

**Beiträge zur historischen und
systematischen Schulbuchforschung**



Petr Knecht
Eva Matthes
Sylvia Schütze
Bente Aamotsbakken
(Hrsg.)

Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes und Werner Wiater

Petr Knecht
Eva Matthes
Sylvia Schütze
Bente Aamotsbakken
(Hrsg.)

Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung

Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

*Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Masaryk Universität Brno
(Tschechische Republik) und der Internationalen Gesellschaft für
historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.
Printed with kind support of the Masaryk University Brno (Czech
Republic) and the International Society for Historical and Systematic
Research on Textbooks and Educational Media e.V.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2014.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © pixelery.com - depositphotos.com
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2014.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1991-6

Inhaltsverzeichnis / Contents

Eva Matthes / Sylvia Schütze

Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung 9

Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media –
Introduction 19

Allgemeine Zugänge und grundsätzliche Überlegungen General Approaches and Basic Reflections

Kira Mahamud

Contexts, Texts, and Representativeness.

A Methodological Approach to School Textbook Research 31

Stefan Schmit

Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse
von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung

von Physikschulbüchern als Lernmaterialien 50

Hansjörg Biener

Lernprozesse bei der Bildung einer Grundgesamtheit für Schulbuchanalysen 63

Carsten Heinze

On the Pedagogization of Knowledge Orders –

Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives 74

Carl-Christian Fey

Zur Aktualisierung einer ideologiekritischen Forschungsperspektive
auf Lehrmittel 85

Athanasios Stogiannidis / Nikos Koutsoupas

Geometric Didactic Analysis (Ge.Di.An.) –

methodologische Überlegungen zu einer didaktischen Schulbuchforschung
und Fallstudie (Aufgabenanalyse) 99

Péter Bagoly-Simó

Traditionen geographiedidaktischer Schulbuchforschung – eine Metaanalyse 111

Kontextualisierend-inhaltsanalytische und hermeneutische Zugänge
Approaches Analyzing Contents and Contexts

Verena Stürmer

Inhaltsanalytische Vorgehensweisen in der historischen Schulbuchforschung
am Beispiel der Fibeln in der SBZ/DDR (1945–1990) 127

Wendelin Sroka

Konzeptionelle Überlegungen zum Projekt
„Mehrsprachige Fibeln Deutsch-Slawisch“ 140

Jan Van Wiele

Textbooks as History “Writ Small”? A Case Study on the Relationship
between the Image of the Native American in French Canadian Official
Historiography and National History Textbooks (1870–1950) 150

Karl Porges

Evolutionsbiologie im Biologieunterricht der SBZ/DDR für die 8. Klasse –
Methoden und Ergebnisse einer Dokumentenanalyse 162

Anja Sauer / Katrin Sommer

Untersuchung von Chemie-Schulbüchern in Bezug auf materialwissenschaftliche
Inhalte – dargestellt am Verfahren der Werkstoffprüfung 175

Christine Michler

Lehrwerke für den schulischen Italienischunterricht – Evaluierungskonzepte
im Hinblick auf repräsentativ ausgewählte inhaltliche Kompetenzbereiche 188

Elisabeth Erdmann

Geschichtsschulbücher und Emotionen 203

Sprach- und bildanalytische Zugänge
Approaches Analyzing Language and Visuals

Bente Aamotsbakken

Textbook Analysis – a Combined Approach of Text Linguistic and
Multimodal Analysis 217

Tomáš Janko / Petr Knecht

Visuals in Geography Textbooks – Increasing the Reliability
of a Research Instrument 227

Karolína Pešková

Inhaltsanalyse der landeskundlichen Visualisierungen in DaF-Lehrwerken 241

Christine Ott

Das Schulbuch beim Wort nehmen –
Linguistische Methodik in der Schulbuchforschung 254

Silvie R. Kučerová / Kateřina Novotná / Jan Hátle / Jan D. Bláha

Geographical Names Frequency Map as a Tool for the Assessment
of Territorial Representations in Geography Textbooks 264

Nutzungs- und wirkungsorientierte Zugänge
Approaches Analyzing Use and Impact

Dominik Neumann

Methoden der Lehrmittelnutzungsforschung 279

Tomáš Janík / Veronika Najvarová / Miroslav Janík

Zum Einsatz didaktischer Medien und Mittel –
Ergebnisse einer videobasierten Studie 289

Jan Iluk

Der Einfluss des terminologischen und syntaktischen Schwierigkeitsgrades
von Lehrwerktexten auf die Lehr- und Lerneffizienz 303

Wassilios Baros / Eva Wilke

Die Europäische Union im Schulbuch aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern
im internationalen Vergleich – eine Latent-Class-Analyse 315

Zur Diskussion / Discussion

Peter Menck

Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik 333

Autorinnen und Autoren / Authors 345

Christine Ott

Das Schulbuch beim Wort nehmen – Linguistische Methodik in der Schulbuchforschung

Abstract

What socio-cultural knowledge do textbooks impart? How can their constructions of knowledge be described in detail, assuming that language is important in students' constructing their world, their values, and conception of a 'normal' social reality? From a linguistic point of view, no satisfactory answers can be gained for example by using content analysis only. The applications of linguistic methods in research on teaching and learning materials are various. This paper wants to show exemplarily which methods linguistics can offer and that a closer look on textbook language could reveal, how language contributes to the constitution and construction of socio-cultural knowledge.

1. Linguistik und Schulbuchforschung

Während im angloamerikanischen Raum Schulbücher und verwandte Unterrichtsmaterialien einen etablierten Forschungsgegenstand der Angewandten Linguistik darstellen (einen Überblick geben Mustapha/Mills 2014, i.E.), war die germanistische Linguistik, mit wenigen Ausnahmen im Kontext der (feministischen) Schulbuchkritik der 1970er- und 1980er-Jahre, auf diesem Forschungsfeld bislang und vor allem in Bezug auf wissensanalytische Untersuchungen wenig sichtbar (vgl. Ott 2013). Neuere linguistische Forschungsarbeiten setzen an, diese Leerstelle zu füllen, und suchen den wissenschaftlichen Anschluss an und Austausch mit der gesellschaftswissenschaftlich geprägten Schulbuch- und Bildungsmedienforschung (vgl. Heer 2011; Adamzik 2012; Kiesendahl 2013; Ott 2014, i.E.). Auch der vorliegende Beitrag steht unter diesen Vorzeichen und nimmt dabei außerdem in den Blick, dass linguistische Analyseverfahren und -kategorien bereits in inhaltsanalytische und wissenssoziologische Untersuchungsansätze integriert sind.¹ Meist spielt die Sprache darin jedoch eine deutlich untergeordnete Rolle; eine eingehende Analyse des Sprachmaterials bleibt ausgespart, und es wird versäumt, den Zusammenhang von Wissens- und Wirklichkeitskonstitution und Sprache aufzudecken sowie ausgehend vom Sprachgebrauch auf Versprachlichungspraktiken und darin angelegte Deutungsmuster hinzuweisen.

¹ Mayring (2010) greift in seiner qualitativen Inhaltsanalyse zur Analyse des Untersuchungsmaterials u.a. auf textlinguistische Analyseeinheiten zurück, so zum Beispiel in der „Engen Kontextanalyse“, die Teil des Verfahrens der *Explikation* ist. Vgl. auch Kellers Konzept der *Phänomenstruktur* (2005), mit dem die inhaltliche Strukturiertheit von Diskursen erfasst werden soll, und diverse linguistische Verfahren in Höhnes Thematischer Diskursanalyse (2010).

Die Sprachwissenschaft ist nicht nur jene Wissenschaftsdisziplin, die sich mit Satzbauplänen oder Flexionsendungen beschäftigt; sie beforscht Sprache zunehmend in ihren kulturellen Bezügen und untersucht den Zusammenhang von Sprache, Denken und Wissen. Das Interesse am Zustandekommen von soziokulturellem Wissen, verstanden 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 (vgl. auch Höhne 2010), verbindet vor allem die noch junge Disziplin der Diskurslinguistik mit den Gesellschaftswissenschaften auf das Engste. Für zahlreiche Vertreter und Vertreterinnen dieser und verwandter linguistischer Teildisziplinen sowie für die Wissenssoziologen Berger und Luckmann stellt Sprache das zentrale Symbolsystem dar, durch welches Wissen hervorgebracht und in welchem Wissen geordnet, konstituiert wird (vgl. z.B. Linke 2008; Wengeler 2006; Warnke 2004; Berger/Luckmann 1977, S. 72f.). In wissensanalytischen Untersuchungen dieser Theorietradition wird dann die Sprache in den Mittelpunkt gerückt, d.h., Wissensanalyse vorrangig als Sprachanalyse betrieben.

Das methodische Werkzeug, mit dem der Anteil der Sprache an der Konstruktion von Wirklichkeit(en) sichtbar gemacht werden kann, stellt die Linguistik bereit. Das jeweilige Untersuchungsdesign und das zu wählende Verfahren sind dabei eng auf das Thema und die konkrete Fragestellung bezogen. Die Anwendungsmöglichkeiten in der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung sind vielfältig: Sprachorientierte Analysen können sich auf das Schulbuch konzentrieren oder es in seiner textuellen und diskursiven Verbundenheit mit der Produktionsseite, den Lehrplänen und öffentlich-medial geführten Diskussionen untersuchen. Die von mir im Folgenden präsentierten linguistischen Verfahren und Kategorien eignen sich für eine Analyse der Schulbuchsprache, können aber ebenso eingesetzt werden, um Kontextmaterialien auf ähnliche Versprachlichungsmuster hin zu befragen. Da die Unterrichtsmittel je nach Unterrichtsfach und der Struktur des zu vermittelnden Wissens zum Teil sehr unterschiedlich konzipiert sind, hängt die Wahl der Analysetechniken auch von derartigen Spezifika ab: Nehmen wir das Schulbuch einmal beim Wort, dann kann man beispielsweise Argumentations- und Rechtfertigungsmuster im Geschichtslehrbuch zur Kriegsschuldfrage im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg zu fassen bekommen, wohingegen sich Mathematiklehrbücher eher weniger für Argumentationsanalysen dieser Art eignen.

2. Angebote der Linguistik für wissensanalytische Untersuchungen am Schulbuch

In diesem Kapitel² nun wird zum einen (Kap. 2.2) ein Verfahren beschrieben, mit dem argumentative Strukturen im Schulbuch erfasst werden können. Es ist Bestandteil von Höhnes Thematischer Diskursanalyse (TDA), die er an Schulbüchern entwickelte und erprobte. In dem Ansatz wird der Sprache ein wichtiger Stellenwert zugestanden; er wurde innerhalb der (Diskurs-)Linguistik und von Schulbuchforscherinnen und -forschern jedoch kaum rezipiert (vgl. als Ausnahme Stürmer 2014). Zum anderen und zunächst (Kap. 2.1) soll ein wissensanalytisches Kategorienschema vorgestellt werden, das auch

² Vielen Dank an Peter Menck für seine detaillierte und kritische Durchsicht dieses Aufsatzes und im Besonderen des folgenden Kapitels.

dann Anwendung finden kann, wenn das zu untersuchende Thema, der zu untersuchende Wissensaspekt im Schulbuch nicht eigens thematisiert wird. Die Analyse entlang dem Schema kann insofern als *Verfahren* bezeichnet werden, als es in klar definierte Teilschritte (Kategorien) gegliedert und wiederholbar ist. Es ist aus Platzgründen nicht möglich, alle Kategorien und Auswertungsmöglichkeiten zu erläutern, doch kann es je nach eigenem methodischen Zugriff bereits gewinnbringend sein, einzelne Kategorien aus dem Schema sowie linguistische Abstufungen zu übernehmen.

Den roten Faden bildet die Frage, inwiefern Linguistik und Schulbuch- und Bildungsmedienforschung gerade bei epistemologischen Fragestellungen zusammengeführt werden können.

2.1 Beispiel 1: Sekundäre Wissenskonstruktionen im Mathematikbuch

Als Leitfrage sei vorangestellt, wie soziokulturelle Wissenskonstruktionen analytisch zu erfassen sind, ohne dass jener Wissensaspekt, den es zu untersuchen gilt, im Schulbuch zum Gegenstand der Wissensvermittlung gemacht wird. Im Mathematikbuch beispielsweise soll primär mathematisches Wissen vermittelt werden, heute bevorzugt anwendungsorientiert und nah an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen. In Untersuchungen zu soziokulturellem Wissen im Mathematikbuch sind weniger die Rechenoperationen als vielmehr die Rahmungen der Rechenaufgaben von Interesse, das heißt, „die Einkleidungen der Mathematik in einen Alltagskontext“ (Postupa/Weth 2011, S. 165), die unabhängig vom Rechenstoff von den Schulbuchmacherinnen und -machern frei gewählt werden können. Ich gehe davon aus, dass in solchen Rahmungen auf Situationen zurückgegriffen wird, die als unmarkierter Standard gelten, nicht erklärungsbedürftig sind und in diesem Sinne neutral sein sollen. Welche Standards werden also gewählt, welches soziokulturelle Wissen wird in diesen Rahmensituationen transportiert und sekundär konstituiert?

Die vorgestellte sprachorientierte Analyse von soziokulturellem Wissen ist Kern meines Dissertationsvorhabens zu Geschlechterkonzepten im Schulbuch (zu ersten Analyseergebnissen vgl. Ott 2014, i.E.). Die Untersuchungskategorien wurden induktiv an Mathematikbüchern ermittelt und deduktiv ausdifferenziert. Als Beispielthema für eine wissenschaftsanalytische Untersuchung wird daher hier ebenfalls „Gender im Mathematikbuch“ bestimmt.³ Die Analyse der Schulbuchsprache bewegt sich auf der Ebene einzelner Wörter, wendet sich ebenso Einheiten auf der Ebene von Aussagen zu und berücksichtigt auch Zeichen auf Textebene, wobei ich auf letztere im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher eingehen kann.

Bei der Frage nach der Konstruktion von Geschlecht sind Personenbezeichnungen und auf Personen referierende Pronomen zentrale Erhebungseinheiten; 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 der Personenreferenzform als Berufsbezeichnung (der Fall bei *Lehrerin*, *Kaufmann*), Verwandtschaftsbezeichnung (der Fall bei *Tante*, *Bruder*) oder Eigenname (Vor- und Nachnamen).

³ Darüber hinaus eignet sich dieses Kategorienschema auch gut für Unterrichtsmittel des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts, im Besonderen für eine Analyse der Beispielsätze, an denen grammatische Phänomene erläutert oder eingeübt werden sollen.

Ausdrücke, die ein Verwandtschaftsverhältnis anzeigen, verorten Personen in der Sphäre Familie. Bereits ein quantitativer Zugriff auf diese Formen, getrennt nach Bezeichnungen für Männer/Jungen und Frauen/Mädchen, verschafft einen ersten Eindruck, welches Geschlecht bevorzugt in familiären Bezügen erscheint. Eine sprachliche Feinheit in der Verwendung von Verwandtschaftsbezeichnungen lässt weiterführende Interpretationen zu: Wenn zum Beispiel *Mutter* oder andere Verwandtschaftsbezeichnungen für weibliche Personen eher als ihre männlichen Pendanten⁴ ohne ein Artikelwort vorkommen, also: *Mutter kauft 20 Kilo Äpfel* anstelle von *Die Mutter/Ihre Mutter kauft 20 Kilo Äpfel*, wechselt *Mutter* in dieser Verwendungsweise von der Klasse der Gattungsnamen zu den Eigennamen. Mit dieser sprachwissenschaftlichen Differenzierungsmöglichkeit wird auch ein bedeutsamer Unterschied im Gebrauch von *Mutter* beschreibbar: Eine Person ist so zum einen eng in Bezug auf ihre familiäre Rolle gedacht, so dass diese Rolle namentgebend werden kann und ihre Individualität, die besonders deutlich mit einem ‚echten‘ Eigennamen versprachlicht wäre, in den Hintergrund tritt. Zum anderen kann *Mutter* in der Verwendung eines Eigennamens als intimisiert gelten, weil derartige Verwendungsweisen 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 Geschlecht als Variable. Dass eindeutige Zuweisungen allerdings nicht immer möglich sind und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem konkreten Sprachmaterial erfordern würden, wurde in Schulbuchstudien mit verwandtem Forschungsinteresse nicht als Erhebungsproblem thematisiert (am ehesten davon auszunehmen: Schärer 2008). Dabei ist bei zahlreichen Personenreferenzformen mit dem Genus Maskulinum zu beachten, dass diese auch „generisch“, d. h. geschlechtsübergreifend oder -unspezifisch, verwendet sein können und erst die textliche Umgebung im Schulbuch Aufschluss darüber gibt, ob eine Referenz auf eine männliche Person vorliegt oder ob geschlechtsübergreifend oder -unspezifisch 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.⁵

Die 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, verein-

⁴ Das Feld der Verwandtschaftsbezeichnung ist weitgehend binär und heteronormativ strukturiert: *Mutter – Vater, Schwester – Bruder, Oma – Opa, Tante – Onkel, Nefte – Nichte*.

⁵ Weitere Ausnahmen vom sog. 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 entstanden sind und vom sogenannten Genus-Sexus-Zusammenhang abweichen, fällt für das Deutsche insgesamt klein aus und stellt insofern eine Ausnahme dar (vgl. Schoenthal 1989).

deutigt – auch irgendeine Person meinen, welchen Geschlechts auch immer. Bei der Datenerhebung muss nicht-eindeutig referierenden Maskulina mit einem ausdifferenzierten Kodiersystem Rechnung getragen werden. Es sind daher neben ‚männlicher Referenz‘ und ‚generischer Referenz‘ weitere Kodierungsmöglichkeiten anzubieten.

Überdies, dieser kurze Exkurs sei gestattet, 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). Psycholinguistische Studien haben diesen Vorwurf mehrfach empirisch bestätigt (vgl. Stahlberg u.a. 2007). Mit Maskulina ist insofern nicht nur bei der Datenerhebung differenziert umzugehen, sondern die im Schulbuch anzutreffende Anzahl (potenziell) generischer Maskulina ist außerdem ein 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 sind, umgesetzt sind.⁶

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. Von Interesse ist dabei, ob sich stabile Abfolgen finden, die nicht allein durch formale (z.B. klangliche) Prinzipien erklärt werden können. Kommen Personenreferenzformen für männliche Personen nun vielleicht deutlich häufiger an erster Stelle vor, was als Ausdruck einer *male bias* gelten könnte, wenn mit Müller (1998) angenommen wird, dass in genannten Reihungen Wichtigeres und Typischeres voransteht? Der Mann als Normmensch und Prototyp eines Menschen also? Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen, dass in bestimmten Abfolgen von Verwandtschaftsbezeichnungen wiederum Bezeichnungen wie *Mutter* ggfs. 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. Darüber hinaus mag es bei der Untersuchung der Schulbuchsprache, wie der Untersuchung der Reihungen, sinnvoll sein, umfangreichere Textkorpora einzubeziehen.⁷ 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. Wie sind die Ausdrücke beispielsweise attribuiert?

⁶ So beispielsweise im Bayerischen Allgemeinen Kriterienkatalog zur Lernmittelbeurteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Januar 2014. URL: http://www.km.bayern.de/download/7432_allgemeiner_kriterienkatalog_januar_2014.pdf; Zugriffsdatum: 14.02.2014.

⁷ Die Linguistik erstellt hierfür Korpora, von denen einige auch von Nicht-Linguistinnen und Nicht-Linguisten 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 URL: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>; Zugriffsdatum: 28.02.2014.

Mit welchen Verben kommen sie gemeinsam vor? Deren 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 Handlungsträgerschaft. Für eine Personenreferenzform kann in der Regel eine semantische Rolle ermittelt werden; sie ergibt sich aus der Semantik des Verbs, bei dem die Personenreferenzform steht. Für die Frage nach Handlungsträgerschaft ist die semantische Rolle „Agens“ (= Handelnde bzw. Handelnder, Handlungsträger bzw. 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. Handlungsträgerschaft ist keine vage subjektive Analysekategorie, sondern mittels der linguistischen Klassifizierungen präzise fassbar.

Die Kategorie der semantischen Rolle ermöglicht weiterhin quantitative Auswertungen: Welches Geschlecht ist eher von einer Handlung oder einem Vorgang betroffen (die für diese Auswertung relevante Kodierung unter der Kategorie der semantischen Rollen heißt „Affiziertes Objekt“) und welches ist bevorzugt als Besizende oder Besizender (semantische Rolle „PossessorIn“) konzipiert (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, 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 Schulbuchanalysen zu Rollenbildern unter anderem und vor allem darin, dass Stereotype nicht zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht werden, was womöglich den Blick für Unerwartetes und Feinheiten versperrt, sondern Stereotype erst für die Interpretation des Datenmaterials und der Auswertungen herangezogen werden. Eine Analyse der Sprache ermöglicht zudem Einsichten, welche sprachlichen Einheiten auf welche Weise an der Konstruktion von Geschlechterkonzepten und auch Stereotypen mitwirken.

2.2 Beispiel 2: Wissenskonstitution mittels Argumentation –

Thematische Argumentationsanalyse von Sozialkundebüchern

Wenn nun allerdings die Untersuchungsfrage im Mittelpunkt steht, wie ein spezifischer thematischer Diskurs⁸ im Schulbuch argumentativ konstituiert wird, sind andere linguistische Analyseverfahren geeigneter.

Am Sozialkundebuch wird dargestellt, wie Argumentationsmuster zum Thema „Migration“ herausgearbeitet werden können. Prinzipiell sind Argumentationsanalysen dieser Art für all jene Unterrichtsmittel geeignet, in denen das Untersuchungsthema zum Lehr- und Lerninhalt erhoben ist und etwas erklärt oder gerechtfertigt wird. Ziel ist, semantische Tiefenstrukturen offenzulegen, die für das Verstehen notwendig sind. Die übergeordnete Frage lautet dabei, welche Denkweise in einer Zeit verbreitet ist und für ‚wahr‘ und ‚richtig‘ gehalten wird (vgl. Wengeler 2013, S. 146).

Argumentationsmuster lassen sich in Form einer Analyse expliziter oder impliziter Schlussregeln ermitteln. Eine solche zeigt gerade in Aussagen, die nur implizit eine Argumentation enthalten, auf, welches verstehensrelevante Wissen als ohnehin gewusst oder mitgedacht vorausgesetzt wird. Die Argumentationsanalyse – innerhalb der Diskurslinguistik von Wengeler prominent als Topos-Analyse betrieben und innerhalb der Schulbuchforschung einzig vom Erziehungswissenschaftler Höhne angewandt – basiert auf der Annahme eines klassischen Dreischritts der Argumentation: Eine behauptete Aussage, die *Konklusion*, soll dadurch überzeugen, dass ein *Argument*, eine als Faktum vorausgesetzte Aussage, vorgebracht wird (vgl. ebd., S. 153). Die beiden Aussagen werden häufig nicht explizit miteinander in Verbindung gesetzt. Stattdessen stellen *Schlussregeln* – der Argumentationstheorie Toulmins (1975) entlehnt, den auch Höhne (2010) als Referenz anführt – einen plausiblen Zusammenhang zwischen Argument und Konklusion her, den es jeweils zu explizieren gilt. 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 Schulbuchmacher und -macherinnen; C.O.], in einem bestimmten Zeitraum, bezogen auf ein bestimmtes Thema.“ (Wengeler 2013, S. 154)

Höhne gibt in seiner Analyse von Sach- und Sozialkundebüchern zum Migrationsdiskurs ein Beispiel für die Anwendung der Argumentationsanalyse. 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.“ (Mickel/Stachwitz 1990, S. 30, zitiert nach Höhne 2010, S. 439; Herv. C.O.)

⁸ *Diskurs* ist ein schillernder, uneinheitlich definierter Begriff und wird im Folgenden nach Höhne im Sinn von „thematisch gebundene, sprachlich-semiotische Einheit“ (2010, S. 425) gebraucht. Höhnes Diskursbegriff ist hier in hohem Maß anschlussfähig an die Diskurslinguistik; vgl. z.B. Wengeler (2010, S. 75): „Geflecht von thematisch zusammengehörigen Aussagen“.

Der markierte Textauszug bietet 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 Ausländer haben Schwierigkeiten mit den Nicht-Ausländern/den Deutschen“. Dieser kleine Textauszug weist eine Fülle an semantischen Oppositionen auf (wir – sie, Deutsche – Ausländer, 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, S. 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 Migranten und Migrantinnen fremd und heimatlos fühlen. Höhne formuliert als Schlussregel aus: „Fremdheit und Heimatlosigkeit führen zu Problemen mit Einheimischen“ (Höhne 2010, S. 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. Das muss im Übrigen nicht die einzige Schlussregel 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. Bereits an diesem Beispiel wird dann deutlich, dass eine Analyse auf Argumentationsmuster sehr zeitintensiv ist und personeller Ressourcen bedarf. Lohnenswert sind solche Analysen bei epistemologischen Fragestellungen allemal.

3. Perspektiven der schulbuchbezogenen Linguistik und der linguistischen Schulbuchforschung

Nachdem Unterrichtsmittel nur vereinzelt Forschungsgegenstand der Linguistik waren, könnte von dieser Disziplin noch impulsgebende Forschung ausgehen. Linguistinnen und Linguisten mit einem Interesse an Schulbüchern und anderen Bildungsmedien können dabei an den zuletzt zunehmend forcierten interdisziplinären Austausch der Diskurs- und Soziolinguistik mit den Sozialwissenschaften – v.a. der Wissenssoziologie – anknüpfen (vgl. z.B. Viehöver/Keller/Schneider 2013).

Darüber hinaus bereichern linguistische Untersuchungen an Bildungsmedien nicht allein die Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Sie ermöglichen auch den Schulbuchmachern und -macherinnen Einsichten in die Funktionsweise von Sprache und können konkrete Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung oder Überarbeitung von Lernmitteln aufzeigen. Untersuchungen, die solche Einsichten geben, sind insofern von besonderer Relevanz für die Schulbucharbeit wie auch für Gutachterinnen und Gutachter im Rahmen der Lernmittelzulassung.

Es muss zudem nicht immer eine wissensanalytische Untersuchung sein. Linguistinnen und Linguisten könnten auch für die Unterrichtspraxis relevante Untersuchungen zur Rezeption von Schulbuch-Lerninhalten anstellen, mit einem Fokus auf der Verständlich-

keit und Altersangemessenheit der Schulbuchsprache sowie den beim Lesen ablaufenden Informationsverarbeitungsprozessen. Und auch das Deutschsprachbuch selbst ist als Forschungsgegenstand, an den unter anderem genuin linguistische Fragestellungen gerichtet werden könnten, von der Sprachwissenschaft bislang kaum entdeckt.

Die schulbuchbezogene Linguistik weist noch so manche Leerstelle auf, und es bleibt abzuwarten, wohin sie sich in den nächsten Jahren entwickeln wird und welche weiteren Impulse von ihr für die Schulbuch- und Bildungsmedienforschung ausgehen werden.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2012): Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs. In: *tekst i diskurs / Text und Diskurs* 5, S. 53–91.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (⁵1977 [engl. 1966]): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bußmann, Hadumod/Hellinger, Marlis (2003): Engendering Female Visibility in German. In: Dies. (Hrsg.): *Gender across Languages. The Linguistic Representation of Women and Men*, Bd. 3. Amsterdam: Benjamin Publishing, S. 141–174.
- Heer, Nelly (2011): Aufgaben im Schulbuch aus textlinguistischer Sicht. Zur intra- und intertextuellen Orientierung. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43–56.
- Höhne, Thomas (⁴2010): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, S. 423–453.
- Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS.
- Kiesendahl, Jana (2013): Zum Exotenstatus der Linguistik in der Schulbuchforschung. In: Eckert. *Das Bulletin* 13, S. 76f.
- Linke, Angelika (2008): Kommunikation, Kultur und Vergesellschaftung. Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Kommunikation. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. IdS Jahrbuch 2007*. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 24–50.
- Mangasser-Wahl, Martina (2000): Von der Prototypentheorie zur empirischen Semantik. Dargestellt am Beispiel von Frauenkategorisierungen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mayring, Philipp (¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Müller, Gereon (1998): Beschränkungen der Binomialbildungen im Deutschen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16, H. 1/2, S. 5–51.
- Mustapha, Abolaji S./Mills, Sara (2014, im Erscheinen): Gender Representations in Learning Materials in an International Context. Introduction. In: Dies. (Hrsg.): *Gender Representations in Learning Materials in an International Context*. London: Routledge.
- Ott, Christine (2013): ‚Schulbuchbezogene Linguistik‘. Skizze eines (diskurs- und gender-)linguistischen Forschungsfelds. In: *Aptum – Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1, S. 29–42.
- Ott, Christine (2014, im Erscheinen): Innocent Maths? Gender Representations in German Maths Books or How to Extract Tacit and Explicit Knowledge on Gender from Word Problems. In: Mustapha, Abolaji S./Mills, Sara (Hrsg.): *Gender Representations in Learning Materials in an International Context*. London: Routledge.
- Postupa, Jennifer/Weth, Thomas (2011): Mathematikaufgaben im Spiegel ihrer Zeit. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165–182.
- Primus, Beatrice (2012): Semantische Rollen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- 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: Lang.

- Schoenthal, Gisela (1989): Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 17, S. 296–314.
- Stahlberg, Dagmar/Braun, Friederike/Irmen, Lisa/Sczesny, Sabine (2007): Representation of the Sexes in Language. In: Fiedler, Klaus (Hrsg.): *Social Communication*. New York: Psychology Press, S. 163–187.
- Stürmer, Verena (2014): *Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945–1990*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Toulmin, Stephen E. (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg: Scriptor.
- Viehöver, Willy/Keller, Reiner/Schneider, Werner (Hrsg.) (2013): *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Warnke, Ingo H. (2004): Diskurslinguistik als Kulturwissenschaft. In: Erhart, Walter (Hrsg.): *Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 308–324.
- Wengeler, Martin (1997): Argumentation im Einwanderungsdiskurs. Ein Vergleich der Zeiträume 1970–1973 und 1980–1983. In: Jung, Matthias/Wengeler, Martin/Böke, Karin (Hrsg.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 121–149.
- Wengeler, Martin (2006): Linguistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in diesen Band. In: Ders. (Hrsg.): *Linguistik als Kulturwissenschaft*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S. 1–24.
- Wengeler, Martin (2010): Linguistische Diskursgeschichte. Forschungsziele und zwei Beispiele. In: Lipczuk, Ryszard/Misiek, Dorota/Schiewe, Jürgen/Westphal, Werner (Hrsg.): *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg: Kovac, S. 75–92.
- Wengeler, Martin (2013): Argumentationsmuster und die Heterogenität gesellschaftlichen Wissens. In: Viehöver, Willy/Keller, Reiner/Schneider, Werner (Hrsg.): *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–166.

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes befassen sich aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven (z.B. Pädagogik und Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Kultur- und Sozialwissenschaften, Linguistik) mit Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung.

Aufgrund ihrer Komplexität kann diese gegenstandsadäquat nur *multi-methodisch* betrieben werden. Das heißt, hermeneutische, ideologiekritische, kontextualisierend-inhaltsanalytische Herangehensweisen, Text- und Bildanalysen, Diskursanalysen, statistische Erhebungen und Metaanalysen haben hier genauso ihren Ort wie Befragungen, Interviews, Gruppendiskussionen, Unterrichtsbeobachtungen, Evaluationsverfahren und weitere methodische Spezifizierungen.

Der Band enthält einerseits grundlegende Texte, die sich schwerpunktmäßig mit theoretischen und methodologischen Fragestellungen auseinandersetzen („Allgemeine Zugänge und Überlegungen“), andererseits Beiträge, die ihre jeweiligen methodischen Vorgehensweisen zwar ins Zentrum rücken, nicht allerdings ohne ihr jeweiliges Erkenntnisinteresse, ihre theoriegeleiteten Fragestellungen zu skizzieren („Kontextualisierend-inhaltsanalytische Zugänge“, „Sprach- und bildanalytische Zugänge“ sowie „Nutzungs- und wirkungsorientierte Zugänge“).

Der Herausgeber und die Herausgeberinnen

Dr. Petr Knecht, geb. 1981, ist Senior Researcher am Institut für schulpädagogische Forschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Masaryk Universität in Brno (Tschechische Republik).

Prof. Dr. Eva Matthes, geb. 1962, ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.

Sylvia Schütze, geb. 1957, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Prof. Dr. Bente Aamotsbakken, geb. 1948, ist Professorin für Textforschung am Vestfold University College in Tønsberg (Norwegen).

978-3-7815-1991-6



9 783781 519916