

# DAS SCHULBUCH ALS TEXTLINGUISTISCHER FORSCHUNGSGEGENSTAND

*Nelly HEER (Genf)*

## 1. EINLEITUNG

Wissensvermittlung geschieht in unserer auf Schriftlichkeit basierenden Gesellschaft überwiegend durch (geschriebene) Texte. Sowohl in den geisteswissenschaftlichen wie auch in den naturwissenschaftlichen Fächern steht die Arbeit mit und an Texten im Mittelpunkt, wenn es darum geht Wissen zu transferieren. Eine zentrale Rolle kommt in der institutionellen Bildung dabei dem Schulbuch zu, in dem über aufwendige Zulassungsverfahren gültig gemachtes Wissen an die nächste Generation weitergegeben wird.<sup>1</sup> Becker-Mrotzek stellt jedoch fest, dass „trotz der herausragenden Rolle, die Schulbücher im schulischen Kontext spielen, die Schulbuchforschung nach wie vor große Desiderate auf[weist]“ (Becker-Mrotzek 2000, S. 698). So liegt „aus linguistischer Sicht [...] bisher keine umfassende Untersuchung der Textstruktur von Schulbüchern vor“ (Becker-Mrotzek 2000, S. 698). Dem gegenüber steht das Fazit einer anfangs der 90er Jahre in Wien durchgeführten Schulbuchenquete, wo man feststellte, dass die Literatur zur Schulbuchforschung hinsichtlich ihrer Quantität sehr beeindruckend ist (Olechowski 1995, S. 265).<sup>2</sup> Und tatsächlich dürfte derjenige, der unter dem Stichwort *Schulbuch* nach wissenschaftlicher Literatur sucht – konfrontiert mit einer nahezu unüberschaubaren Menge an Publikationen – dieser Feststellung zustimmen.

Der vorliegende Beitrag versucht nun zwischen diesen Extrempositionen (Mangel oder Überfluss) zu vermitteln, indem er insbesondere auf die textuellen Aspekte des Schulbuchs und deren (Nicht-)Behandlung in der Forschung eingeht. Auf diese Weise soll einerseits auf das Potential textlinguistischer Untersuchungen am Schulbuch hingewiesen und andererseits der Nutzen einer gegenseitigen Beachtung der beiden Disziplinen – Schulbuchforschung und Textlinguistik –, die bis anhin getrennte Wege gingen und die Ergebnisse der anderen ignorierten, aufgezeigt werden. Ein Hinweis auf das

---

<sup>1</sup> Je nach Land bzw. Bundesland (D) oder Kanton (CH) gibt es verschiedene Arten von Zulassungsverfahren, die einen unterschiedlichen Grad an staatlicher Kontrolle aufweisen.

<sup>2</sup> Vgl. auch die Bibliographie auf [www.schulbuchprojekt.net](http://www.schulbuchprojekt.net).

zurzeit in diesem Kontext entstehende Dissertationsprojekt der Autorin,<sup>3</sup> welches die Schulbuchstruktur einzelner Fächer kontrastiv untersucht, schließt den Beitrag.

## 2. DER WOHL BESTGEPLANTE UND -KONTROLLIERTE „TEXT“

### 2.1 Einflussfaktoren für die Textgestaltung

Das Schulbuch ist ein äußerst geplanter und kontrollierter Text, dem „auf dem Weg von der Entwicklung durch die Mühlen der staatlichen Schulbuchzulassung und die Druckpressen der Verlage bis in die Hand des Lehrers und in die Köpfe der Schüler vielfache Grenzen gesetzt“ (Handor / Schönemann 2006, S. 5) sind. So will

bei der Abfassung eines Schulbuches [...] eine Mehrzahl von Gesichtspunkten beachtet sein, die miteinander nicht immer aufs beste harmonisieren: Die **Fachwissenschaft** verlangt Vollständigkeit und Exaktheit, die Ökonomie des Lernens Kürze und Vereinfachung; der Themenkatalog der **verbindlichen Richtlinien** entspricht nur selten dem, was die Fachhistoriker für unabdingbar halten; dem **Autor** schwebt ein umfangreiches, glänzend ausgestattetes Buch vor, der **Verleger** darf einen gewissen Preis nicht überschreiten; **Herausgeber und Verfasser** denken an ein grundstürzend neues Konzept, die **Verlagsredakteure** an die traditionell denkenden Abnehmer (Rohlfes 2005, S. 319; Hervorhebungen N. H.).

Um all diesen indirekten und direkten Einflüssen und den Vorgaben (Höhne 2003, S. 65)<sup>4</sup> gerecht zu werden, greift das gängige Modell der sprechakttheoretischen Orientierung an der Intention des Senders zu kurz. Notwendig ist eine pragmatisch orientierte Textlinguistik, die das Vorhandensein differenzierterer Einflussfaktoren vorsieht. Deshalb soll hier das Einflussfaktorenmodell von Adamzik (im vorliegenden Band) hinzugezogen und mit einem Modell aus der Schulbuchforschung (vgl. Abb. 1) (Hessenauer 2006, S. 269) verglichen werden.

Abgesehen davon, dass sich die einzelnen Vorgaben genau benennen lassen und die Vernetzungen in diverse Richtungen (Lehrpläne, Richtlinien, Gesetze, Gutachten, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Texte, Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch usw.) konkretisierbar sind, fällt bei der Betrachtung des Einflussfaktorenmodells von Adamzik auf, dass ein Aspekt beim Schulbuch besonders in den Vordergrund tritt, der der *Vorgaben*. Dies einerseits quantitativ (vgl. Abb. 1), vor allem jedoch qualitativ, da das Nichteinhalten

---

<sup>3</sup> Textuelle Repräsentation von Wissen im institutionellen Vermittlungskontext. Zur Architektur von Schulbüchern.

<sup>4</sup> Höhne spricht hier von einer „Dikursarena“.

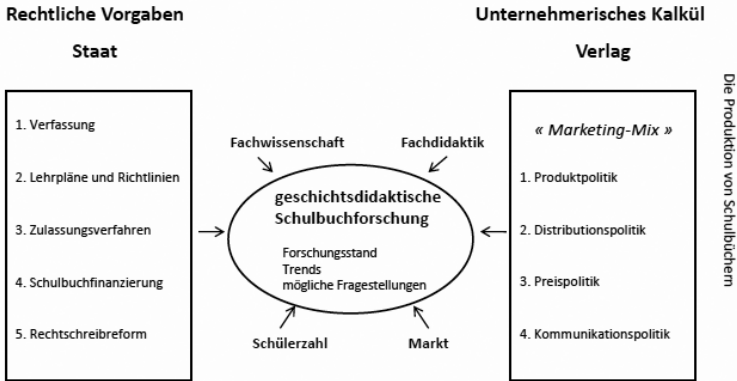


Abb. 1

der Vorgaben verheerende Auswirkungen bzw. die Nicht-Zulassung und somit fehlende Einnahmen zur Folge haben kann.

Ein weiterer Aspekt, den es hervorzuheben gilt, ist die *individuelle Absicht* bzw. sind die *individuellen Absichten*, die, wie oben erwähnt, mit der Produktion eines Schulbuches verbunden sind. Neben all den genannten Instanzen muss allerdings noch von einer größeren Menge von individuellen Absichten ausgegangen werden, da hinter den meisten dieser Instanzen eine Gruppe von Personen mit wiederum unterschiedlichen Intentionen steht. So ist es heute kaum mehr denkbar, dass ein einzelner Autor ein Schulbuch schreibt; hinter jedem fertigen Produkt steht ein Team, das außer aus Schreibern vor allem auch aus Grafikern, Typographen und Illustratoren besteht, die idealerweise als Ko-Autoren fungieren und bei der Produktion von Beginn weg mit einzubeziehen sind (vgl. Nodari 2008, S. 4–7). Ähnliches gilt für die anderen erwähnten Instanzen (Fachwissenschaftler, Herausgeber, Verleger usw.).

Direkt mit dieser Vielzahl und Heterogenität individueller Absichten der an der Schulbuchproduktion Beteiligten verbunden ist natürlich die *kommunikative Aufgabe*, die – das liegt in der Natur des Schulbuches – ebenfalls in den Plural gesetzt werden sollte. Denn selten lässt sich bei der Produktion eines Schulbuches eine *einzig*e kommunikative Aufgabe formulieren, es sei denn diese, eine „im Dienste der Jugend methodisch aufbereitete Textart“ (Bamberger 1995, S. 47) – mit der Präzisierung des Faches und der Stufe – zu verfassen. Dabei muss beachtet werden, dass Schulbücher grundsätzlich *mehrfach adressiert* sind und sich als Lern- und Lehrmedium sowohl an Schüler als auch an Lehrer richten. Dies bedeutet, dass sie ganz unterschiedlichen Anforderungen zu genügen haben, was eine Herausforderung für die Schulbuchautoren dar-

stellt. Eine mögliche Lösung des Problems ist, die entsprechenden Informationen für die Lehrer in so genannten Lehrerhandbüchern unterzubringen (vgl. Kap. 3), oft bleibt diese adressatenspezifische Aufteilung jedoch aus Kostengründen aus.

Auf Seiten der Schüler gilt es einen weiteren Aspekt zu berücksichtigen: die (heute zunehmend größere) Heterogenität der Klassen und die damit verbundene Forderung nach differenziertem Unterricht.<sup>5</sup> Nicht zuletzt spielt auch die Schülerzahl eine wichtige Rolle, indem sie überhaupt darüber entscheidet, ob ein Schulbuch produziert wird. So fehlen teilweise bis heute aufgrund des zu kleinen Marktes Lehrmittel für den bilingualen Unterricht in bestimmten Sprachkombinationen.

Die hier hervorgehobenen Aspekte zeigen auf, dass „die Entstehung eines Schulbuches [...] von hundert Kompromissen begleitet [ist] und die Schulbuchanalyse [...] die Pflicht [hat], solche Zwänge nicht zu ignorieren“ (Rohlfes 2005, S. 319). Als Produkt gesellschaftlicher Prozesse (Schallenberg / Stein 1978) einerseits und Medium des Kulturtransfers zwischen Generationen andererseits kann das Schulbuch nicht nur aus seinem immanenten Datenbestand analysiert und beurteilt werden, sondern muss immer in seinem *gesellschaftlichen Kontext* gesehen werden. Damit wird nicht nur dem Kommunikat und den direkt beteiligten Kommunikanten – Textproduzent(en) und Textrezipient(en) – Beachtung geschenkt, sondern der ganze Kontext miteinbezogen: „Schulbuchforschung ist Kontextforschung“ (Schallenberg 1976, S. 4), eine Einsicht, die auch die Textlinguistik vermehrt beachten sollte.

## 2.2 Externe und interne Vernetzungen, Intertextualität

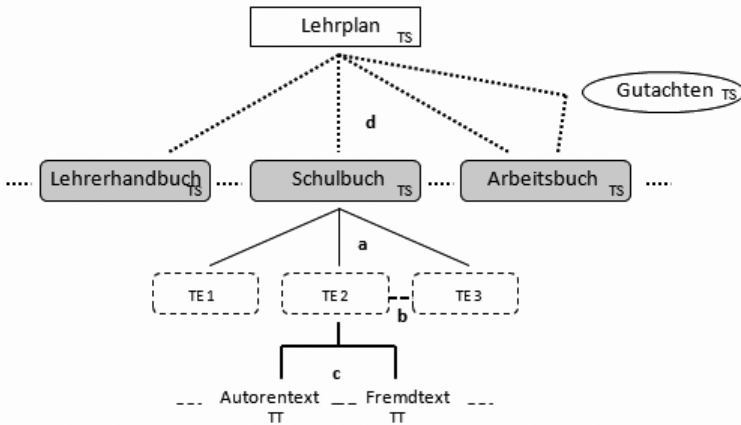
Schulbücher sind Musterbeispiele von Intertextualität, die auf mehreren Ebenen auftreten kann. Zuerst seien hier die bereits vielfach erwähnten *externen Vernetzungen* bzw. die Intertextualität zwischen einzelnen Textsorten genannt (vgl. Relation *d* in folgendem Schema, siehe Abb. 2 auf S. 475).<sup>6</sup>

Bei der Relation zwischen Textsorten kann grundsätzlich zwischen zwei Typen unterschieden werden. Einerseits gibt es die Beziehung zwischen der Verfassung, den Lehrplänen, den Gutachten und dem Schulbuch, die durch klare Hierarchie (die ersteren stehen über dem zweiten) geprägt ist. Und andererseits gibt es die Beziehung zwischen dem Lehrerhandbuch, dem Schulbuch, dem Arbeitsbuch, dem Aufgabenheft usw., die einander ergänzen und zusammen einen *Medienverbund* / *Textverbund* bilden. Bei beiden dieser Relati-

---

<sup>5</sup> Dies hat auch Konsequenzen für die textuelle Gestaltung der Schulbücher, die u. a. individuelles Arbeiten bzw. eine selektive Lektüre ermöglichen sollen. Vgl. hierzu Kap. 3.2.

<sup>6</sup> Adaptiert für das Schulbuch nach Adamzik (2004, S. 105).



TS = Textsorte

TE = Textexemplar

TT = Teilttext

a: Relation Textsorte – Textexemplar (typologische Intertextualität)

b: Relation Textexemplar – Textexemplar (z.B. Zitat; referenzielle Intertextualität)

c: Teilttext – Teilttext (z. B. Äußerung-Replik; kooperative Intertextualität)

d: Relation Textsorte – Textsorte (Textsortenintertextualität)

Abb. 2

onstypen sind natürlich Untergruppen zu erwarten, so kann beim ersten z. B. weiter nach Funktion (Vorgabe bzw. Kontrolle) und zeitlichem Verhältnis (vorher bzw. nachher) unterschieden werden.

Eine anschauliche Darstellung dieser Relationen stammt von Schapowalenko (1976, S. 19–39), einem sowjetischen Pädagogen, der die vielfältigen Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen Lehrbuch und anderen Unterrichtsmitteln sowie zwischen Lehrbuch und anderen Lehrplan, Lehrbuch und wissenschaftlicher Literatur, Nachschlagewerken, Methodikliteratur für den Lehrer und auch zwischen Lehrbuch und anderen Schülermaterialien untersuchte (Abb. 3 auf S. 476) (Schapowalenko 1976, S. 30). Wie aus dem Schema hervorgeht, wird das Lehrbuch hier als Teil eines komplexen Systems (*System der Unterrichtsmittel*) begriffen, in dem jede Komponente ihre Funktion(en) hat und in vielfältiger Wechselbeziehung mit den jeweils anderen Komponenten steht.

Speziell um den Bereich der Lehrbücher bzw. deren Struktur und damit um die *internen Vernetzungen* gekümmert hat sich Sujew, der in seiner umfassenden Arbeit *Das Schullehrbuch* (Sujew 1986) eine äußerst detaillierte Darstellung der einzelnen Komponenten des Lehrbuches, ihrer Funktionen und ihrer

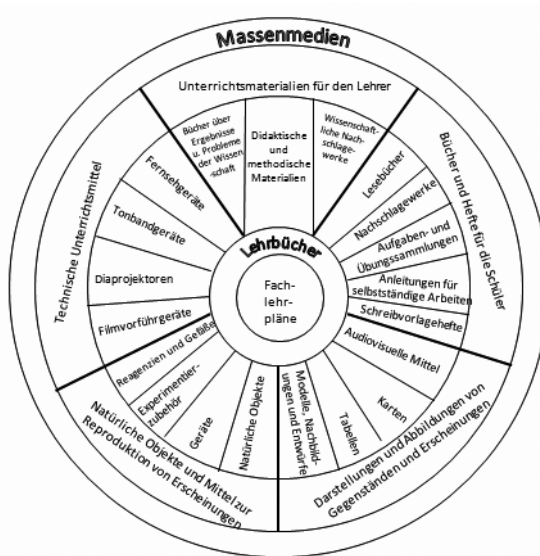


Abb. 3

Beziehungen untereinander vorlegt und dabei betont, dass „das Lehrbuch als ein in historischer Entwicklung befindliches Objekt zu betrachten [sei]“ (Sujew 1986, S. 209).

Interessanterweise zeigt sich mit ihm als langjährigem Direktor des staatlichen Schulbuchverlages *Proswetschenije* in Moskau ein Praktiker textlinguistischen Fragestellungen am nächsten. Sein Modell, das in der Schulbuchforschung zwar oft zitiert, jedoch wenig diskutiert oder gar angewandt wurde, wird bei zukünftigen textlinguistischen Untersuchungen (zumindest als Grundlage) mit einzubeziehen sein, zumal es sowohl formale und inhaltliche als auch funktionelle Veränderungen des Schulbuches bzw. seiner Strukturkomponenten vorsieht und somit erstaunlich aktuell und den – im folgenden Kapitel diskutierten – Entwicklungstendenzen angepasst erscheint.

### 3. DAS SCHULBUCH ALS KOMPLEXER MEDIEN- BZW. TEXTVERBUND

In den letzten Jahrzehnten hat das Schulbuch große Veränderungen sowohl inhaltlicher als auch funktioneller Art erlebt, bis es zu der heterogenen Ansammlung von Texten avancierte, der wir im heutigen Schulbetrieb begegnen. Einerseits ist eine *Diversifizierung* zu beobachten, die, bereits mit der Auffäche-

rung des Unterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beginnend, in den vergangenen Jahren u. a. durch die oben erwähnte steigende Heterogenität der Lernenden sowie den wachsenden Lernanforderungen zunahm. So hat heutzutage nicht nur jedes Fach und jede Stufe ihr eigenes Buch, sondern das einzelne Lehrmittel besteht meist aus verschiedenen (oft auch multimedialen) Teilen – u. a. Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch, Textbuch, Begleitband, Lösungshefte, Lernhilfen, Themenhefte, Audio-CD, CD-ROM<sup>7</sup> –, die zu einem *Medien- bzw. Textverbund* zusammengefasst werden. Oft enthalten diese einzelnen Teile zudem Verweise auf weiteres (Online-) Übungsmaterial oder Nachschlagewerke und Informationsquellen für eigene Recherchen. Das Netz wird also zunehmend größer und dichter.

Andererseits besteht eine klare Tendenz zu fächerübergreifenden Materialien, was einer vermehrten Vernetzung des Systems entspricht. So hat z. B. der Klett Verlag mit *Urknall* (2007) ein Buch vorgelegt, das die Fächer Physik, Chemie und Biologie vereint.

Ebenfalls als gegenläufige Tendenz zur oben erwähnten Diversifizierung sind die in der aktuellen Bildungsdiskussion vordringlichen Anliegen zu sehen: Harmonisierung der Schulstrukturen und Koordination der Lerninhalte.<sup>8</sup>

Zukünftige neue Lehrmittel müssen somit sowohl die Bestrebungen zur **Homogenisierung** als auch die zunehmende **Heterogenität der Lernenden** berücksichtigen (Nodari 2008, S. 4, Hervorhebungen N. H.).

### 3.1 Steigende Komplexität

Insgesamt ist der Schulbuchmarkt<sup>9</sup> wie auch das Schulbuch an sich eindeutig vielfältiger, komplexer und undurchschaubarer geworden. Größere Vielfalt kommt einerseits durch die Konkurrenzangebote der einzelnen Verlage und andererseits durch die verschiedenen (sich oft nur minimal unterscheidenden) Ausgaben eines Schulbuches für die einzelnen Regionen/Bundesländer und/oder unterschiedlichen Schultypen zustande.<sup>10</sup>

Hinzu kommen hier natürlich noch die Neuausgaben: Schulbücher werden aufgrund des Kostenfaktors oft über mehrere Jahre hinweg nur einem „Face-

---

<sup>7</sup> Vgl. u. a. die Lehrwerke *Sprachwelt Deutsch* (2003), Bern: Schulverlag bmv/Zürich: Lehrmittelverlag ZH und *mathbu.ch* (2003), Bern: Schulverlag bmv/Zug: Klett und Balmer.

<sup>8</sup> Vgl. für die Schweiz das HarmoS-Konkordat („Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“); [<http://www.edk.ch/dyn/11659.php>].

<sup>9</sup> Gegenwärtig sind in Deutschland rund 45000 Schulbuchtitel auf dem Markt, zu denen jährlich 4000 hinzu kommen; [<http://bildungsklick.de/a/65813/das-schulbuch-ist-keineswegs-ein-auslaufmodell/>].

<sup>10</sup> Vgl. hierzu u. a. die 92 (!) verschiedenen, abrufbaren Titel zu *Natura* von Klett; [<http://www.klett.ch/shop/suche/?search=Natura>].

lifting“ – leider selten klar als solches kommuniziert – unterzogen und wieder aufgelegt. Dies führt dazu, dass alte Lehrwerke über Jahre hinweg (auch nach einem Lehrplanwechsel noch!) in der Schule benützt werden (vgl. „Gesetz der Verspätung“ (Pöggeler 2003, S. 49)).

Für den schulischen Alltag bedeutet dies nun, abgesehen davon, dass die Berücksichtigung der neuesten Forschungsergebnisse zu wünschen übrig lässt, eine Herausforderung bzw. einen Mehraufwand für den Lehrer, der u. a. die einzelnen Ausgaben, die im Umlauf sind, miteinander koordinieren muss.

Die Komplexität (sowie der Umfang) der heutigen Lehrmittel ist, wie oben erwähnt, als Reaktion der Lehrmittelentwicklung auf die zunehmende Leistungsheterogenität in den Schulen zu verstehen, die die Gestaltung eines differenzierteren Unterrichts erfordert. Allerdings ist, wie Nodari bemerkt, „die Orientierung [in diesen zu umfangreichen Schulbüchern] schwierig, der Aufwand für die Einarbeitung gross“ (Nodari 2008, S. 6), was dazu führt, dass die Lehrmittel nur noch punktuell im Unterricht eingesetzt werden. Dies akzentuiert das selektive Leseverhalten in Bezug auf die ohnehin nicht zum Durchlesen gedachten Schulbücher zusätzlich, worin Nodari zu Recht eine nicht zu unterschätzende Problematik sieht. Denn

wenn dies [...] die einzige Umgangsform mit Lehrbüchern ist, lernen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Kompetenzen des autonomen Lernens nicht – nämlich sich in einem Lehrmittel zu *orientieren* und *selbstständig* damit umzugehen. Gerade im Hinblick auf das lebenslange Lernen sind Fähigkeiten im Umgang mit Lernmedien zentral (Nodari 2008, S. 6, Hervorhebungen N. H.).

### 3.2 *Anpassung an die mediale Kommunikation, fehlende Orientierung*

Die Printmedien befanden sich – in zugespitzter Form – in den 1990er Jahren in einem ähnlichen strategischen Dilemma wie das moderne Schulbuch: aufgrund kürzerer Nutzungszeiten und spezifischeren Nutzungswünschen einerseits (was eine Einschränkung des Angebotes erfordert) und andererseits des Bedürfnisses das Angebot trotzdem universell auszurichten (damit möglichst viele Leser erreicht werden), mussten sie nach neuen Formen der Wissensvermittlung suchen.

Die Konzepte der neuen Übersichtlichkeit lassen sich als Strategien deuten, diesem Dilemma zu entkommen: Die Printmedien bleiben in ihrem Angebot universell, eröffnen ihren Lesern aber durch entsprechende Selektionshilfen einen Weg, die eigene, individuelle Zeitung zusammenzustellen.

Pressehistorisch betrachtet, entwickelt sich die Zeitung damit von einem linearen zu einem nicht-linearen Medium (Bucher 1998, S. 64).

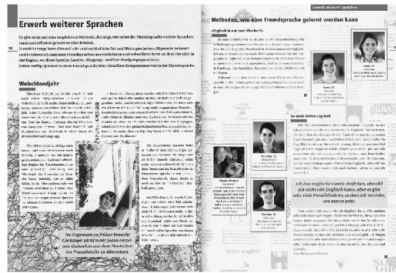
Beim Schulbuch sind seit einiger Zeit ähnliche Entwicklungstendenzen zu beobachten, wobei die Anpassung an die mediale Kommunikation eine zentrale



Rolle spielt.<sup>11</sup> So muß das Schulbuch, „bis vor kurzem noch bevorzugter Träger pädagogischer Inhalte, [...] heute mit anderen Trägern (Zeitschriften, Fernsehen, Kino, Comics, [Internet usw.]) konkurrieren“ (Choppin 1992, S. 137).

Allerdings sind mit dieser Anpassung bzw. mit der Übernahme von Elementen aus der medialen Kommunikation zwei problematische Aspekte verbunden: Erstens erfordert die „neue, visuelle Erzählform“<sup>12</sup> mit ihrem modularen Textaufbau „Moderationsleistungen“ (Bucher 1996, S. 58), die es dem Leser erlauben sich zurechtzufinden, Kohärenz herzustellen und das Angebot selektiv zu nutzen. Während in den Printmedien diese „nicht immer hinreichend wahrgenommen werden“ (Bucher 1996, S. 58), sind sie in den Schulbüchern oft ganz abwesend oder aber nur notdürftig in den didaktischen Diskurs integriert.

Zweitens handelt es sich grundsätzlich um zwei ganz verschiedene Handlungsrahmen; einzelne Elemente/Strukturen können also nicht einfach übernommen werden, sondern müß(t)en generell den entsprechenden Anforderungen des didaktischen und pädagogischen Diskurses angepasst werden, an dessen Bedeutung sämtliche (sprachlichen, stilistischen, graphischen, optischen usw.) Elemente eines Textes so wie ihr Zusammenwirken beteiligt sein sollten. In diesem Zusammenhang wäre es auch wünschenswert, dass sich das in den Medien nur zögerlich etablierende „Zaubermedium *Textdesign*“ (Bucher 1996, S. 31)<sup>13</sup> Eingang in zukünftige Schulbücher finden würde.



Momentan geschieht diese Angleichung an den neuen Handlungsrahmen höchstens in unzureichendem Maße. So begnügt man sich ~~des~~ **des** simplen Transfers von Strukturen, wie das Sachbuch aus dem Lehrmittelkomplex von *Sprachwelt Deutsch* zeigt. Die Funktionen bzw. der Status des Einzeltextes/der Textteile wie auch der Gesamtzusammenhang sind für den Leser nicht erkennbar und rein gestalterische Elemente nicht von informativen zu trennen. Die Kritik, die angesichts der neuen Buntheit und Textaufsplitterung damals den neuen Presstexten zuteil wurde (u. a. sprach man von

<sup>11</sup> Vgl. das Schema von Schapowalenko, der diesen Einflussfaktor auch bereits vorgesehen hat.

<sup>12</sup> Typisch hierfür sind vor allem Clustertexte, die es notwendig machen mit einem *textübergreifenden* Verständlichkeitsbegriff zu erarbeiten.

<sup>13</sup> Vgl. auch die Definition von Textdesign in Bucher (1998, S. 66).

„Lego-Journalismus“ und *Die Zeit* kritisierte, der Inhalt von *Focus* „zerfällt in Puzzleteile, die nicht zusammenpassen“ (vgl. dazu Bucher 1998, S. 66)), ist hier durchaus angebracht, was gerade im Kontext der institutionellen Wissensvermittlung zu denken geben dürfte: Wie soll der Schüler wissen, *was* er lernen muss?

Für die Entwicklung neuer, der komplexen Struktur angemessener Orientierungssysteme, die es erlauben im *Textverbund* Schulbuch zu navigieren und ihn selektiv zu nutzen, wie auch für eine sinnvolle Integration des Textdesignkonzepts in den didaktischen Diskurs, ist jedoch nicht nur eine enge Zusammenarbeit zwischen Textern und Graphikern notwendig, sondern ebenso eine genaue Beschreibung der Struktur von Schulbüchern bzw. der Formen und Funktionen seiner einzelnen Komponenten und ihrer Beziehung untereinander (vgl. Relationstyp c in Abb. 2).

Detaillierte *Funktions-Struktur-Analysen*, wie Sujew sie vorschlägt, kombiniert mit textlinguistischen Analysen, könn(t)en hier dazu beitragen, dieses Zusammenspiel der einzelnen Komponenten des Schulbuchkomplexes sowie sein Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsmitteln zu optimieren und so einen Weg aus dem oben dargelegten Dilemma (Harmonisierung der Schulstrukturen vs. wachsende Heterogenität der Lernenden) zu finden.

Einen ersten Beitrag in diese Richtung leistet das erwähnte Dissertationsprojekt, das anhand eines größeren Korpus derzeit in der Deutschschweiz auf Sekundarstufenniveau verwendeter Schulbücher (für die Fächer *Deutsch*, *Geschichte*, *Biologie* und *Mathematik*) die Binnenstruktur von Schulbüchern untersucht. Diese scheint – abgesehen davon, dass es sich um eine spezifische, nur dem Schulbuch zukommende Struktur handelt – klar fächerspezifisch zu sein: je nachdem, welche Textelemente in welcher Kombination, Form und Gewichtung auftreten und je nach Art ihrer Verknüpfung kann auf verschiedene *Fachkulturen* geschlossen werden, die zu jedem Zeitpunkt einen Prototypen herausbilden.

#### 4. LITERATUR

- Adamzik, Kirsten, *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*, Niemeyer, Tübingen 2004.
- Bamberger, Richard, *Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick*, in Olechowski, Richard (Hg.), *Schulbuchforschung*, Lang, Frankfurt a. M. 1995, S. 46–94.
- Becker-Mrotzek, Michael, *Textsorten des Bereichs Schule*, in Brinker, Karl u. a. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, de Gruyter, Berlin – New York 2000, S. 690–701.

- Bucher, Hans-Jürgen, *Textdesign – Zaubermittel der Verständlichkeit? Die Tageszeitung auf dem Weg zum interaktiven Medium*, in Hess-Lüttich, Ernest / Holly, Werner / Püschel, Ulrich (Hgg.), *Textstrukturen im Medienwandel*, Lang, Frankfurt a. M. 1996, S. 31–59.
- Bucher, Hans-Jürgen, *Vom Textdesign zum Hypertext. Gedruckte und elektronische Zeitungen als nicht-lineare Medien*, in Holly, Werner / Biere, Bernd Ulrich (Hgg.), *Medien im Wandel*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1998, S. 63–102.
- Bühl-Gramer, Charlotte, *Rahmenbedingungen der Schulbuchproduktion in Italien*, in Handor, Saskia / Schönemann, Bernd (Hgg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Lit, Berlin 2006, S. 283–295.
- Choppin, Alain, *Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern*, in Fritzsche, Karl-Peter (Hg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Diesterweg, Frankfurt a. M. 1992, S. 137–150.
- Handor, Saskia / Schönemann, Bernd (Hgg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Lit, Berlin 2006.
- Hessenauer, Heike, *Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül*, in Handor, Saskia / Schönemann, Bernd (Hgg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Lit, Berlin 2006, S. 265–282.
- Höhne, Thomas, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Goethe-Universität, Frankfurt a. M. 2003.
- Nodari, Claudio, *Lehrwerksgestaltung angesichts wachsender Heterogenität*, in *I-mail 2*, 2008, S. 4–7, [[http://www.ilz.ch/downloads/i-mail\\_02-08.pdf](http://www.ilz.ch/downloads/i-mail_02-08.pdf)].
- Olechowski, Richard (Hg.), *Schulbuchforschung*, Lang, Frankfurt a. M. 1995.
- Pöggeler, Franz, *Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*, in Wiater, Werner (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, S. 33–53.
- Rohlfes, Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005.
- Schallenberger, Ernst Horst (Hg.), *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Henn, Kastellaun 1976.
- Schallenberger, Ernst Horst / Stein, Gerd (Hgg.), *Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen*, Henn, Kastellaun 1978.
- Schapowalenko, Sergej Grigorevic, *Das Lehrbuch im System der Unterrichtsmittel*, Volk und Wissen, Berlin 1976, S. 19–39.
- Sujew, Dmitri, *Das Schullehrbuch*, Volk und Wissen, Berlin 1986.