf des Heftes nicht vom Schulbuch übernommen wurde.

Das Heft intern betrachtet, also das Heft als einzelnes Textsortennetz genommen, weist drei große Themenbereiche auf. Die Einträge 1 bis 5 haben gemeinsam, dass alle von der Lektüre *Krücke* handeln. Bei dieser Lektüre konnten keine Bezüge zum Schulbuch in Form von Textausschnitten oder einem Lektürevorschlag festgestellt werden. Die Einträge 7, 8 und 9, die ein Übungsdiktat, Wortkomposita und unzusammenhängende Wörter beinhalten, stellen meiner Vermutung nach eine kurze Übungsepisode zur Orthografie dar. Der siebte Eintrag (Übungsdiktat zur Walpurgisnacht) könnte thematisch an das Schulbuchkapitel zu »Durch Nacht und Nebel – Unterwegs in unheimlichen Erzählwelten« (*deutsch.punkt 2*, 2005, 19) angeschlossen sein. Diese Ähnlichkeit führt allerdings nicht weiter, so dass aus dem Abgleich mit dem Schulbuch keine Relation belegt werden kann.

Beschreibungen (Gegenstandsbeschreibung und Vorgangsbeschreibung) verbinden die Einträge 6 und 11 bis 26. Nur der Eintrag 22 stellt eine Ausnahme dar, insofern, als hier beschreibende Elemente in einer Erzählung verwendet werden, die abrupt abreißt. Ob der Eintrag selbst verfasst oder eine Abschrift ist, ist nicht zu erkennen. Es fehlen weitere Ansatzpunkte (Form, Thema) oder Hinweise (Überschrift), um eine Relation zum Schulbuch prüfen zu können. Obwohl der Unterrichtsgegenstand *Beschreibungen* in vielen Facetten im Schulbuch vorhanden ist, weisen das Heft und das Buch diesbezüglich in der Vorgehensweise und Musterhaftigkeit der Beschreibung und bei den Gegen-

ständen und Vorgängen, die beschrieben werden sollen, Unterschiede auf, so dass hier keine formalen oder thematischen Relationen festzustellen sind. Mit grammatischen, vor allem syntaktischen Themen, setzen sich die Einträge 25 bis 49 auseinander. Relationen zwischen Schulbuch und Schulheft können bis auf den Eintrag 37 zu diesem Themenblock nicht gezogen werden, wobei einzelne isolierte Sätze thematisch schwer einzuordnen sind und keine spezifische sprachliche Form aufweisen, wodurch die Überprüfung, ob Textmaterial aus dem Schulbuch verwendet wurde, stark erschwert war.

Obwohl das Heft B ungleich länger als das Heft A ist, konnte nur eine einzige Relation zum Schulbuch ausfindig gemacht werden, und zwar die des übergeordneten Handlungszusammenhangs. Zum Unterrichtsthema Beschreibungen hätte die Lehrerin oder der Lehrer auf Material im Schulbuch zurückgreifen können, es zeigt sich aber, dass hier das Schulbuch nicht verwendet wurde. Auch weicht das Muster der Beschreibung, das das Buch angibt, von dem im Heft ab, so dass hier eine formale Relation und Orientierung an das Schulbuch ausgeschlossen werden kann. Das bedeutet auch, dass die Schülerinnen und Schüler das Buch beispielsweise in Vorbereitung auf eine Klassenarbeit nicht nutzen können. Das Schulbuch hat hier einen geringeren Stellenwert.

Abschließend soll nochmals die Abbildung 1 im Kapitel zum Textsortennetz aufgegriffen werden, die ich zur Abbildung 2 weiterentwickelt habe, um die Analyse zu veranschaulichen. Die Klammern deuten an, dass das Schulheft und -buch jeweils selbst ein Textsortennetz darstellen. Die Relationen sind durch die Pfeile symbolisiert, die vom Heft ausgehend herausgearbeitet wurden.

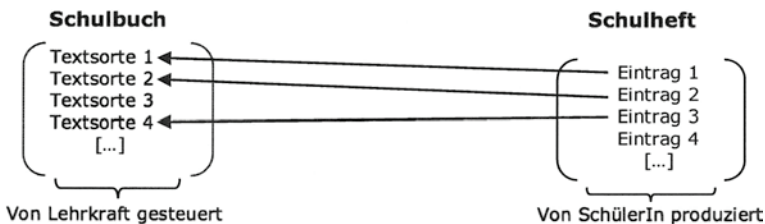


Abb. 2: Veranschaulichung der Betrachtung des Textsortennetzes Schulbuch und Schulheft

Es wurde in der Auseinandersetzung mit Heft A deutlich, dass der Grad der Nutzung des Schulbuchs vom Unterrichtsthema abhängt. Dieses Heft legt nahe, dass das Schulbuch seltener punktuell genutzt wird. Stattdessen kumulieren Relationen zwischen Heft und Buch kapitelweise. In der Beschäftigung mit Heft B wurden vor allem die Grenzen des Analyseinstrumentariums erkennbar, z. B. wenn kaum Verweise wie Seitenangabe und Aufgabennummer im Schulheft vorhanden sind. Die Grenzen der vorgestellten Analyse sollen abschließend thematisiert werden.

## Fazit und Diskussion

Als Ergebnis dieser Analyse kann festgehalten werden, dass sich aus dem Schulheft A in Abhängigkeit vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand eine zum Teil sehr starke Orientierung am und Verwendung des Schulbuchs ableiten lässt, während das Schulheft B nur einmalig Bezug zum Schulbuch aufwies. Eine Überprüfung dieser Ergebnisse durch weitere Heft-Buch-Auswertungen sowie zum Beispiel durch Interviews mit den jeweiligen Schülerinnen und/oder Schülern wäre wünschenswert, um die Untersuchungsergebnisse auf breitere empirische Arbeit zu stellen und methodische Schwierigkeiten noch besser auffangen zu können. Methodische Probleme, welche die grundsätzliche Frage aufkommen lassen, inwieweit das Schulheft die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit abbildet und sich der Nutzungsgrad des Schulbuchs rekonstruieren lässt, sind folgende:

Heft A ist stellenweise lückenhaft, dabei ist die Qualität der Ergebnisse von der Vollständigkeit des Hefts abhängig. Möglicherweise könnte die Analyse mehrerer Hefte einer Klasse diese Lücken schließen. Für Aufgaben, die eine mündliche Auseinandersetzung (z. B. in Eintrag 13, Heft A) oder eine bestimmte Sozialform vorsehen, kann über das Schulheft keine Aussage getroffen werden, ob diese Aufgabenstellungen des Buchs genau befolgt werden. Eine Rekonstruktion allein durch das Heft erscheint mir kaum möglich. Zu Hefteinträgen, die keinerlei Verweise und nur thematische oder formale Ähnlichkeit aufweisen (wie bei Heft B, Eintrag 7), sind klare Bezüge zum Schulbuch kaum zu ermitteln. Es stellt sich hierbei besonders die Frage nach der Rolle des Rezipientenwissens bzw. des Wissens der Person, die die Relationen ausarbeitet. Verbindungen zu ziehen, setzt Kenntnis voraus. Ob die Analyse von der genauen Kenntnis des Inhalts des Schulhefts und zugleich des Schulbuchs abhängt und ob die Analyseaspekte ausgehend vom Textsortennetz fehlendes Wissen ausgleichen, muss noch weitergehend geprüft werden.

Der Beitrag zeigt auch auf, dass noch mehr Wissen über die Struktur des Schulbuchs und des Schulhefts, die in Zusammenhang zueinander stehen, nötig ist. Die meisten Relationen sind eine Vernetzung zwischen Prätext, Aufgabe – die mit Heer (2011, 51) als Paratext bezeichnet werden kann – und Eintrag, die im folgenden Schema abgebildet ist:

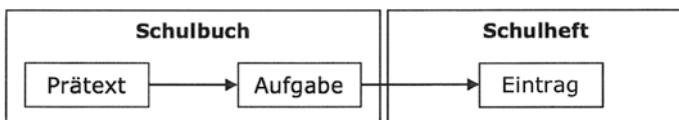


Abb. 3: Prä- und Paratext in Zusammenhang mit dem Schulheft

Ob zwischen Schulheften und früheren Schulbüchern, die weniger Aufgabenformate beinhalten (vgl. Heer 2011, 44), weniger Relationen bestehen, wäre eine weitere mögliche Fragestellung. Inwieweit also die Bedeutung des Schulbuchs im Laufe der Zeit gestiegen ist, könnte eine Fragestellung sein, worauf mithilfe der Analyse von Relationen zwischen Heft und Buch eine Antwort gefunden werden kann.

Wie intensiv das Schulbuch im Unterricht genutzt wird, kann nur bedingt in der Zusammenschau von Schulbuch und Schulheft beantwortet werden. Anhand der expliziten, nachprüfbaren Verweise aber wird mithilfe des Schulhefts immerhin ein Einblick gewährt, wie *häufig* das Schulbuch verwendet wird. Hier könnten statistische Auswertungen eines Schulheftkorpus ansetzen. Abschließend kann in Anlehnung an das Mottozitat, das dem Beitrag vorangestellt ist, gesagt werden: *Denn was man zumeist blau auf weiß im Heft besitzt, kann man zwar nicht ganz ungetrost, aber hinsichtlich der ermittelten Relationen an das Schulbuch herantragen.*

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

- Deutschbuch 6. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe.* Herausgegeben von Bernd Schurf und Andrea Wagener. Berlin: Cornelsen 2007.
- deutsch.punkt 2. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch.* Herausgegeben von Elisabeth Schuchart. 2. Aufl., Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 2005.

### Literatur

- Adamzik, Kirsten (2011), »Textsortennetze«, in: Stephan Habscheid u. a. (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation.* Berlin u. a., S. 367–385, <http://www.unige.ch/lettres/alman/adamzik/adamzik%20textsortennetze%20preprint.pdf> [Stand: 01.09.2014].
- Adamzik, Kirsten (2012), »Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs«, in: *tekst i dyskurs – Text und Diskurs*, Heft 5/2012, S. 53–91.
- Becker-Mrotzek, Michael (2000), »Textsorten des Bereichs Schule«, in: Klaus Brinker u. a. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Halbbd. 1. Berlin/New York, S. 690–701.
- Betz, Anika, Florian Radvan und Björn Rothstein (2014), »Erforschung von Deutschheften als eine Ergänzung zu Lehrwerkanalysen? Ergebnisse einer Fallstudie«, in: *Muttersprache*, Heft 3/2014, S. 259–271.

- Brinker, Klaus (2010), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7., durchg. Aufl., Berlin.
- Fix, Martin (2006), *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn.
- 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. 471–481.
- Heer, Nelly (2011), »Aufgaben im Schulbuch aus textlinguistischer Sicht. Zur intra- und intertextuellen Orientierung«, in: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, S. 43–55.
- Heitzmann, Anni und Alois Niggli (2010), »Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung«, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, Heft 1/2010, S. 6–19.
- Janich, Nina (2008), »Intertextualität und Text(sorten)vernetzung«, in: Nina Janich (Hg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen, S. 177–198.
- Killus, Dagmar (1998), *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2003), »Methoden der Textproduktionsvermittlung«, in: Ursula Bredel u. a. (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Teilbd. 2. Paderborn, S. 802–813.
- Niehaus, Inga u. a. (2011), *Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen). Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Zuerichstudie\\_Endfassung\\_2011\\_11\\_29.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Zuerichstudie_Endfassung_2011_11_29.pdf) [Stand: 25.08.2014].
- Peyer, Ann (2015/in diesem Band), »Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung«, in: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen, S. 319–337.
- Radvan, Florian (2013a), Art. »Aufsatz«, in: Björn Rothstein u. a. (Hg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler, S. 10–13.
- Radvan, Florian (2013b), Art. »Diktat«, in: Björn Rothstein u. a. (Hg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler, S. 57–60.

---

**Das Deutschlehrbuch als Untersuchungsgegenstand der  
Linguistik**



## **Sprachreflexion am Beispiel Neuer Medien. Eine Bestandsaufnahme in aktuellen Deutschsprachbüchern**

Die Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch und eine damit einhergehende Bewertung sprachlicher Äußerungen unter dem Aspekt der Angemessenheit wird aktuell mehr denn je als Unterrichtsgegenstand in den Schulen gefordert (z. B. in Kilian/Niehr/Schiewe 2010 oder Arendt/Kiesendahl 2011). Zwar werden sprachkritische Themen im Deutschunterricht behandelt, doch allzu oft wird von den LehrerInnen darunter lediglich das kritische Bewerten von ›Fehlleistungen‹ verstanden. Begriffe wie *Angemessenheit* und *Kontextadäquatheit* werden hingegen kaum thematisiert.

Die Aufgabe des Deutschunterrichts besteht unter anderem in der Vermittlung und Ausbildung von Sprachwissen und Sprachbewusstsein (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 11). Um bewusst mit Sprache – hier der Metasprache – über Sprache zu reflektieren, muss die metasprachliche Kompetenz in Form von transparenten Kategorien und linguistisch begründeten Bewertungsmaßstäben erworben und eingeübt werden. Die Fähigkeit zur differenzierten Analyse und Bewertung variantenreicher sprachlicher Leistungen und ein entsprechend kontextsensitiver Umgang mit sprachlicher Variation sind ebenso Kompetenzen, die in diesem Bereich zu entwickeln sind, wie eine aktive Sprach- und Schreibkompetenz, die den vielfältigen Situationen mit ihren unterschiedlichen Normen gerecht wird. Die Ausbildung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion kann an ganz unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen realisiert werden. Einer dieser Unterrichtsgegenstände, der auch im Fokus dieses Beitrags stehen wird, ist der der Neuen Medien.

Die sogenannten Neuen Medien sind seit ca. 20 Jahren fester Bestandteil der interpersonalen Kommunikation. Mit der Etablierung »Neuer Kommunikationsformen«<sup>1</sup> wie E-Mail, Chat, SMS und Social Network Sites gehen spezifische

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung *Neue Kommunikationsformen* ist nicht unproblematisch, ist doch nicht eindeutig bestimmbar, wie lange etwas als *neu* bezeichnet werden sollte. So ist Dürscheid/Frick (2013, 151) zuzustimmen, wenn sie konstatieren: »Wenn im Jahr 2001 die SMS-Kommunikation von Schlobinski u. a. (2001, 6) als eine ›neue Kommunikationsform‹ bezeichnet

Kommunikationsmodalitäten einher, die neue Anforderungen an die InteraktantInnen stellen. So müssen auch SchülerInnen lernen, ihren Sprachgebrauch den Eigenschaften der gewählten Kommunikationsform anzupassen, um kommunikativ erfolgreich zu sein. »Der Erfolg insbesondere sprachlicher Handlungen zeigt sich [...] in der Regel in den unmittelbaren und mittelbaren, sprachlichen und nichtsprachlichen Folgehandlungen der Adressaten« (Janich 2013, 363). Ein formeller standardsprachlicher Stil ist nicht in jedweder Kommunikationssituation auch erfolgreich. Man denke beispielsweise an die Kommunikation in einem Jugendforum, in dem andere kommunikative Normen gelten als in einem Akademikerforum, und zwar insofern, als dass z. B. ein umgangssprachlicher Wortschatz unter Verwendung zahlreicher Emoticons oder Emojis<sup>2</sup> oder auch Tippfehler im Jugendforum die kommunikative Norm sind und i. d. R. nicht sanktioniert werden. Die Einhaltung der Sprachsystemnormen wie die der Grammatik und Orthografie garantieren nicht zwangsläufig eine erfolgreiche Kommunikation. Vielmehr sind die Gebrauchsnormen des kommunikativen Handelns ausschlaggebend, und so kann es gerade die Gebrauchsnorm ›konsequente Kleinschreibung‹ oder ›Verwendung von Emoticons‹ sein, die ein Posting im Jugendforum zu einem funktional und situativ angemessenen Text werden lässt. »Sie [die Gebrauchsnormen; Ergänzung J. K.] sind nicht mittels eines dichotomischen Maßstabs von ›richtig – falsch‹ zu bewerten und zu vermitteln, sondern bewegen sich in einem Kontinuum von ›angemessen – unangemessen‹« (Schiewe 2009, 99).

Ich gehe in diesem Beitrag der Frage nach, inwiefern der Forderung nach Sprachreflexion und Angemessenheit als Unterrichtsthema in aktuellen Deutschschulbüchern Rechnung getragen wird. Dabei interessiert insbesondere, ob und wie Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch in Bezug auf Neue Medien vermittelt und angeleitet wird. Im Fokus steht dabei eine Bestandsaufnahme von Schulbüchern der Klassen 7 bis 10 für die Realschule, um davon ausgehend weiterführende Gedanken zur Implementierung sprachreflexiver und sprachkritischer Unterrichtseinheiten abzuleiten.

---

wurde, war dies aus damaliger Sicht gerechtfertigt; mittlerweile aber gilt das nicht mehr. Die SMS ist heute eine alte, eine gut bekannte Kommunikationsform. Will man dennoch an dem Attribut *neu* festhalten, um deutlich zu machen, dass es sich dabei um eine Kommunikationsform handelt, die an die Nutzung der neuen Medien gebunden ist (wobei auch dieser Terminus mittlerweile fraglich geworden ist), dann sollte man die SMS-Kommunikation als eine ›alte neue Kommunikationsform‹ bezeichnen und im Gegensatz dazu WhatsApp als ›neue neue Kommunikationsform‹.«

- 2 Die Emoji-Tastatur ist eine virtuelle Zusatzastatur auf dem Smartphone oder Tablet (und anderen touchscreen-basierten Kommunikationsgeräten) und stellt eine Reihe an Emoticons und Piktogrammen (mehr als 700) zur Verfügung. Neben Smileys mit verschiedensten Gemütszuständen finden sich auch Pflanzen, Tiere und Gegenstände des Alltags, wie Kleidung, Gebäude, Fahrzeuge, Lebensmittel etc.

## Sprachreflexion und Neue Medien – Konturierung des Untersuchungsgegenstandes

Zunächst einmal seien die zentralen Begrifflichkeiten geklärt: Was verstehe ich unter *Sprachreflexion*, und was bedeutet *Neue Medien*? Sprachreflexion bezeichnet eine aktive Handlungsform, die den kognitiven Prozess beschreibt, wenn Menschen über Sprache nachdenken, was in Form beobachtbarer sprachlicher Handlungen, also metasprachlich, aber auch verdeckt inner-sprachlich ablaufen kann. Das Nachdenken über Sprache erfolgt auf einer Metaebene, also

als distanzierte[r] Blick auf die unmittelbare Kommunikation [...] – und zwar über Sprachgebrauchsweisen ebenso wie über sprachlich-kommunikative Normen. Sprachreflexion ist notwendige Voraussetzung für jede und Teil jeder Sprachkritik. [...] Der Unterschied zwischen Sprachreflexion und -kritik liegt demnach nur darin, dass letztere begrifflich zwingend eine Bewertung impliziert. (Janich 2013, 358)

Unter *Neuen Medien* verstehe ich digitale Medien, also Medien, die auf der Grundlage digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie beruhen. Die Computertechnik stellt die Basis für digitale Medien dar. Beispiele für digitale Medien sind das Internet, das Handy, das eBook oder Computerspiele.

Wieso ist Sprachreflexion im Zusammenhang mit Neuen Medien wichtig, und wieso soll dies insbesondere als Unterrichtsgegenstand im Schulbuch auftauchen?

Die Neuen Medien sind äußerst bedeutsam in der Schul- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Laut der aktuellen JIM-Studie von 2013 sind Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren täglich ca. drei Stunden online. Davon entfallen rund 48 Minuten auf Online-Aktivitäten, die im Zusammenhang mit der Schule stehen.<sup>3</sup> In Zeiten, in denen sich ein großer Teil der Kommunikation, der Informationsrecherche und der Freizeitgestaltung im Internet abspielt, ist der kompetente Umgang mit digitalen Medien umso wichtiger. Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz, die bereits in der Schule erworben werden sollte. Zur Medienkompetenz gehört aber nicht nur die technische Handhabung der digitalen Medien, sondern auch das Wissen darum, welches Medium in welcher Kommunikationssituation das geeignetste ist. Darüber hinaus gehen mit dem jeweiligen Medium auch spezifische Sprachgebräuche einher, wenngleich natürlich nicht allein das Medium den jeweiligen Sprachgebrauch beeinflusst. Dennoch haben sich z. B. in der SMS-, Foren- und E-Mail-Kommunikation sprachliche Charakteristika etabliert, die es für verschiedene Kommunikationsanlässe zu reflektieren gilt (vgl. Beutner 2002; Kie-

---

<sup>3</sup> Vgl. <http://www.mpfs.de/index.php?id=613> [Stand: 30.08.2014].

sendahl 2011; Misoch 2006). Kompetenter Umgang mit dem Kommunikationsmedium heißt damit auch kompetenter Sprachgebrauch. Daher lohnt sich ein Blick ins aktuelle Schulbuch, um die folgenden Forschungsfragen zu bearbeiten:

- Welchen Stellenwert haben die Neuen Medien im Schulbuch des Faches Deutsch?
- Taucht das Thema als eigenständiges Unterrichtsthema auf oder eher im Zusammenhang mit anderen Themen?
- Welche Rolle spielt die Beschäftigung mit dem Sprachgebrauch in den Neuen Medien?
- Wird die Reflexion über den Sprachgebrauch in den Neuen Medien aktiv angeleitet?

#### Forschungsstand – Digitale Medien im Schulbuch

Das Thema *Digitale Medien im Schulbuch* ist in der Forschung nur ganz einzeln bearbeitet worden. Als Hauptvertreter ist Ansgar Batzner mit seiner Dissertation *Digitale Medien im Schulbuch. Der Beitrag von Schulbüchern zum Erwerb von digitaler Medienkompetenz* aus dem Jahr 2006 zu nennen. Ansonsten richtet sich die aktuelle Forschung eher an der Frage aus, wie sich digitale Medien in den schulischen Unterricht implementieren lassen, allerdings nicht als Unterrichtsgegenstand, sondern als Lerninstrument im Bereich E-Learning (z. B. bei Karpa 2013).

Batzner (2006) stellt in seiner Dissertation folgende Fragen: Tauchen relevante Themen wie Textverarbeitung, Lernsoftware, Internet, E-Mail schreiben, Chatten und Computerspiele im Schulbuch auf, und welchen Bezug können Schulbücher zum Aufbau von Medienkompetenz leisten? Es handelt sich hierbei um eine mediendidaktische Arbeit, die linguistische Aspekte ausklammert. So verwundert es nicht, dass Aussagen zur Sprachreflexion am Beispiel digitaler Medien fehlen.

Batzner untersuchte insgesamt 47 Schulbücher für die Hauptschule einer 7. Klasse. Darunter befanden sich auch Deutschsprach- und Lesebücher. Batzner konstatiert für die Sprachbücher, die sich auf den bayerischen Lehrplan von 1997 beziehen, dass Computer und digitale Medien zwar ab und an genannt werden, Anknüpfungspunkte zur Reflexion darüber aber ausbleiben. So fehlen z. B. konkrete Hinweise auf die Gefahren beim Surfen im Internet (z. B. in Chats). Auch ermittelt Batzner (2006, 125), dass der Bereich E-Mail-Kommunikation insgesamt sehr wenig in den Sprachbüchern berücksichtigt wird. Dies – so sei bereits vorweg genommen – entspricht auch meiner Untersuchung. Das Ergebnis verwundert, da die E-Mail-Kommunikation seit fast

zwei Jahrzehnten selbstverständlich in der Lebens- und Medienwelt der Kinder und Jugendlichen ist. In Batzners Vergleichsstudie mit Schulbüchern des Lehrplans von 2006 (ebenfalls Bestandteil seiner Dissertation), zeigt sich immerhin eine positive Entwicklung: Die Schulbücher gehen stärker auf die Gefahren digitaler Mediennutzung ein, und sie geben konkrete Hinweise zum Erwerb digitaler Medienkompetenz.

## Korpusbeschreibung und Methodik

Es handelt sich bei den folgenden Ausführungen um eine kleine Pilotstudie, die erste Tendenzen aufzeigen soll, die es anhand einer größeren Datenmenge zu überprüfen gilt. Grundlage der Untersuchung ist ein Analysekorpus bestehend aus 12 Schulbüchern des Faches Deutsch (siehe Tab. 1). Die Bücher sind zwischen 2005 und 2011 erschienen und stammen von sechs verschiedenen Verlagen. Die Bücher adressieren SchülerInnen der Klassen 7 bis 10, jeweils für die Realschule. Die Auswahl der Bücher richtete sich an dem Bestand der Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig aus und erfolgte weitgehend zufällig.<sup>4</sup>

Kriterien der Korpuskompilierung waren eine möglichst breite Streuung hinsichtlich der Verlage und Klassen sowie die Begrenzung auf die Schulform Realschule. Letzteres begründet sich dadurch, dass für die Realschule ein mittleres Lernniveau angenommen wird.

Tab. 1: Korpus

Klasse	Titel	Verlag	Bundesland	Jahr
7	<i>Kombiniere Deutsch 7</i>	C. C. Buchner	Bayern	2009
7	<i>Deutschbuch 3</i>	Cornelsen	Baden-Württemberg	2005
8	<i>Kombiniere Deutsch 8</i>	C. C. Buchner	Bayern	2009
8	<i>Deutschbuch 4</i>	Cornelsen	Baden-Württemberg	2007
9	<i>werkstatt Sprache B5</i>	Oldenbourg	k. A.	2007
9	<i>Kombiniere Deutsch 9</i>	C. C. Buchner	Bayern	2011
9	<i>Deutschbuch 5</i>	Cornelsen	Baden-Württemberg	2005

<sup>4</sup> Für eine Pilotstudie, die erste Tendenzen aufzeigen soll, hält die Verfasserin dieses Vorgehen für legitim. Größer angelegte Studien sollten jedoch weitere Kriterien für die Korpuskompilierung berücksichtigen, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen. Vgl. zu Kriterien der Korpusbildung Pfalzgraf (in diesem Band) sowie Kiesendahl (2014).

(Fortsetzung)

Klasse	Titel	Verlag	Bundesland	Jahr
10	<i>werkstatt Sprache B6</i>	Oldenbourg	k. A.	2008
10	<i>wortstark 6</i>	Schroedel	Baden-Württemberg	2007
10	<i>deutsch.punkt 6</i>	Klett	k. A.	2009
10	<i>Arbeitsbuch Deutsch D10</i>	Schöningh	überall zugelassen außer in Bayern, Baden-Württemberg, Saarland, Rheinland-Pfalz	2006
10	<i>Deutschbuch 6</i>	Cornelsen	Baden-Württemberg	2007

Die Bücher wurden komplett gesichtet. Sämtliche Textstellen und Aufgabenstellungen, die das Thema *Neue Medien* enthielten, wurden ausgewertet. Dieses Vorgehen wird in der Schulbuchforschung Aspekt- bzw. Partialanalyse genannt (vgl. Weinbrenner 1995, 40). Im Gegensatz zur Totalanalyse wird hier ein Set von Schulbüchern nur in Hinblick auf bestimmte Merkmale, Inhalte und Funktionen untersucht. Die vorliegende Untersuchung setzt den Schwerpunkt auf die Bestandsanalyse (statt einer Defizitanalyse), also auf die Frage, was in Bezug auf das Thema *Neue Medien* im Schulbuch vorhanden ist. Die entsprechenden Textbelege wurden anschließend systematisiert hinsichtlich der Subthemen und des Bezugs zum Gegenstand Sprachreflexion.

## Ergebnisse

Welche Themen werden im Zusammenhang mit Neuen Medien behandelt?

In einem ersten Schritt wurden die identifizierten Aussagen zum Thema *Neue Medien* in Subthemen kategorisiert. Abbildung 1 veranschaulicht einerseits die thematische Breite (vertikale Achse) und andererseits, wieviele Schulbücher das jeweilige Subthema enthalten (horizontale Achse). Dabei wurde noch keine Gewichtung dahingehend vorgenommen, in welchem Umfang das jeweilige Thema im Schulbuch behandelt wird, sondern lediglich, ob das Thema auftaucht oder nicht.

Wir sehen, dass in allen Büchern auf das Internet als Rechercheinstrument Bezug genommen wird. Das kann konkret als Unterrichtsthema, z. B. »Zum Umgang mit Suchmaschinen« geschehen, wie in *wortstark 6* (2007, 271–274) für die 10. Klasse aus dem Schroedel Verlag, oder in eine Aufgabenstellung integriert sein, mit dem Auftrag, sich über das Internet bestimmte Informationen oder Texte zu beschaffen (siehe Abb. 2).

Diese Form des Einbezugs Neuer Medien taucht vor allem in den Büchern aus

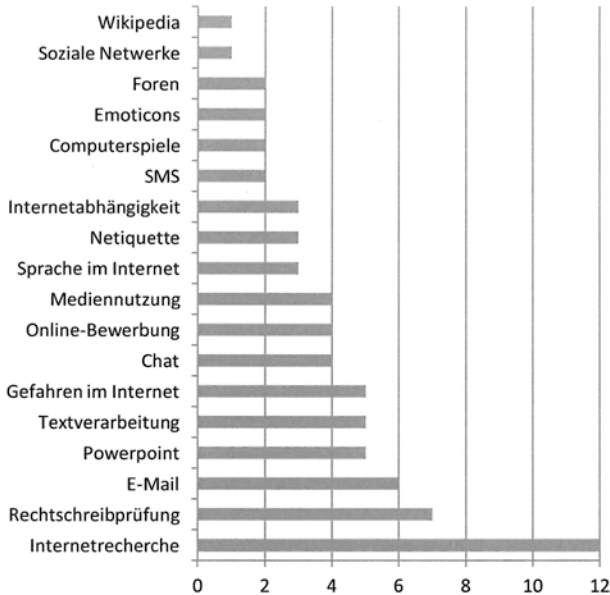


Abb. 1: Themen im Zusammenhang mit Neuen Medien

11. Nennt Balladen aus der deutsch- oder englischsprachigen heutigen Musikszene.



Juli



Jon Bon Jovi



Nena

12. Besorgt euch einige Texte im Internet. Übersetzt sie gegebenenfalls mithilfe eures Englischlehrers/eurer Englischlehrerin. Überprüft, welche Themen hier verarbeitet wurden. Diskutiert die Absicht, die mit diesen Balladen verfolgt wird.

Abb. 2: *Kombiniere Deutsch 7* (2009, 51) für die 10. Klasse, © C. C. Buchner Verlag, Bamberg

dem Buchner und dem Cornelsen Verlag auf. Texte sowie verschiedene AutorInnen oder Organisationen sollen im Internet recherchiert werden. Damit wird das Internet als schulisches Arbeitsmittel eingebunden und gleichzeitig der Umgang als Rechercheinstrument über das Schulbuch vermittelt. Dieser Befund deckt sich mit dem Umfrageergebnis der JIM-Studie aus dem Jahr 2006, wonach bereits damals ein Drittel der Internetnutzung auf schulische oder berufliche Belange entfiel (vgl. JIM-Studie 2006, 39).

Trotz der 18 Subthemen, die im Zusammenhang mit Neuen Medien stehen,

hat sich übergreifend für alle untersuchten Schulbücher gezeigt, dass Neue Medien als *eigenständiges* Unterrichtsthema selten auftauchen. Vielmehr dient der (vernetzte) Computer als Arbeitsmittel zum Einüben bestimmter Techniken, wie Argumentieren, Leserbriefe schreiben, Rechtschreibung/Grammatik etc.

Ich möchte im Folgenden das Subthema *E-Mail* als prototypischen Vertreter Neuer Medien in den Blick nehmen und zeigen, wie die E-Mail-Kommunikation im Deutschschulbuch eingebunden wird. Sie wird deshalb als Thema ausgewählt, da sie seit etlichen Jahren ihren festen Platz im Medienspektrum von Kindern und Jugendlichen hat, wie bereits die JIM-Studie von 2003<sup>5</sup> belegt, derzufolge die wichtigste Internet-Aktivität bei Mädchen und Jungen gleichermaßen das Schreiben und Lesen von E-Mails ist (vgl. JIM-Studie 2003, 33).<sup>6</sup>

Bei den folgenden Ausführungen interessiert insbesondere die Frage, welche Rolle die Beschäftigung mit dem Sprachgebrauch in der E-Mail-Kommunikation, konkret die Sprachreflexion, einnimmt.

#### Das Thema *E-Mail* im Deutschschulbuch

Dass die E-Mail ein gängiges Kommunikationsmittel von Kindern und Jugendlichen ist, ist mittlerweile auch im Schulbuch angekommen. Der Umgang damit ist jedoch sehr unterschiedlich. In quantitativer Hinsicht ist zunächst einmal zu konstatieren, dass die Hälfte aller von mir untersuchten Schulbücher die E-Mail als Kommunikationsform erwähnt. Dabei ist sowohl im Veröffentlichungsjahr als auch in Klassenstufe und Verlag eine Streuung zu konstatieren, was ein Hinweis darauf ist, dass die Themenwahl maßgeblich von den SchulbuchautorInnen abhängt.

Schauen wir uns zuerst das *Deutschbuch 3* (2005) für die 7. Klasse aus dem Cornelsen Verlag an. Bereits das Buchcover zeigt eine kleine SchülerInnengruppe von fünf Personen, die (teils mit Kopfhörern) um einen Computer versammelt sitzen. Das Buchcover vermittelt zweifellos, dass Computer in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen fest verankert sind. Das spiegelt sich auch in dem Befund wider, dass zahlreiche Aufgaben mit dem Computer bearbeitet werden sollen (z. B. tabellarische Übersichten), teilweise als Ersatz für das Schulheft. Man kann also annehmen, dass das Thema *Digitale Medien* in diesem

---

5 Das Jahr 2003 wurde gewählt, da das älteste Schulbuch des Untersuchungskorpus' aus dem Jahr 2005 stammt und von einer 2-Jahres-Zeitspanne zwischen Manuskripterstellung und tatsächlicher Nutzung in der Schule ausgegangen wird.

6 Man mag einwenden, dass bei Kindern und Jugendlichen die WhatsApp- und Skype-Kommunikation sehr prominent ist und anstelle der privaten E-Mail-Kommunikation tritt. Laut der JIM-Studie aus dem Jahr 2013 nimmt die E-Mail-Nutzung jedoch noch immer 48 % der Online-Aktivitäten ein (vgl. JIM-Studie 2013, 32).

Schulbuch präsent ist. Am Ende des Buches befindet sich in Kurzfassung ein sog. »Orientierungswissen« mit einem Abschnitt »Briefe schreiben« (siehe Abb. 3 zu offiziellen Briefen).

### Offizielle Briefe

Offizielle Briefe schreibt man z. B. bei Anfragen, Anträgen, Entschuldigungen, Beschwerden. Sie richten sich an Amtspersonen (z. B. den Schuldirektor, die Bürgermeisterin) oder an Einrichtungen und Leute, die man nicht persönlich kennt (z. B. die Tourist-Information in einer anderen Stadt).

Deshalb hält man sich strenger als im persönlichen Brief an bestimmte Regeln:

- Wenn man nicht weiß, wer den Brief bearbeitet, verwendet man die Anrede *Sehr geehrte Damen und Herren*, und schreibt nach dem Komma klein.
- Man verwendet die Anredepronomen der Höflichkeitsform (*Sie, Ihnen* usw.). Sie werden großgeschrieben.
- Man bringt sein Anliegen genau, aber knapp und sachlich vor.
- Das Schriftbild ist ordentlich, die Seitenaufteilung übersichtlich. Dazu verwendet man in der Regel PC oder Schreibmaschine.
- Der Brief wird handschriftlich unterschrieben.

Name des Absenders  
Straße und Hausnummer  
PLZ und Ort

Ort, Datum

Name des Empfängers  
Straße und Hausnummer  
PLZ und Ort

**Betreff** (*in Stichworten angeben*)

Sehr geehrte Frau ..., (*oder:*)  
Sehr geehrter Herr ..., (*oder:*)  
Sehr geehrte Damen und Herren,

*Es folgt der übersichtlich  
gegliederte Brieftext.*

Mit freundlichen Grüßen  
*Unterschrift*

Statt eines Briefs auf Papier reicht in vielen Fällen auch eine E-Mail.

Abb. 3: *Deutschbuch 3* (2005, 230) für die 7. Klasse, © Cornelsen Verlag, Berlin

Hier wird unterschieden in »Persönliche Briefe« und »Offizielle Briefe«. E-Mails werden nicht gesondert aufgeführt. Es heißt lediglich am Ende: »Statt eines Briefes auf Papier reicht in vielen Fällen auch eine E-Mail.« (*Deutschbuch 3*, 2005, 230) Als unterscheidendes Merkmal wird der Zeichenträger Papier beim Brief genannt. Es wird implizit unterstellt, bei der E-Mail handele es sich um einen Brief, der lediglich elektronisch versandt wird. In diesem konkreten Beispiel kann diese Gleichsetzung dazu führen, dass der oder die SchülerIn Absender- und Empfängeranschrift, Datum, Ort, Betreff wie angegeben in den Body der E-Mail schreibt. Den spezifischen, technisch vorstrukturierten Eigenschaften der E-Mail wird hier keineswegs Rechnung getragen, dabei ließe sich problemlos ein Abschnitt zum Verfassen von E-Mails einfügen. Vielmehr

scheint bei den SchulbuchautorInnen jedoch die Auffassung zu herrschen, Briefe und E-Mails seien identische Kommunikationsformen, was auch folgender Fund an anderer Stelle dieses Schulbuchs belegt: »Stellt euch vor, ihr werdet von jemandem per E-Mail gefragt: ›Was liest du denn gerade?‹ Fasst den Inhalt von ›Kannitverstan‹ schriftlich zusammen – z. B. als Brief oder E-Mail.« (*Deutschbuch 3*, 2005, 100) Der Arbeitsauftrag besteht primär im Einüben einer Inhaltsangabe. Die Vorgaben zum oder zur AdressatIn sind sehr allgemein – »jemand« kann eine Freundin oder ein Freund oder auch eine fremde Person sein. Ausgehend vom Bekanntheitsgrad der AdressatInnen jedoch werden überhaupt erst die sprachlichen Mittel gewählt. Zudem ist unverständlich, wieso zwischen Brief und E-Mail gewählt werden soll, wo doch der Erstkontakt via E-Mail zustande kam und Theorien der Medienwahl zeigen, dass üblicherweise über das Medium/die Kommunikationsform reagiert wird, über die die Anfrage auch empfangen wurde. Auch in diesem Beispiel scheinen Brief und E-Mail sich lediglich im Kommunikationskanal (analog vs. digital) zu unterscheiden. Die Parallelsetzung von Brief und E-Mail ist, so lässt sich zusammenfassen, in den von mir untersuchten Schulbüchern kein Einzelbefund.

Es gibt aber auch Beispiele, bei denen die Aufgabenstellung konkret die Textproduktion via E-Mail zum Gegenstand hat, wie in Abbildung 4 zu sehen ist.

- f Schreibt eine E-Mail an die Pressestelle des Landtages mit der Bitte um Informationsmaterial.
- \*g Auch Florian braucht Material. Wie findet ihr seine E-Mail? Überarbeitet sie.

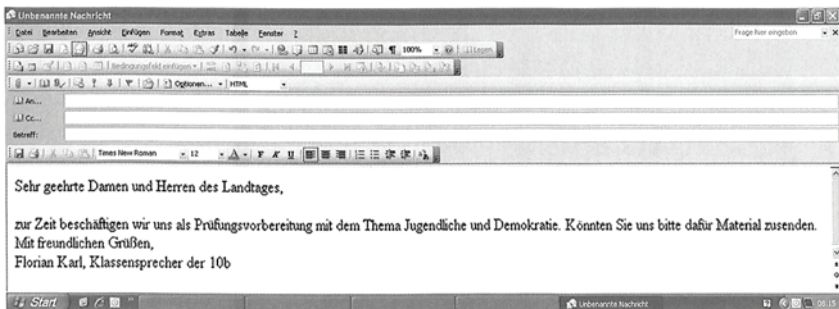


Abb. 4: *werkstatt Sprache B6* (2008, 87) für die 10. Klasse, © Oldenbourg Verlag, München

Hier ist als Zusatzaufgabe (g) ein Arbeitsauftrag enthalten, der Sprachreflexion am Beispiel Neuer Medien zum Lernziel hat. Die SchülerInnen sollen nämlich den Sprachgebrauch Florians bewerten, was die Reflexion über seinen Sprachgebrauch überhaupt erst voraussetzt, und anschließend die E-Mail überarbeiten. Die Aufforderung des »Überarbeitens« impliziert, dass es sich hierbei um eine nicht angemessene E-Mail handelt, d. h. den SchülerInnen wird

implizit die Reflexionsanweisung gegeben, problematische/unangemessene Elemente zu erkennen und auszubessern. Worin die Unangemessenheit besteht, wird nicht verbalisiert, sondern ist in Eigenleistung zu ermitteln. Fraglich ist zudem, ob die Formulierung der noch leeren Betreffzeile Teil des Überarbeitungsprozesses ist (was unbedingt wünschenswert wäre) oder ignoriert wird. Es bleibt dennoch zu würdigen, dass sprachbewertende Aufgaben am Beispiel Neuer Medien in diesem Schulbuch überhaupt enthalten sind.

Auch das Beispiel in Abbildung 5 kann als vorbildlich angesehen werden.

6. Teilt eure Klasse in zwei Gruppen auf.

- > Die eine verfasst einen herkömmlichen Brief, die andere schreibt eine E-Mail an Andreas Schlüter mit den folgenden Fragen: Wie sind Sie auf die Idee zur „Stadt der Kinder“ gekommen? Sollten in der Reihe noch mehrere Bücher folgen?
- > Bildet gemischte Arbeitsgruppen. Stellt in einer Tabelle Brief und E-Mail einander gegenüber und geht jeweils auf Eigenarten sowie Vor- und Nachteile ein.

E-Mails sind eine Form der Verständigung, die sich aus dem Brief entwickelt hat. In ihnen finden sich nicht nur Symbole und Kürzel, sondern auch andere sprachliche Veränderungen. In der Sprache des Internets begegnet man häufig Neubildungen/Neologismen (wie oben der Begriff der *Netikette*), Fremdwörtern (wie *Link*) und Begriffen, die eingedeutscht werden (wie z.B. *mailen*). Vor allem bei offiziellen Botschaften sollte man jedoch die Regeln beachten, die auch für einen herkömmlichen Brief gelten.

Abb. 5: *Kombiniere Deutsch 7* (2009, 181) für die 7. Klasse, © C. C. Buchner Verlag, Bamberg

Hier werden Brief und E-Mail gegenübergestellt und nicht etwa gleichgesetzt, wie wir es in Abbildung 3 gesehen hatten. Die SchülerInnen lernen, dass es sich bei Brief und E-Mail um zwei verschiedene Kommunikationsformen handelt, mit unterschiedlichen Charakteristika, Vor- und Nachteilen. Über diese sollen sie aktiv nachdenken, indem sie beide Kommunikationsformen einerseits anwenden und in einem zweiten Schritt vergleichen. Im Merkkasten darunter wird auf Besonderheiten des Sprachgebrauchs in E-Mails eingegangen und damit eine Abgrenzung zum Brief vorgenommen. Für offizielle Botschaften wird erneut von einer Gleichsetzung von Brief und E-Mail ausgegangen. Wünschenswert wäre hier, den Kommunikationszweck und die soziale Beziehung der KommunikationspartnerInnen als Faktor für die Regeleinhaltung zu benennen und weniger die Medienwahl.

Mit den soeben besprochenen Beispielen haben wir uns bereits dem Schwerpunkt der Pilotstudie genähert, nämlich der Frage, welche Rolle der Sprachgebrauch in Bezug auf Neue Medien spielt. Sprache und Sprachgebrauch in Neuen Medien wird nur in 25 % der von mir gesichteten Schulbücher thematisiert (siehe Abb. 1).

Es gibt Schulbücher, wie *Kombiniere Deutsch 8* (2009) aus dem C. C. Buchner Verlag, in denen das Internet häufig als Hilfsmittel für die Bearbeitung der Aufgaben angegeben und damit vorausgesetzt wird, dass alle SchülerInnen über einen Internetzugang verfügen. Wenn die Nutzung des Internets vorausgesetzt und erwartet wird, so muss auch der Umgang mit dieser ›neuen‹ Kulturtechnik geschult werden und insbesondere der Sprachgebrauch genauer unter die Lupe genommen werden. Das wird in diesem Schulbuch nicht eingelöst.

Auch für die anderen Schulbücher muss konstatiert werden, dass der Sprachgebrauch in der computervermittelten Kommunikation zu kurz kommt. Es finden sich nur vereinzelt Aufgaben – und das auch nicht in jedem der untersuchten Schulbücher –, in denen sich die SchülerInnen mit Sprache und Sprachgebrauch in digitalen Medien beschäftigen sollen. Davon werden nun einige Beispiele präsentiert.

Im Schulbuch *deutsch.punkt 6* (2009) für die Klasse 10 aus dem Klett Verlag befindet sich der in Abbildung 6 dargestellte Text, von dem ich aus Platzgründen nur einen Auszug zeige.

*Bastian Obermayer, Philipp Schwenke*

**Das Allerneueste von Knigge – Darf ich Thomas Gottschalk duzen und andere Stilfragen (Auszug)**

**Internet**

Ihr PC hat sich, \*nerv\*, einen Virus eingefangen. Das ist eine der wenigen Situationen, in denen Internetforen Menschen weiterhelfen können: \*Mut mach\*. Nachdem Sie Ihre Frage (\*keine Ahnung hab\*) auf eines dieser virtuellen schwarzen Bretter, \*zwinkerzwinker\*, geheftet haben, 5 rauschen im Minutenabstand die Kommentare anderer User herein, \*staun\*. Der vierte Rat rettet Ihren Computer mit einem ganz einfachen Trick („so müsst des funzen“), die anderen 13 machen sich über Sie lustig („hey newbie“) oder belehren Sie, wo man die Lösung für dieses Problem hätte finden können, ohne alle Mitglieder und Administratoren dieses Forums zu nerven.

Abb. 6: *deutsch.punkt 6* (2009, 91) für die 10. Klasse, © Klett Verlag, Stuttgart

Es geht in dem Buchkapitel, aus dem dieser Auszug stammt, um höflichen Stil. Ein Fremdtext, der anschließend von den SchülerInnen diskutiert werden soll, widmet sich dabei der Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation. Dieser Text enthält zwar Merkmale digitaler Kommunikation, aber es handelt sich mitnichten um authentischen Sprachgebrauch. Durch die Übertreibung und Überstrapazierung diverser sprachlicher Merkmale internetbasierter Kommunikation, wie z. B. Verbstämmen in Asterisken (\*nerv\*) und Umgangssprache, wird das Thema ins Lächerliche gezogen und nicht als authentischer Sprachgebrauch im Internet dargestellt. Hier geht es zwar um Sprache im Internet, aber noch nicht in wünschenswerter Weise. Das Buch *werkstatt Sprache B5* (2007) aus dem Oldenbourg Verlag, Klasse 9, setzt da ganz andere Maßstäbe (siehe Abb. 7).

## 5 Sprache im Internet

Auf der Homepage einer Schule steht im Diskussionsforum zum laufenden Fußballgeschehen der Beitrag einer Schülerin:

- naja die meisten wissens ja sicha scho das ich a echter VFB fan bin 😊 hab a dauerkarte u. fahr auch öfter auswärts, war u.a am letzten wochenende auch bei unserm grandiosen sieg über die eintracht dabei, 4:1, war echt spitze! jeder der net dabei war hat was verpasst \*g\* sonst bin ich noch fan vo unserm bärn natürlich, die sich als aufsteiger der landesliga jetzt super auf dem 3 platz halten! net schlecht oder? und dann
- 5 bin ich noch fan von gladbach!! die sin ja für nen aufsteiger in der bundesliga auch echt klasse! auf keinenfall bin ich natürlich fan vom club, brauch ich ja garnet weiter zu erklären ... 😊
- in dem sinne, bundesliga, wir kommen 😊
- 10 meli

- a Beurteilt die Sprachebene dieses Beitrags.
- b Was sollen die Icons und Sonderzeichen ausdrücken?
- c Der Text stammt von einer Realschülerin aus der 10. Klasse. Was sagst du zu ihrer Rechtschreibung und Ausdrucksweise?

Abb. 7: *werkstatt Sprache B5* (2007, 210) für die 9. Klasse, © Oldenbourg Verlag, München

In *werkstatt Sprache B5* gibt es ein eigenes Unterkapitel zur Sprache im Internet, das sich über zwei Seiten erstreckt. Ein (vermutlich authentischer) Forenbeitrag soll unter (a) hinsichtlich der Sprachebene beurteilt werden, unter (b) sollen Emoticons und Sonderzeichen in ihrer Bedeutung geklärt sowie unter (c) die Rechtschreibung und Ausdrucksweise der Schülerin bewertet werden. Mit den Operatoren »Beurteilt« und »Was sagst du zu ...« wird Sprachreflexion explizit angeregt und ein metasprachliches Werturteil eingefordert. Es soll also nicht nur über Sprache/Sprachgebrauch nachgedacht werden, sondern der Sprachgebrauch einer anderen Person bewertet werden. Wir haben es hier folglich mit Sprachkritik zu tun. Dem schließt sich eine weitere Zusatzaufgabe (d) an (siehe Abb. 8), in der Abweichungen von der Standardsprache erkannt werden sollen.

- \*d
- hi@all
- steht auf wenn ihr schalker seid \*singundaufsteh\* ich glaube des sagt schonmal alles! irgendwie liegt des bei uns in der family des wurde mir glaube ich weiter vererbt das ich schalker fan bin des ist nämlich jeder bei uns in der familie! naja cu
- tony

Kann man diesen Beitrag in die Standardsprache übertragen?

Abb. 8: *werkstatt Sprache B5* (2007, 210) für die 9. Klasse, © Oldenbourg Verlag, München

Zwar kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich hierbei um einen fiktiven Forenbeitrag handelt, er orientiert sich aber zumindest stark an Beiträgen, die so oder so ähnlich in Diskussionsforen zu lesen sind. Typische Merkmale wie konsequente Kleinschreibung, Vernachlässigung der Interpunktion, Akronyme (*cu* für ›see you‹), Verbstämme in Asterisken (*\*singundaufsteh\**) sowie informelle Grußformeln lassen den Text zweifelsfrei als Produkt computervermittelter Kommunikation in Erscheinung treten. Für die Ausführung des Arbeitsauftrags ist Sprachreflexion unmittelbare Voraussetzung, denn die SchülerInnen müssen zunächst einmal erkennen, welche Elemente nicht standardsprachlich sind. In einem zweiten Schritt müssen sie austesten, ob das entsprechende Element standardsprachlich ersetzt werden kann, um in einem dritten Schritt beurteilen zu können, ob sich der Beitrag in Standardsprache übertragen lässt. Das Bewertungskriterium, das hier zugrunde gelegt werden müsste, ist das der Akzeptabilität. Auffällig und positiv zu würdigen ist an der Aufgabenformulierung, dass nicht von vornherein unterstellt wird, dass eine Übertragung in Standardsprache ohne Weiteres möglich ist, indem beispielsweise formuliert würde: »Formuliere den Beitrag in Standardsprache um.«

Die hier präsentierten vier Aufgaben aus den Abbildungen 7 und 8 ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch in Onlineforen und sind meines Erachtens sehr gut geeignet, Sprachreflexion und Sprachbewertung am Beispiel Neuer Medien einzüben.

Es fällt auf, dass keine Normmaßstäbe seitens der SchulbuchautorInnen formuliert werden. Es wird völlig offen gelassen, wie derartige Forenbeiträge zu beurteilen sind. Damit liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft, auf die Variationen des Deutschen unvoreingenommen einzugehen und deren Funktionalität – natürlich in Abhängigkeit vom Kontext – nicht von vornherein infrage zu stellen. Anstelle des Primats der Standardsprache sollte unter dem Gesichtspunkt der funktionalen Angemessenheit<sup>7</sup> Sprachreflexion und Sprachbewertung angeleitet werden.

Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang eine Stellungnahme eines oder einer SprachwissenschaftlerIn als Diskussionstext im Schulbuch, aus dem hervorgeht, dass dieser Sprachgebrauch nichts mit Sprachverfall zu tun hat, sondern in bestimmten Kontexten funktional und völlig in Ordnung ist.

---

7 Vgl. zum Konzept der funktionalen Angemessenheit Arendt/Kiesendahl (2013).

## Fazit der Pilotstudie

Die Medienwelt der Kinder und Jugendlichen findet sich im aktuellen Deutsch-Schulbuch durchaus wieder. Es sind zahlreiche Aufgaben integriert, die mit dem Computer bearbeitet werden sollen, teilweise als Ersatz für das Schulheft, z. B. für tabellarische Übersichten oder Wörterlisten oder das Anfertigen von kleinen Aufsätzen. Anknüpfungspunkte zur Diskussion, insbesondere des Sprachgebrauchs in digitalen Medien fehlen allerdings nahezu. Teilweise bildet der Umgang mit Neuen Medien ein eigenständiges Unterrichtsthema in den Schulbüchern, in anderen Büchern wird das Thema nur in anderen Kontexten aufgegriffen, z. B. *wortstark 6* (2007, 213), wo sich zwei Texte zu SMS-Sucht sowie Tippfehler und Duzen in E-Mails unter der Rubrik »Rechtschreibprobleme entdecken, Rechtschreibwissen anwenden« befinden.

Übergreifend für alle untersuchten Schulbücher hat sich gezeigt, dass Neue Medien als eigenständiges Unterrichtsthema selten auftauchen. Vielmehr dienen sie als Beispiel zum Einüben bestimmter Techniken, wie Argumentieren, Leserbriefe schreiben, Rechtschreibung/Grammatik etc. Das Erlernen dieser Techniken, also des Argumentierens etc., soll – so lässt sich vermuten – mit Bezug auf die Medienwelt für die SchülerInnen motivierender sein.

Die Themen Internetrecherche, Online-Bewerbung und Probleme automatischer Rechtschreibprogramme sind sehr gut vertreten. Die intensive Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikationsformen, wie Onlineforen, E-Mail, Chat und Social Networks, und dem jeweiligen Sprachgebrauch sind indes noch völlig unterbelichtet und dies, obwohl die Kinder und Jugendlichen einen Großteil ihrer kommunikativen Aktivität über diese Kommunikationsformen ausleben. Hier wäre aus meiner Sicht wichtig, authentische Sprachdaten mit den SchülerInnen zu diskutieren und in ihrem jeweiligen Kontext den Sprachgebrauch in Neuen Medien zu reflektieren. Dabei sollte nicht nur eine rezeptive Bewertungskompetenz ausgebildet werden, sondern auch das aktive Sprachhandeln, das sich am Kriterium der Angemessenheit orientiert, Bildungsziel sein.

Für weitere Forschungen lohnt sich auch eine diskursanalytische Untersuchung zu der Frage, wie Neue Medien in Schulbüchern dargestellt werden. So hat sich z. B. bei dem *Deutschbuch 6* (2007) für die Klasse 10 aus dem Cornelsen Verlags folgendes Bild ergeben: Bis auf das Kapitel zur Textverarbeitung mit dem Computer wird das Thema *Neue Medien* in negativen Kontexten dargestellt: Es geht um Internetsucht, riskante Computerspiele und das Sinken des IQs durch vieles E-Mailen und SMS-Schreiben. Die SchülerInnen lernen: »SMS kann den IQ stärker senken als Haschisch« (siehe Abb. 9).

Abgesehen davon, dass unverständlich ist, warum ein solcher Text in einem Schulbuch Raum bekommt, bleibt zu konstatieren, dass auf den Sprachgebrauch

## SMS kann den IQ stärker senken als Haschisch

Intensives E-Mail- und SMS-Versenden kann den Intelligenzquotienten einer britischen Studie zufolge vorübergehend stärker senken als das Rauchen eines Joints.

Dabei wurde der IQ von 80 Probanden getestet. Die Studie stellt fest, dass der Intelligenzquotient nach intensivem SMS- und E-Mail-Versand vorübergehend um bis zu zehn Punkte abnahm. Der Konsum von Haschisch hingegen senkte den IQ anderen Studien zufolge nur um vier Punkte.

Die Wissenschaftler erklären dies damit, dass es für das Gehirn schwierig sei, mehrere Aufgaben zur selben Zeit zu meistern. Wer seine Arbeit immer wieder unterbreche, um elektronische Botschaften zu checken und zu be-



antworten, versetze sein Gehirn in ständige Alarmbereitschaft. Dadurch leide die Konzentrationsfähigkeit. Weltweit werden der „Times“ zufolge täglich mehr als 50 Milliarden E-Mails verschickt.

(nach: portale.web.de/Computer)

Abb. 9: *Deutschbuch 6* (2007, 181) für die 10. Klasse, © Cornelsen Verlag, Berlin

und seine medienpezifische Funktionalität von SMS-Kommunikation in dem Schulbuch an keiner Stelle Bezug genommen wird. Lediglich im Themenbereich »Getrennt- und Zusammenschreibung« erfährt der oder die SchülerIn von dem Sprachwissenschaftler Prof. Eichinger immerhin, dass man durch SMS-Sprache keinen Sprachverfall befürchten müsse.

So lautet das abschließende Fazit dieser ersten Pilotstudie: Erste gute Ansätze des Unterrichtsthemas Sprachreflexion am Beispiel Neuer Medien sind da, es gibt aber noch einiges zu tun.

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

*Arbeitsbuch Deutsch D10*. Klasse 10. Herausgegeben von Peter Kohrs. Paderborn: Schöningh Verlag 2006.

*Deutschbuch 3. Realschule Baden-Württemberg*. Klasse 7. Herausgegeben von Christa Becker-Binder, Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 2005.

*Deutschbuch 4. Realschule Baden-Württemberg*. Klasse 8. Herausgegeben von Christa Becker-Binder, Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 2007.

*Deutschbuch 5. Realschule Baden-Württemberg*. Klasse 9. Herausgegeben von Christa Becker-Binder, Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 2005.

*Deutschbuch 6. Realschule Baden-Württemberg*. Klasse 10. Herausgegeben von Christa Becker-Binder, Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 2007.

- deutsch.punkt 6. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch.* Real- und Gesamtschulen sowie verwandte Schulformen. Klasse 10. Herausgegeben von Corinna Franke, Jutta Kraushaar. Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 2009.
- Kombiniere Deutsch 7. Lese- und Sprachbuch für Realschulen in Bayern.* Klasse 7. Herausgegeben von Gottlieb Gaiser, Claudia Högemann, Reinhild Miedzybrocki. Bamberg: C. C. Buchner Verlag 2009.
- Kombiniere Deutsch 8. Lese- und Sprachbuch für Realschulen in Bayern.* Klasse 8. Herausgegeben von Claudia Högemann, Karla Müller, Gottlieb Gaiser. Bamberg: C. C. Buchner Verlag 2009.
- Kombiniere Deutsch 9. Lese- und Sprachbuch für Realschulen in Bayern.* Klasse 9. Herausgegeben von Claudia Högemann, Karla Müller, Gottlieb Gaiser. Bamberg: C. C. Buchner Verlag 2011.
- werkstatt Sprache B5.* Klasse 9. Herausgegeben von Hans Hertel. München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2007.
- werkstatt Sprache B6.* Klasse 10. Herausgegeben von Karl Otto Frank. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2008.
- wortstark 6. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. Realschule Baden-Württemberg.* Klasse 10. Herausgegeben von Reinhard Brauer u. a. Braunschweig: Schroedel Schulbuchverlag 2007.

## Literatur

- Arendt, Birte und Jana Kiesendahl (Hg.) (2011), *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz.* Göttingen.
- Arendt, Birte und Jana Kiesendahl (2013), »Funktionale Angemessenheit. Gesprächs- und lehrwerksanalytische Perspektiven«, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60, Heft 4/2013, S. 336–355.
- Batzner, Ansgar (2006), *Digitale Medien im Schulbuch. Der Beitrag von Schulbüchern zum Erwerb digitaler Medienkompetenz.* Hamburg.
- Beutner, Yvonne (2002), *E-Mail-Kommunikation. Eine Analyse.* Stuttgart.
- 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*, Heft 1/2011, S. 1–31.
- Dürscheid, Christa und Katharina Frick (2013), »Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute«, in: Alexa Mathias, Jens Runkehl und Torsten Siever (Hg.), *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski*, S. 149–181, <http://www.medien-sprache.net/network/networkx-64.pdf> [Stand: 30.06.2014].
- Janich, Nina (2013), »Sprachreflexion als Mittel der Aufklärung und Sprachkultivierung«, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60, Heft 4/2013, S. 356–373.
- Karpa, Dietrich (Hg.) (2013), *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung.* Immenhausen.

- Kiesendahl, Jana (2011), *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin.
- 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«, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61, Heft 1/2014, S. 18–30.
- Kilian, Jörg, Thomas Niehr und Jürgen Schiewe (Hg.) (2010), *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin/New York (= Germanistische Arbeitshefte 43).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003), *Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. JIM-Studie 2003*. Baden-Baden, <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2003.pdf> [Stand: 30.08.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006), *Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. JIM-Studie 2006*. Baden-Baden, [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie\\_2006.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf) [Stand: 30.08.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013), *Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. JIM-Studie 2013*. Baden-Baden, <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> [Stand: 30.08.2014].
- Misoch, Sabina (2006), *Online-Kommunikation*. Konstanz.
- Pfalzgraf, Falco (2015/in diesem Band), »Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung«, in: Jana Kiesendahl und Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen, S. 39–52.
- 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.
- Schiewe, Jürgen (2009), »Sprachkritik in der Schule. Vorüberlegungen zu Möglichkeiten und Zielen eines sprachkritischen Unterrichts«, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, Themenheft: Sprachkritik in der Schule, Heft 2/2009, S. 97–105.
- Schlobinski, Peter u. a. (2001), »Simsen. Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation«, in: *Networx* 22, S. 1–38, <http://www.mediensprache.net/networx/networx-22.pdf> [Stand: 15.09.2014].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Deutsch*. Berlin, [https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2\\_deutsch-pdf?start&ts=1417186790&file=sek2\\_deutsch.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_deutsch-pdf?start&ts=1417186790&file=sek2_deutsch.pdf) [Stand: 04.01.2015].
- Uhe, Ernst (1976), »Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern«, in: Ernst H. Schallenger (Hg.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun, S. 74–92.
- Weinbrenner, Peter (1995), »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung*. Frankfurt a. M. u. a., S. 21–45.

## Sprachliche Ideologien im Schulbuch

Unter dem Terminus *Sprachliche Ideologien* (engl. *language ideologies* oder *linguistic ideologies*) werden in der anthropologisch-linguistischen Fachliteratur kulturspezifische sprachliche Norm- und Wertvorstellungen zusammengefasst, die der Erklärung, Bewertung oder Rechtfertigung von sprachlichen Fakten und Praktiken dienen. Sprachliche Ideologien erfüllen, wie unten zu zeigen sein wird, unterschiedliche soziale, sozialpsychologische, aber auch epistemologische Funktionen. Sie können soziale Identitäten stiften oder stabilisieren, aber auch zerstören, als Orientierungshilfen im sprachlichen Alltag fungieren, nicht zuletzt aber können sie auch dazu eingesetzt werden, die Macht bestimmter sozialer Gruppen über andere herzustellen, zu verfestigen und/oder zu legitimieren (vgl. Blommaert 1999, Schieffelin/Woolard/Kroskrity 1998, Maitz 2014).

Dieser Beitrag thematisiert die Vermittlung sprachlicher Ideologien in der Schule. Gerade vor dem Hintergrund, dass sprachliche Ideologien als latente Machtinstrumente zur Herstellung von asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen sprachlich definierbaren sozialen Gruppen genutzt und somit zu sprachlich bedingter sozialer Ungleichheit führen können (vgl. Maitz/Elspaß 2011), ist die Frage von enormer Bedeutung, welche sprachlichen Ideologien im Rahmen der Sprachreflexion von der Schule vertreten und an Schüler<sup>1</sup> vermittelt werden. Die sprachlichen Ideologien nämlich, die man in der Schule internalisiert, prägen unser Sprachdenken und unsere Spracheinstellungen, etwa zu Sprachvariation, Sprachwandel oder Mehrsprachigkeit. Dadurch nehmen sie direkten Einfluss auf unseren Umgang mit unterschiedlichen sprachlich definierbaren sozialen Gruppen, etwa mit Dialektsprechern, den Sprechern von ethnolektalen Varietäten<sup>2</sup> oder süddeutscher/österreichischer Gebrauchsstan-

---

1 Aus platzökonomischen Gründen verwenden wir bei Personenbezeichnungen das generische Maskulinum und meinen dabei stets gleichermaßen Personen weiblichen und männlichen Geschlechts.

2 Der Terminus Varietät bezeichnet die »spezifische Ausprägung eines sprachlichen Verhaltens

dards, oder aber auch mit Menschen, die in ihrem Sprachgebrauch gern und relativ oft Anglizismen verwenden. Der Umgang mit diesen Sprechergruppen kann dann tolerant-pluralistisch, aber genauso auch intolerant-assimilatorisch sein bis hin zu unverhüllter sprachlicher Diskriminierung (vgl. Maitz/Elspaß 2011). Da sprachliche Ideologien in diesem Sinne weitreichende soziale Konsequenzen haben können, ist es unerlässlich, sie bereits im Rahmen des Sprachunterrichts systematisch und kritisch zu reflektieren.

Der nachstehende Gedankengang ist folgendermaßen gegliedert: Zunächst wird einiges zur Beschaffenheit und zu den Funktionen von sprachlichen Ideologien gesagt. Im nächsten Schritt wird auf sprachliche Ideologien im schulischen Kontext eingegangen. Hier wird eine Methode zur kritischen multimedialen Analyse von Schulbüchern auf sprachliche Ideologien hin vorgestellt, die sich als nichtflüchtiges Medium zur Identifizierung von in der Schule vermittelten sprachlichen Ideologien besonders eignen. Anschließend werden Textbeispiele aus aktuellen bayerischen Schulbüchern aus den Fächern Deutsch und Englisch analysiert, wobei vor allem die sprachlichen Ideologien im Fokus stehen werden, die im Zusammenhang mit sprachlicher Variation und sprachlichen Varietäten vertreten werden. Hier wird dann auch zu zeigen sein, dass bzw. inwieweit sprachliche Ideologien in Schulbüchern – auf latente oder transparente Weise – dazu genutzt werden, die Haltung der Schüler gegenüber bestimmten Varietäten zu beeinflussen, zugleich aber auch, welche sozialen und sprachlichen Konsequenzen die Umsetzung dieser sprachlichen Ideologien im sprachlichen Alltag haben kann.

## Was sind sprachliche Ideologien?

Von besonderer Bedeutung ist die Analyse sprachlicher Ideologien für Bereiche der Linguistik, die den Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft sowie zwischen Sprache und Politik erforschen. Unter anderem und vor allem deswegen, weil sprachliche Ideologien – so unsere Prämisse – soziale Wirklichkeit schaffen und vielfach auch in direkter Weise von politischen Ideologien beeinflusst sind.

Sprachliche Ideologien sind, wie oben bereits erwähnt wurde, kulturell geprägt und somit auch historisch veränderlich. Es ist z. B. bekannt, dass die Dialekte als regionale bzw. Unterschichtsvarietäten im 17. und 18. Jh. noch weitgehend verachtet wurden (von Polenz 1994). Diese Haltung war der Nie-

---

in einem mehrdimensionalen [...] »Varietätenraum« (Bußmann 2006, 772). Als Varietäten gelten in dem Sinne beispielsweise die deutschen Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte (wie etwa Kiezdeutsch), aber natürlich genauso auch die deutsche Standardsprache.

derschlag einer sprachlichen Ideologie, die wir *sprachlichen Elitismus*<sup>3</sup> nennen können. Sie beinhaltet die Überzeugung, dass der Sprachgebrauch der oberen bzw. gebildeten Schichten von vornherein besser/richtiger/wertvoller ist als der der unteren bzw. weniger gebildeten Schichten. Mit dem ausklingenden 18. und 19. Jh. hat sich aber diese Situation – zumindest teilweise – geändert. Mit dem aufkommenden Sprachnationalismus, unter Einfluss von Sturm und Drang, Romantik und Historismus, wurden die Dialekte nunmehr vielfach als ›unverdorbene‹, ›rein gebliebene‹ Sprachformen aufgewertet und geradezu als sprachliche Ideale hingestellt. Diese Wertschätzung resultierte aus der Ideologie des *sprachlichen Ruralismus*, der Überzeugung also, dass die weniger gebildete dörfliche Bevölkerung eine unverdorbene/schönere/bessere Sprache bewahrt hat und Dialekte daher wertvoller sind als andere (z. B. künstlich erzeugte oder von anderen Sprachen beeinflusste) Varietäten.

Sprachliche Ideologien können implizit oder explizit sein. Im letzteren Fall werden sie in expliziter Form, *expressis verbis*, vertreten und sind insofern an sprachreflexiven Äußerungen direkt erkennbar. Implizite sprachliche Ideologien sind hingegen als Implikaturen von metasprachlichen Äußerungen zwischen den Zeilen versteckt und denen, die sie vertreten, oft nicht einmal bewusst (vgl. Kroskrity 2000, 8). Im Gegensatz zu den expliziten sind dann diese sprachlichen Ideologien nur durch die systematische Analyse von authentischen Metasprachdiskursen zugänglich.

Sprachliche Ideologien lenken aber nicht nur die Wahrnehmung und Bewertung der uns umgebenden sprachlichen Wirklichkeit. Als latente Machtinstrumente dienen sie auch immer den Interessen der sozialen oder kulturellen Gruppen, von denen sie vertreten werden (vgl. Kroskrity 2000, 18). Gal sieht die *Standardideologie* (auch *Standardismus* genannt) als die beherrschende sprachliche Ideologie in Europa. Darunter versteht sie die Überzeugung, dass die Standardsprache eine besondere Bedeutung habe und daher anderen Varietäten einer Sprache vorzuziehen sei (vgl. Gal 2006, 14). Diese Ideologie werde europaweit durch Machtinstitutionen (wie Schulen, Massenmedien und nicht zuletzt auch durch linguistische Forschung) an Sprecher vermittelt und hat zwangsläufig die Abwertung von Nonstandardvarietäten (Dialekten, Regiolekten etc.) zur Folge. Dies wird spätestens dadurch zum Problem, dass die Abwertung wiederum zwangsläufig die Verdrängung von diesen Nonstandardvarietäten zur Folge hat, obwohl die offizielle Sprachenpolitik der EU bzw. des Europarates die Bedeutung von Regional- und Minderheitensprachen (in der

---

3 Bei der Benennung der einzelnen sprachlichen Ideologien orientieren wir uns weitgehend an Lanstyák (2011) und greifen dabei auf die – auch in der Linguistik – übliche Benennungstradition mit Ableitung durch das Suffix *-ismus* (vgl. *Purismus*, *Sprachnationalismus* etc.) zurück.

*Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*<sup>4</sup>) betont (vgl. Gal 2006, 16f.) und damit eine eigentlich pluralistische, dem Standardismus zuwider laufende Haltung vertritt. Der Standardismus ist auch im Schulunterricht in Deutschland eine vorherrschende Ideologie und prägt die Einstellung der heranwachsenden Generationen zu den unterschiedlichen Varietäten des Deutschen und den Umgang mit deren Sprechern (vgl. Maitz/Elspaß 2012, 45).

Nun ist das Vorhandensein von sprachlichen Ideologien in der Sprachreflexion an sich nicht als schlecht zu bewerten. Mehr noch: Die sprachideologische Geprägtheit von Meinungen über Sprache ist eine Zwangsläufigkeit, weil es keine Ansichten und Überzeugungen über Sprache gibt, die nicht von sprachlichen Ideologien beeinflusst wären. Wie Irvine/Gal (2000, 36) formulieren:

There is no »view from nowhere«, no gaze that is not positioned. Of course, it is always easier to detect positioning in the views of others, such as the linguists and ethnographers of an earlier era, than in one's own.

Eine systematische und kritische Reflexion von sprachlichen Ideologien ist dennoch notwendig, da sie unerwünschte sprachliche und soziale Folgen haben, etwa zur Stigmatisierung von bestimmten Schreib- und Sprechweisen und dadurch gegebenenfalls zur Diskriminierung von bestimmten Sprechergruppen führen können. Von besonderem gesellschaftlichen Interesse ist daher, welche sprachlichen Ideologien im Kontext der Schule vertreten und verbreitet werden.

Nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 3) darf niemand aufgrund seiner Sprache benachteiligt (oder bevorzugt) werden. Dies ist jedoch im Schul- und Bildungswesen und im beruflichen Leben in Deutschland oftmals der Fall (vgl. Maitz/Elspaß 2011). Diese Diskriminierung und die ihr zugrunde liegende Stigmatisierung von bestimmten Sprachverwendungsweisen gehen immer auf bestimmte, meist implizite, sprachliche Ideologien zurück. Zu diesen gehört zunächst der sprachliche *Defektivismus*, die grundlegende Vorstellung also, dass es in der Sprache Formen bzw. Strukturen gibt, die von vornherein, ihrem Wesen nach, schlecht, falsch oder schädlich sind. Damit eng verbunden – bzw. daraus ableitbar – ist die Ideologie des sprachlichen *Dekadentismus*, der Glaube also, dass der Sprachwandel in eine negative Richtung verläuft und zum Sprachverfall führt (Maitz 2014). Diese beiden sprachlichen Ideologien sind der Keim für abwertende Meinungen von bestimmten Varietäten und Sprachgebrauchsweisen.

Welche Varietäten oder Sprachgebrauchsweisen im Einzelnen von dieser Abwertung betroffen sind, »entscheiden« die *Sprachrichtigkeitsideologien*, d. h.

4 Europarat (1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, Straßburg/Strasbourg, <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm> [Stand: 27.05.2014].

die Vorstellungen darüber, was richtiger Sprachgebrauch ist, was also als von vornherein richtig und von vornherein als falsch gilt. Eine systematische Beschreibung dieser in Deutschland verbreiteten und vertretenen Sprachrichtigkeitsideologien steht noch aus. Zu den prominentesten und aus unserer Sicht folgenreichsten zählt jedenfalls der bereits erwähnte *Standardismus*, die Überzeugung also, dass die Standardsprache der absolute Maßstab der Sprachrichtigkeit ist, standardsprachliche Strukturen folglich von vornherein schöner/besser/korrekt sind als andere. Ebenfalls sehr tief in der deutschen Sprachkultur verwurzelt ist der *Hannoverismus*, d. h. die Überzeugung, dass das in Norddeutschland gesprochene Standarddeutsch besser ist als etwa das im bayerisch-österreichischen Raum gesprochene Standarddeutsch (vgl. Maitz/Elspaß 2011, 45). Diese beiden Sprachrichtigkeitsideologien haben eine tendenzielle Abwertung von nonstandardsprachlichen Strukturen auf der einen und von süddeutsch bzw. österreichisch markierten standardsprachlichen Strukturen auf der anderen Seite. Durch die Vermittlung dieser und ähnlicher sprachlicher Ideologien hat die Schule großen Einfluss darauf, welche Haltung die Schüler gegenüber Sprache und gegenüber den Sprechern verschiedener Varietäten einnehmen werden.

## Sprachliche Ideologien in der Schule

Nun umfasst der schulische Unterricht viele Komponenten. Schulbücher sind jedoch – als nichtflüchtiges Medium – besonders für die Analyse auf sprachliche Ideologien hin geeignet, auch wenn sie nur einen kleinen Teil der Unterrichtswirklichkeit abbilden. Zudem durchlaufen sie einen staatlichen Zulassungsprozess, so dass die sprachlichen Ideologien, die sie vertreten, nicht etwa die einer einzelnen Person (z. B. eines einzelnen Lehrers) sind, sondern der Kontrolle und Auswahl des Staates unterliegen und damit einen allgemeingültigen Status einnehmen und Rückschlüsse auf in den Ministerien – bzw. in der Gesellschaft – geltende sprachliche Norm- und Wertvorstellungen erlauben. Für die Analyse sind naturgemäß Schulbücher von Unterrichtsfächern geeignet, in denen eine explizite thematische Beschäftigung mit dem Gegenstand *Sprache* stattfindet, also Deutsch und die Fremdsprachen. Zu beachten bleibt dennoch, dass durch die Analyse der Schulbücher nur Anhaltspunkte gegeben sind, welche sprachlichen Ideologien tatsächlich an die Schüler herangetragen werden. Schulbücher werden im Unterricht nicht alleine eingesetzt, sondern oft durch andere Materialien ergänzt oder nur wenige Aufgaben/Texte daraus im Unterricht verwendet. In welchem Umfang Schulbücher in der Unterrichtswirklichkeit Verwendung finden, entscheidet letztlich der Lehrer. Er entscheidet somit auch darüber, welche sprachlichen Ideologien den Schülern vermittelt

werden und ob dies unreflektiert oder aber von einer kritischen Reflexion begleitet geschieht. Zu konstatieren ist jedoch, dass – im Sinne einer jüngeren Umfrage – über 80 % der Deutschlehrer das Schulbuch regelmäßig im Grammatikunterricht nutzen (Gehrig 2014, 230).

Es gibt eine Vielzahl relevanter und lohnender Untersuchungsperspektiven für die Analyse von sprachlichen Ideologien im Schulbuch. Ein Vergleich von Schulbüchern unterschiedlicher Bundesländer (bzw. unterschiedlicher Länder) kann etwa zeigen, ob dort unterschiedliche sprachliche Ideologien auftreten, vor allem, wenn man Schulbücher von Bundesländern, in denen offiziell anerkannte Regional- oder Minderheitensprachen zu finden sind (wie Sachsen oder Schleswig-Holstein), im Vergleich zu solchen ohne anerkannte Regional- oder Minderheitensprachen untersucht. Die Betrachtung historischer Schulbücher im Vergleich zu aktuellen vermag Aufschluss über Konstanten und Veränderungen von sprachlichen Ideologien im schulischen Kontext zu geben. Des Weiteren kann bei der Analyse themenbezogen vorgegangen werden, um zu ermitteln, ob und inwieweit die Behandlung bestimmter Themenkomplexe (z. B. Migration, Mehrsprachigkeit, Nationalität, sprachliche Vielfalt etc.) von bestimmten sprachlichen Ideologien geprägt ist. Über das Schulbuch hinaus kann auch die Analyse von Lehrplänen – als den Schulbüchern übergeordnete und diese bestimmende Ebene – aufschlussreich sein, vor allem auch in Bezug auf die Frage, ob die Lehrpläne die gleichen sprachlichen Werte und Normen vertreten, die in den Schulbüchern auf explizite oder implizite Weise tatsächlich vermittelt werden.

Bei der Analyse von Schulbüchern auf sprachliche Ideologien hin sind prinzipiell zwei Zugänge denkbar. Zum einen der themen- bzw. problemorientierte Zugang, bei dem man einen spezifischen (sozio-)linguistischen Gegenstand (wie etwa Mehrsprachigkeit, Jugendsprache, sprachliche Vielfalt etc.) fokussiert und in einem nächsten Schritt ermittelt, welche sprachlichen Ideologien die Darstellung, dabei vor allem die impliziten oder expliziten Wertungen und Orientierungen, prägen. Beim anderen Weg stehen spezifische sprachliche Ideologien im Mittelpunkt und es wird danach gefragt, ob bzw. auf welche Art und Weise diese in den Schulbüchern vertreten und vermittelt werden. Welche Vorgehensweise auch immer gewählt wird, es bleibt stets zu beachten, dass man als Untersuchender zwangsläufig seinen eigenen sprachlichen Ideologien unterliegt. Eine Wertung von sprachlichen Ideologien vor dem Hintergrund der selbst vertretenen würde zwangsläufig nur in fruchtlosen ideologischen Kämpfen münden. Dieser Falle sollte man aus dem Weg zu gehen versuchen. Sie ist beispielsweise dadurch zu umgehen, dass eine Bewertung der ermittelten sprachlichen Ideologien einzig und allein vor dem Hintergrund der Frage erfolgt, ob und inwieweit sie mit den sozialen Werten, (grund-)gesetzlichen Vor-

gaben und sprachenpolitischen Richtlinien im Einklang stehen, die von der EU sowie von Bund und Ländern vorgegeben sind bzw. verfolgt werden.

## Sprachliche Ideologien im Schulbuch

Im Folgenden wollen wir, wie eingangs erwähnt, danach fragen, wie in bayerischen Schulbüchern mit unterschiedlichen sprachlichen Varietäten umgegangen wird, mit der Frage also, welche sprachlichen Ideologien dem wertenden und orientierenden Umgang mit innersprachlicher Variation zugrunde liegen. Zu diesem Zweck werden thematisch einschlägige Ausschnitte aus ausgewählten Schulbüchern einer systematischen, qualitativen Analyse unterzogen, die ihrerseits multimedial ausgerichtet ist, also verbale wie nonverbale (visuelle) Diskurselemente gleichermaßen berücksichtigt und den Prinzipien der kritischen Diskursanalyse folgt (vgl. etwa Pollak 2002).

Für die Analyse ausgewählt wurden Beispiele aus Schulbüchern der drei großen Formen weiterführender Schulen in Bayern (Mittelschule, Realschule und Gymnasium). Es handelt sich ausnahmslos um aktuelle, zwischen 2001 und 2007 erschienene, in Bayern zugelassene Schulbücher, deren Analyse Aussagen über den gegenwärtigen Umgang mit unterschiedlichen Varietäten an bayerischen Schulen ermöglicht. Berücksichtigt wurden nur Bücher der Sekundarstufe I, da in der Sekundarstufe II der Fokus vom Sprach- zum Literaturunterricht verschoben wird. Gesichtet wurden von uns insgesamt zehn Schulbuchreihen mit jeweils fünf bis sechs Bänden. Aus Umfanggründen können und werden wir hier allerdings lediglich vier Beispiele im Detail diskutieren, die von ihrer thematischen und sprachideologischen Ausrichtung her als repräsentativ, d. h. in bayerischen Schulbüchern weit verbreitet, anmuten.

Beispiel 1: »Warum hat der Bäcker keine Semmeln?«

Im Realschulbuch *Mit eigenen Worten 7* in der Ausgabe Bayern (2001, 57) findet man im Kapitel »Ein Anliegen vorbringen« die Abbildung 1, an die sich die Aufgaben 1a) bis e) anschließen:

- a) Beschreibt die dargestellten Situationen.
- b) Was wollen die Kinder den Erwachsenen mitteilen?
- c) Warum verstehen die Erwachsenen sie nicht?
- d) Wie hätten sich die Kinder ausdrücken müssen?  
Notiert eure Vorschläge.
- e) Vergleicht eure Ergebnisse.



Abb. 1: »Warum hat der Bäcker keine Semmeln?« (Mit eigenen Worten 7, 2001, 57), © Westermann Verlag, Braunschweig

Die Situation ist auf jedem der drei Bilder vergleichbar: Es kommt zu angeblichen Verständigungsschwierigkeiten, ausgelöst durch die Verwendung einer regional markierten Varietät eines der Gesprächspartner. Ein schwäbisch sprechendes Mädchen möchte in Frankfurt eine Semmel kaufen, in Regensburg erklärt ein Junge einem Touristen den Weg zum Bahnhof auf Bairisch, eine Frau möchte in Nürnberg eine Bratwurst von einem Sprecher des Fränkischen erwerben. Wie man in Abbildung 1 an den dicken roten Fragezeichen über den Köpfen der Angesprochenen sieht, verstehen sie ihr Gegenüber nicht. Hier sollen die Schüler nun erklären, »wie [...] sich die Kinder [hätten] ausdrücken müssen.« (Mit eigenen Worten 7, 2001, 57)

Das Verb *müssen* in der Aufgabenstellung sowie das inszenierte Scheitern der abgebildeten Kommunikationssituationen zeigen, dass der Einsatz der eigenen, regional markierten Varietät als fehlerhaft bzw. unangemessen angesehen wird. Hier erkennt man gleich drei der vorhin zum Teil schon angesprochenen sprachlichen Ideologien. Zum einen den *Standardismus*, indem zwar nicht explizit gesagt, jedoch unverkennbar suggeriert wird, dass die überregionale Verwendung von regional markierten Nonstandardvarietäten zwangsläufig kommunikative Defizienz zur Folge hat. Im Rahmen der Aufgabe werden regionale Varietäten zu einer Kommunikationsbarriere stilisiert, was die Schüler zur Schlussfolgerung führen soll, dass man in diesen öffentlichen Situationen Standarddeutsch hätte sprechen sollen, da es diese und nur diese Varietät des Deutschen ist, die einem auch überregional kommunikativen Erfolg sichert. Bemerkenswert ist zum einen, dass das Schulbuch an der Stelle des Nichtverstehens abbricht und suggeriert, das Mädchen würde nun niemals seine Semmel, die Frau niemals ihre Bratwurst bekommen und der Tourist nie den Regensburger Bahnhof finden. Dabei wird missachtet, dass wir es mit mündlichen Kommunikationssituationen zu tun haben: Die Kommunikationspartner können nachfragen, was das Gegenüber ihnen sagen möchte oder sie können das Gesagte nonverbal erklären. Dies klingt auch im Bild an: Alle drei Sprecher unterstützen ihre Worte mit Gesten. Die geschilderten Kommunikationssitua-

tionen wären also gewiss auch mithilfe einer regional markierten Varietät zu meistern, so wie dies auch in all den Jahrhunderten der deutschen Sprachgeschichte der Fall war, als es noch keine überregionale Standardsprache gab. In der Mündlichkeit können nämlich eventuelle Kommunikationsbarrieren spontan und problemlos durch gegenseitige sprachliche Anpassung (*short-term accomodation*), Umschreibung und/oder durch nonverbale Mittel leicht überwunden werden. Hätte übrigens der Lehrbuchautor und/oder der Lehrplan keine standardistische Grundeinstellung gehabt, hätte man aus den inszenierten Kommunikationsschwierigkeiten umgekehrt die Schlussfolgerung herleiten können, dass im Rahmen des Deutschunterrichts bei den Schülern eine zumindest passive Kompetenz in unterschiedlichen regionalen Varietäten des Deutschen aufgebaut werden soll, damit eventuellen Kommunikationsschwierigkeiten auch auf diesem Wege vorgebeugt werden kann und sich im Alltag niemand zur Aufgabe seiner eigenen Sprachvarietät gezwungen fühlt.

Auffallend ist zum anderen, dass die bairischen und fränkischen Äußerungen zwar tatsächlich sehr dialektnah sind, die schwäbische dafür aber nichts Dialektales an sich hat, vielmehr den gesprochenen Gebrauchsstandard im schwäbischen Gebiet abbildet: Die reduzierten Formen des Personalpronomens (*i* für *ich*) und des unbestimmten Artikels (*a* für *ein/e*) sind in weiten Teilen Süddeutschlands feste Bestandteile der nicht dialektalen Alltagssprache (vgl. AdA 203 ff.),<sup>5</sup> genauso wie das Wort *Semmel* im Süden standardsprachlich – schriftlich wie mündlich – verwendet wird. Dass der schwäbische Gebrauchsstandard auf diese Weise neben Dialekte gestellt wird, deutet darauf hin, dass der Verfasser ihn als Dialekt, zumindest aber als Nonstandard, wahrnimmt und einstuft. Dieser Irrtum bzw. dieses Verfahren, das in Deutschland sehr oft vor allem süddeutsche Standardvarianten betrifft, lässt sich auf zwei sprachliche Ideologien zurückführen. Zum einen auf den *sprachlichen Homogenismus*, der in diesem Fall die Überzeugung beinhaltet, dass die Standardsprache in ganz Deutschland einheitlich ist und folglich keine regional markierten Formen beinhaltet. Zum anderen auf den bereits erwähnten *Hannoverismus*, der dafür verantwortlich ist, dass von den regionalen Standardvarianten tendenziell immer wieder die in Norddeutschland verwendeten, nicht aber die süddeutschen als richtig bzw. als überregional gebräuchlich ausgewiesen werden.

---

5 <http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f25c/> sowie <http://www.atlas-alltagssprache.de/run-de-5/f18a-b/> [Stand: 01.06.2015].

## Beispiel 2: Tonis Bewerbungsgespräch

Viele Deutsch-Schulbücher befassen sich mit dem Thema *Bewerbung*. Hier ein Beispiel aus dem bayerischen Mittelschulbuch *Mit eigenen Worten 9* unter der Überschrift »Jugendsprache beim Bewerbungsgespräch?«

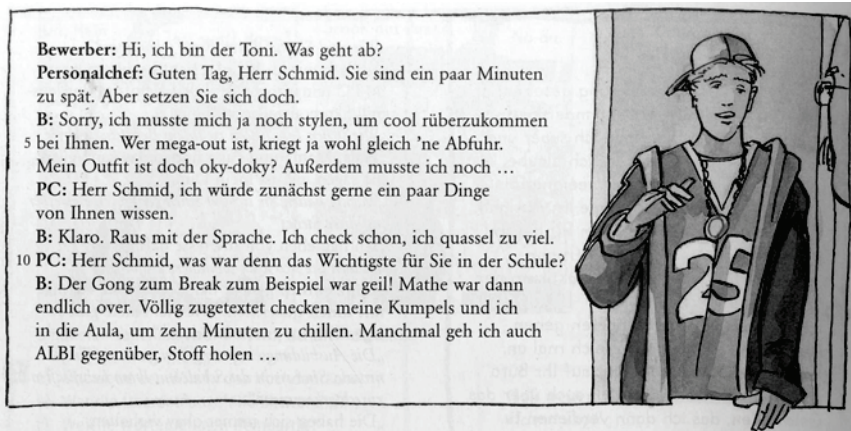


Abb. 2: Tonis Bewerbungsgespräch (*Mit eigenen Worten 9*, 2009, 192), © Westermann Verlag, Braunschweig

Der Grund, warum wir Tonis Verhalten als unpassend empfinden, liegt in erster Linie nicht an der Verwendung der Jugendsprache, sondern an seinem gesamten Auftreten: Er kommt ohne plausible Erklärung zu spät und stellt sich jovial als *Toni* vor. Seine Kleidung (Basketballtrikot, Sweatshirtjacke, Baseballmütze und auffällige Goldkette) sind einem Bewerbungsgespräch nicht angemessen. Dieser Auftritt wird nun von den Autoren mit Jugendsprache verbunden. Das ideologische Moment besteht hier darin, dass auf diese Weise zwischen sozialem Verhalten und Sprachgebrauch ein direkter Zusammenhang hergestellt und durch diese Kontextualisierung die Jugendsprache als die Sprache einer angeblichen Problemjugend dargestellt wird.

Die ganze Szene ist allerdings unrealistisch, da die Jugendsprache ein Identifikationsmerkmal von Jugendlichen ist und somit in erster Linie nur von Jugendlichen untereinander verwendet wird. Aber selbst wenn wir davon ausgehen, dass Toni diesen jugendsprachlichen Stil im Bewerbungsgespräch verwendet, würde er kaum einen Satz wie »Völlig zugetextet checken meine Kumpels und ich in die Aula, um zehn Minuten zu chillen« (*Mit eigenen Worten 9*, 2001, 192) äußern. Selbst standardsprachlich ist diese Konstruktion (Partizip- und satzwertige Infinitivkonstruktion) im Mündlichen zumindest ungewöhnlich. Diese Stelle verwendet also standardsprachliche Grammatik in einem

mündlichen Gespräch – hier handelt es sich strenggenommen gar nicht um Jugendsprache, sondern größtenteils um Standardsprache mit jugendsprachlichen Worteinschüben.

Alles in allem wird also hier ein nicht der Realität entsprechendes, verzerrtes Bild von Jugend und Jugendsprache konstruiert: Das verbale und nonverbale Verhalten von Toni und den seinesgleichen wird als defizitär dargestellt, unter anderem auch die Standardkompetenz bzw. die Kompetenz der situationsangemessenen Varietätenwahl wird ihnen abgesprochen. Verstärkt wird diese Charakterisierung besonders auch durch die von Toni getragene, situationsunangemessene Kleidung.

### Beispiel 3: American English und British English

In vielen Englischbüchern wird zentral zwischen *American English* und *British English* unterschieden. Im Vokabelteil werden Wörter, die der einen oder anderen nationalen Varietät angehören, mit AE bzw. BE gekennzeichnet. In den Büchern selbst werden diese Unterschiede in der Regel auch thematisiert.



#### B You Brits!

- David:* Hey, this place is brilliant. And you're really good at skating.
- Mary-Beth:* Yeah. Central Park is great for things like skating, jogging or playing ball games. I really like living in the Big Apple.
- David:* What? Living in an apple? Ha, ha. Like a worm?
- Mary-Beth:* We call New York City the Big Apple. Didn't you know that?
- David:* But I can't see any apple trees around here! – Well, I'm really hungry after all this skating. Do you want some of my cheese and onion crisps?
- Mary-Beth:* Huh? Crisps? Oh, you mean chips! Sure. Thanks.
- David:* They aren't chips! Don't you know 'fish and chips'?
- Mary-Beth:* Yes, it's like burgers and fries. Your chips are our fries.
- David:* Hm. You Americans like using funny words. What else do you like doing apart from skating?
- Mary-Beth:* Well, I love surfing the Internet.
- David:* And what does your mum say?
- Mary-Beth:* You mean about sitting in front of the screen for too long?
- David:* Yes.
- Mary-Beth:* She doesn't mind. She likes using the Internet, too. And you?
- David:* I like playing the guitar, but I'm not very good at it.
- Mary-Beth:* Do you like football? If you're interested in seeing a game, we can go and see the Giants on Sunday.
- David:* Oh yes! But I don't know them. My favourite team is Manchester United.
- Mary-Beth:* That's soccer, David! I'm talking about football – American football. You Brits!
- David:* Well, your mum's English, so you're half a Brit.
- Mary-Beth:* True, actually Brits are quite OK. How about getting an ice cream?
- David:* Oh yes. Great idea!

Abb. 3: »You Brits!« (*Green Line 1 New*, 2004, 104), © Klett Verlag, Stuttgart

Im Buch *Green Line 1 New* wird der Unterschied zwischen *American English* und *British English* anhand eines Gesprächs zweier Jugendlicher im Central Park erklärt (siehe Abb. 3). Die beiden stellen fest, dass z. B. *chips* und *football* ver-

schiedene Bedeutungen in den jeweiligen Varietäten haben. Diese Wörter sollen die Schüler aus dem Text herausuchen und zuordnen. Dabei findet von Seiten der Autoren keine Wertung statt, was vor allem im Vergleich zu Beispiel 1 auffällt. Während dort selbst ein süddeutscher gesprochener Gebrauchsstandard, im Einzelnen die Verwendung des Wortes *Semmel*, als Kommunikationsbarriere dargestellt wurde, werden hier nationale Standardvarianten des Englischen als gleichberechtigte, legitime, ja selbstverständliche sprachliche Erscheinungen präsentiert. Während also dort Standardvariation im Deutschen als negatives, dysfunktionales Phänomen vorgeführt wurde wohl mit dem Zweck, die Schüler zu einem homogenen, norddeutsch geprägten Standard hinzuführen, wird hier sprachliche Variation im Englischen als neutrales Faktum behandelt und es wird lediglich das Ziel verfolgt, diese Variation den Schülern bewusst zu machen.

Wir haben es bei den zwei Schulbüchern bzw. ihren Verfassern mit zwei grundverschiedenen sprachlichen Ideologien zu tun. In Beispiel 1 war es der hannoveristisch beeinflusste *Homogenismus*, der unter mehreren regionalen Standardvarianten (*Semmel* vs. *Brötchen*) nur eine – und zwar die in Norddeutschland als vorherrschend geltende – als richtig erscheinen ließ und den Verfasser dazu veranlasste, den Schülern nur diese eine als richtig und funktionsfähig zu präsentieren. Bei diesem Beispiel wird – in impliziter Weise – die gegenteilige sprachliche Ideologie, der sprachliche *Pluralismus* vertreten; die Vorstellung also, dass Vielfalt zu den essenziellen Eigenschaften der menschlichen Sprache gehört und daher erhalten und gefördert werden soll. Dementsprechend scheidet hier auch die Kommunikation im Beispieldialog nicht an den unterschiedlichen Varietäten, die Sprecher können Missverständnisse in der Mündlichkeit spontan und kooperativ aus dem Weg räumen.

#### Beispiel 4: Kiezdeutsch

Das Kiezdeutsche wird in einem Kapitel des *Deutschbuch 9* (Ausgabe Bayern, Gymnasium) unter dem Titel »Kanak-Sprak« behandelt. In der Wahl dieses Titels kann man bereits eine gewisse Abwertung dieser sprachlichen Varietät feststellen, denn im Gegensatz zu der beschreibenden Bezeichnung *Kiezdeutsch* ist *Kanak-Sprak* zwar

ursprünglich durch den Kieler Schriftsteller Feridun Zaimoğlu aufgebracht im Sinne eines sprachlichen *Reclaims*, das heißt einer Rückeroberung und positiven Umdeutung eines negativ besetzten Begriffs. In der öffentlichen Debatte hat der Ausdruck jedoch seine negativen Assoziationen beibehalten: Erstens wird der Sprachgebrauch Jugendlicher als eigene Sprache, »sprak« vom Deutschen abgegrenzt; zweitens wird er als Sprache Fremder exotisiert und mit »Kanak« stark abgewertet. (Wiese 2012, 17)

Das Kapitel beginnt mit einem kurzen Dialog des Komikerduos Erkan und Stefan (*Deutschbuch 9*, 2007, 124):

- S.: Was geht ab?  
 M.: Hastu Problem, oder was?  
 S.: Ey, mach kein Scheiß, Alder!  
 M.: Was guckstu, bin isch Kino, oder was?  
 Isch mach dir Propellerkick in Fresse rein!!!  
 S.: Krass, ey!

Liest man diese wenigen Zeilen, so fällt gleich auf: M. reagiert aggressiv auf die harmlose Frage von S.<sup>6</sup>. Verwendet werden nur kurze, einfache Sätze. In die gleiche Richtung geht ein zweiter Text von Michael Freidank, »Dem Benz und dem 3er« (*Deutschbuch 9*, 2007, 124):

Da warn ma swei Typn vor Mc Donalds, dem Stefan Hase und dem Murat Igel, weißtu!  
 Dem Stefan hatte krasse Benz mit sekksundertern Maschine, dem anderen hatte 3ernn mit einsekkern Maschine. Un als dem ma Burgern und Pommes gefressen ham, hat dem Murat dem Stefan angelabert: »Alder, dein Maschine is Scheissndreck!« »Halts Maul, du Penner, isch schwör! Dem 3ern versäg ich mit 600ern im Rückwärtsgang«, hat dem Stefan gesagt, »aber o.k., machen wirn krasse Race. Imern von eim zum nächstem Ampeln, o.k.?«

Beide Texte zeichnen von Kiezdeutschsprechern ein negatives Bild. Die Sprecher sind aggressiv, liefern sich illegale Autorennen und pflegen eine eher derbe Ausdrucksweise (»Isch mach dir Propellerkick in Fresse rein« bzw. »Halts Maul, du Penner«). Ähnlich zu Beispiel 2 zur Jugendsprache wird also auch hier eine jugendliche, in diesem Fall ethnolektale, Sprechweise so kontextualisiert, dass sie – in diesem Fall durch die verbale Aggressivität der Sprecher – in einem negativen Licht, als eine Sprechweise der Problemjugend, erscheint. Zwischen dem sozialen Verhalten der Sprecher und deren Sprachgebrauch wird also ein direkter Zusammenhang hergestellt bzw. suggeriert. Und tatsächlich entspricht dieses Sprecherbild auch Wieses Beobachtungen zur Bewertung des Kiezdeutschen bzw. seiner Sprecher: »In der öffentlichen Wahrnehmung tritt der ›typische Kiezdeutschsprecher‹ oft klischeehaft als männlicher Jugendlicher türkischer Herkunft auf, möglichst in aggressiver Pose.« (Wiese 2012, 14) Alles in allem wird also das Kiezdeutsche als die Varietät aggressiver Jugendlicher dargestellt und auf diese subtile Weise, ohne explizite Wertungen vorzunehmen, stigmatisiert. Die Folge dieser Kontextualisierung ist selbstverständlich und zwangsläufig, dass Kiezdeutschsprecher und ihre Sprache durch die Bevölkerung abgewertet und abgelehnt werden. Dabei sei, wie Wiese betont,

6 Im Buch liegt vermutlich ein Druckfehler vor: *Erkan* wird mit *M.* abgekürzt.

[d]ie Realität [...] anders und sehr viel interessanter: Kiezdeutsch wird ebenso von Mädchen und jungen Frauen gesprochen, und es wird auch nicht nur von Sprecher/inne/n einer bestimmten Herkunft verwendet, sondern übergreifend von Jugendlichen in multiethnischen Vierteln. (Wiese 2012, 14)

In diesem Zusammenhang ist auch zu sehen, dass die ausgewählten Texte nicht wirklichkeitsnah sind, sondern vielmehr (als Auszug einer Comedy-Show bzw. als Text eines Schriftstellers) künstlich. Daher verfolgen diese Texte eigene Intentionen, die im Schulbuch jedoch nicht hinterfragt werden. So betonen Neuland/Volmert (2009, 55):

Allerdings möchte auch die oft imitierte »Kanak-Sprak« von Erkan und Stefan nicht wirklich die Sprache türkischer Jugendlicher parodieren, also ins Lächerliche ziehen; viel eher scheint sie dazu angetan, deutsche Zuhörer zu provozieren, indem sie deren Vorurteile ans Licht holt, in dem Sinne: »Genau so möchtet ihr uns sehen, so hättet ihr uns gern; es ist so einfach, euch den Spiegel vorzuhalten.«

Kiezdeutsch ist aber nicht nur Kunstform, auf Kiezdeutsch werden auch ganz gewöhnliche Alltagsgespräche geführt. Sein Gebrauch ist nicht an bestimmte Inhalte oder eine bestimmte mentale Einstellung gebunden. Indem die Schulbuchverfasser das Kiezdeutsche so eindimensional darstellen, besteht die Gefahr, dass die Schüler diese Varietät und damit zugleich auch ihre Sprecher als falsch bzw. schlecht einschätzen.

Im Anschluss an die beiden genannten Schulbuchtexte findet sich folgende Aufgabenstellung (*Deutschbuch 9*, 2007, 124):

- 1a) Schreibt die Texte in der Standardsprache (Hochdeutsch) nieder und verbessert dabei alle sprachlichen Fehler.
- 1b) Vergleicht die Texte und bestimmt dann die Merkmale der Kanak-Sprak genau. Untersucht dazu Wortwahl, Satzbau, Grammatik und Stil.

Aus linguistischer Sicht grundsätzlich problematisch ist hier zunächst einmal, von sprachlichen Fehlern zu sprechen. Wie Wiese (2012) überzeugend und auf empirischer Basis gezeigt hat, folgt das Kiezdeutsche einer eigenen Grammatik.<sup>7</sup> Von Fehlern im Kiezdeutschen kann daher nur gesprochen werden, wenn gegen diese varietäteigenen »Regeln« verstoßen wird, nicht jedoch, wenn kiezdeutsche sprachliche Strukturen gegen Regeln des Standarddeutschen verstoßen. Indem

<sup>7</sup> Wiese spricht allerdings vom Kiezdeutschen als einem *Dialekt*, wohl der englischen Terminologie folgend, wo *Dialekt* im Gegensatz zur germanistischen Verwendungsweise als allgemeiner Terminus für Varietäten, nicht aber für kleinräumige *regionale* Varietäten verwendet wird. Die Bezeichnung als Soziolekt wäre angebrachter. Zudem ist es ein generelles Problem, dass die Kiezdeutschforschung Alltagssprache beschreibt und diese dann mit schriftnahem Standarddeutsch vergleicht. Es wird ein Sprachwandel suggeriert, obwohl es viele der für das Kiezdeutsche typischen Phänomene schon seit Jahrhunderten im Mündlichen gibt.

aber hier genau dies geschieht, wird Kiezdeutsch als fehlerhafte Abweichung von der Standardsprache angesehen und dargestellt. Diese Vorgehensweise ist eine typische Manifestation bzw. Konsequenz des *sprachlichen Standardismus*, der Überzeugung also, dass die Standardsprache von vornherein besser/schöner/hochwertiger ist als andere Varietäten und sie den absoluten Maßstab der Sprachrichtigkeit verkörpert.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden drei »Statements« vorgestellt mit folgender Aufgabenstellung (*Deutschbuch 9*, 2007, 125):

- 2a) Lest die oben stehenden Statements zu diesem neuen Sprachtrend. Wie wird dieser Sprachtrend eingeordnet und bewertet?
- 2b) Bewertet selbst diesen Sprachtrend. Warum findet er so viele Nachahmer? Welche Gefahr steckt in der häufigen Verwendung dieser Sprache?

Die Offenheit der Fragestellung 2.a) wird in Teil b) bereits zunichte gemacht. Es ist von einer »Gefahr« die Rede, welche in der Verwendung des Kiezdeutschen stecke. Welche Antwort die Verfasser den Schülern in den Mund legen, ist klar: Die »schlechten« sprachlichen Formen könnten ins Standarddeutsche Einzug halten, die deutsche Sprache könnte verfallen. Diese Einstellung ist vom *sprachlichen Dekadentismus* geprägt, d. h. von der Überzeugung, dass Kiezdeutsch schlechtes Deutsch sei, so dass dessen eventueller Einfluss auf das Standarddeutsche nicht als Sprachwandel, sondern als Sprachverfall einzustufen wäre. Das Kiezdeutsche wird insgesamt als minderwertige, gefährliche Varietät dargestellt, deren Einfluss man beseitigen bzw. vermeiden muss. Das ganze Kapitel ist – angefangen mit der Vorstellung der Sprecher als aggressive Jugendliche bis hin zur Stilisierung des Kiezdeutschen als Gefahr für die deutsche Sprache – so aufgebaut, dass der Schüler nur zu dem Schluss kommen kann, diese Varietät wäre per se etwas Schlechtes. Andere Aspekte fallen unter den Tisch, darunter zunächst einmal der eigentlich eingeführte Name »Kiezdeutsch« sowie wer wo und wann diese Varietät spricht. Eine differenzierte, sachliche Darstellung findet nicht einmal ansatzweise statt, es wird auch vollständig ausgeblendet, dass Kiezdeutsch eine deutschlandweit verbreitete Varietät mit »sprachliche[n] Gemeinsamkeiten über unterschiedliche Regionen hinweg« (Wiese 2012, 13) ist, eine Jugendsprache, die sogar europaweit ihre Pendanten findet und von den Jugendlichen in allen Merkmalsausprägungen auch nur (!) im Gespräch mit anderen Jugendlichen verwendet wird.

## Schlussfolgerungen und Ausblick

Durch die oben dokumentierten exemplarischen Analysen sollte gezeigt werden, auf welche Weise und in welchem Maße die Darstellung von sprachlicher Variation und sprachlichen Varietäten in Schulbüchern von sprachlichen Ideologien geprägt ist. Wollte man eine Bilanz ziehen, so könnte und müsste man – im Einklang mit Susan Gals eingangs zitierter Behauptung – sagen, dass die Bewertung der Sprachwirklichkeit und die Vorstellungen über Sprachrichtigkeit in den analysierten Schulbüchern des Faches Deutsch weitgehend und einseitig vom *sprachlichen Standardismus* geprägt sind. Diese sprachliche Ideologie, die in den Schulbüchern konsequent und unreflektiert vertreten wird, geht dann, wie wir gesehen haben, zwangsläufig mit der Stigmatisierung von nonstandardsprachlichen Varietäten und Sprachstilen und deren Sprechern einher. Diese Stigmatisierung betrifft jugendsprachliche Sprachgebrauchsweisen genauso wie regional markierte Varietäten, darunter sogar auch (süddeutsch markierte) regionale Standardvarietäten. Die starre, teilweise orthodoxe Standardorientiertheit führt darüber hinaus zu unsachlichen, teilweise an der Realität vorbeigehenden Darstellungen über die Sprachwirklichkeit bis hin zur Konstruktion von Bedrohungsszenarien, die ihrerseits die Funktion haben, die vertretene sprachideologische Position rationalisieren und umsetzen zu können.

Auffallend ist jedoch gleichzeitig auch der Unterschied zwischen den untersuchten Schulbüchern des Faches Deutsch und Englisch. Die Darstellungen zum Deutschen werden in allen Fällen von zwar impliziten, jedoch eindeutigen Wertungen begleitet, die ihrerseits die Schüler in eine einzige bestimmte Richtung orientieren und beeinflussen sollen: weg von regional und sozial markierten Varietäten und sozialen Stilen, die angebliche Kommunikationsbarrieren und/oder Gefahren darstellen, hin zum (norddeutschen) Standarddeutsch, das als einzige von vornherein und universal richtige Varietät präsentiert wird. Dagegen sind die Darstellungen im analysierten Schulbuch des Faches Englisch deutlich sachlicher, in ihren Wertungen neutraler und toleranter. Dort wird sprachliche Variation – im Gegensatz zum Fach Deutsch – nicht als Problem oder gar als Gefahr und Barriere dargestellt, sondern als soziolinguistisches Faktum. Die Variation wird den Schülern dort lediglich vor Augen geführt und bewusst gemacht, ohne die zwanghafte Bemühung, eine bzw. bestimmte Varietäten oder Varianten als besser/schöner/richtiger herausstellen zu wollen. Die Ursachen für diese Unterschiede sind die grundsätzlich unterschiedlichen sprachlichen Ideologien, die in der deutschen und der englischen Sprachgemeinschaft verbreitet sind (vgl. Durrell 1999; Maitz/Elspaß 2011) und somit auch von den Lehrbuchautoren vertreten werden.

Die vorgestellten Beispiele für sprachliche Ideologien in Schulbüchern des Fachs Deutsch belegen, wie erwähnt, insbesondere die große Bedeutung und weite Verbreitung der *Standardideologie* in der Schule mit allen ihren sozio-linguistischen und sozialen Konsequenzen. Allerdings muss auch darauf verwiesen werden, dass die Schule in Deutschland in der schwierigen Lage ist, auf ein Leben in einer stark normativen Sprachgemeinschaft (vgl. Durell 1999; Maitz/Elspaß 2012, 44f.) vorbereiten zu müssen. Dennoch – oder gerade deswegen – sollte die Schule aber die durch diese starke Normativität verursachten sprachlichen und sprachlich bedingten sozialen Missstände nicht weiter verfestigen und vertiefen. Vielmehr sollte sie die von ihr vertretenen und vermittelten sprachlichen Ideologien und die in ihnen enthaltenen sprachlichen Norm- und Wertvorstellungen kritisch reflektieren, nicht zuletzt auch, um übergeordneten, pluralistisch geprägten sprachenpolitischen Regelungen auf EU-, Bundes- und Landesebene entsprechen zu können und die Stigmatisierung und soziale Benachteiligung einzelner Sprecher und Sprechergruppen zu verhindern. Auf jeden Fall sollte auch verhindert werden, dass die Schüler die Schule mit sprachlichen Defizitgefühlen verlassen oder sich gar für ihre identitätsstiftenden, regional markierten Erstvarietäten schämen müssen (vgl. Maitz/Elspaß 2011, 13). Eine erste und grundlegende Voraussetzung hierfür ist, die Sprachvariation innerhalb des Deutschen und auch innerhalb der deutschen Standardsprache zur Kenntnis zu nehmen und im Unterricht bewusst zu machen (vgl. Maitz/Elspaß 2011, 13). Dazu können Schulbücher einen wichtigen Beitrag leisten, wenn ihre zugrunde liegenden sprachlichen Ideologien sorgfältig geprüft und kritisch hinterfragt werden.

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

- Deutschbuch 9*. Herausgegeben von Wilhelm Matthiessen, Bernd Schurf, Wieland Zirbs. Berlin: Cornelsen 2007.
- Mit eigenen Worten 7 – Realschule Bayern*. Herausgegeben von Martin Bannert u. a., Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2001.
- Mit eigenen Worten 9 – Hauptschule Bayern*. Herausgegeben von Heiner Böttger u. a., Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2006.
- Learning English 1. Green Line New E2*. Herausgegeben von Rosemary Hellyer-Jones u. a., Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 2004.

## Literatur

- AdA=*Atlas der deutschen Alltagssprache*. Herausgegeben von Stefan Elspaß und Robert Möller, <http://www.atlas-alltagssprache.de/> [Stand: 27.05.2015].
- Blommaert, Jan (Hg.) (1999), *Language Ideological Debates*. Berlin/New York.
- Bußmann, Hadumod (2006), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchg. u. bibl. erg. Aufl., Stuttgart.
- Durrell, Martin (1999), »Standardsprache in England und in Deutschland«, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 27, S. 285–308.
- Europarat (1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg/Strasbourg, <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm> [Stand: 27.05.2014].
- Gal, Susan (2006), »Migration, Minorities and Multilingualism. Language Ideologies in Europe«, in: Clare Mar-Molinero u. a. (Hg.), *Language Ideologies, Policies and Practices*. Basingstoke, S. 13–27.
- Gehrig, Anna (2014), *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler.
- Irvine, Judith T. und Susan Gal (2000), »Language Ideology and Linguistic Differentiation«, in: Paul V. Kroskrity (Hg.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, S. 35–84.
- Kroskrity, Paul V. (2000), »Regimenting Languages. Language Ideological Perspectives«, in: Paul V. Kroskrity (Hg.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, S. 1–34.
- Lanstyák, István (2011), »A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről« [Über einige allgemeine Fragen von sprachlichen Ideologien], in: Katalin Misad und Zoltán Csehy (Hg.), *Nova Posoniensia*. Bratislava, S. 13–57.
- Maitz, Péter (2014), »Kann – soll – darf die Linguistik der Öffentlichkeit geben, was die Öffentlichkeit will?«, in: Thomas Niehr (Hg.), *Sprachwissenschaft und Sprachkritik. Perspektiven ihrer Vermittlung*. Bremen, S. 9–26.
- Maitz, Péter und Stephan Elspaß (2011), »Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht! Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland«, in: *Der Deutschunterricht* 63, Heft 6/2011, S. 7–17.
- Maitz, Péter und Stephan Elspaß (2012), »Pluralismus oder Assimilation? Zum Umgang mit Norm und arealer Sprachvariation in Deutschland und anderswo«, in: Susanne Günthner u. a. (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston, S. 41–58.
- Neuland, Eva und Johannes Volmert (2009), »ächz – würg – grins. Sprechen Jugendliche eine andere Sprache?«, in: *Der Deutschunterricht* 61, Heft 5/2009, S. 53–61.
- Polenz, Peter von (1994), *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Bd. 2: 17. und 18. Jahrhundert. Berlin/New York.
- Pollak, Alexander (2002), »Kritische Diskursanalyse – ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik«, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36, S. 33–48.
- Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard und Paul V. Kroskrity (Hg.) (1998), *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York/Oxford.
- Wiese, Heike (2012), *Kiezdeutsch – Ein neuer Dialekt entsteht*. München.

## Metaphern in Sprache und Bild – Zum Vermittlungspotenzial von Arbeitsmaterialien in Deutschlehrwerken

Als Gerd Katthage 2004 seine Studie zur *Didaktik der Metapher* vorlegte, zeichnete er darin ein deprimierendes Bild der Bedeutung, die der Metapher im Deutschunterricht zukommt.<sup>1</sup> Geprägt von der Traditionslast antiker Rhetorik und zum ersetzbaren »figurativen Ornament« degradiert, sei die Randstellung des Metapherthemas Beleg für eine »Spannung zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis« (Katthage 2004, 4). Diese Diskrepanz zwischen der wissenschaftlichen Position der Metapher als »Mittelpunkt einer breiten Diskussion« und ihrem schulischen Schattendasein »am Rande der thematischen Vielfalt des Deutschunterrichts« (Katthage 2004, 156f.) wird im Folgenden als an die Fachdidaktik gerichteter Auftrag verstanden, sich weiterhin verstärkt in die interdisziplinäre Diskussion des Faszinosums Metapher einzubringen. Auch wenn die Metapher in Schulbüchern heute bereits als »ästhetisches Sprachbild« und »pragmatisches Sprachphänomen« (Heinz 2015, 298) konzeptualisiert und ihre Existenz in verschiedenen Sprachvarietäten und Textsorten veranschaulicht wird,<sup>2</sup> möchten wir uns dafür aussprechen, die Metapher (noch) deutlicher ins Zentrum sprach- und literaturdidaktischer Arbeit im Deutschunterricht zu rücken. Hierbei sollte eine unterrichtliche Betrachtung das Ziel verfolgen, ein *umfassenderes* Verständnis der Metapher in der Unterrichtspraxis zu ermöglichen, welches neben literarischen Metaphern auch alltagssprachliche Sprachbilder sowie visuelle Metaphern sinnvoll integriert, ohne die kognitive Dimension metaphorischer Prozesse auszublenden. Damit fokussieren wir einen zentralen Aspekt der Überlegungen Michael Klemms und Hartmut Stöckls, die darauf hinweisen, »dass materielle (d. h. visuelle) Bilder, sprachliche Bilder (d. h. anschauungsorientierte, bildlich-bildhafte Ausdrücke, Metaphern) und

---

1 Corinna Koch beschreibt in ihrer Dissertation *Metaphern im Fremdsprachenunterricht* aus dem Jahr 2013 Ähnliches für den Stellenwert der Metapher in fremdsprachlichen Fächern wie Englisch, Französisch und Spanisch.

2 Vgl. dazu die exemplarische Analyse der »Materialisierung(en)« des Metapherthemas in Heinz 2015.

mentale Bilder (Vorstellungen, Anschauungen) unauflösbar verknüpft sind und in ihrer Verbindung bedacht werden müssen« (Klemm/Stöckl 2011, 9).

Vor diesem Hintergrund wenden wir uns in diesem Beitrag den gegenwärtigen Tendenzen der Metaphernvermittlung in Deutschlehrwerken zu. Mittels exemplarischer linguistisch-semiotischer Analysen und fachdidaktischer Reflexion möchten wir deutschdidaktisches Arbeitsmaterial zur Metapher auf seine Vermittlungsstrategien hin untersuchen. Dabei soll es im Besonderen um die materialspezifische Eignung gehen, ein erweitertes Metaphernverständnis im oben beschriebenen Sinne zu evozieren. Im Hinblick auf unser Vorhaben wurden folgende multimodal<sup>3</sup> aufbereiteten Lehrwerke für die Klassenstufen 6, 7 und 8 ausgewählt:

- *Duo Deutsch B6: Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht*, Klassenstufe 6, Oldenbourg;
- *Duo Deutsch B7: Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht*, Klassenstufe 7, Oldenbourg;
- *deutsch.punkt Gymnasium 4: Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch*, Klassenstufe 8, Klett.

Zunächst führen wir anhand eines Beispiels in die kommunikativen Potenziale und Grenzen von Sprache und Bild ein. Davon ausgehend möchten wir uns grundlegend für ein bedeutungspotenzierendes Zusammenwirken beider Modalitäten in Vermittlungskontexten<sup>4</sup> aussprechen und dies in Rückgriff auf die *Dual Coding Theory* (Sadoski/Paivio 2001) kognitionspsychologisch begründen. Anschließend soll in Anlehnung an die *Conceptual Metaphor Theory* (Lakoff/Johnson 2003) die Metapher als kognitives Konstrukt mit verschiedenen modalen Ausprägungen theoretisch modelliert werden. Die empirische Untersuchung des multimodalen Unterrichtsmaterials bildet den zweiten Teil des Beitrags und soll Rückschlüsse auf momentan vorherrschende Praktiken der Metaphernvermittlung erlauben. Basierend auf unseren Analysen formulieren wir abschließend einige Empfehlungen für eine gewinnbringende multimodale

3 Die Verwendung des Begriffes *multimodal* leitet sich ab aus der innerhalb der Multimodalitätsforschung gebräuchlichen Unterscheidung zwischen *mode* im semiotischen Sinne als »kulturell etabliertes und konventionalisiertes Zeicheninventar« wie z. B. Sprache, Bild oder Musik (Stöckl, i. E.), und *medium* u. a. im Sinne einer materiell-technischen Basis von Kommunikation (vgl. ebd.). Streng genommen findet demnach eine multimodale Kommunikation von Wissen im Medium *Schulbuch* statt. Im hier vorliegenden Beitrag möchten wir den Fokus auf die Modalitäten der (geschriebenen) Sprache und des Bildes richten.

4 Das Zusammenspiel mehrerer *modes* bei der Konstruktion von Bedeutung in einem multimodalen Gesamttext wird oft als bedeutungspotenzierend charakterisiert (vgl. Lemke 1998). Dieser Prozess einer kommunikativ effektiven Informationsanreicherung kann u. a. mithilfe des *near-analogy*-Konzeptes modelliert werden (siehe hierzu Brock/Pflaeging, i. E.).

Aufbereitung von Arbeitsmaterialien zur Vermittlung des Konzeptes *Metapher* im Deutschunterricht.

### ***Blechtschlange* – Eine einführende Betrachtung multimodaler Arbeitsmaterialien**

Versetzen wir uns in eine 6. Klasse, in der an einer ersten Begriffsbestimmung der Metapher gearbeitet wird. Blicken die SchülerInnen in ihr Schulbuch *Duo Deutsch B6* (2007), sehen sie unter »Regeln und Merksätze« eine Textpassage und eine Abbildung (siehe Abb. 1).

Der Text dient der Definition und Erläuterung der Metapher und ist in der Abgrenzung zu Personifikation und Vergleich präzise formuliert. Die Buchillustration besteht aus einer Farbzeichnung mehrerer Autos, deren enge Reihung mit einem kleinen Wagen als Schwanzspitze beginnt und um einen züngelnden Schlangenkopf ergänzt wird. Eine semiotische Bestandsaufnahme des multimodalen Arbeitsmaterials zeigt, dass wir es beim Wort *Blechtschlange* und weiteren Erläuterungen mit vorrangig symbolischen Zeichen zu tun haben, welche sich durch konventionell geprägte Form-Inhalts-Beziehungen auszeichnen und zumeist sukzessive und linear wahrgenommen werden.

Die Abbildung lässt sich als ein Komplex vorrangig ikonischer Zeichen beschreiben, welche auf der Ähnlichkeit mit einem realen Objekt basieren und eher simultan und holistisch dekodiert werden (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 127–144; zusammenfassend auch Nöth 2000; Stöckl 2004, 246f.). So fällt es uns gerade bei bildlichen Darstellungen leicht, Einzelaspekte in Relation zu setzen, Wechselwirkungen zu erkennen und einen Sachverhalt ganzheitlicher zu begreifen. Daher wird Bildern in schulischen, aber auch universitären Vermittlungskontexten ein epistemisches Potenzial zugesprochen (vgl. Mößner 2012, 11). Die modalitätsspezifische Tendenz zur Bedeutungs Offenheit visueller Zeichenkomplexe kann mithilfe der gewählten Darstellungsform gekonnt ausgenutzt werden. Dadurch sind die RezipientInnen in der Lage, mehrere Bildbestandteile als Autos<sup>5</sup> zu erkennen. Diese Interpretation wird vor allem durch eine klare Konturführung der Zeichnung ermöglicht und durch eine Darstellung typischer Repräsentanten der Kategorie *Auto* motiviert. Die horizontale Reihung der Autos wird kombiniert mit einer schlangentypischen Musterung und Farbigkeit (hier: gelb und orange), die sich bei allen Fahrzeugen und nicht zuletzt auch beim Schlangenkopf wiederfindet. Gerade dieser sichert zusätzlich die alternative Ausdeutung der Abbildung als *Schlängentier*. Die tatsächliche rezi-

---

5 Bei der sprachlichen Metapher *Blechtschlange* findet sich außerdem eine Synekdoche. Bei der Visualisierung wird dieser sprachliche Umweg ausgelassen.

### Sprachliche Bilder

Damit du Texte, ihre Aussage und ihre Wirkung verstehen kannst, musst du auch wissen, wie sprachliche Bilder funktionieren.

Bei **Metaphern** werden Eigenschaften oder die Bedeutung eines Begriffes auf einen anderen Begriff übertragen. Es ergibt sich eine neue Aussage, ein „Bild“.

Beispiel: Bei dem Begriff *Blechschlange* wurden das Aussehen und die Bewegung einer Schlange auf eine lange Reihe von Autos übertragen:  
*Die Blechschlange kroch die Autobahn entlang.*

Im täglichen Sprachgebrauch gibt es viele Metaphern (z. B. *Wasserhahn*, *Stuhlbein*, *Angsthase*, *blitzschnell*), sie finden sich aber vor allem in Gedichten, Werbetexten und Reden.

Wenn Gegenstände, Gebäude, Landschaften, Pflanzen oder Tiere mit menschlichen Eigenschaften oder Verhaltensweisen verknüpft sind, bezeichnet man das als **Personifikation**.

Beispiel: *Die Sonne lacht.*

Bei **Vergleichen** werden verschiedene Sachverhalte oder Aussagen durch das vergleichende Wort *wie* verbunden.

Beispiel: *Der Bildschirm war so klein wie mein Schulheft.*

R

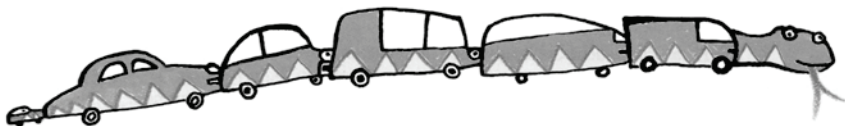


Abb. 1: Einführung zu sprachlichen Bildern in *Duo Deutsch B6* (2007, 229), Illustration von Verena Ballhaus, © Cornelsen Verlag, Berlin

pientenseitige Interpretation der Abbildung changiert generell am ehesten *zwischen* beiden Varianten. Wir werden unten noch einmal genauer auf die metaphorische Qualität dieses Beispiels zu sprechen kommen.

Das didaktische Potenzial von Bildern in Vermittlungskontexten resultiert neben ihrem erkenntnisfördernden Potenzial unter anderem aus der Tatsache, dass bewusst eingesetzte gestalterische Mittel auch eine motivierende Wirkung erzielen können. Nicht nur der skizzenhafte Stil der Zeichnung wirkt wenig streng; auch die Wahl der warmen Farben ruft tendenziell positive Stimmungen hervor.<sup>6</sup>

Die bewusste multimodale Aufbereitung schulischer Arbeitsmaterialien mit einer starken Akzentuierung des Bildlichen hat im Verlauf des letzten Jahrhunderts stetig an Bedeutung gewonnen.<sup>7</sup> Dies macht u. a. eine umfangreiche

6 Für eine semiotisch-fundierte Erklärung unter Bezugnahme auf Peirces Konzept des *emotionalen Interpretanten*, vgl. Pflaeging (2013a).

7 Hallet weist in diesem Kontext darauf hin, dass das »Prinzip der genre- und medienübergreifenden Kommunikation [...] im Fremdsprachenunterricht seit langem zur Anwendung« komme, »ohne dass sie unbedingt als solche konzeptualisiert würde«: »[D]iese kulturell

von Bezemer und Kress durchgeführte diachrone Studie zur Wissensaufbereitung in englischen Sekundarschulbüchern<sup>8</sup> deutlich (vgl. Bezemer/Kress 2009). Ihre Arbeiten verweisen gleichzeitig darauf, dass in der anglophonen Multimodalitätsforschung schulische Lehrmaterialien als relevante Gegenstände multimodaler und linguistischer Untersuchung bereits etabliert werden konnten (vgl. beispielsweise Royce 2002; Jewitt 2008). Die in diesem Forschungsbereich betonte Annahme, dass »how knowledge is represented, as well as the mode and media chosen, is a crucial aspect of knowledge construction, making the form of representation integral to meaning and learning more generally« (Jewitt 2008, 241) hat auch für die hier skizzierte Untersuchung besondere Relevanz.

Die ableitbare Schlussfolgerung, dass eine multimodale Aufbereitung von Wissen besonders günstig für Lernprozesse ist, wird durch kognitionspsychologische Überlegungen gestützt. Besonders herauszustellen ist in diesem Zusammenhang die *Dual Coding Theory* von Allan Paivio und anderen, welche ihren Ursprung in den 1960er und 1970er Jahren hat und ihre Kernannahmen bis in die heutige Zeit durch zahlreiche empirische Studien bestätigt sieht (vgl. Sadoski/Paivio 2001, 2f.). Laut dieser Theorie sind mentale Repräsentationen modalitätsspezifisch; Wissen werde mental sowohl sprachlich als auch nicht-sprachlich kodiert (vgl. Sadoski/Paivio 2001, 44). Nach Paivio (2006, 3) bilden sogenannte »logogens and imagens« als »internal representational units« die Bausteine zweier grundlegender Systeme menschlicher Kognition: des verbalen und des non-verbalen. Beide Systeme zeichnen sich durch eine Fähigkeit zur funktionalen Eigenständigkeit aus, weisen aber auch kognitiv effektive Vernetzungen untereinander auf (vgl. Sadoski/Paivio 2001, 52ff.). Empirische Studien, die eine deutlich erhöhte Behaltensleistung von konkreteren Konzepten (Objekte und deren Bilder sowie konkrete Wörter) im Gegensatz zu abstrakteren Konzepten (beispielsweise abstrakten Wörtern) bescheinigen (vgl. z. B. Sadoski/Goetz/Fritz 1993), legen zur Optimierung von Lehr- und Lernressourcen eine Integration von Bildern in sprachliche Texte nahe. Darüber hinaus erweist sich – im Sinne der Dual Coding Theory – eine Kopräsenz von Sprache und Bild als günstig für das Verarbeiten und Speichern von Informationen (vgl. Sadoski/Paivio 2001, 63). Außerdem zeigen Experimente die erkenntnisfördernden Potenziale von Bildern und Sprache-Bild-Verbindungen an (vgl. Sadoski/Paivio

---

vorfindliche Multimodalität aller Diskurse im Fremdsprachenunterricht [wird] dadurch modelliert, dass zu einem Thema [...] verschiedene Texte und symbolische Repräsentationen verwendet werden, vom Foto und der Zeichnung über die Postkarte, den Dialog bis zum Hörtext und zum Film« (Hallet 2008, 220).

8 In ihrem Forschungsprojekt *Gains and Losses: Changes in Representation, Knowledge and Pedagogy in Learning Resources* (2007–2009) analysierten Bezemer und Kress 23 Sekundarschullehrwerke der 1930er, 1980er und 2000er Jahre und untersuchten Wandel und Konstanz lehrwerksbezogener Gestaltungsprinzipien.

2001, 63f.). Nicht zuletzt wird auch hier betont, dass sowohl für verbale als auch für visuelle Prozesse motivationale Effekte sowie kreative Funktionen aufgrund einer Fähigkeit zur mentalen Simulation beschrieben werden können (vgl. Sadoski/Paivio 2001, 64f.).

Die Implikationen für die Erstellung und kritische Betrachtung von Arbeitsmaterialien im Bereich schulischer (und universitärer) Bildung sind deutlich: Visualisierungen sollte generell mehr Beachtung zukommen, da durch ihren gezielten, semiotisch begründeten und fachdidaktisch reflektierten Einbezug der angenommenen Multimodalität von Wissensbeständen Rechnung getragen wird und Internalisierungsprozesse bewusst initiiert werden können: »Externe Bilder regen die Bildung interner Bilder an und verankern das Wissen begrifflich und visuell [...].« (Ballstaedt 2012, 14) Neben dieser Forderung nach einer multimodalen Aufbereitung von wissensvermittelnden Materialien, liegt es auch nahe, bereits multimodal aufbereiteten Lehr- und Lernressourcen wie beispielsweise Schulbüchern Aufmerksamkeit zu schenken. Sie stellen unseres Erachtens lohnende Untersuchungsgegenstände dar, um mehr über Praktiken der Bildgestaltung und des Zusammenspiels von Sprache und Bild zu erfahren. Die Linguistik vermag hier aus ihrer Sicht nicht nur einen *status quo* zu skizzieren. Durch die folgenden Analysen können unseres Erachtens auch substantielle Empfehlungen für gestalterische Forschungs- und Arbeitsbereiche wie Kommunikations- und Informationsdesign abgeleitet werden, welche AutorInnen und IllustratorInnen wiederum als Impulse für die Gestaltung zukünftiger Lehr- und Lernressourcen dienen können.

## Metapher – Kognitive Konzeptualisierungen und modale Realisierungen

In Vorbereitung unserer qualitativen Analysen soll nun eine in der Sprachwissenschaft zentrale Konzeptualisierung der Metapher vorgestellt werden. Wie die *Dual Coding Theory* kam auch die kognitionslinguistische Theorie der konzeptuellen Metapher im Zuge der kognitiven Wende auf. Gegen Ende der 1970er Jahre postulierten George Lakoff und Mark Johnson in ihrem einflussreichen Werk *Metaphors We Live by* die Annahme, dass »metaphor is not just a matter of language, that is, of mere words« (Lakoff/Johnson 2003, 6). Metaphern seien »pervasive [...] in thought« und demnach kognitive Phänomene. Folglich können Metaphorisierungsprozesse deutlich genereller definiert werden als »understanding and experiencing one kind of thing in terms of another« (Lakoff/Johnson 2003, 5). Im Besonderen gehe es darum, abstrakte Konzepte mithilfe konkreter Konzepte zu begreifen (vgl. Lakoff 2006, 232). Erst der kognitive

Prozess ermögliche es uns, Metaphern produzieren und rezipieren zu können. Sie strukturieren Denkprozesse und vermögen, Handlungen zu leiten. Die metaphorische Dimension unseres Denkens und den Versuch, komplexen ›ungreifbaren‹ Phänomenen eine Struktur zu verleihen, fassen Kruse/Biesel/Schmieder (2011, 69) wie folgt: »Wir können also eine uns bekannte Gestalthaftigkeit einer Sache nutzen, um einer anderen Sache Gestalthaftigkeit zu verleihen«. Daraus geht auch hervor, dass sich sprachliche Metaphern treffender als »Realisierungen«, also »metaphorical expressions« (Lakoff/Johnson 2003, 4) konzeptueller Metaphern beschreiben lassen.

Charles Forceville (2008, 463) ergänzt Lakoff und Johnsons *Conceptual Metaphor Theory*, welche sich dennoch vorrangig auf sprachliche Beispiele stützt, um eine multimodale Perspektive auf metaphorische Realisierungen: »if metaphors are essential to thinking [...], it makes sense that they should occur not only in language but also in static and moving pictures, sounds, music, gestures, even touch and smell – and their various permutations.« Die Existenz solcher visueller Metaphern werden wir im Folgenden zu belegen versuchen.

Das didaktische Potenzial der Metapher für den Deutschunterricht ergibt sich hieraus in einem dreifachen Sinne. Abbildung 2 führt die hier wesentlichen Realisierungsformen auf und zeigt gleichermaßen, für welche Unterrichtsbereiche des Faches Deutsch sie relevant werden.

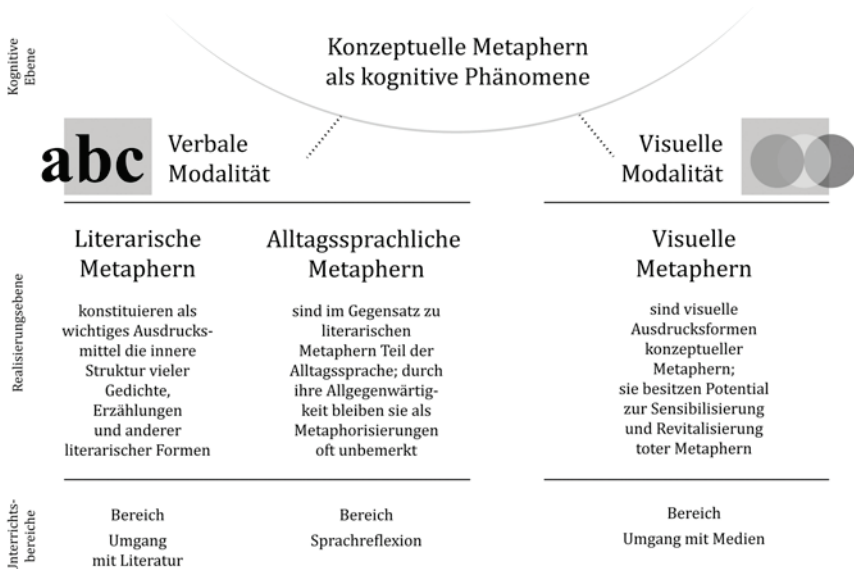


Abb. 2: Kognitive Ebene und Realisierungsebene von Metaphern sowie Unterrichtsbereiche

Auch wenn in den Lern- und Lehrwerken inzwischen (politische) Rede und Alltagssprache ins Blickfeld geraten, lernen SchülerInnen laut Unterrichtscurriculum Metaphern zuerst in ihrer literaturgebundenen Erscheinungsform kennen: Als ästhetische Sprachbilder sind sie Teil der inneren Struktur vieler Gedichte, Erzählungen und anderer literarischer Formen (vgl. dazu Heinz 2015).

Der junge Hugo von Hofmannsthal etwa entwickelt in seinem 1890 veröffentlichten Sonett *Was ist die Welt?* die Textur aus der Metaphorisierung der Welt als »Ein ewiges Gedicht«, dem diejenige des Individuums als »Vers, der sich an tausend and're flicht«, entspricht. Vor die Entscheidung gestellt, ob wir dies als RezipientInnen akzeptieren, erkennen wir eventuell die konzeptuelle Gemeinsamkeit von WELT und GEDICHT in der Zusammendrängung ihres Materials – von Materie im Falle der Welt, von gestalteter Sprache im Falle des Gedichts (vgl. Heinz 2009, 50–60). Wer die Welt als GEDICHT entwirft oder eine Reihe aufeinanderfolgender Autos als SCHLANGE konzeptualisiert, vollzieht eine metaphorische Projektion, die mit der selektiven Zuweisung von Eigenschaften einhergeht.

Während solche Verstehens- und Interpretationsprozesse durch die Metapher als ästhetisches Sprachbild ins Bewusstsein gerückt werden, bleibt sie als Phänomen der Alltagssprache häufig (noch) unbemerkt. Möglicherweise liegt dies sogar in ihrer Omnipräsenz begründet, welche Chandler (2002, 124f.) sehr treffend zusammenfasst: »we may think of figurative language as most obviously a feature of poetry and more generally ›literary‹ writing, but there is more metaphor on the street corner than in Shakespeare.« Gerade dieser Umstand jedoch macht die Metapher zu einem betrachtenswerten Gegenstand unterrichtlicher Praxis. Neben der bewussten Thematisierung von Alltagsmetaphorik selbst kann auch das Einbeziehen visueller Realisierungen von Metaphern einen Impuls zur Sensibilisierung ihrer Wahrnehmung leisten. Dies hat sich im Beispiel der Alltagsmetapher *Blechschlange* bereits angedeutet: »Metaphorische Konzepte sind allgegenwärtig [...]. Die Entwicklung metaphorischen Verstehens bei Kindern ist damit auch für viele Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam.« (Gansen 2008, 43) Ausgangspunkt für diese Prozesse kann und sollte ein entsprechend gestaltetes Unterrichtsmaterial sein, dem wir uns nun exemplarisch zuwenden.

## Sprachbild und Bildsprache in der Metaphernvermittlung – Qualitative Analysen<sup>9</sup>

Das im vorigen Kapitel skizzierte, deutschdidaktisch relevante Grundverständnis der Metapher als kognitives Phänomen bestärkt eine Verortung der Metapher als »Gelenkstück« (Köpcke/Spieß 2013, 253–285) für den Sprach- und Literaturunterricht und ermöglicht eine Reflexion ihres Potenzials zur multimodalen Ausprägung. Wie verschiedene Lehrwerke mit diesem Potenzial umgehen, soll nun mithilfe einer linguistisch-semiotischen Betrachtung erschlossen werden.

An dieser Stelle sei bemerkt, dass wir es innerhalb der Forschungsdiskussion mit einer »kaum mehr überschaubaren Vielfalt metapherntheoretischer Ansätze« (Baldauf 1997, 13) zu tun haben, welche zwar gewisse Schnittmengen aufweisen, jedoch auch divergieren. Deshalb sollte es nicht überraschen, dass auch in Deutschlehrwerken – hier chronologisch nach Klassenstufen geordnet – das Konzept *Metapher* recht unterschiedlich modelliert wird.

Als theoretischer Hintergrund unserer Analysen dient in diesem Beitrag die oben eingeführte Theorie der konzeptuellen Metapher einschließlich ihrer Ergänzung durch das Konzept der bildlichen bzw. multimodalen Metapher, welche es erlaubt, Metaphern als kognitive Phänomene mit verschiedenartigen Realisierungen zu beschreiben. Ein besonderes Augenmerk wird demnach auf eine Einbeziehung von (verbaler) Alltagsmetaphorik sowie von bildlichen Metaphern gelegt werden. Zur Beschreibung der metaphorischen Qualität der Vermittlungsmaterialien verwenden wir die Termini *Quelldomäne* und *Zieldomäne*<sup>10</sup> und gründen unsere Analysen auf der Annahme, dass »metaphorical mappings« durch strukturelle Korrespondenzen beider Domänen motiviert sind (vgl. Lakoff 2006, 232). Um das intentionsgemäße Dekodieren einer visuellen Metapher zu begünstigen, sollten gerade in Vermittlungssituationen beide Bereiche und ihre Ähnlichkeiten deutlich in der Illustration dargestellt und erkennbar sein.

---

9 Wir sind uns dessen bewusst, dass die folgenden Beispiele in den meisten Fällen (noch) komplexer sind als die hier beschrieben. Abgesehen von metaphorischen Prozessen spielen vor allem auch Metonymien eine Rolle.

10 Die Termini basieren auf den originalen Begriffen »source domain« und »target domain« nach Lakoff/Johnson (2003).

## Duo Deutsch B6: Blechschlange

Wie oben bereits angedeutet, haben wir es bei der Abbildung *Blechschlange* (siehe Abb. 1) mit einer visuellen Form der Metaphorisierung zu tun, weil ein Gegenstand als einem Gegenstandstyp zugehörig erklärt wird, dem er eigentlich nicht angehört (vgl. Sonesson 2003). Indem aneinander gereihte Autos als Schlange visualisiert werden, vergegenwärtigen sie den bildspendenden Bereich des Tierischen, dessen Vorhandensein wir uns im Sprachgebrauch oftmals nicht bewusst sind. Mithilfe ko- und kontextuellen Wissens gelingt es bei bildlichen Metaphern schnell, Quell- und Zieldomäne klar zuzuordnen und nicht fälschlicherweise von der Metapher SCHLANGE IST EINE REIHUNG VON AUTOS auszugehen.<sup>11</sup> Die Visualisierung vereint gekonnt beide Domänen des Metaphorisierungsprozesses in einer Darstellung, indem auf Basis inhaltlicher Gemeinsamkeiten beider Konzepte (z. B. lange schlanke Form und kriechendes Fortbewegen auf dem Boden) etwas Neues entsteht, das als visuelle Metapher beschreibbar ist. Anhand von Forcevilles Kategoriensystem für bildliche Metaphern kann sie der Kategorie *hybrid metaphor* zugeordnet werden: »Two objects that are normally distinct entities are physically merged into a single ›gestalt‹.« (Forceville 2008, 465) Im Ergebnis ist das, was die verbale Realisierung *Blechschlange* denotiert, auch im Bild präsent.

Das didaktische Potenzial dieser Alltagsmetapher und ihrer multimodalen Vermittlung scheint deutlich. Zum einen führt die Visualisierung die Existenz von Alltagsmetaphern besonders eingängig vor Augen – wir erleben also die bildliche Revitalisierung einer konventionellen ›toten‹ Metapher. Zum anderen vermag gerade die Einbeziehung einer bildlichen Metapher darauf aufmerksam zu machen, dass Metaphern kognitive Größen sind, die eine Realisierung in mehreren Modalitäten erfahren können. Mit einem konkreten Verweis auf den metaphorischen Gehalt des Bildes hätte die Darstellung gewinnbringend textet werden können.

## Duo Deutsch B7: Innovationskraft der Metapher

Im Gegensatz zu gängigen Metapherdefinitionen in Schullehrbüchern, welche mit Formulierungen wie *eigentlicher* und *übertragener Bedeutung* arbeiten,<sup>12</sup> liefert das Lehrbuch *Duo Deutsch* (2007) für Klassenstufe 7 ambitioniert eine Definition, die dem fachwissenschaftlichen Verständnis einiger AutorInnen nahekommt:

11 Weitere Disambiguierungsstrategien finden sich in Forceville (2008).

12 Vgl. zu diesem Problemkontext Heinz (2015, 305f.).

Eine Metapher (altgr. *meta* – *hinüber* und *pherein* – *tragen*) ist ein sprachliches Bild. Bei einer Metapher werden *zwei Begriffe* aus oft ganz verschiedenen Bereichen **miteinander verbunden**, die man normalerweise nicht aufeinander bezieht. Die Bedeutung des einen Begriffs wird auf diese Weise eng mit der des anderen verbunden, die kombinierten Bedeutungen der beiden Begriffe werden auf ein neues Drittes **übertragen**. Dadurch entstehen **neue Vorstellungen und Bilder**, die man sprachlich sonst nicht so ausdrücken könnte.

(*Duo Deutsch B7*, 2007, 173; Hervorhebungen im Original).<sup>13</sup>

Führen wir nun als Vergleich zur Definition des Schulbuchs diejenige Rüdiger Weingartens (1993, 280f.) an: »[B]ei dem Verstehen eines sprachlichen Ausdrucks als Metapher [werden] zwei Entitäten aufeinander bezogen [...]. Als Ergebnis dieses Prozesses soll eine dritte Entität entstehen«. Sowohl Weingarten als auch die Schulbuchautoren betonen die Innovationskraft der Metapher, anstatt sie als bloßes Stilornament, verkürzten Vergleich oder als ersetzbare Einheit nicht-wörtlichen Ausdrucks zu deuten.



Abb. 3: *Stuhlbein* und weitere Visualisierungen in *Duo Deutsch B7* (2007, 173), Illustrationen von Verena Ballhaus, © Cornelsen Verlag, Berlin

Im genannten Lehrbuch finden sich außerdem einige kleinere Abbildungen (siehe Abb. 3), die – ähnlich wie bei der *Blechschlange* – als hybride visuelle Metaphern beschrieben werden können, da beispielsweise beim *Stuhlbein* sowohl Quell- als auch Zieldomäne im Bild vereint sind und zu einer gemeinsamen Gestalt verschmelzen. Bis auf dieses auch in der sprachlichen Beschreibung thematisierte Beispiel findet keine weitere Betextung der Illustrationen statt. Dies könnte in der Unterrichtssituation teilweise dazu führen, dass die visualisierte Metapher bei einigen Bildern eher im Verborgenen bleibt. Das epistemische Potenzial dieses multimodalen Arbeitsmaterials wird noch nicht voll ausgeschöpft.

<sup>13</sup> Dem folgt das hier erläuterte Beispiel *Stuhlbein*, die Illustrationen (siehe Abb. 3) und die »Methode und Arbeitstechnik« des *Metaphernbaukastens*, welcher auch die Begriffe »Bildspender« und »Bildempfänger« nennt.

## deutsch.punkt 4: Bachbett, Glühbirne, Datenstrom

Etwas vager nähert sich das Lehrbuch *deutsch.punkt 4* (8. Klasse) der Metapher, wenn diese als »ein sprachliches Bild oder ein bildlicher Ausdruck« erklärt wird, das bzw. der »in einem übertragenen, bildlichen Sinn gebraucht wird« (*deutsch.punkt 4*, 2007, 203). Die Konkretisierung, dass Metaphern »nicht nur in Gedichten, sondern auch im alltäglichen Sprachgebrauch vor[kommen], wo wir sie kaum als solche wahrnehmen«, überschreitet die im Kapitel *Lyrische Texte (Gedichte) untersuchen* gegebene Definition als »Gestaltungsmittel in lyrischen Texten« und führt die alltagssprachliche Dimension von Metaphernrealisierungen ein (siehe Abb. 4). Als Beispiele werden *am Fuße des Berges* und *Bachbett* angeführt. Mit dem Hinweis auf die häufig metaphorisch motivierte Benennung neuer Erfindungen ist zudem eine didaktisch schlüssige theoretische Vertiefung angedeutet.

Bemerkenswert fällt zudem auch die aufwändige Visualisierung der Beispiele alltagssprachlicher Metaphern aus. Eine genauere Betrachtung ist lohnend, da sich hier unterschiedliche Grade der Explizitheit bildlicher Metaphern aufzeigen lassen.

Die visuelle Darstellung der Metapher *am Fuße des Berges* macht die metaphorische Realisierung im Bildlichen unseres Erachtens wenig deutlich. Das Erkennen der angedeuteten Zehen/Füße am unteren Rand des Berges verlangt eine sehr intensive Betrachtung durch die SchülerInnen. Zusätzlich könnte die beigefügte menschliche Figur eher vom metaphorischen Gehalt der Darstellung ablenken. Um die Realisierung als visuelle Metapher eindeutiger zu machen, hätte der bildspendende Bereich der Personifizierung EIN BERG IST EIN MENSCH (vgl. Lakoff/Johnson 2003, 33f.) durch eine explizitere Gestaltung besser integriert werden können.

Beim Beispiel *Bachbett* verhält sich dies etwas anders. In einer einzigen visuellen Darstellung wird die konzeptuelle Metapher EIN BACH IST EIN BETT mit Bildspender und Bildempfänger realisiert. Im Vergleich zum vorherigen Beispiel wird hier die Wechselbeziehung zwischen beiden Bildgegenständen mit visuellen Mitteln deutlicher suggeriert. Die Visualisierungen von BETT (Quelldomäne) und BACH (Zieldomäne) sind sich in Form und Größe im Bild sehr ähnlich – die hier im Bild suggerierten konzeptuellen Korrespondenzen stellen somit die metaphernmotivierende Basis dar. Die parallele Anordnung und vor allem die Gestaltung der Wasseroberfläche mit Elementen und Farben, die der liegenden Person ähneln, ermöglichen zusätzlich das Erkennen einer visuellen Metapher. Eine Interpretation kann gerade durch diese visuellen kohäsiven Mittel gelingen. Es bleibt aber festzuhalten, dass Quell- und Zieldomäne hier (und noch stärker bei den nächsten beiden Beispielen) eher separat bleiben.

Bei den Beispielen *Motorhaube* und *Glühbirne* werden jeweils zwei räumlich-




<p>Metaphern und sprachliche Bilder kommen nicht nur in Gedichten, sondern auch im <b>alltäglichen Sprachgebrauch</b> vor, wo wir sie oft kaum noch als solche wahrnehmen, z.B. „am Fuße des Berges“, „Bachbett“.</p>	
<p>Häufig wurden zur Benennung von <b>Erfindungen</b> neue Metaphern gebildet, z.B. „Glühbirne“, „Motorhaube“.</p>	
<p>Heute z.B. „Datenstrom“, „Internet“</p>	

Abb. 4: Einführung: »Alltägliche Metaphern« in *deutsch.punkt 4* (2007, 204), Illustrationen von Inge Voets, © Klett Verlag, Stuttgart

syntaktisch miteinander assoziierte Bilder nebeneinandergestellt. Die Einzelbilder fungieren als autarke Repräsentanten des Quell- bzw. Zielbereichs der Metapher. Laut Sonesson ist dies für eine bildliche Metapher eher untypisch.<sup>14</sup> Eine bildmetaphorische Qualität entsteht, ähnlich wie bei *Bachbett*, vor allem über visuelle Implikaturen,<sup>15</sup> die vor allem auf Basis kohäsiver Mittel generiert werden können. Während dies bei der gewählten Darstellungsform von *Glühbirne* noch funktionieren mag – wir stellen Bezüge zwischen dem glühenden Lichtspender und der Birnenfrucht aufgrund der gleichen Form (als metaphorisch motivierende Basis) sowie der gleichskalierten Darstellung und der visuell gleichen »Verzweigung« her – könnte es sich bei *Motorhaube* schon schwieriger gestalten.

Auch im Beispiel *Motorhaube* löst die Abbildung die sprachlich enge Verbindung von Bildspender und -empfänger auf und separiert diese. Die nebeneinander gestellten Bilder weisen unseres Erachtens wenig kohäsive Bezüge auf:

14 Sonesson (2003, 33) stellt die (nachvollziehbare) These auf, dass bildliche Metaphern »im Gegensatz zu sprachlichen Metapher [...] nicht notwendigerweise asymmetrisch« seien: »Es ist häufig unmöglich zu entscheiden, welcher der beteiligten Begriffe als Quelle (bzw. Träger der Metapher) und welcher als ihr Ziel (bzw. ihr Inhalt) fungiert.«

15 Visuelle Implikaturen (»pictorial implicatures«) werden unter anderem dadurch generiert, dass BetrachterInnen eine kommunikative Intention seitens des/der BildproduzentInnen annehmen, das Bild so gestaltet zu haben, dass nicht nur das tatsächlich Abgebildete erkannt wird, sondern darüber hinaus auch Inhalte inferiert werden können. So würde man beispielsweise bei *am Fuße des Berges* inferieren, dass der/die IllustratorIn nicht der Auffassung ist, dass Berge Zehen haben, sondern eine metaphorische Qualität andeuten will. Bei *Glühbirne* ist die Intention, beide Bereiche zusammenzubringen, weniger offensichtlich, sodass das Generieren von Implikaturen unwahrscheinlicher wird. Es muss hier bewusster geschaut werden, um zu erkennen, dass beide Darstellungen nicht nur zufällig nebeneinander erscheinen (vgl. Abell 2005; Pflaeging 2013a).

Weder wird die Einfärbung der Haube bei der farblichen Gestaltung des Autoteils wiederholt, noch erlaubt die Form eine schnelle Zusammenführung von Quell- und Zieldomäne. Lediglich die Position der Bildelemente in ihren jeweiligen bildlichen Ko-Texten – verbunden mit kontextuellen Erwartungen seitens der RezipientInnen – könnten als Hilfestellung dienen. Das Generieren visueller Implikaturen ist hier unseres Erachtens unwahrscheinlicher.

Durch die beschriebenen Gestaltungsstrategien entstehen visuelle Metaphern auf dem Weg des bildlichen Vergleichs, der *pictorial simile*, welche Forceville (2008, 466) als Kategorie für Konstellationen wie »[t]wo objects are represented in their entirety in such a way that they are made to look similar« entworfen hat. Dabei sind die Beispiele *Glühbirne* und *Motorhaube* typische Vertreter dieser Kategorie. Durch die vergleichende Gegenüberstellung von Quell- und Zieldomäne in einer einzigen bildlichen Darstellung ist *Bachbett* hier eher ein peripheres Exemplar dieser Kategorie. Alle Illustrationen werden in ihrer diskursiven visuellen Struktur linear lesbar, indem sie die Bestandteile der Metapher nicht gleichzeitig, sondern nacheinander entwerfen. Auch wenn Gestaltungsmerkmale wie relative Skalierung der Einzelbilder, Farbwahl oder Konturführung dazu genutzt werden (können), Bezüge zwischen Quell- und Zieldomäne zu suggerieren, scheint das Vermittlungspotenzial dieser visuellen Metaphern durch zusätzlich nötige Inferenzprozesse geschmälert.

Die bildliche Darstellung von *Datenstrom* gestaltet sich hingegen als hybride visuelle Metapher, weil die Formulierung eines binären Codes, der visuell als mäandernder Strom gefasst wird, Quell- und Zieldomäne zu einer Gestalt verschmelzen lassen. Bei der Darstellung zu *Internet* lässt sich hingegen kaum eine metaphorische Qualität nachweisen, da lediglich der bildspendende Bereich des Netzes abgebildet wird.

Wie auch die Beispiele *Blechschlange* und *Stuhlbein* eignet sich die Visualisierung von *Datenstrom* unseres Erachtens eher für den metaphernvermittelnden Unterricht, da im Bild sowohl Bildspender als auch Bildempfänger der konzeptuellen Metapher INFORMATION IST EIN GEWÄSSER deutlich erkennbar sind. Bemerkenswert ist, dass hier nur die tatsächlich auf den Zielbereich übertragenen Eigenschaften eines fließenden Gewässers in die zusammenführende Darstellung integriert werden. Die Annahme Weingartens (1993, 280f.), dass bei einem Metaphorisierungsprozess »[a]ls Ergebnis [...] eine dritte Entität entsteh[t]«, findet eine spezifisch bildliche Entsprechung. Das Konstrukt aus aufeinander bezogenen Texterläuterungen und Bildillustrationen veranschaulicht u. E. ideal die wechselseitige kommunikative Ergänzung von Sprache und Bild und das didaktische Potenzial einer bewusst erzeugten multimodalen Metapher (vgl. Forceville 2008, 463).

## Schlussbemerkungen und Ausblick

Die linguistisch-semiotisch basierte und didaktisch reflektierte Untersuchung des Unterrichtsmaterials ergab im Allgemeinen, dass Metaphern bereits in einigen Lehrwerken nicht nur als literarisches Stilmittel, sondern auch in ihrer Ausprägung als Alltagssprachliches sowie visuelles Phänomen vorgestellt werden. Eine genauere Betrachtung zeigte jedoch auch, dass die Einbeziehung und Gestaltung von Visualisierungen unterschiedlich ausfällt. Während beispielsweise in Visualisierungen zu *Blechschlange* oder *Stuhlbein* Quell- und Zieldomäne der Metapher auch im Bild verschmelzen und den Metaphorisierungsprozess in Form einer *hybrid metaphor* vor Augen führen, werden Quell- und Zieldomäne in den Illustrationen zu *Motorhaube* oder *Glühbirne* separiert dargestellt. Es entstehen *pictorial similes* mit metaphorischer Qualität, deren Erkennen den SchülerInnen, so vermuten wir, besondere Aufmerksamkeit sowie zusätzliche Interpretationsleistung abverlangt. Die Frage, inwieweit diese Anforderungen auch eine Überforderung darstellen, bedarf der Klärung durch Studien der empirischen Unterrichtsforschung.

Das Zusammenspiel von Linguistik und Schulbuchforschung ermöglicht nicht nur eine präzise sprachwissenschaftliche Beschreibung von wissensvermittelnder Kommunikation in Lehrwerken, sondern erlaubt es unserer Ansicht nach weiterführend, kommunikative Probleme zu antizipieren und nicht zuletzt auch Empfehlungen für eine (dem sprachwissenschaftlichen Gegenstand) angemessenere Aufbereitung auszusprechen.

Eine Unterstützung der potenziell schwierigen Dekodierung bildlich-vergleichender Illustrationen entsteht in der Darstellung möglicherweise durch eingezeichnete Linien als Querbezüge, die den Übertragungsprozess suggerieren. Wirkungsvoller ist unseres Erachtens jedoch eine Integration von Quell- und Zieldomäne in einem Bild, welches das effektive Zusammenspiel verbaler und visueller Realisierung bestmöglich löst. Hierbei ist eine deutlich dekodierbare Integration beider Domänen im Bild jedoch unabdingbar, um das Erkennen der Darstellung als visuelle Metapher zu ermöglichen.

Darüber hinaus empfehlen wir, die theoretischen Lehrbuchtexte zur Metapher, in denen diese bereits oft als Alltagssprachliches Phänomen charakterisiert wird, um eine Passage zur visuellen Realisierungsmöglichkeit zu ergänzen. Zusätzlich könnte sich auch eine Betextung der Illustrationen als *visuelle Metapher* positiv auf den Erkenntnisprozess auswirken.

Abschließend möchten wir für ein inhaltlich differenzierendes und gestalterisch bewusst multimodales Unterrichtsmaterial plädieren. Dies ermöglicht nicht nur die nötige Unterscheidung zwischen konzeptuellen Metaphern der menschlichen Kognition und ihren vielfältigen Realisierungsformen. Hierbei kommt es jedoch darauf an, Sprache und Bild gezielt aufeinander abzustimmen

und vor allem die motivationalen, aber auch epistemischen Potenziale von Visualisierungen auszuschöpfen.

Mit der zusätzlichen Betrachtung alltagssprachlicher aber auch visueller Metaphern und ihrer Darstellung im Schulbuch haben wir einerseits zu zeigen versucht, dass die Metapher modalitätsübergreifendes Denken zu inspirieren vermag. Andererseits sieht Caviola das Vermögen der sprachlichen Metaphernreflexion vor allem auch darin, das Bewusstsein von SchülerInnen für die metaphorisch verbundenen »Analogien zwischen inhaltlich getrennten Bereichen« zu schärfen und dadurch auch »zum fächerübergreifenden Denken an[z]u leiten« (Caviola 2003, 10).

Die Allgegenwärtigkeit von Metaphorik selbst deutet außerdem darauf hin, dass eine Beschäftigung mit Metaphern über den Deutschunterricht hinaus relevant ist. Gerade auch im Fremdsprachenunterricht sowie in gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerischen Fächern sollten Metaphern in Sprache und Bild deutlicher ins Zentrum gerückt werden. Ihre kulturelle Determiniertheit, ihre Teilhabe an Ideologiebildung und Manipulation sowie an künstlerischem Ausdruck prägen sowohl Schulbuchtexte selbst als auch die Auswahl ihrer Themen und Inhalte.<sup>16</sup>

Mithilfe einer linguistisch-semiotischen Charakterisierung metaphernvermittelnden und metaphernvermittelten Arbeitsmaterials in Deutschlehrwerken können nicht nur Kategorien zur *Analyse* von Lehrbuchtexten und Alltagskommunikation geschaffen und somit die Medienlinguistik und Multimodalitätsforschung um eine Fallstudie erweitert werden. Es zeigt sich ferner auch die Relevanz linguistischer Schulbuchforschung über die Grenzen der Sprachwissenschaft hinaus: Neben den angedeuteten Bezügen zu verwandten Forschungsbereichen wie der Medienwissenschaft und der (pädagogischen) Psychologie, liefert eine sprachwissenschaftliche Analyse deutschdidaktischen Arbeitsmaterials wertvolle Ergebnisse und Empfehlungen für die Konzeption und Gestaltung von Lehr- und Lernressourcen im Kommunikations- und Informationsdesign sowie in der Verlagspraxis.

---

16 Die Relevanz der Beschäftigung mit Metaphern und ihren Realisierungsformen zeigt sich außerdem darin, dass sie sich auch in zunächst wenig bildlich-ikonisch wirkenden Diagrammen und Infografiken manifestieren (vgl. hierzu auch Pflaeging 2013b; Ziem 2012, 199).

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

- deutsch.punkt* Gymnasium 4. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Herausgegeben von Jutta Biesemann u. a., Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 2007.
- Duo Deutsch B6. Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht.* Herausgegeben von Ulrich Schmitz und Christian Sondershaus. München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag 2007.
- Duo Deutsch B7. Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht.* Herausgegeben von Ulrich Schmitz und Christian Sondershaus. München/Düsseldorf/Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag 2007.

### Literatur

- Abell, Catharine (2005), »Pictorial Implicature«, in: *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 63, Heft 1/2005, S. 55–66.
- Baldauf, Christa (1997), *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher.* Frankfurt a. M.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2012), *Visualisieren. Bilder in wissenschaftlichen Texten.* Konstanz.
- Bezemer, Jeff und Gunther Kress (2008), »Writing in Multimodal Texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning«, in: *Written Communication* 25, S. 166–195.
- Bezemer, Jeff und Gunther Kress (2009), »Visualizing English. A Social Semiotic History of a School Subject«, in: *Visual Communication* 8, Heft 3/2009, S. 247–262.
- Brock, Alexander und Jana Pflaeging (i. E.), »The Virtues of Near-Analogy in Language and Communication«, in: Christoph Haase und Anne Schröder (Hg.), *Analogy, Copy, and Representation. Interdisciplinary Perspectives.* Bielefeld.
- Caviola, Hugo (2003), *In Bildern sprechen. Wie Metaphern unser Denken leiten. Materialien zur fächerübergreifenden Sprachreflexion.* Bern.
- Chandler, Daniel (2002), *Semiotics. The Basics.* London/New York.
- Forceville, Charles (2008), »Metaphor in Pictures and Multimodal Representations«, in: Raymond W. Gibbs (Hg.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.* New York, S. 462–482.
- Frederking, Volker, Axel Krommer und Klaus Maiwald (2012), *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 2. Aufl., Berlin.
- Gansen, Peter (2008), »Metaphorische Ausdrucksformen und ihre pädagogische Bedeutung«, in: Gabriele Lieber (Hg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik.* Baltmannsweiler, S. 43–53.
- Hallet, Wolfgang (2008), »Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht«, in: Gabriele Lieber (Hg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik.* Baltmannsweiler, S. 212–222.

- Heinz, Tobias (2009), *Hofmannsthals Sprachgeschichte. Linguistisch-literarische Studien zur lyrischen Stimme*. Tübingen.
- Heinz, Tobias (2015), »Das Verschwinden der Metapher. Sprach- und literaturdidaktische Perspektiven auf den metaphorischen Wortschatz«, in: Constanze Spieß und Klaus-Michael Köpcke (Hg.), *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*. Berlin/Boston, S. 297–321.
- Jewitt, Carey (2008), »Multimodality and Literacy in School Classrooms«, in: *Review of Research in Education* 32, S. 241–267.
- Kathage, Gerd (2004), *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler.
- Klemm, Michael und Hartmut Stöckl (2011), »Bildlinguistik« – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate«, in: Hajo Diekmannshenke, Michael Klemm und Hartmut Stöckl (Hg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin, S. 7–18.
- Koch, Corinna (2013), *Metaphern im Fremdsprachenunterricht. Englisch, Französisch, Spanisch*. Frankfurt a. M.
- Köpcke, Klaus-Michael und Constanze Spieß (2013), »Metaphern als Gelenkstück für einen integrativen Sprach- und Literaturunterricht«, in: Arne Ziegler und Klaus-Michael Köpcke (Hg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston, S. 253–285.
- Kruse, Jan, Kay Biesel und Christian Schmieder (2011), *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden.
- Lakoff, George (2006), »The Contemporary Theory of Metaphor«, in: Dirk Geerearts (Hg.), *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Berlin/New York, S. 185–238.
- Lakoff, George und Mark Johnson (2003), *Metaphors We Live by*. Chicago/London.
- Lemke, Jay L. (1998), »Multiplying Meaning. Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text«, in: J. R. Martin und Robert Veel (Hg.), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London, S. 87–113.
- Möbner, Nicola (2012), »Zur Einführung. Visualisierung und Erkenntnis«, in: Dimitri Liebsch und Nicola Möbner (Hg.), *Visualisierung und Erkenntnis. Bildverstehen und Bildverwenden in Natur- und Geisteswissenschaften*. Köln, S. 9–30.
- Nöth, Winfried (2000), *Handbuch der Semiotik*. 2. Aufl., Stuttgart.
- Paivio, Allan (2006), *Dual Coding Theory and Education*. University of Michigan School of Education, <http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf> [Stand: 19.07.2014].
- Pflaeging, Jana (2013a), *On Visualising Linguistic Theories. Potentials and Constraints of Transmodal Shifting from the Verbal to the Visual Mode*. Examensarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Pflaeging, Jana (2013b), »Promoting the Visualisation of Linguistic Theories«, in: Anne Ammermann u. a. (Hg.), *Facets of Linguistics. Proceedings of the 14<sup>th</sup> Norddeutsches Linguistisches Kolloquium 2013 in Halle an der Saale*. Frankfurt a. M., S. 173–187.
- Royce, Terry (2002), »Multimodality in the TESOL Classroom. Exploring Visual-Verbal Synergy«, in: *TESOL Quarterly* 36, Heft 2/2002, S. 191–205.
- Sadoski, Mark und Allan Paivio (2001), *Imagery and Text. A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Mahwah.

- Sadoski, Mark, Ernest Goetz und Joyce Fritz (1993), »Impact of Concreteness on Comprehensibility, Interest, and Memory for Text. Implications for Dual Coding Theory and Text Design«, in: *Journal of Educational Psychology* 85, Heft 2/1993, S. 291–304.
- Sonesson, Göran (2003), »Über Metaphern in Bildern«, in: *Zeitschrift für Semiotik* 25, Heft 1–2/2003, S. 25–38.
- Stöckl, Hartmut (2004), *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin/New York.
- Stöckl, Hartmut (i. E.), »Multimodalität. Semiotische und textlinguistische Grundlagen«, in: Nina-Maria Klug und Hartmut Stöckl (Hg.), *Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston.
- Weingarten, Rüdiger (1993), »Metaphern in der Fachkommunikation und Modellbildung der Informatik«, in: Peter Schefe u. a. (Hg.), *Informatik und Philosophie*. Mannheim u. a., S. 279–293.
- Ziem, Alexander (2012), »Sprachgebrauch, Sprachkritik, Sprachdidaktik. Von der Analyse gesprochen- und schriftsprachlicher Texte zur Unterrichtseinheit«, in: Heidrun Kämper und Jörg Kilian (Hg.), *Wort – Begriff – Diskurs. Deutscher Wortschatz und europäische Semantik*. Bremen, S. 185–204.



## **Sprachgeschichte im Schulbuch. Eine kritische Bestandsaufnahme aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht**

Gegenstand des Beitrags ist eine exemplarische kritische Bestandsaufnahme zur linguistischen Fundierung und – bezogen auf die KMK-Bildungsstandards – didaktischen Modellierung von Sprachgeschichte im Schulbuch für den Deutschunterricht. Diese kritische Bestandsaufnahme erfolgt auf der Basis einer Auswahl von Schulbüchern für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (siehe Literaturverzeichnis). Als wesentliche Kriterien der Auswahl dienten die Aktualität des Schulbuchs sowie seine Zulassung in möglichst vielen Bundesländern.<sup>1</sup> Andere Bildungsmedien wurden nicht herangezogen.

### **Sprachgeschichte in bildungspolitischen Vorgaben – Die nationalen Bildungsstandards**

Die Vermittlung der geschichtlichen Dimension von Sprache im Fach Deutsch ist sowohl in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (vgl. KMK 2004) als auch in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife (vgl. KMK 2012) vorgesehen.

Im Verlauf der Sekundarstufe I sollen Schülerinnen und Schüler »angeregt werden, sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen« (KMK 2004, 6). Konkretere Ausführungen dazu erfolgen zunächst im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* der Standards für den Mittleren Schulabschluss. Dort wird zur Kompetenzformulierung »literarische Texte verstehen und nutzen« ausgeführt, die Schülerinnen und Schüler sollen »sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit er-

---

<sup>1</sup> Aktuelle Zulassungslisten der Bundesländer stehen auf <http://www.bildungserver.de/Zugelassene-Lernmittel-und-Schulbuecher-522.html> [Stand: 15.05.2014]; zu Auswahlkriterien vgl. Kiesendahl (2014).

kennen [können]: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)« (KMK 2004, 14). Des Weiteren erfolgen Konkretisierungen im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Hier wird sprachgeschichtliches Wissen und Können der Kompetenz »Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten« (KMK 2004, 15) zugewiesen. Konkret sollen die Schülerinnen und Schüler »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse« (KMK 2004, 16). Dafür ist ein grundlegendes sprachhistorisches Verständnis unabdingbar.

Diese Kompetenzen werden in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife aufgegriffen und sollen im Verlauf der Sekundarstufe II vertieft werden. Schon in der »Fachpräambel« wird ausgeführt:

Im Deutschunterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler Alterität in vielfältiger Gestalt: in Texten und Sprachformen, die durch historische Distanz bestimmt sind, in Texten der Gegenwart, die offen oder verschlüsselt unterschiedliche kulturelle Perspektiven thematisieren oder durch Verfremdung Identifikation verhindern. (KMK 2012, 10)

Erscheint hier die »historische Distanz« noch eher allgemein als mögliche Gestalt von Alterität, so wird sprachgeschichtliches Wissen und Können im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* gleich eingangs als inhaltliche Konkretisierung formuliert: »Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit« (KMK 2012, 25). Für ein erhöhtes Niveau sollen die Schülerinnen und Schüler sogar »Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt beschreiben« (KMK 2012, 26) können.

Fasst man diese bildungspolitischen Vorgaben zusammen, um sie als Kriterien für die Beurteilung der Berücksichtigung von »Sprachgeschichte im Schulbuch« zu nutzen, so müssen Lehrwerke der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II also *mindestens* solche Texte und Aufgaben zur Sprachgeschichte anbieten, die

- a) die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I zum Erwerb deklarativen Wissens gemäß Anforderungsniveau I (»[er]kennen«) und Anforderungsniveau III (»bewerten«) grundsätzlich zur Erkenntnis der »historischen Bedingtheit« von Sprache anleiten sowie über Sprachwandel (zumindest) auf der Beschreibungsebene der lexikalischen Semantik (»Bedeutungswandel«) sowie des historischen Sprachkontakts (»fremdsprachliche Einflüsse«) führen und
- b) die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II zur systemlinguistischen Analyse (»Sprache als System«) ebenso befähigen wie zur historisch-prag-

matischen Analyse der deutschen Sprache («historisch gewordenes Kommunikationsmedium») und ihnen darüber hinaus das notwendige sprach(wandel)theoretische Wissen vermitteln, um Sprachwandelerscheinungen – offenbar auf allen Sprachbeschreibungsebenen («Phänomene des Sprachwandels») – »theoriegestützt« beschreiben zu können.

## **Sprachgeschichte im Schulbuch für die Sekundarstufen – Analysen auf der Grundlage ausgewählter Lehrwerke und Schulbücher**

Betrachtet man den Anteil der im vorangehenden Abschnitt referierten Angaben zur Sprachgeschichte aller Kompetenzformulierungen für den Deutschunterricht auf den Sekundarstufen, so wird man die Erwartungen an »Sprachgeschichte im Schulbuch« von vornherein dämpfen müssen. Dies gilt zum einen dem quantitativen Anteil sprachgeschichtlicher Texte, Themen und Phänomene innerhalb eines Schulbuchs und Lehrwerks sowie zum anderen der Qualität der Darstellung und der darauf bezogenen Fragestellungen und Aufgaben.

Der quantitative Anteil der Sprachgeschichte im Schulbuch sowie die curriculare Entfaltung im Rahmen eines Lehrwerks werden in den folgenden Analysen nicht systematisch berücksichtigt. An ausgewählten Beispielen wird gleichwohl zu prüfen sein, ob der in den Bildungsstandards formulierte Anspruch quantitativ erfüllbar scheint, legte man dem Deutschunterricht allein die ausgewerteten Schulbücher zugrunde. In Bezug auf die qualitative Umsetzung stellen die nationalen Bildungsstandards mit den Formulierungen, dass Schülerinnen und Schüler »sprachliche Gestaltungsmittel [...] in ihrer historischen Bedingtheit erkennen« und »Phänomene des Sprachwandels [...] theoriegestützt beschreiben« können sollen, einen relativ hohen Anspruch auf, auch wenn »historische Bedingtheit« und »Phänomene des Sprachwandels« sehr freibleibende Gegenstandskonstitutionen sind.

Es liegt auf der Hand, dass die exemplarische Analyse nur solche Lehrwerke in den Blick nimmt, die überhaupt das Thema »Sprachgeschichte« aufgreifen. Nicht unerwähnt gelassen werden soll indes, dass nicht wenige Deutsch-Lehrwerke für die Sekundarstufen das Thema »Sprachgeschichte« annähernd ausklammern (vgl. für die Sekundarstufe I z. B. das Lehrwerk *Duo Deutsch*, das im Bd. für die 7. Klassenstufe eine sprachgeschichtliche Einheit explizit als solche ausweist und im Bd. für die 8. Klasse einen »Regel und Merksatz«-Kasten zur »Hochdeutschen Lautverschiebung« anbietet; vgl. für die Sekundarstufe II z. B. das Oberstufenbuch des Lehrwerks *P.A.U.L. D.*). Eine Negativ-Liste soll hier nicht erstellt werden. Es ist gleichwohl zur Kenntnis zu nehmen, dass diese

Lehrwerke den Anforderungen der nationalen Bildungsstandards nicht in vollem Umfang gerecht werden können.

Für eine kriteriengeleitete Schulbuchanalyse liegen mittlerweile methodische Angebote (zumeist Kriterienraster) vor (vgl. Ballis/Peyer 2012, 10; Matthes 2014; speziell für die Analyse von Schulbüchern im Fach Deutsch z. B. Hoppe 2011; Metz u. a. 2012; aus anderer Perspektive Ballis/Hoppe/Metz 2014). Die folgenden Analysen greifen einzelne Kriterien auf, ohne jedoch eines dieser Raster als Vorgabe anzusetzen. Die Folie der Analyse und Kritik bilden vielmehr stets die in den nationalen Bildungsstandards zum Inhalt *Sprachgeschichte* formulierten Anforderungen. Die in den Schulbüchern dazu formulierten Aufgaben sollen dementsprechend daraufhin untersucht werden, ob und inwiefern sie zum Ziel haben, »die Bildungsstandards zu konkretisieren« (Köster/Lindauer 2008, 148).

## Sprachgeschichte im Schulbuch für die Sekundarstufe I

### Beispiel 1: deutsch.kompetent

Von der aktuellen »Allgemeinen Ausgabe« von *deutsch.kompetent* liegen die Bände für die Klassenstufen 5, 6 und 7 vor. In den Bänden für die 5. und 6. Klassenstufe wird Sprachgeschichte nicht zum Lehr-Lerngegenstand erhoben, sieht man einmal von zwei Aufgaben mit sprachgeschichtlichem Bezug in Band 6 ab (vgl. S. 162f., Aufgaben 5 A [Recherche der »ursprünglichen Bedeutung« von Redewendungen] und 5C [Redewendungen und Sprichwörter als Zeugen ihrer Entstehungszeit]).

Im Band für Klassenstufe 7 führt das Sachverzeichnis Einträge zu »Bedeutungserweiterung«, »Bedeutungsverengung«, »Bedeutungswandel« und »Sprachwandel«. Eine Unterrichtseinheit (»Lerninsel«), auf die mit dem Stichwort »Sprachwandel« verwiesen wird, setzt unter dem Kapiteltitel »Aufgetischt. Sprache betrachten« ein und bietet Sprachgeschichtliches vor allem im Unterkapitel »Mittelalterliche Tafelfreuden«. Dasselbe wird eingeleitet mit einer Anknüpfung an Band 6: »Das könnt ihr schon!« Mit der Kompetenzformulierung »Herkunft und Bedeutung von Redewendungen und Sprichwörtern untersuchen« wird mittelbar ein curricularer sprachgeschichtlicher roter Faden ausgelegt, auch in der Funktion eines didaktischen *advance organizers*, d. h. einer kognitiven Vorbereitung auf das Folgende. Auf Seite 165 findet sich ein Auszug aus einem (im Übrigen dem ersten deutschsprachigen) spätmittelalterlichen Kochbuch in der sogenannten *Würzburger Liederhandschrift* (*Daz bouch von guoter spise*). Dazu wird die nun im vorliegenden Band angestrebte sprachgeschichtliche Kompetenz im Sinne der KMK-Standards formuliert: »Einblicke in

Vorgänge des Sprachwandels gewinnen«. Auf Seite 174 wird ein weiterer Text aus dem erwähnten Kochbuch unter der Überschrift »Das könnt ihr jetzt!« präsentiert und es werden Leistungsaufgaben formuliert, mit denen die Schülerinnen und Schüler »das Gelernte anwenden und überprüfen« sollen.

Insgesamt, d. h. die Texte, die Informationskästen, die Lern- und die Leistungsaufgaben dieser sprachgeschichtlichen Einheit zusammengenommen, bleibt leider vage, welches Konzept von Sprachgeschichte und Sprachwandel hier zugrunde liegt. Sprachgeschichte hat einen Zeitbezug, doch spielt die Chronologie eine nur untergeordnete Rolle. Auf Seite 171 wird lediglich ein Zeitstrahl zur groben Einordnung ausgewählter historischer Sprachstufen geboten. Einmal abgesehen davon, dass das Althochdeutsche nicht erwähnt wird, korrespondieren die Angaben mit den in der Linguistik üblichen prototypischen Periodisierungsgrenzen (Mittelhochdeutsch: 1050–1350; Frühneuhochdeutsch: 1350–1650; Neuhochdeutsch: 1650 bis zur Gegenwart). Durch diese Angaben werden synchronische Querschnitte angelegt. In den Aufgaben überwiegt indes eine eher diachronische Perspektive insofern, als die Schülerinnen und Schüler vornehmlich lexikalisch-semantiche Veränderungen zwischen Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch recherchieren sollen, z. B.:

Übertrag das Rezept aus einem [gemeint: dem angeführten; Ergänzung J. K./L. S.] mittelalterlichen Kochbuch ins Neuhochdeutsche. Achtet dabei auf die heute geltenden Rechtschreibregeln. Markiert die Wörter, die sich in ihrer Bedeutung verändert haben, und bespricht mögliche Gründe. (*deutsch.kompetent* 7, 2013, 171)

Die Schülerinnen und Schüler können durch diese Aufgabe (und weitere in der Einheit) wohl »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen [lernen]: z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse« (KMK 2004, 16), doch erscheint Sprachwandel hier nicht als Prozess, sondern ähnlich wie im linguistischen Strukturalismus als Veränderung zwischen zwei systematischen Zuständen: Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch. Mit der Aufgabenformulierung »bespricht mögliche Gründe« als Teil der zitierten Aufgabe mögen des Weiteren wohl auch Ansätze für eine – in den KMK-Standards vorgesehene – Befähigung zur Bewertung der »Erscheinungen des Sprachwandels« eröffnet werden, doch wird keine Hilfestellung für eine linguistisch fundierte Begründung möglicher Bedeutungsveränderungen gegeben. Diese Gründe für einen Bedeutungswandel könnten sprachextern wie auch sprachintern zu suchen sein, doch wäre deutlich zu machen, für welche Wörter in diesem Text ein Bedeutungswandel hypothetisch überhaupt anzunehmen ist. Für die vier am rechten Rand der Seite 171 übersetzten Wörter »*semelin brot*: Brot aus Weizenmehl«, »*wuerfeleht*: würfelförmig«, »*erwellen*: aufwallen lassen« und »*smaltze*: Schmalz« (Kursives im Original durch Fettsatz hervorgehoben) jedenfalls ist aus

linguistischer Perspektive kein Bedeutungswandel im engeren Sinn festzustellen.

In Bezug auf konkrete Wortgeschichten werden in diesem Schulbuch auch »Einblicke in Vorgänge des Sprachwandels« eröffnet: Auf Seite 170 wird zu *Arbeit* und *Hochzeit*, auf Seite 171 zu *frouwe*, *tier*, *hübesch/hübsch*, *mous* sowie zu *sniden*, *smalz*, *rüeren*, *guote spise* der Arbeitsauftrag erteilt, man möge mit Hilfe von Wörterbüchern (welchen?) untersuchen, »wie sich die Bedeutung zum Neuhochdeutschen hin verändert hat« (S. 171). Das Verb *untersuchen* zählt nicht zu den Verben, mit denen Operatoren im Fach Deutsch bezeichnet sind, doch darf man hier offenbar das Nachzeichnen der Prozesse des Bedeutungswandels aus einer diachronischen Perspektive erwarten. Die Termini *Bedeutungserweiterung* und *Bedeutungsverengung* werden auf dieser Seite erwähnt, indes nur ostensiv definiert (z. B. »Bedeutungserweiterung: *frouwe* [adelige Frau, Dame] → *Frau*«). Die von den Schülerinnen und Schülern zu leistenden Untersuchungen sind auf diese Weise weder linguistisch noch didaktisch fundiert und führen aus sich heraus nicht zu einem Verständnis des sprachgeschichtlichen Prozesses von Bedeutungserweiterung.

Dem synchronisch-gegenwartsbezogenen und überwiegend impliziten Sprachwissen der Schülerinnen und Schüler wird in dieser Einheit in *deutsch.kompetent* im Grunde lediglich ein synchronisch-historisches Sprachstück gegenübergestellt. Die Erkenntnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden ausgehend von der Sprachgegenwart und Spracherfahrung der Schülerinnen und Schüler ist ein didaktisch notwendiger und nach allem, was bisher dazu bekannt ist, auch im Sinne einer kognitiven Aktivierung fruchtbarer Schritt zum sprachgeschichtlichen Lernen und zur sprachgeschichtlichen Bildung. Die eingenommene Perspektive auf Sprachwandel als Veränderung zwischen zwei Zuständen indes ist linguistisch kaum mehr vertretbar. Der Bedeutungswandel wird, wie in den KMK-Standards gefordert, als sprachgeschichtliches Phänomen zwar thematisiert, erscheint jedoch lediglich als Ergebnis eines als organisch anzunehmenden Prozesses. Die einzige linguistisch begründete Erkenntnis, die aus dieser Einheit zu ziehen ist, könnte wie folgt formuliert werden: Im Mittelalter klangen viele Wörter anders als heute, man schrieb sie anders und sie bedeuteten auch etwas anderes.

#### Beispiel 2: Verstehen und Gestalten (Ausgabe H)

Sprachgeschichtliches wird in diesem Lehrwerk erstmals im Band für die 6. Klassenstufe eingeführt, indem im »Sachlexikon« unter dem Stichwort »Wortkunde« die Termini *Bedeutungsübertragung* und *Bedeutungsveränderung* erklärt werden. Die Erklärung zu *Bedeutungsveränderung* erfolgt am selben Bei-

spiel wie in *deutsch.kompetent* (*frouwe* – *Frau*) und ist linguistisch und didaktisch ähnlich fragwürdig:

**Bedeutungsveränderung:** Der **Wortkörper** bleibt gleich, die **Wortbedeutung** verändert sich (z. B. *Fräulein*: früher: *eine hoch gestellte unverheiratete Frau* – später: *eine unverheiratete Frau* – heute: *kaum noch benutztes Wort*).

(*Verstehen und Gestalten H6*, 2006, 196; Hervorhebungen im Original)

Aus linguistischer wie didaktischer Perspektive wäre zu erklären, weshalb der mhd. »Wortkörper« *frouwelîn* im Rahmen der historischen Semantik als Äquivalent gilt für das nhd. Lexem *Fräulein*. Des Weiteren bleibt unklar, auf welche sprachgeschichtliche Zeit »früher« und »später« referieren. Die Angabe »kaum noch benutztes Wort« ist aus der Perspektive der deskriptiven (Korpus-) Linguistik nicht belegbar und schon aus diesem Grund aus linguistischer wie sprachdidaktischer Perspektive nicht vertretbar.

Im Band für die 7. Klassenstufe wird die zitierte Definition zum Terminus *Bedeutungsveränderung* wiederholt (S. 223). Darüber hinaus findet sich in diesem Schulbuch eine Einheit zum »Bedeutungswandel«. Der Terminus wird indes nicht definiert. Im Text und den Aufgabenstellungen wird lediglich ausgeführt, dass »sich die Bedeutung [...] entwickelt hat« (S. 196) bzw. sich »unterschiedliche Bedeutungen herausgebildet« haben (S. 196). Damit gäbe es als terminologisch zu fassende Konzepte: *Bedeutungsveränderung*, *Bedeutungswandel*, *Bedeutungsentwicklung*, *Bedeutungsherausbildung*. Einmal abgesehen davon, dass auch hier eine auf das Einzelwort im Sprachsystem bezogene semasiologische, d. h. von der Formseite eines Sprachzeichens ausgehende und nach dessen Bedeutungen fragende, Perspektive eingenommen und als einzig mögliche dargestellt wird, wäre aus linguistischer Sicht eine Differenzierung zwischen Prozess (*Bedeutungsveränderung*, *Bedeutungsentwicklung*, *Bedeutungsherausbildung*) und Produkt (*Bedeutungswandel*) angezeigt. Zum Lexem *billig* werden drei Lesarten angeführt, die historisch-diachronisch eine Entwicklung dokumentieren, die gegenwartssprachlich-synchronisch als Lesarten aber auch noch bestehen. Diese Möglichkeit der Bedeutungsentwicklung im Sinne einer Polysemierung, bei der also sämtliche Lesarten nebeneinander existieren, wird in Aufgabe 3 angedeutet, bedürfte jedoch der linguistischen Erklärung. Eine solche Erklärung könnte orientiert werden an einer das Sprachsystem und die Sprachnorm fokussierenden merkmalanalytischen Beschreibung der Veränderung der intensionalen, d. h. die semantischen Lesarten und deren Merkmale umfassenden, semasiologischen Struktur des Lexems *billig* (zumal in Aufgabe 6c der Terminus *Bedeutungsmerkmal* gebraucht wird); sie könnte auch orientiert werden an einer den Sprachgebrauch als Quelle des Bedeutungswandels fokussierenden sprachpragmatischen Begründung des kom-

munikativen Zwecks, den Sprecher mit der Verwendung des Wortes *billig* im Sinne von ›nicht teurer, als angemessen wäre‹ verfolgten.

Band 8 dieses Lehrwerkes enthält ein ausführliches Kapitel »Sprachgeschichte und Mundarten« mit – für den Teil »Sprachgeschichte« – Informationen und Aufgaben zur Herkunft von Personennamen, zur indogermanischen (»indoeuropäischen«) Sprachfamilie, zur Runenschrift und zum Bedeutungswandel. In Bezug auf die Sprachbeschreibungsebenen ist also eine Erweiterung festzustellen insofern, als zur lexikalisch-semantischen Ebene die Schrift als Zeichensystem mit eigener Geschichtlichkeit sowie Sprachverwandtschaft und Sprachenvergleich als linguistische Perspektiven auf Sprache hinzukommen. Die Angabe in den KMK-Standards, es mögen »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels« Eingang in den Deutschunterricht finden, wird in diesem Schulbuch umgesetzt. Zu beiden neuen Ebenen der Sprachbetrachtung wird indes grundsätzlich lediglich deklaratives Wissen dargeboten; die aktivierenden Aufgaben sowie die Vertiefungen konzentrieren sich dann jeweils wiederum auf einzelne Wörter (zahlreiche Vornamen [S. 171], *Mutter* für den Sprachenvergleich [S. 173]; *Buchstabe, lesen* und *schreiben* zur sprachlichen Erfassung der »Schreibtechnik« [S. 174f.] sowie *Weib* zur Beschreibung des Bedeutungswandels).

In den Bänden 9 und 10 von *Verstehen und Gestalten* wird Sprachgeschichtliches wieder überwiegend (wie in Band 6) auf das terminologische Wissen zu *Bedeutungserweiterung* und *Bedeutungsverengung* konzentriert, das in Form von Definitionen jeweils im »Sachlexikon Deutsch« präsentiert wird. In Band 9 wird allerdings noch etwas Besonderes geboten insofern, als die auch linguistisch bislang eher vernachlässigte Geschichte der Jugendsprache angesprochen wird. Innerhalb des Kapitels »Was guckst du? – Sprachen in der Sprache« werden auf zwei Seiten Texte und Aufgaben zur »Geschichte und Funktion der Jugendsprache(n)« zusammengestellt. Der erste Text ist einer Internetressource entnommen. In ihm wird im Umfang von rund 40 Zeilen versucht, die Geschichte einer deutschen Jugendsprache vom »18. Jahrhundert« bis »heute« zu skizzieren. Diese Skizze enthält leider Fehlaussagen, die zum Teil durch die anschließende Aufgabenstellung noch verstärkt werden. So wird in Aufgabe 2a der Auftrag erteilt: »Überlege, warum bis Mitte des 20. Jahrhunderts ›Jugendsprache‹ die Sprache der Studenten war. Was war mit den vielen anderen Jugendlichen?« (S. 190) Diese Aufgabe wird gespeist durch die Aussage im Text: »Bis Mitte des 20. Jahrhunderts war Jugendsprache aber in erster Linie eine Sache intellektueller Milieus. Anders gesagt: Jugendsprache war die Sprache, die von Studenten gesprochen wurde.« (S. 189) Diese Angabe ist aus linguistischer Sicht falsch, und sie kann auch nicht mit der sogenannten didaktischen Reduktion begründet werden, denn sie führt zu falschem Wissen: Eine historische deutsche Studentensprache im engeren Sinne ist für den Zeitraum von etwa 1750

bis 1900 gut belegt; danach werden die Varietätengrenzen fließend. Dass am Ende des 19. Jhs. mit der Sprache des »Wandervogel« und mit der »Pennälersprache« weitere Jugendsprachen existieren, wird im Schulbuch ebenso ignoriert wie die Existenz späterer jugendsprachlicher Entwicklungen, etwa in der »Bündischen Jugend« der Weimarer Republik. Die Aufgabe zum anschließenden Textauszug aus einer historischen Quelle zur Studentensprache (Salmasius 1749) lässt leider die Gelegenheit ungenutzt, in Ansätze und Methoden einer linguistisch begründeten soziopragmatischen Sprachgeschichte einzuführen. Das historisch-studentensprachliche Wort *Philister* wäre geeignet, als wortgeschichtlicher Schlüssel eine ganze Welt zur »Sprache und Lebensweise von Studenten« (S. 190) im 18. Jh. zu erschließen. Stattdessen wird in einer Fußnote lediglich eine semantische Paraphrase geboten, die kaum zu der Kompetenz führen wird, »sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen [zu können]« (KMK 2004, 14): Das Wort *Philister*, so ist in diesem Schulbuch lediglich zu lesen, sei ein Wort für den »Status, den man mit Abschluss des Studiums erreicht, oft abwertend gebraucht« (*Verstehen und Gestalten* H9, 190).

In *Verstehen und Gestalten* wird insgesamt jedoch im Vergleich zu anderen Lehrwerken relativ viel Sprachgeschichte im Deutschunterricht geboten. Die Schülerinnen und Schüler werden »angeregt [...], sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen« (KMK 2004, 6) und erhalten Gelegenheit, »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten [zu lernen]: z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse« (KMK 2004, 16). Dies geschieht allerdings grundsätzlich in isolierten Einheiten, weshalb »sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit« kaum erkannt werden können (KMK 2004, 14). Aus linguistischer Perspektive darf man dem Lehrwerk überdies einige gute Griffe attestieren, doch wird insgesamt kein Konzept einer linguistisch begründeten Sprach- oder Wortgeschichte deutlich. Historizität spielt weder in einem historisch-synchronischen noch in einem historisch-diachronischen Sinn eine Rolle. Sprachwandeltheoretisch bleibt auch offen, welche Ursachen einen Sprach- bzw. Bedeutungswandel bedingen können. Dies hätte ohne größeren Aufwand entweder mit Bezug auf interne Prozesse (Hinzufügen oder Tilgen semantischer Merkmale) oder mit Bezug auf kommunikativ-pragmatische Formen und Funktionen (Abweichungen im Wortgebrauch relativ zu kommunikativen Bedürfnissen) erfolgen können. Des Weiteren wäre z. B. im Schulbuch für die 7. Klassenstufe einzuführen, wann im linguistischen Sinne mit Bezug auf das Sprachsystem oder die Sprachnorm von Bedeutungswandel, -veränderung, -entwicklung usw. gesprochen wird. In der Regel bezieht man sich auf die Varietät der geschriebenen deutschen Standardsprache, die als überregionale und für die gesamte Sprachgesellschaft ko-

difizierte Norm gilt, doch ist dies z. B. für das 11. Jh. nicht möglich. In *Verstehen und Gestalten* bleibt zudem sprachgeschichtlich ein Bezug zur Kategorie *Zeit* offen. So kann am Beispiel des Wörterbuchausschnitts (der leider ohne Quellenangabe bleibt) zu *billig* in H7 erkannt werden, dass zwischen Lesart 1 (»11. Jh.«) und Lesart 2 (»18. Jh.«) eine sehr lange Sprachzeit liegt und bis zu Lesart 3 (»Heutzutage«) noch einmal mindestens 200 Jahre vergangen sind, bis die neue Lesart im kollektiven Sprachgebrauch angekommen war. Das für die Beschreibung des Bedeutungswandels genutzte terminologische Inventar wird auch hier überwiegend ostensiv definiert, ohne dass daraus substanzielles Wissen und Können zu gewinnen wären. Schülerinnen und Schüler z. B. der 7. Klassenstufe, die im Biologieunterricht die Fotosynthese erforschen, haben auch im Deutschunterricht ein Recht auf linguistisch aktuellere, terminologisch genauere und didaktisch besser fundierte Anregungen, um »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten [zu lernen]«, als es der Satz wie »**Bedeutungsveränderung:** Der **Wortkörper** bleibt gleich, die **Wortbedeutung** verändert sich« versucht.

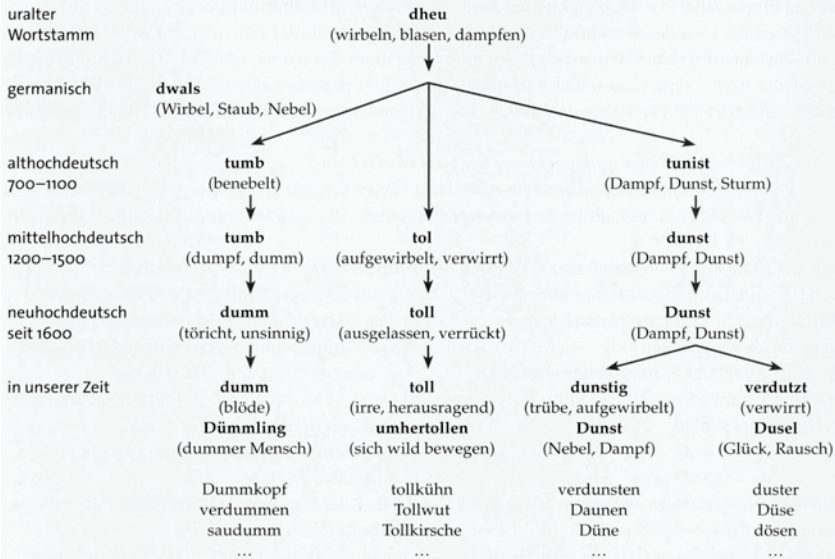
### Beispiel 3: Praxis: Sprache & Literatur

In diesem Lehrwerk zeigen lebende Kolumnen in der Fußzeile das Thema der Seite bzw. des Kapitels an. Von Band 6 an wird einigen Einheiten in den Kolumnen explizit eine Kompetenzformulierung der KMK zugewiesen, die auf sprachgeschichtliches Wissen und Können bezogen ist (»sprachliche Gestaltungsmittel [in ihren Wirkungszusammenhängen und] in ihrer historischen Bedingtheit erkennen«). Während in Band 6 wenigstens noch eine der beiden mit dieser Kompetenzformulierung versehenen Einheiten (S. 177, 183) mit Aufgaben zur historischen Sprachbetrachtung versehen ist (zur Sprache im Nibelungenlied S. 177), bleibt in den folgenden Bänden offen, welches sprachgeschichtliche Wissen und Können in diesen Einheiten erworben werden soll. Der Blick wird nirgends explizit auf »sprachliche Gestaltungsmittel in [...] ihrer historischen Bedingtheit« gelenkt, vielmehr auf Analysen literarischer »Gestaltungsmittel« ausgerichtet (vgl. z. B. *Praxis: Sprache & Literatur* 8, S. 102 zu Schillers *Wilhelm Tell*, S. 125 zu Anekdoten Hebels und Kleists; *Praxis: Sprache & Literatur* 10, S. 98 zu Goethes *Prometheus*, S. 116f. zu Schillers *Die Räuber*).

In Band 7, Seite 221f., findet sich eine kurze Einheit zum Thema »Wortbedeutung – Wortgeschichte«. Die Darstellung der Einzelwortgeschichte von nhd. *toll* (siehe Abb. 1) setzt mit der Angabe eines »uralten Wortstammes« *dheu* ein. Es wird nicht ausgeführt, dass es sich dabei um eine lediglich rekonstruierte indogermanische Wurzel handelt. Als historische Sprachstufen erscheinen sodann »germanisch«, »althochdeutsch 700–1100«, »mittelhochdeutsch 1200–1500«, »neuhochdeutsch seit 1600« und »in unserer Zeit«

Jedes Wort hat eine **Geschichte**. Aus einem Wortstamm hat sich eine **Wortfamilie** entwickelt mit vielen **Verwandten**, die ihm ähnlich sind. Im Laufe seiner Geschichte kann sich die Bedeutung eines Wortes verändern. Man nennt so etwas **Bedeutungsveränderung**. Dabei kann sich die Bedeutung zum Positiven oder zum Negativen verändern.

Hier ist ein Überblick über die Geschichte des Wortes *toll* und seiner verwandten Wörter. Alle diese Wörter gehen auf einen gemeinsamen Stamm zurück, aus dem sich eine große Wortfamilie entwickelt hat.



**Dunst:** Dieses Wort geht auf den uralten Wortstamm *-dheu-* zurück, der einmal *wirbeln, blasen, dampfen* bedeutete. In althochdeutscher Zeit, das war die Zeit zwischen 700 und 1100, trat das Wort *tunist* zum ersten Mal auf. Es bedeutete *Dampf, Dunst, Sturm*. Später, im Mittelhochdeutschen, schrieb man das Wort *dunst*. Daraus ist unser heutiges Nomen *Dunst* entstanden. Es bedeutet so viel wie *Nebel, Dampf* und ist in Wörtern wie *dunstig, verdunsten* enthalten. Die uralte Bedeutung von etwas, das dampfend, trübe und aufgewirbelt ist, klingt darin noch mit. Aber auch die Verwandtschaft mit Wörtern wie *duster, düster* und sogar mit *verduzt (verwirrt)* ist noch am Wort zu erkennen.

**4** Schreibe einen ähnlichen Kurztext über die Entwicklung des Wortes *toll*. Erkläre dabei, wie es dazu gekommen sein mag, dass es heute zugleich etwas Positives (*Der Film war toll!*) und auch etwas Negatives (*Seid ihr toll geworden?*) bedeutet.

Abb. 1: Aufgaben zur Wortgeschichte aus *Praxis: Sprache & Literatur 7* (2006, 222), © Westermann Verlag, Braunschweig

(S. 222). Diese Periodisierungsgrenzen scheinen an Jacob Grimms Einteilung angelehnt, müssen indes als veraltet gelten und sind überdies fehlerhaft an-

gesetzt (welche Sprachstufen gelten für die Zeiten zwischen 1100 und 1200 sowie zwischen 1500 und 1600?). Das gegebene Beispiel und die Aufgabenstellung zielen auf die Erzeugung deklarativen Wissens. Um Aufgabe 4 zu erfüllen, bedarf es aber lediglich eines Austauschs einzelner Wörter, während das Textgerüst im Wesentlichen übernommen werden kann. Ein Erkenntnisgewinn bestünde dann allenfalls in einem neuerlichen Nachweis, dass das im Text zu Beginn der Seite Ausgeführte zutrifft.

In diesem Band des Lehrwerks wird mit *Bedeutungsveränderung* auch erstmals ein Terminus der historischen Sprachwissenschaft in das Verzeichnis der »Fachausdrücke der Rechtschreibung und Grammatik« aufgenommen (S. 302). Die ostensive Definition des Terminus am Beispiel des Wortes *geil* soll wohl Siebtklässlerinnen und Siebtklässler ansprechen. Sie ist, abgesehen von der Wahl des Beispielwortes, im Stil indes eher für vorschulische Adressatinnen und Adressaten geeignet. Die Autorinnen und Autoren arbeiten hier unverbindlich mit den Zeitangaben »ganz früher«, »später«, »heute« und erwecken den Eindruck eines geordneten diachronischen Nacheinanders der einzelnen Lesarten (vgl. S. 302). Eine Anbahnung sprachgeschichtlichen Wissens über *Bedeutungsveränderung* im Sinne der KMK-Forderung, »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten [zu können]: z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse« (KMK 2004, 16), erfolgt hier nicht.

In Band 8 wird das Thema »Wortgeschichte« im Kapitel »Aufbau und Bedeutung der Wörter« fortgeführt; je kurze Abschnitte führen ein in die »Geschichte der Schrift und des Schreibens«, in die »Wortgeschichte« und in das Thema »Bedeutungswandel« (S. 218–221). Auch hier finden sich leider einige sachliche Fehler und unzutreffende, ungenaue Darstellungen. So gehört das englische Wort *to write* sprachhistorisch nicht zu demselben Stamm wie das deutsche Wort *schreiben* (S. 220), sondern zu *reißen*, *ritzen*; das Wort *Schirm* hat keine Bedeutungsverengung erfahren, sondern vielmehr eine Bedeutungserweiterung von »Schutz im Kampf« zu »Schutz« (S. 221). Das Verzeichnis der »Fachausdrücke der Rechtschreibung und Grammatik« ist erweitert und geändert (vgl. S. 306–314): Der Terminus *Bedeutungsveränderung* ist durch *Bedeutungswandel* ersetzt; der Artikel dazu ist indes identisch geblieben (einschließlich der ostensiven Definition zum Wort *geil*). Ein Grund für den Ersatz von *Bedeutungsveränderung* durch *Bedeutungswandel* ist nicht ersichtlich. Das Verzeichnis führt des Weiteren aus dem Bereich der historischen Sprachwissenschaft auf: *Bedeutungserweiterung*, *Bedeutungsverengung*, *Erbwort*, *Etymologie*, *Lehnwort* sowie – fortgeführt aus Band 7 – *Wortgeschichte*.

Auch in Band 9 erscheint Sprachgeschichte als auf Einzelwörter bezogene Wortgeschichte. Im Kapitel »Sprache und Kommunikation« wird eine kurze Einheit zu »Konnotation – Bedeutungswandel – Political Correctness« angeboten und am Beispiel des Wortes *Neger* die Entwicklung von einer ursprünglich

vermeintlich konnotativ neutralen denotativen Bedeutung (lat. *niger* ›schwarz‹) zu einer konnotativ aufgeladenen diskriminierenden Bedeutung nachzuzeichnen versucht. Das mag gut gemeint sein, ist indes in dieser Verkürzung linguistisch fehlerhaft und didaktisch fragwürdig. So ist schon die Feststellung: »Bei uns in Deutschland wurden sie bis weit ins 20. Jahrhundert hinein als *Neger* bezeichnet; und kein Mensch dachte sich etwas Schlechtes dabei, wenn er von *Negerküssen* sprach oder das Lied von den *zehn kleinen Negerlein* sang« (S. 267), kaum mehr als eine subjektive Einschätzung des Autors oder der Autorin, keinesfalls jedoch eine sprachgeschichtlich gestützte Aussage. Weshalb im Verzeichnis der Fachausdrücke die Termini *Bedeutungserweiterung*, *Bedeutungsverengung*, *Erbwort*, *Etymologie*, *Lehnwort* und *Wortgeschichte* nun wieder entfernt wurden, wird nicht begründet.

Band 10 schließt mit den Einheiten »Sprachwandel: Wortschatz, Rechtschreibung, Grammatik« (S. 260–262) und »Warum verändert sich Sprache?« (S. 263–266) das Sprachgeschichte-Curriculum dieses Lehrwerks ab. Die bislang vornehmlich auf Einzelwörter konzentrierte Perspektive wird hier erweitert: Orthografie, Zeichensetzung, Grammatik werden als Bereiche der historischen Sprachbetrachtung angesprochen; es wird die Perspektive auch in die Sprachzukunft gewendet und – vornehmlich am Beispiel gegenwartssprachlicher Zweifelsfälle – der Blick auf Ursachen und Wege des Sprachwandels gelenkt. Dies erfolgt insgesamt im Anschluss an den aktuellen Stand einer soziopragmatischen Sprachgeschichtsforschung und leistet ein linguistisch fundiertes Angebot, das den Anspruch der KMK-Standards erfüllen kann, »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten« zu lernen.

## Sprachgeschichte im Schulbuch für die Sekundarstufe II

Die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife fordern, wie eingangs skizziert, dass Abiturientinnen und Abiturienten das deutsche Sprachsystem analysieren können. Dabei hätte eigentlich gar nicht noch einmal extra erwähnt werden müssen, dass auch die historische Entwicklung in den Blick genommen werden soll. Denn das deutsche Sprachsystem als solches kann nur verstehen, wer auch um seinen Wandel und die Veränderungen im Laufe der Jahrhunderte weiß.

Entsprechend dieser Vorgaben in den Bildungsstandards müssten unseres Erachtens die Schulbücher der Sekundarstufe II einen differenzierten Überblick über Entstehung und Entwicklung des Deutschen bieten. Zentrale Termini wie *Diachronie*, *Erste/Zweite Lautverschiebung* und *Bedeutungswandel* sollten anhand von Beispielen erläutert und von den Schülerinnen und Schülern als Termini sicher angewendet werden können. Das erhöhte Niveau, wie es für

Deutsch als Leistungs- oder Kernfach gefordert ist, verlangt darüber hinaus noch einschlägige Theoriekenntnisse. Auch dazu sollten die Oberstufenlehrwerke weiteres Material bereitstellen. Wünschenswert wäre weiterhin, im Sinne eines themenzentrierten Deutschunterrichts, dass die sprachliche Analyse in diachroner Perspektive auch anhand literarischer Texte erfolgt und so zu deren Verständnis beiträgt.

Für die Durchsicht der Oberstufenlehrwerke ergeben sich also vier Kategorien, die es zu untersuchen gilt:

1. Überblicksdarstellungen zur Sprachgeschichte
2. Einführung zentraler Begriffe
3. Theoretische Texte zur Sprachgeschichte
4. Sprachgeschichtliche Analyse anhand literarischer Texte

Die folgende Analyse beschränkt sich auf die allgemeinen Ausgaben der vier derzeit am weitesten verbreiteten Lehrwerke in der Sekundarstufe II: *deutsch.kompetent* (Klett), *Texte, Themen und Strukturen* (Cornelsen), *Kombi-KOMPAKT* (C. C. Buchner) und *P.A.U.L. D. Oberstufe* (Schöningh).

Eines von acht Kapiteln in *deutsch.kompetent* befasst sich unter dem Titel »Die Welt wahrnehmen und vermitteln – Sprache und Medien« explizit mit Sprache. Doch liegt hier eindeutig der Schwerpunkt auf der sprachlichen Kommunikation in den Medien. Allein das letzte Unterkapitel »Sprache im Wandel« (S. 98–104) lässt erahnen, dass es auch die Möglichkeit gibt, Sprache diachron zu betrachten. Zwei Texte befassen sich mit der historischen Stellung des Lateinischen und Deutschen, zwei weitere wählen auch hier wieder die synchrone Perspektive, indem sie Sprachkritik am Beispiel der Gegenwartssprache thematisieren. Ein Überblick über die Sprachgeschichte wird nicht geboten. Die beiden theoretischen Texte sind höchstens Blitzlichter einer geschichtlichen Betrachtung, die ohne Zusatzwissen nicht eingeordnet werden können. Fachvokabular wird weder eingeführt noch verwendet. Es scheint fast so, als sei versucht worden, die Geschichtlichkeit von Sprache absichtlich auszuklammern. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass unmittelbar der Übergang zur Gegenwartssprache geschaffen wird. Immerhin findet sich im Lexikon am Ende des Lehrwerkes auch ein Eintrag zur »Sprachgeschichte«, der eine grobe Definition versucht, die gründlich misslingt. Zwar werden die drei historischen Sprachstufen Althochdeutsch (Ahd.), Mittelhochdeutsch (Mhd.) und Neuhochdeutsch (Nhd.) benannt, doch werden die Gründe ihrer Differenzierung entweder gar nicht angeführt (Zweite Lautverschiebung für das Ahd.) oder aber nur als Stichwörter unerklärt in den Raum gestellt (wie z. B. »Konsonantenverdopplung, Konsonantenverschiebung, Monophthongierung, Diphthongierung«; S. 400).

Infolge dieses fast schon ahistorischen Umgangs mit Sprache verwundert es

wenig, dass auch eine sprachgeschichtliche Analyse bei literarischen Texten an keiner Stelle stattfindet. Tatsächlich geht *deutsch.kompetent* noch weiter: Die Literatur des Mittelalters wird unter dem Motto »Fremde Texte verstehen« (S. 119) zusammengefasst. Angesichts der Tatsache, dass es sich hier um Texte aus dem deutschen Kulturkreis und in deutscher Sprache handelt, ist dies eine völlig abwegige Wertung, die dazu führt, auch bei diesen eindeutig historischen Texten eine Beschäftigung mit Geschichtlichkeit von vornherein auszuschließen.

In *Texte, Themen und Strukturen* wird demgegenüber der Sprache eine größere Bedeutung für den Oberstufenunterricht zugeschrieben, wie schon mit einem ersten Blick in das Inhaltsverzeichnis festzustellen ist. Einer der fünf Schwerpunkte ist mit »Sprache, Medien und Rhetorik« betitelt, und auch im Wiederholungsschwerpunkt »Einführung: Grundlagen des Deutschunterrichts« ist gut ein Viertel der Spracharbeit gewidmet. Das Vorgehen innerhalb des Sprachkapitels ist systematisch und durch wissenschaftliche Texte abgesichert. So werden zunächst die Sprachstruktur und der Zusammenhang von Sprache und Denken behandelt, bevor in kleinem Rahmen Medienkritik betrieben wird. Dem folgt ein Kapitel, das unter dem Titel »Sprachentwicklung, Sprachwandel und Spracherwerb« beinahe ganz der Sprachgeschichte gewidmet ist. Sprachliche Varietäten und die Rhetorik werden in dem Bewusstsein, dass dafür grundlegende sprachhistorische Kenntnisse notwendig sind, anschließend thematisiert.

Sieben Sachtexte des Kapitels befassen sich mit Sprachgeschichte, wobei mit vier renommierten Texten (von Herder, Humboldt, Eco, Haarmann) der Schwerpunkt auf den Ursprung der Sprache gelegt ist. Aber auch die Entwicklung des Deutschen wird anhand der Sprachkontakte zum Lateinischen und Französischen betrachtet. Grafisch werden diese Texte durch einen Stammbaum der indogermanischen Sprachfamilie unterstützt. Allein der letzte Text setzt sich mit der Betrachtung von Anglizismen in der Fachsprache vornehmlich mit dem Gegenwartsdeutschen auseinander.

Angesichts dieses Angebots überrascht es ein wenig, dass auch *Texte, Themen und Strukturen* wesentliche Fachbegriffe meidet. Die Unterscheidung von Diachronie und Synchronie, die strukturell durchaus umgesetzt ist, wird nicht benannt. Die Sprachfamilien werden zwar über den Stammbaum namentlich eingeführt, eine Erläuterung der Ausgliederung des Germanischen aus dem Indogermanischen sowie des Deutschen aus dem Germanischen anhand der Ersten und Zweiten Lautverschiebung bleibt aber aus. Ein Informationskasten (S. 507; siehe Abb. 2) erklärt für dieses Thema lediglich die Fachtermini *Sprachvermögen* und *Sprachkontakt* sowie *Fremd- und Lehnwörter*. Letztere sind sicherlich der semantischen Ausrichtung der beiden Texte zur Sprachentwicklung geschuldet. Die Beschreibungssprache legt eine sprachinterne Aktivität

nahe (das Französische »beeinflusste« das Deutsche, der »mittelhochdeutsche Begriff ›kappe« – statt »Begriff« wäre *Wort* terminologisch korrekt – hat »sich [...] fortentwickelt« [S. 505] usw.). Diese die Sprache ontologisch als eigenaktives Wesen, mithin als Organismus konzipierende Beschreibungssprache darf indes den Sprachbüchern nicht allein angelastet werden, ist sie doch auch in der linguistischen Sprachgeschichtsschreibung nicht selten (vgl. von Polenz 1980 und Elmentaler 2011).

#### Information Sprachursprung und Sprachkontakt

Die Frage nach dem Ursprung menschlicher Sprache ist bis heute nicht zu beantworten. Angenommen wird aber, wie etwa bei J. G. Herder, ein grundsätzliches **Sprachvermögen**, mit dem die Menschen im Dialog miteinander die Welt beschreiben und deuten. Dabei ist nach W. v. Humboldt oder Eco eine gemeinsame Sprache Ausdruck einer bestimmten Kultur bzw. Weltansicht, die des Kontakts mit anderen Sprachen und Kulturen bedarf, um sich weiterzuentwickeln. Auch die Geschichte des Deutschen zeigt, dass sie keine in sich singuläre und statische Sprache ist, sondern sich im **Sprachkontakt** (interlingual) mit anderen Sprachen – vor allem dem Lateinischen, Französischen und Angloamerikanischen – über Jahrhunderte hinweg ergänzt und gewandelt hat.

Im Rahmen dieser Entwicklung sind vornehmlich **Fremd- und Lehnwörter** zu unterscheiden: Fremdwörter behalten die Lautung und Schreibung der Herkunftssprache weitgehend bei. Hat sich jedoch die fremde Schreibung und Lautung an das Deutsche angepasst, spricht man von Lehnwörtern.

Abb. 2: Aufgaben zur Sprachgeschichte aus *Texte, Themen und Strukturen* (2009, 507), © Cornelsen Verlag, Berlin

Bei der Behandlung literarischer Texte in diesem Lehrwerk wird Sprachlichkeit in ihrer historischen Dimension nicht systematisch, aber immerhin beständig wieder eingeflochten. So beginnt das Kapitel »Mittelalter, frühe Neuzeit und Barock« mit Walthers von der Vogelweide *Ich hân mîn lêhen* in Mittelhochdeutsch und neuhochdeutscher Übertragung. Die Aufgabenstellung fordert dazu: »Lesen Sie den Spruch Walthers von der Vogelweide zunächst in mittelhochdeutscher Sprache: Welche Unterschiede zum heutigen Deutsch fallen auf? Vergleichen Sie dann mit der Übersetzung« (S. 237). Vor einer literaturwissenschaftlichen Beschäftigung steht hier also, wie es eigentlich selbstverständlich sein sollte, die sprachliche Analyse. Die neuhochdeutsche Übersetzung ist kein Mittel, um die ältere Sprachstufe zu umgehen, sondern dient als Hilfestellung zu deren Verständnis. Neben der literarischen Entwicklung wird die sprachliche nicht vergessen. Ein Beispiel dafür ist, dass Luthers Bibelübersetzung vor dem Hintergrund der Entwicklung zur einheitlichen deutschen Schriftsprache bewertet wird (vgl. S. 245).

Das Lehrwerk *KombiKOMPACT* widmet ebenfalls ein Kapitel der »Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch«, doch schon der Untertitel dieses Kapitels »Das Neudeutsch ist dem guten Deutsch sein Tod?« verdeutlicht, dass der

Schwerpunkt eindeutig auf der Gegenwartssprache und dem damit verbundenen Thema »Sprachverfall« liegt. Das Kapitel ist in drei Abschnitte unterteilt: »1. Sich mit Sprache und Denken sowie Spracherwerb auseinandersetzen«, »2. Deutsch als lebende und lebendige Sprache – Die Entwicklung des Deutschen untersuchen«, »3. Sprachwandel oder Sprachverfall?«. Immerhin der zweite Abschnitt scheint sprachhistorisch relevant zu sein und beginnt mit »Sprachwandel des Deutschen an Beispielen beschreiben« auch vielversprechend. Es werden drei historische Primärtexte geboten: ein Sprichwort aus der ahd. Wiener Notker-Handschrift, der anonyme mhd. Spruch *Dû bist mîn, ich bin dîn* und Friedrich von Logaus *Heutige Welt-Kunst*. Nach einer inhaltlichen Klärung wird zur Übertragung des mittelhochdeutschen Textes ins Neuhochdeutsche aufgefordert, was eine erste Auseinandersetzung mit den lautlichen Entwicklungen garantiert. Die dritte Aufgabe baut darauf systematisch auf: »Vergleichen Sie bei allen drei Texten jeweils drei historische Wortformen mit neuhochdeutschen Entsprechungen und beschreiben Sie stichpunktartig die Veränderungen. Stellen Sie Ihre Ergebnisse in einer Tabelle dar« (S. 191). Sicherlich ist das eine nicht ganz einfache, aber ergiebige Aufgabe (die in Bezug auf sprachgeschichtliches Wissen und Können ähnlich allerdings auch schon in Schulbüchern der Sekundarstufe I vorkommt). Anhand der Gegenüberstellung könnte die lautliche und orthografische Entwicklung nachvollzogen werden. Im Anschluss würde man nun eigentlich die theoretische Unterfütterung des gerade am Beispiel Erarbeiteten erwarten, zumal die KMK-Standards für die Sekundarstufe II die Fähigkeit zu »theoriegestützten« Beschreibungen fordern. Eine solche Unterfütterung könnte im Wege der Einführung zentraler Begrifflichkeiten anhand von Übersichten oder Theorietexten erfolgen. Stattdessen folgen zwei Texte mit anderer Thematik: »Zur Entwicklung des neuhochdeutschen Wortschatzes« von Werner König zielt allein auf die historische Semantik ab, konkret auf die Bedeutungsveränderung im Wortfeld *Frau* (es sei an das ständig wiederholte Beispiel *frouwe* – *Frau* in Schulbüchern der Sekundarstufe I erinnert). Der nachfolgende Text behandelt dann auch schon die Entwicklungen im Neuhochdeutschen und ist mit der Beschreibung des Sprachstandes der 1990er Jahre kaum noch historisch zu nennen. Zum Abschluss gibt es einen Wissenskasten, in dem die Sprachstufen des Deutschen zwar genannt, aber falsch erklärt werden: »Die Geschichte der deutschen Sprache wird im Wesentlichen in vier Sprachepochen eingeteilt, die durch fließende Übergänge verbunden sind« (S. 193). Offensichtlich ist hier der Wunsch, Sprachgeschichte so knapp und so einfach wie möglich vorzustellen, so groß, dass auf eine Erklärung der komplexen Entwicklungen im Konsonantismus und Vokalismus verzichtet werden soll. Mit dem Wissenskasten sind die insgesamt drei sprachgeschichtlichen Seiten des Abschnitts abgeschlossen. Es folgen Positionen zur Sprachkritik und -pflege sowie die Semantik der Gegenwartssprache.

Dem Konzept des Kombibuchs entsprechend müsste dieses Lehrwerk eigentlich auf eine Verknüpfung von literaturwissenschaftlicher und sprachlicher Betrachtung abzielen. Dies ist in Kapiteltiteln wie »Literatur und Sprache um 1800« und »Literatur und Sprache von 1945 bis zur Gegenwart« auch noch erkennbar. Tatsächlich handelt es sich aber um einen Etikettenschwindel. So finden sich im gesamten Kapitel »Literatur und Sprache um 1800« allein literarische und literaturwissenschaftliche Texte sowie Aufgaben, die eine inhaltliche Auseinandersetzung mit ihnen verlangen. Nur an einer Stelle im Kapitel wird nach dem Titel das Wort *Sprache* überhaupt noch erwähnt. Zu Textauszügen aus Lessings *Emilia Galotti* und Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts* lautet die erste Aufgabe: »Vergleichen Sie die beiden Textauszüge. Legen Sie dafür eine Tabelle an. Wählen Sie Vergleichsaspekte wie die *Figurendarstellung*, *erkennbare Konflikte*, *Textsorte* und *sprachliche Gestaltung*« (S. 25). Im Methodenkasten unter den Aufgaben wird dann noch der Aspekt »Spezifische Formen der Sprachverwendung« (S. 25) auch als ein Kriterium zum Vergleich von Literaturepochen angeführt.

Im umfangreichsten der vorgestellten Lehrwerke, *P.A.U.L. D. Oberstufe*, stellt nur eines von insgesamt 23 Kapiteln explizit Sprache als Gegenstand ins Zentrum der Betrachtung. Dabei stehen klar der Zusammenhang von Sprache, Denken und Wirklichkeit und der Sprachursprung im Vordergrund. Ein Abschnitt heißt zwar »Sprache im Wandel«, wählt aber einen rein synchronen Ansatz und befasst sich mit Sprachvarietäten und Sprachkritik in der Gegenwartssprache. Drei theoretische Texte zur Sprachgeschichte werden angeführt, die sich alle mit dem Thema Sprachentstehung befassen (u. a. Herder). Eine diachrone Betrachtung der deutschen Sprache wird hingegen konsequent vermieden und zentrale Begrifflichkeiten finden dementsprechend auch keine Erwähnung.

Umso überraschender ist es, dass zu Beginn des Epochendurchgangs im Abschnitt zum Mittelalter durchaus Wert auf die historische Perspektive gelegt wird. Hier wird zunächst die Auseinandersetzung mit dem Falkenlied des Künbergers und dem anonymen Spruch *Dû bist mîn, ich bin dîn* gefordert. Indem beide Texte nur im mittelhochdeutschen Original abgedruckt werden, müssen sich die Schülerinnen und Schüler auch mit der Sprache der Texte befassen, wie auch die Aufgabenstellung zeigt: »Versuchen Sie den Inhalt des Gedichts zu erschließen« (S. 120). Es folgt eine Anleitung zur näheren sprachlichen Analyse, die leider zunächst auf die Orthografie beschränkt bleibt: »Unterstreichen Sie im ersten und letzten Vers alle Worte, deren Schreibweise sich gegenüber dem heutigen Deutsch verändert hat. Versuchen Sie, diese Veränderungen in Regeln zu fassen« (S. 120). (Interessanterweise wird »Der Valke« des Künbergers auch schon in *Praxis: Sprache & Literatur* mit sehr ähnlichen Aufgaben und Anforderungen für die 8. Klassenstufe aufbereitet (S. 150). Auch dies zeigt, dass

»Sprachgeschichte im Schulbuch« bislang kaum auf wissenschaftlichen linguistischen und didaktischen Grundlagen beruht.) Außerdem wird ein mündlicher Vortrag angeregt, der mit Hilfe eines Informationskastens »Zur Aussprache im Mittelalter« (S. 121) durchgeführt werden soll.

Auch der nächste Text, Kriemhilds Falkentraum aus dem Nibelungenlied, soll noch von den Schülerinnen und Schülern selbst übersetzt werden, bevor vier Gedichte folgen, die durch eine neuhochdeutsche Übersetzung ergänzt sind. Diese Vorgehensweise garantiert, dass die Schülerinnen und Schüler sich immerhin anfangs auch mit der älteren Sprachstufe dieser Literaturepoche auseinandersetzen und sich nicht von vornherein auf den Inhalt konzentrieren. Doch wäre es wünschenswert, wenn die Aufgaben zur sprachlichen Analyse noch tiefergehend angelegt und mit Hilfe von theoretischem Wissen unterfüttert wären. Im Anschluss an die literarischen Texte steht immerhin ein theoretischer Text, der diesen Anforderungen zumindest teilweise nachkommt. Unter der Überschrift »Ursprünge und Entwicklung der deutschen Sprache« wird Jürgen Möllers »Deutsche Sprache(n) im Mittelalter« mitsamt einer Karte der Zweiten Lautverschiebung präsentiert (vgl. S. 128f.). Die ausführliche Darstellung bietet nicht nur einen angemessen differenzierten Überblick über die historische Entwicklung, sondern auch zentrale Termini wie *Zweite Lautverschiebung*, *Monophthongierung*, *Diphthongierung*, *Endsilbenabschwächung* usw. werden erklärt.

Leider bleibt diese eingehende Beschäftigung mit Sprachgeschichte im Lehrwerk singulär. Schon ab der Epoche des Barocks wird die Historizität der Sprache wieder vollkommen ausgeblendet und eine rein inhaltliche Betrachtung gewählt.

Die Untersuchung der vier Oberstufenlehrwerke hat gezeigt, dass der Sprachgeschichte hier nicht die Relevanz zugebilligt wird, die sie nach den Bildungsstandards haben müsste. Ein Grund dafür ist sicherlich darin zu suchen, dass die Beschäftigung mit Sprache überhaupt mit ca. 3 bis 17 % nur einen sehr geringen Anteil in den Oberstufenlehrwerken einnimmt (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Thema Sprache in Oberstufenlehrwerken

Lehrwerk	Kapitel zum Thema Sprache	Seitenanzahl	Prozentualer Anteil am Lehrwerk	Theoretische Texte zur Sprachgeschichte
<i>deutsch. kompetent</i>	1 von 8	14	ca. 3 %	2
<i>Texte, Themen und Strukturen</i>	1,25 von 5	100	ca. 17 %	7
<i>KombiKOMPAKT</i>	1 von 8	33	ca. 12 %	2
<i>P.A.U.L. D. Oberstufe</i>	1 von 23	45	ca. 8 %	4

Innerhalb der sehr knapp gefassten Sprachkapitel ist die Sprachgeschichte auch nur ein Randthema, wie schon die geringe Anzahl an Texten, die ihr gewidmet werden, zeigt. Es ist außerdem auffällig, dass meist das Thema *Sprachverfall* im Mittelpunkt der sprachgeschichtlichen Auseinandersetzung steht. Das ist nicht nur deshalb keine besonders glückliche Wahl, weil die historische Perspektive zu kurz kommt, sondern führt auch dazu, dass ein linguistisch nicht vertretbarer Begriff von Sprache als Organismus vermittelt und die Beschäftigung mit Sprache untrennbar mit dem negativen Tenor einer »Früher war doch alles besser«-Sprachpflege verbunden wird. Die implizierte Abwertung ihrer eigenen Sprache wird den Schülerinnen und Schülern dieses Thema nicht gerade ans Herz wachsen lassen.

Eine sprachgeschichtliche Analyse literarischer Texte, die selbstverständlich im Oberstufenunterricht stattfinden muss, ist nur in *Texte, Themen und Strukturen* angelegt. In den anderen Lehrwerken wird sie lediglich bei mittelalterlichen Texten berücksichtigt, und dort auch oft nur am Rande. Ob also die Schülerinnen und Schüler einschlägige theoretische Begriffe kennen, literarische Texte auch in ihrer historischen Sprachlichkeit verstehen, eine Vorstellung von der Entwicklung der deutschen Sprache gewinnen und damit die in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife formulierten Kompetenzen erlangen (können), hängt ganz von dem Wissensstand und der Vermittlung der entsprechenden Lehrkraft ab.

### Erkenntnisse der Schulbuchanalyse

Das Fazit, das aus der exemplarischen Analyse zu ziehen ist, fällt ernüchternd aus. Germanistik und Deutschunterricht liegen, zumindest soweit der Deutschunterricht in Schulbüchern eine Gegenstandskonstruktion und -konstitution erfährt, in Bezug auf den Gegenstand *Sprachgeschichte* noch weit auseinander. Dieser Befund ist nicht von den Schulbuchautorinnen und -autoren sowie den Schulbuchverlagen allein zu verantworten, sondern auch von einer germanistischen Linguistik und Sprachdidaktik, die die Sprachgeschichte noch immer zu wenig als Schlüssel zum sprachlichen Lernen und Gegenstand der sprachlichen Bildung wahrnimmt (vgl. Kilian 2008, 381; Ziegler 2010, 10–14; Karg 2011). Geradezu besorgniserregend jedoch ist dieser Befund insofern, als er für die Gegenstandskonstruktion und -konstitution der Sprachgeschichte im Deutschunterricht eine Tradition schlicht fortführt.

Zum »Bild der Sprachgeschichte in deutschen Sprachlehrwerken« aus der Zeit vor 1970 stellen Stötzl/Roth (1998, 363) auf der Grundlage einer älteren Untersuchung Stötzels fest, dass Sprachgeschichte überwiegend »beim Thema ›Fremdwort« Aufnahme in das Sprachbuch finde; in nur sechs der 200 unter-

suchten Sprachbücher werde »ein sprachgeschichtlicher Abriß ›Vom Indogermanischen zum Neuhochdeutschen‹ geboten«; des Weiteren fänden sich in Sprachbüchern vor 1970 als sprachgeschichtliche Themen vornehmlich »die historische Namenkunde« und »das Thema ›Bedeutungswandel‹« (Stötzel/Roth 1998, 364). Nach 1970 seien zahlreiche Sprachbücher »modernisiert« worden. Die genannten »traditionellen sprachgeschichtlichen Teile« habe man zum Teil aus dem Sprachbuch entfernt; in anderen Fällen seien »pragmatisch-hermeneutisch zu nennende Ansätze einer Sprachgeschichtsschreibung« aufgenommen worden, die sich »zwischen konkreter deutscher Sprachgeschichte [...] und allgemeiner Sprachwandeltheorie« bewegten (Stötzel/Roth 1998, 366f.).

An diesem Befund zur Auswahl der sprachlichen Phänomene und der linguistischen Fundierung ihrer sprachgeschichtlichen Beschreibung und Erklärung hat sich auch fast zwanzig Jahre später kaum etwas geändert. Die aktuellen Schulbücher für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen mögen zwar ihre sprachgeschichtlichen Gegenstände methodisch aus der Perspektive der Kompetenzorientierung modellieren, haben indes aktuellere Forschungsstände der Linguistik (z. B. zu soziopragmatischen Erklärungen des Sprachwandels) und Didaktik (z. B. zum Auf- und Ausbau sprachgeschichtlichen Wissens und Könnens) weitgehend nicht zur Kenntnis genommen (zu sprachdidaktischen Ansätzen schon Dieckmann/Voigt 1980; Linke 1989; zusammenfassend Kilian 2008).

## Exemplarische empirische Erprobung

Die Forschungslage zur Effizienz und Effektivität von Aufgaben in Schulbüchern ist prekär. Insgesamt überwiegen »Schreibtischinspektionen« (Matthes 2014, 19), da belastbare Ergebnisse grundsätzlich Large-Scale-Langzeitstudien voraussetzen, die wiederum hohe Kosten verursachen. Um dennoch wenigstens einen punktuellen Einblick zu erhalten, wurde eine kleine Schulbucheinheit in einer 12. Klasse eines Gymnasiums durchgeführt und bewertet.

Zu diesem Zweck haben wir aus *Texte, Themen und Strukturen*, dem Oberstufenlehrwerk mit der umfangreichsten sprachgeschichtlichen Einheit, Texte und Aufgabenstellungen zur Entwicklung der deutschen Sprache bearbeiten lassen (S. 505–507).

Als Probandengruppe wurde eine besonders leistungsstarke Klasse eines gymnasialen Sprachprofils gewählt, die aufgrund ihrer Spezialisierung auch ein intrinsisches Interesse an Sprachgeschichte hat. Das Sprachprofil ist insbesondere dadurch ausgewiesen, dass neben Mathematik, Deutsch und Englisch eine weitere Fremdsprache (wahlweise Latein oder Französisch) bis zum Abitur auf erhöhtem Niveau gelernt wird. Selbstverständlich erhebt dieser Versuch keinen

Anspruch auf Repräsentativität; er dient lediglich dazu, einen Eindruck davon zu gewinnen, ob die sprachgeschichtlichen Texte und Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler verständlich und motivierend sind. Eine Untersuchung der Effektivität und Effizienz der Aufgaben in Bezug auf den Erwerb sprachgeschichtlichen Wissens und Könnens bedürfte, wie erwähnt, eines umfangreicheren Settings. Die Überprüfung wurde anhand der Arbeitsergebnisse und eines Feedbackbogens durchgeführt.

Die Aufgaben 1 bis 5 auf S. 505–506 (siehe Abb. 3) sind am besten im Unterrichtsgespräch zu bearbeiten, eine schriftliche Bearbeitung bietet sich bei Aufgabe 1 auf S. 507 an (siehe Abb. 4). Als Sozialform wählten wir die Partnerarbeit, so dass immer eine Schülerin oder ein Schüler mit Französischkenntnissen mit einer Schülerin oder einem Schüler mit Lateinspezialisierung zusammenarbeiten konnte und die Partnerinnen und Partner gegenseitig von ihrem Vorwissen profitierten.

Die Besprechung der Aufgabe 1 wurde dadurch erschwert, dass die Grafik nicht nur einen Fehler enthält (*mdh.* statt *mhd.*), sondern außerdem recht missverständlich ist. Nach Verbesserung des Fehlers und Erläuterung der Abkürzung *mhd.*, die ohne Vorkenntnisse auch nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann, meldete sich ein leistungsstarker Schüler auch gleich verunsichert mit folgendem Beitrag zu Wort: »Ich habe eine dumme Frage: Haben die Schweden früher auch Mittelhochdeutsch gesprochen?« Dieser Eindruck musste korrigiert und das folgende Unterrichtsgespräch stark gelenkt werden. Immerhin wies eine Schülerin noch darauf hin, dass sich auch die Schreibweise verändert habe (Großschreibung).

Bei der Besprechung des Bedeutungswandels in Aufgabe 3 war den Schülerinnen und Schülern vor allem die Bedeutungsverschlechterung als Ergebnis des »Bedeutungswandels einzelner Wörter« sehr präsent, die meisten kannten die populären Beispiele des Wortfelds *Frau*. Die Termini (und mit ihnen verknüpften Begriffe) *Bedeutungsverbesserung*, *-verengung*, *-erweiterung* und *-verschiebung* mussten von der Lehrkraft eingeführt und anhand von Beispielen erklärt werden. Auch die Termini *Fremd-* und *Lehnwort* waren den Schülerinnen und Schülern nicht vertraut und mussten dementsprechend erläutert werden.

Die relevanten Kontaktsituationen für das Deutsche (Aufgabe 4) konnten die Schülerinnen und Schüler hingegen problemlos benennen, da sie ihnen aus dem eigenen Sprachgebrauch und ihrer Lebenswelt bekannt waren. Hingegen bereitete das »vereinfachte Schaubild« (S. 506, siehe Abb. 3) den Schülerinnen und Schülern größte Schwierigkeiten und die Entwicklung des Neuhochdeutschen war für sie anhand dieses Schaubilds nur sehr schwer nachzuvollziehen. Als besonders verwirrend erwies sich der vertikale Pfeil. Die Schülerinnen und Schüler fragten nach, wie sich die Entwicklung des Englischen und der nordischen Sprachen vollzog.

### Die Entwicklung des Deutschen – Sprache(n) im Kontakt

Die Geschichte des Deutschen kann vor allem als eine Geschichte des Sprach(en)kontakts angesehen werden. Insbesondere seit Caesar (100–44 v. Chr.) stand die „deutsche Sprache“ bzw. ihr Wortbestand unter dem Einfluss des Lateinischen. Im 15. und 16. Jh., also zur Zeit des Renaissance-Humanismus (► S. 246 f.), wurden darüber hinaus auch griechische Wörter entlehnt und aus dem Arabischen einzelne Wissenschaftstermini übernommen. Im 17./18. Jh. war es das Französische, das die „deutsche Sprache“ beeinflusste, während seit dem 20. Jh. vornehmlich das Angloamerikanische genannt werden muss.

- 1 Stellen Sie beim Betrachten der Abbildung Vermutungen zur „Wortgeschichte“ von „Kappe“ (dt.) an. Wie hat sich der mittel-hochdeutsche Begriff „kappe“ (von spätlat. cap[p]a) fortentwickelt?
- 2 Prüfen Sie mit Hilfe eines etymologischen Wörterbuchs, wie sich „kappe“/„kappa“ zu „cap“ und „cape“/„Kapuze“ etc. verhält. Erläutern Sie die Bedeutungsunterschiede.
- 3 Was wissen Sie bereits zum Bedeutungswandel einzelner Wörter, was zur Unterscheidung zwischen Fremd- und Lehnwort? Führen Sie Beispiele wie „Rhythmus“ oder „Niveau“ oder „Fenster“ und „Streik“ an.
- 4 „Sprachen im Kontakt“: Welche Kontaktsituationen sind heute für das Deutsche relevant? Denken Sie auch an den Einfluss von Migration.
- 5 Erläutern Sie das folgende vereinfachte Schaubild über das Deutsche als „indoeuropäische“ Sprache.

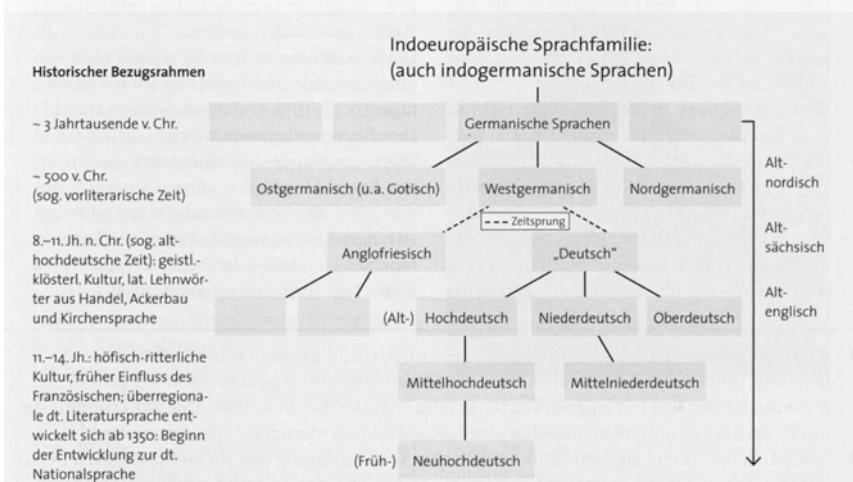
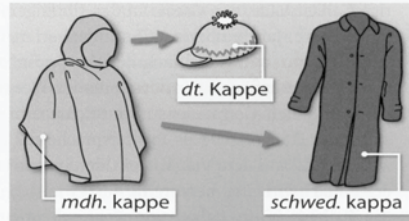


Abb. 3: Aufgaben zur Wortgeschichte aus *Texte, Themen und Strukturen* (2009, 505f.), © Cornelsen Verlag, Berlin

Insgesamt musste in der mündlichen Bearbeitung der Aufgaben viel gelenkt und eine große Menge an Zusatzinformationen durch die Lehrkraft bereitgestellt werden, um überhaupt ein grundlegendes Verständnis zu gewährleisten.

In der anschließenden Befragung gaben zwar nur 10 % der Schülerinnen und

Schüler an, die Entwicklung der deutschen Sprache verstanden zu haben und sie auch wiedergeben zu können, 90 % waren aber der Meinung, dass sie das Wichtigste nachvollziehen konnten. Immerhin beantworteten 29 % die freiwillige Frage »Welche Aspekte sind Ihnen ggf. unklar geblieben?« und nannten dabei zentrale Themen: »Stadien der Sprachen (z. B. Lautverschiebung)«, »Aus welchen Gründen sich die deutsche Sprache weiterentwickelte«, »Anfänge der Sprache«, »Weshalb haben sich Dialekte gebildet?«, »Verlauf der Sprachgeschichte«. Diesen Schülerinnen und Schülern war also bewusst, dass ihnen hier ein nicht unerheblicher Teil der Sprachgeschichte vorenthalten wurde. Außerdem zeigte sich auch das Interesse an detailliertem Fachwissen (Lautverschiebung, Dialekte), das Schülerinnen und Schülern oft kollektiv abgesprochen wird.

Um das erlangte Wissen der Schülerinnen und Schüler auf die Probe zu stellen, wurden sie aufgefordert, die Vorstufen des Neuhochdeutschen zu benennen. Das Ergebnis war sehr unbefriedigend und zeigt, wie verunglückt das »vereinfachte Schaubild« tatsächlich ist. So kannten nur 19 % das Indogermanische/-europäische als Vorstufe des Neuhochdeutschen, an das im Zentrum des Schaubilds präsentierte Westgermanische erinnerten sich immerhin noch 52 %. Dafür nannten 43 % »Deutsch« als Vorstufe des Neuhochdeutschen und gaben damit gerade den Teil des Schaubilds wieder, der sehr fragwürdig formuliert ist, worauf auch mündlich hingewiesen wurde. Hier zeigt sich natürlich die Dominanz des Visuellen vor dem Auditiven, die aufgrund dieses wissenschaftlich nicht haltbaren Schaubildes dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur reduziertes, sondern sogar falsches Fachwissen erlangen. 19 % der Schülerinnen und Schüler hielten dann auch das Niederdeutsche für eine Vorstufe des Neuhochdeutschen.

Für den Bereich des Bedeutungswandels wurde absichtlich eine sehr offene Fragestellung gewählt, die anhand eines Beispiels auch eine Transferleistung erfordert: »Wie kommt es, dass sich das mittelhochdeutsche Wort *hōchzît* (Bedeutung: »höfisches Fest«) zum neuhochdeutschen Wort *Hochzeit* entwickelt hat?« Auf diese Weise sollte auch geprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler nach den bearbeiteten Aufgaben, die auf die Semantik beschränkt sind, nicht außer Acht lassen, dass auch eine lautliche Entwicklung stattgefunden hat. Leider stellten dies nur 9 % fest: »sprachlich verändert (Vokale, Großschreibung)«, »i wird zu ei«. Dafür konnten 52 % eine Bedeutungsverengung attestieren. Doch 24 % beantworteten die Frage gar nicht, weitere 14 % gaben Antworten wie »Lehnwort« oder »es wurde germanisiert«, die davon zeugen, dass das Thema nicht verstanden wurde.

Zu zwei weiteren Texten in diesem Schulbuch, die sich mit »Romdeutsch« und »Französisch als Sprache der Höfe« befassen (siehe Abb. 4), wurden die Schülerinnen und Schüler gemäß einer Aufgabenstellung im Schulbuch gebeten,

Karl-Wilhelm Weeber: **Romdeutsch** (2006)

Im Unterschied zu anderen Ländern hat sich das Lateinische im germanischen Sprachraum als Volkssprache nicht durchsetzen können. Auf der Iberischen Halbinsel hatte die Sprache der Eroberer länger Zeit, sich zu etablieren, ebenfalls im früher unterworfenen südfranzösischen Raum: Die „Provence“ trägt noch heute den Namen der römischen *provincia*. Das übrige Gallien hatte, von Caesar in den fünfziger Jahren des 1. Jahrhunderts v. Chr. unterworfen, zum Teil nur wenige Jahrzehnte „Vorsprung“ vor der dauerhaften Expansion Roms im Westen und Süden Germaniens. Das reichte, um später das Französische als Tochtersprache auszubilden, die aus dem Vulgärlatein, der Sprache der einfachen Leute, hervorging – so wie sich das Italienische in Italien und Spanisch und Portugiesisch auf der Iberischen Halbinsel als

romanische Sprachen aus dem Lateinischen entwickelt haben.<sup>20</sup>  
In „Germanien“ – das war im Übrigen ein römischer Sammelname für zahlreiche Stämme, die sich keineswegs als gemeinsame „Nation“ definierten – fasste das Lateinische nur als Sprache der Kolonisatoren Fuß. Die Romanisierung großer Teile des linksrheinischen Germaniens war, was die materielle Kultur angeht, beeindruckend. Sprachlich aber passten sich die Germanen nur an, indem sie lateinische Begriffe übernahmen und sie als Lehnwörter „germanisierten“. Eine grundsätzliche Übernahme des „Römischen“ kam für sie nicht in Frage. [...] Zurückhaltend waren die Germanen auch gegenüber dem Christentum. [...] Die Zahl der frühen christlichen Lehnwörter ist sehr gering.<sup>35</sup>

Einige davon sind zudem noch Übernahmen aus dem Griechischen. [...] Gegenüber den rund 600 Lehnwörtern, die zu Zeiten der Germania Romana ins vordeutsche Sprachgut eingegan-

gen sind, war der Sprachtransfer christlicher Lateinvokabeln wenig intensiv. Das sollte sich ein paar Jahrhunderte später ändern. [...]

Claudia Maria Riehl: **Das 18. Jahrhundert – Französisch als Sprache der Höfe** (2004)

Vor und nach Ludwig XIV. (1650–1770) ist Frankreich die führende Nation. Adel und gehobenes Bürgertum orientieren sich an der Mode (*à la mode*) von Paris und am französischen Königshof. Um 1700 ist in diesen Schichten Zweisprachigkeit absolut üblich. Die Sprache des Hofes und damit Prestigesprache ist das Französische. Viel zitiert ist folgender Ausspruch von Voltaire, der 1750 vom Hofe Friedrichs II. schreibt: „Man spricht nur unsere Sprache. Das Deutsche ist für die Soldaten und die Pferde.“ [...]

Aus dieser Zeit des Sprachkontakts resultieren wieder eine ganze Reihe von Lehnwörtern:

- im Bereich Mode: *Mode, Kostüm, Weste, Parfüm, frisieren, Perücke*
- im Bereich der Küche: *Bouillon, Omelette, Ragout, Torte, Serviette, Tasse*

– in der Wohnkultur: *Balkon, Salon, Hotel, Gardine, Sofa, Büfett*  
– im Gesellschaftsleben: *Maskerade, Billard, Karussell, Promenade*

Neben Substantiven finden sich hier auch eine ganze Reihe von Adjektiven (*galant, charmant, curios, nobel, nett, interessant*) und Verben (*amüsieren, spendieren, parlieren, maskieren*). [...]

Während es sich bei diesen Wörtern häufig um einen sog. „Bedürfniswortschatz“ handelt (neue Bezeichnungen werden mit der jeweiligen Sachwelt übernommen), geht der Lehneinfluss so weit, dass auch der Grundwortschatz betroffen ist. Aus dem Französischen übernommene Verwandtschaftsbezeichnungen wie *Papa, Mama, Onkel, Tante, Cousin, Cousine* verdrängen die ursprünglichen deutschen Begriffe [vgl. *Oheim, Base, Muhme*].

- 1 Formulieren Sie die wichtigsten Aussagen aus den Texten zur lateinischen und französischen Sprachkontaktsituation mit eigenen Worten. Führen Sie ggf. eigene Wortbeispiele an.
- 2 Halten Sie **Kurzvorträge** (► S. 103 ff.) zu den folgenden Fachwortgruppen aus den Fächern Deutsch, Geschichte und Mathematik: *Medium/Massenmedium, Mentalität/Äpoche, Ziffer/Chiffre/Null/Zero*.

Abb. 4: Aufgaben zur Sprachgeschichte aus *Texte, Themen und Strukturen* (2009, 506–507), © Cornelsen Verlag, Berlin

»die wichtigsten Aussagen aus den Texten zur lateinischen und französischen Sprachkontaktsituation« (S. 507) zu formulieren. Bei der schriftlichen Erarbeitung dieser Aufgabe fühlten sich die Schülerinnen und Schüler im Thema schon sicherer, wenn auch nur unwesentlich. 19 % gaben an, die historische Entwicklung des Deutschen im Kontakt zum Lateinischen und Französischen verstanden zu haben und wiedergeben zu können, 81 % konnten immerhin das Wichtigste nachvollziehen.

Das belegen auch die Schülerarbeiten, die wir zur Überprüfung einsammelten. Die Stichworte zeigen, dass die Texte verstanden wurden und angemessen zusammengefasst werden konnten. Dabei sind zwei Drittel der Schülerarbeiten besonders gelungen, da sie alle wesentlichen Aspekte benennen, die übrigen fallen etwas knapp aus. Den meisten Schülerinnen und Schülern fiel es offensichtlich auch leicht, geeignete Beispiele zu finden, da ebenfalls zwei Drittel der eingereichten Arbeiten solche Beispiele enthalten, deren Anzahl aber stark variiert: Einige enthalten nur zwei Beispiele, andere bis zu 22.

Zum Abschluss der Befragung ließen wir auch die Schülerinnen und Schüler selbst noch einmal die Materialien und Arbeitsaufträge bewerten. Um die Antworten der Schülerinnen und Schüler richtig einschätzen zu können, musste zuvor ermittelt werden, wie sie zum Thema »Sprachgeschichte« im Allgemeinen standen: 43 % werteten das Thema als »sehr interessant« und weitere 33 % als »größtenteils interessant«. Die Schülerinnen und Schüler begründeten dies in der Regel mit dem Interesse an Sprache und Sprachentwicklung im Allgemeinen oder ihrer Zugehörigkeit zum Sprachprofil der Oberstufe. Demgegenüber erschienen niemandem die Materialien als »sehr interessant«, aber 52 % hielten sie für »größtenteils« interessant, weil sie verständlich seien bzw. Beispiele lieferten. Doch für 48 % waren die Materialien auch nur »in Ordnung«, da sie als unübersichtlich und ungenau empfunden wurden.

Die Arbeitsaufträge wurden von 52 % der Schülerinnen und Schüler als motivierend gewertet, da das Thema interessant sei und man auch eigene Beispiele nennen sollte. 29 % empfanden hingegen die Arbeitsaufträge als nicht motivierend, weil sie wenig praktische Anwendung forderten und langweilig seien. Zudem wurde die teilweise unklare Aufgabenstellung bemängelt.

## **Sprachgeschichte im und für den Deutschunterricht – ein Ausblick**

Die Erforschung der deutschen Sprachgeschichte auf unterschiedlichen Sprachbeschreibungsebenen sowie die Darstellung der Forschungsergebnisse in wissenschaftlichen Zeitschriften, Sammelbänden und Überblicksdarstellungen gehört zum festen Bestand der Germanistik als Wissenschaftsdisziplin (vgl. Ziegler 2010; Elemental 2011), auch wenn der Anteil der Sprachgeschichtsfor-

schung und Sprachgeschichtsschreibung an diesem Bestand seit den späten 1960er Jahren verringert worden ist. Einen vergleichbaren relativ prominenten Status kann die deutsche Sprachgeschichte in der germanistischen Sprachdidaktik nicht vorweisen (vgl. Kilian 2008). Auch aus diesem Grund fehlt nach wie vor eine wissenschaftlich fundierte Didaktik der Sprachgeschichte (vgl. auch Diekmannshenke 2006). Gleichwohl sind in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten publiziert worden, namentlich auch in Themenheften in Zeitschriften für den Deutschunterricht, die Ansätze der didaktischen Modellierung der historischen Sprachbetrachtung und Vorschläge für die Unterrichtspraxis unterbreiten (vgl. z. B. Deutschunterricht 56, 2/2003; Der Deutschunterricht 59, 3/2007; Praxis Deutsch 215, 2009). In der Praxis des Deutschunterrichts scheint der Anteil der Sprachgeschichte gar verschwindend gering zu sein (vgl. Böhnert 2012), doch existieren auch darüber kaum belastbare Daten.

Dies vorausgeschickt, wird den aktuellen Schulbüchern für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen gewiss nicht vorzuwerfen sein, dass sie der historischen Sprachbetrachtung insgesamt quantitativ nur wenig Raum gewähren. Die exemplarische Analyse ausgewählter Schulbücher, in denen das Thema *Sprachgeschichte* berücksichtigt wird, hat allerdings gezeigt, dass auch qualitativ Wünsche offen bleiben, mithin Fehler zu beklagen sind. Als Maßstab für diese Klage liegt der voranstehenden Analyse die Formulierung von Kompetenzen aus den aktuellen Bildungsstandards zugrunde. Gemessen an diesem Maßstab können die in den untersuchten Schulbüchern unterbreiteten Angebote (die sachlichen Fehler einmal außer Acht gelassen) insgesamt dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen [...] [lernen]: z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse« (KMK 2004, 16) und in der Sekundarstufe II »Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs [...] beschreiben« lernen (KMK 2012, 26). Eine Fähigkeit zur *Bewertung* der ausgewählten Erscheinungen des Sprachwandels (Sek I) sowie zur *theoriegestützten* Beschreibung derselben (Sek II) kann mit Hilfe der Schulbücher indes nicht erworben werden.

Vor dem Hintergrund der kleinen Erhebung aus der Praxis des Deutschunterrichts liegt zudem der Eindruck nicht fern, dass in Schulbuchredaktionen das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Sprachgeschichte als geringfügig erachtet wird und ihnen zudem auch kaum Fähigkeiten zur historischen Sprachbetrachtung zugetraut werden. Angesichts der Vielzahl und Vielfalt möglicher sprachgeschichtlicher Themen ist die Armut und Langeweile der Schulbücher geradezu erschreckend. Gewiss, man kann deklaratives Wissen über Aspekte des Bedeutungswandels immer und immer wieder auch am Beispiel des Wortes *Frau* und gegebenenfalls des dazugehörigen Wortfeldes erwerben. Und man kann in der Formulierung der nationalen Bildungsstandards

in der Angabe »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse« (KMK 2004, 16) das »z. B.« auch ignorieren, so dass immer und immer wieder einzelwortorientierte Beispiele und Aufgaben zum Bedeutungswandel erscheinen. Damit mag man die Vorgaben der nationalen Bildungsstandards gerade noch erfüllen. Eine fachlich anspruchsvolle und zudem motivierende Einladung zum Erwerb sprachgeschichtlichen Wissens und Könnens und darüber hinaus eine Einladung in die Sprachgeschichte eröffnet man auf diese Weise indes nicht.

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

- deutsch.kompetent* 5. Herausgegeben von Heike Henninger, Michael Höhme und Maximilian Nutz. Stuttgart/Leipzig: Klett Schulbuchverlag 2012.
- deutsch.kompetent* 6. Herausgegeben von Heike Henninger, Michael Höhme und Maximilian Nutz. Stuttgart/Leipzig: Klett Schulbuchverlag 2012.
- deutsch.kompetent* 7. Herausgegeben von Maximilian Nutz. Stuttgart/Leipzig: Klett Schulbuchverlag 2013.
- deutsch.kompetent. Zielgerichtet zum Abitur.* Herausgegeben von Günther Einecke und Maximilian Nutz. Stuttgart/Leipzig: Klett Schulbuchverlag 2009.
- Duo Deutsch 7. Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht.* Herausgegeben von Ulrich Schmitz und Christian Sondershaus. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2007.
- Duo Deutsch 8. Sprach- und Lesebuch. Integriertes Sprach- und Lesebuch für den gymnasialen Deutschunterricht.* Herausgegeben von Ulrich Schmitz und Christian Sondershaus. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2008.
- KombiKOMPAKT N. Deutsch in der Oberstufe.* Herausgegeben von Elke Langendorf und Thorsten Zimmer. Bamberg: C. C. Buchner 2012.
- P.A.U.L. D. Oberstufe. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch.* Herausgegeben von Johannes Diekhans und Michael Fuchs. Paderborn: Schöningh 2013.
- Praxis: Sprache & Literatur* 5. Herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2005.
- Praxis: Sprache & Literatur* 6. Herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2005.
- Praxis: Sprache & Literatur* 7. Herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2006.
- Praxis: Sprache & Literatur* 8. Herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2007.
- Praxis: Sprache & Literatur* 9. Herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2008.
- Praxis: Sprache & Literatur* 10. Herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2009.

- Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe.* Herausgegeben von Bernd Schurf und Andrea Wagner. Berlin: Cornelsen 2009.
- Verstehen und Gestalten H10. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe H.* Herausgegeben von Konrad Notzon. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2008.
- Verstehen und Gestalten H5. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe H.* Herausgegeben von Konrad Notzon. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2003.
- Verstehen und Gestalten H6. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe H.* Herausgegeben von Konrad Notzon. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2004.
- Verstehen und Gestalten H7. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe H.* Herausgegeben von Konrad Notzon. 2. Aufl., München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2006.
- Verstehen und Gestalten H8. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe H.* Herausgegeben von Konrad Notzon. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2006.
- Verstehen und Gestalten H9. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe H.* Herausgegeben von Konrad Notzon. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2007.

## Literatur

- Ballis, Anja und Ann Peyer (Hg.) (2012), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen.* Bad Heilbrunn.
- Ballis, Anja und Reinhard Wilczek (2008), »Deutschdidaktik und Schulbuchperspektiven einer fachdidaktisch orientierten Schulbuchforschung«, in: *Didaktik Deutsch*, Sonderheft 2, S. 139–147.
- Ballis, Anja, Henriette Hoppe und Kerstin Metz (2014), »Schulbuch in Schülerhand. Eine empirische Studie zur Nutzung des Deutschbuchs in der Sekundarstufe I«, in: Dieter Wrobel und Astrid Müller (Hg.), *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen.* Bad Heilbrunn, S. 114–128.
- Böhnert, Katharina (2012), »Sprachwandel im Deutschunterricht – ein Plädoyer«, in: *Blick auf den Rhein*, Heft 2/2012, S. 17–20.
- Der Deutschunterricht 59, Heft 3/2007. Themenheft *Neue Sprachgeschichte[n]*, herausgegeben von Stephan Elspaß.
- Deutschunterricht 56, Heft 2/2003. Themenheft *Sprache im Wandel.*
- Dieckmann, Walther und Gerhard Voigt (1980), »Sprache und Geschichte«, in: *Praxis Deutsch* 40, S. 7–14.
- Diekmannshenke, Hajo (2006), Art. »Sprachgeschichte«, in: Heinz-Jürgen Kliewer und Inge Pohl (Hg.), *Lexikon Deutschdidaktik.* Bd. 2: M-Z. Baltmannsweiler, S. 719–724.
- Elementaler, Michael (2011), »Zur Pragmatisierung der Sprachgeschichte. Eine Standortbestimmung anhand neuerer Sprachgeschichten des Deutschen«, in: Manuela Böhm, Elisabeth Berner und Jürgen Erfurt (Hg.), *Nach dem ›linguistic turn‹. Sprachwissenschaft im Wandel.* Duisburg, S. 19–32 (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 78).
- Hoppe, Henriette (2011), *Schreiben in Unterrichtswerken. Eine qualitative Studie über die Modellierung der Textsorte Bericht in ausgewählten Unterrichtswerken sowie den Einsatz im Unterricht.* Frankfurt a. M.

- Karg, Ina (2011), »Geschichte und Geschichtlichkeit von Sprache und Literatur. Ein Blick auf den Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62, Heft 7–8/2011, S. 389–401.
- Kiesendahl, Jana (2014), »Korpusbildung in der Schulbuchforschung«, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61, Heft 1/2014, S. 18–30.
- Kilian, Jörg (2008), »Sprachgeschichte im Deutschunterricht vom *gëlpfen* bis zum *dissen*. Zur didaktischen Bedeutung mittelalterlichen Sprachhandelns für das Sprachlernen der Gegenwart«, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 55, Heft 4/2008, S. 380–398.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) [Stand: 11.05.2014].
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2012), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) [Stand: 11.05.2014].
- Köster, Juliane und Thomas Lindauer (2008), »Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive«, in: *Didaktik Deutsch. Sonderheft 2*, S. 148–161.
- Linke, Angelika (1989), »Sprachgebrauch und Sprachgeschichte«, in: *Praxis Deutsch*, Heft 96/1989, S. 9–18.
- Matthes, Eva (2014), »Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung«, in: Dieter Wrobel und Astrid Müller (Hg.), *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen*. Bad Heilbrunn, S. 17–26.
- Metz, Kerstin u. a. (2012), »Einsatz eines fächerübergreifenden Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben im Fach Deutsch«, in: Anja Ballis und Ann Peyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn, S. 25–47.
- Polenz, Peter von (1980), »Zur Pragmatisierung der Beschreibungssprache in der Sprachgeschichtsschreibung«, in: Horst Sitta (Hg.), *Ansätze zu einer pragmatischen Sprachgeschichte. Zürcher Kolloquium 1978*. Tübingen, S. 35–51.
- Praxis Deutsch 215, 2009. Themenheft *Sprachwandel*, herausgegeben von Doris Tophinke.
- Stötzel, Georg und Klaus-Hinrich Roth (1998), »Das Bild der Sprachgeschichte in deutschen Sprachlehrwerken«, in: Werner Besch u. a. (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Teilbd. 1. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin/New York, S. 359–369.
- Ziegler, Arne (2010), »Sprachgeschichte und Germanistik zwischen Hildebrandslied und Hypertext. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Umgang mit dem Unzeitgemäßen«, in: *Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte* 1, S. 1–17.

## ***Standard, Varianz und Sprachbewusstsein.*** **Kernbegriffe der neuhochdeutschen Sprachentwicklung in deutschen Schulgrammatiken**

Schulbücher stellen für die Sprachwissenschaft aus verschiedenen Perspektiven einen bemerkenswerten Gegenstand dar. Als besonders interessant können diejenigen Schulbücher gelten, die in der einen oder anderen Form ausdrücklich der Sprache gewidmet sind. Vor diesem Horizont wollen wir uns hier mit einem einschlägigen sprachorientierten Schulbuch beschäftigen, nämlich mit deutschen Schulgrammatiken. Es geht also um Schulbücher, in denen das System der deutschen Sprache für die Zwecke der Schule, genauer: für den muttersprachlichen Unterricht, aufgearbeitet wurde. Dabei nehmen wir diese Bücher nicht in allen möglichen Dimensionen in den Blick; das wäre auf den begrenzten Seiten eines Beitrags auch gar nicht möglich. Wir wollen lediglich einige Überlegungen und Befunde zur Aussagekraft von Schulgrammatiken für die Erforschung der deutschen Sprache präsentieren. Es geht uns im Kern um die Beantwortung der folgenden Frage: Inwiefern zeigen sich in den Schulgrammatiken zentrale Entwicklungstendenzen der neuhochdeutschen Sprachentwicklung? Sofern dazu aus dem zahlreich überlieferten Quellenmaterial grammatische Beispiele herangezogen werden, möchten wir uns auf flexionsmorphologische Fälle konzentrieren. Die Anführung grammatischer Details geschieht freilich nur mit illustrierender Intention, ohne dass dabei wirklich repräsentative bzw. korpuslinguistisch präzise abgesicherte Befunde vorgelegt werden sollen. In den meisten Fällen wird man dazu Näheres in Banhold (2015) erfahren können.

Es sollte also bereits deutlich geworden sein, dass wir keine Aussagen zum didaktischen, gesellschafts- oder bildungsgeschichtlichen Profil der Schulgrammatiken treffen wollen. Das heißt natürlich nicht, dass es zu diesen Punkten nichts zu entdecken gäbe, ganz im Gegenteil! Im Sinne einer interdisziplinären Arbeitsteilung konzentrieren wir uns nur auf die gut greifbaren sprachwissenschaftlichen Aspekte der Schulgrammatiken und ihre mehr oder weniger offensichtlichen Bezüge zur neuhochdeutschen Sprachentwicklung. Nach einem definitiven Abschnitt werden wir unsere Darstellung daher anhand von Begriffen ordnen, die für die neuhochdeutsche Sprachgeschichte konstitutiv sind und im Titel bereits genannt wurden. Man könnte also sagen, dass wir durch

die Brille der Schulgrammatiken einen Blick auf die jüngere deutsche Sprachgeschichte werfen. In diesem Sinn möchten wir Standardisierung, Varianz und Sprachbewusstsein als orientierende Leitbegriffe heranziehen. Vorweg sei schon eingeräumt, dass diese Dreiteilung einen gewissen künstlichen Charakter besitzt. Sie wird hier angesetzt, um bestimmte Eigenschaften der Schulgrammatiken analytisch besser in den Griff zu bekommen. Real hängen die damit bezeichneten Eigentümlichkeiten natürlich alle zusammen. Denn in Standardisierungsprozessen zeigt sich stets ein spezifischer Umgang mit Sprachvarianz, also der Tatsache, dass in jeder Sprache häufig unterschiedliche Formulierungsmöglichkeiten für dieselben oder ähnliche Inhalte existieren. Diese Reaktion auf Sprachvarianz mündet in ein bestimmtes Sprachbewusstsein oder setzt es voraus.

## Was ist eine Schulgrammatik?

Schulgrammatiken können definiert werden als »Werke, welche die Regeln der deutschen Grammatik, d. h. der Wortbildung, Wortbeugung und Syntax, primär zur Behandlung im schulischen Grammatikunterricht darbieten« (Banhold 2015, 66). Es handelt sich um Texte mit stabilen gemeinsamen Merkmalen, die sie von verwandten Texten, etwa wissenschaftlichen Grammatiken, unterscheiden. Daher kann von einer eigenständigen Textsorte (*deutsche*) *Schulgrammatik* innerhalb der Textklasse *Grammatik* gesprochen werden (vgl. Gansel/Jürgens 2007, 69). In anderer Perspektive repräsentieren Schulgrammatiken einen bestimmten Typ sogenannter *didaktischer Grammatiken* (vgl. z. B. Metzler Lexikon Sprache; s. v. *Didaktische Grammatik*). Zur textsortenlinguistischen Schärfung des Begriffs (*deutsche*) *Schulgrammatik* ist vor allem eine Abgrenzung zu verwandten Textsorten nötig. Hier seien vor allem die folgenden Typen genannt: *Grammatik für Deutsch als Fremdsprache* (DaF-Grammatik), *wissenschaftliche Grammatik*, *Sprach-* bzw. *Stilratgeber*. Die Unterschiede dieser Textsorten lassen sich sehr grob kategorisieren, wenn man die folgenden Fragen als Hinweise auf Unterscheidungskriterien ansetzt und dann von prototypischen Formen ausgeht:

- Welcher Gegenstand wird in der Textsorte dargestellt?
- An welche primären Adressaten<sup>1</sup> ist die Textsorte gerichtet?
- In welchem Darstellungsmodus wird der Gegenstand in der Textsorte behandelt?
- Nach welchem Ordnungsprinzip sind die Texte dieser Textsorte gestaltet?
- Welche Ziele sollen mit der Textsorte erreicht werden?

<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird das generische Maskulinum verwendet.

Daraus ergibt sich dann eine Klassifikation, wie in Tabelle 1 veranschaulicht.

Mit den Kriterien aus Tabelle 1 dürfte es in einem ersten Schritt möglich sein, einzelne Exemplare der Textsorte Schulgrammatik zu identifizieren. Mit dieser Identifikationsproblematik ist auch die Frage verbunden, ob und wie eine Textsorte von den Sprechern einer Sprache als solche wahrgenommen wird. Ein erster Anhaltspunkt zur Beantwortung dieser Frage liegt im gemeinsprachlichen, mithin nicht-fachsprachlichen Reservoir von Textsortenbezeichnungen (vgl. Klein 2012, 15). Seit wann also und in welchen Kontexten gibt es das Wort *Schulgrammatik*? Die wesentlichen Fakten dazu sind schnell berichtet: Das Wort ist sprachhistorisch gesehen relativ jung. In den großen Nachschlagewerken des 18. Jhs. (Zedlers *Universalexicon*, Adelungs *Wörterbuch*) findet sich jedenfalls kein Eintrag zum Lemma *Schulgrammatik*. Derselbe Befund ergibt sich aus einer Suche nach dem Wort *Schulgrammatik* im digitalen google-books-Korpus.<sup>2</sup> Die entsprechende Belegkurve setzt erst allmählich am Anfang des 19. Jhs. ein und zeigt einen deutlichen Höhepunkt in den letzten Jahrzehnten des 19. Jhs. Etwa seit 1900 vermindert sich die Wortfrequenz relativ stetig, um mit Beginn der 1960er Jahre noch einmal vorübergehend anzusteigen.

Der früheste Beleg für die Verwendung des Worts *Schulgrammatik* in einem Buchtitel, der sich auf die deutsche Sprache bezieht, ist wahrscheinlich eine Publikation, die 1831 erschien und von Karl Ferdinand Becker verfasst wurde. Für die Geschichte dieser Textsorte ist dieses Werk einschlägig. Bei der textsortenidentifizierenden Verwendung des Worts *Schulgrammatik* im Buchtitel handelt es sich um einen Sprachgebrauch, der offensichtlich aus der klassischen Philologie stammt. Denn bei Lehrbüchern für den Latein- und Griechischunterricht taucht das Wort schon einige Jahre zuvor im Buchtitel auf (vgl. z. B. Schulz 1815; Buttmann 1812).

Was lässt sich im groben Überblick zur Existenz von deutschen Schulgrammatiken im 19. Jh. festhalten (vgl. Näheres dazu in Banhold 2015)? Auf breiter Front setzt ihre Produktion in den ersten Jahrzehnten des 19. Jhs. ein. Zwischen 1870 und 1900 scheint die Konjunktur dieser Textsorte einen gewissen Höhepunkt zu erreichen. Dabei wollen wir aber nicht vernachlässigen, dass sich über Schulgrammatiken auch einiges Material vor dem 19. Jh. zusammentragen lässt. Allerdings haben beispielsweise die entsprechenden grammatischen Werke von Valentin Ickelsamer, Wolfgang Ratke und Johann Christoph Adelung ein anderes Profil und auch einen anderen gesellschafts- und schulhistorischen Hintergrund als die Schulgrammatiken, die seit Beginn des 19. Jhs. entstehen und auf breiter Front sprachhistorisch wirksam werden. Insbesondere hat sich vor dem 19. Jh. noch keine stabile Identität der Textsorte *Schulgrammatik* herausgebildet. Das

---

2 Abfrage *Schulgrammatik* im Korpus »german books« am 24.02.2014 unter: <https://books.google.com/ngrams>.

Tab. 1: Die Textsorte *deutsche Schulgrammatik* in Relation zu verwandten Textsorten

Kriterium Textsorte	Gegenstand	Primäre Adressaten	Darstellungs-modus	Ordnungsprinzip	Ziel
Schul- grammatik	Grammatiküberblick	Lehrer + Schüler mit Deutsch als L1	Tendenziell präskriptiv	systematisch	Steigerung der Sprachkompetenz
Daf- Grammatik	Grammatiküberblick	Lehrer + Schüler mit Deutsch als L2, L3...	Tendenziell präskriptiv	systematisch	Steigerung der Sprachkompetenz
Wissenschaftl. Grammatik	Grammatiküberblick	Sprachwissenschaftler	deskriptiv- analytisch	systematisch	Beschreibung der Sprachkompetenz
Sprach-/ Stilfragegeber	Ausgewählte Sprachprobleme	alle Schreiber/Sprecher des Deutschen	präskriptiv	systematisch/ alphabetisch	Steigerung der Sprachkompetenz

erkennt man nicht zuletzt daran, dass diese Textsortenbezeichnung noch nicht existierte.

Was lässt sich über die bisherige Erforschung der deutschen Schulgrammatiken sagen? Sie wurden aus historischer Perspektive bisher nur selten ins analytische Zentrum gesetzt. Zu nennen sind vor allem die Arbeiten von Erlinger, Knobloch und Vesper. Die Entwicklung deutscher Schulgrammatiken beleuchtet Knobloch (1989a; 1989b). Er versteht die Erscheinung von Beckers *Organism der Sprache* (1827) insofern als Meilenstein und »Offenbarung« (Knobloch 1989b, 87) der Grammatikschreibung, als er seinen Überblick über die Textsorte in die Zeiträume zwischen Adelung und Becker bzw. ab Becker bis in die 1840er Jahre gliedert. Erlinger (1969) stellt Konzeptionen und Entwicklungslinien der wissenschaftlichen Grammatikografie denen der Schulgrammatikschreibung gegenüber und fokussiert dabei die Zeit vom späten 19. Jh. bis in die 1960er Jahre. Die Arbeit Vespers (1980) setzt sich ausführlich mit deutschen Schulgrammatiken der ersten Hälfte des 19. Jhs. auseinander, indem sie die Satzgliedlehre verschiedener preußischer Grammatiken betrachtet. Zu erwähnen ist außerdem Naumanns (1986) Darlegung der Entwicklung der deutschen Grammatikografie, in der auch Schulgrammatiken thematisiert werden.

Allen Untersuchungen ist gemeinsam, dass Schulgrammatiken dort mit vergleichendem Blick zur wissenschaftlichen Grammatikschreibung betrachtet werden, es also stets um die Beziehung zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik geht. Man muss demnach festhalten, dass bis heute keine Arbeit vorliegt, die sich unter der eingangs skizzierten Fragestellung den Schulgrammatiken zuwenden würde.<sup>3</sup>

## Sprachstandardisierung und Normierung in Schulgrammatiken

Ein wegweisender Entwicklungszug der jüngeren Sprachgeschichte liegt darin, dass die Vielfalt der deutschen Varietäten allmählich durch die deutsche Standardsprache ergänzt wurde. Über die diatopisch fundierten Dialekte etabliert sich die überregional verankerte Standardvarietät, die auch mit Begriffen wie *Einheitssprache* oder *Hochdeutsch* bezeichnet wird. Mattheier (2000) beschreibt das 19. und frühe 20. Jh. daher als die Phase der Etablierung und Durchsetzung der deutschen Standardsprache. Die Frage ist nun, wie sich dieser Prozess in Schulgrammatiken zeigt.

Die Notwendigkeit einer allgemein verständlichen, die verschiedenen Dialekte überdachenden deutschen Sprache wird in historischen Schulgrammati-

---

<sup>3</sup> Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass zum historischen muttersprachlichen (Grammatik-)Unterricht selbst zahlreiche Publikationen vorliegen, vgl. z. B. Erlinger/Knobloch (1991).

ken vielfach betont: Der Sprecher benötige eine solche Einheitssprache, die er »auf seinen Reisen unter der Nation, wie zu Hause im Gewerbe und in Geschäften« (Heinsius 1801, XIII) benutzen kann und die »über allen besonderen Mundarten steht« (Bone 1865, 2). In Schulgrammatiken des späten 18. und frühen 19. Jhs. wird die Relevanz einer solchen Standardsprache explizit hervorgehoben. In späteren Texten geschieht das weniger ausdrücklich. Dies liegt wohl hauptsächlich daran, dass mit Beginn des 19. Jhs. die deutsche Standardsprache zwar bereits existierte, allerdings nur in eingeschränkten gesellschaftlichen Zirkeln (vgl. Elspaß 2005, 63). In den Texten geht es daher um den Beitrag, den Schulgrammatiker zur weiteren Entwicklung und Verbreitung der Standardsprache leisten können. Es gilt, die *Hochsprache*, wie die Standardsprache weithin bezeichnet wurde, durch den Unterricht in der muttersprachlichen Grammatik zu fördern und ihre Normen »immer allgemeiner zu machen« (Heinsius 1801, XIV), sie also in der gesamten deutschen Sprachgemeinschaft zu etablieren. Dieses Ziel wird in historischen Schulgrammatiken des neunzehnten und frühen 20. Jhs. im Grunde durchgehend gesetzt. Es läuft parallel zu den allgemeinen Bemühungen dieser Zeit, in denen die »Verbreitung der passiven und auch aktiven Kompetenz [des Deutschen; Ergänzung D. B./W. P. K.] innerhalb aller Teile der deutschen Sprachgemeinschaft« (Mattheier 2000, 1952) im Zentrum steht. Unter Schulgrammatikern herrscht Einigkeit darin, dass mit ihren sprachdidaktischen Publikationen die Durchsetzung, Etablierung und Bewahrung der deutschen Standardsprache mit pädagogischer Unterstützung voranzutreiben ist. Der Lehrer arbeitet also darauf hin, dass die Schülerschaft die Standardsprache »rein und richtig beherrsche« (Heyse 1819, 13). Diese Auffassung zeigt sich offenkundig im Normierungsstreben der Schulgrammatiker. Verstöße gegen standardsprachliche Normen werden vielfach beklagt. Beispielsweise hofft Heyse (1819, VIII), dass seine Schulgrammatik »dazu beitragen möge, die vielen Sprachunrichtigkeiten zu vertilgen, die man so oft noch lesen und anhören muß«. Häufig begegnen den Schulgrammatikern im Sprachgebrauch *Mängel*, *Unvollkommenheiten* und *Verwilderungen*, gegen die es vorzugehen gilt. Der Blick ist stets auf die Förderung einer allgemeingültigen, einheitlichen deutschen Sprache gerichtet. Sprachliche Varianz – darauf gehen wir im folgenden Kapitel noch näher ein – erscheint im Zuge dieses Normierungsstrebens nicht selten als Ausdruck eines defizitären Sprachentwicklungsstandes.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass sich Schulgrammatiker ihrer zentralen Rolle für die Durchsetzung einer deutschen Standardsprache bewusst waren. Zur Debatte stehen Fragen, die zum einen das Verhältnis standardsprachlicher Formen zu anderen Erscheinungen des Deutschen, allen voran den Dialekten, betreffen, und die zum anderen die Legitimation standardsprachlicher Normen berühren. Zu letzterem kann man im Allgemeinen festhalten:

Standarddeutsch ist laut den Schulgrammatikern das Deutsch hochdeutscher Schriftsteller. Daraus resultiert die Erhebung des Hochdeutschen über das zurückgedrängte Niederdeutsche, wenn letzterem auch »für gewisse gemüthliche Darstellungen ein bleibendes Leben zu wünschen gewesen wäre« (Müller 1826, V). Diese regionale Verankerung der standardsprachlichen Normen im hochdeutschen Sprachraum wird in ihren Grundsätzen in Schulgrammatiken ebenso wenig angezweifelt wie ihre schriftsprachliche Natur. Die *besten* Schriftsteller werden grundsätzlich als normsetzende Autoritäten und »höchste Gesetzgeber« (Heinsius 1801, 16) akzeptiert.<sup>4</sup> Im letzten Drittel des 19. Jhs. wird jedoch sowohl die Beziehung der Standardsprache zum Dialekt als auch die Unfehlbarkeit der Schriftsteller zunehmend neu reflektiert. Standardsprache als hochdeutsche Schriftstellersprache wird etwa 1865 von Bone als fragwürdige »Kunstsprache« (Bone 1865, 2) charakterisiert, die von der tatsächlich vom Volk gebrauchten Sprache abweiche. Es setzt sich nun die Annahme durch, die Standardsprache sei ein Abstraktum, »kein Deutscher sprach oder spricht diese Sprache« (Aßfahl/ Glökler 1873, 8). Auch wenn ihre Förderung immer noch im Zentrum jeder Schulgrammatik steht, wird sie jetzt kritischer betrachtet. Sie erscheint als eine unnatürliche (vgl. Blatz 1881, 1) und »versteinerte Sprache« (Schmidt-Voigt 1927, 3) mit »papierner Geburtsstätte« (Linnig 1895, 5). Der Dialekt hingegen wird fortan weniger als »verkehrte Welt« (von Polenz 1999, 39) begriffen, sondern eher neutral bis positiv berücksichtigt, einerseits als Vergleichsvarietät zur Standardsprache, andererseits zur Veranschaulichung der Entwicklung des Standards. Vereinzelt wird in Schulgrammatiken zu Beginn des 20. Jhs. die gesprochene Sprache gegenüber der Schriftsprache gar als wertvoller empfunden und zur Pflege des Dialekts aufgerufen (vgl. Schmidt-Voigt 1927, III und 3). Die *besten Schriftsteller* werden aufgrund zunehmender zeitlicher Distanz von Schulgrammatikern seltener erwähnt, vereinzelt werden sie als Normautoritäten sogar in Frage gestellt und ihr Sprachgebrauch als veraltet bezeichnet (vgl. Humperdinck 1884, III).

Wir sehen also, dass die Thematisierung der deutschen Standardsprache in historischen Schulgrammatiken eine wichtige Rolle einnimmt. Die Schulgrammatiker setzen sich in ihren Vorworten intensiv und zunehmend kritisch mit dieser Leitvarietät auseinander, auch wenn die normierende Funktion, die Schulgrammatiken in der Verbreitung des Standarddeutschen zukommt, letztlich unbestritten bleibt.

---

4 Vgl. hierzu weiter Ziegler (1998, 1999).

## Sprachvarianz in Schulgrammatiken

Vor dem Hintergrund der sich wandelnden Betrachtung von Standardsprache variieren in den Schulgrammatiken auch die Aussagen über sprachliche Varianz. In Lehrwerken vor ca. 1870 wird Varianz häufig negativ als Symptom einer unzulänglichen Standardsprache verstanden. Varianz wird als etwas begriffen, das aus der Welt geschafft werden muss. Bestimmte Varianten werden daher stigmatisiert: »So lange noch einige das Präteritum *backte* für besser halten, als *buk* [...]: so lange ist Deutsche Grammatik nicht unnütz, so lange ist sie Bedürfnis.« (Hoffmann 1839, IV) Dieser Ton ändert sich in den Vorworten der letzten Jahrzehnte des 19. Jhs. Zur »erstarrten« (Sütterlin/Waag 1906, 13) Standardsprache tritt nun die *lebendige* gesprochene Sprache. Ihre sprachliche Vielfalt bringt dem schriftorientierten Standard »immer neues Leben« (Sütterlin/Waag 1906, 13). Varianz wird nun positiv aufgegriffen. Sie wird genutzt, um die Entwicklung und Dynamik der deutschen Sprache zu veranschaulichen. Sprachliche Varianz kann und soll also nicht völlig abgebaut werden, weil dadurch die Lebendigkeit der Sprache verloren gehen würde. Vielfach liegt der Weg zur Förderung der Standardsprache jetzt nicht mehr darin, sprachliche Varianten zu stigmatisieren. Schwankungen sollen vielmehr in bestimmte Sprachgebrauchszusammenhänge eingeordnet und ihr Gebrauch dadurch gerechtfertigt werden. Varianten werden also zunehmend metasprachlich kontextualisiert, um die Sprachgemeinschaft mit einer gut fundierten Variationskompetenz im Umgang mit sprachlichen Schwankungen auszustatten. Wilmanns (1877, 6) etwa fordert schon früh, »die einzelnen Punkte des schwankenden Sprachgebrauchs angemessen zu behandeln«, damit der Schüler Sicherheit im Umgang mit solchen Schwankungen gewinne. Unmissverständlich bestimmt er die Zielstellung des schulischen Grammatikunterrichts: »Nicht das Schwanken im Sprachgebrauch soll er beseitigen, aber das Schwanken des Individuums gegenüber dem Sprachgebrauch.« (Wilmanns 1877, 5) Es ist wohl kein Zufall, dass dieser veränderte Duktus in Schulgrammatiken genau zu dem Zeitpunkt auftaucht, an dem wesentliche Motivationen für die Etablierung und Durchsetzung der deutschen Standardsprache an Geltung verlieren: Der Nationalstaat war 1871 gegründet, das »kulturelle Prestige der deutschen Sprache war seit der Weimarer Klassik [...] längst gesichert« (von Polenz 1999, 233). Es geht nun weniger um die Durchsetzung der Standardsprache selbst, als vielmehr um den sicheren Gebrauch dieses »Sozialsymbols« (Mattheier 1991, 41).

Interessant ist nun die Frage, inwiefern Varianz in den grammatischen Abhandlungen der Texte tatsächlich eine Rolle spielt und nicht nur in den Vorworten und Einführungskapiteln programmatisch berührt wird. Welche von zwei (oder mehr) thematisierten Varianten werden also real selegiert und welche Markierungspraktiken (z. B. Markierung einer Variante als ›richtig‹ oder ›falsch‹) sind

beobachtbar? Kurzum, es geht um Befunde zur »Variantenaufmerksamkeit« (Klein 2014, 229), also um die konkret zu benennenden Normgehalte von Schulgrammatiken. Schauen wir uns beispielsweise die Pluralmarkierung der beiden Maskulina *Boden* und *Bogen* in historischen Schulgrammatiken an.

Tab. 2: Pluralvarianten von *Boden* und *Bogen* in historischen Schulgrammatiken

Schulgrammatiker	<i>Boden</i> (Singular)		<i>Bogen</i> (Singular)	
	Plural:		Plural:	
	<i>Boden</i>	<i>Böden</i>	<i>Bogen</i>	<i>Bögen</i>
Heinsius (1801)		1		
Rambach (1802)			1	
H. Bauer (1811)	pos	<i>nicht mehr</i>	pos	<i>nicht mehr</i>
Reinbeck (1812)		1		1
Heyse (1819)				
Schmitthenner (1822)		1		1
Müller (1826)				
Becker (1835)		1		
Weyh (1836)				
Hoffmann (1839)		1		
Koch (1848)				
F. Bauer (1850)			1	
Schäfer (1854)				
Stern (1856)		1		1
Bone (1865)	<i>besser</i>	neg	pos	<i>falsch</i>
Wetzel/Wetzel (1868)			<i>schwanken</i>	<i>schwanken</i>
Englmann (1870)		1		
Aßfahl/Glökler (1874)	1			
Gelbe (1877)	nt	nt		1
Wilmanns (1877)	nt	nt		
Blatz (1881)				
Humperdinck (1884)				
Linnig (1895)				
Mensing (1903)				
Sütterlin/Waag (1906)	nt	nt	nt	nt
Lochner (1907)			nt	nt
Matthias (1908)	nt	nt	nt	nt
Hoffa/Reinhold (1912)			std	<i>mundartlich</i>
Thomas (1917)			std	<i>Süddeutschland</i>
Florstedt/Stieber (1926)		1		

(Fortsetzung)

Schulgrammatiker	<i>Boden</i> (Singular)		<i>Bogen</i> (Singular)	
	Plural:		Plural:	
	<i>Boden</i>	<i>Böden</i>	<i>Bogen</i>	<i>Bögen</i>
Brömse (1927)		1		
Schmidt-Voigt (1927)			nt	nt
Ammon/Gerhards (1928)	nt	nt		
Stoll (1932)				
1 = kommentarlos als einzige Variante gesetzt, nt = neutral dargestellt, neg = negativ bewertet, pos = positiv bewertet, std = Standard				

Der Tabelle 2 sind verschiedene Informationen zu entnehmen. Erstens kann man festhalten, dass im gesamten neunzehnten bis ins frühe 20. Jh. offenbar zwei Pluralvarianten von *Boden* und *Bogen* beobachtet wurden. Umlautlose, unmarkierte Formen (Ø) und Formen mit Pluralumlaut (Umlaut + Ø) existieren nebeneinander. Diese sprachliche Varianz wird allerdings nicht in allen Schulgrammatiken aufgegriffen, was die zahlreichen leeren Felder in der Tabelle 2 belegen. Solche Schulgrammatiken, in denen nur eine der beiden Varianten verzeichnet ist, sind von jenen zu unterscheiden, die das entsprechende Wort überhaupt nicht aufnehmen, also weder die eine noch die andere Variante anführen. Letztere sehen hier offenbar keinen Klärungsbedarf. Wenn ein Variantenpaar als solches gar nicht auftaucht, kann man von einer indirekten Variantenstigmatisierung durch Exklusion sprechen. Ein Autor reduziert Varianz, indem er nur eine Variante angibt, die Schwankung somit ignoriert und nicht ins metasprachliche Bewusstsein der Leser hebt. Welche Variante aufgegriffen wird, hängt vom Autor ab. Englmann (1870) verzeichnet beispielsweise nur die Form *Böden*, Aßfahl/Glöckler (1874) hingegen greifen lediglich das umlautlose *Boden* auf.

Dieser indirekten präskriptiven Strategie steht die (eher seltene) direkte Bewertung von Varianten gegenüber. Laut Bone (1865) etwa ist *die Boden* »besser« als *die Böden* und *die Bögen* ist gegenüber *die Bogen* »falsch«. Mit dieser Einschätzung steht er nicht unbedingt in einer langen Tradition. So entscheiden sich zahlreiche Schulgrammatiker vor ihm (ausgenommen Heinrich Bauer) dafür, nur *die Böden* aufzunehmen und *die Boden* somit durch Exklusion indirekt abzuwerten. Bei Gelbe (1877) und Wilmanns (1877) erscheinen die Varianten erstmals nebengeordnet, d. h. keiner der Varianten wird explizit der Vorzug gegeben. Diese Toleranz gegenüber den beiden Formen findet sich vielfach in den später entstandenen Grammatiken wieder. Stigmatisierungen, wie sie zuvor die Regel waren, bilden nun die Ausnahme. Hoffa/Reinhold (1912) und Thomas (1917) folgen dem oben erwähnten Ziel der Schulgrammatiker, für einen sicheren Umgang mit sprachlichen Varianten zu sorgen, indem sie *Bogen*

und *Bögen* kontextualisieren: *Bogen* sei in der Standardsprache zu gebrauchen, *Bögen* hingegen werde dialektal genutzt.

Was die Pluralvarianz von *Boden* und *Bogen* betrifft, bleiben also zwei Befunde festzuhalten: Die Schwankung zwischen verschiedenen Pluralmarkierungen wird in Schulgrammatiken ab dem letzten Drittel des 19. Jhs. thematisiert; ältere Schulgrammatiken sind deutlich präskriptiver als jüngere.

Diese Beobachtungen ordnen sich in die allgemeinen Stellungnahmen der Schulgrammatiker zu Standard, Norm und Varianz ein. Wir haben oben ausgeführt, dass die Standardsprache in Schulgrammatiken bis in die zweite Hälfte des 19. Jhs. aus der Perspektive ihrer Etablierung und Durchsetzung betrachtet wird und sprachliche Varianz daher häufig als Mangelerscheinung begriffen wird. Die Befunde zum Umgang mit der Pluralvarianz bei *Boden* und *Bogen* bestätigen diesen Eindruck. Varianz wird in der Regel gar nicht erst thematisiert oder es finden sich hierarchisierende Bewertungen. Um 1870 ändert sich dieser Umgang entsprechend der Auffassung von Varianz überhaupt. Varianz wird nun zugelassen und Varianten werden neutral nebeneinander gestellt. Variantenmarkierungen wie *falsch*, *hässlich*, *lächerlich*, *verboten*, *verwerflich* und *edler*, wie sie in Schulgrammatiken der ersten Hälfte des 19. Jhs. zahlreich zu finden sind, werden erheblich reduziert. Dafür sind nun Markierungen wie *mundartlich*, *süddeutsch*, *umgangssprachlich*, *Schriftsprache*, *gewöhnliche Rede* und *älter* als prototypisch für den Umgang mit Varianz zu betrachten. Im Umgang der Schulgrammatiken mit Varianz zeigt sich also im Laufe der Zeit ein beachtlicher Wandel. Vielleicht könnte man sogar annehmen, dass der Umgang mit Varianz ususorientierter, mithin realistischer wird und damit, zumindest indirekt, auch den Fortschritt der zeitgenössischen Sprachwissenschaft spiegelt.

## Sprachbewusstsein in Schulgrammatiken

Schon die obigen Ausführungen zur Standardisierung und zum Umgang mit Varianz haben gezeigt, dass und wie in den Schulgrammatiken ein bestimmtes Bild von (der deutschen) Sprache entworfen und gefestigt wird. Diese Perspektiven, die immer wieder um Varianten und ihre Vereinheitlichung kreisen, waren für alle Schulgrammatiken konstitutiv. Sie verkörpern ein bestimmtes Sprachbewusstsein, das sich in den Grundzügen wie folgt zusammenfassen lässt: Die (deutsche) Sprache ist ein Lerngegenstand; man kann sie mehr oder weniger gut beherrschen. Schulgrammatiken setzen insofern eine Bewegung in Gang, die als (pädagogisch legitimierte) Vervollkommnung der individuellen Sprachfähigkeit zu fassen ist; dabei spielt die Reflexion über sprachliche Varianten eine bedeutende Rolle. Wer sich dieser Vervollkommnung verweigert, setzt auch seinen sozialen Status in der Sprachgemeinschaft aufs Spiel.

Dieses Sprachbewusstsein ist uns natürlich auch heute nicht fremd; vielleicht ist es geradezu alltäglich und daher womöglich etwas trivial. Gerade deshalb sollte man sich klar machen, welche blinden Flecken und Fragwürdigkeiten in diesem Sprachbewusstsein aufgehoben sind. Es seien hier zur Illustration nur zwei Punkte genannt: Zunächst fehlt die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Sprache. Sie wird zwar in den Schulgrammatiken immer mal wieder berührt, aber dem tradierten Sprachbegriff nicht systematisch zugrunde gelegt. Darüber hinaus möchten wir auf die Spannung zu anderen (damaligen und heutigen) Sprachkonzeptionen hinweisen, die von wissenschaftlicher Seite formuliert werden. Sprache wird hier nämlich lediglich für den Erstspracherwerb als Lerngegenstand begriffen. Wenn dieser Prozess abgeschlossen ist – für die Syntax also spätestens im Alter von 12 bis 13 Jahren – begreift man Sprache in wissenschaftlichen Zusammenhängen normalerweise nicht mehr als Lerngegenstand. Man sieht also, dass in den Schulgrammatiken generell zwar ein vertrautes, aber nicht unbedingt ein selbstverständliches, irgendwie naturwüchsiges Bild von Sprache vermittelt wird.

Damit aber nicht genug. Denn je detaillierter man sich die Vorworte und programmatischen Stellungnahmen in den Einführungen der Schulgrammatiken anschaut, desto deutlicher treten weitere Eigentümlichkeiten des schulgrammatisch gestützten Sprachbewusstseins hervor. Auch sie stehen unmittelbar mit allgemeinen Entwicklungstendenzen der neuhochdeutschen Sprache und ihrer metasprachlichen Reflexion in Verbindung. Wir möchten dazu abschließend ein Zitat aus der oben bereits erwähnten Schulgrammatik von Becker (1831, §1) anführen:

Unter Sprache versteht man entweder diejenige natürliche Verrichtung, welche sich an dem Menschen zugleich mit seinem Denkvermögen entwickelt, und durch welche der Mensch seine Gedanken bezeichnet, und nach Außen darstellt; oder die von einem besondern Volke gesprochene Sprache (wie die deutsche) d. h. die Gesamtheit der bei diesem Volke vorhandenen Wörter und ihrer Formen und Verbindungen, durch welche Einer dem Andern seine Gedanken verständlich mittheilen kann. (Becker 1831, §1)

Becker, der mit diesen Bestimmungen für eine Vielzahl von Schulgrammatikern wegweisend wurde, vermittelt hier ein spezifisches Sprachbewusstsein. Demnach steht Sprache in engster Verbindung zu zwei, für ihn fundamentalen Instanzen: zum (rationalen) Denkvermögen und zum Volk. Vor diesem Hintergrund gerät jede Beschäftigung mit der Grammatik des Deutschen gleichermaßen zu einem kognitiven und einem gemeinschaftsbildenden Akt. Anders gewendet: Wer sich grammatisch nicht auskennt, steht in der Gefahr, schief zu denken; er verfehlt womöglich seine soziale Einordnung in ein größeres Ganzes, nämlich das Volk. Der tendenziöse Zuschnitt des Becker'schen

Sprachbegriffs wird besonders deutlich, wenn man alternative Sprachkonzeptionen ins Spiel bringt. So könnte man etwa die Sprachbeherrschung nicht mit dem (begrifflichen, logischen) Denken, sondern vielmehr mit Emotionen und sozialen Kompetenzen verbinden. Das klänge dann so: »Unter Sprache versteht man diejenige natürliche Verrichtung, welche sich an dem Menschen zugleich mit seinen emotionalen Entwicklungen und sozialen Tätigkeiten herausbildet.« Auch dies wäre ein sinnvoller Ansatzpunkt für die (schulgrammatische!) Explikation eines spezifischen Sprachbewusstseins. Es besäße freilich für die Formung des staatlichen Deutschunterrichts ganz andere Konsequenzen als das kognitiv-völkisch geprägte Sprachbild Beckers.

In der Geschichte der Sprachbilder, die in den Schulgrammatiken vermittelt und zumindest implizit propagiert werden, ergaben sich noch weitere Fokussierungen und Wandlungen.<sup>5</sup> Einschlägig ist etwa der allmähliche Einzug der *Nation* in die Formung des Sprachbewusstseins.<sup>6</sup> *Sprache* und *Nation* können demnach mindestens so eng zusammenhängen wie *Sprache* und *Volk*. Zur weiteren Intensivierung des Sprachbewusstseins führt die Einführung amouröser Komponenten. Demnach *lieben* die Sprecher (und Grammatiker) des Deutschen nicht selten ihre Sprache. Ferner kann die Besinnung auf die deutsche Sprache das Gemüt erheben. Insbesondere wenn die geschichtlichen Verläufe nur Unglück mit sich bringen, spendet die deutsche Sprache sogar *Trost* und *Glauben*. Immer wichtiger wird darüber hinaus das Bestreben, die deutsche Sprache in einem bestimmten Zustand zu erhalten: Sie soll (wieder) *rein* sein oder *rein* bleiben und möglichst auch von anderen mutmaßlichen Mängeln und Unvollkommenheiten befreit werden.<sup>7</sup> Man möge sie folglich *achten*, wie man andere positive Werte und Haltungen gutheißt und gegebenenfalls gegenüber Anfeindungen *verteidigt*. Dies alles kann von Fall zu Fall mit mehr oder weniger sprachlicher *Disziplin* und *Treue* eingefordert werden. Die Formulierungen gehen gelegentlich sogar dahin, dass die Sprache von ihren Sprechern *Disziplin* fordert.

Im Ganzen gerät die deutsche Sprache den Schulgrammatikern also zu einem äußerst ambivalenten Gegenstand. Es ist wohl überflüssig, darauf hinzuweisen,

5 Als Bezugspunkt und Zitatreservoir für die folgenden Ausführungen sei nur ein früher Beleg angeführt, der bereits in der einschlägigen Tonlage des neunzehnten Jahrhunderts verfasst ist. Für Karl Wilhelm Ludwig Heyse (*Ausführliches Lehrbuch der deutschen Sprache*. Hannover 1838, Erster Band, S. XI [= Vorwort aus dem Jahr 1814]) ist »unsere Sprache – dies einzige von außenher unverletzlich gebliebene Gut, zu dem wir in der Zeit der drückendsten fremden Zwangsherrschaft flüchten, in dem wir uns einigen, aus dem wir noch Trost und Glauben an die Rettung des deutschen Volks schöpfen konnten – nun auch in der Zeit der Freiheit desto reiner und inniger zu lieben, sie von Mängeln und Unvollkommenheiten immer mehr zu reinigen, und deutschen Sinn, deutsches Gemüth möglichst treu in ihr auszusprechen!«

6 Zum Hintergrund vgl. Stukenbrock (2005).

7 Zum Hintergrund vgl. Dieckmann (1989).

dass derlei Annahmen ein hochgradig ideologisches Moment innewohnt. In diesem Sprachbewusstsein werden die Orientierungsbedürfnisse des Individuums und verschiedener sozialer Gruppen gespiegelt und im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft harmonisiert.<sup>8</sup> Trotz bzw. gerade wegen seines eminent konstruierten Charakters hat dieses Sprachverständnis in der konkreten Kommunikations- und Reflexionspraxis des Neuhochdeutschen nachdrückliche Spuren hinterlassen. Anhand von Schulgrammatiken kann man sich sowohl über die berechtigten Annahmen als auch die Suggestionen informieren, die die Tiefenschichten des neuhochdeutschen Sprachbewusstseins geformt haben und zum Teil bis heute noch prägen.

## Fazit

Das Fazit unserer kleinen Erkundung von Schulgrammatiken und ihrem Symptomcharakter für die neuhochdeutsche Sprachentwicklung kann kurz, aber eindeutig formuliert werden. Schulgrammatiken sind geradezu Kristallisationskerne für übergreifende sprachliche Entwicklungen und metasprachliche Diskussionen und Haltungen im Neuhochdeutschen. In ihnen verkörpert sich ein bestimmter Umgang mit sprachlicher Variation, der stets in Relationen zu Standardisierungsbewegungen und den sie begleitenden Bewusstseinsbildungen gebracht werden kann. Dabei stecken in dieser Textsorte nicht nur historische Wahrheiten. Im Gegenteil: Wer die Geschichte dieses Schulbuchs kennt, der weiß, auf welche Art und Weise weite Teile der deutschen Sprachgemeinschaft noch heute über ihre Muttersprache nachdenken und in sprachlichen Zweifelsfällen<sup>9</sup> kommunikativ und selbstreflexiv agieren.

## Literaturverzeichnis

### Schulgrammatiken

Ammon, Hermann und Theodor Gerhards (1928), *Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten*. Paderborn: Schöningh.

Aßfahl, Karl und Johann Philipp Glöckler (1873–1875), *Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die erste und zweite Stufe des grammatischen Unterrichts in höheren Lehranstalten*. Stuttgart: Metzler.

Bauer, Friedrich (1850), *Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik für die unteren und mittleren Klassen höherer Bildungsanstalten*. Nördlingen: C. H. Beck.

8 Zum Hintergrund vgl. Linke (1996).

9 Zum Begriff des sprachlichen Zweifelsfalls vgl. Klein (2009).

- Bauer, Heinrich (1811), *Lehrbuch der deutschen Sprache. Besonders zum Gebrauch in Schulen*. Potsdam: Horvath.
- Becker, Karl Ferdinand (1831), *Schulgrammatik der deutschen Sprache*. Frankfurt a. M.: Joh. Christ. Hermann'sche Buchhandlung.
- Becker, Karl Ferdinand (1835), *Schulgrammatik der deutschen Sprache*. 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Joh. Christ. Hermann'sche Buchhandlung.
- Blatz, Friedrich (1881), *Neuhochdeutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten*. Tauberbischofsheim: Lang.
- Bone, Heinrich (1865), *Grammatische Grundlage für den Deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten*. Köln: DuMont-Schauberg'sche Buchhandlung.
- Brömse, Heinrich (1927), *Deutsche Sprachlehre*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Buttmann, Philipp (1812), *Griechische Schulgrammatik*. Berlin: Myliussische Buchhandlung.
- Englmann, Lorenz (1870), *Grammatik der deutschen Sprache für Schulen*. München: Lindauer'sche Buchhandlung.
- Florstedt, Friedrich und Willi Stieber (1926), *Neue deutsche Sprachlehre in der Fortsetzung der Lehrgänge der deutschen Grammatik von Dr. Hermann Werth auf Grund der Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens von 1925*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Gelbe, Theodor (1877), *Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium*. Eisenach: Bacmeister.
- Heinsius, Theodor (1801), *Neue Deutsche Sprachlehre besonders zum Gebrauch in Schulen eingerichtet*. Leipzig: Gerhard Fleischer.
- Heyse, Johann Christian August (1819), *Kleine theoretisch-praktische deutsche Grammatik. Ein Auszug aus dem größern Lehrbuche der deutschen Sprache. Zunächst für Schulen bearbeitet*. Hannover: Hahn'sche Buchhandlung.
- Heyse, Karl Wilhelm Ludwig (1838), *Ausführliches Lehrbuch der deutschen Sprache*. Hannover: Hahn'sche Buchhandlung.
- Hoffa, Anna und Ferdinand Reinhold (1912), *Deutsche Sprachlehre*. Leipzig/Frankfurt a. M.: Kesselringsche Hofbuchhandlung.
- Hoffmann, Karl August Julius (1839), *Neuhochdeutsche Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien. Mit Rücksicht auf Sprachvergleichung bearbeitet*. Claustal: Schweigersche Buchhandlung.
- Humperdinck, Gustav (1884), *Deutsche Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht*. Essen: Bädeker.
- Kelle, Johann (1852), *Systematisches Lehrbuch der deutschen Sprache mit Übungen*. Regensburg: Manz.
- Koch, Friedrich (1848), *Deutsche Grammatik für Gymnasien und Realschulen*. Jena: Hochhausen.
- Linnig, Franz (1895), *Deutsche Sprachlehre. Zusammenstellung der wichtigsten Lehrstoffe*. Paderborn: Schöningh.
- Lochner, Johannes (1907), *Deutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten*. Leipzig: Freytag.
- Matthias, Theodor (1908), *Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Mensing, Otto (1903), *Deutsche Grammatik für höhere Schulen*. Leipzig: Ehlermann.

- Müller, Joseph (1826), *Lehre der teutschen Sprache gründlich und neu gefaßt sammt ausübender Ton- und Silbenmaßlehre*. Berlin: Hirschwald.
- Rambach, Friedrich (1802), *Neue Teutsche Sprachlehre oder faßliche Anweisung zur Erlernung der teutschen Sprache*. Berlin: Ferdinand Dehmigle.
- Reinbeck, Georg (1812), *Neue deutsche Sprachlehre zum Gebrauche für deutsche Schulen*. Stuttgart: Löflund.
- Schäfer, Edmund (1854), *Leitfaden beim Unterrichte in der deutschen Sprache für die unteren Classen höherer Lehranstalten*. Köln: DuMont-Schauberg'sche Buchhandlung.
- Schmidt-Voigt, Hans Heinrich (1927), *Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten*. Breslau: Hirt.
- Schmittenner, Friedrich (1822), *Teutsche Sprachlehre für Gelehrtschulen, nach den Ergebnissen der neuesten Forschung bearbeitet*. Herborn: Krieger.
- Schulz, Johann Otto Leopold (1815), *Schulgrammatik der lateinischen Sprache*. Halle.
- Stern, W[ilhelm] (1856), *Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten und für eigene Belehrung*. Karlsruhe: Groos.
- Stoll, Max (1932), *Neue Sprachlehre für den Deutschunterricht an den höheren Lehranstalten*. München: Kellerer.
- Sütterlin, Ludwig und Albert Waag (1906), *Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten*. Leipzig: Voigtländer.
- Thomas, Robert (1917), *Abriß der deutschen Sprachlehre für die Unter- und Mittelstufe höherer Lehranstalten*. Bamberg: C. C. Buchner.
- Wetzel, Eduard und Friedrich Wetzel (1868), *Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Schulgrammatik für höhere Lehranstalten*. Berlin: Stubenrauch.
- Weyh, Johann Baptist (1836), *Deutsche Sprachlehre mit Übungen, in einer mit der lateinischen Grammatik verwandten Form zum Schulgebrauche bearbeitet*. Regensburg: Reitmeyr.
- Wilmanns, Wilhelm (1877), *Deutsche Grammatik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Nebst Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Orthographie*. Berlin: Wiegandt, Hempel & Parey.

## Literatur

- Banhold, Dominik (2015), *Sprachnorm, Sprachbewertung, Sprachlehre. Zum Umgang mit flexionsmorphologischer Varianz in deutschen Schulgrammatiken (1801–1932)*. Hamburg.
- Becker, Karl Ferdinand (1827), *Organism der Sprache*. Frankfurt.
- Dieckmann, Walther (Hg.) (1989), *Reichthum und Armut deutscher Sprache. Reflexionen über den Zustand der deutschen Sprache im 19. Jahrhundert*. Berlin/New York.
- Elspaß, Stephan (2005), »Standardisierung des Deutschen. Ansichten aus der neueren Sprachgeschichte, von unten«, in: Ludwig Eichinger und Werner Kallmeyer (Hg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York, S. 63–99.

- Erlinger, Hans Dieter (1969), *Sprachwissenschaft und Schulgrammatik. Strukturen und Ergebnisse von 1900 bis zur Gegenwart*. Düsseldorf.
- Erlinger, Hans Dieter und Clemens Knobloch (Hg.) (1991), *Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung*. Tübingen.
- Erlinger, Hans Dieter, Clemens Knobloch und Hartmut Meyer (Hg.) (1989), *Satzlehre – Denkschulung – Nationalsprache. Deutsche Schulgrammatik und muttersprachlicher Unterricht zwischen 1800 und 1850*. Münster.
- Gansel, Christina und Frank Jürgens (2007), *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. 2. Aufl., Göttingen.
- Glück, Helmut (2010), *Metzler Lexikon Sprache*. 4. Aufl., Stuttgart/Weimar.
- Klein, Wolf Peter (2009), »Auf der Kippe? Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung«, in: Marek Konopka und Bruno Strecker (Hg.), *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin/New York, S. 141–165 (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2008).
- Klein, Wolf Peter (2012), »Was können wir eigentlich von der Textlinguistik über die deutsche Sprache lernen?«, in: Veronika Kotůlková und Rykalová, Gabriela (Hg.), *Perspektiven der Textanalyse*. Tübingen, S. 11–24.
- Klein, Wolf Peter (2014), »Gibt es einen Kodex für die Grammatik des Neuhochdeutschen und, wenn ja, wie viele? Oder: Ein Plädoyer für Sprachkodexforschung«, in: Albrecht Plewnia und Andreas Witt (Hg.), *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin/Boston, S. 219–242.
- Knobloch, Clemens (1989a), »Die deutsche Schulgrammatik vor dem Erscheinen von Karl Ferdinand Beckers ›Organism der Sprache‹ (1827)«, in: Hans Dieter Erlinger, Clemens Knobloch und Hartmut Meyer (Hg.), *Satzlehre – Denkschulung – Nationalsprache. Deutsche Schulgrammatik zwischen 1800 und 1850*. Münster, S. 63–86.
- Knobloch, Clemens (1989b), »Einige Entwicklungstendenzen der deutschen Schulgrammatik nach Karl Ferdinand Becker«, in: Hans Dieter Erlinger, Clemens Knobloch und Hartmut Meyer (Hg.), *Satzlehre – Denkschulung – Nationalsprache. Deutsche Schulgrammatik zwischen 1800 und 1850*. Münster, S. 87–113.
- Linke, Angelika (1996), *Sprache und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart.
- Mattheier, Klaus Jürgen (1991), »Standardsprache als Sozialsymbol. Über kommunikative Folgen gesellschaftlichen Wandels«, in: Rainer Wimmer (Hg.), *Das 19. Jahrhundert. Sprachgeschichtliche Wurzeln des heutigen Deutsch*. Berlin/New York, S. 41–72.
- Mattheier, Klaus Jürgen (2000), »Die Durchsetzung der deutschen Hochsprache im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert: sprachgeographisch, sprachsoziologisch«, in: Werner Besch, Anne Betten und Oskar Reichmann (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Teilbd. 2. 2. Aufl., Berlin u. a., S. 1951–1966.
- Naumann, Bernd (1986), *Grammatik der deutschen Sprache zwischen 1781 und 1856. Die Kategorien der deutschen Grammatik in der Tradition von Johann Werner Meiner und Johann Christoph Adelung*. Berlin.
- Stukenbrock, Anja (2005), *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945)*. Berlin/New York.

- Vesper, Wilhelm (1980), *Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert. Zur Begründung einer historisch-kritischen Sprachdidaktik*. Tübingen.
- von Polenz, Peter (1999), *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Bd 1: *Einführung, Grundbegriffe: 14.–16. Jahrhundert*. Berlin/New York.
- Ziegler, Evelyn (1998), »Zur Entwicklung der Standardsprache und der Vorbildfunktion der Klassikersprache«, in: *Der Deutschunterricht*, Heft 3/1998, S. 24–31.
- Ziegler, Evelyn (1999), »Deutsch im 19. Jahrhundert. Normierungsprinzipien und Spracheinstellungen«, in: Helga Bister-Broosen (Hg.), *Beiträge zur historischen Stadtsprachenforschung*. Wien, S. 79–101.

## **Grammatikvermittlung im Sprachbuch für die Sekundarstufe I am Beispiel der Wortartenklassifikation**

In einer vergleichenden Analyse von gegenwärtigen Sprachbüchern der Klasse 5 des bayerischen Gymnasiums und ausgewählten wissenschaftlichen Grammatiken werden wesentliche Schwachstellen in der schulischen Darstellung der Wortartenklassifikation aufgezeigt. Maßstab bilden sowohl didaktische als auch linguistische Ansprüche, wenn beginnend bei den Motiven der Wortartenklassifizierung bis hin zur Darstellung der Einzelwortarten gelungene und weniger gelungene Beschreibungen in den Schulbüchern gegenübergestellt werden. Dabei steht insbesondere im Fokus, inwiefern die von den staatlichen Vorgaben geforderte funktionale Betrachtung der Wortarten im Schulbuch umgesetzt wird. Ausgehend von den Analyseergebnissen werden mögliche Arbeitsfelder der Linguistik im Rahmen der Schulbuchforschung aufgezeigt.

### **Grammatikvermittlung in der Schule**

Grammatische Inhalte für den schulischen Gebrauch werden über verschiedene Medien präsentiert. So gibt es spezielle Grammatikdarstellungen für SchülerInnen, welche z. T. von denselben AutorInnen verfasst werden wie die entsprechende allgemeine Ausgabe, so der *Schülerduden* (2006). Oder aber sie werden herausgegeben von Schulbuchverlagen, etwa die Grammatiken von Schoebe (2002; 2006) des Oldenbourg Schulbuchverlags oder die von Rötzer (1998; 2007) verfassten Schulgrammatiken des C. C. Buchner-Verlags. Obwohl beispielsweise das bayerische Kultusministerium (2012) letztere wie die Schulbücher unter den zulassungspflichtigen und lernmittelfreien Lehrwerken aufführt, werden Grammatiken im Unterricht vergleichsweise selten verwendet. Stattdessen ist das meistgenutzte Medium der schulischen Grammatikbetrachtung das Sprachbuch. So bestätigten in einer Umfrage unter Deutschlehrkräften an bayerischen Gymnasien über 80 % der LehrerInnen, das Sprachbuch regelmäßig im Grammatikunterricht zu verwenden (vgl. Gehrig 2014). Zudem stellt das Schulbuch weit mehr als ein den Unterricht begleitendes Übungsmat-

terial dar, sondern ist Leitmedium des Unterrichts (vgl. Baurmann/Hacker 1990, 32). Gerade das Sprachbuch liefert dementsprechend eine umfassende Darstellung der in der Schule zu erlernenden grammatischen Inhalte. Wenn ein Bild davon gewonnen werden soll, welche grammatischen Phänomene auf welche Weise im Unterricht betrachtet werden, ist eine Analyse der Grammatikvermittlung in Schulbüchern also lohnenswert. Exemplarisch untersucht dieser Beitrag die Wortartenklassifikation. Denn die Kenntnis der Wortarten wird über alle Schularten und Jahrgangsstufen hinweg in den verschiedenen Lernbereichen des Faches Deutsch sowie im Fremdsprachenunterricht gefordert, z. B. wenn die Funktion von Adjektiven in Gedichten oder die Großschreibung nominalisierter Verben thematisiert wird. Im Besonderen wird auch in Lehrplänen und Bildungsstandards die Relevanz von Grammatikkenntnissen für die Textproduktion und Textrezeption betont:

[Die SchülerInnen sollen] Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen [, also beispielsweise] Satzstrukturen kennen und funktional verwenden [...], Wortarten kennen und funktional gebrauchen [...] [sowie] grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen. (KMK 2003, 16)

Daher beschäftigt sich der folgende Beitrag im Besonderen mit der Darstellung der Wortarten aus funktionaler Perspektive. Basis dieser Untersuchung sind alle zum Zeitpunkt der Untersuchung zugelassenen Sprachunterrichtswerke der Klasse 5 des achtjährigen Gymnasiums in Bayern,<sup>1</sup> diese sind im Einzelnen:

- *Kombi-Buch Deutsch 5* (2009). C. C. Buchner Schulbuchverlag;
- *Deutschbuch 5* (2006). Cornelsen Schulbuchverlag;
- *Wort & Co 5* (2004). C. C. Buchner Schulbuchverlag;
- *Verstehen und Gestalten F 5* (2003). Oldenbourg Schulbuchverlag;
- *WortArt 5* (2003). Westermann Schulbuchverlag.

Zu allen genannten Lehrbüchern existieren entsprechende Arbeitshefte für SchülerInnen; da diese lediglich vertiefende Übungen enthalten, aber keine zusätzlichen Inhalte vermitteln, werden weder sie noch die fakultativen Lehrerbegleitbände in dieser Analyse berücksichtigt.

Auf wissenschaftlicher Seite wird für den Vergleich im Besonderen die *Du-dengrammatik* (2009) herangezogen, ferner Peter Eisenbergs *Grundriss der deutschen Grammatik* (2006) sowie die *Deutsche Grammatik* (2001) von Helbig und Buscha.<sup>2</sup>

1 Vgl. KM Bayern (2012); in der jüngsten Aktualisierung vom Frühjahr 2014 werden jedoch nicht mehr alle der untersuchten Schulbücher auf der Liste der zugelassenen Lehrwerke aufgeführt.

2 Die Betrachtung der wissenschaftlichen Grammatiken kann in diesem Beitrag nur exem-

## Analyse der Schulbücher

### Wortarten und ihre Funktion

Gegenwärtig sind im Wesentlichen drei Kriterien maßgeblich für die Einteilung der Wortarten<sup>3</sup> – wenn auch Uneinigkeit bezüglich der Frage herrscht, welche Kriterien letztendlich konstitutiv sind (vgl. z. B. Helbig/Buscha 2001, 19–21; Hentschel/Weydt 1995, 41–49; Menzel 1995, 14). So werden Wörter nach ihrer Veränderbarkeit, also möglichen grammatischen Wortformen eingeteilt (morphologisches Kriterium). Darüber hinaus ist eine Klassifikation der Wörter möglich in Bezug auf ihre Stellung und Umgebung im Satz, ihre Relation zu anderen Elementen sowie ihre syntaktische Funktion (syntaktisches Kriterium). Außerdem können Wortarten hinsichtlich ihrer Bedeutung unterschieden werden (semantisches Kriterium). Unter den untersuchten wissenschaftlichen Grammatiken folgt die *Dudengrammatik* (2009) primär dem morphologischen Kriterium und berücksichtigt syntaktische und semantische Merkmale zur Unterklassifizierung; Eisenberg (2006, 14f.) und Helbig/Buscha (2001, 19–20) hingegen rücken syntaktische Eigenschaften stärker in den Fokus und begründen diese Vorgehensweise jeweils. In der schulischen Grammatikdarstellung werden die der Klassifikation zugrunde liegenden Kriterien weder genannt noch erklärt, die Einteilung kommt jedoch im Ergebnis der *Dudengrammatik* (2009) am nächsten.

Wenn analysiert werden soll, inwieweit für die schulische Klassifikation die Funktion der Wortarten entscheidend ist, so setzt dies voraus, dass der Funktionsbegriff geklärt ist. Hier sind jedoch die Vorgaben durch Lehrpläne und nationale Bildungsstandards scharf zu kritisieren, da eine Erläuterung nicht erfolgt. Stattdessen führt beispielsweise der bayerische Lehrplan zwar detailliert auf, welche grammatischen Kenntnisse in der 5. Klasse im Fach Deutsch erworben werden sollen; diese werden jedoch nur stichpunktartig, im Wesentlichen in Form der bloßen Aufzählung der Termini genannt:

Wortarten und ihre Funktion: Substantiv/Nomen, Artikel, Verb, Adjektiv, Pronomen, Präposition, Konjunktion, Adverb, Numerales; Flexion von Substantiv/Nomen, Adjektiv, Verb; Zeitensystem, Tempusformen

Syntax und ihre Funktion: Subjekt, Prädikat, Objekt; Adverbiale der Zeit, des Ortes, der Art und Weise als Satzglieder; Arten des einfachen Satzes; Unterscheiden von Haupt- und Nebensatz (ISB München, Jgst. 5, 2004).

---

plarisches erfolgen. Die Ergebnisse stützen sich jedoch auf die detaillierte Analyse in Gehrig (2014).

- 3 Eine ausführliche Darstellung der Klassifikationskriterien – auch bezogen auf deren Anwendung in verschiedenen wissenschaftlichen Grammatiken – einschließlich Beispielen zur Abgrenzung von Wortarten findet sich in Gehrig (2014).

## Semantische Charakterisierung der Wortarten

Eine Betrachtung der Sprachlehrwerke legt den Schluss nahe, dass von den Schulbuchautorinnen und -autoren unter Funktion primär die semantische Leistung der einzelnen Wortklassen, also ihre Bedeutung, verstanden wird. Dies wird beispielsweise bei der Charakterisierung der Einzelwortarten deutlich. Auch wenn abgesehen von der Klasse der Numeralia auch die schulische Wortartenklassifikation im Ergebnis und schon wegen der traditionellen Termini offenbar dem morphologischen Prinzip folgt, wird im Schulbuch entgegen der wissenschaftlichen und didaktischen Forschungsmeinung (vgl. Menzel 1995, 15; Spies 1988, 476f.) die Möglichkeit der Klassifikation allein aufgrund des semantischen Kriteriums suggeriert; Wortarten werden in der Form »Verben drücken eine Tätigkeit aus, Adjektive beschreiben Eigenschaften« bzw. nach dem Schema »Wörter, die ... bezeichnen, nennt man ...« bestimmt. Dieser Art gestaltet sich die Klassifikation eines Großteils der Wortarten zumindest auf erster Ebene in allen Schulbüchern.<sup>4</sup> In Buchners *Wort & Co 5* (2004, 88) beispielsweise wird das Verb folgendermaßen eingeführt: »Wörter, die eine Tätigkeit (z. B. *nehmen*), einen Vorgang (z. B. *erscheinen*) oder einen Zustand (z. B. *liegen*) beschreiben, nennt man Verben.« Zwar lassen sich für bestimmte Wortklassen Grundbedeutungen bestimmen, andererseits gibt es Wortklassen, die inhaltlich Unterschiedliches vereinen, wie z. B. die Wortklasse Adverb und andere Vertreter mit lokaler (*dort*), temporaler (*wann*), modaler (*leider*) oder kausaler Bedeutung (*folglich*). Auch die vermeintlich semantisch fassbaren Wortklassen erweisen sich bei näherer Betrachtung als heterogen, so bezeichnen beispielsweise Verben nicht nur Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände (*können*, *bleiben*, *liegen*, *heißen*) und die Bedeutungen von Hilfs-, Modal- oder Funktionsverben<sup>5</sup> sind kaum in einer einfachen Definition wie der obigen fassbar. Überdies kann nicht allen Wörtern ein verallgemeinerter Bedeutungsinhalt zugesprochen werden; kritisch wäre also die Beurteilung der Synsemantika zu sehen, also solcher Wörter, die keine ausgeprägte lexikalische Bedeutung aufweisen und nicht unabhängig von Kontextbedingungen stehen können, sondern vor allem eine grammatische Funktion haben (*er*, *hier*). Schließlich dienen unterschiedliche Wortarten gerade dazu, ein und denselben semantischen Inhalt für unterschiedliche syntaktische Positionen verfügbar zu machen (vgl. Menzel 1995, 15; Schmoe 2005, 739). Verben sind folglich nicht die einzigen Wörter, welche die genannten semantischen Eigenschaften – eine Tätigkeit, einen Vor-

4 Ausnahmen bilden der Artikel, der zumeist über das syntaktische Kriterium als Begleiter des Substantivs eingeführt wird, oder die Konjunktion, die nach der verbindenden Funktion charakterisiert wird.

5 Dies betrifft z. B. die Hilfsverben *sein*, *werden*, *haben*, die Modalverben wie z. B. *müssen*, *sollen*, *dürfen* oder auch Funktionsverben wie *machen zu*, *halten für*, *gelangen zu* etc.

gang oder Zustand zu beschreiben – aufweisen. Schon das Wort *Tätigkeit* ist ein Substantiv. Entsprechend heißt es beispielsweise im soeben zitierten Schulbuch einige Seiten später: »Wörter, die [...] Zustände [...] bezeichnen, nennt man Nomen.« (*Wort & Co* 5, 2004, 98; Hervorhebung im Original) Obwohl das semantische Kriterium allein für die Bestimmung einer Wortart also nicht hinreichend ist, verweist nur eines der untersuchten Schulbücher gemäß der Darstellung in den wissenschaftlichen Grammatiken explizit und zusammenhängend auf die Bestimmung der Wortarten über gemeinsame morphologische und syntaktische Eigenschaften und formuliert: »Wörter kann man nach ihrem Verhalten im Satz und ihrer Aufgabe (Funktion) in Gruppen einteilen. Die meisten Wörter verändern sich im Satz, manche bleiben aber auch immer gleich.« (*Verstehen und Gestalten F* 5, 2003, 182) Wünschenswert wäre zudem eine offene Definition, welche eine, progressive Vorgehensweise ermöglicht;<sup>6</sup> so kann beispielsweise das semantische Kriterium später – im Schulbuch selbst oder durch die Lehrkraft – um morphologische und syntaktische Klassifikationsmerkmale ergänzt und diese Merkmale schrittweise ausdifferenziert werden, auch über mehrere Jahrgangsstufen hinweg. Dadurch gelangt man in einem kleinschrittigen Lernprozess zu einer vollständigen Klassifikation.

#### Semantisch motivierte Wortartenklassifikation

Ferner wird in allen Schulbüchern mitunter sogar eine rein semantisch motivierte Wortartenklassifikation vorgenommen, wenn gemäß den staatlichen Vorgaben an der Wortklasse der Numeralia festgehalten und die Klasse als solche nicht angezweifelt wird, obwohl diese Wörter ganz unterschiedlicher morphologischer Eigenschaften vereint. Immerhin weisen einige Schulbücher auf inhomogene Flexionseigenschaften der Numeralia hin, so z. B. Buchners *Wort & Co* 5 (2004, 105). Die Zugehörigkeit der Vertreter zu verschiedenen Wortarten bzw. das Problem einer doppelten Klassifikationsmöglichkeit wird lediglich in Bezug auf die Adjektive thematisiert: »Numeralia (Singular: das Numerales) sind Zahlwörter. Sie gehören meist zu den Adjektiven.« (*Deutschbuch* 5, 2006, 102) Die morphologische Inhomogenität der Wortklasse wird jedoch nicht weiter begründet oder problematisiert und so werden insbesondere im Anhang der Schulbücher unreflektiert Vertreter der verschiedenen Wortarten als Beispiele aufgelistet, wie z. B.: *eins, eine Million, der Erste, der achte Tag* (vgl. *Deutschbuch* 5, 2006, 272; *Verstehen und Gestalten F* 5, 2003, 184). Als einziges Schulbuch bestimmt Buchners *Wort & Co* 5 (2004, 105) die Numeralia von

<sup>6</sup> Vgl. dazu auch die Untersuchung von Rothstein (2012) zur Darstellung des Subjekts in Sprachlehrwerken verschiedener Jahrgangsstufen.

Anfang an ausschließlich als Untergruppe der Zahladjektive: »Eine besondere Gruppe von Adjektiven sind die Zahladjektive.« Damit zeigt dieses Schulbuch zwar einerseits eine große Nähe zur wissenschaftlichen Grammatik und beweist, dass eine wissenschaftlich haltbare Behandlung der Numeralia unter Beachtung staatlicher Vorgaben durchaus möglich ist. Andererseits erfolgt durch die Beschränkung auf Zahladjektive eine nicht korrekte Reduzierung. Kein Schulbuch reflektiert, dass Zahlwörter eine rein semantisch bestimmte Klasse bilden, während die restlichen Wortarten einer primär morphologischen Einteilung aufgrund bestimmter Flexionseigenschaften unterliegen sowie auf ihre syntaktischen Merkmale (z. B. Stellung im Satz) hin geprüft werden, aber deren Bedeutung erst zur Unterdifferenzierung herangezogen wird.

Auch bei Artikel und Pronomen führt eine eingeschränkte funktionale Betrachtung zu einer wissenschaftlich nicht haltbaren Wortklassenunterscheidung. Denn in den Schulbüchern wird die Wortart Artikel auf den definiten und indefiniten Artikel beschränkt sowie das Pronomen als eigenständige Wortart mit Stellvertreterfunktion betrachtet und damit die Artikelfunktion der Pronomina unterschlagen.<sup>7</sup> Ferner geben die Sprachlehrwerke keine allgemeine Darstellung der Pronomina, sondern beginnen mit der Beschreibung der Unterart Personalpronomen (vgl. z. B. *Kombi-Buch Deutsch 5*, 2009, 91 f.). Dadurch findet zumindest im Arbeitsteil durchgängig eine Gleichsetzung der Termini *Pronomen* und *Personalpronomen* statt. Dieses wird funktional bestimmt über seine Leistung als Stellvertreter, wie schon die Übersetzung mit ›Fürwort‹ deutlich macht. Dabei verweisen einige Schulbücher darauf, dass das Pronomen nicht nur Nomen, sondern auch ganze Wortgruppen bzw. Nominalphrasen ersetzen kann; es fehlt hingegen die Ersetzung eines Satzes. Ebenso wird die deiktische Funktion der Situierung, also der Verweis (Deixis) auf den außersprachlichen Kontext, insbesondere auf SprecherInnen bzw. HörerInnen im Falle der 1. und 2. Person (*ich, du*), nicht oder nur indirekt erläutert. So weist beispielsweise *Verstehen und Gestalten F 5* (2003, 131) des Oldenbourg Verlags im Rahmen eines Arbeitsauftrags darauf hin, dass nicht immer ein Substantiv an die Stelle des Pronomens treten kann. Die Funktionen des Pronomens, Wortwiederholungen zu vermeiden und Textkohäsion herzustellen, arbeiten jedoch alle Schulbücher sehr gut heraus. Oft gehen sie dabei auf die Problematik des nicht eindeutigen Bezugs ein (vgl. *Wort & Co 5*, 2004, 107; *Deutschbuch 5*, 2006, 104; *WortArt 5*, 2003, 129). Alle Schulbücher nennen als weiteren Typ der Pronomina neben dem Personalpronomen das Possessivpronomen. Dabei verweisen zumindest *Verstehen und Gestalten F 5* (2003) von Oldenbourg sowie *Wort & Co 5* (2004) und das *Kombi-Buch Deutsch 5* (2009) von Buchner darauf, dass

---

7 Dabei wird z. B. das Possessivpronomen fast ausschließlich in Funktion eines Begleiters gebraucht: *der/mein Mann*.

letzteres häufiger als Begleiter denn als Stellvertreter gebraucht wird: »Meist steht das Possessivpronomen als Begleiter vor einem Substantiv, nach dem es sich in Kasus, Numerus und Genus richtet. Es wird also dekliniert, z. B. *meine Welt, unser Garten, eure Freunde, seinem Hund*« (*Kombi-Buch Deutsch 5*, 2009, 92). Dennoch verwenden alle Werke spätestens im Anhang die Übersetzung ›besitzanzeigendes Fürwort‹ (vgl. z. B. *Wort & Co 5*, 2004, 108; *Verstehen und Gestalten F 5*, 2003, 132 und 183). In der Besprechung weiterer Untertypen variieren die Schulbücher und nennen entweder kein weiteres Pronomen oder das Interrogativ- bzw. Demonstrativ- oder Anredepronomen:

Demonstrativpronomen sind Fürwörter, die auf eine Person oder Sache hinweisen: *Das gefällt mir gut. Dieses Foto zeigt mich.* Zu den Demonstrativpronomen zählen: *der, die, das/dieser .../derjenige .../derselbe .../jener ...*

Interrogativpronomen sind Fragefürwörter: *Was meinst du damit?* Weitere sind: *wer? was? wessen? ... welcher, welche, welches* (*WortArt 5*, 2003, 131).

Schließlich ist wegen der weitgehenden Beschränkung auf Personal- und Possessivpronomen nicht nachvollziehbar, wieso das Pronomen derart auf seinen nominalen Gebrauch und die Stellvertreterfunktion reduziert wird, da zumindest das Possessivpronomen vorwiegend in der Funktion des Begleiters und nicht als Stellvertreter auftritt. Das einzige Schulbuch, das sich mit den verschiedenen Gebrauchsweisen der Pronomina beschäftigt, ist Buchners *Wort & Co 5* (2004, 111) bei der Besprechung des Interrogativpronomens:

*Wer?* wird substantivisch gebraucht, d. h. es steht immer allein.

Singular:

Nom. *Wer? oder Was?* Bsp.: *Wer kocht heute?*

Gen. *Wessen?* Bsp.: *Wessen schämst du dich?*

[...]

kein Plural möglich

*Welcher?* wird adjektivisch gebraucht, d. h. es steht immer in Verbindung mit einem Substantiv.

Singular:

Nom. *Welcher Mann? Welche Frau? Welches Kind? ... wird ausgewählt?*

[...]

Plural:

Nom. *Welche Männer/Frauen/Kinder?*

[...]

*Was für ein?* wird ebenfalls adjektivisch gebraucht.

Im Plural heißt es nur noch: *Was für ... (Männer/Frauen/Kinder)?*

## Differenzierung in primär semantische Untertypen

Auch die eben angesprochene Darstellung von Untertypen einzelner Wortarten im Schulbuch bzw. die Auswahl derer kann als Indiz für eine primär semantische Deutung des Funktionsbegriffs gesehen werden. So werden wiederholt vor allem solche Unterdifferenzierungen vorgenommen, deren Bedeutung einfach zu beschreiben scheint. Umgekehrt bedeutet die Vernachlässigung bestimmter Untertypen jedoch zugleich ein Übergehen anderer Funktionen.

Bei der Darstellung der Untertypen des Verbs werden beispielweise die über syntaktische Eigenschaften zu beschreibenden Kopulaverben<sup>8</sup> in keinem Schulbuch benannt, obwohl diese später bei der Besprechung der Satzgliedebene relevant bzw. bei einer Beschreibung der syntaktischen Leistungen des Verbs unerlässlich sind. Voll-, Hilfs- und Modalverben werden hingegen schon thematisiert, dabei verfahren die einzelnen Schulbücher sehr heterogen: Oldenbourgs *Verstehen und Gestalten F 5* (2003) differenziert Vollverben und Hilfsverben, Cornelsens *Deutschbuch 5* (2006) und Westermanns *WortArt 5* (2003) kennen zumindest die Hilfsverben – ohne den Begriff jedoch zu erläutern; in Buchners *Wort & Co 5* (2004) wird zwar der Terminus Vollverb genannt, dieser aber nicht erklärt oder von anderen Verbtypen abgegrenzt. Dagegen nennt das *Kombi-Buch Deutsch 5* (2009, 86) von Buchner neben Vollverben die Modalverben, die zunächst über ihre semantische Funktion beschrieben werden: »Verben, die die Aussage eines Vollverbs näher bestimmen, heißen Modalverben, z. B. Ich darf zu meinem Vater in den Norden fliegen. Ich muss zu meinem Vater in den Norden fliegen.« (Hervorhebung im Original) Schließlich werden in einem Teil der Schulbücher aber auch morphologische oder syntaktische Eigenschaften als Abgrenzungskriterien benannt: »Vollverben sind Verben, die allein das Prädikat [...] bilden können [...]. Hilfsverben können die Verben *haben, sein* und *werden* sein. Sie helfen z. B. die Zeitformen zu bilden« (*Verstehen und Gestalten F 5*, 2003, 125; vgl. ferner ebd., 124).

Noch deutlicher wird die mit der semantischen Charakterisierung einhergehende Beschränkung auf semantisch beschreibbare Untertypen bei Präposition und Adverb. So werden z. B. bei der Präposition stets die semantischen Unterklassen von lokalen, temporalen, kausalen und modalen Präpositionen unterschieden (vgl. *Kombi-Buch Deutsch 5*, 2009, 95; *Wort & Co 5*, 2004, 114; *Deutschbuch 5*, 2006, 107). Während die wissenschaftliche Grammatik erläutert, dass es auch Präpositionen mit einem rein syntaktischen Fügungswert gibt, welche semantisch nicht weiter analysiert werden können (vgl. z. B. Helbig/Buscha, 2001, 361), übergehen die Schulbücher die neutrale Semantik jedoch.

<sup>8</sup> Die Kopulaverben *sein, werden, bleiben* bilden z. B. zusammen mit einer Nominalphrase das Prädikat eines Satzes: *Sie ist/wird/bleibt Lehrerin.*

Lediglich ein Lehrwerk weist darauf hin, dass die vier genannten semantischen Richtungen nicht ausschließlich zu verstehen sind: »Oft lässt sich der Gebrauch einer Präposition jedoch nicht auf die vier Gruppen zurückführen (z. B. *Recht auf Freizeit*; *von etwas träumen*)« (WortArt 5, 2003, 153). Dies wird nicht näher erläutert, aber die offene Formulierung ermöglicht zumindest eine spätere Erweiterung bei der Besprechung von Adverbial und Präpositionalobjekt oder eine Ergänzung durch die Lehrkraft. Die anderen Schulbücher hingegen liefern durch ihre geschlossene Art der Darstellung nicht nur eine inkorrekte Charakterisierung der Wortart, sondern stellen die SchülerInnen vor die nicht lösbare Aufgabe, jede Präposition in eine der vier Klassen einzuordnen. Immerhin als zweites Klassifikationskriterium für die Wortklasse Präposition führen die Schulbücher die Verbindung der Präposition mit einem Bezugswort an und gehen damit zumindest indirekt auf die verknüpfende Funktion der Präposition ein. Dabei erfolgt jedoch fast durchgehend die falsche Reduktion auf die Verbindung mit einer Nominalphrase, so im *Kombi-Buch Deutsch 5* (2009, 95) und in *Wort & Co 5* (2004, 114); Oldenbourgs *Verstehen und Gestalten F 5* (2003, 134 und 185) beschränkt die syntaktische Umgebung ausschließlich auf das Substantiv, im Sachlexikon des Schulbuchs erfolgt immerhin die Ergänzung um das Pronomen: »[Die] Präposition [...] steht vor einem Substantiv (Nomen) oder Pronomen: *Sie wohnt in München. [...] Er spricht mit ihr.*« Lediglich Westermans *WortArt 5* (2003, 152f.) spezifiziert das Bezugswort im Merkkasten nicht näher und nennt Beispiele aus allen vier Kategorien: »Präpositionen stehen nicht allein für sich, sondern in der Regel vor einem Bezugswort (z. B. *an der Wand lehnen; auf etwas achten; bei weitem der Beste, nach oben klettern*)«. Das einzige Schulbuch mit einer primär syntaktischen und nicht funktional-semantischen Bestimmung der Wortart, das zugleich ein brauchbares Abgrenzungskriterium zu Adverbien und Konjunktionen liefert, entstammt dem Oldenbourg Verlag. Darin lautet der Merksatz: »Partikeln, die sich nur mit dem folgenden Substantiv umstellen lassen, heißen Präpositionen (Verhältniswörter)« (*Verstehen und Gestalten F 5*, 2003, 134).<sup>9</sup>

Auch die Wortart Adverb wird in den Schulbüchern meist nicht wie in der wissenschaftlichen Grammatik primär morphologisch über die Nichtflektierbarkeit bestimmt, sondern zunächst funktional-semantisch charakterisiert, so umfasst diese Wortklasse im *Kombi-Buch Deutsch 5* (2009, 82) von Buchner »Wörter, die die Umstände des Geschehens oder einer Aussage näher bestim-

<sup>9</sup> Der Begriff der *Partikel* ist in der Forschung uneinheitlich verwendet. Die untersuchten wissenschaftlichen Grammatiken zeigen jedoch eine gegenläufige Tendenz zur Begriffsauffassung im Schulbuch; so wird z. B. in der *Dudengrammatik* (2009, 567) festgestellt: »Wörter, die sich weder deklinieren noch konjugieren lassen [...] werden in einigen Grammatiken Partikeln genannt. In der heutigen Sprachwissenschaft wird dieser Ausdruck allerdings überwiegend auf eine Unterart der Unflektierbaren angewendet.«

men«. Danach ergänzt das Schulbuch zwar: »Adverbien werden nicht verändert« (*Kombi-Buch Deutsch 5*, 2009, 82), es fehlt jedoch das syntaktische Merkmal der Satzgliedfähigkeit bzw. freien Verschiebbarkeit im Satz, um das Adverb von anderen nicht flektierbaren Wortarten wie Präposition oder Konjunktion abzugrenzen. Die Funktion der Adverbien wird entsprechend der deutschen Übersetzung als ›Umstandswörter‹ in fast allen Sprachlehrwerken im Wesentlichen auf die Situierung beschränkt, wonach alle Schulbücher folgende vier Untergruppen differenzieren (vgl. *Deutschbuch 5*, 2006, 112; *Verstehen und Gestalten F 5*, 2003, 134; *WortArt 5*, 2003, 149f.):

- Lokaladverbien (Adverbien des Ortes), z. B.: *hier, dort, draußen*.
- Temporaladverbien (Adverbien der Zeit), z. B.: *heute, abends, erst*.
- Modaladverbien (Adverbien der Art und Weise), z. B.: *genauso, eilends, einigermaßen*.
- Kausaladverbien (Adverbien des Grundes), z. B.: *folglich, dennoch, trotzdem*.<sup>10</sup>

Nur Westermanns *WortArt 5* (2003, 150) spricht den Adverbien grundsätzlich verschiedene Aufgaben zu und weist darauf hin, dass diese nur z. T. eine eigene Bedeutung tragen. Weitere Funktionen, wie beispielsweise die Pronominalisierung, werden in den Sprachbüchern jedoch nicht erwähnt, lediglich das genannte Schulbuch *WortArt 5* (2003, 149f.) kennt auch die Gruppe der Pronominaladverbien: »z. B. *darum, dazwischen, hierzu, worüber, wodurch*«. Diese werden jedoch primär formal durch die stets enthaltene Präposition bestimmt und erst im Merkkasten wird die Stellvertreterfunktion genannt, aber nicht die Funktion der Deixis, also die hinweisende Funktion von Wörtern bezogen auf den jeweiligen Kontext (z. B. *hier, heute*). Weiterhin verweist dieses Lehrbuch auf die Frageadverbien *wo? wann? wie? warum?*; diese werden aber fälschlicherweise als Interrogativpronomen bezeichnet (vgl. *WortArt 5*, 2003, 150) und das, obwohl dieses Schulbuch explizit darauf verweist, dass »Adverbien [...] weder konjugierbar noch deklinierbar« (*WortArt 5*, 2003, 150) sind. Die mit der Konjunktion gemeinsame Funktion der Verknüpfung von Sätzen wiederum wird in keinem Schulbuch benannt, stattdessen werden zur Gruppe der Kausaladverbien solche Konjunkionaladverbien gezählt, die eine kausale Relation bezeichnen, wie die Schulbuch-Beispiele *deswegen, also, folglich, dennoch, trotzdem* zeigen (vgl. *Kombi-Buch Deutsch 5*, 2009, 82; *Deutschbuch 5*, 2006, 274; *WortArt 5*, 2003, 150). Auch die *Dudengrammatik* (2009, 576) weist auf diese Überschneidung hin: So bezögen sich »[d]ie meisten Kausaladverbien wie z. B. *infolgedessen, folglich, deswegen, deshalb* [...] auf den vorangehenden Satz und gehören zu den Konjunkionaladverbien.« Dort werden aber weitere semanti-

<sup>10</sup> Gliederung und Beispiele nach *Deutschbuch 5* (2006, 274).

sche Untertypen der Konjunkionaladverbien genannt, so beispielsweise koplative (*außerdem, ferner*), temporale (*währenddessen, danach*) oder adverbative (*hingegen, stattdessen*) (vgl. *Dudengrammatik* 2009, 585f.). Generell wird die Problematik der sich durch die verschiedenen Funktionen überschneidenden Unterklassen nicht angesprochen. Dies stellte dann auch kein Problem dar, wenn sich die Schulbücher auf Situierungsadverbien beschränken würden. Weitere Adverb-Funktionen, wie eine Stellungnahme der SprecherInnen zum ganzen Sachverhalt auszudrücken oder die Angabe der Wahrscheinlichkeit, nennt kein Schulbuch; folglich fehlt der Untertyp der Kommentar- bzw. Satzadverbien (*leider, bedauerlicherweise, glücklicherweise*), welche wie *ja* oder *nein* »Antworten auf Entscheidungsfragen bilden: *Kommt sie zum Essen? – Vielleicht (nicht) / leider (nicht) [...]*« (vgl. *Dudengrammatik* 2009, 586f.)

Anders als beispielsweise Präpositionen und Adverbien werden die Konjunktionen in den Schulbüchern durchweg primär hinsichtlich ihrer syntaktischen Funktion als Bindewörter bestimmt, beispielsweise wie folgt: »Wörter, mit denen einzelne Worte, Satzteile und ganze Sätze miteinander verbunden werden können, nennt man Konjunktionen (Bindewörter).« (*Wort & Co* 5, 2004, 113) Auch Westermanns *WortArt* (2003, 154) erklärt die Bezeichnung *Konjunktion* über die syntaktische Funktion der darunter subsummierten Wörter, indem es den Terminus vom lateinischen *coniungere* (>verbinden<) herleitet. Mitunter wird jedoch unterschlagen, dass neben Sätzen auch Wörter und Wortgruppen durch Konjunktionen verbunden werden können, so z. B. in *Verstehen und Gestalten F 5* (2003, 134). Alle Schulbücher differenzieren die Untergruppen der unter- und beordnenden Konjunktionen, Oldenbourgs *Verstehen und Gestalten F 5* (2003, 184) allerdings lediglich im Sachlexikon. In Buchners *Wort & Co* 5 (2004, 113) wird zwar unterschieden, aber die Fachtermini werden nicht genannt, sondern die irreführenden Eigenschöpfungen »Hauptsatz- und Nebensatzkonjunktionen«. So wird die Differenzierung in unter- und beordnende Konjunktionen in den Schulbüchern durchgehend über die nicht korrekte ausschließliche Zuordnung von beordnenden Konjunktionen zu Hauptsätzen und unterordnenden Konjunktionen zu Nebensätzen geleistet (vgl. *Kombi-Buch Deutsch* 5, 2009, 96; *Wort & Co* 5, 2004, 113; *Deutschbuch* 5, 2006, 111; *Verstehen und Gestalten F 5*, 2003, 185; *WortArt* 5, 2003, 210). Diese Systematisierung übersieht, dass auch gleichrangige Nebensätze durch eine nebenordnende Konjunktion, also z. B. durch *und* verbunden werden können: *Weil ihr die Knie schlotterten und ihre Stimme zitterte, war ihre Angst nicht zu übersehen*. Eine semantische Unterklassifizierung der Subjunktionen in solche temporaler, kausaler, modaler etc. Art erfolgt in den Schulbüchern dagegen nicht. Insgesamt werden semantische Merkmale zumeist nur indirekt in Form von Einsetzübungen behandelt. Westermanns *WortArt* 5 (2003, 156f.) regt immerhin explizit zur Reflexion an, wenn in einer Übung falsche durch passende

Subjunktionen ersetzt werden sollen. Das Buchner *Kombi-Buch Deutsch 5* (2009, 96) charakterisiert als einziges die Subjunktionen semantisch näher, wonach diese die Beziehung des Nebensatzes zum Hauptsatz bestimmen. Eine genauere semantische Betrachtung der Subjunktionen würde jedoch wichtige Vorarbeit leisten für eine spätere Bestimmung der Subjunkional- oder der Adverbialsätze.

### Funktionale Gemeinsamkeiten von Wortarten

Auffällig ist, dass sich die schulische Grammatik trotz der bevorzugten Ausrichtung am semantischen Kriterium und des staatlichen Postulats der funktionalen Perspektive weitgehend an einem traditionell-strukturalistischen Modell orientiert und letztendlich bei der Einteilung der Wortarten primär von der Form ausgeht. Folglich fehlt die aus funktionaler Perspektive so wichtige gemeinsame Betrachtung verschiedener Wortklassen, welche die gleichen Aufgaben aufweisen. In den wissenschaftlichen Grammatiken dagegen gelingt die Verknüpfung einer von der traditionellen Terminologie bestimmten Wortartenklassifikation mit einer funktionalen Betrachtungsweise. Dies beweist Johannes Erbens *Deutsche Grammatik* (1980), wenn er beispielsweise Präpositionen, Konjunktionen und Konjunkionaladverbien in der Gruppe der Fügewörter zusammenfasst, aber stets trotz eigens geschaffener Bezeichnungen für die neuen funktional bestimmten Wortklassen in deren Erläuterung nicht auf die traditionellen lateinischen Termini verzichtet. Entsprechend hätten auch im Schulbuch in einer abschließenden Zusammenfassung beispielsweise alle Wortarten mit Stellvertreterfunktion (Pronomen und Pronominaladverbien), mit interrogativer Funktion (Interrogativpronomen und Interrogativadverbien) oder alle mit der Funktion der Verknüpfung (Konjunkionaladverbien und Konjunktionen, aber auch Präpositionen) vergleichend dargestellt werden können. Ein solches Überblickskapitel zur Funktion der Wortklassen bietet zwar immerhin Cornelsens *Deutschbuch 5* (2006, 114f.), allerdings nur zu einem Teil der Wortarten und wiederum nicht wortklassenübergreifend. Ansatzweise werden in einem Teil der Schulbücher zumindest zu einzelnen Wortarten Gemeinsamkeiten genannt und Abgrenzungshilfen gegeben. Beispielsweise wird in *Verstehen und Gestalten F 5* die für Präposition, Adverb und Konjunktion gemeinsame Funktion der Situierung thematisiert, der gemeinsame Fügecharakter jedoch weitgehend übersehen: So wird der Merkkasten, der die Definitionen der Wortarten Adverb, Präposition und Konjunktion enthält, um eine beschriftete Abbildung ergänzt, welche die vier semantischen Hauptgruppen der Situierung hinsichtlich Zeit, Ort, Grund und Art und Weise enthält (vgl. *Verstehen und Gestalten F 5*, 2003, 134). Gerade weil die meisten Schulbücher die Wortarten primär funktional-semantisch bestimmen, ist insgesamt jedoch nicht

zu erklären, warum kaum ein Sprachlehrwerk die Brücke zu anderen Wortarten mit gleicher Funktion schlägt. In Buchners *Wort & Co 5* (2004) beispielsweise werden Konjunktion und Präposition gemeinsam in einer Überschrift aufgeführt, ohne diese Verbindung durch vorhandene gemeinsame Eigenschaften morphologischer, syntaktischer oder semantischer Art zu begründen. Eine gelungene funktionale Perspektive, wie sie unter anderem das integrative Arbeiten im Hinblick auf die Förderung der Ausdrucksfähigkeit ermöglicht, nimmt jedoch Westermanns *WortArt 5* ein. Das Sprachbuch verweist im Rahmen der Thematisierung der Konjunktion in Form von Übungen auf andere Wörter mit verbindender Funktion, nämlich Konjunkionaladverbien, die mittels der Umstellprobe abgegrenzt werden können, sowie auf Homonyme, wie z. B. *aber*, (*je*) *doch* (vgl. *WortArt 5*, 2003, 155 f.).

## Fazit

Die vorausgegangene Analyse der schulischen Grammatikvermittlung am Beispiel der Wortartenklassifikation hatte das Ziel, zu beschreiben, wie die Wortarten im Schulbuch vor dem Hintergrund des Verständnisses des Funktionsbegriffs dargestellt werden. Es wurde deutlich, dass die Leistung der Wortarten häufig in deren vermeintlich leicht beschreibbaren Bedeutung gesehen wird, daneben wurden z. T. auch syntaktische Funktionen beschrieben. Eine Klärung des von staatlichen Vorgaben geforderten Funktionsbegriffs erfolgt jedoch auch in den Schulbüchern nicht – was angesichts der Tatsache, dass dieser von wissenschaftlicher Seite aus äußerst kontrovers gesehen wird, durchaus verständlich ist.<sup>11</sup> Ferner hat die Analyse neben gelungenen Beschreibungen folgende – auch durch einen ungeklärten Funktionsbegriff bedingte – Schwachstellen aufgezeigt:

- Eine ausschließlich oder primär semantische Beschreibung führt zu einer nicht hinreichenden Definition einer Wortklasse, beispielsweise im Fall der Verben. Hier wäre vor allem eine offene Formulierungsweise wünschenswert, die zumindest eine spätere Erweiterung ermöglicht.
- Durch die Mischung verschiedener Klassifikationskriterien und insbesondere deren unterschiedliche Gewichtung kommt es zu einer inhomogenen Klassifizierung, so etwa bei den Numeralia.
- Die Beschränkung auf semantisch leicht beschreibbare Unterklassen bewirkt eine zu reduzierte Darstellung einer Wortklasse, z. B. hinsichtlich der Artikelwörter und Pronomen oder auch Präpositionen sowie Adverbien.

---

11 Zur Komplexität des Funktionsbegriffs in Linguistik und Didaktik vgl. z. B. Rödel/Rothstein (2015).

- Die Schulbücher gehen wiederholt auf wichtige Funktionen, die man – wie von den Bildungsstandards gefordert – für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen könnte, nicht ein. Dies betrifft insbesondere die Gruppe der Pronomen und Artikelwörter sowie der Adverbien.
- Auch werden die semantischen Funktionen der Wortarten nicht durchgängig beschrieben und fehlen z. B. bei den Konjunktionen.
- Vermisst wird gerade vor dem Hintergrund einer angestrebten funktionalen Beschreibung die konsequente Gegenüberstellung bzw. gemeinsame Betrachtung unterschiedlicher Wortarten mit gemeinsamer Funktion, so etwa von Präpositionen, Adverbien und Konjunktionen.

Die linguistische Forschung könnte in verschiedenen Feldern einen methodischen Beitrag für die Grammatikdidaktik leisten und Schulbuchautorinnen und -autoren in ihrer Arbeit unterstützen.<sup>12</sup> Zunächst wäre es nötig, den nicht nur von den staatlichen Vorgaben geforderten Funktionsbegriff zu klären.<sup>13</sup> Im Hinblick auf die mehrfach angesprochene Funktion für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung wäre es zudem wichtig, über die traditionelle Klassifikation hinaus Brücken zwischen Wortarten mit gemeinsamen Funktionen zu schlagen.<sup>14</sup> Davon ausgehend könnte schließlich eine Klassifikation des Wortschatzes unter funktionaler Perspektive erfolgen.<sup>15</sup> Denn

[i]m Grammatikunterricht sollten nicht nur Kategorien und die jeweils dazu gehörigen Begrifflichkeiten erarbeitet werden, vielmehr sollte im Mittelpunkt die kommunikative und textuelle Funktion der grammatischen Konstruktion stehen. (Köpcke 2012, 45)

## Literaturverzeichnis

### Schulbücher

*Auf einen Blick. Grammatik.* Herausgegeben von Hans Gerd Rötzer. Bamberg: C. C. Buchner 1998.

12 Wissenschaftliche Prämissen an die Darstellung der Wortartenklassifikation, welche als Empfehlung für SchulbuchautorInnen dienen könnten, finden sich in Gehrig (2014).

13 In diesem Beitrag kann dies nicht geleistet werden. Einen Definitionsversuch, der insbesondere die didaktische Perspektive berücksichtigt, unternehmen z. B. Rödel/Rothstein (2014).

14 In dieser Hinsicht gibt es zwar zahlreiche gelungene Ansätze, diese verbleiben jedoch zumeist bei den Einzelwortarten oder führen zurück in die traditionelle Klassifikation. Vorschläge finden sich z. B. unter: [http://fachdidaktik-einecke.de/3\\_Sprachdidaktik/hauptseite\\_sprachdidaktik.htm](http://fachdidaktik-einecke.de/3_Sprachdidaktik/hauptseite_sprachdidaktik.htm) [Stand: 10.02.2013].

15 Der Versuch einer solch funktional ausgerichteten Wortartenklassifikation wird exemplarisch für Fügewörter in Gehrig (2014) vorgenommen.

- Deutschbuch 5. Sprach- und Lesebuch. Gymnasium Bayern.* Herausgegeben von Bernd Schurf und Wieland Zirbs, erarbeitet von Karl-Heinz Brauner, unter Beratung von Kurt Finkenzeller und Rainer Meisch. 2. Aufl., Berlin: Cornelsen 2006.
- Elementargrammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung.* Herausgegeben von Gerhard Schoebe. 3. Aufl., München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2006.
- Ganz einfach Deutsch. Grammatik.* Herausgegeben von Hans Gerd Rötzer. Bamberg: C. C. Buchner 2007.
- Grammatik kompakt.* Herausgegeben von Gerhard Schoebe. 2. Aufl., München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2002.
- Kombi-Buch Deutsch 5. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Neue Ausgabe Bayern.* Herausgegeben von Gottlieb Gaiser und Karla Müller, bearbeitet von Birgit Bruckmayer u. a. Bamberg: C. C. Buchner 2009.
- Schülerduden. Grammatik. Die Schulgrammatik zum Lernen, Nachschlagen und Üben.* Herausgegeben von Peter Gallmann, Horst Sitta und Roman Looser. 5., neu bearb. u. erw. Aufl., Mannheim: Duden 2006.
- Verstehen und Gestalten. F 5. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe F.* Herausgegeben von Konrad Notzen, bearbeitet von Arthur Bartle u. a. unter Beratung von Ulrike Sheldon. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2003.
- WortArt 5. Sprachbuch für Gymnasien in Bayern.* Herausgegeben von Claus Ensberg, erarbeitet von Bernhard Emer u. a., unter Mitarbeit von Ursula Fleischmann u. a., unter Beratung von Ursula Triller, illustriert von Pe Grigo. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2003.
- Wort & Co 5. Sprachbuch für Gymnasien.* Erarbeitet von Julia Bobsin u. a., 2. Aufl., Bamberg: C. C. Buchner 2004.

## Literatur

- Baurmann, Jürgen und Hartmut Hacker (1990), »Das Sprachbuch zwischen unterschiedlichen Erwartungen. Anregungspotential oder Drehbuch für den Unterricht?«, in: Peter Conrady und Gerhard Rademacher (Hg.), *Sprachunterricht in der Grundschule. Sprachbücher und Alternativen*. Essen, S. 21–39.
- Dudenredaktion (Hg.) (2009), *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 8., überarb. Aufl., Mannheim u. a.
- Eisenberg, Peter (2006), *Grundriss der deutschen Grammatik*. Bd. 1: *Das Wort*. 3., durchg. Aufl., Stuttgart/Weimar.
- Erben, Johannes (1980), *Deutsche Grammatik. Ein Abriss*. 12. Aufl., München.
- Gehrig, Anna (2014), *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler.
- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (2001), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u. a.
- Hentschel, Elke und Harald Weydt (1995), »Die Wortarten im Deutschen«, in: Vilmos Ágel und Rita Brdar-Szabó (Hg.), *Grammatik und deutsche Grammatiken. Budapester Grammatiktagung 1993*. Tübingen, S. 39–60 (= Linguistische Arbeiten 330).

- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2004), *Lehrplan Gymnasium Jahrgangsstufe 5 Deutsch*, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26329> [Stand: 10.05.2014].
- KM Bayern – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2012), *Lernmittelfreie Lernmittel. Allgemein bildende Schulen. Gymnasium*, [http://www.km.bayern.de/download/1580\\_lernmittel\\_gymnasien.pdf](http://www.km.bayern.de/download/1580_lernmittel_gymnasien.pdf) [Stand: 10.05.2014].
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) [Stand: 10.05.2014].
- Köpcke, Klaus-Michael (2012), »Konkurrenz bei der Genuskongruenz«, in: *Der Deutschunterricht* 64, Heft 1/2012, S. 36–47.
- Menzel, Wolfgang (1995), »Wortarten«, in: *Praxis Deutsch. Sonderheft Grammatik*, S. 14–20.
- Rödel, Michael und Björn Rothstein (2015), »Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik«, in: Birgit Mesch und Björn Rothstein (Hg.), *Was tun mit dem Verb? – Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin, S. 219–250.
- Rothstein, Björn (2012), »Das Subjekt – grammatikbiografisch betrachtet. Zur inhaltlichen Unklarheit des schulischen Grammatikunterrichts im Fach Deutsch«, in: *Wir kendes Wort* 62, Heft 3/2012, S. 479–495.
- Schmöe, Friederike (2005), Art. »Wortart«, in: Helmut Glück (Hg.), *Metzler Lexikon Sprache*. 3., neubearb. Aufl., Stuttgart/Weimar, S. 739.
- Spies, Barbara (1988), »Was ist ein Verb?«, in: *Diskussion Deutsch* 19, Heft 103/1988, S. 475–481.

## Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung

Wie reagiert eine Sprachdidaktikerin, Linguistin und Co-Autorin eines Lehrmittels, wenn sie eingeladen wird, Wünsche an die linguistische Schulbuchforschung zu richten? Vor allem freut sie sich über die Einladung, aus ihrer Perspektive etwas zum Thema zu sagen, und möchte ihre Wünsche begründen, indem sie aufzeigt, dass und wie ein Sprachbuch von seinem Kontext, dem Unterricht, geprägt ist. Die Wünsche sind solche nach einem Dialog, womit auch das Verhältnis zwischen Linguistik und Deutschdidaktik angesprochen ist.

Der Beitrag fokussiert Schulbücher – konkret Sprachbücher im Deutschunterricht – nicht als autonomen Gegenstand, sondern als Texte, die stark von ihrer Funktion im Unterricht geprägt sind. Es gilt deshalb, die Lernprozesse in den Blick zu nehmen, für die die Bücher konzipiert sind. Gemäß der aktuellen didaktischen Orientierung erwerben die Jugendlichen nicht primär Fachwissen, sondern bauen sprachliche Kompetenzen auf. Deshalb ist nicht das Buch als Medium der Wissensvermittlung für Fachinhalte, sondern der Unterricht als kommunikativer Prozess leitend. Der Lernprozess insgesamt wird zwar vom Buch unterstützt, für die Schülerinnen und Schüler ist dieses jedoch »nur« ein Element im Unterrichtsgeschehen. Um dies herauszuarbeiten, stehen im folgenden Beitrag Unterricht und Kompetenzorientierung als Kontext eines Sprachbuchs im Fokus; grundsätzliche Überlegungen zu Unterricht als interaktivem Prozess, zu Textkompetenz und zum Lernbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* werden jeweils mit Hinweisen auf ein Schweizer Sprachlehrmittel konkretisiert. Danach wird aus sprachdidaktischer Perspektive auf die linguistische Schulbuchforschung reagiert, am Schluss sind in zugespitzter Form Wünsche formuliert.

## Lehrmittel im Unterricht

### Unterricht als interaktiver Prozess

Aktuelle Modelle für Unterrichtsqualität betonen, dass die Wirkung von Unterricht resultiert aus dem Zusammenspiel zwischen einem Angebot (Unterricht) und dessen Nutzung (Lernaktivitäten) vor dem Hintergrund von Merkmalen der Lehrperson, des Lernpotenzials der SchülerInnen und des institutionellen Kontexts. Lehrmittel resp. Lehr-Lern-Materialien sind dabei nur ein Teil des Angebots, im Zentrum steht die Prozessqualität des Unterrichts (vgl. Helmke 2009, 72f. und 82), denn die Lehrperson plant und strukturiert Unterricht so, dass sie flexibel auf Schülerbeiträge, Arbeitsergebnisse und unterschiedliche Lernwege oder -geschwindigkeiten der Lernenden reagieren kann. Schulbücher haben ihre Funktion in diesem diskursiven Prozess, dessen Qualität gerade darin besteht, dass er immer neu konstruiert wird (vgl. Adamzik 2012, 11). »Überspitzt gesagt, sollen Schulbücher überhaupt nicht optimal kohärent sein: Die Bücher legen es gerade darauf an, dass zwischen Text im Buch und Text im Kopf der Schüler eine Differenz bleibt« (Pandel 2006, 28, zit. nach Adamzik 2012, 11); Lehrmaterialien sind »konstitutiv mit mündlichen Interaktionsformen vernetzt, auf diese ausgerichtet.« (Adamzik 2012, 12) Nichtsdestoweniger werden Texte, Materialien und Aufgaben im Lehrmittel sorgfältig gestaltet bezüglich Inhalt, Wortschatz, sprachlicher Form und Aufbau. Verständlichkeit und andere Eigenschaften von Unterrichtsmaterial und Aufgaben werden gezielt optimiert, nur ist die Funktion dieser Texte subsidiär zum Unterricht, und ihre Funktion beeinflusst z. T. auch ihre Form. So können Texte oder Grafiken im Buch stehen, die sprachlich anspruchsvoll oder nicht eingeleitet sind, deren Einbezug in den Unterricht aber mit explorativen Fragen und/oder gezieltem Einsatz von Lesestrategien gesichert wird.

Leider gibt es kaum Studien zum tatsächlichen Einsatz von Lehrmitteln und nur wenig Rezeptions- und Wirkungsforschung (vgl. Niehaus u. a. 2011, 7f. und 49). Verallgemeinernde Aussagen sind deshalb und auch wegen der vielfältigen schulischen Landschaft – Schulsysteme, Fächer, Schulstufen, Zusammensetzung der Klassen etc. – praktisch unmöglich. Wenn Lehrmittel didaktische Innovation unterstützen sollen, kann nicht auf Gewohnheiten und Traditionen in den Unterrichtsfächern vertraut werden (vgl. Ballis/Peyer 2012, 11–13). Umso wichtiger ist es, dass die AutorInnen eines Lehrmittels konkret darlegen, für welchen Einsatz im Lernprozess sie ihr Werk konzipiert haben, und dass diese Informationen sowohl für den Einsatz wie bei der Erforschung von Lehrmitteln wahrgenommen werden.

## Das Konzept von *Sprachwelt Deutsch*

Die oben formulierten Überlegungen sollen nun konkretisiert werden mit Hinweisen auf ein Lehrmittel, an dessen Konzeption die Autorin beteiligt war. *Sprachwelt Deutsch* (2003/2012) wird in vielen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz als Sprachbuch für die Sekundarstufe 1 (7.–9. Klasse) in allen Schultypen eingesetzt. Entwickelt und erprobt wurde es für die Haupt- und Realschule – das bedeutet, für heterogene Klassen und für Lehrpersonen, die mehrere Fächer gleichzeitig unterrichten. Wie andere in der Schweiz gebräuchliche Sprachbücher<sup>1</sup> deckt es explizit nur den Sprach-, nicht aber den Literaturunterricht ab.

*Sprachwelt Deutsch*<sup>2</sup> besteht aus zwei Büchern und zwei Ordnern, die alle über drei Jahre (7.–9. Klasse) im Einsatz bleiben. Die SchülerInnen arbeiten je nach Situation mit dem *Sachbuch* und/oder mit dem *Werkbuch*; die Lehrperson greift zusätzlich zu den Ordnern *Begleitet* (Lehrerhandbuch) und *Trainingsmaterial*. Das *Sachbuch* ist als Jugendsachbuch zum Thema Sprache konzipiert, das in 26 Kapiteln<sup>3</sup> vielfältige Materialien (Texte unterschiedlicher Art, Bilder, Grafiken) enthält. Jedes Kapitel wird mit einem Lead-Text inhaltlich eingeleitet, es stehen jedoch keine Arbeitsanweisungen im Buch. Das *Werkbuch* dient als Arbeitsinstrument und kann auch in anderen Fächern eingesetzt werden, es enthält jeweils auf Doppelseiten Anleitungen, die sich direkt an die SchülerInnen richten, zum sprachlichen Handeln in allen Handlungsbereichen.<sup>4</sup> Die einzelnen Handlungsschritte sind mit Beispielen, auch Photos von authentischen Texten, Notizen etc. illustriert. Nachdem die Techniken im Unterricht eingeführt wurden, können die Lernenden sie selbständig einsetzen. Der Ordner *Trainingsmaterial* bietet die Möglichkeit, für einzelne Handlungsschritte, die im *Werkbuch* dargestellt sind, mehr Routine aufzubauen. Die Kopiervorlagen mit Lösungen, in der Regel kürzer als eine Seite A4, weisen verschiedene Schwierigkeitsgrade auf.

Das Zusammenspiel zwischen *Sachbuch* und *Werkbuch* (inkl. *Trainingsmaterial*) erschließt sich der Lehrperson über das *Begleitet*. Dieses enthält grundlegende Erläuterungen zu Lehrmittelteilen und didaktischem Konzept

---

1 z. B. *Sprachland* aus dem Lehrmittelverlag Zürich oder *Die Sprachstarken* aus dem Klett und Barmer Verlag.

2 Aus Platzgründen wird auf Musterseiten verzichtet; solche finden sich im Internet auf der Website des Verlags (<http://www.sprachwelt.ch> [Stand: 01.09.2104]) oder in Mayer (2012).

3 z. B. Sprachentwicklung, Kommunikation, Tiersprachen, Jugendsprache, Sprachfamilien, Geschichte der Sprache, Zeichen und Signale, Sprache und Denken, Vielsprachige Schweiz, Sprache-Information-Medien, Wörter, Sätze.

4 Konkret: Arbeitstechniken zu Zuhören, Monologisches Sprechen, Dialogisches Sprechen, Lesen, Schreiben. Übersichten zu Rechtschreibung und Grammatik sind als Nachschlageteil ebenfalls im *Werkbuch* aufbereitet.

sowie Planungshilfen für die 7., 8. und 9. Klasse. Diese verstehen sich als Vorschlag, der das didaktische Konzept des Lehrmittels konkretisiert und die Lehrperson bei der Planung entlastet, so dass sie ohne viel Aufwand mit *Sachbuch* und *Werkbuch* Sprachunterricht gestalten kann: Der thematische Schwerpunkt, z. B. »Tiersprache«, wird unter anderem mit Material aus dem *Sachbuch* unterstützt, und während der Arbeit an einem Kapitel (ca. 20 Lektionen) werden verschiedene Arbeitstechniken aus dem *Werkbuch* eingeführt oder erneut angewendet. Im Begleitset sind für fünf *Sachbuch*-Kapitel pro Schuljahr Unterrichtssequenzen mit konkreten Lernaufträgen aufbereitet. Dabei entscheidet die Lehrperson, in welcher Form sie die Aufträge präsentiert (mündlich, Wandtafel, Projektion oder Arbeitsblatt; der Text liegt in editierbarer Form auf einer CD vor). Pro Kapitel sind zudem ca. vier Aufträge als kompetenzorientierte Beurteilungsanlässe ausgestaltet.

Das Lehrmittel *Sprachwelt Deutsch* ist mit seinen Teilen *Sachbuch* und *Werkbuch* und seiner besonderen Struktur (Planungshilfe und Lernaufgaben im *Begleitset*) klar nicht ein Lern- oder Studienbuch, wie es in weiterführenden Schulen oder im wissenschaftlichen Studium eingesetzt wird: Die Strukturierung der Unterrichtssequenzen und die einzelnen Aufträge sind konstruktivistisch angelegt, d. h. Vorwissen und eigene Erfahrung werden explizit gemacht und in der Auseinandersetzung mit Beispielen und fachlichen Konzepten systematisiert; jede Sequenz wird mit einem persönlichen Fazit abgeschlossen (vgl. Grossmann 2012, 74–79, Bsp. s. u. Tabelle 1; vgl. auch Ballis/Peyer 2012, 12–14). Die Planungshilfe ist ein Angebot für die Lehrperson, die beim Bearbeiten der Themen und beim Anwenden der Arbeitstechniken auch eigene Wege gehen kann, z. B. indem sie das *Werkbuch* stärker mit dem Sachunterricht verbindet statt mit sprachbezogenen Themen aus dem *Sachbuch*.

Ähnlich wie *Crystals Cambridge Encyclopedia of Language* lädt das *Sachbuch* zum Blättern ein und wirkt in seiner bunten Aufmachung (viele kurze Texte, Illustrationen, magazinartiges Layout) einladend. Die Autorinnen und Autoren begründen den Schwerpunkt Sprache im *Sprachwelt Sachbuch* damit, dass Themen, über die mittels anderer Sprachbücher diskutiert, gelesen oder geschrieben werden soll, seien es nun Werbebotschaften, Konflikte mit den Eltern oder die Berufswahl, oft beliebig wirken. Sprache und Kommunikation dagegen sind ein gemeinsamer Nenner: Egal welchen Hintergrund Jugendliche mitbringen und wofür sie sich interessieren, sie machen sprachliche Erfahrungen und können bei diesem Thema mitreden, insbesondere, wenn sie in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen.

Die Verteilung der Inhalte auf die Lehrmittelteile ist begründet im Lernkonzept von *Sprachwelt Deutsch*.<sup>5</sup>

---

5 Genauer vgl. *Begleitset Grundlagen* (2012, 18f.) und Grossmann (2012, 73f. und 80).

- Sprachliches Handeln ist im Alltag nicht Selbstzweck, sondern ist eingebettet in Situationen und bezogen auf unterschiedlichste Inhalte. Die Trennung von *Sach-* und *Werkbuch* bildet ab, dass die Themen immer wieder neue sind, dass sich jedoch die sprachlichen Handlungsschritte und Strategien wiederholen: Jährlich werden mehrere *Sachbuch*-Kapitel bearbeitet und dann beiseite gelegt, während die Arbeitstechniken aus dem *Werkbuch* wie Rezepte aus einem Kochbuch immer wieder gezielt zum Einsatz kommen können. Ideal ist, wenn die Jugendlichen die Arbeitstechniken auch außerhalb des Deutschunterrichts einsetzen.
- Lernen ist ein individueller konstruktiver Prozess. Die Adressierung<sup>6</sup> der Lehrperson im *Begleitset* unterstreicht, dass diese für das Lernen in der Schule eine wichtige Instanz ist: Sie ist im Kontakt mit der Klasse und kennt die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Entsprechend bereitet sie die Lernaufgaben auf und passt sie wo nötig an. Dank der konkreten Planungshilfe wird sie entlastet, sie kann ihren Unterricht aber auch anders gestalten und wird damit als kompetente Verantwortliche für ihren Unterricht ernst genommen. Ein Nachteil dieser Adressierung ist allenfalls, dass Lernaufträge und Planungshilfen für Eltern und Außenstehende nicht direkt greifbar sind. Das *Begleitset* enthält jedoch keine »geheimen« oder passwortgeschützten Teile.

Mit seiner Gliederung in vier relativ unabhängige Teile ist *Sprachwelt Deutsch* also kein klassisches, linear zu bearbeitendes Schulbuch. Die Teile und ihr Zusammenspiel sind geprägt von der Vorstellung, dass Lernen individuell geschieht und dass im Unterricht die Lehrperson wesentliche Entscheide zur Strukturierung und Konkretisierung der Prozesse trifft; Lernprozesse und ihre Gestaltbarkeit haben mehr Gewicht als das vorgegebene Material. Dabei wird in Kauf genommen, dass sich die Struktur des Lehrmittels beim bloßen Blättern nicht restlos erschließt. So ist erfahrungsgemäß für Interessierte außerhalb der Schule das *Sachbuch* besonders attraktiv, für die Lernenden jedoch ist das unscheinbarere *Werkbuch* fast wichtiger: Es unterstützt sie dort, wo sie im sprachlichen Handeln unsicher sind, und bereitet sie darauf vor, nach Ende der Schulzeit ihren sprachlichen Alltag selbständig zu bewältigen. Die Auseinandersetzung mit den Sachbuchthemen ist so angelegt, dass die Jugendlichen sich zu den verschiedenen Themen und anderen Fragen stellen, Informationen gezielt verarbeiten und am Schluss der Sequenz ein Fazit formulieren. Sie nützen das *Sachbuch* also nicht wie Personen von »außen«, indem sie lesen oder selbständig navigieren, auch wenn sie es – was durchaus beabsichtigt ist – als Stöberbuch attraktiv finden.

---

6 Zur mehrfachen Adressierung von Schulbüchern vgl. Heer (2010, 473).

## Kompetenzorientierung im Sprachunterricht

Schule und Unterricht sind uns als Institutionen so vertraut, dass wir oft mit unhinterfragten Vorstellungen darüber sprechen. Was ist das Ziel von gutem Unterricht? Aus fachwissenschaftlicher Perspektive wird oft vor allem der Aufbau deklarativen Wissens gesehen. Forschenden muss jedoch bewusst sein, dass die Systeme von Wissenschaft und Bildung unterschiedliche Ziele verfolgen: Wissensproduktion im disziplinären Sinn vs. didaktische Effektivität im Hinblick auf den Lehrplan (vgl. Niehaus u. a. 2011, 20). Traditionelle Lehrpläne und auch die aktuellen Bildungsstandards verlangen mehr als Wissensvermittlung; so ist neben anderen Fächern der Sprachunterricht, vor allem in den unteren Klassen, nicht erst seit PISA weniger auf deklaratives Fachwissen denn auf kompetentes sprachliches Handeln ausgerichtet, wofür prozedurales Wissen, gefördert durch lernfördernd gestaltete Aufgaben und bewusst eingesetzte Strategien, die Basis bildet (vgl. Abraham u. a. 2007, 8; Bredel 2007, 105–127; Ossner 2006). In den nächsten Abschnitten werden Teilbereiche sprachlicher Kompetenz genauer erläutert, deren Auf- und Ausbau stark mit dem Einsatz von Lehrmitteln zusammenhängt. Auch hier dienen Beispiele aus *Sprachwelt* zur Illustration.

### Textkompetenz

Sprachkompetenz wird meist entlang der Handlungsbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben dargestellt, wobei Handeln als bewusster, von Strategien und Wissen über mögliche Problemlösungen unterstützter Prozess konzipiert wird (vgl. z. B. Abraham u. a. 2007, 8; KMK 2003, 6f.). Besonders wichtig ist, dass Jugendliche mit konzeptionell schriftlichen Texten aller Art handeln lernen. Dafür hat sich der Begriff *Textkompetenz* etabliert.<sup>7</sup> Mündliche und schriftliche Texte werden entsprechend ihrer thematischen Orientierung (Alltag vs. systematisiertes Wissen) und ihrer textuellen Struktur (dialogisch vs. monologisch/textuell durchformt) einem von vier Quadranten zugeordnet (siehe Abb. 1). Besonders anspruchsvoll ist das Handeln mit Texten, die systematisches Wissen enthalten und textuell durchformt sind, also das Handeln mit typischen informierenden Fachtexten, die »nachvollziehbar ausdrücken, wie Phänomene zustande kommen und welche Wirkungszusammenhänge ihnen zugrunde liegen.« (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 7)

Dem ersten Quadranten ist die (v. a. mündliche) Alltagskommunikation zu-

<sup>7</sup> Zur kritischen Diskussion des Begriffs und des Konzepts von Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger vgl. Adamzik/Heer (2009, v. a. 264–270).

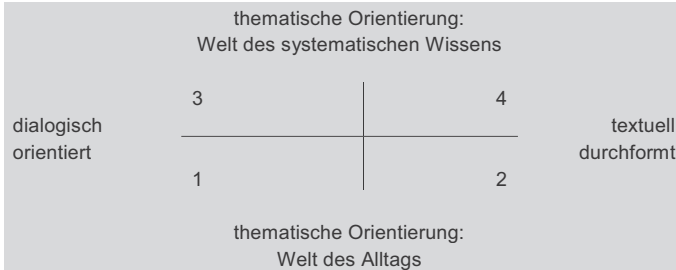


Abb. 1: Sprachgebrauch: vier Quadranten (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 6)

zuordnen. Auch Texte aus dem zweiten Quadranten gehören zu unserem Alltag, sie sind aber kohärent strukturiert, z. B. Geschichten oder »Zeitungstexte mit Alltags- und Personenbezug«; »sie bilden eine Brücke zwischen [...] Dialog und Text, zwischen dem simplen Erleben und der Darstellung und Reflexion eigener und fremder Erfahrungen.« Texte des dritten Quadranten sind mündlich/dialogisch, aber »gekennzeichnet durch den Bezug zu einem strukturierten, übergreifenden Wissen«, hierhin gehören Warum-Fragen von Kindern, Interviews mit ExpertInnen oder das spontane »Fachsimpeln« von Fachleuten (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 7).

Da viele Jugendliche zu Hause beim Erwerb von Textkompetenz wenig unterstützt werden, darf die Schule Textkompetenz nicht voraussetzen, sondern muss die Lernenden darin unterstützen, Texte in allen Handlungsbereichen zu erarbeiten. Natürlich bringen auch schwächere Lernende Erfahrung mit Texten mit. »Eine große Herausforderung der Schule [...] besteht darin, solch implizites Wissen bewusst zu machen und/oder zu seiner angemessenen Ausbildung beizutragen« (Adamzik/Heer 2009, 273). Auf dem Weg zu besserer Kompetenz im Umgang mit Texten ist demnach auch rein prozedurales Wissen und Erfahrung mit verschiedenen Strategien wichtig.

Statt primär explizites Begriffswissen über Textsorten zu erwerben, lernen SchülerInnen vertraute Techniken wiederholt einzusetzen. Wenn dafür Anleitungen als Werkzeug materiell greifbar sind, wird deutlich, dass diese immer gleich bleiben und die Arbeit an unterschiedlichsten Themen unterstützen:

#### **Texte formulieren: Beschreiben**

Mit einer Beschreibung kannst du jemandem Informationen über einen Menschen, ein Tier oder einen Gegenstand geben. Grundlagen für eine Beschreibung sind genaue Beobachtungen.

##### 1. Nimm deine Planung als Grundlage

[Verweis auf eine andere Seite im Werkbuch; Anmerkung A. P.].

Entscheide, ob du nur objektive Beobachtungen oder auch persönliche Wertungen beschreiben willst.

2. Ordne die Beobachtungen:
  - Von der Gesamterscheinung zu den Einzelheiten
  - Vom Wichtigem zum Nebensächlichen
3. [...]
4. Beantworte im ersten Satz eine wichtige W-Frage zum Thema:  
Wen/was beschreibst du?  
Solche Antworten führen die Leserinnen und Leser mitten ins Thema.
5. [...]  
(*Werkbuch*, 2012, 80; Beispiel mit Stichwörtern und einem kurzen Text S. 81).

Adamzik/Heer (2009, 258) bezeichnen die Quadranten im Modell von Portmann und Schmolzer/Eibinger als »Felder, denen prototypisch unterschiedlich anspruchsvolle Textsorten zugeordnet werden können.« Sachtexte, auch einzelne Texte in Schulbüchern, gehören zum anspruchsvollsten vierten Quadranten. Das Unterrichtsgeschehen insgesamt konstituiert sich jedoch aus Texten aller vier Quadranten, da insbesondere für den Erfahrungsaustausch auch eher informelle Situationen intendiert sind. Lernfördernd ist es, wenn unterschiedliche Situationen konsequent gestaltet werden und wenn die Lernenden immer wieder mündliche oder schriftliche Texte auch in anspruchsvolleren Formaten strukturieren und vorbereiten können.

### Sprachreflexion

Im Lernbereich *Sprachreflexion* geht es stärker als in den anderen Lernbereichen um deklaratives Wissen über Sprache. Die SchülerInnen setzen sich mit sprachlichen Strukturen und sprachlichem Handeln auseinander und benennen einzelne Phänomene, traditionellerweise vor allem im Bereich der Wortarten und Satzglieder. Der Stellenwert und der Nutzen solchen Wissens und entsprechender Begriffe wird in der Deutschdidaktik ausführlich diskutiert, was hier nicht aufgearbeitet werden kann;<sup>8</sup> es sei jedoch betont, dass »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« oder »Sprachreflexion« inhaltlich weiter gefasst ist als »Grammatikunterricht« (vgl. z. B. KMK 2003, 15–17). Wichtig ist auch hier, dass die Kompetenz von den Lernenden und ihrer Entwicklung her gedacht wird: Welche Formen von Sprachreflexion bringen sie bereits mit, wie wird ihre Erfahrung erweitert und gegebenenfalls systematisiert? Begriffswissen, unter anderem im semantischen und im syntaktischen Bereich, hilft, einzelne Aspekte von Sprache besser zu verstehen sowie sprachliche Phänomene kritisch wahrzunehmen und einzuordnen. Die Linguistik kann grundsätzlich alle Aspekte von Sprache in deklaratives Wissen fassen. Für die Vermittlung in der Schule gilt es,

<sup>8</sup> Zum aktuellen Stand vgl. Ossner (2014) und im Allgemeinen die Beiträge in Gornik (2014b).

auszuwählen und konsequent Anknüpfungspunkte im sprachlichen Alltag der Jugendlichen zu suchen. Dass sie diesen als interessant wahrnehmen, ist als Basis für schulische Sprachreflexion unabdingbar. Die Arbeit mit *Sprachwelt Deutsch* unterstützt sie dabei, da sie in allen Unterrichtsprojekten eigene Beispiele einbringen, indem sie selbst beobachtete Phänomene systematisieren und sich so verschiedene Dimensionen von Sprache erschließen. Dies zeigt sich auch am Inhaltsverzeichnis des *Sachbuchs*: Themen wie »Tiersprachen«, »Bücher lesen« oder »Sprachstörungen« sind nicht Bestandteil gängiger Einführungen in die Linguistik. Aber hier werden Themen fokussiert, die in der sprachlichen Erfahrung präsent und der Reflexion in einer angemessenen Weise zugänglich sind, in der Absicht, »Sprachwissen regulativ und funktional in Handlungszusammenhänge einzubauen und praktisch zu zeigen, wie beispielsweise ›Anderssprechen‹ zu Konflikten in der Kommunikation führen kann« (Janich 2003, 18). Wichtig ist dabei, dass es nicht beim »Zeigen« bleibt. Lehr-/Lernmaterialien sollten vielmehr so angelegt sein, dass Jugendliche in die Auseinandersetzung mit Sprache persönlich involviert werden resp. sind und dass sie sprachliche Phänomene wie z. B. Ausdrücke aus der Jugendsprache vor allem daraufhin untersuchen, welche Rolle sie beim Handeln im sprachlichen Alltag spielen resp. wie sie wirken.

Am Sachbuchkapitel »Jugendsprache« aus *Sprachwelt* lässt sich exemplarisch illustrieren, wie Erfahrung und Reflexion der Jugendlichen (9. Klasse) einen zentralen Platz einnehmen. Dies ist auch in der didaktischen Begründung und Vorüberlegung festgehalten:

Das Kapitel »Jugendsprache« knüpft an den Alltag der Jugendlichen an. [...] Im Mittelpunkt des Kapitels stehen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachgebrauch und der Erwerb von Grundlagen, die es den SuS [Schülerinnen und Schüler; Anmerkung A. P.] ermöglichen, ein Bewusstsein für einen angemessenen Sprachstil zu entwickeln. [...] Der Unterricht ist so anzulegen, dass die SuS nicht den Eindruck haben, das Kapitel »Jugendsprache« diene dazu, sie in ihrem Sprachgebrauch zu disziplinieren. (*Begleitset 9*, 2012, 2)

Als Einstieg »sammeln die SuS Wörter, Wortgruppen und Sätze aus ihrem Sprachgebrauch, von denen sie annehmen, dass Erwachsene sie nicht verwenden« (*Begleitset 9*, 2012, 4). Neben der Auseinandersetzung mit dem Thema ist, wie bei allen *Sachbuch*-Kapiteln, reflektiertes sprachliches Handeln Teil der Aufträge, d. h. in der Planungshilfe und in den Aufträgen wird auf das *Werkbuch* verwiesen.

Tab. 1: Überblick über die Unterrichtssequenz »Jugendsprache«. Basis: Übersicht und Beurteilungsanlässe (nach *Begleitset 9, 2012, 2–4*)

Thema gem. <i>Begleitset</i>	Aufträge im <i>Begleitset</i>	Material im <i>Sachbuch</i>	Arbeitstechniken im <i>Werkbuch</i>	Beurteilungsanlässe
Was ist Jugendsprache?	Vorwissen, Vermutungen: Was ist Jugendsprache, warum gibt es Jugendsprache? (Auftr. 1)			
	Vergleich der Überlegungen mit Text im Sachbuch, neue Informationen festhalten. (Auftr. 1)	(Was ist) Jugendsprache?	Textstellen markieren	
	Auseinandersetzung mit Karikaturen (im <i>Sachbuch</i> und auf CD), verschiedene Karikaturen vergleichen. (Auftr. 2–4)	Karikatur	Karikatur lesen*	Sprechen: Karikatur analysieren (Tonaufnahme)
	Diskussion: Was bedeutet »dazugehören«? (Auftr. 5)		Diskussionsleitung*, an Diskussionen teilnehmen	
Nachdenken über den eigenen Sprachegebrauch	Zweigespräch und Text über den eigenen Sprachegebrauch. (Auftr. 8)	Aussagen von Jugendlichen	Inhalte sammeln und ordnen	Schreiben: Text zum eigenen Sprachegebrauch
Was ist typisch für Jugendsprache?	Bsp. sammeln für sprachliche Merkmale (SB S. 42); verschiedene Bsp. für Begrüßung/ Verabschiedung, »gut/schlecht« etc. (Auftr. 13)	Was ist typisch für Jugendsprache? Motive, spr. Muster		Hörtext »Kiezdeutsch«; Fragen beantworten
Umfrage zum Thema »Jugendsprache«	In Gruppen: Fragebogen erstellen (Inhalte, Formulierung), Publikum wählen, Darstellung der Auswertung klären; Umfrage durchführen und auswerten; Reflexion des Projekts. (Auftr. 15–20)		Umfrage durchführen*; Grafiken: Balken-, Säulen-, Kreisdiagramm, Tabelle	
Jugendsprache: ein beliebtes Thema	Anhand eines Arbeitsblattes werden Texte und Material aus dem <i>Sachbuch</i> (Wörterbücher, Werbung) bearbeitet. (Auftr. 21, 22)	Ausschnitte aus Wörterbüchern, Jugendsprache in der Werbung		Lesen: Zeitungsartikel im Sachbuch verstehen

\* Arbeitstechniken mit \*) werden im 9. Schuljahr erstmals eingesetzt, alle anderen wurden früher eingeführt

Um exemplarisch zu zeigen, wie in den Aufträgen *Sachbuch* und *Werkbuch* verbunden werden, sei hier ein Auftrag aus dem *Begleitset 9* (2012, 9) wörtlich zitiert:

**Eigener Sprachgebrauch:**

- Sprich mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler über euren eigenen Sprachgebrauch. Überlegt euch, wo, wann und warum ihr Jugendsprache verwendet.
- Lies die Aussagen von Jugendlichen über ihren Sprachgebrauch im *Sachbuch* S. 41.
- Vergleiche die Aussagen mit deinem eigenen Sprachgebrauch.
- Sammle und ordne deine Gedanken zum Thema mit der Arbeitstechnik »Inhalte sammeln und ordnen: Zettel« im *Werkbuch* S. 74–75.
- Verfasse einen Text über deinen eigenen Sprachgebrauch. Dein Text sollte auf folgende Fragen eingehen: Redest du überall die gleiche Sprache? Wo, wann und warum verwendest du Jugendsprache? Wann verzichtest du darauf? [...] Gibt es Wörter, Ausdrücke, Sätze, die du kennst, aber die du nie verwenden würdest? [...]
- Überarbeite deinen Text mit der Arbeitstechnik »Texte überarbeiten: Sätze« im *Werkbuch* S. 102–105.

Den Abschluss der Sequenz bildet ein Lernbericht mit folgenden Teilen:

Das hat mir gefallen/nicht gefallen – Das habe ich über Jugendsprache gelernt – diese Arbeitstechniken aus dem *Werkbuch* kann ich nun (besser) anwenden – Das nehme ich mir vor für meinen Gebrauch der Jugendsprache. (*Begleitset 9*, 2012, 17)

## Grammatik

Auch wenn Sprachreflexion nicht auf Grammatikunterricht reduziert werden darf: Grammatisches Grundwissen gehört traditionell zum Stoff, dessen Vermittlung ein Sprachbuch unterstützen soll. *Dass* Grammatik dazugehört, ist unbestritten, wie und wozu sie vermittelt werden soll, wird im sprachdidaktischen Rahmen seit langem kontrovers diskutiert (vgl. Ossner 2014). Ein Begründungsstrang ist die Instrumentalisierung von grammatischem Wissen für das Lesen und Schreiben, vor allem Überarbeiten, anspruchsvoller Texte. In diesem Kontext werden vorgegebene grammatische Begriffe erarbeitet – meist mit operationalisierenden Verfahren – und verwendet. Eine zweite Begründung ist grundsätzlicher orientiert:

Die heutige Annahme, dass Grammatikunterricht der Bewusstheit des eigenen Handelns dienen können solle, indem er den ›inneren Monitor‹ [...] schärfe und damit den Sprachnutzer professionalisiere, ist [...] gerechtfertigt, wenn dabei auch ein langer Atem in Rechnung gestellt wird. (Ossner 2014, 30)

Mit dem Stichwort »eigenes Handeln« wird bei der Erfahrung und Sprachbewusstheit<sup>9</sup> der Jugendlichen angesetzt (vgl. Ossner 2014, 24).

Jugendliche brauchen für die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz beide Zugänge zu grammatischem Wissen. Für AutorInnen von Lehrmitteln ist es keine geringe Herausforderung, dies sinnvoll zu konkretisieren und den vielfältigen Erwartungen des Schulfelds an Systematik, Einfachheit, Übersichtlichkeit und Erfahrungsbezug gerecht zu werden.

In *Sprachwelt Deutsch* ist Grammatisches passend zum Konzept des Lehrmittels auf *Werkbuch* und *Sachbuch* verteilt: Prozedurales Wissen, z. B. für die gezielte Überarbeitung von Sätzen in eigenen Texten, ist im *Werkbuch* als Arbeitstechnik dem Teilbereich Schreiben zugeordnet:

**Texte überarbeiten: Sätze**

Wenn du Sätze überarbeitest, überlegst du dir nochmals, wie viele Informationen in einen Satz gehören. Du kannst interessante Satzanfänge finden, Sätze ausbauen, lange Sätze kürzen und Sätze miteinander verknüpfen.

**Vorgehen:**

- Lies halblaut einen Abschnitt zügig durch. Unterstreiche mit einer Wellenlinie Stellen, bei denen deiner Meinung nach etwas nicht stimmt oder wo du etwas verändern willst.
- Bearbeite deinen Text in mehreren Durchgängen. Konzentriere dich bei jedem Durchgang immer nur auf eine Frage.
- Überarbeite deinen Text mit der Verschiebprobe, der Erweiterungsprobe und der Weglassprobe.

**Verschiebprobe:** Stehen die gewünschten Informationen an erster Stelle? Sind die Satzanfänge abwechslungsreich? [Vorgehen wird schrittweise erläutert; Anmerkung A. P.]

**Erweiterungsprobe:** Enthalten die Satzglieder oder Sätze genügend Informationen? [...]

- Überlege, was die Leserinnen und Leser noch genauer wissen möchten.
- Schau den ganzen Satz an und stelle W-Fragen: Wann? Wo? Wie? Warum?
- Baue die entsprechenden Informationen in den Satz ein. Verwende dabei auch Vergleiche und Aufzählungen.

(*Werkbuch*, 2012, 102; Beispiel mit Proben in Text S. 105)

Im *Werkbuch* findet sich außerdem ein separater Grammatikteil als Nachschlagemöglichkeit, d. h. eine übersichtliche, systematische Darstellung des üblichen Schulstoffs in den Bereichen Wort und Satz. Die Begriffe sind gemäß Lehrplan formal orientiert und konsequent mit operationalen Verfahren dargestellt, Übungen aus dem *Trainingsmaterial* helfen bei der Sicherung des Begriffswissens.

Im *Sachbuch* dagegen sind die Kapitel »Wörter« und »Sätze« wie andere

---

9 Zur Diskussion von Begriff und Konzepten vgl. Gornik (2014a).

Themen aufbereitet, inkl. Planungshilfe mit Aufträgen im *Begleitset*. Die Fragestellungen setzen an bei der Auseinandersetzung mit den Phänomenen: Wie sortieren wir Wörter? Was sind eigentlich Sätze? Welches sind besonders schöne erste Sätze aus Büchern? Welche Wirkung erzeugen Sätze in einem Text? Zur Illustration folgen Beispiele aus dem Kapitel »Wörter«:

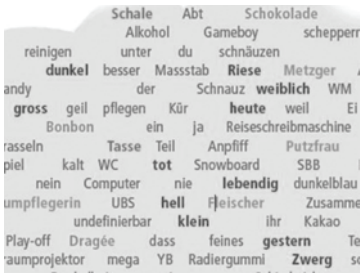
Das Wort ist die einfachste, auffälligste sprachliche Einheit und damit gut geeignet, um den SuS Einsichten in die Sprache als System zu ermöglichen. Die SuS erfahren, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, Wörter zu sortieren, dass die Einteilung in Wortarten nur eine davon ist. (*Begleitset 7*, 2012, 56)<sup>10</sup>

In der 7. Klasse werden Bedeutung, Wortbildung, Wortarten sowie Eigen- und Markennamen bearbeitet, später (9. Klasse) Fremdwörter, die Geschichte von Wörtern und das Herstellen von Wörterbüchern. Damit »die SuS Bekanntes einbringen und systematisieren können« (*Begleitset 7*, 2012, 57), wird in der Planungshilfe angeregt, dass sie Wörter, auch aus ihrer Erstsprache, sammeln, z. B. Lieblingswörter, Wörter mit einem Bestandteil *Wort* oder Wörter, »die man in der Schule nicht brauchen darf« (*Begleitset 7*, 2012, 58). Anschließend folgen Sequenzen von einer oder mehreren Lektionen (insgesamt: 20–22), die sich auf die oben aufgezählten Stichwörter beziehen. Als Illustration für verschiedene Möglichkeiten, Wörter zu sortieren, dient im *Sachbuch* eine »Wörterwolke« (siehe Abb. 2), die stellvertretend für unseren gesamten Wortschatz steht. Die Aufträge beziehen sich immer auf die Wörter in der Wolke und diejenigen aus den persönlichen Sammlungen.

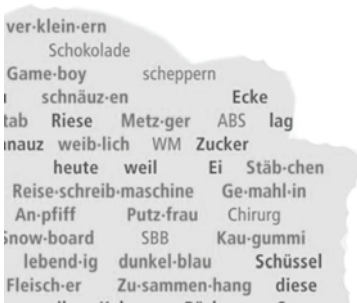
Mit einem ersten Auftrag wird das Prinzip des Sortierens nach verschiedenen, auch eigenen Kriterien erarbeitet. Im Bereich der Bedeutungsbeziehungen verweilen die SchülerInnen länger: Neben dem Erweitern der Sammlung, z. B. um Wörter mit ähnlicher Bedeutung, erarbeiten sie Fachbegriffe (Ober- und Unterbegriff, Synonym, Antonym) und wenden sie auf eigene Beispiele an; zu Ober- und Unterbegriffen entstehen Grafiken, welche eine Darstellung im *Sachbuch* ergänzen (*Begleitset 7*, 2012, 63–65). Im Bereich der Wortbildung ist das Vorgehen ähnlich. Als letztes Sortierkriterium werden die Wortarten behandelt (in der Schweiz traditionellerweise das System mit fünf Wortarten). Da mindestens Nomen, Verb und Adjektiv bereits aus der Grundschule bekannt sind, rekapitulieren die Jugendlichen ihr Wissens anhand einer Übersicht, die ebenfalls mit der Wolke illustriert ist. Wenn die Lehrperson zu diesem Thema Systematisieren und Üben einplant, kommen *Werkbuch* und *Trainingsmaterial* zum Einsatz (im *Werkbuch* gibt es zu jeder Wortart eine Doppelseite mit Verfahren und detaillierten Angaben, z. B. zu Singular/Plural, Kasus, verbalen Ka-

10 Das Konzept basiert u. a. auf den Überlegungen von Eisenberg/Linke (1996).

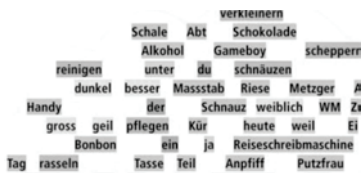
tegorien, starke/schwache Verben etc.; die Rolle des Verbs im Satz wird im Kapitel »Sätze« thematisiert).



Bedeutungsbeziehungen (*Sachbuch* 2012, 218)



Die Bauweise von Wörtern – Wortbildung (*Sachbuch* 2012, 220)



Wortarten (*Sachbuch* 2012, 222)

Abb. 2: Unser Wortschatz als Wolke

Nach einer Sequenz zu Vornamen, Markennamen, Familiennamen wird die Arbeit am Thema Wort (vorläufig – Fortsetzung folgt in der 9. Klasse) abgeschlossen; die SchülerInnen erarbeiten ein Mindmap zum Thema Wörter und/oder einen Lernbericht (*Begleitset* 7, 75).

Dass Grammatik in *Sprachwelt* nicht an einem Ort gebündelt ist, irritiert auf den ersten Blick und wird z. T. kritisiert;<sup>11</sup> beanstandet werden sowohl die Systematik des *Werkbuchs* (trocken, zu detailliert, nicht erfahrungsbezogen) als

11 Entsprechend häufig werden solche Fragen in Einführungsveranstaltungen und auch im direkten Gespräch gestellt.

auch die Breite der Zugänge im *Sachbuch* inkl. Arbeitsaufträge (eigenes Forschen führe zu weit, die Systematik sei nur in der Übersicht dargestellt und nicht unmittelbar anwendbar). Die Einwände lassen sich mit dem Verweis auf das Zusammenspiel der beiden Bände entkräften, vor allem auch dadurch, dass die Lehrperson entscheiden kann, wie sie die Anteile des Erforschens (Aufträge/*Sachbuch*) und des Systematisierens (*Werkbuch/Trainingsmaterial*) gewichten will. Für den forschenden, erfahrungsbezogenen Zugang sind die Aufträge der Schlüssel, die nicht im *Sachbuch* stehen, sondern erst im Unterricht zum Tragen kommen. Hier zeigt sich exemplarisch noch einmal, wie wichtig es ist, Schulbücher nicht als selbsterklärende Texte zu sehen, sondern sie von ihrem Einsatz im Unterricht und von ihrer didaktischen Begründung her zu verstehen.

## Lehrmittel linguistisch erforschen – Didaktische Perspektiven

Nach Ausführungen zum Unterricht als Kontext wechselt nun die Perspektive: Wie untersucht die linguistische Forschung das Schulbuch, und wie kann dabei ein Dialog zwischen linguistischer Forschung und Didaktik entstehen? Eine – unvollständige – Sichtung von einschlägiger Literatur legt nahe, folgende Perspektiven zu unterscheiden:

- Schulbücher werden als Korpus im Hinblick auf bestimmte sprachliche Eigenschaften (Wortschatz, Satzbau, Buch als System von Texten, vgl. Heer 2010, 471–477) oder diskursanalytisch (vgl. Ott 2013) untersucht.
- LinguistInnen untersuchen, inwiefern sie Ausschnitte ihres disziplinären Wissens in Schulbüchern aufbereitet finden. Tradition hat diese Sichtweise im Gebiet der Grammatik, möglich ist sie überall dort, wo es Überschneidungen zwischen Themen im Schulbuch und linguistischen Fragestellungen gibt, beispielsweise bei Sprachgeschichte, Jugendsprache, Dialekt/Standardsprache, Political Correctness etc. Auch hier ist ein differenzierter Blick wichtig: nicht nur *was steht im Schulbuch*, sondern auch *weshalb*?
- Das Schulbuch wird als Text in Funktion, als Element im Lernprozess gesehen. Dazu ist es, wie oben gezeigt, wichtig, Unterricht nicht auf Wissensvermittlung zu reduzieren.

Für die Fachdidaktik ist die dritte die interessanteste Perspektive, da hier in kulturwissenschaftlichem Verständnis statt der Außensicht die Sicht der Beteiligten leitend ist und die disziplinären Grenzen zwischen Linguistik und Sprachdidaktik überschritten werden (vgl. Adamzik 2012, 2). In diesem Bereich kann die Linguistik nicht forschen, ohne didaktische Entscheidungen ernst zu nehmen, die ein Lehrmittel prägen – oder umgekehrt: Solange die Linguistik die Fachdidaktik auf Vereinfachung und Transport fachlichen Wissens reduziert,

bleibt diese ein Schmuttelkind (vgl. Peyer u. a. 1996, 37–46). Didaktik ist jedoch mehr, Lernprozesse haben ihre spezifische Dynamik, welche aus disziplinär linguistischer Sicht nicht relevant ist, für die Gestaltung von Unterricht aber sehr wohl. (Fach-)Didaktik hat damit ihr eigenes Selbstverständnis (vgl. Kepser 2013) – und ein echter Dialog über fachliche Inhalte und deren Bedeutung und Vermittlung beim Lernen in der Schule ist nur möglich, wenn dieses ernst genommen wird, wie im Folgenden ausgeführt.

Oft wird davon ausgegangen, dass Unterricht vor allem der Wissensvermittlung diene und dass dafür »das Schulbuch« zentral sei (vgl. z. B. Heer 2010, 471). Das trifft jedoch in dieser Allgemeinheit nicht zu: Weder ist Sprachunterricht allein auf die Vermittlung von (deklarativem) Wissen ausgerichtet, vor allem nicht in der Primarstufe oder in der Sek 1, noch ist das Schulbuch (im Sinn von: Schülerbuch) im Unterricht die einzige oder die wichtigste Vermittlungsinstanz.

Zudem greift es zu kurz, das Schulbuch (Schülerbuch) als abgeschlossenen Text zu sehen. Die Beispiele aus *Sprachwelt Deutsch* haben gezeigt, dass ein Schulbuch nicht ›erlesen‹ wird, sondern dass Sachtexte, Bilder, Grafiken etc. mit Lernaufträgen und Handlungsanleitungen in einen komplexen Unterrichtsprozess eingebunden werden. Die einzelnen Seiten erschließen sich nicht in einsamer Lektüre, denn die Navigationshilfen finden sich nicht nur im Buch selbst, sondern im Lehrerkommentar resp. im Unterricht. Für *Sprachwelt Deutsch* gilt explizit, dass der »Text nicht eine fertige Botschaft enthält, sondern nur den Ausgangspunkt für die aktive Konstruktion von Sinn darstellen kann« (Adamzik 2012, 11); deshalb ist es wichtig, dass Forschende nicht von (impliziten) Normen ausgehen, wie ein Text in einem Schulbuch aussehen müsste (vgl. z. B. Heer 2010, 479f.). Somit präsentieren sich Schulbücher nicht als konventioneller Text; vielmehr erscheinen sie als Hypertexte, anhand derer Didaktisierungs- und Verstehensprozesse sichtbar werden (vgl. Adamzik/Heer 2009, 280). Das Schulbuch ist letztlich Teil eines umfassenderen Hypertexts, denn auch der Unterricht lässt sich als solcher denken, da er sich als Gebilde aus zahlreichen Texten konstituiert: schriftlich im Schulbuch, an der Wandtafel, in Schülerheften und -notizen, mündlich in monologischen Beiträgen von Lehrperson und Lernenden, in Gesprächen aller Art inkl. Nebenkommunikation, mit Texten in verschiedenen Medienformaten und mit unbeschränkt vielen Links zu Erfahrungen, Vorwissen, subjektiven Theorien und Assoziationen.

## Fazit

Was wünscht sich die Sprachdidaktikerin von den LinguistInnen? Zwei Dinge: Wenn LinguistInnen ein Schulbuch auf seine sprachlichen Eigenschaften und Inhalte hin untersuchen und sich möglicherweise Anpassungen wünschen, muss ihnen bewusst sein, dass ihre fachlich disziplinäre Sicht nicht die einzige ist, die es zu berücksichtigen gilt. Kritik und Vorschläge sollten differenziert ins Gespräch gebracht werden. Wenn sie jedoch die Funktion von Schulbüchern im Kontext untersuchen, muss der Dialog schon bei der Fragestellung beginnen: Unterricht für jüngere Lernende ist anders ausgerichtet als Lehre in der Oberstufe des Gymnasiums und an der Hochschule, und das ist auch richtig so. Es bedeutet aber, dass Schulbücher eben nicht Studienbücher sind, sondern eines von vielen Elementen in professionell gestalteten Lernprozessen. Der Dialog kann durchaus zum Teil am Schreibtisch stattfinden, denn Lehrmittel(-AutorInnen) sollten ihr didaktisches Grundverständnis und dessen Konsequenzen für die Konstruktion des Lehrmittels explizit machen und den (möglichen) Einsatz konkret beschreiben. Forschende müssen solche Erläuterungen jedoch einbeziehen, wenn sie die Qualität und Funktion von Texten für den Lernprozess beurteilen wollen.

Diese Wünsche zielen auf einen Dialog über Grundsätzliches und sehen die Didaktik als gleichberechtigte Partnerin der Linguistik. Ein sprachliches Signal dafür wäre, nicht vom *Schulbuch* zu sprechen, sondern vom *Lehrmittel*, um bewusst zu machen, dass es nicht um das eine Buch geht, über das sich Lernende den Kopf zerbrechen, sondern um ein Angebot von Texten aller Art, die ihre Funktion in Lernprozessen immer wieder neu entfalten.

## Literaturverzeichnis

### Lehrmittel

*Sprachwelt Deutsch – Sachbuch, Werkbuch, Trainingsmaterial, Begleitset* (mit je einer Broschüre für 7., 8. und 9. Klasse). AutorInnenteam; Projektleitung: Therese Grossmann. Überarb. Version. Schulverlag plus, Bern, und Lehrmittelverlag Zürich, Zürich 2012, <http://www.sprachwelt.ch> [Stand: 01.09.2014].

### Literatur

Abraham, Ulf u. a. (2007), »Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen«, in: *Praxis Deutsch*, Heft 203/2007, S. 6–14.

- Adamzik, Kirsten (2012), »Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs«, in: *tekst i dyskurs – Text und Diskurs*, Heft 5/2012, S. 53–91. Zitiert nach der Preprint-Fassung: <http://www.unige.ch/lettres/alman/adamzik/publikationen.html> [Stand: 29.05.2014].
- Adamzik, Kirsten und Nelly Heer (2009), »Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten«, in: Kirsten Adamzik und Wolf-Dieter Krause (Hg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2. Aufl., Tübingen, S. 247–285.
- Ballis, Anja und Ann Peyer (2012), »Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung«, in: Anja Ballis und AnnPeyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn, S. 7–21.
- Ballis, Anja und Ann Peyer (Hg.) (2012), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn.
- Bredel, Ursula (2007), *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn u. a.
- Crystal, David (2004), *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. 2. Aufl., Frankfurt a. M.
- Eisenberg, Peter und Angelika Linke (1996), »Wörter«, in: *Praxis Deutsch*, Heft 139/1996, S. 20–30.
- Gornik, Hildegard (2014a), »Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld«, in: Hildegard Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, S. 41–58.
- Gornik, Hildegard (Hg.) (2014b), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6).
- Grossmann, Therese (2012), »Mit Lernaufgaben kompetenzorientierten Unterricht implementieren«, in: Anja Ballis und Ann Peyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn, S. 69–84.
- Heer, Nelly (2010), »Das Schulbuch als textlinguistischer Analysegegenstand«, in: Marina Foschi Albert u. a. (Hg.), *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*. München, S. 471–481.
- Helmke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 2., aktualis. Aufl., Seelze/Velber.
- Janich, Nina (2003), »Jaguar« und »Neinguar« – Vermittlung von Wissen über Sprache in Kinder- und Jugendbüchern«, in: *LAUD Series A*, Paper No. 576, <http://www.linse.uni-due.de/laud-downloadliste.html?articles=jaguar-und-neinguar-vermittlung-von-wissen-ueber-sprache-in-kinder-und-jugendbuechern> [Stand: 15.09.2014].
- Kepser, Mathis (2013), »Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld«, in: *Didaktik Deutsch* 19, S. 52–68.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) [29.05.2014].
- Mayer, Beat (2012), *Kompetenzorientierung in Lehrmitteln*. Herausgegeben von der interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz, <http://www.ilz.ch/cms/index.php/dienstleistungen/publikationen> [Stand: 29.05.2014].

- Niehaus, Inga u. a. (2011), *Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen)*. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Zuerichstudie\\_Endfassung\\_2011\\_11\\_29.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Zuerichstudie_Endfassung_2011_11_29.pdf) [Stand: 29.05.2014].
- Ossner, Jakob (2006), »Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht«, in: *Didaktik Deutsch*, Heft 21/2006, S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2014), »Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart«, in: Hildegard Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, S. 41–58.
- Ott, Christine (2013), »Schulbuchbezogene Linguistik. Skizze eines (diskurs- und gender-)linguistischen Forschungsfelds«, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, Heft 1/2013, S. 29–42.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006), »Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, S. 15–37.
- Peyer, Ann u. a. (1996), »Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Einleitung«, in: Ann Peyer und Paul Portmann (Hg.), *Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder*. Tübingen, S. 9–46.
- Portmann-Tselikas, Paul R. und Sabine Schmölzer-Eibinger (2008), »Textkompetenz«, in: *Fremdsprache Deutsch* 39, S. 5–16.



## **Perspektiven der schulbuch- und bildungsmedienbezogenen Linguistik**

Der vorliegende Sammelband ist programmatischer Auftakt für eine systematische linguistische Forschung an Bildungsmedien, im Besonderen an Schulbüchern. Die beteiligten WissenschaftlerInnen zeigen mit ihren theoretischen, methodischen und/oder empirischen Beiträgen zum Schulbuch, welche linguistischen Teildisziplinen bereits auf dem Feld der schulbuchbezogenen Linguistik aktiv sind. Sie benennen aber auch Entwicklungsfelder. Wünschenswert wären, so der Tenor einiger Beiträge, eine engere Vernetzung von linguistischer Forschung am Schulbuch und der Sprachdidaktik einerseits sowie eine stärkere Berücksichtigung linguistischer Expertise bei der Lehrmittelkonzeption andererseits – nicht allein von Bildungsmedien des Faches Deutsch.

Sprachwissenorientierte Untersuchungen an Bildungsmedien sind zunächst Bestandsaufnahmen von linguistischem Fachwissen im Sprachbuch. Im Austausch mit der Fachdidaktik aber bzw. in der Analyse der didaktischen Vermittlung von Fachinhalten sowie in der empirischen Erprobung von Schulbuchaufgaben werden inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Auslassungen möglicherweise erst einsichtig oder kann Kritik, die aus Sicht von LinguistInnen an Schulbuchinhalten nötig erscheint, zugleich aus unterrichtspraktischer Sicht mitreflektiert werden. Gerade in dieser Doppelperspektive sind Untersuchungen zu Deutschbüchern von besonderer Relevanz für Schulbuchverlage und SchulbuchautorInnen.

Der Austausch von LinguistInnen und SchulbuchmacherInnen wiederum legt offen, von welchen weiteren Faktoren – Seitenaufbau, Verhältnis von Bild und Text, Anpassen an Sehgewohnheiten der SchülerInnen etc. – die Gestaltung von Schulbüchern und damit auch von Schulbuchwissen mitbestimmt ist. Dies kann zum Beispiel Ausgangspunkt für linguistische Grundlagenforschung zum Textaufbau von Schulbüchern sowie zum Aufbau von weiteren, unter anderem multimedialen Lehr- und Lernmitteln sein.

Die zuletzt angesprochene Perspektive auf das Schulbuch stand auch im Mittelpunkt des Symposiums »Linguistische Perspektiven auf das Schulbuch als Lehr- und Lernmedium – von Comenius bis heute« des Kongresses der

Gesellschaft für Angewandte Linguistik im Jahre 2014 in Marburg (16.-19.09.2014). Das Symposium unter der Leitung von Tobias Heinz, Jana Kiesendahl und Christine Ott versammelte vor allem Schulbuchforschung an der Schnittstelle von Linguistik und Sprachdidaktik und knüpfte somit konzeptionell an den vorliegenden Band mit seinem Schwerpunkt auf fachwissenschaftliche Perspektiven an.<sup>1</sup> Auf zentrale Ergebnisse des Symposiums und Diskussionen soll abschließend schlaglichthaft eingegangen werden. Näheres zu einzelnen Symposiumsbeiträgen wird dann im Themenheft 4/2015 der *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* nachzulesen sein, welches die hier vorgestellten linguistischen Perspektiven weiterführt.

Der Hauptfokus lag auf der Verständlichkeitsforschung zu Schulbüchern. Wie wird Schulbuchwissen sprachlich präsentiert?, lautete eine Leitfrage. Welche Impulse können beispielsweise von der Semiotik und Bildlinguistik ausgehen für multimodale und multimediale Schulbuch- bzw. Bildungsmedienforschung?

In der Diskussion mit VertreterInnen unterschiedlicher Fachdidaktiken, unter anderem der Literatur- und Geografiedidaktik, wurde intensivere linguistische Forschung zur Verständlichkeit von Bildungsmedien gewünscht. Linguistisches Know-How ist dabei zum einen bei der Konzeption von Schulbüchern von grundlegender Bedeutung, weswegen im Symposium die Forderung laut wurde, SprachexpertInnen in die AutorInnen-Teams aller Fachrichtungen, also auch in Teams für Biologie- oder Mathematikbücher, aufzunehmen. Zum anderen können entsprechende Fragen auch aus der Nutzungsperspektive an Schulbücher und andere Bildungsmedien gerichtet werden: Welche Satzstellung begünstigt die Informationsverarbeitung? Welche voraussetzungsvollen Verdichtungen verbergen sich in komplexen Wortbildungen, welche Übertragungsleistungen verlangt bildhaftes Sprechen bzw. Schreiben den LeserInnen ab? Bereits beim Verfassen von Schulbuchtexten sind diese und weitere Fragen zu bedenken, wurden aber, so machten die SymposiumsbeiträgeInnen deutlich, bislang noch zu wenig berücksichtigt – auch, weil kaum aktuelle spezifisch linguistische Forschung zur Verständlichkeit von Bildungsmedien vorliegt sowie wenig Vermittlungsarbeit in angrenzende Disziplinen geleistet wurde. Interesse vonseiten der Linguistik, für weitere Forschungsaktivitäten auf diesem Feld bessere Grundlagen zu schaffen, wurde nachdrücklich bekundet.

Bildungsmedien haben sich derzeit zudem konzeptionell grundlegenden Herausforderungen zu stellen; die Linguistik kann hierzu ebenfalls ihren Beitrag leisten: Um der Heterogenität von Klassen und unterschiedlichen Sprachniveaus adäquater begegnen zu können, braucht es für jedes Fach systematisch aufgebautes, nachschlagbares Wissen. Die Linguistik ist davon entweder unmittelbar

---

1 Die Planungen zu diesem Band sowie die Arbeiten an den Manuskripten waren zum Zeitpunkt des Symposiums bereits abgeschlossen.

betroffen, sofern es sich um Sprachwissen handelt. Sie ist aber auch mittelbar und zwar mit Blick auf Bildungsmedien – und nicht nur Bildungsmedien – aller Fächer angesprochen, beim Aufbau von fachsprachlichen Konzepten mitzuwirken bzw. die Lehrkräfte oder SchulbuchautorInnen in dieser Aufbauarbeit zu unterstützen.



---

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. **Dominik Banhold** ist Studienreferendar am Friedrich-Dessauer-Gymnasium Aschaffenburg und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft der Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Historische Soziolinguistik, Sprachnormen- und Sprachkodexforschung, Schulgrammatik, Neuhochdeutsche Sprachgeschichte.

Dr. **Anna Bräuer**, geb. Gehrig, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg sowie Lehrerin für Deutsch, Geschichte und Spanisch an der Beruflichen Oberschule Bamberg. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Grammatik im Schulbuch.

Dr. **Noah Bubenhofer** ist Research Fellow an der Technischen Universität Dresden und Projektleiter an der Universität Zürich (Schweiz). Allgemeine Forschungsschwerpunkte sind Linguistik in den Digital Humanities, (Korpus-) Pragmatik, linguistische Diskurs- und Kulturanalyse, Text- und Politolinguistik, Methoden der Korpuslinguistik und der automatischen Textanalyse, Visual Linguistics, Visual Analytics und korpuslinguistische Methoden der Grammatikschreibung.

Dr. **Philipp Dreesen** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Deutsche Sprachwissenschaft unter Einschluss der interdisziplinären Linguistik der Universität Bremen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Koloniallinguistik, Sprache und Anerkennung, Diskurslinguistik, Linguistic Landscape, Sprachkritik, Rechtslinguistik, Semiotik des Widerstands, Sprache in der DDR.

**Monika Foldenauer** studierte an der Universität Augsburg »Lehramt an Gymnasien« mit der Fächerkombination Deutsch/Mathematik und war während ihres Studiums am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des Neuhochdeutschen als studentische Hilfskraft tätig. Sie

beschäftigte sich im Rahmen ihrer Abschlussarbeit mit dem Themenkomplex Sprachliche Ideologien.

Apl. Prof. Dr. phil. habil. **Christina Gansel** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Philologie der Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Textlinguistik, Systemtheorie, Semantik, Valenzgrammatik und Gesprächslinguistik.

Dr. **Tobias Heinz** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Germanistischen Seminars der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel am Lehrstuhl für deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Sprache. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen kindlicher Spracherwerb, Sprachwandel und Sprachvarietäten; Lexikologie, Lexikografie und Wortschatzarbeit in der Schule sowie kindliche und künstlerische Sprachkreativität.

Dr. **Jana Kiesendahl** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Greifswald. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Angemessenheit und Sprachnormen, linguistische Sprachkritik, Bildungsmedienforschung, Sprache und Sprachgebrauch in neuen Medien und Pragmatik.

Prof. Dr. **Jörg Kilian** ist Professor für Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Sprache an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wortschatzdidaktik, Sprachstandsdiagnostik (lexikalisch-semantische Kompetenz); lexikalische Semantik, Bedeutungserwerb und Begriffsbildung; linguistische und didaktische Sprachkritik; Grammatikdidaktik; Sprache und Sprachgebrauch in neuen Medien; Rolle der Sprache in der Bildung; Sprachtheorie und Wissenschaftsgeschichte.

Prof. Dr. **Wolf Peter Klein** ist Professor für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Würzburg. Er arbeitet zur Grammatik, Lexikologie und Pragmatik der deutschen Gegenwartssprache, Geschichte und Gegenwart der Fach- und Wissenschaftssprachen, Sprachnormen- und Sprachkodexforschung, Schriftlinguistik, Geschichte der Sprachwissenschaft.

Prof. em. Dr. **Willi Lange** ist emeritierter Professor für Deutsch als Fremdsprache der Waseda Universität in Tokio (Japan). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Korpuslinguistische Methoden für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Wortschatz, Übungsformen für Deutsch als Fremdsprache, Hörverstehenstraining und Wortschatzdidaktik.

Prof. Dr. **Péter Maitz** ist Ordinarius für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Augsburg. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen theoretische, methodologische und empirische Probleme der Soziolinguistik und der Historischen Sprachwissenschaft, insbesondere zu Sprachvariation und Sprachwandel, Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, Pidgin- und Kreolsprachen sowie sprachlichen Ideologien.

**Jana Nálepová**, Mgr., Ph.D., ist Hochschuldozentin und Wissenschaftlerin an der Schlesischen Universität in Opava (Tschechische Republik), wo sie Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache lehrt. Sie ist Fachberaterin des Pädagogischen Forschungsinstituts und Mitarbeiterin im Zentrum für das neue Abitur in Tschechien. Ihre Schwerpunkte sind Lehrwerkanalyse, Biografie der FremdsprachenlehrerInnen und Interkulturelle Landeskunde.

Prof. Dr. **Saburo Okamura** ist Professor für deutsche Sprache und Kultur an der School of International Liberal Studies der Waseda Universität in Tokio (Japan). Sein Forschungsschwerpunkt ist Sprachwandel im modernen Deutsch, besonders unter soziolinguistischen Aspekten, u. a. zu Genderproblemen in der Sprache.

**Christine Ott**, Mag. Art., ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für deutsche Philologie/Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Würzburg und war zuvor am Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft sowie am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg tätig. In ihrem Promotionsprojekt untersucht sie sprachliche Geschlechterkonstruktionen im Schulbuch. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Gender- und Diskurslinguistik, Sprachdidaktik, Bildungsmedienforschung, Performance Poetry & Demenzforschung, zeitgenössischen Literaturvermittlung.

Prof. Dr. **Ann Peyer** ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Zürich (Schweiz). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Lehrmittelentwicklung, Lernaufgaben und die Themen Textkompetenz sowie Sprachreflexion/Grammatikunterricht, jeweils ausgerichtet auf die Sekundarstufe 1, die in der Schweiz die Klassen 7 bis 9 umfasst.

Dr. **Falco Pfalzgraf** ist Senior Lecturer/Associate Professor für Germanistische Linguistik am Queen Mary College der University of London (Großbritannien). Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprachpurismus; der englische Einfluss auf das Deutsche (Fremdwörter/Anglizismen/»Denglisch«); Wechselwirkungen zwischen Politik, Sprache und Kultur; Diskursanalyse und Schulbuchanalyse.

**Jana Pflaeging** ist Doktorandin der Englischen Sprachwissenschaft an den Universitäten Halle-Wittenberg und Salzburg (Österreich). Im Rahmen ihres medien- und textlinguistischen Promotionsprojekts untersucht sie Phänomene des Wandels und der Konstanz wissenschaftsjournalistischer Textsorten. Darüber hinaus forscht sie zur Informationsvisualisierung in der Wissensvermittlung, insbesondere zur Visualisierung linguistischer Theorien.

**Corinna Reuter**, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Textlinguistik und der Sprachdidaktik.

**Gabriela Rykalová**, PhDr., Ph.D., ist Hochschuldozentin und Wissenschaftlerin an der Schlesischen Universität in Opava (Tschechische Republik) und leitet dort die germanistische Abteilung. Zu ihren Schwerpunkten gehören Textlinguistik mit dem Fokus auf eine sprachwissenschaftliche Textanalyse und Textsorten in Printmedien, Korpuslinguistik und Morphologie des Deutschen.

Prof. Dr. **Joachim Scharloth** ist Professor für Angewandte Linguistik am Institut für Germanistik der TU Dresden. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung korpuslinguistischer Methoden für kultur- und sozialwissenschaftliche Fragestellungen, Kulturanalytische Linguistik und Soziolinguistik.

**Leevke Schiwiek** ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Dort lehrt sie Fachdidaktik und Ältere Deutsche Sprache, am Alstergymnasium Henstedt-Ulzburg unterrichtet sie zudem Deutsch, Latein und Darstellendes Spiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Editionsphilologie, die Dichtungen des Tannhäusers (Kieler Online-Edition) und die Vermittlung der Älteren Deutschen Sprache im Deutschunterricht.

**Barbara Wallsten** ist Doktorandin am Institut für Baltische Sprachen, Deutsch und Finnisch der Universität Stockholm (Schweden). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Multimodale Textanalyse, Soziosemiotik, Lehrbuchforschung sowie Text- und Diskursanalyse. In ihrem Dissertationsvorhaben untersucht sie Bildtexte in Geschichtslehrbüchern.