

Von ungesund bis unattraktiv: Zur Darstellung von Videospielen in Englisch- Lehrwerken der Sekundarstufe I und II

Daniel Becker¹

In recent years, video games have become an integral part of English language education research. However, while most studies focus on theoretical and empirical aspects of video games for language learning, there is hardly any research on how these aspects can be translated into practical teaching with video games in the English as a foreign language (EFL) classroom. The present study takes a first step towards understanding these practical dimensions of EFL-related video game teaching by examining in how far contemporary learning materials already include video games in their thematic canon. More precisely, the study offers a textbook analysis of 55 German EFL textbooks for secondary level to find out how often and in what ways video games are represented and, thus, in how far they are already considered on the material level of teaching practice.

1. Einleitung

Videospiele sind auf dem gesellschaftlichen Vormarsch und haben sich im Laufe des letzten Jahrzehnts zu einem zentralen Bestandteil jugendkultureller Ausdrucksformen entwickelt. So spielen mittlerweile bereits 76 % deutscher Jugendlicher täglich oder mehrmals wöchentlich Videospiele (MpFS 2022: 49) und die deutsche Videospielindustrie konnte in den vergangenen Jahren einen Wert von über 56,7 Milliarden Euro erzielen (BMWK 2022: o.S.). In Anbetracht dieser Entwicklungen wird bereits von einem goldenen Zeitalter des Videospieles gesprochen, nehmen doch digitale Spiele in Form von *Live-Streams*, *Memes* oder *Merchandise* auch fernab individueller Spielerlebnisse Einfluss auf die Lebenswelten und Identitäten Heranwachsender (vgl. Jones 2018).

Vor diesem Hintergrund ist es nur wenig überraschend, dass Videospiele auch in schulischen Bildungskontexten verstärkt als mögliche Lerngelegenheiten verhandelt werden: Wie eine Vielzahl empirischer und theoretischer Studien zeigen, weisen Videospiele vielfältige Potentiale auch zur Entwicklung multipler fremdsprachenbezogener Kompetenzen auf (z.B. McNeil 2020; Becker 2021; Peterson & Jabbari 2022). Als solche avancieren sie zu einem vielseitigen Lerngegenstand im modernen Fremdsprachenunterricht. Diesem äußerst positiven Bild aus der

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Daniel Becker, Englisch Seminar (Fachdidaktik Englisch), Universität Münster, Johannisstr. 12-20, 48143 Münster, E-Mail: daniel.becker@uni-muenster.de

Forschung stellen sich jedoch derzeit noch einige Einschränkungen aus der unterrichtlichen Praxis entgegen, werden doch Videospiele bisher kaum im fremdsprachlichen Klassenzimmer eingesetzt (vgl. Blume 2020a; Becker 2022). Hierfür gibt es zahlreiche Gründe, wie etwa die hohe Arbeitsbelastung und Vielfalt an Aufgaben von Lehrkräften, unklare Rollenverteilungen in einem videospiegelbezogenen Unterricht oder auch mangelnde technische Ausstattung. Ein besonders gewichtiger Grund hierfür mag aber auch in der Tatsache liegen, dass bis jetzt nur wenig eruiert wurde, wie genau die erforschten (theoretischen und empirischen) Aspekte in praktisches Unterrichtsgeschehen überführt werden können (vgl. Becker 2021).

Der vorliegende Artikel möchte einen ersten Beitrag zur Unterrichtsimpementierung liefern, indem er sich exemplarisch anhand der im Fremdsprachenunterricht verwendeten Lernmaterialien mit der praktischen Darstellung von Videospielen im Unterrichtsdiskurs eingehender beschäftigt. Genauer stehen im Folgenden gegenwärtige Lehrwerke für den Englischunterricht der Sekundarstufe I und II im Zentrum der Betrachtung. Mit Hilfe einer thematischen Diskursanalyse (Höhne 2010) soll untersucht werden, wie häufig und in welcher Art aktuelle Lehrwerksreihen das Thema 'Videospiele' aufgreifen und repräsentieren. Diese Analyse verfolgt das Ziel einer ersten Bestandsaufnahme, inwiefern digitale Spiele bisher überhaupt auf materieller Ebene Eingang in praktische Unterrichtsdiskurse des derzeitigen Englischunterrichts gefunden haben. Als solches strebt der vorliegende Artikel an, einen Grundstein zur weiteren praktischen Implementierung von Videospielen zu legen. Er möchte ergründen, welche (materiellen) Strukturen und Facetten für einen praktischen Videospieleinsatz im Englischunterricht bereits vorhanden sind, um so Videospiele aus der bisherigen Theorie in die Praxis überführen zu können.

Lehrwerke eignen sich besonders gut für eine solche grundlegende Bestandsaufnahme, erfüllen sie doch eine entscheidende *Gatekeeper*-Funktion an der Schnittstelle zwischen der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Als nach wie vor dominantestes Unterrichtsmedium (siehe Abschnitt 3) nehmen Lehrwerke häufig maßgeblich Einfluss auf den Prozess der Unterrichtsplanung und -strukturierung und somit auch auf die Entscheidung, welche Themen den Schritt von einem theoretisch möglichen zu einem im Unterricht tatsächlich umgesetzten Inhalt schaffen (vgl. Gehring 2013). Zudem liefern sie, als dominantes Unterrichtsmedium, sowohl Lehrenden als auch Lernenden wichtige Interpretationsschablonen zur Darstellung einzelner Themen im Klassenzimmer. Lehrwerke stellen somit zwar nicht die alleinige Grundlage zur Implementierung eines Themas in der Praxis dar – neben der materiellen Ebene sind schließlich auch Aspekte der Lehrenden und Lernenden zu beachten. Eine Lehrwerksanalyse kann jedoch in diesem Zusammenhang bereits einen aussagekräftigen Einblick in die

Frage gewähren, ob Videospiele als Lerngegenstand in der Praxis überhaupt eingebunden werden, und bietet somit einen gewichtigen Ansatzpunkt für eine erste Annäherung.

Dieses Ziel wird in vier Schritten verfolgt: Im ersten Schritt (Abschnitt 2) soll die bisherige Forschung zur praktischen Umsetzung von Videospielen im Fremdsprachenunterricht zusammengefasst werden. Im zweiten Schritt (Abschnitt 3) wird die Lehrwerksanalyse theoretisch hergeleitet angebahnt, indem Lehrwerke und Videospiele diskurstheoretisch beleuchtet werden. Im dritten Schritt (Abschnitt 4) werden das methodische Vorgehen und Forschungsdesign näher erläutert, bevor dann im vierten Schritt (Abschnitt 5) die Ergebnisse dargestellt werden. Im fünften Schritt (Abschnitt 6) werden diese Ergebnisse schließlich diskutiert und resümiert.

2. Stand der Forschung: Praktische Implementierung von Videospielen im Fremdsprachenunterricht

Wie in der Einleitung angedeutet, hat die Ebene der praktischen Arbeit mit Videospielen im Fremdsprachenunterricht bisher nur marginal Beachtung gefunden. So vermerkt Beavis bereits 2012, dass es bei all der Fülle an tiefgründigen theoretischen und empirischen Potentialanalysen noch an "on the ground studies" (Beavis 2012: 2) mangelt, die sich mit didaktisch-methodischen oder materiellen Voraussetzungen der praktischen Videospiele-Umsetzung auseinandersetzen. Dieser Zustand hat sich auch ein Jahrzehnt später kaum merklich verändert: Gemäß einer durch den Autor durchgeführten systematischen Literaturrecherche lassen sich in der aktuellen Forschung zur praktischen Implementation lediglich in zwei Bereichen erste Ansätze praxisorientierter Überlegungen verorten.

Zum einen gibt es mittlerweile einzelne empirische Studien, die mit Hilfe schriftlicher Befragungen von Lehrkräften der Sekundarstufe erste Erkenntnisse zu bisherigen Erfahrungen in der praktischen Umsetzung von Videospielen liefern. Diese stammen jedoch aus verschiedenen nationalen Kontexten und lassen sich daher nicht unmittelbar auf die Situation an deutschen Schulen übertragen – zu letzterem Kontext liegen bisher nur wenige Studien vor, die sich ansatzweise mit der Verbreitung videospielebezogenen Fremdsprachenunterrichts auseinandersetzen (vgl. Jones 2018; Blume 2020a). Nichtsdestotrotz deuten die verschiedenen Studien auf ein gemeinsames Bild hin, nämlich dass ein tatsächlicher Videospieleinsatz in der schulischen Praxis bisher kaum erfolgt ist – Becker (2022) z.B. spricht von weniger als 10 % der Befragten im deutschen Kontext. Hierfür

werden verschiedene Gründe angeführt, wie etwa eine persönliche Skepsis gegenüber Videospielen (z.B. McColgan, Colesante & Andrade 2018), technische und finanzielle Probleme an der eigenen Schule (z.B. van Eck, Guy, Young, Winger, Austin & Brewster 2015; Mozellus, Hernandez, Sällström & Hellerstedt 2017) oder fehlende methodische Kenntnisse (z.B. Becker 2022). Jones (2018) spricht zudem von teilweise mangelndem Interesse von Lernenden an Videospielen, sowie der Komplexität des Mediums als möglicher Barriere. Mit diesen Ergebnissen liefern die Befragungsstudien wichtige Hinweise zu Gelingensbedingungen praktischer Videospieldarbeit, die jedoch bisher kaum in praxisorientierte Konzeptualisierungen überführt wurden (vgl. Reinhardt 2019).

Zum anderen lässt sich in den vergangenen Jahren verstärkt das Aufkommen fremdsprachendidaktischer Praxisartikel beobachten, die Überlegungen zur möglichen didaktisch-methodischen Umsetzung individueller Spieletitel anführen. So beschreibt etwa Labenz (2023) die didaktische Realisierung des *Survival*-Spiels *Planet Alpha* im Englischunterricht der Klasse 7, Blume (2020b) zeigt auf, wie *City of Immigrants* ab Klasse 10 methodisch eingesetzt werden kann, und Morawski (2023) erörtert *That Dragon, Cancer* im fremdsprachlichen Oberstufenunterricht. In der gegenwärtigen Fremdsprachenforschung lässt sich somit eine erste vorsichtige Tendenz zu einem Transfer theoretischer Videospiel-Potentiale in praktische Lern-Szenarien beobachten. Diese Tendenz ist jedoch derzeit noch stark punktueller Natur, fokussieren die erwähnten Praxisartikel doch lediglich einzelne Spiele in einzelnen Klassenstufen, während eine holistischere Betrachtung nach wie vor ein analytisches Defizit darstellt.

Fernab dieser beiden Bereiche bleibt die praktische Implementierung von Videospielen im Fremdsprachenkontext weiterhin ein blinder Fleck. Dies gilt auch im Bereich der fremdsprachendidaktischen Materialanalyse: Es gibt bisher keine Studien zur Darstellung von digitalen Spielen in Lehrwerken (oder sonstigen Lernmaterialien) für den Englischunterricht. Lehrwerksanalytische Studien lassen sich stattdessen aktuell nur in anderen Themenfeldern verorten, wie etwa der Ergründung von Gender und sexueller Identität (Alter, König & Merse 2021), der Analyse inter- und transkulturellen Lernens (Anton 2017) oder der Darstellung von *Global Englishes* (Römhild & Matz 2021). Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Studie demnach einen ersten Beitrag zu einer videospieldbezogenen Materialbetrachtung dar und erweitert so den in den beiden oben skizzierten Bereichen angestoßenen Transfer zwischen Theorie und Praxis um eine unterrichtsmaterielle Ebene.

3. Lehrwerke und Videospiele: Diskurstheoretische Vorüberlegungen

Da die vorliegende Studie die bisher einzige Analyse von Videospiel-Darstellungen in Englischlehrwerken bietet, sind zunächst noch einige theoretische Vorüberlegungen notwendig. Genauer setzt ein angemessenes Verständnis der Repräsentation von Videospielen auf materieller Ebene 1) ein Verständnis von Lehrwerken als diskursiven Organen und, damit einhergehend, 2) ein Verständnis öffentlicher Videospiel-Diskurse voraus. Beide Aspekte sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

3.1 Lehrwerke als diskursive Organe

Lehrwerke sind als kulturelle Texte aufzufassen, die in ihrer inhaltlichen Darstellung einzelner Themen (wie z.B. 'Videospiele') an einem diskursiven Netzwerk gegenwärtiger kultureller, politischer und sozialer Strömungen teilnehmen und in diesem Kontext Bedeutung erzeugen (vgl. Anton 2017). Lehrwerke sind demnach aktive diskursive Organe (vgl. O'Keefe 2013), die in Form von Texten und Aufgaben auf bereits existierende öffentliche Diskurse zu einzelnen Themen zurückgreifen und diese im Klassenzimmer bildungsperspektivisch weiterverhandeln. Lehrwerke nehmen so an der diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit teil und werden zum Bindeglied zwischen gesamtgesellschaftlichen und schulspezifischen Diskurssphären (vgl. Schmit 2014). Als solche stellen sie ein Fenster zur Welt dar, welches Lehrer*innen und Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht mit einer ausschnittshaften Interpretation von gesellschaftlichen Themen konfrontiert.

Diese im Lehrwerk stattfindende diskursive Wirklichkeitskonstruktion ist besonders relevant, da Lehrwerke die mit am häufigsten verwendeten Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht darstellen. Laut Hammer (2012: 27) etwa gehören sie zu den "Hauptquellen" der schulischen Fremdsprachenarbeit. Ebenso betrachtet Heynemann (2006: 36) Lehrwerke im Fremdsprachenkontext als "the most effective of educational technologies yet invented" und bezeichnet sie als "instruments of extraordinary power": In ihrer Allgegenwart stellen Lehrwerke den dominantesten Zugang zur Welt im Unterricht dar und nehmen so, durch das darin gezeigte Bild von Wirklichkeit, maßgeblichen Einfluss darauf, wie Lehrer*innen und Schüler*innen Themen wahrnehmen. Mehr noch: Da Lehrwerke stets auf curricularen Vorgaben und darin eingeschriebenen "Werteorien-

tierungen" beruhen (Kahlert 2010: 41), erzeugen sie auch einen normativen Einfluss: Durch ihre verschiedenen Darstellungsverfahren (bzw. auch durch Nicht-Darstellung) sprechen Lehrwerke individuellen Themen eine Bildungsrelevanz zu oder ab. So schreibt Gehring (2013: 360): "[W]hat is not found in the textbook has less of a chance of becoming a topic in the classroom." Lehrwerke suggerieren durch ihre schiere Omnipräsenz Lehrer*innen und Schüler*innen fortlaufend, welche Inhalte es wert sind, im Unterricht behandelt zu werden. Sie stellen so ein bildungspolitisches Regulativ dar, das, in Anlehnung an öffentliche Diskurse, für fremdsprachliche Bildung wünschenswerte von unerwünschten Themen und Inhalten trennt.

3.2 Öffentliche Videospiel-Diskurse im Überblick

Dies gilt auch für das Thema 'Videospiele'. Vor dem in Abschnitt 3.1 skizzierten Hintergrund lässt sich auch hier die Annahme aufstellen, dass Lehrwerke in ihrer inhaltlichen Darstellung an öffentlichen Diskurskonstruktionen von digitalen Spielen teilnehmen. Eine Kenntnis aktueller gesellschaftlicher Diskurse über Videospiele ist damit unabdingbar, um zu ergründen, welchen Stellenwert digitale Spiele bereits in der fremdsprachlichen Praxis auf materieller Ebene einnehmen.

Die Genese aktueller Videospiel-Diskurse ist dabei durch zwei entgegengesetzte diskursive Entwicklungen gekennzeichnet. Zunächst wurden Videospiele seit der Jahrtausendwende in unmittelbarer Nähe zu Schulmassakern (z.B. Columbine im Jahr 1999) dargestellt und erhielten so den diskursiven Anstrich eines Mediums, das Gewalt unreflektiert verherrlicht und Jugendliche zu einem moralisch verwerflichen und/oder gefährlichen Sozialverhalten verleitet (vgl. Breiner & Kolibius 2019). Diese Semantik der Gefahr wurde erstmals im einflussreichen Traktat *Stop Teaching Our Kids to Kill* (Grossman & DeGaetano 2001) explizit adressiert und in den folgenden Jahren unter dem "Kampfbegriff" der Killerspiele (Jöckel 2018: 61) diskursiv prominent verankert. So verkürzten viele Berichterstattungen der 2000er Jahre das vielseitige Medium Videospiele auf die Gattung der Ego-Shooter (damals z.B. *Doom*, *Wolfenstein*). Sie konstruierten damit diskursiv eine "moralisch[e] Panik" vor digitalen Spielen (Jöckel 2018: 51) als vermeintlich verrohendem Einfluss auf Jugendliche. Im Laufe der 2010er Jahre wurde dieser Diskurs, auch in Anlehnung an erneute Schulmassaker (z.B. Parkland im Jahr 2018), fortgeführt und erhielt weitere Ausdifferenzierungen: Wie Breiner und Kolibius (2019: 4) etwa aufzeigen, wurde der Aspekt der Gewalt in öffentlichen Medien durch Aspekte der Videospielsucht und Gesundheit (d.h., Videospiele führen zu Abhängigkeitsverhältnissen und einem ungesunden Le-

benswandel) und der digitalen Demenz (d.h., Videospiele führen zur Vergesslichkeit und damit zur Unverlässlichkeit) ergänzt. Vor diesem Hintergrund ist es so auch nicht verwunderlich, dass Videospiele bis heute in Bildungskontexten noch nicht als legitime Lerngegenstände verhandelt werden (vgl. Reinhardt 2019).

Parallel zu diesem negativen Diskurs hat sich in jüngster Vergangenheit jedoch eine positivere Diskurstendenz entwickelt, welche die Diskurshoheit des Aggressionsbildes allmählich in Frage stellt. So etablieren Medienorgane Videospiele neuerdings verstärkt in Hinblick auf ihre wirtschaftliche Macht, ihre globale Relevanz bei Jugendlichen oder ihr Innovationspotential für die persönliche Entwicklung (z.B. Brown 2015). Als solche erhalten Videospiele derzeit eine (gegen-)diskursive Neuorientierung, die digitale Spiele als vielfältige und offene Praxis konstruiert und sie als "Medium [debattiert], das, ähnlich wie der Film, im Alltag der Menschen angekommen ist" (Jöckel 2018: 4).

Insgesamt betrachtet ist der gegenwärtige Videospiele-Diskurs demnach durch eine normative Dichotomie geprägt, da digitale Spiele in der Öffentlichkeit derzeit sowohl als Gefahr für die Gesellschaft als auch als Artefakt der persönlichen und kulturellen Entwicklung konstruiert werden. Diese Dichotomie wird zudem in bisher untersuchten Diskursen deutscher Lehrkräfte widergespiegelt: Einerseits sind unter Lehrkräften ein grundlegendes Interesse und eine Offenheit gegenüber dem Medium zu verzeichnen, andererseits zeigt sich jedoch auch hier ein Habitus der moralischen Panik (vgl. Blume 2019, 2020a). Ausgehend von der Annahme, dass Lehrwerke bei der Darstellung von Videospielen ebenfalls an dieser öffentlichen und lehrkräftebezogenen Diskussion teilnehmen, stellt sich nun die Frage, wie genau sich deren Repräsentationen im Diskursfeld verorten lassen.

4 Methode und Forschungsdesign

4.1 Forschungsfragen und Textauswahl

Die vorliegende Studie möchte sich dieser Verortung im Diskurs annehmen. Vor dem in Abschnitt 2 und 3 beschriebenen Hintergrund untersucht sie zwei Forschungsfragen:

- In welchem Ausmaß und in welchen textlichen Formen werden Videospiele in gegenwärtigen Englisch-Lehrwerken repräsentiert?
- In welcher Art und Weise werden Videospiele diskursiv in gegenwärtigen Englisch-Lehrwerken dargestellt?

Zur Beantwortung der beiden Fragen wurde ein Textkorpus aus ausgewählten Englisch-Lehrwerken erstellt und betrachtet. Das Korpus umfasst elf Lehrwerksreihen, was einer Gesamtzahl von 55 Lehrwerken entspricht:

Tabelle 1: Übersicht über analysierte Lehrwerke

Lehrwerksserie	Schulform	Sek I/II	Verlag
<i>Access 1-6</i> (2013-2018)	Gymnasium	Sek I	Cornelsen
<i>Camden Market 1-6</i> (2013-2018)	Haupt-/Real-/	Sek I	Westermann
<i>Camden Market 5-6</i> (2020-2021)	Gesamtschule		
<i>Camden Town 1-6</i> (2012-2018)	Gymnasium	Sek I	Westermann
<i>Camden Town 5-6</i> (2020-2021)			
<i>Camden Town Oberstufe: Einführung + Qualifikation</i> (2018-2019)	Gymnasium	Sek II	Westermann
<i>Context</i> (2015)	Gymnasium	Sek II	Cornelsen
<i>Green Line 1-6</i> (2014-2019)	Gymnasium	Sek I	Klett
<i>Green Line 1</i> (2021)			
<i>Green Line Oberstufe</i> (2021)	Gymnasium	Sek II	Klett
<i>Headlight 1-6</i> (2013-2017)	Haupt-/Real-/	Sek I	Cornelsen
	Gesamtschule		
<i>Notting Hill Gate 1-6</i> (2015-2020)	Haupt-/Real-/	Sek I	Westermann
	Gesamtschule		
<i>On Track 1-4</i> (2019-2021)	Gymnasium	Sek I	Westermann
<i>Red Line 1-6</i> (2014-2019)	Haupt-/Real-/	Sek I	Klett
	Gesamtschule		

Um das Korpus repräsentativ zu gestalten, lagen der obigen Lehrwerksauswahl folgende Entscheidungen zugrunde:

- Berücksichtigung aller drei etablierten Lehrwerks-Verlage (Klett, Cornelsen und Westermann), um eine möglichst umfassende Darstellung des Schulbuchmarktes für Englisch-Lehrwerke zu erreichen;
- Betrachtung von Lehrwerken für alle Klassenstufen (von Klasse 5 bis Oberstufe) sowie für verschiedene Schulformen des fremdsprachlichen Sekundarstufenunterrichts (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium);
- Sampling von Lehrwerksserien seit 2012, um mögliche diachrone Entwicklungen im Lehrwerksfeld aufzeichnen zu können;
- Nutzung (wo möglich) von bundesweiten Lehrwerksausgaben zwecks möglichst weiter Distribution der Inhalte.

4.2 Forschungsmethode und Verlauf der Analyse

Das so erstellte Lehrwerkskorpus wurde mit Hilfe einer thematischen Diskursanalyse (Höhne 2010) untersucht. Die thematische Diskursanalyse (TDA) zielt im Kern auf "die Rekonstruktion spezifischer semantisch-thematischer Grundstrukturen" (ebd.: 424) und diskursiver Mechanismen ab, die der Repräsentation eines

Themas in einem Text (im weiten Sinne) zugrunde liegen. Die TDA macht insofern komplexe textlich-diskursive Gestaltungsprinzipien sichtbar und betrachtet dabei sowohl, wie ein Text an sich ein Thema diskursiv konstruiert (intradiskursive Relation), als auch, wie diese innertextliche Konstruktion von weitläufigeren Diskursnetzwerken (interdiskursive Relation; ebd.: 432) beeinflusst wird. Texte werden so im Rahmen der TDA als aktive Diskurs-Organen verstanden, und die TDA wird demnach zu einem idealen methodischen Zugang für die Ergründung lehrwerksbezogener Videospiel-Repräsentationen und deren Verknüpfung mit öffentlichen Diskursen.

In Anlehnung an Höhnes (2010: 432) Ablaufschema wurde die TDA in drei Schritten ausgeführt. Im ersten Schritt erfolgte eine Ersteindrucksanalyse, mit dem Ziel zu identifizieren, welche Aufgaben und Texte (im weitesten Sinne) im Lehrwerkskorpus Videospiele überhaupt thematisch aufgreifen und benennen.² Zu diesem Zweck wurde die Gesamtheit des in den Lehrwerken vorgefundenen Materials in Analyseeinheiten (AEs) kategorisiert (vgl. Schmit 2014). Eine AE wurde dabei als eine Kombination aus jeweils einem Text und den dazugehörigen Aufgaben definiert. Die so verstandenen AEs aller Lehrwerke wurden mittels eines Kodiermanuals gesichtet und, wo zutreffend, als videospieldrelevant gekennzeichnet. Als sprachlich-zeichenhaftes Material verstanden, galt eine AE als relevant, sobald sie mindestens eine Begrifflichkeit aus dem semantischen Feld des Videospieldens (z.B. mündlich oder schriftlich dargestellte Begriffe wie *Video Game*, *Computer Game*, *Gaming*, *Gamer*) oder entsprechend visuell äquivalente Zeichen (z.B. Bilder von Gamern mit Konsole und/oder Controller) beinhaltete.

Im zweiten Schritt wurden die als relevant identifizierten AEs einer Diskursformanalyse unterzogen, um die entsprechenden Videospieldarstellungen näher in ihren materiellen Erscheinungsformen bestimmen zu können. Hierbei wurden zwei Aspekte untersucht. Erstens wurde betrachtet, in welchen textlichen Formen die AEs videospieldbezogene Inhalte jeweils in Erscheinung treten lassen. Hierzu, und in Anlehnung an Gautschis (2010: 131) Definition von Lehrwerken als "Medienmix", wurde ein Raster mit folgenden Textmodi erstellt: schriftliche Texte, Hörtexte, Bilder und multimodale Texte (hier: Bild + schriftlicher Text). Die relevanten AEs wurden den verschiedenen Modi zugeordnet und quantitativ ausgewertet. Zweitens wurde neben der Form auch die Markanz, d.h. die relative Ausbreitung der Videospieldarstellungen innerhalb des Lehrwerkskorpus, betrachtet. So wurde mittels einer Raumanalyse (Anton 2017) errechnet, welche Seitenfläche videospieldrelevante AEs prozentual im Verhältnis zu der Gesamtfläche aller AEs

² Es wurde hierbei ausschließlich der thematische Hauptteil der Lehrwerke, d.h. die tatsächlichen inhaltlichen Units, betrachtet. Differenzierungsseiten, *Skill Pages* oder Wortschatzglossare wurden nicht berücksichtigt.

in einem jeweiligen Lehrwerk einnehmen. Zudem wurde die Verteilung der Häufigkeit von Videospieldarstellungen in verschiedenen Klassenstufen und Schulformen bestimmt.

Im dritten Schritt erfolgt schließlich die eigentliche Diskursanalyse, also die qualitative Ergründung diskursiver Darstellungsverfahren in den videospielelevanten AEs. Zur Sichtbarmachung dieser Verfahren wurden folgende intra- und interdiskursive Aspekte untersucht:

Intradiskursiv

- Prädikationen: Semantische Merkmale, die Videospielen textlich, in Form von Wörtern oder Bildern, zugeordnet werden und die im Zusammenspiel einen einheitlichen Diskurs bilden.
- Diskursive Differenzen: Semantische Merkmale, die das Gegenteil des durch Prädikationen konstruierten Diskurs darstellen und so diesen durch Negation weiter konturieren.

Interdiskursiv

- Topoi: Größere Themenkomplexe und semantische Felder (z.B. digitale Medien, Dystopie) die mit dem Thema 'Videospiele' verknüpft werden, um der jeweiligen Darstellungsweise weitere Konnotationen hinzuzufügen.

5 Ergebnisse

5.1 Quantitative Darstellung (Diskursformanalyse)

Im Prozess der Lehrwerksanalyse wurden 250 videospielebezogene AEs ($n = 250$) im untersuchten Korpus festgestellt. Diese Gesamtheit lässt sich in verschiedene textliche Modalitäten unterteilen: 58,8 % der vorgefundenen AEs repräsentieren Videospiele in schriftlichen Texten ($n = 147$), 21,6 % nähern sich digitalen Spielen in multimodalen Texten (hier: eine Kombination aus Text und Bild; $n = 54$), 13,6 % der AEs bedienen sich rein bildlicher Darstellungen ($n = 34$) und 6 % verweisen auf Videospiele in Hörtexten ($n = 15$). Die genaue Verteilung der verschiedenen Darstellungsmodalitäten, sowie die damit jeweils verbundene Gesamtfläche der Videospieldarstellungen in den einzelnen Lehrwerken, lässt sich der folgenden Tabelle entnehmen:

Tabelle 2: Videospielrepräsentationen nach Textmodalitäten und Gesamtfläche

Lehrwerk	<i>n</i> (schriftlich)	<i>n</i> (auditiv)	<i>n</i> (mündlich)	<i>n</i> (multimodal)	Prozent der Fläche
<i>Access 1</i>	4	0	0	0	2,19
<i>Access 4</i>	1	0	0	0	0,24
<i>Access 5</i>	1	0	0	0	0,33
<i>Access 6</i>	1	0	0	0	0,4
<i>Cam. Mar. 1</i>	8	1	2	1	3,57
<i>Cam. Mar. 2</i>	4	0	1	3	3,71
<i>Cam. Mar. 3</i>	4	2	2	3	4,1
<i>Cam. Mar. 4</i>	2	0	1	0	1,69
<i>Cam. Mar. 5</i>	0	0	2	0	1,13
<i>Cam. Mar. 6</i>	2	0	1	1	3,27
<i>Cam. Mar. 5 (neu)</i>	4	1	1	1	2,15
<i>Cam. Mar. 6 (neu)</i>	2	1	0	2	2,39
<i>Cam. Town 1</i>	9	1	0	0	3,66
<i>Cam. Town 2</i>	3	2	1	0	3,5
<i>Cam. Town 3</i>	0	0	1	0	0,19
<i>Cam. Town 4</i>	1	0	0	0	0,18
<i>Cam. Town 5</i>	1	0	0	0	0,83
<i>Cam. Town 6</i>	1	0	0	0	1,61
<i>Cam. Tow. 5 (neu)</i>	8	0	0	3	6,08
<i>Cam. Tow. 6 (neu)</i>	4	0	1	0	2,29
<i>Cam. Tow. Einf.</i>	1	0	1	1	2,64
<i>Cam. Tow. Quali.</i>	4	0	1	0	2,24
<i>Context</i>	1	0	0	0	1,06
<i>Green Line 1</i>	5	0	2	4	8,18

<i>Green Line 2</i>	6	0	1	1	7,25
<i>Green Line 5</i>	2	0	0	0	2,16
<i>Green Line 6</i>	2	0	0	0	3,21
<i>Green L. 1 (neu)</i>	2	1	0	1	2,52
<i>Green L. Ober.</i>	3	0	1	0	2,1
<i>Headlight 1</i>	2	0	3	2	3,18
<i>Headlight 2</i>	3	1	1	2	3,66
<i>Headlight 3</i>	2	0	0	0	0,5
<i>Headlight 5</i>	6	1	1	4	12,76
<i>Nott. Hill 1</i>	4	0	0	2	3
<i>Nott. Hill 2</i>	0	1	2	3	3,38
<i>Nott. Hill 3</i>	1	0	0	1	0,62
<i>Nott. Hill 4</i>	1	0	0	1	1
<i>Nott. Hill 5</i>	5	0	3	1	3,48
<i>Nott. Hill 6</i>	1	0	0	0	0,8
<i>On Track 1</i>	6	0	0	1	3,02
<i>On Track 2</i>	5	0	0	0	3,38
<i>On Track 3</i>	2	0	0	1	0,99
<i>On Track 4</i>	3	0	2	1	3,17
<i>Red Line 1</i>	8	2	3	7	9,48
<i>Red Line 2</i>	9	1	0	5	7,2
<i>Red Line 3</i>	1	1	0	1	0,98
<i>Red Line 4</i>	2	0	0	0	1,96

Weiterhin lassen sich die 250 AEs in Hinblick auf ihre Verteilungsdichte in verschiedenen Klassenstufen untersuchen. Hierbei zeigt sich eine deutliche Häufung der Videospieldarstellungen in den Klassen 5 ($n = 99$) und 6 ($n = 65$). Danach findet eine relative starke Abnahme der Darstellungshäufigkeit statt:

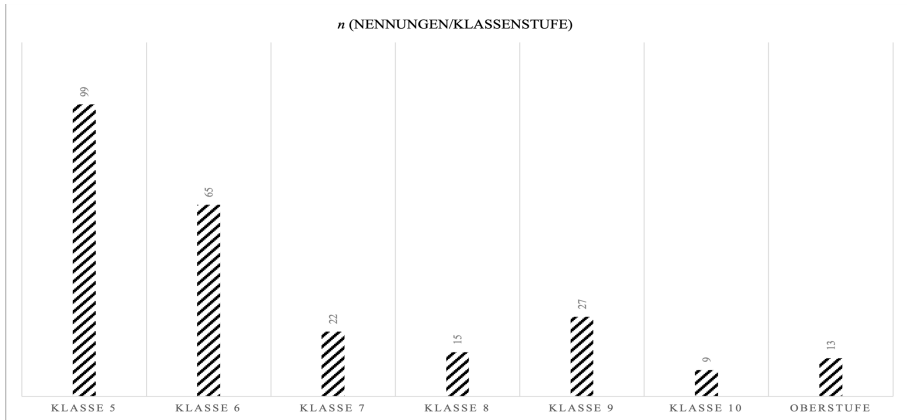


Abbildung 1: Verteilung der Videospielrepräsentationen über Klassenstufen

Bezogen auf die Darstellung nach Schulformen lässt sich eine leicht vermehrte Darstellung in Lehrwerken für Haupt-/Real- und Gesamtschulen ($n = 146$; 58,4 %) im Vergleich zu Lehrwerken für das Gymnasium ($n = 104$; 41,6 %) feststellen.

Schließlich kann die Gesamtheit der Videospieldarstellungen quantitativ in Beziehung zu nicht-videospielbezogenen Lehrwerksinhalten gesetzt werden. Die zu diesem Zweck durchgeführte Raumanalyse (Anton 2017; Flächenmaß: 0,25) ergibt dabei eine stark marginalisierte Videospiel-Präsenz in den untersuchten Lehrwerken: Videospielbezogene AEs decken durchschnittlich lediglich 2,49 % ($M = 2,49$; $SD = 2,55$) der Gesamtfläche dargestellter Inhalte in einem Lehrwerk ab. Dies entspricht im Schnitt einer Fläche von ca. 3 Seiten ($M = 3,01$; $SD = 2,89$) pro Lehrwerk, die durchschnittlich eine Fläche von knapp 119 Seiten ($M = 119,05$; $SD = 36,44$) aufweisen. Wie die hohe Standardabweichung jedoch zeigt, ist die flächenbezogene Prominenz des Themas 'Videospiele' stark von einzelnen Lehrwerken abhängig; so stellen etwa *Headlight 5* mit 12,25 Seiten oder *Green Line 1* mit 9,5 Seiten deutliche Ausreißer dar. Nichtsdestotrotz bleibt die Videospieldarstellung im Großteil des untersuchten Korpus ein eher randständiges Phänomen (siehe auch Tab. 2).

5.2 Qualitative Darstellung (intra- und interdiskursive Relationen)

Bezüglich der Art, wie Videospiele diskursiv in den ausgewählten Lehrwerken repräsentiert werden, erlaubt die Analyse von inter- und intradiskursiven Aspekten eine Einteilung der videospielrelevanten AEs in drei wiederkehrende und teilweise ineinander verschränkte Darstellungsweisen:

- Videospiele als Gesundheitsrisiko,
- Videospiele als Ursache defizitären Sozialverhaltens,
- Videospiele als Freizeitaktivität, jedoch nicht als Lerngegenstand.

Dies bedeutet, dass bei den identifizierten AEs wiederkehrende Prädikations- und Differenzmuster sowie Topoi beobachtbar sind, die es erlauben, die AEs auch qualitativ zu kategorisieren. Im Folgenden sollen die Darstellungsweisen anhand einzelner Beispiele jeweils illustriert werden.

5.2.1 Videospiele als Gesundheitsrisiko

Zunächst werden Videospiele diskursiv als Gefahr für die gesunde Entwicklung Jugendlicher dargestellt. Genauer gehen Videospiele in den untersuchten Lehrwerken oftmals mit Prädikationen ungesunder Ernährung und mangelnder körperlicher Bewegung einher. Beispielhaft soll hier nur auf erstere Prädikation eingegangen werden, die vor allem in der bildlichen Darstellung erzeugt wird: Auf Zeichnungen oder Fotografien werden jugendliche Gamer*innen beim Spielen regelmäßig in visuell-räumlicher Nähe zu Fastfood gezeigt, wodurch eine unmittelbare semantische Verknüpfung zwischen dem Akt des Videospielens und einer ungesunden Lebensweise hergestellt wird. So beinhaltet z.B. *Red Line 1* eine Zeichnung, auf der im Hintergrund zwei Lehrwerks-Charaktere mit Gaming Controllern dargestellt werden, während im Vordergrund eine geöffnete Pizzaschachtel zentral im Bild zu sehen ist (Brimage et al. 2014: 99³). Diese zentrale Position wird noch durch die Darstellung einer Katze verstärkt, die ihren Kopf neugierig in Richtung Pizzaschachtel ausstreckt und somit den Blick der Betrachter*innen unmittelbar auf das Fastfood lenkt. Durch die Bildkomposition wird das Fastfood somit zur, im wahrsten Sinne des Wortes, vordergründigen semantischen Linse und Rahmung, durch die das Spielgeschehen im Hintergrund interpretiert wird.

In ähnlicher Weise zeigt *Camden Market 6* ein Foto, auf dem Betrachter*innen einem Jugendlichen beim Videospielen über die Schulter blicken können (Barker et al. 2018: 81). Während der Jugendliche seinen Blick auf den Bildschirm fokussiert und mit der rechten Hand mittels der Tastatur das Spielgeschehen steuert, greift er mit der linken Hand in eine Schüssel voller Kartoffelchips. Durch diese Momentaufnahme körperlicher Koordination suggeriert das Bild eine geradezu symbiotische Beziehung zwischen Fastfood (oder gar Junkfood) und dem Prozess

³ In den folgenden Analysen einzelner Beispiele wird auf eine Gesamtnennung aller Lehrwerksautor*innen im Fließtext verzichtet. Dies geschieht lediglich zugunsten der Lesbarkeit, da Lehrwerke i.d.R. eine hohe Anzahl beteiligter Personen aufweisen. Eine ausführliche Auflistung aller Angaben findet sich jedoch im Literaturverzeichnis.

des Videospielens. Ohne den Blick vom Bildschirm abzuwenden, scheint der jugendliche Gamer sowohl die Aktionen der rechten als auch der linken Hand vollkommen automatisiert zu vollziehen und führt so die beiden Bereiche bildlich in einer fließenden Bewegung zusammen. Der Verzehr ungesunder Nahrung ist somit in das Bewegungsmuster eines Gamers eingeschrieben und für Betrachter*innen wird damit eine geradezu untrennbare semantische Relation beider Konstrukte visuell und motorisch etabliert. Die ungesunde Natur dieser Symbiose wird hierbei besonders im weiteren Kontext der Lehrwerksseite deutlich: Das Bild des Gamers eröffnet eine Unit zu "dangers" (ebd.: 81) und wird von Bildern eines Wirbelsturms und einer Flutkatastrophe flankiert. Das Lehrwerk nutzt hier also den Topos natürlicher Zerstörungsgewalt als semantische Blaupause, durch die auch die zerstörerische Kraft des Videospieles (in äußerst plakativer Manier) aufgezeigt und negativ konnotiert wird.

Die Prädikation der ungesunden Ernährung wird schließlich in einzelnen Zeichnungen, wie etwa in *Notting Hill Gate 2* (Arrandale et al. 2015: 94) oder *Camden Market 2* (Barker et al. 2014: 101), auf die Spitze getrieben. Beide Zeichnungen verwenden das Stilmittel der Übertreibung, indem sie jugendliche Gamer beim Spielen zeigen, während das jeweilige Zimmer in einer chaotischen Collage verschiedenster Fast- und Junkfood-Gegenstände versinkt – inklusive einer mit Resten versehenen Pizzaschachtel und einem mit Ketchup verschmierten Hamburger. Das Videospielen wird hier visuell in einen unübersehbaren Rahmen der Maßlosigkeit eingebettet. Die ungesunde Lebensweise der Gamer wird somit in einen räumlichen Ordnungsverlust übersetzt und durch die Fülle unappetitlicher und überfordernder Bildreize für Betrachter*innen in Form von Topoi der Unreinheit und des Ekels emotional erfahrbar gemacht. Diese stark negative Zuschreibung wird zudem jeweils durch diskursive Differenzsetzungen in Form der Vaterfigur weiter konturiert, die in beiden Zeichnungen gestisch das sofortige Ende des Videospielens fordert. Der Vater steht durch sein Auftreten in Hemd und Krawatte (Arrandale et al. 2015: 94) bzw. in Sportkleidung (Barker et al. 2014: 101) für ein geordnetes, gesundes, diszipliniertes und funktionsfähiges Alltagsleben und stellt somit einen diskursiven Gegenentwurf zur räumlichen und gesundheitlichen Selbstzerstörung der Gamer-Existenzen dar.

5.2.2 Videospiele als Ursache defizitären Sozialverhaltens

Zweitens werden Videospiele bzw. Videospieler*innen in Lehrwerken mit der Prädikation eines verantwortungslosen und unzuverlässigen Sozialverhaltens in Verbindung gebracht. So versäumen es Gamer*innen regelmäßig, familiäre Absprachen oder schulische Aufgaben zu erfüllen, und werden somit diskursiv als

konfliktreiche Gestalten in ihrem persönlichen Umfeld konstruiert. Im Bereich der familiären Pflichten etwa stellt *Green Line 1* (Horner et al. 2014: 55) in einem Lesetext den jugendlichen Gamer David dar, der aufgrund seines Videospielkonsums die Funktionalität des familiären Alltags gefährdet. So möchte seine Mutter, dass David einen Samstag mit seiner Tante Frances verbringt, damit beide Eltern ihrer Arbeit nachgehen können. David boykottiert diese Aufforderung jedoch vehement: "Oh no – not Aunt Frances! [...] She gets on my nerves" (ebd.). Der Text eröffnet somit direkt zu Beginn ein semantisches Konfliktfeld, durch das die Leser*innenrezeption des übrigen Textes gerahmt wird. So erfahren Leser*innen erst im Verlauf des Textes, dass Davids Videospiele im Kern des familiären Konflikts liegen ("But Aunt Frances always comes into my room [...] I can never play my computer games"; ebd.), und können so semantisch eine Ursache-Wirkungsrelation zwischen den Konzepten des Konflikts und des Videospielens herstellen. Videospiele werden so diskursiv als disruptives Element im Familienzusammenhang deklariert, wie auch eine den Text begleitende Zeichnung unterstreicht: David sitzt mit verschränkten Armen und verärgelter Miene am Küchentisch und schafft durch seine Körpersprache und sein trotziges Zurücklehnen im Stuhl ein Sinnbild der Distanzierung eines Gamers von der Eingebundenheit in familiäre Pflichten.

Die Verletzung familiärer Pflichten durch Videospiele wird auch in *Camden Town 1* (Hanus et al. 2012: 49) thematisiert, hier jedoch aus einer entgegengesetzten Perspektive. Anstelle des aufmüpfigen Gamers sollen sich Lernende im Rahmen einer sprachpraktischen Übung in einen "goodie-goodie" (ebd.) Charakter hineinversetzen, also eine Person, die (vermeintlich) immer alles korrekt nach Vorschrift erledigt. Mit Hilfe von tabellarisch aufbereiteten Informationen sollen Lernende nun Sätze über dessen Verhalten im Haushalt bilden. Die negative Konnotation von Videospiele wird hierbei bereits in der dargebotenen Tabelle ersichtlich: Unter Verwendung von Häufigkeitsadverbien können Lernende beschreiben, wie der "goodie-goodie" immer früh aufsteht ("seven days a week"), oft sein Zimmer aufräumt ("five days a week") und regelmäßig seiner Mutter beim Kochen hilft ("three days a week"), während "play computer games" und "be lazy" in der Spalte "not on any day" verortet werden (ebd.). Obwohl die Bezeichnung "goodie-goodie" seitens des Lehrwerkes eine Übertreibung guten Verhaltens andeutet, werden Videospiele hier nichtsdestotrotz interdiskursiv unmittelbar mit dem Topos der Faulheit gefärbt. Zudem etablieren sie auch auf grammatikalischer Ebene eine diskursive Differenz zur häuslichen Arbeit: Im Gegensatz zur Häufigkeit anderer Aufgaben bleibt Lernenden durch die Verwendung von 'never' nur der komplette Ausschluss des Videospielens aus dem Repertoire des "goodie-goodie". Die im Begriff des "goodie-goodie" inhärente Übertreibung wird hier also zur Übertreibung der negativen Stellung von Videospiele verwendet. Das

Lehrwerk zeigt an dieser Stelle Tendenzen einer moralischen Indoktrinierung, indem es Lernende durch das eigene Bilden von Sätzen zu aktiven Handelnden im Vollzug eines häuslichen Soll-Zustandes macht, in dessen Rahmen Videospiele, in semantischer Allianz mit der Faulheit, mit absoluter Nicht-Beachtung abgestraft werden.

Die Verletzung schulischer Pflichten wird hingegen in *Access 1* (Harger et al. 2013: 44) deutlich. In einem schriftlichen Dialog wird beschrieben, wie Onkel Amar die Lehrwerkscharaktere Maya und Mukesh besucht und über ihre schulischen Erfahrungen befragt. Als Onkel Amar sich darüber wundert, dass Mukesh kein Cricket mag, obwohl er doch die *Plymstock Sports School* besucht, kommt Mukeshs Vater, Mr. Sen, seinem Sohn zu Hilfe: "Mukesh has lots of homework. He doesn't have time for sport, Amar" (ebd.). Wie die Eltern von George etabliert Mr. Sen hier ein Leistungsethos als Teil der familiären Selbstwahrnehmung. Das Ethos wird jedoch in der nächsten Zeile radikal dekonstruiert, als Maya den wahren Grund für Mukeshs sportliches Desinteresse offenbart: "No, Uncle, he only has time for computer games" (ebd.). Wie die Reaktion von Mrs. Sen zeigt ("Maya! Sssh!"); ebd.), ist Mukeshs Videospielinteresse nicht nur ein Hindernis für die persönliche schulische Entfaltung, sondern auch ein Dorn im Fleisch der leistungsorientierten Familienehre. Der Text stellt somit in wenigen Zeilen zwei sich ausschließende Diskursphären unmittelbar gegenüber und setzt diese durch die kommunikative Tabuisierung des Videospiels ("Sssh!") in eine klare Wertehierarchie.

5.2.3 Videospiele als Freizeitaktivität, jedoch nicht als Lerngegenstand

Ein letztes Darstellungsmuster zeigt sich schließlich in der Verkürzung von Videospielen auf ein kindliches und exklusiv in der Freizeit verortetes Unterhaltungsmedium, welches jeglicher Einsatzmöglichkeiten im schulischen Bereich entbehrt. Diese Trennung zwischen Freizeit und Schule beruht auf zwei Prädikationen: Einerseits werden Videospiele als Gemeinplätze kindlicher Hobby-Aktivitäten trivialisiert und somit implizit aus dem Bereich schulischer Bildung ausgeschlossen und andererseits werden sie explizit in der Darstellung schulischer Situationen als ungeeignet konstruiert.

Die Trivialisierung des Videospiels erfolgt vordergründig in sprachpraktischen Übungen, in denen Lernende, unter Angabe spezifischer grammatikalischer Formen, Freizeitgestaltungen und Tagesabläufe nachvollziehen sollen. So erfahren Lernende in *Red Line 1* (Brimage et al. 2014: 94), dass Dave seinen Sonntag mit Videospielen verbracht hat, erörtern in *Access 1* (Harger et al. 2013: 41) Justins Videospiel-Aktivitäten nach der Schule oder bilden in *Headlight 1* (Proulx et

al. 2013: 115) Sätze darüber, mit welchen Aktivitäten (inklusive "play computer games") sie sich selbst am Wochenende beschäftigt haben. Der gemeinsame Nenner dieser Übungen liegt nicht nur in der Tatsache, dass das Videospielen zeitlich stets von Schulzeiten abgegrenzt wird ("this weekend", ebd.; "after school", Harger et al. 2013: 41; "on Sunday", Brimage et al. 2014: 94) und damit nicht als Teil der schulischen Erfahrungswelt gilt. Viel eher stellen alle Übungen Videospiele zudem als eine beliebige Aktivität im Verbund mit anderen Freizeit-Geschehnissen dar. Die Nennung von Spielen erfolgt so nur jeweils in einem einzigen Übungssatz unter einer Vielzahl von Sätzen, sodass die Übungen, mit ihrem Fokus auf grammatikalischen Kompetenzen, Videospielen lediglich einen Beispielcharakter zugestehen. Videospiele erhalten den Status syntaktischer Platzhalter ohne semantische Tiefe, da das Spielen jederzeit gegen eine andere Aktivität (z.B. *play football*, *go shopping*) ausgetauscht werden könnte, ohne die Integrität des Übungssatzes in irgendeiner Weise zu gefährden.

Neben dieser Trivialisierung in sprachpraktischen Übungen werden Videospiele in anderen Fällen auch explizit als diskursive Differenz zur schulischen Realität betrachtet und damit als möglicher Lerngegenstand ausgeschlossen. *Camden Market 6* (Müller et al. 2021: 23) etwa beinhaltet einen kurzen Informationstext über die "Haverstock School Library", der, im Sinne der Sprachmittlung, von Lernenden hinsichtlich seiner zentralen Aussagen ins Deutsche übertragen werden soll. Der Text beschreibt zunächst, für welchen Zweck die Bibliothek genutzt werden kann: "Students can use the library for quiet study, reading and borrowing books" (ebd.). Die Bibliothek wird direkt zu Beginn als Ort des Lernens vorgestellt, was durch einen begleitenden visuellen Impuls von gefüllten Bücherregalen mit dem Topos der Bildung und des Selbststudiums unterstrichen wird. Innerhalb dieses textlich entworfenen Bildungsdiskurses werden nun Videospiele im nächsten Absatz eingeführt, nur um unmittelbar durch die einzige Verneinung im Text aus diesem ausgeschlossen zu werden: Bibliothekscomputer "may not be used for games or chat rooms" (ebd.). Im Kontext einer Bildungseinrichtung erscheinen Spiele so als Zweckentfremdung, die vor der Schablone ruhiger und ernsthafter Kontemplation ("quiet study") als Fremdkörper dargestellt werden, der ausschließlich im Verbot seinen Platz findet. Dieses Verbot soll durch Lernende im Rahmen ihrer eigenen Sprachmittlung explizit aufgegriffen werden (eine Leitfrage lautet: "Was wird über die Computer und Laptops gesagt?"; ebd.), sodass die vorliegende Aufgabe sowohl im Input- als auch Outputbereich eine klare Dichotomie zwischen dem Lernen und dem digitalen Spielen aufrichtet.

In *On Track 1* (Baker et al. 2019: 41) werden Videospiele hingegen als Teil eines schulischen Stundenplans im Fach ICT aufgeführt – jedoch nur in einem beispielhaften Traum-Stundenplan ("My Dream Timetable"), der als Vorlage für

die Erstellung eigener hypothetischer Stundenpläne fungiert. Die Aufgabenstellung fordert Lernende dabei explizit dazu auf, umfassend mit Konventionen ihres tatsächlichen Schulalltags zu brechen, indem sie z.B. Start- und Endzeiten des Schultags verschieben, Unterricht kürzen oder auch "sports and hobbies" als Unterrichtsgegenstände einführen dürfen (ebd.). Im Kern der Aufgabe steht somit die kreative Konzeptualisierung eines Gegenentwurfes aktuellen schulischen Lernens, der jedoch durch seinen offenkundig fiktionalen Charakter als buchstäblich realitätsfern deklariert wird. Dies wird auch in der Beispiel-Vorlage ersichtlich: Neben der Integration von Videospielen bietet der Plan auch eine Stunde Schlaf zu Beginn jedes Schultages oder Filme schauen anstelle von Unterricht an Freitagen, sodass hier das Konzept eines Stundenplans durch Übertreibung *ad absurdum* geführt wird. Genau im Moment dieser Übertreibung wird die Inkompatibilität des Videospieleinsatzes mit der schulischen Realität deutlich: Videospiele können nur in einer Alternativrealität einen Platz im Unterricht finden, die jedoch durch die übertriebene Dekonstruktion aktueller schulischer Konventionen in den Bereich des Lächerlichen verbannt wird. Die Aufgabe stellt somit Videospiele zwar explizit als Unterrichtsgegenstand zur Diskussion, wertet diese Idee dann aber, im Mantel einer Kreativaufgabe, unmittelbar als jugendliches Wunschdenken ab, das sich mit Erledigung der Aufgabe verflüchtigt. Die diesem Traum entgegenstellte Realität schulischen Lernens wird z.B. in *Camden Market 1* (Börner et al. 2013: 81) deutlich: Hier wird ICT ebenfalls als Fach im Stundenplan vermerkt, Videospiele werden jedoch durch den Zusatz "no games!" unmittelbar aus dieser Realität exkludiert.

6. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Darstellung von Videospielen in gegenwärtigen Englischlehrwerken. Hiermit wurde das Ziel verfolgt zu ergründen, inwiefern digitale Spiele auf materieller Ebene bereits Eingang in praktische Unterrichtsdiskurse gefunden haben – und so ggf. Anknüpfungspunkte für weitere Implementierungsprozesse bieten. Nach Durchführung der thematischen Diskursanalyse lässt sich nun feststellen, dass die bisherige materielle Grundlage für den Videospieleinsatz im Englischunterricht noch einige Einschränkungen und Hürden aufweist: Videospiele stellen nicht nur, quantitativ betrachtet, ein stark marginalisiertes Thema in Lehrwerken dar, sondern sie werden auch in der Darstellung oftmals als problematischer Gegenstand konstruiert. So perspektivieren Lehrwerke Videospiele vordergründig durch die diskursive Schablone eines Ge-

sundheitsrisikos, repräsentieren sie als Ursache für konfliktreiches Sozialverhalten oder stellen sie als triviales Unterhaltungsmedium explizit dem seriösen Bereich schulischen Lernens gegenüber.

Vor dem Hintergrund größerer gesellschaftlicher Diskursphären sind diese Ergebnisse nicht überraschend, kann die problematisierende Darstellung in Lehrwerken doch als Reproduktion negativer öffentlicher Diskursmuster gedeutet werden. Wie in Abschnitt 3 gezeigt, stellen Lehrwerke aktive Diskurs-Organen dar, die in ihren thematischen Darbietungen an gesellschaftlichen Diskurskonstruktionen teilnehmen. Dies wird auch im vorliegenden Lehrwerkskorpus ersichtlich: In Hinblick auf ihre abwertende Verhandlung von Videospielen stellen die untersuchten Lehrwerke einen unterrichtsmateriellen Spiegel öffentlicher Gefahrendiskurse dar, wie sie sich seit der Jahrtausendwende dominant rund um das Thema 'Videospiele' gebildet haben – und bis heute vorherrschend bestehen (siehe 3.2). So bedienen sich Lehrwerke einer ähnlich verkürzten und negativ tradierten Sichtweise auf Videospiele, wie sie auch in der öffentlichen Debatte kontinuierlich auftaucht, indem sie diskursive Schlaglichter der Diskussion um Videospiele und Gesundheit (hier: Videospiele als Gefahr für die körperliche Gesundheit) sowie um Videospiele als Gefahr gesellschaftlicher Ordnung (hier: Videospiele als Störung familiärer und schulischer Ordnungen) aufgreifen und verhandeln. Als solche reproduzieren Lehrwerke auch diesen Diskursen innewohnende Aspekte der moralischen Panik (Jöckel 2018: 51): Videospiele stellen ein disruptives Element im moralischen Gewebe jugendkultureller Lebenswelten dar, indem sie Jugendliche durch Sucht, Aggression oder Trivialität die Erfüllung gesellschaftlich akzeptabler Selbstentfaltung und Bildung (zumindest teilweise) verwehren. In diesem Kontext nehmen Lehrwerke schließlich auch Bezug auf die sich im pädagogischen Diskurs ergebene Dichotomie zwischen Spielen und Lernen (vgl. Reinhardt 2019) und tragen so insgesamt zur Wiedergabe und Festigung aktueller diskursiver Machtstrukturen bei, in denen "[d]er Diskurs über negative Aspekte der Computerspiele [nach wie vor] dominiert" (Breiner & Kolibius 2019: 6).

Als unterrichtliche *Gatekeeper* verstanden, verschließen Lehrwerke derzeit somit eher die Tür zu einem videospiegel-basierten Englischunterricht. In jüngsten Lehrwerksausgaben zeichnet sich jedoch vorsichtig ein positiv konnotiertes Alternativbild von Videospielen ab. Dieses ist (bisher) jedoch nur in Einzeldarstellungen erkennbar.⁴ So lassen sich etwa in *Camden Town Einführungsphase* (Claussen et al. 2018: 30) oder *Green Line Oberstufe* (Becker et al. 2021: 63)

4 Diese Einzeldarstellungen wurden nicht in der Hauptanalyse der Studie aufgegriffen, da sich hier, im Gegensatz zu den gezeigten Darstellungsweisen, derzeit noch keine kohärenten Prädikations- und Differenzmuster ableiten lassen.

jeweils Statistiken zur Mediennutzung finden, in denen Videospiele eine prominente Stellung einnehmen; und hierdurch werden Videospiele aus ihre negativen Diskursummantelung in eine empirisch nachweisbare kulturelle Relevanz überführt. Diese Einzelbeispiele sind aus diskursanalytischer Perspektive interessant, da sie ggf. eine beginnende Neuinterpretation von Videospielen in Englisch-Lehrwerken der Zukunft anzeigen. So könnte die derzeit in öffentlichen Videospieldiskursen sichtbare Verschiebung von einer Gefahren-Orientierung zu einer Perspektivierung von Videospielen als innovatives Kulturgut (siehe 3.2) sich mit zeitlicher Versetzung auch in Lehrwerksdarstellungen verstärkt niederschlagen. Die vorliegende Studie bietet somit nur eine erste Momentaufnahme in einem dynamischen Diskursfeld, was weitere Studien zur materiellen Grundlage des videospiele-basierten Englischunterrichts notwendig macht.

Eingang des revidierten Manuskripts 26.03.2024

Literaturverzeichnis

- Alter, Grit; König, Lotta & Merse, Thorsten (2021): All inclusive? Eine kritische Lehrwerksanalyse zur Repräsentation von Diversität in den Englischlehrwerken für verschiedene Schulformen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 1, 81-104.
- Anton, Daniela (2017): *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht: Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher*. Heidelberg: Winter.
- Beavis, Catherine (2012): Critical Perspectives, Enabling Classrooms and Digital Games: Challenges for Teachers and Researchers Working with Games-Based Learning. In: Biswas, Gautam (ed.): *Proceedings of the 20th International Conference on Computers in Education*. Singapore: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 572-579.
- Becker, Daniel (2021): *Videospiele im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Becker, Daniel (2022): On the Use of Commercial Video Games in the EFL Classroom in Northrhine-Westphalia – An Empirical Perspective. *Anglistik: International Journal of English Studies* 33: 1, 59-76.
- Blume, Carolyn (2019): Playing by Their Rules: Why Issues of Capital (Should) Influence Digital Game-Based Language Learning in Schools. *CALICO Journal* 36: 1, 19-38.
- Blume, Carolyn (2020a): Games People (Don't) Play: An Analysis of Pre-Service EFL teachers' Behaviors and Beliefs Regarding Digital Game-Based Language Learning. *Computer Assisted Language Learning* 33: 1-2, 109-132.
- Blume, Carolyn (2020b): Playing the Past to Understand the Present: Using the Serious Game City of Immigrants to Enhance Pragmatic and Media Literacy Skills. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 165, 40-47.
- Breiner, Tobias C. & Kolibius, Luca D. (2019): *Computerspiele im Diskurs: Aggression, Amokläufe und Sucht*. Berlin: Springer.

- Brown, Harry J. (2015): *Videogames and Education*. London: Routledge.
- BMWK = Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2022): *Monitoringbericht: Die Software-/Games-Industrie*. [Online: www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Navigations/DE/DieBranche/SoftwareGamesIndustrie/software-games-industrie.html, 02.08.2023].
- Gautschi, Peter (2010): Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. *Beiträge zur Lehrerbildung* 28: 1, 125-137.
- Gehring, Wolfgang (2013): Can't Judge a Book by its Cover: An Analytical Approach to Textbook Innovations. In: Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (eds.): *Basic Issues in ELT Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 357-370.
- Grossman, Dave & DeGaetano, Gloria (2001): *Stop Teaching Our Kids to Kill: A Call to Action Against TV, Movie, and Video Game Violence*. New York: Three Rivers Press.
- Hammer, Julia (2012): *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht: Globale Herausforderungen als Lernziele und Inhalte des fortgeschrittenen Englischunterrichts*. Heidelberg: Winter.
- Heyneman, Stephen (2006): The Role of Textbooks in a Modern System of Education: Towards High-Quality Education for All. In: Braslavsky, Cecilia (ed.): *Textbooks and Quality Learning for All. Some Lessons Learned from International Experiences*. Paris: UNESCO, 31-91.
- Höhne, Thomas (2010): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag, 423-455.
- Jöckel, Sven (2018): *Computerspiele: Nutzung, Wirkung und Bedeutung*. Wiesbaden: Springer.
- Jones, Roger Dale (2018): *Developing Video Game Literacy in the EFL Classroom: A Qualitative Analysis of 10th Grade Classroom Game Discourse*. Tübingen: Narr.
- Kahlert, Joachim (2010): Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-56.
- Labenz, Stefan (2023): Surviving on Planet Alpha: Einen log entry über eine Weltraumreise verfassen. *Englisch 5-10* 61, 16-18.
- McColgan, Michele; Colesante, Robert & Andrade, Albert G. (2018): Pre-Service Teachers Learn to Teach with Serious Games. *Journal of STEM Education: Innovations and Research* 19: 2, 19-25.
- McNeil, Levi (2020): Implementing Digital Game-Enhanced Pedagogy: Supportive and Impeding Language Awareness and Discourse Participation Phenomena. *ReCALL* 32: 1, 106-124.
- MpFs = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): *JIM Studie 2022: Jugend, Information, Medien*. [Online: www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf, 16.04.2023].

- Morawski, Michael (2023): That Dragon, Cancer: Sprachliche Reflexion von Wirkungsmechanismen in Videospielen über die klassische Unterhaltungskomponente hinweg. *Praxis Englisch* 2, 34-37.
- Mozelius, Peter; Hernandez, Wilfredo; Sällström, Johan & Hellerstedt, Andreas (2017): Teacher Attitudes toward Game-Based Learning in History Education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education* 6: 4, 27-35.
- O'Keeffe, Lisa (2013): A Framework for Textbook Analysis. *International Review of Contemporary Learning Research* 2: 1, 1-13.
- Peterson, Mark & Jabbari, Nasser (2022): *Digital Games in Language Learning: Case Studies and Applications*. London: Routledge.
- Reinhardt, Jonathon (2019): *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning: Theory, Research, and Practice*. New York: Palgrave.
- Römhild, Ricardo & Matz, Frauke (2021): Cultural Learning for and through Global Englishes. In: Callies, Marcus; Hehner, Stefanie; Meer, Philipp & Westphal, Michael (eds.): *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany*. New York: Routledge, 139-157.
- Schmit, Stefan (2014): Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung von Physikschulbüchern als Lernmaterial. In: Knecht, Petr; Matthes, Eva; Schütze, Sylvia & Aamotsbakken, Bente (Hrsg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 50-62.
- Van Eck, Richard N.; Guy, Mark; Young, Timothy; Winger, Austin T. & Brewster, Scott (2015): Project NEO: A Video Game to Promote STEM Competency for Preservice Elementary Teachers. *Technology, Knowledge and Learning* 20: 3, 277-297.

Lehrwerke

- Arrandale, Denise; Biermann, Michael; Debus, Hannelore; Mothershaw-Rogalla, Phil & Siyli, Semre (2015): *Notting Hill Gate 1*. Braunschweig: Westermann.
- Arrandale, Denise; Biermann, Michael; Debus, Hannelore; Mothershaw-Rogalla, Phil; Quandt, Susanne & Siyli, Semre (2015): *Notting Hill Gate 2*. Braunschweig: Westermann.
- Arrandale, Denise; Biermann, Michael; Debus, Hannelore; Mothershaw-Rogalla, Phil & Quandt, Susanne (2017): *Notting Hill Gate 3*. Braunschweig: Westermann.
- Arrandale, Denise; Biermann, Michael; Debus, Hannelore; Mothershaw-Rogalla, Phil; Quandt, Susanne & Steininger, Ivo (2017): *Notting Hill Gate 4*. Braunschweig: Westermann.
- Baker, David; MacKenzie, Fiona & Sedgwick, Marcus (2019): *On Track 1*. Braunschweig: Westermann.
- Baker, David; MacKenzie, Fiona; Sedgwick, Marcus & Wedler, Patricia (2019): *On Track 2*. Braunschweig: Westermann.

- Baker, David; Falkenhagen, Charlott; MacKenzie, Fiona; Sedgwick, Marcus; Tennant, Adrien & Wedler, Patricia (2020): *On Track 3*. Braunschweig: Westermann.
- Baer-Engel, Jennifer; Jones, Carolyn; Marks, Jon; Weisshaar, Harald; Wooder, Alison; Kaminski, Cornelia; Köhler-Davidson, Elise; Krey, Katja; Ulmer, Friderike & Wick, Bernd (2017): *Green Line 4*. Stuttgart: Klett.
- Baer-Engel, Jennifer; Jones, Carolyn; Marks, Jon; Wooder, Alison; Kaminski, Cornelia & Köhler-Davidson, Elise (2018): *Green Line 5*. Stuttgart: Klett.
- Baer-Engel, Jennifer; Jones, Carolyn; Kaminski, Cornelia & Köhler-Davidson, Elise (2018): *Green Line 6*. Stuttgart: Klett.
- Barker, Ruth; Biermann, Michael; Börner, Otfried; Collenberg, Simone; Debus, Hannelore; Mothershaw-Rogalla, Phil; Oldham, Peter; Preedy, Ingrid; Ripke, Tanja & Wrobel, Jürgen (2014): *Camden Market 2*. Braunschweig: Westermann.
- Barker, Ruth; Biermann, Michael; Börner, Otfried; Collenberg, Simone; Debus, Hannelore; Hanus, Pamela; Mothershaw-Rogalla, Phil; Preedy, Ingrid; Ripke, Tanja; Unterspann, Kathleen & Wrobel, Jürgen (2015): *Camden Market 3*. Braunschweig: Westermann.
- Barker, Ruth; Biermann, Michael; Börner, Otfried; Collenberg, Simone; Debus, Hannelore; Handke, Ulrike; Hanus, Pamela; Mothershaw-Rogalla, Phil; Preedy, Ingrid; Redlich, Sylvia; Ripke, Tanja; Unterspann, Kathleen & Wrobel, Jürgen (2016): *Camden Market 4*. Braunschweig: Westermann.
- Barker, Ruth; Biermann, Michael; Börner, Otfried; Collenberg, Simone; Debus, Hannelore; Hanus, Pamela; Mothershaw-Rogalla, Phil; Oldham, Peter; Preedy, Ingrid; Ripke, Tanja; Unterspann, Kathleen & Wrobel, Jürgen (2016): *Camden Market 5*. Braunschweig: Westermann.
- Barker, Ruth; Frost, Kathrin; Gebhard, Ingrid; Handke, Ulrike; Hanus, Pamela; Jüngst, Pat; Redlich, Sylvia & Windhausen, Andrea (2018): *Camden Market 6*. Braunschweig: Westermann.
- Bartscherer, Irene; Becker-Ross, Ingrid; von Bremen, Friederike; Elsässer, Ulrike; Friedrich, Gerit & Freitag-Hild, Britta; Gastpar, Veronika; Hohwiller, Peter; Hözel, Markus; Imig, Ulrich; Jentsch, Elke; Loh, Sylvia; Maloney, Paul; Marzinzik, Markus; Meixner, Claudia; Porter, Neil; Rietgraf, Birgit; Ringel-Eichinger, Angela; Schoeneberg, Victoria; Sedlat-schek, Andreas; Spieler, Claudia; Sprunkel, Marcel; Thürwächter, Michael & Wittbrodt, Inga (2015): *Context Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker, Daniel; Brand, Steffen; Carleton-Gertsch, Louise; Genetsch, Martin; Hafner-Wün-ning, Bärbel & Kaminski, Cornelia; Karabulut-Klöppelt, Nilgöl; Kassebeer, Laura; Matz, Frauke; Otte, Florian; Rogge, Michael; Schönbach, Anna; Tokaryk, Jana; Verspai, Rei-ner; Sonntag-Weisshaar, Harald; Wick, Bernd; Wieckenberg, Christine (2021): *Green Line Oberstufe*. Stuttgart: Klett.
- Biermann, Michael; Debus, Hannelore; Gerlach, David; Mohr, Sascha; Quandt, Susanne & Steininger, Ivo (2019): *Notting Hill Gate 5*. Braunschweig: Westermann.
- Biermann, Michael; Debus, Hannelore; Gerlach, David; Mohr, Sascha; Quandt, Susanne & Steininger, Ivo (2020): *Notting Hill Gate 6*. Braunschweig: Westermann.
- Börner, Otfried; Debus, Hannelore; Mothershaw-Rogalla, Phil; Preedy, Ingrid; Oldham, Peter & Wrobel, Jürgen (2013): *Camden Market 1*. Braunschweig: Westermann.

- Brimage, David; Cummins, Jo; Daymond, Elizabeth; Dorsch, Timo; Eisermann, Bettina & Garrity, Leanne; Heidrich, Nicole; Hoke, Patrick; Immel, Catrin; Ku, Melanie; Rayner, Howard; Seekings, Karen; Shutler, Lee; Stodd, Louisa & Treleaven, Clare (2014): *Red Line 1*. Stuttgart: Klett.
- Brimage, David; Cummins, Jo; Daymond, Elizabeth; Dorsch, Timo; Hamm, Wolfgang; Hoke, Patrick; McBride, Sheila; Rayner, Howard; Seekings, Karen; Stodd, Louisa; Treleaven, Clare; Zander, Konstanze; Cowle, Andrew & Wood, Jennifer (2015): *Red Line 2*. Stuttgart: Klett.
- Brimage, David; Greenhalgh, Geraldine; Hamm, Wolfgang; Ku, Melanie; Rayner, Howard; Treleaven, Clare; Caridia, Chris; Cowle, Andrew; Cummings, Jo; Meisenzahl, Michael; Seekings, Karen & Zander, Konstanze (2016): *Red Line 3*. Stuttgart: Klett.
- Caridia, Chris; Cummins, Jo; Hamm, Wolfgang; Jessen, Andrea & Zander, Konstanze (2017): *Red Line 4*. Stuttgart: Klett.
- Caridia, Chris; Esser, Nikki; Greenhalgh, Geraldine; Hamm, Wolfgang; Ku, Melanie & McBride, Sheila (2018): *Red Line 5*. Stuttgart: Klett.
- Caridia, Chris; Hamm, Wolfgang; Horner, Marion; Ku, Melanie; Rayner, Howard & Shatwell, Daniel (2019): *Red Line 6*. Stuttgart: Klett.
- Claussen, Stephanie; Hanus, Pamela; Klemm, Kerstin; Reuter, Cristoph & Wauer, Sylvia (2015): *Camden Town 4*. Braunschweig: Westermann.
- Claussen, Stephanie; Hanus, Pamela; Klemm, Kerstin; Reuter, Cristoph & Wauer, Sylvia (2016): *Camden Town 5*. Braunschweig: Westermann.
- Claussen, Stephanie; Hanus, Pamela; Klemm, Kerstin; Reuter, Cristoph & Wauer, Sylvia (2018): *Camden Town 6*. Braunschweig: Westermann.
- Claussen, Stephanie; Hanus, Pamela; Lotz, Matthias; Reuter, Christoph; Schnoor, Mirja; Seydel, Christian & Wauer, Sylvia (2018): *Camden Town Oberstufe: Einführungsphase*. Braunschweig: Westermann.
- Claussen, Stephanie; Hanus, Pamela; Dietz, Christiane; Reuter, Christoph; Schnoor, Mirja; Seydel, Christian & Wauer, Sylvia (2019): *Camden Town Oberstufe: Qualifikationsphase*. Braunschweig: Westermann.
- Hanus, Pamela; Kiso, Robin; Reuter, Christoph; Wauer, Sylvia & Kratz, Ilka (2020): *Camden Town 5*. Braunschweig: Westermann.
- Hanus, Pamela; Kratz, Ilka; Reuter, Cristoph; Wauer, Sylvia & Zocholl, Peter (2012): *Camden Town 1*. Braunschweig: Westermann.
- Hanus, Pamela; Klemm, Kerstin; Reuter, Cristoph; Wauer, Sylvia; Ibe, Frauke & Zocholl, Peter (2013): *Camden Town 2*. Braunschweig: Westermann.
- Hanus, Pamela; Klemm, Kerstin; Reuter, Cristoph; Wauer, Sylvia & Ibe, Frauke (2014): *Camden Town 3*. Braunschweig: Westermann.
- Hanus, Pamela; Reuter, Cristoph & Wauer, Sylvia (2021): *Camden Town 6*. Braunschweig: Westermann.
- Harger, Laurence & Niemitz-Rossant, Cecile (2013): *Access 1*. Berlin: Cornelsen.
- Harger, Laurence & Niemitz-Rossant, Cecile (2014): *Access 2*. Berlin: Cornelsen.
- Harger, Laurence & Niemitz-Rossant, Cecile (2015): *Access 3*. Berlin: Cornelsen.
- Harger, Laurence & Niemitz-Rossant, Cecile (2016): *Access 4*. Berlin: Cornelsen.

- Harger, Laurence & Niemitz-Rossant, Cecile (2017): *Access 5*. Berlin: Cornelsen.
- Harger, Laurence & Niemitz-Rossant, Cecile (2018): *Access 6*. Berlin: Cornelsen.
- Harnett, Daniel; Müller, Kathrin & Vahle, Henriette (2020): *Camden Market 5*. Braunschweig: Westermann.
- Hird, Jon; Jones, Heather; Proulx, Marc; Tennant, Adrien; Tennant, Agnes; Wedler, Patricia & Sedgwick, Marcus (2021): *On Track 4*. Braunschweig: Westermann.
- Horner, Marion; Jones, Carolyn; Daymond, Elizabeth; Dennis, Paul; Hellyer-Jones, Rosemary & Weisshaar, Harald (2014): *Green Line 1*. Stuttgart: Klett.
- Horner, Marion; Jones, Carolyn; Marks, Jon; Wooder, Alison; Dennis, Paul; Greive, Barbara & Kaminski, Cornelia (2015): *Green Line 2*. Stuttgart: Klett.
- Jones, Carolyn; Kaminski, Cornelia; Horner, Marion & Sonntag-Weisshaar, Harald (2021): *Green Line 1*. Stuttgart: Klett.
- Jones, Carolyn; Marks, Jon; Weisshaar, Harald; Wooder, Alison; Baer-Engel, Jennifer; Kaminski, Cornelia & Köhler-Davidson, Elise (2016): *Green Line 3*. Stuttgart: Klett.
- Müller, Kathrin; Vahle, Henriette & Walker, Daniel (2021): *Camden Market 6*. Braunschweig: Westermann.
- Proulx, Marc; Abbey, Susan & Donoghue, Frank (2013): *Headlight 1*. Berlin: Cornelsen.
- Proulx, Marc; Abbey, Susan & Donoghue, Frank (2013): *Headlight 2*. Berlin: Cornelsen.
- Proulx, Marc; Abbey, Susan & Donoghue, Frank (2014): *Headlight 3*. Berlin: Cornelsen.
- Proulx, Marc; Abbey, Susan & Donoghue, Frank (2015): *Headlight 4*. Berlin: Cornelsen.
- Proulx, Marc; Abbey, Susan & Donoghue, Frank (2016): *Headlight 5*. Berlin: Cornelsen.
- Proulx, Marc; Abbey, Susan & Donoghue, Frank (2017): *Headlight 6*. Berlin: Cornelsen.