

**Textrezeption von Schulgeschichtsbüchern im  
Spannungsfeld von Lesesozialisation und  
Unterrichtspraxis**

**Eine Schulbuchanalyse mit sprachwissenschaftlichem Zugang**

Binationales Forschungsdiplom  
zur Erlangung des Doktorgrades der

**Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der  
Universität Augsburg**

und der

**Fakultät für Bildungswissenschaften der  
Freien Universität Bozen**

„Allgemeine Pädagogik, Sozialpädagogik und Allgemeine  
Didaktik“

XXIV Zyklus

**Vorgelegt von Sylvia Rottensteiner**

**Bozen, 2012**

**Erstgutachter:** Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

**Zweitgutachter:** Prof. Dr. Siegfried Baur

**Tag der mündlichen Prüfung:** 07. Februar 2012

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b>	<b>6</b>
<b>ZIELSETZUNG UND PROBLEMSTELLUNG</b>	<b>8</b>
<b>1 EINLEITUNG</b>	<b>10</b>
1.1 FORSCHUNGSSTAND	10
1.2 KONSTRUKTION DES BEGRIFFES SCHULBUCH	12
1.3 FUNKTIONEN EINES SCHULBUCHES	16
1.4 GESTALTUNGSASPEKTE DES SCHULBUCHES	19
1.5 ANFORDERUNGEN AN EINEN SCHULBUCHTEXT	20
1.6 VERSTÄNDLICHKEIT VON SCHULBUCHTEXTEN	21
<b>2 AUSGEWÄHLTE GESCHICHTSBÜCHER IM VERGLEICH</b>	<b>23</b>
2.1 AUSWAHLKRITERIEN	23
2.2 BESTANDSAUFNAHME: MAKROSTRUKTUREN DER AUSGEWÄHLTEN UNTERRICHTSBÜCHER	27
2.2.1 INHALTLICHER UMFANG DER UNTERSUCHTEN SCHULBÜCHER	27
2.2.2 ELEMENTE DER UNTERSUCHTEN SCHULBÜCHER	28
2.2.3 AUFBAU DER UNTERSUCHTEN SCHULBÜCHER	29
2.2.3.1 Geschichtsbuch	32
2.2.3.2 Anno	37
2.2.3.3 Forum Geschichte	42
2.2.3.4 Zeitbilder	46
2.2.3.5 Durch die Vergangenheit zur Gegenwart	49
2.2.2.6 Tabellarische Übersicht der Makrostrukturen	54
2.3 MIKROSTRUKTUREN DER AUSGEWÄHLTEN SCHULBÜCHER	56
2.3.1 RELATIONEN ZWISCHEN TEXT UND BILD	56
2.3.1.1 Bildtypen in den untersuchten Schulbüchern	63
2.3.1.2 Anordnung der Bilder	65
2.3.1.3 Zusammenhang Text-Bild	66
2.3.2 ÜBER TEXTLÄNGEN UND SATZLÄNGEN	69
2.3.2.1 Lesbarkeit der Texte in den untersuchten Schulbüchern	72
2.3.3 ZUM WORTSCHATZ DER UNTERSUCHTEN SCHULBÜCHER	77
2.3.3.1 Fachterminologie	87
2.3.3.2 Metaphorik	98
2.3.3.3 Mehrdeutigkeit	105

2.3.4 ÜBERGEORDNETE EINHEIT TEXT	109
2.3.4.1 Textsorten in den untersuchten Schulbüchern	111
2.3.4.2 Kohäsion und Kohärenz – zwei grundlegende Textualitätskriterien	113
2.3.4.3 Textverknüpfung mit außersprachlichen Wissensbeständen	121
2.3.5 GRAMMATIKALISCHE ANALYSE AUSGEWÄHLTER TEXTABSCHNITTE	124
2.3.5.1 Zur Morphologie: Wortbildung	125
2.3.5.2 Ursachen für Verständnisprobleme: Klammerbildung	128
2.3.5.3 Das Nomen und sein Umfeld	134
2.3.5.4 Determination durch Adjektive	136
2.3.5.5 Determination durch Adverbien	138
2.3.5.6 Determinationsgefüge mit Junktoren	140
2.3.5.5 Die Satzstruktur der untersuchten Schulbücher	144
<b>2.4 BEURTEILUNG DER SCHULBÜCHER</b>	<b>151</b>
2.4.1 SCHULBUCHBEURTEILUNG NACH DEM <i>HAMBURGER VERSTÄNDLICHKEITSKONZEPT</i>	152
2.4.2 SCHULBUCHBEURTEILUNG NACH DEM LESBARKEITSPROFIL VON BAMBERGER/VANECEK	166
2.4.2.1 Indikatoren für die Lesbarkeit von Texten nach Bamberger/Vanecek	169
<b>2.5 ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>173</b>
<b>3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</b>	<b>178</b>
<b>3.1 WAHL DER METHODEN</b>	<b>178</b>
<b>3.2 BEFRAGUNG DER LEHRPERSONEN - EXPERTENURTEIL</b>	<b>180</b>
3.2.1 VORAUSSETZUNGEN UND ORGANISATION	180
3.2.2 ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG DER LEHRPERSONEN	182
3.2.3 FUNKTIONEN DER UNTERSUCHTEN SCHULBÜCHER	193
3.2.4 WIE SIEHT LAUT LEHRPERSONEN EIN IDEALES SCHULBUCH AUS?	195
3.2.5 ZUSAMMENFASSUNG DER BEURTEILUNGEN	200
3.2.5.1 Die sprachliche Darstellung in den einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht	201
3.2.5.2 Die Gliederung der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht	201
3.2.5.3 Die inhaltliche Darstellung der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht	202
3.2.5.4 Der Stil der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht	202
3.2.5.5 Rezeption der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht	203
<b>3.3 DATENERHEBUNG AN EINER STICHPROBE VON SCHÜLERN</b>	<b>205</b>
3.3.1 SCHLUSSFOLGERUNGEN ZUR LEHRERBEFRAGUNG	205
3.3.2 AUSWAHL DER INSTRUMENTE	206
3.3.3 ERSTE TESTPHASE: TEXTVERSTÄNDNIS AUF DER GRUNDLAGE KURZER TEXTPASSAGEN	208
3.3.3.1 Auswertung der Daten der Schülerbefragung	211
3.3.3 FALLSTUDIE AUF DER GRUNDLAGE VON SCHULBUCHKAPITELN	224
3.3.3.1 Exkurs: Lesen als kulturelle Handlung	226

---

3.3.3.2 Der Prozess des Textverstehens	229
3.3.3.3 Einflussfaktoren des Textverstehens	234
	236
	236
	236
3.3.3.4 Lesesozialisation	236
3.3.3.5 Der Fragebogen	242
3.3.3.5 Ergebnisse der Fallstudie: Leseverhalten	243
3.3.3.6 Ergebnisse der Fallstudie: Leseverständnis	255
<b>3.4 ZUSAMMENFASSENDE ERGEBNISSE, RÜCKSCHLÜSSE UND AUSBLICKE</b>	<b>273</b>
<b>3.5 RELAZIONE SUGLI ESITI DELLA RICERCA, DEDUZIONI E PROSPETTIVE FUTURE</b>	<b>279</b>
<b><u>VERZEICHNIS DER BILDER, TABELLEN UND DARSTELLUNGEN</u></b>	<b>284</b>
<b><u>BIBLIOGRAFIE</u></b>	<b>287</b>

## Vorwort

Eine mögliche Szene aus dem Fachunterricht einer Klasse in der Sekundarstufe: Im Unterricht wird ein Themenschwerpunkt behandelt, Texte werden gelesen, Beispiele erklärt und womöglich auch eine Diskussion in Gang gesetzt. Zur Vertiefung der Einheit sind die Schüler angehalten, als Hausaufgabe oder als Übung in der Klasse einige Fragen zu beantworten. Als Textgrundlage dient ihnen das entsprechende Kapitel in ihrem Schulbuch. Einige Schüler meistern die Aufgabe zur Zufriedenheit ihres Lehrers, gehen auf die Fragen ein und verwenden ein angemessenes fachsprachliches Vokabular. Ein Großteil der Klasse findet lediglich einen oberflächlichen Zugang zum Text und wartet mit sowohl inhaltlich als auch sprachlich unzureichend beantworteten Fragen auf. Einzelne haben zwar keine Aufgabe vorzuweisen, dafür aber eine Entschuldigung: „Ich habe es nicht verstanden!“

Meine eigene Unterrichtserfahrung hat mich gelehrt, solche Aussagen nicht kategorisch als Ausreden abzutun, denn spätestens eine mündliche oder schriftliche Leistungskontrolle förderten schließlich die Verständnisschwierigkeiten zutage. Bei schlechten Leistungen wird von den Lehrern gerne mangelnde Lernbereitschaft diagnostiziert, da Textverständnis weitgehend vorausgesetzt wird: Die Texte seien schließlich in der Muttersprache der meisten Schüler verfasst und man habe das Thema ja eingehend im Unterricht behandelt. Arbeit an Texten und das dafür notwendige Textverständnis wird in den Schulen zumeist als Subkategorie des Sprachunterrichts verbucht; Unterrichtsfächer wie Naturkunde, Geografie oder Geschichte verweisen auf diese Kompetenz zwar in den Bewertungskriterien, ein gezieltes Training diesbezüglich fällt jedoch unter die Gestaltungsfreiheit des jeweiligen Lehrers. Die Endresultate sind vielfach eine Ernüchterung für Schüler als auch Lehrer. Wie kann es sein, dass Texte in den Fachbüchern nicht verstanden werden? Wie sind die Bücher konzipiert, deren Anforderungen an ihre Rezipienten zu hoch sind? Diese Fragen beschäftigen Lehrer immer wieder, vor allem, wenn es darum geht, in den halbjährlich stattfindenden Bücherkonferenzen geeignete Materialien für den Unterricht zu bestimmen. Insofern

liegt eine Untersuchung nahe, welche Fachtexte sowohl vor einem strukturalistischen als auch einem kommunikationsorientierten Hintergrund beleuchtet, mit dem Ziel, Rezeptionsschwierigkeiten zu visualisieren und didaktisch zu neutralisieren. Es gilt, das subjektive Empfinden des Nicht-Verstehens zu überprüfen, anhand von wissenschaftlicher Forschung zu beschreiben und zu objektivieren. Erst dann können entscheidende Fragen beantwortet werden, wie etwa nach den Parametern, welche für Verständnisschwierigkeiten verantwortlich sind oder nach den Instrumentarien eines idealen Unterrichts, welcher den Hürden der Textrezeption vorbeugen könnte.

**Anmerkung:** Aus sprachästhetischen Gründen wird innerhalb der Arbeit auf die Ausformulierung geschlechterspezifischer Genera verzichtet.

## Zielsetzung und Problemstellung

Das Kernstück der vorliegenden Arbeit umfasst eine empirische Untersuchung in ersten Klassen allgemeinbildender Oberschulen und in dritten Klassen allgemeiner Mittelschulen, die belegt, dass Schüler bei der Arbeit mit Texten aus den gängigen Unterrichtsbüchern auf erhebliche Verständnisschwierigkeiten stoßen. Besonders in jenen Unterrichtsfächern, die vorwiegend mit Textunterlagen operieren, tritt häufig ein enormes Leistungsgefälle zutage, welches auch bei muttersprachlichen Schülern nicht nur auf Desinteresse zurückgeführt werden kann, dessen Ursprung vielmehr in Rezeptionsproblemen zu suchen ist. Derartige Schwierigkeiten resultieren zum einen aus einer zunehmenden Heterogenität innerhalb der Klassen, provoziert nicht nur durch den demografischen Wandel, sondern auch durch eine Klassenzusammensetzung, welche sich am integrativen Schulmodell orientiert. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler, vom Elternhaus auf dem Bildungsweg geförderte Schüler und Schüler aus bildungsfernen Familien, Schüler mit markanten dialektalen Färbungen und Schüler mit fremdländischer Muttersprache sind nicht selten in ein und derselben Klasse anzutreffen. Zum anderen müssen die Ursachen von Verständnisschwierigkeiten auch in den vorliegenden Unterrichtsmedien selbst gesucht werden, welche sich nicht durchgängig an sprachpädagogische Forderungen halten und Methoden vermitteln, die vom Rezipienten nicht immer erfasst werden können. Aus dieser Situation ergeben sich für das unterrichtende Personal komplexe methodische und didaktische Anforderungen, zumal das Schulsystem selbst seine auf Homogenität ausgerichtete Grundhaltung noch nicht überwunden hat<sup>1</sup>. Eine entsprechende Aufarbeitung der Unterrichtsmaterialien wird erforderlich, um für alle Schüler dieselben Ausgangsbedingungen zu schaffen. Einen ersten Schritt in Richtung einer verbesserten Konzeption des Umgangs mit dem Medium Schulbuch wird die vorliegende Arbeit unternehmen.

---

<sup>1</sup>Vgl. **Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf**: *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1999.

Mit dem Forschungsvorhaben soll aber nicht nur eine reine Diagnose des Textverständnisses bzw. -unverständnisses erreicht werden, es gilt auch zu fragen, worin die Ursachen dieser unbefriedigenden Situation zu suchen sind. Darüber hinaus soll möglichst präzise festgestellt werden, auf welcher Ebene die Verständnisschwierigkeiten angesiedelt sind. Dieser Absicht wird im ersten Teil der Arbeit eine rein linguistische Untersuchung ausgewählter Texte nach den gängigen Parametern der strukturalistischen Linguistik und der kommunikationsorientierten Textanalyse zugrunde gelegt. Diese linguistische Analyse macht es sich zum Ziel, sowohl grammatische, lexikalische, semantische als auch thematische Strukturen aufzuzeigen, anhand derer die kommunikative Funktion konkreter Texte überprüft werden soll. Darüber hinaus wird Einsicht in die Regelmäßigkeit der Textkonstitution in Unterrichtsbüchern gegeben und der Zusammenhang mit der Rezeption von Texten erschlossen. Anhand der daraus gewonnenen Ergebnisse soll ein Forschungsleitfaden für die empirische Untersuchung mit ausgewählten Personengruppen erarbeitet werden. Die Interpretation der Resultate soll das Erstellen einer Typologie und in einem weiteren Schritt einer Hierarchie der Verständnisschwierigkeiten ermöglichen. Zu guter Letzt sind auch noch Überlegungen dahingehend anzustellen, wie ein fachspezifischer Text aus sprachwissenschaftlicher Sicht konzipiert werden muss, damit der Rezipient ohne relevante Verständnisschwierigkeiten damit arbeiten kann.

Der zweite Teil der empirischen Studie basiert auf Tests und Fragebögen auf der Grundlage der ausgewählten Schulbuchtexte.

Für die empirische Arbeit ergeben sich im Wesentlichen zwei Problemkreise, ein methodischer und ein inhaltlicher: Zunächst gilt es, eine Methode zu entwickeln, die es ermöglicht, sowohl quantitativ als auch qualitativ das Ausmaß der Verständnisschwierigkeiten einer Gruppe von Testpersonen beim Erarbeiten eines ausgewählten Textes darzulegen. Der zweite Schwerpunkt konzentriert sich auf die inhaltliche Ebene und stellt die Entwicklung der erwähnten Typologie der Verständnisschwierigkeiten dar, die einen Rückschluss auf die Parameter, die für das Rezeptionsproblem verantwortlich sind, erst ermöglicht.

# 1 Einleitung

## 1.1 Forschungsstand

Schulbuchforschung als interdisziplinärer Forschungszweig blickt auf eine lange Tradition zurück. Gegenstand der Untersuchungen waren und sind Schulbücher als Politicum, Informatorium und als Paedagogicum<sup>2</sup>, ein weiteres Feld der Wissenschaft bilden die Fragen der Schulbuchtheorie, Studien zur Schulbuchgestaltung oder zur Vermarktung. Arbeiten zur Rezeption und Wirkung von Schulbüchern bilden in der langen Liste von Publikationen eine Ausnahme, wenngleich als Ziele der Unterrichtsmedien bildungs-, sinn- und identitätsstiftende Absichten gelten. Eine der wenigen durchgeführten Befragungen zur Benutzung von Schulbüchern im Fach Geschichte wurde 2002 von der Gruppe um BODO VON BORRIES durchgeführt und 2005 publiziert<sup>3</sup>. Das Ergebnis dieser Stichprobe erschließt die Grenzen rezeptorischer Kompetenzen von Schülern. „Die Kinder und Jugendlichen wissen zwar so ungefähr, wovon die Rede ist [...]“<sup>4</sup>, können oder wollen die Tiefenstruktur der Informationen allerdings nicht erfassen. Die eigentlichen Absichten eines Schulbuches werden folglich von vielen Rezipienten, in diesem Falle Schüler, nicht verstanden. Dies legt Untersuchungen nach den Ursachen von Verständnisschwierigkeiten nahe. Nach den betrüblichen Ergebnissen der PISA-Studie zur Lesekompetenz im Jahre 2000 boomen neuerdings Forschungszweige in diese Richtung. Allerdings beschränken sich die Forschungsergebnisse vorwiegend auf Textualitätskriterien innerhalb der Schulbücher, auf die Erzählstruktur und den narrativen Zusammenhang sowie auf inhaltlich sinnstiftende Merkmale wie Gegenwartsbezug und Einbindung in die multimediale Lernumgebung. Die Mikroebene

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu **Stein, Gerd**: *Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis*. In: **Wiater, Werner (Hg.)**: *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 2003. S. 11-21

<sup>3</sup> Die detaillierten Ergebnisse sind nachzulesen unter **Borries, Bodo von**: *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried: Ars Una, 2005.

<sup>4</sup> **Borries, Bodo von**: *Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen*. In: **Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.)**: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin: Lit, 2006. S. 39-51

der Sprachstruktur fristet hierbei ein Schattendasein. Fragen nach grammatischen, lexikalischen oder semantischen Elementen scheinen für das Verständnis von Texten nicht relevant zu sein, einziger Aspekt einer linguistischen Analyse in Schulbüchern bildet die Textkohärenz, welche in Zusammenhang mit der Narrativität größere Beachtung findet. Eben diese Kriterien werden auch in dem 2007 von der Stiftung Warentest veröffentlichten Test zu Schulgeschichtsbüchern nicht berücksichtigt. KARL HEINRICH POHL bezeichnet ihn deshalb als „exemplarisches Beispiel für einen misslungenen Test“<sup>5</sup> und spricht von Erstaunen und Heiterkeit ob der angetroffenen „Oberflächlichkeit“<sup>6</sup>. Als Grundlage für den Test diente ein probater Erfassungsbogen, der aber nach der Ansicht von POHL und mit ihm der Geschichtsdidaktiker einer fundierten Auseinandersetzung mit evaluationswürdigen Kriterien entbehrt. POHL verlangt gar eine Entschuldigung der Stiftung, auch wenn er eingangs über die Schwierigkeiten der Schulbuchanalyse im Allgemeinen und der der Geschichtsbücher im Speziellen informiert: „Die Beurteilung von Geschichtsbüchern ist deswegen so schwierig, weil bereits der Sinn und das Ziel von Geschichtsunterricht höchst umstritten sind, eine Unsicherheit, die sich naturgemäß auch auf die Geschichtsbücher überträgt.“<sup>7</sup> Die Stiftung weist die Vorwürfe erwartungsgemäß weit von sich und argumentiert mit Publikationen für die breite Öffentlichkeit und nicht für ein Fachpublikum. Die detaillierten Analysen seien vorhanden, nur leider können sie vorerst von den Fachleuten nicht eingesehen werden. Dies sind einige der wenigen Beispiele zur Analyse der Schulbücher, welche – mit Verlaub – bei weitem noch nicht den gesamten Gegenstand des Forschungsfeldes abdecken. Es sei deshalb schon eingangs darauf hingewiesen, dass in diesem Bereich Aufholarbeit zu leisten ist und die vorliegende Arbeit als Beitrag diesbezüglich zu verstehen ist.

Einleitend gilt es nun zu analysieren, was in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur als Schulbuch verstanden wird, welche Anforderungen an ein Schulbuch gestellt werden und wie die Gestaltung gängiger Schulbücher tatsächlich aussieht, zumal sich die Schulbücher mit Beginn der 1980er Jahre kontinuierlich in Erscheinungsbild und

---

<sup>5</sup> Pohl, Karl: *Die „Stiftung Warentest“ und die deutschen Schulgeschichtsbücher. Ein exemplarisches Beispiel für einen misslungenen Test.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht.* Jg. 2009/60/1. S. 32.

<sup>6</sup> Pohl, Karl (Anm. 5) S. 32.

<sup>7</sup> Pohl, Karl (Anm. 5) S. 32.

Konzeption verändert haben. Vor allem hinsichtlich der Textfülle, der grafischen Präsentation, der Sprache und der Handlungsorientierung wurden – verstärkt nach den Ergebnissen der PISA-Erhebung – neue Maßstäbe gesetzt. Das von LAUBIG/PETERS/WEINBRENNER entwickelte *Bielefelder Raster*<sup>8</sup> zur Beurteilung von Schulbüchern listet diesbezüglich fünf Bewertungskategorien auf, die neben der Metatheorie der Aussagen sowohl den fachwissenschaftlichen Bezug, die Einbindung in die Fachdidaktik, die erziehungsorientierte Ausrichtung als auch ein adäquates Schulbuchdesign fordern. Diese Checkliste von 450 Punkten mag zwar für wissenschaftliche Zwecke durchaus angemessen sein, für die Schulbuchwahl an den verschiedenen Schulen jedoch zu umfangreich und kompliziert. Praxisbezogener und für eine konkrete Anwendung geeigneter ist das von RAUCH und TOMASCHEWSKI entwickelte *Reutlinger Raster*<sup>9</sup> sowie die Richtlinien von RICHARD BAMBERGER, LUDWIG BOYER, KARL SRETENOVIC und HORST STRIETZEL<sup>10</sup>.

## 1.2 Konstruktion des Begriffes Schulbuch

Landläufig versteht man unter einem Schulbuch eine Ansammlung von Inhalten zu einem bestimmten Themenkomplex, die zu Unterrichtszwecken in einen inhaltlich überschaubaren, sprachlich altersgemäßen und didaktisch praxisorientierten Zusammenhang gebracht wurden. Lehrstoff und –materialien müssen trotz restringierter Dimensionen fachlich korrekt sein. In diesem Sinne ist das Schulbuch zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch anzusiedeln<sup>11</sup>. Nach Grundkonzeption und speziellen Funktionen gibt es jedoch eine Reihe sehr

---

<sup>8</sup> Vgl. **Laubig, Manfred/Peters, Heidrun/Weinbrenner, Peter**: *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 1986.

<sup>9</sup> Vgl. **Rauch, M./Tomaschewski, L.**: *Schulbücher für den Sachunterricht. Überblick – Analysen – Entscheidungshilfen*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V., 1986. (= Beiträge zur Reform der Grundschule 66)

<sup>10</sup> Vgl. **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst**: *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: ÖBV, 1998

<sup>11</sup> Vgl. **Wiater** (Anm. 1) und auch **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst** (Anm. 10) S. 7

unterschiedlicher Schulbücher, man denke nur an die Fibeln der Primarstufe, an Nachschlagewerke oder Unterrichtsmaterialien, die lediglich in digitaler Form verfügbar sind. Diese Formen von unterrichtsstützenden Materialien zählen laut BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL lediglich zu Schulwerken im weiteren Sinne und finden in ihren Untersuchungen keine oder nur bedingte Berücksichtigung. Das didaktische Medium in Buchform dient seiner Konzeption nach weiterhin „zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse).“<sup>12</sup> Schulbücher strukturieren in vielen Fällen die Unterrichtsplanung in methodischem Aufbau und didaktischer Aufbereitung, sind im weiteren Sinne maßgebend für die Qualität des Unterrichts.<sup>13</sup> Über didaktische und methodische Anforderungen hinaus muss das Schulbuch auch pädagogischen und politischen Gesichtspunkten Rechnung tragen und übernimmt infolgedessen innerhalb einer Gesellschaft oder eines Kulturkreises eine bildungs- und identitätsfördernde Funktion<sup>14</sup>. Insofern zählt das Schulbuch zu den bedeutendsten Literaturgattungen.<sup>15</sup>

Die Schulbuchforschung setzt das Schulbuch als Werk eigener Art voraus, die Frage nach der Eigenart bzw. Identität des Schulbuches bleibt hierbei jedoch weitgehend unreflektiert. Dieses Versäumnis versucht GERTRUD HÄUSSLER in einem Beitrag zur Eigenart des Schulbuches aus dem Weg zu räumen. Hierin stehen vier Erklärungsansätze oder Thesen zur Diskussion, nach welchen Schulbücher hinsichtlich ihrer gemeinsamen Merkmale und der Frequenz ihres Auftretens für eine allgemein gültige Definition vorbereitet werden sollen. Der Artikel ist weniger mit wissenschaftlichen Ergebnissen gespickt, sondern wirft vielmehr eine Reihe von Fragen auf, gekoppelt an den Wunsch, diese systematisch beantwortet zu sehen. Die zentrale Frage bleibt eine, nämlich jene nach der Identität des Schulbuches. Ist dies nun laut HÄUSSLER eine typologische, eine

---

<sup>12</sup> **Wiater** (Anm.1)

<sup>13</sup> Die meisten Schulbuchanalysen gehen lediglich auf das Medium selbst ein und klammern die Funktion des Lehrers förmlich aus. Die vorliegende Arbeit soll mittels der empirischen Untersuchung zusätzlich die Wechselwirkung von Schulbuchwissen und Lehrerverhalten offenlegen.

<sup>14</sup> Vertiefende Lektüre zum Geschichtsbewusstsein ist vor allem unter den Publikationen von Bodo von Borries zu finden.

<sup>15</sup> Zu den Merkmalen von Schulbüchern vgl. **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst** (Anm. 5) S. 7 ff.

strukturelle, eine funktionale oder eine historische Identität?<sup>16</sup> Nach HÄUSSLER ist die Zuordnung bestimmten Gesichtspunkten unterworfen, misst sich aber auch an quantitativen Daten. Bezüglich fundierter Ergebnisse zu den vier dargebotenen Thesen sind in absehbarer Zeit vermutlich weitere Publikationen innerhalb der Schulbuchforschung zu erwarten.

Innerhalb Deutschland und Österreich durchlaufen Schulbücher vor ihrer Einführung in den einzelnen Schulen ein staatliches Zulassungsverfahren, das in der Regel Verfassungs- und Gesetzeskonformität, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Altersentsprechung und Kongruenz mit der fachwissenschaftlichen Forschung überprüft. Je nach Bundesland wird der Kriterienkatalog mit mehr oder weniger Punkten ergänzt. An den Schulen dürfen letztlich nur jene Bücher verwendet werden, die in der veröffentlichten Liste angeführt sind. Für die Autonome Provinz Bozen entfällt dieses Auswahlverfahren. Die meisten Schulen greifen auf deutsches oder österreichisches Lehrmaterial der gängigen Schulbuchverlage zurück, sofern der Inhalt in etwa mit dem Lehrplan der Provinz kompatibel ist. Die Auswahl der Unterrichtsbücher obliegt den Fachlehrern der einzelnen Schulen; in sogenannten Bücherkonferenzen müssen neue Bücher jedoch vom Kollegium und der Schulführung für gut befunden werden. Das Deutsche Schulamt greift als bildungsleitende Instanz nicht in diese schulinterne Abstimmung ein. Diesem Umstand ist es anzurechnen, dass das Schulbuch nur im weitesten Sinn dem Lehrplan entsprechen muss, tatsächlich aber in umgekehrter Weise als „heimlicher“ Lehrplan<sup>17</sup> fungiert. In den 1990er Jahren ist im Auftrag des Schulamtes der ministeriale Lehrplan zwar für die deutschen Schulen angepasst worden, hat jedoch den Status eines Entwurfes noch nicht überschritten. Insofern bieten die amtlichen Vorgaben keine stringenten Argumente, sich einer staatlichen curricularen Steuerung zu unterwerfen. Die meisten Lehrpersonen an Südtirols Schulen geraten laut OTTO WUNDERER bei der Entscheidung, ein neues Lehrbuch einzuführen, in Verlegenheit. Eine mögliche erste Anlaufstelle für eine Recherche bietet die Bibliothek des Pädagogischen

---

<sup>16</sup>Vgl. **Häußler, Gertrud**: *Die konstitutive Funktion der Frage nach der Eigenart des Schulbuchs für die Schulbuchforschung: Vier Erklärungsansätze zur Diskussion*. In: **Van Gorp, Angelo/Depaepe, Marc (Hrsg.)**: *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, <sup>4</sup>2009. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) S. 51-65.

<sup>17</sup> Vgl. **Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hg.)**: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2005. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)

Instituts an, welche angehalten ist, die neuesten auf dem Markt erschienenen Unterrichtsbücher anzukaufen. Die Fülle der zur Verfügung stehenden Materialien erleichtert aber in keiner Weise die Auswahl, zumal die Auslese Kriterien der meisten Lehrpersonen unterschiedlich ausfallen und in vielen Fällen nicht wissenschaftlichen Parametern unterliegen. Allen deutschen und österreichischen Schulwerken haftet aber nach WUNDERER eine Reihe von Problematiken an. Zum einen sind die deutschen Geschichtsbücher der Sekundarstufe II auf 4 Jahre hin konzipiert, während Italien die mittlere Reife in 5 Jahre organisiert. Zum anderen entfallen in diesen adaptierten Schulbüchern Themenkreise, die sowohl das regionale als auch das nationale historische Umfeld hinreichend abdecken. Hierzu sind allerdings Zusatzmaterialien erarbeitet worden, welche den fehlenden Sachbestand weitgehend abdecken.<sup>18</sup>

Unter dem Titel *Geschichtsbuch für Südtiroler Mittelschulen* wurde bereits in den 1980er Jahren ein den regionalen Bedürfnissen angepasstes Schulbuch entwickelt. Die letzte Überarbeitung erfolgte im Jahre 2002. Aufgrund veränderter Lernsituationen und der Implementierung neuer didaktischer Mittel in den Unterricht, ist dieses Schulwerk jedoch nicht mehr zeitgemäß, weshalb im Jahre 2008 eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag betraut wurde, Maßstäbe für ein neues Geschichtsbuch zu erarbeiten. Ein vergleichbares Unterrichtsbuch für die Sekundarstufe II existiert nicht. Ein zweibändiges Werk zur Landesgeschichte, welches die gebräuchlichen Schulbücher ergänzen soll, ist jedoch in Ausarbeitung.

Während die Definition des Begriffes Schulbuch aufgrund der Verschiedenartigkeit der einzelnen Medien nur innerhalb eines sehr weit gesteckten Rahmens möglich ist, können die Anforderungen an ein Schulbuch weitaus klarer umrissen werden. In der heutigen kompetenzorientierten Unterrichtspraxis sind dies vor allem fachspezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie das dazugehörige Wissen über Methoden und Sachinformationen, die ein Schulbuch vermitteln sollte.

Für die in dieser Arbeit relevante Geschichtsdidaktik fordert BORRIES im Besonderen die Fähigkeit zum Wissenstransfer, ohne welche der sinnstiftende Gegenwartsbezug nicht zustande kommen kann. Hieraus müssen laut BORRIES Teilkompetenzen ermittelt und Verknüpfungsmöglichkeiten aufgezeigt und eingeübt

---

<sup>18</sup> Vgl. **Wunderer, Otto**: *Das Geschichtsbuch an Südtirols Oberschulen – ein Dilemma*. In: *Information*, Jg. 2000/21/1. S. 24-32.

werden. Die in den untersuchten Geschichtsbüchern eingefügten Workshop-Seiten oder Anleitungen unter dem Titel *Geschichtslabor* bilden hierzu einen ersten Zugang. Methodisch wurde bis dato in erster Linie dem Prinzip der Wiedererkennung Rechnung getragen, dies galt sowohl für den Inhalt als auch für die Gestaltung der einzelnen Kapitel. Jedes neue Thema sollte – wie bereits Comenius im 17. Jahrhundert forderte – an einem bereits bekannten Inhalt erlernt werden. Moderne Schulbücher weichen von dieser traditionellen Darstellung jedoch zunehmend ab und bieten stattdessen abwechslungsreiche Zugangsmöglichkeiten. Sie versuchen vor allem durch ästhetische Beigaben das zentrale, aber unbeliebte Medium Schulbuch aufzuwerten. Zur Förderung spezieller Kompetenzen sieht BORRIES den abwechslungsreichen Aufbau der Kapitel sogar als notwendig an<sup>19</sup>.

Das Interesse an Schulgeschichtsbüchern beschränkt sich bei weitem nicht nur auf den schulischen Rahmen, sondern liegt sowohl politischen Entscheidungsträgern als auch den Geschichtswissenschaftlern am Herzen. Zum einen ist das Schulgeschichtsbuch eines der wichtigsten Medien für die politische Bildung, zum anderen ist es ein wichtiger Kanal zum Transport historischer Forschungsergebnisse an die Gesellschaft.<sup>20</sup> Angesichts dieses großen Interesses ist es durchaus verwunderlich, dass es weder Normen noch Standards bezüglich Form, Inhalt und Funktion des Geschichtsbuches gibt. In diesem Zusammenhang hat die Geschichtswissenschaft eindeutig Nachholbedarf. Auch empirische Untersuchungen über den praktischen Gebrauch von Schulbüchern und ihre Rolle im Lernprozess stehen noch aus. Einen kleinen Beitrag hierzu will die vorliegende Arbeit leisten.

### 1.3 Funktionen eines Schulbuches

Das obige Kapitel zum Begriff des Schulbuches spricht unter anderem von einer bildungs- und identitätsfördernden Funktion des Mediums. Orientiert an BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL bezieht sich diese Funktion aber auf den

---

<sup>19</sup> Vgl. **Borries** (Anm. 3)

<sup>20</sup> Vgl. **Rüsen, Jörn**: *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*. In: *Internationale Schulbuchforschung*, Jg. 14 (1992) 3. S. 237 f.

außerschulischen Wirkungskreis und könnte in etwa mit der von den Autoren als *kulturelle Funktion* bezeichneten Absicht gleichgesetzt werden. Vor allem die identitätsbildende Funktion eines Schulbuches ist stark von kulturellen, gesellschaftlichen, sozialen aber auch politischen Argumenten gesteuert und kann bewusst oder ungewollt in den Dienst außerschulischer Einflussnahme gestellt werden.<sup>21</sup>In diesem Sinne ist das Schulbuch „an exponent of a certain sociological code if we are looking for a representation of the standards that the community requires as norms for schoolchildren in any particular period.“<sup>22</sup>Insofern avancierten sowohl klassische als auch moderne Schulbücher zu einem Symbol für nationale kulturelle Identität seit Gesellschaften versucht haben, Werte und Traditionen sowie deren kontinuierlichen Wandel festzuhalten.<sup>23</sup>Analytisch lässt sich folglich an den Schulbüchern sowohl die empirische Wirklichkeit der Schule als auch das Curriculum der jeweiligen Perioden ablesen. Das Schulbuch kann also verstanden werden als „representation of the practices that it foresees and includes, as a base underlying which we find the pedagogical discourses regarding school activity and as an object indicating the values on which the ruling administration is based.“<sup>24</sup>

Neben den außerschulischen Funktionen erfüllt das Schulbuch auch Aufgaben, die sich konkret auf den Wirkungsbereich der Schule im Allgemeinen und des Unterrichts im Besonderen beziehen. Allen voran ist hier sicherlich die *Informationsfunktion* zu nennen, das Schulbuch als Informationsquelle innerhalb eines didaktischen Kontextes. Da die Auswahl der präsentierten Inhalte zwar dem ministerialen Lehrplan folgen muss, innerhalb dessen aber dem willkürlichen Empfinden und den subjektiven Kriterien des Autorenteam ein gewisser Rahmen eingeräumt wird, kommt dem Schulbuch zudem eine *richtungsweisende Funktion* zu. Die Gewichtung bestimmter Inhalte erfolgt hierbei mittels vorgefertigter Aufgaben oder gesteuerter

---

<sup>21</sup> Vgl. **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst** (Anm. 5) S. 14.

<sup>22</sup> **Benito, Agustin Escolano**: *The manual as text: The construction of an identity*. In: **Van Gorp, Angelo/Depaepe, Marc (Hrsg.)**: *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, <sup>4</sup>2009. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) S. 38.

<sup>23</sup> Vgl. **Choppin, Alain**: *Introduction*. In: *Manuels scolaires. États et sociétés, Histoire de l'Éducation*, 58, S. 5.

<sup>24</sup> **Benito, Agustin Escolano** (Anm. 21) S. 43.

Impulse. Die Forderung nach uneingeschränkter Multiperspektivität kann folglich nur bis zu einem gewissen Punkt erfüllt werden.

Die Inhalte in den einzelnen Schulbüchern unterliegen einer strengen Strukturvorgabe. Moderne Schulbücher liefern auf Doppelseiten oder in ähnlich überschaubarem Umfang Themeneinheiten, die vielfach bereits didaktisch aufbereiteten Stundenbildern entsprechen. Die Aneinanderreihung dieser Unterrichtseinheiten orientiert sich wiederum an den vorgeschriebenen Lehrplänen der entsprechenden Schulstufen. Insofern kommen Schulbücher dem Fachlehrer sowohl in der Erstellung des Jahresplanes als auch in der Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten entgegen. BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL nennen dieses Phänomen *Strukturierungsfunktion* der Schulbücher. Darüber hinaus bieten einige Schulbücher auch Differenzierungsmöglichkeiten, indem sie zwischen Grund- und Zusatzinformationen unterscheiden, an Niveaustufen angepasste Arbeitsaufträge auflisten oder verschiedene Methoden zur Erarbeitung der Inhalte präsentieren. Das genannte Autorenteam skizziert noch zwei weitere Funktionen, die ganz offensichtlich der didaktischen und methodischen Vorgangsweise des Lehrers zugute kommen. Zum einen wird dem Lehrer durch eine entsprechende „schülerfreundliche“ Gestaltung des Schulbuches ein Großteil der Motivationsarbeit abgenommen, zum anderen bieten die Schulbücher bereits genügend Anleitungen zur Vertiefung und Sicherung der Inhalte, sodass die Vorbereitung von Leistungskontrollen gegebenenfalls auch entfällt. In diesem Zusammenhang liegt die Überlegung nahe, ob mit der Schulbuchkonzeption weniger die Bildungsfunktion, die sich am Schüler manifestieren soll, verfolgt wird, oder die Entlastung des Lehrpersonals angestrebt wird, indem Schulbücher zur „Selbstbildung des Schülers“<sup>25</sup> vermarktet werden. In einer Zeit, in der Schulbücher noch als Mangelware gehandelt wurden, fielen dem Lehrer zahlreiche Aufgaben zu, die heute ein modernes Schulbuch zu übernehmen in der Lage ist wie etwa die Vereinfachung der Inhalte oder die Beschaffung von visuellen Materialien. Letzten Endes hängt der Gebrauch des Schulbuches, die reflektierte oder unreflektierte Übernahme der in modernen Schulbüchern vorgefertigten mundgerechten Wissenshäppchen aber weiterhin von den didaktischen Entscheidungen der jeweiligen Lehrperson ab. Fiel dem Lehrer vor der Reform des Schulbuches in den 1990er Jahren noch die Aufgabe der

---

<sup>25</sup> . Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst (Anm. 5) S. 17.

Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in schülergerechte Darstellungsformen, die Strukturierung der Lernbereiche oder die Steuerung des Unterrichtsablaufes zu, haben sich heute die Aufgabenschwerpunkte weitgehend verlagert: der Lehrer als Koordinator, der Lehrer als Orientierungsstütze, der Lehrer als Moderator. Das Navigieren zwischen diesen neuen Herausforderungen vor einem multimedialen und zunehmend vernetzten Hintergrund darf im Vergleich zur Wissensvermittlung einer anderen Generation von Lehrern keinesfalls herabgesetzt werden, vielmehr bedarf die Formulierung von Aufgabenbereichen innerhalb des Berufsbildes *Lehrer* einer grundlegenden Korrektur.

#### 1.4 Gestaltungsaspekte des Schulbuches

Unabhängig vom Ist-Zustand sollten Schulbücher dergestalt sein, dass sie ein bestmögliches Lernen für *alle* Schüler ermöglichen. Zwar kann die Lernfähigkeit von Schülern nicht gemessen werden, deren wichtigster Indikator bleibt jedoch die Lesefähigkeit. Zur Förderung der Lesekompetenz kann ein Schulbuch beitragen, indem es etwa Kriterien erfüllt wie ein leserliches Schriftbild, eine konzentrationsorientierte Portionierung der Inhalte, einen altersgerechten Schwierigkeitsgrad der Texte, eine narrative Erzählstruktur und motivationsfördernde Gestaltungselemente.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vorwiegend mit der sprachlichen Gestaltung fachspezifischer Schulbücher, weshalb auch einleitend diesem Aspekt die größte Aufmerksamkeit beigemessen wird. Die wohl bedeutendste Herausforderung bei der Gestaltung von Schulbüchern kommt der Lesbarkeit der Texte zu. Unter Lesbarkeit wird hier vorwiegend die Erfüllung mehrerer Kriterien für die Verständlichkeit von Texten verstanden. Die Textverständlichkeit beruht sowohl auf textimmanenten Merkmalen wie Wortschatz, Wort- oder Satzkomplexität, ist aber auch von kontextuellen Faktoren abhängig, die vornehmlich den Leser selbst betreffen. Hierzu zählen die Sprachfähigkeiten, fachliche Kompetenzen, das Interesse des Lesers und - nicht zu unterschätzen - die Motivation. Ein motivierter Leser wird leichter und schneller ein Textverständnis erlangen als ein Leser mit geringem Interesse.

Bezüglich der Lesbarkeit bzw. der Verständlichkeit von Texten sind seit dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zahlreiche Untersuchungen durchgeführt worden, dementsprechend liegt heute eine Reihe von Daten vor. Besondere Beachtung finden hierbei Verständlichkeitskonzeptionen, die bevorzugt mit Lesbarkeitsformeln operieren, den Schwierigkeitsgrad von Texten folglich in Zahlen ausdrücken. Da die diversen Formeln aber lediglich eine unzureichende Anzahl von Faktoren berücksichtigen, soll in dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen, sondern nur zu Vergleichszwecken darauf verwiesen werden. Weitaus tiefgründiger erscheinen Untersuchungen, die sich sowohl mit der Wortebene, der Satzebene als auch der Textebene eingehend befassen. Ein eigens hierfür entwickeltes Analyseraster<sup>26</sup> soll zur genaueren Untersuchung der Schwierigkeit bzw. Verständlichkeit von Texten verlässliche Daten liefern.

BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL führen in ihrem Buch noch eine Reihe weiterer Kriterien an, welche zur Verständlichkeit und Überschaubarkeit eines Schulbuches beizutragen vermögen. Dazu zählt unter anderem die Leserlichkeit des Druckbildes. Ausgehend von der Schriftgröße, welche 10-Punkt bei Kindern bis zu 14 Jahren nicht unterschreiten sollte, sind des Weiteren Schriftschnitt, Buchstaben- und Wortabstand, Zeilendurchschuss, Zeilenbreite u.a. bestimmend. Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass Kinder Schriften im Schnitt *fett* oder *halbfett* schneller lesen als im Normalschnitt; bei Erwachsenen kehrt sich diese Präferenz allerdings wieder um. Hinsichtlich der Schriftfarbe ist schwarz auf hellem Hintergrund zu bevorzugen, wobei wichtige Informationen vor allzu schnellem Vergessen bewahrt werden, wenn sie in einer anderen Farbe oder einem anderen Schriftschnitt wie etwa *kursiv* gekennzeichnet sind. Für sämtliche Optionen im Bereich der Typografie gilt für den gesamten Schulbuchumfang eine konsequente Einhaltung des einmal gewählten Layouts, um Irritationen auf Seiten der Rezipienten zu unterbinden.

## 1.5 Anforderungen an einen Schulbuchtext

Um die Anforderungen an einen Schulbuchtext definieren zu können, gilt es zunächst, den Begriff *Text* näher zu umreißen. Obwohl es keine genormte Definition dessen gibt,

---

<sup>26</sup> Das Raster ist im Anhang einsehbar.

was ein Text ist, stimmen die Erklärungsansätze doch in dem relevanten Punkt überein, dass ein Text ein Gewebe mit einer bestimmten Struktur sei, innerhalb dessen abgegrenzte und zusammenhängende geschriebene oder zumindest schreibbare Äußerungen gemacht werden. Die Untersuchungen der meisten Textlinguisten zitieren dabei bevorzugt die 1981 erschienene *Einführung in die Textlinguistik* der Sprachwissenschaftler ROBERT-ALAIN DE BEAUGRANDE und WOLFGANG ULRICH DRESSLER, welche 7 signifikante Kriterien wie etwa Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität oder Akzeptabilität definiert haben, anhand derer sich Texte von sogenannten Nicht-Texten unterscheiden lassen. Laut DE BEAUGRANDE und DRESSLER erfüllen alle Texte einen kommunikationsorientierten Zweck, weshalb kein Kriterium vernachlässigt werden dürfe.<sup>27</sup> Da jedoch vor allem in der poetischen Sprache, in der Werbung oder in journalistischen Texten vielfach mit Formen operiert wird, die die Einhaltung grammatischer oder syntaktischer Regeln nicht zwingend erfordern, kann diese Definition nicht für alle Textsorten gleichermaßen gelten. HEINZ VATER hat diesem Umstand in seiner *Einführung in die Textlinguistik* ausführlich Rechnung getragen.

Da Schulbuchtexten aber im Unterschied zu anderen Textsorten ein ausnehmend hohes Maß an Kommunikations- und Zielorientierung zugesprochen werden darf, können die von DE BEAUGRANDE und DRESSLER entwickelten Kriterien durchaus für die Analyse genannter Texte herangezogen werden. Sie sind geradezu erforderlich, will ein lehrender Text regulativen Prinzipien wie etwa Effizienz, Effektivität oder Angemessenheit gerecht werden. Zu untersuchen bleibt lediglich, in welchem Ausmaß die einzelnen Anforderungen erfüllt werden.

## 1.6 Verständlichkeit von Schulbuchtexten

Die Verständlichkeit von Schulbüchern hängt unmittelbar von deren logischen Struktur und der sinnvollen Präsentation der darin befindlichen Elemente ab. Was ein Schulbuch an klar definierten Strukturen nicht zu vermitteln vermag, müssen Lehrkräfte kompensieren. Wo dies nicht geschieht, klaffen vielfach Lücken im Verständnis auf. Der

---

<sup>27</sup> **de Beaugrande, Robert-Alain / Dressler, Wolfgang Ulrich:** *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen 1981. S. 3.

Lehrer ist hier angehalten, eine Vermittlerrolle in der Kommunikation zwischen dem abwesenden und meist auch unbekanntem Schreiber und dem Schüler als Rezipienten einzunehmen.

Das Fach Geschichte mag von seinen Inhalten her eines der komplexesten Gebiete überhaupt sein, wollte man sämtliche Aspekte der Vergangenheit ausleuchten. Umso mehr müssen sich die Verfasser und Herausgeber von Unterrichtsbüchern um eine adäquate Auswahl der thematischen Schwerpunkte bemühen, ohne dabei den historischen Zusammenhang zu gefährden. Ebenso berücksichtigt werden muss ein altersgerechter Sprachgebrauch und Sprachstil, um die kommunikationsorientierte Absicht des Textes möglichst effektiv und effizient umzusetzen. In vielen, vor allem naturwissenschaftlichen Unterrichtsmaterialien beruht ein Großteil der Kommunikationsprobleme auf der fachspezifischen Terminologie, deren Kenntnis für ein umfassendes Verständnis unerlässlich ist, sowie dem kommunikativen Gefälle zwischen Lehrkräften und Schülerschaft. Folglich beeinflusst das Sprachvermögen das Lernen erheblich, weshalb der Verständlichkeit von Schulbuchtexten eine dominierende Bedeutung zukommen muss.

Das Fach Geschichte bedient sich im schulischen Umfeld zwar nicht spezifischer Nomenklaturen wie dies beispielsweise in der Biologie der Fall ist, doch aber einer expliziten Fachsprache, die jedoch in den unterschiedlichen Büchern eine stärkere oder schwächere Ausprägung findet. Vor allem bei einer detaillierten Betrachtung von Subkategorien der Geschichte, wie in etwa die Geschichte der Biologie oder die Geschichte der Medizin, ist eine Hinwendung zu fachspezifischen Termini unerlässlich. Da Geschichtsbücher tendenziell jedoch einen Überblick vermitteln wollen und sich deshalb der didaktischen Reduktion bedienen mit der Konsequenz, dass die in der wissenschaftlichen Disziplin erforschte komplexe Wirklichkeit vereinfacht und gekürzt wird, um eine schülergemäße Präsentation zu ermöglichen, darf davon ausgegangen werden, dass fachsprachliche Besonderheiten auf ein Mindestmaß reduziert werden.

## 2 Ausgewählte Geschichtsbücher im Vergleich

### 2.1 Auswahlkriterien

Da die deutsche Schullandschaft der Autonomen Provinz Bozen recht überschaubar ist, wurden für die anstehende Untersuchung die Schulbücher aller unten aufgelisteten Oberschulen in Augenschein genommen. Es handelt sich um sieben verschiedene Schulbücher unterschiedlicher Verlage und unterschiedlichen Erscheinungsjahres. Ins nähere Zentrum des Interesses rückten jene Schulbücher, die an mindestens zwei Schulen eingeführt sind, weshalb zwei der Exemplare nicht in die Liste der zu untersuchenden Schulbücher aufgenommen wurden: *Erinnern und Urteilen 6* sowie *Geschichte aktuell 1*. Bei dem ebenfalls an einer Schule verwendeten *Duden Geschichte* handelt es sich um ein Nachschlagewerk, weshalb auch dieses bei der Analyse vernachlässigt wird.

Als Schulstufe wurde die erste Klasse der Oberschulen sowie die dritte Klasse der Mittelschulen bestimmt, zum einen aus Interesse an Transitionsbereichen, zum anderen aufgrund der Tatsache, dass in der 9. Schulstufe im Vergleich zu den höheren Klassen nach Einführung eines weiteren Pflichtschuljahres eine größere Schüleranzahl zur Verfügung steht.

Schule, Ort	Titel, Autor(en), Verlag
FOS <sup>28</sup> <i>Marie Curie</i> , Meran	<i>Geschichte aktuell 1</i> ; Gutschner, Peter und Rohr, Christian; Veritas
Gewerbeoberschule <i>Max Valier</i> und LIH <sup>29</sup> <i>Johann Kravogl</i> , Bozen	<i>Forum Geschichte 1, Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches</i> ; Regenhardt, Hans-Otto (Hrsg.); Cornelsen; <i>Zeitbilder 6, Von der Industriellen Revolution bis zum Zweiten</i>

<sup>28</sup> FOS: Fachoberschule für Soziales

<sup>29</sup> LIH: Lehranstalt für Industrie und Handwerk, dreijährige Oberschule mit Allgemein- und Fachbildung

	<i>Weltkrieg</i> , Scheucher, Alois; Wald, Anton; Ebenhoch, Ulrike; Scheipl, Josef; Staudinger, Eduard, öbv
Gewerbeoberschule, Bruneck	<i>Erinnern und Urteilen 6</i> ; Bernlochner, Ludwig (Hrsg.); Klett
Handelsoberschule <i>Franz Kafka</i> , Meran	<i>Zeitbilder 5, Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters</i> ; Scheipl, Josef, Scheucher, Alois, Wald, Anton, Ebenhoch, Ulrike; öbv
Handelsoberschule <i>Heinrich Kunter</i> , Bozen	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann
Handelsoberschule, Bruneck	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann
Handelsoberschule und angeschlossene Lehranstalt für Wirtschaft und Tourismus, Schlanders	<i>Zeitbilder 5, Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters</i> ; Scheipl, Josef, Scheucher, Alois, Wald, Anton, Ebenhoch, Ulrike; öbv
Gewerbeoberschule, Schlanders	<i>Zeitbilder 5, Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters</i> ; Scheipl, Josef, Scheucher, Alois, Wald, Anton, Ebenhoch, Ulrike; öbv
Handelsoberschule, LESO und LEWG <sup>30</sup> , Brixen	<i>Geschichtsbuch 1, Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters</i> ; Martin, Jochen, Zwölfer, Norbert (Hrsg.); Cornelsen
Humanistisches Gymnasium <i>Beda Weber</i> , Meran	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann
Humanistisches Gymnasium	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen</i>

<sup>30</sup> LESO: Lehranstalt für Soziales; LEWG: Lehranstalt für Werbegrafik

<i>Nikolaus Cusanus</i> , Bruneck	<i>Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann
Humanistisches Gymnasium <i>Walther von der Vogelweide</i> , Bozen	<i>Geschichtsbuch 1, Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters</i> ; Martin, Jochen, Zwölfer, Norbert (Hrsg.); Cornelsen
Lehranstalt für Soziales <i>Claudia de Medici</i> und Handelsoberschule, Mals	<i>Geschichtsbuch 1, Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters</i> ; Martin, Jochen, Zwölfer, Norbert (Hrsg.); Cornelsen
Lehranstalt für Wirtschaft und Tourismus <i>Peter Mitterhofer</i> , Meran	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann
Lehranstalt für Wirtschaft und Tourismus <i>Robert Gasteiner</i> , Bozen mit angeschlossener Lehranstalt für Soziales, Bozen und angeschlossener Handelsoberschule, Auer	<i>Das waren Zeiten 2, Mittelalterliches Weltbild und modernes Denken</i> ; Brückner, Dieter und Focke, Harald (Hrsg.); Buchner; <i>Geschichtsbuch 1, Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters</i> ; Martin, Jochen, Zwölfer, Norbert (Hrsg.); Cornelsen
Lehranstalt für Wirtschaft, Tourismus und Soziales, Sand in Taufers	<i>Geschichtsbuch 1, Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters</i> ; Martin, Jochen, Zwölfer, Norbert (Hrsg.); Cornelsen
Oberschule für Geometer <i>Peter Anich</i> , Bozen	<i>Zeitbilder 5, Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters</i> ; Scheipl, Josef, Scheucher, Alois, Wald, Anton, Ebenhoch, Ulrike; öbv
Oberschule für Landwirtschaft, Auer	<i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 5</i> , Pokorny, Hans/Renate/Alexander, Lemberger, Michael, Lobner, Georg; Veritas
Pädagogisches Gymnasium <i>Josef Ferrari</i> , Meran	<i>Zeitbilder 5, Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters</i> ; Scheipl, Josef, Scheucher, Alois, Wald, Anton, Ebenhoch, Ulrike; öbv

Pädagogisches Gymnasium <i>Josef Gasser</i> , Brixen	<i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 5</i> , Pokorny, Hans/Renate/Alexander, Lemberger, Michael, Lobner, Georg; Veritas
Pädagogisches Gymnasium, Bruneck	<i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 5</i> , Pokorny, Hans/Renate/Alexander, Lemberger, Michael, Lobner, Georg; Veritas
Realgymnasium <i>Albert Einstein</i> , Meran mit angeschlossener Gewerbeoberschule <i>Oskar von Miller</i>	<i>Forum Geschichte 1, Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches</i> ; Regenhardt, Hans-Otto (Hrsg.); Cornelsen; <i>Duden Geschichte, Basiswissen Schule</i> , Paetec
Realgymnasium <i>J. Ph. Fallmerayer</i> , Brixen mit angegliederter Gewerbeoberschule	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann
Realgymnasium, Bozen	<i>Zeitbilder 5, Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters</i> ; Scheipl, Josef, Scheucher, Alois, Wald, Anton, Ebenhoch, Ulrike; öbv
Realgymnasium, Bruneck	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann
Realgymnasium, Schlanders	<i>Duden Geschichte, Basiswissen Schule</i> , Paetec
Realgymnasium und Handelsoberschule, Sterzing	<i>Anno 1, Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter</i> ; Askani, Bernhard, Wagener, Elmar (Hrsg.); Westermann; <i>Atlas zur Weltgeschichte 1</i> , DTV

**Tabelle 1:** Übersicht über Schulen und verwendete Schulbücher im Fach Geschichte

## 2.2 Bestandsaufnahme: Makrostrukturen der ausgewählten Unterrichtsbücher

### 2.2.1 Inhaltlicher Umfang der untersuchten Schulbücher

Sieht man von der graphischen Gestaltung der untersuchten Unterrichtsbücher ab, so unterscheiden sie sich sowohl in der Auswahl der einzelnen Themenschwerpunkte als auch in der Struktur der einzelnen Kapitel oberflächlich gesehen nur geringfügig voneinander. Inhaltlich sieht der Lehrplan der ersten Klassen der Sekundarstufe II weitgehend die Bewältigung der geschichtlichen Ereignisse von der Urgeschichte bis zu den Anfängen des Mittelalters vor. Nur wenige Schulen weichen von diesen Vorgaben ab und messen vor allem der Vorgeschichte weniger Bedeutung bei. Dem Lehrplan entsprechend kommen Unterrichtsbücher zum Einsatz, welche möglichst mit den normativen Plänen kongruieren. Sämtliche untersuchten Schulbücher eröffnen nach einführenden Seiten zu allgemeinen Fragen die historische Ereigniskette mit der Ur- bzw. Frühgeschichte und schließen entweder mit dem Ende oder den Erben des Römischen Reiches. Unterrichtsbücher wie beispielsweise *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, welche über zwei Schuljahre hin konzipiert sind, behandeln zusätzlich das Mittelalter.

Bezüglich des Lehrplans im Fach Geschichte orientieren sich die Oberschulen der Provinz Bozen an deutschen und österreichischen Unterrichtsbüchern. Diskussionen zur Konzeption eines eigenen, regional spezifischen Geschichtsbuches haben für den Sekundarbereich II noch keine konkreten Formen angenommen. Mittlerweile existiert ein für Südtiroler Mittelschulen konzipiertes Unterrichtsbuch mit Berücksichtigung der Geschichte Tirols, doch ist dies erst seit kurzer wenigen Jahren der Fall, weshalb an vielen Schulen auf neuere didaktische Materialien zurück gegriffen wurde. Zwei der analysierten Schulbücher, *Zeitbilder* sowie *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, entstammen österreichischen Verlagshäusern und entsprechen den vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur entworfenen Lehrplänen, die weiteren Bücher, *Anno*, *Forum Geschichte*, *Geschichtsbuch*, sind von deutscher Feder verfasst, nehmen aber nicht explizit Bezug auf einen bestimmten Lehrplan.

### 2.2.2 Elemente der untersuchten Schulbücher

Während im 19. Jahrhundert der Text den Hauptanteil eines Lehrbuches ausmachte, machen sich in den modernen Schulbüchern verschiedene Strukturelemente den Platz streitig. Für das heutige Schulbuch sind diese Elemente typisch, sie sind die „Realisierungsform seines Inhalts und seiner didaktischen Form“<sup>31</sup>. Die Distribution der einzelnen Elemente ist in den verschiedenen Unterrichtswerken sehr unterschiedlich, allen gemeinsam ist lediglich die starke Gewichtung des Hauptelementes *Text*. SUJEW unterscheidet drei Arten von Texten: *Grundtexte*, *Ergänzungstexte* und *erläuternde Texte*. Auf die untersuchten Geschichtsbücher bezogen würden die Grundtexte den von PANDEL kategorisierten *Autoren- bzw. Verfasser-texten* entsprechen; Ergänzungstexte kämen den *Fremdtexten* in Form von Quellenauszügen und Historikerzitaten gleich und die erläuternden Texte würden mit Erklärungen, Anmerkungen, in Summe dem Glossar gleichbedeutend sein. Neben den textuellen Elementen spielen die außertextlichen Komponenten in Schulbüchern neueren Datums eine nicht unbedeutende Rolle. In diese Kategorie fallen Texte mit Appellfunktion wie Arbeitsaufgaben oder -anregungen, bei SUJEW als Apparat zur Organisation der Aneignung aufgelistet, Illustrationsmaterial oder visuelle Materialien sowie sämtliche paratextuelle Beigaben, die SUJEW als Orientierungsapparat bezeichnet. Bei CHOPPIN finden sich unter diesem Punkt neben sämtlichen Formen von Titeln, der Paginierung, Verweisen, Anmerkungen auch die Illustrationen<sup>32</sup>. Basierend auf ein dreijähriges Projekt an der Universität Köln unterscheiden MICHAEL BECKER-MROTZEK und ERHARD KUSCH im Bereich der visuellen Elemente zudem zwischen realen und logischen Bildern, also zwischen Fotografie oder Zeichnung und Diagrammen, Tabellen oder Karten.<sup>33</sup> Unter Berücksichtigung der drei genannten Strukturmodelle ergibt sich für die untersuchten Geschichtsbücher folgende Verteilung:

---

<sup>31</sup> Vgl. **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst** (Anm. 5). S. 11.

<sup>32</sup> Vgl. **Choppin** (Anm. 16.)

<sup>33</sup> Vgl. **Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard**: *Sachtexte lesen und verstehen*. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundierung*, Jg. 2007/1. S. 32 f.

GESCHICHTSBUCH					
Textkomponenten			nicht-textuelle Komponenten		
				Paratexte	
<u>Grundtext</u>	<u>Ergänzungstext</u>	<u>Erläuternde Texte</u>	<u>Visuelle Elemente</u>	<u>Appellelemente</u>	<u>Orientierung</u>
Verfassertext bzw. Autorentext	Quellen: Fremdtex-te wie Auszüge aus Quellen oder Zitate von Historikern, Zusammenfassungen, etc.	Erklärungen, Einführungen, Anmerkungen	Bilder, Karten, Grafiken, Rekonstruk-tionszeichnun-gen, Comics, etc.	Fragen, Arbeits-anregungen, Aufgaben, Anleitungen zu Gruppenarbei-ten, Lesetipps, etc.	Inhaltsverzeich-nis, Signalsymbole, Register, Glossar, etc.

**Tabelle 2:** Elemente in den untersuchten Geschichtsbüchern

### 2.2.3 Aufbau der untersuchten Schulbücher

Seit über einem Jahrhundert sind Schulbücher einem kontinuierlichen Wandel ausgesetzt, wobei sich die markantesten Veränderungen erst in den letzten beiden Jahrzehnten abzeichneten. Diese resultierten sowohl aus pädagogischen Erfordernissen als auch aus neuen Perspektiven aufgrund des technischen Fortschritts. Printmedien wurden allgemein billiger, als Konsequenz wurde mehr Geld in die Gestaltung der Bücher investiert. Kompakte Textblöcke lösten sich in Abschnitte auf und wurden zunehmend mit Bildmaterial angereichert. Es änderten sich Typologie und Schriftgrade; die Möglichkeiten verschiedener Schriftschnitte wurden ausgenutzt. Mit diesen Änderungen sollte die Konzentrationsfähigkeit erhöht und der Leseermüdung vorgebeugt werden. Grundsätzlich werden die Schulbücher attraktiver, nicht selten werden von den Verlagen Künstler und Illustratoren angeworben, die dem Unterrichtswerk einen Bilderbuchcharakter verleihen sollen. „Das Bild erobert Schritt für Schritt das Schulbuch“<sup>34</sup>, was letzten Endes eine Einsparung des Textes zur Folge hat.

<sup>34</sup>**Choppin, Alain:** *Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern.* In: **Fritzsche, Peter:** *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung*

Untersuchungen von ALAIN CHOPPIN ergeben einen Bildanteil von durchschnittlich 50% in aktuellen Lehrbüchern aller Fächer. Tendenziell wird der optische Anspruch höher bewertet als didaktische Richtlinien. „Der motivierende Aspekt für die Lernenden gewann vielleicht selbst gegenüber der Bedeutung und/oder dem Ernst des Lernens die Oberhand.“<sup>35</sup>In Anbetracht dessen wird es notwendig, Schülern die Kompetenz zu vermitteln, relevante von weniger oder nicht relevanten Buchelementen zu unterscheiden und den Zusammenhang von Text, Illustration und anderen außertextlichen Komponenten zu erkennen.<sup>36</sup>Inwieweit die Funktionen der einzelnen Buchelemente von den Rezipienten entschlüsselt werden können, ist Gegenstand zahlreicher Forschungsprojekte und soll innerhalb der vorliegenden Arbeit – wenn auch nur marginal – behandelt werden.

Ein Großteil der untersuchten Schulbücher beginnt die einzelnen Kapitel mit Einführungsseiten, welche neben ausdrucksstarkem Bildmaterial mit einem kurzen Verfasser-Text das nachstehende Kapitel einleiten. Das Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* eröffnet die einzelnen Kapitel nicht wie andere geläufige Geschichtsbücher mit sogenannten Auftaktseiten und einem Einführungstext, sondern fordert von seinen Benutzern ein Brainstorming. Einleitende Fragen zu ausgewählten Aspekten des anschließenden Themas sollen „das verschüttete Wissen frei[...]legen“<sup>37</sup>, welches sich die Schüler in den unteren Schulstufen angeeignet haben. An die einführenden Seiten schließt der eigentliche Arbeitsteil der Schulbücher an: Meist finden sich auf bis maximal vier Seiten abgeschlossene Sinn- oder Themeneinheiten, die sich vornehmlich aus Verfasser- bzw. Autorentexten und Fremdtextrn zusammensetzen. In den untersuchten Geschichtsbüchern sind dies bevorzugt Auszüge aus historischen Quellen oder Historikerzitate. Die einzelnen Abschnitte werden in der Regel mit vertiefenden Fragen oder Aufgabenstellungen ergänzt. Die Unterrichtsbücher neueren Datums operieren bevorzugt mit grafischen Elementen, sogenannten visuellen

---

in Europa. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1992. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 75)

<sup>35</sup> Depaep, Marc/Van Gorp, Angelo: *Einleitung: Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. In: Van Gorp, Angelo/Depaep, Marc (Hrsg.): *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) S. 11.

<sup>36</sup> Vgl. Choppin (Anm. 26)

<sup>37</sup> Pokorny/Lemberger/Lobner: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Linz: Veritas, 2006. S. 11.

Materialien; hierzu zählen Bildquellen, Illusionsbilder, Rekonstruktionszeichnungen, Karten, Tabellen u.ä. Am Ende der einzelnen Großkapitel wird meist eine Zusammenfassung der wichtigsten Daten und Ereignisse der jeweiligen Epoche geboten. Einige der Unterrichtsbücher warten unabhängig von den chronologisch geordneten Abschnitten mit sogenannten Quer- und Längsschnitten auf, die entweder ein aufgetretenes Phänomen vergleichend erarbeiten oder einen Entwicklungsprozess rekonstruieren. Wichtige Persönlichkeiten oder Begriffserklärungen werden vielfach am Ende des Buches unter *Lexikon*, *Minilexikon* oder *Personen und Begriffe* gesammelt. In diese Rubrik der paratextuellen Beigaben reihen sich auch die in den meisten Büchern gebotenen Methodenseiten, sogenannte Workshop- oder Werkstattseiten, ein.<sup>38</sup>

Ein weiterer gemeinsamer Aspekt der untersuchten Schulbücher ist die Adressatenbezogenheit: Schülern wird vielfach eingangs im ungezwungenen Plauderton die Handhabung des Buches erklärt, innerhalb der einzelnen Kapitel auf weiterführende Lektüre und vertiefende Aufgaben hingewiesen. Allerdings wird in den zum Teil langen Leseabschnitten auf die Leserbezogenheit weitgehend verzichtet.

Diese scheinbar oberflächliche Betrachtung der einzelnen Schulbücher erschließt vor allem eine Abwendung von der Konzeption von Lese- und Lernbüchern und gestattet vielmehr eine Klassifizierung nach Maßstäben eines Arbeitsbuches in einer multimedialen Realität. Bisher war das Schulbuch der bevorzugte Informationsträger für sach- und fachbezogene Inhalte. Zunehmend muss sich das gebundene Medium jedoch mit der Konkurrenz aus anderen Medienzweigen auseinandersetzen, die bevorzugt mit Farben und Bildern operieren. Bewegte Bilder wie sie Kino, Fernsehen, DVD oder CD-Rom bieten, sind bei Schülern sicherlich die bevorzugte Informationsquelle. Ihre Funktion erstreckt sich mehrdimensional über Information, Unterhaltung, Ästhetik oder der Präsentation neuer technischer Errungenschaften wie die Belebung von Bildern durch Computeranimation. Wollen Bücher, deren primäre Funktion die Information ist, folglich weiterhin Anwendung finden, müssen sie sich den neuen Gegebenheiten anpassen, müssen Elemente anderer Medien integrieren und

---

<sup>38</sup> Vgl. hierzu: **Pandel, Hans-Jürgen**: *Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität*. In: **Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.)**: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin 2006. S. 15-37.

müssen für den ersten Eindruck des Rezipienten vor allem dessen Ansprüchen an die Optik entsprechen.

Im Folgenden soll nun näher auf die formale Gliederung der einzelnen Schulbücher eingegangen werden. Der Fokus der Betrachtung richtet sich hierbei im Besonderen auf das Layout: die Positionierung von Überschriften und die Kontrolle von Absätzen zum Zwecke visueller Übersichtlichkeit, die Distribution von Text, Bild, Aufgaben oder Bildlegenden für ein abwechslungsreiches Arbeitsangebot.

### 2.2.3.1 Geschichtsbuch

Leserlichkeit des Druckbildes: Untersuchungen haben bereits im 19. Jahrhundert ergeben, dass Schulbücher in möglichst großer Schrift gedruckt werden sollen. Das im Jahre 1992 erstmals edierte *Geschichtsbuchs* hält sich zwar an die Vorgaben und präsentiert sich in der gut leserlichen Schriftart Times New Roman mit Schriftgröße 12-Punkt. Auch der Schriftschnitt ist normal. Was aber den Zeichen- und den Zeilenabstand betrifft, wird ein gedrängtes Erscheinungsbild zugunsten eines größeren Informationsumfangs gewählt. Der Zeichenabstand entspricht dem Modus *schmal* der aktuellen Word-Version von Windows Vista, der Zeilenabstand ist einfach und nicht etwa mit 1,5-Zeilen optimiert. Die Zeilenbreite hingegen entspricht idealen 8 Zentimetern.

Mit Ausnahme der Einführungsseiten zu den einzelnen Kapiteln ist der Grund weiß, die Druckfarbe schwarz; farbige Schriftkomponenten werden nicht verwendet. Neu hinzukommende Wörter, die vornehmlich der fachsprachlichen Terminologie angehören, sind unterstrichen oder *kursiv*; nähere Erklärungen hierzu finden sich im Glossar am Ende des Buches. Worterklärungen, die für das hinreichende Verständnis eines Satzes oder Abschnittes unerlässlich sind, fließen in den Text ein oder werden nach dem zu erklärenden Wort innerhalb zweier Klammern geboten. Wörter, die von einer anderen Sprache, etwa der lateinischen, abgeleitet sind, werden im Buch *kursiv* mit dem entsprechenden lateinischen Begriff kenntlich gemacht, jedoch fehlt hierin sowohl eine gewisse Konsequenz als auch eine nachvollziehbare Logik, nach der bestimmte Begriffe erklärt, andere hingegen vernachlässigt werden. Begriffe wie *res publica* oder *patres*, die in historiografischen Texten nach wie vor in der ursprünglichen Sprache Latein

Verwendung finden, stehen im *Geschichtsbuch* unter Anführungszeichen, deren Übersetzung ebenso.

Überschriften variieren je nach Grad in der Größe, Farbintensität und Ausrichtung. Nach den jeweiligen Einführungsseiten zu den einzelnen Themenblöcken lassen sich im Text vier verschiedene Standardüberschriften erkennen. Numerisch und chronologisch geordnet stehen die zusammenfassenden Überschriften zu den Großkapiteln wie *Die römische Republik* oder *Die römische Kaiserzeit* linksbündig und über den beiden Textspalten. Die Schriftart entspricht der des Textes. Die weiteren Überschriften sind in der Schriftart Arial formatiert und im Schriftschnitt **fett** gehalten. Jene ersten Grades überspannen die beiden Textspalten und sind zentriert angelegt, die Überschriften zweiten Grades sind innerhalb der Spalten zentriert und zusätzlich mit einem farbigen Balken hervorgehoben, während die Überschriften dritten Grades linksbündig ausgerichtet sind und keinen Zeilenabstand zum nachfolgenden Text aufweisen.

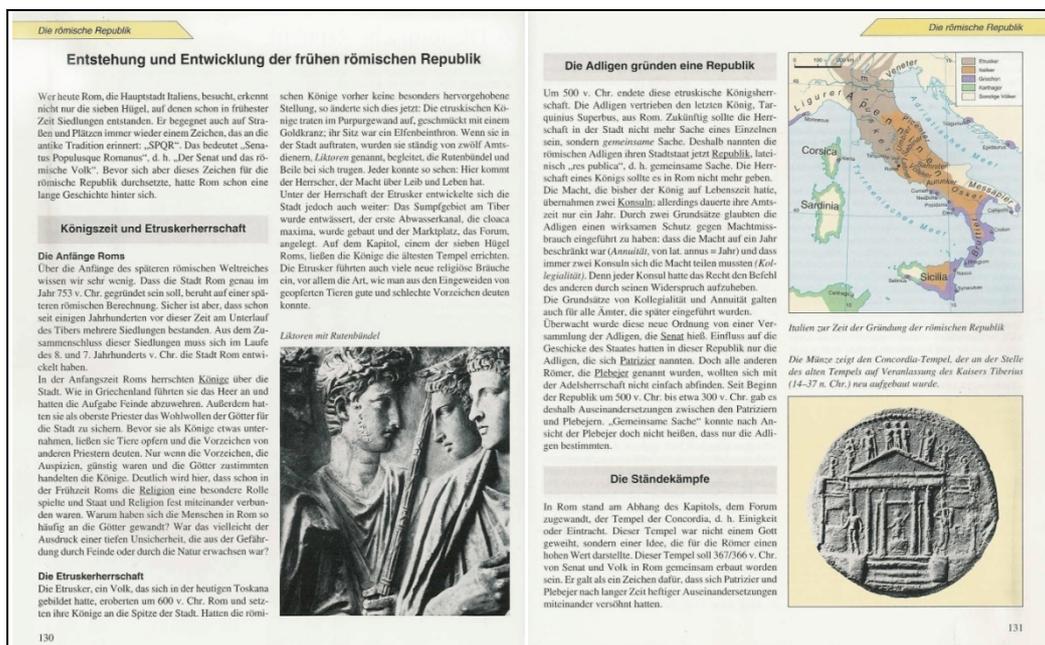
Strukturelemente: Das *Geschichtsbuch* bietet auf den einzelnen Seiten nicht sonderlich viel Spielraum für gestalterische Elemente, zumal der Verleger hauptsächlich auf Informationsfülle setzt. Den Schwerpunkt des Unterrichtsbuches bildet folglich der Text, welcher durchgehend in zwei Spalten gegliedert ist. Zahlreiche Seiten sind weder durch Bildquellen noch durch Grafiken aufgelockert; in den meisten Fällen wird die Seite von einem Bild, selten von zwei Bildern geziert, die in Höhe und Breite exakt der Textspalte angepasst sind. Bildunter- bzw. Überschriften unterscheiden sich durch Kursivschrift vom Normaltext und enthalten neben kurzen Hinweisen zum Inhalt des Bildes auch längere Erklärungen oder Ergänzungen zu den einzelnen Themenschwerpunkten. Ebenso kursiv vom Verfasser- oder Autorentext abgehoben sind Einführungen zu nachstehenden Fremdtexen; dies sind mit *Q* gekennzeichnete Auszüge aus historischen Quellen und mit *D* versehene Historikerzitate oder Auszüge aus geschichtlichen Texten neueren Datums. Im Vergleich zu anderen Unterrichtsbüchern bietet das *Geschichtsbuch* nur wenige Arbeitsanregungen und verzichtet gänzlich auf fächer- oder themenübergreifende Schwerpunkte. Fragen an die Schüler werden bevorzugt zu Quellenausügen gestellt; gelegentlich werden von den Schülern Vergleiche mit politischen, gesellschaftlichen oder sozialen Bedingungen ihrer Zeit gefordert. Am Ende

einer jeden Einheit finden sich auf einer farblich gekennzeichneten Doppelseite jeweils eine Zusammenfassung des Abschnittes sowie ein zur Auflockerung des Unterrichts gedachter Teil, der über kulturelle Besonderheiten wie etwa Spiele oder Essgewohnheiten Aufschluss gibt. Derartige – nach PANDEL definierte – paratextuelle Beigaben in Form von Spielanleitungen oder Kochrezepten spielen jedoch lediglich eine untergeordnete Rolle und sind in keiner Weise mit sogenannten Werkstatt- oder Workshopseiten anderer Unterrichtsbücher vergleichbar.

Textorganisation: Das Druckbild ist leserlicher, die Arbeit am Text weniger ermüdend, wenn die einzelnen Themenkomplexe in Segmente – Absätze – gegliedert sind. Dabei sollte jeder Gedankenschritt einen neuen Absatz bilden. In Geschichtsbüchern allgemein dominiert die Zeitordnung, d.h. die chronologische Abfolge der Ereignisse, als Organisationsprinzip. Darüber hinaus bilden die einzelnen Überschriften den Leitfaden zu den Themen, mit denen der Autor den Rezipienten beschäftigen will. Das *Geschichtsbuch* gliedert das Kapitel zur römischen Geschichte in 2 große Einheiten: *die römische Republik* und *die römische Kaiserzeit*, die jeweils über am oberen Seitenrand farblich markierte Darstellungs- und Arbeitsteile verfügen. Innerhalb dieser Spannen wird mittels zentrierter Überschrift in Themenkomplexe unterteilt, deren Seitenzahl von 3 bis 11 Seiten variiert. Ein grauer Balken signalisiert die Überschriften zweiten Grades, welche Einheiten zusammenfassen, die von einer Spalte bis zu mehreren Seiten reichen. Einzelne Absätze oder Absatzbündel erhalten zusätzlich noch eine thematische Ausrichtung in Form einer Zwischenüberschrift dritten Grades. Die Absätze selbst sind weder durch einen vergrößerten Zeilenabstand noch durch einen Sondereinzug visualisiert, was dem gesamten Textkorpus einen geometrischen Aufbau verleiht. Dies wird zusätzlich forciert durch die meist gerahmten Bildquellen und Grafiken.

Der Beginn eines neuen Kapitels wird durch eine, in diesem Band grün grundierte Doppelseite signalisiert. Eine Großaufnahme zum Thema und eine Zeitleiste der zu behandelnden Epoche sind Teil der visuellen Beigaben, ein nach journalistischen Maßstäben mit nahezu 3.500 Anschlägen relativ langer Text soll auf das neue Thema einstimmen. Den Einstieg bestreitet in diesem Falle eine Sage aus dem alten Rom, gefolgt von einem Ausblick auf die Leistungen der Römer. Zusätzliche Interesse weckenden oder motivationsstiftenden Beigaben finden sich in dieser sogenannten

Auftaktseite keine. Auch im weiteren Verlauf der inhaltlichen Präsentation orientiert sich das *Geschichtsbuch* kaum bis gar nicht an der Forderung nach Motivationsmittel, der die meisten neueren Schulbücher in nahezu überschwänglichem Maße nachkommen. Aufforderungscharakter ist ausschließlich bei den Arbeitsfragen nachweisbar; Appelle an das Vorwissen sucht man vergeblich; der Aufbau ist weder handlungsorientiert noch erlebnishaft; der Schreibstil ist anspruchsvoll und erfordert eine gediegene Lesefertigkeit<sup>39</sup>.



**Darstellung 1:** Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Hg.): *Geschichtsbuch*. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Berlin: Cornelsen, 1992. S. 130 f.

**Lernzielorientierung:** BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL weisen in ihrem Buch *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern* darauf hin, dass die Vorgabe von Lernzielen dem Schüler zwar die Wichtigkeit seines Engagements vor Augen führt, aber auch einige Gefahren in sich birgt. Zum einen darf die Belehrung nicht zu aufdringlich ausfallen, zum anderen führt mangelnde Eindringlichkeit dazu, dass die Rezipienten mitunter nur in bestimmte, vom Autor provozierte Richtungen dirigiert werden<sup>40</sup>. Das

<sup>39</sup> Vgl. hierzu **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst** (Anm. 5). S. 78 f.

<sup>40</sup> Vgl. **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst** (Anm. 5). S. 74 f.

*Geschichtsbuch* verzichtet weitgehend auf die Nennung von Lernzielen. Auf Seite 5 finden sich unter den *Hinweisen zur Benutzung* kurze Anleitungen zur Handhabung der einzelnen Buchelemente, darüber hinaus werden weder zu Beginn der Kapitel oder der Einheiten gesetzte Ziele voranschlagt, noch am Ende zusammenfassend aufgelistet. Einziger Hinweis auf mögliche Absichten sind häufig in den Text eingeflochtene Fragen, welche aber mehr rhetorischer Natur sind und bestenfalls einen hoch motivierten Schüler zum Denken animieren. So steht beispielsweise auf Seite 145 unter dem Titel *Rom breitet seine Herrschaft über Italien aus* folgender Satz: „Nicht immer waren die Römer die strahlenden Sieger – dennoch haben sie sich durchgesetzt. Woran lag das?“<sup>41</sup> Eine konkrete Antwort hierauf wird nicht geboten, wenngleich die nachfolgenden Ausführungen auch unter diesem Thema stehen. Auch die direkt an den Schüler gerichteten Arbeitsaufgaben deuten nicht auf umfassende Lernziele hin, sondern beziehen sich – wie bereits erwähnt – vorwiegend auf die inhaltliche Wiedergabe von vorab präsentierten Quellenauszügen.

Inwieweit das Vorhandensein oder das Fehlen von Lernzielen die Qualität eines Schulbuches beeinflusst, sei an dieser Stelle dahingestellt, zumal für die vorliegende Arbeit lediglich die Qualität der Angaben für das Lernen entscheidend ist. Was im *Geschichtsbuch* diesbezüglich an Lern- und Motivationshilfen fehlt, fällt als kompensatorische Aufgabe dem Lehrer zu.

Grundsätzlich ist das *Geschichtsbuch* als Lese- und Lernbuch konzipiert und legt Wert auf eine detailgetreue und vor allem authentische Nachzeichnung der historischen Ereignisse. Dies manifestiert sich sowohl in der Fülle an Quellenauszügen als auch in der Auswahl der visuellen Materialien. Im Gegensatz zu den anderen untersuchten Schulbüchern bietet das *Geschichtsbuch* keine vorgefertigten Lerneinheiten, die in etwa den vom Lehrer erstellten Stundenbildern entsprechen könnten. Die Organisation und Gliederung des Arbeitspensums liegt wie bei herkömmlichen Schulbüchern ganz bei der Lehrperson. Wenngleich die Informationsfülle und die Nähe zu wissenschaftlichen Arbeiten auch die Stärken des *Geschichtsbuches* ausmachen, so entgehen einem spitzfindigen Betrachter kaum die Mängel der vor allem optischen Darbietung der Inhalte. Die Organisation der einzelnen Kapitel und Abschnitte variiert nicht und lässt

---

<sup>41</sup>Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert(Hg.): *Geschichtsbuch*. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Berlin: Cornelsen, 1992. S. 145.

auch nicht darauf schließen, dass bei der Stoffbearbeitung von den Interessen, Bedürfnissen und Zielen der Schüler ausgegangen wurde. Lernpsychologisch wichtige Wiederholungen fehlen auch weitgehend, eine einseitige Zusammenfassung am Ende eines jeden großen Kapitels vermag die gesamte Stofffülle nicht zu umschließen.

Im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulbüchern ist hier leicht eine andere Konzeptionierung der Lehr- und Lerninhalte auszumachen. Das vorliegende Schulbuch stellt sich als Informationsmedium dar, nicht als schülernahes Arbeitsbuch. Auch wenn der Verleger nicht ausdrücklich auf die Orientierung an einem bestimmten Lehrplan verweist, noch Empfehlungen für den Gebrauch in bestimmten Schulstufen oder Schultypen gibt, wird doch schnell ersichtlich, dass das *Geschichtsbuch* sowohl an Lehrpersonen als auch an Schüler hohe Erwartungen stellt. Zusammenfassend ist zudem zu bemerken, dass dieses Unterrichtswerk zwar inhaltlich die größte Fülle an Arbeitsmaterialien in Form von Texten zur Verfügung stellt, jedoch keinerlei Werkzeuge hierzu anbietet. Auch die Vermutung liegt nahe, dass unabhängig vom Lehr- und Erziehungsauftrag des Lehrers die Arbeit mit dem *Geschichtsbuch* vor allem in Klassen mit unterschiedlichen oder niedrigen Leistungsniveaus auf Schwierigkeiten stößt.

#### 2.2.3.2 Anno

Leserlichkeit des Druckbildes: Das 1994 im Westermann Verlag gedruckte Unterrichtsbuch *Anno* wählt als Schriftart den gängigen und leicht leserlichen Typus Times New Roman mit der Schriftgröße 12-Punkt. Der Schriftschnitt ist normal. Im Gegensatz zum vorab besprochenen *Geschichtsbuch* verringert *Anno* nicht den Zeichenabstand, wenngleich die Zeilenabstände oder - in der umgangssprachlichen Bezeichnung - Zeilendurchschüsse auch einfach gehalten werden. Das Erscheinungsbild wirkt im Vergleich weniger kompakt und überladen und demnach laut Forschungsstand kommunikativer. Verstärkt wird die Übersichtlichkeit zudem durch die Anordnung des Textes in einer einzigen Spalte von 11 Zentimetern.

Mit Ausnahme der Zusammenfassungen am Ende der einzelnen Kapitel ist der Grund der Seiten weiß, die Druckfarbe schwarz; auf farbige Schriftkomponenten wird im Vergleich zu neueren Medien verzichtet. Fachsprachliche Termini, Eigennamen oder geografische Angaben sind innerhalb des Textes *kursiv* markiert oder durch VERSALIEN

hervorgehoben. Eine zusammenfassende Erklärung dieser Namen und Bezeichnungen ist am Ende des Buches in einem sogenannten Minilexikon nachzulesen. Daneben wird auch eine Datentabelle geboten, welche die markantesten Entwicklungen übersichtlich in chronologischer Reihenfolge auflistet. Die der lateinischen Sprache entlehnten Wörter wie etwa *Plebejer* oder *Patrizier* sind in einer nachfolgenden Klammer mit dem jeweiligen Wort in der Quellsprache und der entsprechenden Übersetzung ergänzt.

Strukturelemente: Die Seiten des Unterrichtsbuches *Anno* sind weitgehend übersichtlich gestaltet; der Text ist rechts in einer Spalte gebündelt und lässt am linken Seitenrand ausreichend Platz für Erklärungen, Bilder oder Marginalien zu einzelnen Abschnitten bzw. Absätzen. Neben ausführlichen Textpassagen räumen die Herausgeber auch den visuellen Materialien einen hohen Stellenwert ein. Das über sechzig Seiten umfassende Kapitel über das *Römische Reich* weist lediglich eine Seite auf, die auf Bildquellen vollständig verzichtet. Ein Großteil der Buchseiten zeigt sogar mehrere Bilder, ohne dabei aber der gegenwärtig diskutierten „Bilderflut“<sup>42</sup> zum Opfer zu fallen. Wenngleich in der Distribution von Text- und Bildmaterialien der Text eindeutig überwiegt, gewinnt der Leser dennoch den Eindruck einer harmonischen Ausgewogenheit. Da die Bilder, Grafiken und Karten nicht nur der Veranschaulichung des Textes dienen, sondern auch als grafische Elemente fungieren, wird eine stereotype Gestaltung der einzelnen Seiten vermieden und ein relativ hohes Maß an Abwechslung erreicht. Die abgebildeten Objekte sind vorwiegend Fundstücke wie Münzen oder Statuen, Fotografien zeigen zudem die architektonischen Besonderheiten römischer Baukunst. Die diversen Bilder werden zur Unterstützung der räumlichen Vorstellung häufig mit einem rekonstruierten Grundriss etwa einer römischen Villa oder des Straßennetzes von Rom oder Köln ergänzt. Die Legenden zu den einzelnen Darstellungen finden sich jeweils unterhalb in Kursivschrift. Quellenauszüge heben sich durch ihre Umrahmung ab und sind zusätzlich durch Absätze vom Verfasser- bzw. Autorentext getrennt. Meist stellen die Autoren mittels einiger einführender Zeilen den Zusammenhang zum Grundtext her, gelegentlich fungieren Marginalien am Rande als Leitlinie. Im Vergleich zum *Geschichtsbuch* wartet *Anno* mit weitaus weniger und vor allem auch kürzeren Fremdtexen auf. Zudem wird in vielen Fällen darauf hingewiesen, dass die Texte in ihrer Übersetzung bearbeitet oder

---

<sup>42</sup>Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst (Anm. 5). S. 81.



verschiedenen Ebenen von Überschriften, die sich in Schriftgrad und Schriftschnitt voneinander unterscheiden. Das Kapitel über das *Römische Reich* ist in fünf Abschnitte und einen Arbeitsteil gegliedert. In der Kopfzeile wiederholt jede Doppelseite neben den in großen Ziffern gedruckten Seitenzahlen den Titel des jeweiligen Abschnittes. Die Überschriften der zweiten Ebene oder des zweiten Grades leiten die jeweiligen Subkapitel ein und gliedern infolgedessen die rechtsbündige Spalte. Links bündeln Zwischenüberschriften der dritten Ebene – aufgrund ihrer Anordnung Marginalien genannt – die einzelnen Absätze zu Sinn- und Themeneinheiten. Diese sind mit Hilfe eines Sondereinzugs in der jeweils ersten Zeile visuell voneinander abgehoben. Die einzelnen Abschnitte bzw. Unterkapitel sind sowohl in der Länge als auch in der Präsentation übersichtlicher angelegt als im *Geschichtsbuch*. Neuere Unterrichtsbücher widmen bevorzugt eine Seite einem bestimmten Thema und schaffen damit klar strukturierte Einheiten. Diese Vorgehensweise ist bei *Anno* nicht ersichtlich. Die Verleger legen aber Wert darauf, dass Gedankengänge innerhalb der einzelnen Absätze auf einer Seite enden und nicht auf der folgenden weitergeführt werden. Dies erspart dem Leser zumindest eine Unterbrechung aufgrund eines Seitenumbruchs.

Überschriften und Marginalien sind laut BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIV/STRIETZEL „deutlich sichtbare Zielangaben“<sup>43</sup>, welche einerseits das Vorwissen aktivieren, andererseits die Kursrichtung bereits vorgeben. Inhaltliche Marginalien verdrängen laut Autorenteam zunehmend die Zwischenüberschriften, da sie die Kernideen des Textes übersichtlicher als diese präsentieren. In der Tat ist *Anno* aber das einzige untersuchte Schulbuch, welches mit diesem Element operiert.

Der Beginn eines neuen Kapitels wird durch eine vom Arbeitsteil abgehobene Doppelseite signalisiert. Eine Großaufnahme mit mehr emotionalem als konkretem Inhaltüberflügelt nahezu beide Seiten. Im Falle der römischen Geschichte ist dies eine gepflasterte römische Straße im Sonnenuntergang. Angeknüpft wird hiermit an das allseits bekannte Sprichwort *Alle Wege führen nach Rom*. Mögliche Absichten der Autoren könnten hierbei die Erinnerung an eventuelles Vorwissen, der Hinweis auf bereits Bekanntes oder das Wachrufen einer Erwartungshaltung in Bezug auf den Lehrstoff mit Hilfe eines Schlüsselwortes sein.

---

<sup>43</sup>Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst (Anm. 5). S. 77.

Am Ende der Kapitel bieten die Verfasser einen zweiseitigen Einblick in zeitgenössische Gepflogenheiten, genannt *Geschichtslabor*, beim Kapitel *Das Römische Reich* handelt es sich um die Essgewohnheiten der Römer. Ebenso wie beim *Geschichtsbuch* stellen diese paratextuellen Beigaben keinen Schwerpunkt innerhalb des Werkes dar, sondern bilden vielmehr eine Ausnahme. An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass die beiden genannten Unterrichtsbücher aus heutiger Sicht noch zur älteren Generation von Schulbüchern gehören und somit die Einbindung praxisorientierter Methoden gar nicht oder nur ansatzweise erfüllt haben.

Lernzielorientierung: Ähnlich wie das *Geschichtsbuch* verzichtet auch *Anno* weitgehend auf Lernzielhinweise. Eingangs findet sich auch hier eine Seite, welche die einzelnen Strukturelemente im Buch vorstellt und kurz auf den Aufbau der einzelnen Kapitel verweist. Die sogenannten Auftaktseiten gewähren auch keinen Ausblick, sondern suchen lediglich das Interesse des Schülers zu entfachen, indem sie den Einstieg in das neue Thema auf bereits Bekanntem aufbauen. Die nachstehend abgelichtete Seite 124<sup>44</sup> gibt zwar in groben Zügen darüber Aufschluss, was auf den folgenden Seiten erarbeitet werden soll, vermeidet aber konkrete Angaben der beabsichtigten Ziele. Auch im weiteren Verlauf der inhaltlichen Präsentation finden sich keine Orientierungshilfen, wengleich die fett markierten Marginalien am Rande in gewisser Weise auch als Leitfaden durch die zeitliche Entwicklung gewertet werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beiden beschriebenen Unterrichtsbücher *Geschichtsbuch* und *Anno* durchaus ähnlich strukturiert sind, was Inhalt und Arbeitsaufträge anbelangt. Jedoch unterscheiden sie sich deutlich in der grafischen Gestaltung: Das *Geschichtsbuch* verfolgt ein durchgehend lineares Gestaltungsprinzip, während *Anno* durchaus kreative Ansätze aufweist. Dies zeigt sich vornehmlich in der Anordnung der visuellen Materialien und der auf den einzelnen Seiten unterschiedlichen Verteilung von Text und Bild. Hierin lassen sich neben der Informationsfunktion der beiden Unterrichtsbücher weitere textuelle Grundfunktionen benennen: Im Vergleich zum *Geschichtsbuch*, in dem die Informationsfunktion zweifellos dominiert, weist das Schulwerk *Anno* durchaus ästhetische Absichten auf, die sich

---

<sup>44</sup> Siehe hierzu Darstellung 3.

jedoch auf die visuellen Beigaben und die Gestaltung des Textes in optischer Hinsicht beschränken.

### 2.2.3.3 *Forum Geschichte*

Leserlichkeit des Druckbildes: Das Unterrichtsbuch *Forum Geschichte* ist im Jahre 2000 im Cornelsen Verlag erschienen und gehört unter den untersuchten Schulbüchern zu den neueren Werken. Dies manifestiert sich bereits in der grafischen Aufmachung der einzelnen Seiten. Die Verleger legen hierbei Wert auf eine lineare, leicht leserliche Schriftart – geradlinig ohne Serifen –, von der sich die Überschriften im Schriftschnitt **fett** sowie einer anderen Schriftart deutlich abheben. Die Zeichenabstände sind normal, der Zeilenabstand ist im Vergleich zu den beiden vorab beschriebenen Büchern geringfügig vergrößert. Verglichen mit den anderen untersuchten Büchern verzichtet *Forum Geschichte* als einziges Schulwerk auf eine Ausrichtung des Textes im Blocksatz. Gelegentlich weicht der Text auch eingefügten Bildmaterialien und passt sich deren Konturen an, ohne dabei aber den Eindruck zu erwecken, Bilder würden dominieren.

Die Grundfarbe der einzelnen Seiten ist im klassischen Weiß gehalten, davon heben sich die einzelnen Auftaktseiten in unterschiedlichen Blautönen ab. Die Kopfzeile einer jeden Seite besteht aus einem gelb strukturierten Balken mit der Kapitelüberschrift und dem Thema der einzelnen Abschnitte. Obwohl *Forum Geschichte* am Ende des Buches mit einem *Lexikon* aufwartet, werden wichtige Begriffe bereits auf der entsprechenden Seite erklärt und im Lexikon nur mehr mit einem Verweis versehen. Derartige Worterklärungen heben sich von Verfasser- und Fremdtexen durch eine farbige Grundierung sowie ein entsprechendes Symbol ab. Ebenso farbig markiert sind Lesetipps sowie Anleitungen für die Praxis wie Spiele oder Denkanstöße. Zudem sind alle Textquellen in blauer Schrift abgedruckt und mit vier verschiedenen „Materialpunkten“<sup>45</sup> versehen: „Gelb für Quellen aus vergangener Zeit und für Äußerungen von heutigen Zeitgenossen, rot für Darstellungen von heutigen Wissenschaftlern und grün für Texte, die auf der Grundlage von historischen Quellen erfunden wurden. Alle übrigen Materialien haben eine blauen Punkt.“<sup>46</sup>

<sup>45</sup> Vgl. **Regenhardt, Hans-Otto** (Hg.): *Forum Geschichte*. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin: Cornelsen, 2000. S. 6.

<sup>46</sup> **Regenhardt, Hans-Otto** (Anm. 36) S. 6.

*Forum Geschichte* verzichtet weitgehend auf die Verwendung verschiedener Schriftschnitte; bedeutungstragende Ausdrücke oder wichtige Termini werden unter Anführungszeichen gesetzt oder erfahren besondere Beachtung durch einen Lexikoneintrag.

Strukturelemente: Der Text ist grundsätzlich in zwei Spalten gegliedert, welche wiederum in kurze Sinn- und Themeneinheiten von mehreren Zeilen unterteilt sind. Es wird akribisch darauf geachtet, dass inhaltlich zusammenhängende Abschnitte nicht auf der folgenden Seite fortgesetzt werden. Die meisten Seiten sind einem Thema gewidmet, seltener erstreckt sich eine Einheit über mehrere Seiten. Obwohl das Kapitel über das *Römische Reich* beachtliche siebzig Seiten umfasst, erhält der Leser nicht den Eindruck übermäßiger Textfülle. Großzügige Seitenränder, ein angemessener Zeilen- sowie Zeichenabstand und die Anordnung einer oder mehrerer Bildquellen je Seite verleihen dem Ganzen eine gewisse Überschaubarkeit. Verstärkt wird dies zudem durch die Wiederholung des Kapitelthemas am oberen Rand der Seite, durch die klare Abgrenzungen von Verfasser-texten und Quellenauszügen sowie die Reihe von Symbolen, die den Rezipienten einerseits auf die Art des gebotenen Materials, andererseits auf Erklärungen oder ergänzende Tätigkeiten aufmerksam machen. Innerhalb der einzelnen Kapitel sind die Bild- und Textquellen numerisch geordnet, was einen Verweis in den regelmäßig eingefügten Arbeitsanregungen erleichtert. Begriffserklärungen oder Anregungen zu Gruppenarbeiten, Übungen und dergleichen sind auch an unverwechselbaren Symbolen erkennbar.

Abbildungen bietet *Forum Geschichte* nahezu auf jeder Seite. Der Großteil der Bilder zeigt neben Karten und Grafiken – wie auch in den anderen untersuchten Schulbüchern – Fundstücke wie Münzen, Reliefs auf Mauerresten oder Statuen. Allerdings sind in *Forum Geschichte* zusätzlich Zeichnungen und computergestützte Rekonstruktionen zu finden. Abbildungen und Zeichnungen sind jeweils mit Angaben zu Fundorten und dem Inhalt der Darstellung versehen. Die visuellen Materialien sind grafisch weitgehend freigestellt und variieren in Größe und Anordnung. Weitaus deutlicher als im Schulbuch *Anno* zeichnet sich hier neben der informativen auch eine ästhetische Absicht ab.

Arbeitsanleitungen werden innerhalb eines Unterkapitels numerisch ansteigend präsentiert. Darunter finden sich auffallend wenig Fragen zum eben dargestellten Inhalt; vielmehr werden die Schüler angehalten, Beschreibungen zu verfassen, Zusammenhänge mit der heutigen Zeit herzustellen und Vergleiche anzustreben. Auch Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern stehen im Angebot, so sind die Schüler beispielsweise auf Seite 142 angehalten, einen Bericht für eine erfundene Zeitung zu schreiben. Dies setzt in erster Linie die Kenntnis journalistischer Textsorten voraus, was eine Zusammenarbeit mit dem Sprachunterricht nahelegt.

Neben den verschiedenen Arbeitsanregungen schiebt *Forum Geschichte* in regelmäßigen Abständen sogenannte Workshop-Seiten ein, die jeweils zu einem unterschiedlichen Thema gestaltet sind. So wird beispielsweise in die Methoden des schriftlichen Quellenvergleichs eingeführt, an anderer Stelle werden den Schülern Vorschläge für die Organisation von Exkursionen geboten. Die Inhalte dieser Arbeitsblätter sind nicht notgedrungen an die Materie der Geschichte gebunden, sondern sind didaktische Beigaben, die Anleitungen zu allgemein anwendbaren Arbeits- und Lernschritten enthalten.

Textorganisation: *Forum Geschichte* verwendet unabhängig von der Kopfzeile zwei verschiedene Ebenen von Überschriften, die sich in Schriftgrad und Schriftschnitt voneinander unterscheiden. Das Kapitel über das *Römische Reich* ist in neun Abschnitte, drei Workshop-Einheiten und einer zusammenfassenden Doppelseite gegliedert. Die Bezeichnung dieser Abschnitte findet sich jeweils in der Kopfzeile. Die weiteren Überschriften unterteilen den Inhalt in Einheiten von einer bis vier Seiten und orientieren sich mehr oder minder an Stundenbildern.

Grundsätzlich sind die Überschriften im untersuchten Schulbuch äußerst übersichtlich organisiert. Wie bereits erwähnt, heben sie sich sowohl in einer anderen Schriftart als auch in einem anderen Schriftschnitt vom Text ab. Zudem sind sie nicht bündig zum Text angeordnet, sondern mit Sondereinzügen formatiert. Jede Seite beginnt mit der Nennung sowohl des Hauptkapitels als auch – stärker hervorgehoben – der jeweiligen Abschnitte in der Kopfzeile. Die nächste Ebene der Überschriften nennt das Thema der einzelnen Seiten beziehungsweise Doppelseiten. Zusätzlich erhalten die einzelnen Abschnitte oder gelegentlich lediglich Absätze Überschriften, die in

Schriftgröße mit dem Text übereinstimmen, im Schriftschnitt jedoch fett gehalten sind. Quellenauszüge und Historikerzitate erhalten neben einer Überschrift eine kurze Einleitung in einer geringeren Schriftgröße, am Ende des Zitates findet sich die Quellenangabe im selben Format.

Lernzielorientierung: Die Fülle an Aufgaben und Denkanstößen, die Orientierung an didaktischen und methodischen Richtlinien und eine verstärkte Appellfunktion des Textes, hauptsächlich in Form von Imperativsätzen, legt nahe, dass das vorliegende Unterrichtsbuch weniger die Anforderungen eines Lese- und Lernbuches erfüllt, wie dies bei den vorweg genannten Büchern der Fall ist, sondern vielmehr den Kriterien eines Arbeitsbuches entspricht. Den Lehrpersonen wird auf diese Weise ein Großteil der didaktischen Aufbereitung des Materials abgenommen, übrig bleiben allenfalls die „Moderation“ der Inhalte sowie die gezielte Auswahl verschiedener Schwerpunkte. Derartig strukturierte Unterrichtswerke sind autodidaktisch konzipiert und sollen die Schüler im Selbststudium bestärken. Abwechslungsreiches Design und Angebot, vereinfachte Sprache und klare Anleitungen wollen vor allem den Wünschen der Schüler entsprechen, deren Schulbuchideal laut einer Befragung „gleichermaßen eine motivierende und leicht zugängliche – auch abbildhafte, eindeutige und autoritative – Machart einerseits und eine problemorientierte, ja multiperspektivische und kontroverse Gestaltung andererseits“<sup>47</sup> bieten sollte.

---

<sup>47</sup> **Borries, Bodo von:** *Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen.* In: **Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.):** *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung.* Berlin: LIT, 2006. (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16)



**Darstellung 3:** Regenhardt, Hans-Otto (Hg.): *Forum Geschichte*. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin: Cornelsen, 2000. S. 130 f.

### 2.2.3.4 Zeitbilder

**Leserlichkeit des Druckbildes:** Das 2003 im ÖBV-Verlag erschienene Geschichtsbuch *Zeitbilder* legt Wert auf eine übersichtliche Darstellung. Hierzu wählen die Verleger eine gradlinige Schrift ohne Serifen wie beispielsweise die Schriftart Times New Roman sie aufweist. Dies entspricht vor allem dem modischen Trend der Zeit, denn es ist allgemein bekannt, dass Serifenschriften leichter zu lesen sind als gerade Schriftarten. Dies gilt vor allem für längere Texte. Allerdings sind serifenlose Schriftarten anpassungsfähiger was die Schriftgröße anbelangt. Die Schriftgröße des Geschichtsbuches *Zeitbilder* entspricht den Standardvorgaben, der Zeilenabstand ist einfach. Der Text ist ausschließlich in zwei Spalten von 8,5 Zentimetern formiert, die Ausrichtung erfolgt im Blocksatz.

Ähnlich der weiteren untersuchten Schulbücher gestaltet auch *Zeitbilder* die Eröffnungsseiten zu den einzelnen Kapiteln in einem farbigen Grundton und bevorzugt ansonsten schwarze Druckfarbe auf weißem Grund. Lediglich die Quellenauszüge sind farbig hervorgehoben, was der gesamten Darstellung mehr Übersichtlichkeit verleiht. Das vorliegende Unterrichtsbuch wechselt bei den Autorentexten nicht im Schriftschnitt,

lediglich die Zwischenüberschriften sind fett formatiert. Neu eingeführte Wörter, Eigennamen und dergleichen werden entweder unter Anführungszeichen gesetzt oder erhalten in einer Auflistung am Rande eine Erklärung. Quellentexte stehen wie die meist am Seitenende eingefügten Arbeitsaufgaben und Fragen in Kursivschrift.

Bezüglich der Überschriften wählt *Zeitbilder* ein einfaches und übersichtliches Muster: Das Kapitel *Die antike Welt – Rom* wird in mehrere numerisch aufgelistete Unterkapitel gegliedert, welche ihrerseits nur mehr in einzelne Themeneinheiten aufgesplittert sind. Die einzelnen Einheiten sind weitgehend überschaubar, auch die angeführten Quellentexte überstrapazieren nicht die Konzentrationsfähigkeit der Rezipienten.

Strukturelemente und Textorganisation: *Zeitbilder* visualisiert den Verfasserstext in kurzen Artikeln zu den im jeweiligen Titel genannten Themen, dennoch knüpft *Zeitbilder* nicht an die neuere Generation von Arbeitsbüchern an, sondern übernimmt weitgehend das klassische Modell eines Lesebuches, bei dem folgerichtig der Text dominiert. Die Gliederung in zwei Spalten ist ähnlich dem *Geschichtsbuch*, zeigt aber eine übersichtlichere Absatzkontrolle, weshalb trotz des DIN-A4-Formats das Textvolumen nicht abschreckend wirkt. Die Autorentexte sind regelmäßig mit Quellenausügen bereichert, welche durch Sondereinzug, Kursivschrift und farbige Umrahmung hervorgehoben sind. Zu einer Vielzahl von Fremdtexen liefert das Buch zudem Fragen und Denkanstöße, welche allerdings weder durch eine numerische Auflistung noch durch ein symbolhaftes Zeichen die Aufmerksamkeit der Rezipienten auf sich ziehen.

Mit Bildmaterial wird in *Zeitbilder* recht sparsam umgegangen; die meisten Seiten sind zwar im Schnitt mit einem Bild bereichert, doch gibt es auch zahlreiche Seiten ohne grafische Auflockerung. Ähnlich dem *Geschichtsbuch* sind die meisten Bilder der Spaltenbreite angepasst, weshalb auch in diesem Schulbuch ein weitgehend geometrischer Aufbau ins Auge sticht. Bildquellen sind mit Erklärungen unterhalb oder seitlich versehen. Inhaltlicher Schwerpunkt der visuellen Materialien sind Abbildungen von Fundstücken, Darstellungen auf Wandmalereien oder Mosaiken der betreffenden Zeit, Zeichnungen finden sich in *Zeitbilder* keine. Da die meisten Geschichtsbücher bevorzugt Gegenstände aus der behandelten Zeit abbilden und auf Rekonstruktionen oder Zeichnungen weitgehend verzichten, nimmt ihr äußeres Erscheinungsbild

weitegehend einen musealen Charakter an. Manche Bücher wie etwa *Geschichtsbuch* oder *Zeitbilder* weisen auf eher dürftig bestückte Vitrinen hin, während beispielsweise *Forum Geschichte* oder *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* den Informationsgehalt von Bildmaterial durchaus anerkennen und didaktisch einzusetzen versuchen.

Fragen und Arbeitsaufträge werden in *Zeitbilder* weitgehend stiefmütterlich behandelt. Mehrere Fragen zu vorangegangenen Quellentexten oder Ausführungen sind weder numerisch geordnet, noch in separaten Zeilen angeführt. Meist sind sie zusammenhanglos aneinandergereiht und laden nicht sonderlich zum Nachdenken ein. Bei der Verteilung von Hausaufgaben mag eine derartige Strukturierung schnell Missverständnisse hervorbringen, sofern der Lehrer nicht explizit die zu behandelnden Fragestellungen diktiert oder an die Tafel schreibt.

Lernzielorientierung: *Zeitbilder* ist das einzige untersuchte Schulbuch, welches eingangs auf den sog. Auftaktseiten die Themenschwerpunkte auflistet. Wenn dies auch nicht als Lernzielorientierung gewertet werden kann, so erfahren die Schüler doch in wenigen Sätzen den Inhalt der folgenden Seiten.

*Zeitbilder* ist nicht wie *Forum Geschichte* ausschließlich an die Schüler adressiert oder für ein Selbststudium geeignet. Vielerorts bedarf es der Erläuterungen seitens der Lehrperson, auch die Arbeitsaufträge sind für eine intensive Beschäftigung mit dem Thema nicht erschöpfend. Größter Kritikpunkt ist allerdings der Mangel an visuellen Informationsquellen sowie die starke Dominanz der Informationsfunktion des Buches über alle anderen textuellen Funktionen. Hiermit wird vor allem der Eindruck einer einseitigen Schwerpunktverteilung erweckt; ebenso in dieser Reihe zu nennen ist das *Geschichtsbuch*.

### 1. Das frühe Italien



**Die Entstehung Roms ist bis heute umstritten**

In manchen antiken Quellen wird von der „Gründung“ der Stadt Rom gesprochen – denke an die Sage von Romulus und Remus! Doch weiß man weder über einen Gründungsakt noch über den Zeitpunkt – er wird um 750 v. Chr. vermutet – Genaues. Viele Historiker halten daher heute an der These der „Stadtwerdung“ Roms fest: Spätestens seit der Wende vom 2. zum 1. Jahrtausend v. Chr. hatten sich auf den Hügeln Roms schon bäuerliche Siedlungen befunden. Diese Sträufländchen hatten sich langsam zu einer größeren entwickelt.

Dabei hätte das Dorf auf dem Palatin spätestens im 8. Jh. bereits die „beherrschende“ Rolle eingenommen. Nach der römischen „Annalistik“ sollen dort bis zum Ende des 6. Jh. v. Chr. sieben Könige regiert haben. Zumindest die letzten drei sollen Etrusker gewesen sein.



**Die Etrusker – Beherrscher und Lehrmeister der Römer**

Eine Besiedlung Italiens lässt sich bis ins Neolithikum nachweisen. Etwas um 1200 v. Chr. dürften aus dem Norden die Indoeuropäer eingewandert sein. Zur gleichen Zeit gab es auch schon Kontakte zum ägäischen Raum. Sie wurden seit dem 8. Jh. v. Chr. durch die „Kolonisation“ der Griechen in Untaritalien noch viel enger.

Die Etrusker siedelten in Mittelitalien (Toskana, Umbrien). Dieses Etrurien bestand aus einer Vielzahl teilweise miteinander verbundener Stadtstaaten.

Bis zum 5. Jh. v. Chr. behielten sich die Etrusker sowohl im Norden als auch im Süden ihres Stammlandes aus. Sie beherrschten in dieser Zeit auch Rom und beeinflussten auf diese Weise nachhaltig die römische Kultur. Der Gewölbekonstruktion in der Architektur ist ebenso etruskisches Kulturgut wie die Eingewölbung oder die Beobachtung des Vogelflugs durch eigene Priesterschaften, die auf diese Weise den Götterwillen deuten wollten. Auch den eiferbelebenden Amtsantritt, die Purpurtügel, die Amtsdienere mit Beil und Rutenbüschel (Fasces) sowie den Triumphzug für den siegreichen Feldherrn haben die Römer von den Etruskern übernommen.

**Ein „Republik“ folgt der Königsherrschaft**

509 v. Chr. soll der letzte König aus Rom vertrieben worden sein, berichtet der römische Geschichtsschreiber Livius. Die angesehensten Adelsgeschlechter (Patrizier) beendeten die Monarchie und wandelten sie in eine „Republik“ (res publica = öffentliche Sache) um.

In den folgenden 150 Jahren hatten sie alle öffentlichen Ämter (Magistrate) und die hohen Priesterstellen inne. Nur wenige Familien teilten sich die Macht. Nach und nach gaben sie diesem Gemeinwesen eine – ungeschriebene – Verfassung mit folgenden Prinzipien:

- Kollegialität: Jedes Amt wurde von mindestens zwei gleichberechtigten Kollegen mit gegenseitigem Einspruchs-/Vetorecht besetzt.
- Annuität: Fast alle Ämter waren auf die Dauer eines Jahres beschränkt.
- Iterations-Verbot: Im Zuge der Ämterlaufbahn durfte ein Amt nicht mehrmals nacheinander ausgeübt werden.

→ Welche Vor- und Nachteile sind eurer Meinung nach mit solchen Verfassungsprinzipien verbunden?

### 2. Ständekämpfe in Rom

**Die Geburt bestimmt den Mann**

Wenige Patrizier bildeten die römische Oberschicht. Sie vererbten ihren Reichtum wahrscheinlich schon seit der Erwanderungszeit dem großen Grundbesitz. Sie bewahrten sich eine feste Familientradition und führten die Adelsbezeichnung „patres“ (patres). Ihnen standen die Plebejer gegenüber – das war die Masse der freien, unabhängigen Kleinbauern, Handwerker und Händler. Manche von ihnen waren nicht vermögend, doch sie hatten kein Recht zur politischen Mitbestimmung.

Eine dritte Gruppe bildeten die Klienten. Sie waren freie Bürger, standen aber in einem persönlichen Abhängigkeitsverhältnis zu einem Patrizier. Ursprünglich waren die Klienten wohl größtenteils ärmere Landarbeiter, die sich ihren „Patronen“ unterwarfen und ihnen persönliche Dienste leisteten. Neben verschiedenen Arbeiten waren sie ihren Herrn vor allem zur Heerfolge im Krieg verpflichtet. Als Gegenleistung vertrat der Patrizier ihre Klienten bei Ämtern und vor Gericht. Wenn nötig, sorgten sie auch für ihren Unterhalt. Dieses gegenseitige Schutz- und Treueverhältnis durchzog in späterer Zeit die ganze römische Gesellschaft. Je nach sozialer Stellung erwarteten sich die Klienten von ihrem Patron Existenzsicherung, Rechtsschutz, Förderung ihrer beruflichen oder politischen Karriere. Dafür stimmten sie bei Wahlen für ihren Patron oder den von ihm vorgeschlagenen Kandidaten bzw. für seine Gesetzesentwürfe. Gehörten die Klienten höheren Kreisen an und hatten wiederum selbst Klienten, dann unterstützten auch diese den Wunsch des Patronen. Nur die Geburt entschied über die Zugehörigkeit zur jeweiligen Bevölkerungsschicht. Bis zur Mitte des 5. Jh. v. Chr. verschärfte ein Heiratsverbot zwischen Patriziern und Plebejern diese Gruppentrennung.

Hier herrschte ein Klassenwahlrecht. Es sicherte der Oberschicht, den patrizischen Reitern und Schwerbewaffneten, trotz zahlenmäßiger Minderheit stets die Mehrheit bei den Abstimmungen. Da jeder Bürger für seine Ausrüstung selbst aufkommen musste, konnten nur reiche Plebejer in die Klasse der Schwerbewaffneten gelangen. Die Plebejer wehrten sich gegen diese Benachteiligung. Wahrscheinlich schon zu Beginn des 5. Jh. v. Chr. zogen sie aus der Stadt aus. Der griechische Geschichtsschreiber Plutarch schildert dies so:

→ Der Senat stand auf der Seite der Reichen und geriet dadurch mit dem Volk, das unter den Wuchern hart zu leiden hatte, in Streit. Denn sie, die noch einiges Vermögen besaßen, brachten man durch Plünderung und Versteigerung um alles, was sie hatten. Die ganz Armen dagegen wurden fortgeschleppt und in den Kerker geworfen. ... Deshalb brachen Unruhen und gefährliche Meutereien in der Stadt aus. Zu gleicher Zeit feierten auch die Feinde ... ins römische Gebiet ein ... Die Konsuln riefen die dienstfähigen Bürger zu den Waffen, aber niemand gehorchte ihnen. Die Meinung im Senat war darüber geteilt. Einige hielten es für nötig, den Armen nachzugeben ... Andere erließen sich (und sagten) ... der Senat müsse, wenn er klug sein wolle, diesen Unruhen steuern und noch rechtzeitig unterdrücken. Als der Senat sich deshalb mehrmals innerhalb weniger Tage versammelte, ohne zu einem festen Beschluss zu kommen ... verließen die Armen ... die Stadt ... Dort wandten sie weder Gewalt an noch stifteten sie Aufruhr, sondern erklärten bloß mit lautem Geschrei, sie seien schon von den Reichen aus der Stadt vertrieben, aber Italien werde ihnen überall Luft, Wasser und eine Grabstätte bieten. Und mehr hätten sie in Rom auch nicht, außer dass sie sich noch im Krieg für die Reichen verwenden und töten lassen müssten ...

(Plutarch, Coriolan, S. 19)

→ Welche Gründe führt Plutarch für den Auszug der Plebejer an; wie beschriebst du ihre soziale Lage; wie die Reaktionen im Senat?

**Auch Plebejer werden zu den Ämtern zugelassen**

Der Auszug der Plebejer zeigte Wirkung. Es erhielten nun erste politische Mitspracherechte.

- Volkstribunen: Sie sollten das Volk vor Übergriffen der Beamten schützen und hatten das Vetorecht.
- Tribunitienkomitien = Volksversammlung für alle Bürger. Bisher hatten im Rom auch nicht, außer dass sie sich noch im Krieg für die Reichen verwenden und töten lassen müssten ...

Seit der Mitte des 5. Jh. v. Chr. gab es in Rom erstmals ein geschriebenes Recht. Mit den so genannten „Zwölftafelgesetzen“ kehrte Rechtsgleichheit für Patrizier und Plebejer ein. Kurze Zeit später wurde das Erwerbot zwischen

**Kriegsdienst – entscheidend für die Mitbestimmung**

Die Beteiligung der Bürger am Staatsgeschehen war ursprünglich auf zwei Versammlungen beschränkt:

- Kurulskomitien = Versammlungen der alten Adelsgeschlechter. Mit der Entlohnung des Hoplitentumens sank ihre Bedeutung zu Gunsten der
- Zentralkomitien = die ursprüngliche Heeresversammlung (Centurie = militärische Abteilung). Aus ihr entwickelte sich die allgemeine Volksversammlung.

**Darstellung 4:** Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike: *Zeitbilder 5. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters.* Wien: ÖBV, 2003. S. 66 f.

### 2.2.3.5 Durch die Vergangenheit zur Gegenwart

**Leserlichkeit des Druckbildes:** *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* ist mit dem Erscheinungsjahr 2005 datiert und somit das neueste untersuchte Schulbuch im Fach Geschichte. Die Verleger verwenden zwei verschiedene Schriftarten: Die Grundtexte sind durchgehend in einer gut leserlichen Schrift mit Serifen abgedruckt, während die zusätzlichen Informationen, welche am äußeren Seitenrand aufgereiht werden, in einer geraden Schriftart ohne Serifen gehalten sind. Aufgrund der geringen Schriftgröße wird somit die Leserlichkeit des Schriftbildes erhöht. Dennoch wirken der Text gedrängt und die einzelnen Seiten insgesamt überladen. Die Zeilenabstände sind lediglich einfach, die Zeilenlänge mit über 13 Zentimetern überschreitet das Idealmaß. Auch die am Rande gebündelten informativen Textspalten fördern nicht die Lesefähigkeit. Mit dem Schriftformat wird lediglich dem Informationsanspruch der Autoren Genüge getan und eine geeignete Lesesituation schlichtweg vernachlässigt.

Innerhalb der Textpassagen fallen immer wieder fett markierte Begriffe und Namen auf; hierbei handelt es sich um jene Personen, Ortschaften und Begebenheiten, die den Text sinnleitend konstruieren. Ein Großteil dieser Begriffe wird in der Spalte am äußeren Seitenrand erklärt, näher ausgeführt oder mit Bildmaterial versehen. Lateinische Begriffe und Ausdrücke sind in Versalien gehalten, deren Bedeutung oder Übersetzung ist meist aus dem Kontext erschließbar. Zahlreiche zusätzliche und nicht notgedrungen Verständnis bildende Erklärungen sowie Angaben zu Jahreszahlen und mitunter auch interpretatorische oder kommentierende Äußerungen seitens der Autoren werden innerhalb des Textes in Klammern gesetzt:

„In Rom war die **Tunica** das Untergewand für Frau und Mann. Darüber trug die Dame die Stola, ein vorwiegend weißes, langes, an den Schultern zusammengehaltenes Gewand, das Freigelassenen und Prostituierten verboten war (diese mussten die Männertoga tragen!). Zum Ausgehen wurde die Palla übergeworfen, eine Art Mantel, der in verschiedenster Weise getragen werden konnte und oft aus kostbaren Stoffen (sogar aus chinesischer Seide) gefertigt war.“<sup>48</sup>

Die Grundfarbe der einzelnen Seiten ist weiß, die Druckfarbe schwarz. Farblich gekennzeichnet sind lediglich spärlich eingestreute Quellenauszüge sowie einige Zusatzinformationen, welche zum Teil vermutlich zur Auflockerung der Inhalte gedacht sind oder besonders motivierte Leser mit Kuriositäten belohnen wollen.

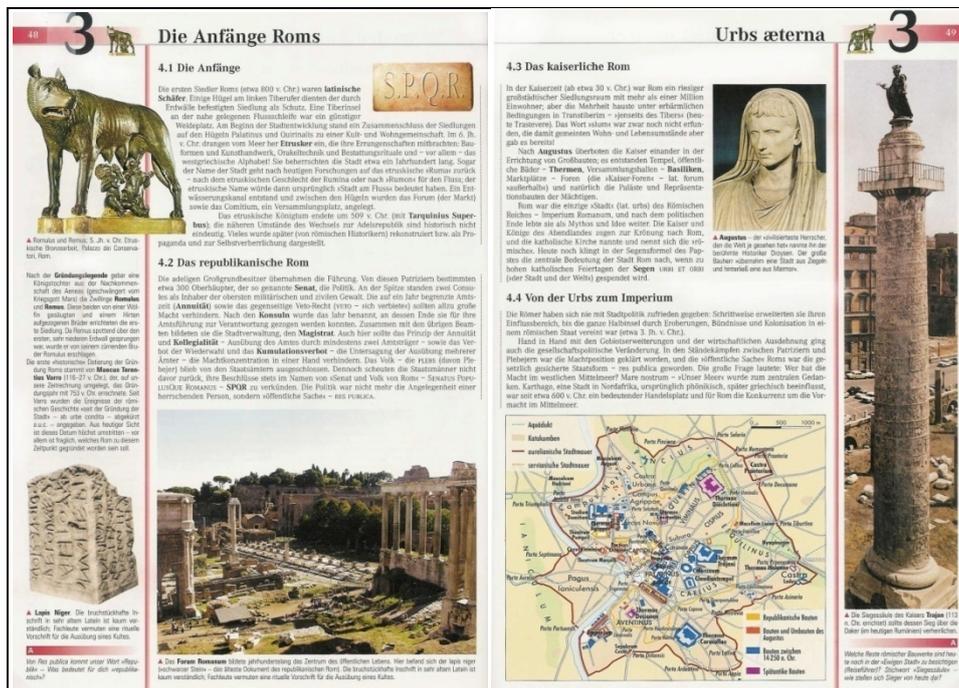
Strukturelemente: Die einzelnen Seiten sind weitgehend übersichtlich strukturiert. Der Verfasser text ist in einer dominierenden breiten Spalte angelegt, jeweils am Seitenrand ist eine weitere – weitaus schmalere – Spalte eingefügt, die in ihrer optischen Gliederung an die Einträge in einem Lexikon erinnert. In dieser Spalte finden sich am unteren Seitenende die mit einem A gekennzeichneten Arbeitsaufträge, farblich markierte Namens- oder Begriffserklärungen sowie Bildlegenden zu den einzelnen Darstellungen. Diese Form der Darstellung erspart die Anlegung eines Lexikons am Ende des Buches.

---

<sup>48</sup>Pokorny/Lemberger/Lobner: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Linz: Veritas, <sup>2</sup>2006. S. 61.

Der Aufbau der einzelnen Seiten legt deutlich offen, welchen Aspekten des Buches Verleger und Autoren besondere Bedeutung beimessen. Neben dem Text wird nämlich das gebotene Bildmaterial grafisch ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Karten, Grafiken, Abbildungen oder Fotografien überwiegen auf manchen Seiten oder sind so angeordnet, dass das Unterrichtsbuch neben seiner Funktion als Informationsquelle durchaus auch Kriterien eines Bildbandes erfüllt.

Der Inhalt des Bildmaterials entspricht dem der anderen untersuchten Schulbücher, Abbildungen von Fundstücken und Fotografien von Ausgrabungsstätten herrschen jedoch vor. Auffallend im Vergleich zu anderen Werken ist jedoch die Fülle der visuellen Mittel. Vermutlich sollen derartige grafische Quellinformationen schriftliche Textquellen ersetzen, denn auf Auszüge aus Fremdtexten wird weitgehend verzichtet. Nur selten, wie beispielsweise auf Seite 51 sind Zitate anderer Autoren zu finden, welche farblich abgehoben sind und in einem anderen Schriftformat am Seitenende nur als Beiwerk fungieren.



Darstellung 5: Pokorny, Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Linz: Veritas, 2005. S. 48 f.

Textorganisation: Das Buch selbst ist in sechs große Kapitel gegliedert<sup>49</sup>: *Die Urgeschichte des Menschen, Frühe Hochkulturen, Der Mittelmeerraum im Altertum – die Antike, das europäische Mittelalter, Längsschnitte, Demokratien im Vergleich und Lernsystem – Interaktives Gruppenlernen*. Die Nummer des jeweiligen Kapitels ist jeweils neben der Seitenzahl in der Kopfzeile auf jeder Seite gut sichtbar vermerkt. Unabhängig von dieser groben Gliederung sind die einzelnen Kapitel zusätzlich in Abschnitte – insgesamt auf drei verschiedenen Ebenen – graduell angeordnet. Exemplarisch hierzu das Kapitel über die Antike<sup>50</sup>:

### **3 Der Mittelmeerraum im Altertum – die Antike**

1 Auftakt in Kreta

2 Die mykenische Kultur

3 Die griechische Antike

#### **4 Die römische Antike**

4.1 Die Anfänge

4.2 Das republikanische Rom

4.3 Das kaiserliche Rom

4.4 Von der Urbs zum Imperium

4.4.1 Die Punischen Kriege

4.4.2 Der Aufbruch der „Bundesgenossen“

4.5 Das Ende der Republik

4.6 Intermezzo – das 2. Triumvirat

4.7 Das Imperium Romanum – der Prinzipat

4.7.1 Orbis terrarum – die römische Welt

4.8 Das Imperium Romanum – Tetrarchie und Dominat

4.8.1 Christianisierung und Reichsteilung

#### **5 Das römische Österreich – Austria Romana**

5.1 Das Ende des Imperiums in „Österreich“

5.2 Die Christianisierung „Österreichs“

#### **6 Die Kultur der Antike im Vergleich**

6.1 Die griechische Gesellschaft – die Stellung der Frau

6.2 Die römische Gesellschaft – die Stellung der Frau

6.3 „De re coquinaria – über die Kochkunst“

6.4 Die griechische Mode

6.5 Die römische Mode

6.6 Die griechische „Pädagogik“ – die „Knabenführung“

6.6.1 Die höhere Bildung – die Platonische Akademie

6.7 Die römische Erziehung – *educatio*

6.8 Das griechische Recht

6.9 Das römische Recht

6.9.1 Das Zwölftafelgesetz

6.10 Die griechische Sklaverei

6.11 Die römische Sklaverei

6.12 Griechenlands „heiliger“ Sport – Olympia

<sup>49</sup> Vgl. hierzu **Pokorny/Lemberger/Lobner**: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Linz: Veritas, 2006.

<sup>50</sup> Vgl. hierzu ebenda. S. 34 ff.

- 6.13 Roms „unheiliges“ Vergnügen“ – der Zirkus
- 6.14 Die griechische Philosophie
- 6.15 Die römische Philosophie
- 6.16 Die griechische Wirtschaft – Oikonomia
- 6.17 Die römische Wirtschaft – Mercatoria
- 6.18 Die griechische Religion
- 6.19 Die römische Religion
- 6.20 Die Geburt der Wissenschaft bei den Griechen
- 6.21 Die Entwicklung der Technik bei den Römern
- 6.22 Die griechische Kunst – das Original
  - 6.22.1 Das Ideal der Urbanität
  - 6.22.2 Ebenmaß und Formenstrenge
  - 6.22.3 Architektur – die griechische Säulenordnung
- 6.23 Die römische Kunst – die Kopie

In der Kopfzeile wird ergänzend zu den einzelnen Überschriften das Thema der aufgeschlagenen Seite genannt, welches nicht im Inhaltsverzeichnis zu finden ist und folglich auch keiner numerischen Ordnung unterliegt. Grundsätzlich wird die Gliederung des Buches als schwer nachvollziehbar empfunden; dies zeigte sich vor allem bei der Erstellung einer tabellarischen Übersicht aller Kapitel.

Lernzielorientierung: Bereits auf der Titelseite wird darauf hingewiesen, dass sich der Inhalt nicht nur nach dem neuen ministerialen Lehrplan richtet, weitaus wichtiger erscheint den Herausgebern die Integration des *Interaktiven Gruppenlernens*, einem von MICHAEL LEMBERGER<sup>51</sup> entwickelten Lernsystem. Diese neue Lernmethode wird am Ende des Buches auf mehreren Seiten vorgestellt, darunter auch die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, der Umgang mit dem vorliegenden Medium wird erläutert und Beispiele zur Handhabung werden geboten, nachfolgend die Übungseinheiten zu den im Buch behandelten Kapiteln. Auf den einzelnen Seiten werden den Schülern jedoch keine direkten Hinweise darauf geboten oder Verknüpfungen zu den innovativen Lernmethoden aufgezeigt. Auch die Auftaktseiten zu den Kapiteln erschließen nicht, was auf den darauf folgenden Seiten zu erwarten ist. Mittels eines kurzen Fragenkataloges beabsichtigen die Autoren zum einen, bereits Gelerntes zu aktualisieren und dem

---

<sup>51</sup> Mag. Dr. Michael Lemberger ist einer der Autoren der Geschichtsbuchreihe *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Neben der Entwicklung mehrerer Lernmodelle hat Lemberger auch das Österreichische Bildungsmodell *Kompetenz Lernen*<sup>®</sup> mit entwickelt und ist Gründungsmitglied des *European Education Managements*. Ab dem Schuljahr 2009/10 findet eine überarbeitete Version von *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* in den österreichischen Schulen Verwendung.

Schüler bereits eingangs ein Erfolgserlebnis zu bescheren. Was vermutlich sehr optimistisch angelegt wurde, kann aber durchaus auch Gegenteiliges bewirken und dem Schüler den Eindruck vermitteln, wie wenig er im Grunde weiß und wie viel ihn entsprechend noch erwartet.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass das Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* Aspekte verschiedener Sachbücher vereint: Zum einen folgt der Verfasser text den Richtlinien herkömmlicher Lehrbücher, indem er in überschaubare Einheiten gegliederte Informationen liefert, zum anderen enthält das Schulwerk auf jeder Seite Ergänzungen, die einem Lexikon nachempfunden sind. Des Weiteren ist ein oberflächliches Durchblättern allein schon aufschlussreich, da das ausführliche Bildmaterial nicht nur ein hohes Maß an Abwechslung bietet, sondern in Zusammenhang mit den dazu gehörigen Bildlegenden bereits die thematischen Schwerpunkte aufgreift. Die Kriterien eines Arbeitsbuches sind innerhalb der einzelnen Kapitel nicht erfüllt, erhalten aber unter Berücksichtigung der Anleitungen zum neuen Lernsystem in Kapitel 6 eine weitaus höhere Gewichtung als in den bereits diskutierten Unterrichtswerken.

#### 2.2.2.6 Tabellarische Übersicht der Makrostrukturen

	<b>Anno</b>	<b>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart</b>	<b>Forum Geschichte</b>	<b>Geschichtsbuch</b>	<b>Zeitbilder</b>
<b>Elemente im Schulbuch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Umfangreiche Autorentexte</li> <li>· z.T. leicht bearbeitete Quellentexte</li> <li>· Erläuterungen im Minilexikon am Ende des Buches</li> <li>· Ausreichend visuelle Materialien: Fotoquellen, Karten, Zeichnungen</li> <li>· Bis zu sechs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· auf den einzelnen Seiten meist umfangreiche Autorentexte</li> <li>· sehr wenige und knappe Quellentexte</li> <li>· Erläuternde Texte und Begriffserklärungen auf jeder Seite</li> <li>· Zahlreiche Bildquellen unterschiedlicher Größe, einige Karten</li> <li>· mehr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· kurze und übersichtliche Autorentexte</li> <li>· kurze und z.T. bearbeitete Quellentexte</li> <li>· Erläuterungen und Begriffserklärungen auf den entsprechenden Seiten und im Lexikon am Ende des Buches (Verweise!)</li> <li>· Mehrere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Umfangreiche Autorentexte</li> <li>· Zahlreiche und z.T. umfangreiche Quellen</li> <li>· keine erläuternden Texte, aber Lexikon wichtiger Begriffe am Ende des Buches</li> <li>· im Schnitt ein bis zwei Bildquellen je Seite, außerdem Karten,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· übersichtliche Autorentexte, knappe inhaltliche Ausführung</li> <li>· meist ein bis mehrere kurze Quellentexte je Seite</li> <li>· kaum Erklärungen aber Personen- und Begriffsregister am Ende des Buches</li> <li>· im Schnitt wenig visuelle</li> </ul>

	<p>Arbeitsaufträge in regelmäßigen Abständen (auf den gesamten Inhalt bezogen)</p> <p>(Textumfang insg.: ca. 125.000 Zeichen insgesamt)</p>	<p>ere Aufgaben auf jeder Seite</p> <p>(Textumfang insg.: ca. 84.000 Zeichen insgesamt)</p>	<p>Bildquellen, Zeichnungen, Grafiken oder Karten unterschiedlicher Größe je Seite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Innerhalb der Unterkapitel bis zu 14 numerisch geordnete Aufgaben</li> </ul> <p>(Textumfang insg.: ca. 176.000 Zeichen insgesamt)</p>	<p>Grafiken und gelegentlich Rekonstruktionszeichnungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· zwischen einer und vier Aufgaben zu Textquellen und ausgewählten Bildquellen</li> </ul> <p>(Textumfang insg.: ca. 218.000 Zeichen insgesamt)</p>	<p>Materialien (Kapitelumfang ca. 20 Seiten!)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· ein bis mehrere Aufgaben in regelmäßigen Abständen, bevorzugt zu Quellentexten</li> </ul> <p>(Textumfang insg.: ca. 83.000 Zeichen insgesamt)</p>
<b>Druckbild und Textorganisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leserliche Schrift mit idealer Größe, Zeichen- und Zeilenabständen</li> <li>· eine Textspalte in idealer Breite</li> <li>· keine Seitenumbrüche vor Absatzende</li> <li>· Eigenamen und wichtige Begriffe kursiv oder in Versalien hervorgehoben</li> <li>· Überschriften fett, drei Ebenen</li> <li>· Marginalien gliedern Absätze und thematische Einheiten</li> <li>· Kapiteleinheiten von wenigen Seiten</li> <li>· zwei sog. Auftaktseiten</li> <li>· zwei Seiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· leserliche Schrift, aber überladene Seiten</li> <li>· Eigenamen und wichtige Begriffe fett hervorgehoben</li> <li>· drei Ebenen von Überschriften</li> <li>· Quellentexte farblich gekennzeichnet</li> <li>· im Schnitt ein Thema oder Unterkapitel je Seite (Unterrichtseinheiten)</li> <li>· Textgliederung in einer Spalte; zusätzliche Informationen am Seitenrand</li> <li>· eine sog. Auftaktseite</li> <li>· Methoden am Ende des Buches</li> <li>· „Interaktives Gruppenlernen“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leserliche Schrift mit idealer Größe, Zeichen- und Zeilenabständen</li> <li>· Großzügige, nicht überladene Gestaltung der Seiten</li> <li>· zwei Textspalten</li> <li>· kurze Abschnitte mit Zwischenüberschriften</li> <li>· Sinn-einheiten ohne Seitenumbrüche</li> <li>· Begriffserklärungen in Klammer oder am Rande in Fußnoten oder Lexikoneinträgen</li> <li>· Verfasser- und Quellentext farblich gekennzeichnet</li> <li>· Verwendung von Symbolen für die einzelnen Materialien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leserliche Schrift, aber gedrängter Zeichenabstand</li> <li>· Eigenamen und wichtige Begriffe kursiv</li> <li>· drei Ebenen von Überschriften</li> <li>· zwei Textspalten, geometrischer Aufbau</li> <li>· z.T. lange Textabschnitte sowohl bei Verfasser- als auch Quellentext</li> <li>· Unterkapitel erstrecken sich z.T. über viele Seiten</li> <li>· Gliederung in Darstellungs- und Arbeitsteil</li> <li>· häufig Seitenumbrüche mitten im Satz</li> <li>· insg. vier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Leserliche Schrift mit idealer Größe, Zeichen- und Zeilenabständen</li> <li>· keine Hervorhebungen</li> <li>· Unterkapitel von 1 bis 5 Seiten</li> <li>· Zwischenüberschriften zu den einzelnen Sinneinheiten</li> <li>· zwei Textspalten, geometrischer Aufbau</li> <li>· Seitenumbrüche z.T. mitten im Satz</li> <li>· zwei sog. Auftaktseiten</li> <li>· zwei Seiten mit methodischen Anleitungen</li> <li>· „Praxis Geschichte“</li> <li>· zwei Seiten Zusammenfassung</li> </ul>

	„Geschichtslabor“ · eine Seite Zusammenfassung  (Anzahl der Seiten des Kapitels: 66)	· Tabellarische Übersicht am Kapitelende  (Anzahl der Seiten des Kapitels ohne den Vergleich mit Griechenland: 23)	· zwei sog. Auftaktseiten · insg. 5 Methodenseiten „Workshop“ · zwei Seiten Zusammenfassung  (Anzahl der Seiten des Kapitels: 72)	Auftaktseiten · insg. vier Seiten Zusammenfassung  (Anzahl der Seiten des Kapitels: 86)	(Anzahl der Seiten des Kapitels: 26)
<b>Lernzielorientierung</b>	· Hinweise auf Lernziele eingangs in Form von rhetorischen Fragen · Marginalien bieten gute Orientierung	· Orientierung nur mithilfe der Überschriften	· Lernziele eingangs in Form von rhetorischen Fragen · Gute Orientierung aufgrund der Gliederung	· Einleitender Überblick am Beginn des Kapitels · Orientierung nur mithilfe der Überschriften	· Themenschwerpunkte eingangs aufgelistet · Orientierung an den Überschriften

**Tabelle3:** Übersicht über Elemente und Textstruktur in den untersuchten Schulbüchern

## 2.3 Mikrostrukturen der ausgewählten Schulbücher

### 2.3.1 Relationen zwischen Text und Bild

In einer Zeit zunehmender multimedialer Kommunikation ist auch in den Geschichtsbüchern eine umfangreiche Bildausstattung zum Standard geworden. „Geschriebene Texte sind also nicht mehr nur über sprachliche Bedeutungen strukturiert, sondern auch über visuelle.“<sup>52</sup>In diesem Sinne werden Schulbücher weniger geschrieben, sondern vielmehr designt; in diesem Zusammenhang spricht man von

<sup>52</sup> **Kühberger, Christoph:** *Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern.* In: **Heinze, Carsten/Matthes, Eva(Hg.):** *Das Bild im Schulbuch.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) S. 44.

ihrem multimodalen Charakter. Im Hinblick auf allgemeinpädagogisches Handeln kommt dem Medium Bild jedoch noch nicht ein angemessener Stellenwert zu. Es gerät laut BURKHARD SCHÄFFER sogar in den Verdacht, den textorientierten Wissenstransfer zu behindern und stattdessen wenig fokussierte Rezeptionshaltungen zu fördern. Die bereits von COMENIUS geforderte gleichwertige Präsenz von Text und Bild im Sinne einer Symbiose von sich ergänzenden Elementen sowie die in neuerer Wissenschaft angeführte „gegenseitige Stützung und Ergänzung von Text und Bild, die wesentlich zur Funktionserfüllung von Sachtexten beiträgt“<sup>53</sup>, kann bis dato noch nicht als erreicht gelten. Auch hinsichtlich der Wahrnehmungsprozesse besteht noch Aufholbedarf, zumal Verstehens- und Interpretationsprozesse nur dann Entlastung erfahren, wenn auf gültige Vorstellungsroutinen sowie inhaltspezifisches Vorwissen zurück gegriffen werden kann. Anderenfalls brauchen Rezipienten lange, um einen Wahrnehmungsprozess zu einem sinnvollen Ende zu bringen. Bildhafte Darstellungen unterstützen laut Kognitionspsychologen ULRIC NEISSER vor allem die räumliche Wahrnehmung und stellen folglich die Basis für das Textverständnis dar<sup>54</sup>. PETER FAUSER spricht in diesem Zusammenhang von „mental Modellen“<sup>55</sup>, die beim Lesen von Texten zum Tragen kommen. Gleichgesetzt mit Fantasietätigkeit und Einbildungskraft vermögen derartige mentale Modelle jedoch die ganzheitliche Rezeption von Texten zu hemmen bzw. zu verfälschen, weshalb ALEXANDER GLAS die Qualität von Bildern in Lehr- und Unterrichtswerken als „strukturell verwerfende Qualität“<sup>56</sup> kritisiert. GLAS' Folgerungen ist eindeutig zu entnehmen, dass ein fahrlässiger Umgang mit Bilddaten den beabsichtigten Wissenstransfer nicht beschleunigt sondern vielmehr blockiert oder irreleitet. Unter Betrachtung der aktuellen Lehrmaterialien und deren exzessiven Umgangsmit Bildmaterialien liegt die Vermutung nahe, dass Bildern und den daraus resultierenden Vorstellungen eine bei weitem unterschätzte Bedeutung beigemessen wird. Idealerweise schaffen Bilder kulturspezifische Eintragungen, Erfahrungen oder Vorentwürfe im Kognitionsprozess, welche als Vorwissen konzipierte Basis die Transformation des Textes in eine bildhafte Vorstellung favorisieren.

---

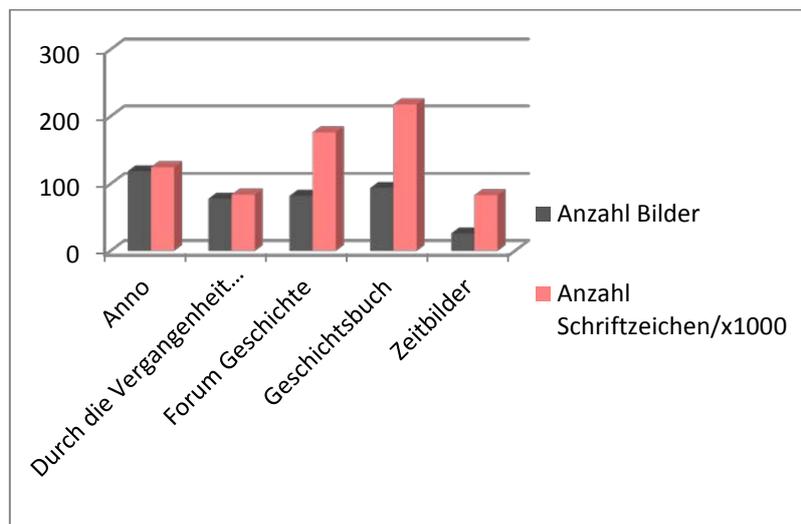
<sup>53</sup> Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard(Anm. 24) S. 33.

<sup>54</sup> Vgl. Glas, Alexander: *Vom Lesetext zum Textverständnis. Die Rolle der Bilder als Orientierungsmuster*. In: *Kunst + Unterricht*, Jg. 2007/309/310. S. 39.

<sup>55</sup> Zitiert bei Glas, Alexander (Anm. 41) S. 39 f.

<sup>56</sup> Glas, Alexander (Anm. 41) S. 40.

Im Wesentlichen lässt sich an den untersuchten Schulbüchern eine Entwicklung hin zu Bilderbüchern rekonstruieren. Das mit dem Erscheinungsjahr 1992 datierte *Geschichtsbuch* weist im Vergleich zu den in den folgenden Jahren erschienenen Unterrichtsmedien nur eine geringe Anzahl von visuellen Beigaben auf, während das 2005 in der zweiten Auflage gedruckte *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* eine Vielzahl an Bildquellen anführt und auf manchen Seiten visuellen Materialien gar über 50% des Platzvolumens einräumt.



**Grafik 1:** Mengenverhältnis von Text und Bild

„In den meisten Fällen werden historische Bilder dort als Illustrationen verwendet: Sie sollen Geschichte konkreter, anschaulicher und attraktiver werden lassen.“<sup>57</sup> In Bezug darauf werden die Forderungen an die Geschichtsdidaktik immer lauter, Bilder nicht mehr nur als Illustrationen einzusetzen, sondern ihrem Wert als historische Quellen verstärkt Beachtung beizumessen. Noch lässt sich laut MICHAEL SAUER in der Wissenschaft eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit Bildern erkennen, da dem Text bislang eine weitaus größere Bedeutung zugeschrieben wurde. In sämtlichen kommunikationsorientierten Medien – so auch in Schulbüchern – treten die komplexen Zeichen *Text* und *Bild* stets in eine wechselseitige Beziehung zueinander. Sie können einander idealerweise unterstützen oder ein Zeichen das andere dominieren. In letzterem Fall

<sup>57</sup>Sauer, Michael: *Bilder im Geschichtsunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2000. S. 7.

spricht SAUER von der „Macht der Bilder“<sup>58</sup>, die gegebenenfalls auch zu Zwecken der Manipulation missbraucht wird und bereits wurde.

Es kommt nicht von ungefähr, dass Sachbücher für den Schulgebrauch zunehmend von Bildern überflutet werden. Wenngleich den konkurrierenden Medien wie Film, Fernsehen oder Internet ein gewisser Einfluss nicht abgesprochen werden kann, so beziehen sich Verleger und Autoren bei der Verwendung von Bildern doch auch auf wissenschaftliche Befunde. Man kann leicht an sich selbst erproben, dass Bilder binnen kurzer Zeit mehr Informationen vermitteln als Texte in derselben Zeitspanne. Darüber hinaus haftet Bildern ein weitaus höherer Erinnerungswert an als Texten, vermutlich, weil sie auf den ersten Blick als konkretes Ganzes erfasst werden können, während die Aussage von abstrakten Zeichen wie Texten beim Lesen erst schrittweise konstruiert werden muss. Des Weiteren erhöhen Bilder die Glaubwürdigkeit und fördern das Verständnis und zwar auch bei lese- und sprachunkundigen Betrachtern. „Angeblich ist das Bild in der Lage, die Defizite des Mediums Sprache (also Arbitrarität, Konventionalität, Repräsentativität) zu annullieren und Wirklichkeitskonstitution und –verarbeitung transparenter zu gestalten.“<sup>59</sup> Mittels Bilder lassen sich vor allem räumliche Vorstellungen optimal vermitteln oder Emotionen ohne schwerfällige Argumentation hervorrufen. Demzufolge kommt Bildern in erster Linie auch größere Aufmerksamkeit von Seiten des Rezipienten zu. Dennoch können Bilder allein nicht als Informationsgrundlage dienen, sondern treten meist in Verbindung mit dem Text auf, der seinerseits in seiner Bedeutung und Intention eindeutiger ist als das Bild, den Leser ansprechen, an ihn appellieren oder argumentieren kann. Auch zeitliche Abläufe sind in sprachlicher Form prägnanter als etwa eine Abfolge von Bildern.

Für gewöhnlich erleichtern Bilder das Verständnis von Texten und lassen Aussagen glaubhafter und authentischer erscheinen, während Texte die Bildbetrachtung steuern und dazu beitragen, dass das Bild eine rationale Zuordnung erfährt. Insofern "stützen [sie] sich gegenseitig, machen sich interpretierbar, eindeutiger und

---

<sup>58</sup> Vgl. Sauer, Michael. (Anm. 43) S. 7.

<sup>59</sup> Felder, Ekkehard: *Von der Sprachkrise zur Bilderkrise. Überlegungen zum Text-Bild-Verhältnis im Paradigma der pragmasemiotischen Textarbeit*. In: Müller, Friedrich (Hg.): *Politik, [Neue] Medien und die Sprache des Rechts*. Berlin: Duncker und Humblot, 2007. (= Schriften zur Rechtstheorie). S. 200.

verständlicher."<sup>60</sup>In diesem Falle spricht man von einer komplementären Relation zwischen Text und Bild, d.h. Text und Bild informieren auf unterschiedliche Weise und vervollständigen die Aussage. Dient das Bild hingegen lediglich der Illustration, indem es die Aussage des Textes wiederholt, ist die Beziehung als redundant zu bezeichnen. Oftmals werden solche Doppelungen eingesetzt, um den Erinnerungswert zu erhöhen. Ist eines der beiden Elemente informativer, ist von einem dominanten Zusammenhang zwischen Text und Bild die Rede. Besonders für Schulbücher ist es wenig vorteilhaft, wenn sich Text und Bild widersprechen oder in der Aussage voneinander abweichen. Dies verursacht nicht nur Verwirrung, sondern schafft auch den Nährboden für eventuelle Missverständnisse oder Fehlinterpretationen. Laut ROLAND BARTHES sind Texte im Vergleich zu den Bildern immer dominant<sup>61</sup>, HARTMUT STÖCKL spricht in diesem Zusammenhang von Überlegenheit<sup>62</sup>. Dies sollte vor allem auf Schulbücher zutreffen, zumal Bilder dort nie als isoliertes Element, sondern immer nur in Verbindung mit einem Text, sei es einem Titel, einer Bildlegende oder einem ganzen Artikel auftreten. Dem Text kommt folglich die Aufgabe zu, den Blick des Betrachters zu lenken und seine Wahrnehmung auf gezielte Assoziationen zu fokussieren. Dies allein reicht als Argumentation jedoch nicht aus, um die Kontroverse zwischen anschaulichem und propositionalem Denken zu stoppen. Verfechter des propositionalen Denkens weisen darauf hin, dass Bilder ohnehin in sprachlicher Form verarbeitet werden, insofern für die Kommunikation nicht unbedingt erforderlich sind. Konträre Meinungen pochen darauf, dass Bilder über die Verbalisierung hinaus verstanden und reflektiert werden, folglich nicht nur den propositionalen Gehalt des Textes wiederholen.<sup>63</sup> Für den Schulunterricht gilt im Allgemeinen, dass Bilder vor der Lektüre des Textes rezipiert werden. Demzufolge ist bei der Auswahl der Bilder zu beachten, dass zwei fundamentale Funktionen erfüllt werden. Diese sind zum einen die korrekte Übermittlung von Primärinformationen, die im Text sowohl eine Entsprechung als auch eine Erweiterung erfahren sollen und zum

---

<sup>60</sup> **Schierl, Thomas:** *Text und Bild in der Werbung. Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten.* Köln: Halem, 2001. S. 286.

<sup>61</sup> Vgl. **Barthes, Roland:** *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn.* Kritische Essays. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1996. S. 21.

<sup>62</sup> Vgl. **Stöckl, Hartmut:** *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text.* Berlin: de Gruyter, 2004. (= Linguistik, Impulse und Tendenzen) S. 6 f.

<sup>63</sup> Vgl. **Stöckl, Hartmut** (Anm. 48) S. 7.

anderen die motivatorische Aufgabe, den Rezipienten zur vertiefenden Lektüre des Textes hinzuführen.

In Bezug auf die Verwendung von Bildern in der Presse zeigt EKKEHARD FELDER sieben Kriterien auf, die für einen verständnisstiftenden Zusammenhang von Text- und Bildelementen relevant sein können. Da die Presse unter anderem eines jener Medien darstellt, welches sich die Präsentation und Aufarbeitung zeitgenössischer geschichtlicher Ereignisse und Phänomene zur Aufgabe macht, scheint eine partielle Anwendung derselben Punkte auf die Darstellung in Geschichtsbüchern durchaus angemessen. Der erste Punkt der Beobachtung betrifft das Verhältnis von Signifikant und Signifikat, von Bezeichnendem und Bezeichnetem, anders formuliert das semantische Verhältnis von Wort und Bedeutung. Wo das Verhältnis arbiträr ist, bedarf es laut FELDER der Konkretion. Auch konventionelle Relationen sollten expliziert werden, um sämtliche Folgen der Mehrdeutigkeit, der Polyfunktionalität oder der Polyvalenz, die sowohl Texte und in verstärktem Maße auch Bilder hervorrufen können, zu annullieren. Demnach müssten Bild und Bildumgebung ähnliche Merkmale aufweisen, die einen logischen Sachbezug ermöglichen. Im nächsten Punkt behandelt FELDER die sogenannte Bildsyntax und untersucht die Frage nach den Relationen einzelner Bildzeichen. Da Bilder nicht wie die Sprache über den Vorzug von Konnektoren verfügen, müsse nach impliziten Verknüpfungen gesucht werden. Zumal die untersuchten Geschichtsbücher aber sämtliche Bilder mit Legenden versehen, folglich Bilder in eine Abhängigkeit zur Sprache zwingen, kann die Untersuchung der syntagmatischen Ebene zwischen den einzelnen Bildern durchaus vernachlässigt werden. Weitaus wichtiger für die vorliegende Arbeit erscheint die in Punkt drei angeführte Intertextualität zwischen Text und Bild sowie Bild und Bild, welche das „Wahrnehmungsverfahren des Wiedererkennens und Einordnens in das Vorwissen“<sup>64</sup> regelt. Hilfestellung hierzu leisten die bereits angeführten Bildlegenden. Trotz dieser textuellen Steuerung haftet den Bildern in Geschichtsbüchern und in anderen Medien (vermutlich bewusst verstärkt) ein gewisses Maß an manipulativer, assoziatorischer und konnotativer Kraft an. Wieso wurde genau dieses Bild ausgewählt? Was wollen Autoren- und Verlegerschaft mit der Bilderauswahl bewirken? Insofern können auch Bilder – wie in Punkt vier erläutert – den objektiven Schein nicht wahren. Im fünften Punkt spricht FELDER von der Interaktion

---

<sup>64</sup> Felder, Ekkehard (Anm. 45) S. 212.

zwischen dem Verwender von Bildzeichen, dem Bildzeichen selbst und dem Rezipienten. Er geht des Weiteren davon aus, dass im Zuge des Rezeptionsprozesses Bilder mithilfe des Vorwissens – in diesem Falle des bildlichen Wissens im Gegensatz zu begrifflichem und Handlungswissen – in bereits vorhandene kognitive Strukturen eingeordnet werden<sup>65</sup>. Der folgende Punkt versucht Bildtypen zu klassifizieren, wobei FELDER in Anlehnung an Untersuchungen von SACHS-HOMBACH<sup>66</sup> zwischen darstellenden Bildern, Strukturbildern und reflexiven Bildern unterscheidet. Darstellende Bilder sind vorwiegend Zeichnungen oder Fotografien von Dingen, die zeigen wie diese aussehen, also eine direkte Ähnlichkeit aufweisen. Die Bezeichnung *Abbild* könnte hierfür stellvertretend verwendet werden. Strukturbilder stehen hier für Grafiken oder sonstige Skizzen, in denen nicht-visuelle Eigenschaften in visuelle umgewandelt werden. Reflexive Bilder hingegen stehen in einem engen Zusammenhang mit der bildenden Kunst. Eine genaue Betrachtung der ausgewählten Schulbücher ergibt das Vorhandensein aller drei Bildklassen. Im letzten Punkt geht FELDER auf die Funktion und Wirkung von Bildzeichen ein. Analog zur Sprechakttheorie spricht er anstelle von Illokutionen von sogenannten Bildhandlungen.

Im Folgenden soll nun anhand von zufällig ausgesuchten Beispielen aus den genannten Schulbüchern der Zusammenhang zwischen Text und Bild nach obigen Maßstäben untersucht werden. Als Bilder werden in dieser Ausführung alle zweidimensionalen und pikturalen Darstellungen verstanden; der Begriff *Bild* wird in seiner trivialen Auslegung verwendet, auch wenn HANS-JÜRGEN PANDEL in seinem Werk *Bildinterpretation* vehement „eine Medienklassifikation nach Authentizitätsgraden“<sup>67</sup> fordert, ohne welche historisches Denken nicht möglich sei. Da die vorliegende Arbeit jedoch keine Bildinterpretationen im Sinne der Geschichtsdidaktik anstrebt, möge diese in den Augen der Historiker banale Definition genügen.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Vgl. Felder, Ekkehard (Anm. 45) S. 213.

<sup>66</sup> Siehe hierzu Sachs-Hombach, Klaus: *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: Halem, 2003.

<sup>67</sup> Pandel, Hans-Jürgen: *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I*. Schwalbach: Wochenschau, 2008. (= Reihe Methoden historischen Lernens) S. 11.

<sup>68</sup> Vgl. hierzu auch die Analyse der Bildqualität im neu erschienen deutsch-französischen Geschichtsbuch: Kneißl, Daniela: „Ein Höchstmaß an visueller Anschaulichkeit?“ *Das historische Bildmaterial im gemeinsamen Geschichtsbuch*. In: *Dokumente*, Jg. 2006/62/5. S. 88-92.

### 2.3.1.1 Bildtypen in den untersuchten Schulbüchern

Sämtliche Schulbücher operieren mit verschiedenen Bildtypen, wobei Abbildungen, sogenannte darstellende Bilder oder laut STÖCKL materielle Bilder eines im Text genannten Objektes oder einer genannten Person augenscheinlich überwiegen. Da im Vergleich zur zeitgenössischen Geschichte im Kapitel über das *Römische Reich* nicht Fotografien von Personen, Szenen oder den örtlichen Gegebenheiten zur Verfügung stehen, muss auf Abbildungen von Fundstücken wie Münzen, Statuen oder Reliefs sowie Gebäuderesten zurückgegriffen werden. Abbildungen von Münzen zeigen entweder Szenen wie etwa den Abstimmungsvorgang in der römischen Republik<sup>69</sup> oder Personen wie Caesar<sup>70</sup> oder Kaiser Augustus<sup>71</sup>. STÖCKL bezeichnet Abbildungen von Skulpturen und dergleichen als Grenzfälle der materiellen Bilder, zumal die Wirklichkeit ihrer Dreidimensionalität vom Betrachter in der Verstellung erst generiert werden muss<sup>72</sup>. Aufgrund des begrenzten Anschauungsmaterials ist es durchaus nachvollziehbar, dass dieselben Abbildungen in mehreren Büchern zu finden sind. Einzige unterscheidende Merkmale sind die Größe und die Art der Anordnung (bündig mit dem Text oder am Rande, freigestellt oder mit Hintergrund). In diese Kategorie fallen zudem auch sämtliche Rekonstruktionszeichnungen, deren Anfertigung in Ermangelung geeigneter Lichtbilder erfolgte. Derartige Zeichnungen sind beliebter Bestandteil älterer Unterrichtsbücher und kommen in den neueren Werken nur mehr vereinzelt vor wie beispielsweise in *Forum Geschichte* oder *Anno*. Inhaltlich beschränken sich diese Bilder weitgehend auf architektonische Besonderheiten<sup>73</sup>.

Strukturbilder in Form von schaubildlichen Umsetzungen von Textdaten oder grafische Modelle begrifflicher Zusammenhänge bilden eine zweite Gruppe von Bildern in den untersuchten Schulbüchern. Hierzu zählen in erster Linie Zeitleisten der behandelten Epoche, politische Karten über Entwicklung und Ausdehnung des betreffenden Territoriums sowie grafische Darstellungen von hierarchischen oder

---

<sup>69</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Hg.) (Anm. 32) S. 137.

<sup>70</sup> Regenhardt, Hans-Otto (Hg.) (Anm. 36) S. 159.

<sup>71</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Hg.) (Anm. 32) S. 155/162.

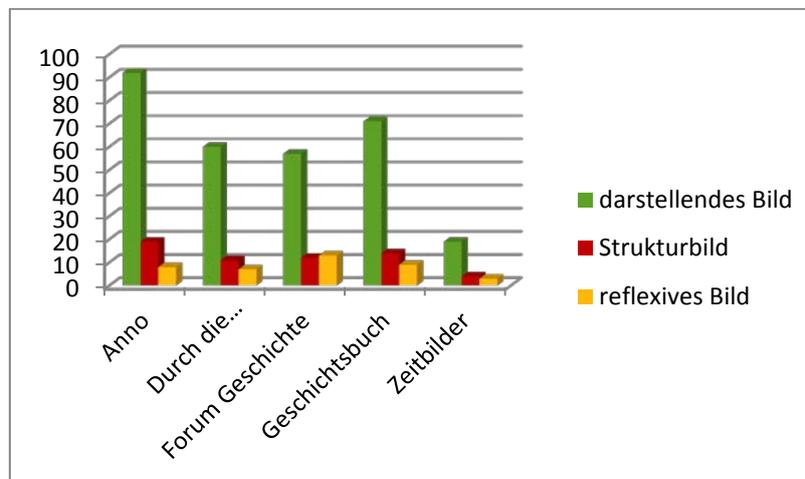
<sup>72</sup> Vgl. Stöckl, Hartmut (Anm. 48) S. 90.

<sup>73</sup> Vgl. beispielsweise Askani, Bernhard/Wagener, Elmar (Hg.): *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter*. Braunschweig: Westermann, 1994. S. 161 oder Regenhardt, Hans-Otto (Hg.) (Anm. 36) S. 171.

politischen Konstellationen wie etwa die Zusammensetzung der Familie<sup>74</sup> oder den Aufbau einer Verfassung<sup>75</sup>.

Reflexive Bilder thematisieren „bildhafte Darstellungsverfahren in bildhafter Weise“<sup>76</sup>. In den Schulwerken sind dies vorwiegend Beispiele aus der Malerei. Sofern vorhanden, werden bildhafte Darstellungen aus der behandelten Epoche verwendet. Allen voran ist hierzu das Unterrichtsbuch *Zeitbilder* zu nennen, welches konsequent Wandgemälde und Mosaikbilder aus der Römerzeit verwendet<sup>77</sup>. Mosaik finden sich des Weiteren in *Anno*, vereinzelt in *Forum Geschichte* und in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Abgesehen von Rekonstruktionszeichnungen finden sich Bilder neueren Datums nur selten, das markanteste Beispiel ist in *Forum Geschichte* zu finden<sup>78</sup>.

Korrektheitshalber muss angemerkt werden, dass nicht alle Bilder eindeutig einem Typus zugeordnet werden können, eine Vielzahl der Bilder weist Merkmale mehrerer Kategorien auf; STÖCKL spricht hierbei von Mischtypen. Um einen übersichtlichen Vergleich bieten zu können, wurden die Bilder jenem Typ zugewiesen, dessen Kriterien sie überwiegend erfüllen.



**Grafik 2:** Bildtypen in den untersuchten Schulbüchern

<sup>74</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Hg.) (Anm. 32) S. 139.

<sup>75</sup> Pokorny/Lemberger/Lobner (Anm. 28) S. 55, auch: Regenhardt, Hans-Otto (Hg.) (Anm. 36) S. 144, Askani, Bernhard/Wagener, Elmar (Hg.) (Anm. 55) S. 132 und Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike: *Zeitbilder 5. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters*. Wien: ÖBV, 2003. S. 68.

<sup>76</sup> Felder, Ekkehard (Anm. 45) S. 214.

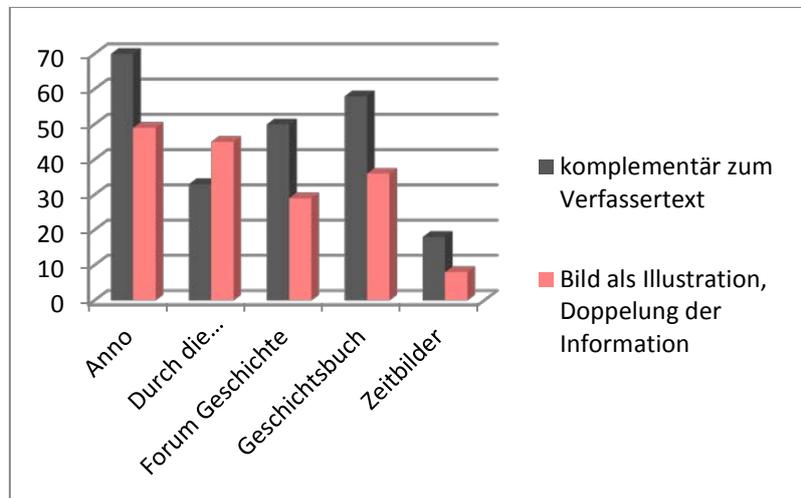
<sup>77</sup> Siehe hierzu Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike (Anm. 60) S. 81 ff.

<sup>78</sup> Siehe hierzu Regenhardt, Hans-Otto (Hg.) (Anm. 36) S. 161: *Caesars Ermordung inmitten der Senatoren, Ölgemälde von Karl von Piloty, 19. Jahrhundert*.

### 2.3.1.2 Anordnung der Bilder

Will man einen genauen Zusammenhang zwischen Textelementen und Bildelementen herstellen, ist zunächst die Einbettung der Bilder in die gesamte Präsentation des Inhalts zu betrachten. Grundsätzlich wird zwischen einer textorientierten und einer bildorientierten Anordnung unterschieden. Wenngleich in den neueren Geschichtsbüchern auch eine Vielzahl von Bildern abgedruckt ist, dominiert dennoch eine textorientierte Darstellung. Dies gilt vor allem für darstellende und reflexive Bilder. Hierbei wird mittels eines Artikels in das Thema eingeführt und dieses mit einem Bild und einer (meist) detaillierten Legende ergänzt. Damit wird vor allem dem Bedürfnis der Autoren und der Leser nach visuellen Parallelinformationen Genüge getan. Fehlen jedoch eindeutige Korrespondenzen in Bezug auf Objekte und Relationen, kann dies durchaus zu Widersprüchlichkeiten zwischen Text- und Bildverstehen führen. Eine schülergerechte Darstellung versucht derlei Zusammenhanglosigkeit zu vermeiden. In den meisten der untersuchten Schulbücher finden Bilder jeden Typs grundsätzlich eine Entsprechung im Verfasser- oder zumindest in den Quellentexten. Die Relation zwischen Bild und Text variiert je nach Bildinhalt zwischen einfacher Nennung des dargestellten Bildinhaltes, wie dies beispielsweise bei der Abbildung von historischen Persönlichkeiten der Fall ist, bis zu ausführlichen Textpassagen, die einer Bildinterpretation durchaus gleichgestellt werden können. Nur wenige der Abbildungen erfahren keinen textuellen Bezug, da sie entweder lediglich der Illustration dienen und vom Rezipienten durch kognitive Prozesse eingeordnet werden können, oder sie sind konzeptuell an eine Aufgabenstellung gebunden, sodass Informationen aus diesem Grund nicht vorweg genommen werden. Vor allem das *Geschichtsbuch* verzichtet in den regelmäßig eingefügten Arbeitsteilen auf eine ausführliche Parallelisierung der Inhalte beider Informationsmodalitäten. *Anno* vermeidet bei nahezu 60%, *Forum Geschichte* bei über 64% und *Zeitbilder* bei 70% der Bilder eine Doppelung im Text. Trotz kurzer Bildlegenden und meist nachvorziehbarer Integration in den Themenbereich müssen diese Abbildungen als komplementär eingestuft werden, da sie Zusatzinformationen zum Verfasser- oder Quellentext enthalten und nur in Kombination ein Ganzes bilden.

Durch die Vergangenheit zur Gegenwart hingegen setzt auf illustrative Aspekte, demzufolge redundante Bilder gegenüber Komplementärinformationen dominieren.



**Grafik 3:** Semantische Verkopplung von Text und Bild

Strukturbilder wie Grafiken, Zeitleisten oder historisches Kartenmaterial verzichten weitgehend auf eine genaue Entsprechung im Text, zumal diese Kommunikationsmodelle gegenüber dem Text den Vorteil haben, dass der Leser den Verstehensprozess weitgehend selbst steuern kann. Solche Bilder können nämlich auf verschiedene Weise erarbeitet werden, ausgehend vom Gesamteindruck oder beginnend bei Details<sup>79</sup>.

### 2.3.1.3 Zusammenhang Text-Bild

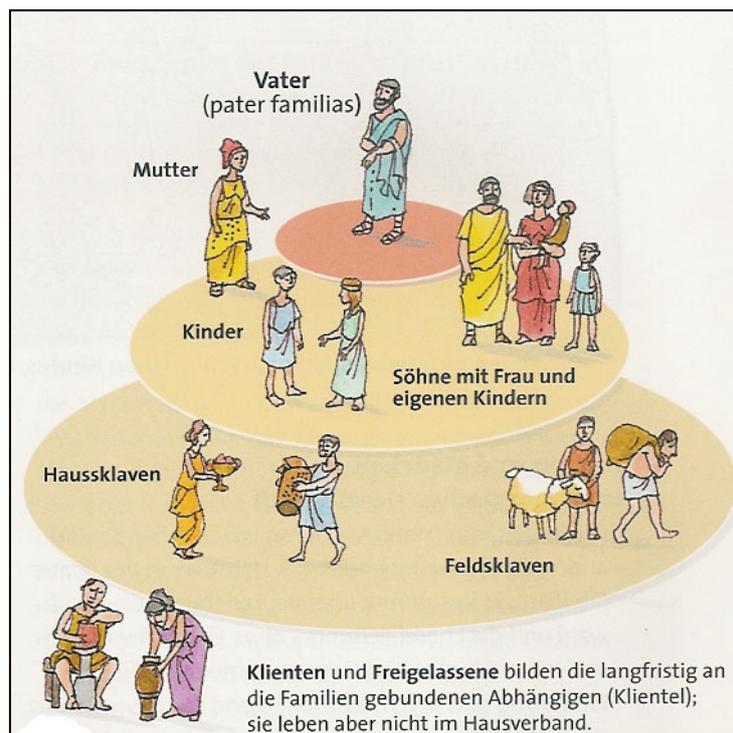
Idealerweise ist der Zusammenhang zwischen Text und Bild –wie unter 2.2.4 bereits angeschnitten – komplementär, d.h. eine vorteilhafte Verbindung von verbaler und visueller Darstellung, „was zu der so wichtigen Aktivierung beider Gehirnhälften und damit zu einem ‚gehirngerechten Lernen‘ führt“<sup>80</sup>. Ein treffendes Beispiel hierzu findet sich in *Forum Geschichte* unter dem Kapitel *Die altrömische Gesellschaft*. Auf Seite 133 findet sich folgender informative Text:

<sup>79</sup> Vgl. hierzu Anm. 57.

<sup>80</sup> **Bamberger, Richard:** *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv&hpt VerlagsgesmbH & Co. KG, 2000. S. 251.

„Eine besondere Stellung hatte der Vater einer adeligen (= patrizischen) Familie. Als Hausvater (= lat. pater familias) herrschte er über alle Güter und Personen und es gab kein Gesetz, das seine Gewalt einschränkte. Er konnte sogar die Todesstrafe aussprechen. Er war Herrscher über Familienmitglieder und Sklaven, Gutsbesitzer und Opferherr und Beschützer seiner Klientel. [...]“<sup>81</sup>

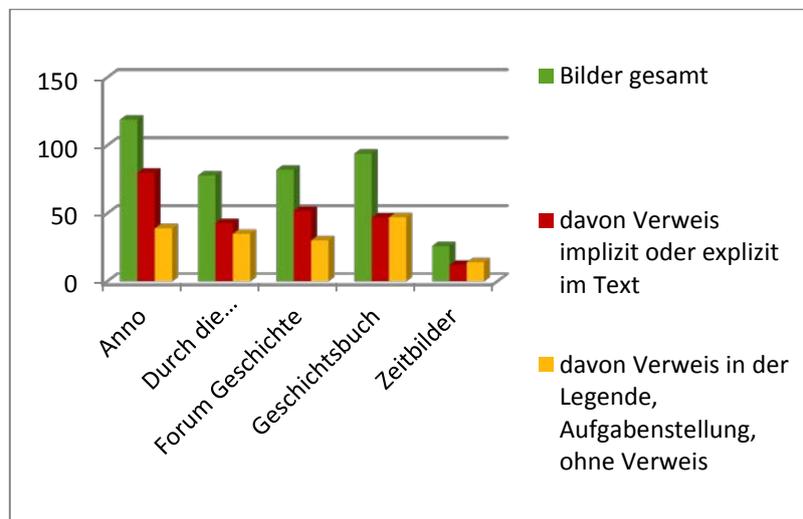
Auf derselben Seite findet sich das Relief eines Grabsteines einer vornehmen römischen Familie. Abgebildet sind der Vater an der Spitze einer gedeckten Tafel, die Frau und zwei Kinder. Bezugnehmend auf die Angaben im voranstehenden Text kann dieses Bild auch missverstanden werden, zumal ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass die römische Familie nicht mit heutigen Familienzusammensetzungen vergleichbar ist. Eine sinngemäße Ergänzung zum Text findet man – wenn auch erst zwei Seiten weiter – in Form einer vollständigen hierarchischen Aufstellung der römischen Familie.



<sup>81</sup> Regenhardt, Hans-Otto (Hg.) (Anm. 36) S. 133/135.

**Darstellung 6:** Der Aufbau der römischen „familia“. In: Regenhardt, Hans-Otto (Hg.): *Forum Geschichte*. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin: Cornelsen, 2000. S. 135

Nicht in allen Fällen gehen Bild und Text eine derart sinnstiftende Synthese ein. Vielfach sind die Bilder zwar als komplementär einzustufen, lassen aber keinen direkten logischen Zusammenhang mit dem Verfasser-Text erkennen, vom allumfassenden Thema des Kapitels einmal abgesehen. Vielfach stellen die Unterrichtsbücher den Bezug nur mittels der Bildlegende her und verweisen weder implizit noch explizit im Text auf die beigefügten Abbildungen. Das *Geschichtsbuch* wendet sich vielerorts lediglich in den Aufgabenstellungen innerhalb der sogenannten Arbeitsteile mit einem Verweis zur Abbildung an den Rezipienten. Mögliche Relationen und Interpretationen sind laut Fragestellung von den Schülern selbst zu erarbeiten. Der unten angeführten Tabelle ist die Verteilung der Bilder mit und ohne Verweise in den untersuchten Schulbüchern zu entnehmen. Der relativ hohe Anteil an Bildern ohne direkte Verkoppelung mit dem Text bestätigt sowohl das Ergebnis aus Grafik 3, als auch die Aussage von MICHAEL SAUER, Bilder würden in vielen Fällen nur die Funktion einer Illustration erfüllen<sup>82</sup>.



**Grafik 4:** Verteilung der Abbildungen mit und ohne Verweis

<sup>82</sup> Siehe S. 52.

Beispiele redundanter Bildverwendung finden sich in den Unterrichtsbüchern auch zuhauf. Allen voran sind hierzu die Abbildungen von im Text genannten Persönlichkeiten zu nennen, die sich ähnlich einer Ahnengalerie aneinander reihen. Das Weglassen derartiger Bilder würde zu keinerlei Informationsverlust führen, sie sind lediglich als optische Auflockerung konzipiert, deren Wichtigkeit aber vor allem in Büchern für den schulischen Gebrauch nicht angezweifelt werden darf.

Bilder, deren Informationsgehalt gegenüber dem Text dominiert, sucht man in den untersuchten Schulbüchern vergeblich. Dies ist wohl auch darauf zurück zu führen, dass sich das verfügbare Bildmaterial auf Abbildungen von Fundstücken der behandelten Epoche beschränkt. Die eine oder andere Rekonstruktionszeichnung vermag derartige Lücken zu kompensieren, doch in den Schulbüchern ist gemeinhin eine Abwendung von gezeichneten Elementen ersichtlich. Im Zeitalter der digitalen Fotografie wird bevorzugt auf realistische Bilder gesetzt. Diese vermögen allerdings nur Ausschnitte und Bruchstücke einer vergangenen Epoche einzufangen, etwaige Bezüge zu Situationen oder Abläufen müssen von den Rezipienten selbst hergestellt werden. Ergänzend dazu werden vor allem im Geschichtsunterricht vielfach Dokumentar- oder Historienfilme eingesetzt, deren Umsetzung jedoch nicht immer den historischen Tatsachen folgt, sondern im Plot auf Publikumswirksamkeit ausgerichtet ist<sup>83</sup>.

### 2.3.2 Über Textlängen und Satzlängen

Der Kapitelumfang in den einzelnen Schulbüchern ist recht unterschiedlich, wie man der Tabelle 4 entnehmen kann. Er beläuft sich von rund 83.000 Zeichen in *Zeitbilder* bis rund 218.000 im *Geschichtsbuch*, Bildlegenden und Arbeitsaufgaben mitgerechnet. Auch die Textorganisation variiert von Schulbuch zu Schulbuch: Während *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* eine Themeneinheit je Seite präsentiert, setzt das *Geschichtsbuch* keinerlei Maßstäbe für die Länge von Sinn- oder Lerneinheiten. Um einen einheitlichen Eindruck von der durchschnittlichen Textlänge einzelner Einheiten zu erhalten und um einen angemessenen Vergleich erzielen zu können, wurden einzelne

---

<sup>83</sup> In der Online-Enzyklopädie **Wikipedia** findet sich zum Kinoerfolg *Gladiator* folgender Eintrag: „*Gladiator* greift auf historische Personen, Ereignisse und Kulturen des Römischen Reichs zurück. Für einen Historienfilm typisch wurden dabei Änderungen und Verfälschungen der geschichtlichen Fakten zugunsten von Dramaturgie, Inszenierung und dem populären und idealisierten Bild der Epoche vorgenommen.“

Themenkreise, welche in jedem der Schulbücher anzutreffen sind, einer detaillierten Messung unterzogen. Es handelt sich hierbei um abgeschlossene Sinngebilde, die innerhalb des Unterrichts vielseitig bearbeitet werden können: Entweder bilden sie die Grundlage für die Stundenplanung, sind Ausgangspunkt für Gruppenarbeiten und/oder – diskussionen oder sollen mittels vertiefender Fragen genauer erschlossen werden. Neben wissenschaftlichen Befunden über die Konzentrationsfähigkeit von Schülern beweist vor allem die eigene Schulerfahrung, dass sich das Verfassen und der methodische Einsatz von Schulbuchtexten an bestimmten Gesichtspunkten wie Schüलगemäßheit, inhaltliche Präsentation und auch Belastungsdauer orientieren müssen. Zu lange Texte wirken nicht nur ermüdend und überstrapazieren die Aufnahmebereitschaft der Rezipienten, sie provozieren zudem das Gefühl der Überforderung und wirken sich demnach negativ auf die Selbsteinschätzung der Schüler aus. Die Bearbeitung kürzerer Texte hingegen ist überschaubar und beschert schnell ein Erfolgserlebnis, was wiederum die Bereitschaft zu weiteren Übungen fördert.

Eben solches gilt auch für die Länge der einzelnen Sätze. Neben der inhaltlichen Information ist hierbei zudem die grammatische Struktur ausschlaggebend für das Verständnis. Grundsätzlich gelten hier laut BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL folgende Richtlinien: Besteht die durchschnittliche Satzlänge aus bis zu 10 Wörtern wird der Text als leicht eingestuft, Texte mit einer mittleren Satzlänge von 15 Wörtern gelten als mittelschwer und jene, die 25 Wörter überschreiten, sind als schwierig anzusehen<sup>84</sup>.

Die durchschnittliche Satzlänge der untersuchten Schulbücher liegt zwischen 15,1 und 17,6 Wörtern pro Satz. Den schwierigsten Text präsentiert in dieser Auflistung das Unterrichtsbuch *Zeitbilder*, am einfachsten gehalten sind die Texte in *Forum Geschichte*. Die weiteren 3 Unterrichtsbücher schwanken zwischen 16,2 und 16,7 Wörtern pro Satz. Zahlreiche der langen und schwierigeren Sätze entstammen den zitierten Quellentexten wie das folgende Beispiel zeigt:

„Und so musste es jedem Betrachter ergehen. Denn wenn man seinen Blick auf die Machtvollkommenheit der Konsuln richtete, erschien die Staatsform vollkommen

---

<sup>84</sup> Vgl. Bamberger/Boyer/Sretenovic/Strietzel (Anm. 5), S. 67.

monarchisch und königlich, wenn auf die des Senats, wiederum aristokratisch, und wenn man auf die Befugnisse des Volkes sah, erschien sie unzweifelhaft demokratisch.“<sup>85</sup>

Derartige Sätze mit 38 Wörtern vermögen natürlich den Durchschnitt erheblich nach oben zu verschieben. Aus diesem Grunde verzichtet *Forum Geschichte* weitgehend auf die Übernahme wörtlicher Zitate oder deren Übersetzungen und bietet den Rezipienten stattdessen vereinfachte, vom Verfasser übersetzte Versionen der Quellentexte.

Zum Vergleich der Text- bzw. Kapitellänge in den untersuchten Schulbüchern wurde der Abschnitt über die römische Gesellschaft herangezogen. Berücksichtigt wurden hierbei lediglich Verfasser- und Quellentexte. Erläuternde Texte wie Bildlegenden oder paratextuelle Beigaben in Form von Arbeitsanleitungen wurden nicht berücksichtigt. Zudem ist anzumerken, dass die Länge der untersuchten Einheiten nicht auf die Gesamtlänge des Kapitels über das *Römische Reich* schließen lässt<sup>86</sup>, sondern lediglich auf thematische Schwerpunktsetzungen der Verfasser. Untersucht wurden die Anzahl der Seiten, der Zeilen, der Absätze mit Unterüberschriften und/oder Marginalien sowie die Anzahl der Wörter innerhalb des gesamten Abschnitts und innerhalb der kleinsten Sinnblöcke. Der Abschnitt über die römische Gesellschaft wird auf 3 bis 6 Seiten dargeboten, wobei *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* das Thema nicht in einem Block, sondern in drei Blöcken abhandelt. Aufgrund der unterschiedlichen Spaltenbreite in den einzelnen Büchern wird auf die Angabe der Zeilen verzichtet; als weitaus aufschlussreicher werden Zeichen- und Wortumfang erachtet, im Besonderen innerhalb einzelner Absätze, welche mit Unterüberschriften oder Marginalien versehen wurden.

	Wörter innerhalb des Abschnitts	Zeichenumfang des Abschnitts	Durchschnittliche Anzahl der Wörter innerhalb der einzelnen Absätze	Durchschnittliche Anzahl der Zeichen innerhalb der Absätze
<b>Anno</b>	2.040	13.703	227	1.522
<b>Durch die Vergangenheit</b>	460 + 507 +	3.131 + 3.641 +	528	3.711

<sup>85</sup> Polybos, 6, 11. In: **Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike: Zeitbilder 5. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters.** Wien: ÖBV, 2003. S. 68.

<sup>86</sup> Siehe hierzu die Anmerkungen zum Textumfang.

<i>zur Gegenwart</i>	616	4.360		
<i>Forum Geschichte</i>	1.273	8.503	141	945
<i>Geschichtsbuch</i>	1.610	10.920	179	1.213
<i>Zeitbilder</i>	3.074	20.966	384	2.621

**Tabelle 4:** Übersicht über die Textlängen einzelner Abschnitte

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass – unabhängig von der Länge des gesamten Abschnittes – der Textumfang der kleinsten Sinneinheiten – meist in Absätzen gegliedert – recht unterschiedlich ausfällt. Die kürzesten Einheiten weist mit Abstand *Forum Geschichte* auf, gefolgt vom *Geschichtsbuch*, welches im Gesamtüberblick vor allem wegen seiner erdrückenden Textfülle kritisiert wurde. *Anno* bestreitet mit durchschnittlich 227 Wörtern je Sinneinheit einen passablen dritten Rang. Weit abgeschlagen sind jedoch *Zeitbilder* mit 384 Wörtern im Schnitt und *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* mit 528 Wörtern. Letztgenanntes organisiert den Text mit einem Thema je Seite, innerhalb welcher auf eine Gliederung in Textsegmente weitgehend verzichtet wird.

### 2.3.2.1 Lesbarkeit der Texte in den untersuchten Schulbüchern

Die Lesbarkeit von Texten hängt von verschiedenen Merkmalen ab; RICHARD BAMBERGER zählt zu den wichtigsten:

- „die inhaltliche oder begriffliche Schwierigkeit,
- die sprachliche Schwierigkeit,
- die Qualität des Stils,
- die Leserlichkeit des Druckbildes sowie
- den Leserbezug bzw. die Ansprechbarkeit im Hinblick auf den Leser.“<sup>87</sup>

In Bezug auf die untersuchten Schulbücher sind die Analysen der letzten beiden Punkte den vorangehenden Kapiteln zu entnehmen. Eine umfassende Untersuchung des

<sup>87</sup> Bamberger, Richard (Anm. 65) S. 259.

Sprachstils sowie der inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeit wird in den folgenden Kapiteln geboten.

Zur Messung der Lesbarkeit eines Textes werden auch in akademischen Kreisen mathematische Verfahren angewandt, die auf die einzelnen Sprachen geeicht sind. Ausgehend vom Experten für Lesbarkeit, RUDOLF FLESC, wurde eine Reihe von Formeln für die Messung der Lesbarkeit von Texten etabliert. Als Grundlage gilt hierbei der auf die englische Sprache berechnete *Flesch Reading Ease (FRE)*<sup>88</sup>, auch *Flesch-Grad* genannt. Ein numerischer Wert gibt hierbei Aufschluss über die Verständlichkeit von Texten. Da deutsche Wörter im Schnitt länger sind als englische, wurde die Formel 1978 von TONI AMSTAD der deutschen Sprache angepasst. Kritiken an den einzelnen Verfahren finden sich überall in der Fachliteratur, weshalb zum Ziele eines höheren Reliabilitätswertes an den untersuchten Schulbuchtexten zwei Messverfahren einander vergleichend gegenüber gestellt werden. Zum einen ist dies die AMSTAD'sche Abwandlung des *Flesch Reading Ease*, zum anderen die von RICHARD BAMBERGER und ERICH VANECEK entwickelte *Wiener Sachtextformel (WSTF)*<sup>89</sup>, deren vierte Variante auf die Berechnung der Jahrgangsstufen ausgerichtet ist.

Formel nach AMSTAD:  $FRE_{\text{deutsch}} = 180 - ASL - ASW \cdot 58,5$

Wobei:  $ASL = \text{Average Sentence Length}$

$ASW = \text{Average Number of Syllables per Word}$

Je höher der *Flesch-Grad*, desto leichter lesbar wird der Text. Gut verständliche Texte weisen im Schnitt einen Index von 60–70 auf und sollten sich für die 8./9. Jahrgangsstufe eignen, Werte von 70–80 entsprächen demzufolge der 7. Jahrgangsstufe und so fort. Ein Grad zwischen 50 und 60 käme der 10. bis 12. Klasse gleich, das Universitätsniveau liegt zwischen 30 und 50, darunter sind akademisch-wissenschaftliche Texte angesiedelt.

Wiener Formel  $WSTF^1 = 0,1935 \cdot MS + 0,1672 \cdot SL + 0,1297 \cdot IW - 0,0327 \cdot ES - 0,875$

$WSTF^4 = 0,2656 \cdot SL + 0,2744 \cdot MS - 1,693$

Wobei: MS = Prozentanteil der Wörter mit 3 und mehr Silben

<sup>88</sup>Vgl. **Flesch, Rudolph**: *A New Readability Yardstick*. In: *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 1948. S. 221-233

<sup>89</sup> Vgl. **Bamberger, Richard/Vanecek, Erich**: *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: J&V, 1984.

SL = mittlere Satzlänge

IW = Prozentanteil der Wörter mit mehr als 6 Buchstaben

ES = Prozentanteil der einsilbigen Wörter

Die Berechnungen mit der Wiener Sachtextformel ergeben ebenfalls die dem Schwierigkeitsgrad des Textes entsprechenden Schulstufen. Die Skala beginnt mit der Schulstufe 4 für einen sehr leichten Text und endet mit einem Wert von 15 für äußerst schwierige Texte. Grundsätzlich sind Texte ab einem Wert von 12 als schwierig einzustufen und erfordern bereits ein universitäres Niveau.

Angewandt auf den gesamten Text des Kapitels über das *Römische Reich* ergeben sich für die fünf untersuchten Schulbücher folgende Werte:

	<i>Anno</i>	<i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart</i>	<i>Forum Geschichte</i>	<i>Geschichtsbuch</i>	<i>Zeitbilder</i>
<i>Flesch-Grad nach AMSTAD</i>	61,4	54	60,2	58	59,6
<i>Wiener Sachtext- formel<sup>90</sup></i>	7,74	10	8,2	7,3	10,1

**Tabelle 5:** Schwierigkeitsgrade der Texte aus den untersuchten Schulbüchern

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Texte laut der Formel von FLESCH/AMSTAD in drei Fällen unter dem empfohlenen Wert für die 9. Jahrgangsstufe liegen, folglich zu schwierig gehalten sind. Allen voran sticht *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* ins Auge, dessen Schwierigkeitsgrad eher einer 10. bis 12. Klasse entspräche. Auch *Anno* und *Forum Geschichte* liegen nur knapp innerhalb des geeigneten Wertes. Eine Berechnung nach der ursprünglichen FLESCH-Formel für die englische Sprache würde aufgrund der unterschiedlichen Wortlängen weit niedrigere Werte ergeben. Das *Geschichtsbuch* hätte demnach mit einem durchschnittlichen Wert von 58 bereits akademischen Anspruch.

Aufgrund der Berücksichtigung zusätzlicher Kriterien wie beispielsweise Anteil der Wörter mit mehr als 6 Buchstaben oder Anteil einsilbiger Wörter ergeben sich laut der *Wiener Sachtextformel* andere Werte, die nicht in allen Fällen dem *Flesch-Grad*

<sup>90</sup> Mittelwert aus WSTF<sup>1</sup> und WSTF<sup>4</sup>.

entsprechen. Während die Werte von *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* die Jahrgangsstufe 10 und somit einen zu hohen Schwierigkeitsgrad bestätigen, weicht das *Geschichtsbuch* mit dem niedrigsten Wert in der Auflistung deutlich vom ersten Ergebnis ab. Dies erklärt sich aus dem im Vergleich zu den anderen vier Büchern niedrigen Anteil von Wörtern mit mehr als 3 Silben: Im *Geschichtsbuch* beträgt der Anteil 16,9 %, in *Anno* 19,2 %, in *Forum Geschichte* 21,14%, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* liegen deutlich über 25%. Dementsprechend geringer ist der Anteil an einsilbigen und somit leicht verständlichen Wörtern.

Die Resultate dieser Berechnungen werden im Besonderen am Beispiel *Geschichtsbuch* als befremdlich und paradox empfunden, zumal dieses neben *Zeitbilder* die komplexesten Sätze aufweist und gemessen an den oben genannten Richtlinien zur Satzlänge als mittelschwer bis schwer eingestuft werden muss. Außerdem finden typografische Kriterien wie Leserlichkeit des Druckbildes oder die Textorganisation keine Berücksichtigung. Auch die stilistischen Eigenschaften der Texte fließen nur bedingt in die Formeln mit ein. Grundsätzlich wird – wie auch RICHARD BAMBERGER bestätigt – nur die sprachliche Schwierigkeit von Texten gemessen, die sich an der Sprachstatistik orientiert<sup>91</sup>. Wenngleich KARL-HEINZ BEST in seinem Aufsatz „Sind Wort- und Satzlängen brauchbare Kriterien zur Bestimmung der Lesbarkeit von Texten?“ die Vorbehalte gegenüber Lesbarkeitsformeln auszuräumen versucht, indem er ausgehend von Wort- und Satzlänge Interaktionen zu einer Vielzahl von Entitäten innerhalb der Wort- und Satzebene aufzeigt<sup>92</sup>, so bleiben dennoch wichtige Kriterien unbeachtet, die im Kontext der Sprache die Lesbarkeit mit beeinflussen.

Für die vorliegende Arbeit soll in Bezug auf Lesbarkeitsformeln Folgendes festgehalten werden: Laut BEST messen Lesbarkeitsformeln „in Wirklichkeit erheblich mehr Texteeigenschaften, als konkret im Einzelnen berücksichtigt wurden“<sup>93</sup>, da das Wort als Zentrum sprachlicher Interaktionen Kern der verschiedenen Formeln ist; laut

---

<sup>91</sup> Vgl. **Bamberger, Richard** (Anm. 65) S. 259 f.

<sup>92</sup> Vgl. **Best, Karl-Heinz**: *Sind Wort- und Satzlängen brauchbare Kriterien zur Bestimmung der Lesbarkeit von Texten?* In: **Wichter, Sigurd/Busch, Albert(Hg.)**: *Wissenstransfer - Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 2006, S. 21-31.

<sup>93</sup> **Best, Karl-Heinz** (Anm. 74) S. 28.

BAMBERGER sind sie „weit verlässlicher als die üblichen subjektiven Beurteilungen.“<sup>94</sup> Dennoch geben die Ergebnisse der Berechnungen zu wenig Aufschluss über die Textbeschaffenheit der ausgewählten Schulbücher. Weitaus umfangreicher erscheint in diesem Zusammenhang das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* der Psychologen INGHARD LANGER, FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN und REINHARD TAUSCH. Ihre Untersuchungen zielen vor allem auf den Wissenstransfer und die Behaltensleistungen der Rezipienten ab. Wenngleich das Konzept auch einer fundierten theoretischen Grundlage entbehrt, wie Kritiker gerne betonen, kann es doch auf repräsentative empirische Befunde aus Versuchsreihen verweisen. Die Forscher berechnen die Verständlichkeit von Texten an vier wesentlichen Eigenschaften<sup>95</sup>: Als erste Dimension wählen sie die *Einfachheit*, wozu unter anderem geläufige Wörter (nach BEST sind geläufige Wörter meist kurze Wörter) oder einfache Sätze zählen. Die zweite Dimension umfasst die *Textorganisation* als Ganzes, die dritte fordert *Kürze und Prägnanz*, während die vierte Dimension *zusätzliche Stimulanzien* untersucht. Hierzu gehören etwa die persönliche Ansprache, die lebendige Gestaltung durch Beispiele oder auch humorvolle Einschübe seitens der Autoren. Vor allem die vierte Dimension bleibt in mathematischen Erhebungen unbeleuchtet. Gerade in Schulbuchtexten darf dieses Kriterium jedoch nicht fehlen. Motivation gehört mit zu den treibenden Federn im Prozess des Verstehens<sup>96</sup>. Außerdem findet in diesem Konzept auch die inhaltliche Ebene eine angemessene Erwähnung.

Ergänzend zum *Hamburger Verständlichkeitskonzept* dürfte auch das von BAMBERGER und VANECEK entwickelte *Lesbarkeitsprofil*<sup>97</sup> einen umfassenden Einblick in die Gestaltung von Schulbüchern ermöglichen. Hierbei wurde ein Verfahren ausgearbeitet, welches quantitative Berechnungen mit subjektiven Beurteilungen in Verbindung bringt. Die Schwerpunkte des genannten Profils entsprechen den auf Seite 66 erwähnten Lesbarkeitsmerkmalen.

---

<sup>94</sup> Bamberger, Richard (Anm. 65) S. 261.

<sup>95</sup> Vgl. Langer, Inghard: *Verständlich informieren – Ein Beispiel empirischer Forschung*. In: Fittkau, Bernd: *Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung*. Band 2. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft, 1993. S. 378–401.

<sup>96</sup> Siehe hierzu auch Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst (Anm. 5) S.13.

<sup>97</sup> Siehe hierzu Bamberger, Richard (Anm. 65) S. 261 ff.

### 2.3.3 Zum Wortschatz der untersuchten Schulbücher

Für die Planung des Unterrichts ebenso wie für die Konzeption von Schulbüchern sind Kenntnisse über den Wortschatz der Zielgruppe eine grundlegende Voraussetzung. Da der Wortschatz keine statistische Größe ist, gehen die Schätzungen der Wortschatzkenntnis einzelner Personen und – im Falle von Schülern – Personengruppen weit auseinander. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass sich der Wortschatz mit zunehmendem Bildungsgrad erweitert. KARL-HEINZ BEST beziffert den durchschnittlichen Wortschatz von 15jährigen bereits auf 12.000 Wörter<sup>98</sup>, wobei jedoch anzumerken ist, dass der Wortschatz stark von Interessensgebieten und dem sozialen Umfeld der einzelnen Personen abhängig ist.

Bezüglich der Messungen des Wortschatzes der deutschen Sprache sind die sprachwissenschaftlichen Forschungen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts mehrere Phasen durchlaufen. Bestimmungen des Grundwortschatzes gehen zunächst von rein statistischen Häufigkeitszählungen aus, geknüpft an die Annahme, die häufigsten Wörter seien mit den sprachpädagogisch brauchbarsten gleichzusetzen<sup>99</sup>. Die sogenannte zweite Phase wartet zwar mit zusätzlichen qualitativen Kriterien auf, vermag aber kein neues theoretisches Konzept zu entwerfen. Dieses wird – nach ausführlichen Anmerkungen zur Unzulänglichkeit der Häufigkeitszählungen – durch die dritte Phase eingeläutet, die sich nach PETER KÜHN auf folgende Kriterien stützt:

„(a) die potentiellen Grundwortschatzbenutzer, (b) die Kommunikationssituationen, (c) die Handlungsmuster, (d) die Themen und (e) die verschiedenen Kommunikationsmodi als Faktoren einer zielorientierten Wortschatzbeschränkung.“<sup>100</sup>

Diese Hinwendung zur Pragmatik unter Berücksichtigung der kommunikativen Verwendung der Wörter vereitelt jedoch den Versuch einer objektiven Bestimmung des

---

<sup>98</sup> Vgl. **Best, Karl-Heinz**: *Link. Linguistik in Kürze mit einem Ausblick auf die Quantitative Linguistik. Skript*. Lüdenscheid: RAM-Verlag, <sup>5</sup>2008. S. 124.

<sup>99</sup> Vgl. **Kühn, Peter**: *Primär- und Sekundärsprachliche Grundwortschatzlexikographie: Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*. In: **Wiegand, Ernst Herbert(Hg.)**: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie IV*. Hildesheim/New York: Georg Olms, 1984. (= Germanistische Linguistik 1-3/83) S. 244.

<sup>100</sup> **Kühn, Peter** (Anm. 84) S. 252.

Grundwortschatzes. Das heißt mit anderen Worten, dass der Kontext der Wortverwendung und die damit zugrunde gelegten Kriterien maßgebend sind für die Bestimmung des Grundwortschatzes. Aus anderer Sicht ergeben sich aus diesem neuen Konzept je nach Kommunikationssituation eine Reihe verschiedener Grundwortschätze. Obwohl SCHNÖRCH davor warnt, diese Entwicklung vorschnell zu verallgemeinern<sup>101</sup>, muss im Hinblick auf die untersuchten Schulbücher aus dem Fach Geschichte dennoch ein kontextueller Grundwortschatz konstatiert werden, der sich von anderen Fachgebieten wesentlich in der Wortwahl unterscheidet. Das zentrale Bestreben der Grundwortschatzforschung, den Gesamtwortschatz auf eine überschaubare Menge von Wörtern zu reduzieren, müsste in diesem besonderen Fall jedoch vernachlässigt werden, um die paradoxe Situation von Worthäufigkeiten einerseits und Zugehörigkeit zum Fachvokabular andererseits zu umgehen. Begriffe wie *Senat*, *Konsul* oder *Tribun* sind zweifelsohne dem spezifischen Wortschatz anzurechnen, weisen aber eine beachtliche Häufigkeit auf, dass sie in diesem Kontext durchaus als „sprachpädagogisch brauchbar“<sup>102</sup> gelten können. Mit anderen Worten wird es unmöglich, historische oder Inhalte anderer Fachgebiete unter Verzicht der spezifischen Termini zu übermitteln. Vielmehr ist es notwendig, von einem Grundwortschatz im Fach Geschichte zu sprechen, dem jene Wörter zuzuordnen sind, denen nach KÜHN „Unentbehrlichkeit und Gebrauchswichtigkeit“<sup>103</sup> nicht abgesprochen werden kann. Bezogen auf den allgemeinen Wortschatz der deutschen Sprache würde sich folgende Formel ableiten lassen:

$$\text{Grundwortschatz Geschichte} = \text{Grundwortschatz Deutsch} + x$$

wobei x = unentbehrliche und gebrauchswichtige Wörter des Fachbereiches

<sup>101</sup> Schnörch, Ulrich: *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografische Aufarbeitung*. Tübingen: Gunter Narr, 2002. (= Studien zur Deutschen Sprache 26) S. 14.

<sup>102</sup> Kühn, Peter (Anm. 84) S. 244.

<sup>103</sup> Kühn, Peter: *Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung*. Tübingen: Niemeyer, 1979. S. 29.

Um bei der Ermittlung des Wortschatzes keinen Zufälligkeiten zum Opfer zu fallen, wurden sprachimmanente Kriterien bestimmt, die KÜHN zu folgenden Punkten zusammenfasst<sup>104</sup>:

- Der Grundwortschatz soll sich an der stilistischen Neutralität der Sprache, d.h. an der Standard- bzw. Hochsprache orientieren.
- Der Grundwortschatz soll ausschließlich Grundbegrifflichkeiten enthalten, d.h. Elementar- oder Basisbegriffe, die als Grundlage zur weiteren Verwendung herangezogen werden können.
- Der Grundwortschatz soll Begriffe mit semantischer Expansionsfähigkeit enthalten, d.h. mit der Fähigkeit, in übertragener Bedeutung verwendet werden zu können.
- Der Grundwortschatz soll Begriffe enthalten, die kompositions- und derivationsfähig sind, d.h. jene Begriffe, die für die Wortbildung heran gezogen werden können.
- Der Grundwortschatz soll Begriffe mit der Fähigkeit zur idiomatischen Verwendung enthalten, d.h. Begriffe, die zu festen Wortverbindungen zusammengefügt werden können, deren Bedeutung eine übertragene und nur in diesem Zusammenschluss gültige ist.
- Der Grundwortschatz enthält außerdem all jenen Wörter, die unentbehrlich und gebrauchswichtig sind.

Aufgrund der Vagheit zumindest des letzten Punktes und in Ermangelung bestätigender empirischer Erhebungen, bleibt dieser Katalog laut SCHNÖRCH vorerst nur eine Richtlinie. Bestand hat nach KÜHN aber vordergründig die Forderung nach Zielorientierung im Sinne eines Funktionswortschatzes sowie nach Lernbarkeit im Sinne von quantitativer Überschaubarkeit. Er geht sogar einen Schritt weiter und kombiniert die beiden Begrifflichkeiten, stößt dabei aber auch auf die Grenzen der Erfassung eines Funktionswortschatzes:

---

<sup>104</sup> Kühn, Peter (Anm. 88) S. 27ff.

„Ich erhalte entweder einen Wortschatz, der aufgrund der quantitativen Reduktion lernbar ist und nehme in Kauf, dass der ausgewählte Wortschatz kommunikativen Zielsetzungen nicht entspricht oder gar widerspricht, oder ich gewinne einen Wortschatz, der zwar funktionalen Kriterien entspricht, für den Schüler aber aufgrund der mangelnden quantitativen Reduktion schwer oder nicht lernbar bleibt.“<sup>105</sup>

Bezieht man diese Aussagen gepaart mit der Definition, der Grundwortschatz sei „kein homogenes Gebilde“<sup>106</sup> und nur aufgrund des Versuchs einer Begrenzung in sich geschlossen, nun auf den verwendeten Wortschatz der untersuchten Schulbücher, so können folgende Aussagen gemacht werden:

- Bei dem verwendeten Wortschatz handelt es sich um einen Funktionswortschatz.
- Die Frequenz einzelner Wörter sagt nur bedingt etwas über deren Zugehörigkeit zum Grundwortschatz aus. Die Daten auf der beiliegenden CD-Rom ermitteln ausschließlich den Frequenzwortschatz in den untersuchten Büchern.
- Die potentiellen Wortschatzbenutzer sind Schüler (der 9. Klasse).
- Die Kommunikationssituation spielt sich in der Schule und deren unmittelbarem Umfeld ab.
- Die Handlungsmuster oder Aktionsformen beziehen sich vornehmlich auf den Unterricht und sind vorwiegend durch Gesprächsformen und Vortragsformen bestimmt; dazu zählen gelenkte Unterrichtsgespräche, Prüfungsgespräche, Schülergespräche, Lehrervortrag, Referat u.a. sowie weitere Handlungsmuster wie beispielsweise der Umgang mit Arbeitsblättern. In einer nachfolgenden empirischen Untersuchung soll unter anderem diesem Aspekt Rechnung getragen werden.
- Die Themen sind vom Lehrplan vorgegeben und durch die Verleger/Verfasser der Bücher mit selektierten Inhalten gefüllt worden.

---

<sup>105</sup> **Kühn, Peter:** *Notwendigkeit, Verwendung und Gebrauchswert von Grundwortschatzbüchern.* In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 9. S. 167.

<sup>106</sup> **Schnörch, Ulrich** (Anm. 86) S. 24.

- Die von den Büchern vorgegebenen Kommunikationsmodi sind vorwiegend visueller Natur, die Erarbeitung der Inhalte innerhalb des Unterrichts fügt den auditiven Modus noch hinzu. Vor allem der auditive Kommunikationsmodus vermag, zum Zwecke eines eingehenderen Verständnisses, den Wortschatz zielorientiert zu beschränken.
- Im Sinne der von KÜHN beschriebenen Punkte ist der Wortschatz an der Hochsprache orientiert, entspricht folglich der Forderung nach stilistischer Neutralität. (Alle Formen von Eigennamen gehören demzufolge nicht zum Grundwortschatz, Wörter aus anderen Quellsprachen selbstredend auch nicht.)
- Der Wortschatz der untersuchten Schulbücher umfasst zwar auch Grundbegrifflichkeiten, vorwiegend sind die Begriffe innerhalb ihres Verwendungszusammenhangs aber bereits semantisch und innerhalb ihrer spezifischen Lesart determiniert. Auch Komposita und Derivate sind demzufolge nicht dem Grundwortschatz anzurechnen.
- In Bezug auf das Fachvokabular weisen die einzelnen Bücher ein breites Sammelbecken für unentbehrliche und gebrauchswichtige Begriffe auf<sup>107</sup>. Darüber hinaus wird im Folgenden anhand ausgewählter Textbeispiele die Orientierung am Grundwortschatz ergründet werden.

Zur Berechnung des Wortschatzes der untersuchten Schulbücher wurde das Computerprogramm *MaxQDA* für qualitative Textanalysen verwendet. Die Ergebnisse beziehen sich auf Grundtexte und Ergänzungstexte; Bildlegenden - sofern nicht informativer Teil der Verfasserstexte - und Arbeitsaufträge wurden bei der Analyse ausgespart, um eine Beeinflussung der Textmenge durch paratextuelle Beigaben auszuschließen.

	<i>Anno</i>	<i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart</i>	<i>Forum Geschichte</i>	<i>Geschichtsbuch</i>	<i>Zeitbilder</i>
<b>Wortumfang des Kapitels,</b>	17.000	11.200	21.000	31.000	11.500

<sup>107</sup> Vgl. **Tabelle 8**: Erklärtes Fachvokabular in den einzelnen Schulbüchern.

Token (gerundet)					
Umfang des Wortschatzes, Types (gerundet)	3.700	3.200	3.900	4.250	2.700

Tabelle 6: Token/Type-Verhältnis

Gemessen am Textumfang ist der Übersicht zu entnehmen, dass das Schulbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* den reichsten Wortschatz aufweist und das *Geschichtsbuch* in der Liste der Worthäufigkeiten lediglich Platz 5 belegt. Um das methodologische Problem unterschiedlicher Textlängen bei Aussagen über den Wortschatzreichtum zu umgehen, wird gemeinhin der *Index von Guiraud* verwendet, welcher sich folgendermaßen errechnen lässt:

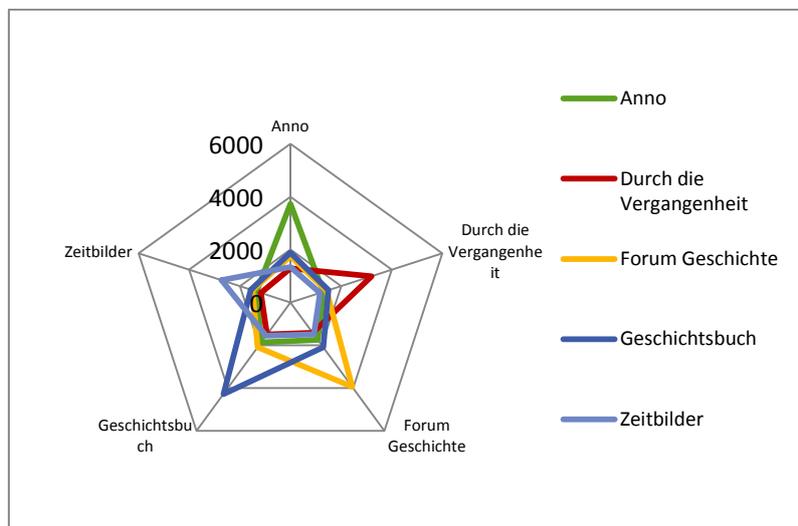
$$G = \frac{\text{Anzahl der Types}}{\sqrt{\text{Anzahl der Token}}}$$

Laut oben stehender Formel weist tatsächlich *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* den verhältnismäßig reichsten Wortschatz auf, gefolgt von *Anno* und *Forum Geschichte*. Der entsprechend ärmste Wortschatz ist laut obiger Formel in *Zeitbilder* anzutreffen. Da die Formel jedoch, angewandt auf unterschiedliche Texte, keine Konstante aufweist und die Maximalwerte je nach Textlänge variieren, ergäbe ein Vergleich der Schulbücher nur dann einen Sinn, wenn Textsegmente gleicher Länge analysiert würden. Um zusätzlich den qualitativen Ansprüchen zu genügen, sollten hierfür Texte gleichen Inhalts ausgewählt werden. Ziel wäre es, anhand vergleichbarer Werte aufzuzeigen, welcher Wortschatz für die Abhandlung desselben Themas verwendet wird. Da die Anzahl der Wörter bei der Präsentation der einzelnen Themen in den ausgewählten Schulbüchern jedoch erheblich schwankt und inhaltlich viel „Mut zur Lücke“ bewiesen wird, soll hier auf eine quantitative Analyse der einzelnen Schulbücher verzichtet werden. Vor allem auch deshalb, weil es „eine verbindliche Methode zur Ermittlung des definitiven Grundwortschatzes nicht gibt.“<sup>108</sup> In Anlehnung an ULRICH SCHNÖRCH wurden stattdessen die Untersuchungsschnittmengen des Wortschatzes der einzelnen Bücher untereinander

<sup>108</sup> Schnörch, Ulrich (Anm. 86) S. 7.

errechnet sowie die Schnittmenge des Wortschatzes aller Bücher. Die Schnittmenge aller Wörter der untersuchten Schulbücher beträgt rund 700 Wörter, der Vergleich jeweils zweier Bücher ergab Überschneidungen bei rund 1.200 bis rund 2.500 Wörtern. Am offensichtlichsten sind die Gemeinsamkeiten von *Forum Geschichte* und dem *Geschichtsbuch*, welche beide im selben Verlag erschienen sind. Ruft man sich in Erinnerung, dass alle untersuchten Bücher dieselben thematischen Schwerpunkte setzen, erscheint die Schnittmenge der lexikalischen Daten recht dürftig.

Unten stehende Tabelle zeigt grafisch die Überschneidungen im Wortgebrauch von allen untersuchten Schulbüchern. Im Zentrum der Grafik ist die gesamte Schnittmenge auszumachen.



**Grafik 5:** Schnittmengen im Wortschatz der untersuchten Schulbücher

Freilich kann das Ergebnis nicht über den zentralen Wortschatz des Fachgebietes der römischen Geschichte Auskunft geben, wohl aber über die Frequenz bestimmter Lexeme in den für bestimmte Schulstufen reduzierten Unterrichtsmedien. Im Folgenden ein Auszug aus der auf CD-Rom beiliegenden Datenbank. Anhand von ausgewählten Textbeispielen soll im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit auch auf zusätzliche Aspekte des Wortschatzes, beispielsweise auf die Polysemie einzelner Wörter oder deren Lesarten eingegangen werden.

Wort	Häufigkeit	Anoo	Vergangen-	Forum	Geschichts-	Zeitbilder	Wortart
------	------------	------	------------	-------	-------------	------------	---------

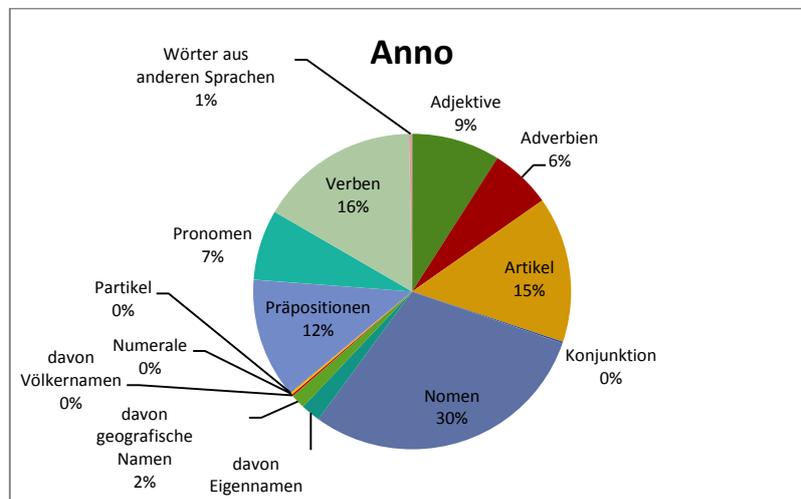
	gesamt		heit		buch		
die	3979	711	455	921	1392	500	Artikel
der	3042	615	405	725	934	363	Artikel
und	2920	579	320	743	956	322	Konjunktion
der/die/das	2827	595	341	556	966	359	Artikel
sein	1977	498	292	462	591	238	Verb
ein/eine/ei n	1950	386	249	561	537	217	Artikel, unbestimmt
sie (sing./pl.)	1683	312	108	324	700	239	Pronomen
in	1678	350	195	397	564	172	Präposition
das	1089	184	149	283	374	99	Artikel
zu	882	190	88	179	321	104	Adjektiv
sich	826	195	73	141	316	101	Pronomen
von	793	147	94	190	283	79	Präposition
er	788	148	97	176	283	84	Pronomen
haben	764	155	57	158	288	105	Verb
römisch	745	108	98	248	225	66	Adjektiv
mit	698	136	84	180	208	90	Präposition
im	672	139	81	160	217	75	Präposition
als	641	119	65	145	232	80	Konjunktion
auf	580	134	54	132	194	66	Präposition
für	567	120	70	110	213	54	Präposition
nicht	536	94	54	101	229	58	Adverb
auch	521	112	40	89	197	83	Konjunktion/Adv .
diese/r/s	517	80	44	91	230	75	Pronomen
Rom	480	85	60	133	159	43	geografischer Name
aus	467	94	55	113	149	56	Präposition
Chr.	457	84	59	161	109	44	Nomen
es	441	70	42	113	165	51	Pronomen
an	430	96	34	69	169	62	Präposition
nach	428	82	63	113	120	50	Präposition

**Tabelle 7:** Auszug aus dem Frequenzwortschatz der untersuchten Schulbücher

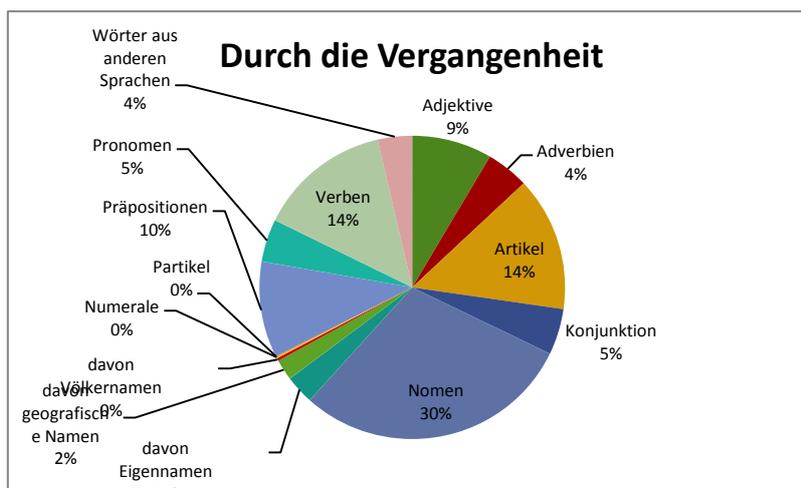
Der Anteil der einzelnen Wortarten ist unten stehenden Grafiken zu entnehmen. Grundsätzlich weisen die Grafiken der einzelnen Bücher große Ähnlichkeiten auf. Die wenigen Auffälligkeiten konzentrieren sich auf den verhältnismäßig großen Anteil von Wörtern aus der Quellsprache Latein im Buch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sowie auf den verschwindend geringen Anteil von Konjunktionen im Schulbuch *Anno*.

Dies lässt zunächst darauf schließen, dass die Verfasser weitgehend auf komplexere Satzbaupläne verzichtet haben. Die Untersuchung einzelner Textstellen wird hierzu noch detailliertere Informationen liefern. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* weist auch den höchsten Anteil an Eigennamen auf, welche nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ eine besondere Gewichtung erhalten:

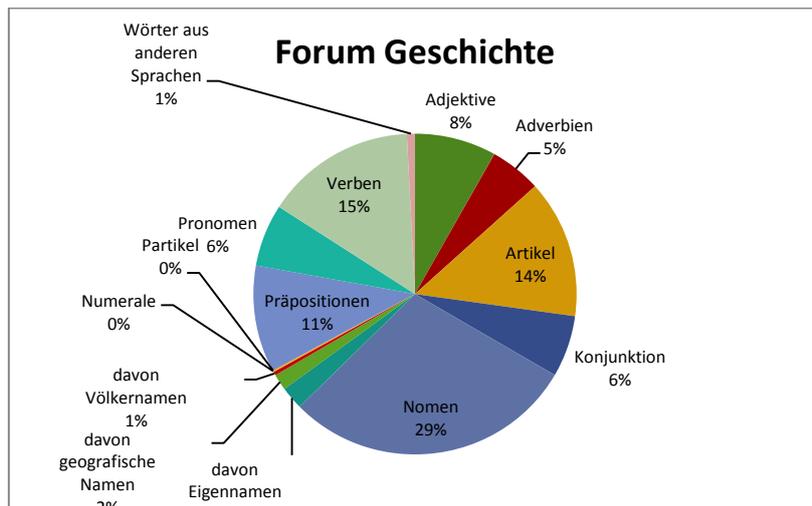
- (1) Beide Scipionen trugen den Vornamen (Praenomen) Publius, der Familienname (Nomen Gentile) war Cornelius, der erbliche Beiname (Cognomen) lautete Scipio. (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)



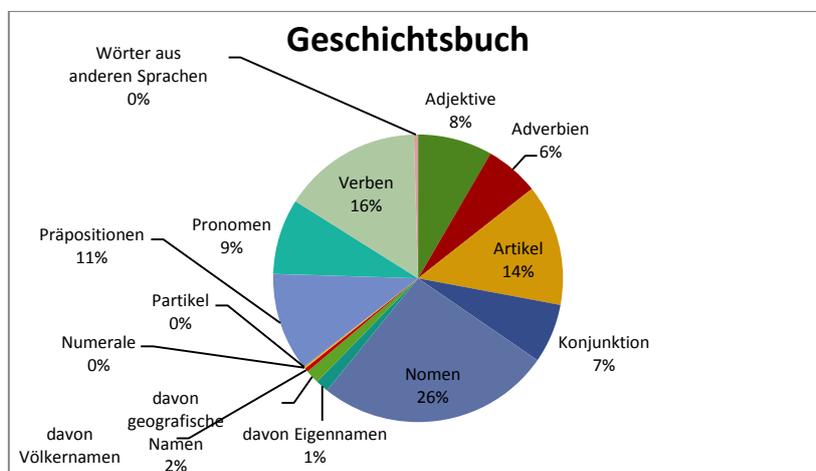
**Grafik 6:** Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch *Anno*



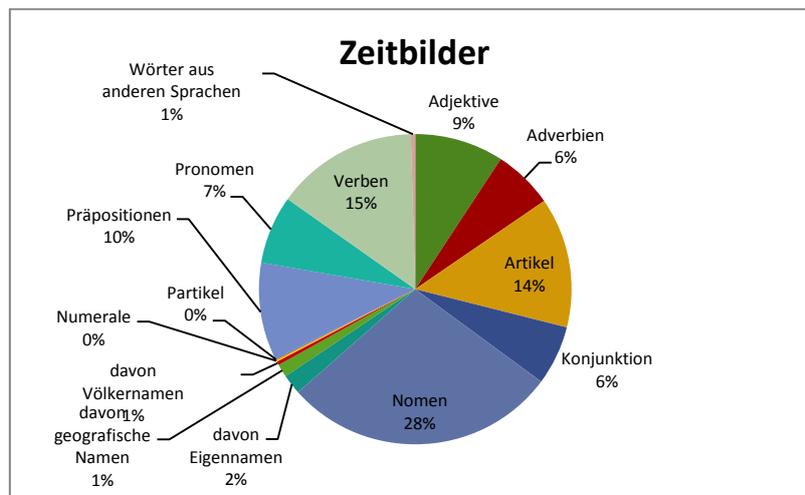
**Grafik 7:** Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*



**Grafik 8:** Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch *Forum Geschichte*



**Grafik 9:** Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch *Geschichtsbuch*



**Grafik 10:** Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch *Zeitbilder*

### 2.3.3.1 Fachterminologie

Wie die meisten Sach- oder Fachbücher kommen auch Unterrichtsbücher aus Geschichte nicht ohne ein bestimmtes Fachvokabular aus. Da die meisten verwendeten Fachbegriffe ausschließlich in Zusammenhang mit historischen Inhalten verwendet werden und diese nicht als Teil des Grundwortschatzes anzusehen sind, bieten die untersuchten Schulbücher Begriffserklärungen an, die sich in den meisten Fällen im Anhang in Form eines Lexikons finden.

Das Geschichtsbuch *Anno* erklärt Fachbegriffe in Form von Einträgen im sogenannten *Minilexikon*. Allerdings lassen die Verfasser kürzere Erläuterungen auch in die Texte einfließen, vielfach wird auf Begriffe mit Bezug auf die Quellsprache in einer nachstehenden Klammer eingegangen. Wörter, die eine Entsprechung im *Minilexikon* finden, stehen bei ihrer ersten Nennung in Kursivschrift. Die erklärten Begriffe entstammen vorwiegend der Fachsprache.

*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* verzichtet auf einen Anhang mit Erklärungen zu den verwendeten Begriffen und bietet die entsprechenden Definitionen jeweils im Text. Diese fallen zuweilen recht kurz aus, sind aber im Vergleich zu anderen Büchern nicht aus dem inhaltlichen Zusammenhang gerissen, sondern reihen sich in den Textfluss ein. Die einzelnen Begriffe sind zusätzlich fett markiert, um dem Rezipienten die Bedeutungsdichte zu signalisieren. Vielfach wird lediglich in einer nachstehenden Klammer eine kurze Übersetzung der zahlreich verwendeten lateinischen

Bezeichnungen geboten, zentrale Begriffe wie beispielsweise *Verfassung* werden nicht konsequent erklärt, deren Bedeutung muss erst aus dem Kontext erschlossen werden. Eine Vielzahl der Ausdrücke ist Teil der Fachterminologie und deutet auf die Nähe zu den wissenschaftlichen Vorlagen hin. Trotz der Kürze des Kapitels verwendet *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* ein ausgeprägtes Fachvokabular, dementsprechend fällt auch das Type-Token-Verhältnis aus<sup>109</sup>.

*Forum Geschichte* erklärt Fachbegriffe entweder auf den entsprechenden Seiten des Textes, in dem sie auftauchen, oder in einem am Ende des Buches angeführten Lexikon. Begriffe, die bereits in den einzelnen Kapiteln erklärt wurden, erhalten dort einen Seitenverweis. Auf Begriffe, die ausschließlich im Lexikon erklärt werden, wird innerhalb des Textes mit einem Sternchen aufmerksam gemacht, dies allerdings nicht immer bei der ersten oder bei jeder Nennung, sondern an willkürlichen Stellen. Zahlreiche Erklärungen von Fachbegriffen fließen in den Verfasser text ein. Ebenso in Verfasser texten erklärt und nicht explizit im Lexikon aufgelistet sind Erläuterungen wichtiger Zusammenhänge wie der Aufbau der Verwaltung oder die Auslegung der Verfassung. Zur Vertiefung der Inhalte werden vielerorts nicht nur Fragestellungen geboten, sondern auch praktische Übungen, die im Mikrosystem Klasse etwa die Wahl eines Konsuls vorsehen. Wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird, ist ein Großteil der erläuterten Begriffe nicht eindeutig der Fachterminologie zuzuordnen. Die Verfasser verfolgen damit vermutlich die Absicht, den allgemeinen Wortschatz der Rezipienten zu erweitern und weniger ein auf die Fachliteratur begrenztes Wörterinventar zu vermitteln.

Das *Geschichtsbuch* verfügt ebenso wie die meisten anderen untersuchten Schulbücher über ein *Lexikon wichtiger Begriffe* im Anhang. Um die Rezipienten auf diese zusätzlichen Erklärungen aufmerksam zu machen, werden die Begriffe bei ihrer ersten Nennung in den Verfasser texten unterstrichen präsentiert. Auch innerhalb des Textes fließen kurze Erläuterungen ein, die ein erstes Verständnis der Inhalte ermöglichen. Übersetzungen aus anderen Sprachen werden in der Regel in einer nachstehenden Klammer geboten. Viele der erläuterten Begriffe entstammen der Fachsprache, doch auch die Erweiterung eines allgemeinen Wortschatzes erfährt durchaus eine bestimmte Relevanz.

---

<sup>109</sup> Siehe hierzu Tabelle 7.

Das Unterrichtsbuch *Zeitbilder* verfügt im Anhang über ein Register wichtiger *Personen und Begriffe*, im Text selbst finden sich hierfür jedoch keine Verweise. Zentrale Ausdrücke werden innerhalb der einzelnen Kapitel erklärt, Wörter, die beispielsweise der Quellsprache Latein entstammen, erhalten eine Übersetzung innerhalb einer nachstehenden Klammer. Aufgrund der Kürze des gesamten Kapitels im Vergleich zu anderen untersuchten Schulbüchern weist *Zeitbilder* nur wenige Fachbegriffe auf, diese sind jedoch nahezu alle in der Fachsprache angesiedelt. Die entsprechenden Erklärungen fallen zuweilen sehr kurz aus und sind in keiner Weise mit den Lexikoneinträgen von *Anno* oder *Forum Geschichte* zu vergleichen.

Unten stehende Tabelle soll einen Gesamtüberblick über den verwendeten Fachwortschatz der einzelnen Schulbücher vermitteln. Da in allen Büchern dasselbe Kapitel zum selben Thema untersucht wurde, wäre anzunehmen, dass sich das Fachvokabular von Buch zu Buch wiederholt. Dem ist jedoch nicht so; lediglich die in der Schriftfarbe Schwarz gehaltenen Begriffe finden eine Entsprechung in mindestens einem der anderen Bücher. Alle grau markierten Ausdrücke sind nur in dem jeweiligen Buch anzutreffen. Dies bedeutet, dass die einzelnen Verfasser nicht nur inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte setzen, sondern auch sprachlich in Bezug auf den Wortschatz unterschiedliche Anforderungen an ihre Rezipienten stellen. Während sich die Informationen in *Anno*, *Forum Geschichte* und dem *Geschichtsbuch* in vielen Bereichen decken und sich bezüglich Wörterinventar mitunter am Grundwortschatz orientieren, bedienen sich *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* eines vergleichsweise spezifischeren Vokabulars. Diesbezüglich ist KARL-HEINZ BEST zu nennen, der die Untersuchungen der quantitativen Linguistik in seinem Artikel über Wort- und Satzlängen zusammenfasst: Häufig gebrauchte Wörter sind im Schnitt nicht nur kürzer und leichter verständlich, sondern kommen auch vermehrt im Grundwortschatz der Probanden vor. Selten verwendete Wörter sind demnach länger, komplexer und gehören meist einem gehobenen Fachwortschatz an<sup>110</sup>. Hierzu stellt sich die Frage, in welcher Form und in welchem Ausmaß Schulbücher einer bestimmten Schul- und Altersstufe in die Fachterminologie einweisen oder sich am Grundwortschatz messen sollen.

---

<sup>110</sup> Vgl. Best, Karl-Heinz (Anm. 77)

Das Fachvokabular der einzelnen Schulbücher setzt sich für die untersuchten Textabschnitte des Kapitels über das *Römische Reich* wie folgt zusammen:

	<b>Anno</b>	<b>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart<sup>111</sup></b>	<b>Forum Geschichte</b>	<b>Geschichtsbuch</b>	<b>Zeitbilder</b>
1	Adel	Ädil	Adel	Adel	Alamannen
2	Ädil	Annuität	Ädil	Antike	Annuität
3	Amphitheater	Basilika	Annuität	Beamter	Aristokratie
4	Antike	Bundesgenossen	Archäologe	Bürger	Atrium
5	Apostel	Calceus	Berufsheer	Bundesgenossen	Despotismus
6	Aquädukt	Caligae	Bürger/Bürgerrecht	Christenverfolgung	Expansion
7	Bischof	Controversiae	Bundesgenossen	Demokratie	Forum
8	Bürger	Diktator	Censor	Diktatur	Garnison
9	Bundesgenossen	Disciplina	Demokratie	Evangelium	Goten
10	Christenverfolgung	Etrusker	Diktator	Familie	Imperator
11	Diktator	Forum	Enteignung	Freigelassene	Indoeuropäer
12	Etrusker	Romanum	Europäische Union	Gefolgschaft	Iterationsverbot
13	Forum	Gladiator	Expansion	Gericht	Kimbern
14	Gladiator	Grammaticus	Export	Gesetz	Kollegialität
15	Kaiser	Imperator	Germanen	Kaiser	Kult
16	Kastell	Iterationsverbot	Heeresfolge	Kalender	Kuriatskomitien
17	Klient/Klientel	Kollegialität	Herrschaft	Klientel/Klient	Latifundie
18	Kolonisation	Konsul/Konsulat	Imperium	König	Limes
19	Konsul	Kumulationsverbot	Import	Kolonat	Mauren
20	Konzil	Lacerna	Indoeuropäer	Kolonie	Naturalwirtschaft
21	Kultur	Latiner	Kaufkraft	Konsul	Parzelle
22	Legion/Legionär	Magistratur	Kelten	Konzil	Patriarch
23	Liktor	Paenula	Klientel	Kultur	Sesterz
24	Limes	Pontifex	Kollegialität	Latiner	Spätantike
25	Magistrat	Maximus	Kolonie	Liktor	Teutonen
26	Monarchie	Prätor	Kultur	Magistrat	Tributskomitien
27	Nobilität	Quaestor	Latinerbund	Monarchie	Triumph
28	Optimaten	Sagum	Monarch	Nobilität	Veto
29	Papst	Senat	Opferherr	Patrizier	Volkstribun
30	Patrizier	Sklassen	Prinzipat	Patron	Zenturiatskomitien
31	Patron	Solea	Provinz	Plebejer	Zeremonie
32	Plebejer	SPQR	Quellen	Plebiszit	
33	Popularen	Studium	Republik	Priester	
34	Prätor	Suasoriae	Ritter	Princeps/Prinzipat	
35	Princeps/Prinzipat	Synthese	Romanisierung	Proletarier	
36	Proletarier	Tetrarchie	Satiriker	Provinz	
37	Provinz	Thermen	Schuldknechtshaft	Recht	
38	Quästor	Toga	Senat	Religion	
39	Republik		Sklassen	Republik	
				Ritter	

<sup>111</sup> Die aufgelisteten Begriffe sind nicht an den ansonsten gebräuchlichen Lexikoneinträgen orientiert, sondern von mir dem Verfassertext entnommen worden, sofern ein Mindestmaß an erläuternden Zusätzen zu finden war.

40	Senat	Tribut	Staat	Romanisierung	
41	Sklaven	Triumvirat	Staatsform	Schuldknecht-	
42	Tempel	Tunica	Staatsland	schaft	
43	Toleranzedikt	Volkstribun	Stadtstaat	Senat	
44	Triumvirat	Zivilrecht	Statthalter	Sklaven	
45	Verfassung		Tradition	Staatsreligion	
46	Veteran		Tribut	Stamm	
47	Volkstribun		Überreste	Tribut	
48	Volkversammlung		Urbanisierung	Verfassung	
49			Verfassung	Volkversammlung	
50			Verwaltung	Zeitrechnung	
51			Volkstribun		
52			Volkversammlung		
53			Wahrzeichen		
54			Zivilisation		

**Tabelle 8:** Erklärtes Fachvokabular in den einzelnen Schulbüchern

Wie die einzelnen Bücher ihren Rezipienten Termini aus der Fachsprache nahe bringen wollen, sei im Folgenden exemplarisch an einigen Beispielen aufgezeigt. Als Auswahlkriterien für die Begriffe wurden neben der Zuordnung zur Fachsprache sowohl die Worthäufigkeit als auch deren Vorkommen in möglichst vielen der untersuchten Schulbücher geltend gemacht. Zum Vergleich wurden sowohl die Einträge im beigegeführten Lexikon als auch bestimmte Textpassagen mit erläuternden Merkmalen herangezogen.

### Senat

*Anno:*

*Minilexikon:*

„Ursprünglich ‚Rat der Alten‘, in den zur Zeit der römischen Republik vor allem ehemalige → Magistrate auf Lebenszeit aufgenommen wurden. Auf Grund der Autorität und Erfahrung der Senatoren lenkte der Senat praktisch den Staat, obwohl seine Aufgaben gesetzlich nirgends festgelegt waren. Besonders im Gegensatz zu den jährlich wechselnden Beamten garantierte er eine kontinuierliche Staatsführung, bestimmte die Außenpolitik und beanspruchte ein Aufsichtsrecht über die staatliche Ordnung.“<sup>112</sup>

*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

<sup>112</sup> **Askani, Bernhard/Wagener, Elmar(Hg.):** *Anno 1.* Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. Braunschweig: Westermann, 1994. S. 220.

*Verfassertexte:*

„Die Senatoren repräsentierten die ranghöchste Schicht. Sie entstammten meistens der politischen und sozialen Elite. Ursprünglich betrug die Anzahl der Senatoren nicht mehr als 300, unter Sulla wurde sie auf 600 erhöht. [...]“<sup>113</sup>

„Die adeligen Großgrundbesitzer übernahmen die Führung. Von diesen Patriziern bestimmten etwa 300 Oberhäupter, der so genannte Senat, die Politik. An der Spitze standen zwei Consules als Inhaber der obersten militärischen und zivilen Gewalt. Die auf ein Jahr begrenzte Amtszeit (Annuität) sowie das gegenseitige Veto-Recht (VETO – „ich verbiete“) sollten allzu große Macht verhindern. [...]“<sup>114</sup>

*Forum Geschichte**Lexikon:*

„Der Begriff ist von lat. ‚senex‘ = Greis abgeleitet und bedeutet ‚Rat der Alten‘. In Rom gab es schon während der Königszeit einen Senat. Er hatte in der Republik praktisch die Leitung des Staates in der Hand, obwohl er rechtlich kaum Befugnisse hatte. Er verkörperte die gesammelte politische Erfahrung, da in ihm die ehemaligen Magistrate saßen. Der Begriff Senat lebt bis heute weiter.“<sup>115</sup>

*Verfassertext:*

„Der Senat war das Zentrum der Politik. [...]“<sup>116</sup>

*Geschichtsbuch**Lexikon:*

„Der Begriff ist von lat. ‚senex‘ = Greis abgeleitet und bedeutet ‚Rat der Alten‘. In Rom gab es schon während der Königszeit einen Senat (S. 131 und 136). Er hatte in der Republik praktisch die Leitung des Staates in der Hand, obwohl er rechtlich kaum Befugnisse hatte. Er verkörperte die gesammelte politische Erfahrung, da in ihm die ehemaligen Magistrate saßen. Der Begriff Senat lebt bis heute weiter.“<sup>117</sup>

*Verfassertexte:*

<sup>113</sup> Pokorny, Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Linz: Veritas, 2005. S. 47.

<sup>114</sup> Pokorny, Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg (Anm. 89) S. 48.

<sup>115</sup> Regenhardt, Hans-Otto (Anm. 36) S. 202.

<sup>116</sup> Regenhardt, Hans-Otto (Anm. 36) S. 144.

<sup>117</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Anm. 32) S. 249.

„[...] Versammlung der Adelligen, die Senat hieß.“<sup>118</sup>

„Das Zentrum der politischen Ordnung in der römischen Republik bildete der Senat. Ihm gehörten bis ins 1. Jahrhundert v. Chr. 300 Mitglieder an, dann wurde die Zahl auf 600 erhöht. Ursprünglich konnten nur Patrizier Mitglieder des Senats werden. Im Laufe der Ständekämpfe wurden aber auch Angehörige mächtiger plebejischer Familien zugelassen.“<sup>119</sup>

### *Zeitbilder*

(kein Eintrag im Anhang, keine Erklärungen im Verfassertext)

## **Republik**

### *Anno*

#### *Minilexikon:*

„(aus lat. res publica = öffentliche Angelegenheit). Staatsform, in der das Volk oder eine bestimmte Schicht des Volkes (z.B. der Adel) die Macht ausübt. So war z.B. das antike Athen eine demokratische Republik. Die römische Republik hingegen, die von Adelligen → Patriziern und der → Nobilität beherrscht wurde, war eine aristokratische Republik (→ Adel).“<sup>120</sup>

#### *Verfassertext:*

„Im Jahre 509 v. Chr. sollen einige vornehme Familien den letzten König aus der Stadt gejagt haben. Aus der Herrschaft eines Einzelnen wollten sie die gemeinsame Sache aller (= res publica) machen.“<sup>121</sup>

### *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

#### *Verfassertext:*

„Die adeligen Großgrundbesitzer übernahmen die Führung. Von diesen Patriziern bestimmten etwa 300 Oberhäupter, der so genannte Senat, die Politik. [...] Das Volk - die PLEBS (davon Plebejer) blieb von den Staatsämtern ausgeschlossen. Dennoch scheuten die Staatsmänner nicht davor zurück, ihre Beschlüsse stets im Namen von ‚Senat und Volk von Rom‘ - SENATUS POPULUSQUE ROMANUS - SPQR zu verkünden. Die Politik war nicht mehr

<sup>118</sup> **Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert** (Anm. 32) S. 131.

<sup>119</sup> **Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert** (Anm. 32) S. 136.

<sup>120</sup> **Askani, Bernhard/Wagener, Elmar**(Anm. 88) S. 220.

<sup>121</sup> **Askani, Bernhard/Wagener, Elmar** (Anm. 88) S. 130.

die Angelegenheit einer herrschenden Person, sondern »öffentliche Sache« - RES PUBLICA.“<sup>122</sup>

### *Forum Geschichte*

#### *Lexikon:*

„Bezeichnung für eine Staatsform, in der kein König herrscht. Die Macht wird vom Volk oder von einem Teil des Volkes, zum Beispiel von Adelligen, ausgeübt. Republik ist der Gegenbegriff zur Monarchie. Eine Republik muss keine Demokratie sein. Der Begriff kommt aus dem Lateinischen: res publica = öffentliche Sache, im Gegensatz zur res privata = Sache des Einzelnen.“<sup>123</sup>

### *Geschichtsbuch*

#### *Lexikon:*

„Ist der Begriff für eine Staatsform, in der das Volk oder ein Teil desselben (z.B. die Adelligen) die Macht ausübt. Der Begriff geht zurück auf das Lateinische ‚res publica‘ und meint ‚die gemeinsame Sache‘ (S. 131). Die römische Republik verstand sich im Gegensatz zur → Monarchie als ein Staat, in dem die politischen Entscheidungen nicht Sache eines Einzelnen waren. Sie war keine Demokratie wie Athen, sondern in ihr hatten zunächst allein die adelligen → Patrizier, später die → Nobilität die entscheidenden politischen Ämter inne (S. 136). Die römische Republik war immer eine Aristokratie (→ Adel).“<sup>124</sup>

#### *Verfassertext:*

„Zukünftig sollte die Herrschaft in der Stadt nicht mehr Sache eines Einzelnen sein, sondern gemeinsame Sache. Deshalb nannten die römischen Adligen ihren Stadtstaat jetzt Republik, lateinisch "res publica", d. h. gemeinsame Sache. Die Herrschaft eines Königs sollte es in Rom nicht mehr geben.“<sup>125</sup>

### *Zeitbilder*

#### *Verfassertext:*

<sup>122</sup> Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg (Anm. 89) S. 48.

<sup>123</sup> Reghardt, Hans-Otto (Anm. 36) S. 139.

<sup>124</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Anm. 32) S.248.

<sup>125</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Anm. 32) S.131.

„Die angesehensten Adelsgeschlechter (Patrizier) beendeten die Monarchie und wandelten sie in eine ‚Republik‘ (res publica = öffentliche Sache) um.“<sup>126</sup>

## **Plebejer**

### *Anno*

#### *Minilexikon:*

„In der Frühzeit der römischen Republik die große Masse der Bürger ganz unterschiedlicher Herkunft, die von der Staatsführung ausgeschlossen waren. Im Kampf gegen die regierenden → Patrizier erlangten sie schließlich die politische Gleichberechtigung und führenden Plebejerfamilien gelang der Aufstieg in den Adel (→ Nobilität). Die Gleichsetzung des Begriffs Plebejer mit der sozialen Unterschicht wurde erst in der Kaiserzeit üblich.“<sup>127</sup>

#### *Verfassertext:*

„Dem kleinen Kreis der Patrizier standen vor allem Bauern und Handwerker, aber auch bettelarme Tagelöhner und reiche Kaufleute gegenüber. Sie alle gehörten nicht zum Adel, sondern bildeten den Stand der Plebejer (plebs, lat. = Volk).“<sup>128</sup>

### *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

#### *Verfassertext:*

„Das Volk - die PLEBS (davon Plebejer) blieb von den Staatsämtern ausgeschlossen.“<sup>129</sup>

„Den breiten Massen, der misera plebs (dem ‚elenden Volk‘), [...]“<sup>130</sup>

### *Forum Geschichte*

#### *Verfassertext:*

„Publius, ein (erfundener) römischer Plebejer, stellt sich vor: Ich heiße Publius. Ich wohne auf dem Aventin und gehöre zur "plebs". Allerdings bin ich kein Klient eines Patriziers. [...] Wir sind Händler. Auch einige Handwerker gibt es unter unseren Verwandten. Mein Vater hat nicht weit von der Stadt viel Land gekauft. Die Bauern dort gehören auch zu den

<sup>126</sup> Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike (Anm. 60) S. 66.

<sup>127</sup> Askani, Bernhard/Wagener, Elmar (Anm. 88) S. 219.

<sup>128</sup> Askani, Bernhard/Wagener, Elmar (Anm. 88) S. 130.

<sup>129</sup> Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg (Anm. 89) S. 48.

<sup>130</sup> Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg (Anm. 89) S. 54.

Plebejern. [...] Wenn Krieg ist, kämpfen meine Verwandten und ich als schwer bewaffnete Fußsoldaten, weil wir uns die teure Ausrüstung leisten können. Viele Plebejer im Heer sind aber nur leicht bewaffnete Fußsoldaten.“<sup>131</sup>

*Quellentext:*

„[Z]ur römischen Plebs der frühen Republik zählten nicht nur die Klienten und damit überwiegend bäuerliche Kleinproduzenten, sondern ebenso unabhängige freie Bauern, Handwerker und Händler, jedoch auch nichtadlige Bürger mit so großem Besitz und Vermögen, dass sie die Rüstung eines Schwerbewaffneten erwerben konnten.“<sup>132</sup>

*Geschichtsbuch*

*Lexikon:*

„In der frühen römischen Republik der → Stand, der von der Herrschaft ausgeschlossen war und mit den → Patriziern um die Beteiligung an der Macht kämpfte (S. 132/133). Zu den Plebejern gehörten sowohl wohlhabende als auch arme Familien. Erst als reiche Plebejer Aufnahme in den Adel (→ Nobilität) fanden und sich die → Ritter als eigenständige Gruppe ausbildeten, wurde ‚Plebejer‘ zur Bezeichnung der sozialen Unterschicht, d.h. der einfachen Handwerker und Bauern.“<sup>133</sup>

*Verfassertext:*

„Zu den Plebejern gehörten wohlhabende und arme Bauern, Kaufleute, Handwerker und Tagelöhner. Sie bildeten also von Anfang an keine einheitliche Gruppe und hatten deshalb auch unterschiedliche Interessen [...].“<sup>134</sup>

*Zeitbilder*

*Verfassertext:*

„Plebejer [...] - das war die Masse der freien, unabhängigen Kleinbauern, Handwerker und Händler. Manche von ihnen waren recht vermögend, doch sie hatten kein Recht zur politischen Mitbestimmung.“<sup>135</sup>

Die Gegenüberstellung der einzelnen Begriffserklärungen ließe sich in dieser Form beliebig fortsetzen, allerdings wird die Aufbereitung der Termini aus der Fachsprache

<sup>131</sup> Regenhardt, Hans-Otto (Anm. 36) S. 140.

<sup>132</sup> Regenhardt, Hans-Otto (Anm. 36) S. 142.

<sup>133</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Anm. 32) S.247.

<sup>134</sup> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Anm. 32) S. 132.

<sup>135</sup> Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike (Anm. 60) S. 67.

bereits aus den ersten Beispielen deutlich. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sowie *Zeitbilder* bieten für die ausgewählten Begriffe keine expliziten Erklärungen und beantworten die Fragen *Was ist...?* oder *Welche Aufgaben hat...?* in den Verfassertexten nur ansatzweise. In den meisten Fällen wird der Leser lediglich mit einer Übersetzung des Begriffes aus der oder in die Quellsprache abgespeist. Das Fehlen eines entsprechenden Eintrags im Anhang erschwert vor allem die Schnellsuche und schmälert in gewisser Weise auch die Wichtigkeit des Begriffes. Vor allem in *Zeitbilder*, welches weder Marginalien noch andere Formen des Hervorhebens verwendet, ist die Gefahr groß, signifikante Begriffe zu übersehen und deren Bedeutung zu unterschätzen. Im Anhang *Personen und Begriffe* finden sich neben zahlreichen Namen nur wenige Erläuterungen zu Fachbegriffen, diese vorwiegend im Telegrammstil.

Die weiteren 3 Unterrichtsbücher *Anno*, *Forum Geschichte* und das *Geschichtsbuch* sind in der Handhabung des verwendeten Fachvokabulars in etwa gleichwertig. Hervorzuheben sind die Verweise auf weitere erklärte Begriffe innerhalb der Lexikoneinträge von *Anno* und dem *Geschichtsbuch*. Des Weiteren werden innerhalb der Erläuterungen keine weiteren Fachtermini verwendet, die das Verständnis beeinträchtigen könnten. Die Ähnlichkeit einiger Textauszüge des *Geschichtsbuchs* mit *Forum Geschichte* ist darauf zurückzuführen, dass beide Bücher im selben Verlag erschienen sind.

Die Textpassagen wurden zusätzlich hinsichtlich ihres Informationsgehaltes untersucht; für den Begriff *Senat* ergibt sich folgende Statistik:

	Anno	Vergangenheit	Forum	Geschichtsbuch	Zeitbilder
<b>Informationen</b>	6	4	5	8	0
<b>Wortbedeutung</b>	Rat der Alten	/	lat. ‚senex‘, Greis; Rat der Alten	lat. ‚senex‘, Greis; Rat der Alten	/
<b>Definition</b>	ehemalige Magistrate auf Lebenszeit Aufgaben nicht gesetzlich festgelegt	ranghöchste Schicht Senatoren sind Patrizier 300, später 600 Senatoren	Zentrum der Politik ehemalige Magistrate Kaum rechtliche Befugnisse	Zentrum der Politik ehemalige Magistrate Versammlung der Adligen 300, später 600 Mitglieder Patrizier, später auch Plebejer	/

				kaum rechtliche Befugnisse	
<b>Funktion</b>	lenkt den Staat mit Autorität und Erfahrung bestimmt Außenpolitik will Aufsicht über staatliche Ordnung	bestimmt die Politik	Leitung des Staates mit gesammelter politischer Erfahrung	Leitung des Staates mit gesammelter politischer Erfahrung	/

**Tabelle 9:** Informationsgehalt der erläuternden Textkomponenten am Beispiel *Senat*

### 2.3.3.2 Metaphorik

In der Alltagswelt gilt Sprache – geschriebene oder gesprochene – als das signifikante Kommunikationsmedium neben visuellen Medien aller Art. Als solches übernimmt die Sprache verschiedene Funktionen, wie etwa das Übermitteln von Informationen, Unterhaltung oder unmittelbare Aufforderung zu Handlungen. Während sich literarische Texte teils großzügig aus dem Fundus rhetorischer Figuren und anderer Stilmittel bedienen und damit Fähigkeiten auf den Plan rufen, die dieses Codierungssystem zu durchschauen vermögen, werden von informativen Texten eine klare Sprache und Formulierung erwartet, welche möglichst keinen Interpretationsspielraum gestatten. Zeichen- und Bildhaftigkeit und eine daraus resultierende vielschichtige Bedeutungsebene sollen demnach in den Bereich der Literatur und der Kunstsprache als solche verbannt bleiben.

Schulbuchtexte sind in erster Linie Informationsträger für ein spezifisches, nach vorgegeben Kriterien wie Altersstufe oder Leistungsstufe ausgewähltes Publikum. Je verständlicher die verschriftlichten Informationen konzipiert sind, desto schneller und problemloser erfolgt der beabsichtigte Wissenstransfer, wobei sich die Verleger und Autoren durchaus einer Gradwanderung aussetzen. Einerseits muss im Kontext Schule nicht nur aus sprachpädagogischer Sicht ein angemessener Nutzungsgrad der Bildungssprache erzielt werden, welche alltagssprachliche Elemente mit dosierten Sachverhalten aus Fach- und Wissenschaftssprache kombiniert, andererseits darf sich

das Schulbuch durch Abstraktion und Komplexität nicht zu sehr von der Alltagssprache oder der in der Lehrer-Schüler-Kommunikation verwendeten Schulsprache entfernen.

Im Hinblick auf Sprachkomplexität wurden die ausgewählten Schulbücher hinsichtlich Metaphern und anderer bildhafter Ausdrücke untersucht. Grundsätzlich hängt bei Schulbuchtexten wie bei anderen Textsorten die Verständlichkeit oder der Interpretationsspielraum metaphorischer Ausdrücke vom „Metapherotyp, der Ausdrucksform der Metapher und ihrer Anbindung an geteiltes Wissen sowie weiterhin von ihrem Symbolisierungsmodus“<sup>136</sup> ab. JÖRG JOST zeigt in seinem Beitrag *Wann verstehen, wann interpretieren wir Metaphern?*, „dass wir Metaphern desto eher ‚verstehen‘, je konventioneller ihre Ausdrucksform und Funktion, je evidenter ihre interagierenden Gemeinplatzsysteme und je gewöhnlicher ihr Modus der Symbolisierung ist.“<sup>137</sup> Ist dies nicht der Fall, ist der Rezipient zu Interpretationshandlungen angehalten, die je nach Metapherotyp – JOST unterscheidet zwischen lexikalisierten, konventionalisierten und poetischen oder lebendigen Metaphern<sup>138</sup> – unterschiedliche Dimensionen des Verstehens erreichen. JOST beschreibt das Verstehen verschieden ausgeprägter Metaphorizität hierbei mit „buchstäblichen“ und „ästhetischen“ Dimensionen, mit „propositionalem Verstehen“, also dem Verstehen des ausgedrückten Sachverhaltes, und mit „ästhetischem Erleben“<sup>139</sup>.

Lexikalisierte, konventionalisierte und lebendige Metaphern unterscheiden sich voneinander durch den Ausprägungsgrad von Emphase und Resonanz. Eine Metapher ist emphatisch, wenn sie nicht durch andere Wörter verdeutlicht oder umschrieben, also paraphrasiert werden kann. Resonant ist eine Metapher hingegen, wenn sie für die implizite Vermittlung von Bedeutungsinhalten unverzichtbar ist<sup>140</sup>. Von den genannten Metapherotypen erreicht die lexikalisierte Metapher die geringsten Grade an Emphase und Resonanz, während die lebendige oder poetische Metapher hohe Emphase und Resonanz aufweist. Lexikalisierte Metaphern sind fester Bestandteil der Gegenwartssprache und haben ihren Einzug in Wörterbücher bereits vollzogen, in

<sup>136</sup> Jost, Jörg: *Wann verstehen, wann interpretieren wir Metaphern?* In: *metaphorik.de* 15/2008. S. 125.

<sup>137</sup> Jost, Jörg (Anm. 121)

<sup>138</sup> Vgl. hierzu auch Kurz, Gerhard: *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>6</sup>2009. (= Kleine Reihe V&R 4032) S. 19 ff.

<sup>139</sup> Jost, Jörg (Anm. 121)

<sup>140</sup> Vgl. Jost, Jörg (Anm. 121) S. 126.

diesem Kontext mögen sie auch als erstarrte sprachliche Konstrukte verstanden werden. Sie eröffnen kaum Interpretationsspielraum und sind durchwegs begrifflich ersetzbar. Insofern reihen sich lexikalische Metaphern reibungslos in den Verstehensprozess ein, da sie aufgrund ihrer Lexikalität „in die Nähe alltagssprachlicher und damit gewohnter Ausdrücke mit ihren typischen und akzeptierten Gebrauchssituationen und –kontexten“<sup>141</sup> rücken. Konventionalisierte Metaphern gestatten durch erhöhte Emphase und Resonanz noch einen Rückgriff auf das Hintergrundwissen, sind deshalb auch nicht lexikalisiert. Sind konventionalisierte Metaphern jedoch Bestandteil von syntaktisch und semantisch festgefügtten Sprichwörtern, sprengen sie den Rahmen alltäglichen Verstehens nicht und sind somit mit ihren lexikalisierten Verwandten vergleichbar. Einziger Unterschied bleibt hierbei die Unveränderlichkeit eines sprichwörtlichen Ausdruckes. „Konventionalisierte Metaphern bilden eine Mittelstellung zwischen Verstehen und Interpretieren, da sich bei ihnen der Übergang zwischen Realismus und Erfindung vollzieht.“<sup>142</sup> Lebendige Metaphern haben mit der Alltagssprache und deren Bedeutungsebenen außer der Semantik einzelner Lexeme kaum mehr etwas gemein. Sie strotzen geradezu vor Vitalität und schaffen durch ihre Gebrauchsweisen und –kontexte gänzlich neue Bedeutungen. Auch die Absicht ihrer Verwendung ist nicht mit den lexikalisierten und konventionalisierten Metaphern vergleichbar. Sie treten vorwiegend in poetischen Texten auf und werden bereits von Aristoteles als Kunstwerke und Ausdruck genialen Schaffens bezeichnet.<sup>143</sup> Als solche implizieren sie beim Leser oder Hörer die Fähigkeit zum aktiven Interpretieren, um den Verstehensprozess in Gang zu setzen. Da poetische Metaphern in hohem Maße emotionslastig sind, bleibt ihnen der Zugang zur Sprache der Wissenschaft und zu diversen Fachsprachen verwehrt.

Wissenschaftliche Texte – und dazu zählen im weiteren Sinne auch Schulbuchtexte einzelner Fachgebiete – können nach PETER FINKE durchaus auf Metaphern als „Nebelwerfer der Hilflosigkeit“<sup>144</sup> verzichten, da sie nur Teilwahrheiten oder verzerrte Bilder des eigentlichen Sachverhaltes transportieren würden. Nun fügt er aber an anderer Stelle hinzu, dass Wissenschaft sich kontinuierlich in einem Zustand der

---

<sup>141</sup> Jost, Jörg (Anm. 121) S. 128.

<sup>142</sup> Jost, Jörg (Anm. 121) S. 133.

<sup>143</sup> Vgl. hierzu: Aristoteles: *Poetik*. Stuttgart: Reclam, 1982

<sup>144</sup> Finke, Peter: *Misteln, Wälder und Frösche: Über Metaphern in der Wissenschaft*. In *metaphorik.de* 4/2003. S. 47.

Entwicklung und der Veränderung befinde, weshalb das Verwenden von Metaphern zum Übermitteln von Teilerkenntnissen oder Erfahrungsschritten durchaus legitim sei, ja geradezu gefordert werden muss, um der neuen Sichtweise auch eine sprachlich neue Dimension zu verleihen oder – um es mit den Worten von GERHARD KURZ auszudrücken – eine „lexikalische Leerstelle auszufüllen“<sup>145</sup>. Metaphern seien laut LAKOFF/JOHNSON in vielen Situationen sogar angebracht, vorzugsweise in jenen, „in denen kontextuelle Unterschiede keine Rolle spielen und in denen alle Gesprächsteilnehmer die Sätze in gleicher Weise verstehen.“<sup>146</sup> Auch dann, wenn für einen bestimmten Erfahrungsbereich der Wortschatz nicht ausreicht oder – wie FINKE es beschreibt – zu „erklärungsschwach“<sup>147</sup> ist, bedarf es eines *Lehnwortes* oder *–ausdruckes* aus einem anderen Erfahrungsbereich.

Es bleibt allein die Frage zu erörtern, welche Metaphern gut bzw. geeignet sind und welche besser vermieden werden sollten. All jene Metaphern, welche sich bereits im allgemeinen Sprachgebrauch eingenistet haben und dem Leser oder Hörer nicht mehr als solche ins Auge stechen, folglich über die Zeit hin lexikalisiert wurden, bezeichnet FINKE als gute Metaphern. Neu hinzu kommende Metaphern müssen sich erst bewähren und werden gegebenenfalls konventionalisiert oder bestenfalls lexikalisiert, sofern sie durch ihren Gebrauch nicht Verwirrung stiften. Zu unterscheiden ist auch, ob Metaphern einen didaktischen oder einen rein kreativen Zweck erfüllen, ob sie allenfalls für eine „blumige Ausdrucksweise“ oder als „Ornament“ benutzt werden, ob sie eine Aussage bekräftigen oder als Verfremdungseffekt eingesetzt werden. Für das Verständnis von Metaphern ist in allen Fällen unerlässlich, dass die Begriffe und Ausdrücke aus anderen Erfahrungsbereichen den Bereich, in dem sie verwendet werden, konzeptualisieren und definieren. Dies geschieht nur dann, wenn dem Leser oder Hörer die entsprechenden Erfahrungsbereiche bereits geläufig sind. Sofern zwei Kommunikationspartner nicht denselben kulturellen oder wissensmäßigen Hintergrund haben oder unterschiedliche Wertvorstellungen und Weltanschauungen vertreten, wird

---

<sup>145</sup> Kurz, Gerhard (Anm. 123) S. 9.

<sup>146</sup> Lakoff, George/Johnson, Mark: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 1998. S. 20.

<sup>147</sup> Finke, Peter (Anm. 128) S. 48.

Verstehen erschwert wenn nicht gar verhindert<sup>148</sup>. In solchen Fällen ist Verstehen nur möglich, wenn die Bedeutung ausgehandelt wird.

Im Falle des Schulbuches wird von den Autoren und Verlegern eine besondere Sensibilität für die erfahrungs- und wissensmäßigen Hintergründe der Leserschaft verlangt. Bedeutungen können nicht ausgehandelt werden, sondern müssen klar ersichtlich oder explizit erklärt sein. Sofern Schulbücher sich metaphorischer Sprachmuster bedienen, müssen diese innerhalb des Erfahrungshorizontes der Schüler angesiedelt sein oder müssen diesem durch Erklärungen einverleibt werden. Die Beziehungen zwischen der Metapher und dem eigentlichen Sachverhalt müssen nach sprachlogischen und verständnistheoretischen Kriterien Ähnlichkeit oder Analogie aufweisen. Werden diese Forderungen vernachlässigt, sind Verständnisschwierigkeiten die Folge.

Der Gebrauch metaphorischer Ausdrücke findet in den einzelnen Schulbüchern eine unterschiedliche Ausprägung. Untersucht wurden hierfür jeweils drei Textpassagen zu denselben Themenkomplexen. Zum einen handelt es sich um die Auseinandersetzung Roms mit Karthago und den in der Folge ausgetragenen Punischen Kriegen als Beispiel für die chronologische Darstellung der Ereignisse. Als zweite Textprobe fungiert ein Auszug über die Familie im alten Rom; hierbei steht weniger die zeitliche Abfolge im Vordergrund, sondern vielmehr die deskriptive Darlegung gesellschaftspolitischer Zustände. Der dritte Auszug über die Verfassung und die politischen Strukturen schließlich orientiert sich in höherem Maße an wissenschaftlichen Grundlagen und appelliert verstärkt an das Fachwissen der Rezipienten. Wenngleich die einzelnen Textbeispiele nicht unterschiedlichen Textsorten zugewiesen werden können, dominieren doch verschiedenen Textmerkmale. Während die Passagen über die Punischen Kriege den vergleichsweise größten Anspruch an Narrativität für sich verbuchen, ist den Texten über die Familie ein weitgehend deskriptiver Charakter eigen. Die Textstellen über die Verfassung sind aufgrund ihres Informationsgehaltes und des hohen Anteils an Fachtermini in den meisten Büchern einfacher gehalten. Dies äußert sich vor allem in kürzeren Sätzen und der Vermeidung parataktischer Satzbaumodelle. Allen voran sei hierzu das Textbeispiel aus dem Schulbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* zitiert, welches andernorts eine durchschnittliche Satzlänge von 15,5

---

<sup>148</sup> Vgl. Lakoff, George/Johnson, Mark (Anm. 129) S. 264.

Wörtern pro Satz aufweist, und hier nur mit einer durchschnittlichen Länge von 11,9 Wörtern zu Buche schlägt.

Wie in den vorangegangenen Ausführungen über die Handhabung von Metaphern gefordert, finden sich in den untersuchten Schulbüchern nur Metaphern mit geringem emphatischen Gehalt und kaum nennenswerter Resonanz. Die meisten metaphorischen Wendungen innerhalb der Texte sind bereits zu lexikalisierten Einträgen in den gängigen Nachschlagewerken avanciert und werden vom Leser kaum mehr in ihrer ursprünglichen Form wahrgenommen. So steht die bildhafte Wendung *dem Erdboden gleichmachen* zweifelsohne für *völlige Zerstörung*, auch an einer materialisierten *Erinnerung*, an der so einiges *haften bleibt*, stößt sich kein Leser. Etwas kann *ins Auge stechen*, ohne zu verletzen, wo hingegen die *Verletzung eines schriftlichen Vertrages* durchaus schmerzhaft Folgen haben kann. *Ein Amt bekleiden* heißt nicht, sich einem modischen Diktat zu unterwerfen, und wer von *die Waage halten* hört oder liest, hat wohl kaum eine mit Binde versehene Justitia vor Augen. Wenn sich *das Blatt wendet*, kehrt das Schicksal ins Gegenteilige und lässt sogar das Römerreich im *Wachstum* gedeihen und *Wirtschaftsstärke* zeigen. Auch das *Tragen von Sorgen oder Ämtern* zieht allenfalls in karikierten Darstellungen die Lacher auf seine Seite. Derartige lexikalisierte Metaphern lassen sich ohne Weiteres mit weniger bildhaften Ausdrücken ersetzen, ohne die Bedeutungsebene zu ändern. Dies sei nun an einigen Beispielen aus den untersuchten Schulbüchern verdeutlicht. Vergleichend werden hierbei Textstellen einander gegenüber gestellt, die unter Verwendung unterschiedlicher Wörter und Wendungen dasselbe Bedeutungsmuster erlangen. Solche und ähnliche Ausdrücke erfordern vom muttersprachlichen Rezipienten kaum besondere Verstehens- und Interpretationskompetenzen. Inwieweit Metaphern aber von ihren primären Rezipienten – den Schülern – tatsächlich verstanden werden, soll eine empirische Untersuchung erheben.

<b>Anno</b>	<b>Durch die Vergangenheit</b> ...	<b>Forum Geschichte</b>	<b>Geschichtsbuch</b>	<b>Zeitbilder</b>
[...] <i>machten</i> sie schließlich 146 v. Chr. die Stadt Karthago <i>dem Erdboden gleich</i> .	[...] und <i>verwüsteten es so gründlich, dass kaum punische Reste erhalten</i>	[...] besetzten sie 146 v. Chr. die Stadt, <i>machten sie dem Erdboden gleich</i> [...] (S. 150)	[...] die Stadt <i>wird dem Erdboden gleich-gemacht</i> , der Boden verflucht. (S. 148)	[...] nahmen sie die Stadt ein, <i>zerstörten sie völlig</i> [...] (S. 70)

(S. 129)	<i>sind.</i> (S. 50)			
[...] wer <i>das Konsulat bekleiden</i> wollte [...] Auch setzte <i>die Verwaltung eines Amtes</i> ein Mindestalter voraus. In der Regel durfte jedes <i>Amt</i> nur einmal <i>ausgeübt</i> werden. (S. 132)	[...]mussten gleichzeitig <i>ein Amt bekleiden</i> . ( ... mit Ausnahme des <i>Konsulats</i> , das nach 10 Jahren wieder <i>bekleidet</i> werden durfte. [...] konnte man als nächstes <i>das Amt</i> eines Quaestors <i>bekleiden</i> . Das Mindestalter für <i>die Bekleidung dieses Amtes</i> lag bei 37 Jahren. Das <i>Konsulat</i> war das einzige <i>Amt</i> , welches mehrmals ausgeübt werden konnte. Die <i>Ausübung des Amtes</i> eines Diktators [...] (S. 47)	Wer <i>in den Senat kam</i> [...] [...] konnten nur Reiche <i>diese Ämter bekleiden</i> . (S. 144)	[...] die hohe <i>Ämter bekleidet hatten</i> . Allerdings konnten in Rom nur Reiche <i>Beamte</i> werden [...] Auch weiterhin durften nur Plebejer <i>Volkstribune</i> werden. (S. 136 f.)	In den folgenden 150 Jahren <i>hatten</i> sie alle öffentlichen <i>Ämter</i> (Magistrate) und die hohen Priesterstellen <i>inne</i> . Jedes <i>Amt</i> wurde[...] <i>besetzt</i> . Im Zuge der Ämterlaufbahn durfte ein <i>Amt</i> nicht mehrmals nacheinander <i>ausgeübt</i> werden. (S. 66 f.)
[...] mit <i>dem Wachstum des Römerreiches</i> [...](S. 131) Die <i>Ausdehnung des römischen Machtbereiches</i> über Italien ... (S. 129) [...] die <i>Ausdehnung des Reiches</i> [...] (S. 131)	[...] schrittweise <i>erweiterten sie ihren Einflussbereich</i> [...] (S. 49)	[...] <i>ihren Einfluss</i> in Sizilien <i>auszubauen</i> [...] [...] hatte Rom sein <i>Herrschaftsgebiet</i> <i>ausgedehnt</i> [...] (S. 148)	[...] hatte Rom sein <i>Herrschaftsgebiet</i> <i>ausgedehnt</i> . (S. 148)	[...] die <i>Vormachtstellung</i> im westlichen Mittelmeer <i>erobert</i> . (S. 69)

Tabelle 10: Gegenüberstellung lexikalisierter metaphorischer Ausdrücke

Des Weiteren sind Wendungen zu nennen, deren Bedeutung zwar nicht schriftlich nachzulesen ist, aber dennoch in der Sprachkonvention verankert wurde. Solche konventionalisierten Metaphern machen knapp ein Drittel der bildhaften Ausdrücke in den erwähnten Unterrichtsbüchern aus. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Komposita wie *wirtschaftsstark*, um prädikative Ergänzungen wie *die Friedensbedingungen waren hart* oder um die Substitution eines konventionellen Wortes wie Kampf oder Krieg durch einen Begriff aus dem Sport: *nach über hundertjährigem Ringen*. Sämtliche Äußerungen sind nachvollziehbar und lassen kaum Interpretationsspielraum, sind aber dennoch nicht in den Bedeutungslisten der gängigen Wörterbücher und Nachschlagewerke enthalten.

Das Unterrichtsbuch *Anno* weist mit Abstand die meisten metaphorischen Wendungen auf, das Geschichtsbuch *Zeitbilder* bildet mit lediglich 3 bildhaften Wendungen innerhalb der untersuchten Textpassagen das Schlusslicht. Die meisten Metaphern sind innerhalb narrativer Abschnitte zu finden, während in deskriptiven Texten wenig bis gar keine Hinwendung zum bildhaften Sprachgebrauch festgestellt werden konnte. Wollte man vom Gebrauch metaphorischer Ausdrücke und Wendungen auf die Narrativität eines Textes schließen, so würde sich innerhalb der untersuchten Schulbücher folgende Aufstellung ergeben: *Anno*, *Forum Geschichte*, *Geschichtsbuch*, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder*. Auch scheint die Verwendung metaphorischer Ausdrücke einer bestimmten Themenabhängigkeit unterworfen zu sein: Je komplexer eine Thema ausfällt und je konzentrierter darüber referiert wird, umso sachlicher und – im Sinne der Metapher – karger fällt die Sprache aus. Demzufolge konnte der geringste Anteil an Metaphern in den Textabschnitten über die römische Verfassung nachgewiesen werden.

### 2.3.3.3 Mehrdeutigkeit

Texte oder sprachliche Zeichen können auf unterschiedliche Weise mehrdeutig sein. Im Hinblick auf die ausgewählten Schulbücher sei lediglich auf die Ebene der lexikalischen Zeichen hingewiesen, da diese den Hauptanteil in Bezug auf Mehrdeutigkeit ausmachen. Syntaktische oder semantische Ambiguitäten konnten in den ausgewählten Textstellen keine nachgewiesen werden. Jegliche Art von Mehrdeutigkeit kann Ursache von

Missverständnissen und Fehlschlüssen sein. Besonders in für Schüler geeigneten Texten sollten Polysemie, syntaktische oder semantische Ambiguitäten vermieden werden, um den Verständnisprozess nicht zu behindern. Da nach HEIDRUN PELZ Polysemie aber in natürlichen Sprachen der „Normalfall“<sup>149</sup> ist, BRIGITTE NERLICH und DAVID D. CLARKE gehen sogar davon aus, dass nahezu jedes Wort mehr oder weniger polysem ist<sup>150</sup>, muss für Schulbücher, in denen es vorrangig um die Bedeutung geht, umso mehr die Auflösung bzw. Disambiguierung mehrdeutiger sprachlicher Zeichen verlangt werden. Das bedeutet, dass schriftliche Äußerungen vom Kontext derart determiniert sein sollten, um den Prozess, der von der lexikalischen zur aktuellen Bedeutung führt<sup>151</sup>, nicht zu behindern und möglichst zu beschleunigen.

Zu beachten ist hierbei, dass man auch bei auf den ersten Blick nicht mehrdeutigen Wörtern auf unterschiedliche Interpretationsvarianten stoßen kann. MONIKA SCHWARZ und JEANNETTE CHUR zitieren in ihrem Werk über *Semantik* das Beispiel *Schule*: Das Wort kann auf verschiedenen semantischen Ebenen sowohl *Gebäude*, *Institution* als auch *Beschäftigung* bedeuten. Ähnlich verhält es sich mit dem in der Häufigkeitsliste der untersuchten Schulbücher an vorderster Front rangierenden geografischen Begriff *Rom*.

- (1) *Rom* beherrscht den Westen. (*Zeitbilder*)
- (2) Der Sieger hieß *Rom*. (*Zeitbilder*)
- (3) Ein schrecklicher Schlag für *Rom*! (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)
- (4) Sein Verhältnis zu *Rom* war lange Zeit gut. (*Geschichtsbuch*)
- (5) Die Frau war in *Rom* politisch rechtlos. (*Zeitbilder*)
- (6) ... und brachten die Überlebenden als Sklaven nach *Rom*. (*Forum Geschichte*)
- (7) Allerdings konnten in *Rom* nur Reiche Beamte werden, ... (*Geschichtsbuch*)
- (8) Der Stadtprätor vertrat sie in *Rom*. (*Anno*)

<sup>149</sup> Pelz, Heidrun: *Linguistik. Eine Einführung*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1999. S. 216.

<sup>150</sup> Nerlich, Brigitte/Todd, Zazie/Herman, Vimala/Clarke, David D.: *Polysemy. Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Berlin/New York: de Gruyter, 2003. S. 8. Im Original heißt es: „In the context of this book, we adopt as a working hypothesis the view that almost every word is more or less polysemous, with senses linked to a prototype by a set of relational semantic principles which incorporate a greater or lesser amount of flexibility.“

<sup>151</sup> Vgl. Schwarz, Monika/Chur, Jeannette: *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr, 2007. S. 29.

In den ersten vier Sätzen werden *Rom* aufgrund der Personifikation menschliche Eigenschaften zugesprochen: *Rom* herrscht, *Rom* siegt, *Rom* erleidet eine Niederlage, *Rom* pflegt Verhältnisse. Aus dem Kontext geht jedoch nicht hervor, ob es sich bei *Rom* um eine Person oder ein Volk, eine Stadt oder gar ein Reich handelt; der Begriff wird synonym für alle – zumindest die beiden letztgenannten – Varianten verwendet. Lediglich das Unterrichtsbuch *Anno* verzichtet in den meisten Fällen auf diese komprimierte Version und spezifiziert mit dem Völkernamen *Römer*. Jene Stellen, die *Rom* als Stadt oder Reich ausweisen, sind mit entsprechenden Lokalangaben versehen. Im Schulbuch *Zeitbilder* ist nahezu durchgehend von *Rom* die Rede, was hinsichtlich der allgemeinen Textknappheit nicht verwunderlich ist.

Die weiteren vier Beispiele kennzeichnen *Rom* als geografischen Ort, signalisiert durch die Lokalpräpositionen *in* und *nach*. Ob Frauen in der Stadt *Rom* oder im gesamten Römischen Reich rechtlos waren, ob das Beamtenwesen in der Hauptstadt oder auch in den Provinzen gleich organisiert war, geht aus den Angaben allerdings nicht hervor. Im Falle von *Rom* kann man nicht im strengen Sinne von Polysemie sprechen, zumal sämtliche semantischen Bedeutungsvarianten auf den gleichen Kern zurückgeführt werden können. Die Handhabung des Begriffes ist in den meisten untersuchten Schulbüchern vielmehr als vage zu bezeichnen.

Zahlreiche Wörter des benutzten Wortschatzes in den untersuchten Schulbüchern sind mit mehreren Bedeutungen in den gängigen Nachschlagewerken zur deutschen Sprache nachzulesen und gehören somit zu den Polysemen. Aufgrund ausreichender kontextueller Determination wird dem Rezipienten allerdings kaum oder gar kein Anlass zur Interpretation gegeben. Isolierte Polyseme wie *Recht*, *Zeit*, *Verfassung*, *Ordnung* oder *Schicht* lassen eine Reihe verschiedener Schlüsse in Bezug auf die lexikalische Bedeutung zu. Folgende Beispiele aus den Unterrichtswerken legen jedoch eindeutig eine spezifische Bedeutung fest.

(9) Er [der Vater] besaß das *Recht* (im Sinne von *Anrecht*), sein Kind einem Nachbarn auszuliefern.

(10) Sie [die Römer] haben vielmehr die *Verfassung* (im Sinne von *Gesetzesgrundlage*) den Erfordernissen jeder *Zeit* (*Zeitraum*, *Epoche*) angepasst.

(11) Vier Ädilen sorgten für *Ordnung (Zucht und Disziplin)*, Sicherheit und Sauberkeit in der Stadt.

(12) Das Zentrum der politischen *Ordnung (im Sinne von Struktur)* in der römischen Republik bildete der Senat.

(13) Die Senatoren repräsentierten die ranghöchste *Schicht (im Sinne von Bevölkerungsschicht)*.

Zweifel bei der Zuordnung der Bedeutung könnten jedoch mit Metaphern kombinierte Polyseme hervorrufen. Dieses Phänomen ist keine Seltenheit, denn Polyseme entstehen häufig durch metaphorische oder metonymische Übertragung<sup>152</sup>. Als Beispiel sei ein Satz aus dem *Geschichtsbuch* zitiert:

(14) In einem spektakulären *Zug* hatte Hannibal mit Kriegselefanten die Alpen überschritten.

Das Wort *Zug* ist in den Nachschlagewerken mit folgenden Bedeutungen erklärt: Eisenbahn*zug*, Charakter*zug*, Um*zug* (Menschenauf*lauf*), *Zug*kraft, Wind*zug* und dem Homonym zum geografischen Namen *Zug*, einem Kanton in der Schweiz. Zumindest aus heutiger Sicht wäre eine Alpenüberquerung in einem Eisenbahn*zug* durchaus möglich, auch ein Um*zug* über die Alpen wäre mit ein wenig Phantasie denkbar. Die Enthüllung der aktuellen Bedeutung des Lexems *Zug* wird allerdings erst mit der Auflösung der Metapher möglich: Im Textbeispiel handelt es sich um den Lehnbegriff (Schach)*zug* aus dem Quellbereich *Spiel*.

Ein weiterer Unsicherheitsfaktor tritt mit vagen Bedeutungen auf den Plan, welche in den untersuchten Schulbüchern jedoch nicht ein umfassendes Verständnis beeinträchtigen, sondern allenfalls eine Information verschleiern wie folgendes Beispiel aus *Zeitbilder* verdeutlichen soll:

(15) Die Frau war politisch rechtlos und konnte kein Rechtsgeschäft ohne einen *Mann* durchführen.

---

<sup>152</sup> Vgl. Kessel, Katja/Reimann, Sandra: *Basiswissen deutsche Gegenwartssprache*. Tübingen und Basel: A. Francke, 2005. S. 164.

Einige Zeilen weiter ist die Rede von *ihrem Mann* und das Kapitel über die römische Ehe lässt mit *Ehemann* keinerlei irreführenden Rückschlüsse zu. Ob einer Frau nun in dieser besonderen Situation Rechtsgeschäfte an der Seite *ihres* oder *eines* beliebigen Mannes gestattet sind, wird dem unwissenden Leser nicht eröffnet.

In der Kategorie lexikalischer Ambiguitäten sind neben den Polysemen auch Homonyme zu nennen, welche in der deutschen Sprache aufgrund der Möglichkeit grafischer Differenzierung nur selten anzutreffen sind<sup>153</sup>. In wissenschaftlichen Texten zur Linguistik werden infolgedessen immer dieselben Beispiele aufgelistet; eines davon findet sich in einigen Schulbüchern in der Übersetzung des lateinischen Schreckensrufes *Hannibal ante portas*: Hannibal vor den Toren Roms! Vor allem im Plural besteht bei den unterschiedlichen Wörtern *der Tor* und *das Tor* völlige Homografie. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird eben genanntes Beispiel keine Fragen offen lassen, zumal dem durchschnittlichen Leser das Synonym *Narr* zu *Tor* sicher geläufiger sein mag und die Lesart *Hannibal vor den Narren Roms* mit den Punischen Kriegen im Hinterkopf wohl keinen Sinn ergibt. Anders verhält es sich bei der Mengenangabe *80 Tonnen Silber* in *Forum Geschichte*: 80 Fässer Silber oder 80.000 Kilogramm Silber?

#### 2.3.4 Übergeordnete Einheit Text

Bislang existiert in der Sprachwissenschaft keine allgemein anerkannte Definition von *Text*. Grundsätzlich wird als Text eine abgeschlossene schriftliche oder schreibbare Aussage verstanden, die aus mehreren inhaltlich und formal zusammenhängenden vollständigen oder unvollständigen Sätzen besteht. Aus sprachsystematischer Sicht gewinnt vor allem die Erarbeitung einer Textgrammatik grundlegende Bedeutung, deren Ziel die Untersuchung der satzübergreifenden Struktur ist. Aufgrund der Berücksichtigung textexterner Faktoren und der Theorie, bei Texten handle es sich vornehmlich um Sprechakte mit bestimmter Intentionalität, erscheinen kommunikationsorientierte Ansätze oft gewinnbringender als sprachsystematische Betrachtungen, wenn es um die Eigenschaften eines Textes geht. KLAUS BRINKERS Untersuchung der Geschichte der Linguistik kristallisierte eine Tendenz von einer

---

<sup>153</sup> Vgl. Pelz, Heidrun (Anm. 134) S. 212.

sprachsystematischen Textlinguistik hin zu kommunikationsorientierten Ansätzen heraus.<sup>154</sup> Hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit von Texten haben DE BEAUGRANDE und DRESSLER sieben signifikante Prinzipien zur Textbestimmung erarbeitet<sup>155</sup>:

Die *Kohäsion* bezieht sich auf die Oberflächenstruktur des Textes, auf die äußere Gestalt in Form von Syntax und grammatischen Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Zeichen.

Unter *Kohärenz* versteht man den Zusammenhang auf der logischen Ebene. Im Vergleich zur Kohäsion steht hierbei die Tiefenstruktur eines Textes im Zentrum der Untersuchung.

*Intentionalität* ist ein nicht mehr rein textbezogenes Phänomen, sondern bezieht sich in erster Linie auf den Verfasser bzw. den Autor des Textes und legt den Beobachtungen die Annahme zugrunde, dass mit der Textproduktion jeweils ein bestimmtes Ziel verfolgt wird.

*Akzeptabilität* hingegen bezieht sich auf den Rezipienten: Sofern dieser das Satzbild als in seiner Sprache richtig erkennt, gilt der Satz bzw. Text als akzeptabel. Akzeptabilität korreliert nicht zwingend mit der Grammatik, denn auch ein grammatikalisch einwandfreier Satz kann als unakzeptabel eingestuft werden. Nach DE BEAUGRANDE und DRESSLER hängt die Akzeptabilität eines Textes sowohl von seiner Kohärenz und Verständlichkeit ab, als auch von der Bereitschaft des Rezipienten, den Text zu verstehen.<sup>156</sup> Texte werden in vielen Fällen auch in Ermangelung kohärenter und kohäsiver Merkmale akzeptiert, da Leerstellen mit Hilfe des enzyklopädischen Wissens der Konsumenten kompensatorisch ausgefüllt werden können.

*Informativität* meint ein Wechselspiel von Erwartetem und Unerwartetem, Wahrscheinlichkeit und Unwahrscheinlichkeit, Bekanntem und Unbekanntem. Unerwartetes und Unbekanntes steigern die Informativität eines Textes und erhöhen analog dazu die Aufmerksamkeit des Rezipienten. Diskontinuitäten und Diskrepanzen in Form von fehlenden oder widersprüchlichen Informationen stören die Aufnahme dieser

---

<sup>154</sup> Vgl. hierzu **Brinker, Klaus**: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin 2001.

<sup>155</sup> Vgl. zu den einzelnen Prinzipien **Wikipedia** sowie **Fleischer, Wolfgang/Helbig, Gerhard/Lerchner, Gotthard (Hg.)**: *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Frankfurt am Main 2001. S. 475 ff.

<sup>156</sup> Vgl. **Wikipedia**: Akzeptabilität.

jedoch empfindlich, da sie im bereits vorhandenen Wissen nicht eingeordnet werden können.

*Situationalität* fasst sämtliche außertextuellen Faktoren zusammen, die vor dem Hintergrund der Ansichten und Interessen von Produzenten und Rezipienten formuliert werden können. Diese Faktoren beziehen sich auf den persönlichen, sozialen und kulturellen Kontext sowohl des Verfassers als auch des Konsumenten.

*Intertextualität* betrifft das Verhältnis von Texten untereinander, in welcher Relation sie zueinander stehen. Der Begriff Intertextualität ist äußerst weit bemessen, sodass sowohl Text-Text-Beziehungen als auch Text-Bild-Beziehungen Aufmerksamkeit erfahren.

#### 2.3.4.1 Textsorten in den untersuchten Schulbüchern

Texte werden immer aus verschiedenen kommunikativen Bedürfnissen heraus produziert. Mit Schulbuchtexten verhält es sich nicht anders; das kommunikative Feld ist die Schule, der kommunikative Kontext der Unterricht und die kommunikativen Inhalte sind informativer Natur. Auch Texte in Schulbüchern lassen sich folglich einer Textsorte zuordnen, die bestimmte Charakteristika mit unterschiedlichen Funktionen aufweist. Allerdings herrscht in der Forschung keine Einigkeit über die Merkmale, welche zur Bestimmung heranzuziehen sind. Auf jeden Fall müssen bei der Untersuchung sowohl textinterne als auch textexterne Kriterien berücksichtigt werden.

Zu den textinternen Kriterien zählen beispielsweise jene paraverbalen, grafischen oder strukturellen Merkmale, welche bereits unter Kapitel 2.2 ausführlich behandelt wurden. Des Weiteren fließt der Stil des Textes in die Beurteilung mit ein. Im Bereich der Lexik bewegen sich Schulbücher innerhalb der Bildungssprache und kombinieren diese mit fachsprachlichen Elementen. Bezüglich der Grammatik dominiert der Verbalstil vor dem Nominalstil, wenn die beiden Werke *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* auch merklich häufiger auf Nominalisierungen zurückgreifen, um vermutlich der Kürze und Prägnanz Rechnung zu tragen.

- (1) Auch die *Wiederholung* einer Magistratur ... (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)
- (2) Die *Ausübung* des Amtes ... (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)
- (3) ... nach der *Überquerung* der Alpen ... (*Zeitbilder*)

(4) ... die gänzliche *Zerstörung* Karthagos ... (*Zeitbilder*)

Vergleichend hierzu inhaltlich ähnliche Beispiele mit verbalem Kern:

(5) ... *soll* ... die Alpen *überquert haben*. (*Anno*)

(6) ... *durfte* jedes Amt nur einmal *ausgeübt werden*. (*Anno*)

(7) ... die Stadt *wird* dem Erdboden *gleichgemacht* ... (*Geschichtsbuch*)

Im Hinblick auf die Themenentfaltung wechseln sich in den untersuchten Schulbüchern deskriptive und narrative Textpassagen ab. Sofern ein chronologischer Überblick über die Ereignisse gegeben wird, sind die einzelnen Abschnitte durchwegs narrativ, wenngleich Kohäsion und Kohärenz als Beiträge zur Narrativität auch unterschiedlich gewichtet sind. Wird jedoch auf Institutionen oder Zustände eingegangen, geht es vor allem um Spezifizierungen und situative Einordnungen, weshalb zu einer deskriptiven Themenentfaltung gewechselt wird. Aufgabestellungen und sonstige Anregungen – diese sind nicht Teil der gegenständlichen Untersuchung – folgen dem explikativen Modell. Grundsätzlich wird festgestellt, dass sich die Texte der untersuchten Schulbücher im Grenzbereich zwischen Nachricht und Narration bewegen, mancherorts tendenziell näher bei der Nachricht, andernorts umgekehrt<sup>157</sup>.

Textexterne Kriterien betreffend ist in erster Linie die Textfunktion zu nennen, welche bei den genannten Unterrichtswerken eindeutig eine informative ist. Appellfunktion haben die in regelmäßigen Abständen eingefügten Fragestellungen und Übungen. Aufgrund des Textmusters kann ein Text auch als komplexer Sprechakt verstanden werden. Es wird davon ausgegangen, dass ein Schulbuchtext ein Instrument ist, welches im Unterricht und darüber hinaus (Proposition) als Informationsgrundlage heran gezogen wird. Die dominierende Illokution wäre demnach *informieren* und in einem zweiten Moment *appellieren*. SEARLES Klassifikation zufolge entspräche dies am Beispiel der untersuchten Schulbücher der repräsentativen Illokutionsklasse mit Beschreibungen, Feststellungen, Behauptungen und Explikationen und der direktiven Illokutionsklasse mit Anordnungen, Befehlen, Bitten, Ratschlägen, Empfehlungen oder

<sup>157</sup> Kessel, Katja/Reimann, Sandra (Anm. 134) S. 200 ff.

Vorschlägen in Bezug auf die Arbeitsaufträge<sup>158</sup>. Daraus resultiert als perlokutionäres Ziel der Wissenstransfer oder das Erreichen einer höheren Kommunikationsebene in einem bestimmten (Fach)Bereich.

#### 2.3.4.2 Kohäsion und Kohärenz – zwei grundlegende Textualitätskriterien

Zur Textproduktion reicht es nicht aus, Satz an Satz zu reihen, ohne die einzelnen Sätze syntaktisch und semantisch miteinander zu verknüpfen. Einem Text liegt neben der oberflächlichen Struktur nämlich vor allem eine Tiefenstruktur zugrunde. Diese ist nicht allein aufgrund der konkreten Textoberfläche und der gegebenen Verknüpfungsanweisungen ersichtlich, sondern bedarf zusätzlich der Aktivierung eines allgemeinen außersprachlichen Wissens, welches dem Leser ermöglicht, beispielsweise kausale Zusammenhänge ohne entsprechende Signalisierung zu erkennen<sup>159</sup>. Grundsätzlich gilt aber für das Textverstehen als Folge des erfolgreichen Erschließens der Tiefenstruktur, dass Texte, deren Zusammenhänge deutlich signalisiert werden, leichter verständlich sind. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Kohäsions- und Kohärenzleistungen von Texten in erster Linie abhängig sind von der jeweiligen Textsorte. „Es kann durchaus zur Qualität eines Textes beitragen, wenn nicht alles, was verstanden werden soll, auch ‚ausgesprochen‘ wird.“<sup>160</sup> So reizvoll sogenannte „Textlöcher“<sup>161</sup> auch sein mögen und sollten sie vom Rezipienten auch ohne nennenswerte Anstrengung überbrückt werden können, dürfen Herausgeber und Autoren von Schulbüchern dennoch nicht dieses Risiko eingehen. Schulbuchtexte sind nämlich primär keine literarische Herausforderung, sondern stellen in erster Linie die Informationen und deren Bedeutungen in den Vordergrund. Was ANGELIKA LINKE, MARKUS NUSSBAUMER und PAUL R. PORTMANN in ihrem *Studienbuch Linguistik* äußerst positiv mit *Textarbeit* bezeichnen, sollte in Schulbüchern möglichst keinen großen Stellenwert einnehmen. Vor allem deshalb nicht, weil zur Herstellung von Kohärenz Wissen aktiviert werden muss, „das uns zu den erforderlichen Ergänzungen, zur Setzung von Bezügen

<sup>158</sup> Vgl. hierzu Searle, John R.: *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982.

<sup>159</sup> Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer, 2004. (= Reihe Germanistische Linguistik 121) S. 255.

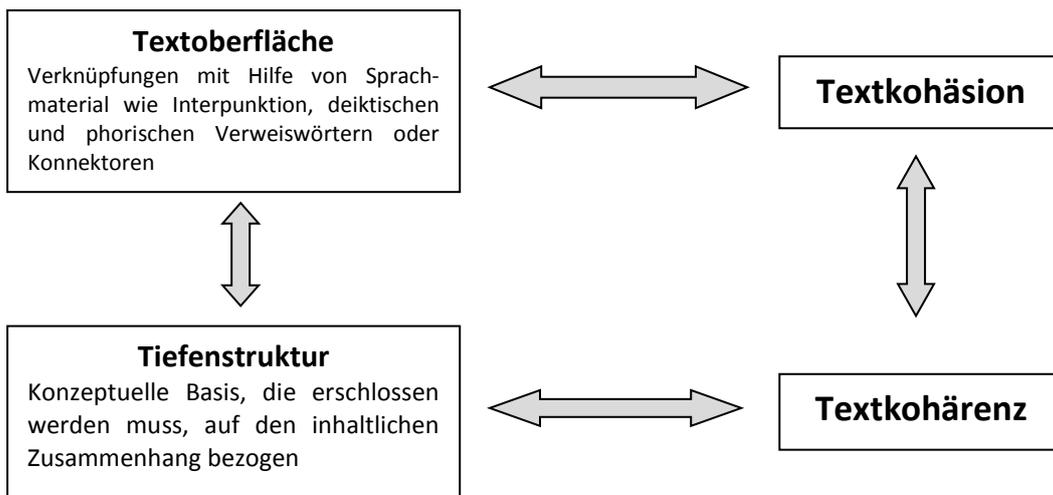
<sup>160</sup> Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 256.

<sup>161</sup> Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 256.

und Relationen, zur differenzierten Ordnung und Gliederung der linear gegebenen Textelemente und der damit verbundenen Informationen befähigt“<sup>162</sup> und dieses Wissen von Schülern (noch) nicht abverlangt werden kann bzw. unterschiedlich ausgeprägt ist.

In Bezug auf die ausgewählten Schulbücher wird folglich vorausgesetzt, dass sie inhaltliche Zusammenhänge herstellen und semantische Kriterien erfüllen. Insofern sollen an dieser Stelle die dafür eingesetzten Mittel nicht ermittelt, sondern lediglich erfasst und kategorisiert werden. Anschließend sollen die einzelnen Schulbuchtexte hinsichtlich ihrer Kohäsions- und Kohärenzleistung untereinander verglichen werden.

Um die Verknüpfungsebenen Kohäsion und Kohärenz voneinander abzugrenzen, sei auf das *Studienbuch Linguistik* der Autoren ANGELIKA LINKE, MARKUS NUSSBAUMER und PAUL R. PORTMANN verwiesen, welche folgendes Modell propagieren:



**Grafik 11:** Kohäsion vs. Kohärenz<sup>163</sup>

Die Textverknüpfungsmodi der einzelnen Schulbücher sind vorwiegend einfach konzipiert und bedienen sich hauptsächlich kohäsiver Mittel an der Textoberfläche. Es dominieren bei der Nennung von Personen oder Sachverhalten anadeiktische sowie

<sup>162</sup> Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 256.

<sup>163</sup> Vgl. Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 256.

anaphorische Verweiswörter wie Pronomen oder Adverbien. Verdeutlicht sei dies an einem Textbeispiel aus den Unterrichtsbüchern *Anno* und *Forum Geschichte*:

- (1) Über hundert Jahre später erinnerte der Römer Livius in seinem Geschichtswerk noch einmal an *Hannibal*: „Er war äußerst kühn, wenn gefährliche Aufträge zu übernehmen waren. Gerade in Gefahren zeigte er sich sehr überlegt. Keine Anstrengung konnte ihn ermüden und *seinen* Mut besiegen. [...]“

Der Personenname *Hannibal* fungiert in diesem Falle als Bezugsausdruck. In den Folgesätzen wird der Verweis durch Pronominalisierung signalisiert, es handelt sich um einen anaphorischen Rückbezug.<sup>164</sup> Die syntaktische Funktion der Verweisausdrücke ändert sich im letzten Satz, weshalb die Referenz hierbei als heterosyntaktisch zu bezeichnen ist.<sup>165</sup>

Als Beispiel für eine deiktische Refokussierung mittels eines Demonstrativpronomens sei ein Textpassus aus dem *Geschichtsbuch* zitiert:

- (2) Von dort aus fiel Hannibal in Italien ein, nachdem die Römer wegen einer Vertragsverletzung Karthago *den Krieg* erklärt hatten. [...] *Dieser* Zweite Punische Krieg brachte Rom fast den Untergang.
- (3) *Ein römischer Feldherr* war nämlich [...]. In der Entscheidungsschlacht [...] schlug *dieser* Feldherr [...]

In den obigen Beispielen spricht man von objektdeiktischen Ausdrücken, eine Art der Verknüpfung, welche die Aufmerksamkeit des Lesers in eine konkrete Richtung lenkt. Aus diesem Grunde wird die Objektdeixis häufig verwendet; sie kommt wiederholt in allen untersuchten Schulbüchern vor, am häufigsten macht jedoch *Forum Geschichte* davon Gebrauch.

Auch Adverbien, bevorzugt Lokaladverbien übernehmen recht häufig eine deiktische Verweisfunktion. Ist der Bezugsausdruck eine Ortsangabe, wird in den Folgesätzen gerne mit dem Adverb *dort* darauf verwiesen. Häufig kommen

<sup>164</sup> Vgl. hierzu: **Graefen, Gabriele/Liedke, Martina**: *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke, 2008. S. 127 ff.

<sup>165</sup> Vgl. hierzu: **Kessel, Katja/Reimann, Sandra** (Anm. 134) S. 215.

lokaldeiktische Adverbien auch in Verbindung mit Präpositionen vor. Folgendes Beispiel aus dem *Geschichtsbuch* birgt neben einer Lokaldeixis mit Präposition auch ein temporaldeiktisches Adverb:

- (4) *Die erste römische Provinz war errichtet.* (Bezug) Die Karthager verlegten *daraufhin* (Temporaldeixis) ihre Tätigkeit nach *Spanien* (Bezug), [...]. *Von dort aus* (Lokaldeixis) fiel Hannibal in Italien ein.

Im Vergleich dazu ein Beispiel aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, welches auf die Verwendung deiktischer Mittel verzichtet und stattdessen den Bezugsbegriff *Spanien* innerhalb eines parataktischen Gefüges lexematisch rekurriert. Folgendes Verknüpfungsschema mittels Lexemrepetition ist dem inhaltlich-konzeptuellen Bereich der Kohärenz zuzurechnen.

- (5) Karthago hatte erfolgreich *Spanien* erobert und der karthagische Feldherr Hannibal zog *von Spanien* mit seiner Armee über die Alpen.

Neben Deixis, Phorik und Determination beispielsweise eines Demonstrativpronomens haben auch Konnektoren eine kohäsive Funktion. Hierzu zählen Wörter verschiedener Wortarten, allen voran Konjunktionen und Subjunktionen. An zweiter Stelle rangieren in den untersuchten Schulbüchern Relativwörter, welche sich durchgehend auf bereits erwähnte Sachverhalte beziehen, demnach einen Links-Konnex aufweisen<sup>166</sup>.

Die Aufdeckung der verbalen Kohärenz der untersuchten Schulbuchtexte ergab einen hohen Anteil an Rekurrenz, d.h. das „wiederholte Vorkommen eines Elements oder einer Relation im Text“<sup>167</sup>. Zu unterscheiden sind hierbei drei verschiedene Arten: Referenz-Rekurrenz, Strukturrekurrenz und Isotopie. Von den drei genannten ist die Verknüpfung durch Referenz-Rekurrenz am deutlichsten nachzuvollziehen und demnach in den Unterrichtswerken am häufigsten anzutreffen. Besonders evident wird der Zusammenhang bei Lexemidentität, auch lexematische Rekurrenz genannt. Alle Schulbücher weisen diese Form der Verknüpfung am Beispiel *Rom* auf, Ausdruck für die

<sup>166</sup> Vgl. **Graefen, Gabriele/Liedke, Martina** (Anm. 145) S. 283.

<sup>167</sup> **Kessel, Katja/Reimann, Sandra** (Anm. 134) S. 204.

Stadt selbst, für das Reich als Ganzes und für das Volk.<sup>168</sup> Während das Schulbuch *Forum Geschichte* mit dem Begriff *die Römer* eine stricte Abtrennung von der Stadt *Rom* und seinem Volk vornimmt und damit die Teil-Ganzes-Referenz oder Partialität zum Ausdruck bringt, verzichten die anderen Schulbücher, allen voran *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, vielfach auf diese Verweisstruktur. Lexemidentität findet sich außerdem bei den Eigennamen *Hannibal* und *die Karthager*, wengleich letzterer gelegentlich durch *die Punier* substituiert wird. Zwar liegen in allen drei Fällen jeweils mehrere Verweisausdrücke vor, sei es in Form von Pronominalisierung oder seltener in Form von Koreferenz (*Hannibal/der Feldherr*), Referenz- oder Koreferenzketten kommen aber kaum zustande. Wengleich die Referenz-Rekurrenz als Form der Wiederaufnahme die inhaltliche Vernetzung klar zum Ausdruck bringt, kann aber ein zu großer Abstand zwischen Bezugsausdruck und Verweisausdruck zu Verständnisschwierigkeiten führen, wie dies in folgendem Beispiel aus dem *Geschichtsbuch* der Fall ist:

- (6) Neben den Konsuln [...] und den Zensoren [...] gab es als wichtigste Beamte Prätores, Ädilen und Quästoren. Die gesamte Führungsschicht sollte herrschen. Eigenmächtige Handlungen eines Einzelnen sollten verhindert werden. *Sie* hatten besondere Aufgaben in der Staatsverwaltung.

Die inhaltliche Beziehung des Personalpronomens *sie* in Beispiel (6) liegt nicht eindeutig auf der Hand. Der Leser hat Mühe, der Satzfolge einen kohäsiven Zusammenhang zuzusprechen. Erst bei genauerer Betrachtung des grammatischen Numerus im Verb, kann der Schluss gezogen werden, dass sich der anaphorische Verweis auf *die wichtigsten Beamten Prätores, Ädilen und Quästoren* bezieht. Zwar ist bei der Analyse von Kohäsion und Kohärenz das satzübergreifende oder transphrastische Prinzip unumgängliche Voraussetzung, jedoch sollten allzu große Abstände zwischen Bezug und Verweis vermieden werden.

Neben Referenz-Rekurrenz liegt auch Strukturrekurrenz bei allen Texten vor. Hierzu zählen Merkmale wie die Wahl des Tempus, Modus und der Modalitäten. Ein verwendetes Tempus ist nicht nur charakteristisch für eine Textsorte, sondern sorgt auch dafür, dass der Text als Einheit empfunden wird. Ein Tempuswechsel ermöglicht

---

<sup>168</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.3.3.3

dann beispielsweise das Hervorheben punktueller Ereignisse oder am Beispiel Geschichtsbuch die Trennung heutiger Sichtweisen von der chronologischen Darlegung der Ereignisse.

- (7) In Spanien wurden zwei römische Provinzen eingerichtet. Außerdem verlangten die Römer: die Herausgabe aller Kriegselefanten und aller Kriegsschiffe bis auf zehn, eine Kriegskostenentschädigung von 10 000 Talenten, zahlbar in 50 Jahresraten, dass Kriege nur mit römischer Zustimmung geführt werden dürften. Diese letzte Bedingung *wird* den Karthagern zum Verhängnis. Ohne vorher in Rom die Erlaubnis einzuholen, *wehren* sie sich im Jahre 150 v. Chr. gegen Angriffe der Numider, die in ihr Gebiet *einfallen*. Die römische Kriegserklärung *folgt* unverzüglich. Da *unterwerfen* sich die Karthager. Sie *liefern* sämtliche Waffen aus. Als aber die Konsuln von ihnen *verlangen* ihre Stadt, die zerstört werden *soll*, zu verlassen, *weigern* sie sich. Drei Jahre lang *halten* sie der römischen Belagerung *stand* bis es *gelingt*, die Stadt zur Aufgabe zu bringen. Die Überlebenden *werden versklavt*, die Stadt *wird* dem Erdboden *gleichgemacht*, der Boden *verflucht*: Nie wieder *soll* er bebaut werden. Das Gebiet *wird* zur Provinz Afrika (146 v. Chr.). *Jetzt hat* Rom die uneingeschränkte Herrschaft im westlichen Mittelmeerraum.

Dieser Auszug aus dem *Geschichtsbuch* ist ein Beispiel für den Gebrauch des historischen Präsens. Das dominierende Tempus ist – wie von der Geschichtswissenschaft empfohlen – das Präteritum. Mit diesem Wechsel der Zeitform wird jedoch auf ein markantes Ereignis aufmerksam gemacht, welches für die weitere historische Entwicklung von außerordentlicher Bedeutung war. Dieses spannungserzeugende Stilmittel wird in der Fachliteratur allerdings nicht verwendet, da es Verwirrung stifte und eine nicht vorhandene Nähe suggeriere. Die Verwendung des historischen Präsens sei vor allem in der Trivalliteratur beliebt<sup>169</sup>.

Folgende Auszüge demonstrieren, wie mithilfe der Tempora Gegenwartsbezüge erzeugt werden können. In den Sätzen (9) und (10) wird dieser Verweis zusätzlich durch das Temporaladverb *heute* verstärkt.

---

<sup>169</sup> Vgl. Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide: *Einführung in die Geschichtswissenschaft I*. Opladen: Westdeutscher Verlag, <sup>5</sup>1989.S. 185f.

- (8) Leider *wissen* wir (heute) kaum etwas darüber, wie die römische Familie (damals) tatsächlich *lebte*. (*Geschichtsbuch*)
- (9) Wenn wir heute von Familie *sprechen*, *stellen* wir uns in der Regel Mutter, Vater und Kinder vor, [...]. (*Forum Geschichte*)
- (10) Wir *können* heute sagen, dass [...]. (*Forum Geschichte*)

Kaum ein Buch bedient sich so ausgiebig der strukturellen Rekurrenz im Bereich der Tempora wie das *Geschichtsbuch*. Bevorzugt wird hierbei mit dem Präsens operiert. Auch hinsichtlich der Vorzeitigkeit kann das *Geschichtsbuch* neben *Anno* am meisten Tempusvarianten vorweisen. Was den Modus der untersuchten Schulbücher betrifft, wird beharrlich der Indikativ verwendet, allerdings ändert das *Geschichtsbuch* häufig die Sprechereinstellung durch den Gebrauch von Modalverben.

- (11) [...] der Boden verflucht: Nie wieder *soll* er bebaut werden.

Beispiel (11) wechselt von der Sichtweise des Verfassers in die Sichtweise der historischen Figuren im Sinne von: *Wir verfluchen den Boden, auf dass er nie wieder bebaut werden kann*.

Neben der Textvernetzung auf lexematischer und grammatischer Ebene gehört auch die Rekurrenz auf wortsemantischer Ebene zu den wichtigen Untersuchungsfeldern der Textlinguistik. Isotopie kommt dann zustande, wenn ein semantisches Merkmal in verschiedenen Lexemen wiederkehrt. Aufgrund der subjektiven Einschätzung semantischer Elemente kann diese Herangehensweise mitunter problematisch sein<sup>170</sup>. Es handelt sich beim Isotopiekonzept nämlich nicht mehr um eine reine Referenzidentität zwischen Bezugsausdruck und Substituens, sondern über die Wortbedeutung hinaus um einzelne rekurrente semantische Merkmale<sup>171</sup>.

Ein Text kann parallel mehrere Isotopienetze aufweisen, davon hängt letztendlich die Komplexität des Textes ab. Auch der Hinweis von GABRIELE GRAEFEN und MARTINA LIEDKE, das Konzept der Isotopie würde bevorzugt für die Analyse von poetischen Texten und Witzen nutzbar gemacht, deutet darauf hin, dass diese Modell

<sup>170</sup> Vgl. Kessel, Katja/Reimann, Sandra (Anm. 134) S. 205.

<sup>171</sup> Vgl. Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 260.

Textarbeit voraussetzt. Die untersuchten Auszüge aus den Schulbüchern verzichteten grundsätzlich auf eine Textverknüpfung mit Tiefenstruktur und signalisieren Beziehungen stattdessen deutlich an der Textoberfläche. Einziges relevantes Beispiel für ein isotopisches Netz zum Klasse *Krieg* wurde im *Geschichtsbuch* entdeckt.

- (12) Dieser Zweite Punische *Krieg* (218-202 v. Chr.) brachte Rom fast den *Untergang*. Zwei römische Heere waren schon *geschlagen*, als die Römer 216 v. Chr. bei Cannae ihre bis dahin größte *Niederlage erlitten*. Das 80000 Mann starke Heer wurde in einer Umfangsschlacht *völlig aufgerieben*.

Kohärenz beschränkt sich nicht ausschließlich auf die sprachliche Ebene und den damit verbundenen Möglichkeiten der Signalisierung. Zur Herstellung von Kohärenz sind zudem außersprachliche Wissensbestände erforderlich, welche in der Wissenschaft allerdings noch nicht klar voneinander abgegrenzt wurden. Als grobe Richtlinie seien an dieser Stelle das „am wenigsten textbezogene und zugleich auch allgemeinste und umfassendste“<sup>172</sup> Weltwissen genannt. Dieser Bereich umfasst sowohl das Alltagswissen, etwa das Wissen um die Beschaffenheit verschiedener Gegenstände, das subjektive Erfahrungswissen bis hin zum Bildungs- und Fachwissen. Dieses Weltwissen ist immer determiniert durch den jeweiligen Kulturbereich und das soziale Umfeld. Die Schnittmenge dieser verschiedenen Wissensbestände lässt sich unter dem Begriff enzyklopädisches Wissen zusammenfassen. Voraussetzung für die Aktivierung außersprachlicher Wissensbestände ist die Fähigkeit, konzeptuelle Deutungsmuster anzuwenden<sup>173</sup>, die Fähigkeit, beispielsweise koordinative Beziehungen herzustellen oder temporale und kausale Beziehungen zu erkennen.

Bei der Analyse solcher außersprachlichen Phänomene werden vor allem Nachbarwissenschaften der Linguistik wie Psychologie, Philosophie oder Logik auf den Plan gerufen. Durch Anleihen aus diesen Wissenschaftszweigen ist es gelungen, wenigstens in einigen Bereichen Modelle und Konzepte zu erstellen. Hierzu zählen das Konzept der Präsuppositionen, die aus der Psychologie adaptierte Frame-script-Theorie oder die Thema-Rhema-Struktur.

<sup>172</sup> Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 257.

<sup>173</sup> Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 258.

### 2.3.4.3 Textverknüpfung mit außersprachlichen Wissensbeständen

Sowohl das Konzept der Präsuppositionen, als auch die Frame-script-Theorie oder die Thema-Rhema-Struktur versuchen, die Funktion von außersprachlichem Wissen bei der Herstellung von Textkohärenz zu erfassen und zu erklären.

Bei den Präsuppositionen handelt es sich – wie das lateinische Verb *praesupponere*, voraussetzen, bereits andeutet – um eine implizierte Voraussetzung von Wissen. Es wird hierbei zwischen pragmatischen oder gebrauchsbundenen Präsuppositionen und zeichengebundenen Präsuppositionen unterschieden. Wie schon unter 2.3.4.2 angedeutet, wird für das Verfassen von Schulbüchern ein möglichst klar nachvollziehbares Vernetzungsmuster gefordert. Dennoch sind die Rezipienten angehalten, ihr Wissen zu erforschen, wenn sie beispielsweise folgenden Satz lesen:

- (1) Der karthagische Feldherr Hannibal zog von Spanien *mit seiner Armee (mit Kriegselefanten!)* über die Alpen. (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Ohne das Wissen um die Zusammensetzung einer Armee wird der Leser vermutlich dem Irrglauben zum Opfer fallen, Hannibal sei ausschließlich mit Elefanten gegen Rom gezogen. Wenn in einem weiteren Satz von der *damaligen Welt(Anno)* die Rede ist, wird sich der Unkundige die Welt von vor zweitausend Jahren vorstellen, sich vielleicht architektonische Besonderheiten ins Gedächtnis rufen oder sich von illusorischen Bildern aus den Medien berieseln lassen; wem der Ausdruck *damalige Welt* jedoch geläufig ist, wird sich darauf besinnen, dass die *damalige Welt* noch nicht unsere Dimensionen hatte und dass wir frühestens seit 1492 von einer *heutigen Welt* sprechen können. Einige Zeilen weiter wird derartigen implizierten Voraussetzungen vorgebeugt, indem die Apenninenhalbinsel als *Italien* bezeichnet wird, wenngleich für die damalige Zeit allenfalls von italischen Völkern die Rede sein kann. Es scheint um vieles einfacher, bei den Rezipienten geografische Kenntnisse über Italien vorauszusetzen, als die Gebiete nach ihren historischen Namen zu benennen und damit erneut Erklärungsbedarf zu schaffen.

Bei aufmerksamer Erforschung der Texte in den ausgewählten Schulbüchern fallen immer wieder Aussagen auf, die Rückbezüge auf das Weltwissen erfordern. Die

Voraussetzung von Alltags- aber auch Fachwissen ist Teil einer jeden Kommunikation. Präsuppositionen gehören zu jedem Gespräch und finden sich in allen Texten. Expliziert werden sie in der Regel erst dann, wenn ein Kommunikationspartner Verständnisprobleme anzeigt. Nun fehlt aber am Beispiel Schulbuch die Möglichkeit zur Rückfrage. In solchen Situationen müssen die Rezipienten die Präsuppositionen erschließen, folglich „Textzwischenstücke“<sup>174</sup> konstruieren, um den gesamten Text als kohärent zu verstehen. Für solche Interferenzen gilt abzuwägen, wie viel Hintergrundwissen bei einem Schüler einer bestimmten Altersstufe angenommen werden kann und wie relevant die einzelnen Informationen sind. Wenn in nachstehendem Satz innerhalb des Kapitels über die Punischen Kriege vom Sieg über die Griechen die Rede ist, haftet der Aussage die Präsupposition an, es habe einen Krieg gegen die Griechen gegeben. Gleichwohl stellt der zweite Teil des Satzes, nämlich die Zerstörung Karthagos und deren Bedeutung für die Römer, die eigentliche Information dar.

- (2) *Der Sieg über die Griechen 168 v. Chr.* ist längst nicht so tief in der Erinnerung der Römer haften geblieben wie die Zerstörung Karthagos.

Insofern hätte der Satz *Die Zerstörung Karthagos ist tief in der Erinnerung der Römer haften geblieben* dieselbe Aussagekraft. Ein anderes Beispiel aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* leitet das Kapitel über die Punischen Kriege damit ein, dass Hannibal plötzlich vor den Toren Roms steht. Die Aussage impliziert, dass er von Afrika nach Europa übergesetzt haben muss, dass er ungeschlagen bis nach Rom vordringen konnte und, dass Hannibal ein Feldherr sein muss. Später im Text werden diese Lücken kataphorisch aufgefüllt:

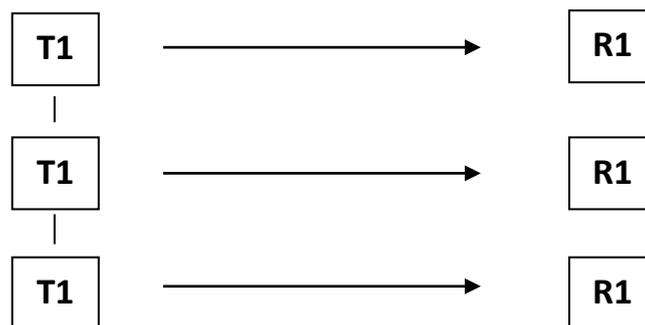
- (3) Drei Punische Kriege [...] waren die Folge. Hannibal ante portas – Hannibal vor den Toren Roms! Ein schrecklicher Rückschlag für Rom [...]. [...] Karthago hatte erfolgreich Spanien erobert und der karthagische Feldherr Hannibal zog von Spanien mit seiner Armee über die Alpen.

---

<sup>174</sup> Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (Anm. 139) S. 264.

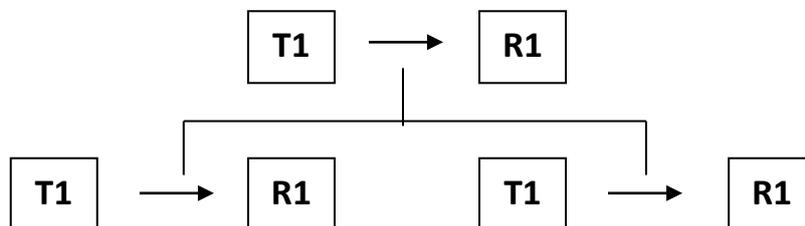
Derartige ‚Textlöcher‘ sind im Unterrichtswerk *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* häufiger anzutreffen. Während die anderen Schulbücher zwar auch nicht ohne das außersprachliche Wissen ihrer Leserschaft auskommen, wird die Textarbeit an diesem Buch gelegentlich zu einem riskanten Unterfangen, lässt man Schüler auf sich allein gestellt.

Auch bei der Frame-script-Theorie steht die Herstellung von Kohärenz mittels des außersprachlichen Wissens im Vordergrund. Allerdings wird man bei der Suche nach Beispielen in den ausgewählten Schulbüchern nicht fündig, denn die frames werden durchgehend in den zahlreich eingestreuten Überschriften unterschiedlichen Grades und den Marginalien vorgegeben. Anders verhält es sich mit der Thema-Rhema-Struktur, die jedem Textgeflecht immanent ist. Grundsätzlich folgen die Bücher derselben Struktur: Im Titel wird das Thema vorgegeben und erfährt anschließend eine durchlaufende Progression:



**Grafik 12:** Progression mit durchlaufendem Thema

oder setzt den Text mit Bezug auf ein übergeordnetes Thema (Hyperthema) fort:



**Grafik 13:** Progression mit abgeleitetem Thema

Ein Untertypus dieser Kategorie, die Progression mit thematischem Sprung, ist dadurch gekennzeichnet, dass im Textverlauf thematische Zusammenhänge nicht verbalisiert werden und diese wie in Beispiel 3 vom Rezipienten erschlossen werden müssen.

Die Textstruktur nach der Thema-Rhema-Gliederung ist in den einzelnen Schulbüchern unterschiedlich ausgeprägt. Jene Schulbücher, welche der Ausarbeitung des Themas mehr Platzvolumen einräumen, weisen in der Regel eine höhere Kohäsionsleistung auf. Dies trifft hauptsächlich auf die Schulbücher *Anno*, *Forum Geschichte* und dem *Geschichtsbuch* zu. In den beiden anderen Werken, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder*, sind häufiger Informationslücken anzutreffen, die von ihren Rezipienten die Fähigkeit zur Kohärenzbildung abverlangen. Wo Kohärenzherstellung erforderlich ist, fungieren temporale Beziehungen oft als einziges verknüpfendes Element.

### 2.3.5 Grammatikalische Analyse ausgewählter Textabschnitte

Texte sind laut Forderung der Linguistik „sinnvolle Verknüpfungen sprachlicher Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge“<sup>175</sup>. Am deutlichsten erkennbar wird der Zusammenhang anhand der verschiedenen Verweismöglichkeiten durch kohäsive und kohärente, sprachgebundene, semantische oder außersprachliche Mittel. Auch im Bereich der Grammatik besteht die Möglichkeit, Vernetzungsmuster anzuzeigen, wie dies am Gebrauch der Tempora bereits erläutert wurde. Die Grammatik stellt darüber hinaus Anweisungen bereits, denen der Leser – und auch Hörer – entnehmen kann, inwieweit Sprachzeichen in ihrem Bedeutungsumfang determiniert werden. Je einfacher Determinationsgefüge konstruiert sind und je präziser die Bedeutungsinhalte dargelegt sind, umso leichter verständlich wird der Text empfunden.

Im Folgenden werden nun jene Determinationsformen aufgelistet, welche für das Verständnis der ausgewählten Schulbuchtexte als relevant erachtet werden.

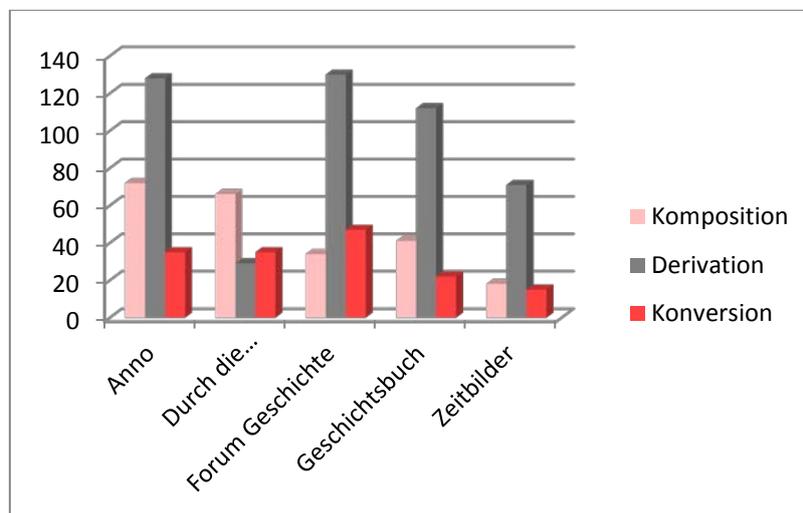
---

<sup>175</sup> **Weinrich, Harald:** *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, <sup>3</sup>2005. S. 17.

### 2.3.5.1 Zur Morphologie: Wortbildung

Die Wortbildung stellt eine Form der Determination im Inneren des Wortes dar. Diese Art der Eingrenzung beschränkt sich auf die Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv. Für die Analyse relevant sind drei Wortbildungstypen: Die Komposition determiniert eine Grundform durch ein weiteres Lexem; die Derivation bedient sich unterschiedlicher Ableitungsmorpheme – Suffixe und Präfixe –, um die Grundform zu determinieren; bei der Konversion schließlich wird die Grundform einer Zeichenklasse in eine andere übernommen, deren Flexive sie annimmt<sup>176</sup>.

Unabhängig von den Wortarten dominiert in nahezu allen Unterrichtsbüchern die Wortbildung durch Derivation, gefolgt von der Komposition.



**Grafik 14:** Verteilung der Wortbildungstypen in den untersuchten Schulbüchern

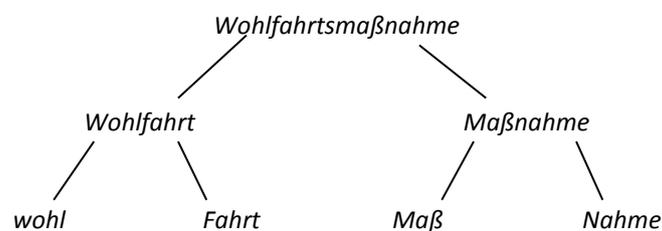
In der Gruppe der Komposita finden sich die meisten Zusammensetzungen innerhalb der Wortart Nomen. Man spricht in diesem Fall von Nominalkomposita. Hierbei wird bevorzugt nach dem Modell *Nomen + Nomen* verfahren, seltener werden Nomen mit Adjektiven (*Mittelitalien*) oder Nomen mit Pronomen (*Alltag*) kombiniert. Auch innerhalb der Verben sind Komposita nur selten anzutreffen, die meisten davon listet

<sup>176</sup> Detaillierter bei: **Weinrich, Harald** (Anm. 156) S. 913 ff., **Donalies, Elke**: *Basiswissen Deutsche Wortbildung*. Tübingen/Basel: A. Francke, 2007., **Erben, Johannes**: *Einführung in die deutsche Wortbildung*. Berlin: Erich Schmidt, <sup>5</sup>2006. (= Grundlagen der Germanistik 17), **Römer, Christine**: *Morphologie der deutschen Sprache*. Tübingen/Basel: A. Francke, 2006., **Altmann, Hans/Kemmerling, Silke**: *Wortbildung fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>2</sup>2005.

*Forum Geschichte* auf (*zurückkehren, herausgeben*). Viele der komplexen Wortbildungen in der deutschen Sprache sind bereits in den Wortschatz aufgenommen worden und werden oft kaum mehr als komplexe Konstruktionen wahrgenommen. Doch die deutsche Sprache bietet ihren Sprechern und Schreibern nahezu unbegrenzte Möglichkeiten zu spontanen Wortbildungen und im Zuge dessen eine Vielzahl von Determinationsmöglichkeiten an. Nicht die Struktur der Wörter selbst birgt etwaige Verständnisschwierigkeiten, sondern vielmehr sog. ad-hoc-Bildungen. In solchen Fällen sind ausführlichere Formulierungen im Kontext anzubieten, die die Verdichtung einer Wortbildung aufzulösen vermögen. Des Weiteren kann das Wortbildungsverfahren bei Nomina mehrfach angewendet werden, was zu mehrgliedrigen Bildungen führt. Diese sind vor allem in der Rechts- und Verwaltungssprache, aber auch in der Fachsprache anzutreffen. Die meisten Komposita in den untersuchten Textstellen sind binär, d.h. teilbar in zwei Einheiten; seltener sind Nomen anzutreffen, welche durch 2 oder mehrere Lexeme determiniert werden:

- (1) *Handelsschiffahrt* (*Anno*)
- (2) *Kriegsschauplatz* (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)
- (3) *Kriegskostenentschädigung* (*Geschichtsbuch*)
- (4) *Klassenwahlrecht* (*Zeitbilder*)

Bei den obigen Beispielen handelt es sich um linksverzweigte (3) und rechtsverzweigte Komposita (1,2,4), wobei Komposita mit einer einfachen rechten Einheit leichter zu verstehen sind<sup>177</sup>. Ebenso schwerer verständlich sind beidseitig verzweigte Komposita wie folgendes Beispiel aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*:



<sup>177</sup> Donalies, Elke (Anm. 157) S. 37

Im Normalfall ist ein des Deutschen mächtiger Leser durchaus in der Lage eine sinnvolle Segmentierung der Komposita vorzunehmen, wenn auch Fehlsegmentierungen während des Lesens häufig vorkommen. Doch erschließt sich die Wortbedeutung schnell aus dem Kontext. Linguisten beschäftigen sich gerne mit den zahlreichen Möglichkeiten der Segmentierung, doch stellt sie in Bezug auf die Verständigung kaum ernsthafte Probleme dar.<sup>178</sup> Zur Veranschaulichung sollen dennoch einige Möglichkeiten am Beispiel *Wohlfahrtsmaßnahme* durchgespielt werden:

- Segmentierung in eine Sequenz von Morphemen: *Wohl + fahrt + s + maß + nahme*
- Segmentierung in zwei Wörter: *Wohlfahrt + Maßnahme*
- Segmentierung in vier Wörter: *Wohl + fahrt + maß + nahme*
- Segmentierung in zwei Wörter und ein Fugenelement: *Wohlfahrt + s + maßnahme*

In der Sprachwissenschaft ist man sich uneinig darüber, welche Form der Segmentierung die richtige ist, zweifelsohne sind die binären Strukturen semantisch am sinnvollsten, d.h. die Zerlegung in zwei Wörter. Laut DONALIES ist die Komposition eine „leicht handhabbare Wortbildungsart“<sup>179</sup>, besonders jene von Substantiven, die Komposition von Verben dagegen spiele im Deutschen nur eine untergeordnete Rolle.

Während die Komposition zweier Lexeme bedarf, reicht bei der Derivation ein einziges Lexem aus, welches mit zumindest einem Morphem ein Determinationsgefüge bildet. Ein Nomen kann hierbei durch Präfigierung, Suffigierung oder Zirkumfigierung determiniert werden. Bei der Derivation von Verben dominiert die Präfigierung. „Sie ist das wichtigste Mittel für den Ausbau des verbalen Wortschatzes“<sup>180</sup>. Auf die Derivation in Bezug auf die untersuchten Schulbücher soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da keine Auffälligkeiten beobachtet werden konnten, auch bezüglich der Konversion bzw. der Transposition von einer Wortart in eine andere konnten keine verständnisblockierenden Wortschöpfungen ausfindig gemacht werden. Eine

<sup>178</sup> Vgl. **Donalies, Elke** (Anm. 157) S. 38.

<sup>179</sup> **Donalies, Elke** (Anm. 157) S. 38.

<sup>180</sup> **Vollmert, Johannes**: *Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*. München: Fink, <sup>4</sup>2000. S. 111.

ausführliche Aufschlüsselung der Wortbildungsarten an den untersuchten Schulbuchtexten bzw. eine detaillierte Segmentierung ist der beigefügten CD-Rom zu entnehmen.

### 2.3.5.2 Ursachen für Verständnisprobleme: Klammerbildung

Ausgehend von der Textgrammatik HARALD WEINRICHS werden die Texte der untersuchten Schulbücher von den Verben her erschlossen. Ausgangsbedingung sind hierfür zweiteilige Verben, in Summe Verben, die klammerfähig sind. Zweiteilige Verben haben zwar einen höheren Grad virtueller Textualität, sind aber auch ein Phänomen des Kontextgedächtnisses<sup>181</sup>. „Sie müssen, wenn sie vom Hörer verstanden werden wollen, in ihrer ganzen Ausdehnung im Kontextgedächtnis gespeichert und in ihrer Gesamtstruktur ganzheitlich dekodiert werden.“<sup>182</sup> Dies gilt für alle drei Klammertypen: Verbalklammer, Nominalklammer und Adjunktklammer.

In den untersuchten Schulbuchtexten ist die Nominalklammer am häufigsten anzutreffen. Diese wird gebildet durch eine klammeröffnende Artikelform und ein klammerschließendes Nomen. Bis auf wenige Beispiele besteht das Mittelfeld der Nominalklammern in den untersuchten Schulbüchern aus attributiven Adjektiven:

- (1) das *alte* Seefahrervolk (*Anno*)
- (2) ein *schrecklicher* Rückschlag (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)
- (3) die *griechischen* Städte (*Forum Geschichte*)
- (4) ihre *gegenseitigen* Interessen (*Geschichtsbuch*)
- (5) diese *nordafrikanische* Stadt (*Zeitbilder*)

Seltener erfolgt eine Stufung durch ein applikatives Adverb (6, 7) oder eine postdeterminierende Attribution durch den attributiven Gebrauch von Adverbien (8):

- (6) *allzu* unabhängige Magistrate (*Geschichtsbuch*)
- (7) *nur* wenige Familien (*Zeitbilder*)
- (8) mit Sizilien und Karthago *selbst* Handel treiben (*Zeitbilder*)

<sup>181</sup> Vgl. Weinrich, Harald (Anm. 156) S. 29 f.

<sup>182</sup> Weinrich, Harald (Anm. 156) S. 30.

Die Nominalklammer ist wie die Verbalklammer mehr oder weniger dehnbar, denn das attributive Adjektiv kann auf vielfältige Weise weiter determiniert werden. Diese Vorgehensweise erhöht einerseits die Spannung und den narrativen Charakter des Textes, stellt aber auch höhere Anforderungen an das Kontextgedächtnis. Eine Erweiterung der Nominalklammer wird in den untersuchten Textpassagen mittels folgender Attributionen erreicht:

- (9) mehrere attributive Adjektive: einer *letzten, entscheidenden* Schlacht (*Zeitbilder*), eine *außerordentlich hohe* Kriegsentschädigung (*Zeitbilder*)

Mit einer komplexen Determination des attributiven Adjektivs ist dann zu rechnen, wenn es sich bei dem Adjektiv um ein Partizip handelt (7, 8, 9)) oder das Adjektiv selbst eine Valenz hat (9) und demzufolge ein Objekt oder einen Partner bei sich haben kann:

- (10) die *verloren gegangenen* Inseln (*Zeitbilder*)  
 (11) die – *zahlenmäßig überlegenen* - *römischen* Heere (*Zeitbilder*)  
 (12) die *bisher nur auf dem Lande kampferprobten* Römer (*Forum Geschichte*)  
 (13) das *8000 Mann starke* Heer (Geschichtsbuch)

Bei gedehnten Nominalklammern kann auch der Fall auftreten, dass eine Nominalklammer eine andere umschließt:

- (14) in *drei mit großer Erbitterung* geführten Kriegen (Anno)

Für den Hörer bzw. den Leser besonders komplizierte Attributionen stellen jene dar, die Präpositionaladjunkte aufweisen, die ihrerseits auch verschachtelt sein können. In den Schulbuchtexten finden sich jedoch lediglich vereinfachte Versionen derart komplexer Nominalklammern:

- (15) die *mit Rom* verbündete Stadt Sagunt (*Forum Geschichte*)

In der Gruppe der Verbalklammern halten sich Lexikalklammern und Grammatikklammern die Waage. Bezüglich der Lexikalklammern spricht WEINRICH von sog. Registerunterschieden. Er listete mehrere zweiteilige und somit klammerbildende Verben auf und stellte sie ihrem einteiligen Synonym gegenüber. Dabei zählen Lexikalklammern zu einem eher umgangssprachlich-alltäglichen Register<sup>183</sup>. Zur Bildung von Nachverben bei Lexikalklammern eignet sich eine Vielzahl der einfachen Präpositionen der deutschen Sprache, die in dieser Funktion auch leicht verständlich sind, sofern das Mittelfeld das Kontextgedächtnis nicht überstrapaziert:

- (16) *löste* im Jahre 264 v. Chr. den Kampf zwischen Rom und Karthago um die Vorherrschaft im Mittelmeer *aus* (*Anno*)
- (17) *löste* ein geringfügiger Streit um die sizilianische Stadt Messina den Ersten Punischen Krieg (Punier = römische Bezeichnung für Karthager) zwischen Rom und Karthago *aus* (*Zeitbilder*)

Vergleicht man die obigen Beispielsätze aus zwei unterschiedlichen Schulbüchern, ist leicht festzustellen, welcher der beiden vermutlich schwerer verständlich ist. *Einen Krieg/Kampf auslösen* ist an sich kein schwieriger Ausdruck, doch erschwert ein allzu gedehntes Mittelfeld das Verständnis erheblich. Beispiel (17) könnte vereinfacht werden, indem die in Klammern stehende Information zu einem neuen Satz geformt wird:

- (18) *löste* ein geringfügiger Streit um die sizilianische Stadt Messina den Ersten Punischen Krieg zwischen Rom und Karthago aus. Punier ist hierbei die römische Bezeichnung für Karthager.

Häufig fungieren auch Adverbien, vorzugsweise Lokaladverbien als Nachverben. Der Verständlichkeitsgrad aufgrund der Komplexität der Phrasen ist ähnlich wie bei der Lexikalklammer mit einfachen Präpositionen. Das Verständnis hängt letzten Endes vom Informationsprofil im Mittelfeld ab.

---

<sup>183</sup> Vgl. Weinrich (Anm. 156) S. 43.

Im Vergleich dazu wesentlich komplexer sind Nachverben mit einem nominalen Bestandteil, dem meistens eine Präposition vorausgeht. Derartige zweiteilige Funktionsverben sind vermehrt im Schulbuch *Anno* anzutreffen, was gleichzeitig auch Ausdruck einer verstärkten Narrativität bedeutet:

- (19) *machten* sie schließlich 146 v. Chr. die Stadt Karthago *dem Erdboden gleich* (*Anno*)
- (20) *gingen* die Römer einer Entscheidungsschlacht *aus dem Wege* (*Anno*)
- (21) *zogen* den Krieg *in die Länge* (*Anno*)
- (22) *baten* Gesandte sowohl die Karthager als auch die Römer *um Hilfe* (*Forum Geschichte*)

Tempuskammern, Modalkammern und Passivkammern werden gemeinhin unter dem Begriff Grammatikklammern zusammengefasst. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass ihr Vorverb entweder ein Hilfsverb oder ein Modalverb ist. Bezüglich der Tempora sind lediglich Präsens und Präteritum ohne klammerbildende Funktion. Der Großteil der untersuchten Texte ist dem Erzählstil folgend im Präteritum gehalten. Vorzeitigkeit wird jedoch dennoch mit dem klammerbildenden Plusquamperfekt ausgedrückt:

- (23) *hatte* die Punier zu den Herren des Mittelmeeres *gemacht* (*Anno*)
- (24) *hatte* Rom sein Herrschaftsgebiet *ausgedehnt* (*Forum Geschichte*)
- (25) Diese nordafrikanische Stadt *hatte* sich seit ihrer Gründung durch die Phönikier (etwa um 800 v. Chr.) die Vormachtstellung im westlichen Mittelmeer *erobert*. (*Zeitbilder*)
- (26) In einem spektakulären Zug *hatte* Hannibal mit Kriegselefanten die Alpen *überschritten*. (*Geschichtsbuch*)

Ebenso mit Hilfsverb gebildet werden die Konstruktionen mit Passivklammer. Hierbei muss je nach Vorverb *werden* oder *sein* zwischen Vorgangs- und Zustandspassiv unterschieden werden. Passivbildungen weisen lediglich *Forum Geschichte* und das *Geschichtsbuch* auf, hierbei dominiert das Vorgangspassiv:

- (27) *wurden* aber durch das plötzliche Erscheinen Hannibals in Norditalien *überrascht* (*Forum Geschichte*)
- (28) *wurde* in einer Umfangsschlacht völlig *aufgerieben* (*Geschichtsbuch*)

Auch Modalklammern gehören nicht zum Standardinventar der untersuchten Schulbücher. Einzig *Forum Geschichte* wartet hierzu mit nennenswerten Beispielen auf. Als mögliche Ursachen für Verständnisprobleme wurden folgende zwei Beispiele empfunden. Satz (29) ist aufgrund seiner Länge einerseits eine Anforderung an das Kontextgedächtnis, andererseits drückt die gewählte Modalität Unsicherheiten auf Seiten der Autoren aus. Satz (30) stellt eine Antizipation einer folgenden Ausführung dar und könnte als solche auch missverstanden werden.

(29) Hannibal *soll* in nur 15 Tagen mit einem gewaltigen Heer von 50000 Soldaten, 9000 Reitern und 37 Kriegselefanten die Alpen *überquert haben*. (*Forum Geschichte*)

(30) Dies *sollte* sich für die Karthager als folgenswer *erweisen*. (*Forum Geschichte*)

Satz (29) birgt außerdem eine weitere Schwierigkeit, indem er zwei Klammertypen miteinander kombiniert:

soll – haben

MODALKLAMMER

hat – überquert

PERFEKTKLAMMER

soll – überquert haben

KOMBINIERTE KLAMMER

In einigen der Schulbücher kommt neben der Nominal- und der Verbalklammer auch ein weiterer Typus vor, die Adjunktklammer. Hierbei handelt es sich um einen satzförmigen Adjunkt, etwa in Form eines Konjunktionalsatzes oder eines Relativsatzes.

(31) der Erste Punische Krieg, *der* auf beiden Seiten mit äußerster Härte *geführt wurde* (*Geschichtsbuch*)

(32) Von dort aus fiel Hannibal in Italien ein, *nachdem* die Römer wegen einer Vertragsverletzung Karthago den Krieg *erklärt hatten*. (*Geschichtsbuch*)

In Satz (31) liegt außerdem eine Kombination von Adjunkt- und Passivklammer vor.

Neben der Betrachtung der Klammertypen sind auch die Informationsprofile in Vor-, Mittel- und Nachfeld von Belang für das Textverständnis. Bei der Verbalklammer ist das Mittelfeld der eigentliche Informationsträger, innerhalb dessen alle Handlungsträger zugelassen sind. Vornehmlich handelt es sich bei den untersuchten Textabschnitten um Objektrollen und applikativen Adjunkten (33). Ferner mischen sich auch verschiedene Arten von Partikeln unter die Sprachzeichen des Mittelfeldes; mitunter treten sie auch gehäuft auf:

(33) In dieser Situation *löste* ein geringfügiger Streit um die sizilianische Stadt Messina den Ersten Punischen Krieg (Punier = römische Bezeichnung für Karthager) zwischen Rom und Karthago aus. (*Zeitbilder*)

Das Vorfeld der meisten Sätze mit Lexikal- oder Grammatikklammer wird von einem Subjekt bestimmt (25, 29). *Forum Geschichte* und das *Geschichtsbuch* variieren die Satzstellung gelegentlich mit adverbialen Bestimmungen, vorzugsweise mit Temporalbestimmungen (34), oder mit fallfremden Satzadverbien (35):

(34) *Nach mehr als zwanzig Jahren* gingen die Römer 241 v. Chr. aus diesem Ersten Punischen Krieg als Sieger hervor. (*Forum Geschichte*)

(35) *Schließlich* riefen ihn die Karthager nach Afrika zurück. (*Geschichtsbuch*)

Für die Anordnung der Sprachzeichen im Mittelfeld gilt die Regel, dass thematisch unauffälligere Informationen am Anfang des Mittelfeldes stehen, während wichtigere in die Nähe des klammerschließenden Verbteiles rücken. Das Nachfeld hingegen bleibt in den meisten Fällen unbesetzt, gelegentlich finden sich aber erweiterte Infinitivkonstruktionen, welche die Stelle eines satzförmigen Adjunkts einnehmen.

(36) Dem karthagischen Feldherren Hannibal gelang es dabei sogar, *nach der Überquerung der Alpen in Italien einzumarschieren*.

### 2.3.5.3 *Das Nomen und sein Umfeld*

Besonders Nomina können innerhalb von Texten vielseitig determiniert werden, wobei auch die einzelnen Determinanten zusätzlich determiniert werden können. Je vielschichtiger die Attribute der Nomina gestaltet sind, umso komplexer ist auch der Text konzipiert. Unterschieden wird zwischen prädeterminierenden und postdeterminierenden Attributen, wovon erstere bereits im Rahmen der Nominalklammer erwähnt wurden. Während innerhalb der Nominalklammer nur die attributiven Adjektive und ihre jeweiligen Determinanten stehen:

- (1) *In drei mit großer Erbitterung geführten Kriegen (Anno),*

ist die Attribution außerhalb der Nominalklammer auf vielseitige Art und Weise möglich. Häufigster Vertreter ist das sog. Genitivattribut oder Genitiv-Adjunkt. Es steht in der Hierarchie der Attribute an erster Stelle nach dem zu determinierenden Nomen.

- (2) *die Ausdehnung des römischen Machtbereichs über Italien (Anno)*
- (3) *der Sieg der Römer bei Zama im Jahre 202 v. Chr. (Anno)*
- (4) *Tod aller im gemeinsamen Haushalt lebenden Personen (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart)*

Eine weitere zahlreich vorkommende Gruppe von Determinanten stellen die Präpositionaladjunkte:

- (1) *die Grenzen des Einflussgebietes von Karthago (Zeitbilder)*
- (2) *die Vormachtstellung im westlichen Mittelmeer (Zeitbilder)*
- (3) *sein Verhältnis zu Rom (Geschichtsbuch)*

Weitaus komplexer gestaltet sich die Attribution mittels Konjunkional-Adjunkte, Infinitiv-Adjunkte oder Relativ-Adjunkte. Sie stehen alle unmittelbar nach dem zu determinierenden Nomen und gehören als Attributsätze zu den Nebensätzen.

- (4) *Die Zeit, die für ihn nach getaner Arbeit noch blieb, widmete er der Ruhe. (Anno)*

Den häufigsten Gebrauch von Relativ-Adjunkten macht das *Geschichtsbuch*; Konjunkional- und Infinitiv-Adjunkte finden in allen untersuchten Schulbüchern kaum Verwendung. Als Sonderform der postdeterminierenden Attribution wird die Apposition gehandelt, welche das beigeestellte Nomen referenzidentisch determiniert<sup>184</sup>. Diese Form der Determination kommt in den untersuchten Schulbüchern vorwiegend in Verbindung mit Eigennamen vor:

- (5) Hannibal, *der Feldherr der Punier* (Anno)
- (6) Ein anderer Scipio, *nämlich der Jüngere* (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart)

Oder sie dienen zur näheren Bestimmung und als Übersetzung von fachspezifischen Termini:

- (7) der Stadtprätor, *eine Art römischer Justizminister* (Anno)
- (8) der pater familias, *der Vater der Familie* (Zeitbilder)

In dieser Funktion unterstützen derartigen Attributionen als Orientierungshilfe mehr das Verständnis als beispielsweise im Anhang angeführte Erklärungen. Dem Leser oder Hörer wird hiermit die Möglichkeit geboten, einen Sachverhalt schneller mit seinem Vorwissen zu kombinieren. Auf der anderen Seite signalisiert bereits die Kommasetzung, dass Appositionen von ihrem umgebenden Kontext durch Sprechpausen abzusetzen und nicht Teil des zentralen Gesprächsgegenstandes sind<sup>185</sup>. Von dieser Warte aus betrachtet ist es durchaus möglich, dass solche attributiven Einschübe bei einem weniger geübten Leser den Verständnisprozess unterbrechen bzw. die Einbettung in den kontextuellen Hintergrund verzögern. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Appositiv durch seinen Umfang das bereits erwähnte Kontextgedächtnis überstrapaziert. Eine Alternative zu den forcierten Sprech- und Reflexionspausen durch Appositionen bildet die prädeterminierende Juxtaposition eines Nomens:

- (9) *ihre Hauptstadt* Karthago (Anno)

---

<sup>184</sup> Vgl. hierzu Kap. 2.3.4

<sup>185</sup> Vgl. **Weinrich** (Anm. 156) S. 361 ff.

(10) *die sizilianische Stadt Messina (Forum Geschichte)*

(11) *der karthagische Feldherr Hannibal (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart) vs. Hannibal, der Feldherr der Punier (Anno)*

#### 2.3.5.4 Determination durch Adjektive

Innerhalb eines Satzes erfüllen Adjektive drei verschiedene Funktionen: eine attributive, eine applikative und eine prädikative Funktion. Aufgrund ihres häufigen Auftretens wird die Attribution in sämtlichen Grammatiken an erster Stelle genannt. Innerhalb eines derartigen Determinationsgefüges wird ein Nomen durch ein in Numerus, Kasus und Genus übereinstimmendes Adjektiv näher bestimmt.<sup>186</sup>

(1) *der römische Politiker (Zeitbilder)*

(2) *der erbliche Beiname (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart)*

Seltener ist die applikative Funktion der Adjektive festzustellen, bei welcher nicht ein Nomen, sondern ein Verb, ein weiteres Adjektiv oder ein Adverb determiniert werden soll. Allerdings konnten in den untersuchten Schulbuchtexten Beispiele einer prädikativen Verwendung ermittelt werden. Bei einem derartigen Gebrauch spricht man entweder von einer Subjekt- oder einer Objekt-Prädikation, wobei in den einzelnen Textpassagen nahezu ausschließlich erstere vorkommt:

(3) *er war äußerst kühn; zeigte er sich sehr überlegt; ein Eid war ihm bedeutungslos (Anno)*

(4) *die Karthager waren so lange gefährlich (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart)*

(5) *die Beziehungen waren lange Zeit friedlich (Forum Geschichte)*

Vergleichsstufen werden innerhalb der untersuchten Textauszüge keine verwendet, bisweilen auftretende Notwendigkeit zur Nuancierung wird mittels anderer sprachlicher Mittel wie den Gebrauch von Adverbien oder Junktoren bewältigt.

Ungeachtet der Determinationsleistung, die Adjektive für andere Wortarten erbringen, können sie selbst auf vielfältige Weise determiniert werden. Innerhalb der

<sup>186</sup> Beispiele zu diesem Determinationstypus unter Kap. 2.3.5.3: Nominalklammer

Nominalklammer werden in den Beispieltexten Adjektive kaum determiniert. Folgende Beispiele zeigen die Arten der Adjektiv-Determination in den untersuchten Texten:

- (6) Determination durch ein applikatives Adjektiv: eine *außerordentlich* hohe Kriegsentschädigung (*Zeitbilder*)
- (7) Determination durch ein Maß-Objekt: das *80000 Mann* starke Heer (*Geschichtsbuch*)
- (8) Determination durch Adverbien: die *zahlenmäßig* überlegenen römischen Heere (*Zeitbilder*)
- (9) Determination durch Reihung: in einer *letzten entscheidenden* Schlacht (*Zeitbilder*)

Wenngleich die starke Dehnung von Nominalklammern grundsätzlich vermieden wird und sich weitgehend auf maximal 3 Determinanten beschränkt, kann aber darauf verwiesen werden, dass diese am ehesten im Unterrichtsbuch *Zeitbilder* zu finden sind. Auch eine weitere Form der Determination durch adjektivisch gebrauchte Partizipien findet in *Zeitbilder* seine auffallendste Ausprägung:

- (10) die mit Rom *verbündete* Stadt Sagunt (*Forum Geschichte*)
- (11) die verloren *gegangenen* Inseln (*Zeitbilder*)

Abschließend eines der markantesten Beispiele aus *Forum Geschichte*. Die anschließende Aufschlüsselung zeigt nicht eine Determinationsart in ihrer reinen Form, sondern eine Kombination verschiedener Möglichkeiten. Als solche ist nachstehende Attribution ein Beispiel für eine stark gedehnte Klammer:

- (12) die *bisher nur auf dem Lande kampferprobten* Römer (*Forum Geschichte*)

Obiges Beispiel weist eine Determination mittels drei verschiedener Komponenten auf: *Die Römer* wird hierbei determiniert durch ein adjektivisch verwendetes Partizip, auch Rückpartizip genannt. Dieses wiederum ist in seiner Bedeutung bestimmt durch das Präpositional-Adjunkt *auf dem Lande*. Zwei Adverbien determinieren in einem dritten Schritt das Adjunkt selbst: *bisher nur*. Derartig komplexe Konstruktionen sind in den untersuchten Schulbüchern nur in sehr geringer Zahl anzutreffen. Vermutlich würden sie

das Kontextgedächtnis ihrer jugendlichen Rezipienten zu stark beanspruchen bzw. die Dekodierung der kompakten Information hemmen oder verlangsamen.

#### 2.3.5.5 Determination durch Adverbien

Der zentrale Funktionsbereich der Adverbien ist die applikative Determination. Als Basis hierfür dienen sowohl Verben, Adjektive als auch andere Adverbien. Die Determinationsgefüge, bei denen ein Satzzeichen durch ein Adverb bestimmt wird, sind in den untersuchten Textabschnitten meist recht einfach gehalten wie folgende Beispiele aus dem Unterrichtsbuch *Anno* belegen:

- (1) Er war *äußerst* kühn. (*Anno*)
- (2) Zeigte er sich *sehr* überlegt. (*Anno*)

In beiden Sätzen dient als Basis ein Adjektiv, welches determinationsbedürftig ist. Manche Adverbien treten auch in prädikativer oder attributiver Form auf, wenn auch weitaus seltener. In solchen Fällen handelt es sich weitgehend um Positions- oder Tempus-Adverbien:

- (3) Die Karthager erschlossen *dort* reiche Silbergruben. (*Forum Geschichte*)

Der Gebrauch von Adverbien hält sich in den untersuchten Schulbüchern die Waage, weshalb die Texte einander nicht vergleichend gegenüber gestellt, sondern lediglich die Arten der vorkommenden Adverbien anhand von Beispielen aufgelistet werden soll. Präpositional-Adverbien, welche aus *da-* und einer nachstehenden Präposition bestehen, resümieren in ihrer Bedeutung häufig vorangehende Äußerungen, wie dies in Beispiel (4) der Fall ist.

- (4) die Karthager verlegten *daraufhin* (*Geschichtebuch*)

Eine weitere relativ häufig auftretende Gruppe von Adverbien hat primär die Funktion, einen Handlungsverlauf zeitlich zu determinieren. Man nennt sie folgerichtig Tempus-Adverbien:

- (5) verdrängten die Römer die Punier *zunächst* aus Sizilien, *dann* aus... (*Anno*)  
 (6) *Schließlich* riefen ihn die Karthager nach Afrika zurück. (*Geschichtsbuch*)

Die genannten Beispiele zählen zur Subkategorie der Sequenz-Adverbien; sie setzen zwei Sachverhalte innerhalb der Handlungszeit zueinander in Beziehung. Während in Satz (5) das Nacheinander innerhalb eines Handlungsverlaufs durch den Gebrauch von Adverbien markiert wird, kennzeichnet das Adverb *schließlich* das Ende einer Handlung, nämlich das Ende von Hannibals Aufenthalt in Europa. Zusätzlich zum temporären Verhältnis kommt in folgendem Beispiel das Merkmal *Erwartung* hinzu. Adverbien, die derartige Beziehungen signalisieren, treten häufig applikativ zu anderen Adverbien auf:

- (7) Am Ende siegten *erst wieder* die Römer (*Zeitbilder*)

Ebenfalls zur Kategorie der Tempus-Adverbien zählen die sogenannten Frequenzadverbien, welche über Dauer oder Wiederholbarkeit einer Handlung Auskunft geben:

- (8) *Wiederum* hatte Rom sein Herrschaftsgebiet ausgedehnt, *diesmal* aber über Italien hinaus. (*Forum Geschichte*)  
 (9) erinnerte der Römer Livius in seinem Geschichtswerk *noch einmal* an Hannibal (*Anno*)  
 (10) die er *stets* mit den Worten schloss (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Das Adverb *so* ist nahezu in allen Schulbüchern mehrfach anzutreffen. Es gehört als Rahmen-Adverb zu den Status-Adverbien. *So* hat die Funktion, die inhaltliche Bedeutung von Verben, Adjektiven oder weiteren Adverbien zu begrenzen, indem ein Vergleich angestellt wird. In nachstehenden Beispielen wird jeweils ein Adjektiv determiniert:

- (11) Ist längst nicht *so* tief in der Erinnerung haften geblieben, wie ... (*Anno*)  
 (12) waren *so* lange gefährlich, wie ... (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Des Weiteren finden sich in den untersuchten Textpassagen Adverbien folgender Kategorien:

- (13) Schätz-Adverb: brachte Rom *fast* den Untergang (*Forum Geschichte*)
- (14) Intensitäts-Adverb: Er war *äußerst* kühn (*Anno*)
- (15) Argumentations-Adverb: Seine Waffen und Pferde *jedoch* stachen ins Auge. (*Anno*)
- (16) Nexus-Adverb: Ein römischer Feldherr war *nämlich* ... übersetzt (*Geschichtsbuch*);  
Karthago musste *infolgedessen* zerstört werden! (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)
- (17) Fokus-Adverb: Kriege durften sie künftig *nur* mit der Zustimmung Roms führen (*Forum Geschichte*)

Es muss angemerkt werden, dass es sich bei sämtlichen Adverbien um häufig verwendete handelt, die Funktion und intendierte Determination schnell erahnen lassen. Nahezu alle Schulbücher verzichten im Bereich der Adverb-Determination auf unübliche oder kaum gebräuchliche Gefüge.

#### 2.3.5.6 Determinationsgefüge mit Junktoren

Alle Sprachzeichen in einem Text stehen in einem bestimmten Zusammenhang. Die Herstellung dieses Zusammenhangs kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Das syntaktische Determinationsgefüge mit einem Junktor ist eine der zahlreichen Möglichkeiten. Als Junktoren gelten Präpositionen, das Genitiv-Objekt als einziger Flexions-Junktor, Konjunktionen, Relativ-Junktoren und die sogenannten Parajunktoren. Die Funktionen der Junktoren lassen sich nach denselben Kategorien anderer Determinationselemente gliedern in attributive, prädikative und applikative Funktion.

Die Subklasse der Präpositionen determiniert als Basis sowohl Verben als auch Nomen oder Adjektive. Sie haben allesamt eine sehr hohe Frequenz in der deutschen Sprache, so auch in den untersuchten Schulbuchtexten. Innerhalb des Adjunkts nehmen sie in den Textausschnitten meist die erste Stelle ein, wenngleich einige der Präpositionen auch am Ende des Adjunkts stehen können (1):

- (1) ihrer Verdienste *wegen* (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Die Funktion der Präpositional-Adjunkte ist in den meisten Fällen eine applikative (2, 3), an zweiter Stelle rangiert die attributive Funktion in Form von präpositionalen Attributen (4, 5):

- (2) *über* die Alpen *in* Italien eingefallen (*Anno*)
- (3) das wissen wir *aus* Verträgen (*Geschichtsbuch*)
- (4) Kolonisten *aus* der phönizischen Stadt Tyros (*Forum Geschichte*)
- (5) eine Anhäufung *von* Ämtern (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Beide Formen von Präpositional-Adjunkten sind in den einzelnen Schulbüchern zahlreich vertreten. Seltener anzutreffen sind Adjunkte mit prädikativer Funktion:

- (6) gerieten Römer und Punier *in* Konflikt (*Forum Geschichte*)
- (7) Diese letzte Bedingung wird den Karthagern *zum* Verhängnis. (*Geschichtsbuch*)

Bezüglich der Formen der Präpositionen dominieren die primären ein- bis zweisilbigen Morpheme. Sekundäre Präpositionen, „die ihre Bedeutung nicht unmittelbar aus den anschaulichen Strukturen der Blickstellung im Dialog herleiten“<sup>187</sup>, sind in den Textstellen der untersuchten Schulbücher nicht vertreten. Sehr wohl aber amalgamierte Formen, wenn auch nur diejenigen, die in der deutschen Sprache eine sehr hohe Frequenz aufweisen und deren Verwendung dem Textverständnis keinen Abbruch tut:

- (8) *im* (in dem) westlichen Mittelmeer (*Geschichtsbuch*)
- (9) kam es *zum* (zu dem) Krieg (*Forum Geschichte*)

Konjunktionen als Junktoren ziehen satzförmige Adjunkte mit einem finiten Verb nach sich. In den meisten Fällen nimmt hierbei das Verb die Endstellung ein. In der deutschen Sprache findet die Konjunktion *dass* – von WEINRICH Inhalts-Konjugation genannt – die häufigste Verwendung, wenn auch die untersuchten Schulbücher bis auf wenige Ausnahmen nur selten davon Gebrauch machen:

---

<sup>187</sup> Weinrich (Anm. 156) S. 614.

(10) Und übrigens meine ich, *dass* Karthago zerstört werden muss! (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Ebenso selten sind konditionale Konjunktionen auszumachen, die der Basis einen bestimmten Rahmen verleihen. In folgendem Beispiel ist die Rede von Hannibal, der sich unter einer bestimmten Bedingung als *äußerst kühn* erweist. Die Bedingung steht in nachfolgendem Adjunkt:

(11) Er war äußert kühn, *wenn* gefährliche Aufträge zu übernehmen waren. (*Anno*)

Weitaus häufiger machen die untersuchten Schulbüchern von temporalen Konjunktionen Gebrauch. Deren auffälligste Verwendung konnte im Unterrichtsbuch *Forum Geschichte* nachgewiesen werden. Es handelt sich hierbei um weitgehend gebräuchliche Konjugationen, die entweder Vor-, Nach- oder Gleichzeitigkeit ausdrücken:

(12) fiel Hannibal in Italien ein, *nachdem* die Römer (*Geschichtsbuch*)

(13) Zwei römische Heere waren schon geschlagen, *als* die Römer ... ihre bis dahin größte Niederlage erlitten. (*Geschichtsbuch*)

Neben Vor-, Nach- oder Gleichzeitigkeit gibt es eine Reihe von Konjugationen, die Anfang und Ende eines Handlungsverlaufs markieren. Diese Art der Konjugation ist in den Schulbüchern nicht so häufig anzutreffen wie die erstgenannte. Beispiele finden sich in *Anno* und *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*:

(14) Schlacht auf Schlacht hatten die Römer verloren, *seit* Hannibal über die Alpen in Italien eingefallen war. (*Anno*)

(15) Die Karthager waren so lange gefährlich, *solange* sie der römischen Macht Widerstand entgegensetzen konnten. (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Nennenswert ist auch eine Reihe von Infinitiv-Konjugationen, die innerhalb dieser Kategorie eine Sonderstellung zwischen Präposition und Konjugation einnehmen. Häufigster Vertreter ist die Verbindung *um – zu*:

(16) Die Römer nahmen dies als Anlass, *um* Karthago ... den Krieg zu erklären. (*Forum Geschichte*)

(17) *Ohne* vorher die Erlaubnis einzuholen, wehren sie sich. (*Geschichtsbuch*)

Besonderes Augenmerk verdienen die Relativ-Junktoren ob ihrer besonderen Referenzfunktion. In dieser Rolle sind Relativ-Pronomina sowohl Junktoren als auch Referenz-Pronomina. In den untersuchten Texten führen derartige Pronomina die Basis Nomen in Form eines Attributsatzes semantisch fort (18). In diese Gruppe der Junktoren sind auch die sogenannten globalen Relativ-Junktionen *was*, *wer*, *wo* oder *wie* (19) aufzunehmen, die in der Regel auf kein Nomen oder Pronomen referenziell Bezug nehmen und denen deshalb laut WEINRICH eine lediglich unspezifische Bedeutung zugesprochen werden kann.

(18) Oberhaupt des Hausverbandes, *dem* alle Personen und Sachen unterstanden (Zeitbilder)

(19) Die Karthager verlegten daraufhin ihre Tätigkeit nach Spanien, *wo* ihnen die Gründung eines Reiches gelang. (*Geschichtsbuch*)

Das *Geschichtsbuch* weist mit Abstand die größte Anzahl an Relativsätzen als Attribution zu einem Nomen oder einem Pronomen auf; der Anteil in den anderen Schulbüchern ist lediglich als gering zu vermerken.

WEINRICH listet unter dem Kapitel *Syntax der Junktion*<sup>188</sup> auch den Genitiv auf. Als einziger der drei Kasusformen kann ihm keine Handlungsrolle zugewiesen werden. Er hat jedoch wiederum als einziger die Möglichkeit, eine Junktion zu bilden, die Genitiv-Junktion. Als Junktor fungieren hierbei die Flexionsmorpheme im Vergleich zu beispielsweise den Präpositional-Junktionen. Es lassen sich auch bei der Genitiv-Junktion die drei Hauptfunktionen Attribution, Prädikation und Applikativ unterscheiden. Der Genitiv in applikativer Funktion ist in der deutschen Sprache nur sehr selten, allenfalls in der Lyrik oder in Verbindung mit einigen wenigen Verben zu finden:

(20) nur wer sich *schwerer Vergehen* schuldig gemacht hatte (*Geschichtsbuch*)

<sup>188</sup> Vgl. Weinrich (Anm. 156) S. 695 ff.

Dem entgegen findet sich der Genitiv häufig als Attribut zu einer nominalen Basis. Genitivattribute sind in den meisten Sätzen der untersuchten Schulbuchtexte zu finden, weshalb ein zitiertes Beispiel an dieser Stelle genügen mag:

(21) vor den Toren *Karthagos* (*Zeitbilder*)

### 2.3.5.5 Die Satzstruktur der untersuchten Schulbücher

Anknüpfend an die Kapitel 2.3.2 *Über Textlängen und Satzlängen* und 2.3.5 *Grammatikalische Analyse ausgewählter Textabschnitte* soll nun ein tieferer Einblick in die grammatischen Strukturen der Sätze der untersuchten Textsegmente geboten werden. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass die Komplexität der Sätze neben den bereits erwähnten Kriterien ein weiteres Indiz für die Textverständlichkeit darstellt. Lange Sätze oder Sätze mit der Tendenz zur Klammerbildung stellen nämlich besonders hohe Erwartungen an das Kontextgedächtnis der Rezipienten. Demzufolge sind einfache Sätze durchschnittlicher Länge ohne komplexe klammerbildende Elemente am leichtesten zu decodieren.

Die Sätze – vorwiegend Aussagesätze oder Deklarativsätze – erscheinen in den untersuchten Textabschnitten in sehr unterschiedlicher Form. In den meisten Schulbüchern überwiegen die einfachen Satzstrukturen, wenngleich einige Exemplare aus dieser Kategorie auch recht lang ausfallen. Lediglich im *Geschichtsbuch* halten sich einfache und zusammengesetzte Sätze die Waage. Den Hauptanteil der zusammengesetzten Sätze bestreiten Satzgefüge mit Teilsätzen unterschiedlichen Abhängigkeitsgrades. Satzverbindungen in Form von Hauptsatzreihen sind in den untersuchten Textabschnitten in einem unterschiedlichen Mengenverhältnis anzutreffen. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* liegt hierbei mit einem Anteil von über 5% auf Rang eins, das *Geschichtsbuch* mit lediglich 3 parataktischen Verbindungen bildet das Schlusslicht. Satzäquivalente Strukturen werden in den meisten Schulbüchern vermieden; eine geringe Anzahl elliptischer Sätze konnte jedoch in den Büchern *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und dem *Geschichtsbuch* ausgemacht werden.

Folgender Tabelle kann die genaue Auflistung der Satzformen der untersuchten Textpassagen entnommen werden:

	<i>Anno</i>	<i>Durch die</i> ...	<i>Forum</i>	<i>Geschichtsbuch</i>	<i>Zeitbilder</i>
Anzahl der untersuchten Sätze	66	57	73	92	53
Einfache Sätze	43 (65,15%)	34(59,65%) )	43(58,9%)	46 (50%)	42 (79,24%)
Zusammengesetzte Sätze	23 (34,85%)	21(36,84%) )	30(41,1%)	45 (48,9%)	11 (20,75%)
- davon Satzverbindungen	4 (6%)	10(17,54%) )	7 (9,6%)	3 (3,3%)	4 (7,55%)
- davon Satzgefüge	19 (28,79%)	11 (19,3%)	23 (31,5%)	43 (46,74%)	7 (13,2%)
- davon Perioden	/	/	/	/	/
Satzäquivalente	/	2 (3,5%)	/	1 (1,08%)	/

**Tabelle 11:** Satzformen in den untersuchten Schulbüchern

Interessant ist vor allem die Beobachtung, dass zwei der untersuchten Schulbücher mit ihren Werten ins Auge stechen. Zum einen handelt es sich um das Schulwerk *Geschichtsbuch*, welches im Vergleich zu den anderen untersuchten Büchern einen vergleichsweise hohen Anteil parataktischer Strukturen aufweist. Zum anderen ist das Unterrichtsbuch *Zeitbilder* hervorzuheben, welches andernorts zwar aufgrund geringer Lesbarkeit getadelt wurde, laut obiger Berechnung aber den höchsten Anteil von einfachen Sätzen aufweist. Dies lässt darauf schließen, dass diese einfachen Sätze ihrer Struktur nach sehr komplex sind, was wiederum das Leseverständnis beeinträchtigt.

In Zusammenhang mit der Syntax sei auch auf die Valenz des Verbs und die damit zusammenhängenden Satzbaupläne verwiesen. Das Verb gilt hierbei als Zentrum eines jeden Satzes und bestimmt zunächst, wie viele Stellen im Satz besetzt sein müssen oder besetzt werden können. Man spricht hierbei von konstitutiven, im Detail von obligatorischen und fakultativen Ergänzungen. Diese sind zu unterscheiden von den freien Satzgliedern, die nicht an das an der Prädikatstelle stehende Verb gebunden sind. Auf die Komplexität der Abhängigkeitsverhältnisse soll hier nicht eingegangen, sondern lediglich von den vorhandenen Satzbauplänen auf die Verständlichkeit der Sätze und Texte geschlossen werden. Hierbei gilt der Grundsatz: Je einfacher die Satzstruktur, desto eher wird die Information verstanden. Wobei natürlich darauf hingewiesen werden muss, dass zum Verständnis die Besetzung aller obligatorischen und darüber hinaus der sinnvollen Stellen im Satz unumgänglich ist.

Nach Einsichtnahme in die ausgewählten Textabschnitte kann bestätigt werden, dass mit Ausnahme der wenigen elliptischen Beispiele und unabhängig von der Wortstellung alle Sätze den geläufigsten Satzbauplänen der deutschen Sprache zugeordnet werden können<sup>189</sup>. Allein der Satzbauplan kann allerdings nicht zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades eines Satzes herangezogen werden. Als einige mögliche Faktoren sei auf die vorab besprochenen Determinationsgefüge verwiesen, die einem Satzglied oder einem Satzteil im weitesten Sinne eine komplexe Struktur verleihen können. In diesem Zusammenhang sei auch an die verschiedenen Klammertypen und das zur Decodierung notwendige Kontextgedächtnis erinnert. An einem Beispiel aus *Anno* demonstriert:

- (1) Die Ausdehnung des römischen Machtbereichs über Italien löste im Jahre 264 v. Chr. den Kampf zwischen Rom und Karthago um die Vorherrschaft im Mittelmeer aus.

Obiger Satz ist dem Satzbaumuster *Subjekt + Prädikat + Temporalbestimmung + Akkusativobjekt* zuzuordnen. Das relative Verb *auslösen* verlangt hierbei nach einer Ergänzung im Akkusativ. Die Temporalbestimmung ist in diesem Fall rein fakultativer Natur. Würde man den Beispielsatz aller attributiven und fakultativen Ergänzungen berauben, würde er zwar an informatorischem Gehalt einbüßen, wäre aber grammatikalisch durchaus korrekt:

- (2) Die Ausdehnung löste den Kampf aus.

Das Beispiel soll verdeutlichen, dass Satzbaupläne an sich einfache Modelle sind; die Schwierigkeit ist vielmehr in der Komplexität der einzelnen Satzglieder zu suchen.

Von der Komplexität der Satzglieder zur Komplexität ganzer Sätze: Im Vergleich zu den einfachen Sätzen stellen die zusammengesetzten Sätze komplexere Konstruktionen dar. Sie erscheinen als Satzverbindungen, als Satzgefüge und als Perioden. Letztere sind aufgrund ihrer kunstvollen Strukturen in kommunikationsorientierten Medien kaum bis gar nicht vorzufinden. Auch auf die

---

<sup>189</sup> Als Richtlinie wurde **Duden: Die Grammatik**. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, <sup>6</sup>1998 herangezogen.

wenigen vorkommenden Satzverbindungen wird nicht näher eingegangen, da die einzelnen Teilsätze aufgrund ihres hohen Selbständigkeitsgrades problemlos voneinander getrennt werden können. Eine nähere Betrachtung verdienen die Satzgefüge und das Verhältnis von Hauptsatz und Nebensatz. Unter formalem Gesichtspunkt – gemessen an den Nebensatzeinleitungen – dominieren in den untersuchten Schulbuchtexten die Konjunktionalsätze und Pronominalsätze. Nicht eingeleitete Nebensätze konnten lediglich im *Geschichtsbuch* und in *Zeitbilder* aufgespürt werden:

- (3) *Wurde über ein Mitglied der Familie die Todesstrafe ausgesprochen, musste er sich jedoch mit den Verwandten und Nachbarn beraten. (Geschichtsbuch)*

Zu den ausgebildeten Nebensätzen treten als Nebensatzäquivalente noch die satzwertigen Infinitivgruppen, von denen – ähnlich dem folgenden Beispiel – in nahezu allen untersuchten Schulbüchern einige Exemplare zu finden sind:

- (4) *Und außerdem besaß der Senat auch Machtmittel, Alleingänge eines Beamten zu verhindern [...] (Geschichtsbuch)*

Der Einteilung der Nebensätze unter funktionalen Gesichtspunkten ist die Überlegung zugrunde gelegt, dass auch Satzgefüge einer Satzanalyse unterzogen werden können. Nebensätze können auch die Funktion von Satzgliedern oder Gliedsätzen übernehmen, in diesem Falle handelt es sich um komplexe Satzglieder. Auch an den untersuchten Schulbüchern konnte der satzgliedwertige Gebrauch von Nebensätzen nachgewiesen werden. Es ist anzumerken, dass Subjektsätze – wie in den folgenden Beispielen (5) und (6)– eher die Ausnahme bilden, wohingegen Objektsätze durchaus häufiger Verwendung finden (7, 8, 9). Sie ersetzen nahezu ausnahmslos ein Akkusativobjekt:

- (5) *Nur wer sich schwerer Vergehen schuldig gemacht hatte, [...] konnte von den Zensoren aus dem Senat ausgestoßen werden. (Geschichtsbuch)*
- (6) *Im Verlauf der römischen Geschichte musste, wer das Konsulat bekleiden wollte, zuvor Quästor, Ädil und Prätor gewesen sein. (Anno)*

- (7) Die Römer konnten nicht vergessen, *wie nahe sie [...] der endgültigen Niederlage waren.* (*Anno*)
- (8) Außerdem verlangten die Römer, [...] *dass Kriege nur mit römischer Zustimmung geführt werden dürften.* (*Geschichtsbuch*)
- (9) *509 v. Chr. soll der letzte König aus Rom vertrieben worden sein,* berichtet der römische Geschichtsschreiber Livius. (*Zeitbilder*)

Den größten Anteil der vorkommenden Gliedsätze bestimmen die sogenannten Attributsätze. Sie nehmen nicht die Stelle eines vollwertigen Satzgliedes ein, sondern bilden nur einen Teil desselben. Die meisten Attributsätze sind ihrer inhaltlichen Bestimmung nach Relativsätze oder formal Nebensatzäquivalente:

- (10) *Die Zeit, die für ihn nach getaner Arbeit noch blieb,* widmete er der Ruhe. (*Anno*)
- (11) Er besaß auch das *Recht, sein Kind einem Nachbarn auszuliefern [...]* (*Anno*)
- (12) Römer und Karthager sahen ihre *Chance gekommen, ihren Einfluss auszubauen [...]* (*Forum Geschichte*)

Die Einteilung der Nebensätze unter inhaltlichem Gesichtspunkt orientiert sich am Verhältnis der Teilsätze eines Satzgefüges. Die Art der Beziehung wird zwar nicht durch den Nebensatz hergestellt, ist aber daran besonders gut zu erkennen, vor allem am spezifischen Einleitewort. Die Frequenz der einzelnen Teilsatzkategorien in den untersuchten Schulbüchern kann der nachstehenden Tabelle entnommen werden:

	<i>Anno</i>	<i>Durch die ...</i>	<i>Forum</i>	<i>Geschichtsb.</i>	<i>Zeitbilder</i>
Kausalsatz	/	/	2	4	1
Konditionalsatz	4	/	3	5	/
Finalsatz	/	3	2	4	/
Konzessivsatz	/	/	/	1	1
Konsekutivsatz	/	1	1	/	/
Adversativsatz	/	1	/	/	/
Temporalsatz	1	2	/	6	1
Modalsatz	/	/	1	1	/
Indirekte Rede	/	/	/	/	/
Indirekter Fragesatz	1	/	1	/	/
Relativsatz	9	4	9	23	1

**Tabelle 12:** Frequenz der der einzelnen Teilsatzkategorien in den untersuchten Schulbüchern

Den Hauptanteil der Nebensätze bestreiten zweifelsohne die Relativsätze, welche in den meisten Fällen den attributiven Teil eines Satzgliedes darstellen und folglich als nicht notwendig eingestuft werden können.

In Bezug auf die Verständlichkeit von Sätzen sind aber nicht so sehr die formale, die funktionale und die inhaltliche Ordnung der Nebensätze von Belang, sondern darüber hinaus die Vielschichtigkeit von Sätzen aufgrund unterschiedlicher Abhängigkeitsverhältnisse. Die meisten der untersuchten Beispiele sind einem der folgenden Satzmodelle zuzuordnen:

Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz

Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Hauptsatz

Nebensatz/Gliedsatz, Hauptsatz

In allen drei genannten Fällen besteht eine Abhängigkeit ersten Grades. Komplexer werden die Satzgefüge, wenn Nebensätze oder Gliedsätze weitere Teilsätze an sich binden:

Hauptsatz, Nebensatz I., Nebensatz II.

- (13) Ein Volkstribunat hatte sich herausgebildet, das rasch zu einem begehrten Amt wurde, weil es reichen und angesehenen Plebejern den Weg zur Mitgliedschaft im Senat ebnete. (*Forum Geschichte*)

Nebensatz I., Nebensatz II., Nebensatz III., Nebensatz II., Hauptsatz

- (14) Als aber die Konsuln von ihnen verlangen, ihre Stadt, die zerstört werden soll, zu verlassen, weigern sie sich. (*Geschichtsbuch*)

Während Satz (13) trotz seiner Länge doch wegen seiner klaren Gliederung leicht verständlich anmutet, behindert in Satz (14) nicht nur der Leserhythmus, sondern auch die verschachtelte Struktur das Verständnis. Derart konstruierte Sätze sind in den untersuchten Schulbüchern jedoch eine Ausnahme. Zusammengesetzte Sätze bestehen in den meisten Fällen aus zwei Teilsätzen, seltener aus drei. Der dominierende Grad der Abhängigkeit ist der erste, vereinzelt treten Nebensätze zweiten Grades auf.

Einzelheiten zur Wort- und Satzanalyse der untersuchten Auszüge sind der beigelegten CD-Rom zu entnehmen. Diese enthält neben einer detaillierten Satzgliedanalyse auch die Bestimmung aller vorkommenden Teilsatzkategorien.

## 2.4 Beurteilung der Schulbücher

In den vorangegangenen Kapiteln ist eine Vielzahl von Aspekten von Schulbüchern systematisch untersucht worden. Ausgehend vom Aufbau und vom thematischen Umfang der Bücher über die grafische Gestaltung und Distribution der einzelnen Elemente bis hin zur fundierten Untersuchung semantischer und grammatikalischer Besonderheiten. Es sind Zusammenhänge erstellt – wie beispielsweise zwischen Text und Bild – sowie Vergleiche angestrengt worden, die sowohl Schwächen aber auch Stärken der einzelnen Schulbücher heraus kristallisiert haben. Anhand der nun zur Verfügung stehenden Daten soll nun eine Beurteilung der einzelnen Schulbücher vorgenommen werden. Als Raster wird hierfür das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* der Autoren INGHARD LANGER, FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN und REINHARD TAUSCH herangezogen. Ausgehend von diesem Modell wird ein weiteres Analysesystem erarbeitet werden müssen, welches neben den textuellen Kriterien auch die weiteren Elemente des Schulbuches berücksichtigt.

Im Folgenden soll nun an jeweils einem Textausschnitt die Beurteilung nach dem Konzept durchgeführt werden. Die Ergebnisse der gesamten Auswertung werden im Anschluss einem Vergleich unterzogen. Ziel dieser Untersuchung ist die Bestimmung jenes Textes, welcher für den schulischen Gebrauch am verständlichsten einzustufen ist. Es wird zudem vorausgeschickt, dass die ermittelten Daten lediglich hypothetische Schlüsse zulassen, die ihrerseits einer Überprüfung in der empirischen Wirklichkeit des schulischen Umfeldes bedürfen. Die Ergebnisse sollen in erster Linie zur Kategorienbildung und zur Bestimmung der empirischen Untersuchungsmethode dienlich sein. Außerdem bilden die einzelnen Untersuchungsaspekte die Kategorien zur Bestimmung der Schwierigkeit bzw. der Verständlichkeit der Schulbücher für die nachstehende Beurteilung. Aus diesem Grunde werden sie an dieser Stelle nicht mehr gesondert angeführt. Wenngleich das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* in der Literatur der letzten 20 Jahre auch häufig wegen seiner subjektiven Einschätzungen kritisiert wurde, dürfte dieses Debakel durch die Zugrundelegung der vorangegangenen fundierten Analyse beseitigt worden sein.

### 2.4.1 Schulbuchbeurteilung nach dem *Hamburger Verständlichkeitskonzept*

Das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* wurde entwickelt, um die Verständlichkeit von Texten aller Art zu untersuchen. Primäres Ziel war die Formulierung von objektiven Kriterien für die Verständlichkeit. Als Vorlage dienten dem Psychologenteam Ergebnisse aus der Lesbarkeitsforschung. Sie extrahierten aus einer Testreihe Qualitätsmerkmale, nach denen vier Verständlichkeitsdimensionen definiert wurden<sup>190</sup>:

<b>Einfachheit vs. Kompliziertheit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze</li> <li>· geläufige Wörter</li> <li>· Fachwörter erklärt</li> <li>· konkret</li> <li>· anschaulich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· komplizierte Darstellung</li> <li>· lange, verschachtelte Sätze</li> <li>· ungeläufige Wörter</li> <li>· Fachwörter nicht erklärt</li> <li>· abstrakt</li> <li>· unanschaulich</li> </ul>

<b>Gliederung/Ordnung vs. schlechte Gliederung, Zusammenhanglosigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert</li> <li>· folgerichtig</li> <li>· übersichtlich</li> <li>· gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar/Kohärenz</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ungegliedert</li> <li>· zusammenhanglos, wirr</li> <li>· unübersichtlich</li> <li>· schlechte Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· man verliert oft den roten Faden</li> <li>· alles geht durcheinander</li> </ul>

<b>Kürze/Prägnanz vs. Weitschweifigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt</li> <li>· gedrängt</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert</li> <li>· knapp</li> <li>· jedes Wort ist notwendig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· zu lang</li> <li>· viel Unwesentliches</li> <li>· breit</li> <li>· abschweifend</li> <li>· ausführlich</li> <li>· vieles hätte man weglassen können</li> </ul>

<sup>190</sup> Quelle der vier folgenden Auflistungen: **Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard:** *Sich verständlich ausdrücken*. München/Basel: Ernst Reinhardt, <sup>8</sup>2006.

Anregende Zusätze vs. keine anregenden Zusätze	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend</li> <li>· interessant</li> <li>· abwechslungsreich</li> <li>· persönlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· nüchtern</li> <li>· farblos</li> <li>· gleichbleibend neutral</li> <li>· unpersönlich</li> </ul>

Zur Bewertung der einzelnen Kriterien schlagen die Entwickler dieses Rasters die Verwendung von Plus- und Minuszeichen vor. Zwei ++/— stehen folglich für alle oder fast alle Eigenschaften, ein +/- für teilweise vorhandene Merkmale und 0 signalisiert, dass die Eigenschaften beider Merkmalsbilder gleichermaßen vorhanden sind.

Zur Veranschaulichung werden folgende Textbeispiele nach den obigen Merkmalslisten untersucht:

### Anno

#### Karthago - Konkurrentin Roms

Das alte Seefahrervolk der PUNIER beherrschte seit Jahrhunderten die Küstenregionen Nordafrikas. Ihre Hauptstadt KARTHAGO gehörte zu den reichsten Städten der damaligen Welt. Die Handelsschiffahrt hatte die Punier zu den Herren des Mittelmeeres gemacht. Die Ausdehnung des römischen Machtbereichs über Italien löste im Jahre 264 v. Chr. den Kampf zwischen Rom und Karthago um die Vorherrschaft im Mittelmeerraum aus.

In drei mit großer Erbitterung geführten Kriegen verdrängten die Römer die Punier zunächst von Sizilien, Sardinien und Korsika, dann aus Spanien. Nach über hundertjährigem Ringen machten sie schließlich 146 v. Chr. die Stadt Karthago dem Erdboden gleich.

Der Sieg über die Griechen (168 v. Chr.) ist längst nicht so tief in der Erinnerung der Römer haften geblieben wie die Zerstörung Karthagos. Die Römer konnten nicht vergessen, wie nahe sie im zweiten Punischen Krieg (218-202 v. Chr.) der endgültigen Niederlage waren. Schlacht auf Schlacht hatten die Römer verloren, seit HANNIBAL, der Feldherr der Punier, über die

Alpen in Italien eingefallen war. Mit einer neuen Verzögerungstaktik gingen die Römer einer Entscheidungsschlacht aus dem Wege und zogen den Krieg in die Länge. Zunehmende Versorgungsschwierigkeiten und die Romtreue der Bundesgenossen zwangen Hannibal schließlich seine Italienexpedition abzubrechen. Zur Überraschung der Punier setzte der römische Feldherr PUBLIUS CORNELIUS SCIPIO mit einem Heer nach Nordafrika über. Der Sieg der Römer bei ZAMA im Jahre 202 v. Chr. war der Beginn ihrer Weltherrschaft.

Über hundert Jahre später erinnerte der Römer LIVIUS in seinem Geschichtswerk noch einmal an Hannibal:

„Er war äußerst kühn, wenn gefährliche Aufträge zu übernehmen waren. Gerade in Gefahren zeigte er sich sehr überlegt. Keine Anstrengung konnte ihn ermüden und seinen Mut besiegen. Seine Ausdauer bei Hitze und Kälte war gleich. Sein natürliches Hungergefühl, nicht seine Lust bestimmten das Maß im Essen und Trinken. Die Zeit für Schlafen und Wachen legten weder Tag noch Nacht fest. Die Zeit, die für ihn nach getaner Arbeit noch blieb, widmete er der Ruhe ... Viele haben ihn

gesehen, wie er zwischen Wachen und Soldatenposten auf der Erde lag, oft nur mit einem Militärmantel zugedeckt. Seine Kleidung unterschied sich in nichts von der seiner Altersgenossen. Seine Waffen und Pferde jedoch stachen ins Auge. Er war der beste Soldat zu Fuß und zu Pferde. Als Erster zog er in den Kampf, als Letzter verließ er ihn. Diesen großen Vorzügen des

Mannes hielten andererseits ungeheure Fehler die Waage: unmenschliche Grausamkeit und eine mehr als punische Treulosigkeit. Nichts galt ihm Wahrheit, nichts war ihm heilig. Gottesfurcht kannte er nicht, ein Eid war ihm bedeutungslos“. (Livius XXI 4,5-9, übers. v. E. Wagener) (S. 129)

### *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

#### **Die Punischen Kriege**

Die Karthager, von den Römern Poeni – „Punier“ genannt, waren so lange gefährlich, solange sie der römischen Macht Widerstand entgegensetzen konnten; Karthago musste infolgedessen zerstört werden! Das betonte **Marcus Porcius Cato** in seinen Reden vor dem Senat, die er stets mit den Worten schloss: CETERUM CENSEO CATHAGINEM ESSE DELENDAM. – „Und übrigens meine ich, dass Karthago zerstört werden muss!“. Drei Punische Kriege (264 mit Unterbrechungen bis 146 v. Chr.) waren die Folge.

HANNIBAL ANTE PORTAS – „Hannibal vor den Toren [Roms]!“ Ein schrecklicher Rückschlag für Rom während des zweiten Punischen Krieges nach der Schlacht von Cannae 216 v. Chr. (bei Livius 23,16,2 lautete der Schreckensruf übrigens: HANNIBAL AD PORTAS). Karthago hatte erfolgreich Spanien erobert und der karthagische Feldherr **Hannibal** zog von Spanien mit seiner Armee (mit Kampfelefanten!) über die Alpen. Doch

Hannibal konnte seine Siege politisch nicht ausnützen. Als auch noch sein Nachschub ausblieb, wandte sich das Blatt. Dem römischen Feldherrn **Publius Cornelius Scipio** gelang bei Zama in Nordafrika (202 v. Chr.) der entscheidende Sieg über die Karthager, weshalb er den Beinamen **Africanus** erhielt.

Im dritten Punischen Krieg erhielt ein anderer **Scipio**, nämlich der „Jüngere“, den Oberbefehl über den afrikanischen Kriegsschauplatz. Seine Truppen eroberten Karthago (146 v. Chr.) und verwüsteten es so gründlich, dass kaum punische Reste erhalten sind.

Beide **Scipionen** trugen den Vornamen (PRÄNOMEN) Publius, der Familienname (NOMEN GENTILE) war Cornelius, der erbliche Beiname (COGNOMEN) lautete Scipio. Nach den Siegen in Afrika wurden sie ihrer Verdienste wegen Africanus genannt. Zur Unterscheidung fügte man später noch MAIOR („der Ältere“) und MINOR („der Jüngere“) hinzu. (S. 50)

### *Forum Geschichte*

#### **Rom gegen Karthago - ein Konflikt**

Karthago war eine Stadt in Nordafrika, die 814 v. Chr. von Kolonisten aus der phönizischen Stadt Tyros gegründet worden war. Von Karthago aus gründeten die Phönizier viele weitere Kolonien. Die Beziehungen zwischen den Römern und den Puniern - so wurden die Karthager von den Römern genannt - waren lange Zeit friedlich gewesen. Nachdem Rom aber die

griechischen Städte in Süditalien erobert hatte, gerieten Römer und Punier in Konflikt. 264 v. Chr. kam es zum Krieg. Was war der Anlass?

Als die sizilianische Stadt Messina von der Nachbarstadt Syrakus angegriffen wurde, baten Gesandte sowohl die Karthager als auch die Römer um Hilfe. Römer und Karthager sahen ihre Chance gekommen, ihren Einfluss in Sizilien auszubauen, und

kämpften nun erbittert um den Sieg. Die bisher nur auf dem Lande kampferprobten Römer bauten für diesen Krieg ihre ersten Kriegsschiffe. Als die Schiffe zerstört waren und die Kriegskasse leer war, übernahmen römische Adelige die Kosten für den Bau einer neuen Flotte. Nach mehr als zwanzig Jahren gingen die Römer 241 v. Chr. aus diesem Ersten Punischen Krieg als Sieger hervor. Im Friedensvertrag verlangten die Römer die Herausgabe Siziliens sowie 80 Tonnen Silber. Wiederum hatte Rom sein Herrschaftsgebiet ausgedehnt, erstmals aber über Italien hinaus. Dabei ging man mit Sizilien anders als mit den italischen Gebieten um: Ein römischer Beamter, ein Prätor, verwaltete das Gebiet und die Bewohner mussten Tribute zahlen. Damit war die erste römische Provinz errichtet.

#### **Der Zweite Punische Krieg - ein neuer Konflikt**

Nach dem Verlust von Sizilien eroberten die Karthager weite Teile Spaniens und erschlossen dort reiche Silbergruben. Um zu verhindern, dass sich die Karthager weiter in Spanien ausbreiteten, schlossen die Römer einen Vertrag mit ihnen. Der karthagische Feldherr Hannibal verletzte diesen Vertrag, indem er die mit Rom verbündete Stadt Sagunt zerstörte und mit seinen Truppen den Ebro überschritt. Daraufhin erklärten die Römer Karthago den Krieg. Dieser Zweite Punische Krieg (218-202 v. Chr.) brachte Rom fast den Untergang. Die Römer wollten die Karthager in Spanien bekämpfen, wurden aber durch das plötzliche Erscheinen Hannibals in Norditalien überrascht. Hannibal soll in nur 15 Tagen mit einem gewaltigen Heer von 50000 Soldaten, 9000 Reitern und 37

Kriegselefanten die Alpen überquert haben. Drei Jahre zog er unbesiegt durch Italien. Zu seinen größten Erfolgen zählt die Schlacht bei Cannae: von 86000 Römern sollen 50000 gefallen sein. Im Jahr 212 v. Chr. kam die Wende: Die Römer eroberten einige Städte in Süditalien zurück. Als der römische Feldherr Scipio dann nach Afrika zog und Karthago angriff, war Hannibal gezwungen mit seinem Heer nach Afrika zurückzukehren. Scipio, der den Beinamen Africanus erhielt, schlug Hannibal 202 v. Chr. in der nordafrikanischen Stadt Zama. Die Friedensbedingungen der Römer waren für Karthago hart: In Südspanien wurden zwei neue römische Provinzen eingerichtet. Die Karthager mussten alle Kriegselefanten und alle Kriegsschiffe bis auf zehn herausgeben und 260 Tonnen Silber zahlen. Kriege, auch wenn sie der eigenen Verteidigung dienten, durften sie künftig nur mit Zustimmung Roms führen.

#### **Der Dritte Punische Krieg**

In den Friedensbedingungen des Zweiten Punischen Krieges hatte Rom den Karthagern untersagt ohne Einwilligung Roms Kriege zu führen. Dies sollte sich für die Karthager als folgenschwer erweisen. Als im Jahr 150 v. Chr. die benachbarten Numider den Kampf gegen die Karthager eröffneten, wehrten sich die Karthager ohne vorher die Erlaubnis Roms einzuholen. Die Römer nahmen dies als Anlass um Karthago 149 v. Chr. den Krieg zu erklären. Nach dreijähriger Belagerung besetzten sie 146 v. Chr. die Stadt, machten sie dem Erdboden gleich und brachten die Überlebenden als Sklaven nach Rom. Das Land der Karthager wurde zur römischen Provinz Africa. (S. 148ff.)

### *Geschichtsbuch*

#### **Rom und Karthago**

Karthago war seit dem 7. Jahrhundert v. Chr. eine große See- und Handelsmacht im westlichen Mittelmeer. Sein Verhältnis zu Rom war lange Zeit gut. Das wissen wir aus Verträgen, in denen Rom und Karthago ihre

gegenseitigen Interessen zu wahren versprachen.

In Süditalien gerieten die Römer erstmals in unmittelbare Nachbarschaft zu den Karthagern, die sich auch in Sizilien festgesetzt hatten. Von 264-241 v. Chr.

dauerte der *Erste Punische Krieg* - die Römer nannten die Karthager Punier -, der auf beiden Seiten mit äußerster Härte geführt wurde. In einer letzten Anstrengung schließlich sorgten die Angehörigen der römischen Nobilität mit ihrem Privatvermögen für den Bau einer neuen Flotte und ermöglichten so den entscheidenden Sieg. Im Friedensschluss verlangten die Römer:

- die Herausgabe Siziliens,
- eine Kriegskostenentschädigung von 1000 Talenten sofort, von weiteren 2200 in zehn Jahresraten (1 Talent betrug 25,8 kg Silber).

Wiederum hatte Rom sein Herrschaftsgebiet ausgedehnt. Sizilien wurde danach aber anders behandelt als italische Gebiete: Ein römischer Beamter, ein Prätor, verwaltete das Gebiet, das damit politisch abhängig wurde. Die Bewohner mussten Tribute bezahlen. Die erste römische Provinz war errichtet.

Die Karthager verlegten daraufhin ihre Tätigkeit nach Spanien, wo ihnen die Gründung eines Reiches gelang. Von dort aus fiel Hannibal in Italien ein, nachdem die Römer wegen einer Vertragsverletzung Karthago den Krieg erklärt hatten. In einem spektakulären Zug (siehe Karte S. 148) hatte Hannibal mit Kriegselefanten die Alpen überschritten.

Dieser *Zweite Punische Krieg* (218-202 v. Chr.) brachte Rom fast den Untergang. Zwei römische Heere waren schon geschlagen, als die Römer 216 v. Chr. bei *Cannae* ihre bis dahin größte Niederlage erlitten. Das 80000 Mann starke Heer wurde in einer Umfangsschlacht völlig aufgerieben. Keine Familie in Rom, in der nicht ein Trauerfall zu beklagen war. Senat und Volk aber gaben nicht auf. Karthagische Gesandte, die die Bereitschaft zu einem Friedensschluss erkunden sollten, wurden

nicht in Rom eingelassen. Hannibals Versuche, möglichst viele römische Bundesgenossen für den Kampf gegen Rom zu gewinnen, schlugen fehl. Schließlich riefen ihn die Karthager nach Afrika zurück. Ein römischer Feldherr war nämlich mit seiner Streitmacht dorthin übersetzt um den Krieg in Afrika weiterzuführen. In der Entscheidungsschlacht bei *Zama* (202 v. Chr.) schlug dieser Feldherr, ein Scipio, der dann den Beinamen Africanus erhielt, Hannibal mit derselben Taktik, die dieser in Cannae angewendet hatte.

In Spanien wurden zwei römische Provinzen eingerichtet. Außerdem verlangten die Römer:

- die Herausgabe aller Kriegselefanten und aller Kriegsschiffe bis auf zehn,
- eine Kriegskostenentschädigung von 10 000 Talenten, zahlbar in 50 Jahresraten,
- dass Kriege nur mit römischer Zustimmung geführt werden dürften.

Diese letzte Bedingung wird den Karthagern zum Verhängnis. Ohne vorher in Rom die Erlaubnis einzuholen, wehren sie sich im Jahre 150 v. Chr. gegen Angriffe der Numider, die in ihr Gebiet einfallen. Die römische Kriegserklärung folgt unverzüglich. Da unterwerfen sich die Karthager. Sie liefern sämtliche Waffen aus. Als aber die Konsuln von ihnen verlangen ihre Stadt, die zerstört werden soll, zu verlassen, weigern sie sich.

Drei Jahre lang halten sie der römischen Belagerung stand bis es gelingt, die Stadt zur Aufgabe zu bringen. Die Überlebenden werden versklavt, die Stadt wird dem Erdboden gleichgemacht, der Boden verflucht: Nie wieder soll er bebaut werden. Das Gebiet wird zur Provinz Afrika (146 v. Chr.). Jetzt hat Rom die uneingeschränkte Herrschaft im westlichen Mittelmeerraum. (S. 147f.)

### Zeitbilder

#### **Sieg über Karthago - Rom beherrscht den Westen**

Mit der Eingliederung Süditaliens in sein Herrschaftssystem hatte Rom die Grenzen des Einflussgebietes von Karthago erreicht.

Diese nordafrikanische Stadt hatte sich seit ihrer Gründung durch die Phönikier (etwa um 800 v. Chr.) die Vormachtstellung im westlichen Mittelmeer erobert. Sie war auch durch Verträge mit den Römern abgesichert: Diese durften nur mit Sizilien und Karthago selbst Handel treiben, dafür garantierten die Karthager die römische Vorherrschaft in Mittelitalien.

In dieser Situation löste ein geringfügiger Streit um die sizilianische Stadt Messina den "Ersten Punischen Krieg" (Punier = römische Bezeichnung für Karthager) zwischen Rom und Karthago aus. Nach mehr als zwanzig Jahren Kampf hieß der Sieger Rom (241 v. Chr.). Sizilien, später auch Sardinien und Korsika wurden römische Provinz.

Während des "Ersten Punischen Krieges" bauten die Römer erstmals eine Flotte. Die Schiffe versahen sie mit Enterhaken und Fallbrücken um selbst Seeschlachten zur gewohnten Landschlacht umfunktionieren zu können.

Die Karthager fanden für die verloren gegangenen Inseln in Spanien "Ersatz". Als sie dort immer weiter nach Norden vordrangen, kam es zum zweiten Krieg gegen Rom. Dem karthagischen Feldherrn Hannibal gelang es dabei sogar, nach der Überquerung der Alpen in Italien

einzumarschieren. Mehrmals schlug er die - zahlen mäßig überlegenen - römischen Heere vernichtend. Doch am Ende siegten erst wieder die Römer in einer letzten, entscheidenden Schlacht vor den Toren Karthagos (201 v. Chr.). Das Ergebnis: Spanien wurde römische Provinz. Karthago musste seine Kriegsflotte abliefern, auf alle überseeischen Gebiete verzichten und eine außerordentlich hohe Kriegsentschädigung leisten.

Statt in 50 Jahresraten hatten die wirtschaftsstarke Karthager ihre Kriegsschuld schon nach zehn Jahren beglichen. Wohl aus Furcht vor einem starken Karthago forderte deshalb z. B. der römische Politiker Cato jahrelang die gänzliche Zerstörung Karthagos, obwohl die Stadt bereit war, sich (fast) allen Wünschen Roms zu unterwerfen. Sie stellte prominente Geiseln und lieferte alle Waffen ab. Die Bewohner weigerten sich aber, ihre Stadt am Meer zu verlassen und sich im Landesinneren neu anzusiedeln. Das nahmen die Römer zum Kriegs Anlass:

Nach dreijähriger Belagerung nahmen sie die Stadt ein, zerstörten sie völlig und schickten die 50000 Überlebenden in die Sklaverei (146 v. Chr.). Karthago und sein Umland wurden zur Provinz Afrika. (S. 69f.)

<b>Anno</b>	
<p><b>Einfachheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze</li> <li>· geläufige Wörter</li> <li>· Fachwörter erklärt</li>   <li>· konkret</li> <li>· anschaulich</li> </ul>	<p>–</p> <p>0 (siehe <i>Lesbarkeit</i>, S. 65)</p> <p>0 (siehe <i>Wortschatz</i>, S. 69)</p> <p>0 (siehe <i>Fachterminologie</i>, S. 79)</p> <p>–(vgl. Absatz 3)</p> <p>+(Auszug aus einem Quellentext)</p>
<p><b>Gliederung/Ordnung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert</li> <li>· folgerichtig</li>   <li>· übersichtlich</li> <li>· gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> </ul>	<p>+ (siehe <i>Aufbau</i>, S. 34)</p> <p>0 (nur Zusammenfassung der Ereignisse unter Auslassung von Details)</p> <p>+ (siehe <i>Aufbau</i>, S. 34)</p> <p>– (keine Unterscheidung, Eigennamen in Versalien)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach</li> </ul>	<p>0 (lediglich Zusammenfassung, chronologische Abfolge im Hintergrund)</p> <p>0 (siehe Folgerichtigkeit)</p>
<p><b>Kürze/Prägnanz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt</li> <li>· gedrängt</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert</li> <li>· knapp</li> <li>· jedes Wort ist notwendig</li> </ul>	<p>0 (Autorentext angemessen, Quellenauszug zu lang)</p> <p>– (Quellenauszug im Vergleich zu Autorentext zu lang und lediglich auf ein Detail beschränkt)</p> <p>– (übersichtlich und gegliedert)</p> <p>– (zu viele unwesentliche Details)</p> <p>–</p> <p>– (vgl. Quellenauszug)</p>
<p><b>Anregende Zusätze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend</li> <li>· interessant</li> <li>· abwechslungsreich</li> <li>· persönlich</li> </ul>	<p>0 (grafische Gestaltung, siehe <i>Aufbau</i>, S. 34)</p> <p>0 (sehr subjektiv, der Quellenauszug könnte als interessantes Detail gewertet werden)</p> <p>0 (nicht der Text, allerdings die grafische Gestaltung der einzelnen Buchseiten, siehe <i>Aufbau</i>, S. 45)</p> <p>—</p>

Einfachheit	Gliederung/Ordnung
0	0
Kürze/Prägnanz	Anregende Zusätze
—	0

<b>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart</b>	
<p><b>Einfachheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze</li> <li>· geläufige Wörter</li> <li>· Fachwörter erklärt</li> </ul>	<p>–</p> <p>–(siehe <i>Lesbarkeit</i>, S. 65 sowie <i>Satzstruktur</i>, S. 130)</p> <p>0 (siehe <i>Wortschatz</i>, S. 69)</p> <p>0 (siehe <i>Fachterminologie</i>, S. 79)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· konkret</li> <li>· anschaulich</li> </ul>	<p>–</p> <p>–</p>
<p><b>Gliederung/Ordnung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert</li> <li>· folgerichtig</li>   <li>· übersichtlich</li> <li>· gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar</li>   <li>· alles kommt schön der Reihe nach</li> </ul>	<p>– (siehe <i>Aufbau</i>, S. 45)</p> <p>— (vgl. Hannibal vor den Toren, dann folgt erst die Erklärung, wie es dazu kommen konnte)</p> <p>+</p> <p>— (fett gedruckt sind nur Eigennamen)</p> <p>— (z.B. der Exkurs über die römischen Namen)</p> <p>— (siehe Folgerichtigkeit)</p>
<p><b>Kürze/Prägnanz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt</li> <li>· gedrängt</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert</li>   <li>· knapp</li> <li>· jedes Wort ist notwendig</li> </ul>	<p>++</p> <p>– (auch Unwesentliches)</p> <p>++ (optisch und inhaltlich)</p> <p>– (Lehrziel sind die Punischen Kriege; Ursachen und Folgen werden außer Acht gelassen)</p> <p>++</p> <p>— (vgl. lateinische Einschübe und deren Übersetzungen)</p>
<p><b>Anregende Zusätze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend</li>   <li>· interessant</li>   <li>· abwechslungsreich</li>   <li>· persönlich</li> </ul>	<p>0 (grafische Gestaltung und Druckbild)</p> <p>0 (sehr subjektiv, die Kriegselefanten in den Alpen könnte als interessantes Detail gewertet werden)</p> <p>0 (nicht der Text, allerdings die grafische Gestaltung der einzelnen Buchseiten, siehe <i>Aufbau</i>, S. 45)</p> <p>—</p>

Einfachheit	Gliederung/Ordnung
–	–/—
Kürze/Prägnanz	Anregende Zusätze
+	0

<b>Forum Geschichte</b>	
<p><b>Einfachheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze</li>   <li>· geläufige Wörter</li> <li>· Fachwörter erklärt</li>   <li>· konkret</li>   <li>· anschaulich</li> </ul>	<p>+</p> <p>0 (siehe <i>Lesbarkeit</i>, S. 65 sowie <i>Satzstruktur</i>, S. 130)</p> <p>+ (siehe <i>Wortschatz</i>, S. 69)</p> <p>++ (siehe <i>Fachterminologie</i>, S. 79)</p> <p>+ (genaue Beschreibungen, Mengenangaben)</p> <p>+ (genaue Beschreibungen, Mengenangaben)</p>
<p><b>Gliederung/Ordnung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert</li> <li>· folgerichtig</li>   <li>· übersichtlich</li> <li>· gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li>   <li>· der rote Faden bleibt sichtbar</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach</li> </ul>	<p>++ (siehe <i>Aufbau</i>, S. 38)</p> <p>++ (chronologische Abfolge)</p> <p>++ (siehe <i>Aufbau</i>, S. 38)</p> <p>0 (nicht innerhalb des Textes; grafisch werden wichtige Elemente hervorgehoben; siehe <i>Aufbau</i> S. 38)</p> <p>+ (siehe Folgerichtigkeit)</p> <p>++</p>
<p><b>Kürze/Prägnanz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt</li> <li>· gedrängt</li>   <li>· aufs Lehrziel konzentriert</li> <li>· knapp</li> <li>· jedes Wort ist notwendig</li> </ul>	<p>– (ausführlich)</p> <p>– (auch Unwesentliches)</p> <p>— (optisch und inhaltlich sehr großzügig)</p> <p>+ (wenn auch ausführlich)</p> <p>—</p> <p>– (Mengenangaben tragen zur Anschaulichkeit bei, sind aber nicht unbedingt notwendig)</p>
<p><b>Anregende Zusätze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend</li>   <li>· interessant</li>   <li>· abwechslungsreich</li> </ul>	<p>0 (nicht innerhalb des Textes; Beifügung anderer anregender Elemente)</p> <p>0 (sehr subjektiv, Quellenauszüge könnten als interessantes Detail gewertet werden)</p> <p>0 (nicht der Text, allerdings die grafische Gestaltung der einzelnen Buchseiten, siehe <i>Aufbau</i>, S. 38)</p>

· persönlich	0 (nicht der Text selbst, sondern Appellelemente)
--------------	---

Einfachheit +	Gliederung/Ordnung ++
Kürze/Prägnanz –	Anregende Zusätze 0

<b>Geschichtsbuch</b>	
<b>Einfachheit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze</li> <li>· geläufige Wörter</li> <li>· Fachwörter erklärt</li> <li>· konkret</li> <li>· anschaulich</li> </ul>	0 (viel Information, aber klare Gliederung) 0 (kurze, aber auch sehr lange und komplexe Sätze, siehe <i>Lesbarkeit</i> , S. 65 und <i>Satzstruktur</i> , S. 130) + (siehe <i>Wortschatz</i> , S. 69) + (siehe <i>Fachterminologie</i> , S. 79) 0 (chronologische Abfolge der Ereignisse, aber sehr nüchtern und sachlich) 0 (z. B. Mengenangaben)
<b>Gliederung/Ordnung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert</li> <li>· folgerichtig</li> <li>· übersichtlich</li> <li>· gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach</li> </ul>	+ (gut gegliedert, Gestaltung der Seiten aber nicht vorteilhaft, siehe <i>Aufbau</i> , S. 29) ++ (chronologische Abfolge) 0 (viel Text, darunter leidet auch die Übersichtlichkeit, siehe <i>Aufbau</i> , S. 38) – (keine Unterscheidung, Hervorhebung von Eigennamen und Begriffen, die im Lexikon erklärt werden; siehe <i>Aufbau</i> S. 29) 0 (siehe Folgerichtigkeit und Übersichtlichkeit) ++
<b>Kürze/Prägnanz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt</li> </ul>	– (ausführlich) + (relativ, da sehr

<ul style="list-style-type: none"> <li>· gedrängt</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert</li> <li>· knapp</li> <li>· jedes Wort ist notwendig</li> </ul>	<p>ausführlich) 0 (v.a. inhaltlich sehr großzügig, Textorganisation wirkt aber gedrängt) + (wenn auch ausführlich) — 0 (Mengenangaben tragen zur Anschaulichkeit bei, sind aber nicht unbedingt notwendig)</p>
<p><b>Anregende Zusätze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend</li> <li>· interessant</li> <li>· abwechslungsreich</li> <li>· persönlich</li> </ul>	<p>—(weder innerhalb des Textes noch durch Zusatz anderer Elemente) – (sehr subjektiv, keine Zusätze, Interesse kann nur aus der Thematik heraus entwickelt werden) — (siehe <i>Aufbau</i>, S. 29) –</p>

Einfachheit 0	Gliederung/Ordnung +
Kürze/Prägnanz 0	Anregende Zusätze –

<b>Zeitbilder</b>	
<p><b>Einfachheit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze</li> <li>· geläufige Wörter</li> <li>· Fachwörter erklärt</li> <li>· konkret</li> <li>· anschaulich</li> </ul>	<p>– (gedrängt und daher inhaltliche Lücken) – (siehe <i>Lesbarkeit</i>, S. 65) 0 (siehe <i>Wortschatz</i>, S. 69) – (siehe <i>Fachterminologie</i>, S. 79) – –</p>
<p><b>Gliederung/Ordnung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert</li> <li>· folgerichtig</li> <li>· übersichtlich</li> <li>· gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach</li> </ul>	<p>0 (siehe <i>Aufbau</i>, S. 42) 0 (chronologische Abfolge, Auslassung von Details) 0 (siehe <i>Aufbau</i>, S. 42) — (keine Unterscheidung, keine Hervorhebungen) 0 (siehe Folgerichtigkeit) +</p>

<b>Kürze/Prägnanz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt</li> <li>· gedrängt</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert</li>   <li>· knapp</li> <li>· jedes Wort ist notwendig</li> </ul>	++ ++ + (v.a. inhaltlich) + (wenn auch unter Auslassung von Details) ++ +(weniger würde das Verständnis erschweren)
<b>Anregende Zusätze</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend</li>   <li>· interessant</li>   <li>· abwechslungsreich</li> <li>· persönlich</li> </ul>	— (weder innerhalb des Textes noch durch Zusatz anderer Elemente) – (sehr subjektiv, keine Zusätze, Interesse kann nur aus der Thematik heraus entwickelt werden) — (siehe <i>Aufbau</i> , S. 42) –

Einfachheit –	Gliederung/Ordnung 0
Kürze/Prägnanz ++	Anregende Zusätze –

Die jeweils an das Raster angefügten Bewertungsfenster sollen in aller Kürze die markantesten Kriterien nach den vier Hauptdimensionen zusammenfassen. Auf den ersten Blick wird bereits ersichtlich, dass keines der untersuchten Schulbücher über optimale Bedingungen für die Verständlichkeit verfügt. Allerdings sind laut Autoren die einzelnen Dimensionen unterschiedlich zu gewichten. *Einfachheit* ist nach konkreten Untersuchungen das wichtigste der genannten Kriterien. Das Optimum liegt hierbei bei ++. *Gliederung und Ordnung* sind ebenfalls sehr wichtig, besonders bei Texten, denen nicht schon aufgrund ihres Inhalts ein klarer Aufbau vorgegeben ist. Auch hier liegt das Optimum bei ++. Bezüglich *Kürze und Prägnanz* liegt der Idealwert laut Autorenteam bei 0, da sowohl extrem knappe als auch zu weitschweifige Texte das Verständnis erschweren. Die Beurteilung der *anregenden Zusätze* gestaltet sich weitaus komplizierter, zumal das Optimum von der Ausprägung der anderen Merkmale abhängt. Bei gegliederten Texten wirken anregende Zusätze lustfördernd und steigern zudem das

Verständnis, bei schlecht oder kaum gegliederten Texten stiften sie jedoch vornehmlich Verwirrung.

Den Autoren zufolge sollte ein optimal verständlicher Text durch folgende Beurteilung gekennzeichnet sein:

Einfachheit ++	Gliederung/Ordnung ++
Kürze/Prägnanz 0 oder+	Anregende Zusätze 0 oder+

Der Verständlichkeit des Textes nach geordnet ergibt sich für die vorliegende Schulbuchanalyse folgende Rangordnung: *Forum Geschichte*, *Geschichtsbuch*, *Anno*, *Zeitbilder*, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Es wird jedoch noch einmal daran erinnert, dass dieses Bewertungssystem lediglich auf die Charakterisierung der rein textuellen Schulbuchelemente abzielt und andere ebenfalls enthaltene Elemente nicht berücksichtigt. In diesem Sinne ist hier Kritik anzubringen, da die vorliegende Untersuchung von der Prämisse startet, dass die Verständlichkeit von Schulbüchern nicht nur auf die Textbeurteilung reduziert werden kann, sondern dass auch Aufbau, grafische Gestaltung, in Summe die paratextuellen Beigaben ihren Tribut leisten. In diesem Sinne wird eine empirische Untersuchung sinnvoll, die sich nicht nur mit der Lesbarkeit der Texte befasst, sondern auch inhaltliche, typografische oder organisatorische Aspekte einbezieht.

Kritik am *Hamburger Verständlichkeitskonzept* wird auch hinsichtlich der Verständlichkeitsforschung geäußert, insofern der Interaktionszusammenhang von Leser und Text in der Studie nicht berücksichtigt wird. Es wird davon ausgegangen, dass ein optimierter Text verständlich sein muss; die Tatsache, dass ein Text für einen Leser verständlich, für einen anderen weniger verständlich sein kann, wird außer Acht gelassen. Diesen Aspekt berücksichtigt hingegen GROEBEN in seinem deutlich kognitionsorientierten Verständlichkeitskonzept. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen Textverständlichkeit und Lernerfolg als linear angesehen, bei GROEBEN hingegen ist die Beziehung als nicht-linear zu verstehen. Auch bezüglich der Kategorisierung und Gewichtung der einzelnen Dimensionen weisen GROEBEN und das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* markante Unterschiede auf. Während im

*Hamburger Konzept* der Einfachheit die größte Bedeutung beigemessen wird, optiert GROEBEN für die inhaltliche Strukturierung. Auch plädiert er für ein hohes Maß sprachlicher Redundanz, während INGHARD LANGER, FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN und REINHARD TAUSCH vor zu weitschweifigen Texten dringend abraten. GROEBEN integriert außerdem auch leserbezogene Kriterien und geht davon aus, dass die Motivation und die Neugier des Lesers erheblich zu dessen Lernerfolg beitragen. Das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* hingegen verlässt die textimmanente Ebene nicht. Parallelen sind aber zum nachfolgenden *Lesbarkeitsprofil* von BAMBERGER und VANECEK auszumachen<sup>191</sup>.

Trotz aller Vergleiche und ersichtlichen Kritikpunkte erscheint dennoch das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* kombiniert mit den Ergebnissen einer direkten Lehrer- und Schülerbefragung die ideale Lösung zur Ermittlung der Verständlichkeit zu sein. Zum einen ist die lineare Gestaltung des Kriterienkataloges leicht auf jede Art von Befragungsmuster anzuwenden, zum anderen gibt das Modell kein enges Korsett vor, welches identisch übernommen werden muss, sondern lässt noch genügend Handlungsspielraum für zusätzliche Schwerpunkte. Einige dieser Richtlinien wurden in Anlehnung an das nachstehend vorgestellte *Lesbarkeitsprofil* von RICHARD BAMBERGER und ERICH VANECEK entwickelt. Da sich die vorliegende Arbeit im ersten Teil eingehend mit der sprachlichen Präsentation der Schulgeschichtsbücher befasst hat, möge diese Tatsache als weiteres Argument für die Wahl der Beurteilungsmethode gelten.

Trotz aller geäußerten Kritik wegen mangelnder theoretischer Fundierung hatte das Forscherteam mit dem *Hamburger Konzept* durchaus gute Erfolge erzielt, wobei nachträglich optimierte Texte nachweislich einen höheren Verständlichkeitsgrad erzielen konnten als Texte mit Defiziten in einer oder mehreren der veranschlagten Dimensionen.

Aufgrund des Fehlens pragmatischer und sprachsystematischer Faktoren erweitert MARTIN FIX das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* um folgende Definitionen: „Die Verständlichkeit einer Formulierung hängt ab von der Angemessenheit im Hinblick auf

---

<sup>191</sup> Vgl. **Wellenreuther, Martin**: *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. (= Grundlagen der Schulpädagogik, 50)

- (1) die Voraussetzungen der Rezipienten (inhaltlich, sprachlich) und
- (2) die gewählte kommunikative Funktion des Textes.

Verständlichkeit wird realisiert

- (1) durch die Strukturierung des Inhalts (Makro-Ebene: Kohärenz, Aufbau, thematische Entfaltung) und
- (2) durch die einzelnen sprachlichen Mittel (Mikro-Ebene: Syntax, Lexik).<sup>192</sup>

Obige Definitionserweiterung entspricht den im ersten Teil der Arbeit vorgenommenen Analysen zu den einzelnen Ebenen der Schulbücher. Insofern sind die nachstehenden Beurteilungen nach dem *Hamburger Verständlichkeitskonzept* als Erweiterung desselben anzusehen. Die Zusammenführung des Beurteilungsmodells mit den von Fix geforderten weiterführenden Analysen erfolgt mittels beigefügter Verweise an die entsprechenden Kapitel.

#### 2.4.2 Schulbuchbeurteilung nach dem Lesbarkeitsprofil von Bamberger/Vanecek

BAMBERGER und VANECEK gehen davon aus, dass das Schulbuch „das beste Werkzeug zum Trainieren aller Lerntechniken“<sup>193</sup> ist. Sie beziehen sich mit dieser Aussage vornehmlich auf die in den letzten beiden Jahrzehnten erschienenen Schulbücher mit deren verstärkten Annäherung an das Konzept von exemplarischem Wissen und projektorientiertem Unterricht. Die Autoren dieser Schulbücher beweisen vor allem Mut zur Lücke und füllen diese mit einer lebendigen Darstellung. Bei entsprechender Verwendung könnten damit – so die BAMBERGER und VANECEK – durchaus gute Erfolge erzielt werden. Allerdings bleiben die Voraussetzungen sine qua non immer dieselben: Die Texte müssen sowohl alters- als auch schülergerecht gestaltet sein und der Rezipient selbst muss über entsprechende Lese- und Lernfertigkeiten verfügen. Ein gut strukturiertes „schülerfreundliches“ Schulbuch ist folglich nicht der Schlüssel zum Erfolg,

---

<sup>192</sup> Fix, Martin: *Verständlich formulieren*. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 2003/30, 179. S. 6.

<sup>193</sup> Bamberger, Richard: *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv&hpt VerlagsgesmbH & Co. KG, 2000. S. 251.

sondern erleichtert bei konsequentem und systematischem Gebrauch lediglich den Weg dorthin. In diesem Zusammenhang heben die Autoren auch den – in manchen Schulbüchern – exzessiven Gebrauch von Farbbildern hervor, den sie aber durchwegs positiv bewerten, sofern eine sinnvolle Verbindung von Text und Bild die Aktivierung beider Gehirnhälften bewirkt. Interessant auch die statistische Erhebung über die Formen der Verwendung des Schulbuches im Unterricht<sup>194</sup>: Lehrer gaben bei der Umfrage mehrere verschiedene Zugangsmöglichkeiten an. Vielfach werden die einzelnen Kapitel gelesen und in einer anschließenden Diskussion besprochen. Einige Lehrer bringen außerdem ergänzendes Material in den Unterricht ein. Wie bereits in vorangehenden Kapiteln angedeutet, bestimmen Schulbücher auch in vielen Fällen den Aufbau des Unterrichts, haben folglich eine strukturierende Funktion. Zudem geben Lehrer an, die Schulbücher auch in Verbindung mit der Vermittlung von Lerntechniken zu verwenden. Wenngleich das Schulbuch auch als Grundlage für Inhalt und Aufbau des Unterrichts angesehen wird, verwenden es manche Lehrer überhaupt nicht oder nur in geringem Ausmaße. Ein Grund hierfür sei laut der Befragten die dargebotene Materialfülle in den Unterrichtsbüchern. Auch die Verwendung zahlreicher Fachausdrücke sowie eine meist straffe Präsentation der Inhalte werden als Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Schulbüchern empfunden. BAMBERGER empfiehlt aus diesem Grunde die Aktivierung des Vorwissens der Schüler und die Erklärung der wichtigsten Fachbegriffe, die für die Bearbeitung unentbehrlich sind. Grundsätzlich vertritt der Autor aber die Meinung, dass die meisten Lehrbücher mehr Wissensstoff enthalten als der Schüler lernen soll. Wenn das Schulbuch nicht selbst zwischen Grund-, Ergänzungs- und Orientierungsstoff unterscheidet, fällt diese Aufgabe unweigerlich dem Lehrer zu. An ihm ist es auch, auf die Wichtigkeit der einzelnen Schulbuchelemente hinzuweisen und die Techniken für deren Erarbeitung einzuüben wie beispielsweise den Umgang mit Abbildungen oder Tabellen<sup>195</sup>.

Ihrer systematischen Analyse der Schulbücher geht zunächst eine oberflächliche Betrachtung der Medien voraus, denn – wie bei so vielem – ist auch hier der erste Eindruck entscheidend. In diesem Zusammenhang werden in Summe jene Aspekte des

---

<sup>194</sup> Details zu der Umfrage unter Lehrern in **Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst** (Anm. 5)

<sup>195</sup> Detaillierte Informationen in **Bamberger, Richard**: *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv&hpt VerlagsgesmbH & Co. KG, 2000. S. 251ff.

Schulbuches begutachtet, die in der vorliegenden Arbeit das Kapitel 2.2 bestimmen: in groben Zügen Aufbau und Organisation. Darüber hinaus räumen sie in ihrem Buch *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache* der Lesbarkeit von Texten einen breiten Rahmen ein. Mathematische Lesbarkeitsbestimmungen seien nämlich „weit verlässlicher als die üblichen subjektiven Beurteilungen.“<sup>196</sup> Bezugnehmend auf die internationale Lesbarkeitsforschung wurde zu den quantitativ arbeitenden Lesbarkeitsformeln ein additives Verfahren ausgearbeitet, um eine Verbindung von objektiven Messungen und subjektiver Beurteilung zu schaffen. Anfänglicher Skepsis gegenüber Lesbarkeitsformeln wird mit der Erkenntnis aus der Forschung entgegen gehalten, dass die sprachliche Schwierigkeit ein wichtiger Indikator für die inhaltliche Schwierigkeit ist. Gepaart mit einer Reihe anderer Gesichtspunkte ergibt sich laut BAMBERGER folgendes Analyseformular<sup>197</sup>:

1. Umfang des Buches: Seiten/Wörter	
2. Lehrtext: Wörter/%	
3. Quellen: Zahl/Wörter/%	
4. Lesestellen: Zahl/Wörter/%	
5. Zusammenfassungen: Zahl/Wörter/%	
6. Aufgaben/Fragen: Zahl/Wörter/%	
7. Glossar: Ist-Zustand/Zahl	
8. Glossar: Soll-Zustand/Zahl	
9. Stichwortregister: Ist-Zustand/Zahl%/Seitendurchschnitt	
10. Stichwortregister: Soll-Zustand/Zahl	
11. Sonstiges: Wörter/% (Inhaltsverzeichnis, Bildbeschriftungen, Bildunterschriften, etc.)	
12. Illustrationen: Zahl/Wörter/% des Raumes	
13. Lesbarkeit: Formelergebnis	

Da die meisten der erforderlichen – und für diese Untersuchung als relevant erachteten – Zahlenwerte bereits auf den vorangehenden Seiten errechnet bzw. dargestellt wurden, wird auf eine weitere tabellarische Auflistung verzichtet. Sinnvoller erscheint eine eingehendere Betrachtung der Indikatoren für die Lesbarkeit von Texten, welche im nachfolgenden dritten Teil der vorliegenden Arbeit bei der Erstellung der Tests und Fragebögen für Lehrer und Schüler berücksichtigt werden müssen.

<sup>196</sup> Bamberger (Anm. 175) S. 261.

<sup>197</sup> Bamberger (Anm. 175) S. 264.

#### 2.4.2.1 Indikatoren für die Lesbarkeit von Texten nach Bamberger/Vanecek

Das Lesen und Verstehen als Sinnentnahme von gedruckten oder geschriebenen Sprachzeichen wird grundsätzlich von drei Faktoren und deren Beziehung untereinander beeinflusst. Die erste Palette von Kriterien bezieht sich auf den Leser selbst, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Sprachbeherrschung, Lesefertigkeit, Bildungsgrad, Intelligenz oder Motivation, während die beiden weiteren Faktoren den Text bzw. das Unterrichtsbuch selbst betreffen. Es handelt sich hierbei um die Textgestaltung mit sprachlicher Verständlichkeit, Aufbau, Druckbild, stilistischen Besonderheiten u.ä. und um den Inhalt des Stoffes und dessen Darbietung. Die Aufnahme bzw. das Verständnis von Texten unterliegt der Wechselwirkung von Leser und Text.

Die Benennung von Kriterien bezüglich der einzelnen Faktoren erweist sich als problematisch. Dies offenbart sich bereits bei den Rezipienten, die sich in vielen Merkmalen unterscheiden. Als bestimmend für die Aufnahme von Texten nennen BAMBERGER und VANECEK die Intelligenz, die Schichtzugehörigkeit, den Bildungsgrad, die Sprachbeherrschung, die Leseleistung, die Interessensrichtung, Zielsetzungen u.a.<sup>198</sup>. Entsprechend der Kenntnis der genannten Merkmale lassen sich Text und Leser einander anpassen bzw. für den jeweiligen Leser die entsprechend geeigneten Texte auswählen. Im schulischen Umfeld unter Verwendung meist eines einzigen Schulbuches dürfte diese Zuweisung jedoch schwer realisierbar sein. Dort muss man sich mit der dargebotenen Form der Sprachkommunikation auseinandersetzen oder sich um alternative Differenzierungsmöglichkeiten bemühen. Hierbei können Ergebnisse aus der Sprachforschung durchaus dienlich sein. Beispielsweise ist nach Untersuchungen von HETZER, REINDORF (1928) und später von BERNSTEIN (1976) der durchschnittliche Wortschatz von Kindern abhängig von deren sozialem Umfeld errechnet worden. Als statistischer Vergleichswert dienen diesbezüglich Wortlisten der Probanden. Neben der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht spielen auch Bildungsgrad und Vorwissen der Leser eine bedeutende Rolle bei der Textaufnahme. Schulbildung und Belesenheit tragen folglich unweigerlich zu erfolgreichem Lernen bei; in engem Zusammenhang dazu steht auch die Leseleistung der Schüler. Im Unterricht steht sowohl schwachen als auch guten Lesern dasselbe Material zur Verfügung. Orientiert sich der Unterrichtsstoff an

---

<sup>198</sup> **Bamberger, Richard/Vanecek, Erich:** *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache.* Wien: J&V, 1984. S. 20.

den durchschnittlichen Begabungs- und Leistungsvorgaben, so ist er für einen schwachen Leser dennoch schwierig zu verstehen. Allerdings vermögen Interesse und Motivation den Schwierigkeitsgrad eines Textes zu relativieren. Ist die Auseinandersetzung mit dem Text in der Schule eine unwillkommene und mühselige Aufgabe, wird der Schwierigkeitsgrad eines Textes meist als sehr hoch empfunden. Besteht neben der vom Verstand bestimmten Motivation jedoch ein emotional dominiertes Interesse, dürfte auch die Arbeit mit schwierigen Texten von Erfolg gekrönt sein, wenngleich der Schwierigkeitsgrad eines Textes in Wechselwirkung auch das Interesse zu beeinflussen vermag. Bedauerlicherweise können sich die Lehrpläne und einzelnen Unterrichtsgegenstände nur bis zu einem bestimmten Punkt an die in der Leserpsychologie erforschten Lesephasen und die damit verbundenen Interessenstrends halten. Weitaus leichter ist es, das Interesse der Rezipienten mittels einer entsprechenden Darstellung zu steigern. Dies gilt im Besonderen für den Stil. Empfohlen wird eine erlebnishafte, spannende Darstellung mit Leserbezug, wobei die Ausprägung der einzelnen Merkmale nicht einer eindeutigen Ordnung unterliegt.

Hinsichtlich der Textgestaltung und der Darbietung des Inhaltes muss auch den sprachlichen Faktoren ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden. Da in den vorangehenden Kapiteln diesem Aspekt bereits ausreichend Aufmerksamkeit beigemessen wurde, soll an dieser Stelle lediglich eine Zusammenfassung der von BAMBERGER und VANECEK aufgelisteten Faktoren geboten werden. Zunächst gehen auch sie von den Worthäufigkeiten aus und stützen sich dabei auf das Untersuchungsergebnis, dass Texte mit einer hohen Anzahl gleicher Wörter leichter verständlich sind als Texte mit weniger gebräuchlichen Wörtern. Auch spiele die Anzahl der Funktionswörter im Vergleich zu den Inhaltswörtern eine erhebliche Rolle. Je größer der Anteil der Funktionswörter, desto leichter verständlich wird der Text. Neben der Häufigkeit von Wörtern wurde auch die Wortlänge untersucht, welche vor allem hinsichtlich der Geschwindigkeit des Erkennens zu nennen ist. BAMBERGER und VANECEK listen in diesem Zusammenhang mehrere verschiedene Verfahren auf, welche sich der Messung von Wortlängen bedienen, unter anderem auch die *Flesch-* sowie die *Wiener Sachtextformel*. Darüber hinaus bestimmen auch Satzlänge und Satzkomplexität den Verständlichkeitsgrad. Vor der Wortanalyse nimmt der Satz sogar eine Vorrangstellung ein, zumal Wörter – auch schwierige und lange Wörter – im Zusammenhang leichter

verstanden werden als Einzelwörter und Morpheme. An dieser Stelle sei vermerkt, dass weniger die Satzlänge als vielmehr die Komplexität der Sätze Einfluss auf das Verständnis nimmt. Hierfür entwickelte Verfahren zur Bestimmung des Grades der Komplexität finden allerdings kaum Anwendung, weshalb sie in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Die Analyse der Sätze in Kapitel 2.3.5.5 möge hier ausreichen.

Als letzten Punkt zur Lesbarkeit von Texten sei auch auf die inhaltliche Schwierigkeit eingegangen. Allerdings stellt dies die Forschung vor ein nicht unerhebliches Problem, zumal es sehr wenige Merkmale von Texten gibt, die objektiv die inhaltliche Schwierigkeit angeben können. Man kann aber davon ausgehen, dass die sprachliche Schwierigkeit auch einen Indikator für die inhaltliche Schwierigkeit darstellt. Die Schwierigkeit von Schul- oder Sachbüchern wird in der Regel von den vermittelten Fakten bestimmt, von ihrer Qualität und ihrer Quantität. Durch Hinzufügen literarischer Elemente konnte bei der Konzeption einiger Schulbücher in den letzten Jahrzehnten der Schwierigkeitsgrad um einiges verringert werden. Auch die Bebilderung von behrenden Büchern kann zu einer Verbesserung der Verständlichkeit führen, sofern – und davor warnen BAMBERGER und VANECEK – die Wichtigkeit der Sprache nicht vernachlässigt wird.

Die eben einzeln betrachteten Aspekte der Lesbarkeits- und Verständnissforschung werden in einem komplexen Gefüge wirksam, dessen Entwirrung zum derzeitigen Stand der Wissenschaft ein noch zu hoch angesetztes Unterfangen darstellt. Folglich begnügen wir uns zunächst mit der Tatsache, dass Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren bestehen und versuchen, mittels der anstehenden empirischen Untersuchung im schulischen Umfeld markante Schnittstellen zu sondieren.

Es sei lediglich auf ein weiteres Untersuchungsmodell zum Textverständnis verwiesen, welches die eben genannten Kriterien zusätzlich um die zeitliche Dimension erweitert und darüber hinaus der Informationsverarbeitung einen umfassenden Rahmen einräumt. Es handelt sich um das zyklische Modell des Textverstehens von KINTSCH und DIJK (1978)<sup>199</sup>. Mit ihrer Untersuchung bestätigen sie die Annahme, dass das Gedächtnis innerhalb einer bestimmten Zeit nur eine begrenzte Anzahl von Informationen aufnehmen kann und deren Verarbeitung einem zyklischen Prozess folgt. Die kleinsten Informationseinheiten in diesem Verarbeitungsprozess sind Propositionen, welche ihrer

---

<sup>199</sup> Zitiert bei **Wellenreuter** (Anm. 173) S. 188ff.

Wichtigkeit nach hierarchisch geordnet werden. Jene Informationen, welche in der Pyramide am höchsten angesiedelt sind, haben die beste Chance, ins Langzeitgedächtnis übernommen zu werden. Jede weitere Information wird mit den bereits vorhandenen verglichen und auf Überlappungen hin untersucht. Werden gemeinsame Argumente festgestellt, gilt die Information als verarbeitet. Informationen ohne Entsprechung bedürfen eines längeren Verarbeitungsprozesses. Hilfen für diese Art der Wiedererkennung können Wiederholungen und somit redundante Informationen bieten, was in etwa dem Verständlichkeitskonzept von GROEBEN oder der linguistischen Kohärenzbildung bzw. der Thema-Rhema-Struktur entspricht. 1983 erweitern KINTSCH und DIJK ihr Modell um die Repräsentation dessen, was der Text beschreibt und geben damit dem Sachwissen des Lesers mehr Gewicht. Der Leser wird hierbei als aktiver Rezipient verstanden, der Inferenzen mit bereits bestehenden Wissensbeständen nicht nur anstellt, um Kohärenzlücken zu schließen, sondern auch, um zu dem vorgegebenen Thema ein passendes Situations- oder Gegenstandsmodell zu entwerfen, welches den vorab gestellten Erwartungen entsprechen kann. „Textverstehen wird somit als Prozess der Konstruktion, Elaboration, Evaluation und Revision von mentalen Modellen angesehen.“<sup>200</sup>

---

<sup>200</sup> Wellenreuter (Anm. 173) S. 191.

## 2.5 Zusammenfassung

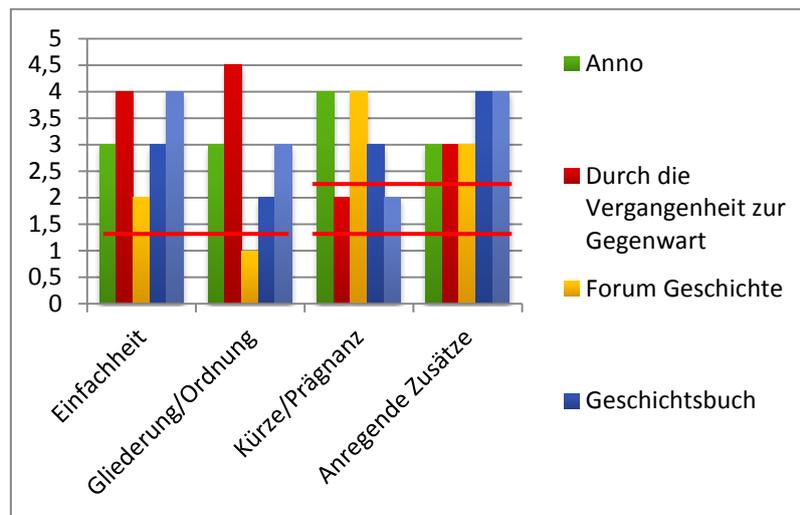
Die fünf untersuchten Schulbücher unterscheiden sich weniger in der Auswahl der einzelnen Themenschwerpunkte, da sie sich unter diesem Aspekt weitgehend an die vom Ministerium vorgegebenen Richtlinien halten. Der Unterschied liegt vielmehr in den vielschichtigen Möglichkeiten der Präsentation der Inhalte. Zu diesem Zwecke kommen eine Reihe verschiedener Strukturelemente zum Einsatz, welche in den einzelnen Büchern eine unterschiedliche Distribution aufweisen. Allen Schulbüchern ist jedoch die Konzentration auf das Hauptelement Text gemeinsam. Der Zeichenumfang variiert allerdings erheblich: Mit rund 220.000 Schriftzeichen für Verfasser- und Quellentexte rangiert das *Geschichtsbuch* auf Platz 1, *Zeitbilder* mit rund 83.000 Zeichen wirkt im Vergleich eher spärlich. Auch die Textorganisation fällt in den einzelnen Büchern sehr unterschiedlich aus. Die meisten Werke gliedern den Text in überschaubare Sinneinheiten – weitgehend Absätze oder kurze Kapitel mit Überschriften oder Marginalien –, deren Umfang in *Anno*, *Forum Geschichte* und dem *Geschichtsbuch* zwischen 140 und 230 Wörtern schwankt, in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* mit 380 bis 530 Wörtern je Absatz den Rezipienten aber bereits eine höhere Konzentrationsfähigkeit und ein umfangreicheres Kontextgedächtnis abverlangt. *Zeitbilder* weist überdies noch die längsten Sätze auf und überschreitet mit einem durchschnittlichen Wert von über 17 Wörtern pro Satz den Richtwert für die 9. Schulstufe. Bezüglich der Satzstrukturen ist das *Geschichtsbuch* mit einem 50%igen Anteil von Satzgefügen und somit komplexen Satzbaumodellen an erster Stelle zu nennen. In diesen Zusammenhang fällt auch die Lesbarkeit der Texte. Laut anerkannten mathematischen Formeln erfüllen mindestens zwei der fünf untersuchten Schulbücher nicht die veranschlagten Richtwerte. Auch weitere für die Lesbarkeit der Schulbücher relevanten Kriterien finden in den untersuchten Schulbüchern eine unterschiedliche Ausprägung. Beispielsweise legt *Forum Geschichte* besonderen Wert auf die Erklärung von Fachbegriffen, verweist deshalb bereits innerhalb des Textes auf neue Begriffe und markiert diese auch optisch. *Zeitbilder* verzichtet in vielen Fällen auf diesen Service und bietet am Ende des Buches nur ein schlichtes Register. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* verfügt über keinen derartigen Anhang, sondern erklärt neue oder anderssprachige Termini innerhalb des Textes. Vielfach fallen diese Einschübe recht

dürftig aus. Die ausführlichsten Erklärungen finden sich im *Geschichtsbuch*, in *Anno* und in *Forum Geschichte*.

Untersuchungen zufolge sind narrative Texte weitaus verständlicher als eine nüchterne Aneinanderreihung von Fakten und Informationen. Indikatoren für Narrativität wie metaphorische Ausdrücke oder Polysemie weist in diesem Zusammenhang das Unterrichtsbuch *Anno* als besonders „lesefreundlich“ aus. *Forum Geschichte* hingegen wartet mit anderen Vorzügen auf: Hier dominiert vor allem eine lebendige und erlebnisreiche Gestaltung, die vorzugsweise mit Stil- und Perspektivenwechsel erreicht wird.

In neueren Schulbüchern ist vor allem ein verstärkter Einsatz von visuellen Materialien zu verzeichnen. Die notwendigen Relationen zwischen Text und Bild werden bei weitem nicht in allen Schulbüchern ausreichend hergestellt. Nur etwas mehr als die Hälfte aller verwendeten visuellen Beigaben erfährt einen impliziten oder expliziten Verweis innerhalb des Textes. Das Unterrichtsbuch *Zeitbilder* liegt sogar unter diesem Durchschnitt. In den meisten Büchern dominieren komplementäre Darstellungen, wemgleich das Bild als reine Illustration auch eine breite Anwendung findet. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* wirkt aufgrund der lebendigen Gestaltung zwar einladend, doch eine genaue Analyse der semantischen Verkoppelung von Text und Bild hat ein vergleichsweise ernüchterndes Ergebnis zutage gefördert.

Die Ergebnisse im grafischen Überblick präsentieren sich wie folgt; zur Darstellung wurden den von BAMBERGER und VANECEK vorgeschlagenen Bewertungssymbolen Zahlen beigeordnet. Ein Doppel+ entspricht in der Tabelle einer 1, ein einfaches Plus einer 2, ein Minus einer 4 und entsprechend weiter. Die roten Linien markieren jeweils die Idealwerte.



**Grafik 15:** Zusammenfassende Vergleichswerte der Schreibtischstudie

Als Fazit der eingehenden sprachwissenschaftlichen Studie möge die Tatsache gelten, dass keines der untersuchten Schulwerke allen Anforderungen eines idealen Schulbuches gerecht wird. Gemäß den Forderungen des *Hamburger Verständlichkeitskonzeptes* von BAMBERGER/VANECEK liegen alle untersuchten Schulbücher in mindestens einem der für das Verständnis relevanten Kriterien unter dem Richtwert. Da die Werte zu *Einfachheit* sowie *Gliederung und Ordnung* von den Autoren gegenüber den beiden anderen Untersuchungsschwerpunkten *Kürze/Prägnanz* und *anregende Zusätze* in ihrer Bedeutung höher eingestuft werden, lässt sich an der Grafik schnell ablesen, dass sämtliche Bücher grundsätzlich zu hohe Anforderungen an ihre Rezipienten stellen, was die Aufbereitung der Inhalte anbelangt. *Forum Geschichte* liegt dem Idealwert am nächsten und kann etwaige Verständnishürden vermutlich mit seiner klaren Gliederung, der chronologischen Abfolge der präsentierten Daten sowie mit den reichlich vorhandenen Orientierungshilfen (Erklärungen zur Handhabung, Worterläuterungen und dergleichen) kompensieren. Auch erzielt *Forum Geschichte* mittels abwechslungsreicher Gestaltung in mehreren Bereichen attraktive Werte, während Unterrichtsbücher wie das *Geschichtsbuch*, welche vor allem einem Element – dem Text – Rechnung tragen wollen, weit abgeschlagen werden. Jene Bücher wie beispielsweise *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, welche sich augenscheinlich um ein ansprechendes Layout bemühen, messen der inhaltlichen Präsentation und der sinnvollen Implementierung von Bildmaterial zu wenig Beachtung bei.

Eine weitere Beobachtung scheint zudem nennenswert: Jene Unterrichtsbücher, welche in den Rubriken *Einfachheit und Gliederung* annähernd angemessene Werte erzielen, verzichten vielfach auf anregende Zusätze, sondern konzentrieren sich verstärkt auf das Hauptelement Text. Demnach warten sie konsequenterweise auch mit weitaus mehr Informationen auf als Unterrichtswerke, denen die grafische Präsentation ein Hauptanliegen ist. Umgekehrt fallen jene Schulbücher, die die Forderungen nach *Kürze und Prägnanz* in die Tat umsetzen, aus den Rahmenrichtlinien des von BAMBERGER und VANECEK empfohlenen Konzeptes.

Nach Jahrzehnten der Schulbuchforschung und -analyse scheint es nach wie vor nicht möglich, sich einem Ideal zu nähern. Ursachen hierfür mögen unzureichende Kommunikation zwischen den Verlegern und den Praktikern an den Schulen sein, die zur Verfügung stehende Informationsfülle im Gegensatz zu einer altersgerechten Themenauswahl, die noch unzulängliche Erforschung der Einwirkung von Bildern auf den Kognitionsprozess, noch zu klärende Fragen bezüglich der Transformation von Text in speicherbare Vorstellungen oder die Frage, inwieweit das Schulbuch einen Selbstzweck erfüllen oder als Hilfsmittel für die Unterrichtsgestaltung konzipiert werden soll.

Hinsichtlich der geplanten empirischen Untersuchung an einer Gruppe von Schülern lassen sich basierend auf die bisherigen Ergebnisse folgende Schlüsse ziehen:

- Es wird angenommen, dass das Unterrichtsbuch *Forum Geschichte* am leichtesten zu verstehen ist und dem Schüler zudem ausreichend motivationsfördernde Reize geboten werden. Im Vergleich zu anderen Unterrichtsbüchern schlägt *Forum Geschichte* allerdings mit einer beachtlichen Informationsfülle zu Buche, welche allerdings durch einen häufigen Perspektivenwechsel mit Wiederholungen, narrativen Elementen, Beispielen und Worterklärungen bedingt ist. Negativ ins Gewicht fallen könnte bei *Forum Geschichte* der sparsame Einschub von Originaltexten, ein Umstand, dem die Lehrkraft bei Bedarf entgegenwirken muss.
- Es wird angenommen, dass *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* bezüglich der sprachlichen Aufbereitung der Inhalte bei den Schülern die vergleichsweise größten Verständnisschwierigkeiten hervorrufen, welche – zumindest bei *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* – auch durch die zahlreichen anregenden Zusätze sowie der kurzen Darstellung nicht relativiert

werden können. Während aber *Zeitbilder* auf die zeitliche Abfolge der Ereignisse und die Einbettung der Inhalte in eine sinnvolle chronologische Reihe – wenn auch mit viel Mut zur Lücke – bedacht ist, wird bei *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* in keiner Weise ein Zusammenhang der einzelnen Kapitel markiert.

- Es wird angenommen, dass das *Geschichtsbuch* von der grafischen Aufbereitung her kaum auf den Zuspruch der Schülerschaft treffen dürfte, wohl aber auf das Interesse derjenigen, welche sich zu einem Kapitel ein fundiertes, über den Inhalt gängiger Schulbücher hinausgehendes Wissen aneignen wollen. Insofern eignet sich das *Geschichtsbuch* als Informationsquelle, als Nachschlagewerk oder als zusätzliche Richtlinie. Dieses Unterrichtsbuch ist sicherlich nicht jedem Schüler anzuraten, vor allem jenen nicht, welche gelegentlich Motivationsanstöße nötig haben. Zu erdrückend wirken sowohl Layout als auch Textfülle.
- Es wird angenommen, dass das Unterrichtsbuch *Anno* sowohl Lehrpersonen als auch Schülern ein nützliches Arbeitsutensil ist. Es verfügt sowohl über anregende Zusätze in Form von visuellen Beigaben verschiedenster Art und unterschiedlich ausgerichtete Aufgabenstellungen als auch über ausreichend textuelles Informationsmaterial in Form von Autoren- und auch Quellentexten. Ansprechend ist auch die lockere Seitengestaltung, die Textorganisation mittels Marginalien am Rande. Die Untersuchungen weisen aber auch *Anno* in den Bereichen *Einfachheit* und *Gliederung/Ordnung* von dem Ideal abweichende Werte zu, weshalb davon ausgegangen wird, dass vor allem längere Fließtexte der näheren Erklärung bedürfen.

Zweierlei empirische Untersuchungen – Fragebögen für Lehrpersonen zur Beurteilung der an den Schulen eingeführten Schulbücher sowie Befragungen der Schüler gekoppelt mit einem Test zur Überprüfung der Verständlichkeit – sollen im weiteren Verlauf der Untersuchung die hier veranschlagten Hypothesen bekräftigen.

## 3 Empirische Untersuchung

### 3.1 Wahl der Methoden

Da die Verständlichkeit von Texten wesentlich zu einem gelungenen Dialog zwischen Experten und Laien beiträgt, ist es vor allem in Schulbüchern unerlässlich, dieser Forderung Rechnung zu tragen. Bereits abgeschlossene Untersuchungen zu diesem Tatbestand zeichnen aber ein durchwegs lückenhaftes Bild, das Verständlichkeit und Lesbarkeit als nachrangig ausweist. BAMBERGER und VANECEK weisen bereits in den 1980er Jahren darauf hin, dass Schulbücher im Schnitt zu schwierig und zu komplex konzipiert sind.<sup>201</sup> Spätere Analysen zeigen diesbezüglich auffallende Parallelen, was nur einer Missachtung dieser Forderungen zugeschrieben werden kann. Auch in jüngsten Untersuchungen, wie beispielsweise der empirischen Erhebung von JUDITH LEITNER, wird dieser Umstand nur bestätigt.<sup>202</sup>

Wird der Verständlichkeit von Schulbuchtexten seitens der Herausgeber und Autoren auch zu wenig Gewicht verliehen, so zeugt doch die Vielzahl der Messinstrumente von einem enormen Interesse auf wissenschaftlicher Seite. Die einzelnen Methoden zeichnen sich durch Fokussierung auf unterschiedliche Dimensionen sowie durch spezifische Vorteile – aber auch Nachteile – aus. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, eine Kombination mehrerer Untersuchungsmethoden zu wählen, um etwaige Mängel zu kompensieren. So kann auch den Ansprüchen von Reliabilität und Validität entsprochen werden. Folgende Tabelle zeigt die am häufigsten herangezogenen Methoden, deren Fokussierung und deren Messintention:

Fokussierung	Messungsintention	Verfahren
· auf den Rezipienten	Textverständnis, Lesekompetenz	<i>Cloze Test</i> <i>Multiple Choice</i> <i>Wechsler Individual Achievement Test (WIAT)</i> <i>Gates-MacGintie Reading Test</i>

<sup>201</sup> Vgl. **Bamberger, Richard/Vanecek, Erich**(Anm. 193)

<sup>202</sup> Vgl. **Leitner, Judith**: *Die Verständlichkeit von Schulbuchtexten – Ergebnisse einer empirischen Analyse*. In: *Erziehung und Unterricht, österreichische pädagogische Zeitschrift*, Jg. 2008/158/9-10. S. 708-714.

· auf den Text	Textverstehbarkeit, Leserlichkeit Lesbarkeit	<i>Gray Oral Reading Test</i> <i>Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest 6-12,</i> <i>Schneider, Schlagmüller, Ennemoser (LGVT 6-12)</i>  <i>Computerunterstützte Textanalyse</i> <i>Aktualgenetische Verfahren</i> <i>Lesbarkeitsformeln</i>
· auf die Interaktion zwischen Autor und Rezipienten	Textverständlichkeit	<i>Cloze Test</i> <i>Expertenurteil</i> <i>Readerscan</i> <i>Eye Tracking</i>

**Tabelle 13:** Messverfahren zu Leseverstehensprozessen<sup>203</sup>

Aus der Liste der verschiedenen Messverfahren sind nicht alle gleichermaßen anwendbar bzw. für die Absicht der laufenden Untersuchung geeignet. Aufgrund des hohen finanziellen Aufwandes werden vor allem die technologiegestützten Methoden nicht in Betracht gezogen. Dazu zählen die *computergestützte Textanalyse*, der *Readerscan* sowie das *Eye Tracking*. Der *Gates-Mc-Gintie Test* ist geeicht für ein Auswahlverfahren hinsichtlich der Lesekompetenz von Schülern, besteht aus verschiedenen Texten und wäre infolgedessen zur Überprüfung der Lese- und Verständniskompetenz der Schüler durchaus geeignet, die Tests stehen allerdings nur in englischer Sprache zur Verfügung und müssten vorab einer sprachlichen und kulturellen Angleichung unterzogen werden. Ähnlich der *Gray Oral Reading Test*, welcher zwar interessante Resultate verspricht, aber an einer großen Schülerzahl nicht ohne enormen Zeitaufwand durchführbar ist. Ebenso ungeeignet für die Erfordernisse dieser Arbeit erscheint der *Wechsler Individual Achievement Test*, welcher unter Einbezug mehrerer Fächer eher einem Intelligenztest ähnelt.

Nach Absprache mit Didaktikern im Fach Geschichte, deren langjährige Erfahrung und deren Einschätzungsvermögen sich für diese Arbeit als unverzichtbar erwiesen haben, wird auf die Überprüfung des Leseverständnisses mittels Test verzichtet. Stattdessen wird den Testpersonen genügend Zeit zur Bewältigung der Aufgaben eingeräumt, sodass schwache Leser keine Benachteiligung erfahren. Diese Entscheidung zielt darauf ab, die Texte und deren Verständlichkeitspotential isoliert von den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Testpersonen zu betrachten. Im Zentrum der

<sup>203</sup> Vgl. **Leitner, Judith** (Anm. 207) S. 710.

Forschung steht nämlich der Schulbuchtext, welcher einer kritischen Betrachtung unterzogen werden soll und nicht so sehr eine Beurteilung des einzelnen Schülers.

Für das aktuelle Forschungsvorhaben wurden aus oben genannten Gründen folgende Verfahren ausgewählt:

- (1) *Lesbarkeitsformeln*<sup>204</sup> (Fokus: Text)
- (2) *Textanalyse*<sup>205</sup> (Fokus: Text)
- (3) *Expertenurteil* (Fokus: Text, Interaktion Autor-Rezipient)
- (4) *Cloze Test* (Fokus: Rezipient, Interaktion Autor-Rezipient)
- (5) *Multiple Choice* (Fokus: Rezipient)
- (6) *Wort-, Satz- und Textverständlichkeitstests* (Fokus: Interaktion Auto-Rezipient)

## 3.2 Befragung der Lehrpersonen - Expertenurteil

### 3.2.1 Voraussetzungen und Organisation

Südtirols Schullandschaft beherbergt 29 öffentliche Oberschulen mit deutscher Unterrichtssprache, wobei mehrere davon sich als Zusammenschluss verschiedener Schultypen mit zentraler Verwaltung präsentieren. Das Lehrpersonal für das Fach Geschichte in den jeweils ersten Klassen der Schulen umfasst rund 140 Lehrpersonen. An 130 wurde ein Fragebogen zur Beurteilung der im Unterricht verwendeten Schulbücher ausgehändigt; die Fachgruppe für literarische Fächer einer Schulstelle gab vorab an, das eingeführte Schulbuch nicht zu verwenden, weshalb der Fragebogen an der betreffenden Schule nicht ausgehändigt wurde.

Die Rücklaufquote der ausgehändigten Fragebögen betrug lediglich rund 40 Prozent. Über die Gründe dieser mangelhaften Beteiligung am laufenden Forschungsprojekt kann nur spekuliert werden. Angesichts der Tatsache, dass Diskussionen im Gange sind, welche die Edition eines eigenen Geschichtsbuches für die Provinz Bozen vorantreiben wollen, wird das Interesse der betroffenen Lehrpersonen als

---

<sup>204</sup> Siehe Kapitel 2.3.2.1 *Lesbarkeit der Texte in den untersuchten Schulbüchern*

<sup>205</sup> Siehe Kapitel 2.3 *Mikrostrukturen der ausgewählten Schulbücher*

unzureichend empfunden. Ebenso bedauerlich ist die Tatsache, dass das Schulbuch *Forum Geschichte* nur an zwei Schulen des Landes Verwendung findet und sich hierzu nur eine einzige Lehrperson bereit erklärt hat, an der Befragung teilzunehmen. Aus diesem Grunde kann eine Auswertung von *Forum Geschichte* nicht in Angriff genommen werden.

Die Erstellung des Fragebogens orientiert sich am *Hamburger Verständlichkeitskonzept* der Autoren INGHARD LANGER/FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN/REINHARD TAUSCH und gliedert sich in folgende Befragungsschwerpunkte, wobei sich vornehmlich die Punkte (1) bis (3) an die Vorgaben des genannten Forscherteams anlehnen:

- (1) Gliederung des Schulbuches
- (2) Sprachliche und inhaltliche Darstellung des Schulbuches
- (3) Stil des Schulbuches
- (4) Bebilderung des Schulbuches
- (5) Schulbuchbenützung
- (6) Rezeption des Schulbuches

Im Zuge der Untersuchung der Bildmaterialien in den untersuchten Schulbüchern und deren Relationen zum Textkorpus wurde Punkt (4) diesem nicht zu unterschätzenden Kriterium gewidmet. Punkt (5) ergründet das Ausmaß der Benützung des Schulbuchs und etwaiger zusätzlicher Materialien. Auch die Gewichtung der unterschiedlichen Einsatzbereiche des Schulbuches findet ihre Berücksichtigung. Unter Punkt (6) kommen Verständlichkeit des Schulbuches und anfallende Rezeptionsschwierigkeiten sowie deren mögliche Ursachen zur Sprache.

Der Fragebogen wurde dergestalt organisiert, dass die Auswertung nach den Parametern des *Hamburger Verständlichkeitskonzeptes* erfolgen und demzufolge die Bewertung anhand des bereits erwähnten Beurteilungsfensters abgelesen werden kann. Hierzu wurden die Urteile nach Schulbüchern geordnet, einzeln ausgewertet und schließlich in einen umfassenden Kontext gestellt. Die endgültige Beurteilung erfolgte durch Bündelung der Einzelurteile und Berechnung eines Mittelwertes.

### 3.2.2 Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen

Nachfolgend werden die Berechnungen der Punkte (1) bis (3) nach den Parametern des *Hamburger Verständlichkeitskonzepts* tabellarisch präsentiert. Dem jeweils errechneten Wert wurde die Beurteilung der vorangegangenen sprachwissenschaftlichen Untersuchung gegenübergestellt. In mehreren Untersuchungspunkten decken sich die Beurteilungen der Lehrpersonen mit den von mir errechneten Werten. Grundsätzlich werden die an den jeweiligen Schulen eingeführten Schulbücher von den Lehrpersonen aber positiver bewertet. Dies führe ich einerseits auf die Tatsache zurück, dass knapp die Hälfte der befragten Lehrpersonen aktiv an der Auswahl des Schulbuches beteiligt war, andererseits fehlte den Lehrpersonen der direkte Vergleich zu den anderen untersuchten Schulbüchern. Eine von BODO VON BORRIES geleitete Untersuchung zur Verwendung des Schulbuches zeichnet ein weiteres ernüchterndes Bild, welches als Erklärung einerseits für das mangelnde Interesse seitens der Lehrpersonen, andererseits für die tendenziell wenig kritische Auseinandersetzung mit dem Schulbuch Bestand haben dürfte: „Die Schulbuchqualität wird fast durchgehend neutral beurteilt oder anders ausgedrückt: Aufbau und Inhalte eines Schulbuches interessieren Schüler und Lehrer wenig, statistisch gesichert sind eigentlich nur die Aussagen, es sei ‚verlässlich‘ und ‚langweilig‘“<sup>206</sup>.

Allen Ergebnissen voran sei noch einmal das Beurteilungsfenster mit den als ideal veranschlagten Werten gegeben:

Einfachheit ++	Gliederung/Ordnung ++
Kürze/Prägnanz 0 oder+	Anregende Zusätze 0 oder+

<sup>206</sup> **Günther-Arndt, Hilke:** *Lehren und Lernen mit dem Schulbuch im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 2008/59/1. S. 5. Für detaillierte Angaben siehe: **Borris, Bodo von:** *Quantitative Schülerbefragungen und Lehrerbegleitbefragung*. In: **Borris, Bodo von/Fischer, Claudia** (Anm. 3) S. 37-120.

<b>Anno</b>	
<b>Einfachheit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung vs. komplizierte Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze vs. lange, komplizierte Sätze</li> <li>· geläufige Wörter vs. ungeläufige Wörter</li> <li>· einfach mit Fachvokabular vs. komplexe Fachsprache</li> <li>· Fachwörter erklärt vs. Fachwörter nicht erklärt</li> <li>· anschaulich vs. unanschaulich</li> <li>· einfürend vs. Erfordernis von Vorwissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ (-)</li> <li>+ (0)</li> <li>+ (0)</li> <li>+</li> <li>+ (0)</li> <li>+/0 (+)</li> <li>+/0</li> </ul>
<b>Gliederung/Ordnung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert vs. ungegliedert</li> <li>· folgerichtig vs. zusammenhanglos, wirr</li> <li>· übersichtlich vs. unübersichtlich</li> <li>· Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar vs. Faden verlieren</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach vs. alles geht durcheinander</li> <li>· Länge der Kapitel/Textabschnitte (ideal vs. nicht ideal)</li> <li>· Verteilung der Schulbuchelemente (ideal vs. nicht ideal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ (+)</li> <li>+ (0)</li> <li>+ (+)</li> <li>0 (-)</li> <li>+ (0)</li> <li>+ (0)</li> <li>0</li> <li>0</li> </ul>
<b>Kürze/Prägnanz</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz vs. zu lang</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt vs. viel Unwesentliches</li> <li>· Faktendichte vs. aufgeteilte Informationen</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert vs. abschweifend</li> <li>· knapp vs. ausführlich</li> <li>· jedes Wort ist notwendig vs. viel Überflüssiges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+/0 (0)</li> <li>+/0 (-)</li> <li>0 (-)</li> <li>0 (-)</li> <li>0 (-)</li> <li>+/0 (-)</li> </ul>
<b>Anregende Zusätze</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend vs. nüchtern</li> <li>· interessant vs. farblos</li> <li>· abwechslungsreich vs. eintönig, neutral</li> <li>· persönlich vs. unpersönlich</li> <li>· erzählend vs. sachlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 (0)</li> <li>0/-(0)</li> <li>0/-(0)</li> <li>-(---)</li> <li>0</li> </ul>

Einfachheit + (0)	Gliederung/Ordnung + (0)
Kürze/Prägnanz +/0 (-)	Anregende Zusätze 0 (0)

Was die Gliederung des Schulbuches *Anno* anbelangt, werden von den Lehrpersonen durchwegs positive Bewertungen abgegeben, auch von jenen, welche das Schulbuch nicht selbst gewählt haben. 10 von 15 Lehrpersonen geben an, dass *Anno* – es sei an die Gliederung in Absätze durch Marginalien und die Hervorhebung von Quellentexten erinnert – sehr gut gegliedert sei. Des Weiteren wird die Aufarbeitung der Inhalte als weitgehend folgerichtig und übersichtlich empfunden, wenn auch nicht als optimal. Lediglich 2 Lehrpersonen bewerten das Schulbuch als unübersichtlich. Rund die Hälfte der teilnehmenden Lehrpersonen verlangt nach einer besseren Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, nur 2 der Befragten zeigten sich mit der gebotenen Distinktion zufrieden. Der inhaltliche Zusammenhang, oder in den Termini von LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH der rote Faden, wird von den meisten als gegeben, wenn auch als verbesserungsbedürftig beurteilt. Bezüglich der Länge der Kapitel bzw. der einzelnen Text- oder Lernabschnitte halten sich positive und negative Bewertungen die Waage. Rund die Hälfte der Befragten befindet Kapitel und Textabschnitte als akzeptabel, während die andere Hälfte die Einheiten als unzureichend, weitgehend zu kurz abtut. Auch die Verteilung der einzelnen Schulbuchelemente wie Text, visuelle Materialien oder appellative Elemente wird von rund 50% der Lehrpersonen als nicht ausgewogen bezeichnet.

Im Bereich *Kürze/Prägnanz* erreicht *Anno* laut Befragung nahezu ideale Werte. Die Aufbereitung der Texte wird weder als zu kurz noch als zu lang empfunden, nicht nur Wesentliches, sondern auch Zusatzinformationen lockern eine laut LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH zu vermeidende Faktendichte auf. Insofern ist *Anno* zwar auf das Lehrziel konzentriert, schafft aber auch Raum für weiterführende Daten. Dies lässt den Lehrpersonen einen angemessenen Handlungsspielraum für differenzierteres Arbeiten.

Über anregende Zusätze verfügt *Anno* laut Bewertungsbögen auch in idealem Maße. LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH verlangen ein ausgewogenes Ergebnis zwischen zu anregend und zu nüchtern, zu interessant oder abwechslungsreich und zu eintönig. Der Zweck des Schulbuches sei schließlich nicht die Unterhaltung, sondern immer noch die Unterweisung der Schüler. Was *Anno* – und im Übrigen auch den meisten weiteren untersuchten Schulbüchern – fehlt, ist der persönliche Stil. Angesprochen fühlen darf sich der Schüler ausschließlich bei den Arbeitsaufgaben, die informativen Texte sind durchgehend als sachlich zu bezeichnen, ohne eine Form der persönlichen Ansprache.

Gerade dieser Punkt wird von den Lehrpersonen besonders negativ bewertet und korreliert mit den Angaben, es müsse zu Ersatzmaterialien gegriffen werden, die den Zusammenhang zwischen Vergangenheit und dem Hier und Jetzt deutlicher veranschaulichen. Anderenfalls würde die Geschichte als etwas Vergangenes, ja gar Totes empfunden, mit dem sich die Schüler weder identifizieren noch sich darin eingebunden fühlen können.

Die sprachliche Präsentation der Inhalte wird von nahezu allen Befragten als eher einfach bewertet, stilistisch gesehen als einführender Text mit Fachvokabular zu bezeichnen. Nur einzelne Lehrpersonen sind der Auffassung, die Arbeit mit dem Geschichtsbuch *Anno* – im Speziellen mit dem Kapitel über das *Römische Reich* – würde ein gewisses Maß an Vorwissen bei den Schülern voraussetzen. In der Gesamtbetrachtung wird das Schulbuch *Anno* als eher leicht verständlich eingestuft; 5 Lehrpersonen beurteilen es als sehr leicht verständlich, 2 hingegen als eher schwer verständlich. Dem entsprechend gibt die Hälfte der Befragten an, die Schüler hätten kaum Schwierigkeiten bei der Arbeit mit den Inhalten. Die andere Hälfte jedoch muss sich mit einigen, wenn auch nicht gravierenden Verständnisschwierigkeiten auseinandersetzen.

<b>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart</b>	
<b>Einfachheit</b>	
· einfache Darstellung vs. komplizierte Darstellung	-/—(-)
· kurze, einfache Sätze vs. lange, komplizierte Sätze	-(-)
· geläufige Wörter vs. ungeläufige Wörter	-(0)
· einfach mit Fachvokabular vs. komplexe Fachsprache	0/-
· Fachwörter erklärt vs. Fachwörter nicht erklärt	+(0)
· anschaulich vs. unanschaulich	-(-)
· einführend vs. Erfordernis von Vorwissen	-
<b>Gliederung/Ordnung</b>	
· gegliedert vs. ungegliedert	+(-)
· folgerichtig vs. zusammenhanglos, wirr	+ (—)
· übersichtlich vs. unübersichtlich	+ (+)
· Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem	-(—)
· der rote Faden bleibt sichtbar vs. Faden verlieren	-(—)
· alles kommt schön der Reihe nach vs. alles geht durcheinander	+ (—)

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Länge der Kapitel/Textabschnitte (ideal vs. nicht ideal)</li> <li>· Verteilung der Schulbuchelemente (ideal vs. nicht ideal)</li> </ul>	–
<b>Kürze/Prägnanz</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz vs. zu lang</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt vs. viel Unwesentliches</li> <li>· Faktendichte vs. aufgeteilte Informationen</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert vs. abschweifend</li> <li>· knapp vs. ausführlich</li> <li>· jedes Wort ist notwendig vs. viel Überflüssiges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ +(+ +)</li> <li>0/–(–)</li> <li>+ +(+ +)</li> <li>0/–(–)</li> <li>+ /++(+ +)</li> <li>0 (—)</li> </ul>
<b>Anregende Zusätze</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend vs. nüchtern</li> <li>· interessant vs. farblos</li> <li>· abwechslungsreich vs. eintönig, neutral</li> <li>· persönlich vs. unpersönlich</li> <li>· erzählend vs. sachlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 (0)</li> <li>0(0)</li> <li>–(0)</li> <li>–(—)</li> <li>–/—</li> </ul>

Einfachheit –(–)	Gliederung/Ordnung 0 (—)
Kürze/Prägnanz + (+)	Anregende Zusätze –(0)

Das Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* gliedert die Inhalte in Themeneinheiten, welche jeweils auf einer DinA4-Seite präsentiert werden. Insofern wird die Aufteilung von den befragten Lehrpersonen als folgerichtig und übersichtlich empfunden. Es fehlt allerdings die Unterscheidung zwischen äußerem und innerem Aufbau. Bei genauerer Betrachtung der Texteinheiten sucht man sowohl vergeblich nach einem übergeordneten Ordnungsprinzip als auch nach semantischen und referenziellen Elementen, welche den Zusammenhang zur vorhergehenden oder zur nachfolgenden Einheit herstellen. Demzufolge steht jede Seite mit ihrem jeweiligen Themenschwerpunkt für sich und kann lediglich dem Kapitel sowie der chronologischen Abfolge der Ereignisse zugeordnet werden. Dieser Aspekt wurde von den Lehrpersonen bei der Frage nach den Mängeln des verwendeten Schulbuches berücksichtigt und findet außerdem eine Ausprägung in den Angaben zur Verständlichkeit des Schulbuches. Die Befragten geben hierfür ausschließlich negative Bewertungen und konstatieren den Schülern große Schwierigkeiten im Umgang mit dem Schulbuch. Als Gründe hierfür

werden allen voran Aufbau und Organisation, Faktendichte, inhaltliche und sprachliche Schwierigkeit sowie fehlendes Methodentraining genannt.

Hinsichtlich der sprachlichen und inhaltlichen Darstellung konnten differenziertere Ergebnisse verzeichnet werden. Die Lehrpersonen sind größtenteils der Auffassung, es handle sich um eine komplizierte Präsentation der Inhalte mit weitgehend langen und komplexen Sätzen. Auch das verwendete Vokabular wird eher der Fachsprache mit zunehmend ungeläufigen Wörtern zugeschrieben. Einige Befragte empfinden zudem die Erklärung der Fachbegriffe als unzureichend. Aufgrund einer extensiven Verwendung von visuellen Materialien mag das Schulbuch zwar anschaulich anmuten, doch findet sich auch laut Lehrpersonen keine Entsprechung im Text. Zwei der Befragten bezeichnen in diesem Zusammenhang die Bebilderung gar als verwirrend. Wo der Einsatz von visuellen Beigaben komplementäre Informationen liefern sollte, ist im Falle von *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* außerdem erhebliches Vorwissen erforderlich, um die Komplexität der Präsentation entwirren zu können. Darüber hinaus sind die Inhalte laut Lehrpersonen zu kurz und zu knapp gehalten, was eine erhebliche Faktendichte zur Folge hat. Dem entgegen wird jedoch darauf verwiesen, dass die präsentierten Fakten in vielen Fällen Prägnanz und Konzentration auf das Lehrziel vermissen lassen.

Der Sprachstil des Schulbuches wurde von den Lehrpersonen im Vergleich zu den weiteren untersuchten Schulbüchern mit Abstand am schlechtesten bewertet. Zwar werden der optischen Präsentation der Inhalte einige anregende und auch interessante Aspekte zuerkannt, der allzu sachliche und unpersönliche Schreibstil der Autoren wird jedoch auf das heftigste angekreidet. Auch äußern die Lehrpersonen den Wunsch nach abwechslungsreicheren Materialien.

Über die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, das Buch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* nicht in das Zentrum der Unterrichtsplanung zu stellen, da Ergänzungen aufgrund der genannten Unzulänglichkeiten erforderlich seien. Eine Lehrperson gibt sogar an, mit dem Buch überhaupt nicht arbeiten zu können.

<b>Geschichtsbuch</b>	
<b>Einfachheit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· einfache Darstellung vs. komplizierte Darstellung</li> <li>· kurze, einfache Sätze vs. lange, komplizierte Sätze</li> <li>· geläufige Wörter vs. ungeläufige Wörter</li> <li>· einfach mit Fachvokabular vs. komplexe Fachsprache</li> <li>· Fachwörter erklärt vs. Fachwörter nicht erklärt</li> <li>· anschaulich vs. unanschaulich</li> <li>· einfürend vs. Erfordernis von Vorwissen</li> </ul>	0(0) 0(0) +/0(+) + + (+) +/0 (0) +
<b>Gliederung/Ordnung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· gegliedert vs. ungegliedert</li> <li>· folgerichtig vs. zusammenhanglos, wirr</li> <li>· übersichtlich vs. unübersichtlich</li> <li>· Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar vs. Faden verlieren</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach vs. alles geht durcheinander</li> <li>· Länge der Kapitel/Textabschnitte (ideal vs. nicht ideal)</li> <li>· Verteilung der Schulbuchelemente (ideal vs. nicht ideal)</li> </ul>	++ (+) + (+ +) + (0) 0 (-) +/0(0) +/0(+ +) 0 +/0
<b>Kürze/Prägnanz</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz vs. zu lang</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt vs. viel Unwesentliches</li> <li>· Faktendichte vs. aufgeteilte Informationen</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert vs. abschweifend</li> <li>· knapp vs. ausführlich</li> <li>· jedes Wort ist notwendig vs. viel Überflüssiges</li> </ul>	0 (-) +/0 (+) +(0) 0 (+) 0 (—) 0 (0)
<b>Anregende Zusätze</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend vs. nüchtern</li> <li>· interessant vs. farblos</li> <li>· abwechslungsreich vs. eintönig, neutral</li> <li>· persönlich vs. unpersönlich</li> <li>· erzählend vs. sachlich</li> </ul>	-(—) 0(-) 0(—) -(—) -/—

Einfachheit +/0 (0)	Gliederung/Ordnung + (+)
Kürze/Prägnanz 0 (-)	Anregende Zusätze -(0)

Die sprachliche Präsentation der Inhalte im *Geschichtsbuch* wird von nahezu der Hälfte aller Befragten als eher schwierig eingestuft, die andere Hälfte plädiert für einen stilistisch eher einfachen, einführenden Text. Grundsätzlich werden im betreffenden Unterrichtsbuch geläufige Wörter verwendet, wobei jedoch anzumerken ist, dass es sich hierbei um einen sehr dehnbaren Begriff handelt. Dies zeigt sich in der Auswertung vor allem im Bereich der Fachsprache: Während die meisten der Befragten die Sprache als eher einfach mit fachsprachlichen Zusätzen und deren Erläuterungen empfinden, geben einzelne Lehrpersonen durchwegs an, es handle sich um komplexe Sätze mit ungeläufigen Wörtern. Wie in der sprachwissenschaftlichen Studie bereits ausführlich behandelt, konzentriert sich das *Geschichtsbuch* vorwiegend auf das Hauptelement Text, weshalb die Bewertungen der Anschaulichkeit des Buches nur im mittleren Drittel angesiedelt werden können. Bezüglich der inhaltlichen Präsentation des Unterrichtswerkes sind nur einzelne Lehrpersonen der Auffassung, die Arbeit mit dem *Geschichtsbuch* – im Speziellen mit dem Kapitel über das *Römische Reich* – würde ein gewisses Maß an Vorwissen bei den Schülern voraussetzen. In der Gesamtbetrachtung wird das *Geschichtsbuch* weder als leicht noch als schwer verständlich eingestuft; die Urteile hierüber halten sich weitgehend die Waage. Allerdings diagnostizieren mit Ausnahme von zwei Lehrpersonen alle Befragten erhebliche bis große Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem *Geschichtsbuch*. Die Ursachen hierfür werden vor allem der sprachlichen sowie inhaltlichen Schwierigkeit der Texte, als auch der Dichte der präsentierten Fakten und dem fehlenden Zusammenhang zugeschrieben. Leserbezug und Ansprechbarkeit des *Geschichtsbuches* würden laut Lehrpersonen die Arbeit mit dem Medium erheblich erleichtern. Das *Geschichtsbuch* steht aus genannten Gründen bei den meisten Lehrpersonen nicht im Zentrum der Unterrichtsgestaltung, sondern wird von anderen Büchern oder einem persönlich angelegten Materialien-Repertoire ersetzt. Das Schulbuch selbst dient einigen aber zur persönlichen Vorbereitung auf den Unterricht. Inhalte daraus werden nach persönlichen Richtlinien ausgewählt und in gekürzter Version vorgetragen, denn das Ausmaß von lediglich zwei Unterrichtsstunden erlaubt laut Fragebögen keine vertiefende Beschäftigung mit den als sehr ausführlich beschriebenen Inhalten.

Was die Gliederung des *Geschichtsbuches* anbelangt, werden von den Lehrpersonen vorwiegend positive Bewertungen abgegeben, auch von jenen, welche

das Schulbuch nicht selbst gewählt haben. Auch Folgerichtigkeit und Übersichtlichkeit werden von den Befragten nicht angezweifelt, wohl aber die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem. Zudem wird die Länge der Kapitel ebenso wie die Länge der einzelnen Lerneinheiten weitgehend als zu lang empfunden. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Schulbüchern weist das *Geschichtsbuch* mit Abstand den größten Textumfang auf. Demzufolge wird auch der gebotenen Verteilung der Schulbuchelemente kein positives Urteil seitens der Lehrpersonen ausgesprochen. Im Vergleich zu *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sind im Falle des *Geschichtsbuches* die Lehrpersonen jedoch der Meinung, dass trotz durchgehender Faktendichte die Perspektive auf das Wesentliche nicht verloren geht und das Lehrziel trotz ausführlicher Ausführung noch im Vordergrund steht.

Überwiegend schlechte Beurteilungen erhält das *Geschichtsbuch* in der Rubrik anregende Zusätze. Auch hier stoßen sich die Befragten an einem zu sachlichen und unpersönlichen Stil. Kritisiert wird zudem das Versäumnis der Autoren, durch zusätzliche Elemente mehr Abwechslung zu bieten und den Rezipienten zu einer interessanten Beschäftigung mit dem Buch zu verhelfen. Das *Geschichtsbuch* wird folglich als eher farblos und eintönig empfunden. An dieser Stelle sei die Überlegung in den Raum gestellt, ob und inwieweit anregende Zusätze das Interesse des Lesers zu steigern vermögen, denn am Beispiel des Unterrichtsbuches *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, welches in überschwänglichem Maße über Bildmaterialien verfügt, klagen die Lehrpersonen auch über Verständnisschwierigkeiten seitens der Schüler und einen zu fachlichen Informationsaustausch.

<b>Zeitbilder</b>	
<b>Einfachheit</b>	
· einfache Darstellung vs. komplizierte Darstellung	0(-)
· kurze, einfache Sätze vs. lange, komplizierte Sätze	+/0(-)
· geläufige Wörter vs. ungeläufige Wörter	+/0(0)
· einfach mit Fachvokabular vs. komplexe Fachsprache	0
· Fachwörter erklärt vs. Fachwörter nicht erklärt	0(-)
· anschaulich vs. unanschaulich	0 (-)
· einfürend vs. Erfordernis von Vorwissen	0
<b>Gliederung/Ordnung</b>	
· gegliedert vs. ungegliedert	+/+ +(0)

<ul style="list-style-type: none"> <li>· folgerichtig vs. zusammenhanglos, wirr</li> <li>· übersichtlich vs. unübersichtlich</li> <li>· Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem</li> <li>· der rote Faden bleibt sichtbar vs. Faden verlieren</li> <li>· alles kommt schön der Reihe nach vs. alles geht durcheinander</li> <li>· Länge der Kapitel/Textabschnitte (ideal vs. nicht ideal)</li> <li>· Verteilung der Schulbuchelemente (ideal vs. nicht ideal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ (0)</li> <li>+ (0)</li> <li>-(—)</li> <li>+/0 (0)</li> <li>+/0(+)</li> <li>0</li> <li>-/0</li> </ul>
<b>Kürze/Prägnanz</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· kurz vs. zu lang</li> <li>· aufs Wesentliche beschränkt vs. viel Unwesentliches</li> <li>· Faktendichte vs. aufgeteilte Informationen</li> <li>· aufs Lehrziel konzentriert vs. abschweifend</li> <li>· knapp vs. ausführlich</li> <li>· jedes Wort ist notwendig vs. viel Überflüssiges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+/+ ++(+ +)</li> <li>+(+ +)</li> <li>+(+)</li> <li>+/0 (+)</li> <li>+(+ +)</li> <li>+(+)</li> </ul>
<b>Anregende Zusätze</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· anregend vs. nüchtern</li> <li>· interessant vs. farblos</li> <li>· abwechslungsreich vs. eintönig, neutral</li> <li>· persönlich vs. unpersönlich</li> <li>· erzählend vs. sachlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0 (—)</li> <li>0(-)</li> <li>0(—)</li> <li>-/—(-)</li> <li>-</li> </ul>

Einfachheit 0 (-)	Gliederung/Ordnung +/0 (0)
Kürze/Prägnanz + (+ +)	Anregende Zusätze 0/—(-)

Das Unterrichtsbuch *Zeitbilder* gehört wie *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* zu jenen Unterrichtswerken, die ihren Inhalt sehr knapp bemessen. Im Vergleich zu *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* vermag das Werk *Zeitbilder* jedoch, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Das Lehrziel wird trotz erheblicher Faktendichte dennoch nicht ausreichend verfolgt, was vor allem im Bereich *Kürze und Prägnanz* zu negativen Urteilen führte. Auch der Sprachstil ist ähnlich den anderen untersuchten Schulbüchern mit einem zu hohen Maß an Sachlichkeit und Unpersönlichkeit behaftet. Allerdings wird *Zeitbilder* ein größeres Quantum an Abwechslung zuerkannt als *Durch die Vergangenheit*

zur *Gegenwart*, was durchaus verwundert, zumal letztgenanntes durchaus Bilderbuchqualitäten vorzuweisen hat. Ich schließe daraus, dass den Lehrpersonen im Unterricht ein visuell reich ausgestattetes Medium nicht zwangsläufig zu einem besseren Unterricht verhilft. Dies deckt sich auch mit den bereits genannten Aussagen einiger Lehrpersonen, welche die Bebilderung von *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* als verwirrend einschätzen. In diesem Zusammenhang werden die visuellen Beigaben in *Zeitbilder* als ausreichend und durchaus notwendig erachtet.

Bezüglich Gliederung und Folgerichtigkeit herrscht bei den befragten Lehrpersonen weitgehend Einigkeit, auch eine übersichtliche Darstellung wird dem Schulbuch zuerkannt. Indes fehlen laut Auswertung die Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem sowie der nötige Zusammenhang. Auch die Verteilung der Schulbuchelemente wird nicht als ideal empfunden.

In sprachlicher Hinsicht ist das Unterrichtsbuch *Zeitbilder* als eher kompliziert einzustufen, was sowohl an der Konstruktion der Sätze als auch am verwendeten Fachvokabular liegt. Zudem befinden einige Lehrpersonen, dass durchaus Vorwissen seitens der Schüler erforderlich ist, um die dargebotenen Texte im Selbststudium verstehen zu können. Dies mag unter Umständen auch daran liegen, dass die Erklärung von verwendeten Fachtermini in vielen Fällen nur nachlässig betrieben wurde und die Darstellung insgesamt als zu knapp gewertet werden kann.

Zwei Drittel der Befragten geben an, dass *Zeitbilder* als einigermaßen schwer verständlich zu beurteilen sei und die Schüler im Umgang mit dem verwendeten Schulbuch dementsprechend mit einigen bis erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert seien. Ursachen hierfür werden mit der sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeit sowie mit Faktendichte und dem Erfordernis von vorab angeeignetem Wissen angegeben. Notwendige Ergänzungen beziehen die Lehrpersonen folglich aus anderen Büchern oder persönlichen Materialiensammlungen. Damit würden laut Fragebögen eine bessere Vermittlung der Inhalte sowie die Einbettung in einen globalen Zusammenhang angestrebt.

### 3.2.3 Funktionen der untersuchten Schulbücher

Rund 60% der Lehrpersonen stellen das an der jeweiligen Schule eingeführte Schulbuch im Fach Geschichte in das Zentrum ihrer Unterrichtsplanung. Als Grund hierfür geben die meisten befragten Lehrpersonen an, die Arbeit mit dem Buch sei von der jeweiligen Direktion vorgeschrieben oder zumindest vom Lehrplan vorgesehen. Zudem sei es die einzige verbindliche Lerngrundlage aller und würde wenigstens einen Überblick der historischen Ereignisse und ein allgemeines historisches Verständnis vermitteln. Nur einzelne Lehrpersonen zeigen sich mit den Inhalten zufrieden und befinden das jeweilige Unterrichtsbuch den Erfordernissen angemessen. Alle Lehrpersonen geben jedoch an, weitere Materialien für die Unterrichtsgestaltung hinzu zu ziehen. Vorwiegend handelt es sich hierbei um andere Bücher, eine eigene Materialiensammlung, um Austausch mit Kollegen aus der Fachgruppe und elektronische Medien wie Internet oder Filme und Hörmaterialien. Einige sind der Meinung, ein angemessener Unterricht sei ohne ergänzende Materialien nicht möglich, man wolle aber die von der Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen auch einbeziehen.

Die weiteren 40% der Befragten stellen das jeweilige Unterrichtsbuch – zumindest zum Kapitel über das *Römische Reich* – nicht in das Zentrum ihrer Unterrichtsgestaltung. Ein Großteil der Lehrpersonen gibt an, andere Schwerpunkte zu setzen, sich auf andere Kulturkreise zu konzentrieren und das *Römische Reich* nur „stiefmütterlich“<sup>207</sup> zu behandeln, dies vorwiegend aus Zeitgründen – die Behandlung des Themenschwerpunktes fällt auf die Mitte oder das Ende des zweiten Schulhalbjahres – als auch aufgrund der Unzulänglichkeiten der Schulbücher. Eine Lehrperson führt an, sie würde das Schulbuch zwar nicht für die Arbeit mit den Schülern verwenden, sehr wohl aber für die eigene Vorbereitung auf die Unterrichtseinheiten. An anderer Stelle wird von alternativen Unterrichtsformen wie einem handlungsorientierten Unterricht oder eigenverantwortlichem Lernen gesprochen, welche die Arbeit am Buch nicht zwangsläufig vorsehen.

Sofern das Schulbuch eingesetzt wird, erfüllt es unterschiedliche Verwendungszwecke. Die Kategorien hierfür stützen sich auf die empirische

---

<sup>207</sup> Zitiert nach einem Fragebogen zur Frage nach dem Grund, weshalb das Schulbuch im Zentrum/nicht im Zentrum der Unterrichtsplanung steht.

Untersuchung von LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH. Den Lehrpersonen wurde eine Auflistung von Verwendungsmöglichkeiten geboten, welche sie nach Wichtigkeit numerisch ordnen sollten. Folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse hierzu:

Funktionen des Schulbuches	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
zur systematischen Arbeit mit den Inhalten	19	4	1	1	4	--	--	--	--	--
Grundlage für die Unterrichtsgestaltung	14	13	1	4	3	2	--	--	--	--
Fragen mithilfe des Schulbuches	2	8	16	4	1	4	--	1	1	--
Lektüre und anschließende Diskussion	5	6	10	11	4	2	3	--	--	--
Vermittlung von Lerntechniken	--	5	5	5	3	1	1	2	1	--
zu Hause selbständiges Arbeiten	2	1	5	3	4	5	1	--	--	1
Ergänzungsmaterial/Vertiefung	5	6	2	2	2	1	1	--	3	--
Grundlage für Lernstoffzusammenfassungen	2	8	2	4	5	1	2	--	--	--
in Zusammenhang mit einem Arbeitsheft	2	1	3	--	1	--	3	1	--	1
Vorbereitung für Prüfungen und Schularbeiten	--	3	4	3	4	4	2	4	1	1
Arbeitsblätter	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Kartenarbeit	1	--	1	--	--	--	--	--	--	--
Forschungsarbeit	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--
Werkstattunterricht	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Interessant ist hierbei, dass ein Großteil der Lehrpersonen das Unterrichtsbuch für verschiedene Arbeitsmethoden heranzieht. Nur einzelne geben lediglich zwei bis drei Verwendungszwecke an. Aus der Tabelle ist gut ersichtlich, dass die meisten der Befragten das Schulbuch zur systematischen Erarbeitung der vom Lehrplan vorgesehenen Themenschwerpunkte heranziehen und das Schulbuch hierfür die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung darstellt. Beinahe alle Lehrpersonen verwenden das Schulbuch zur Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, vornehmlich zur Beantwortung vorab gestellter oder dem Buch entnommener Fragen. Ebenso gängig ist die gemeinsame Lektüre mit anschließender Diskussion oder andersartiger Vertiefung. Die Vermittlung von Lerntechniken hat keine vorrangige Funktion, wird aber von der Hälfte der befragten Lehrpersonen mittels des verwendeten Schulbuches durchgeführt. 50% geben des Weiteren an, das Schulbuch als Grundlage für Lernstoffzusammenfassungen heran zu ziehen und Schüler anzuhalten, sich daraus auf eventuelle mündliche oder schriftliche Prüfungen vorzubereiten. Die Arbeit an Quellen- und Kartenmaterialien wird

kaum mit Hilfe des Buches bestritten, sondern mittels alternativer Materialien. Laut Fragebögen sei keines der untersuchten Schulbücher angemessen mit derartigen Elementen ausgestattet. Vielfach wünschen sich die befragten Lehrpersonen in der abschließenden offenen Frage, wie denn ein ideales Schulbuch gestaltet sein müsse, ausführlicheres Karten- und Quellenmaterial sowie eine systematische Auswahl derselben.

### 3.2.4 Wie sieht laut Lehrpersonen ein ideales Schulbuch aus?

Hinsichtlich der Absicht, ein Geschichtsbuch für die Provinz Bozen zu edieren, wurde in einer abschließenden offenen Frage den Anforderungen eines idealen Schulbuches nachgegangen. Nahezu 80% der befragten Lehrpersonen sprechen sich für ein derartiges Unterfangen aus. Die Forderungen an dieses neue Unterrichtswerk fallen in vielen Bereichen jedoch sehr vage aus. Die Antworten lassen sich weitgehend in folgende Kategorien gliedern, wenngleich auch geschichtsdidaktische Kriterien überwiegen:

- (1) *Inhaltliche Anforderungen*: Das Geschichtsbuch für die Provinz Bozen sollte laut Angaben der Lehrpersonen verstärkt die lokale Geschichte berücksichtigen, darüber hinaus aber keineswegs die Einbettung in die nationale bzw. die globale Geschichte vernachlässigen. In mehreren Fragebögen wird von einer Nabelschau der eigenen Geschichte sogar abgeraten. Das ideale Geschichtsbuch stellt folglich die Landesgeschichte in einen umfassenden, einen multiperspektivischen Zusammenhang und ist hierbei systematisch bei der Auswahl der jeweiligen Fakten.
- (2) *Sprachliche Anforderungen*: Grundsätzlich wird nach einem verständlichen, der Altersgruppe entsprechenden Unterrichtsbuch verlangt. Dies soll vor allem mit einer übersichtlichen und lesbaren Darstellung erreicht werden. Für Fachausdrücke und Fremdwörter sollte ein entsprechendes Glossar erarbeitet werden.
- (3) *Methodische Anforderungen*: Von mehreren Lehrpersonen werden eine ausgewogene Methodenvielfalt und ein abwechslungsreiches Angebot an Lern- und Arbeitstechniken verlangt. Hierzu zählt nicht nur die Arbeit mit einem

ausführlichen Kartenmaterial, sondern auch die Interpretation sprachlich und inhaltlich angemessener Quellentexte sowie Beiträge zur Förderung der unterschiedlichen, im historischen Kontext notwendigen Kompetenzen. Die Beschäftigung mit Bildquellen erreicht auch einen namhaften Stellenwert, weshalb eine systematische Auswahl als notwendig erachtet wird. Zwei der befragten Lehrpersonen befinden auch einen Perspektivenwechsel für wichtig, d.h. das neue Geschichtsbuch sollte historische Aspekte von mehreren Seiten – nationalen, gesellschaftlichen, sozialen u.a. – beleuchten und demnach auch andere Schwerpunkte der Geschichte einbeziehen.

- (4) *Didaktische Anforderungen:* In diesem Bereich fallen die Antworten recht dürftig aus. Gewünscht sind vor allem sinnvolle Arbeitsaufgaben und Überblicksdarstellungen, eventuell in einer abschließenden Zusammenfassung.
- (5) *Strukturelle Anforderungen:* Über die Makrostrukturen, die Gliederung und Distribution der einzelnen Elemente sind kaum bis gar keine Aussagen gemacht worden. Zwei Lehrpersonen besinnen sich auf ein ansprechendes Layout, geben aber keine konkreten Vorstellungen an; an anderer Stelle wird von einer ausgewogenen Verteilung von Text- und Bildmaterialien gesprochen.

In einem 1999 gehaltenen Referat in Weingarten stellt der Südtiroler Geschichtsdidaktiker OTTO WUNDERER folgenden Wunschkatalog für ein adäquates Geschichtsbuch vor, der sich weitgehend mit den Forderungen der Lehrpersonen deckt, jedoch aufgrund präziser Angaben aussagekräftiger ist:

- (1) „Problemorientierung
- (2) Aktualitätsbezug, aber nicht zwanghaft/konstruiert
- (3) Übereinstimmung zwischen Bild und Text, angemessenes Verhältnis zwischen Bild und Text, nicht Bilderbuch, sondern Bilder als aussagekräftige Quellen
- (4) Gute Quellenselektion
- (5) Richtige Mischung von Niveau und Verständlichkeit
- (6) Arbeitsblätter als Beilage mit dem Ziel, die Schüleraktivität in verschiedenster Form zu aktivieren

- (7) Knappe und prägnante Zusammenfassung am Ende eines jeden Kapitels als Basisinformation und Lerntext für Schüler
- (8) Berücksichtigung der lokalen und nationalen Geschichte
- (9) Lernpsychologische Aufbereitung der Inhalte. Diese soll enthalten:
  - a) Vorstellung des Themas (warum?)
  - b) Angabe von Wissens- und Lernzielen
  - c) Angemessene Darstellung
  - d) Herausstellung des Wesentlichen (z.B. in Form eines Kästchens)
  - e) Lernzielkontrolle bzw. Transfer an Hand von neuen Quellen und Bildern.<sup>208</sup>

Vergleichsweise noch konkreter skizziert JÖRN RÜSEN die wesentlichen Eigenschaften eines guten Geschichtsbuches: ein formal klarer Aufbau, eine deutliche didaktische Strukturierung, ein wirksamer Schülerbezug und ein praktischer Unterrichtsbezug. In Punkt eins ist RÜSEN zuzustimmen, wenn er schreibt, dass schon die reine äußere Form wesentlich über die Rezeptionsfähigkeit der im Schulbuch präsentierten Elemente mitentscheidet. „Dazu gehört ein klares und einfaches Layout, eine übersichtliche Anordnung und Gliederung aller Materialien, Orientierungshilfen in Form eines Inhaltsverzeichnisses, von Überschriften und Querverweisen, und schließlich auch ein Apparat, der ein Stichwortverzeichnis, ein Glossar mit Erklärungen der wichtigsten Begriffe und Namen und ein Literaturverzeichnis mit weiterführender Literatur enthält.“<sup>209</sup> Hinsichtlich der didaktischen Strukturierung fordert RÜSEN für Schüler erkennbare didaktische Intentionen und Gliederungspläne sowie eine inhaltliche Schwerpunktbildung und die unterrichtsmethodische Konzeption. Der Schülerbezug umfasst vor allem die schülergerechte Aufbereitung der Inhalte. Dies gilt insbesondere für die Sprache, die eine Überforderung der Rezipienten vermeiden sollte. Ein erprobtes Mittel des erfolgreichen Schülerbezugs ist die explizite Ansprache des Schülers. Auf diese Weise lassen sich die Themenauswahl begründen und Perspektiven erläutern. Laut RÜSEN ist ein Schulbuch nur dann brauchbar, wenn es im Unterricht wirksam eingesetzt werden kann. Diese Forderung kann nur ein Schulbuch mit Arbeitsbuchcharakter erfüllen.

---

<sup>208</sup> Wunderer, Otto (Anm. 14) S. 30.

<sup>209</sup> Rösen, Jörn (Anm. 16) S. 242.

Die weiteren Ausführungen RÜSENS behandeln das ideale Schulbuch im Hinblick auf dessen Brauchbarkeit zur historischen Wahrnehmung, zur historischen Deutung und zur historischen Orientierung, jeweils anhand eines Kriterienkataloges und mittels praktischer Beispiele. Da sich diese Arbeit hauptsächlich mit den strukturellen Eigenschaften der Geschichtsbücher befasst, werden diese Bereiche hier vernachlässigt.<sup>210</sup>

Aus der eingesehenen Literatur wurde bereits die Erkenntnis gewonnen, dass Untersuchungen von Schulbüchern sich vornehmlich auf deren Inhalt und deren Fokus auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentrieren und Aufbau und Struktur bis auf wenige wissenschaftliche Beiträge außen vor lassen. Nach wie vor wird den geschichtsdidaktischen Forschungsbereichen mehr Beachtung zuteil, als den Mikrostrukturen der sprachlichen Präsentation.<sup>211</sup> Diese Grundhaltung spiegelt sich auch in den Antworten auf den Fragebögen. In diesem Punkt muss jedoch vehement an LANGER/SCHULZ VON THUN/LANGER erinnert werden, die in ihren Studien immer davon ausgegangen sind, dass das Schulbuch als Ganzes in die Analyse einbezogen werden muss und nicht nur Teilaspekte daraus. In diesem Falle scheint, dass das Formulieren fachspezifischer Kompetenzen nur dann auf fruchtbaren Boden fällt, wenn die Voraussetzungen für eine nahtlose Rezeption respektiert werden und diese beinhalten in erster Linie eine angemessene äußere, sprachliche und dann erst didaktische Strukturierung. Auf diesen Grundsatz baut auch die vorliegende Arbeit auf. In diesem Zusammenhang sei ein Projekt erwähnt, welches sich mit der Konzeption eines deutsch-französischen Geschichtsbuches befasst. 2006 wurde der 3. Band eines dreibändigen Lehrwerkes im Klett-Verlag herausgegeben, 2008 erschien der 2. Band. Der Inhalt orientiert sich sowohl an den Lehrplänen der 16 Bundesländer, als auch an dem Lehrplan der französischen Oberstufe. Der äußere Aufbau umfasst pro Themeneinheit eine Auftaktdoppelseite sowie eine Überblickskarte, die dem Schüler zur thematischen

---

<sup>210</sup> Nachzulesen bei **Rüsen, Jörn** (Anm. 16) S. 244 ff.

<sup>211</sup> Siehe hierzu beispielsweise: **Borris, Bodo von**: *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Wannheim: Juventa, 1995. **Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.)**: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una, 2007. **Schreiber, Waltraud**: *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 2008/54. S. 198-212.

und räumlichen Orientierung in dem Kapitel dient. Die einzelnen Themenblöcke bestehen aus mehreren Dossiers, die verschiedene Aspekte vertiefen. Eine abschließende Synthese fasst jede Einheit zusammen. Im Anhang des Buches befinden sich ein Personen- und Begriffsregister, Biographien und ein Glossar. Für dieses binationale Projekt wurde in deutsch-französischen Zweierteams gearbeitet. Darüber hinaus zeichnen zwei Herausgeber für das Projekt verantwortlich: Auf französischer Seite fungiert GUILLAUME LE QUINTREC als Herausgeber, der deutsche Herausgeber ist PETER GEISS.

Ich erwähne dieses Projekt aus zwei Gründen: Erstens ist in zwei Fragebögen der Wunsch nach einem sprachenübergreifenden Geschichtsbuch für die Provinz Bozen geäußert worden und zweitens aufgrund der Tatsache, dass alle befragten Lehrpersonen die lokale Geschichte in einem Geschichtsbuch integriert wissen wollen, ohne jedoch den Fokus auf die nationale, europäische und Weltgeschichte zu verlieren. PETER GEISS berichtet in seinem Artikel *Multiperspektivität und Komplementarität* von eben diesen Zielsetzungen, welche trotz befürchteter unüberwindbarer Differenzen gerade durch die Auseinandersetzung mit zwei unterschiedlichen Perspektiven von Erfolg gekrönt waren. Das Ergebnis sind „produktive Explizierungen dieser Differenzen“ im Autorentext und „die geforderte Multiperspektivität ist somit nicht nur eine didaktische Zielvorstellung des Projektes, deren Verwirklichung sich die Autoren eigens hätten vornehmen müssen, sie ist vielmehr ein unvermeidliches Ergebnis der Begegnung national unterschiedlich geprägter Deutungsgewohnheiten in beiden Ländern.“<sup>212</sup> Auch die didaktische Gestaltung des neuen Lehrbuches erfährt aufgrund der unterschiedlichen Unterrichtspraktiken eine besondere Beachtung, vornehmlich in der Handhabung von Quellenmaterialien. Als Resultat finden sich im deutsch-französischen Geschichtsbuch sowohl die französisch geprägte enge Beziehung zwischen Verfasser- und Quellentext, als auch die nach deutschem Vorbild zentralen Formen der freien Auseinandersetzung mit den Quellen. Diese Beleuchtung der Geschichte aus zweierlei Blickwinkeln, die Integration von unterschiedlichen didaktischen Vorgangsweisen führte zwangsläufig zu einer Geschichtsdarstellung, welche bar jeglicher Oktroyierung ist und lediglich darauf abzielt, Deutungsoptionen und keine endgültigen Lehren zu vermitteln. Ein derartiges

---

<sup>212</sup> Geiss, Peter: *Multiperspektivität und Komplementarität. Das Geschichtsbuch als Herausforderung für Autoren und Herausgeber*. In: *Dokumente*, Jg. 2006/62/5. S. 99.

Vorhaben dürfte auch für die Provinz Bozen von Interesse sein, sofern man sich in politischen Kreisen bereit zeigt, die Trennung zwischen deutscher und italienischer Kultur zumindest partiell zu überwinden.

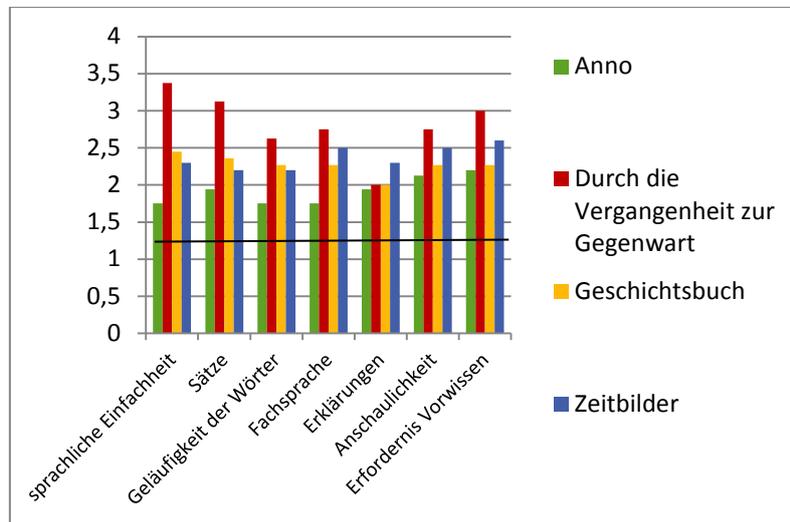
### 3.2.5 Zusammenfassung der Beurteilungen

Um vergleichbare quantitative Werte zu erhalten, wurde die von LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH verwendete Zeichenlegende durch Zahlen ersetzt. Ein ++ wurde durch die – vergleichbar mit den Schulnoten – 1 ersetzt, ein + durch eine 2, ein – durch eine 4 und ein Doppel– durch eine 5, die neutrale Position 0 durch eine 3. Zu jeder einzelnen Frage konnte auf diese Weise der Mittelwert aller Antworten errechnet werden. Die Idealwerte entsprechen jenen aus den bereits erwähnten Beurteilungsfenstern:

Einfachheit <b>1</b>	Gliederung/Ordnung <b>1</b>
Kürze/Prägnanz <b>3 oder 2</b>	Anregende Zusätze <b>3 oder 2</b>

### 3.2.5.1 Die sprachliche Darstellung in den einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht

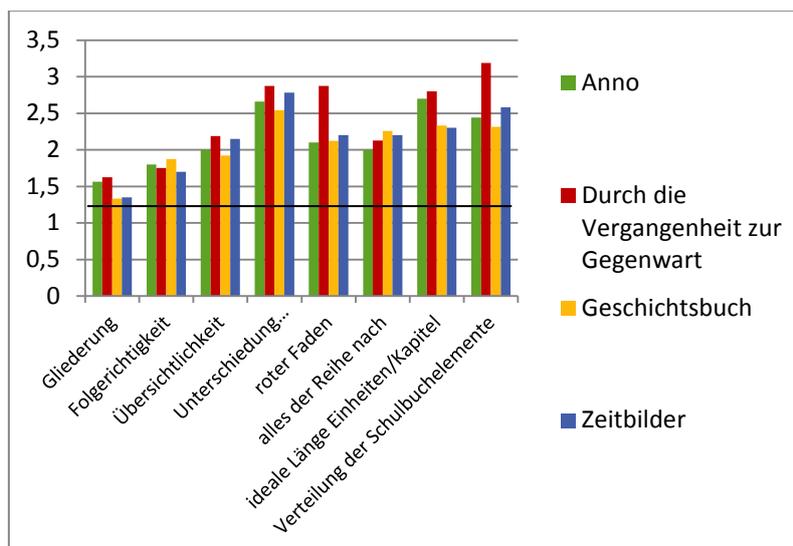
Der Idealwert beträgt laut LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH 1 bzw. ++.



**Grafik 16:** Vergleich der Werte zur sprachlichen Darstellung

### 3.2.5.2 Die Gliederung der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht

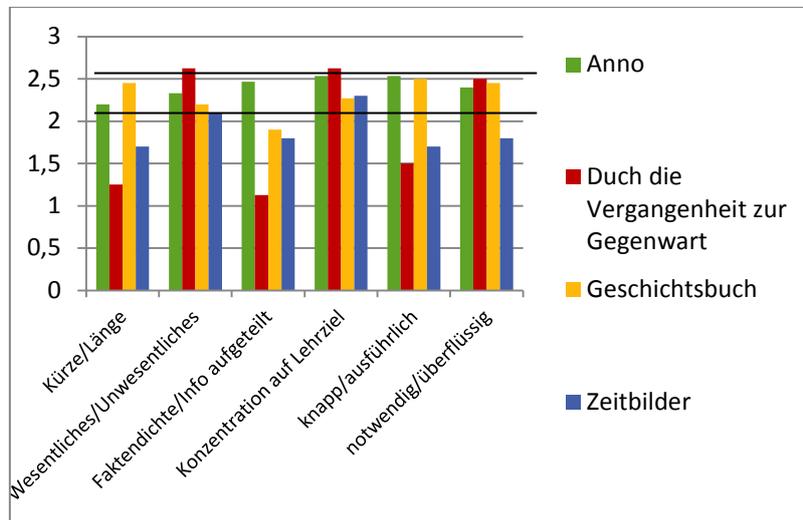
Der Idealwert beträgt laut LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH 1 bzw. ++.



**Grafik 17:** Vergleich der Werte zur Gliederung der Schulbücher

### 3.2.5.3 Die inhaltliche Darstellung der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht

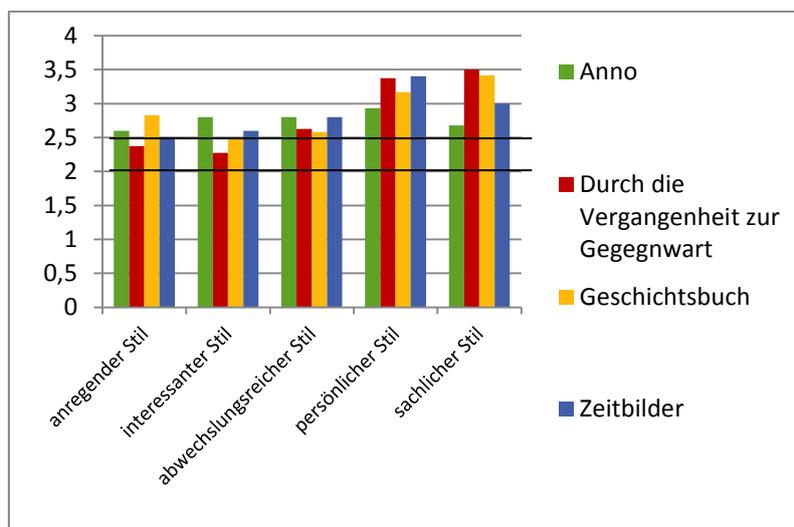
Der Idealwert beträgt laut LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH 2 bzw. + oder 3 bzw. 0.



**Grafik 18:** Vergleich der Werte zur inhaltlichen Darstellung der Schulbücher

### 3.2.5.4 Der Stil der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht

Der Idealwert beträgt laut LANGER/SCHULZ VON THUN/TAUSCH 2 bzw. + oder 3 bzw. 0.

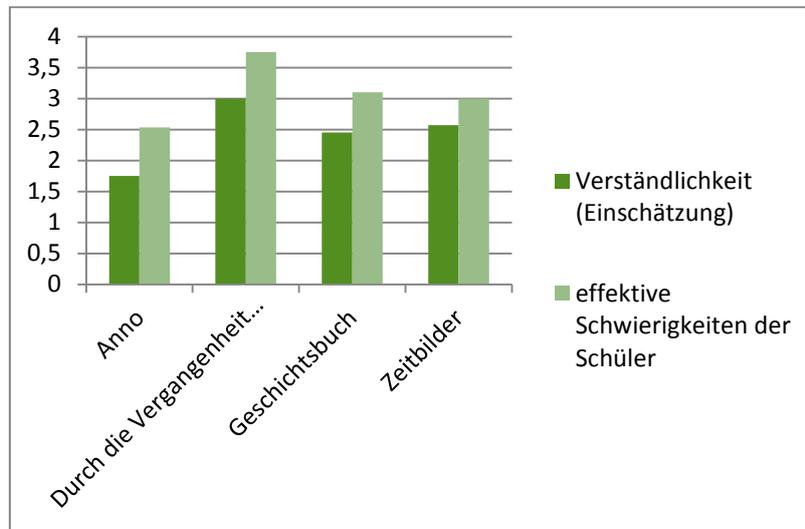


**Grafik 19:** Vergleich der Werte zur stilistischen Darstellung der Schulbücher

### *3.2.5.5 Rezeption der einzelnen Schulbücher in tabellarischer Übersicht*

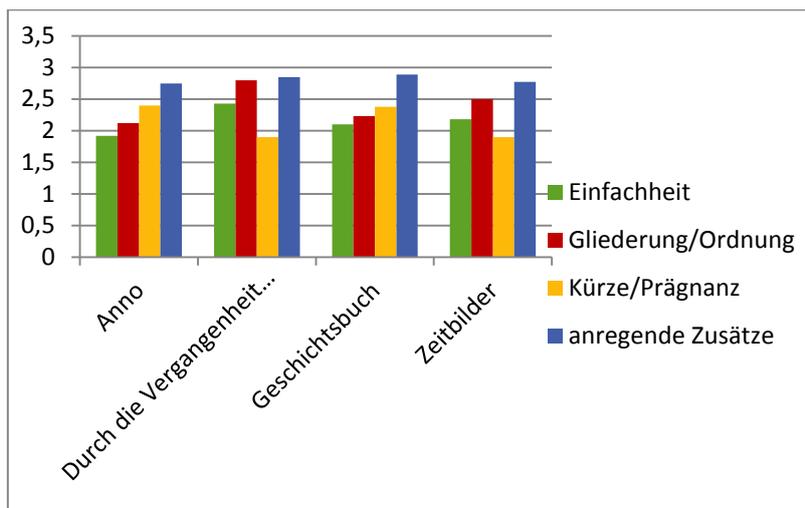
Zur Rezeption der einzelnen Schulbücher wurden die Lehrpersonen um eine Einschätzung der Verständlichkeit des jeweiligen Schulbuches gebeten. Zudem sollten sie angeben, inwieweit die Schüler mit Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Schulbuch konfrontiert sind. Interessant ist das Ergebnis insofern, da die Lehrpersonen das jeweilige Schulbuch durchgehend als leichter verständlich einstufen als dies die effektiven Schwierigkeiten zutage fördern. In der nachfolgenden Verständlichkeitsstudie mit den Schülern ausgewählter Schulen soll genau diesem Aspekt Rechnung getragen werden.

In einer weiteren Frage sollten die befragten Lehrpersonen nach ihren persönlichen Beobachtungen abschätzen, welche Ursachen für Verständnisschwierigkeiten nicht beim Schulbuch selbst, sondern bei den einzelnen Schülern zu suchen sind. Zwei Drittel aller Befragten geben hierzu an, Sprachbeherrschung und Lesefertigkeit seien die häufigsten Ursachen für Rezeptionsschwächen. Neben mangelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten sehen die Lehrpersonen auch fehlende Motivation und abweichende Interessensrichtungen als mögliche Hindernisse an sowie die unterschiedlichen Bildungsgrade der einzelnen Schüler. Dazu, ob dies mit dem jeweiligen Elternhaus zusammenhängen könnte, äußern sich die Lehrpersonen nur sehr vorsichtig. Lediglich 8 der Befragten stimmten dieser Annahme zu. Inwieweit die einzelnen genannten Faktoren Ursachen für Verständnisschwierigkeiten darstellen, soll in der bereits erwähnten Untersuchung an den Schülern erhoben werden. Hierzu werden Kategorien wie Lesemotivation, Lesepraxis oder schulisches Engagement, welche anhand von stimmigen Indikatoren in Anlehnung an die Erforschung von Lesebiografien überprüft werden sollen.



**Grafik 20:** Vergleich der Verständlichkeitsschwierigkeiten.

Die Werte, welche bereits in den obigen Beurteilungsfenstern zusammengefasst wurden, ergeben in Zahlen folgende Gegenüberstellung: Das Schulbuch *Anno* erzielte hierbei in den Bereichen *Einfachheit* und *Gliederung/Ordnung* die besten Ergebnisse. In *Kürze und Prägnanz* unterschreiten *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sowie *Zeitbilder* bei weitem die veranschlagten Idealwerte. Darüber hinaus besteht bei allen untersuchten Schulbüchern Verbesserungsbedarf im Bereich der *anregenden Zusätze*, wobei vor allem ein persönlicher Stil nicht zu kurz kommen darf.

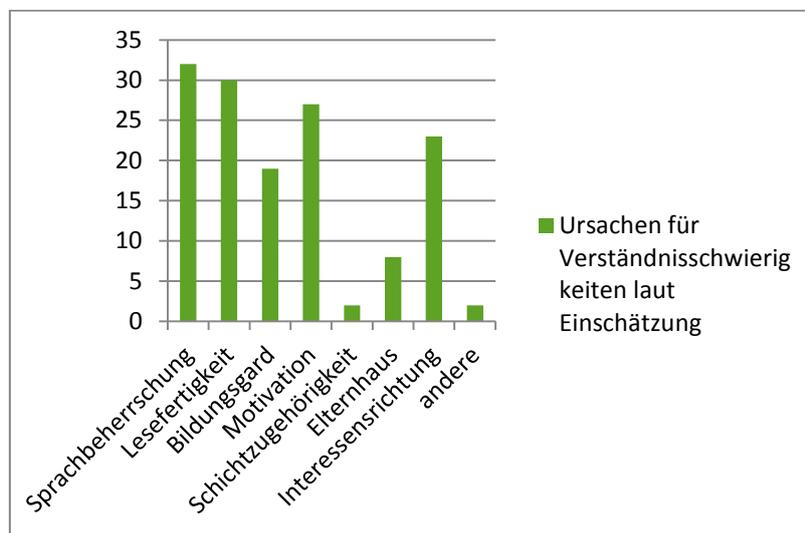


**Grafik 21:** Zusammenfassende Vergleichswerte

### 3.3 Datenerhebung an einer Stichprobe von Schülern

#### 3.3.1 Schlussfolgerungen zur Lehrerbefragung

Aus den Fragebögen geht hervor, dass die Lehrpersonen die Ursachen für Verständnisschwierigkeiten nicht nur in der Konzeption des jeweilig verwendeten Schulbuches suchen, sondern auch ihren Schülern einen Mangel an erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten zuweisen. Allen voran werden hier diesbezüglich Sprachbeherrschung und Lesefertigkeit genannt:



**Grafik 22:** Ursachen für Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Schüler

Dass obige Einschätzung der Lehrpersonen nicht nur aus der Luft gegriffen ist, sondern auch durch empirische Befunde bestätigt wird, zeigt unter anderem die Untersuchung von MICHAEL BECKER-MROTZEK und ERHARD KUSCH an Berufsschülern. Den Ergebnissen zufolge waren bis zu zwei Drittel der Schüler nicht in der Lage, einfachste Aussagen aus einem halbseitigen Fließtext korrekt abzuleiten. Die Schüler hatten nicht gelernt, einen Text fundiert zu lesen, wussten sich aber mit Ersatzstrategien zu helfen. Daraus erklärt sich auch die Tatsache, dass den Lehrkräften das Ausmaß der Leseschwäche weitgehend

verborgen geblieben ist.<sup>213</sup> Die zunehmende Verbildlichung der Lernstoffe in den Schulbüchern neueren Datums wirkt diesem Tatbestand nicht entgegen, sondern fördert einen weiteren Rückgang der Lesekompetenz. Laut BECKER-MROTZEK und KUSCH seien auch andere in den Unterricht integrierte Informationsmöglichkeiten wie die Nutzung des Internet weniger darauf ausgerichtet, Texte sinnvoll zu erschließen, als vielmehr erfolgreich nach Bildmaterial und anderen visuellen Informationsquellen zu suchen. Der damit einhergehende Mangel an Lesekompetenz behindere das selbständige Lernen und führe laut Annahme der Wissenschaftler bei den hier untersuchten Auszubildenden sogar zu schlechten Schulabschlüssen und vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen. Trotzdem die Lesekompetenz hier mit dem Etikett hoher Wichtigkeit versehen wird, wurden innerhalb der Untersuchung recht unterschiedliche didaktische Ansätze zur Förderung derselben verzeichnet.

Da sich die vorliegende Arbeit aber mit der Verständlichkeit von Schulbüchern befasst und weniger die Kompetenzen ihrer Rezipienten ins Licht rücken möchte, wurde in diesem ersten Test an Schülern auf die explizite Überprüfung der Lesefähigkeit verzichtet und lediglich auf die Bildungs- bzw. Lesebiografie der befragten Schüler verwiesen. Die an den Schülern durchgeführten Tests zum Leseverständnis wurden aber dergestalt organisiert, dass Ableitungen in diese Richtung durchaus möglich sind. Darüber hinaus liegen die Angaben zur Lesbarkeit der ausgewählten Schulbuchtexte bereits in mathematischer Form vor.

Parallel dazu sollte der Test auch die Sprachbeherrschung seiner Teilnehmer erheben. In diesem Fall wurde in erster Linie von muttersprachlichen Lesern ausgegangen.

### 3.3.2 Auswahl der Instrumente

Ursprünglich sollte die Erhebung der Daten mit einem einzigen Instrument auskommen. Geplant war ein zweigeteilter Fragebogen, welcher einerseits über den schulischen Kontext der Befragten, andererseits im zweiten Teil über die Verständlichkeit von

---

<sup>213</sup> Vollständiger Projektbericht in: **Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd(Hrsg.):** Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke, 2006. (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik)

Textpassagen aus den ausgewählten Schulbüchern Aufschluss geben sollte. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung von einer Schulstunde durften die Textstellen eine bestimmte Länge nicht überschreiten. Genau dieser Aspekt entpuppte sich bei der Auswertung der Daten als Schwachstelle, da kurze, überschaubare Textabschnitte von den Schülern durchaus verstanden und Übungen zu einzelnen sprachlichen Aspekten auch gemeistert wurden. Hauptproblem dieser Untersuchung war die Tatsache, dass die Fehlerquellen nicht eindeutig auf die Qualität des jeweiligen Schulbuches zurückgeführt werden konnten, sondern auch andere Ursachen angenommen werden mussten wie Lesefertigkeiten (aufgrund der zeitlichen Begrenzung waren die Schüler unter Zeitdruck), fehlende Motivation (konnte an einigen Kommentaren am Rande und an einigen absichtlich verfälschten Antworten abgelesen werden) oder schlicht der Aufbau des Fragebogens.

Die Ergebnisse werden im Folgenden dennoch präsentiert, allerdings unter Auslassung jener Aspekte, die für die vorliegende Arbeit nicht von Belang sind.

Im Anschluss setzte die zweite Befragung der Schüler an, welche bereits im Ansatz unterschiedlich konzipiert wurde. Da eine repräsentative Stichprobe von vornherein ausgeschlossen werden musste, erschienen Fallstudien an einer überschaubaren Schülerzahl als sinnvollste Alternative. Auch dieses Projekt ist gekennzeichnet durch eine Zweiteilung in kontextuelle Informationen den Schüler selbst betreffend und eine Untersuchungsreihe zu ausgewählten Schulbuchtexten. Grundlage der Befragung war ein standardisierter Fragebogen sowohl im ersten als auch im zweiten Teil des empirischen Projektes. Verändert wurden hierbei im ersten Teil vor allem die thematische Ausrichtung von schulischem Umfeld auf die individuelle Lesebiografie des Schülers und im zweiten Teil die Verwendung von ganzen Schulbuchkapiteln zur Erschließung der Verständlichkeit. Auf diese Art und Weise wird auch der grafischen Konzeption der jeweiligen Schulbücher ein hohes Maß an Bedeutung beigemessen, welche vor allem hinsichtlich motivatorischer Aspekte eine wesentliche Rolle spielt. Der Fragebogen zu den Schulbuchtexten orientierte sich hierbei am bereits ausführlich behandelten Fragebogen der Lehrpersonen. In vereinfachter Form sollten die Schüler die Unterrichtsbücher nach denselben Gesichtspunkten beurteilen. Vorteil dieser Vorgangsweise ist die leichtere Vergleichbarkeit der Daten

sowohl mit den Ergebnissen der sprachwissenschaftlichen Studie als auch mit den Daten der Lehrerbefragung.

Über die Schulbuchbeurteilung hinaus wurden den Schülern auch Fragen zu den unterschiedlichen Texten gestellt, welche Rückschlüsse auf das sinnentnehmende Lesen zulassen. Es soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung nicht darauf abzielt, die Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Probanden zu beleuchten, sondern die Qualität der Schulbuchtexte. Diese Intention bekräftigte die Formulierung von Fragen die Textqualität betreffend und rückte weniger die Wiedergabe von Kenntnissen in den Vordergrund. Die Schüler wurden demnach angehalten, Textstellen, Sätze, Ausdrücke und Wörter zu markieren, welche die Grenzen ihrer Verstehensleistung überschreiten. Die Streuung gekennzeichnete Passagen sowie deren Häufigkeit wurden bei der Auswertung einerseits mit der Bildungs- bzw. Lesebiografie der einzelnen Befragten als auch mit den Ergebnissen der linguistischen Untersuchung in Verbindung gesetzt. Dies ergab letzten Endes eine umfassende Beurteilung der sprachlichen Qualität der einzelnen Schulbücher im Hinblick auf deren Verständlichkeit.

Im Folgenden werden nun nach der chronologischen Abwicklung der Untersuchungen zunächst der Fragebogen mit den kurzen Textauszügen vorgestellt und dessen Ergebnisse zusammengefasst. Im Anschluss daran folgt die Präsentation des zweiten Versuchs mit einer Bereicherung durch persönliche Lesebiografien, Schulbuchbeurteilungen aus der Perspektive der primären Rezipienten, Ergebnissen zur Textverständlichkeit und mit einer Reihe von möglichen Verknüpfungen der erhobenen Daten.

### 3.3.3 Erste Testphase: Textverständnis auf der Grundlage kurzer Textpassagen

Orientiert an der signalisierten Bereitschaft einzelner weniger Schulen fiel die Wahl der ersten Testreihe auf Personen- bzw. Schülergruppen aus einerseits allgemeinbildenden Schulen, andererseits berufsbildenden oder technischen Oberschulen. Es konnten jeweils 3 Klassen für das Projekt gewonnen werden. Es handelt sich um 55 Schüler aus dem Gymnasium und 51 Schüler aus einer technischen Oberschule. Zusätzlich zu den

Daten zur Verständlichkeit der ausgewählten Schulbücher wurde auf diese Weise auch ein systematischer Vergleich des Textzugangs in den unterschiedlichen fachlichen Ausprägungen Südtiroler Oberschulen erreicht. Durch die Kontrastierung zweier verschiedener schulischer Ausrichtungen wurde so eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten erzielt.

Als Grundlage für den Test an einer Auswahl von Schülern galten Textbeispiele zum Kapitel *Römisches Reich* aus den ausgewählten Schulbüchern<sup>214</sup>. Die Wahl fiel dabei auf jene Themenschwerpunkte, welche in allen fünf untersuchten Werken anzutreffen sind. Anhand dieser Texte sollten kongruent zu den vorab durchgeführten linguistischen Untersuchungen unter anderem Wort-, Satz- und Textverständnis erhoben werden. Die einzelnen Übungen wurden so konzipiert, dass sie jeweils unterschiedliche Aspekte beleuchten, die, zusammengefügt, ein umfassendes Bild über die Qualität der Schulbuchtexte vermitteln sollen.

Zunächst stellte sich die Frage, was genau mittels der angesetzten Tests in den ersten Klassen der Sekundarstufe II erhoben werden soll. Gestartet wurde zunächst von der Prämisse, dass nicht der Rezipient, also der Schüler, im Fokus des Forschungsinteresses steht, sondern der Schulbuchtext. Der Test durfte sich folglich nicht in einer Überprüfung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler erschöpfen, sondern musste diese darüber hinaus mit der Qualität der Texte in Verbindung bringen. Der erste Teil der Untersuchung zielte demnach auf die Bildung von Schülerkategorien ab. Im Zuge dessen wurden die Schüler eingangs zu Motivation, Interessensrichtungen und der Unterstützung seitens des Elternhauses befragt. Dies ermöglichte eine Kategorisierung der Schüler in motivierte und interessierte und weniger interessierte, in Schüler aus bildungsnahen oder bildungsfernen Elternhäusern.

Im Anschluss daran erfolgte die Überprüfung der Textqualität der einzelnen Schulbücher. Den Schülern wurden Auszüge aus allen untersuchten Unterrichtswerken vorgelegt, zu welchen sie unterschiedliche Übungen bewältigen sollten. Diese betrafen neben dem Wort-, Satz- und Textverständnis auch die Kohäsionsleistung der Texte sowie die Handhabung des Fachvokabulars. Die Grundlage der Übungseinheiten bildete die linguistische Untersuchung im ersten Teil der vorliegenden Arbeit. Zur Erstellung der einzelnen Übungen wurde eine Gruppe von Fachleuten aus dem Schulsektor einberufen,

---

<sup>214</sup> Siehe S. 139-142.

welche, nach Einsicht in verschiedene Methoden zur Erfassung des Textverständnisses, folgende Auswahl getroffen hat:

- Zur Erfassung des Wortverständnisses wurden den Schulbüchern Textstellen oder Einträge im Glossar zu verschiedenen Fachbegriffen entnommen. Konkret handelte es sich um 3 Begriffe – *Senat, Republik, Plebejer* –, welche in allen der untersuchten Schulbücher mit zusätzlichen Erklärungen versehen sind. Den Schülern wurden zu jedem Begriff 5 Erklärungsmodi dargeboten mit der Bitte, sich für jenen Text zu entscheiden, welcher als Lerngrundlage am geeignetsten erscheint. Darüber hinaus wurde in der Rubrik Wortverständnis zudem die Kenntnis von metaphorischen Ausdrücken berücksichtigt. Es handelt sich bei den 15 entnommenen Wendungen ausschließlich um konventionalisierte Metaphern wie *dem Erdboden gleich machen* oder *jemandem den Weg ebnen*. Dennoch wurde im Vorfeld mit einer relativ hohen Fehlerquote gerechnet, zumal sich gerade am bildhaften Sprachgebrauch die Kompetenz zum sinnverstehenden Lesen manifestiert.
- Zur Ermittlung der *Kohäsionsleistung* und implizit des Satzverständnisses wurde aus den fünf genannten Unterrichtsbüchern jeweils ein Absatz aus dem Themenschwerpunkt *Punische Kriege* ausgewählt. Die einzelnen Sätze wurden nach dem Zufallsprinzip in eine lose Reihenfolge gebracht. Anhand der vorhandenen Referenzelemente sollten die Testpersonen die Sätze in ihre ursprüngliche Abfolge bringen. Es wurde angenommen, dass je nach Kohäsionsleistung der Schulbuchtexte die Ergebnisse unterschiedlich ausfallen. Darüber, inwieweit mögliche auftretende Fehler den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Probanden zugeschrieben werden müssen, konnten die Ergebnisse nicht Aufschluss geben. Wohl aber sollten Fehlerkonzentrationen – welche bei einigen Schulbuchtexten durchaus erwartet werden – eindeutige Schlussfolgerungen zulassen.
- Das *Textverständnis* sollte mittels eines einfachen Verfahrens bestimmt werden: Die Übung bestand aus gegebenen Absätzen, welche die Schüler jeweils mit einer passenden Überschrift versehen sollten, die die wesentliche Information herausstreicht. So einfach die Übung selbst auch anmutet, umso schwieriger

gestaltet sich der Bewertungsmodus. Ist eine Antwort, welche den zentralen Begriff lediglich wiederholt, zulässig oder muss auf eine komprimierte inhaltliche Fassung mit eigenen Worten bestanden werden? Nach einer ersten Einsichtnahme in die ausgefüllten Tests und der Feststellung, dass die meisten Schüler die Wichtigkeit der Aufgabe lediglich mit einem Wort bescheiden, musste der Rahmen der zulässigen Antworten erweitert werden.

Bei der Auswahl wurde insbesondere Wert darauf gelegt, in ihrer Länge und in ihrem Inhalt vergleichbare Texte heranzuziehen, weshalb es sich bei den Textauszügen um kurze Passagen mit maximal 130 Wörtern handelte; längere Fließtexte standen aufgrund der unterschiedlichen Gestaltung der untersuchten Schulbücher nicht zur Verfügung. Was bei der Konzeptionierung des Tests noch als positiv gewertet wurde, entpuppte sich im Zuge der Auswertung als erheblicher Datenverlust. Vor allem jene Übung, in welcher die befragten Schüler den Text markieren sollten, welchen sie zum Lernen heranziehen würden, fiel die Wahl der meisten Testpersonen auf den längsten Text, nicht auf den laut linguistischer Untersuchung am leichtesten verständlichen. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler in diesem besonderen Fall die Informationsfülle als ausschlaggebendes Kriterium für ihre Wahl herangezogen haben. Durch die überschaubare Länge des Auszugs schien die Schwierigkeit des Textes nicht weiter ins Gewicht zu fallen.

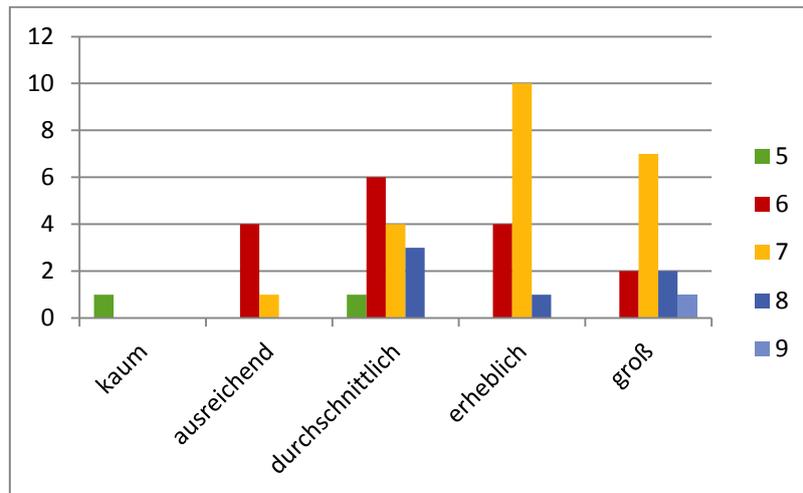
### *3.3.3.1 Auswertung der Daten der Schülerbefragung*

#### Elternhaus

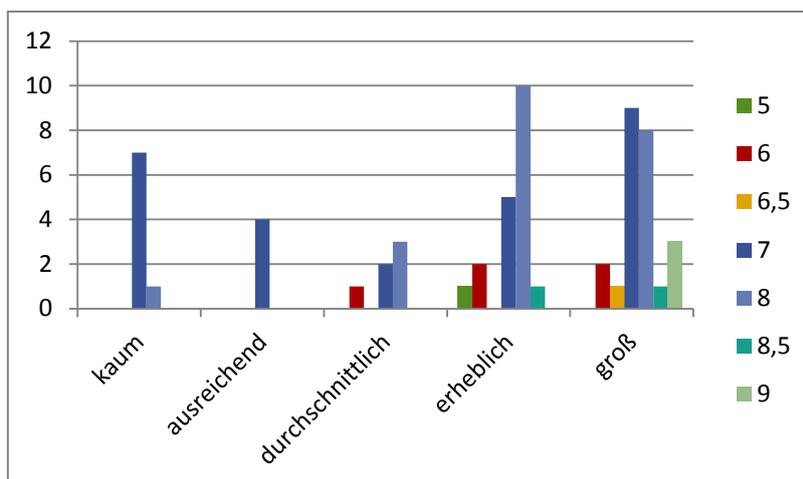
Zur Ermittlung vergleichbarer Schülerkategorien wurden eingangs Fragen nach der Herkunftsgemeinde und nach dem Lebensumfeld der Schüler gestellt. Aufgrund der Tatsache, dass die technische Oberschule – eine der teilnehmenden Schulen – ihren Sitz in Bozen und in keiner der weiteren Städte des Landes Zweigstellen hat, verzeichnet die Schule einen landesweiten Zulauf, was sich auch in den Antworten der Schüler widerspiegelt. Insofern eignete sich diese Schule besonders für derartige Untersuchungen, da die Streuung der Herkunftsorte im landesweiten Radius erfolgt. Wie

zu erwarten, ist das Lebensumfeld eines Großteils der befragten Schüler (80%) im ländlichen Bereich verankert. Die restlichen 20% der Schüler sind vorwiegend in der Landeshauptstadt Bozen wohnhaft. Gespräche mit der Schulleitung bestärken die Mutmaßung, dass die in den anderen Landesstädten wohnhaften Schüler bevorzugen, zumindest 2 Jahre eine technische Schule in der Heimatstadt zu absolvieren und gegebenenfalls in der 3. Klasse nach Bozen überzutreten. Die jährlichen Neuzugänge in der 3. Stufe bestätigen diese Theorie.

Die Schüler der teilnehmenden allgemeinbildenden Schule hingegen sind vorwiegend im Raum Bozen ansässig, knapp 60% der Schüler in ländlichen Gegenden aufgewachsen, während die restlichen 40% in der Landeshauptstadt ihren Wohnsitz haben. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Herkunft der Schüler, ländliches oder städtisches Umfeld, keinen Einfluss auf das Textverständnis in der nachstehenden Übungseinheit ausüben. Auch die Informationen über den Beruf der Eltern sind nicht wirklich aufschlussreich, da nicht bei allen Angaben die schulische Bildung der Eltern rekonstruiert werden und auch nicht auf einen bildungsnahen bzw. bildungsfernen Haushalt geschlossen werden kann. Ergänzend hierzu wurde eine Frage zum Interesse der Eltern an Bildung und Wissen im Allgemeinen gestellt. Laut Einschätzung der Schüler hegen 57% der Eltern der befragten Schüler in der technischen Oberschule und 78% der Schüler im Gymnasium großes bis sehr großes Interesse an Bildung im Allgemeinen, welches sich aber nicht in allen Fällen mit dem Interesse am Schulalltag der Zöglinge deckt. Lediglich 11% der Schüler beider Schultypen geben an, die Eltern würden sich nur begrenzt für Bildung interessieren. Laut Datentabelle ergeben sich folgende Zusammenhänge zwischen elterlichem Interesse und den Gesamtleistungen in der Schule:



**Grafik 23:** Interesse der Eltern an Bildung und schulische Leitung: Gymnasium.

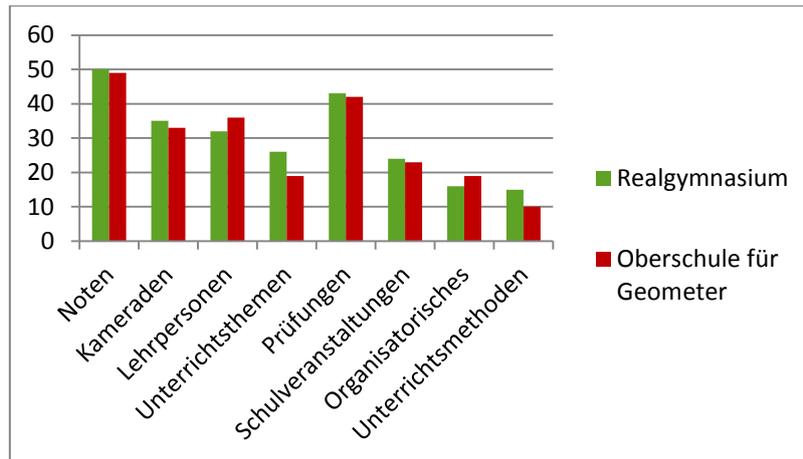


**Grafik 24:** Interesse der Eltern an Bildung und schulische Leistungen: technische Oberschule.

Zur Erläuterung: An der X-Achse sind die Abstufungen des Interesses der Eltern an Bildung im Allgemeinen abzulesen; die farbigen Balken markieren die jeweiligen Notenwerte, während die Länge der Balken über die Anzahl der Schüler Auskunft gibt. An den Abbildungen ist deutlich zu erkennen, dass Schüler mit einem höheren Notendurchschnitt von 8 und mehr vornehmlich aus Familien kommen, in denen Bildung einen nennenswerten Stellenwert einnimmt.

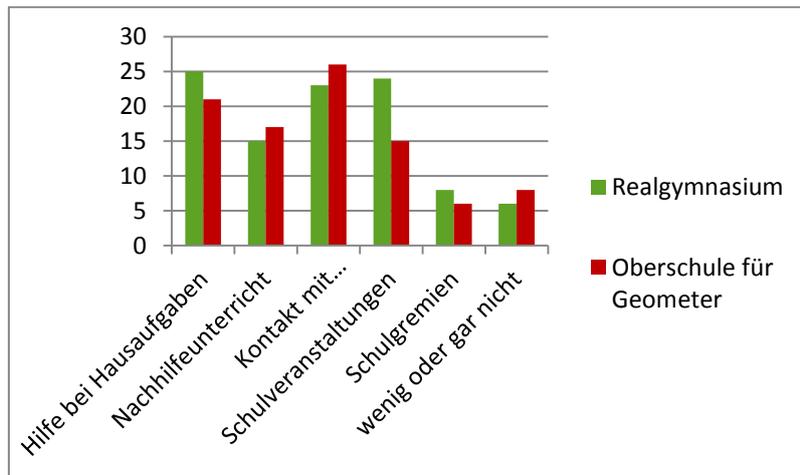
Zudem wurden die Schüler nach dem Interesse der Eltern am Schulalltag befragt. Laut Angaben nehmen alle Eltern in irgendeiner Form am Schulleben ihrer

Söhne und Töchter teil, 80% der Befragten befinden das Interesse der Eltern als groß. Es ist jedoch hinzuzufügen, dass sich das Interesse vornehmlich auf die erzielten Noten und die vorangegangenen Schularbeiten und Prüfungen konzentriert. Unterrichtsthemen oder Unterrichtsmethoden, welche auch die Arbeit mit dem Schulbuch umfassen, stoßen auf weit weniger Nachfrage:



**Grafik 25:** Interesse der Eltern an den Bereichen des Schulalltages.

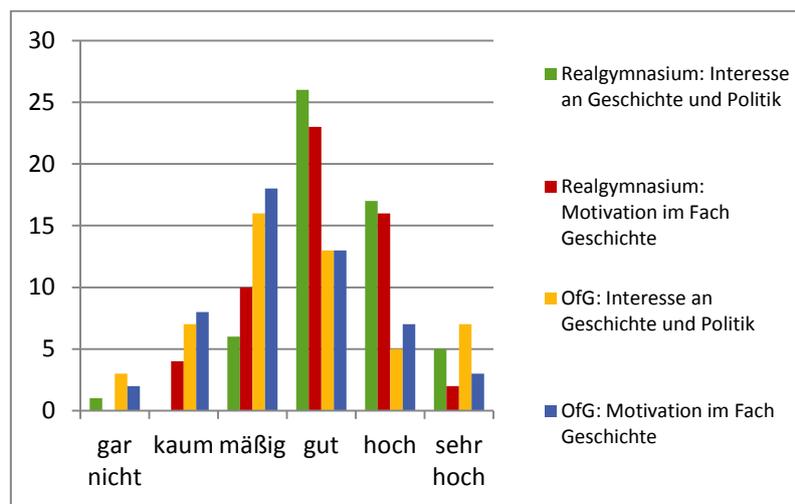
Kongruent zu den obigen Ergebnissen fallen auch die Maßnahmen aus, mit welchen die Eltern die Jugendlichen im Schulalltag unterstützen. Rund die Hälfte der Schüler gibt an, von ihren Eltern Hilfe bei den Hausaufgaben zu erhalten, einem Drittel der Schüler wird von den Eltern – sofern notwendig – ein Nachhilfelehrer unterstützend zur Seite gestellt. Zudem pflegt die Hälfte der Eltern regelmäßigen Kontakt zu den Lehrpersonen, d.h. sie nehmen mindestens zwei Mal jährlich die allgemeinen Sprechstage in Anspruch und/oder vereinbaren persönliche Sprechstunden mit den jeweiligen Lehrpersonen:



**Grafik 26:** Unterstützungsmaßnahmen der Eltern.

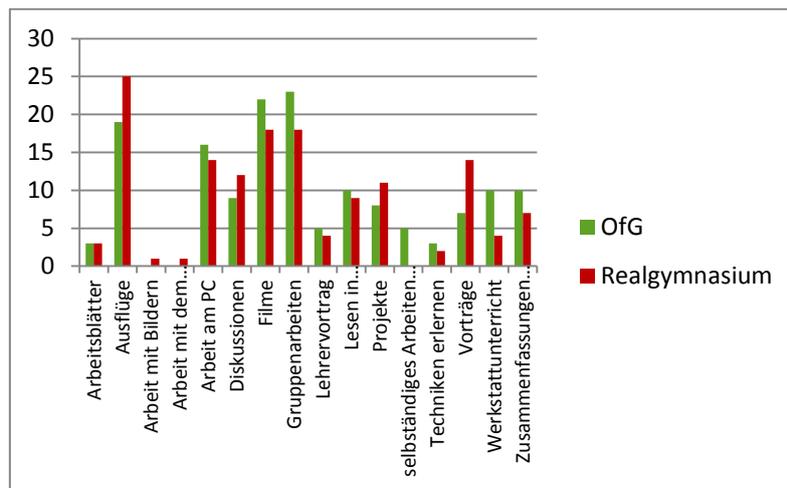
Interesse am Fach Geschichte

Wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen angesprochen, wird in der Schulforschung dem Interesse und der Motivation der Schüler in Bezug auf ihre Leistungen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Laut Umfrage interessieren sich die meisten Schüler für Geschichte und Politik und zeigen sich auch im Geschichtsunterricht motiviert. Extreme Werte wie kein Interesse und keine Motivation oder außerordentlicher Einsatz in Bezug auf die genannten Inhalte sind die Ausnahme. Folgende Grafik veranschaulicht die Antworten der Schüler und stellt beide Schultypen vergleichend einander gegenüber:



**Grafik 27:** Interesse der Schüler an Geschichte und Politik sowie Motivation im Unterricht.

An der Grafik kann neben der Konzentration der Werte im mittleren Bereich außerdem die unterschiedliche Interessensverlagerung in den beiden untersuchten Schulen abgelesen werden. Während die Schüler der technischen Oberschule Interesse und Motivation mit Werten von *kaum* bis *gut* markieren, befinden die Realschüler Interesse und Motivation als *gut* bzw. *hoch*. Die Motivation im Geschichtsunterricht wird von den Schülern hingegen mit *mäßig* bis *gut* bewertet. Hierfür ist laut Angaben der Schüler eine Reihe von Faktoren verantwortlich: Grundsätzlich befinden die befragten Schüler das persönliche Interesse als wichtigstes Kriterium für die Motivation in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Auch die jeweilige Lehrperson übt einen bemerkenswerten Einfluss auf Mitarbeit und Interesse der Schüler aus – die Bewertungskriterien bezogen sich hierbei mehr auf die persönliche als die didaktische und methodische Ebene, wenngleich die Auswahl der Unterrichtsmethoden hierzu in einem direkten Zusammenhang steht. Nennenswerte Bedeutung erlangen laut Auswertung auch außerschulische Anreize, in rund 2 Drittel der Fälle angeregt von den Eltern. Im Detail handelt es sich hierbei um zusätzlich zum Schulunterricht erworbene Kenntnisse, welche durch die Lektüre von Büchern und Zeitschriften/Zeitungen, bei Museumsbesuchen, durch Filme, aber auch durch Internetnavigation erworben wurden. Die Angaben in Bezug auf motivationsfördernde Faktoren decken sich weitgehend mit den Vorstellungen von Geschichtsunterricht. Nur einzelne Schüler erklären sich mit der Unterrichtsgestaltung ihres Lehrers einverstanden; ein Großteil der Schüler bevorzugt – wie in der nachstehenden Grafik verdeutlicht – folgende Methoden:



**Grafik 28:** Von den Schülern bevorzugte Unterrichtsmethoden.

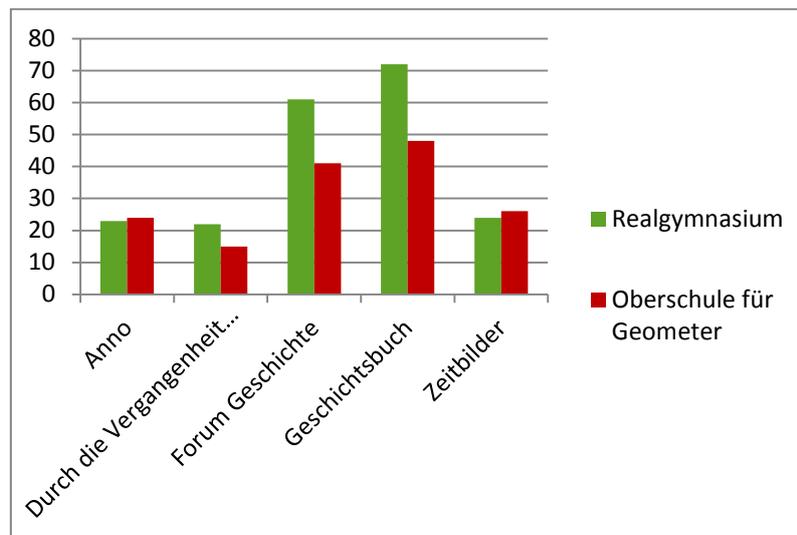
#### Qualität der untersuchten Schulbücher

Wie bereits erwähnt, wurden den Schulbüchern zur Erfassung des Wortverständnisses Textstellen oder Einträge im Glossar zu verschiedenen Fachbegriffen entnommen. Die Schüler wurden angehalten, aus den 5 gebotenen Erklärungsmodi jenen Text zu wählen, welcher für sie als Lerngrundlage in Frage kommen würde. Es wurde darauf hingewiesen, sich nicht an der Textlänge, sondern ausschließlich am Informationsgehalt und an der sprachlichen Verständlichkeit des Textes zu orientieren. Da die untersuchten Schulbücher in ihrem Zeichenumfang sehr unterschiedlich konzipiert sind, entsprechen auch die Textausschnitte zu den einzelnen Fachbegriffen der jeweiligen Struktur. In den meisten Fällen bietet hierbei die längere Textversion mehr nützliche Informationen als das kürzere Pendant. Vermutlich aus diesem Grunde fiel die Wahl der meisten befragten Schüler auf das *Geschichtsbuch*, welches mit umfangreichen Autoren- und Quellentexten sicherlich den höchsten Informationsgehalt aufweist. Zudem verfügt das *Geschichtsbuch* über eine klare und übersichtliche Gliederung und wurde bereits im Kapitel zur Schulbuchbeurteilung als inhaltlich sehr großzügig und in der chronologischen Abfolge der Ereignisse als äußerst penibel ausgewiesen. Zudem waren für die Probanden bei der Beurteilung weder Layout noch anregende Zusätze ersichtlich, welche laut *Hamburger Verständlichkeitsmodelle* einen zusätzlichen Einfluss hätten ausüben können.

Die zweite Wahl der Schüler trifft auf das Unterrichtsbuch *Forum Geschichte*, welches wie das eben besprochene *Geschichtsbuch* im Cornelsen-Verlag erschienen ist. Sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Analyse haben bereits ergeben, dass sich die beiden Werke in verschiedenen Textpassagen ähneln oder gar deckungsgleich sind. *Forum Geschichte* ist jedoch neueren Datums und operiert weniger mit einer Fülle an Informationen als vielmehr mit perspektivisch unterschiedlichen Darstellungen, optischen Akzentuierungen und verstärkt mit anregenden Zusätzen. Da diese jedoch den Schülern verborgen geblieben sind, bezieht sich die Befragung lediglich auf die sprachliche und inhaltliche Komponente. Der Begriff *Plebejer* wird in *Forum Geschichte* beispielweise mit einer fiktiven Personenbeschreibung erklärt: Ein erfundener römischer Plebejer stellt sich vor, spricht von seinen Aufgaben und Pflichten und grenzt seinen von den übrigen Ständen im römischen Imperium ab. Dieser Text hat bei den Schülern einen großen Zuspruch gefunden, erstens aufgrund seiner bekömmlichen Erzählstruktur und zweitens wegen des hohen Verständlichkeitsgrades, erreicht durch einfache Satzstrukturen und einen geläufigen Wortschatz.

Das Unterrichtswerk *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* wird nur von wenigen Schülern als zum Lernen geeignet empfunden, dies allerdings ausschließlich im Hinblick auf die Begriffe *Senat* und *Republik*, denen das Buch – gemessen an den sonstigen Textlängen der einzelnen Kapitel – einen hohen Stellenwert einräumt. Auf Gründe, weshalb die Textstellen in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* im Vergleich zu den anderen Schulbüchern weniger Anklang fanden, kann nur geschlossen werden: Wie in allen übrigen Textpassagen werden auch in denen, die den Schülern präsentiert wurden, unterschiedliche Zeichen zur Hervorhebung einzelner Begriffe und Bedeutungen verwendet. Es handelt sich um Anführungszeichen, fett markierte Wörter und Passagen in Großbuchstaben. Sofern ein Leser sich der Bedeutung der einzelnen Hervorhebungsmodi nicht im Klaren ist, mag ein solches Textbild verwirren. Zudem werden zusätzliche Informationen oft in Klammern gesetzt, was Schüler – zumindest laut meiner Unterrichtserfahrung – mit *weniger wichtig* assoziieren.

Im Übrigen verteilen sich die Präferenzen folgendermaßen:



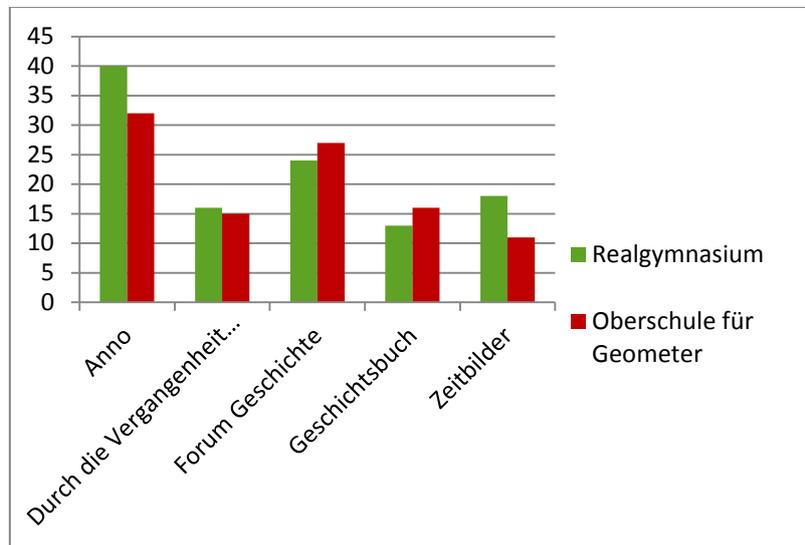
**Grafik 29:** Präferenzen der Schüler im Hinblick der Bücher als Lerngrundlage.

Immer im Hinblick auf das Wortverständnis wurde den 5 ausgewählten Schulbüchern eine Reihe von konventionalisierten Metaphern entnommen, welche die Schüler umschreiben oder mit eigenen Worten erklären sollten. Bei der Auswertung wurden jene Antworten als korrekt gewertet, welche klar über die Kenntnis des Begriffes oder der Wendung Auskunft gaben. Wurde die Metapher *dem Erdboden gleichmachen* beispielsweise mit *besiegen* gleichgesetzt, so entsprach diese Umschreibung nicht den gewünschten Anforderungen. Entsprochen haben sämtliche Ausdrücke und Wendungen, die mit *völliger Zerstörung* synonym sind.

Wie erwartet, konnten nur die wenigsten Schüler die meisten Begriffe und Wendungen in einen plausiblen Zusammenhang bringen. Die Schüler der technischen Oberschule ordneten im Schnitt 6 von 15 Metaphern die richtige Erklärung zu, die Schüler des Realgymnasiums rund 7 bis 8. Die Anzahl der korrekten Antworten ist in diesem Fall nicht abhängig von den durchschnittlichen schulischen Leistungen.

Zur Ermittlung der *Kohäsionsleistung* und des Satzverständnisses wurde aus den fünf genannten Unterrichtswerken jeweils ein Absatz aus dem Themenschwerpunkt *Punische Kriege* ausgewählt. Die einzelnen Sätze wurden nach dem Zufallsprinzip in eine lose Reihenfolge gebracht. Anhand der vorhandenen Referenzelemente sollten die Schüler die Sätze in eine sinnvolle und sprachlich kohärente Folge bringen. Darüber, inwieweit mögliche auftretende Fehler den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Probanden

zugeschrieben werden können, geben die Ergebnisse allerdings nicht Aufschluss. Wohl aber lassen Fehlerkonzentrationen eindeutige Schlussfolgerungen zu.



**Grafik 30:** Kohäsionsleistungen der untersuchten Schulbücher.

Wie der Grafik zu entnehmen ist, weist das Unterrichtsbuch *Anno* gemäß den Ergebnissen die höchste Kohäsionsleistung auf. Rang zwei belegt *Forum Geschichte*. Die anderen drei Schulbücher weisen mit Werten zwischen 10 und 18 korrekten Antworten von über 50 Schülern je Schule ein ähnliches Kohäsionsprofil auf. Im Folgenden soll an zwei Textbeispielen aus dem Verständlichkeitstest das Ergebnis erörtert werden. Zum einen handelt es sich um den Textpassus aus *Anno*, welcher laut Anzahl richtiger Antworten ein hohes Kohäsionspotential aufweist, zum anderen um einen Abschnitt aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, welcher neben dem *Geschichtsbuch* und *Zeitbilder* die insgesamt niedrigste Quote erreichte:

- (1) Das alte Seefahrervolk der PUNIER beherrschte seit Jahrhunderten die Küstenregionen Nordafrikas. Ihre Hauptstadt KARTHAGO gehörte zu den reichsten Städten der damaligen Welt. Die Handelsschiffahrt hatte die Punier zu den Herren des Mittelmeeres gemacht. Die Ausdehnung des römischen Machtbereichs über Italien löste im Jahre 264 v. Chr. den Kampf zwischen Rom und Karthago um die Vorherrschaft im Mittelmeerraum aus. (*Anno*)
- (2) Die Karthager, von den Römern Poeni – „Punier“ genannt, waren so lange gefährlich,

solange sie der römischen Macht Widerstand entgegensetzen konnten. Karthago musste infolgedessen zerstört werden! Das betonte Marcus Porcius Cato in seinen Reden vor dem Senat, die er stets mit den Worten schloss: CETERUM CENSEO CARTHAGINEM ESSE DELENDAM. – „Und übrigens meine ich, dass Karthago zerstört werden muss!“. Drei Punische Kriege (264 mit Unterbrechungen bis 146 v. Chr.) waren die Folge.

*Anno* operiert hierbei mit den klassischen Kohäsionsmitteln, welche sich vornehmlich an der Textoberfläche zeigen. Das Bezugswort *Punier* wird in den Folgesätzen anaphorisch durch Pronominalisierung aufgegriffen, eine Doppelbedeutung kann hierbei ausgeschlossen werden. Auch das Verknüpfungsschema mittels Lexemrepetition weist den Text hinsichtlich der inhaltlich-konzeptuellen Struktur als angemessen kohärent aus. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* bedient sich bevorzugt der lexematischen Rekurrenz, indem es Bezugsworte wiederholt, im Falle des obigen Beispiels handelt es sich bei *Karthager/Karthago* jedoch um die Beziehung Hyponym-Hyperonym, Unterbegriff und Oberbegriff, und oberflächlich um eine rein morphologische Ähnlichkeit. Die Schwierigkeit des Textes besteht allerdings in der wenig klaren Verwendung von Verweiswörtern, deren Verknüpfungsfunktion von zahlreichen Schülern falsch interpretiert wurde. Bei willkürlich vermischten Sätzen kann sich das deiktische Adverb *infolgedessen* sowohl auf die Gefahr, die von den Puniern ausgeht, beziehen, als auch auf den berühmten Ausspruch Catos. Ebenso die deiktische Refokussierung mittels des Demonstrativpronomens *das* im dritten Satz: Cato kann sowohl betonen, dass *die Punier so lange gefährlich waren, solange sie der römischen Macht Widerstand entgegensetzen konnten* oder dass *Karthago infolgedessen zerstört werden muss*. Zusätzliche Verwirrung mag auch von der dreifachen Nennung der Zerstörung Karthagos herrühren: *Karthago musste infolgedessen zerstört werden! Ceterum censeo Carthaginem esse delendam! Und übrigens meine ich, dass Karthago zerstört werden muss!* Zumindest den Schülern im Realgymnasium dürfte aufgrund ihrer Lateinkenntnisse der zweite Satz als redundant erscheinen.

Wenngleich das Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* laut linguistischer Untersuchung und nach dem *Hamburger Verständlichkeitsmodell* eine weitaus niedrigere Bewertung erfährt als das *Geschichtsbuch* beispielweise, sind die Ergebnisse der Kohäsionsübung dennoch ähnlich. Gescheitert sind die Schüler

hauptsächlich an einem Satz, welchen sie aufgrund mehrdeutiger Kohäsionsmittel nicht korrekt in den Text einfügen konnten:

- 1) Sein Verhältnis zu Rom war lange Zeit gut.
- 2) Von 264-241 v. Chr. dauerte der *Erste Punische Krieg* - die Römer nannten die Karthager Punier -, der auf beiden Seiten mit äußerster Härte geführt wurde.
- 3) In Süditalien gerieten die Römer erstmals in unmittelbare Nachbarschaft zu den Karthagern, die sich auch in Sizilien festgesetzt hatten.
- 4) Karthago war seit dem 7. Jahrhundert v. Chr. eine große See- und Handelsmacht im westlichen Mittelmeer.
- 5) *Das wissen wir aus Verträgen, in denen Rom und Karthago ihre gegenseitigen Interessen zu wahren versprochen.*

Das deiktische Demonstrativpronomen *das* in Satz 5 kann sich bei der ersten Betrachtung auf mehrere Sätze beziehen. Erst der zweite Teil des Satzes signalisiert, dass der Satz im Text nur eine bestimmte Position einnehmen kann. In diesem Falle handelt es sich nicht rein um Verknüpfung an der Textoberfläche, der Satz erfordert vielmehr ein semantisches Verständnis. In Satz 3 findet sich zudem eine Aussage mit hohem propositionalen Gehalt, welcher den Rezipienten ein bestimmtes Maß an Vorwissen abverlangt. In der Römischen Antike kann erstens nicht von einem Italien im heutigen Sinne ausgegangen werden, was die Besetzung Siziliens einer Invasion gleichkommen ließe, zweitens galt Sizilien als sog. Kornkammer, hatte folglich eine hohe wirtschaftliche Bedeutung, was den eskalierenden Streit durchaus rechtfertigt. Diese Hintergrundinformationen enthält das Buch vor. Auch aufgrund dessen manifestiert sich neben den Resultaten zum Wortverständnis ein weiteres Mal, dass noch nicht alle Schüler über die Kompetenz des sinnverstehenden Lesens verfügen. Umso mehr sollten Schulbücher für eine bestimmte Altersstufe diesem Umstand entgegenwirken.

Das *Textverständnis* sollte mittels eines einfachen Verfahrens bestimmt werden: Die Übung bestand aus gegebenen Absätzen aus den fünf untersuchten Schulbüchern, welchen die Schüler jeweils mit einer passenden Überschrift versehen sollten, die die wesentliche Information herausstreicht. Auch bei dieser Übung lassen sich Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler in Bezug auf das sinnverstehende Lesen ableiten. In den meisten Fällen wurde als Überschrift der zentrale Ausdruck wiederholt, in einigen Fällen

gar nur die Kernaussage des ersten Satzes. Inwieweit hier auf Lesemüdigkeit geschlossen werden kann, ist allerdings nicht ersichtlich. Nur einzelne Schüler haben die Anforderungen gemäß Aufgabenstellung gemeistert. Insofern gibt diese Übung wenig Aufschluss über das Textverständnis der Schüler. Folgende Beispiele mögen die Zweifel untermauern:

1. Die Heirat diene vor allem der Mutterschaft, „heiraten“ hieß: IN MATRIMONIUM DARE (wörtlich „in die Mutterschaft geben“); traditionellerweise wurde eine Frau von ihrem Vater in die Ehe „gegeben“. Im 1. Jh. v. Chr. lockerte sich diese strenge Rechtsauffassung und die Ehe wurde nun zu einer Rechtsform sine manu (wörtlich „ohne Hand“; dem Sinne nach „ohne Gewalt“). Frauen behielten ihren Familiennamen bei und unterstanden weiterhin der Autorität ihres Vaters, sodass der Ehemann nicht mehr uneingeschränkt über seine Frau verfügen konnte. (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Durch die Vergangenheit zur Gegenwart überschreibt diesen Abschnitt mit dem Titel: *Die Stellung der Frau*; nahezu 90% der Schüler betiteln den vorgegebenen Textpassus jedoch schlicht mit *Ehe* oder *Heirat*, was genau genommen ja auch korrekt ist. Allerdings wurden sie auch angehalten, die wichtigsten Informationen des Textes im Titel zusammenzufassen, was etwa mit *Regelungen, die Ehe betreffend* oder *Rechte der Frauen bei und nach der Heirat* erfüllt wurde. Überschriften wie die genannten sind jedoch rühmliche Ausnahmen, es dominieren Wiederholungen der zentralen Begriffe. Besonders markant äußerte sich dieses Phänomen bei folgendem Textauszug aus dem *Geschichtsbuch*:

2. Die Staatsaufgaben wurden in der römischen Republik wie bei uns heute von Beamten, Magistrate genannt, wahr genommen. Allerdings konnten in Rom nur Reiche Beamte werden, weil die Tätigkeit nicht bezahlt wurde. An der Tradition, alle Magistrate nur für ein Jahr und für jedes Amt mindestens zwei Beamte zu bestellen, wurde seit der frühen Republik festgehalten. Weil der eine Amtsträger Handlungen des anderen verbieten konnte, war auch das Prinzip der Kollegialität gewahrt. (*Geschichtsbuch*)

Im Unterrichtsbuch trägt dieser Absatz den Titel *Magistrate*; eine nennenswerte Schülerzahl fasst den Text jedoch mit *Staatsaufgaben* zusammen, was isoliert vom Text wenig auf den eigentlichen Inhalt schließen lässt. Die Aufgabe wurde leider nicht dergestalt organisiert, dass sich hier detaillierte Aussagen über das Leseverständnis einerseits, also eine Fertigkeit der Schüler, oder andererseits über die Unzulänglichkeit der Texte machen ließen. Hierzu werden noch fundierte Überlegungen angestrengt werden müssen mit dem Ziel, eine Methode zu elaborieren, welche textuelle Qualitäten isoliert von den Fertigkeiten und Fähigkeiten der Probanden zu erheben vermag.

### 3.3.3 Fallstudie auf der Grundlage von Schulbuchkapiteln

Erste Hürde auch dieser Untersuchung ist die Motivation der Schüler, an einem Projekt teilzunehmen. Hierzu wurden die Schüler persönlich angesprochen und meist mit dem Hinweis auf deren Funktion als „Schulbuchexperten“ geködert. Untersuchungspopulation war letzten Endes die Schülergruppe dreier Klassen einer Mittelschule im Raum Bozen mit einem Einzugsgebiet von 4 Gemeinden. Die dritten Klassen der Mittelschule wurden aus zweierlei Gründen ausgewählt: Zum einen handelt es sich auch hierbei um Klassen, die unmittelbar von der Transition in eine höhere Schulstufe betroffen sind und in wenigen Monaten vermutlich selbst mit einem der untersuchten Schulbücher arbeiten werden (die Untersuchung erfolgte in den Monaten April/Mai kurz vor Schulende), zum anderen entspricht die Schulpopulation einer Mittelschule der einer Gesamtschule, aus welcher sich die Eintritte in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II erst ergeben müssen. Insofern erübrigt sich eine Differenzierung von Leistungen, Interessen u.a. im Vergleich zur ersten Studie.

Dem Einzelfall bzw. den einzelnen teilnehmenden Schülergruppen sowie der induktiven Interpretation der Daten kommt innerhalb des Erkenntnisprozesses ein hoher Stellenwert zu. Ausgehend von der Schulvergleichsforschung zielt die vorliegende empirische Schülerbefragung auf eine intensive Betrachtung mikroanalytischer Prozesse ab. Es wird versucht, die Wirklichkeit möglichst dicht und nachvollziehbar zu beschreiben und dabei eine multiperspektivische Sichtweise zu entfalten. Gerade aus dieser Zusammenschau und Verschränkung der verschiedenen Perspektiven sollen sich

Hinweise herausarbeiten lassen, die eine günstige Entwicklung im Blick auf die verfolgten pädagogischen Ziele erlauben. Den in einem solchen Kontext typischen Forschungsstrategien, welche vor allem durch Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität gekennzeichnet sind, wurde insofern entsprochen, als dass die Untersuchung in einem möglichst angenehmen Ambiente durchgeführt wurde, um eventuelle Unbehaglichkeiten in einer künstlich geschaffenen Situation zu vermeiden, andererseits wurde der Fragebogen/Test völlig anonym konzipiert, um möglichst wahrheitsgetreue Daten zu garantieren. Ziel ist dabei die wissenschaftliche Rekonstruktion von typischen Handlungsmustern, an denen sich generelle Strukturen aufzeigen lassen. Es geht also nicht lediglich um die Beschreibung einmaliger Phänomene. Zusätzlich wird beabsichtigt, die Interpretation der aus den Fragebögen/Tests gewonnenen Ergebnisse mittels der Resultate der Lehrerbefragung abzurunden und zu stützen.

Vorab wird die Beantwortung folgender Fragen angestrebt:

- Unter welchen inner- und außerschulischen Bedingungen laufen die Verstehensprozesse ab, welche erschwerenden Bedingungen lassen sich identifizieren und welche Möglichkeiten und Varianten ihrer Überwindung bieten sich an?
- Lassen sich regelhafte Zusammenhänge und typische Handlungsmuster ermitteln und zu theoretischen Erkenntnissen verdichten?
- Wie lassen sich die Ergebnisse mit dem Leseverhalten und der Lesesozialisation der befragten Schüler in Verbindung bringen?

Gemessen an den Ergebnissen der ersten Untersuchung sollen im weiteren Verlauf der Forschung folgende Fehlerquellen vermieden werden: Zunächst soll dem Lesen als soziokulturellem Prozess mehr Beachtung beigemessen werden, da es die Grundvoraussetzung für das Textverständnis darstellt. Des Weiteren sollen die Schüler nicht nur kurze Textpassagen der Bücher, sondern die Bücher selbst einsehen und ihre Einschätzung abgeben können. Diese wird sich in ihrem Aufbau am *Hamburger Verständlichkeitsmodell* sowie an den Fragebögen der Lehrpersonen orientieren. In den folgenden Ausführungen wird noch detailliert auf die implizierten Zusammenhänge hingewiesen.

### 3.3.3.1 Exkurs: Lesen als kulturelle Handlung

Lesen ist eine soziale Handlung, welcher in den verschiedenen Lebensphasen eine unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird. Hierbei werden Art und Intensität des persönlichen Leseverhaltens sowohl von inneren als auch von äußeren Einflüssen stimuliert. Beispielsweise erfuhren die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Lesesozialisation und des Leseverhaltens eine starke wissenschaftliche Zuwendung<sup>215</sup>, dies vor allem nach der Durchführung der PISA-Studie im Jahre 2000. Lesen wird im Verlauf eines Lebens zweckorientiert eingesetzt und praktiziert, erste Impulse hierzu werden im Elternhaus vermittelt bis außerfamiliäre Institutionen ihren Einfluss geltend machen. Diese bereits früh erworbene Prägung für das Leseverhalten bleibt im Grundmuster häufig ein Leben lang erhalten und bestimmt auch den jeweiligen Lesetyp, welcher nach der Funktion des Lesens zu bestimmen ist. Die unterschiedlichen Funktionen des Lesens und deren Bedeutung sind natürlich gebunden an spezifische Bedürfnisse in den einzelnen Lebensphasen. Die Bedeutung, der Einsatz und die Intensität des Lesens verändern sich während des Lebens<sup>216</sup>. Über die Jahrhunderte haben sich für die heutigen Verhältnisse drei Funktionen des Lesens etabliert und erheben durchaus überindividuelle Ansprüche. BETTINA HURRELMANN fasst sie in ihrem Buch *Informelle Sozialisationsinstanz Familie* zusammen: Während der Aufklärung diente Lesen vor allem dem Wissenserwerb und der Unterweisung in logischem und moralischem Denken. Demzufolge standen Sach- und Fachtexte ebenso wie argumentative Texte im Vordergrund. Das Lesen erfüllte in dieser Epoche einen vorwiegend pragmatisch-funktionalen Zweck. Anders die Bestimmung des Lesens während der Klassik und der Romantik. Lesen ist hier losgelöst von jeder Bestimmung und dient vorwiegend der ästhetischen Erfahrung. Mittels schöner Literatur sollte die Sprachsensibilisierung, eine historisch-kulturelle Reflexion mit dem Ziel einer ganzheitlichen Harmonisierung verfolgt werden. Erst unter dem Einfluss der modernen Medien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommt zu dieser Norm noch eine

---

<sup>215</sup> Vertiefend dazu bspw. **Grütz, Doris**: *Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung*. In: **Linguistik online** 21, 4/04.

<sup>216</sup> Vgl. hierzu **Limmroth-Kranz, Susanne**: *Lesen im Lebenslauf. Lesesozialisation und Leseverhalten von 1930 – 1996 im Spiegel lebensgeschichtlicher Erinnerungen*. Dissertation an der Universität Hamburg. Einsehbar unter: <http://webdoc.gwdg.de/ebook/fk/1999/limmroth-kranz/pub2.html>

dritte hinzu. Als Ausgangskriterium wird hier die Freude am Lesen als Motiv für das Lesen herangezogen. Lesen wird zum Erlebnis, motiviert durch emotionale Bedürfnisse. Ästhetische und didaktische Absichten eines Textes spielen innerhalb dieser Sichtweise lediglich eine untergeordnete Rolle. CHRISTINE GARBE gibt in ihrem Werk *Texte lesen* keiner der eben genannten Normen den Vorzug, sondern spricht von einem „Verhältnis der Ko-Existenz“, welches jedoch durchaus Konfliktpotential enthält<sup>217</sup>. Man denke in diesem Zusammenhang an die bis in die jüngste Zeit anhaltenden Diskussionen über einen Literaturkanon für Schulen. Im Zuge dieser Debatte scheint jedoch weniger die Problematik der Inhalte relevant als vielmehr die Definition eines obersten Bildungszieles. GARBE sieht dies in einer entfalteten „LesePersönlichkeit, die über das gesamte Spektrum der dargelegten Leseweisen verfügen und alle Funktionen des Lesens situativ angemessen realisieren kann.“<sup>218</sup> Erst dann sei Lesen zu einer stabilen und ausdifferenzierten kulturellen Praxis geworden.

Die wissenschaftliche Untersuchung des Lesens befasst sich heute stärker als früher mit der individuellen Lesebiographie und Lesesozialisation. Lesen wird damit zunächst aus dem wertenden Blickfeld eines mit normativem Anspruch auftretenden Lektürekansons genommen. Dies allerdings nur tendenziell, da Buchverlage aus medien- und werbetechnischen Gründen in jüngster Zeit wieder verstärkt mit der Kanonisierung von Literatur operieren und dieser Einfluss auf den Prozess der Lesesozialisation erheblich ist. Demzufolge solle sich eine Lesertypisierung nach SUSANNE LIMMROTH-KRANZähnlich wie nach GARBE weniger auf die Lesestoffe, sondern verstärkt auf die Rezeption der Literatur konzentrieren. Ein Paradigmenwechsel in diese Richtung wurde bereits eingeleitet, nicht zuletzt aufgrund des nachhaltigen Eindrucks, den die PISA-Studie in der Bildungspolitik hinterlassen hat. Aktuelles Bildungsziel sind nicht mehr die Bildungsinhalte an sich, sondern darüber hinaus die Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen. Kompetenz meint hier nach HEINER WILLENBERG „ein vorhandenes Muster auf neue Stoffe oder auch Probleme übertragen zu können.“<sup>219</sup> Dies bedeutet für den Unterricht, dass es irrelevant ist, in welchem Fach, anhand welches Textes

---

<sup>217</sup> Vgl. hierzu **Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana**: *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh, 2009. S. 14 ff.

<sup>218</sup> **Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana**(Anm. 217) S. 19.

<sup>219</sup> **Willenberg, Heiner**: *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider, 2007. S. 7.

beispielsweise Lesekompetenz erworben wird, ausschlaggebend ist einzig die erworbene Fähigkeit, die auf andere Gegenstände übertragen werden kann. Dies spiegelt sich in allen Facetten des schulischen Alltags beginnend bei den vom Ministerium vorgegebenen Rahmenrichtlinien.

Dass Lesekompetenz nicht nur die Fähigkeit, Wörter lesen zu können, meint, sondern auch andere Fähigkeiten wie die Sinnentnahme einbezieht, verdeutlicht vor allem das PISA-Konzept. Lesekompetenz wird hier als Basiskompetenz für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben verstanden, potenziert durch die Anforderungen einer hochliterarisierten Zivilisation. Insofern wird Lesen als „universelles Kulturwerkzeug“<sup>220</sup> bezeichnet. „PISA versteht Lesekompetenz somit als ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.“<sup>221</sup> Unangefochten steht die Lesekompetenz folglich in Zusammenhang mit dem Schulerfolg: „'Lesekompetenz' (Reading Literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“<sup>222</sup> Dementsprechend forderte der PISA-Test überwiegend kognitive und reflexive Textverstehensleistungen. Die Nutzung von textimmanenten Informationen und das Heranziehen von externem Wissen spielten bei der Bewertung der einzelnen Kompetenzstufen eine tragende Rolle.

Nicht nur die PISA- sondern auch eine Reihe anderer Studien zur Lesekompetenz sind geprägt von einem kognitiven Lesebegriff. Diese Konzeption stößt in der jüngeren Wissenschaft gerne auf Kritik, wie beispielsweise bei BETTINA HURRELMANN, die der Lesekompetenz einen weiter gefassten Rahmen einräumen möchte und im Zuge dessen von einem „didaktischen Konzept des Lesens als kulturelle Praxis“<sup>223</sup> spricht. Dieses neu entworfene Verständnis begreift auch die Beweggründe für das Lesen, die Gefühle beim

---

<sup>220</sup> **Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.):** Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. S. 141.

<sup>221</sup> **Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.)** (Anm. 210)

<sup>222</sup> **Deutsches PISA-Konsortium(Hrsg.):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001. S. 80.

<sup>223</sup> Vgl. hierzu: **Hurrelmann, Bettina:** Leseleistung – Lesekompetenz. In: **Praxis Deutsch**, 176. S. 10-21.

Lesen und die Gespräche über das Gelesene als Bestandteil und verdrängt derartige Aspekte nicht auf die Hinterbühne. Mit diesem Konzept wird eindeutig eine Brücke geschlagen zwischen Leseleistung und Lesesozialisation. Im Zentrum des Interesses steht hier das handlungsfähige Subjekt, welches innerhalb von drei grundlegenden Dimensionen der Lesekompetenz agiert: *Kognitionen, Motivationen und Emotionen, Reflexionen und Anschlusskommunikationen*<sup>224</sup>. Unter Kognitionen werden hierbei hauptsächlich Prozesse der Wort- und Satzidentifikation und der Kohärenzherstellung verstanden, jene automatisierten Fertigkeiten, die seit jeher als maßgebendes Kriterium für den Schulerfolg gelten. Die weiteren Dimensionen gehen über diese – wie HURRELMANN sie beschreibt – niedrigen Prozesse hinaus und beleuchten Aspekte wie Lesebereitschaft und die Fähigkeit, den Leseprozess den Anforderungen gemäß zu steuern. Die *emotionale* Dimension beschreibt die Fähigkeit, Gefühle während des Lesens zuzulassen und sich mit diesen auseinander zu setzen. Die dritte und letzte Dimension *Reflexionen und Anschlusskommunikationen* schließlich markiert die soziale Seite des Modells: Hier geht es um die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten, nicht ausschließlich um eine individuelle Reflexion, sondern um soziale Interaktion. Was in der Theorie nach dem gefundenen Stein des Weisen anmutet, nach der Lösung auf die Frage nach einer gerechten und allen Aspekten gerecht werdenden Beurteilung von Lesekompetenz, ist jedoch für jene, die mit der Aufgabe betraut wurden, schulische Kompetenzen zu bewerten, schwer zu realisieren. Messbare Ergebnisse sind eben ausschließlich innerhalb der ersten Dimension zu erwarten. Der Rest muss sich auf Beobachtungen und Selbsteinschätzungen stützen, erfährt dadurch zwar eine qualitative Aufwertung, kann jedoch nicht mit einem genormten Modell verglichen werden.

### 3.3.3.2 Der Prozess des Textverstehens

Erst im Laufe des Lektüreprozesses nimmt der Text Gestalt an. Dabei erfährt der wortgebundene Sinn unter Einbezug des Weltwissens eine unverzichtbare Ergänzung. Um das Verständnis der textuellen Mitteilung zu gewährleisten, müssen Sender wie Empfänger gleichermaßen die geltenden Kommunikationsregeln einhalten.

---

<sup>224</sup> Vertiefend hierzu: **Hurrelmann, Bettina** (Anm. 221) sowie **Rosebrock, Cornelia**: *Wege zur Lesekompetenz*. In: **Beiträge Jugendliteratur und Medien**, 2, 2003. S. 85-95.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit Schulbuchtexten. Diese wurden innerhalb der Kapitel *Mikro- und Makrostrukturen der ausgewählten Schulbücher* auch hinsichtlich ihrer Funktion, ihres propositionalen Gehalts, ihrer Semantik und Pragmatik untersucht. Im Folgenden soll umrissen werden, nach welchen Textmerkmalen und Verstehensanforderungen die Textsorten in den untersuchten Geschichtsbüchern unterschieden werden können.

Ausgangspunkt für die Klassifizierung von Textsorten ist gemeinüblich die Kommunikationssituation, in unserem Falle der Schulunterricht. Dass es sich hierbei um das Kommunikationsmedium Schrift handelt, muss hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes nicht mehr explizit angeführt werden. Des Weiteren lassen sich die Schulbuch- in diesem Fall Schulgeschichtsbuchtexte nach faktualen und fiktiven Texten unterscheiden. Hierbei dominiert in allen Schulbüchern eindeutig der faktenorientierte, realitätsbezogene Text, wenngleich in Büchern wie *Forum Geschichte* auch fiktionale Einschübe vorkommen. Allen Texten – auch jenen mit fiktionalem Gehalt – ist jedoch die Informationsfunktion gemeinsam. Fiktionale Texte innerhalb von Schulgeschichtsbüchern erfüllen demnach eine andere Funktion als vergleichbare Textsorten in einem anderen Unterrichtsfach: Hier wird die direkte Kommunikation des Autors mit der Leserschaft unterbrochen und eine dritte Sprechinstanz eingefügt. Dies ist beispielsweise in *Forum Geschichte* der Fall, wenn die Autoren einer fiktiven Person aus der behandelten Epoche das Wort in den Mund legen. Ziele dieses Stilwechsels können unterschiedliche sein: Zum einen kann eine Auflockerung der Unterrichtseinheit angestrebt werden, zum anderen erhofft sich der Verleger, den Rezipienten mittels verstärkt narrativer Elemente leichter zu erreichen oder es wird schlicht und einfach an die Kultur der Unterhaltungsmedien angeknüpft.

Beispiele faktualer Texte sind Deskriptionen, derer sich in den untersuchten Schulbüchern zahlreiche finden. Dieser Textsorte zuzuordnen sind vorwiegend Einträge im Glossar aller Schulbücher, aber auch Passagen innerhalb des Fließtextes. Merkmale sind die Statik des Gegenstandes, die Beschreibung von Merkmalen und die Verwendung des Präsens. Die Verwendung der für die Deskription vorgesehenen Tempusform wird nicht in allen Fällen eingehalten, da sich die Beschreibungen auch auf Gegenstände, Sachverhalte beziehen, welche in einer anderen historischen Epoche Gültigkeit hatten; dies wird mit dem Gebrauch der Vergangenheitsform zum Ausdruck

gebracht. Dennoch finden sich beispielsweise im *Geschichtsbuch* Einträge, die eindeutig der Deskription entsprechen:

- (1) Die Verfassung legt fest, welche staatlichen Einrichtungen es geben soll. Sie regelt, wer in einem Staat unter welchen Bedingungen die Macht ausüben darf und welche Pflichten die Bürger haben. Verfassungen müssen nicht unbedingt schriftlich festgelegt sein und können – wie in der römischen Republik – in einem langen Prozess gewachsen sein.

*Forum Geschichter*äumt ähnlichen Beschreibungen innerhalb der Unterrichtseinheit einen entsprechend markierten Rahmen ein:

- (2) Ein Wahrzeichen ist ein Zeichen, das auf etwas aufmerksam machen will und als Erkennungszeichen für etwas steht. Der Eiffelturm zum Beispiel ist das Wahrzeichen von Paris; die Freiheitsstatue gehört zu New York, die Eule zu Athen, der Bär zu Berlin. Die Wölfin ist das Wahrzeichen Roms.

Während die Deskription statische Objekte und Sachverhalte erfasst, macht die Narration dynamische Phänomene zu ihrem Themenkern. Diese beinhalten Vorgänge und Handlungen aller Art. Innerhalb der Geschichtsschreibung ist diese Textsorte unerlässlich, markiert sie doch mittels expliziter und impliziter Signale eine zeitliche Entwicklung. Die Mindestanforderungen einer Narration sind dann erfüllt, wenn der Text eine Ausgangssituation und eine Endsituation aufweist, innerhalb derer sich eine Entwicklung abspielt. Als Beispiel sei hier ein Passus aus *Zeitbilder* zitiert mit dem Inhalt *Punische Kriege*. Die Minimalbedingungen sind mit der Ausgangssituation *Rom erreichte die Grenzen des Einflussgebietes von Karthago*, der Transformation *Krieg durch einen geringfügigen Streit* und der Endsituation *Der Sieger hieß Rom* gegeben.

- (3) *Sieg über Karthago - Rom beherrscht den Westen*

Mit der Eingliederung Süditaliens in sein Herrschaftssystem hatte Rom die Grenzen des Einflussgebietes von Karthago erreicht. Diese nordafrikanische Stadt hatte sich seit ihrer Gründung durch die Phönikier (etwa um 800 v. Chr.) die Vormachtstellung im westlichen

Mittelmeer erobert. Sie war auch durch Verträge mit den Römern abgesichert: Diese durften nur mit Sizilien und Karthago selbst Handel treiben, dafür garantierten die Karthager die römische Vorherrschaft in Mittelitalien. In dieser Situation löste ein geringfügiger Streit um die sizilianische Stadt Messina den "Ersten Punischen Krieg" (Punier = römische Bezeichnung für Karthager) zwischen Rom und Karthago aus. Nach mehr als zwanzig Jahren Kampf hieß der Sieger Rom (241 v. Chr.). Sizilien, später auch Sardinien und Korsika wurden römische Provinz.

Werden mehr als die Mindestanforderungen innerhalb einer Narration erfüllt, spricht man von einer faktualen bzw. fiktionalen Geschichte. Hinzu kommen ein bestimmtes Handlungsziel, handelnde Figuren und eventuelle Komplikationen. Grundsätzlich hat sich seit der griechischen Antike – man denke an den Aufbau der klassischen Dramen – kaum etwas an der Struktur und den Ingredienzien für eine Geschichte geändert. Im Vergleich können aber nicht alle als Narration ausgewiesenen Texte allen Anforderungen gerecht werden. In den untersuchten Geschichtsbüchern muss von dieser Art der Narration, welche unter anderem mit Überraschungsmomenten arbeitet, Abstand genommen werden, zum einen, weil der Ausgang der Handlung vorherbestimmt ist und keine Effekte mehr zulässt, zum anderen, weil das Handlungsziel nicht von der Ausgangssituation nahe gelegt wird, sondern vom historischen Verlauf der Ereignisse bereits vorgegeben ist.

Ähnlich wie mit Narrationen mit besonderen Anforderungen verhält es sich in den untersuchten Geschichtsbüchern mit argumentativen Texten. Der Inhalt der Bücher beschränkt sich auf historische Fakten und muss sich deshalb nicht explizit der Mittel der Argumentation bedienen. Zumindest ist dies in den Autoren- und Quellentexten der Fall. Arbeitsaufträge unterschiedlichster Art weisen in den fünf untersuchten Büchern durchaus auch Argumentationsstrukturen auf, sind aber nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Zusammenfassend gelten für alle untersuchten Schulbücher dieselben Grundprinzipien einer Texttypologie: Die Schrifttexte in den Geschichtsbüchern folgen vorwiegend dem faktualen Kommunikationsmodell, haben grundsätzlich eine narrative (je nach Schulbuch stärkere oder schwächere Ausprägung) Themenentfaltung mit deskriptiven Elementen im Glossar und in den von PANDEL genannten paratextuellen

Beigaben und verfolgen eine informative, in den Arbeitsaufträgen zusätzlich appellative Textfunktion.

Die Textsortendiagnostik beschreibt eine Analyse an der Textoberfläche und bedeutet für den Rezipienten von Texten allenfalls eine Abstimmung der Herangehensweise an den Text. Welche Schritte zum Verständnis dem Leseprozess immanent sind, beschreiben psychologische Modelle. Hierin wird davon ausgegangen, dass der Lese- bzw. der Sprachverstehensprozess automatisiert ist. KARL HOLLE<sup>225</sup> beweist in einer Reihe von Versuchen, dass Leser schon nach den ersten Wörtern eine bestimmte Vorstellung erhalten, es stellt sich eine Erwartungshaltung ein. Wird diese Erwartung erfüllt, steht dem linearen Verständnis nichts im Wege, weicht der propositionale Gehalt allerdings von dem erwarteten ab, gerät der Leser in einen Konflikt, der Verstehensprozess wird komplexer. Allen Texten ist jedoch gemeinsam, dass sie den Rezipienten fortlaufend Kohärenzbildung abverlangen. Bewusst aber auch unbewusst werden Lesehaltungen eingenommen, die von den eigenen Vorstellungen geprägt, aber auch von den faktualen Vorgaben des Textes oder von beiden dominiert sein können. Das Bemühen um Kohärenz setzt allerdings voraus, dass die Textbausteine, Wörter und Sätze, korrekt dekodiert wurden. Daraus resultiert, dass das Lesen eine Interaktion von hierarchieniedrigen und hierarchiehohen, das Textverständnis betreffenden Prozessen darstellt. Ist folglich eine Dimension der Lesekompetenz – beispielsweise die Kognition – nicht ausreichend ausgeprägt, bedarf es spezieller Lesestrategien, die einem der beiden genannten Prozesse ein höheres Aufmerksamkeitsquantum zukommen lassen. Ein wenig geübter Leser wird sich also vorerst mit dem Dekodieren der einzelnen Wörter und Sätze aufhalten müssen, bevor er kohärenzschaffende Maßnahmen einleiten kann. Besitzt er darüber hinaus nicht die notwendigen metakognitiven Mechanismen, die derartige Operationen ermöglichen, ist die Aussicht auf das Textverständnis getrübt. Um Textverständnis erreichen zu können, müssen außerdem einige Bedingungen erfüllt sein, im Wesentlichen sind es zwei beständige: affektive, die Motivation, die Intention und die Haltung betreffende Bedingungen und kognitive Bedingungen, welche zum Beispiel das Weltwissen, sprachliche Kenntnisse oder das Beherrschen von Lese- und Lernstrategien beinhalten. Beim Lesen innerhalb des Unterrichts muss sich die Lehrperson vorher einer stabilen

---

<sup>225</sup> Vgl. Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Anm. 217)

Intersubjektivität vergewissern. Hierzu bedarf es subtiler Einschätzungen der Schüler, welche eine Einschätzung von deren Perspektiven beim Lesen ermöglicht.

Leseflüssigkeit ist laut psychologischer Einschätzung erst erreicht, wenn die hierarchieniedrigen Prozesse der Dekodierung hoch automatisiert sind und darüber hinaus auch das Textverstehen erreicht wird<sup>226</sup>.

Da der Lesekompetenz beim Textverständnis eine tragende – wenn nicht gar die führende – Rolle zukommt, ist es unerlässlich, diese Fähigkeit auch an den Testpersonen zu überprüfen. Da als Ergebnis dieser Arbeit aber nicht nur mathematische Berechnungen angestrebt werden, sondern vor allem die Forschungsrichtung von CHRISTINE GARBE<sup>227</sup> überzeugt hat, soll der quantitativen Datenerhebung zusätzlich eine qualitative hinzugefügt werden, welche das Lesen in den Sozialisationsprozess einbettet und die Grundlage für Rückschlüsse in Bezug auf die Dimensionen der Lesekompetenz liefern möge. Angestrebt wurde folglich eine Reihe von lesebiografischen Interviews mit Schülern, die um Textbeurteilungen erweitert wurden.

### 3.3.3.3 Einflussfaktoren des Textverstehens<sup>228</sup>

Bezogen auf das Verstehen von Texten können grundsätzlich 4 Pfeiler unterschieden werden, die erheblichen Einfluss auf den Rezipienten nehmen. Es sind dies zunächst die Merkmale des Lesers selbst. Hierzu zählen Vorwissen, die Fähigkeit, einen Text zu dekodieren sowie – nicht unerheblich – auch die Lesemotivation. Eine weitere Säule des Textverstehens sind die Prozesse, welche der Leser tatsächlich anstrengt, um den Text zu verstehens: Welche Lesestrategien wendet er an? Liest er den Text mehrmals? Konsultiert er Sekundärliteratur? und dergleichen. Dies hängt natürlich unweigerlich mit der Lesemotivation zusammen. Ein motivierter Leser schreckt sicherlich nicht davor zurück, auch zeitaufwändigere Lesemodi zu aktivieren, um den Text erfolgreich zu verstehen. Auch die Textmerkmale, die vornehmlich im Rahmen der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden, beeinflussen das Textverstehen: Oberflächenstruktur, Lexik, Syntax, Propositionsdichte, Gliederung, vorausgesetztes Vorwissen und ähnliche Merkmale, welche im ersten Teil der Arbeit eingehend analysiert wurden. Als vierter

---

<sup>226</sup> Vgl. Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Anm. 217)

<sup>227</sup> Vgl. Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Anm. 217)

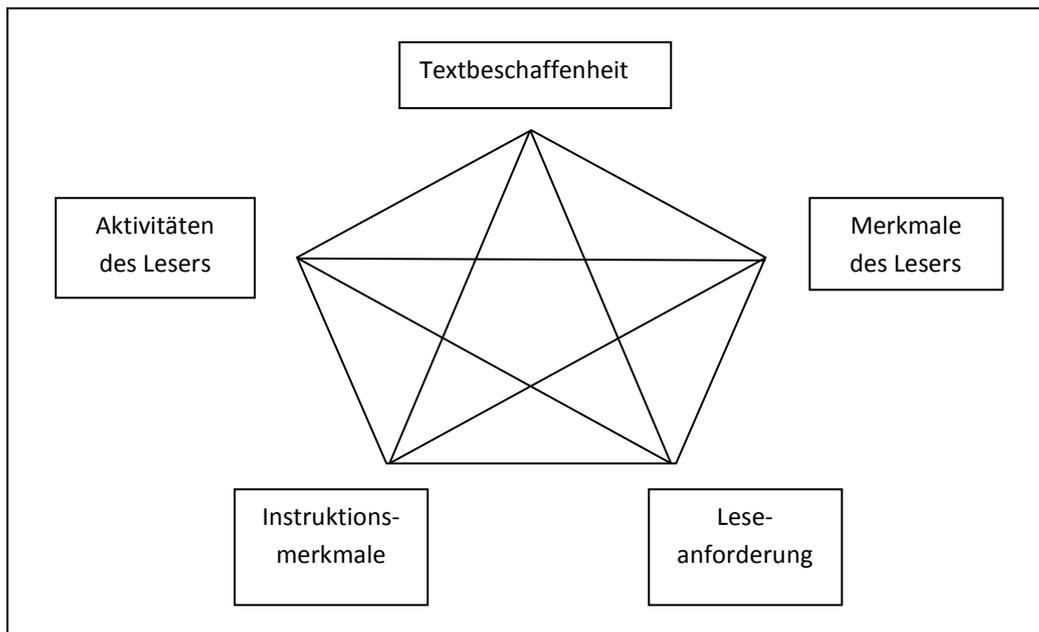
<sup>228</sup> Winkler, Iris: *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. S. 55 – 78.

Faktor sind schließlich die Verstehensanforderungen zu nennen, welche im schulischen Umfeld meist durch gezielte Aufgabenstellungen festgelegt sind.

Idealerweise orientieren sich Verstehensanforderungen an den Merkmalen des Textes, regen gezielt Leseraktivitäten an und berücksichtigen dabei die Voraussetzungen des Lesers. Textimmanente Verstehensanforderungen gemessen an den Textmerkmalen fallen natürlich auch ins Gewicht und sind nicht losgelöst von den Voraussetzungen eines Lesers zu beurteilen; nicht jeder Text ist nämlich für jeden Leser gleich einfach bzw. schwierig. Dergleichen Diskrepanzen sollten durch den Orientierungsapparat eines Schulbuches kompensiert werden, welche den Rezipienten zum gewünschten Ergebnis leiten sollen, beispielsweise mit gezielten Fragestellungen, die den Blickwinkel auf einzelne inhaltliche oder auch strukturelle Merkmale richten. Entgegen der aktuellen Tendenz zu Schulbüchern mit autodidaktischem Prädikat müssen an dieser Stelle die Lehrenden auf den Plan treten, da ihnen die Aufgabe zuteil wird, die allgemeinen Vorgaben auf die Voraussetzungen der Lernenden abzustimmen. Die zweite Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin, die in den Schulbüchern abgedruckten Aufgabenstellungen gezielt auszuwählen oder neue zu konstruieren, um den Schülern das Textverstehen zu erleichtern oder überhaupt erst zu ermöglichen. Demzufolge kommt laut WINKLER noch ein fünfter Faktor hinsichtlich des Textverstehens hinzu, nämlich die Instruktion des Lehrenden. Daraus ergibt sich folgendes, von WINKLER entworfene Modell<sup>229</sup>:

---

<sup>229</sup> Winkler (Anm. 223) S. 60.



**Grafik 31:** Einflussfaktoren des Textverstehens

Die vorliegende Untersuchung hat sich im ersten Teil vor allem mit der Textbeschaffenheit und den Leseanforderungen auseinandergesetzt und versucht, anhand der empirischen Befragungen auch die Merkmale des Lesers zu integrieren. Zudem wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass Instruktionen seitens der Lehrkräfte unerlässlich sind.

#### 3.3.3.4 Lesesozialisation

Seit den 1970er Jahren spricht man in der Leseforschung fortwährend von Lesesozialisation oder literarischer Sozialisation. Ziel ist es hierbei, alle Einflüsse bei der Eingliederung in die Gesellschaftsordnung zu berücksichtigen. Dabei erhalten auch die nicht-intentionalen Einflüsse und die persönliche Entwicklung des Individuums Gewicht. Das Individuum wird dabei als aktiv handlungsfähiges Subjekt verstanden, welches sich aus der Lektüre eine subjektive Bedeutung konstruiert. GARBE spricht in diesem Zusammenhang von einer „aktiven Sinnkonstruktion“<sup>230</sup>. Die Hauptfragen der literarischen Sozialisation formuliert GARBE folgendermaßen: „Wie wird ein Kind oder

<sup>230</sup> Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Anm. 217) S. 169.

Erwachsener zu einem gewohnheitsmäßigen Leser?“ und „Welche Rückwirkungen hat die Lektüre auf den Prozess der Sozialisation bzw. der Persönlichkeitsentwicklung?“<sup>231</sup>

„Es geht um alle personalen, strukturellen und institutionellen Bedingungen, die bei der Entwicklung zur Leserin oder zum Leser eine Rolle spielen; folglich um intentionale Einflussnahme der Eltern, der LehrerInnen und anderer Instanzen der Leseförderung, aber auch um nicht-intentionale Wirkungen oder sogar unerwünschte Effekte des schulischen Literaturunterrichts, der medialen Umgebung oder des familiären Leseklimas.“<sup>232</sup>

Um es mit den Worten von BETTINA HURRELMANN zu sagen, meint Lesesozialisation

„die Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Handlungen.“<sup>233</sup>

Ein Bereich der Leseforschung der letzten Jahrzehnte umschließt auch die Definition verschiedener Lesemodi, die unterschiedliche Herangehensweise an unterschiedliche Lesestoffe. WERNER GRAF unterscheidet 7 verschiedene Modi, die sich allerdings erst im Laufe der Pubertät und darüber hinaus in der sogenannten „sekundären literarischen Initiation“<sup>234</sup> manifestieren.

Als Modus eins bezeichnet GRAF die *Pflichtlektüre*, welche vor allem in Schule und Beruf der alltäglichen Erfahrung zugeschrieben werden kann. Dieser Modus vollzieht sich nicht aufgrund individueller Motivation, sondern basiert – wie die

<sup>231</sup> Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Anm. 217) S. 169.

<sup>232</sup> Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Anm. 217) S. 170.

<sup>233</sup> Hurrelmann, Bettina: *Sozialisation: individuelle Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation*. In: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen*. Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie, 1999, 4,1. S. 112.

<sup>234</sup> Vgl. Graf, Werner: *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiografien der Fernsehgeneration*. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim: Juventa, 1995.

Bezeichnung bereits besagt – auf eine Pflicht. Dies bestätigt auch eine Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach, laut deren Ergebnis das schulische Lesen in hohem Maße als Zwang erlebt wird, welcher auf die Lesekarrieren der einzelnen Schüler auch hemmende Impulse ausüben kann. Unter jenen Schülern, die Schultexte vorwiegend mit Frustrationserlebnissen in Verbindung bringen, sind aus diesem Grunde auch häufig Abbrecher von Lesekarrieren zu finden<sup>235</sup>. Alle, auch kontinuierliche Leser beschreiben in der Studie die Schullektüre als „unlustbetont“<sup>236</sup>.

Das *instrumentelle Lesen*, Modus zwei, hingegen ist nicht durch einen Zwang motiviert, aber auch nicht auf eine subjektive Befriedigung ausgerichtet. Es dient ausschließlich der Informationsbeschaffung mit zweckgebundener Intention. Das instrumentelle Lesen, erweitert um den emotionalen Aspekt, beschreibt Modus drei, das *Konzeptlesen*. Es dient ebenso Informations- und Bildungszwecken, wird aber im Vergleich zum *instrumentellen Lesen* vom Leser als bedeutsam eingestuft. Modus vier beschreibt das *partizipatorische Lesen*, die Lektüre, um an sozial-kommunikativen Prozessen teilnehmen zu können. Dem Konzeptlesen ähnlich ist das *Lesen zur diskursiven Erkenntnis*(Modus fünf). Es dient vor allem dem Zweck logisch-rationaler Auseinandersetzung mit dem Lesestoff, in diesem Zusammenhang geht Lesen über die Informationsfunktion hinaus, sucht seine Bestimmung aber nicht in sozial-kommunikativen Situationen, sondern vielmehr in einem Selbstzweck. Diese Ausrichtung greift auf das *ästhetische Lesen*, Modus sechs, vor, welches sich durch seine Zweckfreiheit definiert. Gesteigert wird die Leseabsicht nur mehr im *intimen Lesen*, Modus sieben, von welchem sich der Leser neben der ästhetischen Befriedigung vor allem ein subjektives Glückserlebnis erhofft.<sup>237</sup>

Inwieweit sich ein Kind oder ein Jugendlicher im Laufe seines Sozialisationsprozesses die eben genannten Modi des Lesens aneignet, hängt von den einzelnen Institutionen und Instanzen ab, die es oder ihn auf dem Sozialisationsprozess begleiten, unterstützen und beeinflussen. Die früheste, aber bei weitem wichtigste Rolle

---

<sup>235</sup> **Köcher, Renate:** *Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche*. In: *Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1993. S. 250.

<sup>236</sup> **Köcher, Renate** (Anm. 228) S. 218.

<sup>237</sup> Für detaillierte Informationen vgl.: **Graf, Werner:** *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT, 2004.

übernimmt hierbei die Familie. Im Idealfall führt die Familie in den Umgang mit der Sprache ein, beispielsweise durch Sprachspiele, Erzählungen und Vorlesen, und vollzieht den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit mittels des Übergangsmediums Kinderliteratur.

Den Schritt vom mündlichen zum Schriftspracherwerb vollzieht die Grundschule, wobei die gesprochene Sprache nicht 1:1 umgesetzt werden kann, sondern in gewisser Weise dem Erlernen einer neuen Sprache entspricht. In diesem Zusammenhang spricht WEINHOLD auch vom „Erwerb der Schriftlichkeit“<sup>238</sup>. Dies heißt, dass es sich bei der Aneignung von Lese- und Schreibkompetenzen nicht allein um das Erlernen einer Technik handelt, sondern darüber hinaus um analytische und konzeptionelle Fähigkeiten. Doch die Lesesozialisation hat damit noch keineswegs ihre Grenzen erreicht: Wie in sämtlichen unterrichtsabhängigen Kontexten spielt die Motivation beim Erwerb von Kompetenzen eine herausragende Rolle. Im Idealfall interessieren sich Lehrpersonen auch für die Privatlektüre ihrer Schüler und überbrücken auf diese Weise die Kluft zwischen persönlichen Leseinteressen und dem Angebot des Deutschunterrichts.

Nach dem Erlernen der notwendigen Fertigkeiten für das Lesen im Alter von 8 – 9 kann sich der Übergang zum autonomen Lesen vollziehen. Studien haben ergeben, dass spätere kontinuierliche Leser bereits in ihrer Kindheit intensive Lesephasen durchlebt haben<sup>239</sup>. Erste Erfahrungen lustvollen Lesens deuten bereits auf die Anwendung eines bestimmten Lesemodus, nämlich das intime Lesen, hin. Mit zunehmendem Alter und höherer Bildung verbessern sich Leseflüssigkeit und kognitive Fähigkeiten, weshalb auch die Lesestoffe eine Erweiterung erfahren. Die Präferenzen von Jungen und Mädchen gehen hierbei ab einem bestimmten Alter deutlich auseinander; auch der sogenannte Leseknick vollzieht sich nicht bei beiden Geschlechtern in gleicher Ausprägung. Es sind hauptsächlich die Jungen, die ihre Leseinteressen einstellen oder verdrängen und sich konkurrierenden Medienangeboten zuwenden. Die Leseintensität verringert sich bei Jugendlichen laut Studien zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr. Als Gründe werden in der im Auftrag der Bertelsmann

---

<sup>238</sup> Weinhold, Swantje: *Schriftspracherwerb*. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 2005. S. 3.

<sup>239</sup> Vgl. bspw. Köcher, Renate (Anm. 228)

Stiftung durchgeführten Untersuchung tiefgreifende Veränderungen im sozialen Verhalten, in denen die direkte Kommunikation an Bedeutung gewinnt, Veränderungen des Interessensspektrums, eine (vorübergehende) Hinwendung zu alternativen Medien sowie eine Verringerung zeitlicher Ressourcen diagnostiziert<sup>240</sup>.

Im schulischen Kontext sehen sich die Schüler in erster Linie mit didaktischen Texten konfrontiert, deren zentrale Funktion der Erwerb von deklarativem Wissen ist. Um die Grundvoraussetzungen für den Wissenserwerb zu erleichtern, müssen die textseitigen Merkmale entsprechende kognitive Strukturen aufweisen. Diese wurden im *Hamburger Verständlichkeitskonzept* am prägnantesten dargelegt. Zusätzlich zu den vier Dimensionen der Verständlichkeit wird auch auf die Wirkung von Vorstrukturierungen hingewiesen, die vorab die relevanten Textkonzepte benennen. Auch die Art des Textarrangements gilt es zu berücksichtigen; hier sind hierarchisch-sequenzielle und deduktive Sequenzierungen eindeutig zu bevorzugen. In Bezug auf die Texte in den untersuchten Geschichtsbüchern ist dies auf eine sinnvolle chronologische Abfolge der Ereignisse innerhalb der Makrostruktur des Buches und speziell auf die Struktur der einzelnen Lerneinheiten zu beziehen. Zur Konsolidierung des Wissens haben sich Zusammenfassungen, Unterstreichungen und Hervorhebungen durchgesetzt, welche in den untersuchten Werken in unterschiedlicher Ausprägung anzutreffen sind.

Soll beim Schüler der Aufbau einer kognitiven Struktur glücken, ist die Einbindung des Vorwissens unerlässlich. Erst die Anwendung des Neuen auf bereits bekannte Strukturen leitet den Verstehensprozess ein. Dann erst kann die Bewertung und kritische Beurteilung von Textinformationen erfolgen. URSULA CHRISTMANN und NORBERT GROEBEN sprechen in diesem Zusammenhang vom kritischen Lesen, das sich bereits während des Lesens in Form von Schlussfolgerungen und Interpretationen einstellen kann. Die beiden Autoren fassen diesbezüglich Fertigkeiten zum kritischen Lesen zusammen wie Konzentration auf die Fragestellung, Analyse von Argumenten, Beurteilung der Glaubwürdigkeit oder das Fällen von Werturteilen. Angesichts des Alters der Untersuchungspersonen in der ersten Klasse der Sekundarstufe II bzw. der 8. Schulstufe darf angenommen werden, dass derartige Fertigkeiten während des Lesens

---

<sup>240</sup> Vgl. Köcher, Renate (Anm. 228) S. 217.

nicht oder nur sehr beschränkt zum Einsatz kommen<sup>241</sup>. Auch die Tatsache, dass Texte in Schulgeschichtsbüchern zu der sogenannten Pflichtlektüre zählen und laut GARBE vorwiegend unter extrinsischer Motivation<sup>242</sup> gelesen werden, spricht eher gegen eine intensive Auseinandersetzung unter Aufbringen genannter Fertigkeiten.

Zusammenfassend kann durchaus bestätigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Art der Lesesozialisation und den Verstehensleistungen besteht. Im Idealfall wurden Kinder von ihren Eltern vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch hingeführt, indem sie sie durch Erzählen und/oder Vorlesen mit literarischen Erzeugnissen vertraut gemacht haben, Lehrpersonen haben den Schritt zur Schriftlichkeit vollzogen, indem sie geeignete motivatorische Stimuli eingesetzt haben und womöglich den sogenannten Leseknick erfolgreich verhindern konnten. Im weiteren Sozialisationsverlauf sind Kinder und Jugendliche in ihrer Lesestoffwahl gelenkt aber nicht gehemmt worden, im schulischen Kontext richtete sich die Auswahl der Unterrichtstexte nach den Dimensionen der Verständlichkeit, um den Verstehensprozess zu begünstigen und Erfolgserlebnisse für den Schüler zu ermöglichen. Auch RENATE KÖCHER bestätigt, dass kontinuierliche Leser in ausgeprägt leseinteressierten Familien aufwachsen. Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen wird nämlich am stärksten vom Leseverhalten der Eltern, von der Intensität der Leseerziehung im Elternhaus, aber auch von schulischen Impulsen beeinflusst<sup>243</sup>. Allerdings hat nur eine Minderheit der von KÖCHER untersuchten Leser und Leserinnen eine konsequente Leseerziehung erfahren, wenngleich auch konstatiert wird, dass Lesefreude erwünscht und anerkannt ist, doch eher einen abstrakten Wert in der Kindererziehung darstellt. Ein Großteil der einigermaßen literarisch sozialisierten Jugendlichen dürfte in der ersten Klasse der Sekundarstufe II flüssig lesen und dem Gelesenen auch Sinn entnehmen können. Studien – nicht zuletzt die PISA-Studie – haben allerdings gezeigt, dass Lesefertigkeiten, vor allem das sinnverstehende Lesen in diesem Alter noch keinen idealen Status erreicht haben. Die Leseforschung engagiert sich diesbezüglich vor allem hinsichtlich des veränderten Medienangebotes und erarbeitet

---

<sup>241</sup> **Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina(Hrsg.):** *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim/München: Juventa, 2002. S. 155 ff.

<sup>242</sup> **Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana**(Anm. 215) S. 176.

<sup>243</sup> Vgl. **Köcher, Renate**(Anm. 228) S. 217 und 270.

Zusammenhänge zwischen Texten unterschiedlicher Provenienz und Präsentation mit den Verstehensleistungen ihrer Rezipienten.

Auch die vorliegende Arbeit zielt auf einen Beitrag in diese Richtung hin. Angepeilt wird hierbei weniger eine quantitative Erhebung von Daten als vielmehr ein qualitativer Zugang, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Leseforschung die Entwicklung des Leseverhaltens bisher ausschließlich als kollektives Phänomen behandelt hat. Es interessiert in diesem Zusammenhang wie die Probanden literarisch sozialisiert wurden und werden und wie sich deren Lesebiografie in den Verstehensleistungen niederschlägt. Untersuchungsgrundlage bildeten die fünf untersuchten Schulbücher. Die Probanden sollten diese zunächst nach ihrer Struktur und ihrem Aufbau (den Makrostrukturen) bewerten und anschließend bei der Lektüre auf die im *Hamburger Verständlichkeitskonzept* veranschlagten Dimensionen eingehen.

#### 3.3.3.5 Der Fragebogen

Der Fragebogen der zweiten Staffel der Schülerbefragung wurde in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil befasst sich ausschließlich mit der Lesesozialisation und dem Leseverhalten der befragten Schüler. Thematisch sind die Fragen in 5 Blöcke unterteilt: Lesen in der Familie, Lesen in der Schule, Lesen in der Freizeit, Leseerfahrungen und Lesehäufigkeiten.

Der zweite Teil des Fragebogens befasst sich eingehend mit den Schulbuchtexten. Den Schülern wurde hierzu jeweils ein Kapitel aus allen fünf untersuchten Schulbüchern vorgelegt. Zunächst sollten die Probanden im Text jene Sätze, Ausdrücke oder Wörter markieren, welche sie vor Verständnisprobleme stellten. Ziel ist es, anhand der markierten Stellen die sprachlichen Schwachpunkte der einzelnen Schulbücher zu lokalisieren. Als Grundlage soll hierzu die linguistische Analyse im ersten Teil der vorliegenden Arbeit herangezogen werden. Anschließend sollten die Schüler gemäß den Vorgaben des *Hamburger Verständlichkeitsmodells* Fragen zu den vier Grundsäulen eines verständlichen Textes beantworten: *Einfachheit, Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz* sowie *anregende Zusätze*. Dieser Teil der Befragung wurde ähnlich gegliedert wie der Fragebogen an die Lehrpersonen, dies gestattet einen besseren Vergleich.

Die Befragung der Schüler erfolgte innerhalb der Klasse unter Aufsicht, um eine höhere Aufmerksamkeitsleistung seitens der teilnehmenden Schüler zu gewährleisten. Nichts desto trotz musste festgestellt werden, dass nicht alle Probanden die Aufgabe gleichermaßen sorgfältig erledigt haben. Vor allem bei jenen Schülern, welche wenig oder gar nicht lesen, sind erhebliche Lücken in der Ausführung zu erkennen. Da das Lesen für diese Schüler zumeist mit Anstrengung verbunden ist, wurden nicht alle zur Verfügung gestellten Texte aufmerksam durchgelesen. Dies manifestierte sich vor allem an den korrelierenden Fragen zur Qualität der einzelnen Textbeispiele. Insofern wurde in solchen Fällen zwar nicht das beabsichtigte Ergebnis erzielt, dennoch gibt diese Haltung einen markanten Sachverhalt wieder, der vor allem den Erziehern sowohl zu Hause als auch im schulischen Umfeld zu einem Denkanstoß gereichen sollte. Diesem Sachbestand wurde insofern entgegen gewirkt, indem die Schüler angehalten wurden, bestimmte Textstellen wiederholt zu lesen und anschließend in Einzelgesprächen mündlich Fragen zu beantworten oder das Gelesene in eigenen Worten wiederzugeben. Auf diese Weise konnten mangelhafte Fragebögen nachträglich ergänzt werden.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Schülerbefragung zusammengefasst und mit den Zielen der gesamten Untersuchung in Verbindung gebracht. Ausgegangen wird hierbei von den erstellten Lesebiografien der Probanden, welche in einem ersten Schritt mit dem Textverstehen in Verbindung gebracht werden. Hierzu haben die befragten Schüler in den ihnen vorgelegten Texten jene Stellen markiert, welche sie vor ein Verständnisproblem gestellt haben. Ebendiese Textstellen werden anschließend den bereits abgehandelten Kategorien von Textmerkmalen zugeordnet. Dies sollte vor allem für die Schulbuchkonzeption Anhaltspunkte für mögliche Veränderungen oder Verbesserungen liefern. Zudem haben die Schüler die Schulbuchtexte nach dem *Hamburger Verständlichkeitsmodell* beurteilt. Diese Ergebnisse werden in einen direkten Vergleich zur linguistischen Untersuchung sowie zur Lehrerbefragung gebracht.

#### 3.3.3.5 Ergebnisse der Fallstudie: Leseverhalten

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt zunächst nach dem qualitativen Modell: Anhand von zwei Lesebiografien und den ergänzenden Angaben zu den Schulbuchtexten sollen

Rückschlüsse auf das Textverständnis des Einzelnen gezogen werden. Da die vorliegende Arbeit allerdings nicht auf die Lese- und Verstehensleistungen der Schüler ausgerichtet ist, werden darüber hinaus mit den Angaben der teilnehmenden Schüler die bereits bestehenden Schulbuchbeurteilungen ergänzt. Da die Schüler letzten Endes die Hauptrezipienten von Schulbüchern sind, kommt deren Beobachtung ein hoher Stellenwert zu.

#### Lesebiografie 1

*Testperson 1 ist 14 Jahre alt, weiblich und besucht die dritte Klasse der Mittelschule. Sie liest gerne und viel, nahezu jeden Tag. Sie hat immer oder meistens ein Buch zur Hand, in dem sie gerade liest, Ferien ohne zu lesen kann sie sich eigentlich nicht vorstellen. Im Laufe ihrer drei Jahre in der Mittelschule hat sie neben der schulischen Pflichtlektüre an die 40 Bücher gelesen, die sie sich in Buchhandlungen oder Bibliotheken selbst ausgesucht hat. Es kommt auch vor, dass sie zu jenen Büchern greift, die in ihrem Elternhaus stehen, oder sie tauscht Bücher mit Freunden oder Klassenkameraden. Grundsätzlich wird sie leicht auf Bücher aufmerksam, lässt sich sowohl von Lehrkräften als auch von den Eltern anregen oder von Filmen oder Serien inspirieren. Autoren, deren Bücher ihr gefallen haben, empfiehlt sie weiter und besorgt sich – sofern vorhanden – auch weitere Bücher desselben Autors. Bücher sind für die Testperson 1 eine Freude; wenn es auch nicht so oft geschieht, dass sie Bücher geschenkt bekommt, freut sie sich dennoch und wünscht sich vor allem mehr Zeit, um dem Hobby Lesen noch intensiver nachkommen zu können.*

*Erste Berührungspunkte mit der Literatur erlebte Testperson 1 schon früh in ihrer Kindheit. Vor allem die Eltern lasen ihr regelmäßig Märchen, Sagen oder Tiergeschichten vor und blätterten mit ihr in Bilderbüchern. Besonders ansprechend fand sie dabei Märchen und Fabeln. Auch Geschichten wurden gelegentlich erzählt von Sagenfiguren aus der Heimat und vom Leben der Eltern und Großeltern. Besonders an die Geschichten, die von der eigenen Heimat erzählten, kann sie sich heute noch lebhaft erinnern. Nach dem Schuleintritt begann Testperson 1 selbst zu lesen, während ihrer Grundschulzeit knapp 50 Bücher, so schätzt sie ihr Lesepensum heute ein. Selbst besitzt sie nicht so viele Bücher, vielleicht 30, findet aber in den Dorf- und Schulbibliotheken ausreichend Lesestoff. Auch die Eltern lesen regelmäßig, wobei der Vater sich auf Tageszeitungen und Zeitschriften beschränkt, die Mutter allerdings oft zu Büchern greift. Da sich das Lesen zu Hause einer bestimmten Wichtigkeit erfreut, kann Testperson 1 ohne weiteres ungestört*

lesen, ohne abgelenkt zu werden. Lesen wird für sie dann zu einem Moment der Entspannung in einer angenehmen Atmosphäre. Die Zeit vergeht wie im Fluge, vor allem deshalb, weil Testperson 1 vermag, in die Handlung einzutauchen und mit ihren Emotionen mitzuleben. Bücher heitern sie auf, sprechen ihre Phantasie an und erzählen ihr von Welten, die sie sonst niemals kennenlernen würde. Es passiert auch, dass sie in manchen Büchern auf Situationen trifft, die auch auf sie zutreffen und gegebenenfalls dabei helfen, Dinge und Abläufe besser zu verstehen. Darüber hinaus haben Bücher für sie auch einen funktionalen Charakter; sie sind nämlich auch ein reicher Fundus an Wissen. Deshalb legt Testperson 1 Wert auf gut geschriebene Bücher, die mitunter helfen, den eigenen Sprachstil zu verbessern. Aus der langen Liste der verschiedenen Genera greift Textperson 1 vorzugsweise zu Büchern, in denen es um psychische, soziale und Jugendprobleme geht, sie liest immer noch gerne Bücher über Tiere und Abenteuer, interessiert sich aber auch für Glaubensfragen und damit verbundene Konflikte. Da auch die Freunde gern und viel lesen, wird nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit über das Gelesene gesprochen, Erfahrungen und Meinungen werden ausgetauscht.

Das Lesen in der Schule macht Testperson 1 nicht immer Spaß, vor allem dann nicht, wenn es sich um die schultypische Sach- und Fachliteratur handelt. Texte aus dem Deutschunterricht oder aus Geschichte oder Geografie machen ihr aber dennoch Spaß, ebenso wie die kollektiven Klassenlektüren. Dabei liest sie zwischendurch auch gerne selbst laut der Klasse vor. Neben den obligatorischen Klassenlektüren kommt Testperson 1 bei Besuchen in der Schulbibliothek mit Büchern in Berührung; die Anregungen, die hierbei die Lehrkräfte geben, empfindet sie allerdings als unzureichend. Im Fach Deutsch muss sie zudem – wie alle anderen Klassenkameraden – Bücher lesen und anschließend der gesamten Klasse vorstellen.

Wenn Lesen grundsätzlich Freude bereitet, wird auch die Hausaufgabe nicht als Zwang verstanden. Mehrmals in der Woche soll sie für ein bestimmtes Fach zu Hause lesen, dem sie ohne Ausnahme immer nachkommt. Grundsätzlich beschreibt sich Testperson 1 als fleißig und am Unterrichtsgeschehen interessiert. Ihre schulischen Leistungen ergeben einen Durchschnitt von 8 auf der Notenskala von 5 bis 10.

Trotz guter Leistungen in der Schule, trotz eines konstanten Interesses im Fach Geschichte und trotz intensiver Leseerfahrungen hat Testperson 1 mit einigen Textbeispielen aus den untersuchten Schulbüchern Schwierigkeiten. Sie stößt vor allem in den Schulwerken Durch die Vergangenheit zur Gegenwart und Zeitbilder auf Begriffe, Sätze und gar Absätze, welche sie nicht versteht oder denen sie im Zusammenhang keinen Sinn zuordnen kann.

## Lesebiografie 2

*Testperson 2, männlich, erfuhr erste Formen der Lesesozialisation im elterlichen Haus. Dies geschah in Form von vorgelesenen Geschichten aus Märchenbüchern und Bilderbüchern sowie in Form von Geschichten, die von den Eltern spontan erfunden wurden. Die elterliche Haubibliothek umfasst zwischen 50 und 100 Bücher, wenn Eltern und Geschwister auch wenig bis gar nicht dazu greifen. Tageszeitungen hingegen werden regelmäßig gelesen, vor allem von der Mutter. Selbst besitzt Testperson 2 nur wenige Bücher, laut Angabe höchstens 10. Dies rührt daher, dass Testperson 2 zu besonderen Anlässen kaum oder gar keine Bücher geschenkt werden, weil diese es auch nicht möchte. Sie bevorzugt – wenn es schon etwas zum Lesen sein muss – Zeitschriften zu verschiedenen Jugendthemen. Lesen wird in der Familie grundsätzlich nicht groß geschrieben, Fernsehen steht mit durchschnittlich ein bis zwei Stunden täglich eindeutig an einer bedeutenderen Position.*

*Die Lektüre in der Schule – sowohl Sach-, als auch Kinder- und Jugendliteratur – empfand und empfindet Testperson 2 meist als langweilig; die Zeit verging dabei allerdings schneller, wenn sie selbst der Klasse vorlesen durfte. Derartige aktive Teilnahme am Unterricht gefällt ihr, weniger allerdings, wenn es sich ausschließlich um Fachtexte handelt. Am ansprechendsten findet Testperson 2 hierbei die Texte aus dem Geschichte- und Geografieunterricht oder Informationen über Kunstgeschichte. Hausaufgaben bestehen in der Klasse von Testperson 2 gelegentlich auch aus der Lektüre von vorgegebenen Texten; dem versucht sie meistens nachzukommen, liest nach eigenen Angaben für die Schule aber weniger als ein Mal im Monat. Die Anregungen zum Lesen seitens der Schule beschränken sich auf Besuche in der Bibliothek und auf persönlich ausgewählte Bücher, die der gesamten Klasse vorgestellt werden müssen.*

*Öfters als für die Schule liest Testperson 2 in ihrer Freizeit; hierbei handelt es sich dann vorwiegend um die Tageszeitung, um Zeitschriften oder um Beiträge im Internet. Bücher nimmt Testperson 2 nur dann zur Hand, wenn sie etwas nachschlagen will oder wenn es gänzlich unumgänglich ist. In solchen Situationen müssen es Krimis, Bücher mit besonderen Problemstellungen, Literatur über Sport und verschiedene Sportarten oder Bücher mit humorvollem Inhalt sein. Testperson 2 bevorzugt aber eindeutig Fachbücher, da ihr die Informationsfunktion von Büchern am wichtigsten ist. Entsprechendes Lesematerial findet sie in der Bibliothek. Über die Suche nach Informationen hinaus findet Testperson 2 Lesen nicht interessant. Bücher erregen nicht ihre Aufmerksamkeit, laut Angabe liest Testperson 2 wenig bis gar nicht. Lesen ist für sie buchstäblich ein*

*Zwang und für die Schule wird Lesen zur langweiligen Pflichtübung. In der Grundschule war die Einstellung zum Lesen noch eine andere: Testperson 2 las zwar nicht sonderlich viel in den 5 Schuljahren, aber mit 20 bis 30 Büchern immerhin deutlich mehr als während der Zeit in der Mittelschule. Heute verliert Testperson 2 schnell die Lust und die Motivation und bevorzugt andere Beschäftigungen wie sich mit Freunden treffen, im Internet surfen oder Sport betreiben.*

*In der Schule erbringt Testperson 2 einen Durchschnitt von gut. Nach Abschluss der Mittelschule möchte sie eine Fachschule besuchen.*

*Bei der Beschäftigung mit den vorgelegten Schulbuchtexten stieß Testperson 2 vor allem im Schulbuch Durch die Vergangenheit zur Gegenwart auf Verständnisschwierigkeiten. Als angenehm zu lesen und sprachlich verständlich weist sie lediglich Forum Geschichte aus, in allen weiteren Schulbuchtexten kennzeichnet sie farblich Stellen, die einer näheren Erklärung bedürfen.*

Die Angaben über das Leseverhalten der restlichen befragten Schüler werden im Folgenden zusammenfassend mit quantitativem Anspruch wiedergegeben:

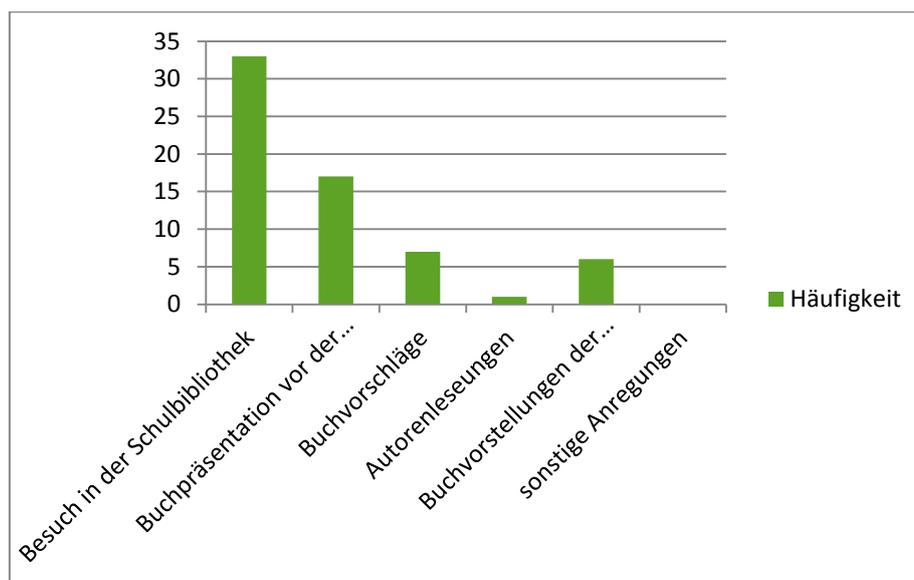
Bezüglich der Lesesozialisation innerhalb der Familie geben mit sehr wenigen Ausnahmen alle Schüler an, dass ihnen entweder kindgerechte Bücher vorgelesen oder aber Geschichten erzählt wurden, in den meisten Fällen sogar beides. Die Hälfte der Befragten gibt an, dass dies häufig der Fall war.

Berücksichtigt man bei der Untersuchung von Angaben zum Leseverhalten bereits abgeschlossene Studien<sup>244</sup>, so ist auch der Bücherbestand im elterlichen Haushalt ein maßgebender Faktor für die zukünftige Leseentwicklung des Kindes. Hierzu geben lediglich 5 der befragten Schüler an, zu Hause mehr als 100 Bücher vorzufinden, die entweder den Eltern oder Geschwistern gehören. Die Hälfte der Haushalte besitzt weniger als 50 Bücher. Diese Angaben korrelieren weder mit der Lesehäufigkeit der Eltern noch mit der der befragten Schüler. Vielleiter kommen sowohl aus Haushalten mit wenigen Büchern und haben Eltern, die wenig bis gar nicht lesen, und Leseverweigerer haben durchaus Eltern, die regelmäßig zu Büchern greifen oder in deren Zuhause ein nennenswerter Bücherbestand steht. Zum einen kann diese Beobachtung auf die

---

<sup>244</sup> Vgl. hierzu bspw. **Köcher, Renate** (Anm. 230) und **Limmroth-Kranz, Susanne**(Anm. 214)

pubertäre Phase der Schüler zurückgeführt werden<sup>245</sup>, in der Interessen und Vorlieben neue Konstellationen bilden, zumal viele der Schüler, die angeben, während der Mittelschulzeit wenig bis gar nicht gelesen zu haben, doch im Laufe der Grundschulzeit ein angemessenes Leseverhalten gezeigt haben. Zum anderen kann diese Entwicklung auf die Erziehung seitens der Eltern aber auch seitens der Schule bezogen werden, vor allem auch deshalb, weil nahezu alle befragten Schüler angeben, weder von den Erziehungsberechtigten noch von den Lehrkräften verstärkt zum Lesen angehalten zu werden. Auf die Frage *Drängen dich deine Eltern oder Lehrer zum Lesen?* antworten lediglich 4 von 34 befragten Schülern, dass dies oft oder zumindest gelegentlich der Fall sei. 20 geben an, weder von den Eltern noch von den Lehrpersonen zum Lesen angehalten zu werden. Gerade unter diesen Schülern finden sich zahlreiche, die wenig bis gar nicht lesen.



**Grafik 32:** Anregungen zum Lesen innerhalb der Schule.

Laut Angabe der Schüler sind die Anregungen, welche das schulische Umfeld gibt, vorwiegend auf Besuche in der Bibliothek beschränkt. In manchen Klassen sollen oder

<sup>245</sup> **Renate Köcher** weist in ihrem Beitrag *Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche*, eine Untersuchung an Erwachsenen, immer wieder darauf hin, dass sich Brüche in der Leseentwicklung einerseits und die Ausbildung einer aktiven Leseroutine mit verlässlicher Regelmäßigkeit innerhalb der Phase der Pubertät vollziehen. Dies geht eindeutig aus den Fragebögen hervor. Vgl. **Köcher, Renate** (Anm. 230)

müssen selbst ausgewählte Bücher in einem Vortrag präsentiert werden. Grundsätzlich scheint sich die Hinführung zum Lesen aber auf die Besuche in der Schulbibliothek und der in nahezu allen Fächern praktizierten Lektüre von Fachliteratur zu beschränken. Hierzu geben alle Schüler an, daran wenig Gefallen zu finden. Breiteres Interesse finden hingegen narrative, vielfach prosaische Texte innerhalb des Deutschunterrichts. Hierbei wird Lesen weniger zu einem aktiven Prozess der Wissensverarbeitung unter Einbezug komplexer kognitiver Prozeduren, sondern wird von den Schülern weitgehend als Unterhaltung und Entspannung empfunden. Dies nicht zuletzt deshalb, weil den meist altersgerechten Texten in hohem Maße die förderlichen Einflussfaktoren auf das Textverständnis – wie von WINKLER skizziert<sup>246</sup> – immanent sind: Zumeist appellieren literarische Texte nicht vordergründig an das Vorwissen ihrer Rezipienten, sondern organisieren den Text innerhalb überschaubarer *Rahmen – frames* – mit den Rezipienten bekannten Situationen, Ereignissen und Handlungen<sup>247</sup>, und erfordern darüber hinaus kaum komplexe Dekodierprozesse. Thematisch ist vor allem die Jugendliteratur auf ein gezieltes Publikum hin ausgerichtet und vermag damit aktives Lesen zu motivieren. Da die Aneignung von Fakten nur bedingt eine Rolle spielt, müssen kaum aufwändige Lesestrategien aktiviert werden. Auch die Textmerkmale wie Oberflächenstruktur, Lexik, Syntax, Propositionsdichte oder Gliederung sind zumeist den Verstehensleistungen der anvisierten Altersgruppe angepasst. D.h. mit anderen Worten, die innerhalb des Unterrichts als Unterhaltungslektüre verstandenen Texte regen im Vergleich zur Fach- und Sachliteratur nur begrenzte Leseraktivitäten an und berücksichtigen dagegen verstärkt die Voraussetzungen des Lesers. Die Verstehensanforderungen an die Fachliteratur sind von komplexeren Leseraktivitäten – Wissensverarbeitung, Inferieren von Informationen, Wissensorganisation – geprägt, welche nicht alle Schüler bereit oder in der Lage sind zu mobilisieren. Diese Grenzen werden bei zahlreichen befragten Schülern schon dann erreicht, wenn es darum geht, vor der Klasse laut zu lesen. Nahezu die Hälfte der Schüler – vornehmlich jene, die angeben, kaum bis gar nicht zu lesen – verbindet eine derartige Verpflichtung mit Anstrengung und Unlust<sup>248</sup>. Die meisten

---

<sup>246</sup> Vgl. S. 235 f.

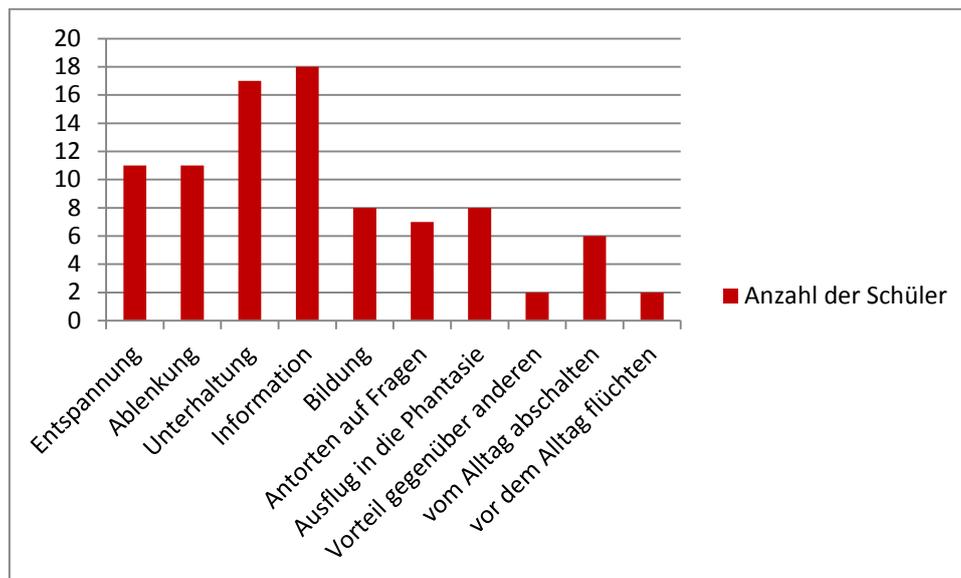
<sup>247</sup> Vgl. hierzu die Studien zur Wissensrepräsentation von **Marvin Minsky**.

<sup>248</sup> Vgl. S. 239 sowie **Köcher, Renate** (Anm. 228)

Schüler hingegen, die gerne und viel lesen, finden auch an Lesestunden in der Klasse Gefallen.

Gelegentlich erhalten die Schüler auch Leseübungen, welche sie zu Hause vorbereiten müssen; dies umfasst neben dem Deutschunterricht auch andere Unterrichtsfächer. Nur knapp 30% der befragten Schüler kommen laut Angaben dieser Pflicht regelmäßig nach, die Hälfte erledigt derartige Hausaufgaben meistens, während rund 10% der Schüler angeben, Leseübungen grundsätzlich zu vernachlässigen. Diese Schüler geben auch an, wenig bis gar keine Freude am Lesen zu finden. In Summe lesen nur etwa 30% der befragten Schüler mehrmals in der Woche, weil es für die Schule notwendig ist. Die meisten geben sich im Schnitt mit einmal wöchentlich zufrieden.

In ihrer Freizeit lesen knapp 40% der Befragten mehrmals in der Woche, rund 20% nahezu jeden Tag aus freien Stücken. Davon hat allerdings nur ein kleiner Teil meist ein Buch zur Hand, in dem er/sie gerade liest oder kann sich beispielsweise Ferien ohne Bücher gar nicht vorstellen. Knapp 30% der untersuchten Schüler lesen in ihrer Freizeit nicht freiwillig; sie lesen, weil sie müssen, oder allenfalls, weil sie ein Thema besonders interessiert oder sie einen bestimmten Sachverhalt nachschlagen wollen. Dies korreliert mit den Untersuchungen von WERNER GRAF, laut denen sich der Modus der *Pflichtlektüre* vor allem im Rahmen der Schule vollzieht. Auch das sog. *instrumentelle Lesen* ist unter den befragten Schülern verbreitet, es ist zwar nicht durch einen Zwang motiviert, zielt aber auch nicht auf die subjektive Befriedigung ab. Alle weiteren von GRAF genannten Lesemodi können kategorisch ausgeschlossen werden. Dies entspricht vollkommen GRAFs Untersuchungen, denen gemäß Lesemodi wie das *partizipatorische Lesen*, das *Konzeptlesen* oder das *ästhetische Lesen* erst nach den Jahren der Pubertät instrumentalisiert werden. Dieser Sachverhalt entspricht auch den Antworten der Schüler auf die Frage: *Wenn du liest, was suchst du dann vor allem?*



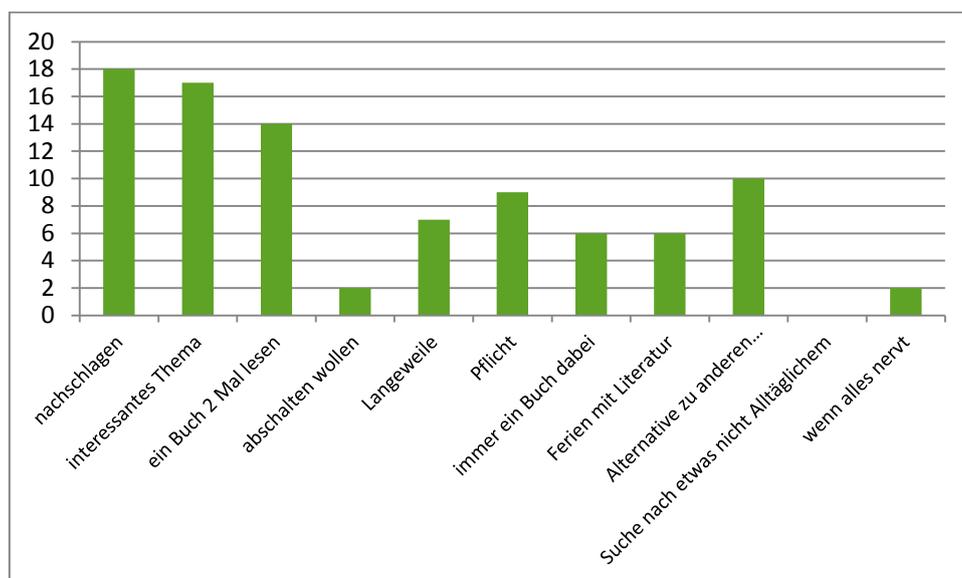
**Grafik 33:** Lesefunktionen

Die Antwortoption, durch Lesen einen *Vorteil gegenüber anderen* zu erlangen, wurde kaum beachtet. Würde ein Schüler dieser Funktion den Vorrang geben, wäre er sich der diskursiven Auswirkungen bewusst und man könnte davon ausgehen, dass er dem *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* oder dem *partizipatorischen Lesen* eine bestimmte Bedeutung beizumessen vermag. Die Verteilung der Antworten deutet aber vielmehr darauf hin, dass mit dem Lesen versucht wird, ein subjektives Glückserlebnis in Form von Entspannung, Ablenkung, Unterhaltung oder Ausflügen in die Phantasiewelt herauf zu beschwören oder aber ein pragmatisches Ziel, nämlich die Beschaffung von Informationen, zu verfolgen. Jene, die viel oder zumindest gelegentlich lesen, sprechen dabei von einer gemütlichen und angenehmen Stimmung, in der die Zeit wie im Fluge vergeht. Die Pragmatiker unter den Befragten geben an, dass Bücher durchaus helfen, Dinge besser zu verstehen. Auf der anderen Seite wecken Bücher Emotionen, 18 Schüler geben an, beim Lesen meist alles um sich zu vergessen und buchstäblich ins Geschehen einzutauchen, ebenso viele empfinden Lesen nach dem Werbeslogan *Kino im Kopf*.

Die Frage nach der Lesemotivation in der Freizeit der Schüler hat ergeben, dass grundsätzlich über 70% aller befragten Schüler zu einem Buch greifen, wenn sie über ein interessantes Thema näher Bescheid wissen wollen oder wenn es gilt, einen Begriff oder Sachverhalt nachzuschlagen. Einige lesen zudem, wenn ihnen langweilig ist oder sie sonst nicht wissen, was sie mit ihrer Zeit anfangen sollen. Jene aber, die aus Freude Zeit

mit Lesen verbringen, oder deren Freizeitgestaltung häufig aus Lesen besteht, sind eine Minderheit. Jene Schüler, die angeben, oft oder zumindest meistens gerne und viel zu lesen, besitzen selbst auch im Schnitt einen Bücherbestand von über 20 Büchern, einige davon sogar 50 und mehr. Unter jenen, die dem Lesen kaum oder gar nicht zugetan sind, besitzt kaum ein Schüler mehr als 10 Bücher. Zu denen zählen auch jene, welche sich über Buchgeschenke nicht freuen, sondern lieber etwas anderes hätten. Von den 34 befragten Schülern wünschen sich nur knapp die Hälfte zu besonderen Anlässen unter anderem Bücher, allerdings geben nur 3 an, auch regelmäßig welche zu erhalten. Bei 60-70% der Befragten fallen Geschenke literarischen Inhalts kaum bis gar nicht ins Gewicht. Anzumerken ist jedoch, dass eine nennenswerte Anzahl von Schülern, welchen kaum bis gar keine Bücher geschenkt werden, sich dennoch über eine derartige Aufmerksamkeit freuen würde. Dies bestätigt ein weiteres Mal die vorab geäußerte Annahme, dass es durchaus in der Hand der Erziehungsberechtigten liegt, die Freude am Lesen zu fördern, indem dem geschriebenen Wort ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird. In diesem Sinne dürfte eine Sensibilisierungsarbeit hinsichtlich des Lesens in den Erziehungs- und Bildungsstätten durchaus von Nutzen sein.

Die Frage *Wann nimmst du denn ein Buch zur Hand?* hat in Bezug auf die vorangehende Zusammenfassung der Ergebnisse folgende Verteilung ergeben:



**Grafik 34:** Leseanlässe

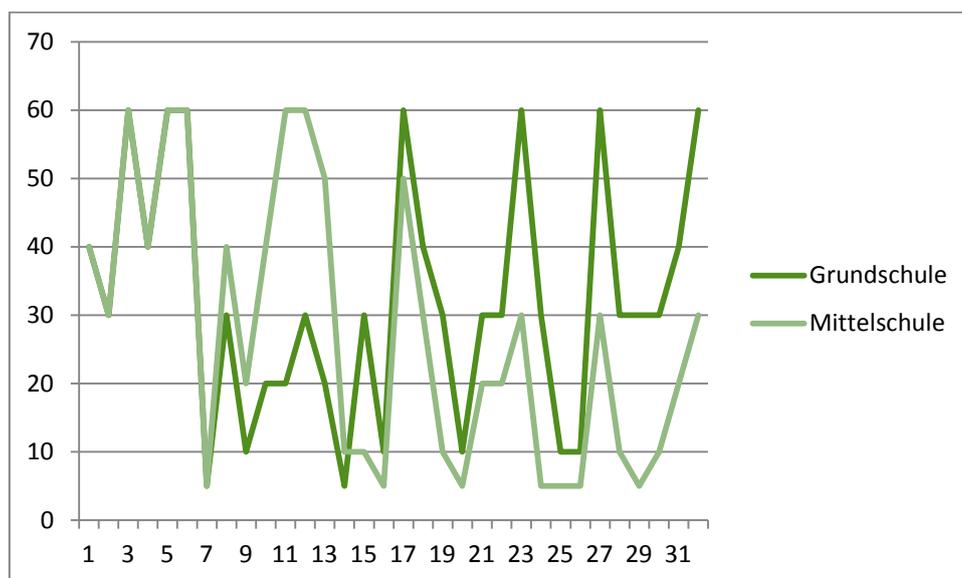
Die Grafik bestätigt die vorab getätigten Aussagen, dass die befragten Schüler vorwiegend zu Informationszwecken zu Büchern oder Texten in anderer Form (Zeitschriften, Internet, Nachschlagewerke, ...) greifen und insofern dem Modus des *instrumentellen Lesens* Rechnung tragen. Jene Antwortmöglichkeiten, welche sich explizit auf Lesen als Unterhaltung, Freizeitgestaltung, Bereicherung und dergleichen beziehen und folglich etwa dem *intimen* oder *ästhetischen Lesen* nahekommen wie *abschalten wollen*, *immer ein Buch dabei*, *Ferien mit Literatur* oder *Suche nach etwas nicht Alltäglichem* wurden nur von einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Schülern gewählt. Obige Ergebnisse decken sich weitgehend mit den Antworten auf folgende Fragen, die vorwiegend die Fähigkeit beleuchten, Emotionen während des und durch das Lesen zu empfinden und zuzulassen. Nur jene Schüler, die laut Grafik 33 immer ein Buch bei sich haben – die Vielleser unter den Befragten – geben an, sich mit Figuren identifizieren und buchstäblich in das geschilderte Geschehen eintauchen zu können. Dass Bücher auch auf jene, die selten lesen, eine nachhaltige Wirkung ausüben, beweisen die Antworten der letzten Frage. Die Tatsache, dass sich nur bei der Hälfte der Befragten der Automatismus der bildhaften Vorstellung während des Lesens einstellt, muss nach Gesprächen und Leseproben mit einigen der untersuchten Schüler auf Mängel in der Lesekompetenz – Leseflüssigkeit vor allem – und den Lesestrategien zurückgeführt werden.

	oft	selten	nie	Summe
<i>Hast du dir manchmal vorgestellt, du wärst eine Figur aus den Büchern, die du gelesen hast?</i>	8	15	11	34
<i>Hast du Geschichten, die du gelesen hast, auch nachgespielt?</i>	/	12	22	34
<i>Kannst du beim Lesen alles um dich herum vergessen?</i>	8	19	7	34
<i>Siehst du beim Lesen einen innerlichen Film ablaufen?</i>	16	14	4	34
<i>Hast du manchmal von Geschichten, die du gelesen hast, geträumt?</i>	17	14	3	34

Tabelle 14: Leseerfahrungen

Die Möglichkeiten, auf Bücher aufmerksam zu werden, sind sehr vielfältig: Bei den befragten Schülern dominieren dennoch die klassischen Zugänge zu Büchern über die Bibliothek oder über Buchhandlungen in der näheren Umgebung. Ratschläge von Lehrkräften hingegen spielen nur eine untergeordnete Rolle. 20% der Befragten geben hingegen an, aufgrund ihres mangelnden Interesses wenig bis gar nicht auf Bücher aufmerksam zu werden. Weitere 20% lesen zwar keine Bücher, aber immerhin regelmäßig Zeitschriften. Jugendzeitschriften werden übrigens von über 70% der befragten Jugendlichen gelesen, auch das Internet wird als Lesequelle angegeben, wobei allerdings unter den verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten unterschieden werden muss. Tageszeitungen konsultieren knapp 50% der beobachteten Schüler zuweilen.

Der fünfte und letzte Fragenblock zur Lesebiografie umfasste die Lesehäufigkeit. Rund 25% der Schüler lesen laut Angabe häufig, 44% gelegentlich und die restlichen wenig bis gar nicht. Diese Frage umfasste neben der Freizeitlektüre auch die Pflichtlektüre, woraus der höhere Anteil an Leser resultiert. Die Schüler sind auch befragt worden zur Anzahl der gelesenen Bücher sowohl während ihrer Zeit in der Grundschule als auch während der Mittelschulzeit. Folgende Grafik veranschaulicht die Ergebnisse:



**Grafik 35:** Vergleich Lesehäufigkeit Grundschule - Mittelschule

Von den 34 befragten Schülern haben lediglich sieben Schüler ihre Lesehäufigkeit im Vergleich zur Grundschule steigern können, weitere sieben Schüler weisen ein ähnliches Leseverhalten auf, wohingegen über 50% der untersuchten Schüler einen Abfall der Leseintensität verzeichnen. Ob es sich hier um den von RENATE KÖCHER beschriebenen Leseknick im Zeitraum der Pubertät handelt, bleibt allerdings noch zu untersuchen. Nahezu 80% der befragten Subjekte befinden ihren Lesestatus als ausreichend, nur 8 Schüler geben an, mehr lesen zu wollen. Diese Minderheit gehört allerdings zu denen, die sowohl in der Grundschul- als auch in der Mittelschulzeit im Schnitt über 40 Bücher konsumiert haben und folglich den regelmäßigen Lesern zuzuordnen sind. Von den Schülern, die wenig bis gar nicht lesen, hat keiner die Absicht geäußert, sein Lesepensum steigern zu wollen.

#### *3.3.3.6 Ergebnisse der Fallstudie: Leseverständnis*

Die Beobachtung des Leseverhaltens der Schüler lässt vermuten, dass die vorliegende Untersuchung darauf abzielt, Verständnisprobleme bei guten Lesern mit jenen von schlechten Lesern zu vergleichen. An dieser Stelle sei aber noch einmal darauf hingewiesen, dass nicht die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler im Fokus des Forschungsinteresses stehen, sondern die Qualität der Schulbücher. Eine Bestätigung der unterschiedlichen Wertung der einzelnen Schulbücher ergab sich bereits aus der Befragung der Lehrpersonen. Inwieweit diese Beurteilung mit den Einschätzungen der primären Konsumenten von Schulbüchern, den Schülern, übereinstimmt, soll im Folgenden dargelegt werden. Die Verifizierung der Annahme, Schulbücher würden in Teilbereichen ihren Rezipienten nicht gerecht, ist dann gegeben, wenn sich Verständnisprobleme nicht nur bei jenen Schülern manifestieren, die nicht über eine angemessene Lesekompetenz verfügen, sondern auch bei jenen, denen die Lesetechniken vertraut sind aufgrund intensiver Praxis.

Nach Einsichtnahme in die retournierten Fragebögen wird schnell ersichtlich, dass jene Schüler mit dem Prädikat Vielleser erstens mit hoher Übereinstimmung zu den Schülern mit einem Notendurchschnitt von 8 und mehr auf der Notenskala von 5 bis 10 gehören und zweitens die im Fragebogen gestellte Aufgabe mit akribischer Genauigkeit ausgeführt haben. Schüler, die angeben, wenig bis gar nicht zu lesen, waren vor allem

bei der Kennzeichnung von nicht verstandenen Textpassagen nachlässiger als ihre Kameraden. Unabhängig von der Genauigkeit der einzelnen Schüler lässt sich dennoch leicht feststellen, dass ausnahmslos alle Schüler, die an der Befragung teilgenommen haben, Wörter oder ganze Textstellen markiert haben, bei denen sie auf die Grenzen ihrer Verständlichkeit gestoßen sind. Die Unterschiede zwischen guten und weniger guten Schülern, zwischen Lesern und Nicht-Lesern fallen hierbei nicht ins Gewicht. Bereits diese oberflächliche Betrachtung der Ergebnisse legt den Schluss nahe, dass unabhängig von der jeweiligen Lesekompetenz nicht alle Schulbücher durchgehend verständlich aufgebaut sind.

Die eingehendere Untersuchung lässt eine Unterteilung in verschiedene Kategorien zu, die im ersten Teil der Arbeit eingehend besprochen wurden.

#### Textlänge und Textorganisation

Da der Kapitelumfang in den einzelnen Schulbüchern recht unterschiedlich ausfällt, wurde bei der Auswahl der Textauszüge genauestens darauf geachtet, Beispiele möglichst ähnlicher Länge zu wählen. Folglich variiert hauptsächlich die Textorganisation von Schulbuch zu Schulbuch: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* präsentiert die ausgewählte Themeneinheit auf einer Seite, während die anderen Unterrichtswerke sich keine erkenntlichen Richtlinien diesbezüglich aufbürden. Der gesamte Text des ausgewählten Kapitels ist in allen Büchern mit Ausnahme von *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* in einzelne Sinneinheiten gegliedert, welche entweder mit Zwischenüberschriften oder mit Marginalien am Rande versehen sind. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* bietet lediglich einen Fließtext, neben der Organisation in Absätze unterschiedlicher Länge ist der Text ohne jegliche Kennzeichnung thematischer Schwerpunkte. Mit über 600 Wörtern ist dieser folglich der längste Text zu einem einzelnen übergeordneten Thema. Sowohl die eigene Schulerfahrung als auch die Beobachtung der Schüler während der Bearbeitung des Fragebogens untermauern, dass zu lange Texte ermüdend wirken und die Aufnahmebereitschaft der Rezipienten überstrapazieren. Vor allem bei dem Textbeispiel aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* wurde die Konzentrationsfähigkeit der Testpersonen auf eine harte Probe gestellt. Die Schüler wurden immer wieder dabei beobachtet, wie sie sich, von der Kernaufgabe abgelenkt, entweder mit ihren Schreibutensilien oder mit mitgebrachten

Auffrischungen intensiv beschäftigten. Auch die Beurteilungen der Schüler belegen, dass sich vornehmlich *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* nicht an didaktischen und methodischen Gesichtspunkten wie Schüलगemäßheit, inhaltliche Präsentation oder Belastungsdauer orientiert. Rund 2 Drittel der Befragten befinden den Text als schlecht bzw. sehr schlecht gegliedert. Das übrige Drittel optiert für eine neutrale Aussage.

Zu lange Texte provozieren zudem das Gefühl der Überforderung und wirken sich demnach negativ auf die Selbsteinschätzung der Schüler aus. Dieser Sachbestand wird von der Tatsache unterstrichen, dass die Probanden den Beispieltext aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* bis etwa zur Hälfte mit Anmerkungen zum Textverständnis versehen haben. Nur einzelne Schüler haben den Text konsequent bis zum Ende bearbeitet. Die Bearbeitung kürzerer Texte hingegen ist überschaubar und beschert schnell ein Erfolgserlebnis, was wiederum dadurch bekräftigt wird, dass alle Schüler beispielsweise den, in Sinnsegmente bis maximal 220 Wörter gegliederten Text aus *Forum Geschichte* vollständig bearbeitet haben.

Eben solches gilt auch für die Länge der einzelnen Sätze. Neben der inhaltlichen Information ist hierbei für das Verständnis zudem die grammatische Struktur ausschlaggebend. Es gelten hier laut BAMBERGER/BOYER/SRETENOVIC/STRIETZEL folgende Richtlinien: Besteht die durchschnittliche Satzlänge aus bis zu 10 Wörtern wird der Text als leicht eingestuft, Texte mit einer mittleren Satzlänge von 15 Wörtern gelten als mittelschwer und jene, die 25 Wörter überschreiten sind als schwierig anzusehen<sup>249</sup>.

Die durchschnittliche Satzlänge der ausgewählten Textbeispiele liegt zwischen 14 und 26 Wörtern pro Satz. Den schwierigsten Text präsentiert in dieser Auflistung das Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, am einfachsten gehalten sind die Texte in *Forum Geschichte*. Die weiteren 3 Beispieltexteschwanken zwischen 16,2 und 17,8 Wörtern pro Satz. Das Unterrichtswerk *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* operiert, wie im Kapitel über die Satzlengthen bereits eingehend aufgelistet, mit längeren Sätzen und komplexeren Satzkonstruktionen, welche über den einfachen Relativsatz hinausgehen. Darüber hinaus wurden im dargebotenen Textbeispiel auch Nominalklammern lokalisiert, welche bei den Schülern ein zweites und drittes Lesen erforderlich machten. Die nachstehenden Sätze und Satzteile aus dem Textbeispiel mögen das Geschriebene verdeutlichen:

---

<sup>249</sup> Vgl. **Bamberger/Boyer/Sretenovic/Strietzel** (Anm. 5), S. 67.

- (1) „Einerseits wurde den Sklaven das persönliche Recht auf Familie, Unterhalt und Religionsausübung zugestanden, andererseits unterstanden sie einer willkürlichen Strafordnung seitens ihrer Herrn, aber das gleiche Recht, die *patria potestas* - »väterliche Gewalt« - hatte der Freie auch gegenüber seiner gesamten Familie, zu der auch seine Frau und seine Kinder zählten!“
- (2) „Und die größten Sklavenhalter der Antike, die römischen Cäsaren, deren Sklavenzahlen in die Tausende gingen, besetzten hohe Ämter mit Sklaven, denen die freie Provinzbevölkerung genauso unterstellt war wie römische Bürger.“

Beispiel 1 und Beispiel 2 überschreiten mit 49 und 30 Wörtern eindeutig die ideale Satzlänge von 15 bis maximal 20 Wörtern für diese Altersklasse. Der zweite Teil des Satzes – eingeleitet durch die nebenordnende Konjunktion *aber* – könnte durchaus in einen zweiten Hauptsatz verwandelt werden.

Auf die Frage nach der Schwierigkeit der gelesenen Texte bewerten rund zwei Drittel der Schüler den Text aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* mit schwierig bis sehr schwierig. Keiner der Probanden empfand den Text als einfach. Die Texte aus *Forum Geschichte* und *Anno* hingegen erhalten von den Schülern durchwegs gute Bewertungen, die durchschnittliche Klassifizierung des Schwierigkeitsgrades liegt bei einfach bzw. leicht verständlich. Zwei der befragten Subjekte kennzeichnen den Text aus *Anno* gar als sehr leicht verständlich.

Die obigen Ergebnisse aus dem Fragebogen für die Schüler entsprechen grundsätzlich den in Kapitel 2.3.2.1 dargelegten Berechnungen nach dem *Flesch Reading Ease* und der *Wiener Sachtextformel*, wenngleich auch unterschiedliche Textbeispiele herangezogen wurden. Vor allem nach der *Wiener Sachtextformel* entsprechen die Schulbücher *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sowie *Zeitbilder* nicht den für die entsprechende Altersstufe geforderten Richtlinien. Analog dazu auch die Bewertungen der Schüler, welche auf die Bitte hin, die Schulbuchtexte beginnend bei dem leichtesten ihrer Schwierigkeit nach zu ordnen, zu folgendem Ergebnis kamen: *Forum Geschichte/Anno, Geschichtsbuch, Zeitbilder, Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*.

## Wortschatz

Wie in Kapitel 2.3.3 zum Wortschatz der untersuchten Schulbücher bereits eingehend erläutert, weist das Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* den vergleichsweise reichsten Wortschatz auf, gefolgt von *Anno* und *Forum Geschichte*. Der entsprechend ärmste Wortschatz ist laut Berechnungen in *Zeitbilder* anzutreffen.

In erster Linie stoßen die Schüler bei einzelnen Wörtern auf Schwierigkeiten, von denen nur wenige zum Fachvokabular gehören, sprich im Glossar des jeweiligen Buches eine entsprechende Erklärung finden. Aus diesem Grunde wird das Fachvokabular – hierzu gehören jene Begriffe, die im Kapitel 2.3.3.1 aufgelistet sind – hier nicht berücksichtigt. Vielmehr interessieren Wörter, die scheinbar nicht dem Grundwortschatz der deutschen Sprache zuzuordnen sind und deren Häufigkeit folglich überschaubar ist. Tatsächlich kommen die in der folgenden Liste aufgereihten Wörter nur vereinzelt im Text vor. Die Untersuchung des Textes ergibt außerdem, dass sich deren Bedeutung nicht ohne weiteres aus dem Kontext erschließen lässt.

Es handelt sich bei der folgenden Liste um eine Auswahl von Wörtern aus allen fünf untersuchten Schulbüchern, die jeweils von mehreren Schülern markiert wurden.

*Amtsadel – Zeitbilder*

*aristokratisch – Zeitbilder*

*Befugnis – Zeitbilder*

*brandmarken – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

*Büste – Zeitbilder*

*definieren – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

*demokratisch – Zeitbilder*

*Existenzsicherung – Zeitbilder*

*Freier – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

*Frömmigkeit – Anno, Forum Geschichte*

*Gleichstellung – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

*Immobilien – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

*irritieren – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

*Katakombe – Forum Geschichte*

*Klassenwahlrecht – Zeitbilder*

*Kult, Isis-Kult, Herrscherkult, Kaiserkult – Anno, Forum Geschichte*  
*Latifundien – Geschichtsbuch*  
*Legion – Geschichtsbuch*  
*Literat – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*  
*Machtvollkommenheit – Zeitbilder*  
*Meuterei – Zeitbilder*  
*monarchisch – Zeitbilder*  
*Mysterium – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*  
*Orient, orientalisches – Anno*  
*Palisaden – Geschichtsbuch*  
*Pfändung – Zeitbilder*  
*Rebellion – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*  
*Rechtsgleichheit – Zeitbilder*  
*Relief, Reliefblock (Bildunterschrift) – Anno*  
*Sendbote – Forum Geschichte*  
*Sonderstellung – Anno*  
*Statthalter – Forum Geschichte*  
*systematisch – Forum Geschichte*  
*Triumph – Anno*  
*Übergriff – Forum Geschichte*  
*Verheißung – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*  
*Vorsteher – Forum Geschichte*  
*Wall – Geschichtsbuch*  
*Wechselfall - Anno*  
*wechselvoll – Anno*  
*Weisungsrecht – Zeitbilder*  
*willkürlich, Willkür – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, Geschichtsbuch*  
*Wucher – Zeitbilder*

Es handelt sich bei der obigen Liste vorwiegend um Substantive; Adjektive wurden von den Schülern kaum markiert, da sie als Attribut zu einem Nomen oder Pronomen oder

als Prädikativ zu einem Verb die Aussage des Satzes zwar maßgeblich bestimmen, aber deren Sinngehalt und Verständlichkeit nicht konditionieren.

Über diese wenig frequenten Wörter hinaus wurden von den teilnehmenden Schülern auch zahlreiche Eigennamen und geografische Namen gekennzeichnet, welche einer näheren Erklärung bedürfen. Völkernamen wie *die Punier*, welche in allen fünf untersuchten Schulbüchern vorkommen und sowohl im Text als auch im Glossar meist mit entsprechenden Verweisen ergänzt sind, sind hierbei die Ausnahme. Das Schulbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* wartet mit einer Fülle von lateinischen Begriffen auf, die zwar optisch durch Versalien gekennzeichnet, doch für die Herstellung eines Sinnzusammenhangs nicht notwendig, sondern vielmehr verwirrend sind. Nahezu alle Schüler haben folgende Textstelle aus eben genanntem Buch markiert:

„Nach römischem Recht war ein Sklave – SERVUS – eine RES MOBILIS - »bewegliche Sache« im Gegensatz zu den »Immobilien«, also den Häusern und Grundstücken. Der römische Gelehrte Marcus **Terentius Varro** (116-27 v. Chr.) definierte die römischen INSTRUMENTA - »Arbeitsgeräte« wie folgt: INSTRUMENTUM VOCALE - »sprachbegabtes Werkzeug«: Sklave, INSTRUMENTUM SEMIVOKALE – etwa »zur Lautäußerung begabtes Werkzeug«: Tier und INSTRUMENTUM MUTUM - »stummes Werkzeug«: Gerät.“

Der Inhalt dieses Absatzes wäre durchaus nicht schwer zu verstehen, es geht nämlich um die Tatsache, dass der Sklave im Zeitalter der römischen Antike nicht als Mensch, sondern als Sache angesehen wurde, genauer als eine Sache, die im Haushalt verwendet wurde. Benannt wird diese Sache im Lateinischen *instrumentum vocale*. Verwirrung stiften hier vor allem die unterschiedlichen Vorgangsweisen bei der Hervorhebung von Wörtern und Begriffen sowie die lexematische Rekurrenz des Bezugsbegriffes Sklave: *Sklave – servus – res mobilis – bewegliche Sache*.

Neben der verwirrenden Umgangsweise mit Hervorhebungsmitteln, operiert das Schulbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* auch mit den häufigsten den Schülern unbekanntesten Wörtern. Dies gepaart mit einer unübersichtlichen Darstellung und einer zu manchen Themen unangepassten Textfülle weist dieses Buch sowohl in der Gliederung als auch in der sprachlichen Präsentation als das schwierigste aus. Wenngleich die Seitengestaltung mit zahlreichen Bildern einiges wettzumachen

versucht, fiel die Wahl der Schüler bei der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades doch eindeutig auf dieses Werk.

Bezüglich weiterer Begrifflichkeiten innerhalb dieses Absatzes scheinen die Ausdrücke *sprachbegabtes Werkzeug* oder *zur Lautäußerung begabtes Werkzeug* für die Altersklasse der Rezipienten nicht geschickt gewählt, zumal das Adjektiv *begabt* hier nicht im Sinne von *talentiert* verstanden werden kann, sondern mit *tauglich* gleichgesetzt werden muss. Wie bereits im Kapitel 2.3.3.3 über Mehrdeutigkeit erwähnt, sollten besonders in für Schüler geeichten Texten Polyseme, syntaktische oder semantische Ambiguitäten vermieden werden, um den Verständnisprozess nicht zu behindern. Das bedeutet, dass schriftliche Äußerungen vom Kontext derart determiniert sein sollten, um den Verständnisprozess möglichst zu beschleunigen. Folgende Abwandlung des obigen Satzes wird dieser Forderung zumindest teilweise gerecht, zumal das Polysem *begabt* durch ein Wort ersetzt wird, von dem angenommen wird, es sei im Grundwortschatz der Schüler verankert: *zur Lautäußerung geeignetes/taugliches Werkzeug* oder durch Auflösung der Partizipialkonstruktion in einen Satz: *Sklaven wurden als Werkzeuge angesehen, als Werkzeuge, die sprechen können. Tiere sind auch Werkzeuge für die Römer, sie können aber nur Laute erzeugen.*

Die meisten Wörter des benutzten Wortschatzes in den ausgewählten Textbeispielen sind mit mehreren Bedeutungen in den gängigen Nachschlagewerken zur deutschen Sprache nachzulesen und gehören somit zu den Polysemen. Aufgrund ausreichender kontextueller Determination wird dem Rezipienten allerdings mit wenigen Ausnahmen wie beispielsweise dem obigen Beispiel aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* gar kein Anlass zur Interpretation gegeben.

Zweifel bei der Zuordnung der Bedeutung ergaben in der ersten Untersuchungsphase jedoch mit Metaphern kombinierte Polyseme. Gerade das in Kapitel 2.3.3.3 präsentierte Beispiel brachte bei den befragten Schülern einen Unsicherheitsfaktor ins Spiel, demzufolge der Satz von kaum einem Schüler korrekt interpretiert werden konnte:

(1) *In einem spektakulären Zug* hatte Hannibal mit Kriegselefanten die Alpen überschritten.

Ähnlich den Polysemen sind auch Metaphern häufig von Verständnisschwierigkeiten flankiert. Wie die erste Staffel der Fragebögen für die Schüler zeigt auch die zweite Version, dass Schwierigkeiten beim Verständnis von Metaphern auftreten. Der erste Fragebogen hat diesbezüglich ergeben, dass nur knapp die Hälfte der in den untersuchten Schulbüchern vorkommenden konventionalisierten Metaphern von den Schülern verstanden wurde. In den für den zweiten Durchlauf ausgewählten Texten wurde vor allem ein Wort auffallend oft von den teilnehmenden Schülern markiert. Es handelt sich um das Prädikativ *jemanden mundtot machen*. Kaum ein Schüler konnte sich darunter etwas vorstellen; vermutlich hätte ein geeignetes Synonym wie *zum Schweigen bringen* einige Unsicherheiten vermeiden können.

### **Kohäsion**

Vor allem in für Schüler konzipierten Büchern reicht es nicht aus, Satz an Satz zu reihen, ohne die einzelnen Sätze syntaktisch und semantisch miteinander zu verknüpfen. Einem Text liegt neben der oberflächlichen Struktur nämlich vor allem eine Tiefenstruktur zugrunde. Grundsätzlich gilt für das Textverstehen als Folge des erfolgreichen Erschließens der Tiefenstruktur, dass Texte, deren Zusammenhänge deutlich signalisiert werden, leichter verständlich sind. In Bezug auf die ausgewählten Schulbücher wird folglich vorausgesetzt, dass sie inhaltliche Zusammenhänge herstellen und semantische Kriterien erfüllen. Da die befragten Schüler vor allem die beiden Unterrichtsbücher *Zeitbilder* und *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* mit dem Prädikat schwierig versehen haben, soll nun an den für den Test ausgewählten Textauszügen eruiert werden, ob eventuelle Versäumnisse in der Kohäsionsleistung hierfür verantwortlich sein können.

Wie bereits in Kapitel 2.3.4.2 über die Kohäsion behandelt, sind die Textverknüpfungsmodi der einzelnen Schulbücher vorwiegend einfach konzipiert und bedienen sich hauptsächlich kohäsiver Mittel an der Textoberfläche. Es dominieren vor allem in den Werken *Anno* und *Forum Geschichte* bei der Nennung von Personen oder Sachverhalten anadeiktische sowie anaphorische Verweiswörter wie Pronomen oder Adverbien. Verdeutlicht sei dies an einem Textbeispiel aus dem Unterrichtsbuch *Forum Geschichte*:

- (1) „Vermutlich im Jahre 27 unserer Zeitrechnung trat in Palästina ein jüdischer Glaubenslehrer namens *Jesus* auf. In *seinen* Reden forderte *er* die Menschen auf, ihr Denken und Handeln zu verändern und in allen Menschen Kinder Gottes zu sehen. *Sein* Umgang mit den Ärmsten der Armen, *seine* Besuche...“

Der Personennamen *Jesus* fungiert in diesem Falle als Bezugsausdruck. In den Folgesätzen wird der Verweis durch Pronominalisierung signalisiert, es handelt sich um einen anaphorischen Rückbezug. Die syntaktische Funktion der Verweisausdrücke ändert sich bei den Possessivpronomen *seinen* und *sein*, weshalb die Referenz hierbei als heterosyntaktisch zu bezeichnen ist. Keiner der befragten Schüler hat bei obigem Satz Zweifel angemeldet, sehr wohl aber bei dem folgenden Textpassus wiederum aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*:

- (2) „Die Rechtssituation (in Bezug auf die Sklaverei) war nicht eindeutig. Einerseits wurde den Sklaven das persönliche Recht auf Familie, Unterhalt und Religionsausübung zugestanden, andererseits unterstanden sie einer willkürlichen Strafordnung seitens ihrer Herren; aber das gleiche Recht, die *patria potestas* - »väterliche Gewalt« hatte der Freie auch gegenüber seiner gesamten Familie, zu der auch seine Frau und seine Kinder zählten!“

In obigem Beispiel übernimmt die adversative Konjunktion *aber* eine kohäsive Funktion und soll ausdrücken, dass der *Herr* – im zweiten Teil des Satzes koreferiert durch *der Freie* – sowohl den Sklaven gegenüber die väterliche Gewalt ausüben darf als auch seiner gesamten Familie gegenüber. Die Konjunktion *aber* stiftet hier vermutlich erhebliche Verwirrung, zumal sich die kopulative Konjunktion *sowohl – als auch* besser eignen würde, um den Sachverhalt zu erläutern. Zudem ist aufgrund fehlender Kohäsionsmittel nicht schlüssig, ob sich die nicht eindeutige Rechtssituation auf den Sklaven bezieht, der einerseits Rechte genießt, andererseits aber einer Strafordnung unterworfen ist, oder auf die Tatsache, dass der *pater familias* dieselben Rechte nicht nur an seinen Sklaven, sondern auch an seiner Familie geltend machen kann.

Die Kohärenz beschränkt sich in den ausgewählten Textbeispielen nicht ausschließlich auf die sprachliche Ebene und den damit verbundenen Möglichkeiten der Signalisierung. Zur Herstellung von Kohärenz sind zudem außersprachliche

Wissensbestände erforderlich. Dieser Bereich umfasst sowohl das Alltagswissen, etwa das Wissen um die Beschaffenheit verschiedener Gegenstände, das subjektive Erfahrungswissen bis hin zum Bildungs- und Fachwissen. Das Fehlen von erforderlichen konzeptuellen Deutungsmustern manifestierte sich vornehmlich in der Kennzeichnung von verschiedenen Wörtern und Satzteilen, deren Verständnis zwar angenommen werden kann, die Fähigkeit, beispielsweise koordinative Beziehungen herzustellen oder temporale und kausale Beziehungen zu erkennen, aber fehlte.

### Textverknüpfung mit außersprachlichen Wissensbeständen

Für die Schulbücher muss ein möglichst klar nachvollziehbares Vernetzungsmuster gefordert werden, was bedeutet, mit beispielsweise Präsuppositionen entweder sparsam oder zumindest bedacht umzugehen. Ansonsten wird der Rezipient vergeblich angehalten, sein Wissen zu erforschen, wenn er folgenden Satz aus *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* liest:

- (1) „Sklaverei bedeutete auch Sicherheit, und das Leben eines Hausklaven in der Antike war wohl nicht schlechter als das eines freien Fabrikarbeiters im England des 19. Jh.“

Ohne das Wissen um die Lebensbedingungen der Fabrikarbeiter, ohne Wissen um die sozialen Zustände im Zeitalter der Industrialisierung wird der Leser vermutlich zum Schluss kommen, in England habe man die Sklaverei zwar beseitigt, die schwächsten Glieder der Gesellschaft würden aber dennoch ein Sklavendasein fristen. Zwei Sätze vorher wird dieses folgendermaßen beschrieben: „*Die große Masse der Sklaven arbeitete in Ketten und gebrandmarkt in den Bergwerken oder auf den Latifundien.*“ Diese Argumentation dürfte die Tatsache ausreichend erklären, weshalb einige der untersuchten Schüler den Ausdruck *Fabrikarbeiter im England des 19. Jh.* unterstrichen haben, trotzdem die Einzelwörter keine Verständnisprobleme verursachen dürften.

Bei aufmerksamer Erforschung der Textauszüge fallen immer wieder Aussagen auf, die Rückbezüge auf das Weltwissen erfordern. Es gilt allerdings abzuwägen, wie viel Hintergrundwissen bei einem Schüler einer bestimmten Altersstufe angenommen werden kann und wie relevant die einzelnen Informationen sind. Vor allem im Unterrichtswerk *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sind häufig Anforderungen an

das enzyklopädische Wissen anzutreffen. Während die anderen Schulbücher zwar auch nicht ohne das außersprachliche Wissen ihrer Leserschaft auskommen, wird die Textarbeit – wie in Kapitel 2.3.4.3 bereits geschildert – an diesem Buch gelegentlich zu einem riskanten Unterfangen.

Die Textstruktur nach der Thema-Rhema-Gliederung ist in den einzelnen Textauszügen unterschiedlich ausgeprägt. Jene Schulbücher, welche der Ausarbeitung des Themas mehr Platzvolumen einräumen, weisen in der Regel eine höhere Kohäsionsleistung auf. Dies trifft hauptsächlich auf die Schulbücher *Anno*, *Forum Geschichte* und dem *Geschichtsbuch* zu. In den beiden anderen Werken, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder*, sind häufiger Informationslücken anzutreffen, die von ihren Rezipienten die Fähigkeit zur Kohärenzbildung abverlangen, wie zum Beispiel bei folgendem Satz, den ein Großteil der befragten Schüler als schwer oder nicht verständlich ausgewiesen hat:

- (2) „Und die größten Sklavenhalter der Antike, die römischen Cäsaren, deren Sklavenzahlen in die Tausende gingen, besetzten hohe Ämter mit Sklaven, denen die freie Provinzbevölkerung genauso unterstellt war wie römische Bürger.“

Das Textbeispiel 2 könnte auch vereinfacht werden, indem progressiv an ein Thema nur jeweils ein Rhema geknüpft wird:

Die größten Sklavenhalter der Antike, die römischen Cäsaren (Thema), hatten Sklavenzahlen (Rhema), die in die Tausende gingen. Sie (Thema) besetzten hohe Ämter mit Sklaven (Rhema). Diesen (Thema) war die freie Provinzbevölkerung genauso unterstellt wie römische Bürger (Rhema).

### **Klammerbildung**

Die Texte in den untersuchten Schulbüchern werden, wie in Kapitel 2.3.5.2 eingehend behandelt, von den Verben her erschlossen. Es handelt sich in vielen Fällen um klammerfähige zweiteilige Verben, die einerseits den narrativen Charakter des jeweiligen Textes verstärken, andererseits aber dem Kontextgedächtnis der Rezipienten

höhere Leistungen abverlangen. Dies gilt im Übrigen für alle drei Klammertypen: Verbalklammer, Nominalklammer und Adjunktklammer.

In den ausgewählten Schulbuchtexten ist die Nominalklammer am häufigsten anzutreffen. Sie ist wie die Verbalklammer mehr oder weniger dehnbar, übersteigt in den dargebotenen Texten aber den Umfang von maximal drei attributiven Adjektiven (1, 2) oder Partizipien (2) nicht:

- (1) die *alte römische* Staatsreligion (*Forum Geschichte*)
- (2) eine *kleine begüterte* Oberschicht (*Zeitbilder*)
- (3) ein *räumlich zusammenhängendes* Reichsgebiet (*Geschichtsbuch*)

Die Beispiele (1, 2) zeigen hier eine einfache Determination mittels Attribution durch 2 Adjektive, Beispiel (2) hingegen eine komplexere, zumal das attributive Adjektiv *räumlich* mit einem Partizip kombiniert ist. Vor allem im Textbeispiel aus dem *Geschichtsbuch* finden sich einige derartige Klammerformen, welche mitunter auf Verständnisschwierigkeiten stoßen könnten. Von den Schülern wurden derartige Konstruktionen allerdings nicht als schwer verständlich gekennzeichnet, da zum einen die Klammer überschaubar ist, zum anderen der Konzentrationsschwerpunkt auf das Nomen fällt und somit der Kontext auch ohne Attribution erschlossen werden kann. Gezielte Fragen diesbezüglich haben allerdings ergeben, dass genau diese Detailinformationen dabei verloren gehen. Markantestes Beispiel hierfür ein Satzteil aus dem *Geschichtsbuch*. Das Nomen ist hier nicht nur durch ein Adjektiv determiniert, sondern darüber hinaus durch ein Partizip und ein Adverb:

- (4) ein Aufstand der *bereits unterworfenen germanischen* Stämme (*Geschichtsbuch*)

Grundsätzlich kann für die den Schülern präsentierten Auszüge angenommen werden, dass die vorkommenden Nominalklammern keine Beeinträchtigung des Verständnisses hervorrufen. Allerdings wurde bei gezielter Befragung festgestellt, dass gerade Informationen innerhalb der Klammern nicht präzise wiedergegeben werden konnten. Die Schüler erinnerten sich zwar an einen *Aufstand germanischer Stämme*, jedoch nicht daran, dass es sich um *bereits unterworfenen germanische Stämme* handelte. Die

Aufnahme derartiger Informationen erfordert dann doch ein fundierteres Studium des Textes.

Hinsichtlich der Verbalklammern wurden in den ausgewählten Schulbuchtexten sowohl einige Lexikalklammern als auch Grammatikalklammern lokalisiert, die jedoch das Kontextgedächtnis nicht überstrapazieren dürften. Hierbei dominieren eindeutig Tempuskammern (5) und Passivklammern (6). Einen möglichen Stolperstein aufgrund des langen Mittelfeldes könnte einzig Beispiel (6) aus dem Unterrichtsbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* darstellen:

- (5) ...Skaven *hatten* aus dem Osten des Reiches neue Kulte mit nach Rom *gebracht*. (*Anno*)
- (6) Mitras der Stiertöter *wurde* als Mysteriengott (zunächst in Kleinasien) in der römischen Kaiserzeit (vom 1. bis 4. Jh.) besonders von Soldaten *verehrt*. (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*)

Neben der Betrachtung der Klammertypen sind auch die Informationsprofile in Vor-, Mittel- und Nachfeld von Belang für das Textverständnis. Vor allem bei der Verbalklammer ist das Mittelfeld der eigentliche Informationsträger, innerhalb dessen alle Handlungsträger zugelassen sind. Sind die Mittelfelder folglich zu lang, gehen zumindest bei einmaligem Lesen bedeutungsschwere Informationen verloren, wie Kontrollfragen an die Schüler ergeben haben. Es empfiehlt sich folglich – wie in Kapitel 2.3.5.2 bereits an einem Beispiel erläutert – die Informationen auf mehrere – kürzere – Sätze zu verteilen.

### **Determination**

Wie in Kapitel 2.3.5.3 ausführlich dargelegt, können besonders Nomina innerhalb eines Textes vielseitig determiniert werden. Je vielschichtiger hierbei die Attribute der Nomina gestaltet sind, umso komplexer ist auch der Text konzipiert. In den Schülern vorgelegten Texten dominiert die Determination außerhalb der Nominalklammer mittels Genitivattribut, Genitiv- oder Präpositionaladjunkt. Eine weitaus komplexere Attribution liegt bei sogenannten Attributsätzen, wie den Relativsätzen vor, von denen das *Geschichtsbuch* den häufigsten Gebrauch macht. Grundsätzlich gilt auch in diesem Fall, dass das Verständnis von der Komplexität der jeweiligen Konstruktion abhängt. Im Falle

der ausgewählten Schulbuchtexte gehen die Determinationsformen kaum über die Komplexität eines Gliedsatzes ersten Grades hinaus, vielmehr stellt die Komposition von Informationen innerhalb eines einzelnen Satzes ein Problem dar, welchem im folgenden Abschnitt über die Satzstruktur Rechnung getragen wird.

### Satzstruktur

Neben den Verständnisproblemen auf der Wortebene, welche eindeutig überwiegen, stoßen die befragten Schüler in einigen Schulbüchern auch auf der Satzebene auf Schwierigkeiten. Das Geschichtsbuch *Anno* verwendet im ausgewählten Buchkapitel vorwiegend Hauptsätze und Hauptsatzreihen mit einer überschaubaren Anzahl von Satzgliedern und Nominal- und Verbalklammern, die das Kontextgedächtnis mit wenigen Wörtern nicht überstrapazieren. Bei den Nebensätzen dominieren die attributiven Relativsätze. In Summe kommen neben den Hauptsätzen lediglich Nebensätze ersten Grades vor. Auch die Satzlänge überschreitet nicht die ideale Länge. Aus diesem Grunde stolpern die Schüler bei diesem Text kaum über grammatikalische Hürden innerhalb der Syntax. Lediglich ein Satz erforderte längeres Überlegen:

„In dieser Gewissheit ließen sie sich in allen Wechselfällen ihrer Geschichte – von der Versklavung durch die Ägypter um 1500 v. Chr. bis zur römischen Eroberung im Jahr 63 v. Chr. – nicht beirren. Dies lag daran, dass immer wieder herausragende Männer auftraten, die das wechselvolle Schicksal des jüdischen Volkes als Handeln Gottes deuteten.“

Der Stolperstein im Verständnis ist hier einerseits durch die lange Parenthese im ersten Satz gegeben, die das Kontextgedächtnis beim zweigeteilten Prädikat *sich beirren lassen* auf eine harte Probe stellt. Zum anderen liegt die Schwierigkeit an der Wortwahl *Wechselfällen ihrer Geschichte* und *wechselvolles Schicksal*, unter welchen sich die wenigsten Schüler konkret etwas vorstellen konnten. Auch *Duden* bietet zu *Wechselfall* keine Erklärung an, ein Synonym wurde bisher noch nicht gefunden, will man den gängigen Online-Wörterbüchern Glauben schenken. Da sich die Suche nach einer Erklärung hier als äußerst schwierig erweist, wäre an dieser Stelle eine andere Wortwahl dringend anzuraten: *die Höhen und Tiefen ihrer Geschichte; das Schicksal des jüdischen Volkes, welches von Höhen und Tiefen geprägt war* oder *welches sich im Laufe der*

*Jahrhunderte immer wieder änderte.* Diese angebotene Erklärung meinerseits wurde im mündlichen Gespräch mit einigen Schülern auf Anhieb verstanden.

*Forum Geschichte* hat den Schülern laut Umfrage kaum Schwierigkeiten bereitet; einzige Hürde sprachlicher Natur war ein Auszug aus der Bibel, welchen die Schüler aufgrund der ungewohnten Wortwahl und Syntax als befremdlich empfanden. Auch im Textbeispiel aus dem *Geschichtsbuch* wurden von den Schülern außer einigen wenig gebräuchlichen Wörtern wie *Palisade* und einigen Eigennamen, deren Zuordnung noch nicht geläufig ist, keine Sätze markiert. In der Tat handelt es sich vorwiegend um Hauptsätze mit gelegentlich einem Neben- oder Gliedsatz ersten Grades.

Anders hingegen verhält es sich beim Unterrichtsbuch *Zeitbilder*. Während die Autorentexte vorwiegend Sätze in überschaubarer Länge präsentieren, wenn auch mit z.T. ungeläufigen Wörtern gespickt, stießen die Schüler vor allem bei den Quellentexten, derer sich *Zeitbilder* sehr häufig bedient, auf Schwierigkeiten. Es handelt sich hierbei um Übersetzungen der Originaltexte, nicht um die vereinfachte Wiedergabe wie es bei *Forum Geschichte* beispielsweise der Fall ist. Sowohl Satzstellung als auch Wortwahl sind für die Mehrheit der befragten Schüler befremdlich. Das Textbeispiel aus *Zeitbilder* wies zudem als einziges eine Grafik auf; es handelte sich um die Gliederung der römischen Verfassung, ein äußerst komplexes Kapitel, aber ohne entsprechende Erklärung in Textform kaum für einen der befragten Schüler verständlich.

Abschließend sollen noch die Beurteilungen der Schüler in grafischer Form dargestellt werden, die vor allem eine Hierarchie der Verständlichkeit ergeben. Im Folgenden die Beurteilungen der Schüler entsprechend den Vorgaben des *Hamburger Verständlichkeitskonzeptes* und vergleichend dazu in Klammer die Ergebnisse aus der sprachwissenschaftlichen Untersuchung des ersten Teils der vorliegenden Arbeit. Die frappante Ähnlichkeit der Ergebnisse dürfte den Beweis erbracht haben, dass manche der gängigen Schulbücher in den ersten Klassen Südtiroler Oberschulen einer Überarbeitung bedürfen.

**Anno**

Einfachheit + (0)	Gliederung/Ordnung 0/+ (0)
Kürze/Prägnanz + (-)	Anregende Zusätze 0 (0)

**Durch die Vergangenheit zur Gegenwart**

Einfachheit -(-)	Gliederung/Ordnung -(-)
Kürze/Prägnanz + (+)	Anregende Zusätze -(0)

**Forum Geschichte**

Einfachheit + (+)	Gliederung/Ordnung + (+ +)
Kürze/Prägnanz + (-)	Anregende Zusätze 0/+ (0)

**Geschichtsbuch**

Einfachheit 0 (0)	Gliederung/Ordnung 0 (+)
Kürze/Prägnanz + (0)	Anregende Zusätze -/0 (-)

**Zeitbilder**

Einfachheit -/0 (-)	Gliederung/Ordnung 0 (0)
Kürze/Prägnanz + (+ +)	Anregende Zusätze -/0 (-)

Gemessen an den aufgetretenen Schwierigkeiten beim Lesen der vorgelegten Texte stellen die Schüler folgende Hierarchie – beginnend bei dem am leichtesten verständlichen Schulbuch – auf:

*Anno*  
*Forum Geschichte*  
*Geschichtsbuch*  
*Zeitbilder*  
*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

Für die Gliederung und Übersichtlichkeit der gesehenen Texte propagieren die befragten Schüler folgende Rangliste:

*Forum Geschichte*  
*Anno*  
*Geschichtsbuch*  
*Zeitbilder*  
*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*

Entsprechend den Antworten der Schüler erhalten die Aussagen in der vorliegenden Arbeit Gewicht. Bücher mit einem Schwierigkeitsgrad wie sie *Forum Geschichte* und *Anno* aufweisen, werden von den Schülern nicht nur verstanden, sondern im Zuge dessen auch als interessant empfunden. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* versucht mit einem bilderbuchähnlichen Layout zu punkten, die Schüler empfinden die Texte jedoch als langweilig, langweilig hier vermutlich gleichbedeutend mit *nicht verstanden*.

### 3.4 Zusammenfassende Ergebnisse, Rückschlüsse und Ausblicke

Zu Beginn der Untersuchung wurde auf der Grundlage eigener Erfahrungen von der Hypothese ausgegangen, die an den Schulen eingeführten Geschichtsbücher seien für ihre primären Rezipienten – die Schüler – nicht durchgehend verständlich. Eine Untersuchung von MICHAEL BECKER-MROTZEK und ERHARD KUSCH an Berufsschülern untermauerte zudem diese Annahme<sup>250</sup>. Der Fokus des Interesses sollte sich allerdings nicht auf den Schüler selbst richten, dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter die Lupe nehmen, sondern die Ursachen von möglichen Verständnisschwierigkeiten sollten explizit am Medium Schulbuch diagnostiziert werden. Diese Prämisse leitete zunächst eine sprachwissenschaftliche Untersuchung nach den Parametern der Dependenzgrammatik ein, welche einen ersten Überblick über mögliche Stolpersteine innerhalb der Rezeption liefern sollte. Mit einem derartigen Forschungsvorhaben sollte nicht nur eine reine Diagnose des Textverständnisses bzw. -unverständnisses erreicht werden, darüber hinaus sollte mittels der linguistischen Analyse möglichst präzise festgestellt werden, auf welcher Ebene die Verständnisschwierigkeiten angesiedelt sind. Diese linguistische Analyse machte es sich zum Ziel, sowohl grammatische, lexikalische, semantische als auch thematische Strukturen aufzuzeigen, anhand derer die kommunikative Funktion konkreter Texte überprüft werden sollte. Es wurde Einsicht in die Regelmäßigkeit der Textkonstitution in Unterrichtsbüchern gegeben und der Zusammenhang mit der Rezeption von Texten erschlossen. Anhand der daraus gewonnenen Ergebnisse wurde ein Forschungsleitfaden für die empirische Untersuchung mit ausgewählten Personengruppen erarbeitet. Die Interpretation der Resultate ermöglichte das Erstellen einer Typologie und in einem weiteren Schritt einer Hierarchie der Verständnisschwierigkeiten.

Die linguistische Untersuchung förderte zutage, dass sich die fünf untersuchten Schulbücher weniger in der Auswahl der einzelnen Themenschwerpunkte unterscheiden als vielmehr in den vielschichtigen Möglichkeiten sowohl der visuellen als auch sprachlichen Präsentation der Inhalte. Bezüglich der visuellen Unterschiede weisen die einzelnen Schulbücher eine Reihe verschiedener Strukturelemente auf, die allerdings nicht in allen Büchern dieselbe Distribution aufweisen. *Durch die Vergangenheit zur*

---

<sup>250</sup> Vgl. Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd(Anm. 211)

*Gegenwart* beispielsweise ist vor allen anderen Schulwerken gekennzeichnet durch einen hohen Bildanteil, wohingegen die appellativen Elemente wie Aufgaben- und Fragestellungen sowohl optisch als auch in der Häufigkeit eher eine untergeordnete Rolle spielen. Besonders das *Geschichtsbuch* räumt hingegen der kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten in sogenannten Arbeitsteilen einen umfassenden Rahmen ein.

Allen Schulbüchern ist jedoch die Konzentration auf das Hauptelement Text gemeinsam. Der Zeichenumfang variiert allerdings erheblich: Mit rund 220.000 Schriftzeichen für Verfasser- und Quellentexte im Rahmen des Kapitels über die *Römische Geschichte* rangiert das *Geschichtsbuch* auf Platz 1, *Zeitbilder* mit rund 83.000 Zeichen wirkt im Vergleich dazu eher spärlich. Auch die Textorganisation fällt in den einzelnen Büchern sehr unterschiedlich aus. Die meisten Werke gliedern den Text in überschaubare Einheiten – weitgehend Absätze oder kurze Kapitel mit Überschriften oder Marginalien –, deren Umfang in *Anno*, *Forum Geschichte* und dem *Geschichtsbuch* zwischen 140 und 230 Wörtern schwankt, in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* mit 380 bis 530 Wörtern je Absatz den Rezipienten aber bereits eine höhere Konzentrationsfähigkeit und ein umfangreicheres Kontextgedächtnis abverlangt. *Zeitbilder* und *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* weisen überdies noch die längsten Sätze auf und überschreiten mit einem durchschnittlichen Wert von über 17 Wörtern pro Satz den Richtwert für die 9. Schulstufe. In diesen Zusammenhang fällt auch die Lesbarkeit der Texte. Laut anerkannten mathematischen Formeln wie dem *Flesch Reading Ease* erfüllen mindestens zwei der fünf untersuchten Schulbücher – *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und *Zeitbilder* – nicht die veranschlagten Richtwerte. Auch weitere für die Lesbarkeit der Schulbücher relevante Kriterien finden in den untersuchten Schulbüchern eine unterschiedliche Ausprägung. Beispielsweise legt *Forum Geschichte* besonderen Wert auf die Erklärung von Fachbegriffen, verweist deshalb bereits innerhalb des Textes auf neue Begriffe und markiert diese auch optisch. *Zeitbilder* verzichtet in vielen Fällen auf diesen Service und bietet am Ende des Buches nur ein schlichtes Register. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* verfügt über keinen derartigen Anhang, sondern erklärt neue oder anderssprachige Termini innerhalb des Textes. Vielfach fallen diese Einschübe recht dürftig aus oder stiften Verwirrung, zumal

sie durch unterschiedliche Hervorhebungsmittel gekennzeichnet sind. Die ausführlichsten Erklärungen finden sich im *Geschichtsbuch*, in *Anno* und in *Forum Geschichte*.

Narrative Texte sind erfahrungsgemäß leichter verständlich als eine lose Aneinanderreihung von Informationen. Der sprachwissenschaftlichen Analyse zufolge weist *Anno* die häufigsten Indikatoren für Narrativität auf wie beispielsweise metaphorische Ausdrücke, während die bereits genannten Unterrichtswerke *Zeitbilder* und *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sich vorwiegend mit der Verknüpfung von Fakten an der Textoberfläche begnügen. *Forum Geschichte* wartet mit einer lebendigen und erlebnisreichen Gestaltung auf, die vorzugsweise mit Stil- und Perspektivenwechsel erreicht wird. Diesen Analyseergebnissen gemäß, wiesen in der erfolgten empirischen Untersuchung auch *Anno* und *Forum Geschichte* die verständlichste Präsentation auf.

Der verstärkte Einsatz von visuellen Materialien ist vor allem Schulbüchern neueren Datums gemeinsam, allen voran ist hier wiederum *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* zu nennen. Die notwendigen Relationen zwischen Text und Bild werden allerdings nicht ausreichend hergestellt. Nur etwas mehr als die Hälfte aller verwendeten visuellen Beigaben erfährt einen impliziten oder expliziten Verweis innerhalb des Textes.

Die Ergebnisse der linguistischen Untersuchung wurden schließlich mittels des von BAMBERGER und VANECEK ausgearbeiteten *Hamburger Verständlichkeitskonzeptes* einer eingehenden Beurteilung zugrunde gelegt. Als Fazit der auf das *Hamburger Verständlichkeitskonzept* angewandten linguistischen Analyse gilt schließlich, dass keines der untersuchten Schulbücher allen Anforderungen eines idealen Schulbuches gerecht wird. Gemäß den Forderungen von BAMBERGER/VANECEK liegen alle Schulwerke in mindestens einem der für das Verständnis relevanten Kriterien unter dem Richtwert. Sämtliche Bücher stellen grundsätzlich zu hohe Anforderungen an ihre Rezipienten, was die Aufbereitung der Inhalte anbelangt. *Forum Geschichte* liegt dem Idealwert am nächsten und kann etwaige Verständnishürden mit seiner klaren Gliederung, der chronologischen Abfolge der präsentierten Daten sowie mit den reichlich vorhandenen Orientierungshilfen kompensieren. Auch erzielt *Forum Geschichte* mittels abwechslungsreicher Gestaltung vor allem im Bereich der anregenden Zusätze attraktive Werte, während Unterrichtsbücher wie das *Geschichtsbuch*, welche vor allem einem Element – dem Text – Rechnung tragen wollen, weit abgeschlagen werden. Jene Bücher wie zum

Beispiel *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, die sich um ein ansprechendes Layout bemühen, messen der inhaltlichen Präsentation und der sinnvollen Implementierung von Bildmaterial zu wenig Beachtung bei.

Nennenswert ist zudem folgende Beobachtung, dass Unterrichtsbücher, welche in den Rubriken *Einfachheit* und *Gliederung* annähernd angemessene Werte erzielen, vielfach auf anregende Zusätze verzichten, und sich stattdessen verstärkt auf das Hauptelement Text konzentrieren. Demnach beinhalten sie konsequenterweise weitaus mehr Informationen, als Unterrichtswerke, denen die grafische Präsentation ein Hauptanliegen ist. Umgekehrt fallen jene Schulbücher, die die Forderungen nach *Kürze und Prägnanz* in die Tat umsetzen, aus den Rahmenrichtlinien des von BAMBERGER und VANECEK empfohlenen Konzeptes.

Mit zwei empirischen Untersuchungen sowohl an den Lehrpersonen, welche mit den hier untersuchten Schulbüchern arbeiten, als auch an einer Gruppe von Schülern sollten Schlüsse bzw. Behauptungen, die sich aus der linguistischen Untersuchung ergeben haben, bestätigt werden:

- Das Unterrichtsbuch *Forum Geschichte* ist am leichtesten zu verstehen und bietet dem Schüler ausreichend motivationsfördernde Reize.
- *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* bezüglich der sprachlichen Aufbereitung der Informationen die vergleichsweise größten Verständnisschwierigkeiten hervor und wird von den Schülern nicht als übersichtlich und zusammenhängend empfunden.
- Das *Geschichtsbuch* besticht zwar aufgrund der enormen Informationsfülle, spricht aber den Rezipienten mangels grafischer attraktiver Elemente kaum an.
- Das Unterrichtsbuch *Anno* ist aufgrund der ausgewogenen Ergebnisse der linguistischen Studie das wohl nützlichste Arbeitsutensil unter den untersuchten Schulwerken.

Dass bereits eine rein linguistische Analyse von Textmaterialien Schlüsse auf deren Rezeption zulässt und folglich innerhalb der Schulbuchforschung durchaus ihre Berechtigung haben muss, zeigen die zahlreichen Übereinstimmungen mit den Ergebnissen der Lehrer- und vor allem mit jenen der Schülerbefragung. Während die

befragten Lehrpersonen sich nur sehr vorsichtig zu den Schulbüchern im Gebrauch äußern, da sie zum Teil im Rahmen der Bücherkonferenzen an den einzelnen Schulen von ihnen selbst empfohlen wurden oder sie aufgrund der berufsbedingten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmedium weder die nötige Distanz aufbringen noch den direkten Vergleich mit den restlichen untersuchten Werken unternehmen können, ergeben die Antworten der Schüler ein durchwegs klares Bild.

Bezüglich der sprachlichen Darstellung, die innerhalb der vorliegenden Arbeit von vordergründigem Interesse ist, befinden die befragten Lehrpersonen laut Beurteilungsfenster nach dem *Hamburger Verständlichkeitskonzept* das Unterrichtsbuch *Anno* als geeignetes Unterrichtsmedium. Grundtenor der Befragung war jedoch, dass mögliche Verständnisschwierigkeiten kaum bis gar nicht eventuellen Mängeln der Unterrichtsmaterialeien zugeschrieben wurden, sondern vielmehr den lückenhaften Fertigkeiten der Schüler, allen voran fehlenden Lesestrategien.

Die Befragung der Schüler hat diesbezüglich ein interessantes Ergebnis geliefert: Parallel zu den Schulbuchbeurteilungen wurden die Schüler nämlich auch zu ihrer Leseerziehung befragt. Ein Abgleich der Verständnisschwierigkeiten mit den Lesegewohnheiten stellt außer Zweifel, dass nicht nur die Beherrschung von Lesestrategien zum Verständnis der untersuchten Schulbücher ermächtigt. Gerade Vielleser und motivierte Schüler haben in regelmäßigen Abständen Wörter und ganze Sätze markiert, welche sie vor erhebliche Verständnisschwierigkeiten gestellt haben. Dies widerlegt zum Teil die Behauptung der Lehrpersonen, die Schulbücher seien weitgehend verständlich konzipiert, Rezeptionsschwierigkeiten seien folglich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zurück zu führen. Den Aussagen der Schüler zufolge und in diesem Falle auch kongruent mit den Angaben der Lehrpersonen ist das Unterrichtsbuch *Anno* neben *Forum Geschichte* am verständlichsten. Auch hinsichtlich Gliederung und Aufbau sprechen sich die Schüler für die beiden genannten Schulbücher aus. In Bezug auf die Kennzeichnung der schwierigsten Texte ist die Wahl der Schüler nahezu einstimmig. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* und an zweiter Stelle *Zeitbilder* wurden ausnahmslos als jene Bücher gekennzeichnet, bei deren Lektüre die häufigsten Verständnisprobleme auftreten. Zahlreiche Fremdwörter und im Wortschatz der Schüler nicht verhaftete Wörter sowie komplexe Satzstrukturen – in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sind es häufig Einschübe –, die die Intention, im aktiven

Prozess der Textrezeption ein kohärentes Textgewebe herzustellen und die Absicht des Verfassers zu verstehen, blockieren, wurden von den befragten Schülern als vordergründige Kriterien für ihre Bewertung angegeben. Inwieweit die einzelnen Schüler hierbei von ihren persönlichen Interessen hinsichtlich geschichtlicher Inhalte geleitet wurden, spielt in diesem Kontext nur eine unwesentliche Rolle.

Die vorliegende Arbeit ist dank der hohen Übereinstimmung der sprachwissenschaftlichen Analyse mit den Befragungsergebnissen ein gelungenes Beispiel dafür, dass eine reine linguistische Diagnose innerhalb der Schulbuchforschung durchaus Schlüsse auf die Textrezeption zulässt und der empirische Beleg als zusätzliche Untermauerung verstanden werden kann. Dennoch kann diese Untersuchung nicht allen Bedingungen des Textverständnisses gerecht werden. Die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens legen in erster Linie eine Untersuchung nahe, die den Rezipienten selbst in den Fokus des Interesses rückt, inwieweit geografisches, soziales und schulisches Umfeld, Bildungsnormen oder kulturelle Bedingungen Indikatoren für eine gelungene oder fehlerhafte Rezeption von Texten darstellen. Ausgangspunkt einer derartigen Studie dürften weniger theoretische Analysen sondern vielmehr empirische Befunde sein. Einen weiteren Denkansatz stellt der Einfluss der Motivation auf die Leseleistung und damit verbunden die Lernleistung des Schülers dar. Eine Synthese pädagogisch-didaktischer Untersuchungsmodelle mit jenen der Nachbarwissenschaft Psychologie könnten in diesem Zusammenhang ins Auge gefasst werden. Hinsichtlich der Sprachwissenschaft ist das behandelte Thema auch noch nicht vollends erschöpft. Ein möglicher Knotenpunkt wäre die Erstellung überarbeiteter Texte auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse und ein Vergleich der Rezeption herkömmlicher und abgewandelter Schulbuchtexte. Würde die Schulbuchforschung weiter in diese Richtung vorgehen, darf optimistisch angenommen werden, dass sich die Arbeitsutensilien für Lehrpersonen, aber vor allem für ihre primären Rezipienten, die Schüler, fortwährend verbessern und folglich eine optimierte Textrezeption anstreben.

### 3.5 Relazione sugli esiti della ricerca, deduzioni e prospettive future

Agli inizi della ricerca si è partiti, sulla base della propria esperienza, dall'ipotesi che i libri di storia, introdotti nelle scuole non siano del tutto comprensibili ai loro ricettori primari – agli alunni. Anche una ricerca di MICHAEL BECKER-MROTZEK ed ERHARD KUSCH nelle scuole professionali ha confermato questa tesi. L'interesse non dovrebbe comunque focalizzarsi sull'alunno e concentrarsi sulle sue capacità e abilità, bensì dovrebbe diagnosticare esplicitamente le cause di eventuali difficoltà di comprensione dello strumento scolastico stesso. Questa premessa ha dato avvio anzitutto a una ricerca linguistica basata sui parametri della grammatica valenziale, che doveva dare una prima visione di eventuali difficoltà all'interno della ricezione. Con tale obiettivo nella ricerca non si voleva ottenere la sola diagnosi sulla comprensione o non-comprensione del testo. Oltre a ciò si voleva stabilire in modo possibilmente preciso attraverso l'analisi linguistica a quale livello sono situate le difficoltà di comprensione. Quest'analisi linguistica si è posta come obiettivo quello di elencare strutture sia grammaticali, lessicali, semantiche che tematiche sulla base delle quali si potesse esaminare la funzione comunicativa di testi concreti. Si è esaminata la regolarità della costruzione testuale nei testi scolastici e il rapporto con la ricezione dei testi. Sulla base dei risultati ottenuti si è elaborato un filone per la ricerca empirica con gruppi scelti di persone. L'interpretazione dei dati ha permesso di stabilire una tipologia delle difficoltà di comprensione e, in un passo successivo, una loro gerarchia.

La ricerca linguistica ha evidenziato che i cinque testi didattici esaminati si distinguono non tanto nella scelta dei contenuti tematici quanto nelle modalità di presentazione sia visiva che linguistica. A proposito delle differenze visive i singoli testi didattici presentano una serie di diversi elementi strutturali che tuttavia non in tutti hanno la stessa distribuzione. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, ad esempio, si caratterizza rispetto agli altri testi per una maggiore presenza di immagini, mentre le parti appellative come compiti e questionari sia da un punto di vista visivo che quantitativo hanno un ruolo secondario. Il *Geschichtsbuch* invece offre un'ampia trattazione critica dei contenuti nelle parti riservate al lavoro didattico.

A tutti i testi scolastici è comune la concentrazione sull'elemento principale del testo. La parte illustrativa varia però molto: con 220.000 lettere per i testi dell'autore e delle fonti

all'interno del capitolo sulla storia romana il *Geschichtsbuch* si trova al primo posto, *Zeitbilder* con 83.000 battute è in confronto modesto. Anche l'organizzazione del testo nei singoli libri è molto differenziata. La maggior parte dei testi distribuisce i contenuti in unità accettabili – diversi paragrafi e brevi capitoli con titoli e note a margine – la cui ampiezza in *Anno* e nel *Geschichtsbuch* oscilla tra 140 e 230 parole, *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* e *Zeitbilder*, che hanno da 380 a 530 parole per paragrafo, richiedono al lettore una maggiore capacità di concentrazione e una più ampia memoria di contesto. *Zeitbilder* e *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* presentano inoltre le frasi più lunghe e superano con una media di più di 17 parole per frase le direttive per il IX anno scolastico. In collegamento a ciò diminuisce anche la leggibilità dei testi. In base a formule matematiche condivise come quelle di FLESCH almeno 2 dei 5 testi scolastici esaminati – *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* e *Zeitbilder* – non rispettano i criteri fissati. Ulteriori criteri, rilevanti per la leggibilità dei testi scolastici, trovano nei testi esaminati uno sviluppo differenziato. Ad esempio *Forum Geschichte* dà particolare importanza alla spiegazione del lessico disciplinare, indica all'interno del testo stesso nuovi concetti marcandoli otticamente. *Zeitbilder* rinuncia in molti casi a questo servizio e offre alla fine del libro un breve indice. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* non dispone di un simile allegato, ma spiega i termini nuovi o stranieri all'interno del testo. Spesso queste aggiunte risultano piuttosto misere e creano confusione poichè sono caratterizzate da mezzi di evidenziazione diversi. Le spiegazioni più dettagliate si trovano nel *Geschichtsbuch*, in *Anno* e in *Forum Geschichte*.

I testi narrativi, per esperienza, sono più facilmente comprensibili di una semplice successione di informazioni. In base all'analisi linguistica *Anno* presenta il maggior numero di indicatori tipici dei testi narrativi, come per esempio espressioni metaforiche, mentre i testi scolastici *Zeitbilder* e *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, già menzionati, si accontentano di un accostamento a livello superficiale di dati nel testo. *Forum Geschichte* è caratterizzato da una struttura viva e ricca di avvenimenti, cosa che si ottiene attraverso il cambio di prospettiva e di stile. In base agli esiti dell'analisi delle ricerche empiriche anche *Anno* e *Forum Geschichte* sono contraddistinti da una presentazione più comprensibile.

L'impiego più massiccio di sussidi visivi è comune soprattutto ai testi più recenti, presenti in particolare in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Non vengono però

stabilite in modo sufficiente le relazioni necessarie tra testo e immagine. Soltanto poco più della metà di tutti i sussidi visivi utilizzati presentano un riferimento implicito ed esplicito all'interno del testo.

I risultati della ricerca linguistica sono stati sottoposti a un'attenta valutazione sulla base del *Hamburger Verständlichkeitskonzept* elaborato da RICHARD BAMBERGER e ERICH VANECEK. Dall'analisi linguistica applicata in base al *Hamburger Verständlichkeitskonzept* risulta che nessuno dei libri di testo presi in esame risponde ai criteri di un ideale libro di testo. Secondo quanto richiesto da BAMBERGER/VANECEK tutti i libri di testo si trovano al di sotto di almeno uno dei criteri rilevanti rispetto al valore di riferimento. Diversi libri di testo pongono richieste troppo alte ai loro ricettori per ciò che riguarda l'elaborazione dei contenuti. *Forum Geschichte* risulta il più vicino allo standard ideale perché riesce a compensare eventuali difficoltà di comprensione con una chiara strutturazione della successione cronologica dei dati presentati e con sussidi didattici presenti in gran numero. *Forum Geschichte* ottiene valori attraenti attraverso una strutturazione varia e ricca soprattutto nei materiali aggiuntivi, mentre testi scolastici come il *Geschichtsbuch*, che vogliono evidenziare soprattutto un elemento, cioè il testo, vengono in gran parte rifiutati. Quei testi che, come *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*, curano in particolare il layout, danno insufficiente importanza alla presentazione contenutistica e all'implementazione significativa.

Da menzionare è la seguente osservazione: i libri di testo, che raggiungono valori pressoché accettabili nelle rubriche *semplicità e strutturazione*, molto spesso rinunciano a sussidi integrativi stimolanti concentrandosi invece di più sull'elemento principale del testo. Perciò contengono molte più informazioni rispetto ai testi che si concentrano soprattutto sulla presentazione grafica. Al contrario quei testi scolastici, che realizzano i criteri di *brevità e pregnanza*, esulano dalle linee guida della concezione suggerita da BAMBERGER/VANECEK.

Con due ricerche indirizzate sia ai docenti che lavorano con i testi scolastici qui analizzati che a un gruppo di alunni dovevano venire confermate conclusioni e affermazioni che sono risultate dalla ricerca linguistica:

- il testo scolastico *Forum Geschichte* è quello più facilmente comprensibile e offre all'alunno sufficienti stimoli che favoriscono la motivazione;

- *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* crea, a proposito della rielaborazione linguistica delle informazioni, le maggiori difficoltà di comprensione e viene ritenuto dagli alunni non chiaro e coerente;
- il testo *Geschichtsbuch* colpisce per l'enorme quantità di informazioni, non piace all'apprendente perché manca di elementi grafici attraenti;
- il testo *Anno* in base ai risultati equilibrati della ricerca linguistica è lo strumento di lavoro più utile tra i testi scolastici esaminati.

Che un'analisi puramente linguistica di materiali di testo possa offrire deduzioni sulla loro ricezione e quindi debba avere la sua validità all'interno della ricerca sui libri di testo lo dimostrano le numerose coincidenze con gli esiti del questionario rivolto ai docenti e anzitutto a quello rivolto agli apprendenti. Mentre i docenti si esprimono in modo molto prudente sui testi scolastici in adozione, poiché in parte sono stati proposti da loro stessi nelle sedute sui libri delle singole scuole o poiché, avendo un confronto professionale con lo strumento didattico, non hanno né la necessaria distanza né possono fare un confronto diretto con gli altri testi qui esaminati, le risposte degli alunni offrono un quadro in genere più chiaro.

A proposito della rappresentazione linguistica, che all'interno del presente lavoro è di interesse primario, gli insegnanti, coinvolti sulla base del *Hamburger Verständlichkeitskonzept*, trovano che il libro di testo *Anno* sia il sussidio didattico più adeguato. La domanda tuttavia, nel suo significato più profondo, partiva dall'assunto che eventuali difficoltà di comprensione non venissero attribuite ai materiali didattici, ma piuttosto ad abilità carenti degli alunni in particolare alle loro carenze di strategie di lettura.

Il questionario degli alunni a tale proposito ha offerto un risultato interessante: parallelamente a domande sulla valutazione dei testi, agli alunni sono state poste domande sulla loro educazione alla lettura. Un confronto tra le difficoltà di comprensione e le abitudini di lettura mette fuori dubbio che non è solo il possesso di strategie di lettura che favorisce la comprensione dei testi scolastici analizzati. Proprio i lettori assidui e gli alunni motivati sottolineano a distanza regolare parole e intere frasi che hanno costituito per loro notevole difficoltà. Questo contraddice in parte all'affermazione dei docenti che i libri di testo sarebbero concepiti per lo più in modo

comprensibile, le difficoltà di ricezione sarebbero, di conseguenza, da attribuire alle capacità e abilità degli alunni. Secondo le affermazioni degli alunni e, in questo caso coerentemente alle indicazioni dei docenti, il libro di testo *Anno accanto a Forum Geschichte* è quello più comprensibile. Anche sulla suddivisione e sulla struttura gli alunni sono favorevoli alle due opere menzionate. A proposito della scelta dei testi più difficili gli alunni danno un giudizio pressoché unanime. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* e in seconda posizione *Zeitbilder* sono stati senza eccezione quei libri la cui lettura ha causato maggiori problemi di comprensione.

Numerose parole straniere e parole non correnti nel linguaggio degli alunni nonché strutture della frase complesse – in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* sono frequenti – che bloccano l'intenzione di stabilire nel processo attivo della ricezione testuale un intreccio testuale coerente e di comprendere l'intenzione dell'autore, sono stati ritenuti dagli alunni coinvolti nella ricerca criteri importanti per la loro valutazione. In questo contesto non ha importanza rilevante fino a che punto i singoli alunni sono stati guidati dai loro interessi personali per i contenuti storici.

## Verzeichnis der Bilder, Tabellen und Darstellungen

<b>Tabelle 1:</b> Übersicht über Schulen und verwendete Schulbücher im Fach Geschichte	Seite 23
<b>Tabelle 2:</b> Elemente in den untersuchten Geschichtsbüchern	Seite 29
<b>Tabelle 3:</b> Übersicht über Elemente und Textstruktur in den untersuchten Schulbüchern	Seite 54
<b>Tabelle 4:</b> Übersicht über die Textlängen einzelner Abschnitte	Seite 71
<b>Tabelle 5:</b> Schwierigkeitsgrade der Texte aus den untersuchten Schulbüchern	Seite 74
<b>Tabelle 6:</b> Token/Type-Verhältnis	Seite 81
<b>Tabelle 7:</b> Auszug aus dem Frequenzwortschatz der untersuchten Schulbücher	Seite 83
<b>Tabelle 8:</b> Erklärtes Fachvokabular in den einzelnen Schulbüchern	Seite 90
<b>Tabelle 9:</b> Informationsgehalt der erläuternden Textkomponenten am Beispiel <i>Senat</i>	Seite 97
<b>Tabelle 10:</b> Gegenüberstellung lexikalisierter metaphorischer Ausdrücke	Seite 103
<b>Tabelle 11:</b> Satzformen in den untersuchten Schulbüchern	Seite 145
<b>Tabelle 12:</b> Frequenz der einzelnen Teilsatzkategorien in den untersuchten Schulbüchern	Seite 148
<b>Tabelle 13:</b> Messverfahren zu Leseverstehensprozessen	Seite 178
<b>Tabelle 14:</b> Leseerfahrungen	Seite 253
<b>Darstellung 1:</b> Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert (Hg.): <i>Geschichtsbuch</i> . Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Berlin: Cornelsen, 1992.	Seite 35
<b>Darstellung 2:</b> Askani, Bernhard/Wagener, Elmar (Hg.): <i>Anno 1</i> . Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. Braunschweig: Westermann, 1994.	Seite 39
<b>Darstellung 3:</b> Regenhardt, Hans-Otto (Hg.): <i>Forum Geschichte</i> . Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin: Cornelsen, 2000.	Seite 46
<b>Darstellung 4:</b> Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike: <i>Zeitbilder 5</i> . Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters. Wien: ÖBV, 2003.	Seite 49
<b>Darstellung 5:</b> Pokorny, Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg: <i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart</i> . Linz: Veritas, <sup>2</sup> 2005.	Seite 51

<p><b>Darstellung 6:</b> Der Aufbau der römischen „familia“. In: Regenhardt, Hans-Otto (Hg.): <i>Forum Geschichte</i>. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin: Cornelsen, 2000. S. 135.</p>	Seite 67
<p><b>Grafik 1:</b> Mengenverhältnis von Text und Bild</p> <p><b>Grafik 2:</b> Bildtypen in den untersuchten Schulbüchern</p> <p><b>Grafik 3:</b> Semantische Verkoppelung von Text und Bild</p> <p><b>Grafik 4:</b> Verteilung der Abbildungen mit und ohne Verweis</p> <p><b>Grafik 5:</b> Schnittmengen im Wortschatz der untersuchten Schulbücher</p> <p><b>Grafik 6:</b> Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch <i>Anno</i></p> <p><b>Grafik 7:</b> Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch <i>Durch die Vergangenheit zur Gegenwart</i></p> <p><b>Grafik 8:</b> Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch <i>Forum Geschichte</i></p> <p><b>Grafik 9:</b> Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch <i>Geschichtsbuch</i></p> <p><b>Grafik 10:</b> Verteilung der Wortarten im Unterrichtsbuch <i>Zeitbilder</i></p> <p><b>Grafik 11:</b> Kohäsion vs. Kohärenz</p> <p><b>Grafik 12:</b> Progression mit durchlaufendem Thema</p> <p><b>Grafik 13:</b> Progression mit abgeleitetem Thema</p> <p><b>Grafik 14:</b> Verteilung der Wortbildungstypen in den untersuchten Schulbüchern</p> <p><b>Grafik 15:</b> Zusammenfassende Vergleichswerte der Schreibtischstudie</p> <p><b>Grafik 16:</b> Vergleich der Werte zur sprachlichen Darstellung</p> <p><b>Grafik 17:</b> Vergleich der Werte zur Gliederung der Schulbücher</p> <p><b>Grafik 18:</b> Vergleich der Werte zur inhaltlichen Darstellung der Schulbücher</p> <p><b>Grafik 19:</b> Vergleich der Werte zur stilistischen Darstellung der Schulbücher</p> <p><b>Grafik 20:</b> Vergleich der Verständlichkeitsschwierigkeiten</p> <p><b>Grafik 21:</b> Zusammenfassende Vergleichswerte</p> <p><b>Grafik 22:</b> Ursachen für Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Schüler</p> <p><b>Grafik 23:</b> Interesse der Eltern an Bildung und schulische Leitung: Realgymnasium</p> <p><b>Grafik 24:</b> Interesse der Eltern an Bildung und schulische Leistungen: Oberschule für Geometer</p> <p><b>Grafik 25:</b> Interesse der Eltern an den Bereichen des Schulalltages</p> <p><b>Grafik 26:</b> Unterstützungsmaßnahmen der Eltern</p> <p><b>Grafik 27:</b> Interesse der Schüler an Geschichte und Politik sowie Motivation im Unterricht</p> <p><b>Grafik 28:</b> Von den Schülern bevorzugte Unterrichtsmethoden</p>	<p>Seite 58</p> <p>Seite 64</p> <p>Seite 66</p> <p>Seite 68</p> <p>Seite 83</p> <p>Seite 85</p> <p>Seite 85</p> <p>Seite 86</p> <p>Seite 86</p> <p>Seite 87</p> <p>Seite 114</p> <p>Seite 123</p> <p>Seite 123</p> <p>Seite 125</p> <p>Seite 175</p> <p>Seite 201</p> <p>Seite 201</p> <p>Seite 202</p> <p>Seite 202</p> <p>Seite 204</p> <p>Seite 204</p> <p>Seite 205</p> <p>Seite 213</p> <p>Seite 213</p> <p>Seite 214</p> <p>Seite 215</p> <p>Seite 215</p> <p>Seite 217</p>

<b>Grafik 29:</b> Präferenzen der Schüler im Hinblick der Bücher als Lerngrundlage	Seite 219
<b>Grafik 30:</b> Kohäsionsleistungen der untersuchten Schulbücher	Seite 220
<b>Grafik 31:</b> Einflussfaktoren des Textverstehens	Seite 236
<b>Grafik 32:</b> Anregungen zum Lesen innerhalb der Schule	Seite 248
<b>Grafik 33:</b> Lesefunktionen	Seite 251
<b>Grafik 34:</b> Leseanlässe	Seite 252
<b>Grafik 35:</b> Vergleich Lesehäufigkeit Grundschule - Mittelschule	Seite 254

## Bibliografie

### Primärliteratur

- Askani, Bernhard/Wagener, Elmar** (Hrsg.): *Anno 1*. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. Braunschweig: Westermann, 1994.
- Martin, Jochen/Zwölfer, Norbert** (Hrsg.): *Geschichtsbuch*. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Berlin: Cornelsen, 1992.
- Pokorny, Hans/Pokorny, Renate/Pokorny, Alexander/Lemberger, Michael/Lobner, Georg**: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*. Linz: Veritas, <sup>2</sup>2005.
- Regenhardt, Hans-Otto** (Hrsg.): *Forum Geschichte*. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin: Cornelsen, 2000.
- Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike**: *Zeitbilder 5*. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Von den Anfängen der Geschichte der Menschen bis zum Ende des Mittelalters. Wien: ÖBV, 2003.

### Nachschlagewerke

- Duden**. *Die Grammatik*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, <sup>6</sup>1998.
- Weinrich, Harald**: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, <sup>3</sup>2005.

### Monografien und Sammelwerke

- Adamzik, Kirsten**: *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer, 2004. (= Germanistische Arbeitshefte 40)
- Aristoteles**: *Poetik*. Stuttgart: Reclam, 1982.
- Altmann, Hans/Kemmerling, Silke**: *Wortbildung fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>2</sup>2005.
- Bamberger, Richard**: *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv&hpt VerlagsgesmbH & Co. KG, 2000.

- Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst:** *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern.* Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: ÖBV, 1998.
- Bamberger, Richard/Vanecek, Erich:** *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache.* Wien: J&V, 1984.
- Barthes, Roland:** *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn.* Kritische Essays. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1996.
- Baurmann, Jürgen:** *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht.* Fulda: Klett/Kallmeyer, 2009.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd** (Hrsg.): *Leseförderung in der Berufsbildung.* Duisburg: Gilles % Francke, 2006. (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik)
- Benito, Agustin Escolano:** *The manual as text: The construction of an identity.* In: **Van Gorp, Angelo/Depaepe, Marc** (Hrsg.): *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, <sup>4</sup>2009. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) S. 37-49.
- Best, Karl-Heinz:** *LinK. Linguistik in Kürze mit einem Ausblick auf die Quantitative Linguistik. Skript.* Lüdenscheid: RAM-Verlag, <sup>5</sup>2008.
- Best, Karl-Heinz:** *Sind Wort- und Satzlänge brauchbare Kriterien der Lesbarkeit von Texten?* In: **Wichter, Sigurd/Busch, Albert** (Hrsg.): *Wissenstransfer - Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis.* Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 2006, S. 21-31.
- Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide:** *Einführung in die Geschichtswissenschaft I.* Opladen: Westdeutscher Verlag, <sup>5</sup>1989.
- Borries, Bodo von:** *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002.* Neuried: Ars Una, 2005. (= Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik 9)
- Borries, Bodo von:** *Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen.* In: **Handro, Saskia/Schönemann, Bernd** (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung.* Berlin: LIT, 2006. (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16)
- Borris, Bodo von:** *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland.* Wannheim: Juventa, 1995.
- Brinker, Klaus:** *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Berlin: Erich Schmidt, <sup>5</sup>2001. (=Grundlagen der Germanistik 29)

- Choppin, Alain:** *Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern*. In: **Fritzsche, Peter:** *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1992. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 75)
- de Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich:** *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- Depaepe, Marc/Van Gorp, Angelo:** *Einleitung: Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. In: **Van Gorp, Angelo/Depaepe, Marc** (Hrsg.): *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, <sup>4</sup>2009. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) S. 9-15.
- Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Donalies, Elke:** *Basiswissen Deutsche Wortbildung*. Tübingen/Basel: A. Francke, 2007.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf:** *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1999.
- Erben, Johannes:** *Einführung in die deutsche Wortbildung*. Berlin: Erich Schmidt, <sup>5</sup>2006. (= Grundlagen der Germanistik 17)
- Felder, Ekkehard:** *Von der Sprachkrise zur Bilderkrise. Überlegungen zum Text-Bild-Verhältnis im Paradigma der pragmasemiotischen Textarbeit*. In: **Müller, Friedrich** (Hrsg.): *Politik, [Neue] Medien und die Sprache des Rechts*. Berlin: Duncker und Humblot, 2007. (= Schriften zur Rechtstheorie).
- Fittkau, Bernd:** *Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung*. Band 2. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft, 1993.
- Fritzsche, Peter:** *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1992. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 75)
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana:** *Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh, 2009.

- Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana:** *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation.* Paderborn: Schöningh, 2009.
- Garbe, Christine/Philipp, Maik/Ohlsen, Nele:** *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende.* Paderborn u.a.: Schöningh, 2009.
- Glas, Alexander:** *Vom Lesetext zum Textverständnis. Die Rolle der Bilder als Orientierungsmuster.* In: *Kunst + Unterricht*, Jg. 2007/309/310. S. 39-42.
- Graefen, Gabriele/Liedke, Martina:** *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache.* Tübingen/Basel: A. Francke, 2008.
- Graf, Werner:** *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz.* Münster: LIT, 2004.
- Graf, Werner:** *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioografien der Fernsehgeneration.* In: **Rosebrock, Cornelia** (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation.* Weinheim: Juventa, 1995.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina** (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim/München: Juventa, 2002.
- Häußler, Gertrud:** *Die konstitutive Funktion der Frage nach der Eigenart des Schulbuchs für die Schulbuchforschung: Vier Erklärungsansätze zur Diskussion.* In: **Van Gorp, Angelo/Depaepe, Marc** (Hrsg.): *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) S. 51-65.
- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd** (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung.* Berlin: LIT, 2006. (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16)
- Heinze, Carsten/Matthes, Eva** (Hrsg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)
- Heinze, Carsten/Matthes, Eva** (Hrsg.): *Das Bild im Schulbuch.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)
- Hesper, Werner/Böhm, Jenette** (Hrsg.): *Handbuch der Schulbuchforschung.* Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen:** *Studien zu Einzelschulen.* In: **Hesper, Werner/Böhm, Jenette** (Hrsg.): *Handbuch der Schulbuchforschung.* Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Hurrelmann, Bettina:** *Leseleistung – Lesekompetenz.* In: **Praxis Deutsch**, 176. S. 10-21.

- Hurrelmann, Bettina:** *Sozialisation: individuelle Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation.* In: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen.* Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie, 1999, 4,1. S. 112.
- Kessel, Katja/Reimann, Sandra:** *Basiswissen deutsche Gegenwartssprache.* Tübingen und Basel: A. Francke, 2005.
- Killus, Dagmar:** *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern.* Münster: Waxmann, 1998.
- Köcher, Renate:** *Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche.* In: *Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren.* Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1993. S. 215 - 310.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.):** *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.* Neuried: Ars Una, 2007.
- Kühn, Peter:** *Primär- und Sekundärsprachliche Grundwortschatzlexikographie: Probleme, Ergebnisse, Perspektiven.* In: **Wiegand, Ernst Herbert** (Hrsg.): *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie IV.* Hildesheim/New York: Georg Olms, 1984. (= Germanistische Linguistik 1-3/83) S. 239-306.
- Kühn, Peter:** *Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung.* Tübingen: Niemeyer, 1979.
- Kurz, Gerhard:** *Metapher, Allegorie, Symbol.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>6</sup>2009. (= Kleine Reihe V&R 4032)
- Lakoff, George/Johnson, Mark:** *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern.* Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 1998.
- Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hrsg.):** *Grundlagen der Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider, 2005.
- Langer, Inghard:** *Verständlich informieren – Ein Beispiel empirischer Forschung.* In: **Fittkau, Bernd:** *Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung.* Band 2. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft, 1993. S. 378–401.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard:** *Sich verständlich ausdrücken.* München/Basel: Ernst Reinhardt, <sup>8</sup>2006.

- Laubig, Manfred/Peters, Heidrun/Weinbrenner, Peter:** *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.* Bielefeld: Universität Bielefeld, 1986.
- Lenhard, Wolfgang** (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses.* Göttingen: Hofgreve, 2009.
- Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren.* Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1993.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.:** *Studienbuch Linguistik.* Tübingen: Max Niemeyer, 52004. (= Reihe Germanistische Linguistik 121)
- Meibauer, Jörg:** *Einführung in die germanistische Linguistik.* Stuttgart: Metzler, 2002.
- Müller, Friedrich** (Hrsg.): *Politik, [Neue] Medien und die Sprache des Rechts.* Berlin: Duncker und Humblot, 2007. (= Schriften zur Rechtstheorie).
- Nerlich, Brigitte/Todd, Zazie/Herman, Vimala/Clarke, David D.:** *Polysemy. Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language.* Berlin/New York: de Gruyter, 2003.
- Pandel, Hans-Jürgen:** *Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität.* In: **Handro, Saskia/Schönemann, Bernd** (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung.* Berlin 2006. S. 15-37.
- Pandel, Hans-Jürgen:** *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht.* Schwalbach: Wochenschau,<sup>3</sup>2006. (= Reihe Methoden historischen Lernens)
- Pandel, Hans-Jürgen:** *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I.* Schwalbach: Wochenschau, 2008. (= Reihe Methoden historischen Lernens)
- Pelz, Heidrun:** *Linguistik. Eine Einführung.* Hamburg: Hoffmann & Campe, 1999.
- Rauch, Martin/Tomaschewski, Lothar:** *Schulbücher für den Sachunterricht. Überblick – Analysen – Entscheidungshilfen.* Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V., 1986. (= Beiträge zur Reform der Grundschule 66)
- Rauch, Martin/Wurster, Ekkehard** (Hrsg.): *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht.* Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1997. (= Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3)
- Römer, Christine:** *Morphologie der deutschen Sprache.* Tübingen/Basel: A. Francke, 2006.

- Rosebrock, Cornelia:** *Wege zur Lesekompetenz.* In: **Beiträge Jugendliteratur und Medien**, 2, 2003. S. 85.95.
- Rosebrock, Cornelia** (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation.* Weinheim: Juventa, 1995.
- Sachs-Hombach, Klaus** (Hrsg.): *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005.
- Sauer, Michael:** *Bilder im Geschichtsunterricht.* Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2000.
- Schäffer, Burkhard:** *Erziehungswissenschaft.* In: **Sachs-Hombach, Klaus** (Hrsg.): *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005. S. 213-225.
- Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra** (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Schierl, Thomas:** *Text und Bild in der Werbung. Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten.* Köln: Halem, 2001.
- Schnörch, Ulrich:** *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografische Aufarbeitung.* Tübingen: Gunter Narr, 2002. (= Studien zur Deutschen Sprache 26)
- Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia** (Hrsg.): *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern.* Bad Feilnbach: Eigenverlag, 2005. (= Themenhefte Geschichte 1)
- Schwarz, Monika/Chur, Jeannette:** *Semantik. Ein Arbeitsbuch.* Tübingen: Gunter Narr, <sup>5</sup>2007.
- Searle, John R.:** *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982.
- Sieber, Peter** (Hg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt.* Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer, 1994. (= Reihe Sprachlandschaft, 12)
- Stöckl, Hartmut:** *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text.* Berlin: de Gruyter, 2004. (= Linguistik, Impulse und Tendenzen)
- Van Gorp, Angelo/Depaep, Marc** (Hrsg.): *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, <sup>4</sup>2009. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)

**Vater, Heinz:** *Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten.* München: Wilhelm Fink, <sup>2</sup>1994.

**Volmert, Johannes** (Hrsg.): *Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge.* München: Fink, <sup>4</sup>2000.

**Wellenreuther, Martin:** *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. (= Grundlagen der Schulpädagogik, 50)

**Wiater, Werner** (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)

**Wiater, Werner:** *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung.* In: **Wiater, Werner** (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. S. 11-21.

**Weinhold, Swantje:** *Schriftspracherwerb.* In: **Lange, Günter/Weinhold, Swantje** (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider, 2005. S. 2 – 33.

**Wichter, Sigurd/Busch, Albert** (Hg.): *Wissenstransfer - Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis.* Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 2006.

**Wiegand, Ernst Herbert** (Hrsg.): *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie IV.* Hildesheim/New York: Georg Olms, 1984. (= Germanistische Linguistik 1-3/83)

**Willenberg, Heiner:** *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts.* Baltmannsweiler: Schneider, 2007.

**Winkler, Iris:** *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

#### **Beiträge in Zeitschriften:**

**Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard:** *Sachtexte lesen und verstehen.* In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundierung*, Jg. 2007/1. S. 31-38.

**Brakemann, Holger/Saubier, Dagmar:** *Schulbücher im Test – Aufgaben und Arbeit der Stiftung Warentest. Eine Erwiderung auf Karl Heinrich Pohl.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 2009/60/1. S. 42-45.

- Choppin, Alain:** Introduction. In: *Manuels scolaires. États et sociétés, Histoire de l'Éducation*, 58, S. 5.
- Diabeté, Koniba:** *Versuch zu einem integrativen Textverständnis als Rahmenmodell für die Beschreibung von Texten.* In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie – Praxis – Dokumentation*, Jg. 2007/35. S. 334-346.
- Felder, Ekkehard:** Recherchieren – verstehen – erklären. Ein Schreibprojekt im Kommunikationsbereich Wirtschaft. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 2003/30, 179. S. 50-55.
- Flesch, Rudolph:** *A New Readability Yardstick.* In: *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 1948. S. 221-233.
- Finke, Peter:** *Misteln, Wälder und Frösche: Über Metaphern in der Wissenschaft.* In *metaphorik.de* 4/2003. S. 45-65.
- Fix, Martin:** *Verständlich formulieren.* In: *Praxis Deutsch*, Jg. 2003/30, 179. S. 4-11.
- Geiss, Peter:** *Multiperspektivität und Komplementarität. Das Geschichtsbuch als Herausforderung für Autoren und Herausgeber.* In: *Dokumente*, Jg. 2006/62/5. S. 97-103.
- Günther-Arndt, Hilke:** *Lehren und Lernen mit dem Schulbuch im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 2008/59/1. S. 4-20.
- Hartmann, Erich/Niedermann, Albin:** *Leseflüssigkeit - Baustein zum erfolgreichen Textverstehen.* In: *MitSprache*, Jg. 2008/1. S. 62-65.
- Hartmann, Ulrike/Sauer, Michael/Hasselhorn, Marcus:** *Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 2009/2. S. 321-342.
- Jost, Jörg:** *Wann verstehen, wann interpretieren wir Metaphern?* In: *metaphorik.de* 15/2008, S. 125-140.
- Kneiβl, Daniela:** *„Ein Höchstmaß an visueller Anschaulichkeit?“ Das historische Bildmaterial im gemeinsamen Geschichtsbuch.* In: *Dokumente*, Jg. 2006/62/5. S. 88-92.
- Kühn, Peter:** *Notwendigkeit, Verwendung und Gebrauchswert von Grundwortschatzbüchern.* In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 9.2. S. 164-179. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 1981.

- Leitner, Judith:** *Die Verständlichkeit von Schulbuchtexten – Ergebnisse einer empirischen Analyse.*  
In: *Erziehung und Unterricht, österreichische pädagogische Zeitschrift*, Jg. 2008/158/9-10. S. 708-714.
- Meyer, Christoph:** „Schulbücher sind keine Joghurtbecher“. *Stellungnahme zum Schulbuchtest der Stiftung Warentest.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 2009/60/1. S. 38-42.
- Mikk, Jaan:** *Sentence length for revealing the cognitive load reversal effect in text comprehension.*  
In: *Educational studies*, Jg. 2008/34/2. S. 119-129.
- Pohl, Karl:** *Die „Stiftung Warentest“ und die deutschen Schulgeschichtsbücher. Ein exemplarisches Beispiel für einen misslungenen Test.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Jg. 2009/60/1. S. 32-38.
- Rauschert, Karl-Heinz:** *Texte lesen und verstehen.* In: *Förderschulmagazin*, Jg. 2006/7-8. S. 14-18.
- Rüsen, Jörn:** *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts.* In: *Internationale Schulbuchforschung*, Jg. 14 (1992) 3. S. 237-250.
- Schmid, Heinz Dieter:** *Das Geschichtsbuch aus der Sicht des Schulbuchautors und Herausgebers.*  
In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 34 (1983) 9. S. 585-598.
- Schreiber, Waltraud:** *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 2008/54. S. 198-212.
- Warkentin, Tatjana:** *Textchecker.* In: *Förderschulmagazin*, Jg. 2008/6. S. 6-12.
- White, George:** *Choosing textbooks.* In: *Journal of Geography in Higher Education*, Jg. 2008/32/3. S. 349-351.
- Wunderer, Otto:** *Das Geschichtsbuch an Südtirols Oberschulen – ein Dilemma.* In: *Information*, Jg. 2000/21/1. S. 24-32.

### Beiträge im Internet

[http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/fruehling98/sams\\_thon.htm](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling98/sams_thon.htm), gesehen am 17. Juli 2009.

**Grütz, Doris:** *Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung.* In: **Linguistik online** 21, 4/04, gesehen am 22. Januar 2011.

**Limmroth-Kranz, Susanne:** *Lesen im Lebenslauf. Lesesozialisation und Leseverhalten von 1930 – 1996 im Spiegel lebensgeschichtlicher Erinnerungen.* Dissertation an der Universität Hamburg. Einsehbar unter: <http://webdoc.gwdg.de/ebook/fk/1999/limmroth-kranz/pub2.html>, gesehen am 24. Januar 2011.

## Danksagung

Ein Dank gebührt all jenen, welche mich in der Zeit meines Forschungsdoktorates immer wieder tatkräftig unterstützt und in meinem Vorhaben motiviert haben, allen voran Herr Prof. Dr. Dr. Dr. Werner Wiater, der mich auf den interessanten Bereich der Schulbuchforschung aufmerksam gemacht hat und immer ein offenes Ohr für meine Fragen hatte. Auch meinem Vater muss gedankt werden, der mir über all die Jahre hinweg in allen Bereichen unter die Arme gegriffen und mich darüber hinaus mit Informationen aus dem Schulleben versorgt hat. Eine besondere Erwähnung gebührt auch Frau Prof. Dr. Annemarie Augschöll, die mich überhaupt erst dazu motiviert hat, diesen Weg einzuschlagen.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich, Sylvia Rottensteiner, erkläre hiermit an Eides statt im Sinne des Artikels 47 des D.P.R. Nr. 445/2000, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken und Formulierungen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Mir ist bewusst, dass ein Verstoß rechtliche Konsequenzen nach sich zieht.

---

Datum

---

Unterschrift

## *Sylvia Rottensteiner* ▪ *Lebenslauf*

### *Ausbildung*

1980 - 1985      *Grundschule* in Steinegg  
 1985 - 1988      *Mittelschule* in Blumau  
 1988 – 1993      *Realgymnasium* in Bozen  
 1993 – 2002      Studium der Deutschen Literatur an der  
                          *Universität Innsbruck, Konservatorium* in  
                          Bozen: Fachrichtung Gesang  
 2009 – 2012      *Forschungsdoktorat* in  
                          Erziehungswissenschaften an der  
                          FUB mit Schwerpunkt Schulbuchforschung/  
                          Sprachwissenschaft

### *Berufserfahrung*

1994 - 1998      Angestellte in der *Buchhandlung Athesia*  
 1998 – 2000      Freie Mitarbeiterin des Vereins *ABC Aktion*  
                          *Bozen Centrum* (Werbeorgan der Bozner  
                          Kaufleutevereinigung)  
 1999 – z.Z.      Eintritt in den Schuldienst (Mittelschule und  
                          Gymnasium)  
                          Unterrichtsschwerpunkte: Deutsch,  
                          Geschichte, Geografie, Musikerziehung und  
                          Latein

### *Publikationen*

**Rottensteiner, Johann/Rottensteiner, Sylvia:** *Die Schulgeschichte der Gemeinde Karneid. Von den Anfängen bis zur Zeit des Faschismus. Bearbeitete Auszüge aus der Dissertation von 1986.* In: **Annemarie Augschöll** (Hrsg.) (in press). *Reglementierung und Bemühungen vor Ort – Institutionalisierte Bildung in Südtirol und im Trentino.* Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2010.

**Rottensteiner, Sylvia:** *Structure, function and readability of new textbooks in relation to comprehension.* In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 2, Issue 2, 2010, Pages 3892-3898.

**Rottensteiner, Sylvia:** *Wissenschaftssprache und kulturelle Determiniertheit.* In: Wiater, Werner (in press)

**Rottensteiner, Sylvia:** *Johann Rottensteiner – Von der Hobelbank zum Direktorenpult.* In: **Annemarie Augschöll** (Hrsg.) (in press): *Schule, Ausbildung und Beruf im Kontext mannigfaltiger Bedingungsfelder 1. Zwanzig lebensgeschichtliche Erinnerungen Südtiroler Lehrerinnen und Lehrer.* Brixen: Weger, 2012.

**Sylvia Rottensteiner:** *Maria Nicolussi, insegnante di scuole elementari/organizzatrice, ispettrice delle scuole segrete/editoria, Alto Adige* (Sammelband, in press)

**Sylvia Rottensteiner:** *Michael Gamper, sacerdote/pubblicista/combattente per il gruppo di lingua tedesca sotto il fascismo e il nazionalsocialismo, Alto Adige* (Sammelband, in press)