

FACH PLUS DIDAKTIK: SCHULBUCHDARSTELLUNGEN ALS BRÜCKEN INS FACH

Michael Rödel, Maurice Hüttemann, Sandra Schatz

In der Fachdidaktik gehört die Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Forschung und Lehre zum Tagesgeschäft. Dass auch die fachwissenschaftliche Lehre davon profitieren kann, zeigt dieser Beitrag anhand zweier Beispiele aus der germanistischen Sprachwissenschaft. Schulbuchdarstellungen können Studierenden gerade in den ersten Semestern Brücken ins Fach bauen. Sie verdeutlichen die Relevanz fachwissenschaftlicher Inhalte für das Lehramtsstudium und dienen zugleich als Folie, von der sich die fachwissenschaftliche Betrachtungsweise absetzt. Aus der Reflexion dieses Spannungsfeldes führen Wege in die Fachdidaktik.

Sprachwissenschaft in der Schule

Während Menschen beim Rückblick auf ihren Deutschunterricht die freud- oder leidvolle Lektürearbeit an Goethes *Faust* oder anderen literarischen Werken unmittelbar präsent ist, verharren sprachwissenschaftliche Unterrichtsinhalte meist im Schatten der Erinnerung. Das hat sicher auch damit zu tun, dass jenes Teilfach der Germanistik, das sich mit der Sprache, ihren Strukturen und Kommunikation beschäftigt, im Schulunterricht nach wie vor oft mit Satzgliedanalysen und lateinischen Termini verknüpft ist – und Grammatikunterricht in den letzten Schuljahren vor dem Abitur kaum noch eine Rolle spielt.

Die Klage darüber könnte man als sprachwissenschaftliche Eitelkeit abtun. Allerdings besteht tatsächlich die Gefahr, dass sich Studierende die sprachwissenschaftlichen Fachinhalte zu oberflächlich aneignen: Viele angehende Lehrkräfte sind nicht in der Lage, grammatische Schulbuchaufgaben selbstständig zu lösen (vgl. Müller & Geyer 2020: 140). Der vorliegende Beitrag soll am Beispiel der Sprachwissenschaft zeigen, wie Lehrende und Lernende profitieren können, wenn zentrale Themenbereiche fachwissenschaftlicher Einführungskurse anhand von Schulbuchdarstellungen erschlossen werden.

Sprachwissenschaft in Schulbüchern

In Schulbüchern der Grund-, Mittel- und Realschule sowie des Gymnasiums sind tatsächlich all jene Teilgebiete der Sprachwissenschaft vertreten, die im entsprechenden Einführungsmodul der Ludwig-Maximilians-Universität München üblicherweise gelehrt werden. Das geht aus einer explorativen Untersuchung von Schulbüchern (N=19) dieser Schularten hervor, die das folgende Säulendiagramm illustriert:

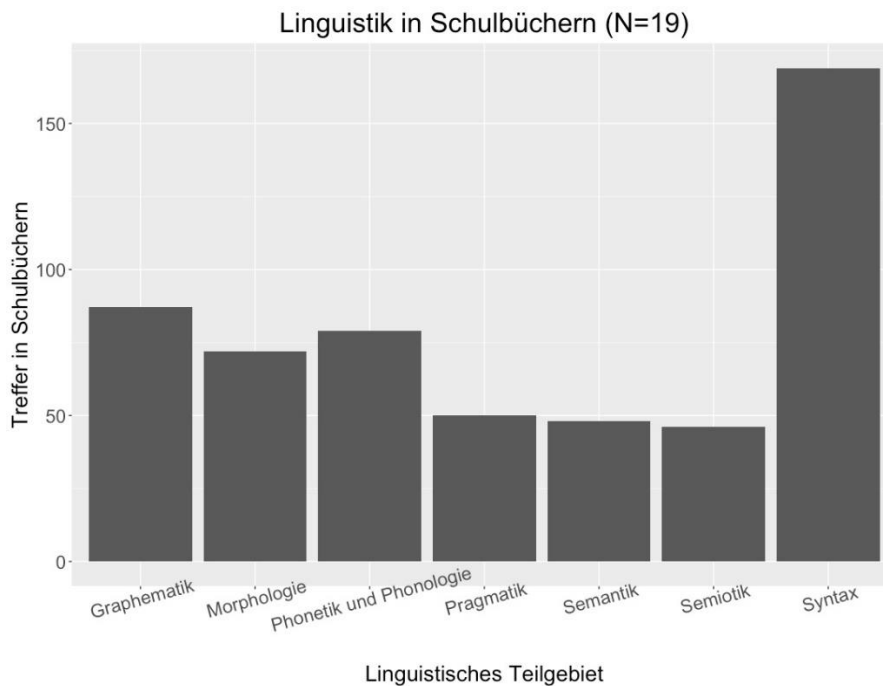


Abbildung 1: Inhalte in Schulbüchern nach Teilgebieten des linguistischen Einführungsseminars

Gezählt wurden Seiten, auf denen sprachwissenschaftliche Inhalte zu finden sind. Das Säulendiagramm ordnet diese jeweils einem Teilbereich des linguistischen Einführungsseminars zu. Es lässt das zumindest in thematischer Hinsicht vielfältige Potenzial erahnen, das entsprechende Schulbuchdarstellungen für die fachwissenschaftliche Lehre mitbringen. Wir wollen das an zwei Beispielen aufzeigen. Das erste ist einem Schulbuch für das Gymnasium entnommen, das zweite einem Schulbuch für die Grundschule.

Semantik am Gymnasium

Die Semantik ist die Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit der Bedeutung sprachlicher Zeichen beschäftigt. Die Lexikologie bzw. die lexikalische Semantik setzt sich mit der Wortbedeutung auseinander (vgl. Rothstein & Rödel 2014: 211). Abbildung stellt das am Beispiel *Tulpe* vor.

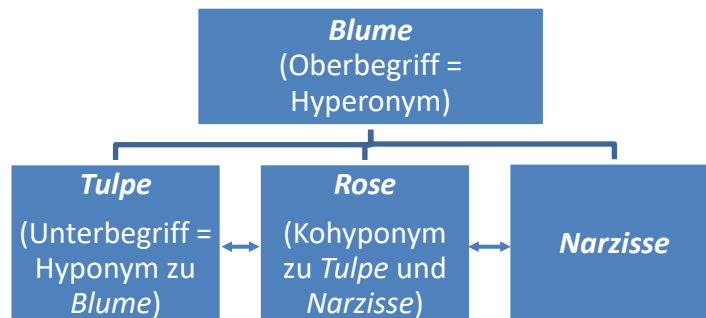


Abbildung 2: Bedeutungsbeziehungen in der lexikalischen Semantik

Die Schulbuchdarstellung, die wir zuerst ansehen wollen, thematisiert Homonyme. Darunter sind Wörter zu verstehen, die unterschiedliche Bedeutungen haben, aber klanglich und/oder graphisch nicht unterscheidbar sind (vgl. Rothstein & Rödel 2014: 222). Die Aufgabe im Schulbuch (Abbildung) konfrontiert Schüler:innen mit Homonymen in der Werbung.

Homonyme erkennen und mit ihnen spielen

Urheberrechtlich geschütztes
Bild von einem Vogelstrauß.

*Erinnern Sie sich an Ihren Hochzeitsstrauß?
Das Leben ist mit Blumen schöner.*

Urheberrechtlich geschütztes
Bild von einem Fahrrad-
schloss.

*Werden Sie stolzer Schlossbesitzer!
Diese Sicherheit können Sie sich leisten.*

- 1** Erläutert, durch welchen Sprachtrick beide Werbungen auf sich aufmerksam machen.
- 2** Mit einem *Absatz* kann eine erhöhte hintere Schuhsohle oder ein Textabschnitt gemeint sein. Auch alle weiteren Wörter im Wortspeicher sind mehrdeutig (Homonyme).
 - a** Klärt in Partnerarbeit die unterschiedlichen Bedeutungen aller folgenden Wörter.
 - b** Erfindet mit Hilfe des Wortspeichers eigene Werbungen nach dem obigen Muster.

Absatz • Ball • Bank • Bau • Bauer • Becken • Bienenstich • Blüte • Boxer •
Decke • Dichtung • Eselsohr • Flasche • Flügel • Geist • Gericht • Golf • Hahn • Hering •
Karte • Kiefer • Krebs • Leiter • Linse • Mark • Maus • Melone • Mutter • Nagel • Note •
Pass • Pflaster • Rolle • Scheibe • Schild • Schimmel • Schöpfer • Schuppen • Stock •
Tau • Ton • Wanze • Zelle

Abbildung 3: Aufgaben zum Themenfeld Homonyme aus Deutschbuch 7, Gymnasium Bayern (Finkenzeller & Wagener 2019: 207)

Das rechte Bild zeigt ein Fahrradschloss und ist unertitelt mit den Sätzen:

- (1) *Werden Sie stolzer Schlossbesitzer!*
- (2) *Diese Sicherheit können Sie sich leisten.*

Ein *Schloss* kann Wohnsitz eines Herrschers sein. Im Kompositum *Schlossbesitzer* hat das Wort in der Regel diese Bedeutung. Das Bild weist jedoch darauf hin, dass hier ein *Schloss* gemeint ist, das ein Fahrrad vor Diebstahl sichert: Stolzer Schlossbesitzer ist hier, wer ein gutes Fahrradschloss sein Eigen nennt.

Grundsätzlich sind beide Lesarten möglich, da *Schloss* als Homonym doppeldeutig ist. Während das Bild die Bedeutung *Fahrradschloss* aufruft, aktiviert die Bildunterschrift (1) die Bedeutung *Herrschersitz*. Die zweite Bildunterschrift (2) stellt die Verbindung zwischen beiden Deutungen her: Ein Fahrradschloss sichert vor Diebstahl, ein Schloss als Immobilie kann finanzielle Sicherheit geben – aber im Vergleich zur Immobilie kann sich die Zielgruppe der Werbung das Fahrradschloss leisten. Indem Text und Bild verschiedene Assoziationen wecken, spielt die Werbung mit dem Bedeutungspotenzial von *Schloss* und *Schlossbesitzer*. Das ist die Strategie, mit der die Anzeige auffallen will: Sie löst Irritation aus und erzeugt eine gewisse Komik.

Ähnlich funktioniert die Anzeige auf der linken Seite: Das Bild zeigt einen Vogel aus der Gattung der Strauße im Porträt. Die Bildunterschrift lautet:

- (3) *Erinnern Sie sich an Ihren Hochzeitsstrauß?*
- (4) *Das Leben ist mit Blumen schöner.*

Bei einem *Hochzeitsstrauß* denkt vermutlich niemand an den Vogel. Die Bedeutung von *Strauß*, die vom Bild aufgerufen wird, konfliktiert mit der in Satz (3) aktivierten Bedeutung. Erst Satz (4) expliziert die gemeinte Bedeutung *Blumenstrauß* – denn „*Das Leben ist mit Blumen schöner*“. Wer will schließlich schon einen Vogel als Hochzeitsgast?

Potenziale für fachwissenschaftliche Einführungsseminare

Welche Funktion könnte eine solche Aufgabe nun in einem fachwissenschaftlichen Einführungsseminar haben? Zuerst einmal offeriert sie einen Irritationsmoment, der als Einstieg in die Beschäftigung mit einem Thema dienen kann. Aus sprachdidaktischer Sicht ist das sinnvoll, denn damit wird der Gegenstand aus seiner Unauffälligkeit geholt (vgl. Köller 1997), es kommt zu einer Diskrepanzerfahrung, die eine Reflexion über den Gegenstand zulässt (vgl. Funke 2005). Die Irritation, ausgelöst durch die Konfrontation mit den beiden Bedeutungen *Schlossbesitzer* oder

Hochzeitsstrauß, führt also direkt zum Gegenstand der Betrachtung, nämlich der Homonymie. Dieser Irritationsmoment bedeutet für Studierende kognitiv nichts wesentlich anderes als für Schüler:innen: Er ist eine Möglichkeit, das Thema induktiv zu erschließen und nicht deduktiv herzuleiten (Beispiel für eine prinzipiell deduktive Herleitung sind die einleitenden Sätze des vorigen Kapitels).

Die Verwendung dieser Schulbuchdarstellung im fachwissenschaftlichen Einführungsseminar dokumentiert darüber hinaus die Relevanz des Inhalts nicht nur für das wissenschaftliche Fach, sondern auch für die spätere berufliche Praxis. Sie macht deutlich: Semantik ist nicht nur die Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit der Bedeutung sprachlicher Zeichen beschäftigt, sondern auch eine Teildisziplin, die Bestandteil des Schulunterrichts ist. Um die semantischen Aufgaben im Schulbuch aufbereiten, erläutern und mit Schüler:innen bearbeiten zu können, muss man Wissen über Semantik mitbringen.

Schließlich kann die Darstellung Ausgangspunkt für eine Reflexion über den Gegenstand sein. Natürlich können (und dürfen) Schulbücher den Gegenstand nicht annähernd so komplex abbilden, wie es universitäre Einführungen machen müssen. Die Unterrichtswissenschaft spricht von der notwendigen didaktischen Reduktion – ein Terminus, dessen Verwendung Lehner als „nicht immer unproblematisch“ (2020: 13) bezeichnet, ist er doch so offen, dass er prinzipiell für jegliche Begriffsbildung verwendet werden kann.

Zwischen der reduzierten Darstellung im Schulbuch und der gegebenen fachlichen Komplexität entsteht jedenfalls ein Spannungsfeld, das Diskussionen auslösen kann. Diese Diskussionen sichern und vertiefen die fachlichen Inhalte, bereiten aber auch didaktische Überlegungen vor. Dafür blicken wir zuerst auf die weiteren Aufgaben in dem Beispiel aus dem Schulbuch (Abbildung).

Auseinandersetzung mit den Aufgaben im Schulbuch

In Aufgabe 2 sollen die Schüler:innen mit Homonymen arbeiten, und zwar, indem sie zuerst die unterschiedlichen Bedeutungen klären und dann kreativ tätig werden. Die Aufgabe ordnet sich somit in den Kontext der Wortschatzarbeit ein, die im Deutschunterricht oft eine untergeordnete Rolle spielt. Eging und Roelcke (2021: 14) betonen, dass nicht nur ein umfangreicher, sondern auch ein tiefgreifender, gut vernetzter Wortschatz entscheidend für den Erfolg beim Lesen, Schreiben und mündlichen Kommunizieren ist. Dass Schüler:innen ein Wort kennen, garantiert keineswegs, dass sie es in seinen verschiedenen Bedeutungsfacetten und Verwendungskontexten verstehen und gebrauchen können (vgl. ebd.: 16). Eine Aufgabe des Deutschunterrichts (und des Unterrichts aller Fächer) ist es daher, Schüler:innen kontinuierlich für die

semantischen Relationen von Wörtern zu sensibilisieren, damit sie die Fähigkeit zur bewussten Erweiterung, Vertiefung und Vernetzung ihres Wortschatzes erwerben (vgl. ebd.: 23). Eine entscheidende Hilfe bei Wortschatzerwerb und -vertiefung (aus Lernendensicht) sowie Wortschatzarbeit (aus Lehrendensicht) ist also das Wissen um semantische Relationen über die Homonymie hinaus (vgl. Kilian 2011: 160f.). So gibt es umgekehrt Form-Bedeutungs-Paare, bei denen die Formen verschieden, aber die Bedeutungen gleich (oder ähnlich) sind. Völlige Synonymie, wie bei *Orange* und *Apfelsine*, ist selten. Partielle Synonymie, bei der Wörter nicht absolut bedeutungsgleich sind, aber in manchen Verwendungskontexten gegeneinander ausgetauscht werden können, tritt dagegen häufiger auf (vgl. Rothstein & Rödel 2014: 223). Beispielsweise kann es im Bekleidungsgeschäft einen Unterschied machen, ob jemand *Socken* oder *Strümpfe* kauft. Im familiären Umfeld können die Sätze (5) und (6) dagegen synonym verwendet werden:

(5) *Du hast keine frischen Socken mehr im Schrank.*

(6) *Du hast keine frischen Strümpfe mehr im Schrank.*

Weitere Beziehungen zwischen den Bedeutungen von Wörtern sind beispielsweise Komplementarität (man ist entweder *verheiratet* oder *ledig*), Antonymie (eine gegenläufige Bedeutung wie *heiß* – *kalt*, die aber auch Abstufungen wie *warm* zulässt) oder Hyponymie (Überordnung), Hyponymie (Unterordnung), Kohyponymie (siehe hierzu Abbildung).

Analysiert man nun die Schulbuchaufgaben, so ist zu konstatieren, dass sie sich an dieser Stelle nur mit Homonymie beschäftigen, allen anderen semantischen Relationen, die ein tieferes Verständnis von Wortbedeutungen und Wortfeldern entstehen lassen könnten, aber keinen Raum geben. Bei der Klärung der verschiedenen Bedeutungen von Homonymen in Aufgabe 2 könnte die Zuordnung zu Oberbegriffen weiterhelfen: Die unterschiedlichen Lesarten von *Bank* lassen sich dann trennen, indem man sie den Kategorien *Geldinstitut* oder *Möbelstück* zuordnet.

Aus Sicht der Wissenschaft ist eine Einsicht ganz zentral, wenn man sich mit Semantik beschäftigt: Dass der Kontext entscheidend für die Entstehung und Identifikation der meisten Wortbedeutungen ist (vgl. Lyons 1991). Das kann man im Beispiel gut erkennen: Der Schlossbesitzer-Witz in (1) funktioniert nämlich, weil man zuerst die gängige Bedeutung *Herrschaftshausbesitzer* annimmt. Erst im Kontext, den der Satz (2) im Zusammenspiel mit dem Foto aufspannt, wird klar, dass die Bedeutung *Fahrradschlossbesitzer* aufgerufen wird. Auch bei allen anderen Homonymen, die die Aufgabe anbietet, ist es so, dass ein entsprechender Kontext verdeutlicht, welche Bedeutung den Homonymen jeweils zuzuschreiben ist (z.B. *Setz dich auf die Bank* vs. *Bring das Geld zur Bank*).

Gerade weil die Schulbuchaufgabe aber diese Einsicht weder expliziert noch einfordert, bietet sich für das sprachwissenschaftliche Seminar eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung damit an. Der Lerneffekt für Studierende ist ein doppelter: Zuerst einmal lernen sie anhand des Beispiels semantische Theorien kennen, die dem Kontext eine wichtige Bedeutung zusprechen; darüber hinaus erkennen sie, dass diese Einsicht auch durch Schüler:innen gewonnen werden könnte, wenn sie sich mit einer Aufgabe des obigen Typs beschäftigen. Hier ebnet sich auch der Weg in die didaktische Diskussion, ob das Schulbuch in diesem Fall das Potenzial ausschöpft, das in dem Betrachtungsgegenstand steckt.

Syntax in der Grundschule

Die sprachwissenschaftliche Teildisziplin, die sich wohl am ehesten mit dem in Verbindung bringen lässt, was an Schulen traditionellerweise im ‚Grammatikunterricht‘ vermittelt wird, ist die Syntax – jene Disziplin, die sich mit Aufbau und Struktur von Sätzen beschäftigt. Auch in der Auswertung, die in Abbildung 1 zu sehen ist, weist dieses Teilgebiet die meisten Treffer auf. Aufgaben zur Wortarten- und Satzgliederbestimmung gehören zur Standardausrüstung eines jeden Schulbuchs in der Primar- bis zur Sekundarstufe I. Jedoch kommt Hlebec (2018) für Schulbücher auf der Primarstufe zum Ergebnis, dass die Aufgaben in der Regel didaktisch unzureichend aufbereitet sind. Die Sprachdidaktik fordert, dass sich die Beschäftigung mit Syntax im Schulunterricht nicht in der Benennung von Wortarten oder Satzgliedern mit lateinischen Fachbegriffen erschöpft, sondern einen systematischen wie universalen Blick auf Sprache vermittelt. Das ist über grundlegende Prinzipien der deutschen Sprache möglich, wie sie das Feldermodell (vgl. Granzow-Emden 2019; Gallmann 2019; Uhl 2019) oder die Valenzgrammatik (vgl. Granzow-Emden 2019: 28) visualisieren können.

Sowohl Feldermodell als auch Valenzgrammatik weisen dem Verb die zentrale Stellung im Satz zu. Das Feldermodell gliedert diesen ausgehend vom Verbalkomplex in unterschiedliche Felder, die Valenzgrammatik stellt die Semantik des Vollverbs ins Zentrum des Interesses und wird im Folgenden näher erläutert. Jedes Vollverb im Deutschen verlangt im Kontext eines Satzes bestimmte Satzglieder.

(7) *Die Enkelin schickt der Oma einen Brief.*

So fordert das Verb *schicken* mindestens zwei Satzglieder: Ein Subjekt (jemanden, der schickt) und ein Akkusativobjekt (etwas, das geschickt wird). In (7) fordert es zudem noch ein Dativobjekt (jemanden, der beschickt wird). Diese geforderten Satzgliedstellen lassen sich mit den Platzhaltern x, y und z symbolisieren.

(7') *x schickt y z.*

Das mag zunächst abstrakt wirken. Wenn wir aber mit Blick auf Beispiel (7) fragen, wer (x, *Die Enkelin*) wem (y, *der Oma*) was (z, *einen Brief*) *schickt*, wird dieses abstrakte Valenzmuster konkret. Gleichzeitig wird klar, dass es nicht zulässig wäre, andere Fragen zu stellen, die auf eine andere Qualität von Satzgliedern hinweisen würden (*„Wessen *schickt* wen wodurch?“). Das Verb legt folglich fest, wie viele ‚Mitspieler‘ es fordert und von welcher Art diese jeweils sind. *Schicken* benötigt mindestens zwei ‚Mitspieler‘, sogenannte Valenzträger, welche die Frage nach *Wer oder Was?* (Subjekt) und *Wen oder Was?* (Akkusativobjekt) beantworten.

Hat ein Verb mehrere, auch nur in Nuancen zu unterscheidende Lesarten, verändern sich mit diesen Bedeutungsvarianten die Valenzmuster. Am Verb *abhängen*, das mindestens 5 Lesarten aufweist, kann dies exemplarisch dargestellt werden:¹

1. Das Verb kann beispielweise fordern, dass jemand (x, *Der Mann*) etwas (y, *die Wäsche*) abhängt.
2. Es kann aber auch gemeint sein, dass jemand (x, *Tony Martin*, ein Rennradfahrer) jemand anderen (y, *Jan Ullrich*) abhängt.
3. Ebenso kann etwas (x, *Die Cabriofahrt*) gefordert sein, das von etwas anderem (von y, *von dem Wetter*) abhängt.
4. Das Verb kann sich aber auch nur mit jemandem (x, *Eine Gruppe Jugendlicher*) zufriedengeben, der/die abhängt (evtl. mit jemandem).
5. Schließlich kann es auch jemanden (x, *Eine Restauratorin*) verlangen, der/die etwas (y, *die Wand*) abhängt.

Dass das Konzept der Valenz für die Primarstufe nicht zu komplex ist und die hierfür diskutierte didaktische Reduktion in einem sprachwissenschaftlichen Seminar eine Doppelfunktion übernehmen kann, zeigt der folgende Abschnitt.

Potenziale und Probleme des Schulbuchbeispiels

Das Grundschulbuch Piri 4 (Andritzky et al. 2016) setzt das Konzept der Valenzgrammatik mithilfe der sogenannten Sterntabelle (vgl. Abbildung) um. Der zentrale rote Kreis steht für das Vollverb, valenzgeforderte Objekte sind in der Sterntabelle grau ausgezeichnet, während (oft fakultative) Adverbiale orange markiert werden. Besonders frequentierte Satzglieder, wie das Subjekt und das Akkusativobjekt, sind zusätzlich größer und dunkler hinterlegt. Diese Darstellung befindet sich im hinteren Einband, sodass die Schüler:innen stets darauf zurückgreifen können, wenn sie mit einem konkreten Satz arbeiten.

¹ Das *Wörterbuch zur Verbvalenz* (vgl. E-VALBU) führt Lesart 4 nicht auf; wir haben sie dennoch aufgenommen, da sie in (jugendsprachlichen) Varietäten Anwendung findet.

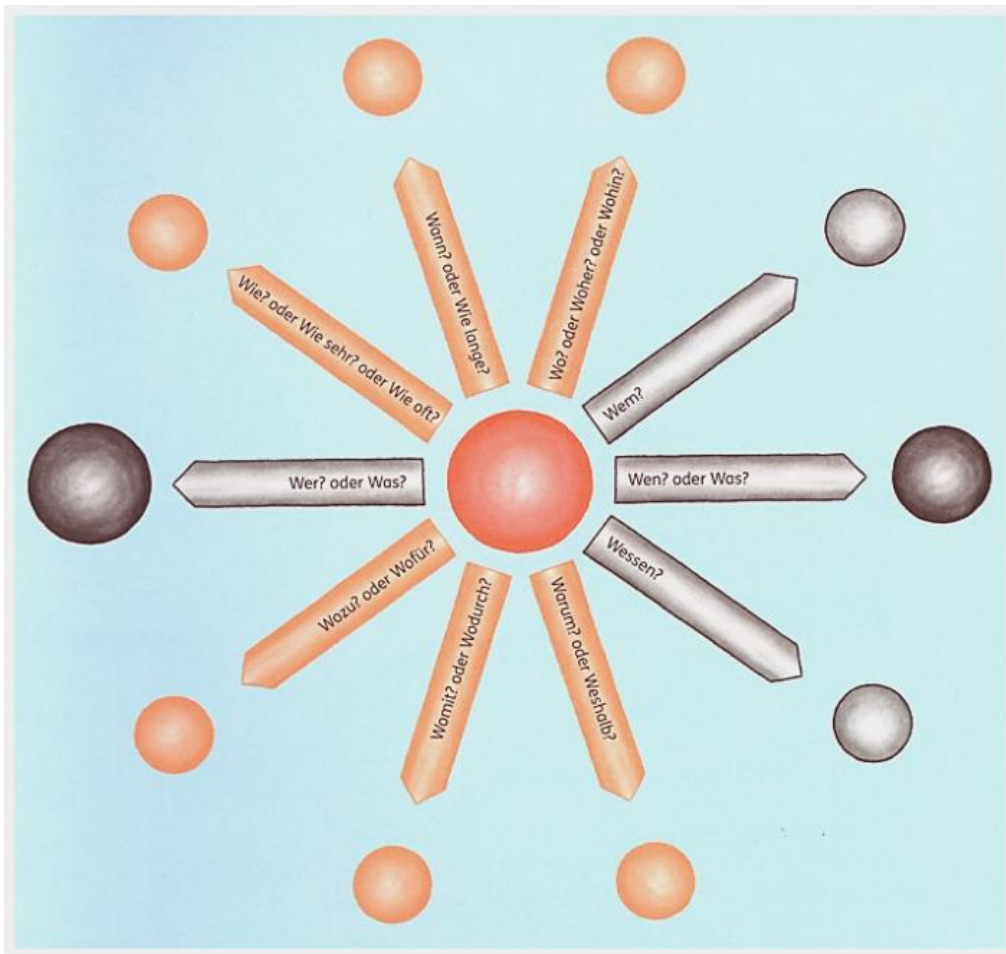


Abbildung 4: Valenz als Sterntabelle aus Piri 4, Grundschule Bayern (Andritzky et al. 2016: 257)

Das Schulbuch selbst fordert immer wieder dazu auf, mit der Sterntabelle zu arbeiten. Die Aufgaben beziehen sich sowohl auf die Analyse vorhandener als auch auf die Produktion eigener Sätze. In einer Aufgabe sollen die Schüler:innen beispielsweise den folgenden Satz den passenden Fragen der Sterntabelle zuordnen (Analyse):

- (8) Weinend schrieb Timo gestern der Lehrerin der Klasse 4c auf seinem Platz einen Brief, um sich zu beschweren. (Andritzky et al. 2016: 33)

Für die Analyse des Matrixsatzes *Weinend schrieb Timo gestern der Lehrerin der Klasse 4c auf seinem Platz einen Brief* müssen die Schüler:innen zunächst das Vollverb (*schrieb*) finden und in die Mitte der Sterntabelle ‚legen‘. Im Anschluss probieren sie aus, welche Fragen sie im jeweils konkreten Satz mithilfe des Vollverbs beantworten können. Durch den konkreten Satzbezug analysieren die Schüler:innen automatisch die realisierte Valenz und halten sich nicht mit potenziellen Lesarten auf. Die Analyse könnte zur Produktion einer vergleichbaren Tabelle führen:

<i>Weinend</i>	<i>schrieb</i>	<i>Timo</i>	<i>Gestern</i>	<i>der Lehrerin der 4c</i>	<i>auf seinem Platz</i>	<i>einen Brief,</i>	<i>um sich zu beschweren.</i>
Wie?		Wer?	Wann?	Wem?	Wo?	Wen?	Wozu?
Adverbiale (modal)		Subjekt	Adverbiale (temporal)	Dativobjekt	Adverbiale (lokal)	Akkusativobjekt	Adverbiale (final)

Tabelle 1: Möglicher Lösungsvorschlag

In der Folgeaufgabe wird dazu aufgefordert, die Sterntabelle für die Gestaltung von Texten zu nutzen und damit – vom Vollverb ausgehend – eigene Sätze zu produzieren. Somit wird den Schüler:innen eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung mit diesem linguistischen Konzept angeboten, indem sie es produktiv einsetzen.

Wie auch bei der Aufgabe zur Semantik ergeben sich hier für universitäre Seminare Anschlussmöglichkeiten. Zuerst ist aus sprachwissenschaftlicher Sicht nämlich zu prüfen, wie gut die Visualisierung des Valenzkonzepts als Stern den Gegenstand erfassen kann. Der Stern legt beispielsweise nahe, dass auch die Adverbiale direkt und ausschließlich mit dem Vollverb interagieren. Sehen wir uns den zu analysierenden Beispielsatz an, dann registrieren wir, dass das nicht ganz präzise ist: Die Adverbiale beschreiben die Umstände der gesamten Valenzstruktur näher: *Weinend* oder *gestern* beziehen sich nicht nur auf *schrieb*, sondern eigentlich auf *Timo schrieb der Lehrerin der 4c einen Brief*. Schmoe (2016: 13) definiert ein Adverbial daher als „Satzglied [...], das die Umstände des vom Satz bezeichneten Geschehens näher bestimmt“, und bezieht damit neben dem Verb auch andere Strukturen mit ein. In diesem Spannungsfeld liegt die Chance, zuerst in sprachwissenschaftlicher Perspektive die Komplexität des Gegenstands zu erkunden, um dann aus Sicht einer wissenschaftlichen Didaktik zu diskutieren, ob die Vereinfachung in der Sterntabelle sinnvoll und zulässig ist.

Folgerungen für die Fachwissenschaft – auch jenseits der Germanistik

Wir wollten exemplarisch anhand sprachwissenschaftlicher Gegenstände zeigen (Abbildung 5 fasst das graphisch zusammen), dass der Einsatz von Darstellungen aus Schulbüchern in wissenschaftlichen Einführungskursen ein großes Potenzial birgt. Zuerst einmal lässt sich damit natürlich das schulische Vorwissen der Studierenden aktivieren.

Die Darstellungen führen Lehramtsstudierenden zudem unmittelbar vor Augen, wie relevant die wissenschaftlichen Erkenntnisse für den späteren Berufsalltag sind, stellen also den oft als fehlend empfundenen Praxisbezug im fachwissenschaftlichen Studium her. Sie können insbesondere plausibel machen, dass die fachwissenschaftlichen Inhalte sehr wohl wichtig für das professionelle Unterrichten im Fach sind.

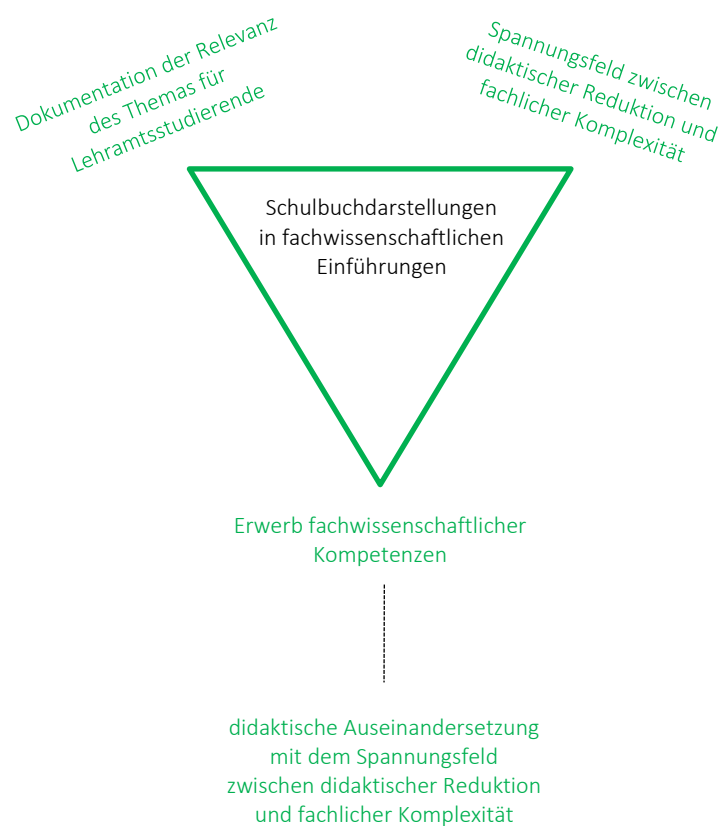


Abbildung 5: Das Potenzial von Schulbuchdarstellungen in fachwissenschaftlichen Einführungen

Schließlich baut die Beschäftigung mit den Darstellungen eine direkte Brücke ins (wissenschaftliche) Fach: Die inhaltliche Auseinandersetzung lässt deutlich werden, dass die Darstellung im Schulbuch notwendigerweise reduziert ist; sie motiviert im Idealfall, den Gegenstand über diese Reduktion hinaus durchdringen zu können. Die Bewertung der Reduktion ist hingegen schon der erste Schritt zu einer Diskussion, die in die wissenschaftliche Didaktik führt.

Dass die wissenschaftliche Didaktik Schulbücher beforcht, liegt auf der Hand. Bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Schulbuchdarstellungen zeigt sich aber, dass diese auch in der fachwissenschaftlichen Lehre gut aufgehoben sind. In ihnen versteckt sich ein Potenzial, das Lehrende unbedingt heben sollten.

Literaturangaben

- Andritzky, Petra; Birk, Angelika; Häusler, Yvonne; Merther, Heike; Nägerl, Stefanie; Eckert-Kalthoff, Beate & Bauer, Verena (2016). *Piri 4. Das Sprach-Lese-Buch. Grundschule Bayern*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- E-VALBU, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. *Wörterbuch zur Verbvalenz*. Grammatisches Informationssystem grammis, DOI: 10.14618/evalbu, Online: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz>, letzter Zugriff 22. Juli 2021.
- Efing, Christian & Roelcke, Thorsten (2021). *Semantik für Lehrkräfte. Linguistische Grundlagen und didaktische Impulse*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Finkenzeller, Kurt & Wagener, Andrea (Hrsg.) (2019). *Deutschbuch 7. Gymnasium Bayern*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funke, Reinold. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gallmann, Peter (2019). Das topologische Modell. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 66.4, 344–352.
- Granzow-Emden, Matthias (³2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hlebec, Hrvoje (2018). *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu den Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kilian, Jörg (2011). Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüsselfunktion lexikalisch-semantischer Strukturen beim sprachlichen Lernen. In: Köpcke, Michael & Noack, Christina (Hrsg.): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Baltmannsweiler: Schneider, 155–177.
- Köller, Wilhelm (1997). *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Lehner, Martin (²2020): *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt Verlag.
- Lyons, John (1991). Bedeutungstheorien. In: von Stechow, Arnim & Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Semantik*. Berlin: Walter de Gruyter, 1–24.
- Müller, Anja & Geyer, Sabrina (2020). Gut vorbereitet auf den Grammatikunterricht in der Schule? Eine empirische Untersuchung zum schulgrammatischen Wissen angehender Deutschlehrkräfte. In: Masanek, Nicole & Kilian, Jörg (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Überzeugungen, Wissen, Aushandlungsprozesse*. Bern: Peter Lang, 122–151.
- Rothstein, Björn & Rödel, Michael (2014). Lexikologie und Semantik. In: Ossner, Jakob & Zinsmeister, Heike (Hrsg.): *Sprachwissenschaft für das Lehramt*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 211–244.
- Schmöe, Friederike (⁵2016). Adverbial. In: Glück, Helmut & Rödel, Michael (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler, 13–14.
- Uhl, Benjamin (2019). Topologie und sprachliches Lernen – vier Argumente für das grammatikdidaktische Potenzial des Stellungsfeldermodells. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 66.4, 360–368.

Über die Autor:innen

Dr. Michael Rödel ist seit 2016 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der LMU München und Leiter des Projekts „Fach PLUS Didaktik – Professionell Handeln im Schulfach Deutsch“.

Korrespondenzadresse: m.roedel@lmu.de

Maurice Hüttemann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Fach PLUS Didaktik – Professionell Handeln im Schulfach Deutsch“ und ist neben seiner Promotion an der LMU München Lehrkraft für Deutsch und Sport am Gisela-Gymnasium München.

Korrespondenzadresse: maurice.huettemann@germanistik.uni-muenchen.de

Sandra Schatz ist studentische Hilfskraft im Projekt „Fach PLUS Didaktik – Professionell Handeln im Schulfach Deutsch“ und studiert die Fächer Deutsch und Mathematik für das Lehramt an Gymnasien.

Korrespondenzadresse: sandra.schatz@campus.lmu.de

Über das Projekt „Fach PLUS Didaktik. Professionell Handeln im Schulfach Deutsch“

Das Projekt „Fach PLUS Didaktik“ gestaltet unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Rödel und Mitarbeit von Maurice Hüttemann in der Germanistik die Übergänge zwischen fachwissenschaftlichem und didaktischem Studium mit dem Schwerpunkt im Bereich der Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik.

Eine wesentliche Säule des Projekts ist die – auch inhaltliche – Einbindung der Fachwissenschaft in die Belange der Lehrer:innenbildung.

Projektwebseite: <https://www.germanistik.uni-muenchen.de/personal/didaktik/professoren/michael-roedel/forschung/index.html>