

**Texte, Gattungen, Textsorten
und ihre Verwendung in Lesebüchern**

**Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches Sprache, Literatur und Kultur
der Justus-Liebig-Universität Gießen**

**vorgelegt von
Christian Fischer**

aus Gotha

2009

**Für meinen Vater -
gewidmet in dankbarer Erinnerung**

Dekan/in: Frau Prof. Dr. Cora Dietl
1. Berichterstatter/in: Frau Prof. Dr. Swantje Ehlers
2. Berichterstatter/in: Herr Prof. Dr. Hans Ramge

Inhaltsverzeichnis:

1	Einleitung und Fragestellung	1
2	Text, Gattung und Textsorte	6
2.1	Was ist ein Text?	6
2.2	Texte und ihre Zuordnung nach Gattungen und Textsorten	14
2.2.1	Der linguistische Textsortenbegriff	15
2.2.2	Der literaturwissenschaftliche Gattungsbegriff	22
2.3	Zur didaktischen Relevanz von Text, Gattung und Textsorte	26
2.3.1	Schulische Vermittlung und Erwerb von Gattungs- und Textsortenwissen	32
2.3.2	Anwendung von Gattungs- und Textsortenwissen bei der Textrezeption	36
2.3.3	Anwendung von Gattungs- und Textsortenwissen bei der Textproduktion	41
2.3.4	Schulpraxis	43
3	Entwicklung eines Modells zur Erfassung der Texte in Lesebüchern	47
3.1	Bedeutung der searle'schen Illokutionsklassen für die Textsortenklassifikation	48
3.2	Das Modell der Sach- und Gebrauchstextsorteneinteilung bei Rolf	52
3.2.1	Untergliederung der Textsortenklassen in Taxonomie-Ebenen bei Rolf	57
3.3	Kombinatio des rolf'schen Einteilungsmodells mit dem Ansatz Brinkers	64
3.4	Ausweitung des Klassifikationsmodells auf literarische Gattungen	65
3.4.1	Frühere Ansätze zur gemeinsamen Systematisierung von literarischen Texten und Sachtexten	69
3.4.2	Wichtige Aspekte des Einteilungsschemas für literarische Gattungen	71
3.5	Einteilungsschema für literarische Texte	75
3.5.1	Epik / erzählende Texte	77
3.5.2	Lyrik	80
3.5.3	Dramatik	83
3.6	Probleme der Textzuordnung und „hybride Texte“	86
3.6.1	Besonderheiten der Kinder- und Jugendliteratur	90
3.7	Ausweitung des Einteilungsschemas um die Kategorie Bildmaterial	93
3.8	Übersicht über die Einteilungskategorien	99
4	Das Lesebuch	102
4.1	Schulbuchtheorie und Lesebuch	102
4.1.1	Zulassung und Einführung der Schulbücher	105
4.1.2	Funktionen des Schulbuchs	110
4.2	Charakteristika und Funktionen des Lesebuchs für den Deutschunterricht	113
4.3	Historische Entwicklung des Lesebuchs	116

4.4	Wandel in der Lesebuchkonzeption seit den 1950er-Jahren	127
4.5	Aktuelle Entwicklung und Diversifikation des Lesebuchangebotes	134
4.6	Der Textkanon in Lesebüchern	137
4.6.1	Der Kanonbegriff in der Literaturwissenschaft	137
4.6.2	Der Kanonbegriff im Hinblick auf die Textverwendung in Lesebüchern	140
4.7	Einflüsse der Deutschdidaktik auf das Lesebuch	144
4.8	Textfunktionen im Lesebuch	149
5	Empirische Analyse des Textkorpus literarischer Lesebücher	150
5.1	Vorstellung der Lesebuchreihen	151
5.2	Analyse des Textkorpus literarischer Lesebücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien - Untersuchungsmethodik	156
5.2.1	Textmenge, Wortzahl und belegter Seitenumfang	159
5.2.2	Analyse der Anteilsverteilung der Hauptgattungen	190
5.2.3	Verwendungshäufigkeit ausgewählter Gattungen und Textsorten in literarischen Lesebüchern	224
5.2.4	Zusammenfassung der Analyseergebnisse	238
5.3	Vergleich von Lesebüchern der 1990er- / 2000er-Jahre mit ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren	241
5.3.1	Vergleich der Textmenge und der belegten Seitenzahl	242
5.3.2	Vergleich der Textzugehörigkeit zu den drei Bereichen literarische Texte, Sachtexte und Bildmaterial	250
5.3.3	Vergleich der Textzugehörigkeit zu den acht Hauptgattungen	263
5.3.4	Vergleich ausgewählter Gattungen und Textsorten	297
5.4	Auswertung der Analyse aktueller literarischer Lesebücher und des Vergleichs mit ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren	309
6	Fazit	316
6.1	Untersuchungsmethodische Erkenntnisse	316
6.2	Resultate der empirischen Analyse literarischer Lesebücher	317
6.3	Ausblick	343
	Literaturverzeichnis	345

1 Einleitung und Fragestellung

Das Lesebuch ist trotz aller didaktischen und methodischen Veränderungen des Deutschunterrichts weiterhin eines seiner Leitmedien. Obwohl immer wieder neue Hilfsmittel wie zuletzt Video, Computer und Internet starke Verbreitung fanden, bleibt es die zentrale Stütze zur Gestaltung des Deutschunterrichts. Es ist in jeder Schule vorhanden, auch wenn es nicht von allen Lehrkräften ständig genutzt wird. Trotz der weiten Verbreitung des Lesebuchs wurde in der Vergangenheit von Seiten der Deutschdidaktik verhältnismäßig selten die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Lesebuch gesucht.

Die älteren Arbeiten von Roeder (1961) und Helmers (1969, 1970) charakterisieren das Lesebuch und seine historische Entwicklung allgemein. Die Auseinandersetzungen um die Lesebuchreihe „drucksachen“ in den 1970er-Jahren waren von schulpolitischer und weniger von didaktischer Prägung. Es folgten zwanzig Jahre, in denen das Lesebuch weitgehend aus dem Blickfeld des deutschdidaktischen Diskurses verschwand. Erst ab den späten 1990er-Jahren wurde es wieder von Rubinich (1996), Killus (1998) und Ehlers (2003) fokussiert. In diesem Zusammenhang beachtenswert sind auch die seit 2005 erscheinenden „Siegener Schriften zur Kanonforschung“ unter der Herausgeberschaft von Korte, in denen das Lesebuch mehrfach thematisiert wird. Bestimmte Bereiche des Lesebuchs sind bis heute nicht oder nur selten angesprochen worden, so zum Beispiel die in Lesebüchern eingesetzten Bildmaterialien, die themenbezogenen Sachtexte, die Aufgaben- und Hilfstexte sowie die Inhaltsverzeichnisse und die Texte oder Verzeichnisse im Anhang. Den in der vorliegenden Arbeit unter „Addenda“ zusammengefassten Aufgaben- und Hilfstexten sowie den unterschiedlichen Verzeichnissen und Hinweistexten soll erstmalig in einer größeren empirischen Lesebuchanalyse die Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Der empirischen Lesebuchforschung wurde von Seiten der Deutschdidaktik in der Vergangenheit kaum Beachtung gewidmet. Dabei erscheint es vorteilhaft, die Zusammensetzung des Lesebuch-Textkorpus und seiner historischen Entwicklung als Grundlage für weitere Analysen zu erfassen. Auf diese Daten aufbauend können begründete Aussagen über die Textauswahl von Lesebüchern sowie eventuell vorhandene Defizite abgeleitet werden. In diesem Zusammenhang ist empirische Lesebuchforschung zu untergliedern in Rezeptions- und Wirkungsforschung sowie Analysen des Textkorpus von Lesebüchern. Beide Bereiche fanden bisher ähnlich wenig Beachtung. Ein Mangel ist dabei insbesondere bezüglich der empirischen

Erfassung und Analyse des Textkorpus aktueller und historischer Lesebücher festzustellen. Zur Behebung dieses Defizits soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Bisher wurden zumeist Themen und Inhalte der Lesebücher fokussiert. Diese Untersuchung widmet sich dagegen der empirischen Analyse des Textkorpus.

In der Lesebuchforschung wurden bisher auch selten Untersuchungen zu den Faktoren durchgeführt, die die Textauswahl für Lesebücher beeinflussen. Dies gilt auch für die Analyse von verbreiteten Gestaltungsmerkmalen. Ausnahmen bilden die Siegener Schriften zur Kanonforschung, in denen die Themen Kanon und Literaturdidaktik verknüpft werden. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang insbesondere Ehlers (2009), die literarische Texte und ihre Verwendung in Lesebüchern in Hinblick auf Kanonbildungsprozesse untersucht. Eine quantitative Darstellung und Charakterisierung des gesamten Textkorpus von Lesebüchern, einschließlich der Sachtexte, steht allerdings noch aus. Vor dem Hintergrund dieses Forschungsdesiderats besteht das Ziel dieser Arbeit darin, das Textkorpus aktueller Lesebücher in Bezug auf seine unterschiedliche Gattungs- und Textsortenzugehörigkeit zu erfassen und zu untersuchen. Dazu werden eine synchron und eine diachron angelegte Analyse aktueller Lesebücher und ihrer historischen Vorgänger aus den 1970er-Jahren durchgeführt.

Die Basis dafür bildet die Auswertung einer an der Justus-Liebig-Universität Gießen am Institut für Germanistik unter Leitung von Professor Dr. Ehlers aufgebauten Datenbank zur Erfassung von Lesebuchtexten. Mit ihrer Hilfe soll überprüft werden, wie das Textkorpus der untersuchten Lesebücher zusammengesetzt ist und in welche Gattungen beziehungsweise Textsorten es eingeteilt werden kann. Die daraus folgenden Ergebnisse bilden die Grundlage für die vorliegende Analyse sowie folgende quantitative und qualitative Untersuchungen des Lesebuchtextkorpus. Diese bedürfen einer empirischen Basis, wie sie in dieser Arbeit in diesem Umfang erstmalig gelegt wird. Dazu ist eine Systematisierung der in den Lesebüchern vorzufindenden Texte notwendig: Die Textsammlung als eigentliches Textkorpus ist von den ebenfalls in Lesebüchern vorhandenen Addenda zu unterscheiden. Damit einhergehend ist zu untersuchen, in welchem Verhältnis das Textkorpus und die Addenda zueinander stehen. Parallel dazu werden diese charakterisiert und von den anderen Texten abgegrenzt. Dies ist bisher noch nicht geschehen und stellt einen zentralen Aspekt dieser Arbeit dar.

Die theoretischen Grundlagen für die Untersuchung des Textkorpus der Lesebücher sind: Text-, Textsorten-, Gattungs- und Kanontheorie. Des Weiteren sind im Kontext dieser Arbeit die Deutschdidaktik, die Didaktik der Gattungen und Textsorten sowie die

Lesebuch- und Schulbuchforschung zu berücksichtigen. Damit verbunden ist eine weitere Begründung für die vorgenommene Analyse des Lesebuchtextkorpus: Anhand der in dieser Arbeit zusammengetragenen Daten wird ein Abgleich der Positionen von Gattungs- und Textsortendidaktik mit der schulischen Realität möglich. Diese spiegelt sich durch die Lehrplanbindung zumindest in großen Teilen im Textkorpus der Lesebücher wieder. Dieser Vergleich war bisher nur in Form von theoretischen Überlegungen oder Stichproben möglich. Mithilfe des vorliegenden Datenmaterials sind empirisch zu belegende Aussagen darüber möglich, ob die didaktischen Positionen mit der schulischen Realität übereinstimmen oder Abweichungen vorliegen.

Zu Beginn der Untersuchung werden die wichtigsten Begriffe und theoretischen Zusammenhänge als Grundlage für die empirische Analyse von Lesebüchern herausgearbeitet. Eine Basis für die in dieser Arbeit erforderliche Klassifizierung von Lesebuchtexten bietet die Text- und Textsortenlinguistik, aus der das Beschreibungs- und Klassifikationsinstrumentarium für die nichtliterarischen Texte gewonnen wird. Für die Erfassung der literarischen Texte wird auf Gattungstheorien recurriert. Der textlinguistische und der literaturwissenschaftliche Teil ergeben in ihrer Kombination die Grundlage für die Klassifikation aller in Lesebüchern enthaltenen Texte. Dabei ist allerdings die gesonderte Analyse des Textkorpus und der Addenda zu beachten.

Da die Selektion und Kanonisierung von Lesebuchtexten von unterschiedlichen didaktischen Rahmenbedingungen und den behördlichen Unterrichtsvorgaben gesteuert wird, sind die in diesem Kontext relevanten Aspekte aus dem deutschdidaktischen Diskurs und den Rahmenplänen zu beachten.

Daneben sind im theoretischen Teil der Arbeit Geschichte und Tradition des Lesebuchs zu erläutern: Wo liegen die Ursprünge und wie vollzog sich die Entwicklung von den ersten Lese- und Schulbüchern zu den heute vorliegenden Lehrwerken? In diesem Zusammenhang ist insbesondere zu klären, welche didaktischen Gesichtspunkte bedeutsam für die Konzeption von Lesebüchern und die Zusammenstellung des Textkorpus sind. Da die Lesebuchentwicklung nicht unabhängig von vorigen Lesebüchern verläuft, sind auch vorige Lesebuchgenerationen und –traditionen von Einfluss auf aktuelle Lesebücher. In welchem Umfang und in welcher Form traditionelle Anteile in den heutigen Lesebüchern nachzuweisen sind und inwiefern sie sich auf die Textauswahl für Lesebücher auswirken, ist daher eine zentrale Frage im Kontext dieser Arbeit.

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen werden aktuelle Lesebücher und ihre Vorgänger aus den 1970er-Jahren mit Hilfe der im Vorfeld erarbeiteten Beschreibungsinstrumentarien auf die Gattungs- und Textsortenzusammensetzung des Textkorpus hin analysiert. Eine Hauptfrage ist dabei, welcher Klassenstufe einzelne Gattungen und Textsorten in den Lesebüchern zugeordnet sind. Dazu wird das in der oben genannten Datenbank erfasste Textkorpus aktueller und historischer Lesebuchreihen ausgewertet und verglichen. Dies geschieht anhand einer vierstufigen Analyse der Lesebuchtexte. Zunächst wird eine systematische Analyse des gesamten Textkorpus in Bezug auf die Zahl der Texte, der Wörter und der belegten Seiten durchgeführt. In einem weiteren Untersuchungsschritt werden die einzelnen Texte klassifiziert und den literarischen Texten, den Sachtexten und dem Bildmaterial zugeordnet. Für diese drei Textbereiche werden wiederum Analysen anhand der Zahl der Texte, der Wörter und der belegten Seiten vorgenommen. Daran schließt sich eine genauere Analyse der Hauptgattungen an. Dieser folgt abschließend eine Untersuchung einzelner Gattungen und Textsorten.

Unter Einbeziehung der theoretischen Ausführungen und der Resultate aus dem empirischen Analyseteil erfolgt eine Interpretation der Daten im Hinblick auf die Motivation der Textauswahl für Lesebücher und den dominierenden didaktischen Selektionskriterien: Was motiviert die Auswahl von Texten, Gattungen und Textsorten? Inwieweit spielen didaktische, literatur- und sprachdidaktische, kanonische oder politische Gesichtspunkte eine Rolle?

Hierfür ist zu klären, ob es häufig wiederkehrende oder ähnliche Konzepte gibt, nach denen das Textkorpus von Lesebüchern zusammengestellt wird und welche Steuerungsmechanismen hierfür vorliegen. In diesem Kontext ist die oben dargestellte Analyse der historischen Schul- und Lesebuchentwicklung von großer Relevanz. Des Weiteren sind literatur- und sprachdidaktische Strömungen, die für die Konzeption der untersuchten Lesebücher von Bedeutung sind, kurz darzustellen.

Aufgrund der unterschiedlichen didaktischen Ausrichtung und der Vielzahl vorhandener Lehrwerke für das Fach Deutsch bedarf es einer Auswahl der zu untersuchenden Lesebücher. In der vorliegenden liegt die Konzentration auf literarischen Lesebüchern, weil dieser Lesebuchtypus einen einheitlichen Aufbau aufweist und somit die besten Voraussetzungen für die angestrebte Klassifizierung der enthaltenen Texte sowie die vergleichende Analyse der Textkorpora bietet. Außerdem konzentriert sich diese Untersuchung auf Lesebücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien. Zu

Vergleichszwecken werden Lesebuchreihen aus den 1970er-Jahren ausgewertet. Nicht eingegangen wird in dieser Arbeit auf das Sprachbuch, dem zweiten weit verbreiteten Medium des Deutschunterrichts in Buchform. Es ist allein auf sprachdidaktische Unterrichtsinhalte ausgerichtet und bleibt daher bei dieser Untersuchung, die sich mit dem Lesen von Texten beschäftigt, ausgeklammert. Durch diese Beschränkung nach Schulform und Jahrgangsstufen ergibt sich eine vergleichbare und genügend große Gruppe von Lesebüchern für die Untersuchung.

Die dargestellte Untersuchungseinschränkung ist nötig, da für jede Schulform und für bestimmte Bundesländer speziell angepasste Lesebücher entwickelt wurden. Ohne die Konzentration auf einen Lesebuchtypus ergäben sich unüberschaubare und divergente Datenmengen. Weiterhin muss dem Aspekt Rechnung getragen werden, dass die didaktischen Zielsetzungen und Anforderungen an die Lesebücher in den verschiedenen Schulformen und Altersstufen sehr unterschiedlich sind. Daher kann kein allgemeingültiger Überblick über jegliche Bücher für den Deutschunterricht gegeben werden. Ebenfalls nicht zu leisten ist in der vorliegenden Arbeit eine qualitative und auf die jeweilige Textfunktion ausgerichtete Auswertung der einzelnen Lesebuchtexte, beispielsweise in Bezug auf ihre Komplexität. Sie wäre ein sinnvolles Desiderat für eine zukünftige, auf dem vorliegenden Zahlenmaterial aufbauende Untersuchung.

Es werden folglich mit Hilfe dieser Untersuchung die Gattungs- und Textsortenauswahl in literarischen Lesebüchern und ihre Hintergründe dargestellt. Neben der erstmaligen Untersuchung der Addenda werden konkrete Ergebnisse zur vorliegenden Gattungs- und Textsortenverteilung in aktuell verbreiteten Lesebüchern vorgestellt. Diese erscheinen zunächst teils überraschend, lassen sich jedoch anhand der Hintergründe und Einflussfaktoren auf die Lesebuchkonzeption erklären. Hierzu werden auch die historisch bedeutsamen didaktischen Entwicklungen, die Lehr- und Rahmenpläne verschiedener Bundesländer sowie die bundesweit einheitlich gültigen Bildungsstandards von 2003 mitberücksichtigt. Aus diesem „Ist-Zustand“ werden Desiderata für eine optimierte Lesebuchkonzeption abgeleitet. Diese bilden wiederum die Basis für einen Ausblick auf ein mögliches Lesebuch der Zukunft.

2 Text, Gattung und Textsorte

Da sowohl literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte als auch Bildmaterialien erfasst werden sollen, ist es in dieser Untersuchung nötig, ein Einteilungsschema zu finden, welches alle drei (Text-)Bereiche berücksichtigt und somit alle in den untersuchten Lesebüchern vorkommenden Texte erfasst. Daher sind als erstes die textlinguistischen und die gattungstheoretischen Grundlagen darzustellen, die für die Analyse des Textkorpus der zu untersuchenden Lesebücher benötigt werden. Dafür wird zunächst ein Begriffssystem entwickelt, in dem alle für diese Arbeit bedeutsamen Begriffe definiert werden. Zunächst wird ein Einteilungsmodell für die Sachtexte entwickelt und dann ein damit kombinierbares System der Klassifizierung für den Bereich der literarischen Texte gesucht. Anschließend erfolgt die Ausweitung des Einteilungsschemas auf die Bildmaterialien.

2.1 Was ist ein Text?

Schon seit der Antike existiert eine Vorstellung von dem, was heute als „Text“ bezeichnet wird. Wörtlich bedeutet „textura“ (lat.) Gewebe. Der Text ist also ein Gewebe, eine Zusammenstellung von Wörtern. Namentlich wurde der Begriff allerdings erst im 18. Jahrhundert eingeführt und erst mit der pragmatischen Wende rückte er in das Zentrum sprach- und literaturwissenschaftlicher Betrachtungen. Texte sind als Basis unserer Verständigung anzusehen, auch wenn wir uns dessen im alltäglichen Leben selten bewusst sind. Sie begegnen uns in den verschiedensten Situationen und werden in den unterschiedlichsten Zusammenhängen verwendet. Des Weiteren sind Texte ordnende Elemente des menschlichen Zusammenlebens sowie Hilfsmittel zur Wissensübermittlung und –bewahrung. Sie stellen eine Antwort des Textproduzenten auf eine Problematik, mit der er konfrontiert ist, dar und helfen uns beim Zurechtfinden in unserer Umwelt. Da große Teile der Wissensvermittlung mittels Texten erfolgen, sind Texte von evolutionär fundamentaler Bedeutung. Zunächst mündlich, später schriftlich und inzwischen elektronisch ist eine Fixierung jeglicher Erfahrung möglich. Somit basiert unsere gesamte Kultur auf.

Bei der analytischen Betrachtung von Texten ist dabei zwischen einem alltagssprachlichen und einem linguistischen Textbegriff zu unterscheiden: Die

alltagssprachliche Vorstellung¹ von Texten ist nicht einheitlich und besitzt je nach Kontext eine unterschiedliche Reichweite. Textinhalte sind dabei immer der Interpretation der beteiligten Rezipienten unterworfen. Sie werden also unterschiedlich und teils nicht wie vom Produzenten intendiert aufgefasst. Das Verstehen ist demnach von Produzent, Rezipient und Kommunikationssituation abhängig. Texte und ihre Lesart sind also nicht als fixiert und statisch anzusehen, sondern tragen ein dynamisches und variables Element bezüglich ihrer Rezeption und ihrer Nutzung in sich, wie Püschel (1997, S. 40f) darlegt.

Der Textproduzent versucht dabei, den Text so zu erstellen, dass er seiner Intention entspricht. Ein Text ist also kein Zufallsprodukt, sondern immer ein Ergebnis von kognitiven und sprachhandelnden Erarbeitungs- und Auswahlprozessen. Der Rezipient wiederum versucht, den Sinn des Textes zu entschlüsseln. Dies kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Insbesondere bei literarischen Texten, aber auch bei Gebrauchstexten wird so etwa der Hintergrund der Textproduktion zu verstehen versucht. Möglich sind unter anderem eine historische oder eine psychologische Perspektive. Der Versuch des Verstehens muss aber nicht automatisch erfolgreich verlaufen. So sind trotz des in der Regel zu unterstellenden „guten Willens“ des Rezipienten bei der Textrezeption Fehlschlüsse möglich.

Wie Püschel (ebd., S. 28) in diesem Zusammenhang ausführt, ist etwas als Text Intendiertes nicht per se ein Text. Es muss neben der Intention das Verständnis von zumindest einer weiteren Person in einer bestimmten Situation vorausgesetzt werden, damit von einem Text gesprochen werden kann. So kann ein Rezipient in einer Situation etwas als Text ansehen, weil es in einem Kontext steht. In einem anderen Fall kann der gleiche Text als wirre Zeichenfolge angesehen werden, weil beispielsweise bei einem verschlüsselten Text die Dekodierungsmöglichkeit fehlt. Produzent und Rezipient sind also teils unabhängig, teils beeinflusst voneinander und von der Kommunikationssituation. Tradierte und kulturelle Konventionen sorgen dafür, dass ein gewisser Grad an Verständnis möglich ist. An diese muss sich der Textproduzent halten und der Rezipient sollte sie möglichst kennen.

Es existieren verschiedene Auffassungen darüber, was im alltäglichen Sprachgebrauch als Text anzusehen ist. So können entweder nur geschriebene sprachliche Gebilde, der Wortlaut, sprachliche sowie schriftliche Erläuterungen oder auch die sprachlichen Anteile von Musik als Text angesehen werden. Grundlage dafür, dass von einem Text

¹ Eine zusammenfassende Übersicht zu Alltagssprache und alltäglichem Umgang mit Texten und Textsorten sowie deren Bezeichnungen findet sich bei M. Heinemann (2000a, S. 604 – 613).

gesprochen werden darf, ist nach Brinker (2005, S. 11), dass ein „Text“ [...] eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit [ist], die in der Regel mehr als einen Satz umfasst“. Eine sehr rigide Sichtweise schließt nur die literarischen Texte ein. Diese verschiedenen und teils widersprüchlichen Ansichten darüber, was als ein Text angesehen werden kann, führen im alltäglichen Leben in der Regel trotzdem nicht zu Problemen, da wir zwischen den verschiedenen Definitionen „umschalten“ können, je nachdem welche wir momentan benötigen. Parallel dazu wird unser Textverständnis permanent an die gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst und ist den entsprechenden Wandlungen unterworfen. Somit existieren zwar verschiedene und schwer in Worte zu fassende Alltagsdefinitionen von „Text“, diese sind aber nach Antos (2002, S. 186) weit verbreitet und stabil.

Für den linguistischen Textbegriff ist eine allseits zufrieden stellende Fassung noch nicht gefunden worden. Nachdem bis in die 1960er-Jahre der Satz als oberste linguistische Bezugseinheit angesehen wurde, verschiebt sich diese Begrenzung mit der pragmatischen Wende dahingehend, dass von Vertretern der Textlinguistik der Text als die umfassendste unabhängige sprachliche Einheit angesehen wird (vgl. Brinker, 2005, S. 13). Seitdem wird seitens der Sprachwissenschaft nach einer fundamentalen Definition für den Begriff „Text“ gesucht.²

Nach Meinung einiger aktueller Autoren ist selbst eine schriftlich fixierte Zeichenfolge nicht mehr als zwingend notwendig anzusehen, damit von einem Text gesprochen werden kann. Jürgens (2005, S. 26) zeigt in diesem Zusammenhang, dass eine genaue Grenzziehung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit komplexer ist, als es auf den ersten Blick scheint. Neben der mündlichen und schriftlichen Realisierung ist nämlich parallel auch die Konzeption zu beachten. Schwitalla (1997, S. 134f) argumentiert ähnlich und stellt unabhängig von der schriftlichen Fixierung vier Charakteristika auf, die ein sprachliches Gebilde erfüllen muss, um als Text zu gelten:

- 1) eine erkennbare thematische Struktur von Inhalt und Struktur;
- 2) eine handlungslogische Abfolge;
- 3) eine Funktion oder ein Ziel, welche aber nicht offensichtlich sein müssen;
- 4) ein Anfang und ein Ende.

² Wie Brettschneider (1972, S. 134) darlegt, gestaltete sich die Suche nach einer passenden Definition schon in der frühen Phase als äußerst schwierig. Klemm (2002, S. 19 – 26) zeigt den Verlauf der Definitionsbemühungen seitens der Textlinguistik anhand einer historischen und nach Varianten geordneten Darstellung.

Zu vernachlässigen sind nach Göpferich (1995, S. 42) Umfangsvorgaben für Laut- oder Zeichenmengen, damit von einem Text gesprochen werden darf. Eine bildliche Darstellung kann in einem solchen Definitionsansatz also als einem Text zumindest nahe stehend verstanden werden. Muckenhaupt (1983, S. 5) verweist dabei auf eine lange Tradition der gemeinsamen Betrachtung von Text und Bild. Beide wurden bzw. werden häufig als stellvertretende Symbole bzw. Zeichen, die „für etwas stehen“ (Muckenhaupt, ebd., S. 7) angesehen und stehen einander sehr nahe. Insbesondere für Lehr- bzw. Lesebücher ist dies von Bedeutung, da Bilder dort oftmals ergänzend zu den Texten eingesetzt werden. Wie Nöth (2000, S. 490) darlegt, ist das Bild ebenso wie der Text ein komplexes visuelles Zeichen, für das ein zweidimensionales Medium benötigt wird. Dabei sind sowohl Texte als auch Bilder als Mittel der Kommunikation anzusehen. Der Verwendung von Bildern in komplexen und abstrakten Kommunikationssituationen sind allerdings Grenzen gesetzt, wie Muckenhaupt (ebd., S. 124) darlegt. Interessant ist dabei der Aspekt der Komplementarität von Text und Bild, den Nöth (ebd., S. 492) aufgreift: So sind Texte Bildern überlegen, wenn Zeit, Kausalität, abstrakte Gedanken und Zusammenhänge darzustellen sind. Bilder können dagegen besser konkrete Objekte und Vorgänge im Raum vermitteln. Im Alltag treffen wir daher häufig auf Kombinationen von Text und Bild. Ähnlich argumentiert Jürgens (2005, S. 25), so dass mit einer solchen weit gefassten Definition auch multimediale Mischformen aus Text, Bild und Tönen zu erfassen sind.

Klemm (2002b, S. 146) hinterfragt in diesem Zusammenhang die Textualität von verschiedenen Ausnahmen und grenzwertigen textähnlichen Gebilden, wie beispielsweise dem Gedicht „Fisches Nachtgesang“ von C. Morgenstern (1905). In seiner abschließenden Betrachtung kommt er zu dem Ergebnis, dass jeweils Perspektive und Situation entscheidend für ein Urteil über die Frage sind, ob von einem Text gesprochen werden kann oder nicht. Dies stützt den von mir favorisierten sehr weiten Textbegriff. Nach Klemm (ebd., S. 148) entscheidet generell nicht ein einziges Kriterium darüber, ob ein sprachliches Gebilde als Text oder als Nicht-Text anzusehen ist. Vielmehr ist es die Menge der in der jeweiligen Situation vorliegenden erfüllten oder nicht erfüllten Textualitätskriterien. Diese sind strittig und variieren je nach Definitionsansatz.

Im Folgenden werden einflussreiche Ansätze und Ideen zur Textdefinition dargestellt. Nach Krause (2005, S. 12) ist Texthaftigkeit eine dynamische Größe, so dass auch Ein-Wort-Sätze in bestimmten Kontexten als Text angesehen werden können. Bezüglich der

Frage, wann von Texten gesprochen werden kann und wann nicht, schlägt Klemm (2002b, S. 159) ein Modell vor, das anhand des Abgleichs von kognitiv realisierten Prototypen funktioniert. Dabei haben wir im Kopf eine prototypische Vorstellung von dem vorliegen, was ein Text ist. Anhand dieser überprüfen wir konkrete Beispiele, mit denen wir in verschiedenen Situationen konfrontiert werden.

Adamzik (2002, S. 174) spricht sich dagegen aus, in diesem ausgeweiteten Kontext noch von Texten zu reden und schlägt die Bezeichnung „Kommunikat“ vor. Des Weiteren ist der Terminus „Textcluster“ verbreitet, der wiederum Mischformen aus verschiedenen Texten beinhalten kann. Als ein historisches und in klassischer Textform vorliegendes Beispiel führt Püschel (ebd., S. 28) das „Decamerone“ von Boccaccio an. Er hinterfragt, ob dies eine Sammlung von Einzeltexten oder ein Gesamttext ist. Ähnlich verhält es sich mit Lesebüchern. Sie werden im Kontext dieser Arbeit als Sammlung von Einzeltexten gewertet, wenn klare Textgrenzen innerhalb eines solchen Textclusters erkennbar sind. Dennoch soll in dieser Arbeit der Übersichtlichkeit und der allgemeinen Verständlichkeit wegen weiterhin von „Text“ gesprochen werden. Dieses terminologische Problem hat keine Auswirkungen auf die Kernaussagen und kann daher an dieser Stelle vernachlässigt werden.

Auch auf internationaler Ebene wurden Versuche unternommen, einen einheitlichen Textbegriff festzulegen. So definierte der Europarat 2001 (zitiert nach Adamzik, 2005, S. 214) im Zuge der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für (Fremd-) Sprachenlehre „Texte“ folgendermaßen:

[...] der Begriff ‚Text‘ [wird] zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende / Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes. Es kann demnach keine Kommunikation durch Sprache ohne einen Text geben [...]. Texte haben im sozialen Leben viele verschiedene Funktionen und unterscheiden sich dementsprechend in Form und Inhalt. Verschiedene Medien werden zu verschiedenen Zwecken verwendet. Unterschiede in Medium, Zweck und Funktion führen zu entsprechenden Unterschieden nicht nur im Kontext von Mitteilungen, sondern auch in deren Organisation und Präsentation. Deshalb können Texte in verschiedene Textsorten eingeteilt werden, die zu verschiedenen Genres gehören. (Europarat, 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Kapitel 4.6)

Dieser Ansatz rief allerdings Kritik von verschiedenen Seiten hervor. Die Definition wurde häufig als ein enzyklopädisch verwässerter Kompromiss mit einer vagen Begriffswahl und fehlenden soziolinguistischen Begründungen bezeichnet (vgl. Adamzik, ebd., S. 215).

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass in der Textlinguistik bis heute verschiedene Vorstellungen und Ansätze existieren, wie ein Text zu definieren ist. Dabei sind zwei wissenschaftliche Forschungsrichtungen grundsätzlich voneinander zu unterscheiden: Die erste verfolgt einen eher formal-strukturellen Ansatz und versucht so den Textbegriff zu bestimmen. Die zweite definiert Texte über den Kontext, in dem sie stehen. Dafür sind das Umfeld und der Kommunikationszusammenhang wesentlich, aus denen ein Text entsteht. Die meisten früheren Textkonzepte vertreten nur Aspekte jeweils einer Ausrichtung. Sie sind also entweder struktur- oder funktionsbezogen. Wegweisend für eine Kombination der beiden Richtungen ist der Ansatz von Brinker (2005), der Bestandteile beider Konzepte kombiniert. Im Folgenden sollen beide Ausrichtungen kurz dargestellt werden, im Anschluss daran folgt deren Kombination durch Brinker.

Formal orientierte Textlinguistik

Die Textdefinition der formal orientierten Textlinguistik ist die historisch ältere der beiden Forschungsrichtungen. Sie entstand Ende der 1960er-Jahre und basiert auf Grundlagen der strukturalistischen Linguistik sowie der Transformationsgrammatik. Zu den Vertretern dieses Definitionsansatzes gehören Harweg (1968, 1979) und Dressler (1972).

Die formal orientierte Textlinguistik macht die strukturellen und grammatischen Eigenschaften von Texten zum Untersuchungsgegenstand. Die grundlegenden sprachlichen Regelsysteme sowie die Wort und Satz generierenden Mechanismen werden dabei auch im Zusammenhang mit Texten als entscheidende Komponenten angesehen.

Kommunikationsorientierte Textlinguistik

Die kommunikationsorientierte Textlinguistik entstand Anfang der 1970er-Jahre, also etwas später als die formal orientierte. Vertreter dieses Ansatzes sind Isenberg (1970, 1976), Schmidt (1972) und Sandig (1973, 1978). Sie rückt die Einbettung von Texten in die jeweilige Kommunikationssituation in den Vordergrund. Wichtig für die Analyse sind „soziale und situative Voraussetzungen und Beziehungen“ von Sender und Empfänger, wie Brinker (2005, S. 15) ausführt. Die kommunikationsorientierte Textlinguistik basiert auf Ansätzen der Sprechakttheorie. Texte werden dabei als sprachliche Handlungen angesehen, über die der Sender an potentielle Empfänger

heranzutreten versucht. Neuere Ansätze (vgl. Adamzik / Neuland, 2005, S. 10) führen diese Idee weiter und verstehen unter einem „Text“ jedes Kommunikationsangebot, das zur Überlieferung der damit vermittelten Information gedacht oder geeignet ist.

Der integrative Textbegriff von Brinker

Brinker (ebd., S. 17) verbindet die beiden vorher dargestellten Ansätze zu einem, wie er ihn nennt, „integrativen Textbegriff“. Die Integration ermöglicht eine von den beiden Einzelpositionen nicht erreichte umfassende Darstellung des Textbegriffes. Die Kombination ist möglich, da sich der formal orientierte und der kommunikationsorientierte Ansatz nicht ausschließen. Beide beinhalten sich ergänzende Begriffsbestimmungen und widersprechen dem jeweils anderen nicht. So kommt Brinker (ebd.) zu folgender Textdefinition:

Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.

Ergänzend zu der grundlegenden Definition Brinkers kann die Merkmalsauflistung von Krause (1999) angesehen werden:

Textmerkmal	Merkmalszugehörigkeit
Funktionalität	Extratextuelles Merkmal
Soziale Institutionalität	
Intentionalität	
Informativität	
Situativität	
Akzeptabilität	
Ganzheitlichkeit	Intratextuelles Merkmal
Relative Abgeschlossenheit	
Kohärenz	
Kohäsion	
Strukturiertheit	
Intertextualität	Intertextuelles Merkmal

Abb. 1: Textmerkmale und deren Einteilung nach Krause (1999, S. 58 - 67)

Die Darstellung verdeutlicht die von Krause vorgenommene Einteilung der einzelnen Textmerkmale in die drei Bereiche a) extratextuell, b) intratextuell und c) intertextuell.

Beisbart et al (1976, S. 22 – 28) zählen weitere sechs charakteristische Merkmale von Texten auf:

- 1) Thematische Progression – Es gibt in keinem Text genaue Wiederholungen. Selbst die Wiederaufnahme von etwas schon Gesagtem ist ein Textfortschritt. Wird ein Thema erweitert, ergänzt oder etwas verneint, so ist auch dies als Textfortschritt anzusehen;
- 2) Textthema – Texte lassen sich bis auf einen Kerngedanken, das Textthema, oder einen Basissatz hinunterkomprimieren. Diese sind nach van Dijk (1980, S. 50) aus jedem Text abzuleiten, auch wenn sie nicht explizit im Text enthalten oder genannt sind;
- 3) Interpolationen – da ein Text umfangreich und schwerfällig erscheinen würde, wenn alle Bezüge und Zusammenhänge genau geklärt würden, werden Leerstellen gelassen. Diese muss der Rezipient interpolieren. Allerdings dürfen diese Leerstellen nicht zu groß werden, da sonst der Textzusammenhang verloren ginge;
- 4) Verweisrelationen – In Texten können Verweise nach außen aber auch innerhalb des Textes vorgenommen werden. Diese Verweise können vor- oder zurückgreifend sein;
- 5) Thema-Rhema-Gliederung – Nach dem Texteröffnungssatz knüpfen Fortsetzungssätze an das vorher Gesagte an. Dabei sind das Subjekt und die darauf bezogenen Adverbien sowie die durch den bestimmten Artikel oder dessen Kommunikationsformen gekennzeichnete Nominalgruppen als thematisch anzusehen. Sie beziehen sich also auf das Wiederaufgenommene. Das verbale Prädikat und die durch den unbestimmten Artikel gekennzeichneten Ergänzungen sind rhematisch. Damit ist etwas unter einem neuen Aspekt zum Thema Gesagtes gemeint;
- 6) Präsupposition – In Texten wird mit Annahmen gearbeitet, die beim Rezipienten bezüglich des Verständnisses vorausgesetzt werden. Dies sind so genannte Präsuppositionen, die sich über Satzteile, ganze Sätze und Textabschnitte erstrecken können.

Mittels der vorgestellten Definitionen von „Text“ erscheint es möglich, alle in Lesebüchern enthaltenen Texte zu erfassen und zu klassifizieren. Dabei sind in Sonderfällen Äußerungen, die unterhalb der Satzgrenze liegen, auch als Texte anzusehen. Sie stellen die Untergrenze dessen dar, was als Text anzusehen ist. Daneben

ist noch eine Obergrenze für den Textbegriff zu finden. Brinker (ebd., S.19) spricht in seinem Entwurf von „begrenzten Satzfolgen“. Es existieren dabei zwei Möglichkeiten, wie Textanfang und Textschluss angezeigt werden können: Erstens nach den sprachlichen Begrenzungssignalen - beispielhaft zu nennen sind Überschriften, dazu kommen noch Titel, Einleitungen und Schlussformeln. Zweitens in Folge der äußeren Gestaltung des Textes - Brinker nennt hier Buchstabengrößen in Überschriften sowie Leerzeichenkontingente für schriftliche und Sprechpausen für mündliche Texte. Daran anschließend ist zu ergänzen, dass neben diesen häufig externen Faktoren für den Produzenten oder den Rezipienten die „[...] kommunikative Funktion erfüllt [...]“ sein muss, wie Schmidt (1972, S. 152) ausführt.

Weiterhin muss als Modifikation die schon dargestellte Ausweitung des Textbegriffs von Brinker auf Bilder, Fotografien und Zeichnungen vorgenommen werden. Sie erfüllen ähnliche Funktionen wie die schriftlichen Ausführungen zu einem Thema, wenn sie nicht in einen Text integriert sind. Ich schließe mich an dieser Stelle Göpferich (1995, S. 42) an, die neben sprachlichen Komplexen auch „[...] solche anderer semiotischer Systeme, z.B. bildliche Elemente [...]“ als Text im weiteren Sinn ansieht. Dies ist damit zu rechtfertigen, dass sie in den Lesebüchern gleichberechtigt neben den literarischen Texten und den Sachtexten stehen. Zu ihnen werden wie zu den genannten Texten Interpretationsaufgaben gestellt³. Wie Texte können auch Bilder, Fotografien und Skulpturen als Stellungnahme des Künstlers zu einer Problematik gelten, mit der sich dieser konfrontiert sieht. Sofern sie also eine eigenständige Aussage darstellen und nicht in einen Text integriert erscheinen, sind sie den Texten gleichgestellt anzusehen. Werden also Bilder, Fotografien und abgebildete Skulpturen den schriftlichen Texten gleichberechtigt angesehen, ergibt sich ein umfassendes Bild der Lesebuchinhalte, das alle Bestandteile erfasst.

2.2 Texte und ihre Zuordnung nach Gattungen und Textsorten

Nach der Beschäftigung mit dem Textbegriff stellt sich die Frage, wie sich Texte klassifizieren lassen. Zunächst ist zwischen Sachtexten und literarischen Texten zu unterscheiden. In diesem Kontext sind die unterschiedlichen Ansätze und Herangehensweisen an die Textsorten- und Gattungsthematik sowie die Textklassifikation seitens der Literaturwissenschaft und der Linguistik zu beachten. Da

³ Als Beispiele sind stellvertretend die Reihen „Lesart“ und „Wort und Sinn“ zu nennen.

von der Textlinguistik schon die Textdefinition übernommen wurde, werden zunächst das weiterführende Einteilungsschema und die zugehörigen Begriffe für Sachtexte dargestellt. So kann eine Ausgangsbasis für die angestrebte Gesamtklassifikation der Lesebuchtexte geschaffen werden. In einem zweiten Schritt werden die literarischen Gattungen und die zugehörigen Begriffe thematisiert.

2.2.1 Der linguistische Textsortenbegriff

Verfügen Texte über die gleichen Merkmale, Formen, Zielsetzungen und werden in ähnlichen kommunikativen Situationen verwendet, so können sie bestimmten Textsorten zugeordnet werden. Zunächst bedarf es jedoch der Klärung, was unter einer Textsorte zu verstehen ist. Diese Bezeichnung zur Zusammenfassung von Texten, die einander ähnlich sind, wurde von Bense (1962) eingeführt. Ab den 1970er-Jahren setzte sie sich im Zusammenhang mit der sich entwickelnden Textlinguistik als Bezeichnung für Gruppen gleichartiger Texte durch.

Neben dem Begriff der Textsorte existieren die Bezeichnungen Texttyp, Textmuster, expositorischer Text und Textklasse. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Bezeichnungen nicht einheitlich verwendet werden⁴. Nach Adamzik und Neuland (2005, S. 6) wird der Begriff „Textsorte“ in der jüngeren Vergangenheit immer stärker durch „Textmuster“ ersetzt. Doch was verbirgt sich hinter dieser Bezeichnung und wie unterscheidet diese sich von der Bezeichnung Textsorte? Nach Fix (2000b, S. 191f) sind Textmuster Idealtypen eines möglichen Textes, der eine bestimmte Textsorte vertritt. Textmuster liegen bei den Teilnehmern einer Sprachgemeinschaft kognitiv als Prototypen vor. Nach W. Heinemann (2000a, S. 519) kann man von vorliegenden Texten bestimmter Textsorten auf Textmuster schließen. Andererseits sind diese kognitiven Muster die Voraussetzung für die Zuordnungsprozesse von Texten zu den unterschiedlichen Textsorten. Ein Textmuster ist also eine idealtypische und abstrakte Vorstellung. Eine Textsorte beinhaltet dagegen konkrete Realisationsformen. Textsorten

⁴ Zur Diskussion um die Verwendung der verschiedenen Begriffe und Bezeichnungen siehe Krause (1999, S. 12 – 15) und W. Heinemann (2000a, S. 515 – 520). Nach Bachtin, dargestellt in Krause (ebd., S. 19), sind Textsorten keine wissenschaftlichen Systematisierungsleistungen und – systeme, sondern gehören zum ethnotypischen Wissen der Kommunizierenden. Sie werden in einem gesellschaftlich gesteuerten Lernprozess erworben. Damit sind sie sozial tradierte modellhafte Formen beziehungsweise Muster. Bachtin (nach Krause ebd., S. 20) schließt dabei sowohl mündliche als auch schriftliche Texte ein, unterteilt sie aber. Er unterscheidet „primäre“ Redegenres aus dem alltäglichen Sprachgebrauch wie Kontaktformen und militärische Befehle und „sekundäre“ Redegenres, die erst komplex entwickelte Kulturen hervorbringen. Zu dieser im Wesentlichen vermittelten Kommunikation zählt Bachtin Romane, Dramen und wissenschaftliche Texte.

stehen somit auf einer niedrigeren Abstraktionsebene als die Textmuster. Bei einzelnen Exemplaren einer Textsorte können im Gegensatz zu ideal- beziehungsweise prototypischen Textmustern auch atypische Inhalte auftreten oder Merkmale fehlen. Die gespeicherten Textmuster und die bekannten Abweichungen ergeben nach Feld-Knapp (2005, S. 119) unser Textmusterwissen. Aus diesem wiederum leitet sich unsere praktische Textsortenkompetenz ab.

Da es sich in der vorliegenden Arbeit um einen Ansatz zur Klassifizierung und Einteilung von konkreten Texten handelt, wird in diesem Kontext trotz der angesprochenen Theoriedebatte weiter von Textsorten gesprochen. Dabei soll mit dieser Begriffswahl nicht der musterhafte Charakter von Textsorten in der Vorstellung des Menschen ausgeschlossen werden. Wie auch Brinker in der unten angeführten Definition darstellt, ist er wesentlich für die gedankliche Realisation von Textsorten. Im Zusammenhang dieser Arbeit ist die kognitive Komponente allerdings nicht so bedeutsam, dass sie in den Vordergrund gerückt werden müsste. Viel wichtiger ist ein funktionales Erfassungs- und Einteilungsmodell für die in Lesebüchern vorkommenden Textsorten beziehungsweise Texte. Daher gehe ich in dieser Arbeit von Brinkers Definition des Begriffs „Textsorte“ aus:

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber: sie besitzen zwar normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben. (Brinker, ebd., S. 144)

Eine Textsorte umfasst also alle diejenigen Texte, welche die gleiche kommunikative Funktion realisieren, ähnlich strukturiert sind und in einem übereinstimmenden Kontext stehen. Andere Merkmalszusammenstellungen, wie die W. Heinemanns⁵ sind zwar teilweise umfangreicher, die dort aufgeführten zusätzlichen Charakteristika lassen sich aber auf die drei grundlegenden Merkmale bei Brinker zurückführen.

Eine generelle Funktion von Textsorten ist laut Fix (2000b, S. 189) die Thematisierung, Verarbeitung und Tradierung von Ereignissen und Erfahrungen in stabiler und

⁵ W. Heinemann (2000a, S. 513) stellt folgende fünf Eigenschaften zusammen, die Texte gemein haben sollen, um zur selben Textsorte zu gehören: 1) Layout, 2) Sprachmittelkonfiguration, 3) inhaltlich-thematische Aspekte; 4) situative Bedingungen (inklusive Kommunikationsmedium und Kanal), 5) kommunikative Funktion.

verbindlicher Form. Nach Brinker (ebd., S. 138) sind sie innerhalb einer Sprachgemeinschaft in der Vergangenheit durch kommunikative Bedürfnisse entstanden.

Wenn die Funktion, die Struktur und der Kontext, in denen die zugehörigen Texte verwendet werden, sich nicht verändern, so hat auch die Textsorte Bestand. Sie sind also in einer Sprachgemeinschaft herausgebildete kulturspezifische, konventionell geltende, historisch gewachsene Muster für komplexe sprachliche Handlungen. Diese liegen laut Nussbaumer (1991, S. 283) in unterschiedlich ausgeprägtem Maß bei jedem einzelnen Textproduzenten und Textrezipienten sowie allen weiteren Teilnehmern einer Sprachgemeinschaft vor. Mit ihrer Hilfe können praktisch vorliegende Texte einer Textsorte erstellt und rezipiert werden. Textsorten lassen sich somit als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen, kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen in einem spezifischen situativen Kontext beschreiben, wie Thimm-Mabrey (2005, S. 33) sowie Gansel / Jürgens (2007, S. 93) darlegen. Nach Gansel / Jürgens (ebd., S. 109) existieren dazu variierende Textmuster für jede Textsorte, auf die bei der Textproduktion zurückgegriffen werden kann.

Treten gesellschaftliche Veränderungen ein, verschieben sich auch die Anforderungen an bestimmte Texte. Wenn ein neues Verbreitungsmedium in Erscheinung tritt, verändern sich die in diesem neuen Kontext genutzten Texte ebenfalls häufig. Davon sind zunächst die kognitiv realisierten idealtypischen Textmuster betroffen. Sie liegen, wie im Vorfeld beschrieben wurde, für jede Textsorte in verschiedenen Variationen vor und jeder Textproduzent verfügt über sie in unterschiedlichem Umfang. Bei jeder Textproduktion wird auf diesen Variantenpool zurückgegriffen. So fällt die Lobrede eines guten Freundes im persönlichen Kreis anders aus als die seitens eines Vorgesetzten in offiziellem Rahmen. Dennoch gehören beide als unterschiedliche Textmuster zur Lobrede. Aufgrund der oben genannten Veränderungen, zum Beispiel medialer Art, treten immer neue Variationen auf. Diese können wiederum zu einer Ausdifferenzierung oder Veränderung der zugehörigen Textsorte führen.

Parallel dazu kommt es, wie Fix (2000b, S. 193) erläutert, nicht nur zu den genannten Veränderungen, sondern auch zu Mischungen zwischen Merkmalen verschiedener Textsorten bzw. Textmustern. Texte werden dabei zum Teil bewusst als nicht-prototypisch und nicht Textmustern entsprechend produziert. Dies führt zu Verwischungen der Abgrenzungen und zu Überschneidungen zwischen Textsorten, die bisher kaum oder nichts miteinander zu tun hatten. Im Gegensatz zu Fix (1997, S. 98) rede ich in diesem Zusammenhang aber nicht von der Brechung eines Kanons von

Textsorten, sondern – um begriffliche Überschneidungen mit dem Kanonbegriff der Literaturwissenschaft, auf den ich später eingehe, zu vermeiden – von Veränderungen allgemein zugeschriebener charakteristischer Eigenschaften. Bestes Beispiel sind Werbetexte, in denen typische Elemente anderer Textsorten und literarischer Gattungen eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit zu erregen. Zu nennen sind Märchen, Lyrik oder Nachrichtentexte. Ein weiteres Beispiel für dieses von Fix (ebd., S. 103) als postmoderne Intertextualität bezeichnete Phänomen sind Parodien und Satiren. Häufig zu findende Stilmittel sind in diesem Zusammenhang die Montage, Brechung und Mischung von Textmustern, die seit den 1970er-Jahren und nochmals verstärkt nach 1990 eingesetzt werden.

In ähnlicher Form wirkt sich die Verbreitung von Hypertexten auf die Grenzen von Textsorten aus. So kommt Fix (ebd., S. 105) zu dem Ergebnis, dass Vernetzungen immer stärker um sich greifen, die Textsortengrenzen überschreiten. Sie gehen meist von einem Aufsehen erregenden Normbruch aus, wie etwa in der Werbung, werden dann aber häufig in den alltäglichen Gebrauch übernommen. Als Beispiel für derartige Überschreitungen klassischer Textsortengrenzen sind Kontaktanzeigen zu nennen. Sie werden inzwischen nicht nur in Printmedien, sondern auch in veränderter sowie vor allem erweiterter Form im Internet veröffentlicht. Ein weiteres Beispiel sind moderne, an die audio-visuelle Medienlandschaft angepasste Reportagen, die aus den klassischen Reportagen der Printmedien entstanden sind.

Bei vielen Textsorten haben sich also immer wieder vorkommende Merkmale, Konventionen und Strukturen herausgebildet. Sie legen fest, wie Texte dieser Textsorte zu erstellen sind⁶. Ulla Fix führt dazu aus:

Die Mitglieder einer Kultur- und Kommunikationsgemeinschaft verfügen über Textsorten routinehaft. Sie haben Muster ihres sprachlichen Handelns verinnerlicht. So wie wir typische Wortverknüpfungen, so wie wir Wendungen reproduzieren können, verfügen wir auch über Wissen von ‚Routineformeln auf der Textebene‘.⁷ (Fix, 2000a, S. 55f)

Wie Nussbaumer (1991, S. 259) darlegt, gibt es Textsorten, die hoch standardisiert, fast schon kodifiziert sind, wie zum Beispiel Urlaubspostkarten. Andererseits existieren Textsorten, deren Grenzen unklar sind und die insgesamt nur schwach standardisiert erscheinen, wie etwa Wetterberichte. Sie können wenige Sätze umfassen, in Stichpunkten verfasst sein oder in Form eines komplexen diskontinuierlichen Textes mit Grafiken und Abbildungen vorliegen. Es liegen also parallel dazu für

⁶ Dies bestätigen auch Heinemann / Viehweger (1991), S. 130.

⁷ Die Formulierung „Routineformeln auf der Textebene“ stammt von Adamzik (1995).

Urlaubspostkarten nur wenige Textmuster vor, für Wetterberichte dagegen viele. Wie Nussbaumer weiter ausführt (ebd., S. 263), existieren für viele Textsorten charakteristische Superstrukturen, also beispielsweise typische Sprachmittel und Gliederungsstrukturen. Weitere Merkmale sind grafische Zusätze, ein typisches Layout, sowie bei gesprochenen Texten auch Tonfall und Lautstärke. Anhand dieser Merkmale können zugehörige Texte erkannt, aber auch neu erstellt werden. So können anhand aller Textsortenmerkmale charakteristische Merkmalskombinationen und typische Verwendungssituationen identifiziert werden.

Für Fix (2000a, S. 55) sind Textsorten zusammen mit Grußformeln und Redewendungen als kulturelles Wissen über Sprache und Sprachgebrauch anzusehen. Ein klassisches Beispiel dafür sind die Märchenformeln „Es war einmal...“ sowie „...und wenn sie nicht gestorben sind...“. Für Sach- und Gebrauchstexte ist es der Geschäftsbrief, der mit einer Anrede der Zielperson, wie „Lieber Herr...“ oder „Sehr geehrte Frau...“ beginnen sollte. Ebenso wird erwartet, dass bestimmte Schlussformulierungen, wie „Mit freundlichen Grüßen“ oder „Hochachtungsvoll“ am Ende eines Briefes zu finden sind. Natürlich können diese weggelassen werden, doch wird die Zielperson über den Konventionsbruch verwundert sein. Eventuell ist sie sogar verärgert, da dies auch als mangelnde Achtung oder Wertschätzung der betreffenden Person oder des Themas angesehen werden kann. Also sollte der Textproduzent auf Vorlagen zurückgreifen und sich an diesen orientieren, wenn sie sich in der Vergangenheit als erfolgreich erwiesen haben. Dies muss aber nicht automatisch bedeuten, dass es dadurch zum Stillstand in der Kommunikationsentwicklung kommt. Modifikationen, Verbesserungen und Erweiterungen sind dadurch nicht ausgeschlossen. Wie weiter oben schon erwähnt, ergeben sich durch gesellschaftliche Entwicklungen immer wieder neue und veränderte Kommunikationsfelder, auf die sich die Menschen mit ihrem Textsortenwissen einstellen müssen. Mit der Expansion der neuen und digitalen Medienwelt ist genau dieser Vorgang in größerem Maße zu beobachten. Der Verbreitung von Computer, Internet und der darauf basierenden Kommunikation folgend sind in der jüngeren Vergangenheit einige neue Textsorten entstanden. Wie diese systematisiert, erfasst und klassifiziert werden können, beschreibt Bittner (2003, S. 74 – 83).

Da Textproduktion und Textrezeption nach Brinker (ebd., S. 138) im Rahmen von Textsorten erfolgen, haben die Textsorten somit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für unsere Kommunikation. Einerseits wählen und erkennen wir sie teils

bewusst, teils intuitiv während der Textproduktion beziehungsweise der Rezeption, andererseits geben Textsorten wiederum bestimmte Charakteristika des zugehörigen Textes vor. Nach Rolf (1993, S. 146) kann die Rolle, die eine Textsortenbezeichnung in der ihr zugewiesenen Umgebung spielt, nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie ist der wichtigste Indikator der Funktion, die ein bestimmter Text erfüllt. Als Beispiel ist ein Busfahrplan zu nennen. Aus der Bezeichnung lässt sich direkt ableiten, welche Funktion dieser Text innehaben sollte: Er ist mit der Absicht produziert worden, Auskunft über einen bestimmten Ablauf zu geben, nämlich wann und wohin die in diesem Kontext relevanten Busse fahren.

Ähnlich verhält es sich auch in Bezug auf die Rezeption von Textsorten: Mit dem Wissen, welcher Textsorte der betreffende Text angehört, erhält der jeweilige Rezipient erste Informationen über den Text. Mit der Identifizierung einer Textsorte wird der Empfänger auf einen passenden Verstehensmodus eingestellt, beziehungsweise stellt er sich auf den Modus der Information ein. Dabei ist es zunächst einmal gleich, ob dies bewusst durch den Sender angelegt ist oder der Empfänger entweder bewusst oder unbewusst diesen Schritt von sich aus vollzieht. Mit Hilfe dieses Vorwissens kann sich der Rezipient orientieren. Um dem obigen Beispiel treu zu bleiben, weiß der erfahrene Busbenutzer, dass er sich anhand eines Busfahrplans informieren kann, wann und wohin die in diesem Kontext relevanten Busse fahren.

Textsortenklassifikation

Angesichts der Textsortenvielfalt bedarf es einer Klassifikation von Textsorten, um ein übersichtliches und geordnetes System der Sachtexte zu erhalten. Eine umfangreiche Übersicht zu Ansätzen, die sich mit der Aufstellung von Textsortenklassifikationen befassen, gibt W. Heinemann (2000b, S. 523 – 546). Er kommt zu dem Schluss, dass ein jederzeit und in jedem Kontext gültiges sowie universelles Gesamterfassungssystem für Textsorten kaum erreichbar ist. Eher geeignet könnte ein auf die jeweils vorliegenden Anforderungen abgestimmtes Einteilungssystem sein. Für eine Textsortenklassifikation sollte zunächst die theoretische Basis geschaffen werden. Wie Gansel / Jürgens (2007, S. 60 und 64) ausführen, erscheint es vorteilhaft, dabei induktives und deduktives Vorgehen zu verbinden. Hinzu kämen textinterne und textexterne Faktoren, auf die gleichberechtigt einzugehen wäre. Auf dieser Basis können funktionale Klassifikationsmodelle wie die von Brinker (2005) und Rolf (1993) entwickelt werden.

Während Brinker sich eher mit den theoretischen Grundlagen der Textsortensystematisierung beschäftigt, strebt Rolf die praktische Einteilung der im deutschen Sprachraum vorkommenden Textsorten an. Seine Arbeit bildet aufgrund der ausführlich und exakt durchgeführten Textsortenklassifizierung im Bereich der Sach- und Gebrauchstexte zusammen mit den Ausführungen von Brinker die Grundlage meines Einteilungsschemas. Ich stimme mit seinen Forderungen (ebd., S. 140) nach einer homogenen und mit dem intuitiven Textsorten-Wissen der Sprachteilnehmer konformen Typologisierungsbasis überein. Für eine Typologisierung nähert sich Brinker der Textsortenproblematik zunächst ähnlich wie dem Bereich der Texte an, indem er zunächst von der Betrachtung der alltagssprachlichen Verwendung des Textsortenbegriffs ausgeht. So lassen sich erste wichtige Schlüsse bezüglich der Textsortenbestimmung ableiten. Nach Brinker (ebd., S. 143) werden Textsorten im alltäglichen Sprachgebrauch durch funktionale, thematische und situative Merkmale definiert. Dominant ist dabei die Textfunktion. Dies lässt sich am Beispiel der Geburtsanzeige verdeutlichen:

Sowohl die Thematik als auch die Situation⁸, in der dieser Text verfasst wurde, sind zwar zu erkennen, allerdings dominiert der Bestandteil „Anzeige“, also die Funktionsbeschreibung, den zweigeteilten Textsortennamen. Aus dem zweiten Teil wird dem Rezipienten ersichtlich, worum es sich bei diesem Text handelt. Über diesen Bestandteil des Textsortennamens werden auch Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Textsorten deutlich: Während Heiratsanzeige und Geburtsanzeige einander sehr ähnlich sind und einer gemeinsamen höheren Kategorisierungsebene zuzuordnen sind, ist dies bei Geburtsanzeige und Geburtsurkunde nicht der Fall. Diese zwei Textsorten gehören zu unterschiedlichen Textsortenklassen, wie der zweite Teil des Textsortennamens andeutet, der über die Funktion informiert.

Wendet man sich nun dem linguistischen Textsortenbegriff zu, sind wie bei der Definition von „Text“ bei den Textsorten zwei Ansätze auszumachen:

- 1) Sprachsystematisch-formaler Ansatz: Strebt die strukturelle, besonders auf grammatischen Merkmalen beruhende Abgrenzung der Textsorten an.
- 2) Kommunikationsorientierter Ansatz: Die Textsortencharakterisierung stützt sich auf situative und kommunikativ-funktionale Merkmale.

⁸ Nach Brinker (2005, S. 143) sind damit zeitliche und räumliche Merkmale des Kontaktes zwischen Kommunikationspartnern gemeint. Bei Texten in der Zeitung ist dies gewöhnlich eine zeitliche und räumliche Trennung.

Wie zu Beginn des Abschnitts erwähnt, fällt bei der historischen Betrachtung zunächst auf, dass das Problem der Textsortenklassifikation in der Vergangenheit zwar mehrfach, aber keinesfalls umfassend oder zufrieden stellend untersucht wurde. Häufig wurde nur ein bestehender Mangel erläutert. Aufgrund der komplexen Thematik wurden aber keine oder nur eingeschränkt nutzbare Lösungen angeboten. Adamzik (1995, S. 11 – 13) stellt diese uneinheitliche Situation bezüglich der Textsortensystematik innerhalb der Textlinguistik in ihrer Textsortenbiografie umfassend dar. Problematisch wird die Textsortenzuordnung jedoch, wenn die im Idealfall einfach durchzuführende Textsortenzuordnung in der Praxis mit ihren unscharfen Randbereichen durchgeführt werden muss. Bezüglich dieses Punktes teile ich nicht die Auffassung Rolfs (1993, S. 144f), sich nur auf klar entscheidbare Fälle einzulassen. Sie erscheint nicht praxistauglich.

Vor der Arbeit Rolfs (1993) wurde kein Ansatz einer kompletten Systematisierung der Gebrauchstextsorten vorgestellt. Das Schema Brinkers (2005) zur Einordnung von Textsorten ist dagegen theoretisch orientiert. Beide Ansätze ähneln sich und basieren gleichermaßen auf der Sprechakttheorie. Die Textsorten werden also hauptsächlich aufgrund ihrer Funktion und ihres kommunikativen Zwecks kategorisiert. Da ich auf beide Vorschläge in den Abschnitten 3.2 und 3.3 eingehe, verzichte ich an dieser Stelle auf die ausführliche Darstellung.

Abschließend ist noch festzulegen, wie unterschiedliche aber dennoch ähnliche Textsorten zusammengefasst werden können. Um eine unnötige Komplizierung zu vermeiden, ist eine für Sachtexte und literarische Texte passende Bezeichnung zu wählen, damit im weiteren Verlauf nicht zwei Benennungen nebeneinander stehen. Aus diesem Grund ist die Suche nach einem treffenden Begriff zu verschieben bis die Systematik der literarischen Gattungen dargestellt wurde und ein Klassifikationsschema für literarische Texte, Sachtexte und Bildmaterial aufgestellt wurde. Erst danach kann nach einer alle Anforderungen erfüllenden Bezeichnung gesucht werden.

2.2.2 Der literaturwissenschaftliche Gattungsbegriff

Während sich der Textsortenbegriff auf Sachtexte bezieht, wird für literarische Texte häufiger mit dem Gattungsbegriff gearbeitet. Er ist wesentlich älter als die Bezeichnung „Textsorte“ und verbreitete sich im deutschsprachigen Raum seit dem 18. Jahrhundert. Mit dieser Begriffswahl folge ich unter anderem Gansel / Jürgens (2007, S. 65). Die Gliederung literarischer Gattungen kann entweder nach historischen oder nach

systematischen Aspekten durchgeführt werden. Im Kontext dieser Arbeit wird ein systematischer Ansatz bevorzugt, da dieser auch für die Textsorten verwendet wird.

Laut Damman (2000, S. 546f) setzt nach 1970 in der Literaturwissenschaft aufgrund zweier zeitlich parallel stattfindender Entwicklungen eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Gattungsbegriff ein: Die erste war ein veränderter Literaturbegriff aufgrund von Einflüssen aus dem Bereich der Sozialwissenschaften. Die während der 1968er-Bewegung aufgekommene Ideologiekritik und neue Rezeptionsansätze von beispielsweise Film und Trivilliteratur führten zu einem gewandelten Literaturverständnis. Von Einfluss war zudem die Annäherung zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik, wodurch sich die dort gerade beginnende Textsortendebatte auch auf den Bereich der literarischen Gattungen ausdehnte. Dieser Annäherung folgte in den 1980er- und 1990er-Jahren allerdings wieder eine deutliche Abgrenzung, wie Dammann (ebd.) darstellt. Dabei wäre gerade in Bezug auf den Deutschunterricht eine Annäherung von Linguistik und Literaturwissenschaft sinnvoll. So können nach Baurmann (2000, S. 821) für die Textanalyse im Deutschunterricht die Methoden und Erkenntnisse der Textlinguistik herangezogen werden. Sie liefern neben den klassischen interpretatorischen Auslegungen überprüfbare Ergebnisse in Bezug auf den vorliegenden Text.

Generell erscheint die Zuordnung literarischer Texte in Gattungen und Untergattungen vorteilhaft, da so ein organisierendes Prinzip eingeführt wird. Die systematisierende Aufgliederung der Literatur in die drei Bereiche Lyrik, Epik und Dramatik hat eine lange Tradition und ist in der Literaturwissenschaft etabliert. Nach Dammann (ebd., S. 553 und 556f) sind (literarische) Gattungen Klassen, deren zugehörige Texte eine strukturelle Ähnlichkeit haben und für die eine genetische Beziehung zueinander nachzuweisen ist.

Eine Gattungssystematik sollte die notwendigen Prinzipien zur Anordnung und Legitimation der Gattungsbegriffe bereitstellen, deren Beziehungen zueinander klären und die Abstraktionsebenen bestimmen, auf denen sie zu Tage treten. Nach Müller-Dyes (1978, S. 13) sind die Gattungen in diesem Zusammenhang ähnlich wie in der Textlinguistik als Idealtypen anzusehen. Die spezifischen Strukturen und Merkmale können dabei komplett oder teilweise in konkreten Einzeltexten realisiert sein. Neben dieser induktiven Sichtweise ist auch eine deduktive Abstraktion der Merkmale aus Texten möglich. Mit Hilfe dieser Konstruktion erscheint eine vergleichsweise stabile Gattungssystematik erreichbar.

Problematisch ist allerdings die eindeutige Zuordnung von Texten zu Gattungen. Die literarischen Gattungen wirken zwar insgesamt stabil und konsistent, sind jedoch mit jedem neuen Werk einem stetigen minimalen Wandel unterworfen. Für jeden Text als Vertreter einer Gattung ist neben charakteristischen Merkmalen immer auch eine gewisse Varianz möglich, die gegebenenfalls eine Veränderungs- oder Weiterentwicklungstendenz der Gattung einleiten kann. So ist nach Müller-Dyes (ebd., S. 16) die „literarische Evolution“, also die historische Entwicklung der Gattungen, wie sie zuerst von den russischen Formalisten ins Gespräch gebracht wurde, zu beachten. Jeder Autor kann seinen Text den Eigenschaften und Merkmalen einer Gattung unterwerfen - muss es aber nicht, da sie keine unumstößlichen Produktionsnormen darstellen. Es sind also jederzeit Innovationen möglich, wie sie in der Vergangenheit fortwährend aufgetreten sind. Es kann dabei zu einer Ersetzung, einem Wegfall oder zu einer Addition von Merkmalen kommen. Variationen können vom Autor bewusst eingesetzt werden und die Merkmalsstabilität einer Gattung beeinflussen oder verringern. Die beschriebene permanente Weiterentwicklung fällt selten stärker, sondern in der Regel kleinschrittig und kaum wahrnehmbar aus. Als Beispiel für eine solche Entwicklung ist der Endreim von Gedichten anzuführen. Er wurde erst in der Neuzeit zu einem charakteristischen Merkmal von Gedichten. Der vormals verbreitete Stabreim tritt dagegen kaum noch in Erscheinung. In der (post-)modernen Poesie ist das Vorliegen von Endreimen wiederum nicht mehr konstitutiv.

Gattungsmerkmale können nach Müller-Dyes (ebd., S. 13) fakultativ oder obligatorisch sein. Ähnlich argumentiert Marsch (1979, S. 114f), der zwischen Kernmerkmalen und peripheren Merkmalen bei der Gattungsklassifikation unterscheidet. Dieses Vorgehen kann in der Praxis allerdings zu Problemen führen: Die Entscheidung, welches Merkmal zu welchem Zeitpunkt in welchem Text ein Kernmerkmal oder als eher peripher zu betrachten ist, muss mittels intersubjektiver Verfahren der Literaturwissenschaft getroffen werden. Marsch selbst (ebd., S. 115) stellt fest, dass diese Einteilung nicht feststehend ist. Dazu besteht die Gefahr, dass sie subjektiv getroffen wird.

Wie bei den Sachtexten existieren auch im Bereich der literarischen Texte verschiedene Benennungen für Gruppen von Texten mit ähnlichen Merkmalen, Strukturen und Funktionen. So wird in Bezug auf epische, lyrische und dramatische Texte auch von „Grundformen“ oder „Naturformen“ gesprochen. Ebenso werden auf einer niedrigeren Einteilungsebene angesiedelte Kategorien wie Roman, Erzählung oder Fabel als Gattungen, Gattungsarten und –formen oder Genres bezeichnet, was Verwirrung stiften

kann. Daneben existieren die weiteren Benennungen „Textsorte“ und „Textart“. In dieser Arbeit folge ich dem Vorschlag Müller-Dyes (ebd., S. 51), zunächst von Hauptgattungen zu sprechen, wenn Lyrik, Epik oder Dramatik gemeint sind. Diese differenzieren sich in die Gattungen, wie Gedicht, Ballade, Roman, Erzählung, Tragödie und Komödie. Somit kann folgende Gattungshierarchie aufgestellt werden:

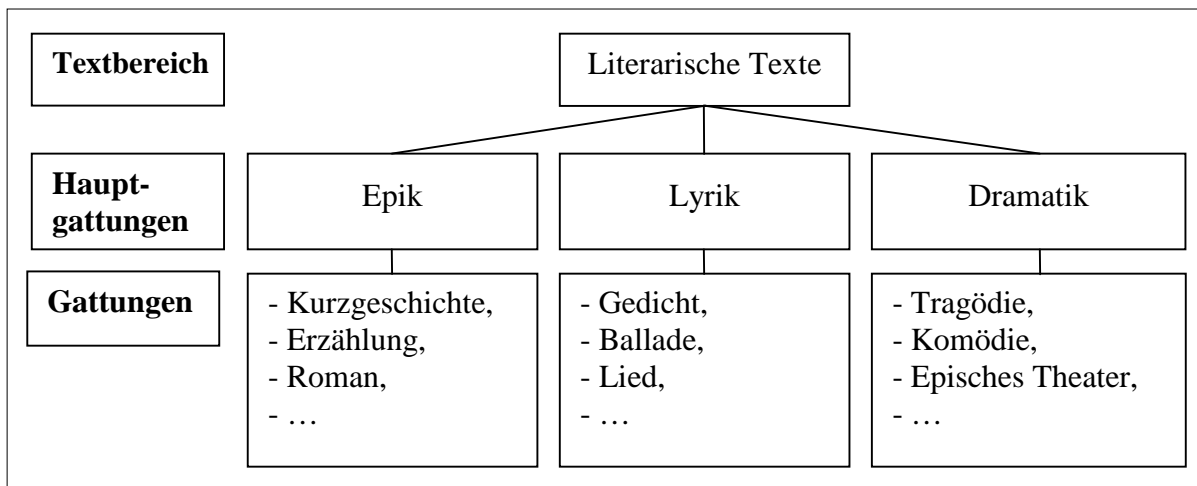


Abb. 2: Einteilung der literarischen Texte in die drei Hauptgattungen Epik, Lyrik, Dramatik.

Die Zuordnung erfolgt dabei aufgrund von gattungstypischen Merkmalen, wie zum Beispiel für die Kurzgeschichte: Offenheit der Handlungssituation, Augenblickshaftigkeit, Vorhandensein eines Entscheidungsmomentes, alltagsnahe Sprache. Die Klassifikation literarischer Texte wird ausführlich unter Punkt 3.5 dargestellt. Dort wird das komplementäre Einteilungsmodell zu den Sachtexten erläutert. Die darunter stehenden Untergattungen wie zum Beispiel Schelmenroman oder Liebesgedicht werden an dieser Stelle nicht aufgeführt, da sie in Bezug auf diese Untersuchung von keiner zentralen Bedeutung sind.

Wie bei den Sachtextsorten ist für die Gattungen neben der Produktion auch die Rezeption von Bedeutung. Durch Leseerfahrung erwirbt der Leser eine gewisse Kompetenz im Hinblick auf ihm bekannte Gattungen. Parallel dazu werden bei der Lesesozialisation Einstellungen, Erwartungen und Absichten erworben, wie Marsch (ebd., S. 116) und Venohr (2005, S. 132f) erläutern. Wie im Vorfeld dargestellt, werden diese bei oder vor der Rezeption eines Textes durch das Erkennen von Gattungsmerkmalen aktiviert. Dieses Wissen baut jeder Sprachteilnehmer individuell seit der Kindheit in Schule und sozialem Umfeld auf. Mit Hilfe dieses Wissens können in der Folge die Rezeption und das Textverstehen einfacher erfolgen, da sie gattungsspezifische Kenntnisse des Rezipienten aktivieren. Bei der Rezeption einer Kurzgeschichte wird also das Vorwissen über die schematisierten Gattungsmerkmale,

wie eine fehlende Einleitung in die Handlung und ein alltagssprachlicher Stil, abgerufen und lenkt bzw. beschleunigt zumindest zum Teil die Rezeption.

Die Gattungszugehörigkeit eines Textes und seine Gattungsmerkmale haben unter anderem Einfluss auf die Textrezeption und das Verstehen von Texten. Das Lesen beziehungsweise das Verstehen bewegt sich innerhalb eines permanent verschiebbaren Horizontes. Dieser ist gleichzeitig von der Rezeption abhängig, während er sie parallel selbst auch über Erwartungen steuert. Die konstitutiven Merkmale einer Gattung wirken sich somit, wie Marsch (ebd., S. 105) ausführt, auf das Lesen und das Textverstehen aus. Dies geschieht durch das Auslösen analoger Verstehens- und Zuordnungsprozesse aufgrund von Merkmalen beim Lesen, welche die Zuordnung zu einer Gattung ermöglichen. Gattungen sind also nach Marsch (ebd., S. 106) gleichzeitig Ableitungen und Definitionen. Er (ebd., S. 110f) führt in diesem Zusammenhang verschiedene Herangehensweisen an eine mögliche Gattungssystematisierung auf: genetisch, organologisch, phänomenologisch und psychologisch. Dazu sind weitere Misch- und Übergangsformen dieser vier Möglichkeiten denkbar. Nach Hempfer (1973, S.28) sind des Weiteren außersprachliche Aspekte, zum Beispiel funktionale oder historische, bei der Gattungsbestimmung und der Merkmalsidentifikation von Bedeutung. Das literarische Gattungssystem erscheint also komplex.

2.3 Zur didaktischen Relevanz von Text, Gattung und Textsorte

Ein wichtiger Bereich des Deutschunterrichts ist die Vermittlung von Wissen über Texte, Gattungen und Textsorten an Schüler. Kompetenzen im Umgang mit Gattungen und Textsorten bilden die Grundlage für alle Bereiche unseres Lebens: Ohne ein zumindest ansatzweise ausgeprägtes Gattungswissen fallen die Rezeption und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten unnötig schwer und verhindern eventuell einen Leseerfolg. Textsortenkompetenzen sind für die Interaktion mit unserem Umfeld von zentraler Bedeutung, da wir permanent mit Sachtexten konfrontiert sind und kurzfristig mit ihnen umgehen oder auf sie reagieren müssen.

Dabei erscheint das Interesse der Deutschdidaktik an der Vermittlung von Gattungs- und Textsortenwissen in der historischen Betrachtung schwankend: Beachtung fand die Vermittlung von Gattungswissen in den 1950er- und 1960er-Jahren. Nach 1968 erfolgte eine Umorientierung, infolge der das Interesse an dem unterrichtlichen Aufbau von Gattungskompetenzen stark abnahm. Dafür wurde die Textlinguistik ein Bestandteil des Deutschunterrichts nach 1970. In diesem Rahmen mussten sich die Schüler auch mit

Sachtextsorten auseinandersetzen. Seit den 1980er-Jahren ist in der Deutschdidaktik eine Rückbesinnung auf die Vermittlung von Gattungskompetenzen festzustellen, parallel dazu wird den Sachtexten nach 2000 in der Folge der schlechten Ergebnisse in Bezug auf das Informationen entnehmende Lesen deutscher Schüler in Lesestudien wie „PISA“ eine weiter steigende Beachtung geschenkt.

Aus dem Bereich der Linguistik werden im aktuellen Lehrplan für das Fach Deutsch in Hessen die Wort- und Satzbildung sowie die Satzgrammatik angesprochen, die Textebene wird dagegen nicht erwähnt. Vorgesehen wird nur die Problematisierung einzelner Textsorten wie etwa Berichte in der 5. Klasse oder Beschreibungen und Anleitungen in der 6. Klasse.

Auf die Fragestellung, ob Gattungs- und Textsortenwissen vermittelt werden soll, wird seitens der Deutschdidaktik kaum eingegangen. Damit verbunden bleibt seitens der Fachdidaktik die Frage unbeantwortet, in welcher Form und in welchem Umfang dieses Thema im Deutschunterricht einen Platz einnehmen soll. In jüngerer Vergangenheit wird dieses Thema nur von Augst et al. (2007) im Grundschulkontext aufgegriffen. Dort wird die zentrale Bedeutung von Gattungs- und Textsortenwissen für die Schreib- und Lesedidaktik aufgezeigt. In den Rahmenrichtlinien und Lehrplänen der Länder wird seit Jahren vielfach entweder gar kein oder ein unreflektierter, teils oberflächlicher Gattungs- und Textsortenbegriff zugrunde gelegt. Eine Verknüpfung mit konkreten Gattungen und Textsorten, die im Schülerkontext von Bedeutung sind, erfolgt nicht. Hein (1985, S. 11) zeigt dies an den Richtlinien Deutsch des Landes Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I des Gymnasiums. Dort fehlen sowohl eine kritische Diskussion als auch eine Definition von Gattung und Textsorte. In den neuen Lehrplänen, wie zum Beispiel dem Hessischen, ist dieser Mangel ebenfalls nachzuweisen. Gleiches gilt für die Bildungsstandards, in denen nur auf spezielle Gattungen und Textsorten eingegangen wird. Die Vermittlung eines systematischen Überblicks über das Gattungs- und Textsortensystem oder allgemeine Kompetenzen in Bezug auf Gattungen und Textsorten ist nicht vorgesehen. Da der Bereich Gattungen und Textsorten zu keinem einzelnen der drei dort dargestellten Lernbereiche allein passt, wird er in jedem randständig angesprochen. Es wird allerdings keine Vermittlung von Kompetenzen in Bezug auf Textsorten und Gattungen im Deutschunterricht gefordert, die über einzelne Gattungen oder Textsorten hinausgehen. Lehrkräfte sind also auf eigene Erfahrungen und die von Kollegen angewiesen.

Dabei zeigen sich bei der Betrachtung der jüngeren Vergangenheit des Deutschunterrichts in Bezug auf die Vermittlung von Text-, Textsorten- und Gattungskompetenzen einige interessante Ansätze. So wurde im Verlauf der 1960er- und vor allem der 1970er-Jahre die Forderung nach einer Orientierung an Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler⁹ bestimmend für die Auswahl der Unterrichtstexte. Dies ist als Antwort auf die realitätsfernen Unterrichtstexte der Nachkriegszeit anzusehen. Ob in den kommenden Lehrplänen weiterhin so vorgegangen wird, ist aufgrund der Entwicklungen nach der ersten „PISA-Studie“ und der zunehmenden Zweckorientierung des Deutschunterrichts zumindest fraglich.

Mit dem Aufkommen der Textlinguistik gegen 1970 wurden auch erste integrative Ansätze des Deutschunterrichts propagiert. Mit ihnen wurde eine Symbiose von sprach- und literaturwissenschaftlichem Unterricht angestrebt. Die Arbeiten Scherners und Belkes in den 1970er- und 1980er-Jahren zielten beispielsweise auf einen textlinguistisch orientierten Literaturunterricht, wobei eine konsequente Umsetzung dieser Idee bis heute in der Schulpraxis nicht erreicht wurde. Im Deutschunterricht wäre in diesem Zusammenhang nach Marquardt (2004, S. 152) eine Vorgehensweise sinnvoll, die Sachtexte und literarische Texte einbezieht. So können Erkenntnisse der Textlinguistik und der Literaturwissenschaft genutzt werden, um:

- 1) literarische Texte und Sachtexte vergleichend zu besprechen. Gut geeignet sind die Textzusammenstellungen zu einem Themenaspekt, wie beispielsweise in Lesebüchern der Komplex Umweltschutz;
- 2) eigene Sachtexte oder literarische Texte zu produzieren / Sachtexte in literarische Texte umzuarbeiten und umgekehrt;
- 3) sich im Unterricht kritisch mit Sachtexten auseinander zu setzen und im Zusammenhang damit literarische Texte oder andere Sachtexte zu produzieren, wie beispielsweise einen satirischen Text zu einer Werbung umformen.

Etabliert haben sich dagegen schon in den 1970er-Jahren Sach- und Gebrauchstexte im Deutschunterricht. Neben informativen Textsorten aus dem Zeitungskontext waren dies direktive Textsorten wie Werbetexte, Schulordnungen und Gesetzestexte sowie Flugblätter. Mit ihrer Hilfe sollte den Schülern das kritische Lesen näher gebracht werden, wie Melenk (2005, S. 7) zusammenfassend darstellt. Einfluss auf diese Richtung der Deutschdidaktik hatten dabei sozialkritische bis marxistisch orientierte

⁹ In der Arbeit wird im Folgenden allein die Bezeichnung „Schüler“ gewählt, was keinen diskriminierenden Hintergrund hat, sondern einzig der flüssigeren Lesbarkeit dienen soll.

Stimmen wie das „Bremer Kollektiv“¹⁰. In den 1980er-Jahren verlor die sozialkritische Deutschdidaktik und damit auch die sozialkritisch angeleitete Textrezeption an Bedeutung. Die Umweltproblematik und andere für Jugendliche relevante Themen traten in den Vordergrund. Parallel dazu wandte sich die Deutschdidaktik laut Hein (ebd., S 10) nach 1980 wieder stärker der Literatur und den „Klassikern“ zu.

Wissenschaftlich geprägte Sachtexte wurden also, wenn sie nicht zu einem gerade aktuellen Thema gehörten, seltener verwendet. Wie Melenk (ebd., S. 14f) ausführt, wird ihnen erst seit den späten 1990er-Jahren wieder eine größere Bedeutung zugemessen. Damit verbunden wächst seither das Interesse der Linguistik und der Didaktik an diesen Textsorten. Abzulesen ist dies an der gestiegenen Verwendung von Texten dieses Bereichs in den Lesebüchern und an der Veröffentlichung von Fachbeiträgen zu dieser Thematik. In diesem Zusammenhang vertritt Hinrichs (2005, S. 171) die Meinung, dass Sachtexte zwar schon immer zum Deutschunterricht gehören, aber bis heute nur eine wenig beachtete Randstellung innehaben. Dem ist allerdings nur bedingt zuzustimmen. Bis zum Ende der 1960er-Jahre erscheint diese Aussage stimmig, danach steigt jedoch die Verwendung der Sachtexte deutlich an. Nur sind die in den 1970er-Jahren verwendeten Texte nicht mit den aktuell präferierten Informationstexten identisch.

Dass der Deutschunterricht somit der Forderung entspricht, nicht nur „Höhenkammliteratur“ (vgl. Adamzik / Neuland, 2005, S. 3), sondern differenzierte Inhalte anzubieten, ist als entscheidender Fortschritt anzusehen. Es wird so eine deutlich gesteigerte Realitätsnähe und Breite des Unterrichts erreicht, da Schüler außerhalb des Deutschunterrichts hauptsächlich mit Fach- oder Alltagstexten konfrontiert werden. Damit ist nicht die Forderung nach der Ausklammerung von Literatur aus dem Deutschunterricht verbunden. Es soll an dieser Stelle nur aufgezeigt werden, dass beide Bereiche ihre Berechtigung im Deutschunterricht haben. Koß (1980, S. 81f) belegt in diesem Zusammenhang, dass der ab den 1970er-Jahren gesteigerte Sachtextanteil sowohl an Schülerinteressen als auch an didaktischen Maßgaben orientiert ist. Anhand von Zeitungstexten und verwandten Textsorten werden die didaktische Bedeutung und die generelle Relevanz dieses Bereichs für das alltägliche Leben der Lernenden deutlich. Gegenwärtig wird vor allem die Schulung effektiven und zweckgebunden Informationen entnehmenden Lesens in der Schule gefordert. Dies ist als Reaktion auf

¹⁰ Das „Bremer Kollektiv“ war ein Zusammenschluss von Didaktikern und Germanisten (u.a. Ide), die an der Universität von Bremen tätig waren. Sie vertraten teils marxistische Thesen und forderten eine Kapitalismuskritik im Unterricht.

das schlechte Abschneiden deutscher Schüler in Bezug auf die Informationsentnahme aus Sachtexten bei Vergleichsstudien wie „PISA“ oder „IGLU“ zu verstehen.

Das ästhetisch-literarische Erschließen von Texten wird dagegen im Moment wieder weniger beachtet, obwohl dies einem breit angelegten und umfassende Kenntnisse vermittelnden Deutschunterricht widerspricht. Im Vordergrund steht seit „PISA“ die Entschlüsselung von Informationen aus Texten, Grafiken, Diagrammen und diskontinuierlichen Texten. Dabei ist zu beachten, dass die kulturelle Kompetenzkomponente nicht vernachlässigt wird. Wichtig ist eine ausgewogene Schulung sowohl ästhetisch-interpretativer als auch Sachinformationen-verarbeitender Lese- und Schreibkompetenzen. Andernfalls besteht die Gefahr, von einem Extrem in das Gegenteil abzugleiten.

Wird der Frage nachgegangen, für welche Bereiche Gattungs- und ab den 1970er-Jahren auch Textsortenwissen vermittelt wird, so zeigen sich für die einzelnen Altersbereiche unterschiedliche Ergebnisse. Aufgrund dessen werden von der Konferenz der Kultusminister (KMK, 2003, S. 15 bis 17) für den Erwerb der mittleren Reife nach dem Abschluss der Sekundarstufe I folgende Kompetenzen gefordert:

Texte schreiben

- 1) formalisierte lineare Texte / nichtlineare Texte verfassen bzw. erstellen: zum Beispiel sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbung, Bewerbungsschreiben, Protokoll, Annonce, Diagramm, Schaubild, Statistik und Ausfüllen von Formularen;
- 2) zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende (anweisen, aufrufen), untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben);

Texte lesen

- 3) verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: etwa Informieren: Nachricht; Appellieren: Kommentar, Rede; Regulieren: Gesetz, Vertrag; Instruieren: Gebrauchsanweisung.

Interessanterweise werden in Bezug auf Schreib- und Lesekompetenzen nur die oben genannten für den Bereich der Sachtexte aufgeführt. Die abweichenden Kompetenzen für den Bereich der literarischen Texte werden nicht erwähnt.

Wichtig sind allerdings beide¹¹. Insgesamt handelt es sich bei der Lesekompetenz um ein sehr komplexes Thema, das in mehrere Dimensionen untergliedert werden kann: 1) Lesesituation und Zweck des Lesens, 2) Fähigkeiten und Fertigkeiten, individuelle Entwicklung, Motivation, Emotionen, die die kognitive Ebene des Lesers repräsentieren, 3) die historische Entwicklung des Lesens im gesellschaftlichen, sozialen und politischen Sinn. Ebenso komplex erscheint der Bereich der Schreibkompetenz.

Wie kompetent Produzent und oder Rezipient mit Gattungen und Textsorten sowie ihrem zugehörigen kommunikativen Hintergrund umgehen, hängt nach Krause (1999, S. 44) von ihrer Lebenserfahrung, Bildung sowie den gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen ab, die bisher an das Mitglied einer bestimmten Kommunikationsgesellschaft gestellt wurden. Aufgrund der Auseinandersetzung mit den gestellten Anforderungen erfolgt eine Steigerung der Gattungs- und Textsortenkompetenz. Dabei ist zwischen produktiven und rezeptiven Kompetenzen zu unterscheiden. So wird ein großer Teil der Bevölkerung in der Lage sein, beispielsweise einen Zeitungsbericht als solchen zu erkennen. Den vielfältigen Anforderungen bei der Erstellung eines Zeitungsartikels zu genügen, dürfte einem unerfahrenen Laien dagegen schwer fallen. Die Vermittlung beider Kompetenzen ist Aufgabe der Schule. Für eine erste Auseinandersetzung mit diesem Unterrichtsbereich können die schon erwähnten Textsorten Werbetext und Zeitungsartikel genutzt werden. Als Aufgabe würde sich das Umschreiben in eine andere Gattung oder Textsorte anbieten sowie die Erarbeitung eines Werbetextes beziehungsweise Zeitungsartikels auf Basis eines Musters, das als andere Gattung oder Textsorte vorliegt. Davon ausgehend können dann weitere Textsorten und komplexere Aufgabenstellungen im Deutschunterricht genutzt werden. Ebenso könnte ein Mustertext dieser beiden Textsorten von den Schülern völlig frei, also ohne Vorlage, entwickelt werden. Im Deutschunterricht wurde jedoch in der Vergangenheit mehr Wert auf die Ausbildung rezeptiver Fähigkeiten gelegt.

¹¹ Dies zeigen u.a. Christmann / Norberg (2002, S. 150 – 166) für Sachtexte und Eggert (2002, S. 186 – 193) sowie Pette / Charlton (2002, S. 195f) für literarische Texte. Die Komplexität der Lesekompetenz aus didaktischer Sicht zeigen Groeben (2002, S. 11 – 19), Hurrelmann (2002a, S. 123 – 142 und 2002b, S. 275 – 284) sowie Flender / Naumann (2002, S. 59 – 76).

2.3.1 Schulische Vermittlung und Erwerb von Gattungs- und Textsortenwissen

Wie Adamzik / Neuland (2005, S. 2) zeigen, ist der Bereich der Didaktik von Gattungs- und Textsortenwissen ein Sonderfall im Deutschunterricht. Die Gattungstheorie und die Textlinguistik erscheinen als besonders relevant für dieses selten angesprochene Teilgebiet der Deutschdidaktik.

In der Forschung wird seit den 1960er-Jahren untersucht, wie das „Lesen“ und das „Verstehen“ kognitionstheoretisch darzustellen sind. Nach der „PISA-Studie“ rückt diese Fragestellung in den Vordergrund der Leseforschung. Hinter dem „Lesen“ und dem „Verstehen“ verbergen sich hochkomplexe Abläufe, die seit frühester Kindheit trainiert und immer weiter verfeinert werden. Eine zentrale Stellung nehmen in diesem Zusammenhang die Texte ein. Dabei werden Lernende bei literarischen Texten und bei Sachtexten mit unterschiedlichen Schwierigkeiten konfrontiert: Literarische Texte enthalten eventuell ungewöhnliche, selten gebrauchte oder veraltete Wörter. Sachtexte dagegen beinhalten häufiger zusammengesetzte Wörter, Nominalisierungen, Fachbegriffe und eine hohe Informationsdichte. Literarische und Sachtexte bieten aber nach Gierlich (2005, S. 32 – 44) trotzdem ähnliche Möglichkeiten zur Auseinandersetzung. Diese Auseinandersetzung kann in zwei grundlegenden Arten erfolgen und dabei als Verbindung von Interpretation und klassischem Grammatikunterricht dienen¹²:

- 1) analytische Herangehensweise: a) Informationen entnehmen, b) Untersuchung des gedanklichen Aufbaus, c) Sprachanalyse, Gestaltungsanalyse;
- 2) produktionsorientierte Herangehensweise: a) Veränderung des Textbildes, b) Änderungen im Sinne des Hamburger Verständlichkeitsmodells (Einfachheit, Kürze / Prägnanz, Gliederung / Ordnung, anregende Zusätze), c) Anwenden von Popularisierungsstrategien, d) Umgestaltung eines Textes.

Aufgrund der Forschungsergebnisse von Seiten der Textlinguistik sind neue Inhalte für die Schulung von Textsortenkompetenz und für die Textanalyse hinzugekommen. Mit dem Wissen, was ein Text ist und dem Erkennen eines thematischen Bezuges ist den Schülern eine grundlegende Rezeptions- und Sprachhandlungsfähigkeit gegeben. Dies gilt ebenso für die Vermittlung von Kompetenzen zur Textsorten- bzw. gattungsspezifischen Textzuordnung. Den Schülern wird es so zum Beispiel möglich, Werbung als solche zu erkennen und ihre Inhalte sowie die dahinter stehende Intention

¹² Probleme, Vor- und Nachteile dieser Herangehensweise sowie die teils berechtigte Kritik daran sollen an dieser Stelle ausgeklammert werden.

zu verstehen. Ebenso können sie mit diesem Wissenshintergrund anhand ihrer gattungsspezifischen Charakteristika einen Roman von einer Novelle unterscheiden. Gleiches gilt für die Unterscheidung einer literarischen Erzählung von einem sachbezogenen Bericht. In der Schule werden also ein aktives und ein passives Textsortenwissen vermittelt. In diesem Zusammenhang sind die in Kapitel 2.2.1 (S. 15) angesprochenen prototypischen Idealmuster von Bedeutung. Sie werden mit konkret vorliegenden Beispielen abgeglichen. Becker-Mrotzek (2005, S. 71) gibt im Kontext schulischer Vermittlung von Gattungs- und Textsortenwissen unter anderem die folgenden Hinweise:

- 1) eine vollständige Systematisierung von Gattungen und Textsorten ist im Unterricht kaum möglich, aber auch nicht notwendig und ebenso wenig sinnvoll;
- 2) im Unterricht sollte vermittelt werden, dass in authentischen Kommunikationssituationen verwendete Texte selten einem idealtypischen Exemplar dieser Textsorte entsprechen. Meist treten Abweichungen und Varianten auf, die intendiert oder situativ notwendig sind;
- 3) Gattungen und Textsorten sowie Gattungs- und Textsortenwissen sind wichtig für eine erfolgreiche Kommunikation.

Neben dem Gattungs- und Textsortenwissen erwerben Sprachteilnehmer Fähigkeiten zur Reflexion ihrer Sprache und Mechanismen zur Behebung von Kommunikationsproblemen. So prägt sich mit zunehmender Sprachkompetenz eine Vorstellung davon aus, wie Texte zum Gelingen einer Kommunikation beschaffen sein müssen. Dabei kommt neben dem Elternhaus der Schule eine zentrale Rolle zu. Insbesondere der Deutschunterricht sollte den Lernenden Strategien vermitteln, wie erfolgreich kommuniziert werden kann. In diesem Kontext ist mit den Schülern auch zu erarbeiten, mit Hilfe welcher Merkmale und Funktionen bestimmte Textsorten und Gattungen erstellt und erkannt werden. Ebenso ist der Frage nachzugehen, wie häufig auftretende Kommunikationsprobleme gelöst werden können.

Kompetente Rezipienten gewinnen so schon einen Anhaltspunkt, welche Art der Kommunikation von Seiten des Textproduzenten durch die Verwendung einer bestimmten Textsorte oder Gattung angestrebt wird. Aus Gattungen oder Textsorten kann oft abgeleitet werden, ob der Empfänger beispielsweise informiert oder zu etwas aufgefordert wird und aus welcher Epoche ein Text stammt. Die simpleren Textsorten und literarischen Gattungen werden den Kindern bereits in der Zeit vor dem schulischen Unterricht durch das Elternhaus und Einrichtungen wie Kindergärten vermittelt. Daher

können in der Schule komplexere Textsorten thematisiert werden. Dies gilt besonders für die Sekundarstufe I. Fix (2005, S. 15) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass im Deutschunterricht allerdings immer noch ein Mangel in Bezug auf die Auseinandersetzung mit alltagspraktischen Textsorten besteht. Insbesondere auf Textsorten aus dem Bereich der „Neuen Medien“ wie Homepage, E-Mail, Chat und Blog wird kaum eingegangen, obwohl ihre Thematisierung seitens der Rahmenpläne¹³ vorgesehen wird. Der Grund hierfür dürfte ihr verhältnismäßig neues Auftreten und damit verbunden das Fehlen wissenschaftlich beziehungsweise didaktisch fundierter Untersuchungen sein. So werden Unterrichtsvorschläge zu diesem Bereich erst in den letzten Jahren häufiger publiziert¹⁴. Parallel dazu finden sich selbst in den nach 2000 erschienenen Lese- und Sprachbüchern kaum Texte, die sich mit dem Bereich „Neue Medien“ beschäftigen.

Bei der Vermittlung von Gattungs- und Textsortenwissen sollte den Schülern verdeutlicht werden, welche Funktionen Texte einer Gattung oder Textsorte im Regelfall innehaben. Eine mögliche Vorgehensweise ist dabei die Orientierung am jeweiligen Schwierigkeitsgrad und Anspruchsniveau von Texten bestimmter Gattungen und Textsorten. So werden einfache Formen wie Sagen, Märchen und Schilderungen in der Primarstufe oder in der 5. - 6. Jahrgangsstufe thematisiert. Anspruchsvolle philosophische Betrachtungen sieht das Curriculum dagegen für die Schüler zumeist erst gegen Ende der Sekundarstufe I vor. Sinn dieser abgestuften Vorgehensweise ist, dass die Lerner auf ihre Erfahrungen mit anderen Texten und Textsorten zurückgreifen können, um so diese komplexeren Texte zu durchschauen und zu verstehen. Nach Augst et al. (2007, S. 359) sollte schon in der Primarstufe und den unteren Klassen der Sekundarstufe I ein breiteres Textsortenspektrum angeboten werden als es aktuell der Fall ist. Ähnlich argumentiert auch Hummelsberger (2003, S. 338), wobei er anmahnt, zunächst zu klären, welche Textsorten wann im Deutschunterricht eingeführt und thematisiert werden sollten. In diesem Zusammenhang empfiehlt Spinner (2006a, S. 13) ein vereinfachendes Vorgehen anhand prototypischer Beispieltex-te. Mit ihrer Hilfe lernen Schüler typische Vertreter von beispielsweise Märchen oder Fabeln kennen. Sie erhalten Vorstellungen von Gattungszugehörigkeiten sowie passenden Merkmalen und können einen Gattungs- und Textsortenbegriff anhand konkreter Beispiele entwickeln. Ebenfalls wichtig ist die Vermittlung eines einfach gehaltenen und klar strukturierten

¹³ Vgl. Hessischer Lehrplan für das Fach Deutsch – gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 11.

¹⁴ Vgl. z.B. Bittner (2005): Homepage reloaded: Texte und Textsorten in digitalen Medien. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 45 – 56.

Regelsystems als Basis für die Text-, Textsorten- und Gattungskompetenzen der Lernenden. Auf komplexe Textbeispiele ist dabei zunächst zu verzichten.

Es sollte allerdings auch nicht nur mit prototypischen Texten gearbeitet werden, da nicht alle der zu einer Gattung oder Textsorte gehörigen Texte diesem Idealtypus entsprechen. Ebenso ergibt sich die Gefahr, dass die Besonderheiten spezieller Texte übersehen werden, wenn der Unterricht nur auf typische Merkmale ausgerichtet ist. Daher können nach der Festigung von Gattungs- und Textsortenkompetenzen durchaus komplexere oder an der Grenze zu anderen Textsorten und Gattungen stehende Exemplare eingesetzt werden. Dabei ist sowohl auf die sprachlichen und strukturellen als auch auf die funktionalen und situativen Merkmale der jeweiligen Textsorten einzugehen. So werden Schüler für die Verwendungsmöglichkeiten und Besonderheiten von Texten verschiedener Textsorten sensibilisiert. Neben den schriftlichen sollte auch auf die mündlichen Texte eingegangen werden, um den Lernenden ein breites und alltagstaugliches Kommunikations- und Analyserepertoire mitzugeben.

Diese Kompetenzen helfen den Schülern bei der Produktion und bei der Rezeption von Texten. So erkennt ein Leser in der Regel sofort einen Fahrplan und genauso weiß der Produzent eines neuen Fahrplanes, wie dieser nach allgemeiner Konvention aussehen sollte. Ebenso wird sich der Rezipient bei dem Satz „*Es war einmal...*“ darauf einstellen, dass ein Märchentext folgt. Probleme der Verwischung von Textsortengrenzen und Mischformen werden in der Schule seltener thematisiert. Zunächst erscheint es sinnvoller, den Lernenden ein strukturiertes Organisationsschema näher zu bringen. Erst mit dem Erlangen einer gewissen Gattungs- und Textsortenkompetenz sollten Schüler mit komplexeren Aufgaben und Textbeispielen konfrontiert werden.

In diesem Zusammenhang ist die Fragestellung interessant, wie Schüler mit ihnen bis dahin unbekanntem Texten, Gattungen und Textsorten umgehen. Wie Gattungs- und Textsortenwissen innerhalb des Spracherwerbsprozesses erworben und aufgebaut wird, ist nach Thimm-Mabrey (2005, S. 32f) noch völlig ungeklärt. Bekannt ist nur, dass manche Kenntnisse über Textsorten zielgerichtet im schulischen Unterricht vermittelt werden, während andere von den Lernern im sozialen Umfeld und ungesteuert erworben werden. Geordnet werden diese Textsorten dann nach Thimm-Mabrey (ebd., S. 41) in Gruppen beziehungsweise in netzartigen Strukturen. Strukturierungsmerkmale sind dabei spezifische Eigenschaften und Verwendungssituationen. Paule (2003, S. 348) sieht es als Aufgabe des Deutschunterrichts an, für ein breites Spektrum an Textsorten

zu sorgen. So werden Defizite aus dem außerschulischen Umfeld ausgeglichen und gleichzeitig Textsortenkompetenzen geschaffen, an die der Fachunterricht anknüpfen kann. Als Beispiel sei die Textsorte „Definition“ für den Mathematikunterricht genannt. Insgesamt werden seitens der Textlinguistik erzielte Forschungsergebnisse in zu geringem Maße für didaktische Zwecke aufbereitet, wie Krause / Adamzik (2005, S. VII) ausführen. Des Weiteren besteht noch ein großer Mangel bei der Erforschung von Gattungs- und Textsortenerwerbsbiografien. Sie dürften besonders für systematische Textsortentypologien interessant sein, da so die alltäglichen Umgangs- und Entwicklungsprozesse der Textsortenverwendung nachvollzogen werden können. Für die schulische Textsortenvermittlung wäre dies sicher von Nutzen.

2.3.2 Anwendung von Gattungs- und Textsortenwissen bei der Textrezeption

Im Unterricht sollte den Schülern nach Fix (2005, S. 13) verdeutlicht werden, dass unsere Kommunikation weitestgehend in Form von Texten abläuft. Dabei wird der Rahmen der Verständigung unter anderem durch die jeweils vorhandene Textsortenkompetenz vorgegeben. In diesem Zusammenhang wurde im Zuge der Diskussion über Bildungsstandards gefordert, dass im Unterricht eine höhere Kompetenz in Bezug auf Rezeption und Informationsentnahme aus Sachtexten zu vermitteln sei. Sinnvoller wäre es aber, sich bei dem Kompetenzerwerb in Zukunft nicht nur auf die Informationsentnahme beim Lesen von Sachtexten zu beschränken. Die vielseitige Auseinandersetzung mit verschiedenen Texten ergäbe eine einfach zu erreichende Steigerung der schülerseitigen Textsortenkompetenzen. Dabei ist die zusätzliche Schulung von Produktionsstrategien und der Textbeurteilung mit einem vergleichsweise geringen zeitlichen Mehraufwand verbunden. So kann in einer Stunde zum Abschluss einer Unterrichtseinheit noch einmal produktionsorientiert mit Beispielen einer Gattung oder Textsorte gearbeitet werden.

Ebenso wichtig wie die Informationsentnahme und die Textproduktion sind die kritische Interpretation und eine eventuelle Distanzierung von Texten seitens des Rezipienten. Sie erfolgen anhand des Anschlusses und Abgleichs des Gelesenen mit bereits vorhandenem Wissen. Dabei bestehen, wie Köster (2005c, S. 34) erläutert, für Texte zwei eng miteinander verknüpfte Schwierigkeitsbereiche: Jeder Text kann aufgrund seiner expliziten Merkmale für Schüler schwer zu verstehen sein. Zusätzlich können Schwierigkeiten aufgrund der Voraussetzungen eines Textes entstehen. Damit der Leseprozess erfolgreich verläuft, sind sowohl thematisches Vorwissen als auch

Textsorten- bzw. Gattungswissen nötig. Die erforderlichen Kompetenzen zur Bewältigung dieser textlichen Hindernisse sollten neben der Informationsentnahme ebenfalls im Unterricht geschult werden. Insgesamt sollte die Arbeit mit Sachtexten im Deutschunterricht acht wesentliche Themengebiete einschließen¹⁵:

- 1) Informationen entnehmen, ordnen, ergänzen, prüfen;
- 2) spezifische Darstellungsmittel erkennen und gebrauchen lernen;
- 3) Erkennen und Trennen von Informations- und Meinungsanteilen im Text;
- 4) Erkennen von Wirkungsmitteln, zum Beispiel stilistischen und räumlich-organisatorischen, und der dahinter stehenden Absicht des Autors;
- 5) Sprache als Lenkungsinstrument begreifen;
- 6) Textsorten unterscheiden;
- 7) Anwendungs- und Verwendungsbereiche von Texten beziehungsweise Textsorten erkennen;
- 8) Eigene Lese- und Handlungsbedürfnisse erkennen, beispielsweise den Bedarf an weitergehenden Informationen.

Für eine Unterrichtseinheit im Deutschunterricht, die sich mit der oben dargestellten kritischen Analyse von Sachtexten befasst, eignen sich beispielsweise Werbetexte. Sie sind für jede Lehrkraft einfach den Printmedien sowie dem Radio und Fernsehen zu entnehmen. Das Gleiche gilt für Zeitungstexte, wie Zeitungsmeldungen und Kommentare. An ihnen kann das Informationen entnehmende Lesen besser eingeübt werden, dafür finden sich meist weniger Stilmittel als in Werbetexten. Beide Textsorten sind zumeist auch im klassischen Schullesebuch enthalten und somit in der Schule leicht zugänglich.

Wie schon am Anfang dieses Gliederungspunktes erwähnt, nimmt die Vermittlung von Gattungs- und Textsortenwissen im Deutschunterricht wenig Raum ein. Da aber gerade Sachtexte den Großteil der Texte ausmachen, mit denen Schüler konfrontiert werden, zeigt sich hier ein deutliches Missverhältnis von Unterricht und Wirklichkeit. Wenig überraschend erscheint daher die Feststellung von Pohl (2007, S. 121), dass Anleitungstexte und instruierende Texte allgemein im Unterricht und in Lesebüchern trotz ihrer großen außerschulischen Bedeutung nur sehr selten Verwendung finden. Der Autor weist dies für die Primarstufe nach; anzunehmen ist aber, dass die Ergebnisse für die Sekundarstufe nicht anders ausfallen. Dabei zeigen Augst et al. (2007, S. 359), dass selbst Primarstufenschüler schon mit appellativen und argumentierenden Texten

¹⁵ Leicht verändert entnommen aus Marquardt (2004, S. 151).

umgehen können. Das heißt, sie sind mit diesem Bereich genügend in außerschulischen Lebensumgebungen konfrontiert worden und haben eine gewisse Textsortenkompetenz aufgebaut. Viele dieser Texte, etwa Spiel- und Bedienungsanleitungen, gehören zum Lebensumfeld der Schüler. Daher sollten sie im Unterricht angesprochen werden, was aber in der Regel nicht der Fall ist.

Durch ihren Bezug zum Alltag der Schüler lässt sich die Beschäftigung mit Texten dieser Art im Unterricht aus didaktischer Perspektive gut begründen. Adamzik / Neuland (2005, S. 3) merken allerdings kritisch an, dass diese Texte zumeist in Form stark standardisierter Muster Verwendung finden. Ob die Verwendung von „Idealtypen“ an dieser Stelle negativ beurteilt werden muss, ist allerdings fraglich. Ein Argument für den Einsatz von standardisierten Mustern sind gerade deren idealtypische Eigenschaften. Anhand derer lassen sich die wesentlichen Charakteristika einer Gattung oder Textsorte am besten an die Lerngruppe weitervermitteln. Dass nicht alle Merkmale einer Gattung oder Textsorte in jedem Einzeltext vorkommen, muss den Schülern natürlich ebenso verdeutlicht werden. Genau dabei können die Lerner nach Gansel / Jürgens (2002, S. 78) eine wichtige Erkenntnis gewinnen: Die Auswahl der Textsorte oder Gattung und die Kommunikationssituation sowie der im Text auftretenden Merkmale stehen in Verbindung miteinander.

Wie Adamzik / Neuland (2005, S. 6) ausführen, ist das Spiel mit Merkmalen und die Abwandlung von typischen Mustern ein wesentliches Element in unserer Gesellschaft. Dies gilt insbesondere für die Literatur und Kunst. Sie sind die treibende Kraft im Sinne einer produktiven Weiterentwicklung. Gerade für Schüler kann hier ein geschützter Raum zur spielerischen Auseinandersetzung mit Erprobung und Variation von sprachlichen Mitteln, wie zum Beispiel einer Gattung oder Textsorte und den zugehörigen Texteigenschaften geschaffen werden. So können diese die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Gattungen und Textsorten kennen lernen und verinnerlichen. Dabei bilden sich auch die erwähnten prototypischen Muster in der Vorstellung der Schüler heraus und ermöglichen es ihnen, mit genügend Erfahrung rezipierte Texte bestimmten Gattungen oder Textsorten zuzuordnen. Adamzik / Neuland (ebd., S. 7) geben in diesem Zusammenhang den Hinweis, dass die Verwandtschafts- und Unterscheidungskriterien für Textsorten und Gattungen der Wortfeldorganisation ähnlich sind. Dies kann im Unterricht auch den Lernenden vermittelt werden. Das so entstehende komplex organisierte Netz zwischen den unterschiedlichen Einzelgattungen

ergäbe ein sehr gut strukturierbares Textsorten- und Gattungsfeld. Als Beispiel kann die Organisation von Erzähltexten anhand ihrer Erzählstruktur dienen:

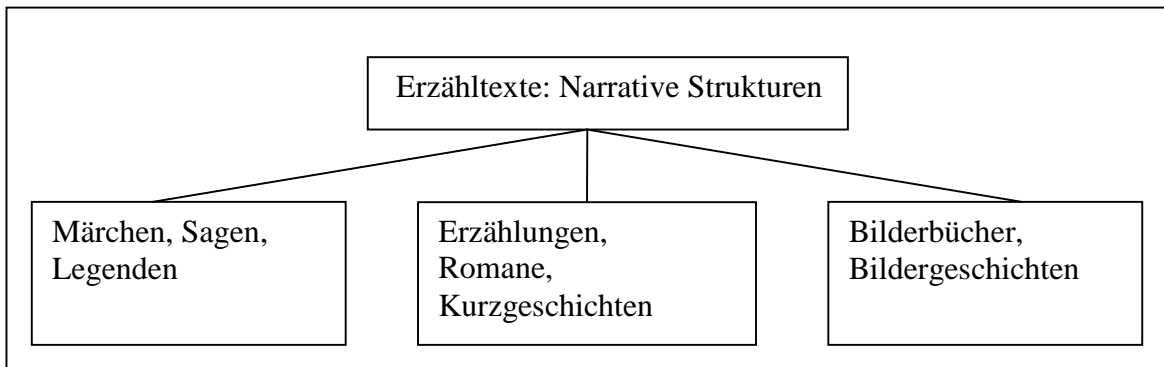


Abb. 3: Unterschiedliche narrative Strukturen in Erzähltexten.

Die Vermittlung von Gattungs- und Textsortenwissen hat also eine kommunikative und heuristische Funktion. Sie darf dabei nicht zum Selbstzweck und beklagten Formalismus werden. Sinnvoller ist die seitens der Literaturdidaktik vollzogene Verbindung von einzelnen Gattungen oder Textsorten mit speziellen und charakteristischen Problemstellungen. So können im Unterricht die Dramen des Naturalismus mit Texten und Reden bezüglich der sozialen Frage und Problemen der Arbeiterklasse in der industrialisierten Gesellschaft im ausgehenden 19. Jahrhundert verbunden werden.

Eng damit verbunden ist der Ansatz Willenbergs (2005, S. 94 – 105): Er schlägt den Aufbau einer schulübergreifenden Textdatenbank vor, aus der sich - angepasst an die Fähigkeiten der jeweiligen Schüler - Texte zur Bearbeitung auswählen lassen. Die Anpassung könnte sich dabei auf verschiedene Ebenen erstrecken: Neben der Auswahl unterschiedlich anspruchsvoller Texte sind auch thematische oder regionale Auswahlmöglichkeiten denkbar. Mit der Möglichkeit des Online-Zugriffs sowie der eigenständigen Ergänzung für Schulen würde eine weitreichende Verbreitung und Erweiterung der Datenbank erreicht¹⁶.

Schnerer (2005, S. 58 – 60) entwickelt in diesem Zusammenhang ein Konzept des Textverstehens, das sowohl aus literaturwissenschaftlich-hermeneutischer als auch aus sprachwissenschaftlicher Tradition heraus akzeptabel erscheint. Zentrale Begriffe sind dabei „Textwelt“ und „Horizont“:

- 1) **Textwelt** meint aus hermeneutischer Sicht die metaphorisch umschriebene „erzählte Welt“, wie beispielsweise die „Romanwelt“, in die der Rezipient durch

¹⁶ Eine Struktur ähnlich der Datenbank „Projekt Gutenberg“, allerdings mit verschiedenen Auswahl- und Suchmöglichkeiten sowie zugehöriger Beispielaufgaben wäre ein sinnvolles Realisationsmodell.

die Lektüre eines narrativen Textes versetzt wird. Kognitionswissenschaftlich wird in diesem Zusammenhang von dem realisierten „mental Modell“ oder der „mental Textrepräsentation“ gesprochen. Dieses entspricht den Vorstellungen des Lesers von dem Gelesenen. Es kann - muss jedoch nicht - mit der Realität und der Intention des Autors übereinstimmen und entsteht individuell anhand des Textes in Verbindung mit dem Vorwissen des Rezipienten;

- 2) **Horizont** bedeutet sowohl Erwartungs- als auch Erfahrungshorizont. Damit ist ein Bezug zum Textverstehen hergestellt. Das Textverstehen ist dabei nach Scherner (ebd., S. 58f) als ein hochkomplexer mentaler Konstruktionsprozess zu begreifen. Es konstituiert sich aus dem aufgenommenen Text, den damit einhergehenden Informationen und der durch (Vor-)Wissen geleiteten Verarbeitung des Textes sowie der darin enthaltenen Informationen. Um den Begriff des „Horizontes“ nicht unscharf im Raum stehen zu lassen, müssen zunächst die sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensvoraussetzungen für erfolgreiches Textverständnis dargestellt werden. Sprachliche Voraussetzungen sind die Kenntnisse des a) phonetisch-phonologischen, b) morphologischen, c) lexikalisch-semantischen, d) syntaktischen und e) textgrammatischen Subsystems der „Sprache“. Nichtsprachliche Voraussetzungen sind:
- a) „Perzeptionswissen“: Der Text wird anhand vorhandener Muster vom Empfänger als literarischer Text oder Sachtext erkannt und nach Textsorte oder Gattung eingeordnet.
 - b) „Konzeptuelles Wissen“: Erkennen von Sachverhalten, die nicht wörtlich im rezipierten Text enthalten sind. Es wird bei Verknüpfungen zwischen Text und vorhandenem Wissen aktiviert.
 - c) „Interaktionswissen“: Das Wissen des Rezipienten über den Vollzug einer Handlung des Produzenten mit Hilfe des Textes. Anhand der Gattung oder Textsorte erkennt der Rezipient häufig das Ziel des Produzenten. Dieser kann auf den Leser einwirken, zum Beispiel belehrend mit einer Fabel. Ebenso kann er in Bezug auf sich selbst mit der Texterstellung eine Intention verfolgen, etwa seine Psyche durch das Schreiben eines Tagebuchs erleichtern.
 - d) „Emotionsmusterwissen“: Einordnen der emotionalen Textaspekte durch den Rezipienten. Es wird durch die Umgebung, also die Epoche, Gesellschaft

und Situation, von Produzent und Rezipient beeinflusst und ist mit dem „Interaktionswissen“ und dem „Evaluationsmusterwissen“ verknüpft.

- e) „Evaluationsmusterwissen“: Ist dem „Emotionsmusterwissen“ ähnlich, bezieht sich aber auf die Fähigkeit des Rezipienten, die Relevanz eines Textes im aktuell vorliegenden Kontext einzuschätzen.

Diese jeweils fünf Bereiche treten nach Scherner (ebd., S. 59) immer simultan und vernetzt auf. Daher wäre eine analytische Trennung nur theoretisch und kaum in der Alltagspraxis möglich. Sie werden in der Vorstellung der Lernenden als komplexe Vorstellungsmuster angelegt. Mit Hilfe dieser Muster bewertet und interpretiert der Rezipient die Texte, mit denen er konfrontiert wird, und ordnet sie bestimmten Gattungen beziehungsweise Textsorten zu.

2.3.3 Anwendung von Gattungs- und Textsortenwissen bei der Textproduktion

Neben Rezeptionskompetenzen sollte den Schülern aber auch ein produktionsbezogenes Gattungs- und Textsortenwissen vermittelt werden. Damit sind sie bei Bedarf in der Lage, bestimmte Textsorten als Reaktion auf einen von außen kommenden Kommunikationsanreiz zu erstellen. Mit dem Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Textsorten oder Gattungen sowie der Kenntnis, in welchem Kontext welche Textsorte oder Gattung in der zwischenmenschlichen Kommunikation verwendet werden kann, verfügen die Lernenden in Bezug auf die praktischen kommunikativen Anforderungen, die an sie im weiteren Leben gestellt werden, eine wertvolle kommunikative Kompetenz.

Während im Literaturunterricht durchaus produktionsorientiert gearbeitet wird, ist diese Unterrichtsmethode bezüglich der Sachtexte im Unterricht bisher selten nachweisbar. Einzig Aufgaben zur Umarbeitung von Sachtexten in andere Textsorten und Gattungen und umgekehrt werden vereinzelt eingesetzt. Wenn Lehrkräfte Sachtexte einsetzen, sind dies nach Literaturmeinung (vgl. u.a. Adamzik, 2005, S. 205f) zumeist Werbungs- oder Zeitungstexte. Neben diesen sind weitere Textsorten bisher kaum didaktisch für die Verwendung im Unterricht bearbeitet worden. Eine der wenigen Ausnahmen neuerer Zeit stammt von Ossner (2005), der die Textsorte Beschreibungen genauer untersucht. In Verbindung damit stellt er (ebd., S. 120) weitere Sachtextsorten zusammen, deren Verwendung im Unterricht sinnvoll erscheint: Neben den Beschreibungen ab Klasse 5 sind das Berichte ab Klasse 7, Erörterungen ab Klasse 9, Lebensläufe und Bewerbungsschreiben ab Klasse 8/9. Dabei stünden verschiedene Arbeitstechniken und

–möglichkeiten für einen weiter gehenden Unterricht zur Verfügung. So ist in diesem Zusammenhang auf die intendierte Abweichung von der Norm bei der Textproduktion hinzuweisen. Sie hat in der heutigen Zeit eine große Bedeutung unter anderem in der Werbung. Die Schüler sollten Fähigkeiten kennen lernen, diese Normabweichung sowie den dahinter stehenden Sinn zu erkennen und solche Texte auch selbst zu produzieren. Die für die Textproduktion notwendigen Regeln und Muster müssen den Lernenden anhand verschiedener Gattungen und Textsorten sowie charakteristischer Elemente im Unterricht näher gebracht werden. Nach Becker-Mrotzek (2005, S. 69) sind bei der Textproduktion im Lernkontext drei Funktionsbereiche für die späteren Rezipienten und zwei Funktionen für den Produzenten zu unterscheiden:

Funktionen für den späteren Rezipienten

- 1) Stiftung von Erkenntnis – der Text dient zur Wissensvermittlung oder argumentiert anhand von schon bekannten Anknüpfungspunkten;
- 2) Stiftung von Praxis – der Text soll den Rezipienten zu einer Handlung bewegen;
- 3) Stiftung von Gemeinschaft – der Text soll den Rezipienten in einen Kontext mit einbeziehen oder Teil haben lassen.

Produzentenfunktionen

- 4) Stiftung von Erkenntnis – anhand des Textes erarbeitet sich der Produzent einen komplexen Zusammenhang;
- 5) Entlastung – durch die Produktion des Textes entlastet der Produzent sein Gedächtnis und / oder seine Psyche.

Bei der allgemeinen Betrachtung der Schulpraxis zeigt sich, dass die unterrichtliche Beschäftigung weniger auf diese generellen Funktionen ausgerichtet ist. Vielmehr werden Kompetenzen für die Produktion einzelner Textsorten und Textsortengruppen vermittelt. In der Grundschule und der frühen Sekundarstufe I sind es noch zumeist erzählende Texte in Form von teils fiktionaler, teils sachlich berichtender Erlebnis- und Nacherzählung, die von den Schülern erstellt werden sollen. Dagegen liegt der Schwerpunkt in der mittleren und fortgeschrittenen Sekundarstufe I bei den sachverhaltsbezogenen Texten. In der späten Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II sind es dann entsprechend dem didaktischen Grundsatz „vom Einfachen zum Komplexen“ die textbezogenen und erörternd-argumentativen Texte, welche die Lernenden erstellen sollen (vgl. Becker-Mrotzek, ebd., S. 72).

Besonders für Sachtexte sind alltagstaugliche Kompetenzen zu vermitteln. Dies sollte sinnvollerweise anhand von aktuellen und alltagsrelevanten Textsorten und

Beispieltexten geschehen. Dass natürlich auch historische und literarische Beispiele in bestimmten Situationen didaktisch und methodisch gewinnbringend eingesetzt werden können, soll damit aber nicht ausgeschlossen werden. Wie Becker-Mrotzek (ebd., S. 71f) allerdings zeigt, stimmen die im Aufsatzunterricht vermittelten Inhalte häufig nicht mit der alltäglichen Schreibwirklichkeit der Schüler überein, da Handlungskontexte und -zusammenhänge teils konstruiert, teils für das spätere Leben der Schüler bedeutungslos erscheinen. Der in der Vergangenheit normierte „Schulaufsatz“ hat wenig mit der heutigen Textsorten- und Gattungssituation im wirklichen Leben gemein. Der klassische Aufsatz ist somit selbst zu einem Spezialbereich von Textsorten in der Schule geworden.

Insgesamt sollte in Bezug auf die Textproduktion ein ausgewogener Unterricht angestrebt werden, in dem sowohl literarische als auch Sachtexte thematisiert werden.

2.3.4 Schulpraxis

Wenn im Unterricht die gattungs- und textsortenbezogene Auseinandersetzung mit Texten ansteht, so ist im Vorfeld die komplexe Frage zur Textauswahl zu klären: Sollen Texte aus der Lebenswelt der Schüler gewählt werden oder muss im Unterricht ein an klassischer Literatur orientierter Gegenpol zur außerschulischen Realität gesetzt werden? Zunächst ist an dieser Stelle zu klären, wie das Leseverhalten der Jugendlichen aussieht. Was lesen sie im außerschulischen Bereich und mit welchen Texten sollen sie sich in der Schule auseinandersetzen?

Wie sich die Rezeptionsverteilung von schulspezifischen und außerschulischen Texten unterscheidet, zeigen die „KIM-Studie“ der Stiftung Lesen (2006) und eine von Becker-Mrotzek (ebd., S. 74f) durchgeführte Befragung: Dominieren in der Schule didaktisch aufbereitete kurze Texte, fällt in der Freizeit die didaktische Aufbereitung weitestgehend weg. Typische Schultextsorten wie Novellen, Kurzgeschichten und Texte aus Schulbüchern spielen in der Freizeit keine Rolle. Die privat gelesenen Texte richten sich allein nach dem Interesse der Leserin und des Lesers. Darunter fallen neben verschiedenen Sachtexten aus dem Alltag auch längere literarische Texte. Das Interesse an literarischen Texten ist allerdings laut Becker-Mrotzek (ebd., S. 74) mit dem Bildungsniveau gekoppelt. So lesen 100% der Gymnasiasten literarische Texte, für die anderen Schulformen sinkt dieser Wert mit bis zu 57 % für die Hauptschule teils deutlich ab. Außerschulisch sind die kurzen kommunikativen Textsorten SMS (80 %),

Brief (73 %) und E-Mail (54 %), dominierend. Daraus lassen sich nach Becker-Mrotzek (ebd., S. 76) drei Ergebnisse ableiten:

- 1) mit Ausnahme der Gymnasiasten lesen viele Schüler aufgrund mangelnder Leseerfahrung und Lesekompetenzen ungern. Sie können somit außerschulisch kein größeres aktives und passives Gattungs- und Textsortenwissen aufbauen;
- 2) da in der Schule die didaktisierten Textsorten dominieren, ergibt sich später eventuell ein Kompetenzmangel bezüglich authentischer Textsorten;
- 3) in der Schule ist neben der Informationsentnahme aus Texten die Textreflexion im Hinblick auf literarische Texte bestimmend. Außerschulisch sind Information und Kommunikation mit Hilfe von Texten von zentraler Bedeutung.

Die Schüler leben somit in zwei unterschiedlichen Schreib- und Lesewelten. Beide erscheinen zudem bei genauerer Betrachtung abwechslungsarm. Die Lerner kommen sowohl in der Schule als auch in der Freizeit mit wenigen und immer wieder gleichen Textsorten und Gattungen in Berührung. Die Zahl derer, mit denen sie sich produktiv auseinandersetzen, fällt nochmals um einiges geringer aus. Stilbrüche und Formfehler sind daher zumeist ungenügender Übung zuzuschreiben. Thimm-Mabrey (2005, S. 40) erläutert, dass die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Textsorten in der Schule bisher in nicht ausreichendem Maße erfolgt. Daher haben die Lerner später gerade in diesem Bereich häufig Probleme mit der Textproduktion.

Im Sinne eines breit angelegten Gattungs- und Textsortenwissens sollte daher zumindest im schulischen Raum eine insgesamt größere Zahl unterschiedlicher Gattungen und Textsorten verwendet werden. Die in diesem Kontext genutzten Sachtextsorten sollten dabei möglichst aus dem aktuellen oder später zu erwartenden Umfeld der Lerner entnommen werden. In der Schule werden allerdings häufig anstelle textsortenspezifischer Charakteristika nur allgemeine Konventionen zur Texterstellung vermittelt. Typische Forderungen dabei sind: Die Verwendung des Aktivs und kurzer Sätze sowie die Vermeidung des Nominalstils.

Wie Krause (2005, S. 14) ausführt, erscheint es sinnvoll, im Unterricht zu Beginn mit einfachen, den Lernern bekannten und für sie relevanten Gattungen und Textsorten zu arbeiten. Mit ihnen und ihren alltagssprachlich eingebürgerten Textsortenbenennungen sind die Schüler in ihrem Lebensumfeld ständig konfrontiert. Als problematisch erweist sich dabei aber, dass einige Textsorten nicht exakt und scharf von anderen abgegrenzt werden können, sondern fließende Übergänge vorliegen. Des Weiteren sind einige Textsortenbezeichnungen sehr spezifisch (beispielsweise Kochrezept) während für

andere allgemeine Bezeichnungen oder Oberbegriffe gebräuchlich sind (beispielsweise Brief). Daher sollten zur Einführung prototypische Texte verwendet werden. Weiterführend ist den Schülern zu verdeutlichen, dass auch andere Vertreter derselben Textsorte existieren können, deren Einordnung sich schwieriger gestaltet.

Wie Adamzik / Neuland (2005, S. 7) sehe ich hier die Möglichkeit einer Annäherung von Literaturwissenschaft, Linguistik und Didaktik: Die fließenden Grenzen und Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Gattungen und Sachtextsorten können den Lernenden authentisch verdeutlicht werden. Beispielhaft für diese Nahtstelle zwischen literarischen und Sachtexten sind beschreibende Texte, Sachprosa und (Auto-) Biografien. Auch Textverbände wie Zeitungen, Zeitschriften und Lehrbücher sowie Sammelbände und in anderem als dem Originalkontext verwendete Textauszüge können zum Teil in diesem Grenzbereich eingeordnet werden. Seitens der neueren Medienformen in Fernsehen und Internet sind Dokumentationen, Reality-Shows und Blogs in diesem Zusammenhang als im Grenzbereich zwischen literarischen und Sachtexten angesiedelt anzusehen. Besonders deutlich wird diese Überschneidung von „[...] ‚Fakt‘ und ‚Fiktion‘“, wie Adamzik / Neuland (ebd., S. 11) diese Übergangszone zwischen Literatur und sachbezogener Kommunikation nennen, anhand der seit einiger Zeit immer stärker Verbreitung findenden „Doku-Soaps“. Selbst in Bezug auf Medienrezeption erfahrenen Erwachsenen fällt es dort teils schwer, zwischen den fiktionalen und den realen Anteilen zu unterscheiden. Daher ist eine verantwortungsvolle und zielgerichtete Schulung von kommunikativen und informationsbewertenden Kompetenzen notwendig.

In diesem Kontext wäre zunächst der Begriff „Fiktion“ zu definieren: In der „Fiktion“ wird eine Welt erzeugt, die von der realen abweichen kann. Damit einher gehen bestimmte Merkmale, anhand derer ein fiktionaler Text identifiziert werden kann. Eines ist nach Cohn (1999, S. 123 – 131) die Differenz von Autor und Erzähler. Hinzu kommen nach Genette (1992, S. 89f) Hinweise in Text und Paratext, wie beispielsweise die Einleitungsformel „Es war einmal...“ für Märchen oder ein fantastisches Ereignis innerhalb der Handlung. Als paratextuelle Merkmale zu deuten sind die Kennzeichnung eines Textes als Roman oder Hinweise auf die Nichtidentität von Handlung und / oder Personen mit der Realität vor bzw. nach einem Film. Dabei sollte im Unterricht neben den sogenannten klassischen Textsorten und Gattungen auf die neuen Medienformen eingegangen werden. Dies bietet sich aufgrund des eigenen Erfahrungsbezuges und damit gesteigerter Motivation seitens der Schüler an.

Jürgens (2005, S. 26) unterscheidet neue „digitale“ Textformen wie SMS, Chat, Blog und Homepage von klassischen „analogen“ gesprochenen oder geschriebenen Texten. Gerade mit ihrer Hilfe können im Unterricht Normveränderungen, Normabschwächungen und Normneubildungen untersucht, nachvollzogen und verdeutlicht werden. In neuen Kommunikationsformen sollte also nicht nur das Risiko einer sich verschlechternden Sprache gesehen werden. Vielmehr bieten sie die Chance, Schülern hautnah aktuelle Sprachbildungs- und Sprachnormierungsprozesse vor Augen zu führen. Daher sollten die mit den neuen Medien verbundenen Textsorten und Gattungen möglichst in den Deutschunterricht integriert werden.

Einen interessanten weiterführenden Aspekt spricht Sanderson (2005, S. 59) an: Sinnvoll ist auch eine Vermittlung fremdsprachlicher Gattungs- und Textsortenkompetenzen. Es bietet sich aufgrund der Dominanz des Englischen als Wissenschaftssprache an, so vor allem im fächerübergreifenden Deutsch- und Englischunterricht zu arbeiten. Vorteile zeigen sich dabei nicht nur in Bezug auf Sachtexte. Anhand literarischer Texte kann das Wissen über fremde Kulturen und Gebräuche vermittelt werden. So sind sich literarische Gattungen zwar im internationalen Vergleich ähnlich, haben aber national bzw. regional geprägte Charakteristika, wie Venohr (2005, S. 131) schildert. Neben universelle Merkmale, wie beispielsweise die einfache Erzählstruktur und die Kürze im Märchen¹⁷, treten also die einzelsprachlichen und geografischen Besonderheiten. Das im mitteleuropäischen Raum verbreitete Motiv des bedrohlichen Waldes findet sich beispielsweise nicht in den Märchen der vorderasiatischen Steppenregionen. Damit die Schüler rezeptive bzw. produktive Kompetenzen in Bezug auf nationale und internationale Textsorten entwickeln können, ist allerdings zunächst eine grundlegende Gattungs- und Textsortenkompetenz in der Muttersprache aufzubauen. Andernfalls fehlen Anknüpfungspunkte für das erworbene Wissen.

Insgesamt wird somit die Notwendigkeit deutlich, im Deutschunterricht umfangreiche rezeptive und produktive Kompetenzen zu vermitteln. Dabei sollte der Schwerpunkt nicht nur auf das Informationen entnehmende Lesen gesetzt werden, wie häufig gefordert. Vorteilhafter ist die Schulung verschiedener Kompetenzen, so beispielsweise der Textproduktion, der kritischen Interpretation und des distanzierenden Lesens von literarischen Texten und von Sachtexten.

¹⁷ Insgesamt ergeben sich für Märchen Charakteristika einer eher für die mündliche Überlieferung ausgeprägten Textsorte oder Gattung, da erst spät (in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert) die schriftliche Märchentradierung einsetzte (vgl. Venohr, 2005, S. 136).

3 Erfassung und Klassifikation von Lesebuchtexten

Wie zu Beginn der Arbeit erläutert, wird zunächst die Systematisierung der Sachtextsorten durchgeführt. Daran wird ein Schema zur Einteilung literarischer Gattungen angegliedert, um alle in Lesebüchern eingesetzten Texte zu erfassen. Hierfür ist auf die Vorschläge seitens der Textlinguistik zurückzugreifen. Die vorhandenen Klassifizierungsansätze sind dabei gegebenenfalls so zu modifizieren, dass sie dem in dieser Arbeit vorliegenden Anforderungsprofil entsprechen.

Eine erste Textsortencharakterisierung anhand von Merkmalskombinationen wurde von Sandig (1972) vorgeschlagen, blieb aber nur auf einer musterhaften Ebene. Aus den weiteren vorhandenen Ansätzen stechen die im Vorfeld genannten von Brinker (2005) und Rolf (1993) heraus. Sie unterscheiden sich von den anderen durch ihren Anspruch, eine komplette Klassifizierung aller Gebrauchstextsorten bieten zu wollen. Dabei muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Brinkers Ansatz trotz der überzeugenden wissenschaftlichen Begründung skizzenhaft und theoretisch vollzogen ist. Er überarbeitet (ebd., S. 107 – 117) die aus der Sprechakttheorie übernommenen Illokutionsklassen dahingehend, dass er daraus fünf Textfunktionen ableitet¹⁸, welche die Basis für fünf Textsortenklassen bilden. Rolf dagegen übernimmt die fünf Illokutionsklassen fast unverändert aus der Sprechakttheorie von Searle. Im Gegensatz zu Brinker führt er allerdings nach einer feineren Untergliederung seines Einteilungsschemas eine umfassende Textsorteneinteilung durch. Da sich die Vorschläge von Rolf und Brinker ergänzen, wird in dieser Arbeit eine Verknüpfung vorgenommen, die die Vorteile beider Ansätze kombiniert.

In einem gänzlich anderen Ansatz nimmt Fix (2000b, S. 189f) eine grundsätzliche Unterscheidung zweier Arten von Texten vor und unterteilt die Menge der Texte nach dem Zugriff auf die Welt:

- 1) geistig-ordnend: Inhalt und Form der zugehörigen Texte sind als überkulturell und zeitlos anzusehen;
- 2) praktisch-ordnend: diese Texte helfen bei der Bewältigung des Lebensalltags mit seinen Problemen.

Diese Idee unterscheidet sich generell von der in dieser Arbeit vorgenommenen Trennung. Da sie allerdings nur als Konzept dargestellt und für einen praktisch angelegten Textenteilungsansatz nicht genügend ausgearbeitet ist, kann sie an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Zudem sind eventuell auftretende

¹⁸ Was genau unter Illokutionsklassen zu verstehen ist, wird im folgenden Abschnitt 3.1 behandelt.

Zuordnungsprobleme noch nicht dargestellt oder ansatzweise geklärt. Dass zwangsläufig strittige Entscheidungsfälle auftreten, ergibt sich allein aufgrund der Tatsache, dass die in dem Ansatz von Fix gezogene Trennungslinie nicht wie in der Vergangenheit zwischen literarischen und Sachtexten gezogen wird. Sie verläuft innerhalb der bisherigen Sachtextgruppe. Einige informative Sachtexte und die meisten literarischen Texte würden der Gruppe geistig-ordnender Texte zugeordnet, die restlichen Sachtexte würden den praktisch-ordnenden Texten zugeteilt. Dies gilt vor allem für die alltäglich gebrauchten Sachtexte. Doch genau hier entstünde ein ungenauer Grenzbereich. Mit ihm ist die Frage verbunden, bis zu welchem Punkt ein praktischer und ab wann ein geistig-ordnender Zugriff auf die Welt erfolgt. Dieser Ansatz klärt also nicht alle strittigen Zuordnungsentscheidungen. Deshalb nutze ich in der vorliegenden Arbeit die Modelle Brinkers und Rolfs, die den Vorzug einer umfassenden bzw. genauen Klassifikation bieten.

3.1 Bedeutung der Searle'schen Illokutionsklassen für die Textsortenklassifikation

Zunächst gehe ich kurz auf die Grundidee der Theorie Searles ein. Im Anschluss daran werden die unterschiedlichen im Sprachgebrauch vorhandenen Illokutionsklassen erläutert. In einem weiteren Schritt stelle ich den Ansatz Searles in Verbindung mit den Ergänzungen Brinkers dar.

Erste Versuche einer Klassifikation der verschiedenen sprachlichen Äußerungstypen werden seit dem frühen 20. Jahrhundert unternommen. Als erster ausgearbeiteter Ansatz einer Klassifikation ist das Organon-Modell von Bühler (1934) zu nennen. Dort wird von drei Sprachfunktionen ausgegangen: Der Darstellungs-, der Ausdrucks- und der Appellfunktion. Ebenfalls größere Bekanntheit erlangte Jakobsons erweitertes Modell (1971), in dem von insgesamt sechs Sprachfunktionen ausgegangen wird. Austin entwickelte in den späten 1950er Jahren ausgehend von der grundlegenden Annahme, dass Sprechen ein Handeln ist, die Theorie der Sprechakte. Sie erlangte in der Folgezeit eine herausragende Bedeutung im Bereich der Linguistik. Sprechhandlungen bestehen aus unterschiedlichen illokutiven Typen, nach denen sie unterschieden werden können. Der momentan bekannteste und umfassendste Klassifikationsansatz von illokutiven Typen stammt von Searle, einem Schüler Austins, der die Sprechakttheorie in den 1970er Jahren weiter ausarbeitete. Searles Klassifikation¹⁹ beruht auf zwei Kriterien:

¹⁹ Vgl. Searle (1982), S. 18 bis 20 und S. 37 sowie Brinker (2005), S. 109f.

- 1) der illokutionäre Zweck (der Sprechhandlung, „illocutionary point“) – also die Absicht, welche hinter der Äußerung eines Sprechers steht;
- 2) die Entsprechungsrichtung („direction of fit“) zwischen den tatsächlich vorhandenen Gegebenheiten und dem Inhalt der Äußerung.

Mit Hilfe dieser zwei Kriterien gelangt Searle zu den folgenden fünf Illokutionsklassen, die alle denkbaren Propositionen widerspiegeln²⁰:

1) Repräsentative (Assertive)

Illokutionärer Zweck: Ein Sachverhalt wird dargestellt. Dieser muss aber nicht der Wirklichkeit entsprechen.

Entsprechungsrichtung: Die Äußerungen sollen den Gegebenheiten entsprechen.

2) Direktive

Illokutionärer Zweck: Der Rezipient soll dazu bewogen werden, eine Handlung auszuführen. Das kann auch die Unterlassung von etwas sein.

Entsprechungsrichtung: Die Äußerungen sollen die Wirklichkeit so beeinflussen, dass sie zu ihnen passt.

3) Kommissive

Illokutionärer Zweck: Der Emittent verpflichtet sich zu einer Handlung oder deren Unterlassung.

Entsprechungsrichtung: Die Äußerungen sollen die Wirklichkeit so beeinflussen, dass sie zu ihnen passt.

4) Expressive

Illokutionärer Zweck: Die Einstellung zu etwas wird dargestellt.

Entsprechungsrichtung: Es besteht keine Zuordnungsrichtung, aber die Äußerung wird als wahr oder begründet angenommen.

5) Deklarative

Illokutionärer Zweck: Die Verwendung führt zur Übereinstimmung von Aussageinhalt und Wirklichkeit.

Entsprechungsrichtung: Bidirektional – es besteht sowohl ein Bezug der Äußerung auf die Welt als auch ein Bezug der Welt auf die Äußerung.

²⁰ Leicht verändert und gekürzt entnommen aus: Searle (1982), S. 31 bis 40.

Sowohl Brinker als auch Rolf nutzen den Ansatz Searles trotz der bekannten Kritikpunkte²¹, um darauf ihre Vorschläge zur Systematisierung der Textsorten aufzubauen. Problematisch ist nach Brinker (ebd., S. 110f) allerdings die Einteilung aufgrund unterschiedlicher sprachtheoretischer Kriterien. So seien Appell- und Kontaktfunktion auf der kommunikativ-funktionalen Ebene definiert worden, Darstellungs- und Ausdrucks- bzw. Selbstdarstellungsfunktion dagegen auf thematischer Ebene. Daher modifiziert Brinker (ebd., S. 113) das Modell Searles so, dass die jeweilige Art des kommunikativen Kontaktes in den Vordergrund gerückt wird:

- 1) Informationsfunktion;
- 2) Appellfunktion;
- 3) Obligationsfunktion;
- 4) Kontaktfunktion;
- 5) Deklarationsfunktion.

Trotz anderer Benennung einiger Grundfunktionen ist doch die enge Beziehung zum Modell Searles zu erkennen. So leitet Brinker aus assertiven Illokutionen die dominierende Informationsfunktion ab, aus den direktiven Illokutionen eine Appellfunktion, für kommissive Illokutionen ist die Obligationsfunktion charakteristisch und für expressive Illokutionen die Kontaktfunktion. Nur die Informations- und die Kontaktfunktion erhalten bei Brinker eine jeweils leicht verschobene Bedeutung in Bezug auf die entsprechenden Illokutionsklassen bei Searle²². Die Benennung der dahinter stehenden Funktion verschiebt sich leicht, die Gruppe der zugehörigen Texte bleibt allerdings jeweils unverändert. Somit wird von Brinker eine Vereinheitlichung des Einteilungsschemas erreicht, da nun in jeder Kategorie die Funktion der jeweiligen Textsorten eindeutig als Entscheidungskriterium angewendet wird. Die Veränderung der Einteilungscharakteristika wird im Folgenden dargestellt:

- 1) Bei einer informativen Grundfunktion will der Emittent den Rezipienten über einen bestimmten Sachverhalt informieren. Searles Zuordnung dieser Textsorten zu einer repräsentativen oder assertiven Textfunktion ist insofern

²¹ Die wesentlichen Kritikpunkte stellen Brinker (2005, S. 110f) und Rolf (1993, S. 65f) dar: Häufig wird die schwierige Klärung des Fundierungsverhältnisses von sprachlichem und nicht-sprachlichem Handeln kritisiert. Des Weiteren wird die mangelnde Bestimmung dessen, was der Sprecher mit dem Sprechakt erreichen will, sowie die monologische Ausrichtung der Sprechakttheorie kritisiert.

²² Vgl. dazu die ausführlichen Äußerungen Brinkers zur Problematik anhand zweier unterschiedlicher Merkmalsebenen (ebd., S. 110f), sowie zur Informationsfunktion (ebd., S. 113f) bzw. Kontaktfunktion (ebd., S. 128f).

missverständlich, als unter diesem Titel auch eine Selbstreferenz angenommen werden könnte.

- 2) Bei einer expressiven Grundfunktion ist davon auszugehen, dass der Emittent seine Einstellung zu einem bestimmten Sachverhalt ausdrücken möchte. Dagegen vermittelt die Kontaktfunktion deutlicher den Eindruck, dass es an dieser Stelle um die Kontaktierung des Rezipienten geht, um etwas auszudrücken und nicht um die Selbstdarstellung des Sendenden.

Dieser Sichtweise schließe ich mich an, da der Vorschlag Brinkers die grundlegende Funktion dieser Texte in den Vordergrund stellt. Mit der von Searle angestrebten Ausrichtung dieser Kategorie auf eine expressive Textfunktion wird weniger die Aussage als vielmehr der dahinter stehende Urheber fokussiert. Der Sender, der durch die Betitelung dieser Kategorie als „Expressive Textfunktion“ eher im Fokus der Aufmerksamkeit steht, bleibt bei der Konzentration auf die Kontaktfunktion eines Textes eher im Hintergrund. In Bezug auf diese Arbeit und die hier im Vordergrund stehende Textsortenklassifizierung bedeutet dies allerdings keinen Unterschied: Beileidsbekundungen zum Beispiel werden der gleichen Kategorie von Texten zugeordnet. Dabei macht es keinen Unterschied, ob sie der Vermittlung eines Gefühlszustandes des Emittenten dienen, oder dazu genutzt werden, den Rezipienten zu kontaktieren.

Davon bleibt unberührt, dass in anderen Bereichen dieser Unterschied von wesentlicher Bedeutung ist und nicht unterschätzt werden sollte. Allerdings ist es nicht nötig, ihn an dieser Stelle aufzulösen. Wichtig ist, dass die zugehörige Gruppe von Textsorten gemeinsame Charakteristika besitzt und keine gravierenden Überschneidungen mit einer der vier anderen Textfunktionen existieren. Sowohl die Eigenschaften, die alle zugehörigen Texte innehaben, als auch die Textmenge bleiben identisch, wie sich im empirischen Teil zeigen wird.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Äußerungen Jakobsons (1971, S. 146 bis 153) in Bezug auf die Textfunktionen. Insbesondere die Problematik der Abgrenzung von Texten mit Appellfunktion und Kontaktfunktion wird von ihm verdeutlicht. Veranschaulicht werden kann dies an der Aussage: „Mir ist kalt!“ Vordergründig erscheint sie zunächst als Expression eines Individuums. In der Regel dient sie auch dazu Kontakt herzustellen, beispielsweise um mit einer zweiten im Raum anwesenden Person ins Gespräch zu kommen. Allerdings wird eine solche Aussage sehr häufig als indirekte sprachliche Aufforderung eingesetzt. In diesem Fall wären hier das

Schließen eines Fensters oder das Aktivieren der Heizung die gewünschten Reaktionen. Searle (ebd., S. 112) hat sich eingehend mit dieser Problematik beschäftigt und kommt zu dem Ergebnis, „daß ein und dieselbe Äußerung den Vollzug mehrerer verschiedener illokutionärer Akte konstituieren kann.“ Daher ist die Analyse der Funktion, in der diese Äußerung eingesetzt wird, von entscheidender Bedeutung. Da der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit schriftliche Texte aus Schulbüchern sind, ist diese Problematik allerdings weniger wichtig als beispielsweise in Alltagsgesprächen. Dort ist die Kontaktfunktion bei der Textproduktion von größerer Relevanz. Die hier dargestellte Problematik stellt sich bei den in Lesebüchern auftretenden Textbeispielen praktisch nicht. Es ist davon auszugehen, dass die Funktion eines eingesetzten Sachtextes im „didaktischen Übungsraum“ Lesebuch deutlich zu erkennen ist.

Für die Untersuchungsziele sind die Modifikationen Brinkers auf das im Folgenden dargestellte Einteilungsmodell von Rolf zu übertragen. So wird ein textlinguistisch fundierter Hintergrund bezüglich der Einteilung von Sachtexten in Lesebüchern erreicht.

3.2 Das Modell der Sach- und Gebrauchstextsorteneinteilung bei Rolf

Das Modell zur Einteilung von Sach- und Gebrauchstexten von Rolf bietet sich aufgrund des umfassend ausgearbeiteten Klassifikationssystems als Grundlage für die Klassifikation von Sachtexten in Lesebüchern an. Wie beschrieben wird es um die erläuterten Vorschläge Brinkers bezüglich der Textfunktion ergänzt. Somit lässt sich ein umfassend strukturiertes und textlinguistisch fundiertes Kategorisierungsmodell konstruieren. Ziel des Ansatzes von Rolf ist die Klassifikation der im Duden-Wörterbuch und in Knaurs Wörterbuch vorhandenen lexikalischen Textsortenbezeichnungen²³. Im Anschluss an die Darstellung der von Rolf gewählten Grundbegriffe und Strukturen erfolgt eine Modifikation, um dessen Einteilungsschema im Rahmen dieser Arbeit anwendbar zu machen.

Zu den Sachtexten rechnet Rolf auch alle wissenschaftlichen Texte. Diese große Gruppe der Sach- und Gebrauchstexte stellt er den literarischen Texten gegenüber. Literarische Texte oder „Textsorten mit dezidiert ästhetischem Anspruch“, wie Rolf sie nennt, werden in seinem Modell nicht berücksichtigt. Es werden nur am Rande Hinweise gegeben, ob und in welcher Weise bestimmte literarische Textsorten eingeordnet

²³ Aus beiden Wörterbüchern ergibt sich eine Gesamtmenge von ca. 2100 Textsortenbezeichnungen, speziell für die Gruppe der Gebrauchstexte geht Rolf von mehr als 1500 Bezeichnungen aus.

werden könnten. Da diese Ausweitung im weiteren Verlauf der Arbeit durchgeführt werden soll, gehe ich an dieser Stelle auf diesen Aspekt nicht weiter ein. Auch Textsammlungen²⁴ und Gesprächsarten²⁵ bleiben in dem Einteilungsmodell von Rolf unberücksichtigt. Zu den berücksichtigten Textsorten²⁶ zählen dagegen Dokumente wie Eintrittskarten, Banknoten, Ausweise, Zins-, Kranken- und Gutscheine sowie Flaschenetiketten. Da klassische Lesebücher nur mit schriftlichen Texten arbeiten und selten Texte aus Textsammlungen beinhalten, können diese auch außer Betracht bleiben. Lesebücher sind zwar selbst Textsammlungen und es werden in ihnen auch Texte aus Textsammlungen verwendet, so zum Beispiel Texte aus Zeitungen, allerdings haben diese dann eine andere oder zusätzliche Funktion²⁷, wie die Verdeutlichung der Merkmale einer Zeitungsnachricht.

Mit Hilfe seines funktionsbezogenen und funktionalistisch strukturierten Ansatzes will Rolf darstellen, wie die verschiedenen Textsorten verwendet werden. So versucht der Autor die Verknüpfung von Textsorten und ihrer Funktion zu verdeutlichen. Er führt in diesem Zusammenhang aus:

Gebrauchstexte dienen der intramundanen Problemlösung, [...] haben, mit anderen Worten, so etwas wie einen Funktionswert, [...] (Rolf, 1993, S. 128).

Gebrauchstexte haben also einen praktischen Funktionswert, der unmittelbar an ihre Verwendung gebunden ist. Sie dienen zur Lösung eines weltlichen Problems oder sollen dessen Auftreten schon im Vorfeld zu verhindern. In den Fällen, wo sich Textsorten über die Grenzen der literarischen und der Gebrauchstexte hinweg erstrecken, unterscheidet sie Rolf nach folgendem Kriterium:

In Fällen, in denen es auch literarische Varianten, literarische Ausprägungen der entsprechenden Textsorten gibt – bei der Reiseschilderung, beim Lebensabriß und bei bestimmten Briefarten ist das z.B. so – in solchen Fällen ist hier immer eine nicht-literarische Variante gemeint, also z.B. eine Reiseschilderung, die direkt nach einem Urlaub vorzugsweise mündlich gegeben wird. (Rolf, ebd., S. 133)

Dies klingt auf den ersten Blick einleuchtend, doch ist es nur eine Scheinlösung. Denn Rolf gibt außer der Mündlichkeit und der zeitlichen Bindung keine genauen Kriterien an, anhand derer zwischen literarischem und sachbezogenem Text unterschieden

²⁴ Darunter versteht Rolf (ebd., S. 130) Illustrierte, wissenschaftliche Lehrbücher, Zeitungen, Wörterbücher und Lexika.

²⁵ Nach Rolf (ebd., S. 134) sind das „konstitutiv dialogische Verwendungsformen“.

²⁶ Genaue Aufzählung der Textsorten und die Begründung ihrer Aufnahme bei Rolf (ebd.), S. 136-141.

²⁷ Als Beispiel seien die Texte in „Lesebuch 10“ (Diesterweg 1997, S. 136 bis 138) genannt: In diesem Fall besteht die Funktion des verwendeten Textes neben der reinen Information in der Schulung des Rezipienten bezüglich der Merkmale dieser Textsorte. Dazu sind sie auch in einen anderen Gesamtkontext eingebunden als ursprünglich in der Zeitung.

werden kann. Auch bei Brinker ist kein Lösungsvorschlag bezüglich dieser Problemstellung zu finden. Helfen kann zwar die individuelle Untersuchung des Textes in Bezug auf eine vorhandene Fiktionalisierung, als umfassende Lösung der Problemstellung ist diese Vorgehensweise allerdings nicht anzusehen. Auch in alltäglichen Sachtexten können bewusste oder unbewusste und unauffällige Fiktionalisierungen auftreten. Ein Beispiel sind Nachrichtentexte, die wissentlich oder unwissentlich Fehlinformationen liefern. Trotz der enthaltenen Fehlinformationen – also einer Fiktion – bleiben sie Nachrichtentexte. Das Merkmal der Fiktionalisierung ist in Hinblick auf die Zuordnung eines Textes also nur dann als hilfreich anzusehen, wenn es seitens des Autors bewusst und offensichtlich eingesetzt bzw. nicht eingesetzt wurde.

Somit bleibt die Zuordnung eines strittigen Textes zu den literarischen Texten oder zu den Sachtexten weiterhin eine situationsabhängig erfolgende Entscheidung. Damit verbunden ist die Gefahr der Willkür. Hier zeigen sich die Grenzen einer klar strukturierten Einteilung: In von Menschen verfassten Texten bleiben bei aller Schematisierung und Gliederung trotzdem spezifische Feinheiten, die zu Mischformen und Überschneidungen führen. Ihre Einteilung muss unter genauer Abwägung verschiedener Merkmale und deren Ausprägung individuell erfolgen.

Wichtig für die Einteilung der Textsorten ist, wie oben erläutert, die Funktion eines Textes. Diese lässt sich laut Rolf (ebd., S. 147 bis 164) und Brinker (ebd., S. 145) über die dominierende Illokution herleiten. Die Dominanz wird dabei nicht aufgrund der Häufigkeit ihres Vorkommens bestimmt. Sie ergibt sich aus der Art der ausgedrückten Inhalte, den propositionalen Gehalten und der spezifischen Themenentfaltung eines Textes in Verbindung mit dem Handlungskontext der Äußerung.

Unter enger Orientierung an der im vorigen Abschnitt erläuterten Sprechakttheorie von Searle²⁸ ergeben sich aus der Einteilung nach der dominierenden Funktion die bekannten fünf Gruppen, in welche die Textsorten eingeteilt werden können. Dies sind die assertiven²⁹, die direktiven, die kommissiven, die expressiven und die deklarativen Textsorten. Möglichen Einwänden gegenüber der Sprechakttheorie entgegnet Rolf, dass Probleme meist durch eine ungenaue Definition des Textsortenbegriffes entstehen. Andere Einwände, wie die monologische Ausrichtung der Sprechakttheorie und die schwierige Klärung des Fundierungsverhältnisses von sprachlichem und nicht-sprachlichem Handeln, sind nach Rolf (ebd., S. 65f) bei genauerer Beschäftigung mit

²⁸ Vgl. dazu die Begründung Rolfs (ebd.), S. 79f und Searle (1990⁴): Sprechakte.

²⁹ Rolf bezeichnet die assertiven Textsorten auch als informationale Textsorten, Brinker nennt sie informative Textsorten.

der Theorie gar nicht zutreffend. Die Sprechakttheorie ist somit trotz der bekannten Kritikpunkte am ehesten als Grundlage für eine Textsortenklassifikation geeignet.

Als einzigen Schwachpunkt sieht Rolf die teils mangelnde Bestimmung dessen, was ein Sprecher mit seinem Sprechakt erreichen oder verändern will. Hinzu kommt, dass die Sprechakttheorie den Sprecher in das Zentrum des Interesses stellt und den Rezipienten vernachlässigt. Sinnvoll wäre an dieser Stelle die gleichzeitige Berücksichtigung von Sprecher, Rezipient und der Problemstellung, die den Ausgangspunkt der Kommunikation darstellt. Deshalb erscheint der Vorschlag von Rolf (ebd., S. 73) hilfreich, eine dahingehende Erweiterung vorzunehmen, dass

[...] Probleme, auf die mit kommunikativen Handlungen reagiert wird, aufgelistet werden und in Verbindung damit die Art der jeweiligen mentalen Veränderung, die mithilfe kommunikativer Handlungen herbeigeführt wird bzw. werden [...].

ebenfalls zu berücksichtigen sind. Hinzu kommt die Beachtung des Adressaten. Daraus leitet Rolf die folgende Einteilung der Textsortenklassen ab. Sie ähnelt stark der im vorigen Abschnitt erläuterten Einteilung der Illokutionsklassen von Searle:

Sprechakttyp	Problem	Art der Veränderung
assertiv	Der Adressat H möchte bzw. soll wissen, was der Fall ist (gewesen ist oder sein könnte).	Epistemische (kognitive) Repräsentation der (sog.) außersprachlichen Wirklichkeit.
direktiv	H soll etwas Bestimmtes tun.	Beabsichtigung eines zukünftigen Adressatenverhaltens.
kommissiv	Der Sprecher S soll etwas Bestimmtes tun.	Erwartung eines zukünftigen Sprecherverhaltens.
expressiv	Eine bestimmte soziale und/oder personale Veränderung ist eingetreten, eine Sachlage ist gegeben.	Emotionale Haltung (oder gefühlsmäßige Reaktion).
deklarativ	In institutioneller Hinsicht soll etwas Bestimmtes der Fall sein.	Unterstellung einer bestimmten institutionellen Wirklichkeit.

Tab. 1: Überblick über die Sprechakttypen und ihre Ziele mit Beispielen bei E. Rolf (1993)³⁰.

Die assertiven Textsorten werden vom Textemittenten zur Informationsübermittlung an den Adressaten eingesetzt. Textsorten, die in diesen Bereich gehören, sind beispielsweise Gutachten, Zeitungsmeldungen oder Preislisten. Direktive Textsorten

³⁰ Licht verändert entnommen aus Rolf (ebd., S. 73).

sollen dagegen den Adressaten zum Handeln in gewünschter Art und Weise bringen. Als Beispiele sind Gebrauchsanleitungen, Gesetzestexte, Einladungen und Rechnungen zu nennen. Kommissive Textsorten wiederum werden mit der Intention verfasst, den Adressaten über ein zukünftiges Handeln des Senders in Kenntnis zu setzen. Hierunter fallen unter anderem Genehmigungen, Eide und Verträge. Die expressiven Textsorten sind eine Gruppe, die in anderen Modellen häufig vernachlässigt beziehungsweise komplett übergangen wurden. Auch wenn sie die vom Umfang her kleinste Textsortengruppe darstellen, so sind sie doch bedeutend im zwischenmenschlichen Bereich. Sie haben laut Rolf (ebd., S. 167) die Funktion, neue Kontakte, von ihm „personale Identitäten“ genannt, hervorzubringen, bestehende aufrechtzuerhalten und verlorene Kontakte wieder aufzubauen. Mit ihrer Hilfe wird das Verhalten oder die Art des Kontaktes beeinflusst. Dabei müssen sie nicht, wie eventuell angenommen werden könnte, nur von stabilisierender Art sein. Sie können ebenso genau das Gegenteil bewirken. Ein Kontakt kann durch sie auch beendet werden. Die Hauptfunktion – Expression, wie bei Rolf, oder Kontaktierung, wie von Brinker vorgeschlagen – ist dabei zu beachten. Diese Gruppe steht im Vergleich zu den anderen Sachtextsortengruppen einigen literarischen Gattungen, wie beispielsweise der Erlebnislyrik sehr nahe. Ihr Charakteristikum, die Expression eines Vorganges, Zustandes oder einer Relation, zeigt die deutliche Verwandtschaft. Allerdings bleibt zu beachten, dass die Zweckorientierung im Regelfall deutlicher im Vordergrund steht als bei den literarischen Texten. Beispielhafte Textsorten sind Grußschreiben, Entschuldigungen und Protestbriefe.

Deklarative Textsorten haben laut Rolf (ebd., S. 168) den Zweck, „die Unterstellung institutioneller Wirklichkeiten“ herbeizuführen, aufzuheben oder in andere derartige Unterstellungen zu überführen. Zu diesem Bereich gehören Erklärungen, Gerichtsurteile und Urkunden.

Betrachtet man die Menge der verschiedenen Textsortennamen, so zeigt sich, dass die größte Zahl zu den assertiven Textsorten gehört. Sie machen 43 Prozent der von Rolf aufgeführten Textsorten aus. Die direktiven Textsorten umfassen 23 Prozent, die kommissiven Textsorten 12 Prozent und die expressiven Textsorten 6 Prozent. Die restlichen 16 Prozent sind deklarative Textsorten.

3.2.1 Untergliederung der Textsortenklassen in Taxonomie-Ebenen bei Rolf

Innerhalb der oben dargestellten Grobgliederung in die fünf funktional bestimmten Textsortenklassen lassen sich noch weitere und genauere Einteilungen der Textsorten in unterschiedliche Gruppen vornehmen. Insgesamt existieren nach Rolf (ebd., S. 171) drei Arten von „Erfolgs- bzw. Erfüllungsbedingungen“. Diese sind:

- 1) ‚illocutionary point‘ (Handlungszweck / Handlungsziel);
- 2) ‚mode of achievement‘ (Durchführungsmodus / Zielerreichungsweise);
- 3) ‚preparatory conditions‘ (vorbereitende / bereits als gegeben vorliegende / als erfüllt dargestellte Bedingungen).

Aufgrund dieser drei Merkmalsebenen nimmt Rolf die Einteilung der Textsorten und die Benennung der jeweiligen genauer systematisierten Textsortenklassen vor. Wie beschrieben werden die Gebrauchstextsorten anhand ihres ‚illocutionary point‘ in fünf Klassen eingeteilt. Die zweite, dritte und vierte Ebene des Einteilungsmodells bei Rolf beziehen sich auf ‚mode of achievement‘ und ‚preparatory conditions‘. Er trifft unterhalb der vierten Ebene seiner Klassifizierung noch feinere Entscheidungen bezüglich der dann folgenden Einteilung mit den endgültigen Textsortenbezeichnungen. Eine globale Übertragung mit den vollständigen Klassifizierungen ist für die Untersuchung einer begrenzten Anzahl an Schulbüchern allerdings nicht sinnvoll, weil das Modell Rolfs mit seinen untergeordneten Taxonomie-Ebenen zu differenziert ist. Da in den untersuchten Lehrwerken nur eine begrenzte Anzahl von Texten zu finden ist, würden sich in der späteren statistischen Auswertung eventuell Ergebnisse und Trends andeuten, die nicht der Praxis entsprechen. So sind viele Textsorten in einem Lesebuch gar nicht oder nur einmal anzutreffen. Daher bietet es sich in einigen Fällen an, die unteren Ebenen der Taxonomie wegzulassen und ein gröberes Analyseraster zu wählen. Da es sich problemlos auf die oberste Ebene einschränken lässt, eignet sich das Modell von Rolf gut für die hier angestrebte Textkategorisierung von Lesebuchtexten. Von ihr ausgehend kann bei Bedarf weiter in die tieferen Klassifizierungsebenen vorgedrungen werden.

Im Folgenden wird das Einteilungsschema Rolfs detailliert dargestellt. Dazu werden die fünf Textsortenklassen und die zweite Ebene (‚mode of achievement‘) nacheinander für die assertiven, direktiven, kommissiven, expressiven und deklarativen Textsorten eingehend dargestellt. Um einen Überblick über das Klassifizierungsmodell Rolfs zu erhalten, wird anhand der assertiven Textsorten eine beispielhafte Textsorteneinteilung durchgeführt.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die oberste Taxonomie-Ebene des Einteilungsmodells von Rolf:

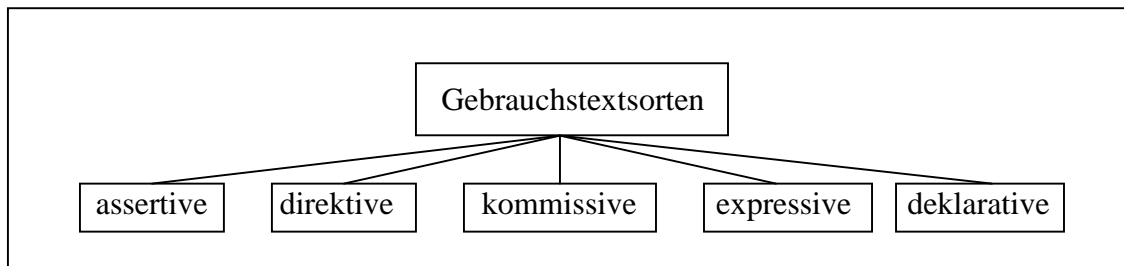


Abb. 4: Oberste Taxonomie-Ebene der Gebrauchstexte (nach Rolf, 1993).

Assertive Textsorten

Die Funktion assertiver Texte ist die Informationsübermittlung an den Adressaten. Anhand des ‚mode of achievement‘ werden die assertiven Textsorten in drei weitere Gruppen untergliedert:

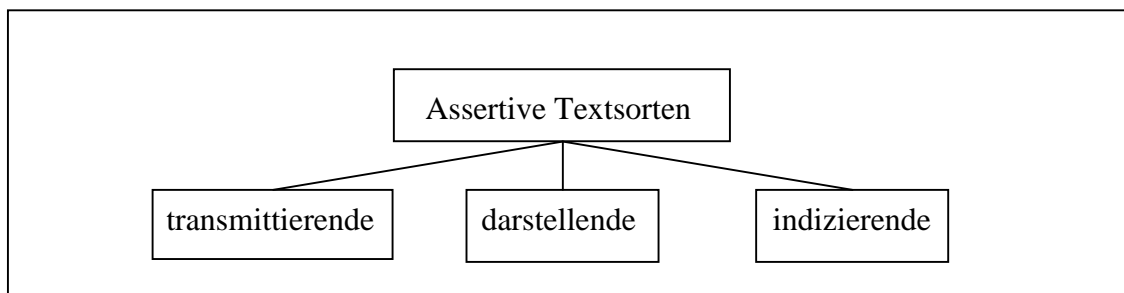


Abb. 5: Unterteilung der assertiven Textsorten aufgrund des ‚mode of achievement‘ (nach Rolf, 1993).

Bei den transmittierenden Textsorten ist von entscheidender Bedeutung, dass die Information übermittelt wird. Dafür wird meist nur ein kurzer Text benötigt. Wie die Informationsvermittlung geschieht, steht nicht im Mittelpunkt. Um einen Überblick über die genaue Textsorteneinteilung Rolfs zu ermöglichen, sei am Beispiel der transmittierenden assertiven Textsorten die vollständige Klassifizierung dargestellt. Nach Textfunktion und ‚mode of achievement‘ (Durchführungsmodus) wird nun nach den ‚preparatory conditions‘ klassifiziert. Sie liegen auf zwei Ebenen vor, wie die Abbildung auf der folgenden Seite verdeutlicht:

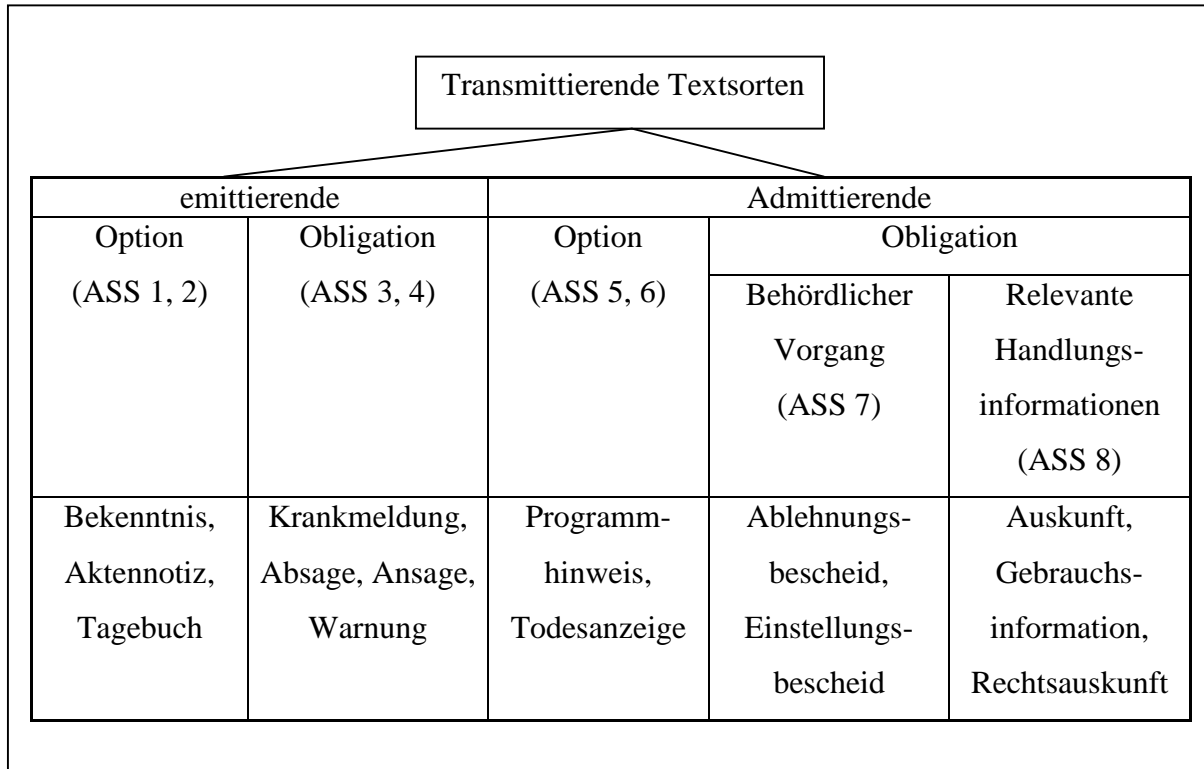


Abb. 6: Die transmittierenden assertiven Textsorten (leicht verändert nach Rolf, 1993).

Je nachdem, ob sie für den Textproduzenten oder den Adressaten von größerer Bedeutung sind, unterscheidet Rolf zunächst auf der ersten Ebene emittierende (Bedeutung für den Produzenten) oder admittierende Textsorten (Bedeutung für den Adressaten). Bei den emittierenden Textsorten wird auf einer zweiten Ebene danach unterschieden, ob für den Textproduzenten die Option oder die Obligation zur Übermittlung der Information besteht. Bei den admittierenden Texten wird wiederum zwischen der Option zur Informationsübermittlung und der Obligation dazu unterschieden. Die Obligation zur Informationsübermittlung kann jedoch noch weiter untergliedert werden: Im ersten Fall muss die Information übermittelt werden, weil Adressat und Thema der Information im Zusammenhang mit einem behördlichen Vorgang stehen. Im zweiten Fall müssen relevante Informationen für eine Handlung übermittelt werden, die der Adressat gerade ausführen will oder wird.

Die zweite Gruppe der assertiven Textsorten bilden die darstellenden Textsorten. Sie dienen, wie ihr Name schon vermuten lässt, der Beschreibung und Erläuterung von Vorgängen, Sachlagen, Problemen. Hier liegt der Schwerpunkt weniger auf der Informationsübermittlung, sondern mehr auf den Informationsinhalten. Charakteristisch für sie ist, dass etwas dargestellt und eventuell genauer erläutert wird. Als Beispiel sind Reportagen zu nennen. Während also für die transmittierenden assertiven Textsorten die Übermittlung einer zentralen Information von Bedeutung ist, geht es bei den

darstellenden assertiven Textsorten um eine breiter angelegte Vermittlung von Informationen.

Die dritte Gruppe der assertiven Textsorten bilden die indizierenden Textsorten. Sie sollen Informationen zugänglich machen. Mit ihrer Hilfe werden Informationen präsentiert und es werden Denkanstöße gegeben. Busfahrpläne zählen beispielsweise zu dieser Gruppe von Textsorten.

Unter die assertiven Textsorten fallen die folgenden verbreitet auftretenden Textsorten: Abhandlungen, Berichte, Beschreibungen, Betrachtungen, diskontinuierliche Texte, Drehbücher, Filmprotokolle, Horoskope, Informationstexte, Inhaltsverzeichnisse / Gliederungen, Interviews, Klappentexte, Kritiken, kunstphilosophische Texte, Lehrtexte, Listen / Tabellen, Porträts, Programme und Schaubilder, Protokolle, Sachprosa, Schilderungen, Vorworte, wissenschaftliche Texte, Zeitungsartikel, Zusammenfassungen.

Direktive Textsorten

Die direktiven Textsorten sollen den Empfänger zu einer Aktion bewegen oder ihn von dieser abhalten. Ebenso können sie ihn im Verhalten beeinflussen. Sie gelten für Handlungen, die entweder gerade durchgeführt werden oder in der Zukunft liegen. Die Vergangenheit wird von direktiven Textsorten nicht beeinflusst. Direktive Textsorten regeln große Teile unseres Zusammenlebens. Sie lassen sich in zwei Gruppen aufteilen: Die bindenden und die nicht-bindenden direktiven Textsorten.

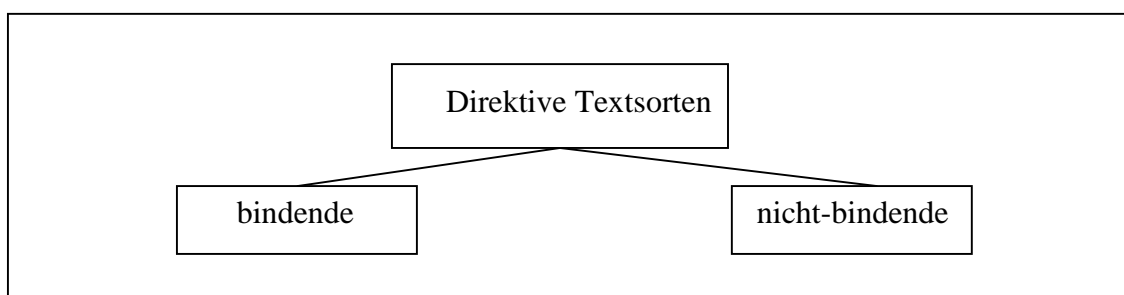


Abb. 7: Unterteilung der direktiven Textsorten (nach Rolf, 1993).

Die als Erstes angesprochenen bindenden Textsorten beziehen sich auf Handlungen, die der Adressat des Textes ausführen oder unterlassen muss. Ein Beispiel für Textsorten dieser Art ist ein Gesetzestext. Rolf (ebd., S. 224) führt aus:

Dieses Muß ergibt sich entweder vornehmlich aus einem speziellen *Gewaltverhältnis*, das von seiten des Textproduzenten ausgeht, oder es ergibt sich vornehmlich aus einer *Pflicht*, in welcher der Textrezipient steht.

Die nicht-bindenden Textsorten sollen den Rezipienten dazu bewegen, etwas zu tun, wozu er aber nicht gezwungen ist. Aufrufe gehören zu diesen Textsorten.

Zu den appellierenden Textsorten gehören Anleitungen, Anordnungen, Gebrauchsanweisungen, Gesetzestexte, Werbetexte, Aufrufe und Flugblätter. An dieser Stelle sei die mit dieser Textsortengruppe verknüpfte Besonderheit erwähnt, dass hierzu sehr viele Lesebuch-Addenda wie Aufgaben und Anweisungen gehören. Da sie einen großen Teil des gesamten Textkorpus einiger Lesebücher ausmachen, wird die Untersuchung dieser Gruppe im weiteren Verlauf ein wichtiger Aspekt der vorliegenden Arbeit sein.

Kommissive Textsorten

Anhand kommissiver Textsorten legt der Textproduzent sein zukünftiges Verhalten fest. Somit ist eine Orientierung des Rezipienten hinsichtlich des vom Produzenten erwarteten zukünftigen Verhaltens möglich. Entgegen der allgemeinen Annahme, dass Erlaubnisse als Gegenteil der Verbote anzusehen sind, ordnet sie Rolf (ebd., S. 226 bis 229) den kommissiven und nicht den direktiven Textsorten zu. Er argumentiert, dass es keine Anweisung sei, wenn der Textproduzent ausdrückt, dass keine Konsequenzen bei einem bestimmten Verhalten drohen.

Kommissive Textsorten lassen sich anhand des Durchführungsmodus danach unterscheiden, ob sie unilateral oder bilateral gelten, also nur für den Textproduzent oder für Textproduzent und Textrezipient.

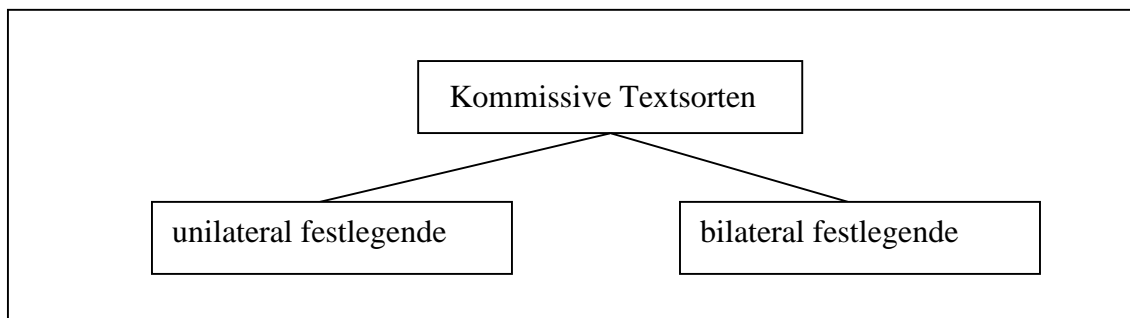


Abb. 8: Unterteilung der kommissiven Textsorten (nach Rolf, 1993).

Für die unilateral festlegenden Textsorten ist der Hinweis wichtig, dass sie immer auf den Produzenten und nicht auf den Rezipienten bezogen sind. Legt ein Text den Rezipienten auf ein zukünftiges Verhalten fest, ist er direktiv. Somit würden Texte dieser Art nicht einer kommissiven, sondern einer direktiven Textsorte angehören. Ein Beispiel für unilateral festlegende Textsorten sind Eide.

Die bilateral festlegenden Textsorten haben als Voraussetzung, dass ein Kontakt zwischen den Parteien besteht, der von Relevanz für die Textsorten ist. Sie ermöglichen eine reziproke Verhaltensorientierung. Dies ist zum Beispiel bei Verträgen der Fall.

Da die zugehörigen Textsorten, wie Vorstudien belegt haben, einen Anteil von weniger als 0,1 % an der gesamten Textmenge in Lesebüchern aufweisen, ist diese Gruppe zu vernachlässigen. Texte dieser Art, dass lässt sich an dieser Stelle schon feststellen, kommen in den untersuchten Lesebüchern praktisch nicht vor. Daher wird diese Textsortengruppe in der Untersuchung nicht weiter berücksichtigt.

Expressive Textsorten

Expressive Textsorten nehmen Bezug auf emotional aufgeladene Ereignisse aus der Vergangenheit. Die Umstände und Veränderungen, mit denen sie sich auseinandersetzen, sind dem Textproduzenten entweder gerade oder schon länger bewusst. Die Veränderungen sind im personalen oder sozialen Bereich zu finden oder es sind Umstände, für die jemand beziehungsweise etwas verantwortlich ist. Rolf (ebd., S. 277) stellt sie als den expressiven Sprechakten ähnlich dar. Wie sie stellen

[...] auch expressive Textsorten einen Reflex auf die Existenz emotionaler Zustände dar; auf letztere versuchen sie regulierend Einfluß zu nehmen.

Sie lassen sich in stabilisierende und destabilisierende expressive Textsorten unterteilen:

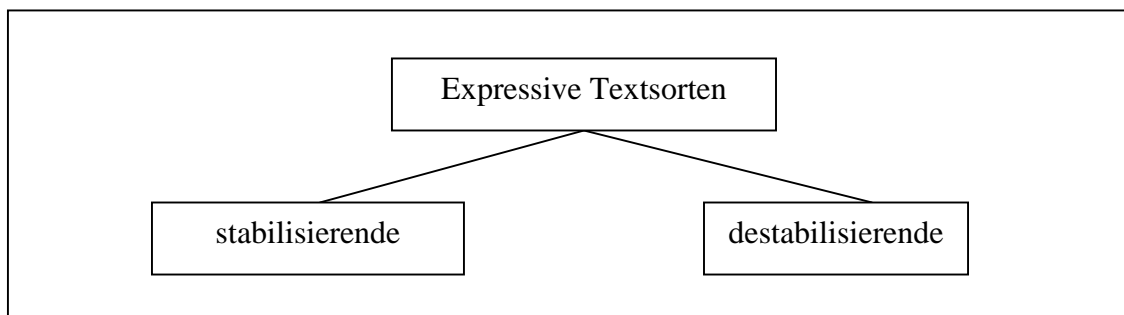


Abb. 9: Unterteilung der expressiven Textsorten (nach Rolf, 1993).

Die stabilisierenden Textsorten sind meist im personalen und sozialen Bereich angesiedelt. Bei ihnen schwingt die Intention mit, das seelische Gleichgewicht des Rezipienten wieder herzustellen oder ein neues zu erreichen. Zu diesen Textsorten gehören unter anderem Glückwunschschriften.

Die destabilisierenden Textsorten finden sich im Gegensatz zu den stabilisierenden eher dort, wo auf Umstände Bezug genommen wird. Protestbriefe sind an dieser Stelle als Beispiel zu nennen. Sie sollen eine emotionale Irritation herbeiführen und dafür sorgen,

[...] daß sich auf seiten des Textrezipienten emotional-kognitive Bedingungen einstellen, die eine Reparaturleistung (eine Entschuldigung z.B.) oder eine Verhaltensänderung wahrscheinlich [...] werden lassen. (Rolf, ebd., S. 277f).

Wie Vorstudien ergaben, kommen von den expressiven Textsorten in Lesebüchern ausschließlich Briefe vor. Gerade hier zeigt sich das Problem der Zuordnung. Sehr viele Briefe können ebenfalls literarische Eigenschaften haben. Da sie allerdings auch eine Funktion mit Sachbezug innehaben, werden sie als einheitliche Gruppe den kontakativen Textsorten zugerechnet. Dieser Sachbezug ist in den Textbeispielen, die in Lesebüchern vorkommen, eindeutig nachzuvollziehen.

Deklarative Textsorten

Auch die deklarativen Textsorten lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: Die sachdimensionierenden und die personendimensionierenden Textsorten. Deklarative Textsorten sind für das Zusammen- und Geschäftsleben in größeren Gruppen von großer Bedeutung. Sie dokumentieren, regeln und helfen insbesondere bei Vorgängen, die innerhalb von Personengruppen geschehen, die sich nur kurze Zeit kennen.

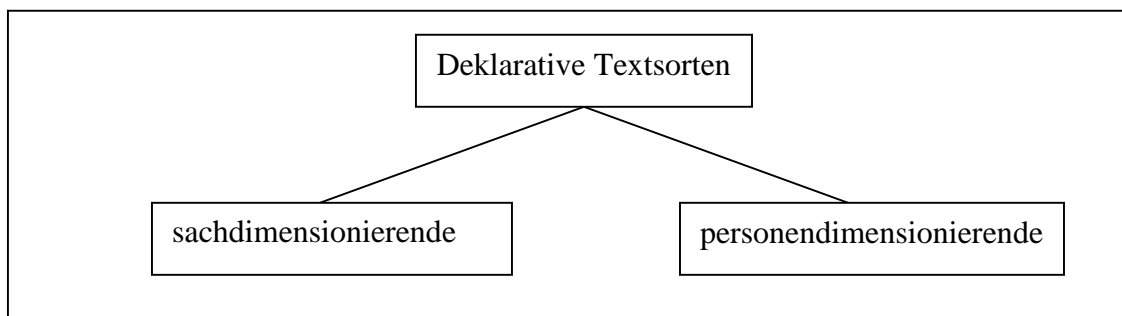


Abb. 10: Unterteilung der deklarativen Textsorten (nach Rolf, 1993).

Die sachdimensionierenden Textsorten stehen im Zusammenhang mit Gegenständen, Sachverhalten und Sachlagen, die für die jeweils zuständige Institution handhabbar gemacht werden sollen. Erklärungen und Stellungnahmen zu einem Gegenstand fallen unter diese Textsorten.

Die personendimensionierenden deklarativen Textsorten beziehen sich dagegen, wie ihr Name schon andeutet, auf Personen. Rolf (ebd., S. 298) meint dazu:

Auch und gerade Personen werden einer Dimensionierung, einer Bewertung, Kategorisierung in der einen und / oder der anderen Dimension unterworfen, und zwar um sie verwaltungsmäßig zu erfassen.

Gerade bei ihnen ist die fehlende Personenkenntnis von Bedeutung, in solchen Fällen gleichen sie fehlende Informationen über die betreffende Person aus. Beispielhaft sind Schulzeugnisse anzuführen.

Einteilungsproblematik

Bei der Betrachtung der unteren Kategorisierungsebenen des Einteilungsmodells von Rolf zeigt sich, wie schwierig es ist, exakte Abgrenzungen zu finden und einzuhalten. Dazu kommen die verschwimmenden Grenzen, die zwischen einzelnen Textsortengruppen bestehen, wie im Folgenden deutlich wird. Beispielhaft sind hier die Gruppen Deklarativ 17 (Jagdschein, Wahlschein) und Kommissiv 3 (Genehmigung, Lizenz) des Ansatzes von Rolf zu nennen, die in engem Zusammenhang stehen, wie der Autor (ebd., S. 305f) selbst einräumt. Trotzdem ist diese Klassifizierung diejenige, die am ausführlichsten und am differenziertesten die Menge der Sachtexte ordnet. Ein Großteil der vorkommenden Sach- und Gebrauchstextsorten ist mit der Arbeit von Rolf kategorisiert worden. Dieser Ansatz ermöglicht damit eine so differenzierte Einteilung der Textsorten, dass die Anforderungen der Untersuchungen dieser Arbeit deutlich übererfüllt werden.

3.3 Kombination des rolf'schen Einteilungsmodells mit dem Ansatz Brinkers

Wie im Vorfeld erläutert, lassen sich die beiden Ansätze von Rolf und Brinker kombinieren. Gegenüber der ausführlichen Strukturierung des Modells von Rolf besitzt der Ansatz Brinkers ein weniger kompliziertes Vokabular und ist in seiner Begründung stringenter als jener von Rolf.

Im Gegensatz zu Rolf beruft sich Brinker bei der Einteilung der Textsortenklassen nicht nur auf den illokutionären Handlungszweck, sondern zusätzlich auf die „direction of fit“, d.h. die Entsprechungsrichtung. Sie wird auch von Searle als zweites Klassifikationskriterium angegeben. Hinzu kommt, dass Brinker die Funktion der Textsortenklassen schon in ihrer Benennung deutlicher als Rolf herausarbeitet. Rolf hingegen übernimmt die Bezeichnungen Searles, wobei auf die in Kapitel 3.1 (S. 50) dargestellte Kritik von Seiten Brinkers hinzuweisen ist.

Ich integriere daher die Benennungen Brinkers für die fünf Textsortenklassen in das oben vorgestellte Einteilungsmuster. Rolf (2000, S. 428) führt selbst aus, dass die Zusammenstellung Brinkers durch seine Funktionsbenennung wesentlich stärker das interaktive Moment von Sprache, Kommunikation und Text erfasst. Die von Rolf (ebd., S. 429) dargestellte Problematik, dass die „Appellfunktion“ Brinkers nicht die Verbindlichkeit eines Gesetzes erfasst, ist zwar richtig, andererseits erfasst die Bezeichnung „direktiv“ noch weniger den appellierenden Charakter von Werbetexten. Eine ideale Benennung für diese Gruppe von Texten steht also noch aus. Als

Arbeitsbegriff eignet sich eher der Vorschlag Brinkers. Ebenso ist die „Kontaktfunktion“ Brinkers zu bevorzugen, da sie die wesentliche Funktion der zugehörigen Textsorten darstellt. Insgesamt erscheinen die Bezeichnungen Brinkers eingängiger und überzeugender. Daher werden sie auch für das Klassifikationsmodell dieser Arbeit übernommen. Die Grundlage bildet also Rolfs ausgearbeitetes und praktisch nutzbares Klassifikationsmodell kombiniert mit den treffenderen Benennungen für die Einteilungsklassen der Gebrauchstextsorten. Diese lauten:

- 1) Informative (Informationsfunktion - Assertive bei Rolf),
- 2) Appellierende (Appellfunktion - Direktive bei Rolf),
- 3) Obligative (Obligationsfunktion - Kommissive bei Rolf),
- 4) Kontaktive (Kontaktfunktion - Expressive bei Rolf),
- 5) Deklarative (Deklarationsfunktion – gleiche Benennung bei Rolf),

3.4 Ausweitung des Klassifikationsmodells auf literarische Gattungen

Parallel zu dem überarbeiteten Einteilungsschema von Rolf ist in einem zweiten Schritt der Bereich der literarischen Texte zu strukturieren. Die Möglichkeit eines Brückenschlages von dem Modell Rolfs hin zur Literaturwissenschaft zeigt Breuer (2002, S. 63). Er demonstriert dies anhand einer texttheoretischen Reflexion von Handlungsbegriff und Zentralstellung des handelnden Subjekts der Sprechakttheorie innerhalb eines systemtheoretischen Ansatzes.

Insgesamt erscheint eine Kooperation zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft in Bezug auf das Deuten von Texten und das Arbeiten mit ihnen sinnvoll. Dazu müssten allerdings die beiden bisher getrennten Sichtweisen auf Texte zumindest teilweise zusammengeführt werden. Ein Text müsste nach Breuer (ebd., S. 70) als Handlung (linguistische Sichtweise) und Produkt (literaturwissenschaftliche Sichtweise) angesehen werden. Das zentrale Analyseobjekt beider Disziplinen – der Text und die allgemeinen Texteigenschaften – sind schon im Abschnitt zu Texten dargestellt worden. Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von literarischen Texten und Sachtexten sowie die Traditionen von Literaturwissenschaft und Linguistik dargestellt, die im Kontext dieser Arbeit zu berücksichtigen sind.

Unterschiede zeigen sich in den Untersuchungsschwerpunkten: Die Frage nach allgemeinen Textkonzepten liegt eher im Interesse der Linguistik. Dagegen stellt die Literaturwissenschaft den individuellen Text stärker in den Mittelpunkt, wie Meier (2002, S. 84) erläutert.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Textbereichen ist nach Perennec (2002, S. 105), dass Sachtexte der Lösung konkret vorliegender Probleme dienen. Literarische Texte sollen dagegen den Rezipienten entweder unterhalten oder sie dienen der mentalen Verarbeitung einer Problemstellung seitens des Textproduzenten und / oder des Textrezipienten. Nach Eroms (1980, S. 42) sind literarische Texte der Malerei und der Musik ähnlich. Des Weiteren werden in literarischen Texten ein bis alle vier der von Grice (1979, S. 245 - 255) aufgestellten linguistischen Konversationsmaximen³¹ verletzt. So müssen literarische Texte im Gegensatz zu Sachtexten nicht mit der Maxime der Aufrichtigkeit verfasst worden sein, ebenso muss der Inhalt nicht notwendig relevant für den Rezipienten sein. Die Zweideutigkeit ist in einigen literarischen Texten explizit intendiert und auch die Informativität hat in ihnen nicht oberste Priorität.

Dies macht nach Perennec (ebd., S. 100f) den Unterschied zwischen literarischen Texten und Sachtexten aus. Ähnlich argumentiert Eroms (ebd., S. 42), der ausführt, dass Sachtexte im Regelfall verbindlich sind. Ihr Inhalt entspricht nach Kenntnisstand des Produzenten der Wahrheit. Dagegen können literarische Texte zwar Elemente des realen Lebens enthalten, müssen aber nicht zwingend der Wahrheit entsprechen. Viel bedeutsamer ist ihre ästhetische Komponente.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium von literarischen und nicht-literarischen Texten erläutert Ehlers (1992, S. 41): Während in einem Sachtext die bedeutsamen Informationen an der Textoberfläche erscheinen, müssen bei literarischen Texten die Kernaussagen oft erst abgeleitet werden. Der Rezipient hat also laut Venohr (2005, S. 134) bei literarischen Texten aufgrund ihrer Unbestimmtheit einen Auslegungsspielraum. Ähnlich argumentiert Schmidt (1972, S. 66), der als wesentliches Merkmal literarischer Texte die polyfunktional interpretierbaren Textkonstituenten heraushebt. Sie können in unterschiedlichen Rezeptionssituationen und von unterschiedlichen Rezipienten abweichend interpretiert werden. Des Weiteren sind sie, auch wenn sie realistische Schilderungsanteile³² enthalten, fiktional und beinhalten Leerstellen, die vom Rezipienten individuell zu füllen sind. Das Bezugssystem literarischer Texte muss nicht zwingend die empirische Erfahrungswirklichkeit darstellen, sondern kann auch eine fiktionale Ebene mit variierendem Wirklichkeitsbezug sein. Die von Müller-Dyess (1987, S. 75f) für literarische Texte

³¹ Die Konversationsmaximen nach Grice sind: 1) Quantität [richtiges Maß an Informativität], 2) Qualität [Aufrichtigkeit], 3) Relation [Relevanz], 4) Modalität [Eindeutigkeit des Konversationsbeitrags].

³² Schmidt (1972, S. 68) gebraucht in diesem Kontext den aufschlussreichen Begriff „Realitätszitat“.

genannten Merkmale der erlebten Rede im epischen Präteritum und des reflektierenden Erzählers, der innere Vorgänge für den Leser darstellt, besitzen keine umfassende Gültigkeit und sind daher nur eingeschränkt zu nutzen. Literarische Texte besitzen also folgende Merkmale: Sie sind trotz eines vorhandenen Wirklichkeitsbezuges fiktional, sind nicht zweckgebunden, können mehrdeutig sein und den Leser emotional ansprechen³³.

Bei Sachtexten dagegen geht es um eine objektive und eindeutige Übermittlung einer real vorliegenden Sachlage. Während also beispielsweise in Bezug auf lyrische Texte eine individuelle und variable Auslegung gewünscht ist, sollten Gesetzestexte eindeutig sein, wie Hartung (1997, S. 21) ausführt³⁴. Zu den Sach- und Gebrauchstexten sind nach Gerth (1974, S. 14) alle Texte zu zählen, die wir in realen Kommunikationssituationen verwenden, sofern sie eine Wirklichkeitsaussage besitzen. Jeder Mensch muss sich in verschiedenen Situationen mit Sachtexten auseinandersetzen. Wir treffen sowohl im Beruf als auch in der Freizeit auf Sachtexte mit den verschiedensten Funktionen. Sachtexte sind also Texte, die in einer realen Kommunikationssituation eine Information oder eine Handlungsaufforderung vom Produzenten zum Rezipienten des Textes transportieren sollen. Ihre Qualität wird häufig an ihrer Funktionalität gemessen. Dies ist bei literarischen Texten anders. Dort kann nicht allgemein von Wert und Funktion gesprochen werden, da zwei unterschiedliche Dimensionen vorliegen. Neben der individuellen Rezeption ist der gesellschaftlich-kulturelle Zusammenhang zu berücksichtigen: Jeder Leser kann bei der Rezeption eines literarischen Textes individuelle Ansichten entwickeln und ihre Gratifikationen abgewinnen. Dementsprechend erhält der Text einen Wert und eine bestimmte Funktion für den Rezipienten. Gesellschaftlich-kulturell werden über Literatur das kulturelle Selbstverständnis und die Identität zumindest mitgeprägt. Auch dabei sind Wertung und Funktion von Texten zu berücksichtigen. Beide können auch variieren. Dies lässt sich anhand der NS-Zeit verdeutlichen, in der eine völlig andere Wertung von Literatur als in der Weimarer Republik oder im Deutschland der Nachkriegszeit vorherrschte. Das damit eng verbundene Thema „Kanon“ wird gesondert in Kapitel 4.6 erläutert und soll daher zu diesem Zeitpunkt nicht weiter vertieft werden.

³³ Ähnlich argumentiert Link (1996, S. 24), die folgende Merkmale literarischer Texte nennt: 1) Autofunktionalität, 2) Verfremdung, 3) Vorherrschende der Konnotation, 4) Vorherrschen der Symbolik.

³⁴ Da Gesetzestexte trotz aller Bemühungen seitens der Textproduzenten häufig nicht eindeutig sind, kommt es immer wieder zu Musterprozessen, in deren Folge die Texte doch wieder ausgelegt und interpretiert werden. Eine absolute Eindeutigkeit ist also zumeist auch bei Sachtexten nicht gegeben.

Ogleich an dieser Stelle die Unterschiede aufgelistet werden, ist eine scharfe Grenzziehung zwischen literarischen Texten und Sachtexten nicht möglich. Dies ist auch nicht erforderlich, wie Jost (2005, S. 20 und 22f) ausführt. Marquardt (2004, S. 149) beschreibt diese teils problematische Abgrenzungssituation zwischen literarischen und Sachtexten ebenfalls. Sie versucht eine Unterscheidung anhand einer „Mehrfunktionalität“ und „Mehrdimensionalität“ der literarischen Texte³⁵. Anzumerken ist allerdings, dass dies auch für einige Sachtexte zutreffen kann: Als Beispiel sei ein Spendenauftrag einer Umweltschutzorganisation zur Rettung von Walen genannt, in dem Textpassagen in Gedichtform verwendet werden. Dieser Beispieltext enthält alle von Marquardt genannten Dimensionen, bleibt aber ein Sachtext. Eine weitere Ähnlichkeit zwischen beiden Bereichen besteht in Bezug auf das Verhältnis von Produzent und Rezipient: Im Bereich der Literatur wird von einem so genannten „Lesepakt“ zwischen Autor und Leser gesprochen. Als entsprechend kann das kommunikative Kooperationsprinzip der Linguistik zwischen den Gesprächspartnern angesehen werden. Als im Grenzbereich zwischen literarischem Text und Sachtext angesiedelte Beispiele sind der Essay, Briefe und autobiografische Texte anzusehen.

Daher erscheint die kombinierte Nutzung der Ergebnisse und Theorien von Linguistik und Literaturwissenschaft für beide Disziplinen gewinnbringend. So sind Sachtexte in der Regel zwar sachdienlich und zweckgebunden, trotzdem können sie einen Unterhaltungswert besitzen. Kinder lesen daher teils begeistert Sachbücher in ihrer Freizeit. Ebenso können literarische Texte wie Fabeln eine Lehr- und Informationsfunktion besitzen, wie Marci-Boehncke / Rath (2005, S. 192) erläutern. In den letzten zwanzig Jahren ist ein Annäherungstrend zwischen unterhaltender Literatur und Sachtexten zu beobachten, insbesondere aus dem Bereich der Wissenschaft: Texte und Bücher dieser Art enthalten einerseits eine vereinfachte Wissenschaftssprache und –darstellung, sollen andererseits aber auch unterhalten. Daher werden Texte dieser Art häufig mit einer einfachen Handlung versehen. Dieses „Edutainment“ will auf eine unterhaltsame, aufgelockerte Art Wissen vermitteln. Dabei besteht allerdings das Risiko, dass der Text - um den Laien nicht zu überfordern - oberflächlich bleibt. Da also Texte in diesem Grenzbereich zwischen literarischem Text und Sachtext existieren, erscheint es sinnvoll, dass auch Erkenntnisse und Methoden aus Linguistik und Literaturwissenschaft zur Analyse von Texten genutzt werden.

³⁵ Bei Marquardt (2004, S. 150) sind die folgenden drei Dimensionen aufgeführt: 1) Sachverbundene Dimension, 2) Gefühlsdimension, 3) ästhetische Dimension.

3.4.1 Frühere Ansätze zur gemeinsamen Systematisierung von literarischen Texten und Sachtexten

Einen Ansatz, sowohl literarische Texte als auch Sachtexte zu erfassen, stellt Raible (1996, S. 59 - 72) vor. Er legt sieben Dimensionen³⁶ fest, anhand derer alle Texte klassifizierbar seien. Insgesamt orientiert sich Raible in seinem Ansatz stark an der biologischen Evolution der Arten. Leider ist dieser Klassifikationsvorschlag nur skizzenhaft angelegt und wird nicht weiter erläutert. Es fehlen beispielsweise Ausführungen zu den einzelnen Einteilungskategorien. So wird nicht explizit erläutert, in welche Klassen literarische Texte und Sachtexte einzuordnen sind. Auch mögliche Probleme bei der Textenteilung und ihre Auflösung sowie der Umgang mit Grenzfällen bei der Klassifikation werden nicht geklärt. Daher kann nicht entschieden werden, ob dieser Vorschlag als Alternative zu dem in der vorliegenden Arbeit erstellten Einteilungsschema geeignet wäre.

Trotzdem spricht Raible (ebd., S. 65 bis 71) wichtige Aspekte in Bezug auf die Textklassifikation an: So sollte sich ein Klassifikationsmodell für Texte an den Menschen und ihrem Alltag orientieren und einen praktischen Nutzen bringen. Der bei der historischen Betrachtung erkennbare Merkmalswandel von Gattungen und Textsorten wird mit Hilfe seines Ansatzes der „Gattungsevolution“ erklärbar: Er kommt zu dem Schluss, dass kein Klassifikationsschema für Texte als endgültig und absolut anzusehen ist. Es muss immer von einem bestimmten Zeitpunkt ausgehen und kann den vieldimensionalen Raum, in dem Texte erstellt werden, nur in einem begrenzten, endlichen Umfang erfassen. Zukünftige Entwicklungen können dabei nicht einkalkuliert werden. So lassen sich nur jeweils bekannte Dimensionen von Texten erfassen. Die Linguistik oder die Literaturwissenschaft könnten zukünftig allerdings weitere Textdimensionen entdecken, die dann zusätzlich zu berücksichtigen wären. Raible verdeutlicht diesen Aspekt anhand seines eigenen Entwurfs zur Textenteilung: Die ursprünglich aus sechs Textdimensionen bestehende Skizze von 1980 musste später um die Intertextualität erweitert werden.

Auch Garcia-Berrio (2000, S. 781) regt an, die Erklärungs- und Strukturierungsmodelle der Linguistik zu erweitern, anzupassen und auf den literaturwissenschaftlichen Anwendungsbereich auszudehnen. Dass die Erkenntnisse der Textlinguistik auch für

³⁶ Die Dimensionen (ebd., S. 66-69) sind: 1) Kommunikationssituation zwischen Sender und Empfänger, 2) Gegenstand des Textes, sein ‚Objektbereich‘, 3) Merkmale, die mit dem Ordnungsmuster zu tun haben, das den Text strukturiert, 4) Verhältnis zwischen Text und Wirklichkeit, 5) das Medium, 6) die sprachliche Darstellungsweise und die verschiedenen Sprechakttypen, 7) das Verhältnis, in dem der Text zu anderen Texten steht.

Strukturanalysen literarischer Texte genutzt werden können, zeigt Garcia-Berrio (ebd., S. 782) anhand einer Analyse von Renaissance-Lyrik. Werden sie auf dieses neue Themenfeld abgestimmt, erweitern die textlinguistischen Verfahrensweisen sinnvoll das literaturwissenschaftliche Methodenspektrum. So gelänge eine Annäherung von Textlinguistik und Literaturwissenschaft, die für beide Seiten vorteilhaft wäre. Insbesondere ein Methodenaustausch wäre Erfolg versprechend, auch in Bezug auf die Gattungs- und Textsortenklassifikation.

Einen weiteren interessanten Ansatz zur kombinierten Gliederung von Textsorten und Gattungen stellt Roelcke (2000) vor: Mit Hilfe der schon erwähnten Prototypen (Textmuster) und Stereotypen (idealtypische Merkmale)³⁷ sowie einer Frame- und Skriptsemantik versucht er, die auftretenden Probleme einer rein systematisch angelegten Gliederung zu vermeiden. Berücksichtigt wird dabei zum Beispiel auch die historische Entwicklung, die nicht systematisch verläuft. Sie richtet sich vielmehr nach den jeweils vorliegenden gesellschaftlichen Kommunikationsmustern. Bei der Produktion und der Identifikation von Texten orientieren sich Produzent und Rezipient laut Roelcke (ebd., S. 216 – 218) an bekannten Prototypen. Charakteristische Merkmale dieser Prototypen bezeichnet er dabei als „Stereotypen“. Anhand einer Beispielanalyse entwickelt er ein Schema, in dem bestimmte Texte prototypisch oder randständig für ihre Gattung oder ihre Textsorte anzusehen sind. Er nutzt dafür die drei Gedichte „Die Stille“ (J. von Eichendorff), „Ein Gleiches“ (J. W. Goethe) und „Schweigen“ (E. Gromringer). „Die Stille“ und „Ein Gleiches“ sind nach Roelcke prototypisch, da sie viele Gattungsmerkmale aufweisen. „Schweigen“ dagegen ist eher als randständig anzusehen, da wenige Gattungsmerkmale in diesem Text deutlich werden. Die umgebenden Benennungen und Nachbarbezeichnungen ergeben den Frame bzw. das Skript, also den Rahmen zu einer Textsorte oder Gattung. Anhand dieser Vorgehensweise kann laut Roelcke (ebd., S. 218f) mit Hilfe von Proto- und Stereotypen sowie von „Frames“ und „Skripten“ auch eine hierarchische Feinuntergliederung der Hauptgattungen in Epik, Lyrik und Dramatik sowie der jeweils zugehörigen Untergattungen³⁸ vorgenommen werden. Dieses Rahmenmodell ist nicht mit den „Frames“ (Überschriften, Stil und grafische Gestaltung) zu verwechseln, die ein Autor

³⁷ Die Begriffe „Prototyp“ und „Stereotyp“ sind den häufig verwendeten Benennungen „Textmuster“ und „idealtypisches Merkmal“ (z.B. Fix 2000b) sehr ähnlich. Auch wenn sie an dieser Stelle originalgetreu wiedergegeben werden, können sie mit diesen gleichgesetzt werden.

³⁸ Für die Hauptgattung ‚Dramatik‘ wären dies beispielsweise Tragödie, Komödie, Hörspiel.

nutzt, um einem Text ein bestimmtes „Setting“ zuzuweisen oder dem Leser schon erste interpretatorische Hinweise auf das Kommende zu geben³⁹.

Auch der Merkmalswandel von Gattungen und Textsorten lässt sich laut Roelcke (ebd., S. 220) so als Veränderung von Stereotypen oder des Rahmens beschreiben. Verwandeln sich also Textsortenmerkmale, sind das Veränderungen des zu einer Textsorte oder Gattung gehörenden kommunikativen Handlungsschemas. Die Gründe dafür können unterschiedlichen Ursprungs sein, beispielsweise technische oder gesellschaftliche Veränderungen. Trotzdem sind nach Roelcke (ebd., S. 240) selbst bei innovativer und experimenteller Textsortenverwendung meist stereotypische Merkmale zu erkennen, so dass der prototypische Charakter der Textsorten erhalten bleibt. Die Zuordnung bleibt somit weiterhin möglich, auch wenn ihre Verbindlichkeit in Phasen innovativer Verwendung abnimmt oder weitgehend aufgehoben wird. Der (Verwendungs-)Rahmen bleibt ebenfalls weitgehend erhalten, selbst wenn ursprüngliche Stereotypen weggelassen oder parodiert werden.

Der Vorteil dieses Ansatzes ist, dass von vornherein keine uneingeschränkt gültige Einteilungssystematik angestrebt wird. Sie wäre prinzipiell nicht zu erreichen. Es ist allerdings anzumerken, dass die Problematik der Überschneidungsbereiche zwischen zwei Gattungen und Textsorten sowie der damit verbundenen strittigen subjektiven Textzuordnungen erhalten bleibt.

3.4.2 Wichtige Aspekte des Einteilungsschemas für literarische Gattungen

Zu Beginn der Ausweitung des Einteilungsschemas auf die literarischen Texte stellt sich die Frage, wie bei der Einteilung in Gattungen vorzugehen ist. Nachdem in den vorigen Kapiteln geklärt wurde, wie Sachtexte einzuteilen sind, muss diese Frage nun ebenfalls für die literarischen Texte beantwortet werden. Wie bei den Sachtexten liegt auch für literarische Texte ein Alltagsverständnis vor, mit dessen Hilfe Texte einer bestimmten Gattung zugeordnet werden. Es hat sich parallel zu dem Sachtextverständnis aufgrund der Erfahrung gebildet, die man im Umgang mit Texten seit der Kindheit gewinnt. Für die literarischen Texte und ihre Gattungszuordnung ist allerdings die Schule von größerer Relevanz als der tägliche Umgang. Dort werden den Schülern auch die grundlegenden Konventionen der Gattungszuordnung vermittelt. Vor allem im Deutschunterricht wird gelernt, anhand welcher Merkmale man Texte bestimmten

³⁹ Vgl. dazu u. a. Vogt (2005, S. 135 – 143).

literarischen Gattungen zuordnen kann. Das Ziel der folgenden Ausführungen ist es, die intuitive Gattungszuordnung mit Hilfe der seitens der Literaturwissenschaft erarbeiteten Gattungskonventionen zu objektivieren und so ein Klassifikationsschema für literarische Texte zu erhalten. Für das Klassifikationsschema der literarischen Gattungen wird als Grundlage auf das konventionelle Gattungssystem der Literaturwissenschaft zurückgegriffen.

Dabei fällt auf, dass insbesondere für die Einteilungsebenen unterhalb der klassischen Dreiteilung in Lyrik, Epik und Dramatik noch Klärungsbedarf bezüglich der Gattungssystematik besteht. Wie Zymner (2003, S. 7 – 9, 38 - 47 und 61) darstellt, gibt es verschiedene Problemfelder, die bei der Gattungseinteilung relevant werden. So ist es fraglich, ob die gesamte Literatur als ein geschlossenes und unveränderliches dreigliedriges System anzusehen ist und als ein solches erklärt werden sollte. Wie von Zymner (ebd.) und Müller-Dyess (1997, S. 331f) dargelegt, kann dies nur unvollkommen gelingen und wird immer aufgrund von Ausnahmerecheinungen, Wandlungsentwicklungen und Grenzfällen Widerspruch hervorrufen. Wie unter Punkt 3.4 dieser Arbeit erwähnt, ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass es Überschneidungen und offene Übergänge zum Bereich der Sachtexte gibt. Daher ist es eventuell nicht möglich, ein trennscharfes und unangreifbares Einteilungsmuster aufzustellen. Welche Texte schwer klassifizierbar sind und wie mit diesen Grenzfällen umzugehen ist, wird in Punkt 3.6 erläutert.

Es existiert auch kein einheitliches Unterscheidungskriterium über die verschiedenen Einteilungsebenen hinweg. Auf oberster Ebene werden Epik, Lyrik und Dramatik je nach Autor aufgrund ihrer Funktion oder der im Text vorherrschenden Redeform sowie weiterer speziell für eine dieser Hauptgattungen zugeschnittener Kriterien unterschieden. Sie werden in den Abschnitten 3.5 bis 3.5.3 im Kontext der Entwicklung des Klassifikationsmodells für literarische Texte dargestellt. Auf der nächst tieferen Ebene unterscheidet man die Gattungen nach formalen und sprachlichen Merkmalen und bei einer noch genaueren Einteilung, wird eventuell sogar das Thema des Textes relevant, beispielsweise bei der Untergattung „politische Lyrik“.

In diesem Zusammenhang wird die Diskussion über Gattungsentstehung und Gattungsdefinition wichtig. Daher ist an dieser Stelle kurz auf die Auseinandersetzung innerhalb der Literaturwissenschaft hinzuweisen, ob Gattungen a priori oder gar nicht existieren, da jeder Text als individuell gestaltet anzusehen ist. Dass eine Klassifikation von literarischen Texten unbrauchbar beziehungsweise nicht möglich sei, wie Croce

(1902) behauptet, ist nicht der Fall⁴⁰. Wenn Hempfer (1973, S. 137) meint, dass Gattungsbegriffe „wenig über die Eigenschaft des [...] klassifizierten Objekts“ aussagen würden, dann bezieht sich dies nur auf die Eigenschaften des jeweils einzelnen Textes im Speziellen. Bei der hier vorgenommenen Einteilung werden aber nicht die individuellen Eigenschaften der Einzeltexte untersucht. Vielmehr geht es darum, formale und stilistische Merkmale eines Textes zu nutzen, um ihn so mit den konventionell festgelegten Gattungsmerkmalen abzugleichen und der entsprechenden Gattung zuzuordnen.

Nach Zymner (ebd., S. 7) nehmen wir Gattungen aufgrund unserer alltäglichen Wahrnehmung als gegeben an. Permanent erfahren wir Bestätigungen dafür, dass diese Annahme korrekt ist und dass historisch gewachsene Merkmale und tradierte Formen - also Gattungen - vorliegen. Insofern böte sich anstelle der Infragestellung der Existenz von Gattungen eher die Überprüfung an, in welchem literaturwissenschaftlichen Zusammenhang die gattungstheoretische Einordnung eines Textes sinnvoll ist und wann seine individuellen Eigenschaften in den Vordergrund der Betrachtung zu rücken sind. In dieser Arbeit werden die individuellen Eigenschaften von Texten nicht berücksichtigt, sondern gerade die Ähnlichkeiten zwischen den Texten.

Auch eine mögliche Auftrennung des hierarchisch angelegten Systems von Hauptgattungen und dazugehörigen Gattungen, wie Müller-Dyes anregt (1997, S. 331) erscheint im Kontext dieser Arbeit nicht hilfreich. Epik, Lyrik und Dramatik würden nach diesem Vorschlag als unveränderlich angesehen, einzelne zugehörige Gattungen dagegen nicht. Eine Unterscheidung in feststehende „Naturformen“ (Hauptgattungen) und veränderliche „Dichtarten“ (Gattungen), wirkt allgemein künstlich. Für die vorliegende Arbeit wäre es kontraproduktiv, die Hauptgattungen Lyrik, Epik und Dramatik von der darunter stehenden Gattungsebene, wie beispielsweise Ballade, Roman und Tragödie loszulösen und zu unterscheiden. Genau dies wäre jedoch das Ergebnis der Unterscheidungsbestrebungen.

Viel eher sollte die Literatur analog zum evolutionären Ansatz der Biologie als gewachsenes System angesehen werden. So haben Gattungen keinen wirklichen und endgültig feststehenden Namen, sondern auf Konventionen beruhende Benennungen. Ebenso wird ihnen ein historischer „Lebensverlauf“ zugesprochen, der sich auch auf die Hauptgattungen auswirkt. Der historische Aspekt der Gattungsentwicklung darf also

⁴⁰ Der sich an dieser Stelle andeutende Universalienstreit und seine Auswirkungen auf die Gattungstheorie sollen hier ausgeklammert bleiben. Eine ausführliche Darstellung darüber gibt Zymner (ebd., S. 53 – 60).

nicht unberücksichtigt bleiben, auch wenn in dieser Arbeit formal nach einem logisch-systematischen und möglichst durch Trennschärfe gekennzeichneten Kategorisierungssystem gesucht werden soll. Gerade in den für diese Arbeit relevanten Lesebüchern werden neben reinem Textwissen immer historisch-kulturelle Inhalte vermittelt. Insbesondere bei der Betrachtung von Lyrik wird in einigen Lesebüchern, wie etwa „LESart“, ganz bewusst versucht, die historische Entwicklung aufzuzeigen. Auch deshalb muss der historisch gewachsenen Struktur der verschiedenen Gattungen Rechnung getragen werden.

Daher ist eine einseitige Kategorisierung anhand des systematisch gewonnenen Gattungsbegriffes einerseits oder der historisch gewachsenen Gattungen andererseits zu vermeiden. Auf diese Problematik weist auch Müller-Dyes (1997, S. 326) hin:

Weicht nämlich der deduktiv gewonnene Gattungsbegriff zu weit von der historischen Textwirklichkeit ab, bleibt er, um mit Kant zu reden, ‚leer‘; findet umgekehrt die historische Anschauung nicht den Weg zum Begriff, ist sie ‚blind‘. Der Gattungsbegriff ist insofern auf die Gattung bezogen, als mit ihr ein – wenn auch vorläufiges – Textkorpus gegeben ist, auf dem die Begriffsbildung aufbauen kann und sollte [...]. Historische und systematische Gattungsforschung finden nicht isoliert voneinander statt. Sie sind aufeinander angewiesen wie Teil und Ganzes [...].

Unter Berücksichtigung der angesprochenen Aspekte wird nun ein Einteilungsschema für literarische Texte erstellt. Es berücksichtigt nicht nur die drei Hauptgattungen Lyrik, Epik und Dramatik, sondern auch die zugehörigen Gattungen wie Ballade, Novelle und Tragödie. Dabei orientiere ich mich an den konventionellen Merkmalen der Epik, Lyrik und Dramatik sowie der zugehörigen Gattungen. Das Einteilungsschema und die zugehörige Merkmale wie beispielsweise die Vershaftigkeit als ein mögliches Merkmal lyrischer Texte werden im folgenden Abschnitt ausführlich dargestellt. Die von Müller-Dyes vorgeschlagene dritte Einteilungsebene nach „Typen“ unterhalb der Haupt- und Untergattungen ist der entsprechenden Einteilungsebene für Sachtexte von Rolf ähnlich und könnte bei dieser Untersuchung einfach parallel angewendet werden. Da allerdings in den Lesebüchern einige Textsorten oder „Typen“ kaum Verwendung finden, wie beispielsweise der Briefroman, wird diese Einteilungsebene nur in Einzelfällen relevant werden.

3.5 Einteilungsschema für literarische Texte

Wie eingangs beschrieben, werden in der für diese Arbeit gewählten Klassifikation zunächst alle Texte in literarische Texte und Sachtexte aufgeteilt. Dabei werden sowohl literarische Texte als auch Sachtexte dem in Kapitel 2.1 dargestellten einheitlichen Textbegriff untergeordnet. Neben den fünf Textsortenklassen der Sachtexte werden die drei literarischen Hauptgattungen Lyrik, Epik und Dramatik positioniert, um die in Lesebüchern vorkommenden literarischen Texte zu kategorisieren. Das im Folgenden vorgestellte und anhand der im vorigen Abschnitt aufgestellten Leitsätze entwickelte Einteilungsmuster soll als Ausgangspunkt für den Versuch der Systematisierung literarischer Texte dienen.

Die drei Hauptgattungen Epik, Lyrik und Dramatik bilden die Grundlage der klassischen Gattungssystematik und werden daher auch in dieser Arbeit für die Klassifikation literarischer Texte genutzt. Historische Belege für die traditionelle Annahme dieser Gattungstrias gibt unter anderem Garcia-Berrio (2000, S. 777). So wurden schon in der Antike Versuche unternommen, die literarischen Gattungen dreigeteilt zu systematisieren. Eine erste zusammenhängende Gattungsdarstellung versuchte Aristoteles in seiner „Peri Poietikes“ (ca. 335 v. Chr.). Darin unterscheidet er Gattungen nach:

- 1) Mittel der Darstellung (Metrik und Stilistik);
- 2) Gegenstand der Darstellung (ethische Gesichtspunkte);
- 3) Art der Darstellung (Redekriterium).

Bis in die frühe Neuzeit hinein wurde der Systematik allerdings wenig Beachtung geschenkt, wie aus der zusammenfassenden Darstellung von Müller-Dyes (ebd., S. 36) hervorgeht. Erst Scaliger (1561, posthum) greift dieses Thema wieder auf und stellt eine Unterscheidung zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten auf. Ab dem 18. Jahrhundert wird immer stärker die systematische Trias literarischer Dichtung etabliert. So stellt beispielsweise Hegel in seinen Vorlesungen über die Ästhetik (1835 – 1838; Hegel: „Ästhetik III, S. 323) das Gattungssystem als dreigeteilt dar. In der Folgezeit hat sich die Dreiteilung der Literatur etabliert und wird heute konventionell von der Literaturwissenschaft vertreten.

In einem zweiten Schritt müssen Kriterien gefunden werden, nach denen die literarischen Texte diesen drei Hauptgattungen zugeordnet werden können. Dafür ist zunächst die Charakterisierung der drei literarischen Hauptgattungen wichtig. Von Bedeutung sind dabei die allgemeine Erscheinungsform und die generelle Funktion der

zugehörigen Texte. Relevante Unterscheidungsmerkmale für die Funktionen der drei Hauptgattungen sind dabei a) die Sprechhaltung, b) die äußere Form und c) die vorgesehene Darbietungsform.

Müller-Dyess (1997, S. 326f) hat anhand dieser drei Kriterien skizzenhaft einen Vorschlag zur Einteilung literarischer Texte aufgestellt. Die aufgeführten Kriterien sind dabei denen von Aristoteles nahe stehend. Allerdings ist der Gegenstand des Textes durch den Aspekt der äußeren Form ersetzt worden.

Eine andere Vorgehensweise als Müller-Dyess schlägt Jakobson (1971[1960], S. 152) vor. Er nutzt die dem jeweiligen Text zugrunde liegende Sprachfunktion für die Einteilung von literarischen Texten in die drei Hauptgattungen. Nach Jakobson ist neben dem Gegenstand des Textes sowohl dem Sprechenden als auch dem Angesprochenen eine Bedeutung einzuräumen. Als Beispiel dazu bietet sich ein einfaches Gedicht an, das der expressiven bzw. emotiven Funktion bei Jakobson (ebd.) entspricht. Sowohl in der Verfasser–Rezipient–Ebene als auch der Erzähler–Adressat–Ebene zeigt sich diese expressive Funktion. In beiden Fällen sind allerdings nicht konkrete Personen gemeint, sondern die Funktion der Textes: Die Expression von etwas durch jemanden innerhalb des Textes.

Jakobson (ebd.) schlägt vor, Texte mit referentieller Funktion der Epik, mit emotiver Funktion der Lyrik und mit konativer Funktion der Dramatik zuzuordnen. Die phatische, metasprachliche und poetische Funktion von Texten werden von Jakobson nicht als Einteilungskriterien berücksichtigt.

Diese Sichtweise erweist sich allerdings bei näherer Betrachtung insbesondere für die Lyrik als problematisch, wie im Gliederungspunkt 3.5.2 zur Lyrik noch genauer erläutert wird. Trotzdem ist diese Methode bei der Textenteilung nicht vollkommen zu vernachlässigen, sondern während des Einteilungsprozesses in Kombination mit weiteren Einteilungskriterien zu berücksichtigen.

Eine weitere mögliche Vorgehensweise, die aber ebenfalls mit verschiedenen Problemen behaftet ist, wäre laut Horn (1998, S. 11) eine Charakterisierung der Texte nach „...der dominierenden Ausrichtung der Rede [...] ausgehend von der Frage: Wer spricht mit wem?“. Er kommt zu dem Ergebnis, dass in der Epik zum Leser gesprochen wird, das Drama als Gespräch anzusehen ist und die Lyrik als Selbstgespräch zu verstehen ist. Dabei werden allerdings wesentliche Charakteristika der Hauptgattungen vernachlässigt. So ist Lyrik nicht nur als Selbstgespräch anzusehen. Ebenso ist sie nicht auf die expressive Funktion beschränkt, wie Müller-Dyess (1997, S. 333ff) vorschlägt.

Das in der vorliegenden Arbeit verwendete Schema zur Gattungseinteilung beruht daher vor allem auf den wesentlichen Charakteristika der drei Hauptgattungen, die in den Abschnitten 3.5.1 bis 3.5.3 erläutert werden. Ähnlich der Anpassung des Einteilungsmodells für Sachtexte von Rolf werden die dargestellten Vorschläge an die für diese Untersuchung relevanten Anforderungen angeglichen. Dies gewährleistet ein flexibles und leistungsfähiges Einteilungsmuster für literarische Texte.

3.5.1 Epik / erzählende Texte

Für erzählende Texte ist das Narrative, also a) eine Geschichte und b) die Mittelbarkeit des Erzählens charakteristisch. Nach Müller-Dyess (1978, S. 72) stehen sie im Vergleich zu lyrischen und dramatischen Texten der Realität am nächsten. Ihre Aufgabe ist es, ihren Erzählgegenstand oder die grundlegende Problematik literarisch zu thematisieren. Dabei bleibt das für literarische Texte wesentliche Merkmal der Fiktionalität weiterhin vorhanden. Wie eine in erzählenden Texten bearbeitete Problematik fiktionalisiert wird, soll später erläutert werden. Sie umfassen, betrachtet man die unterschiedliche Textlänge, das größte Spektrum innerhalb der literarischen Hauptgattungen: Zu dieser Gruppe gehören sowohl wenige Worte umfassende Kürzestprosatexte als auch lange Romane und Epen.

Weitere Merkmale für narrative Texte sind der meist deutlich auszumachende Erzähler sowie die im Vergleich zu lyrischen und dramatischen Texten ausgeprägte Anlage von Zeit und Raum. An dieser Stelle ist allerdings das Verschwimmen der Grenzen zwischen den literarischen Gattungen festzustellen. Dies wird deutlich, wenn bestimmte Sonderfälle literarischer Texte betrachtet werden: Der Faktor Zeit spielt, wie Müller-Dyess (1997, S. 341) feststellt, auch in der Dramatik und in speziellen Bereichen der Lyrik eine wichtige Rolle. An dieser Stelle sei auf die Ballade als Mischgattung verwiesen, so zum Beispiel „Die Bürgschaft“ (Schiller, 1799). Dort wird ein auf die Zeit fokussiertes fiktives Geschehen dargestellt. Aus diesem Grund sehe ich den Faktor Zeit als weniger bedeutendes Merkmal an. Einzig die gewählte Zeitform kann nach Müller-Dyess (1978, S. 92) in einigen Fällen als Unterscheidungskriterium zwischen epischen und dramatischen Texten genutzt werden: In Erzähltexten wird häufig die Vergangenheit, in dramatischen Texten die Gegenwart als Tempus gewählt.

Das zentrale Charakteristikum von Erzähltexten ist nach Stanzel (1995, S. 15) die Mittelbarkeit und damit verbunden die Rolle des Erzählers. Die Weitergabe des Erzählten durch ein Medium ist auch nach Petersen (1993, S. 16) kennzeichnend für die

Epik. Wie in dem nachfolgend vorgestellten Beispiel aus dem „Zauberberg“ von Thomas Mann übernimmt das der Erzähler:

Hans Castops Gedanken verwirrten sich, während er auf Frau Chauchards schlaffen Rücken blickte, sie hörten auf, Gedanken zu sein, und wurden zur Träumerei, in welche Dr. Krokowski's schleppender Bariton, sein weich anschlagendes r wie aus weiter Ferne hereintönte. (S. 175)

Natürlich finden sich einige dialogisch angelegte Passagen auch im Zauberberg, so beispielsweise ein Gespräch zwischen Hans Castorp und seinem Vetter Joachim, das sich über insgesamt drei Seiten (S. 508 - 510) ohne Wortmeldung des Erzählers erstreckt. Sie treten aber im Vergleich zu den umfassenderen und wesentlich längeren Passagen, die durch den Erzähler vermittelt werden, in den Hintergrund.

Wichtig für die Zuordnung zu narrativen Texten ist also das Vorhandensein einer Vermittlerinstanz innerhalb eines Textes. In einigen Erzähltexten verschwindet der Erzähler, dort bleibt aber das Merkmal der Mittelbarkeit vorhanden. Der Erzähler kann als Bindeglied zwischen dem in der realen Welt stehenden Autor und der fiktionalen Erzählwelt, in der er sich selbst befindet, angesehen werden. Er ist quasi ein Medium (vgl. Petersen, ebd.). Mit Hilfe dieses Mediums erfolgt auch die Fiktionalisierung von konkret vorliegenden Gegenständen, Vorgängen und Geisteshaltungen: In dem Augenblick, in dem sie in einen fiktionalen Text eingebracht werden, unterscheiden sie sich nicht mehr von erfundenen Ereignissen sowie subjektiven Einstellungen. Sie nehmen auf diese Weise das Wesen dieser künstlichen Welt an, wie Petersen (ebd., S. 18) ausführt. Sie sind für den Leser somit nicht mehr mit absoluter Sicherheit bezüglich ihrer Hintergründe und Richtigkeit überprüfbar. Das bedeutet, dass sie ihren empirisch gesicherten Gehalt verlieren und wissenschaftlich gesehen unbestimmbar werden. Andererseits gewinnen sie so die Zeitlosigkeit und die Unangreifbarkeit des eben erwähnten Unbestimmten hinzu, werden also im wörtlichen Sinne fiktional. Hinzu kommt, dass in Erzähltexten eine „Geschichte“ – eine Erzählhandlung – vorhanden sein muss. Sie wird dem Leser von dem in der Regel vorhandenen Erzähler „vermittelt“.

Da der Erzähler wie oben beschrieben verschwinden kann, eignet sich die erwähnte Mittelbarkeit besser als Charakterisierungsmerkmal von Erzähltexten. In dramatischen und lyrischen Texten fehlt der Erzähler in der Regel. Zwar existieren Ausnahmen, aber für diese ist aufgrund anderer, in den Vordergrund tretender Merkmale eine Zuordnung gewährleistet. Als Beispiele sind das epische Theater oder die Balladen wie beispielsweise „Der Erlkönig“ oder „Die Bürgschaft“ zu nennen, in denen die Andeutung eines Erzählers erscheint.

Zu den erzählenden Texten gehörige Gattungen

Die Hauptgattung der Erzähltexte umfasst die größte Anzahl in Lesebüchern vorkommender Gattungen. Erzählende Texte – oder besser narrative Gattungen – können dabei weiter unterschieden werden in kürzere und längere Formen. Anzumerken ist, dass es natürlich zu Überschneidungen kommen kann. Im Normalfall ergibt sich jedoch die folgende Einteilung:

- 1) **Kürzere Formen:** Anekdoten, Beschreibungen, Erzählungen, Fabeln, Geschichten, Kürzestprosa, Kurzprosa, Legenden, Märchen, Mythen, Parabeln, Parodien, Rätsel, Kalendergeschichten, Sagen, Satiren, Schwänke, Sprach- und Wortspiele sowie Witze.
- 2) **Längere Formen:** Autobiografien, Biografien, Briefromane, Epen, Novellen, Reiseberichte, Romane, Tagebücher und Volksbücher.

Anhand der Gattung „Kurzgeschichte“ wird im Folgenden analog zur Darstellung des Einteilungsschemas für Sachtexte eine musterhafte Einordnung vorgenommen.

Sie ist eine kurze Prosaform und steht zwischen Novelle, Skizze, Anekdote und Erzählung. Ein weiterer Übergang besteht zur Kürzestprosa. In Deutschland fand sie nach dem Zweiten Weltkrieg eine starke Verbreitung. In der Folge hat sie nach 1960 eine bevorzugte Stellung im Deutschunterricht eingenommen. Dabei hat sich innerhalb kürzester Zeit ein Textkanon für die Schule herausgebildet, der zu großen Teilen bis heute Bestand hat. Typische Schulbeispiele sind „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Borchert oder „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ von Böll. Merkmale der Kurzgeschichte sind:

- ein kurzer, straffer und linearer Erzählstil in Richtung einer unausweichlichen Lösung, die eine Erschütterung des Lebens / der Protagonisten mit sich bringt;
- Handlungsanfang und Ende erscheinen dabei zumeist offen und nicht abgeschlossen und klar;
- alltagsnahe Themen und Nähe zur Umgangssprache, beides verringert die Kluft zwischen literarischer Fiktion und der Lebensrealität des Lesers;
- die Reduktion und Zurücknahme des Erzählers zwingt den Leser zur rezipierenden Mitwirkung angeregt;
- eine Augenblicksfixierung, in der einzelne Gegenstände, Handlungen oder Worte eine entscheidende Bedeutung erlangen;
- zumeist mehrdeutige Geschehnisse, die eine Umkehrung der Merkmale „belanglos“ bzw. „wichtig“ aufweisen;

- häufig kommt es zu einer Annäherung von Subjekt und Objekt. Dabei werden Objekte grotesk vergrößert bzw. fokussiert und als übermächtig dargestellt, während das Subjekt klein und ausgeliefert erscheint.

Einzelne der genannten Phänomene können auch für andere Gattungen gelten, ebenso kann eines der Merkmale in einzelnen Beispielen fehlen. Daher muss die Kurzgeschichte aus der Phänomenzusammenstellung heraus definiert werden.

Dieser Einteilung entsprechend wird auch in Bezug auf die weiteren zu den Erzähltexten gehörenden Gattungen wie Roman, Erzählung oder Novelle vorgegangen. Analog wird im Folgenden auch für die Lyrik und die Dramatik vorgegangen.

3.5.2 Lyrik

Die Abgrenzung der Lyrik von den anderen beiden Hauptgattungen wurde in der Vergangenheit mit Hilfe verschiedener Ansätze versucht. In diesem Abschnitt sollen mögliche Charakterisierungsmerkmale vorgestellt und ihre Tauglichkeit anhand von Praxisbeispielen untersucht werden. Dazu wird auf wissenschaftliche Beiträge zur Thematik, beispielsweise von Burdorf (1997) und von Lamping (2001) zurückgegriffen. Burdorf stellt ein einfaches und überzeugendes Begriffssystem für die „Lyrik“ auf. Er hält sich dabei am heute verbreiteten Sprachgebrauch und trennt die Begriffe Lyrik, lyrisch und Gedicht nicht unnötig voneinander:

Der Begriff >Lyrik< wird daher [...] zur Bezeichnung der Gattung benutzt, die alle Gedichte umfasst; die Eigenschaft >lyrisch< meint im folgenden nichts anderes als die Zugehörigkeit eines Textes oder einer mündlichen Rede zu dieser Gattung. (Burdorf, ebd., S.20).

Daran anschließend trifft er eine Aussage in Bezug auf Texte, die eventuell zwei Hauptgattungen zugeordnet werden könnten. Da Burdorf an dieser Stelle neben der klaren Begriffsdefinition eine nachvollziehbare Trennungslinie für möglicherweise auch in Lesebüchern auftretende Grenzfälle bei der Texterteilung darstellt, schließe ich mich ihm an, wenn er ausführt:

Andere Verwendungen eines der Begriffe (z.B. >Prosagedicht<, >lyrisches Drama< oder >dramatisches Gedicht<.) sind – bei aller Berechtigung, die diese Wortprägungen zur Zeit ihrer Entstehung und größten Verbreitung gehabt haben mögen – aus heutiger Sicht als ungenau anzusehen und werden im folgenden vermieden. (Burdorf, ebd.)

Des Weiteren stellt Burdorf (ebd., S. 6) die wesentlichen Merkmale zusammen, aufgrund derer Texte der Lyrik zugeordnet werden können. Kennzeichnend für lyrische Texte sind demnach: Liedhaftigkeit, Kürze, Abweichung von der Alltagssprache und

Versform. In einigen früheren Kategorisierungsversuchen⁴¹ wird die schon erwähnte Funktion der Selbstexpression als Kriterium zur Bestimmung von lyrischen Texten vorgeschlagen. Dies führt jedoch zu verschiedenen Problemen, da bei einer zu engen Definition die politische Lyrik oder verschiedene Balladen herausfallen.

Bei der Betrachtung der von Burdorf (ebd., S. 20f) vorgeschlagenen Merkmale zeigt sich, dass zwei Hauptmerkmale konstitutiv für lyrische Texte sind. Damit ein Text als lyrisch angesehen werden kann, ist es unverzichtbar, dass es sich

- 1) bei dem Text um mündliche oder schriftliche Rede in Versform handeln muss. Sie unterscheidet sich durch zusätzliche Pausen bzw. Zeilenumbrüche von der fortlaufenden Rede;
- 2) nicht um einen für die szenische Aufführung ausgelegten Text handelt.

Ähnlich sieht es Lamping (ebd., S. 63), der in seiner Minimaldefinition als formales Merkmal die Versgliederung und als strukturelles Merkmal die Einzelrede anführt. Dieser Aspekt kann als ergänzend zu Burdorfs zweitem Merkmal von lyrischen Texten angesehen werden, der Nicht-Zueignung für eine szenische Aufführung. Einzelrede bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass zwangsläufig nur monologische Texte gemeint sind, sondern dass der Text eine einzeln stehende geschlossene Äußerung ist. Dies kann nach Lamping (ebd., S. 64) am (Negativ-)Beispiel des Monologs von Faust gut verdeutlicht werden. Trotz der Organisation in Versform steht dieser Text eingebunden im Redezusammenhang einer Szene bzw. einer größeren Organisationsform.

Die weiteren im Folgenden aufgeführten Charakteristika müssen als Nebenkriterien nicht immer vollzählig bei jedem Text vorhanden sein, der der Lyrik zugerechnet wird. Sie können zusätzlich zu den Hauptmerkmalen auftreten und ergänzen diese oben erläuterte „Minimaldefinition“. Burdorf (S. 21, in der Darstellung leicht modifiziert) stellt die nachfolgend aufgeführten Merkmale zusammen, die zumeist in lyrischen Texten erkennbar sind:

- 1) über die Versform hinausgehende grammatische Abweichungen von der Alltagssprache, vor allem Reim und Metrum, aber auch weitere klangliche Besonderheiten (Lautmalerei), Verformungen der Wortgestalt, unübliche Wortstellung (Inversion);
- 2) die relative Kürze des Textes und ein konziser sprachlicher Ausdruck;

⁴¹ Vgl. dazu die Ausführungen von Müller-Dyes (1997), S. 333f.

- 3) die Selbstreflexivität des Textes und der einzelnen in ihm gebrauchten sprachlichen Zeichen, die Thematisierung der Dichtung im Gedicht selbst;
- 4) die unvermittelte, strukturell einfache Redesituation, die Nähe des im Gedicht Sprechenden zum Autor oder zur Autorin;
- 5) die unmittelbare Ansprache der Lesenden, eine direkte literarische Kommunikation, strukturelle Dominanz der Personalpronomina, besonders derjenigen der ersten und zweiten Person;
- 6) ein besonders verdichteter, durch Wiederholungen (Leitmotive) und gezielte Variationen gekennzeichneter Wortgebrauch und eine große Bedeutung der Bildlichkeit (Metapher, Allegorie, Symbol);
- 7) die Sangbarkeit des Textes, der liedartige Charakter, die Nähe zur Musik. Die Nähe zum Musischen ist schon im Namen „Lyrik“ verankert, der sich vom antiken Saiteninstrument „Lyra“ ableiten lässt. Ursprünglich war mit „Lyrik“ das begleitende Lied zu einem Musikspiel gemeint⁴².

Mit Hilfe dieser Merkmalszusammenstellung sollte es möglich sein, der Lyrik jedes im untersuchten Textkorpus der Lesebücher enthaltene Gedicht zuzuordnen. Verdeutlicht werden soll dies an einem Text von J. W. Goethe (um 1796):

Meeresstille

Tiefe Stille herrscht im Wasser,
Ohne Regung ruht das Meer,
Und bekümmert sieht der Schiffer
Glatte Fläche ringsumher.
Keine Luft von keiner Seite!
Todesstille fürchterlich!
In der ungeheuern Weite
Reget keine Welle sich.

Dieses Gedicht weist die zentralen Bestimmungsmerkmale für lyrische Texte auf: Die Rede ist in Versform angelegt und der Text scheint nicht für die szenische Darstellung gedacht, sondern ist ein stark verdichteter, selbstreflexiver Text. Dazu treten weitere Merkmale, wie die Abweichungen von der Alltagssprache: Sowohl eine invertierte Form der Lautmalerei („Tiefe Stille“, Z. 1) als auch Wortverformungen im Dienste der Vermittlung der Aussage des Gedichtes („ungeheuern“, Z. 7) und Inversionen („In der ungeheuern Weite Reget keine Welle sich.“ Z. 7/8). Dazu ist der Text mit nur acht Versen sehr kurz und andeutungsweise selbst reflektierend angelegt. Zudem ist eine sehr einfach angelegte Redesituation zu erkennen. Dies ist mit einem stark verdichteten

⁴² Vgl. zur historischen Entwicklung der Lyrik im Vergleich zu den anderen Hauptgattungen auch: Müller-Dyess (1978, S. 65).

und zusätzlich beeindruckend bildlichen Wortgebrauch verbunden („Tiefe Stille“ – „Todesstille“ Z. 1 und 6). Weiterhin ist dieser Text zwar kein Musterbeispiel für eine vorhandene Sangbarkeit, sie ist aber dennoch aufgrund des mit Ausnahme der ersten Zeile vorhandenen Kreuzreim-Schemas gegeben. Unterstützt wird die Sangbarkeit auch durch die Verwendung eines vierhebigen Trochäus-Versmaßes.

Einzig die direkte Ansprache des Rezipienten ist nicht vordergründig aus diesem Text ersichtlich; daran lässt sich aber hervorragend die Kernaussage Burdorfs verdeutlichen, dass kaum ein lyrischer Text alle genannten Merkmale aufzeigt. Zu identifizieren ist dagegen ein lyrisches Ich als Redesubjekt.

Die Hauptgattung „Lyrik“ ist von der Anzahl der Textsorten her gesehen weitaus kleiner als die der Erzähltextsorten. Als lyrische Gattungen werden in dieser Arbeit Balladen, Gedichte, konkrete Poesie, Songs und Volkslieder angesehen. Auf die Ballade als Sonderfall wird in dem folgenden Abschnitt zu hybriden und schwer einteilbaren Texten gesondert eingegangen.

3.5.3 Dramatik

Im Gegensatz insbesondere zur Epik kommt in dramatischen Texten keine Vermittlerinstanz vor: Das Dargestellte wird unmittelbar dargeboten. Allerdings ergeben sich gerade aus Entwicklungen des 20. Jahrhunderts mit dem epischen Theater von Brecht sowie monologischen Formen Schwierigkeiten und Grenzfälle bei der Bestimmung von dramatischen Texten und ihren Merkmalen. Asmuth (2004) gibt in seiner Charakterisierung des Dramas drei spezielle Merkmale an, die ein Text beinhalten muss, um als dramatischer Text eingestuft zu werden:

Nach Asmuth (ebd., S. 4) ist das wichtigste Element des Dramas die Handlung, bei Aristoteles der Mythos. Dabei ist hier der ursprüngliche Sinn des Wortes, nämlich „Erzählung, Geschichte“ gemeint, keine legendenhaft verbreiteten Darstellungen über möglicherweise eingetretene Geschehnisse, für die der Begriff „Mythos“ heute steht. Gemeint ist also der grundlegende Ereigniszusammenhang, das Geschehen innerhalb des Dramentextes. Entgegen Pfisters Ansicht (2001, S. 269f), dass ein Unterschied zwischen Handlung und Geschehen besteht, schließe ich mich Asmuth (ebd., S. 7) an, der darlegt, dass dies aufgrund der Überschneidungen zwischen beiden Begriffen nicht notwendig erscheint. Nach Pfister wird für die angestrebte Charakterisierung das Geschehen relevant. Zu vernachlässigen ist dagegen die aktionale und isoliert zu betrachtende jeweilige Handlung der Charaktere in bestimmten Szenen. Insbesondere

die Verknüpfung und Abhängigkeit, also das Aufeinander-Aufbauen der einzelnen Handlungselemente, sorgt dafür, dass eine Trennung schwer durchzuhalten ist.

Die Feststellung Asmuths (ebd., S. 8) „Das Wort >Handlung< erfasst den Drameninhalt in seiner eigentlichen Substanz.“, soll als ein erstes Kennzeichen für die Erfassung von dramatischen Texten dienen. Dieses Kennzeichen kann allerdings nicht alleine stehen, da es ebenso für viele erzählende Texte gilt. Gleiches würde auf den von Pfister präferierten Begriff „Geschehen“ zutreffen. Daher zeigt Asmuth drei weitere und speziell für dramatische Texte gültige Charakteristika auf:

Das erste ist die dialogische Struktur der Texte, also die Figuren- bzw. Wechselrede. Natürlich existieren in dramatischen Texten Monologe, allerdings treten diese nur in bestimmten und begrenzten Abschnitten von Dramen auf und haben eine besondere Funktion. Ebenso kommen in der erzählenden Literatur Dialoge vor. Als Beispiel kann wiederum das Gespräch von Hans Castorp und seinem Vetter Joachim in Thomas Manns „Zauberberg“ (S. 508 – 510) angeführt werden. Diese haben dort jedoch keinen gattungskonstituierenden Charakter.

Der folgende Ausschnitt eines Dialoges aus Schillers „Die Jungfrau von Orleans“ (1801) in szenischer Darstellung verdeutlicht dies: Während die Handlung im Drama durch die Figurenrede vorangetrieben wird, ist es in Erzähltexten der vermittelnde Erzähler, dessen Beschreibungen dem Leser den Ablauf des Geschehens näher bringen. In dramatischen Texten sind hauptsächlich Dialoge und an besonderen Stellen Monologe anzutreffen. In ihnen werden für den Rezipienten wichtige Informationen entweder direkt szenisch oder rekapitulierend in die Rede eingebunden vermittelt.

[...]

Dunois.

Die Sonne selbst am Himmel ist nicht reiner!
Wo ist sie? Sprich!

Raimond.

O wenn Euch Gott das Herz
Gewendet hat – so eilt! So rettet sie!
Sie ist gefangen bei den Engelländern.

Dunois.

Gefangen! Was!

Erzbischof.

Die Unglückselige!

Raimond.

In den Ardennen, wo wir Obdach suchten,
Ward sie ergriffen von der Königin
Und in der Engelländer Hand geliefert.

[...]

(5.Aufzug, 8.Auftritt, Vers 3307-3314)

Diese Stelle zeigt deutlich, wie der Rezipient über neue Geschehnisse informiert wird. So wird die Handlung mit Hilfe eines Dialoges weiterentwickelt, in dem die neue Situation dargestellt wird. In diesem Beispiel ist das die Gefangennahme Johannas durch die Engländer.

Monologe spiegeln dagegen häufig das Innenleben und die Gefühlswelt der Hauptpersonen, also die Reaktion auf die Ereignisse innerhalb der Handlung, wider. So auch im Vierten Aufzug, Erster Auftritt von Schillers „Die Jungfrau von Orleans“:

[...]
Doch mich, die all dies Herrliche vollendet,
Mich rührt es nicht, das allgemeine Glück;
Mir ist das Herz verwandelt und gewendet,
[...]
Unglückliche! Ein blindes Werkzeug fordert Gott,
[...] (4.Aufzug, 1.Auftritt, V. 2534-2578)

Der Monolog verdeutlicht über drei Seiten hinweg die Gefühlslage Johannas und den Konflikt, der später zur Katastrophe führt. Dialoge, aber auch die angeführten Monologe, bilden das Rückgrat zumindest der klassischen dramatischen Texte.

Allerdings ist die alleinige Konzentration auf das Merkmal dialogische Anlage noch nicht ausreichend, um das Drama zu charakterisieren. Schließlich wäre so ja jedes Gespräch ein dramatischer Text. An dieser Stelle tritt ein Merkmal in Erscheinung, das als Negativ-Formulierung schon bei der Bestimmung der Lyrik von Bedeutung war, in den Vordergrund: Während kein lyrischer und ebenso kein narrativer Text für die szenische Darstellung gedacht ist, haben dramatische Texte genau diese Bestimmung; sie sind zur Aufführung auf der Bühne geschrieben worden. Zu beachten ist, dass dieses Merkmal nur für den „Haupttext“ gilt; alle nicht für die Aufführung gedachten Informationen sind in dramatischen Texten im „Nebentext“ enthalten. Ist eine derartige Textgliederung in Haupt- und Nebentext zu finden, so ist dies ein deutlicher Hinweis, dass es sich um einen dramatischen Text handelt.

Daher greift die von Müller-Dyess (1997, S. 343) vorgebrachte Kritik, dass sich so maximal eine „lose Begriffsklammer >Bühnenstück<“ ableiten ließe, an dieser Stelle nicht. Sie ist in Verbindung mit dem hier angestrebten Klassifizierungsziel nicht passend. Im Rahmen einer literaturwissenschaftlich exakten Gattungsdefinition, die möglichst allumfassend und zugleich präzise sein sollte, reicht dieses Merkmal vielleicht nicht aus. Für die vorliegende Textcharakterisierung genügt sie aber, da sich über die aufgeführten Merkmale alle dramatischen Texte, die in den untersuchten Lesebüchern auftreten, erfassen und kategorisieren lassen.

Das dritte spezifische Merkmal nach Asmuth (ebd., S. 13) ist das Rollenspiel. Seine Bedeutung für die Gattungseinteilung lässt sich anhand des folgenden Beispiels veranschaulichen: In einigen Lesebüchern erscheinen transkribierte Alltagsgespräche zwischen Schülern. Diese Texte beinhalten also ebenso wie dramatische Texte Handlung, Rede und einen Schauplatz.⁴³ Der Unterschied zum Drama ist aber, dass der Alltagsdialog spontan ist, während das Drama ein geplantes Rollenspiel ist, bei dem die Schauspieler in Figuren hineinschlüpfen und ihren Text zu lernen haben.

Mit Hilfe der dargestellten Merkmale ist es möglich, die dramatischen Texte in Lesebüchern zu erfassen und zu klassifizieren.

Anhand der Kombination der drei auf dramatische Texte passenden vorgestellten Merkmale 1) dialogische Grundform, 2) szenische Anlage und 3) geplantes Rollenspiel können die zugehörigen Texte zugeordnet werden.

Ebenso wie in der Lyrik existieren nur wenige dramatische Gattungen. Als dramatische Texte sind Komödien, Tragödien, Texte des epischen Theaters, dialogische Texte, szenische Texte und Sketche kategorisiert. Hinzu kommen die Hörspiele.

3.6 Probleme der Textzuordnung und „hybride Texte“

Nachdem die Grundlage zur Klassifikation von literarischen Texten und Sachtexten geschaffen worden ist, muss auf zwei Problembereiche der Textsorten- und Gattungsklassifizierung eingegangen werden, die immer wieder zu Schwierigkeiten bei der genauen Zuordnung eines Textes führen. Diese Probleme finden sich auf allen Ebenen des Klassifikationsmodells. So treten erstens immer wieder Grenzfälle auf, die nicht sofort und eindeutig einer bestimmten Gattung oder Textsorte zuzuordnen sind. Zweitens liegt es in der Natur der Literatur, individuell zu sein. So kann es die Intention eines Autors sein, Eigenschaften oder Merkmale verschiedener Gattungen zu verbinden. Des Weiteren wird in der Literatur mit Norm- und Konventionsbrüchen gearbeitet. Bei literarischen Texten wie auch bei Sachtexten wird durch innovative Textkreationen die permanente Entwicklung und Veränderung von Gattungen und Textsorten vorangetrieben.

Es ist somit nicht möglich, eine eindeutige und unangreifbare Einteilungssystematik zu erstellen, da Streitfälle bei der Klassifikation nicht auszuschließen sind. Wie Wachtel

⁴³ Dies lässt sich gut anhand des in Deutsch plus 7 (S. 277) abgedruckten Gesprächs zwischen zwei Schülern darstellen, dass sich um den Sinn von Freiarbeit dreht. Rein formell sieht dieser Text aus wie der Ausschnitt aus einer Dramenszene, allerdings ist er spontan entstanden und soll ein aktuell vorhandenes Problem klären.

(2005, S. 229 - 231) und Hummelsberger (2003, S. 332) sehe ich hier das zentrale Problem der Gattungsklassifizierung. Jeder literarische Text ist nicht nur als einer Gattung zugehörig, sondern auch individuell zu betrachten. Viele literarische Texte tragen zugleich Elemente und Charakteristika anderer Gattungen in sich.

Das klassische Beispiel für einen solchen Grenzfall sind die Balladen, die Elemente aller drei literarischen Gattungen enthalten. Die Sonderrolle der Balladen und damit einen der großen Problemfälle der Gattungseinteilung hat schon Goethe erkannt, als er die Ballade als „das Urei der Literatur“ bezeichnete. Sie besitzt eine Vermittlerinstanz wie die epischen Texte und weist auch dramatische Elemente auf. So enthalten Balladen eine teils umfangreiche dialogische und monologische Anlage, in der die Handlung rund um eine zentral gestellte Person vorangetrieben wird. Dies ist beispielsweise an „Der Zauberlehrling“ von J. W. Goethe (1797) zu belegen. Allerdings dominieren die lyrischen Eigenschaften. So sind Balladen in Versen gefasst, meist gereimt und strophisch organisiert. Damit einhergehend sind sie selbstreflexiv angelegt und beinhalten gezielte Variationen im Wortgebrauch. Auch ihre relative Kürze deutet eher auf einen lyrischen als auf einen dramatischen Text hin. Des Weiteren ist Sangbarkeit ein charakteristisches Merkmal der Balladen. Daher sind sie den lyrischen Texten zuzuordnen, auch wenn einige Balladen zur szenischen Darstellung geeignet sind.

Ein weiterer Grenzfall ergibt sich für (Auto-)Biografien. Sie können auch den informativen Sachtexten zugeordnet werden. Ein Argument dafür wäre, dass sie Ähnlichkeiten mit Berichten aufweisen. Dagegen spricht allerdings die Möglichkeit, dass (auto-)biografische Texte häufig fiktionale Elemente beinhalten. Somit befinden sich (Auto-)Biografien in dem Grenzbereich zwischen literarischen Texten und Sachtexten. Eine umfassende Zuordnung kann in diesem Fall nicht getroffen werden, da die beiden genannten Merkmale in jedem einzelnen Text unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Daher muss individuell entschieden werden, ob der jeweilige Text fikionalisiert ist und weitere narrative Merkmale wie eine vermittelnde Erzählerinstanz beinhaltet, oder ob er objektiv und sachbezogen informiert.

Auch die Gattungszuordnung von Fabeln erweist sich als problematisch. Einige von ihnen sind in Versform verfasst und im Vergleich zu anderen narrativen Texten kurz. Da dies aber keine ausschließlichen Merkmale der Lyrik sind und Fabeln in der Regel keine weiteren lyrischen Merkmale besitzen, ist es sinnvoller, sie in die Gruppe der Erzähltexte zu integrieren. Eine Versifizierung ist nach Leibfried (1976, S. 32f) nur ergänzend und als Hilfsmittel für eine Detaillierung des Dargestellten anzusehen, nicht

als Charakteristikum. Somit ist die Versifizierung nicht das entscheidende Merkmal bei der Textsortenklassifizierung. Nach Coenen (ebd., S. 13) stellt ein Fabeltext immer einen Einzelfall in seinem zeitlichen Ablauf mit zugehörigen Situationsveränderungen dar. Mit Hilfe der Fabel wird also eine Geschichte erzählt. Der Erzählvorgang erfolgt dabei in sehr kurzer Form mit selten mehr als 150 Wörtern und ist stark strukturiert. Dieser „Mythos-Teil“ kann von einem zweiten Teil, dem „Kommentar“ bzw. der „Moral“ begleitet werden, dies muss aber nicht der Fall sein (vgl. Coenen, ebd., S. 12 bis 14). Die zwangsläufig in der Fabel vorhandene Lehre kann auch direkt der erzählten Geschichte zu entnehmen sein.

Eine weitere Textgattung, die nicht ganz einfach zu klassifizieren ist, sind die Hörspiele. Wie auch Fernsehfilme finden sie im 20. Jahrhundert eine starke Verbreitung. Texte dieser Art sind in Lesebüchern als Sonderfall zu betrachten. Im Gegensatz zu den ihnen nahe stehenden Drehbüchern oder Film- bzw. Hörspielskripten, die den Sachtexten zuzuordnen sind, müssen sie anders eingeteilt werden. Generell ist aufgrund ihrer Fiktionalität die Zuordnung zu den Sachtexten ausgeschlossen. Des Weiteren tritt im klassischen Hörspiel eines der Hauptcharakteristika der dramatischen Texte - die dialogische und episodisch monologische Anlage beziehungsweise das Redekriterium - deutlich zutage. So ordnen Müller-Dyes (1978, S. 90) und Roelcke (2000, S. 218) die Hörspiele anhand der vorhandenen Merkmale den dramatischen Texten zu. Ich verfare in der vorliegenden Arbeit ebenso.

Als schwierig zu klassifizieren sind auch die Texte aus dem Bereich der konkreten Poesie anzusehen. Sie fallen nach den Definitionen von Lamping (2001) und Burdorf (1997) bei genauer Betrachtung nicht eindeutig unter die Gattung der Lyrik. Allerdings ist bei vergleichender Betrachtung die Verwandtschaft zu Texten der Lyrik zumindest in einigen Punkten vorhanden. Mit dieser hat sie zumindest die Anlage in Versform gemein. Dass auch hier die Grenzen fließend sind, zeigt sich an dem Beispiel „apfel“ von Döhl (1965), für das die Frage gestellt werden kann, ob dies nicht eher ein bildliches Konstrukt als ein (schriftlicher) Text ist. Es finden sich allerdings viele der unter 3.5.2 aufgeführten ergänzenden Merkmale der Lyrik in diesem Beispiel: So ist das Spiel mit der Typografie und dem Zeichenbild im Zusammenhang mit dem Sprachbild und dem Sprachklang deutlich zu erkennen. Damit ist ebenfalls eine Lautmalerei verbunden. Da die künstlerische und reflexive Text-, Sprach- und Lautgestaltung als grundlegend erscheint, kann das Beispiel wie auch die konkrete Poesie allgemein der Lyrik zugeordnet werden. Parallel dazu liegen keine Gemeinsamkeiten mit

dramatischen oder narrativen Texten vor. Im Fall der konkreten Poesie kann also auch ein Negativ-Abgleich mit den Merkmalen anderer Hauptgattungen erfolgen: Da Texte der konkreten Poesie weder zur Aufführung auf einer Bühne gedacht sind noch Dialoge oder angelegtes Rollenspiel beinhalten, ist die Zugehörigkeit zum Drama ausgeschlossen. Weil die vermittelnde Erzählinstanz fehlt, kann die konkrete Poesie ebenso wenig den Erzähltexten zugeordnet werden. Auch von den Bildmaterialien im Lesebuch sind sie gattungstheoretisch weiter entfernt als von der Lyrik.

Schwierig erscheinen auch einige Klassifizierungen im Bereich der Sachtexte. So charakterisiert Ossner (2005) die Textsorte „Beschreibungen“ anhand einer sehr weiten Definition. Er rechnet (ebd., S. 123) Spielbeschreibungen dazu, meint damit aber vor allem Spielanleitungen. Diese informieren zwar, ihre Hauptfunktion ist allerdings appellativer Art. Daher passt der Name „Spielregeln“ besser, da er eindeutig den Charakter dieser Texte zeigt. Wie in Kapitel 3.2 auf S. 54 beschrieben, zeigt sich hier, dass Sachtexte mehrere Funktionen inne haben können, allerdings aufgrund der dominierenden Funktion einer der fünf Textsortenklassen zugeordnet werden. Damit ist die Gefahr einer falschen Zuordnung oder eines verschwimmenden Zuordnungsbereichs verbunden. Dies kann wiederum an dem Beispiel Ossners (ebd., S. 128 bis 131) verdeutlicht werden. Er versucht neben den Spielbeschreibungen auch Lexikontexte, Schilderungen und Passagen aus literarischen Erzählungen unter der Beschreibung zu subsumieren. Das führt allerdings zu einer unübersichtlichen und nicht mehr exakt funktional einheitlich zu definierenden Gruppe von Textsorten. Diese Großgruppe von Texten hat nicht mehr viel mit den eigentlichen Beschreibungen und einer informierenden Darstellungsfunktion gemein, selbst wenn einige Textmerkmale bei einzelnen Textsorten einander ähneln.

Auch die Textsorte „Rede“ ist im Grenzbereich zwischen literarischem Text und Sachtext anzusiedeln. So verfolgt der Redner mit dem Redetext einen funktionalen Zweck: Er will überzeugen und seine Meinung durchsetzen. Andererseits sind für die Rede aber Merkmale nachzuweisen, die eine gewisse Nähe zu literarischen Texten zeigen. So muss eine Rede nicht immer die Realität widerspiegeln. Des Weiteren wird die Sprache reflexiv verwendet und mit gezieltem Wortgebrauch kombiniert. Nach Ziesenis (2004, S. 133) sind vor allem die rhetorischen Figuren und ein Aufbau nach ästhetischen Gesichtspunkten zu nennen. Dennoch überwiegt zumeist der funktionale Sachtextcharakter. Zentrales Merkmal einer Rede ist, dass ein Redner sich zu einer bestimmten Situation äußert. Deswegen werden Reden in dieser Untersuchung generell

den Sachtexten zugeordnet. Ein ästhetischer Aufbau und eine gezielte Sprach- bzw. Wortverwendung kann auch bei anderen Textsorten bedeutsam sein und als Hilfsmittel eingesetzt werden. Besonders deutlich wird dies bei Werbetexten. Sie enthalten Anleihen aus Literatur und Kunst, welche allerdings nur Hilfsmittel sind, die in den jeweiligen Texten die dominierende appellative Funktion unterstützen.

Ein weiterer Grenzfall liegt im Bereich der Bildergeschichten, Cartoons und Comics vor. Sie stehen zwischen den Hauptgattungen Erzähltexte und Bildmaterial. Da sie Eigenschaften aus beiden Bereichen in sich vereinen, ist hier genauer zu analysieren, welche dominierenden Merkmale dieser Gattung entscheidend zur Kategorisierung beitragen können. Insbesondere bei Bildergeschichten, die dem Bilderbuch sehr nahe stehen, ist eine narrative Komponente deutlich zu erkennen. Da für Bilderbücher eine „Wechselwirkung von Bild und Text [...] konstitutiv ist, [...]“ (Thiele 2000, S. 36), wäre anzunehmen, dass dies auch für Bildergeschichten gilt. Allerdings dominiert in den meisten Bildergeschichten die Bildkomponente, während die Textkomponente stark reduziert ist oder komplett fehlt. Daher können sie trotz ihrer narrativen Konzeption nicht den Erzähltexten zugeordnet werden. Sie sind zwar wie die Bilderbücher im Grenzbereich zwischen Text und Bild angesiedelt, müssen aber aufgrund der geschilderten Merkmalsausprägung dem Bildmaterial zugeordnet werden. Gegenüber den Bilderbüchern wird die Handlung nicht durch den wörtlichen Text, sondern durch die Bilderfolge vorangebracht. Ähnlich ist mit Comics zu verfahren, trotz der dort in Ansätzen vorhandenen Textkomponente. Die Bildanteile stehen auch bei ihnen im Vordergrund. Gleiches gilt für die Cartoons, für die eine Zuordnung wiederum eindeutiger ausfällt, da für sie keine umfangreiche Handlung konstitutiv ist. Sie enthalten kurze Bilderfolgen, die in der Regel nicht über eine Seite hinausgehen. Bei ihnen dominiert eindeutig die Bildkomponente. Daher sind Bildergeschichten, Comics und Cartoons in dieser Untersuchung der Kategorie „Bildmaterial“ zuzuordnen.

3.6.1 Besonderheiten der Kinder- und Jugendliteratur

Eine weitere Besonderheit liegt im Fall der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) vor. Sie stellt einen besonderen Bereich innerhalb der Literatur dar. Im Folgenden wird erläutert, wie mit diesem in Lesebüchern inzwischen stark vertretenen Teilgebiet der Literatur im Hinblick auf die Textklassifikation verfahren wird.

Nachdem im 19. und frühen 20. Jahrhundert undifferenziert von Jugendliteratur oder Kinderliteratur gesprochen wurde, da die Begriffe „Jugend“ und „Kindheit“ synonym

verwendet wurden, setzt sich in den 1960er-Jahren die Bezeichnung Kinder- und Jugendliteratur durch. Nun wird nach Ewers (2000a, S. 14) in zwei Phasen differenziert: Die Kindheit und die Jugend. Die Alterszuordnung von Kinderliteratur und Jugendliteratur ist dabei schwankend: Teils wird bis zu einem Alter von elf Jahren von Kinderliteratur gesprochen, teils wird dieser Bereich bis zum 14. Lebensjahr ausgedehnt. Dementsprechend beginnt die Jugendliteratur ab zwölf oder vierzehn Jahren.

Die KJL ist nach Ewers (2000b, S. 24) ein inhomogenes Feld und umfasst nicht ein Textkorpus, sondern besteht aus mehreren, sich überschneidenden Textkorpora. Sie erstreckt sich über die Dramatik, Epik sowie Lyrik und bildet die gesamte Literatur nach. Hinzu kommen Sachbücher für Kinder und Jugendliche.

Einzuteilen ist die KJL in vier Bereiche: Sachtexte, Lyrik, Theater und Erzähltexte. Letztgenannte werden meist gemeint, wenn allgemein von KJL gesprochen wird. Zunächst sind nach Ewers (2000a, S. 3) alle Texte zur KJL zu rechnen, deren intendierte Leser Kinder und Jugendliche sind. Erst seit dem Ende des 18. Jahrhunderts werden eigenständige Werke für Kinder und Jugendliche verfasst, vorher wurde Erwachsenenliteratur für Kinder umgearbeitet, wie beispielsweise Defoes „Robinson Crusoe“. Die speziell für Kinder und Jugendliche geschriebene Literatur nahm im 19. und 20. Jahrhundert an Bedeutung zu und ist heute die prototypische Erscheinungsform der KJL.

Von den oben genannten Bereichen der KJL ist in Lesebüchern allerdings nur der Bereich der KJL-Erzähltexte häufiger vertreten. Die anderen treten nur in äußerst geringem Umfang in Erscheinung und sind daher in der vorliegenden Arbeit zu vernachlässigen. Die KJL-Erzähltexte sind jedoch häufig vertreten und spalten sich weiter in zwei größere Gruppen auf: KJL-Romane und KJL-Geschichten. Der Bereich der KJL-Geschichten in Lesebüchern umfasst im Wesentlichen speziell auf Kinder und Jugendliche abgestimmte Erzählungen, Kurzgeschichten und Kürzestgeschichten. Auch die KJL-Romane sind speziell an die zugehörige Altersstufe angepasst.

Die Abgrenzung der KJL kann auf zweierlei Weise erfolgen, wie Ewers (ebd., S. 3 bis 8, gekürzt) ausführt:

- 1) per literaturbezogener Handlung. Korpusbildender Faktor ist eine Zuweisung eines Textes, beispielsweise seitens des Autors zur KJL;
- 2) Definition der KJL als ein besonderes literarisches Symbolsystem. Dies kann der Inhalt, die Bezogenheit oder die Leseradäquatheit sein.

Für die vorliegende Untersuchung wird zur Erfassung von KJL-Texten eine Mischung beider genannten Abgrenzungsmöglichkeiten gewählt, wobei der zweiten größere Anteile eingeräumt werden. Zunächst wird nach einem für die KJL typischen Symbolsystem gesucht, anhand dessen dann eine Zuweisung vorgenommen werden kann. Parallel dazu geben Orientierungshilfen seitens der Lesebuchherausgeber, wie eine vorweggenommene Gattungszuordnung oder der Cover-Abdruck Hinweise auf einen eventuell vorliegenden KJL-Text. Im Anschluss daran werden die betreffenden Texte daraufhin untersucht, ob sie den KJL-Geschichten oder den KJL-Romanen zuzuordnen sind. Liegen – an das Lesealter angepasste – Eigenschaften eines Romanes vor, wie die Darstellung eines längeren und für das Leben der Hauptperson zentralen Lebensabschnitts, so wird dieser Text den KJL-Romanen zugeordnet.

KJL-Texte könnten auch streng-systematisch in die vorliegende Gattungssystematik der Erwachsenenliteratur eingeordnet werden. Dies würde den Intentionen und Besonderheiten der Kinder- und Jugendliteratur jedoch nicht gerecht werden. Daher werden sie gesondert erfasst.

Auf spezielle Strömungen und Richtungen der Kinder- und Jugendliteratur wie realistische oder phantastische KJL wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da sie für die gattungsbezogene Zuordnung eines Textes zur Kinder- und Jugendliteratur nicht von Bedeutung sind.

Im Unterricht tritt die KJL erst seit den späten 1960er-Jahren vermehrt in Erscheinung. So propagiert Krüger (1966) die Verwendung von KJL-Texten in der Schule. Ihr Einsatz im Deutschunterricht wurde jedoch bis in die 1970er-Jahre hinein kritisch betrachtet, wie Haas (1997, S. 724) schildert. Befürchtet wurde ein Niveauverlust des Unterrichts, wenn KJL-Texte neben der „klassischen“ Literatur für Erwachsene eingesetzt würden. Der wesentliche Vorteil der KJL ist die zielgruppeneignete Darstellung von verschiedenen für Jugendliche relevanten Problemfeldern. So existieren heute zu allen denkbaren Themenfeldern wie Armut, Trennung oder Liebe und für alle Altersgruppen Kinder- und Jugendbücher. Sie helfen, im Unterricht ein bestimmtes Thema der Lerngruppe entsprechend zu vermitteln. Zu beachten ist dabei, dass den Schülern gerade bei der KJL interpretatorische Freiräume gelassen werden sollten. Auch der Zwang, einen KJL-Text hinunter bis in jedes kleine Detail zu deuten, kann negativ auf die Schülermotivation wirken.

3.7 Ausweitung des Einteilungsschemas um die Kategorie Bildmaterial

Nachdem zunächst ein Einteilungsmuster zur Erfassung der Gebrauchstexte entwickelt wurde und anschließend ein vergleichbares Einteilungsschema für literarische Texte erstellt worden ist, muss zusätzlich ein weiterer Bereich erfasst werden: abgedrucktes Bildmaterial. Er umfasst alle in Lesebüchern verwendeten eigenständigen bildhaften Anteile wie Bilder, Comics, Fotografien, Holzschnitte oder Skulpturen. Die Bedeutung dieser Kategorie erkannte schon J. A. Comenius (1592 – 1670, Autor des über Jahrhunderte einflussreichen und verwendeten Schulbuchs „orbis sensualium pictus“). Er stellte in seiner von Golz, Korthaase und Schäfer in zwölf Punkten zusammengefassten Konzeption für die Gestaltung von Schulbüchern fest, dass „Schulbuch-Bilder [...] sowohl Visualisierungsmittel des Textes als auch eigenständige Informationsträger sind, die den Betrachter zu weiterem Erkennen / Lernen anregen“ (Golz, Korthaase, Schäfer, 1996, S. 62f). Im Lehrerband zu „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 5/6“, S. 8 wird davon gesprochen, dass „Lesenlernen von Bildern“ als Kompetenz an die Schüler zu vermitteln sei.

Pöggeler (2003, S. 35) stellt ebenfalls heraus, dass diese Kategorie den Texten ebenbürtig ist und bisher in der didaktischen Diskussion zu wenig Beachtung findet. Schon in den 1970er-Jahren belegt Hake (1979a, S. 181), dass Bildmaterial nicht nur „Schmuck-Element“ ist. Es erweitert den Literaturunterricht um eine visuelle Komponente. In diesem Zusammenhang fordert Schönemeier (1977, S. 67), dass neben Texten gleichberechtigt Bildmaterial einzusetzen sei, welches in den Kontext beziehungsweise in die jeweils vorgenommene Sequenzierung eingebunden ist. Seiner Meinung nach ist das Bildmaterial mit sehr vielen den Texten gleichen oder zumindest ähnlichen Eigenschaften und Interpretationsmöglichkeiten ausgestattet.

Dieser Meinung schließe ich mich an. Wie in Kapitel 2.1 (S. 14) dargelegt, sind die Produkte der bildenden Kunst ebenso wie die Texte als komplexe Zeichen anzusehen. Bildmaterialien und Texte sind sich also sehr ähnlich. Dementsprechend wird in den Lehrerhandreichungen zur Lesebuchreihe „Lesezeichen“ (Band 5, S. 11) ausdrücklich darauf eingegangen, dass die Autoren sich während der Konzeption darum bemüht haben, „textwertige Bildmaterialien“ neben die schriftlichen Texte zu platzieren. Historisch betrachtet hat sich unsere Schriftsprache, also auch der Text, aus dem Bild entwickelt. Über lange Standardisierungs- und Konventionalisierungsprozesse entstand unser Zeichensystem aus bildlichen Darstellungen. Daher läuft die Text- und Gattungserkennung ähnlich wie die Identifikation als Realisierungsprozess eines

bestimmten Bildtyps ab. Jeder Bildtyp konstituiert sich wie auch jede literarische Gattung und jede Sachtextsorte aus dem Zusammenspiel von drei zentralen Aspekten:

- 1) Objekt- und Themenbezug: Was zeigt das Bild beziehungsweise der Text?
- 2) Verwendungszweck: Wozu dient das Bild / der Text?
- 3) Abbildungsstrategie und –regeln: Wie zeigt das Bild / der Text etwas?

Laut Scheckel (1981, S. 40) werden im Kindesalter große Teile der kognitiven Vorgänge eher durch bildliche als durch textuelle Bewusstseinsleistungen vollbracht. Ebenso erfolgen Mitteilungen in früher Kindheit häufig in bildlicher Form.

Wie Frank / Frank (1999, S. 35) ausführen, wird allgemein vorausgesetzt, dass bildende Kunst erzählen kann. Geschichtlich betrachtet ist es sogar so, dass während der Renaissance die Malerei von einigen Theoretikern auf die Dichtkunst und die Regeln der Rhetorik bezogen wurde, wie Frank / Frank (ebd., S. 36) erläutern. An dieser Stelle ist auf die antike Überlieferung des Simonides von Keos⁴⁴ zu verweisen, dass Poesie redende Malerei sei und Malerei stumme Poesie. Nach Frank / Frank (ebd., S. 37) bildet sich ab der Aufklärung allerdings die vorherrschende Meinung, dass der Kunst nur die räumliche Darstellung zuzubilligen sei. Damit verbunden sei sie strikt von der sich über die Zeitdimension erstreckenden Dichtung zu trennen. Dies stimmt insofern, als dass in der bildlichen Darstellung eine andere Organisation und Akzentuierung als im schriftlichen Text auftritt. Bis in die 1960er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts hielt sich zum Teil das Vorurteil, dass häufiger Bildeinsatz zu einer Entsprachlichung führen könnte. Dabei ist der Bildeinsatz nach dem neuesten didaktischen Stand sogar eher förderlich für die sprachliche Entwicklung des Kindes. Die Kunst soll nach vorherrschender Meinung nur einen Moment räumlich abbilden. Dies gilt jedoch nur für Einzelbilder. Bildergeschichten und Comics sowie teilweise Cartoons können genauso wie jeder schriftliche Text Handlungsabläufe darstellen. Scheckel (ebd., S. 17 bis 19) stellt allerdings fest, dass auch Bilder Handlungen zumindest erschließbar machen können. Dies demonstriert er an herausgenommenen Einzelbildern aus E. O. Plauens „Vater und Sohn“-Geschichten. Hier zeigt sich nach Scheckel (ebd., S. 9) deutlich, dass Bilder auf jeden Fall genau wie schriftliche Texte Informationsträger sind. Ähnlich wie Texte sind sie beispielsweise durch einen Rahmen begrenzt. Das Entschlüsseln der Thematik eines Bildes verläuft ähnlich wie das Entschlüsseln eines Textes.

Dazu hat sich bis heute wieder eine zunächst Bewegung suggerierende - und insbesondere mit den neuen Medien des 20. Jahrhunderts - eine Bewegung darstellende

⁴⁴ Vgl. dazu die Ausführungen über die historische Entwicklung der Beziehungen zwischen Kunst, besonders Malerei und Dichtung von der Antike bis in die Moderne bei Frank / Frank (ebd., S. 36 – 47).

Richtung in der bildenden Kunst etabliert. Damit treten Dichtung und bildende Kunst gerade in jüngster Vergangenheit immer dichter zueinander und gehen erneut verstärkt in Beziehung und Austausch miteinander. Genau wegen dieser Austausch-Beziehung und dem Auftreten von einerseits bildender Kunst und andererseits Mischformen von bildender Kunst und Texten, wie beispielsweise Filmskripten oder Bildergeschichten, bedarf es der Berücksichtigung des Bildmaterials in Lesebüchern.

Die Frage ist, welche Lesebuchbestandteile in die Kategorie „Bildmaterial“ einzuordnen sind. Im Kontext dieser Arbeit werden unter Bildmaterial eigenständige und von umstehenden Texten unabhängige bildhafte Werke und Darstellungen verstanden, die funktional in das Thema des Lesebuchkapitels, in dem sie erscheinen, eingebunden sind. Dazu zählen Gemälde, Collagen, Fotos, Karikaturen, Cartoons, Skulpturen, Holzschnitte und Schaubilder.

Der Aspekt der Unabhängigkeit von Texten ist wichtig, da ansonsten auch textbegleitende Illustrationen und Grafiken erfasst würden. Diese werden aber in der folgenden Textklassifikation als zu den Texten gehörend gewertet, mit denen sie funktional in Verbindung stehen. Sie ergänzen, organisieren oder illustrieren nur die Texte, in deren Zusammenhang sie in Lesebüchern eingesetzt werden. Beispielhaft zu nennen sind Illustrationen und Dekorationen, die in oder am Rande von verschiedenen Texten zu finden sind. Ebenso sind Diagramme, Grafiken sowie Fotos, Bilder und Skulpturen, die zweifelsfrei einem Text zugeordnet werden können, im Kontext dieser Arbeit nicht als selbstständig zu werten. Ihre wichtige Aufgabe innerhalb des Lesebuchs soll nicht bestritten werden, allerdings fehlt ihnen eine vom begleitenden Text unabhängige Aussage und Funktion. Anders verhält es sich mit unabhängigem Bildmaterial, wie es beispielsweise in „Deutschstunden“ zur Einstimmung in eine Thematik genutzt wird. Seine Aussage und sein Entstehungskontext sind als einem Text gleichwertig anzusehen und müssen eigenständig im thematischen Kontext zu interpretiert werden.

Ehlers (2003a, S. 94 - 96) stellt dar, welche verschiedenen Funktionen bildliche Inhalte in Lesebüchern erfüllen können. Nach Ausschluss der unselbstständigen Bildinhalte verbleiben folgende Funktionen⁴⁵:

a) **Motivation**

Diese erfolgt in Lesebüchern auf verschiedene Weise: Zum einen sollen Abbildungen die Neugierde und das Interesse wecken sowie die Leser

⁴⁵ Verändert und gekürzt entnommen aus: Ehlers (2003a), S. 94 bis 96.

ansprechen und die Bereitschaft herstellen, sich auf den Gegenstand einzulassen. Andererseits wird versucht, eine Identifikation der Leser zu erreichen herzustellen, indem Figuren und Themen abgebildet werden, die auf die Schüler ansprechend wirken. So werden in „Magazin 10“, S. 10 und S. 30-33 Jugendliche bei einer „Rave-Veranstaltung“ gezeigt. Dieser Punkt birgt allerdings das Risiko in sich, dass ein bestimmter Modetrend innerhalb der „Lebensspanne“ eines Lesebuchs in der Schule ausläuft und die Abbildungen sogar kontraproduktiv wirken.

b) Themenerschließende Funktion

Viele Lesebücher nutzen Abbildungen, um Schüler auf ein Thema aufmerksam zu machen oder sie auf eine Thematik einzustimmen. Als Beispiele kann „Deutschstunden“ genannt werden. Sehr häufig sind hier Bilder mit einer Aussage anzutreffen, die allgemein zum Gegenstand passt und keine speziellen Situationen anspricht. Sinn des Bildeinsatzes ist die Einstimmung auf das folgende Thema, welches im Weiteren dann durch Texte, Aufgaben und weiteres Bildmaterial angesprochen und vertiefend behandelt werden soll. Ebenso soll über den Einsatz einer Abbildung eventuell schon bestehendes Hintergrundwissen (re-)aktiviert werden. Ein gutes Beispiel für den Bildeinsatz dieser Art ist die Abbildung mehrerer aufgeregter und staunender Kinder, die ein Schulgebäude betreten („Deutschstunden 5“, S. 8.). Sie soll in das Thema „In unserer Schule ist was los“ einleiten.

c) Sprech- und Schreibimpuls

Diese Funktion haben in der Regel alle eigenständigen Abbildungen in Lesebüchern. Sie sollen die Schüler dazu anregen, über das Dargestellte nachzudenken und ihre Meinung dazu zu äußern. Die Darstellungen in Lesebüchern sind häufig so ausgewählt, dass Schüler zu einer Thematik Stellung beziehen müssen. Befindet sich die Abbildung nicht am Anfang eines Lesebuchkapitels, können auch ganz spezielle Perspektiven einer bestimmten Problemstellung innerhalb eines übergreifenden Motivs angesprochen werden. Diese Darstellungen sollen im Gegensatz zu Bildern mit der unter b) erläuterten Hauptfunktion zum Diskutieren anregen und den Blick der Schüler für bestimmte Aspekte eines Themas schärfen. Beispielhaft kann die Abbildung einer afrikanischen Schulklasse in „Lesezeichen 5“ (S. 14) genannt werden.

d) Auflockerung / Illustration

Auch wenn viele Abbildungen und Zeichnungen mit dieser Funktion als nicht eigenständig anzusehen sind, gibt es doch einige, die nicht einzelne Texte auflockern und illustrieren sollen, sondern den gesamten thematischen Abschnitt. Dabei treten zum Teil wieder Überschneidungen auf, besonders mit der Themen erschließenden Funktion.

Ein weiterer Teilaspekt dieser Funktion ist die Illustration eines sehr speziellen Motives. Häufig geht es in diesem Zusammenhang bei einigen bildlichen Darstellungen weniger um die Verdeutlichung des Problems an sich als viel mehr um eine Darstellung, wie sich dieses in einem für die Schüler relevanten Kontext äußern kann. So wird in „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 8“ vorgegangen. Das abgedruckte Gemälde von C. D. Friedrich „Zwei Männer in Betrachtung des Mondes“ (1819) illustriert das Kapitel „Romantik“.

e) Gegenstand einer Analyse

Neben der teils indirekten Anregung zu Äußerungen können Abbildungen in Lesebüchern auch direkt mit einer Aufgabenstellung verknüpft erscheinen. Insbesondere Analyse- und Interpretationsaufgaben werden häufig direkt zu bildlichen Darstellungen gestellt. Neben den erwähnten Überschneidungen tritt an dieser Stelle besonders das Problem einer sinnvollen Abgrenzung zu den unselbstständigen Abbildungen auf. Da Bilder und Illustrationen ebenso Teil eines Textes oder einer Aufgabe sein können, muss hier abgewogen werden, ob der bildliche oder der Aufgaben- beziehungsweise Textbestandteil dominierend ist. Ein weiteres Zuordnungsproblem liegt in der Aufsplittung dieser Funktion in zwei Teilbereiche: Die Analyse des Inhaltes und die Analyse der Formalia. Da aber beide Bereiche zu dieser Hauptfunktion gehören, muss hier nicht weiter ins Detail gegangen werden. Wichtig ist vor allem, dass an dieser Stelle die bestehende Problematik anzudeuten ist. So sind für die Analyse unterschiedliche Fähigkeiten gefordert: Im ersten Fall liegt der Schwerpunkt auf dem Interpretieren des Inhaltes und der Aussage, im zweiten vor allem auf dem Analysieren von Formalia und kunsthistorischen Eigenschaften. Besonders in der Reihe „Lesezeichen“ werden Abbildungen mit dieser Funktion eingesetzt, so zum Beispiel in Band 7, S. 29 mit Aufgaben dazu auf S. 207.

f) Gliederungs- / Orientierungsfunktion

Mehrere Lesebücher sind so aufgebaut, dass eine Abbildung, ein Foto oder eine Kollage am Anfang eines Kapitels zusammen mit dessen Titelüberschrift erscheint. Wie Ehlers (2003a, S. 98) ausführt, dient dies der Orientierung und der optischen Untergliederung des Lesebuchs. Der Kapitelbeginn wird immer durch eine in einem bestimmtem Layout gehaltene Seite mit einem Bild, einem Foto oder einer Kollage und der Themenüberschrift gekennzeichnet. Diese „Wegweiser-Funktion“ ist häufig mit der Themen erschließenden und / oder der Illustrationsfunktion gekoppelt. In der Lesebuchreihe „Deutschstunden“ wird auf diese Weise vorgegangen.

Im Unterschied zu Ehlers trenne ich die Funktion, das Thema einer Sequenz zu erschließen, vom Sprech- und Schreibimpuls ab. Diese Funktionen stehen sich häufig sehr nahe und überschneiden sich, allerdings besteht meiner Meinung nach ein Unterschied zwischen beiden. Daher habe ich die Text erschließende Funktion durch eine Themen erschließende Funktion ersetzt. Bildmaterial im Kontext der Texterschließung ist zwangsläufig unselbstständig. Die weiteren Funktionen, die Abbildungen oder Illustrationen in Lesebüchern ausüben können, betreffen fast ausschließlich nicht eigenständige bildliche Inhalte. Wie zu Beginn dieses Abschnittes erwähnt, sind diese für das hier angestrebte Einteilungsmuster nicht relevant und müssen daher an dieser Stelle nicht aufgeführt werden. Darunter fallen die weiteren bei Ehlers (ebd., S. 94 bis 96) aufgelisteten Bildfunktionen wie die Textentlastung.

Zum Bereich Bildmaterial sind alle Formen der bildenden Kunst zu rechnen, die in Lesebüchern abgedruckt werden: Abgebildete Skulpturen, Gemälde, Holzschnitte, Fotografien und Collagen. Hinzu kommen Bildergeschichten, Comics und Cartoons.

3.8 Übersicht über die Einteilungskategorien

Nachdem die Einteilungskategorien für das Klassifizierungsmodell zur Erfassung von Lesebuchtexten und –bildmaterialien aufgestellt worden sind, ist eine einheitliche Benennung für die im Vorfeld identifizierten Textsortenklassen, Hauptgattungen und künstlerisch-bildlichen Formen vorzunehmen. Ich arbeite im Folgenden mit der Bezeichnung „Hauptgattung“, weil sie die übergeordnete Stellung dieser Einteilungsebene innerhalb des Einteilungsmodells verdeutlicht. Somit sind die folgenden neun Hauptgattungen festzuhalten. Sie bilden die Grundlage für die Zuordnung der Lesebuchtexte⁴⁶:

1) erzählende Texte	2) lyrische Texte	3) dramatische Texte
4) informative Texte	5) appellierende Texte	6) obligative Texte
7) kontaktive Texte	8) deklarative Texte	9) Bildmaterial

Daraus ergibt sich folgendes Schema für die Textenteilung:

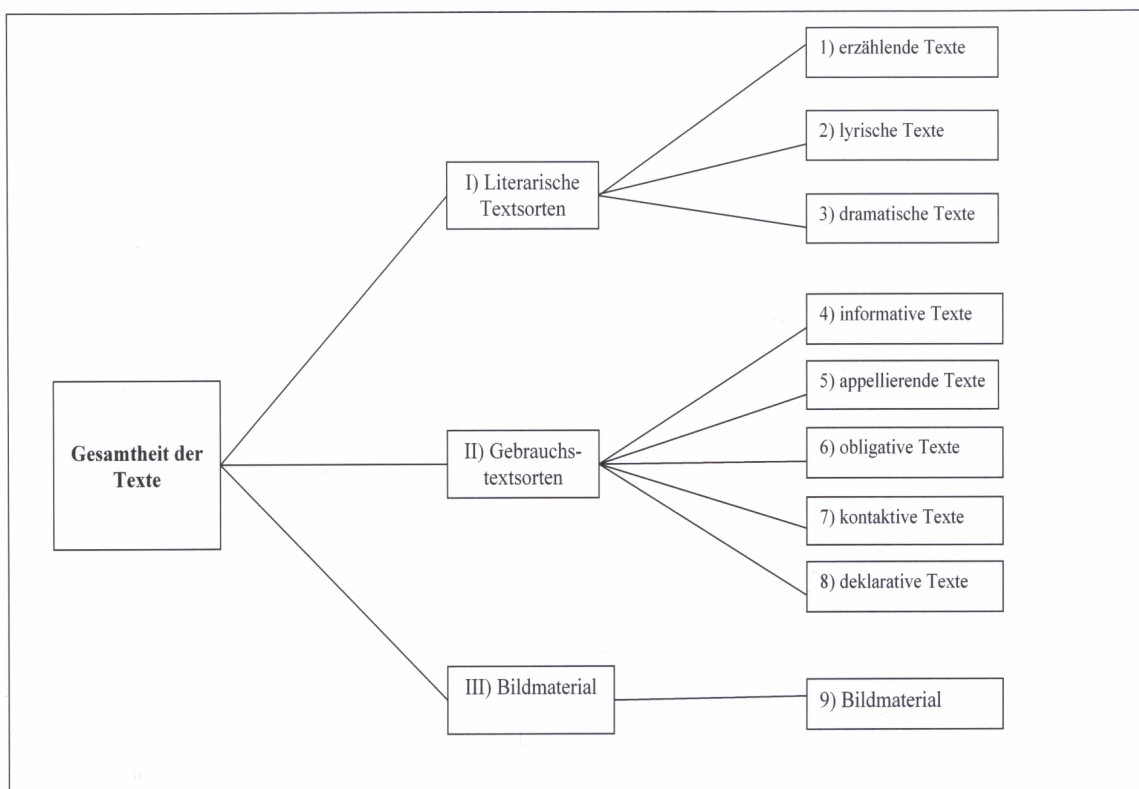


Abb. 11: Übersicht über das Einteilungsschema zur Klassifizierung der Lesebuchtextinhalte.

⁴⁶ Die zugehörigen Gattungen und Textsorten werden im folgenden Abschnitt aufgeführt, da die Darstellung zu unübersichtlich würde. An dieser Stelle wird zunächst eine überschaubare Illustration angestrebt.

Um in bestimmten Bereichen tiefer gehende Analysen durchführen zu können, ist bei der Klassifikation der Texte eine feinere Unterteilung zu wählen. So lassen sich Textmengenveränderungen der Hauptgattungen genauer nachvollziehen und einzelnen Gattungen oder Textsorten zuordnen. Auf diesem Weg kann ebenfalls überprüft werden, worauf eine verstärkte, kontinuierliche oder abgeschwächte Textmenge einer der neun Hauptgattungen beruht. Des Weiteren lässt sich zeigen, ob sie von allen zugehörigen Gattungen und Textsorten ausgeht oder auf einzelne zurückzuführen ist. Die analysierten Lesebücher enthalten folgende Gattungen und Textsorten:

I. Literarische Gattungen	II. Gebrauchstextsorten
1) erzählende Texte	4) informative Texte
Anekdoten	Abhandlungen
Aphorismen	Berichte (sach.)
Autobiografien	Betrachtungen
Berichte (lit.)	Buchkritiken
Beschreibungen (lit.)	Drehbuchtexte
Biblische Texte	Erörterungen
Biografien	Film- oder Theaterkritiken
Briefe (lit.)	Filmprotokolle
Briefromane	Filmskripte
Epigramme	Glossare
Epische Lieder	Hinweise
Epen	Informationstexte
Erzählungen	Philos. / künstl. informierende Texte
Fabeln	Klappentexte
Geschichten (Abenteuer- / Kriminal-)	Lehrtexte
Kalendergeschichten	Lexikalische Texte
KJL-Geschichten	Listen
KJL-Romane	Portraits
Kurzprosa	Programmtexte
Kürzestprosa	Protokolle
Legenden	Reportagen
Lehrtexte (lit.)	Magazinartikel
Märchen	Schilderungen
Mythen	Vorworte
Novellen	Wissenschaftliche Texte
Parabeln	Zeitungsnachrichten
Parodien	Zusammenfassungen
Rätsel	5) appellierende Texte
Reiseberichte	Anleitungen
Romane	Aufgaben
Sachprosa	Aufrufe
Sagen	Flugblätter
Satiren	Gesetzestexte
Science-Fiction Texte	Werbung
Schwänke	6) obligative Texte
Sprüche	Keine obligativen Textsorten in
Sprach- und Wortspiele	Lesebüchern nachzuweisen.

Tagebücher	7) kontaktive Texte
Volksbücher	Briefe (sach.)
Witze	8) deklarative Texte
2) lyrische Texte	Erklärungen
Balladen	Erörterungen
Gedichte	Interviews
Konkrete Poesie	Leserbriefe
Songs	Reden
3) dramatische Texte	Stellungnahmen
Dialogische Texte	(Zeitungs-) Kommentare
Dramen	III. / 9) Bildmaterial
Hörspiele	Bilder
Sketche	Bildergeschichten
Szenische Texte	Cartoons
	Comics

Tab. 2: Zuordnung der in den untersuchten Lesebüchern auftretenden unterschiedlichen Gattungen und Textsorten zu den neun Hauptgattungen.

Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass für einige Hauptgattungen nur eine geringe Zahl von zugehörigen Gattungen oder Textsorten nachzuweisen ist. Dies muss jedoch nicht zwangsläufig bedeuten, dass auch ebenso wenig konkrete Textbeispiele vorliegen. Als Beispiel sind die lyrischen Texte zu nennen.

4 Das Lesebuch

Im Hinblick auf die folgende Untersuchung bedarf es neben dem texttheoretischen Fundament auch der Klärung lesebuch- bzw. schulbuchtheoretischer Grundlagen.

In den bisherigen Abschnitten wurden die literaturwissenschaftlichen, die textlinguistischen und die zugehörigen didaktischen Problemstellungen für den Umgang mit Texten und deren Klassifikation untersucht. Nun ist das Trägermedium der Texte – das Lesebuch – zu charakterisieren. Aus der didaktischen Konzeption und seiner historischen Entwicklung lassen sich ebenfalls mögliche Hintergründe der Textzusammenstellung ableiten.

Nach einer knappen Einführung in die Schulbuchtheorie gehe ich auf didaktische Charakteristika und Funktionen des Lesebuchs ein. Danach werde ich die historische Entwicklung des Schulbuchs und daran anschließend die des Lesebuchs darstellen. Sie sind zum Verständnis heutiger Lesebücher von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da nur aus den Entwicklungen der Vergangenheit deutlich wird, warum aktuelle Bücher bestimmte Inhalte, Strukturen, Gattungen und Textsorten beinhalten. Insbesondere nach 1945 gab es mehrere Einschnitte und Veränderungen im Bereich der Konzeption von Lesebüchern. Daher ist der Zeitraum nach 1945 gesondert zu betrachten. In dieser Darstellung wird auf die verschiedenen Entwicklungstendenzen und Theorien eingegangen, die zu den aktuell vorhandenen unterschiedlichen Lesebuchtypen führten. Den Abschluss bildet eine kurze Erläuterung der Einflüsse von Seiten unterschiedlicher Bereiche der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur auf das Lesebuch.

4.1 Schulbuchtheorie und Lesebuch

Zunächst stellt sich die Frage, wie ein Schulbuch zu charakterisieren ist. Welche Aufgaben und Eigenschaften hat ein Schulbuch? Gibt es überhaupt „das Schulbuch“ oder werden unter diesem Oberbegriff unterschiedliche didaktische Konzepte und Medienvariationen vereint? Sind heute eventuell die Unterschiede zwischen den einzelnen Fachbüchern größer als die Gemeinsamkeiten? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind beispielsweise zwischen einem Buch für den Biologieunterricht und einem Lesebuch für den Deutschunterricht festzustellen?

Wie Kuhn (1977a, S. 9f) anmerkt, sind

Schulbücher [...] die zum Leben erweckten Lehrpläne. [...] So sind die Schulbücher [...] eine Darstellung dessen, was ein Staat für die Heranbildung seiner Jugend als nützlich und förderlich erachtet.

Sie sind zusammengefasste Textsammlungen, die einen oder mehrere abgegrenzte Lernbereiche enthalten. Ihre Hauptaufgabe ist es, den Schülern bisher unbekannt Themen vorzustellen und wichtige zugehörige Inhalte zu vermitteln. Sie sind nach didaktischen und methodischen Maßstäben für den Unterricht in der Schule verfasst. Dort dienen sie als Lehr- und Lernmedium. Schulbücher stehen in enger Verwandtschaft mit Sachbüchern und wissenschaftlichen Texten. Wie diese haben Schulbücher die Aufgabe der Wissensvermittlung. Allerdings benötigen Schulbücher im Gegensatz zu allen anderen Medien der Wissensvermittlung eine staatliche Zulassung zur Verwendung in der Schule, was ihre Inhalte beeinflusst. Dafür dürfen sie als einzige in der Schule für einen längeren Unterrichtszeitraum verwendet werden. Nach Stein (1979e, S. 60) ergeben sich drei Dimensionen für das Schulbuch: Es ist als Politikum, Pädagogikum und Informatorium zu charakterisieren, wobei diese drei Dimensionen ineinander greifen. Aus ihnen lässt sich die zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Schulbuchs ableiten: Es soll den Lernenden mündiges und verantwortungsbewusstes Handeln vermitteln.

Die Forderung von Kuhn / Laimer / Schönach (1977, S. 128), Schulbücher in Einklang mit dem aktuellen und real vorzufindenden gesellschaftlichen Leben zu bringen, bleibt bis heute gerechtfertigt. Die Umsetzung ihres Leitsatzes: „Fürs Leben lernt man nur durch das reale Leben!“ (ebd., S. 127) sollte von Lehrplangestaltern und Schulbuchautoren immer angestrebt werden. Wie Kuhn (1977a, S. 40) darstellt, sollen „[...] Schulbuchtexte [...] den Realitätssinn ihrer Leser mitprägen.“ Sie sollten den Schülern als Orientierungshilfe in Bezug auf das weitere inner- und außerschulische Leben dienen. Schulbücher stellen jedoch immer nur einen gefilterten oder spezifisch präsentierten Teil der Wirklichkeit dar. So zeigt Kuhn (ebd., S. 58), dass in den Schulbüchern der 1960er- und frühen 1970er-Jahre die reale gesellschaftliche Situation zumeist ausgeblendet wird. Soziale und gesellschaftliche Probleme aus dem Lebensumfeld der Schüler werden kaum angesprochen. Dadurch entsteht allerdings eine Konfliktsituation: Wie Kuhn / Laimer / Schönach (ebd., S. 127) feststellen, soll in der Schule zwar „fürs Leben“ gelernt werden, Schulbücher passen allerdings eher an das von ihnen dargestellte Leben an. Damit ist nach Stein (1976c, S. 34) die Gefahr verbunden, dass Schulbücher als Hilfsmittel der politisch-meinungsbildenden Beeinflussung genutzt werden. Sie können eine bewusst oder unbewusst beeinflussende Scheinrealität vermitteln.

Ähnliches wurde, wie im Kapitel zur historischen Lesebuchentwicklung genauer erläutert wird, von Minder schon 1953 für das deutsche Lesebuch festgestellt. Kuhn (1977d, S. 58) kritisiert das vorhandene Realitäts- und Aktualitätsdefizit an Hauptschullesebüchern. Es ist anzunehmen, dass Gleiches für die Lesebücher anderer Schultypen gilt. Auch Stein (1976b, S. 10) kritisiert, dass im Unterricht und in den Schulbüchern in Bezug auf die aktuell vorherrschende gesellschaftliche Situation irrelevante und überholte Inhalte vermittelt werden.

Kuhn (ebd., S. 45f) stellt in diesem Zusammenhang vier Forderungen für eine „realitätsgerechte“ Konzeption von Unterricht und Schulbüchern auf. Sie basieren auf der oben dargestellten Annahme, dass möglichst keine Kluft zwischen Schule und Wirklichkeit bestehen sollte:

- 1) darzustellen sind der aktuelle Forschungsstand, in Bezug auf Lesebücher ist eine Umformulierung notwendig, und die aktuelle Gesellschaftssituation;
- 2) vermittelter und realer Erfahrungsraum sollten übereinstimmen – in Bezug auf Lesebücher bedeutet dies den Verzicht auf eine Idealisierung;
- 3) Probleme sollten so dargestellt werden, dass sie Schülern verständlich werden;
- 4) Inhalte sollten ohne einen verdeckten ideologischen Gehalt vermittelt werden.

Wichtige Analysekatoren für Schulbücher sind nach Kuhn (ebd., S. 46) also der Realitätsgehalt, die Wissensorganisation und die Präsentationsweise.

In diesem Zusammenhang fordern Kuhn / Laimer / Schönach (ebd., S. 129), dass Schüler mit Hilfe von Schulbüchern in die Lage versetzt werden sollten,

[...] Phänomene und Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens zu ermitteln, Zusammenhänge zwischen ihnen herzustellen und die vorgefundenen Realitäten in Hinblick auf emanzipatorische Interessen kritisch zu überprüfen [...] Unterricht muß den Erfahrungen, Interessen, Erwartungen seiner Schüler gerecht werden.

Einige der oben aufgeführten Forderungen sind inzwischen in den Schulbüchern umgesetzt worden. So werden in heutigen Lesebüchern aktuelle Themen wie „Sucht“ in „Treffpunkte 8“: *Suchtwege / Fluchtwege*, S. 40 – 53 und „(Nicht-) Akzeptanz von anders sein“ in „Seitenwechsel 8“: *Anders denken – anders leben*, S. 93 – 115 angesprochen. Ob die Veränderung der Lesebuchinhalte auch Auswirkungen auf die Zusammensetzung des Textkorpus hatte, wird in dieser Arbeit unter anderem überprüft. Davor sind jedoch die Rahmenbedingungen der Schulbuchproduktion und –zulassung genauer darzustellen.

4.1.1 Zulassung und Einführung der Schulbücher

Ein wesentlicher Unterschied zu wissenschaftlichen Fachbüchern liegt in der Genehmigungspflicht, der alle Schulbücher unterliegen. Es ist zu vermuten, dass Einflussnahmen und Steuerungsversuche von verschiedenen Seiten seit der Schulbuchverwendung im Unterricht existieren. Interesse an einer Einflussnahme könnten die Politik, aber auch die Religionsgruppen, Eltern und Schulbuchverleger haben. Müller (1977, S. 15) weist für den deutschsprachigen Raum seit mindestens dem 16. Jahrhundert eine staatliche Einflussnahme auf die Schulbuchzulassung nach. Das Hauptziel damaliger Schulbuchbestimmungen war nach Müller (ebd., S. 24) die Konsolidierung der Ordnungs- und Herrschaftsstrukturen. Didaktischer und pädagogischer Fortschritt wurden zwar als notwendig angesehen, dem oben genannten Ziel aber untergeordnet. Die aktuell gültige Regelung für die Bundesrepublik Deutschland beschloss die ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) am 19.01.1951. Sie legt fest, dass Schulbücher durch das jeweils zuständige Kultusministerium zur Verwendung an Schulen zu genehmigen sind:

Die Einführung eines Lehrbuches in Schulen ist durch das zuständige Kultusministerium zu genehmigen. Die Genehmigung zur Einführung eines Lehrbuches in den Schulen soll jedoch unter Berücksichtigung von methodischen und pädagogischen Voraussetzungen erfolgen, wobei auch die staatlich-politischen und ethischen Gesichtspunkte gewürdigt werden sollen.⁴⁷

Dieser Beschluss ist – 1990 ausgeweitet auf die neuen Bundesländer – bis heute gültig. Da in anderen Staaten, wie beispielsweise den Nachbarländern Belgien und den Niederlanden, keine vergleichbaren Regelungen und Kontrollen existieren, wurde die Schulbuchkontrolle mehrfach hinterfragt. Die Rechtmäßigkeit der staatlichen Zulassung wurde am 13.03.1973 durch das Bundesverwaltungsgericht bestätigt. Im Urteil des Gerichts hieß es:

Zum staatlichen Geltungsbereich im Rahmen des Art. 7 Abs. 1 GG gehören die Festlegung der Unterrichts- und Erziehungsziele sowie die Bestimmung des Unterrichtsstoffes. Mit dieser Kompetenz ist notwendig die Aufsicht darüber verbunden, dass nur solche Schulbücher im Unterricht verwendet werden, die den durch die Lehr- und Erziehungsziele gestellten Anforderungen genügen. Die Entscheidung darüber, welche Schulbücher für den Unterricht in den öffentlichen Schulen zugelassen sind, ist daher eine durch Art. 7 Abs. 1 GG dem Staat zugewiesene Aufgabe, die dieser als Träger der Schulhoheit seit jeher für sich in Anspruch genommen hat. [...] Für die Beurteilung der didaktischen und pädagogischen Anforderungen muß dem Staat ein weiter Ermessensspielraum zugewilligt werden. (BVerwG VII B 107.71).

⁴⁷ Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK): Beschluss vom 19.01.1951, zit. nach Fohrbeck / Wiesand / Zahar (1971, S. 92).

Zusammenfassend sind drei Einflussmöglichkeiten zu nennen, die der Staat auf die Lehr- und Lernmittelverwendung in den Schulen hat:

- 1) Prüfung eines Schulbuches durch ein staatlich eingesetztes Prüfungsgremium auf die Einhaltung verbindlich aufgestellter Kriterien und Normen;
- 2) Verteilung von staatlich erstellten Lehr- und Lernmitteln, die sich exakt nach den vorgegebenen Bildungszielen richten;
- 3) Überprüfung des Lehrbetriebs auf Einhaltung der vorgegebenen Lehr- und Lernmittelverwendung.

Die Berechtigung des staatlichen Zulassungsverfahrens leitet sich aus der im Grundgesetz in Artikel 7 festgeschriebenen Aufsicht des Staates in Form der Bundesländer über das Schulwesen ab. Als einzige Ausnahme werden Religionsbücher zusätzlich von der zugehörigen kirchlichen Gemeinschaft geprüft. Ohne eine von den Kultusministerien der Länder erteilte Zulassung und die nachfolgende Unterrichtseinführung darf ein Schulbuch im Regelfall nicht im verwendet werden. Dabei variieren die getroffenen Regelungen der Schulbuchprüfung stark. So gibt Hamburg nur Empfehlungslisten heraus, in Bayern und Baden-Württemberg gibt es zur Prüfung Kriterienkataloge, während in Rheinland-Pfalz enge und sehr genaue Bestimmungen erlassen worden sind. Bei Wiater (2003, S. 13) findet sich eine detaillierte Zusammenstellung der Prüfkriterien, die bei der Schulbuchzulassung angewendet werden⁴⁸:

- 1) Verfassungs- und Gesetzeskonformität;
- 2) Lehrplankonformität;
- 3) Altersgemäßheit;
- 4) Übereinstimmung mit dem Stand der Forschung.

Zusätzliche Kriterien, die häufig begutachtet werden, sind:

- 5) Preis, Haltbarkeit und Zweckentsprechung;
- 6) Gleichbehandlung der Geschlechter, Bevölkerungsgruppen und Ethnien;
- 7) Druckbild, Grafik und Bildauswahl.

Bei der Zulassungsprüfung besteht allerdings die Gefahr des Widerspruchs zwischen staatlichen sowie politischen Interessen einerseits und dem pädagogischen Auftrag andererseits. Immer wieder wird seitens der Pädagogik Kritik an dem staatlichen Einfluss auf die Schule und der Einmischung in dortige Abläufe geäußert, wie Müller

⁴⁸ Leicht verändert entnommen aus Wiater (2003), S. 13.

(ebd., S. 11) dokumentiert. Nach den öffentlichen Auseinandersetzungen um Schulbücher, Schulbuchinhalte und ihren politischen Einfluss in den 1970er-Jahren schloß die Diskussion allerdings ein. Daher besteht momentan ein Defizit an aktueller Literatur zu dieser Thematik.

Da das Schulbuch ein zentrales Unterrichtsmedium ist, prägt es zwangsläufig die Schüler. An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass der Einfluss der Schulbücher heute vermutlich geringer ist als noch vor fünfzig Jahren. Dies liegt an dem größeren Medienangebot, das auf die Kinder und Jugendlichen einwirkt. Insbesondere außerhalb der Schule steht das Schulbuch in Konkurrenz zu den modernen Medienformen wie Fernsehen, Computer und Internet. Hinzu kommen die klassischen Medienformen wie Comics, Jugendliteratur und Sachbücher. Gerade wegen dieser starken Konkurrenz müssen aktuelle Schulbücher qualitativ hochwertig und ansprechend gestaltet sein. Trotzdem dürfen sich ihre Inhalte nicht zu weit von ihrer Hauptaufgabe – der Informationsvermittlung – entfernen. Die Einhaltung dieses Grundsatzes soll unter anderem die Schulbuchzulassung sicherstellen. Dies gilt insbesondere für die „Gesinnungsfächer“ Deutsch, Religion und die sozial- bzw. gesellschaftskundlichen Fächer. Im Folgenden wird die Verfahrensweise der Schulbuchzulassung in Deutschland kurz dargestellt.

Schulbuchzulassung in Deutschland nach 1945

Verantwortlich für die Schulpolitik und damit für die Schulbuchzulassung sind die Bundesländer. Die Gesetzesgrundlage wurde im Grundgesetz, Artikel 7, Absatz 166, sowie in den Landesverfassungen festgeschrieben. Wie Stein (1979i, S. 62f) zeigt, hatte der demokratisierte deutsche Staat nach 1945 mit dem Zusammenbruch des totalitären NS-Regimes kein Interesse mehr daran, die Schulbuchproduktion an sich zu binden. Er beschränkt sich seitdem einzig auf die ihm gesetzlich zugewiesene Kontrollfunktion.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die Schulbuchzulassung keine Zensur ist, wie Vertreter der Verlage in der Vergangenheit mehrfach behaupteten. Schließlich dürfen auch nicht zugelassene Schulbücher weiterhin verkauft und privat verwendet werden. Nur vom verfassungsgemäßen und auf pädagogisch-didaktische Idealstandards zielenden Schulunterricht sind sie ausgeschlossen.

In den meisten Bundesländern gilt heute ein zweistufiges Zulassungs- und Einführungsverfahren: Zunächst müssen neue Schulbücher von den Kultusministerien zugelassen werden, danach werden sie in den Unterrichtsbetrieb eingeführt. Beide

Stufen dienen dazu, die große Fülle angebotener Schulbücher zu reduzieren. Thiemen (1973, S. 63 – 76) visualisiert die Lesebuchselektion für den Unterricht als eine „Gate-Keeper“-Systematik:

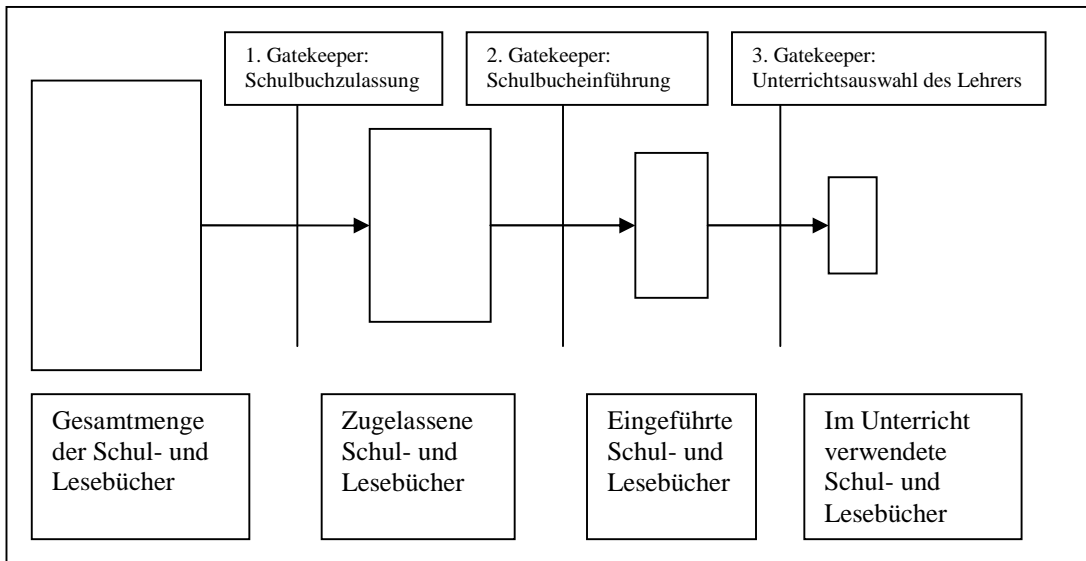


Abb. 12: Gatekeeper-Schematisierung zur unterrichtlichen Textauswahl (nach Thiemen, 1973).

Die Zulassung von Schulbüchern erfolgt in Deutschland auf drei verschiedene Arten:

- 1) Mit Hilfe von Gutachten durch beauftragte Lehrkräfte, wie etwa in Bayern;
- 2) durch Fachkommissionen, wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen;
- 3) durch Institutionen, wie das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt.

Einige Risikofaktoren für eine neutrale und unbefangene Schulbuchbeurteilung existieren allerdings, wenn Personen, die selbst Herausgeber von Schulbüchern sind, an der Schulbuchzulassung beteiligt sind. Die objektive Bewertung eigener und konkurrierender Lern- und Lehrmittel ist nur eingeschränkt möglich. Daneben umwerben Schulbuchverlage die Mitglieder von Lehrplankommissionen. Ihr Detailwissen ist hilfreich für die Produktion von Schulbüchern. Parallel dazu droht ein Konflikt, wenn der Herausgeber eines Lehrbuchs über Lehrplaninhalte entscheiden soll. Es wollen, wie sich zeigt, verschiedene Interessengruppen auf die Inhalte und die Zulassung von Schulbüchern Einfluss erlangen. Neben den Schulbuchverlagen und der Politik können dies Lehrerverbände, Elternverbände und die Kirchenkonfessionen sein. In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, dass die genannten Interessengruppen teils nicht didaktisch und pädagogisch begründete Interessen verfolgen. Daher ist das aktuell gültige Zulassungs- und Einführungssystem für Schulbücher nicht die schlechteste Alternative. Es sorgt für eine Kontinuität der Lehrmittel und garantiert in

der Regel die Auswahl geeigneter Schulbücher. Idealerweise sollte eine Zulassungskommission durch objektive Vertreter aller beteiligten Gruppen gebildet werden. Dies sind: staatliche Vertreter, Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Lehrer, Eltern, Verleger.

Eine besondere Situation ergibt sich in diesem Zusammenhang für die fünf neuen Bundesländer, da dort eine andere historisch-politische Ausgangssituation vorliegt. Daneben befand sich die Produktion von Unterrichtsmedien bis 1990 in der Hand staatlich geführter Verlagskombinate, somit war ein Einfluss der Schulbehörden schon im Vorfeld sichergestellt. Eine Selektionsproblematik bei der Schulbuchzulassung, wie sie im Westteil Deutschlands vorlag, ergab sich daher nicht. Dieser historisch-politische Hintergrund erklärt auch die heute vorliegenden eigenständigen Schulbuchreihen und Sonderausgaben für die Neuen Bundesländer⁴⁹. In ihnen soll aus didaktischer Perspektive auf die genannte andere historische Ausgangssituation Rücksicht genommen werden. Dazu besteht eine sehr starke Marktposition eines einzelnen Verlages (Volk und Wissen-Cornelsen), der aus dem staatlichen Schulverlag „Volk und Wissen“ hervorgegangen ist.

Die Darstellung, wie die Schulbuchzulassung heute abläuft, gestaltet sich problematisch, da Interna aus der behördeninternen Prüfung sowie der Kommunikation zwischen Behörde und Verlag kaum an die Öffentlichkeit gelangen.

Die Schulbuchverlage und -autoren arbeiten aufgrund der Schulbuchzulassung meist konventionell-konservativ. Sie gestalten die Bücher nach bewährten Mustern, um eine Nichtzulassung zu vermeiden. Da neu zu entwickelnde Schulbücher einen erheblichen finanziellen Aufwand bedeuten, werden sie so konzipiert, dass ihre Zulassung für den Unterricht wahrscheinlich ist. Verlage kalkulieren als Wirtschaftsunternehmen und besitzen nicht die Freiheiten didaktischer Versuchseinrichtungen. Daher wird eher auf eine revolutionäre Neuerung verzichtet, als dass die Zulassung gefährdet würde. Wirtschaftliche Interessen entscheiden also in Bezug auf die Schulbuchproduktion mit. Zusätzlich wird aus Gründen der Produktionsvereinfachung und der eventuell höheren Zulassungswahrscheinlichkeit häufig auf bewährte, aber teils überholte Inhalte zurückgegriffen. Größere Innovationen und revolutionäre Neuerungen sind in Schulbüchern daher kaum zu erwarten.

Dies liegt nicht nur an dem dargestellten Risiko der Nichtzulassung, das die Verlage scheuen. Auch die Kultusministerien und Schulämter müssen Kosten kalkulieren. Daher

⁴⁹ Beispielhaft zu nennen sind die Lesebuchreihe „Deutsch – Literatur-Texte-Medien“ als eigene Reihe und die Sonderausgabe von „Treffpunkte“ für die neuen Bundesländer.

werden Schulbuch-Neuanschaffungen häufig vermieden und Neuauflagen zur Ergänzung bevorzugt. Das Schulbuch ist also nicht nur als Bildungsmedium, sondern zusätzlich als Ware und Kostenfaktor im Bildungssystem anzusehen. Damit dieser möglichst gering ausfällt, werden lange Verwendungszeiten von Schulbüchern in den Schulen angestrebt. Dies geht zu Lasten der Aktualität.

4.1.2 Funktionen des Schulbuchs

Schulbücher übernehmen verschiedene Funktionen in Bezug auf den Unterricht. Sie unterstützen vor allem das Lernen und das Lehren in den Schulen. Schon vor dreißig Jahren wurden ihre Aufgaben kurz und präzise zusammengefasst: „Das Lehren ergiebiger, das Lernen leichter zu machen, darum wird es beim Schulbuch gehen.“⁵⁰ In der folgenden Aufstellung von Wiater (2003, S. 13) werden die Funktionen dargestellt, die Schulbücher übernehmen:

- 1) die Normierung der Lerninhalte im Sinne der staatlichen Verfassung;
- 2) die Gewährleistung der Konformität des schulischen Lernens mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen;
- 3) die Sicherung eines lehrplanbezogenen Basiswissens im jeweiligen Bundesland;
- 4) die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen;
- 5) die Unterstützung bildungspolitischer Ziele im jeweiligen Bundesland;
- 6) die Abgrenzung dessen, was zur Kultur in der Gesellschaft zählt;
- 7) die Bildung der Schülerinnen und Schüler durch exemplarische Lerninhalte;
- 8) die Repräsentation, Strukturierung und Steuerung von Schulwissen in Form eines systematischen Überblicks dessen, was zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten soll;
- 9) die Unterstützung und Entlastung schulischer Lernprozesse;
- 10) die Nutzung als Mittler und Mittel, als Lernhilfe, Arbeitsmittel, Werkzeug und Gegenstand des Lernens.

Hinzu kommt die Funktion der vor- und nachbereitenden Zusammenstellung der Unterrichtsthemen, wie Christians (1979, S. 139) erläutert. So können sich Schüler einen Überblick über die kommenden und die absolvierten Lerninhalte verschaffen. Ebenso hat das Schulbuch bei der Vertiefung und der Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Klausuren eine bedeutende Position inne. Als verlässliche Stoffzusammenstellung ist es eine wichtige Ergänzung zu den weiteren Unterrichtsmaterialien. Dabei gibt es in

⁵⁰ Institut für Bildungsmedien e.V. (Hrsg.)(1977²): Kleine Schulbuchschule, S. 56.

den Fächern und auf der Lehrer- sowie Schulebene stark variierende und unterschiedliche Gebrauchsmuster und Einsatzhäufigkeiten. Im Fremdsprachen- und im Geschichtsunterricht oder in den naturwissenschaftlichen Fächern werden Schulbücher häufig verwendet. Dort bilden sie das zentrale oder ausschließlich eingesetzte Unterrichtsmedium. Dagegen ist die Verwendung im Kunst-, Musik- und Deutschunterricht weniger stark ausgeprägt, wie Wiater (ebd., S. 14) darlegt.

Eine von verschiedenen Didaktikern vertretene Forderung ist, dass Schulbücher von der verantwortlichen Lehrkraft immer als Unterstützung genutzt werden sollten. Nicht wünschenswert ist dagegen eine Fixierung des Unterrichts auf das Schulbuch, in dem die unterrichtenden Lehrkräfte ihre Lehr- und Entscheidungsverantwortung an das Unterrichtsmedium abgeben. Nach Stein (1979g, S. 30) ist das Schulbuch trotz seiner zentralen Position und Mittlerfunktion allenfalls Hilfe, jedoch nie Ersatz für die didaktische Planung von Unterricht und Erziehung. In der Realität ist das Schulbuch allerdings häufig die „heimliche Richtlinie“, an der sich die Lehrkräfte orientieren, wie Stein (ebd., S. 35) darlegt. Insbesondere in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften wird die Unterrichtsgestaltung von Lehrbüchern gelenkt, die somit den Unterricht und seine Inhalte bestimmen. Für den Deutschunterricht gilt dies allerdings weniger.

Ihr Einfluss erscheint höher als derjenige der Rahmenrichtlinien. Dies liegt vor allem an dem Wunsch der Lehrkräfte, sich an der von erfahrenen Pädagogen konzipierten „Institution Schulbuch“ zu orientieren. Dabei sollten Schulbücher eigentlich die allgemein gehaltenen Richtlinien des Rahmenplans eher konkretisieren als diese ersetzen. Anscheinend weichen sie jedoch zum Teil von den offiziellen Rahmenplänen ab. Als Grund dafür ist ein tradierter Kanon bestimmter Inhalte oder Texte zu vermuten, der sich über einen längeren Zeitraum herausgebildet hat. Er wird aus älteren Auflagen immer wieder in die Überarbeitungen und Neuausgaben übertragen. Das spart den unter Kosten- und Zeitdruck stehenden Herausgebern und Verlagen Zeit und vor allem Aufwand, der für die Neuerstellung von Inhalten betrieben werden müsste. Prinzipiell sollten Schulbücher jedoch häufig, zumindest in Abständen weniger Jahre, überarbeitet werden, da neue fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemein-pädagogische Erkenntnisse und das fortlaufende Zeitgeschehen einzuarbeiten sind. Dies ist mit dem geschilderten hohen Arbeits- und Kostenaufwand verbunden. Ähnlich verhält es sich mit neuen Abbildungen, die aufwändig erstellt werden müssten oder für die größere Lizenzgebühren aufgewendet werden müssten. Einfacher und kostengünstiger ist es, sie

aus älteren oder anderen Schulbüchern zu übernehmen, wie Silbermann / Krüger (1971, S. 13f) erläutern.

Schulbücher sind daher zumeist nicht auf dem in den ministeriellen Rahmenplänen geforderten Aktualitätsstand, sondern stärker von traditionellen Texten und Inhalten geprägt. Im Rahmen einer vom damaligen Bundesbildungsminister in Auftrag gegebenen Studie wurde dies am Beispiel der Schulbuchinhalte „Forschung und Technik“ festgestellt. Sie erschienen veraltet und uninteressant, wie Silbermann / Krüger (ebd.) ausführen. Es stellt sich nun aber die Frage, wie dies der Fall sein kann, wenn eine Zulassung seitens der Kultusministerien zwingend erforderlich ist. Die zuständigen Prüfungsgremien müssten doch eingreifen und solche Inhalte bemängeln können.

Warum dies nicht geschieht, ist nicht ganz aufzuklären. Ein Grund können undeutliche Grenzbereiche zwischen aktuellen und interessanten bzw. veralteten und uninteressanten Inhalten sein. In Einzelfällen ist schwer zu entscheiden, wann ein Inhalt als veraltet zu werten ist. Diese Entscheidung zu treffen, ist nicht leicht und kann aus den möglichen unterschiedlichen Betrachtungswinkeln je nach Situation auch nicht immer eindeutig ausfallen. Trotzdem sollte im Interesse der Lernenden seitens der Herausgeber und Prüfungskommissionen darauf geachtet werden, dass die Inhalte auf einem annähernd aktuellen Stand sind. Ein zweiter Erklärungsansatz ist, dass der Zeitaufwand der Bucherstellung immer mitberücksichtigt und eingerechnet werden muss. So können fünf bis zehn Jahre von der ersten Konzeption eines neuen Lehrbuchs bis zum Einsatz in den Schulen vergehen. Daher hinken Schulbücher zwangsläufig immer der Aktualität hinterher. Eine weitere Deutungsmöglichkeit wäre, dass auch die Prüfer nicht immer auf dem aktuellen Stand wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen sein können. Wissenschaftliche, gesellschaftliche und politische Veränderungen können schnell erfolgen; aufgrund der genannten Gründe für Verzögerungen benötigen diese nach Wiedner (1976b, S. 79) jedoch zwangsläufig mehrere Jahre, bis sie mittels der Schulbücher bei den Schülern ankommen. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die Verwendungsdauer von Schulbüchern bei bis zu zehn Jahren liegt. Sie werden in der Regel nur nach Lehrplanänderungen oder bei schweren Beschädigungen ausgetauscht. Gerade deshalb ist bei der Schulbuchkonzeption und -zulassung darauf zu achten, dass die Inhalte auf dem aktuellen Stand sind.

Ein weiterer zu beachtender Aspekt sind die Verlagsfusionen und -übernahmen, die zu einem Oligopol auf dem Schulbuchmarkt geführt haben. Verblieben sind wenige große

Verlagshäuser. Zwei sind der Westermannverlag und die Cornelsen-Verlagsgruppe, die einen Großteil des Schulbuchmarktes unter sich aufteilen. Durch Synergieeffekte wäre zu erwarten, dass Innovationen schneller in den Schulbüchern umgesetzt werden. Andererseits könnte sich der nachlassende Konkurrenzdruck hemmend auf Innovationen in Schulbüchern auswirken. Nach der allgemeinen Darstellung des Schulbuchs wird nun der Gegenstand der vorliegenden Arbeit - das Lesebuch für den Deutschunterricht - erläuternd dargestellt.

4.2 Charakteristika und Funktionen des Lesebuchs für den Deutschunterricht

Das Lesebuch hat eine Reihe von Eigenschaften und Merkmalen, die es von den anderen Schul- und Lehrbüchern unterscheiden. Diese Sonderstellung beruht auf dem nicht nur wissensvermittelnden, sondern auch die Lesemotivation fördernden und über die Fachgrenzen hinausgehenden Inhalt, wie Becker-Mrotzek (2000, S. 698f) feststellt.

Es enthält unterschiedlich lange Texte verschiedener Autoren und unterschiedlicher Gattungen bzw. Textsorten. Neben den „klassischen“ literarischen Texten sind Sachtexte, Bild- und Fotomaterial, Comics und Cartoons enthalten. Sie sind in der Regel nach thematischen Gesichtspunkten in Kapitel gegliedert. Neben dem eigentlichen Textkorpus sind weitere Bestandteile enthalten. Dazu zählen eine Übersicht zu Autor, Verlag, Auflage und Druckdatum bzw. –Ort, das Inhaltsverzeichnis, Aufgaben und ergänzende Hinweise, das Quellen- und Autorenverzeichnis und eine Übersicht der verwendeten Bildmaterialien. In einigen Lesebüchern sind zusätzlich Darstellungen zur Gattungszugehörigkeit der verwendeten Texte und ein Glossar oder ausführliche Erläuterungen zu Fachtermini vorhanden. Diese Inhalte können unter dem Terminus „Addenda“ subsummiert werden. In der Regel werden Lesebücher als Reihen herausgegeben, wobei für jede Klassenstufe ein Lesebuchband vorgesehen ist. Zum Teil werden allerdings auch zwei Klassenstufen zusammengefasst. Die Einzelbände bauen unterschiedlich stark aufeinander auf und die in den jeweiligen Bänden angesprochenen Themen sind nach didaktischen, methodischen und pädagogischen Maßstäben ausgewählt. Die historische Entwicklung des Lesebuchs und die verschiedenen aktuell verbreiteten Lesebuchtypen werden im Anschluss an diesen Abschnitt dargestellt.

In Folge des „PISA-Schocks“ werden zwar der Übung des Informations entnehmenden Lesens größere Anteile im Deutschunterricht eingeräumt. Eine wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts und der Lesebücher bleibt jedoch die Vermittlung von literarischem Wissen und von Kompetenzen im Umgang mit Literatur.

Hinzu tritt unter anderem die Schulung grammatikalischer, orthografischer, rhetorischer und kommunikativer Fähigkeiten. Der Deutsch- bzw. Literaturunterricht sollte daher nicht einseitig darauf beschränkt werden, Kompetenzen zur Informationsentnahme aus Texten zu vermitteln. Dies schließt das kritische Lesen mit ein, also die Fähigkeit, einen Text im zugehörigen Gesamtkontext zu sehen und seinen Inhalt zu hinterfragen.

Der Deutschunterricht und damit verbunden das Lesebuch dient auch der Lesesozialisation. Neben der Informationsentnahme sollten der Nutzen und der individuelle Gewinn, den das hedonistische Lesen dem Leser bringt, in der Schule vermittelt werden. Die wesentliche Aufgabe von Lesebüchern besteht in der Einführung in die Literaturrezeption und in die Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Dafür sind der kompetente Umgang mit Literatur und die Einordnung eines Textes in ein literarisches Gefüge zu üben.

Es ist vom zweiten wichtigen Unterrichtswerk für den Deutschunterricht, dem Sprachbuch, zu trennen. Schon die Bezeichnung der beiden Buchtypen gibt das jeweilige Einsatzgebiet vor. Das Lesebuch ist das Unterrichtswerk für den Literaturunterricht, während das Sprachbuch in den sprachwissenschaftlichen Abschnitten des Deutschunterrichts eingesetzt werden soll. Die Inhalte beider Schulbuchtypen unterscheiden sich deutlich. In Sprachbüchern wird häufig nicht auf der Textebene, sondern auf der Wort- oder Satzebene gearbeitet. Sie enthalten auch Texte, allerdings ist dort nicht die interpretatorische Textanalyse primäres Ziel. Die im Sprachbuch verwendeten Texte sollen vor allem im Hinblick auf ihre Textstruktur oder spezielle grammatikalische Besonderheiten hin untersucht werden. Diese Ebene wird in Lesebüchern in der Regel nicht angesprochen. Eine Besonderheit bilden die Lese- und Arbeitsbücher, die beide Bereiche des Deutschunterrichts ansprechen. Sie zählen allerdings auch nicht zu den Lesebüchern im eigentlichen Sinne, sondern sind eine Mischform, die in den 1970er-Jahren entwickelt wurde.

Typischerweise sind in Lesebüchern Texte mit fachfremden oder allgemeinen Bildungsinhalten nachzuweisen. Dies basiert einerseits auf der aktuell geforderten Vermittlung von Kompetenzen des Informationen entnehmenden Lesens, das im Deutschunterricht geschult werden soll. Es ist anhand von Sachtexten am einfachsten zu trainieren. Andererseits sind fachfremde Inhalte auf die Tatsache zurückzuführen, dass die aktuellen Lesebücher aus Vorformen entwickelt wurden, die für einen allgemein bildenden Unterricht konzipiert waren. Die Ausdifferenzierung in Einzelfächer wurde erst im 20. Jahrhundert vollzogen und dauert bis heute an. Eventuell sind die

fachfremden Texte Relikte, die inzwischen für die im Vorfeld beschriebenen Aufgaben des Deutschunterrichts genutzt werden. Aktuelle Lesebücher vermitteln somit neben Lesefähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit Texten zusätzlich Allgemeinwissen und Fachkenntnisse für andere Schulfächer. Häufig sind Lesebuchkapitel zu finden, die den Schülern Themen nicht nur durch literarische Texte näher bringen, sondern auch durch den Einsatz von Sachtexten und Reportagen. So wird in „LESart 6“ ein Text zur Entwicklungsgeschichte des Hundes („Der Wolf – Stammvater des Hundes“, S. 79) eingesetzt.

Hinzu kommt eine weitere Besonderheit, die nur für das Lesebuch im Deutschunterricht gilt: Neben der Vermittlung von Fachkenntnissen soll mit Hilfe der enthaltenen Texte die Lesemotivation gesteigert oder stabilisiert werden. Es dient somit auch der Lesesozialisation bzw. der literarischen Sozialisation. Insbesondere die Ausschnitte aus (KJL-)Romanen werden mit dem Ziel eingesetzt, die Schüler zum Weiterlesen zu animieren.

Aufgrund dieser didaktischen Komponente unterscheiden sich Lesebücher einerseits von anderen Schulbüchern, andererseits von literarischen Sammelbänden. Neben der Vermittlung von Kenntnissen in Bezug auf die wichtigsten literarischen Gattungen und Textsorten werden in einigen Lesebüchern auch literarische Epochen dargestellt, wie die Romantik in „Seitenwechsel 9“ (S. 101 – 124). Hinzu kommen über die deutsche Literatur hinausgehende Exkurse, so zum Beispiel in „Seitenwechsel 8“. Dort wird den Schülern die spanische Literatur näher gebracht.

Ein Problem, vor dem jeder Lesebuchautor steht, ist die Zusammenstellung des Textkorpus. Als Fundus dient prinzipiell die gesamte vorhandene Weltliteratur. Das erste Selektionskriterium ist, dass sich die ausgewählten Texte am Lehr- oder Rahmenplan sowie den Interessen der Schüler orientieren müssen. Hinzu kommen weitere Faktoren, wie der gerade gültige Literaturkanon, der in der Gesellschaft vorherrschende Zeitgeist und der Textkanon vergleichbarer Lesebücher oder voriger Ausgaben. Sie alle beeinflussen die Literatúrauswahl. Roeder (1961, S. 8) hat in diesem Zusammenhang vier zentrale Fragen für die Lesebuchanalyse aufgestellt:

- 1) Welche Dichter und welche Dichtungen sind den Schülern in den vergangenen zweihundert Jahren durch das Lesebuch vermittelt worden?
- 2) Welchen Anteil hatte die jeweils zeitgenössische Literatur?
- 3) Wann hat sich ein verbindlicher Kanon von Dichtungen herausgebildet?
- 4) In welchem Verhältnis stehen Realstoffe und Dichtungen zueinander?

Um den Aufbau und die Inhalte heutiger Lesebücher zu erklären, ist es hilfreich, die geschichtliche Entwicklung der Lesebücher genauer zu untersuchen. Sie wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4.3 Historische Entwicklung des Lesebuchs

Die Entwicklung des Lesebuchs beginnt im frühen 17. Jahrhundert zusammen mit den ersten deutschen Schulen. Nachdem die deutsche Sprache in Wort und Schrift an Schulen gelehrt wurde, stellte sich zwangsläufig der Bedarf nach Büchern ein, die sich mit der Vermittlung des Deutschen beschäftigten. Vorher war die Unterrichtssprache fast ausschließlich Latein. Laut Helmers (1970, S. 13) wird erstmals in der Weimarer Schulordnung von 1619 ein Lesebuch („Leßbüchlein“) erwähnt. Die in der Folge im gesamten deutschsprachigen Raum auftretenden Lesebücher dienten als unterstützendes didaktisches Werkzeug in den deutschsprachigen Schreib- und Leseschulen. Frühe Lesebücher waren den Leselernbüchern der Lateinschulen ähnlich strukturiert und hatten einen kanonischen Textsammlungscharakter. Verwendete Texte waren Psalmen und Gebete. Weltliche Texte wurden in diesen frühen Lehrwerken nicht eingesetzt. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts kann daher noch nicht von Lesebüchern im heutigen Sinn gesprochen werden. Auch nach 1800 glichen Lesebücher eher Textsammlungen. Sie enthielten hauptsächlich Anekdoten, für die Jugend konzipierte Moralschriften und erklärende Sachtexte. Unterhaltende Texte wurden nicht verwendet. Konservative Pädagogen und Schulverwaltungsbeamte standen ihnen kritisch gegenüber, wie Roeder (1961, S. 21) ausführt. Diese hoben den Übungs- und Wissensvermittlungscharakter von Leselehrbüchern hervor. Eine erste thematische Gliederung, wie sie in aktuellen Lesebüchern verbreitet ist, nimmt Lenert 1795 für seine „Auszüge aus den besten Dichtern Deutschlands“ vor. Bis dahin waren Autoren, Gattungen oder die chronologische Abfolge der Entstehung die vorherrschenden Ordnungsmerkmale, wie Roeder (ebd., S. 41) belegt. Rambach führte 1800 in seinem Schullesebuch „Odeum“ (1800) eine Einteilung der Inhalte nach Altersstufen durch. Diese heute übliche Vorgehensweise wurde bis dahin nicht praktiziert.

Mit der zunehmenden Differenzierung und Weiterentwicklung des Schulwesens ergaben sich neue Anforderungen an Lesebücher. Differenzierte Schulformen zogen andere Aufgaben für die Lehrwerke nach sich. In der Folge wurden verschiedene Typen von Lesebüchern entwickelt. Für die im Anschluss dargestellten wichtigsten historischen Tendenzen erscheint eine zeitliche Abgrenzung trotz einer grob

erkennbaren Folge nur schwer möglich. Die Ursache dafür sind parallele Entwicklungen mit unterschiedlichen Zielen sowie geschichtliche Überschneidungen. Hinzu kommt, dass Merkmale der Lesebuchtypen in einigen Lesebüchern vermischt auftreten. Verstärkt wurde dieser Diversifikationsprozess durch die Kleinstaaterei im deutschsprachigen Raum. Sie erschwerte eine über die jeweiligen Landesgrenzen hinaus wirkende Entwicklung von Lesebüchern. Es ergaben sich in den einzelnen Kleinstaaten unterschiedliche Bildungsziele und –niveaus. Trotz dieser Problemstellung lassen sich nach Helmers (1970, S. 21) sechs grundlegende Lesebuchtypen unterscheiden:

Das Leselern- und Leselehrbuch:

Durch die sich immer weiter ausbreitende Schulform der Volksschule, die Kindern aus der bürgerlichen Schicht eine weiterreichende Bildung als zuvor vermittelte, wurden neue Schulbücher in deutscher Sprache benötigt. Sie mussten den Anforderungen der zwischen den Elementarschulen und den Gymnasien angesiedelten Schulform entsprechen. Daher eigneten sich die früher verwendeten religiösen lateinischen Texte nicht mehr. In der Volksschule stand die Vermittlung grundlegender Buchstaben- und Sprachkenntnisse im Vordergrund. Dafür wurden Lehrbücher benötigt, die mit sehr einfachen Lesetexten sowie Übungen zur Wortkenntnis arbeiteten. Beispiele sind die Lehrbücher „Neues und also eingerichtetes Abc- und Lesebüchlein“ von Bruno (1650) und „Lese- und Sprachbuch für mittlere und gehobene Elementarschulen“ von Diesterweg (1826). In dem Leselernwerk von Bruno ist die Vermittlung elementarer Lesefähigkeiten als zentrales Ziel zu bestimmen: Zuerst wird das Lesen von Buchstaben, danach von Silben, darauf folgend von sinnlosen Lautgebilden und abschließend das Lesen geschlossener Texte gelehrt. Diesterwegs Lese- und Sprachbuch setzte zu einem späteren Zeitpunkt des Lese-Lern-Prozesses an. Es war für mittlere und gehobene Elementarschulen konzipiert. Zusätzlich brachte Diesterweg Übungen zur Grammatik und Rechtschreibung ein, bevor abschließend größere Texte eingeführt wurden. Dieser Aufbau hatte zwei Gründe: Es war kostengünstiger, die Grammatikanteile in ein Lesebuch zu integrieren, als dafür ein zweites separates Buch herauszugeben. Des Weiteren war Hauptaufgabe des Buchs das (Ein-) Üben des Lesens. Dafür wurden grundlegende grammatikalische Fähigkeiten benötigt.

Die Chrestomathie:

Parallel zu der unter 1) erläuterten Richtung wurden vor allem im 17. und 18. Jahrhundert Lesebücher konzipiert, die Schülern die Gestaltung von Sprache in Wort und Schrift näher bringen sollten. In der Tradition der antiken Rhetorik sollten weniger die Grundlagen von Wort und Schrift als vielmehr die künstlerische Verwendung und der Umgang mit der Sprache geschult werden. Dabei ging es nicht um das innovative und kreative Schöpfen neuer Texte, sondern um Imitation des Vorhandenen. Da weltliche und deutschsprachige Texte den Kanon der antiken Autoren und religiösen Texte in lateinischer Sprache an den Gymnasien ersetzen, wurden verschiedene Versuche unternommen, einen neuen Textkanon einzuführen. Dabei verwendeten die Autoren unterschiedliche Ansätze und Gattungen: Vetterleins Chrestomathie (1796) beinhaltet lyrische Formen, Bone (1840) gibt dagegen epischen Texten wie Anekdoten, Fabeln, Märchen, Sagen und Legenden den Vorzug. Während der Zeit der Aufklärung schwindet in den höheren Schulen der rhetorische Lehransatz als Lesebuchinhalt. An seine Stelle tritt die Unterweisung in den Grundlagen und Regeln der Poetik. Dazu wird die Textauswahl verstärkt nach didaktischen Aspekten getroffen. Besonders Fabeln werden verwendet, so beispielsweise in dem „Lesebuch für höhere Schulen“ (1762) von Denis. Dieser Lesebuchtypus erreicht zwischen 1760 und 1840 in den höheren Schulen eine weite Verbreitung. So wurde in dem Lesebuch von Rambach (1800) wieder ein stärkerer Fokus auf die äußere Form von Dichtung gelegt. Der Inhalt, in der von der Aufklärung geprägten Zeit stärker beachtet, rückte wieder in den Hintergrund der Rezitation von Dichtung. Dazu wurden auch Texte verwendet, die zwar mustergültig für ihre Gattung, jedoch für die Schule inhaltlich wenig geeignet waren.

Das Sachlesebuch:

Aufgrund der Aufnahme von weiteren Fächern in das Schulsystem während des 18. Jahrhunderts entstand eine weitere Form des Lesebuchs: Das Sachlesebuch. Roeder (ebd., S. 16f) nennt diese Gruppe von Lesebüchern enzyklopedische Lesebücher, Helmers (1970, S. 130) wählt den Terminus „Sachbuch“. Aus der Kombination beider Vorschläge ergibt sich die am ehesten passende Bezeichnung „Sachlesebuch“. Sie spiegelt die Verknüpfung von Sach- und Lesebuch wieder. Die Bezeichnung Enzyklopädie tritt in den Hintergrund, was mit der Grundidee des Lesebuchs als Buch zur Lese-Übung zu begründen ist. Es ist primär nicht als Enzyklopädie, sondern als Lehr- und Lernbuch auch von sachbezogenen Texten gedacht. Ein früher Vorläufer ist Comenius' „Orbis sensualium Pictus“ (1658). Trotz der Abc-Tabelle am Anfang des

Buches diente es neben dem Lesenlernen der Vermittlung von verschiedenen Lebens- und Naturbereichen. Die Sachlesebücher verstärkten die Tendenz hin zu säkularen Lerninhalten und Texten in deutscher Sprache. Auch das Elementarlesebuch von Basedow (1774) kann als Lesebuch dieser Art angesehen werden.

Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde dieser Lesebuchtypus sehr häufig im Deutschunterricht verwendet. Weite Verbreitung fanden Sulzers „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens“ (1768). Dieses Lesebuch war in sechs Themenkreise gegliedert und enthielt im Gegensatz zur Chrestomatie hauptsächlich Prosatexte. In mehreren erweiterten Auflagen sollte den Schülern ein Überblick über ihre Umwelt gegeben werden. An dieser Stelle lässt sich erkennen, dass zwischen Sachlesebuch und dem im folgenden Unterpunkt 4) vorgestellten Morallesebuch Überschneidungen existieren. Insbesondere Sulzers Lesebuch zeigt Züge beider Einteilungsgruppen. So griff der Autor auf griechische Fabeln und Anekdoten zurück. Beide Gattungen sind zwar in anderen Schullesebüchern auch anzutreffen, für das aufgeklärte Morallesebuch sind sie jedoch charakteristisch. Wie Roeder (ebd., S. 48) darstellt, war der hinter diesem Lehrbuch stehende Gedanke, dass das „Schöne“ nicht vom „Guten“ zu trennen sei. Dies ist eine weitere Übereinstimmung mit dem Morallesebuch. Die Zielsetzung dieser Lesebücher war, dass Moral, Vernunft, Geschmack und künstlerisches Verständnis der Schüler geformt würden. Diese Tendenz setzte sich in den Lesebüchern für höhere Schulen fort. Dort wurden ästhetische Texte und Abhandlungen verwendet um humanistische Ideale zu vermitteln. In Lesebüchern für Elementarschulen dagegen wurde allerdings bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts das Lesen anhand biblischer und moralischer Beispielgeschichten sowie Fabeln eingeübt. Diese vermittelten zunächst religiöse und moralische Werte, später kamen säkularisiert-aufgeklärte Texte verschiedener Gattungen hinzu.

Wilhelmsens „Der deutsche Kinderfreund“ (1801) zählt ebenfalls zu diesen Lesebüchern. Die genannten Lehrwerke von Sulzer und Wilhelmsen enthalten schon erste Ansätze einer Morallehre, beinhalten jedoch einen wesentlich größeren Teil von Sachtexten. In Wilmsens „Kinderfreund“ ist allerdings eine starke Pädagogisierung durchgeführt worden, so dass die Sachinhalte durch Erziehungsziele überlagert werden⁵¹. Diese anfangs sehr progressive Form des Lesebuchs wurde ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in eine eher konservative Schulbuchform umgewandelt. Sie stand der Spezialisierung und Aufgliederung des Unterrichts in Einfächer entgegen

⁵¹ Vgl. hierzu Helmers (1970, S. 104f) und Ehlers (2003a), S. 5.

und enthielt moralisierend dargestellte allgemeine Inhalte. Mit dem sich ausbreitenden Fachunterricht in allen Schulformen seit Beginn des 20. Jahrhunderts schwand der Einfluss dieser Lesebuchform endgültig. Allerdings wurde aus diesem Schulbuchtypus noch im 19. Jahrhundert eine weitere eigenständige Lesebuchform entwickelt, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

Das Lesebuch als Morallehre:

Mit der Säkularisierung seit der Epoche der Aufklärung ging ein Ersetzungsprozess im Bereich der Morallehre einher, der sich tendenziell weg von einer christlich-religiös angelegten hin zu einer bürgerlich-weltlichen Moral bewegte. Damit verbunden wurden am Anfang des 18. Jahrhunderts Vorläufer des heutigen Lesebuchs in deutscher Sprache erstellt. Die so genannten „Acerrae philologicae“ (philologische Schatzkästlein) beinhalteten aufgeklärt-christliche Texte über Merkwürdigkeiten und Wendungen des Lebens. Hinzu kamen Dichtungen damals aktueller Autoren. In diesem Zusammenhang wurde von einigen Pädagogen Kritik an antiken Lesestoffen geäußert, die als heidnisch und unmoralisch angesehen wurden. Sie forderten, sich auf aufgeklärt-christliche Lektüre zu beschränken, wenn Lesestoffe für Schulbücher dieser Art auszuwählen seien. So wurde beispielsweise in der „Züricher Acerra“ (1708) verfahren, wie Roeder (1961, S. 17) erläutert.

Im weiteren Verlauf entstanden seit den 1770er-Jahren thematisch passende Morallehrbücher. Dieser Lesebuchtypus vermittelte anhand ausgewählter Texte klare Regeln für rationales moralisches Verhalten. Dafür wurden zumeist Beispielgeschichten verwendet, teils sogar neu geschrieben. Besonders die schon in früheren Lesebüchern etablierten Fabeln, aber auch Idyllen und Satiren, Lehrgedichte, Anekdoten und Abhandlungen dominierten nun. Bekannte Beispiele für diesen Lesebuchtypus sind „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ von Basedow (1770), „Abc-Buch“ von Weise (1772) und „Der Kinderfreund“ von Rochow (1776/1779). In späteren Morallesebüchern zeigt sich die Tendenz zu einer immer stärker werdenden „Moralisierung“. Parallel dazu wurde vor den negativen Folgen von „Lesewut“ sowie verführerischen Romanen und Schauspielen insbesondere des „Sturm und Drang“ gewarnt⁵². Die Werke von Goethe, Schiller und Klinger wurden als gefährlich und verführerisch eingestuft, insbesondere für die Jugend. Verwendet sollten nur Texte werden, die ein gemäßigtes und didaktisiertes Ideal aufzeigten.

⁵² Einen Höhepunkt erreichte diese Auseinandersetzung nach Veröffentlichung der Briefromans „Die Leiden des jungen Werther“ von J. W. Goethe, dessen Verbot nach einer Reihe von Suiziden, die als Folge der Rezeption dieses Buches mit seinem tragischen Ende angesehen wurden, gefordert wurde.

Demgegenüber forderten von der Aufklärung geprägte Autoren wie Sulzer in seinen „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens“ besonders für die höheren Schulen eine verstärkte Verwendung der Werke Lessings, Schillers und Goethes. Wie Roeder (ebd., S.82) darstellt, wurde die Vereinigung der Antike mit dem aufgeklärt-christlichen Geist als dichterischer Höhepunkt angesehen. Die von dieser Strömung vorgeschlagenen Autoren wurden jedoch aufgrund der oben geschilderten Widerstände erst nach 1830 häufiger in den Lesebüchern verwendet.

Parallel dazu kritisierten die „Philantropisten“⁵³, dass die damals verbreiteten Lesebücher die Schüler mit ihrem Anspruch überforderten. Ihrer Meinung nach sollte nicht die „hohe, erbauliche“, sondern vor allem volkstümliche Dichtung verwendet werden. Sie wäre für das Kind aus einfachem Hause besser verständlich (vgl. Roeder, 1961, S. 56). Besonders simple Beispielgeschichten böten sich für den Schulgebrauch an. Die abgedruckten Geschichten, insbesondere die von Schmid, entfernten sich jedoch immer stärker von der Realität und wurden zu einer kitschig „moralische[n] Schwarzweißmalerei klerikalen Zuschnitts“, wie Helmers (ebd., S. 162) ausführt. Diese Art von Beispielgeschichten allerdings blieb in vielen Lesebüchern bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein ein fester Bestandteil.

Das gesinnungsbildende Lesebuch:

Aufgrund der schon in der Aufklärung einsetzenden Kritik an den verwendeten Beispielgeschichten, die häufig den wünschenswerten Tiefgang vermissen ließen, wurde in der Epoche der Romantik ein neuer Typus von Lesebüchern konzipiert. Anstelle der sich bezüglich der pointierten Kernaussage rasch abnutzenden Beispielgeschichten wurden Fabeln als poetische Gattung eingesetzt. Diese fanden sich zwar schon in geringem Maße in den Morallesebüchern, traten dort aber gegenüber den einfachen Beispielgeschichten deutlich in den Hintergrund. Daneben wurden nun weltliche Texte präferiert. Zumeist waren es romantisch geprägte Dichtungen. Beispielhaft ist für diesen Typus Wackernagels „Deutsches Lesebuch“ (1843) zu nennen. Mit diesem Lesebuchtypus wird nicht die Tradition der Chrestomatien fortgesetzt. Das verfolgte Ziel ist weniger die Ausbildung poetischer Kenntnisse als vielmehr die Vermittlung einer bestimmten volkstümlichen Gesinnung. Diese bildete den Grundtenor der eingesetzten Texte. Besonders in der Biedermeierzeit nach 1840 ersetzten volkstümliche Texte in einigen Lesebüchern die aufgeklärt-humanistischen Inhalte oder die literarisch-

⁵³ Beispielhaft zu nennen sind die Herausgeber der „Dessauer Pädagogischen Unterhandlungen“ (1778, Dessauisches Erziehungs-Institut).

anspruchsvollen Texte aus der Klassik. Hinzu kamen in verstärktem Umfang Darstellungen ländlicher Idyllen, wie „Luise“ von Voss (1795). Diese Inhalte hielten sich ebenso wie die Beispielgeschichten trotz andauernder Kritik an ihrem kaum gegebenen Bezug zum realen Lebensumfeld der Schüler bis ins 20. Jahrhundert hinein. Erst nach der in den 1960er-Jahren einsetzenden Lesebuchdiskussion verschwanden sie aus den Büchern.

Hinzu kamen in diesen Lesebüchern Texte, die die klassische Herrschaftsordnung stützen sollten. Sie stellten die Verantwortung und Volksverbundenheit der Landesfürsten dar. Dies war eine Reaktion auf das kritische Gedankengut, das während der Vormärz-Zeit verbreitet wurde. Herrschaftskritik fand keinen Eingang in die Lesebücher der Biedermeierzeit. Nationalstolz und Darstellungen von Volkshelden oder historischer Schlachten nahmen dagegen in Lesebüchern dieser Art einen vergleichsweise großen Raum ein, wie Roeder (ebd., S. 103f) darstellt. Mit Hilfe dieser Texte sollte ein Einheits- und Nationalgefühl sowie die Fürstentreue seitens der Schüler angelegt werden.

Genau darin lag jedoch auch ein großes Risiko, dem diese Art des Lesebuchs ausgesetzt war: Die Gefahr der Ideologisierung und der Umwandlung eines Lehrmediums in ein Propagandawerkzeug. Im Falle des Gesinnungslesebuchs vollzog sich dieser Wandel zwischen 1840 und 1914. Eine von nationalen und romantischen Idealen geprägte Tendenz nahm im weiteren Verlauf starken Einfluss auf die Lesebuchproduktion. War dieser Buchtypus zunächst eine von bürgerlichen Normen geprägte Textsammlung, trat ab 1870 immer stärker der nationale Gedanke in den Vordergrund. Die romantischen Inhalte wurden nochmals verstärkt in Richtung einer Helden- und Idyllendarstellung verändert. Daneben wurden vermehrt aggressiv-nationale Texte aufgenommen. Dies waren vor allem Gedichte wie Kaufmanns „Der Thränenstein“ (1852), das mit Kriegsdrohungen gegen das benachbarte Frankreich versehen ist. Es findet sich im „Lesebuch für Sexta und Quinta“ (3. Auflage, 1867) von Remacly. Nach Roeder (ebd., S. 122f) versuchten einige Lesebuchautoren dieser Zeit ferner, die Texte von Goethe, Lessing und Schiller in einen nationalpatriotischen Zusammenhang zu stellen.

Für das 19. Jahrhundert bleibt insgesamt festzuhalten, dass das Lesen einer breiteren Schülerschaft näher gebracht wurde. Dies gelang durch verbesserte und in größerer Zahl vorliegende Lesebücher. Sie wurden auch von Schülern aus dem Bürgertum gelesen und brachten ihnen die hinter den verwendeten Texten stehenden Gedanken näher. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Texte erstens einer Vorauswahl seitens

der Autoren und Herausgeber und zweitens staatlicher Kontrolle unterworfen waren. Besonders nach 1850 trat, wie Roeder (ebd., S. 116) darstellt, im Zuge der Biedermeierzeit und der zunehmenden Nationalisierung eine Wandlung bei der Stoffauswahl für Lesebücher ein. Wurden Texte vorher zumeist aufgrund des Inhalts oder der äußeren Form verwendet, wurden Lesebücher nun zu Stoffsammlungen umfunktioniert. Didaktische oder pädagogische Hintergründe wurden zunehmend außer Acht gelassen.

Trotz der dargestellten Entwicklung unterschiedlicher Lesebuchtypen sowie der mehrfach massiv auftretenden politischen Veränderungen entwickelt sich in Deutschland ab der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Kanon von Lesebuchtexten, der zum Teil bis heute Bestand hat. Die Fabeln Luthers und Lessings, Kleists Anekdoten und die Kalendergeschichten Hebels sowie die Gedichte von Claudius sind noch heute in Lesebüchern zu finden. Wie zuvor geschildert, wurden die Texte Goethes und Schillers erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts Bestandteil des gymnasialen Lesebuchkanons. Besonders zwischen 1820 und 1850 entwickelten sich verschiedene Strömungen innerhalb der Pädagogik, die sich teils widersprachen. So wurden von Günther (1841) christlich-konservative Werte für das Lesebuch gefordert. Er lehnte Goethe, Lessing sowie Schiller als Autoren für Schullesebücher ab und forderte dagegen eine stärkere Besinnung auf biblische Texte. Parallel dazu interpretierte die aufkommende national-patriotische Bewegung Schillers Werke im Sinne ihrer eigenen Bestrebungen und trug damit zu der starken Verbreitung seiner Dichtungen im 19. Jahrhundert bei⁵⁴.

Parallel dazu erfuhren ab der Romantik auch die Märchen und Sagen eine stärkere Verbreitung in Schullesebüchern. Vor allem die durch die Brüder Grimm gesammelten Volksmärchen und Sagen wurden für die Lesebücher genutzt. Sie haben seitdem einen festen Platz in den Lesebüchern. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf die damaligen Schullesebücher speziell für Mädchen. Sie unterschieden sich inhaltlich deutlich von denen für Jungen, von denen zumeist im Allgemeinen gesprochen wird. Die Inhalte waren zunächst im 18. Jahrhundert auf eine Erziehung zur Häuslichkeit und Familie orientiert, änderten sich später teilweise hin zu humanistischen Bildungsidealen. So fanden im Laufe der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Texte von Schiller, Lessing und Goethe den Weg in die Schullesebücher für Mädchenschulen, wie aus der Darstellung bei Roeder (ebd., S. 90 bis 100) hervorgeht.

⁵⁴ Vgl. dazu die Darstellung bei Roeder (1961, S. 74-76).

Nach der Jahrhundertwende wurden verstärkt nationalstolze und kriegsverherrlichende Darstellungen in die Lesebücher für Knabenschulen aufgenommen. Der Krieg wurde verklärend als Element dargestellt, das die wichtigsten Tugenden zu Tage treten lässt. Vom ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts bis zum Ende des Ersten Weltkrieges verstärkten sich diese deutsch-nationalen Tendenzen und wurden um imperialistische Inhalte ergänzt. Die soziale Frage, aufgrund der Wirtschaftskrise ein drängendes Gesellschaftsproblem, wurde dagegen kaum angesprochen. Sie wurde von den Lesebuchherausgebern entweder vernachlässigt oder nur als Randproblem thematisiert, wie Roeder (ebd., S. 128) darlegt. Die Werke Heines und der Autoren des Naturalismus wurden ignoriert, da sie laut Roeder (ebd., S. 133) „die Modekrankheit des ausgehenden 19. Jahrhunderts vertraten: den Pessimismus“. Ihre Texte passten nicht zu dem hochstilisierten idyllisierten Nationalgefühl, das über Lesebuchtexte an die jugendlichen Leser weitervermittelt werden sollte. Während des Ersten Weltkrieges wurden zusätzlich Kriegsberichte und Kriegsliteratur sowie Darstellungen einer deutschen Überlegenheit gegenüber den Kriegsgegnern abgedruckt. So sollte die Kriegsbegeisterung unter den Schülern weiter hoch gehalten werden. Pädagogische Inhalte wurden zunehmend durch martialische und nationalistische ersetzt.

Eine davon differenziert zu betrachtende Entwicklungsrichtung von Lesebüchern entwickelte sich von ca. 1900 bis 1914. Sie wurde durch die Kunsterzieher vertreten, die sich sowohl gegen klassische und humanistische als auch national-patriotische Bildungsideale wendeten. In die Lesebücher sollten Werke aufgenommen werden, die Naturlyrik enthielten. Das Interesse verschob sich von Lessing und den von der Klassik geprägten Werken Goethes und Schillers hin zu Texten der Romantik, des Sturm und Drang sowie des Naturalismus. Besonders häufig wurden Texte Uhlands, Storms und Eichendorffs verwendet. Nach Meinung von Vertretern dieser pädagogischen Richtung sollte sich auf das einzelne Werk und seine Individualität konzentriert werden. Historischer Hintergrund und Umfeld des Autors sollten vernachlässigt werden. Durch die Verwendung naturalistischer Texte grenzt sich diese Strömung von der vorher genannten national-patriotischen ab, die Werke dieser Literaturepoche ablehnte.

Nach Kriegsende mussten militaristische und nationalistische Inhalte aus den vorhandenen Lesebüchern entfernt werden. Erst nach 1920 wurden die letzten Lehrwerke dieser Art durch Lesebücher ersetzt, die sich inhaltlich an der Zeit von 1900 bis 1910 orientierten. Eine gemäßigt nationale Idee, ländliches Leben und die Naturidylle sollten verbunden werden mit demokratischem Gedankengut und neuen

soziologischen Erkenntnissen. Verwendet wurden Sagen, Märchen und Kalendergeschichten. In den Ausgaben für die höheren Schulen ergänzten die Autoren landeskundliche, nationalgeschichtliche und sprachhistorische Texte sowie literatur- bzw. kunstgeschichtliche Abhandlungen. Mit ihrer Hilfe sollte weiterhin ein idyllisiertes Bild des Lebens in Deutschland vermittelt werden. Auf die vorhandenen sozialen Probleme wurde laut Roeder (ebd., S. 163-166) wie schon vor dem Krieg nicht eingegangen.

Während die pädagogische Strömung der Kunsterzieher zu Beginn des 20. Jahrhunderts das einzelne Werk in den Mittelpunkt stellte, trat nach 1920 der Kontext in den Vordergrund der Beschäftigung mit Texten in Schullesebüchern. Parallel dazu kam es ab dem frühen 20. Jahrhundert zu Kritik am Lesebuch. Sie bezog sich, wie Roeder (ebd., S. 148) ausführt, auf zwei wesentliche Aspekte:

- 1) Die Uneinheitlichkeit der Texte in Lesebüchern. Die Kritik richtete sich gegen die Vermischung realer Inhalte mit fiktionaler Dichtung. Es könne keine Konzentration auf gattungsspezifische Besonderheiten erfolgen, lautete die Hauptkritik. Die Textsorten- und Gattungsmischung in Lesebüchern bietet allerdings auch Vorteile, wie die gattungsübergreifende Betrachtung eines Themenkomplexes und die Darstellung seiner komplexen interdisziplinären Bedeutung.
- 2) Das Lesebuch biete nur „Häppchenkost“. Da in Schullesebüchern keine längeren Ganzschriften aufgenommen werden können, sollte laut der Kritiker aus didaktischen Gründen bei der Thematisierung einer Ganzschrift eher auf den kompletten Text zurückgegriffen werden. Als gute Quelle wurde beispielsweise Reclams Universalbibliothek genannt. Auch dieser Kritikpunkt steht wie der erste bis heute unverändert im Raum und wird immer wieder aufgegriffen.

Epoche, Thema und Autor sollten also, wie Roeder (ebd., S. 167) ausführt, bei der Interpretation wieder verstärkt Beachtung finden. Die Perspektive blieb dabei weiterhin idyllisiert und historisch-national ausgerichtet. Dass sich trotz dieser Kritik nur geringe Änderungen am gesamten Textkorpus der Lesebücher dieser Zeit nachweisen lassen, zeigt die schon um 1900 ausgeprägte Kanonisierung von Lesebuchtexten und –autoren, wie Roeder (ebd., S. 145f) darstellt.

Im Verlauf der 1920er-Jahre wurden allerdings wieder verstärkt nationalstolze und frankreichfeindliche Texte in Lesebüchern verwendet. Ziel dieser Texte war die

Etablierung einer ablehnenden Haltung gegenüber den Friedensverträgen von 1918. Dabei war ein Stilbruch gegenüber den restlichen Lesebuchinhalten deutlich zu erkennen, mit denen die neuen Inhalte teils im Widerspruch standen. Die vorhandenen Inhalte vermittelten weiterhin den inzwischen gefestigten Textkanon der vorigen Jahrzehnte mit Werken von der mittelalterlichen Lyrik über Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik, Romantik bis zum Realismus.

Ein fließender Übergang zum Nationalsozialismus im Schulbuch erfolgte am Ende der 1920er-Jahre durch die Verbindung einer idyllisierten und romantisierenden Geschichtsdarstellung mit militaristisch und nationalistisch geprägten Texten. In den Jahren 1933 bis 1945 wurden gesinnungsbildende Lesebücher mit Texten versehen, die nationalsozialistisches Gedankengut vermitteln sollten, beispielsweise in Kickler et al.: „Dich ruft Dein Volk“ (1942). Texte mit poetisch-ästhetischem Anspruch waren dagegen immer seltener zu finden. In den Reichslesebüchern fanden sich als Inhalt die Geschichte der NSDAP, positiv gesinnte Kriegsliteratur sowie Lyrik und Texte aktiver Nationalsozialisten. Dafür musste der klassische Lesebuchtextkanon mit Goethe und Schiller teilweise weichen. Die Texte, die ein ländlich-idyllisiertes Leben vermittelten, verblieben dagegen in den Lesebüchern. Dies beruht auf dem Idealbild des Nationalsozialismus, der zu Friedenszeiten den Bauern als den Kulturerhalter und das ländliche Leben als das kulturelle Ideal darstellte.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurden die nationalsozialistischen Inhalte aus den Lesebüchern getilgt. Das Gesinnungslesebuch und ländlich-idealisierte Inhalte blieben jedoch weiterhin im Deutschunterricht vorherrschend. In einigen Regionen wurden die nationalsozialistisch geprägten Lehrwerke durch fünfzehn bis zwanzig Jahre alte Schulbücher aus der Weimarer Zeit ersetzt, in anderen Orten wurden einfach die Symbole des Nationalsozialismus entfernt oder überklebt (vgl. Pöggeler, 2003, S. 33). Mythisch-verklärende Elemente des Nationalstolzes und das Überlegenheitsdenken wurden also aus den Büchern verbannt. Das eigentliche Ziel, Raum für Texte, die aktuelle Themen und internationale sowie zeitgenössische Literatur widerspiegeln, zu schaffen, wurde jedoch nicht erreicht, wie Minder (1953, S. 11f), Roeder (ebd., S. 181) und Killy (1956/57, S. 14) feststellen. Inhalte, die dem Lebensumfeld der Schüler entsprachen, wurden ebenfalls nicht berücksichtigt.

Bis in die frühen 1960er-Jahre wurden in den Lesebüchern wie „Die Fackel“ oder „Die Silberfracht“ Texte verwendet, die schon in den Gesinnungslesebüchern der Zeit um 1920 zu finden waren. Dies waren hauptsächlich von einer bürgerlich-

heimatverbundenen und konservativen Moral geprägte Texte. So erschienen die Lesebücher der 1950er- und frühen 1960er-Jahre als „Stilleben von Riesenausmaß“, wie Minder (ebd., S. 5) darlegt. Sie enthielten weiterhin die idyllisierte Darstellung eines Landlebens, das in Deutschland gar nicht mehr vorzufinden war. Ergänzt wurden diese Inhalte von Märchen, Sagen, Kalendergeschichten und anspruchsloser Erzählliteratur, wie Roeder (ebd., S. 184) ausführt. Derartig realitätsferne Inhalte waren nicht im Sinne der literarischen Bildung oder der geistigen Entwicklung der Schüler, da eine solche Romantisierung an ihrer Lebensrealität vollkommen vorbeiging.

4.4 Wandel in der Lesebuchkonzeption seit den 1950er-Jahren

Bis in die 1950er-Jahre bildeten die im vorigen Abschnitt dargestellten Lesebücher die didaktische Grundlage des Deutschunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen wurde erst durch den erwähnten französischen Germanisten Minder (1953) eingeleitet. Er zeigte in seiner Untersuchung deutliche Unterschiede zwischen der literarischen Bildung deutscher und französischer Schüler auf und veranschaulichte die veralteten Realitätsbilder in den Texten, die die deutschen Lesebücher enthielten. Sie waren zu sehr auf die Bereiche „Stimmung, Gefühl und naive Weltanschauung“ beschränkt. Daher erhielten die deutschen Schüler einen stark eingeschränkten Überblick über die nationale Literatur. Die folgende Debatte führte zu einem Umdenken bei der Lesebuchkonzeption ab den 1960er-Jahren.

Die Kritik wandte sich vor allem gegen die „Idyllisierung“ in den Lesebüchern. Sie zeigte, dass in den meisten verwendeten Texten nicht der *Ist-*, sondern eher ein realitätsferner *Soll-Zustand* der Gesellschaft vorzufinden war. Wie Minder (ebd., S. 5) feststellt, werden Deutschland als Agrarstaat und eine naturverbundene Bevölkerung dargestellt. Es wurde im Verlauf der Diskussion gezeigt, dass die Realität zugunsten einer Scheinwelt ausgeblendet wurde. Dies galt insbesondere für die Nachkriegszeit und die Folgen der NS-Zeit. Anstelle von Texten, die dem Zeitgeist der Nachkriegszeit entsprachen oder sich mit der Vergangenheitsbewältigung beschäftigten, fanden sich in den Lesebüchern nur vereinzelt Werke, in denen eine innere Emigration erkennbar war. Aber auch diese Texte von Autoren wie Britting, Leip oder Hesse zeigen nicht die Realität, mit der die Schüler in den 1950er- und 60er-Jahre konfrontiert waren. Auch wenn die Lesebücher einen lebensnahen Eindruck des Lebens vermitteln sollten, wurde dieser Anspruch nicht verwirklicht, wie Otto / Schulz (1961, S. 221) zeigen. Dass sich die Inhalte der Schullesebücher bis in die 1960er-Jahre weit entfernt von der realen

Lebensumwelt der Schüler befanden, lässt sich neben den angesprochenen Themen und den enthaltenen Autoren und Texten schon anhand der Titel belegen. Namen wie „Die Silberfracht“, „Schauen und schaffen“ oder „Die Fackel“ deuten nicht auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, sondern auf ein verklärtes Kultur-Ideal vergangener Epochen hin. Ein ähnliches Bild vermitteln auch Kapitelüberschriften innerhalb dieser Lesebücher, wie „Im häuslichen Kreise“, „Schicksal und Bewährung“, „In Wald und Flur“. Sie sind dem Lesebuch „Schauen und Schaffen, II. Teil“ (Diesterweg, 1952) entnommen. Angesprochen wurden hauptsächlich Natur, Familie, Frömmigkeit. Bis in die 1960er-Jahre thematisierten die Lesebücher kaum aktuelle gesellschaftliche Konflikte. Dargestellt wurde dagegen die Prüfung des Menschen durch die Natur und sein Leben mit der Natur in klischeehaften Situationen. Kritischere Stimmen wie Brecht, Benn, Lasker-Schüler oder Celan traten in den vorhandenen Lehrwerken kaum in Erscheinung. Die literarische Verarbeitung der NS-Vergangenheit wurde also vermieden, wie auch aus den Ausführungen Roeders (ebd., S. 189) deutlich wird. Bemerkenswert ist, dass bis 1960 in den Lesebüchern vor allem Bildmaterial aus dem Zeitraum vom Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert eingesetzt wird. Zeitgenössische Kunst aus dem späten 19. und dem 20. Jahrhundert findet dagegen kaum Beachtung, wie Otto / Schulz (ebd., S. 230f) belegen.

Dies forderte die beschriebene Kritik an einer solchen Nicht-Verarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus und der Darstellung einer irrealen und in der Vergangenheit verhafteten „Scheinwelt“ geradezu heraus.

So kritisiert Killy (1956) Lesebücher, Lesebuchherausgeber aber auch die Verantwortlichen für die Schulbuchzulassung und die solche Lesebücher kritiklos hinnehmende Gesellschaft:

[...] ein Zerrbild blickt uns an: als ob wir ein Volk wären von idyllischen Ackerbauern, dessen talentlose Schriftsteller nur zuweilen herben Stolz oder tiefes Gefühl durchbrechen lassen, je nachdem, ob das deutsche Individuum eines Verräters oder eines Waldvögleins ansichtig wird [...]

Das Lüsterne fehlt natürlich, dafür nimmt das Freche, das Flache, das Sentimentale umso größeren Raum ein und schädigt das Gute. Kein Ministerium hat sich daran gestoßen, kein Referent kannte die Autoren hinlänglich, um ein Veto einzulegen, keiner hat etwas vermißt. Möge das anders werden – sonst wird eines Tages ein von solchen Lesebüchern erzogenes Volk wahrhaftig so aussehen, wie es in ihnen geschildert wird. Und dann brauchen wir keine Lesebücher mehr. (Killy, ebd., S. 16 und 23)

Neben den genannten Kritikpunkten zeigen Otto / Schulz (ebd., S. 232 bis 234), dass auch die Darstellung der „Freizeit“ in den Lesebüchern bis 1960 weitestgehend fehlt. Sie finden in ihrer Untersuchung von 47 Lesebüchern nur einmal ein Kapitelthema, dass

darauf Bezug nimmt. Selbst bei einer sehr weiten Auslegung des Freizeit-Begriffes sind es pro Lesebuch im Mittel nur 4,6 Texte zu dieser Thematik. Demgegenüber enthält jedes Lesebuch durchschnittlich 12,4 Texte, die sich mit dem Thema „Arbeit“ befassen. Bei den meisten Texten zum weit gefassten Begriff der „Freizeit“ wird wiederum das Erlebnis der Natur in den Mittelpunkt gestellt. Danach folgt die Darstellung der Freizeit als Phase der Erholung, um wieder Kraft für die Arbeit zu gewinnen oder um nach geleisteter Arbeit zu feiern. Freizeit als eigener Raum, unabhängig von Arbeit oder als Selbstzweck, tritt kaum in Erscheinung⁵⁵.

Im Anschluss an diese Welle der Kritik an den vorhandenen Lesebüchern wurden neue Lesebücher mit realitätsnahen und kritischen Inhalten entworfen. Ihre Titel, beispielsweise „Versäumte Lektionen – Entwurf eines Lesebuchs“ (Mohn, 1965), grenzten sie deutlich gegen die frühere Politik der Verdrängung geschichtlicher und gesellschaftlicher Probleme ab. Parallel dazu veränderten sich ebenfalls die Inhalte des Deutschunterrichts. Ab Mitte der 1960er-Jahre wurde Wert darauf gelegt, dass die Schüler mit Hilfe der Lesebücher unterschiedlichste Gattungen und Textsorten analysieren und zentrale Aspekte erkennen konnten. Ein Hauptaugenmerk bei diesem „Informationen entnehmenden Lesen“ wurde dabei auf die Aspekte Zeit, Gesellschaft, Autor, Intention und Zielgruppe gelegt. Damit einhergehend wurde eine Änderung der Lesebuchinhalte weg von „hoher“ Literatur hin zu realitätsbezogenen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten gefordert, wie Sauer (1977, S. 19f) und Schönemeier (1977, S. 61 – 63) darlegen. So sind die Lernenden immer wieder gezwungen, die Leser-Rolle und ihren Zugang zum Text zu überdenken und gegebenenfalls zu ändern, wie Schönemeier (ebd., S. 64) weiter ausführt. Als Beispiel für einen anderen Weg hin zu intellektuell anspruchsvollen Inhalten kann wiederum „Versäumte Lektionen“ (1965) von Glotz / Langenbacher genannt werden, das unter anderem Texte des Vormärz und des jungen Deutschland enthielt, die bisher in Lesebüchern nicht berücksichtigt wurden. Weitere kritische Beiträge für eine neue Lesebuchkonzeption stammen von Hamm-Brücher (1964), Rebel (1964) und Schulz (1960/61).

Ein kritischer Reflexionsprozess über die Hintergründe der festgestellten Mängel in Lesebüchern setzte allerdings erst gegen Mitte der 1960er-Jahre ein, wie Helmers (1970, S. 231) darlegt. Insbesondere Gerth (1969, S. 165) verdeutlicht die Anforderungen, die nun an zeitgemäße Lesebücher gestellt wurden. Roeder (ebd., S.

⁵⁵ Otto / Schulz weisen in den 47 untersuchten Lesebüchern nur zwei Beiträge nach.

1961) belegt, dass einige Gattungen wie die Märchen noch in Klassenstufen eingesetzt wurden, in denen das Schülerinteresse an ihnen drastisch sinkt.

Des Weiteren kam es zu einem neuen Auswahlprinzip für Lesebuchtexte: Es entschieden nun Qualität sowie didaktische Eignung der Texte. Andere Kriterien wie die vermeintlich korrekte Ideologie eines Textes traten nach Ehlers (2003a, S. 6f) in den Hintergrund. Auch neue Lernziele für den Literaturunterricht wie eigene Urteilsbildung und geistige Selbstständigkeit etablierten sich. Die Schulung dieser Fähigkeiten war der zentrale Aspekt des literarischen Arbeitsbuches. Da ab dem zehnten Lebensjahr das Interesse an realitätsbezogenen Texten wie Abenteuer- bzw. Tiergeschichten, Schilderungen und Berichten wächst⁵⁶, wurden nun Texte von Autoren wie Twain und London in die Lesebücher aufgenommen. Angestrebt wurde die kritische und eigenständige Reflexion von Texten, nicht mehr die Prägung einer bestimmten Gesinnung. Die Kriterien für die Konzeption des literarischen Arbeitsbuches stellt Helmers (ebd., S. 231) dar:

[...] daraus ergibt sich für den Literaturunterricht: die Anordnung des Lesebuchs hat in einem geschlossenen, systematisch aufgebauten Lehrgang die verschiedenen Strukturen der Literatur dem Schüler konsequent darzubieten. Anordnung und Auswahl sollen die Zielsetzung widerspiegeln.

Parallel dazu wurden in der Folge Texte von Thomas und Heinrich Mann, Kafka, Döblin, Brecht und Hemingway in die Lesebücher aufgenommen, die bis heute in den Lehrwerken vertreten sind. Eine weitere Neuerung war die Anordnung der Texte nach Gattungen und Dichtungsarten in den späten 1960er-Jahren, die Helmers und Gerth in den von ihnen herausgegebenen Lesebüchern durchführten.

In den frühen 1970er-Jahren beeinflussten vor allem die Sprachwissenschaft, die Literatursoziologie und die Sozialwissenschaften die Lesebuchkonzeption. In dieser Zeit wurde der Sprachunterricht dem Literaturunterricht nicht nur gleichgestellt, sondern teils auch bevorzugt, wie Schönemeier (1977, S. 51) zeigt. Daher erlangten die eingangs erwähnten Sprachbücher eine weite Verbreitung. Gründe dafür waren:

- 1) große Fortschritte in der Sprachwissenschaft. Zu nennen sind besonders die Soziolinguistik, die Textlinguistik und die Sprachentwicklungsforschung;
- 2) der sozialkritische Zeitgeist nach 1968 und das damit verbundene Interesse an der Überwindung von sozialen Barrieren auf sprachlicher Ebene.

⁵⁶ Vgl. dazu Roeder (ebd., S. 196). Es liegt die Vermutung nahe, dass auch in diesem Zusammenhang ein Accelerationsprozess in Bezug auf die Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen stattgefunden hat. Daher ist auch hier eine stärkere und/oder frühere Ausprägung der von Roeder dargestellten Entwicklung der Interessen von Schülern anzunehmen.

Als weitere Neuerung wurden nach 1970 verstärkt Texte der Kinder- und Jugendliteratur aufgenommen. Forderte Roeder (ebd., S. 202) noch kind- und jugendgemäße Schriften im Schullesebuch, nehmen diese in den Lesebüchern ab den 1970er-Jahren einen immer größeren Raum ein. Besonders in den Lesebüchern nach 1990 werden für die jeweilige Altersgruppe drängende Probleme und Themen altersgemäß angesprochen.

Im Zuge der Diskussion um die Schul- und Lesebücher schlägt Schönemeier (ebd., S. 56) vor, dass Lesebücher zu literarischen Arbeitsbüchern umgestaltet werden sollten. So könnte ein aktiver Umgang mit Texten anstelle der bloßen Rezeption erreicht werden. Er fordert daneben ein breites Spektrum von Textgattungen und Textsorten. Nicht nur „hohe“ Literatur, sondern auch Alltagstexte sollten Eingang in die Lesebücher finden. Des Weiteren regt Schönemeier (ebd., S. 60f) den Einsatz von Arbeitsanleitungen für den Umgang mit Lesebuchtexten an. Sie sind in heutigen Lesebüchern zumeist vorhanden, in ausschließlich literarischen Lesebüchern kommen sie immer noch in geringer Zahl vor. Sie bergen zum Teil allerdings die Gefahr, dass sie die freie und selbständige Textauslegung einschränken anstatt sie zu fördern. Dies ist zum Teil in der Reihe „Blickfeld Deutsch“ (Schöningh, 1999) der Fall. Schönemeiers Forderung nach einer thematischen Sequenzierung anhand der Lebensumwelt der Schüler (ebd., S. 65) folgen noch viele aktuelle Lesebücher. Dabei wird aktuell innerhalb größerer Themenkomplexe eine teils feinere Aufteilung in Unterthemen vorgenommen, so zum Beispiel in „Wort und Sinn“ (Schöningh, 1998). Im Band für die 8. Klasse wird das Hauptthema „Schicksale in Vergangenheit und Gegenwart“ weiter unterteilt in die Unterkapitel „Recht und Unrecht“, „Außenseiter und Benachteiligte“ und „Verfolgte und Gedemütigte“. Damit wird den Schülern anhand der Gliederung eine weitere Verstehenshilfe angeboten. Mit ihrer Hilfe können sie bestimmte Themenkomplexe einordnen. Aus dieser produktiven Phase der Veränderung und Diskussion sind, wie Ehlers (2003a, S. 7f) darstellt, zwei für die folgenden Jahre bestimmende Ansätze der Lesebuchkonzeption hervorgegangen:

- 1) formal – fachwissenschaftlich geprägt, mit werkbezogener Textinterpretation;
- 2) inhaltlich – thematisch orientiert, auf den Leser / Lerner und seine Interessen bezogen.

Dazu sind mehrere wichtige Neuerungen zu nennen, die in den Lehrwerken der 1970er-Jahre Anwendung finden. Am Beispiel von „Lesen, Darstellen, Begreifen“ (Hirschgraben, 1970), der wohl bekanntesten Schulbuchreihe dieser Zeit, sollen diese

kurz dargestellt werden. Bis heute ist dieses Unterrichtswerk in verschiedenen Ausgaben und Überarbeitungen an den Schulen zu finden. Daneben war bzw. ist es von großem Einfluss auf die Lesebuchreihen anderer Verlage:

- 1) Aufnahme von bisher nicht in Lesebüchern eingesetzten Textsorten, wie Comics, Werbetexte, Zeitungsberichte, Reportagen;
- 2) Integration von Fragen bzw. Aufgaben zu den verwendeten Texten;
- 3) Reintegration sprachlicher und grammatischer Anteile.

Wie Ehlers (2003a, S. 7) erläutert, erreichte in den beiden Lesebuchreihen „Kritisches Lesen“ (Diesterweg, 1973) und „drucksachen“ (Pro Schule, 1974) die Verwendung von sozial- und gesellschaftskritischen Texten zur Ausbildung von Kompetenzen in den Bereichen Kommunikationsfähigkeit und kritischer Textgebrauch ihren Höhepunkt. Die Ziele der Autoren von „drucksachen“ waren laut Rülcker (1979, S. 112f):

- 1) *Die Erweiterung des Begriffes von (lesebuchwürdiger) Literatur*, so dass Texte aller Art vom Kindervers und Werbespruch bis zum lyrischen Gedicht und zur wissenschaftlichen Abhandlung Aufnahme finden können.
- 2) *Die Anknüpfung an reale Lebenssituationen* von Kindern und Jugendlichen und die in ihnen gemachten Erfahrungen; in den Vordergrund treten dabei *Problemsituationen*, in denen der Schüler auf Schwierigkeiten, Widersprüche, Bedrohungen seiner Identität stößt, da er hier am ehesten Anregungen, Hilfen und Lösungsvorschläge braucht.
- 3) *Die Zielsetzung*, durch Literaturunterricht *einen Beitrag zur Aufklärung des Menschen* im Sinne der Herausführung aus seiner Unmündigkeit *zu leisten*. Diese Zwecksetzung impliziert nicht nur die Kritik von Situationen, Handlungen und Regelungen, in denen und durch die Menschen in Abhängigkeit, Unwissenheit und Angst gehalten werden, sondern in konstruktivem Sinne auch die Vermittlung von Werten einer demokratischen Ethik.
- 4) *Die Formulierung von Lernzielen*, nicht im Sinne einer gängelnden Festlegung der Benutzer, sondern *um Intentionen offenzulegen* und damit zugleich die Lehrer anzuregen, ihre eigenen Absichten sich und anderen explizit zu machen.

Dabei war den Autoren und Herausgebern schon im Vorfeld klar, dass sie mit dieser Lesebuchreihe Kritik provozieren würden. Wie Rülcker (ebd., S. 118) zugibt, haben sie aber die Reaktionen unterschätzt, sonst wäre die Veröffentlichung besser vorbereitet worden. So wurde die Öffentlichkeit unvorbereitet mit der Lesebuchreihe konfrontiert. Wie Rülcker weiter ausführt, wäre eine bessere Information, insbesondere der Eltern,

über die verfolgten Ziele im Vorfeld der Bucheinführung von Vorteil gewesen. Sie blieb jedoch für „drucksachen“ und andere sozialkritische Schulbücher aus. Trotzdem wurden diese Lehrwerke in einigen Bundesländern zur Unterrichtsverwendung zugelassen. Daneben fanden die vom „Bremer Kollektiv“ um den Didaktiker Ide vertretenen Ansichten einer sozial- und gesellschaftskritisch geprägten Pädagogik in der Deutschdidaktik immer mehr Anhänger. In der Folge erreichte der seit längerem schwelende Streit zwischen konservativen und linksliberalen Vertretern aus Pädagogik und Politik seinen Höhepunkt. Wie im Abschnitt zur Schulbuchzulassung dargestellt, entfernte sich die Debatte von der schulischen Realität und verlor sich in einer Auseinandersetzung um politische Grundsätze.

In den 1980er-Jahren wurde die Lesebuchkonzeption wieder auf Literaturrezeption ausgerichtet und in der Folgezeit mit unveränderten Neuauflagen fortgeführt. Erst mit den politischen Veränderungen nach der deutschen Wiedervereinigung 1990 ist die Diskussion um das Lesebuch und die Lesebuchkonzeption wieder aufgenommen worden. Forciert wurde die Reliterarisierung des Deutschunterrichts. Dies kann anhand der deutlich gewachsenen Zahl von neu veröffentlichten literarischen Lesebüchern belegt werden. Ob in ihnen noch die Textsorten- und Gattungsverteilungen enthalten sind, die der Lesebuchgestaltung der 1960er- und 1970er-Jahre entsprechen, soll unter anderem der empirische Teil klären. Alternativ ist zu vermuten, dass die Inhalte einem neuen Konzept der Lesebuchkonzeption entsprechen. So ist inzwischen eine nachweisbare Realitäts- und Problemorientierung in den Lesebüchern erkennbar. Sie war in den 1960er- und 1970er-Jahren noch nicht etabliert, sondern wurde vehement eingefordert, unter anderem von Roeder (ebd., S. 200). Auch die lange Zeit nicht vorhandene Auseinandersetzung mit NS-Zeit und Holocaust sowie den negativen Folgen von Kriegen ist inzwischen in das Schullesebuch eingezogen. So wird in „Lesezeichen 10“ (Klett, 1998) das dunkle Kapitel der deutschen Geschichte von 1933 bis 1945 in dem Kapitel „Unterm Hakenkreuz – Schriftsteller als Zeitzeugen“ angesprochen.

4.5 Aktuelle Entwicklung und Diversifikation des Lesebuchangebotes

Nach einer längeren Phase des Stillstandes kam es in den frühen 1990er-Jahren aufgrund politischer und gesellschaftlicher Veränderungen zu einer Reihe von Innovationen im Bereich der Lesebücher. Dies drückte sich in einer großen Zahl von Neuerscheinungen und Lesebuchneuauflagen aus. Aktuell haben sich nach Ehlers (2003a, S. 29) drei unterschiedliche Haupttypen von Lesebüchern herausgebildet:

Das literarische Lesebuch:

Diese Lesebücher sind als Sammlungen literarischer Texte anzusehen. Sie haben den Charakter eines Literaturangebotes an Schüler und Lehrer. In diesen Lehrwerken finden sich im Vergleich zu den anderen Lesebuchtypen weniger Aufgabenstellungen. Das Textkorpus besteht zu großen Teilen aus literarischen Texten. Schülern soll mit Hilfe dieses Schulbuchtyps das Verständnis von literarischen Texten und ein Überblick über die Literatur vermittelt werden. Herausgegeben und konzipiert werden diese Lesebücher zumeist für Gymnasien. Als frühes Beispiel kann die erste Ausgabe von „Wort und Sinn“ (Schöningh, 1964ff) angesehen werden. Aktuelle Vertreter dieser Lesebuchform sind: „LesART“ (C. C. Buchner, 1996ff) und „Lesezeichen“ (Klett, 1997ff).

Das Lese- und Arbeitsbuch:

In Lesebüchern dieses Typs werden unterschiedliche Möglichkeiten zur Erschließung und Deutung der enthaltenen Texte angeboten. Meist sind größere Methodenteile vorhanden und in Werkstätten, Magazine oder andersartige Arbeits- beziehungsweise Aufgabenabschnitte integriert. Alternativ können auch Unterrichtsvorschläge oder Freiarbeitsphasen in diese Art von Lesebuch eingefügt sein. Im Vergleich zu den literarischen Lesebüchern wird zwar eine geringere Zahl literarischer Texte eingesetzt, diese sind jedoch weiterhin gegenüber den Sachtexten dominierend. Dieser Lesebuchtypus trat nach Helmers (ebd., S. 232f) erstmals in den späten 1960er Jahren in Erscheinung, so zum Beispiel das „Lesebuch für Hauptschulen“ (Klett, 1967ff). Aktuelle Beispiele für diese Form des Lesebuchs sind „Seitenwechsel“ (Schroedel, 1997ff) und die letzte Ausgabe von „Wort und Sinn“ (Schöningh, 1998ff).

Das integrierte Lese- und Sprachbuch:

In Büchern dieses Lesebuchtyps sind die ansonsten in getrennten Lehrbüchern behandelten zwei Hauptbereiche des Deutschunterrichts zusammengefasst. Aufgrund des umfassenden didaktischen Anspruchs sind diese Leselehrwerke im Allgemeinen komplex strukturiert, wie Ehlers (2003a, S. 31) erläutert. Diese Lesebücher sind so

konzipiert, dass sie die Verknüpfung der verschiedenen angesprochenen Lernbereiche verdeutlichen. In Lehrbüchern dieser Art finden sich unterschiedliche Hilfen zur Orientierung. Dies können Symbole, farbliche oder schriftliche Hinweise und Kapitelaufteilungen sein. Das Spektrum der verwendeten Texte ist breiter als in den vorher beschriebenen Lesebuchformen. Dazu kommen wesentlich mehr unterstützend eingesetzte Hilfstexte wie Erklärungen, Arbeitshilfen und Informationstexte. Der Anteil von Sachtexten in diesen Büchern ist höher als in den anderen beiden Haupttypen des Lesebuchs. Die erste Lesebuchreihe, die in der Nachkriegszeit nach diesem Ansatz konzipiert wurde, war „Lesen, Darstellen, Begreifen“ (Hirschgraben, 1970ff). Aktuell befindet sich eine große Zahl dieser Lehrwerke für alle Schulformen auf dem Markt, etwa „Deutschbuch“ (Cornelsen, 1997ff) oder „Deutsch plus“ (Volk und Wissen, 2002ff).

In der Praxis ist eine einfache Zuordnung von Lesebüchern zu einer der drei aufgeführten Gruppen zumeist nicht eindeutig möglich. Häufig beinhalten die Lesewerke neben den typischen Merkmalen für einen Lesebuchtypus noch Charakteristika, die eigentlich für einen anderen Typus zutreffend sind. In solch einem Fall muss abgewogen werden, welchem Lesebuchtypus die jeweils vorliegende Werkreihe zuzuordnen ist. Hilfreich ist dabei die von den Herausgebern vorgenommene Eigendefinition. So titulieren die Autoren von „Doppel-Klick“ (Cornelsen, 2001ff) ihr Lesewerk als Sprach- und Lesebuch, „Deutschstunden“ (Cornelsen, 1997ff) dagegen wird Lese- und Arbeitsbuch genannt. Häufig werden allerdings nur die allgemeine Bezeichnung Lesebuch oder andere Mischformen verwendet: So bezeichnen die Autoren von „Treffpunkte“ (Schroedel, 1988ff), „Lesebuch“ (Diesterweg, 1990ff) ihre Schulbuchreihen als „*Lesebuch*“. „Kompass“ (Schöningh, 1999ff) und die neue Ausgabe von „Wort und Sinn“ (Schöningh, 1998ff) werden dagegen als „*Lese- und literarisches Arbeitsbuch*“ bezeichnet. Aufgrund dieser uneinheitlichen Begrifflichkeit wird die Menge der verfügbaren Lesebücher schwer überschaubar.

Von den Schulbuchverlagen werden für die unterschiedlichen Schulformen jeweils differenzierte Lehrwerke herausgegeben. Des Weiteren liegt, wie im Abschnitt zur Schulbuchzulassung beschrieben, in der Bundesrepublik Deutschland ein föderalistisch strukturiertes Schulsystem vor. Dies führt aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen an die Lehrbücher zu einer weiteren Diversifizierung des Angebotes von Lesebüchern. Dabei bedeutet eine Vielzahl von Lehrbüchern einerseits einen unübersichtlichen Markt, andererseits bringt die größere Zahl von Lehrwerken und

speziellen Auflagen den gut informierten Lehrkräften Vorteile, wie Klatt (1977, S. 365) ausführt. Die Menge der alternativen Lesebücher führt zu einer Konkurrenzsituation und damit zu einem Qualitätsdruck. Daneben bringen viele Verlage speziell konzipierte Lesebuchreihen für Regionen wie die neuen Bundesländer oder Süddeutschland heraus. Sie können damit besser auf dortige historische, kulturelle oder geografische Besonderheiten eingehen. Beispielhaft zu nennen sind die Reihen „Treffpunkte“ mit einer speziellen Ausgabe für Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt sowie „Deutsch“ und „Deutsch plus“ aus dem Volk und Wissen Verlag für die neuen Bundesländer. An ihnen haben Autorentams mitgearbeitet, die mit den besonderen Gegebenheiten für den Deutschunterricht in den neuen Bundesländern vertraut sind.

Da die großen Schulbuchverlage zumeist jeweils für jede Schulform und jeden Lesebuchtypus mindestens eine Buchreihe im Programm haben, kommt es zu einer fast unüberschaubaren Fülle von Büchern, die für den Deutschunterricht angeboten werden. Im Mai 2006 waren es im Fach Deutsch für die Sekundarstufe I insgesamt weit mehr als 100 verfügbare Titel. Allein von der Cornelsen Verlagsgruppe (Cornelsen, Kamp, Volk und Wissen, C. C. Buchner und Oldenbourg) werden momentan über 30 unterschiedliche Lesebuch-Reihen für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe angeboten: Damit sollte deutlich werden, wie komplex das Gebiet der Schulbücher für den Deutschunterricht inzwischen geworden ist. Auch wenn einige inhaltliche und konzeptionelle Überschneidungen vorhanden sind, so existieren sehr viele Unterschiede zwischen den Lehrbuchreihen. Ziel der Schulbuchverlage ist es, die Bedürfnisse an unterschiedlichen Lesebüchern möglichst komplett abdecken zu können. So hätten sie für jede Unterrichtssituation das passende Lehrwerk im Angebot. Das schließt eine geeignete Textauswahl mit ein. Im folgenden Kapitel zeige ich im Zusammenhang mit der Erläuterung des Begriffes „Textkanon“, dass die Textselektion nicht zufällig erfolgt und von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird.

4.6 Der Textkanon in Lesebüchern

Bevor auf den Textkanon in Lesebüchern eingegangen wird, ist zu klären, was unter einem „Kanon“ zu verstehen ist. Die Fragestellungen, wie ein Kanon entsteht, welche Selektions- und Wertungsprozesse zu beachten sind und wie Veränderungen innerhalb des Literaturkanons erfolgen, werden ebenfalls erläutert. Im Anschluss daran wird die Kanonthematik im Hinblick auf die Lesebuchkonzeption beleuchtet. In diesem Abschnitt wird erläutert, in wie fern Kanonisierungsprozesse bzw. der literarische Kanon bei der Lesebuchkonzeption von Bedeutung sind. In diesem Zusammenhang wird auch auf die weiteren Faktoren eingegangen, welche die Textauswahl beeinflussen, wie etwa die Rahmenpläne und der in der Gesellschaft vorherrschende Zeitgeist.

4.6.1 Der Kanonbegriff in der Literaturwissenschaft

Die Bezeichnung Kanon stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Maßstab“. Mit einem Literaturkanon wird, wie Korte (2002, S. 311) darlegt, ein Maßstab „guter“ Texte festgelegt. Die Bezeichnung „gut“ ist dabei differenziert zu betrachten. Als Kanon im literarischen Kontext ist nach Winko (2002, S. 9 und 17) eine Teilmenge aller literarischen Texte anzusehen, die als besonders wertvoll, wichtig oder einflussreich eingeschätzt wird und an dessen Überlieferung eine Gruppe, Institution, Gesellschaft oder Kultur interessiert ist. Nach Winko (1996, S. 597) lassen sich drei grundlegende Funktionen eines Kanons identifizieren:

- 1) Selbstdarstellung und Identitätsstiftung einer Gruppe oder Gesellschaft;
- 2) Legitimierung und Abgrenzung einer Gruppe gegenüber anderen;
- 3) Handlungsorientierung in Bezug auf Wissen, ästhetische Normen, Moralvorstellungen und Verhaltensregeln.

Zentral für die Auswahl sind von gesellschaftlichen, kulturellen, didaktischen, historischen oder politischen Kriterien beeinflusste individuelle Wertentscheidungen. Diese Wertentscheidungen sind soziale Handlungen und lassen sich nach von Heydebrand / Winko (1996, S. 78) in Selektion und Urteil unterscheiden. Die Selektion ist eine Auswahlhandlung, die von dem Handelnden bewusst oder unbewusst ausgeführt wird. Das Urteil ist als verbalisierte Wertung zu verstehen. Ausgeführt werden beide Handlungen von verschiedenen Gruppen anhand von Normen, an denen sich die jeweiligen Vertreter orientieren. Von Heydebrand / Winko (ebd., S. 94 – 105) identifizieren als relevante Entscheidungsträger:

- 1) Vermittler (Verleger, Lektoren, Kulturredakteure, Bibliothekare, Zensoren) – Diese Gruppe handelt hauptsächlich anhand des Wertungstyps der Selektion. Die Grundlage dafür liefern beispielsweise Gesetze oder ökonomische Erfolgsaussichten;
- 2) Verarbeiter (Kritiker, Literaturdidaktiker, Literaturwissenschaftler) – Diese Gruppe selektiert und urteilt. Der Literaturdidaktiker beispielsweise sucht Texte zur unterrichtlichen Vermittlung aus, kann allerdings im Unterricht auch Werturteile fällen. Beides erfolgt anhand didaktischer und methodischer (sowie persönlicher) Maßgaben und anhand der Vorgaben des Lehrplans;
- 3) „Normalleser“ – Der „Normalleser“ selektiert in der Regel, in dem er sich die gewünschte Literatur sucht. Dabei verfährt er nach individuellen Normen.
- 4) Autoren – Der Produzent eines Werkes selbst selektiert ebenfalls, wenn er sich für ein bestimmtes Thema und eine spezielle Darstellungsweise entscheidet. Dabei wird er von individuellen, ökonomischen sowie gesellschaftlichen und politischen Kriterien geleitet.

Aufgrund dieser Faktoren, die nicht als unabhängig, sondern miteinander verknüpft zu betrachten, sind werden nun die Selektionshandlungen im Rahmen des Kanonisierungsprozesses vollzogen. Dabei steht keine Einzelperson im Handlungszentrum, vielmehr treiben die genannten Trägergruppen diese Prozesse voran. Winko (2002, S. 11) erklärt die Entstehung eines Kanons mit dem „invisible hand-Phänomen“. Ein Kanon ist danach ein sozio-kulturelles Produkt, das aus dem Zusammenwirken vieler Einzelhandlungen und Einzelentscheidungen innerhalb einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft heraus entstanden ist. Diese intendieren jede für sich auf einer Mikroebene nicht die Schaffung eines literarischen Kanons, führen aber auf einer Makroebene dazu. So wirkt sich nach Winko (ebd., S. 13) der individuelle Buchkauf zur eigenen Unterhaltung ebenso wie die Veröffentlichung von Literaturempfehlungen in überregionalen Zeitungen auf Kanonprozesse aus. Prozesse dieser Art laufen allgegenwärtig und permanent ab. Ein Kanon ist somit nicht als statisch anzusehen.

Nach Winko (ebd., S. 15) sind zwei zentrale Prozesse für die Kanonbildung nachzuweisen: 1) Rückkopplungen und 2) Akkumulationen. Die dargestellten Handlungen und Prozesse verlaufen nicht immer nur konform, sondern können auch gegenläufig und sich widersprechend sein. So kann der Autor andere Ziele als der Verleger verfolgen. Die einzelnen Entscheidungen wirken sich dabei auf nachfolgende

Handlungen der gleichen und anderer Personen aus. Für jede Einzelentscheidung sind nach Winko (ebd., S. 16) vier weitere Faktoren bedeutsam: 1) persönliche Vorgaben, 2) literarische Sozialisation, 3) institutionelle Sozialisation, 4) biologische Grundlagen.

Aus ihrem Zusammenspiel heraus entstehen die oben genannten Wertungshandlungen und Entscheidungen. Dies sind komplexe individuell-kognitive Prozesse auf subektiver Ebene. Diese werden zunächst innerhalb einer Träger- oder Verbreitungsgruppe anhand der oben dargestellten Akkumulationen und Rückkopplungen aufeinander abgestimmt. Müller-Michaels (1999, S. 166) nennt drei Auswahlkriterien, die für die Wertungshandlungen von zentraler Bedeutung sind:

- 1) Exemplarizität – ist der Autor oder Text repräsentativ für seine Epoche?
- 2) Aktualität – besteht ein Bezug zur aktuellen gesellschaftlichen Situation?
- 3) Wirkungsmächtigkeit – ist der Text hinreichend komplex oder ansprechend?

Unterschwellig verläuft damit einhergehend auch eine Objektivierung der individuellen subjektiven Wertungen. Dass politische Systeme und die gesellschaftliche Situation sowie Rollenbilder ebenfalls einen großen Einfluss auf den literarischen Kanon und die Bildung von Gegenkanones ausüben können, zeigen Barbian (2002) und Gansel (2002) anhand von Beispielen aus dem 19. Jahrhundert, der NS-Diktatur und dem Vergleich von Literaturrezeption in BRD und DDR.

Aktuell ergibt sich durch die große Zahl von Kommunikationsmedien eine interessante Komplexisierung der Einflussfaktoren auf die Kanonbildung. Neue literarische Texte und Stellungnahmen dazu können schnell einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden. Sie können prinzipiell von jedem Interessierten weltweit zeitnah gelesen werden und rufen Diskussionen hervor. Verdeutlicht hat dies das Erscheinen des letzten Bandes von „Harry Potter“, zu dem schon vor der Veröffentlichung Rezensionen und Kritiken im Internet verfügbar waren. Ähnliche Vorgänge sind meines Erachtens in der Zukunft in verstärktem Maße zu erwarten. Welche langfristigen Auswirkungen die neuen Medien auf die Kanonisierungsprozesse und die zugehörigen Entwicklungstendenzen haben werden, ist heute erst teilweise abzusehen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass es permanent zu Veränderungen in den verschiedenen Kanones kommt. Neben stabilisierenden Prozessen wird fortwährend die Revision eines Kanons vorangetrieben. Kritik und Revision führen aber nicht dazu, dass ein Kanon an sich abgeschafft wird. Vielmehr wird nur ein in unterschiedlich großen Teilen neuer Kanon geschaffen, wie Korte (2002, S. 311) erläutert.

Kanonisierungsprozesse und die zugehörigen Debatten führen zuweilen auch zu Spannungen in der Gesellschaft, wie die in den USA um 1990 geführte Kanondebatte⁵⁷ zeigt. In Deutschland wurden infolge der 1968er-Bewegung die etablierten Texte, Autoren und Gattungen kritisch hinterfragt, wie Bogdal (2002, S. 55) darlegt. In der Folge wurden Teile ersetzt oder durch neue Gattungen und Texte ergänzt. In den Fokus rückten zu dieser Zeit die Sachprosa und die zugehörigen Autoren wie Wallraff und von der Grün. Die Veränderungen wirkten sich auch auf die Schulbücher und den Unterricht aus. Dort wurden die infolge der Veränderungen des Literaturkanons neu aufgenommenen Autoren und Texte mit einer kurzen zeitlichen Verzögerung ebenfalls verwendet.

Zusammenfassend betrachtet kommt es in regelmäßigen Abständen immer wieder zu Debatten um Inhalte, Sinn und Nutzen des jeweils gültigen Literaturkanons. Zuletzt war dies im deutschsprachigen Raum in der Zeit von 1997 bis 2003 der Fall. Inzwischen ist diese von den Medien in überraschend starker Art und Weise aufgegriffene Debatte⁵⁸ über den Kanon allerdings trotz der 2003 gezogenen Verbindung von Literaturkanon, Leseinhalten in der Schule und den schlechten Ergebnissen der PISA-Studie wieder abgeflaut. Die 2002/03 erstellten neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe in Hessen enthalten allerdings unter anderem auch in Folge dieser Diskussion Textempfehlungen.

4.6.2 Der Kanonbegriff im Hinblick auf die Textverwendung in Lesebüchern

Wie Müller-Michaels darstellt (1993, S. 6), ist das Lesebuch weiterhin ein Leitmedium des Deutschunterrichts. Wenn sich Lehrkräfte für den Einsatz des Lesebuchs entscheiden, kommt ihm ein großer Anteil an der Textauswahl für den Unterricht zu. In diesem Fall wird die literarische Bildung im Unterricht zu einem großen Teil durch das Lesebuch geprägt. Doch die Textauswahl für das Lesebuch selbst ist von verschiedenen äußeren Faktoren geprägt. So haben die Rahmenpläne der Kultusministerien, die Lesebuchherausgeber, die Verlage und der gesellschaftliche Zeitgeist sowie literarische Traditionen Einfluss auf die Textauswahl für ein Lesebuch. Insbesondere die letzten beiden Einflussgrößen sind von großer Relevanz für den schulischen „Lektürekanon“. Lesebücher werden von außen bezüglich ihrer Textauswahl durch diesen vorhandenen

⁵⁷ Sie wurde unter dem Namen „Bloom’s Battles“ bekannt und führte am Ende zu einer Grundsatzdebatte über den zukünftigen Literaturkanon und -unterricht. Vgl. Grimm (2002, S. 39 – 54).

⁵⁸ In der Folge wurden in fast allen großen Wochenmagazinen und überregionalen Zeitungen Literaturlisten abgedruckt (vgl. u.a. „Der Spiegel“ vom 18.06.2001 und „Die Zeit“ Ausgabe 21 und 22/1997) und viele Zeitungen bzw. Wochenmagazine haben eine „Klassikerbibliothek“ mit empfehlenswerten Romanen herausgegeben, beispielsweise die „Süddeutsche Zeitung Bibliothek“.

Literaturkanon beeinflusst. Gleichzeitig tragen sie allerdings auch selbst dazu bei, dass Texte oder Autoren „kanonisiert“ werden, wie Ehlers (2003a, S. 52) darlegt. Daneben werden die Leseinteressen der Schüler durch die in den Lesebüchern präsentierten Texte geprägt.

Nach Ehlers (ebd.) kann in Lesebüchern zwischen einem relativ stabilen Kernkanon und einem zeitgeistabhängigen weiter gefassten Textkanon unterschieden werden. Der Kanon der Texte in den Lesebüchern ist dem in der Gesellschaft vorhandenen Lektürekanon ähnlich, wird allerdings zusätzlich von didaktischen und methodischen Aspekten beeinflusst. So sind im schulpraktischen Kontext die konkrete Vermittelbarkeit und die Zugänglichkeit von Texten zu beachten. Lesebuchtexte werden auch danach selektiert, in wie weit sie Gattungs- und / oder Epochenmerkmale enthalten sowie kulturelle Grundlagen und Grundwerte vermitteln. Laut Förster (2000, S. 18) können Denkbilder vergangener Epochen, Welterfahrung, Weltsicht und Werthaltungen allerdings nicht einfach anhand des gelesenen Literaturkanons an die Schüler weiter vermittelt werden. Dies wäre eine starke Reduktion der Textrezeption. Zu berücksichtigen ist immer das subjektiv-individuelle Lesen und damit auch die Schülerpersönlichkeit mit ihrem Leseverständnis, ihren Problemen, ihren (Vor-)Urteilen und Ansprüchen. Daher sollten die Texte in eine passende thematische Umgebung eingebettet und den Bedürfnissen und Interessen der Schüler entsprechend eingesetzt werden.

Aufgrund der langen Entwicklungszeiten und der vorgesehenen langen Einsatzzeiten erfolgen Änderungen in Bezug auf kanonisierte Lesebuchtexte langsam. Der Kanon der Lesebuchtexte ist als eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt der Lesebuchkonzeption zu betrachten und folgt aktuellen Trends und Modeerscheinungen nicht in dem Maße, wie der gesellschaftliche Lektürekanon. Trotz der Ähnlichkeiten ist der Textkanon in Lesebüchern aufgrund didaktischer Vorgaben vom gesellschaftlichen zu unterscheiden. Dies wird vor dem Hintergrund der notwendigen Vermittlung von Literaturepochen und Gattungsmerkmalen verständlich. Zu vermuten ist außerdem, dass kein einheitlicher und allgemeingültiger Textkanon für alle Lesebücher existiert. So unterscheidet sich das Textkorpus in Lesebüchern für unterschiedliche Schulformen und Regionen. Nach Ehlers (ebd.) gehören zum Kernkanon der Lesebücher Autoren wie Goethe, Schiller, Kleist, Storm, Keller, Hebel sowie aus dem 20. Jahrhundert Brecht und Kafka. Vermutlich ist diese Liste um Eichendorff, Borchert und Böll zu ergänzen. Im

Folgenden werden die von Ehlers (ebd., S. 53f) zusammengestellten Aspekte, die auf die Textauswahl in Lesebüchern Einfluss haben können, genauer erläutert:

- 1) **Qualität des Werkes und des Autoren:** Zeichnet sich der Autor oder das Werk durch besondere Erzählfähigkeiten, Inhalte oder Aussagekraft aus? Hat der Autor oder das Werk einen besonderen Wert, der ihn / es aus den weiteren Autoren / Werken hervorstechen lässt?
- 2) **Mustergültigkeit für eine Gattung:** Hat der ausgewählte Text typische strukturelle, inhaltliche oder thematische Charakteristika, die in den meisten Texten dieser Gattung auch vorkommen, und kann er somit als Beispiel für die Gattung angesehen werden?
- 3) **Repräsentativität für eine Epoche und Kultur:** Besitzt der ausgewählte Text Inhalte oder Merkmale, die beispielhaft für die Epoche oder Kultur sind, die er vertreten soll?
- 4) **Geeignetheit für literarische Bildungsprozesse:** Ist es möglich, anhand dieses Textes in diesem Zusammenhang wichtig erscheinende literarische Bildungsprozesse besonders gut zu initiieren?
- 5) **Tradition gegenüber Moderne:** Ist es sinnvoller einen traditionellen oder einen modernen Text einzusetzen, um den Schülern die Fragestellung zu verdeutlichen, mit der sich an dieser Stelle auseinandergesetzt werden soll?
- 6) **Weltliteratur gegenüber Nationalliteratur:** Können didaktische Ziele, die erreicht werden sollen, besser anhand eines international bekannten oder eines national als beispielhaft angesehenen Textes erreicht werden?
- 7) **Hohe Literatur gegenüber Gebrauchs- und Unterhaltungsliteratur:** Lassen sich die didaktischen Ziele und Problemstellungen besser mittels eines Textes der „hohen Literatur“ oder eines Textes aus dem Bereich der Gebrauchs- und Unterhaltungsliteratur darstellen?
- 8) **Kinder- / Jugendliteratur gegenüber Erwachsenenliteratur:** Kann ein Lernziel oder eine Problematik besser vermittelt werden, wenn ein Text für die betreffende Altersgruppe oder ein Text für erwachsene Leser verwendet wird?

Wichtig bei der Textauswahl ist zusätzlich die Gattungszugehörigkeit der Texte, die in Lesebüchern eingesetzt werden. So hat sich laut Ehlers (ebd., S. 57) in der Praxis eine Zuordnung bestimmter Gattungen zu Altersstufen herausgebildet. Beispielsweise werden Sagen und Märchen in den Klassen 5 bis 7 eingesetzt, in den Klassenstufen 6

bis 9 Anekdoten, Balladen, Fabeln und Kalendergeschichten, Kurzgeschichten dagegen in den Klassen 7 bis 10. Die Gedichte und Balladen von Goethe und Schiller finden sich vor allem in Lesebüchern für die Klassenstufen 6 bis 8, Auszüge ihrer Dramen, Romane und theoretischen Schriften zumeist erst ab den Klassenstufen 9 und 10. Ähnlich verhält es sich mit den Werken Lessings. Seine Fabeln werden in den unteren Klassen der Sek. I eingesetzt, die Dramen und theoretischen Schriften ab den Klassen 9 und 10. Insbesondere bei Dramen und Romanen sowie Kinder- und Jugendbüchern stellt sich die in der Fachdidaktik häufig diskutierte Frage, wie und ob sie in Lesebüchern eingesetzt werden sollten. In aktuellen Lesebüchern werden zumeist mittellange Auszüge im Umfang von zwei bis sechs Seiten verwendet, um einen Einblick in den Text zu geben. Nach Ehlers (ebd., S. 53) können insgesamt vier didaktische Entscheidungsfelder abgeleitet werden, die Einfluss auf die Textauswahl in Lesebüchern haben:

- 1) **Allgemeine Bildungsziele** – hierunter fallen durch die Literatur vermittelte Traditionen und Werte;
- 2) **Lernziele** – zu diesem Aspekt zählt die Schulung des Verstehens von Texten. Lerner sollen sich mit den in den Texten enthaltenen Werten, (Welt-)Bildern und Aussagen auseinandersetzen können bzw. sie mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung setzen;
- 3) **Sozialisatorische Funktionen** – gemeint sind damit der Bildungs- und Formungsprozess des eigenen Ichs, die Selbstwahrnehmung und die Einordnung in eine Kultur oder soziale Gruppe. Ebenso ist das Aufbauen von Beziehungen zu anderen Individuen und Gruppen gemeint;
- 4) **Verstehenshorizont** – ermöglicht der Text Schülern aus der Zielgruppe ein Verständnis seines Inhaltes und seiner Strukturen?

Diese vier Teilaspekte sind neben allgemeinen didaktischen, methodischen und pädagogischen Aspekten, wie Klassenstufe, Schulform, Leistungsstand und Schülerinteressen die leitenden Selektionskriterien.

4.7 Einflüsse der Deutschdidaktik auf das Lesebuch

Vorgreifend auf die historisch-vergleichende Analyse werden im Folgenden kurz die zentralen Ansätze der Deutschdidaktik in den untersuchten Zeiträumen der 1970er- sowie der 1990er und 2000er-Jahre dargestellt:

1970er-Jahre

Die Deutschdidaktik der 1970er-Jahre ist in der historischen Nachbetrachtung vor allem geprägt worden durch gesellschafts- und ideologiekritische Ansätze. Hinzu trat eine enge fachübergreifende Zusammenarbeit mit den sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Darauf aufbauend wurden neue und von den Sozialwissenschaften geprägte Unterrichtsansätze entwickelt, wie beispielsweise von Dingeldey (1974): „Kritische Stichwörter für den Deutschunterricht“, Dahrendorf (1975): „Literaturdidaktik im Umbruch“ oder Vogt (1972): „Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben“. Wie Schuster (2003, S. 76f) darlegt, erfolgte allerdings parallel dazu eine zumindest partielle Abkoppelung der Unterrichtsrealität von den Forderungen einiger Deutschdidaktiker. Das gilt insbesondere für die teils marxistisch geprägten und auf eine Neuausrichtung des Unterrichts abzielenden Ansätze der Vertreter des „Bremer Kollektivs“. Sie standen in krassem Gegensatz zu den konservativen politischen Kreisen und riefen dort schärfste Ablehnung hervor. Auch innerhalb der Deutschdidaktik gab es durchaus gemäßigte Stimmen, die sich für eine maßvolle Reformierung der Unterrichtsformen und -inhalte aussprachen, wie zum Beispiel die Veröffentlichungen von Ivo (1975), Weber (1975) und Wilkending (1975) zeigen. So spricht sich Ivo (1975, S. 177) dafür aus, im Deutschunterricht poetische und kritische Lesekompetenzen zu vermitteln.

Der Fachunterricht dieser Zeit musste somit einen individuellen Zwischenweg suchen, der den jeweiligen Gegebenheiten und Überzeugungen der unterrichtenden Lehrkraft, den Bedürfnissen der Schüler und weiteren Einflussfaktoren entsprach. Es wäre also falsch, ein einseitiges Bild des Deutschunterrichts dieses Jahrzehnts zu zeichnen. Festzuhalten bleibt allerdings, dass einige von Seiten der Deutschdidaktik der frühen 1970er-Jahre angestoßenen Neuerungen, wie die Aufgabenstellung in den Lesebüchern, die Vergrößerung der Zahl verwendeter Gattungen und insbesondere Textsorten bis heute nachwirken. Die Lesebuchtexte orientierten sich in der Folge verstärkt an den Interessen und der Lebensrealität der Schüler. Die von Vertretern der Deutschdidaktik wie Dahrendorf (1975) geforderte Ausweitung der Gattungs- und Textsortenvielfalt vollzog sich als Prozess bis in die 1990er-Jahre hinein. Vor allem ist das erstmalige

Auftreten von Cartoons und Comics sowie eine erheblich verstärkte Verwendung von Texten der Kinder- und Jugendliteratur festzustellen. Speziell gefordert und didaktisch aufbereitet wurden in diesem Zusammenhang problemorientierte Texte.

Auch die Analyse von Kommunikation und „Sprache“ wurde von Seiten der Didaktik aufgegriffen. Aufgrund der zunehmenden Verbreitung sprachwissenschaftlicher Ansätze und Theorien hielt dieser Forschungsbereich in der Folge in den Deutschunterricht Einzug. Der Erfolg der Linguistik beschränkte sich nicht nur auf die Ausbreitung von Sprachbüchern an den Schulen, sondern zog ebenfalls eine verstärkte Verwendung von Sach- und Gebrauchstexten im Deutschunterricht nach sich. Eine starke Verbreitung erfuhr auch die Vermittlung von Produktionskompetenzen von Sachtexten, wie Beschreibung, Bericht und Erörterung. Sie hielten vor allem in den unteren und mittleren Klassenstufen der Sek. I Einzug. Die Rolle der Lehrkraft wurde dementsprechend als Moderator und Motivator definiert (Weber, S. 110). Die Diskursidee verdrängte zunehmend die Erziehung. Ob und wie sich diese Entwicklung auf das Textkorpus der Lesebücher ausgewirkt hat, wird der historisch-vergleichende Untersuchungsteil zeigen.

Wie im Abschnitt zu den literatur- und sprachwissenschaftlichen Grundlagen dargelegt, wurden einige Verknüpfungsmöglichkeiten beider Disziplinen erkannt und zur Umsetzung im Deutschunterricht vorgeschlagen. So haben sich seitdem die Umarbeitung von Sachtexten in literarische Texte und die umgekehrte Verfahrensweise im Unterricht etabliert. Damit einhergehend gehören auch vergleichende Untersuchungen von Texten beider Bereiche zum Unterrichtsalltag.

Parallel zu der Ausbreitung linguistischer Unterrichtsanteile wurde insbesondere die „hohe“ Literatur als Inhalt des Deutschunterrichts zurückgedrängt. Wie Ivo (ebd.) ausführt, hat die Literatur Mitte der 1970er-Jahre ihre unangefochtene Position im Deutschunterricht eingebüßt. Von Seiten der Didaktik wurde sie kritisch und als Wegbereiter der Ausbildung einer sozialen Stufung (vgl. Dahrendorf, ebd.) innerhalb einer Gesellschaft angesehen. Poetischen Texten wurde von Seiten vieler Vertreter der Fachdidaktik ihre Berechtigung zum Einsatz im Deutschunterricht abgesprochen, zumindest sollten sie auf einen geringeren und themengebundenen Einsatzumfang reduziert werden. Auch der Literaturkanon wurde damit einhergehend abgelehnt, wobei in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen zur Kanontheorie im zugehörigen vorigen Abschnitt dieser Arbeit zu verweisen ist. Dementsprechend führte die Lyrik mit Ausnahme politischer Gedichte und von Kinderreimen ein „Mauerblümchendasein“

(Hohmann, 1994, S. 375). Wie die Ausführungen Dahrendorfs (ebd.) zeigen, wurde die Vermittlung von Gattungskompetenzen häufig generell als nicht zeitgemäß und unzweckmäßig für einen ideologiekritisch ausgerichteten Deutschunterricht abgelehnt. Sie ließ sich auch weniger gut in die neu ausgebildeten Verknüpfungen der Deutschdidaktik mit den Sozialwissenschaften in Übereinstimmung bringen. Ebenfalls aus dieser Zeit stammt die an neuen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie orientierte Textauswahl für den Unterricht.

1990er- und 2000er-Jahre

Die 1990er-Jahre waren gekennzeichnet von einer Re-Literarisierung des Deutschunterrichts. Poetische und insbesondere lyrische Texte (vgl. Hohmann, ebd.) wurden wieder verstärkt eingesetzt. Des Weiteren wurden nach 1980 von Seiten der Deutschdidaktik der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz sowie der Projektunterricht aufgegriffen. Sie stellen inzwischen wichtige Komponenten des Deutschunterrichts dar. Hieraus ergeben sich Möglichkeiten zur Verknüpfung von literatur- und sprachwissenschaftlich geprägten Unterrichtsanteilen. Die in den 1970er-Jahren verbreitete Forderung nach einer ideologiekritischen Ausrichtung des Deutschunterrichts war schon seit 1980 immer stärker in den Hintergrund getreten, so dass wieder verstärkt Gattungskenntnisse vermittelt wurden, die 20 Jahre vorher noch als Teilaspekt der sozialen Ungleichheit angesehen wurden. Klassische Autoren wie Schiller erfuhren eine wieder ansteigende Auftretenshäufigkeit in den Lesebüchern, wie Ehlers⁵⁹ ausführt. Seit der NS-Zeit wurden sie wenig verwendet, weil sie dort missbräuchlich instrumentalisiert wurden. Es kann daher von einer Re-Kanonisierung einzelner Autoren und auch Gattungen wie dem Liebesgedicht und der Ballade gesprochen werden.

Innerhalb der Sprachdidaktik nimmt die Vermittlung von Textsortenwissen aktuell nur einen kleinen Raum ein. Im schulischen Kontext sind in den unteren Klassen der Sek. I vor allem noch die Rechtschreibung und die Grammatik vorherrschende Themen. Textsortenkenntnisse werden nur in Bezug auf einzelne Beispiele wie die Beschreibung und den Bericht zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Dementsprechend gering fallen auch die Anteile dieses Bereichs in vielen verbreiteten Einführungen in die Sprachdidaktik aus. In den vergangenen 30 Jahren hat sich vor allem die Auswahl der

⁵⁹ Der zugehörige Artikel zur Verwendungshäufigkeit einzelner, verbreiteter Autoren befindet sich in Vorbereitung und wird 2010 erscheinen. Ich beziehe mich auf den zugrunde liegenden Vortrag im Rahmen der Tagung „Empirie und Schulbuch“ am 18. und 19. März 2009 in Gießen.

zu vermittelnden Textsorten verändert. Waren in den 1970er-Jahren noch die appellierenden Textsorten fester Bestandteil des Kernkorpus von Lesebüchern, sind es aktuell vor allem die informativen Texte, die die stärkste Verbreitung in den Lehrwerken finden. Die Schüler sollen mit Hilfe dieser Sachtexte vor allem die Informationsentnahme erlernen. Nochmals verstärkt wurde diese Forderung von Seiten der Bildungspolitik nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie vertreten.

Abschließend ist aus fachdidaktischer Perspektive festzuhalten, dass eingesetzte Texte vor allem zwei Aufgaben haben: Die Vermittlung von Textsortenkompetenzen zur Einordnung oder Erstellung von Texten einerseits und zur weitergehenden interpretativen Auseinandersetzung mit Texten andererseits. Die reine Vermittlung von Faktenwissen bezüglich der Gattungen und Textsorten ist für Schüler von geringem praktischen Nutzen. Die in diesem Kontext zentralen zwei Bereiche literarisches Lernen und Erwerb von Lesekompetenz sind, wie Spinner (2006, S.6) ausführt, bezüglich der verwendeten Textsorten und der medialen Vermittlung zu unterscheiden. So kann literarisches Lernen auch mittels des Theaters oder Hörbüchern erfolgen, während sich Lesekompetenz immer auf das Lesen von Geschriebenem oder Gedrucktem bezieht.

Zusammenfassend ist zu vermuten, dass sich das Textkorpus der Lesebücher seit den 1970er-Jahren gewandelt hat. Das liegt auch an den inzwischen veränderten Arbeitsschwerpunkten der Deutschdidaktik. Einerseits sind wieder vermehrt poetische, also literarische Texte, in den Lesebüchern zu finden. Sie werden aktuell in einem handlungs- und produktionsorientierten Kontext eingesetzt. Andererseits ist anzunehmen, dass in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre eine deutliche Zunahme der informativen Texte innerhalb des Kerntextkorpus zu belegen sein müsste. Sie ginge mit der Forderung nach einer verbesserten Schulung des Informations entnehmenden Lesens einher, die nach 1990 aufkam. Dies beginnt schon in der frühen Sek. I mit den erwähnten Berichten und Beschreibungen, könnte allerdings noch wesentlich früher in der Primarstufe erfolgen, wie Augst (2007) darlegt.

Zu erwarten sind dagegen sehr geringe Verbreitungsgrade für obligative und deklarative Texte, da sie in den Fachdidaktiken kaum Erwähnung finden. Im Vergleich dazu stärker vertreten könnten die kontaktiven und die appellierenden Texte sein, da sie zumindest kurz angesprochen werden und auch in den Lehr- und Rahmenplänen Erwähnung finden. Die Vermittlung von Gattungs- und Textsortenkenntnissen ist allerdings nur ein Aspekt des Deutschunterrichts und auch nur eine von mehreren Aufgaben der Lehrwerke. Ihr kann daher nicht das alleinige Augenmerk der Lesebuchherausgeber

gelten, wie in den vorangegangenen Abschnitten dargelegt wurde. Dieser Aspekt ist bei der Lesebuchanalyse mit zu berücksichtigen. Historisch betrachtet standen die Lesebücher, wie in den vorangegangenen Abschnitten erläutert wurde, immer unter Einfluss der gesellschaftlichen, politischen und vor allem fachdidaktischen Tendenzen ihrer Zeit. Die folgende Darstellung verdeutlicht die bedeutenden Einflussfaktoren auf die Lesebuchproduktion, in Einzelfällen können noch weitere Faktoren hinzukommen:

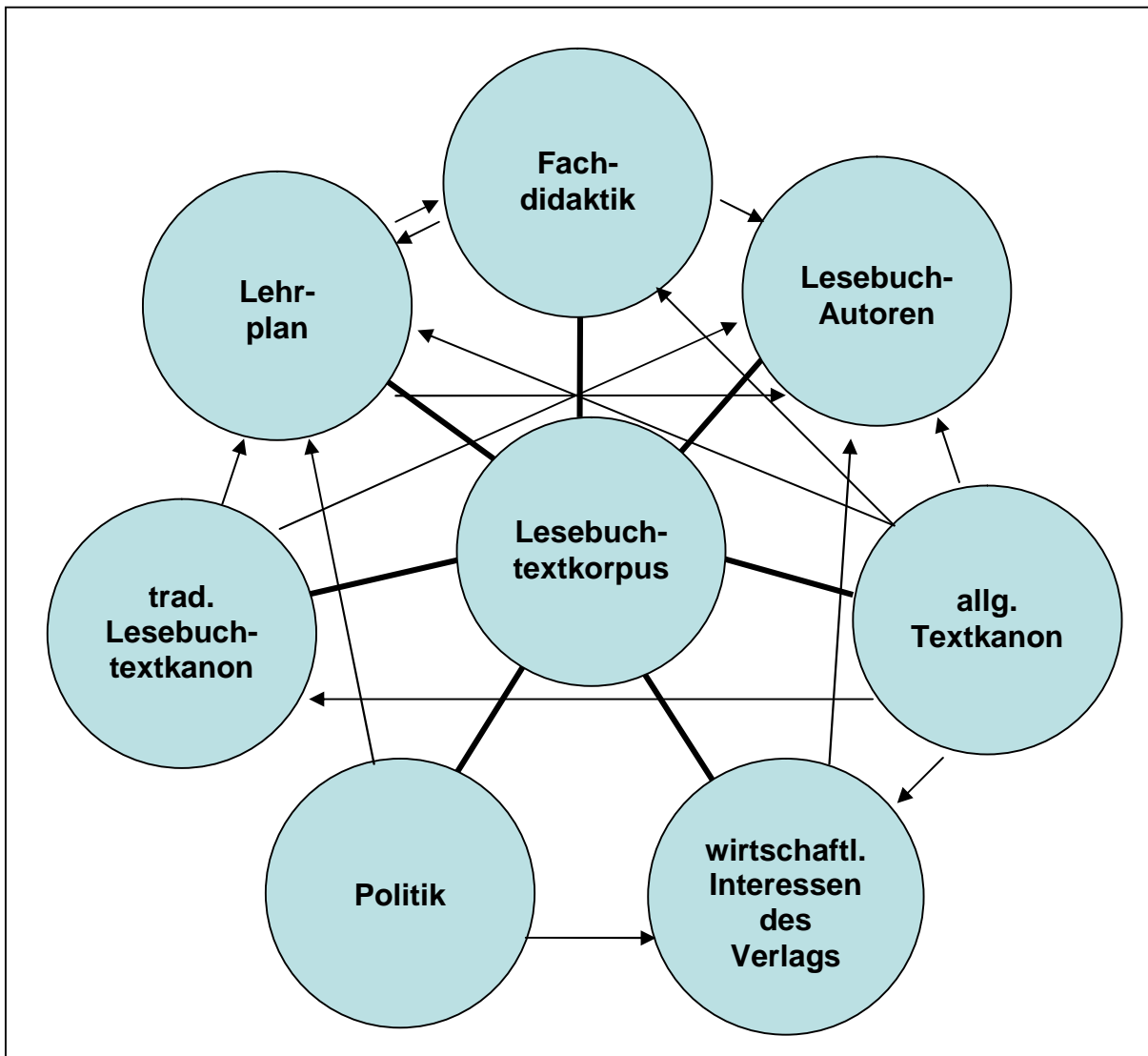


Abb. 13: Einflüsse auf das Lesebuchtextkorpus mit gegenseitigen Wechselwirkungen.

Es liegt ein ununterbrochener Austausch- und Rückkopplungsprozess zwischen der Fachdidaktik, der Politik, den Lehrplänen und den Lesebuchautoren vor. Die Fachdidaktik vermittelt dabei auch die Erkenntnisse der Fachwissenschaften. Hinzu treten die wirtschaftlichen Interessen der Verlage sowie der vorliegende allgemeine und der Lesebuchtextkanon als Einflussgrößen auf das Lesebuchtextkorpus.

4.8 Textfunktionen im Lesebuch

In Kapitel 3.1 wurde in Bezug auf die Kategorisierung von Texten und Textsorten schon auf die Textfunktion eingegangen. Sie charakterisiert einen Text und erscheint hilfreich für die Gattungs- und Textsortenzuordnung. In Bezug auf Lesebuchtexte ist allerdings eine Besonderheit festzustellen: Die für das Kerntextkorpus ausgewählten Texte erfahren 1) eine Funktionserweiterung oder 2) eine Funktionsverschiebung. Zumeist erfolgt eine Erweiterung der ursprünglichen Textfunktion um eine zusätzliche Lehrfunktion des Textes, zum Beispiel in Bezug auf Gattungs- oder Epochenmerkmale. Die Funktionsverschiebung ist seltener anzutreffen, beispielsweise bei dem Auszug „Lynkeus der Türmer“ aus Goethes „Faust. Der Tragödie zweiter Teil“ in „Lesebuch 9“. Der Text wird als Beispiel für lyrische Texte dargeboten, ist jedoch eigentlich Bestandteil eines dramatischen Textes. Es kommt es hier also sogar zu einer Gattungsverschiebung. Sie wird den Schülern allerdings kaum bewusst, da diese den Text wahrscheinlich nicht in seinem Originalkontext kennen. Auch von Seiten der Lesebuchautoren wird nicht direkt darauf eingegangen, dass es sich eigentlich um einen Auszug aus dem genannten Drama handelt.

Für die Sachtexte des Kerntextkorpus ist ebenfalls eine Funktionserweiterung festzustellen. Eine Besonderheit ergibt sich in Bezug auf Lehrtexte, die in Lesebüchern abgedruckt sind: Neben die Lehrfunktion, die ihnen schon inne wohnt, kann eine weitere, sekundäre Lehrfunktion im Verwendungskontext des Lesebuchs treten.

Für die Addenda ist aufgrund dessen, dass sie speziell für das Lesebuch erstellt wurden, festzuhalten, dass keine Funktionserweiterung oder Funktionsverschiebung vorliegt. Ihre Originalfunktion ist die Information zum Lesebuch selbst, zu einem Autor, einem Text, einer Epoche oder eine Aufgabenstellung zu einem Text, einem Thema oder einem Abschnitt. Die Lesebuchtexte werden in der nachfolgend durchgeführten Klassifizierung entsprechend ihrer ursprünglichen Funktion den Gattungen und Textsorten zugeordnet.

5 Empirische Analyse des Lesebuchtextkorpus

Im Anschluss an die Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse der Textsortenklassifikation dargestellt. Die Klassifikation erfolgte anhand des im Vorfeld aufgestellten Einteilungsschemas. Im ersten Teil wird das Textkorpus der untersuchten literarischen Lesebücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien nach Textbereich, Hauptgattungen und Gattungen bzw. und Textsorten eingeteilt. Zunächst wird das Textkorpus der untersuchten Lesebücher den entsprechenden Textbereichen und Hauptgattungen zugeordnet. Anschließend werden Analysen für einzelne Gattungen und Textsorten durchgeführt.

Im zweiten Teil wird das Textkorpus der aktuellen literarischen Lesebücher für Gymnasien dem ihrer Vorgänger aus den 1970er-Jahren gegenübergestellt. Mit Hilfe dieses diachronen Vergleichs sollen Veränderungen in der Zusammensetzung des Textkorpus, die in der Zwischenzeit eingetreten sind, identifiziert und charakterisiert werden.

Die vorliegende Untersuchung kann nicht an vorangegangene Arbeiten der Lesebuchforschung anknüpfen, da die empirische Lesebuchanalyse seitens der Deutschdidaktik in der jüngeren Vergangenheit vernachlässigt wurde. Erste Ansätze zur empirischen Auswertung von Lesebüchern stammen aus den 1960er- und 1970er-Jahren von Otto / Schulz (1961) und Hüther (1973) und Lauter / Schmitz (1973⁶⁰). Letztgenannte forderten schon damals eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Thema Schulbuchinhaltsanalyse. So sollten hermeneutische Deutungsansätze einerseits mit belegbaren Daten untermauert und andererseits kritisch auf ihre reale Belegbarkeit hin überprüfbar werden. Dass es bis heute mit wenigen Ausnahmen⁶¹ kaum dazu gekommen ist, hat hauptsächlich zwei Gründe:

- 1) Die elektronische Datenverarbeitung war bis in die späten 1980er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts noch nicht soweit fortgeschritten, dass eine komfortable und möglichst einfache Datenerfassung bzw. Datenauswertung zu praktizieren war. Die empirische Lesebuchauswertung erfordert eine umfangreiche Datenerfassung, die nur computergestützt zu leisten ist. So können verlässliche und aussagekräftige Ergebnisse abgeleitet werden. Die Analysen der

⁶⁰ Vgl. dazu Hüther (1973), S. 77 – 87 und Lauter/Schmitz (1973), S. 88 – 98.

⁶¹ Jüngere Forschungsbeiträge stammen von Lauf-Immesberger (1987), Killus (1998) sowie Ehlers (2009).

vorliegenden Arbeit stützen sich auf eine an der Justus-Liebig-Universität im Zeitraum der letzten neun Jahre erstellte Lesebuchdatenbank. Auch unter Zuhilfenahme computergestützter Methoden zur Datenerfassung und -verarbeitung sind die Kosten und der Arbeits- bzw. Zeitaufwand, die nötig sind, um zu einer ausreichend großen Datenmenge zu gelangen, mit deren Hilfe verlässliche Analysen und Schlussfolgerungen möglich werden, immens.

- 2) In den 1980er- und frühen 1990er-Jahren lagen die Forschungsschwerpunkte der Deutschdidaktik abseits des Lesebuchs. Es dominierte die Analyse neuer Medienformen. Somit war der Anreiz, sich trotz der unter Punkt 1) geschilderten Probleme mit einer empirischen und auf Datenverarbeitung gestützten Lesebuchanalyse zu beschäftigen, so gering, dass dies bisher bis auf die oben genannten Ausnahmen niemand in größerem Umfang durchgeführt hat. Erst seit den späten 1990er-Jahren und insbesondere nach dem „PISA-Schock“ wurde dem Unterricht und damit verbunden auch den Schulbüchern wieder ein größeres Interesse entgegengebracht. In der Folge wuchs das Erkenntnisinteresse an literarischer Forschung und Kanonisierungsaspekten.

Wenn es Hüther (1973, S. 82) schon vor 35 Jahren erstaunlich fand, dass keine empirischen Untersuchungen für Schulbuchinhalte vorlagen, so ist es umso verwunderlicher, dass sich bis heute auf diesem Gebiet bis auf die dargestellten Ausnahmen nichts verändert hat. In der näheren Zukunft sind allerdings aufgrund des gestiegenen Interesses und den verfügbaren technischen Auswertungsmöglichkeiten vermehrt empirische Forschungsbeiträge zu erwarten.

5.1 Vorstellung der Lesebuch-Reihen

Um eine genügend große Datenmenge zu erhalten ist es nötig, mehrere aktuelle Lesebuchreihen nebeneinander zu analysieren. Für den synchronen Abschnitt der Untersuchung werden sieben verschiedene literarische Lesebücher für die Klassenstufen 5 bis 10 ausgewählt und deren gesamter Textinhalt erfasst. Aufgrund der Vielzahl von aktuellen Lesebüchern müssen dazu verschiedene Auswahlkriterien aufgestellt werden. Der Analyse-Schwerpunkt wird auf literarische Lesebücher gelegt, da sie ohne Zusatzfunktionen wie Sprachbetrachtung und Grammatikvermittlung konzipiert sind. Ihre Textinhalte haben drei Hauptaufgaben:

- 1) Vermittlung eines Grundkanons literarischer Texte, die von den Lesebuchautoren als wichtig erachtet wurden;

- 2) Vermittlung von Gattungs- und Textsortenwissen;
- 3) Vermittlung von ausgewählten Inhalten, die den Schülern anhand der Kapitelthemen oder der Inhalte einzelner Texte näher gebracht werden sollen.

Integrierte Lesewerke wie „Lesen, Darstellen Begreifen“ werden nicht berücksichtigt. Sie haben im Deutschunterricht eine zu großen Teilen andere und erweiterte Funktion.

Für den synchronen Abschnitt der Untersuchung werden nur Lesebücher ausgewählt, die nach 1995 erschienen sind oder von denen eine nach 1995 aufgelegte Neubearbeitung vorliegt. Der Schwerpunkt dieser Studie wird auf den Bereich Lesebücher für Gymnasien gelegt, da eine Ausweitung auf alle Schulformen den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde. An Schulbücher für Haupt- und Realschulen werden daneben andere pädagogische und didaktische Anforderungen gestellt.

Folgende literarische Lesebuchreihen für die Sek. I an Gymnasien werden ausgewertet: „Deutsch Texte-Literatur-Medien“ für Gymnasien (Volk und Wissen, 1996-2001), „Deutschstunden“ (Cornelsen, 1997-2000), „LESart“ (C. C. Buchner, 1997-1999), „Lesebuch“ (Diesterweg, 1997), „Lesezeichen“ (Klett, 1998-2000), „Seitenwechsel“ (Schroedel, 1997-1999), „Wort und Sinn“ (Schöningh, 1998-2002). Es werden die aktuellen Auflagen durchgesehen und jeder verwendete Text aufgenommen.

Für den diachronen Vergleich aktueller literarischer Lesebücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien mit denen aus den 1970er-Jahren werden die damalige Neubearbeitung von „Wort und Sinn“ (Schöningh, 1974-77), „Aufrisse“ (Schroedel, 1977) und „drucksachen“ (pro-Schule, 1974) analysiert. In allen drei Lesebuchreihen findet sich eine im Vergleich zu den früheren Lesebüchern veränderte Textauswahl. Dies gilt insbesondere für die Darstellung von Gesellschaft und Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler. Neuauflagen von literarischen Lesebüchern aus den 1960er-Jahren oder Lesebuchreihen, die vor 1970 konzipiert wurden, wie „Begegnungen“ (Schroedel, 1966-69) und das „Bagel-Lesebuch“ (Bagel, 1971), finden in der Untersuchung keine Berücksichtigung. Sie sind, wie in den Abschnitten 4.3 und 4.4 (S. 116 – 134) zur historischen Entwicklung des Lesebuchs dargestellt wurde, noch unter den Prämissen früherer didaktischer Konzepte entwickelt worden. Ihre Ursprünge liegen vor oder in einer sehr frühen Phase der Auseinandersetzungen um Schul- und Lesebücher, die zu den bis heute nachwirkenden Veränderungen führten. Der in der vorliegenden Arbeit angestrebte Vergleich soll darstellen, ob sich aufgrund der veränderten didaktischen Konzepte auch Neuerungen in den Lesebüchern nachweisen lassen und ob sie noch in aktuellen Lesebüchern fortbestehen.

Im Folgenden werden die untersuchten Lesebuchreihen kurz vorgestellt und eine erste Charakterisierung der Bücher vorgenommen. Die exakten und ausführlichen Übersichten über die Auftretenshäufigkeit der einzelnen Textbereiche, Hauptgattungen, Gattungen und Textsorten in den einzelnen Lesebüchern werden im Fließtext aufgrund ihres großen Umfangs ausgespart. Sie befinden sich jedoch im Anhang.

Deutsch – Texte-Literatur-Medien

Herausgeber der in Berlin bei Volk und Wissen erschienenen Reihe ist Wilfried Bütow. Es liegen Einzelbände für die Klassen 5 bis 10 der Sekundarstufe an Gymnasien vor. Die verschiedenen Klassenbände der Lesebuchreihe sind in den Jahren 1996 bis 2002 erschienen und für die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zugelassen. Die Seitenanzahl wird kontinuierlich von 236 Seiten in Klasse 5 über 256 Seiten in den Bänden für die Klassenstufen 6 und 7 bis auf 264 Seiten für die Klassen 8, 9 und 10 gesteigert. Jeder Einzelband wird in zehn bis vierzehn Kapitel unterteilt, wobei die höchste Anzahl in der 8. Klasse erreicht wird, in der 7. und 10. Klasse sind dagegen nur zehn Kapitel nachzuweisen. Die Reihe „Deutsch – Texte-Literatur-Medien“ verfolgt das Ziel, die Schüler zum Lesen literarischer Texte zu motivieren. Die Textauswahl bezieht vor allem Texte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur ein. Ein besonderes Augenmerk wird in den Lesebüchern dieser Reihe auf die Vermittlung von Zusammenhängen zwischen Text und Bild bzw. Film gelegt. Den Schülern sollen Möglichkeiten der vergleichenden Betrachtung verschiedener Medien aufgezeigt und Kompetenzen zur interpretativen Auseinandersetzung mit (bewegten) Bildern näher gebracht werden. Für „Deutsch Texte-Literatur-Medien“ ergibt sich die Besonderheit, dass die Bände 5 und 6 für Realschule und Gymnasium identisch sind. Damit wird ein gleicher Wissensstand zum Ende der Orientierungsphase nach der sechsten Klasse gewährleistet.

Deutschstunden

Herausgeber der in Berlin im Cornelsen-Verlag erschienenen Reihe ist Harald Frommer. Die allgemeine Ausgabe des Lesebuchs wurde in der ersten Auflage in den Jahren 1997 bis 2000 veröffentlicht. Es ist für Gymnasien und Realschulen in den Bundesländern Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Saarland zugelassen. Der Umfang der einzelnen Bände variiert kaum und liegt zwischen 255 bis 264 Seiten, wobei kein

kontinuierlicher Anstieg der Seitenzahl zu erkennen ist. Die Zahl der Kapitel ist ebenfalls annähernd konstant und liegt zwischen zehn und zwölf pro Einzelband. In Bezug auf die Lesesozialisation verfolgen die Herausgeber der Reihe das Ziel, neben literarischen Leseerfahrungen auch Gattungskenntnisse zu vermitteln. Dazu werden auch fächerübergreifende und projektorientierte Ansätze präsentiert. Randständig werden auch medienpädagogische Aspekte aufgegriffen.

LESart

Herausgeber der in Bamberg bei C. C. Buchner erschienenen Reihe ist Hans Gerd Rötzer. Es liegen Einzelbände für die Klassen 5 bis 10 der Sekundarstufe an Gymnasien vor. Die verschiedenen Klassenbände der Lesebuchreihe sind in den Jahren 1996 bis 1999 erschienen und für die Bundesländer Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen zugelassen. Der Umfang der Bände für die einzelnen Jahrgänge variiert deutlich: Während die Bände für die Klassen 5 bis 9 220 bis 244 Seiten umfassen, enthält das Lesebuch für die 10. Klasse 270 Seiten. Die Zahl der Kapitel ist dagegen relativ konstant und liegt zwischen neun und elf pro Einzelband. Mit Hilfe der Reihe wird versucht, Literatur und Lesen den Schülern als ästhetische Erfahrung zu vermitteln. Die zu den einzelnen Kapiteln gehörigen Texte und Bildmaterialien gehören jeweils einer übergreifenden Thematik an.

Lesebuch

Herausgeber der im Verlag Diesterweg in Frankfurt a.M. erschienenen Reihe sind Dieter Mayer und Fritz Winterling. Es liegen Einzelbände für die Klassen 5 bis 10 der Sekundarstufe vor. Das Buch ist für Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Sekundarschulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt zugelassen. Die verschiedenen Klassenbände der Lesebuchreihe sind als Überarbeitung entsprechend den Regeln der neuen Rechtschreibung 1997 erschienen. Der Umfang der Bände für die einzelnen Jahrgänge variiert von 236 bis 261 Seiten, wobei sich kein ansteigender Trend bei der Seitenzahl erkennen lässt. Die maximale Seitenzahl von 261 Seiten wird im Band für die 8. Klasse erreicht. Die Zahl der Kapitel ist vergleichsweise konstant und liegt zwischen zehn und zwölf pro Band. Die Texte sind dabei laut den Herausgebern so ausgewählt, dass sowohl der Bereich der literarischen als auch der sachbezogenen Texte repräsentiert

wird. Den Schülern soll mit ihrer Hilfe das unterhaltende und das problemorientierte Lesen näher gebracht werden.

Lesezeichen

Herausgeber der im Klett-Verlag in Stuttgart erschienenen Reihe sind Siegfried Hein, Gerhard Kluge, Dieter Schrey, Dietrich Steinbach, Siegfried Weinmann, Hans Wetzel und Hildegard Wittenberg. Es liegen Einzelbände für die Klassen 5 bis 10 der Sekundarstufe vor. Das Lesebuch ist für Gymnasien und Realschulen in den Bundesländern Brandenburg, Berlin, Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen zugelassen. Die verschiedenen Klassenbände der Reihe sind als Neuauflage in den Jahren 1997 bis 2000 erschienen. Der Umfang der Bände für die einzelnen Jahrgänge bleibt annähernd konstant: Während die Bände für die Klassen 5 und 6 248 Seiten umfassen, enthalten die Lesebücher für die 7. bis 10. Klasse 256 bzw. 257 Seiten. Auch die Zahl der Kapitel schwankt kaum und liegt zwischen zehn und maximal zwölf pro Band. Die Texte in den Lesezeichen-Büchern sind laut Herausgeber nach pädagogischen und literarästhetischen Gesichtspunkten zusammengestellt, um die Schüler in die Welt literarischer Texte einzuführen.

Seitenwechsel

Herausgeber der im Schroedel-Verlag Hannover erschienenen Reihe ist Winfried Bauer. Es liegen Einzelbände für die Klassen 5 bis 10 der Sekundarstufe vor und das Buch ist in der allgemeinen Ausgabe für Gymnasien in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt zugelassen. Die Einzelbände der Lesebuchreihe sind in den Jahren 1997 bis 1999 erschienen. Der Umfang der Bände für die einzelnen Jahrgänge bleibt annähernd gleich und beträgt zwischen 238 und 240 Seiten. Auch die Zahl der Kapitel in den Einzelbänden liegt konstant bei zehn. Ein zentrales Anliegen der Herausgeber dieser Lesebuchreihe ist die Handlungs- und Produktionsorientierung. Dementsprechend sind vergleichsweise große Umfangsanteile der Einzelbände von Werkstätten und unterrichtlichen Umsetzungsvorschlägen gefüllt. Des Weiteren werden Literatur und Sachtexte verzahnt präsentiert, um einen möglichst umfassenden Blick auf die existierende Textvielfalt zu ermöglichen.

Wort und Sinn

Herausgeber der in Paderborn im Schöningh-Verlag erschienenen Reihe ist Peter Mettenleiter. Die Neuauflage dieses Lesebuchs stammt aus den Jahren 1998 bis 2002 und ist für Gymnasien in allen Bundesländern außer in Bayern für die Verwendung im Unterricht zugelassen. Eine Besonderheit dieser Reihe ist die Zusammenfassung der Bände für die Klassen 9 und 10 zu einem Doppelband. Der Umfang der einzelnen Jahrgangsbände variiert stark: Während die Bücher für die Klassen 5 bis 7 eine Seitenzahl von 255 bis 258 umfassen, steigt diese Zahl im Band für die 8. Klasse auf 278. Der Doppelband 9/10 umfasst 424 Seiten. Ebenso verhält es sich mit der Anzahl der Kapitel in den Einzelbänden: Während es in den Büchern für die Klassen 5 und 6 noch jeweils sieben Themen sind, steigt diese Zahl für die Klassen 7 und 8 auf acht. Im Doppelband für die Klassen 9 und 10 sind es dann 10 Kapitel. Für den Herausgeber dieser Lesebuchreihe stehen die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten und die Motivation der Schüler zur Auseinandersetzung mit Literatur im Vordergrund. Hinzu tritt die interpretatorische Beschäftigung mit der bildenden Kunst.

5.2 Analyse des Textkorpus literarischer Lesebücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien - Untersuchungsmethodik

Um aussagekräftige Ergebnisse über die Zusammenstellung des Textkorpus in Lesebüchern und überschaubare Datenmengen zu erhalten, musste die Lesebuchauswahl eingeschränkt werden. Wie in der Einleitung dargelegt, wurden für diese Untersuchung literarische Lesebücher für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I an Gymnasien ausgewählt. Es werden die Textkorpora der Bände 5 bis 10 jeder Lesebuchreihe erfasst und analysiert.

Der im vorigen Abschnitt angesprochene diachrone Vergleich erfolgt anhand gleichermaßen hergeleiteter Resultate für literarische Lesebücher für Gymnasien aus den 1970er-Jahren. Für die Beschränkung des diachronen Vergleichs auf drei Lesebuchreihen aus dieser Lesebuchepoche liegt folgender Grund vor: In den 1970er-Jahren befanden sich nur drei Lesebuchreihen auf dem Markt, die sich als literarische Lesebücher einordnen lassen: „drucksachen“ (pro Schule, 1974), „Wort und Sinn“ (Schöningh, 1977/78) und „Aufrisse“ (Schroedel, 1977). Dieses Ergebnis überrascht zunächst, lässt sich allerdings aufgrund der damals vorherrschenden kombinierten Lese- und Sprachbücher bzw. der noch weit verbreiteten literarischen Arbeitsbücher erklären.

Ein Ausweichen auf eine andere Dekade wie die 1980er-Jahre bietet sich nicht an, da so die innovativen und bahnbrechenden Veränderungen der Zeit nach 1968 nicht mehr erfasst würden. Die in den 1980er-Jahren erfolgende Beruhigung der Diskussionen innerhalb der Deutschdidaktik und die beginnende Rückbesinnung auf die Literaturvermittlung haben die Folge, dass sich nur geringe Unterschiede zwischen aktuellen Lesebüchern und denen aus den 1980er-Jahren ergäben. Wie Voranalysen zeigen, kann die Zeit von 1980 bis 1995 in Bezug auf die Entwicklung von Lesebüchern als eine Phase mit wenigen Veränderungen bezeichnet werden. Dementsprechend konzentriert sich diese Arbeit auf die innovativeren Zeitspannen zwischen 1970 und 1980 sowie von 1995 bis 2002 und stellt die Textkorpora der zugehörigen Lesebücher gegenüber.

Die Analyse des Textkorpus erfolgt in vier Schritten: Zunächst werden die in den Lesebüchern enthaltenen Texte erfasst. Im zweiten Schritt werden sie den drei Textbereichen literarische Texte, Sachtexte und Bildmaterial zugeordnet. Danach folgt eine feinere Analyse anhand der im Theorieteil abgeleiteten acht Hauptgattungen. Daran anschließend werden die Verwendungshäufigkeiten einzelner Gattungen und Textsorten wie beispielsweise Kurzgeschichte oder Schilderung untersucht.

Um auch in Bezug auf die Verknüpfung mit Lehrplanvorgaben die Übersichtlichkeit zu wahren, werden der aktuelle hessische Lehrplan und seine Vorgänger zur Orientierung genutzt. Um Aussagen ableiten zu können, die allgemeingültig für die Lesebücher der gymnasiale Sekundarstufe I gelten können, werden zusätzlich die Lehrpläne Bayerns, Niedersachsens, Nordrhein-Westfalens, Sachsen-Anhalts und Thüringens als exemplarisch hinzugezogen. Sie repräsentieren eine angemessene Übersicht über das regional unterschiedlich strukturierte und geregelte Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland.

Da obligative Texte in den Lesebüchern nicht vorkommen, wird in der Analyse nur von acht Hauptgattungen ausgegangen. Warum keine obligativen Texte in den untersuchten Lesebüchern verwendet werden, ist eine der Fragen, die abschließend geklärt werden. In der synchronen Untersuchung werden die Lesebücher dabei nach jeweils drei Kriterien analysiert: Erstes Textanzahl, zweitens Wortmenge und drittens belegte Seitenanzahl. Im diachronen Abschnitt wird auf den Wortmengenvergleich verzichtet, da er sich erübrigt, wie in den zugehörigen Erläuterungen dargelegt wird.

Die belegte Seitenzahl des gesamten Textkorpus kann nach Uhe (1976, S. 75) als Bedeutungsindikator angesehen werden. Ebenso verhält es sich mit der

Auftretensfrequenz, wie Uhe (ebd., S. 84) weiter ausführt. Da allerdings sowohl der belegte Raum als auch die Textmenge möglicherweise durch verschiedene Faktoren so verschoben werden können, dass sie nicht die in den Lesebüchern vorliegenden Verhältnisse widerspiegeln, wird die Wortmenge von mir als ein drittes Analyseraster eingeführt⁶². Sie dient zunächst als Vergleichsgröße. Sollte sich herausstellen, dass sich mittels der Wortmengenanalyse zuverlässigere und aussagekräftigere Ergebnisse als durch eine der anderen beiden Untersuchungsgrößen erzielen lassen, so wird diese durch die Wortmengenanalyse ergänzt oder ersetzt. Die in den zugehörigen Analysen angegebenen Werte für die Wortzahl wurden durch eine vereinfachte Auszählung ermittelt.

Daneben ist, wie in der Einleitung beschrieben, eine weitere Differenzierung der Lesebuchtexte in das eigentliche Textkorpus und die „Addenda“ notwendig. Daher werden in einem zusätzlichen Arbeitsschritt die Texte identifiziert, die nicht zum eigentlichen Textkorpus zählen. Diese Hilfstexte werden im Weiteren als „Addenda“ bezeichnet. Zu ihnen gehören Aufgabenstellungen, Literatur- und Autorenverzeichnisse und Informationen zum eigentlichen Textkorpus des Lesebuchs. Dass nur Sachtexte zu dieser Gruppe zählen, liegt in ihren Aufgaben begründet: Sie haben eine ganz klar sachbezogene, das heißt informatorische oder konkret zu einer Handlung auffordernde Funktion. Daher können in dieser Gruppe von Texten gar keine literarischen Texte auftreten.

Der Sachbezug schließt auch die Verwendung von eigenständigen Bildmaterialien als Addenda aus. Natürlich lässt sich auch illustrierendes oder einen Text organisierendes Bildmaterial in dieser Gruppe von Texten nachweisen, allerdings stehen diese meist in Zusammenhang mit einem Sachtext. Selbst die in einigen Lesebuchreihen abgedruckten

⁶² Es ergibt sich evtl. ein verfälschtes Bedeutungsbild für Lesebücher, wenn allein von der vorkommenden Textanzahl in Lesebüchern ausgegangen wird. Das lässt sich anhand acht kurzer Gedichte verdeutlichen, die im Vergleich zu einem Romanausschnitt die gleiche Seitenzahl belegen. Aufgrund des gleichen belegten Raumes innerhalb des Lesebuchs ist zu widerlegen, dass Gedichte für Lesebücher als achtfach mehr bedeutend als Romanausschnitte einzuschätzen sind. Gleiches gilt auch umgekehrt: Besteht ein Exemplar konkreter Poesie nur aus wenigen Worten, belegt aber eine komplette Lesebuchseite, so ist es nicht bedeutsamer als eine Fabel, die nur ein Drittel einer Lesebuchseite beansprucht. Daher kann auch die Wortzahl als Kriterium angesehen werden. Aufwändig gestaltet sich allerdings die Erfassung der Wortmengen, die Texte umfassen. Dabei kann nach einer vereinfachten Zählung vorgegangen werden, bei der für komplett belegte Zeilen ein Durchschnittswert verwendet werden kann. Dazu wird anhand von Beispielzeilen aus verschiedenen Lesebuchabschnitten ein Mittelwert errechnet, der dann mit der von dem jeweiligen Text belegten Zeilenzahl multipliziert wird. Die Wortzahl unvollständiger Zeilen ist im Anschluss daran zu addieren. Der so gewonnene Wert weist zwar eine (äußerst geringe) Fehleranfälligkeit auf, deckt sich aber annähernd mit den realen Wortzahlen, wie die Überprüfung zeigte. Im Verbund dieser drei Untersuchungskriterien ergibt sich ein realistischer Überblick über die Bedeutung der Hauptgattungen und Gattungen/Textsorten in den untersuchten Lesebüchern.

Porträts von Autoren sind in der Regel zumindest mit dem zugehörigen Namen und den Lebensdaten versehen. Häufig stehen sie in Verbindung mit einem kurzen Informationstext. Sie sind also im eigentlichen Sinne nicht selbständig und damit zum jeweiligen Bezugstext zu zählen.

Das Bildmaterial nimmt daneben in dieser Untersuchung eine besondere Stellung ein. Es verfügt über Charakteristika, die für die Untersuchung der Gattungen bzw. Textsorten und der Hauptgattungen von Bedeutung sind. Daher werden die Ergebnisse für das Bildmaterial je nach Bedarf auf beiden Untersuchungsebenen genutzt.

5.2.1 Textmenge, Wortzahl und belegte Seitenzahl

Begonnen wird mit der Untersuchung der gesamten Textmenge. Um zu den Ergebnissen für alle Lesebücher der jeweiligen Klassenstufen zu gelangen, werden die Resultate der jeweils sieben Einzelbände der berücksichtigten Lesebuchreihen für jede Klassenstufe zusammengerechnet.

Die Gesamtzahl der in den Lesebüchern für die Klassenstufen 5 bis 10 eingesetzten Texte variiert nur in geringem Maße. Wie in Abbildung 14 dargestellt, liegen die Werte zwischen 1731 und 1848 Texten, im Mittel sind es 1786 Texte. Die Schwankungsbreite fällt sehr gering aus, da die größte Abweichung vom Mittel maximal 62 Texte beträgt und damit unter 3,5 % oder einem Dreißigstel liegt.

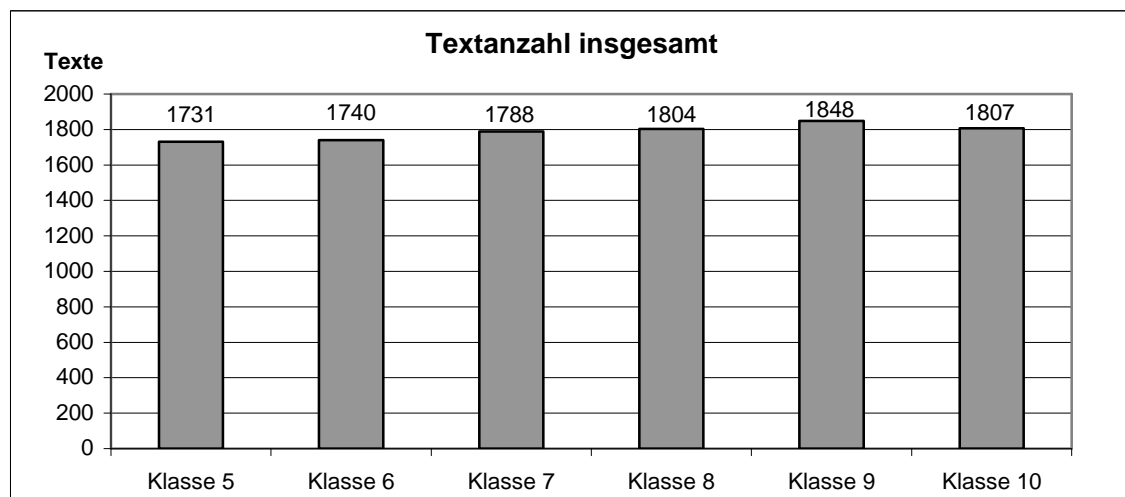


Abb. 14: Gesamtzahl der Texte in den untersuchten Lesebüchern.

Die Textzahl steigt von 1731 in Klasse 5 bis auf einen Höchstwert von 1848 Texten in Klasse 9. In Band 10 sinkt die Textzahl leicht auf 1807. Insgesamt sind keine drastischen Veränderungen festzustellen, die deutlichste Verschiebung erfolgt im Zuge der Textmengensteigerung von Band 6 zu Band 7. Aber selbst hier liegt die

Veränderung bei nur 48 Texten. Das bedeutet bei sieben berücksichtigten Lesebuchreihen eine Steigerung von knapp sieben Texten pro Lesebuch. Die Verringerung der Textmenge vom 9. zum 10. Band fällt mit insgesamt 41 oder knapp sechs Texten pro Lesebuch ebenfalls sehr klein aus. Worauf sowohl die Steigerung als auch das Absinken der Textzahl beruhen, wird ein Aspekt sein, der im Laufe der Untersuchung geklärt wird.

Um herauszufinden, was die insgesamt als konstant zu bezeichnende Textmenge verursacht oder ob sie einfach durch die Formalia bei der Lesebuchproduktion vorgegeben ist, werden die in Abbildung 14 dargestellten Ergebnisse für eine Feinanalyse in die drei Textbereiche literarische Texte, Sachtexte und abgedrucktes Bildmaterial aufgeteilt. Dabei wird für die drei Textbereiche in den folgenden Abbildungen der gleiche Maßstab der y-Achse verwendet, um eine direkte Vergleichsmöglichkeit zu gewährleisten.

Schon für die literarischen Texte zeigen sich von der Gesamttextzahl teils abweichende Ergebnisse, wie Abbildung 15 verdeutlicht:

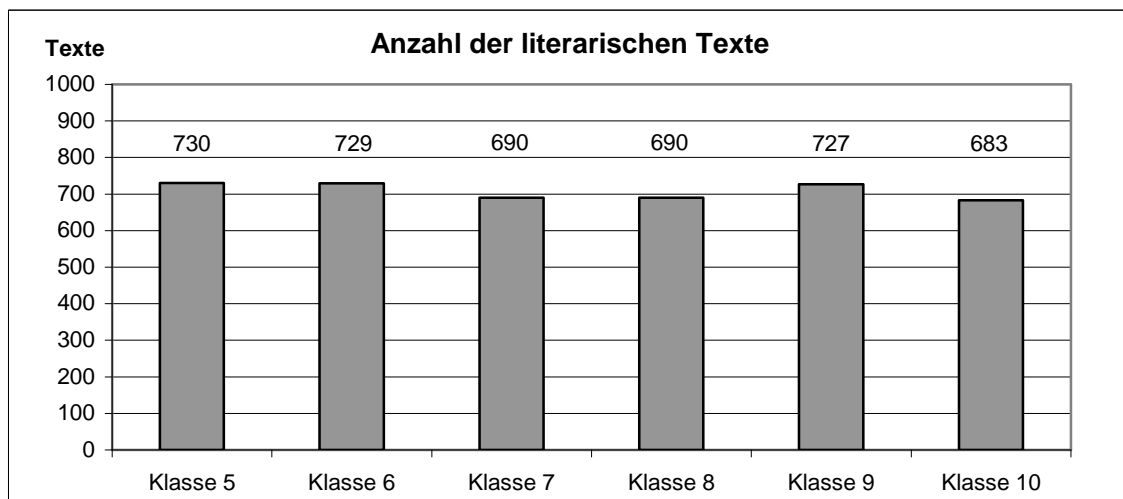


Abb. 15: Anzahl der literarischen Texte in den untersuchten Lesebüchern.

Im Mittel sind in den Lesebüchern jeder Klassenstufe 708 literarische Texte nachzuweisen. Bei sieben berücksichtigten Lesebuchreihen ergibt sich ein Wert von 101 Texten pro Lesebuch. Zwar liegt die Schwankungsbreite der literarischen Texte in der Sek. I bei weniger als 50 Texten, es ist allerdings eine Sonderbewegung gegenüber der Gesamttextzahl festzustellen: Die Zahl literarischer Texte sinkt von Band 5 bis Band 7 leicht und stagniert von Band 7 zu Band 8, während die Gesamttextzahl dort ansteigt. Dieser Verlust wird durch die anderen beiden Bereiche ausgeglichen. Erst in Band 9 ist ein deutlicher Anstieg der Zahl literarischer Texte zu belegen. In Band 10 wird die Zahl

literarischer Texte wiederum um 44 Texte oder mehr als 5 % reduziert. Dieser Verlust wird nicht durch den Einsatz von Texten anderer Bereiche kompensiert und zeigt sich in den Gesamtergebnissen (vgl. Abb. 14).

Bei der Betrachtung der Abbildung 15 zugrunde liegenden Ergebnisse wird offensichtlich, dass der in Abb. 14 dargestellte Anstieg der Textmenge von Band 8 zu Band 9 hauptsächlich von der erhöhten Zahl literarischer Texte verursacht wird. Die Veränderungen von Band 9 zu Band 10 sind in dieser Teilanalyse ebenfalls zu erkennen. Sie erscheinen zwar in der Gesamtdarstellung verhältnismäßig gering, bei Betrachtung der Teilmenge der literarischen Texte treten sie allerdings sehr viel deutlicher in Erscheinung. Was diese Veränderungen verursacht, wird in den folgenden Teilanalysen genauer herausgearbeitet.

Der leichte Anstieg der Gesamttextzahl von Klasse 5 zu Klasse 7 lässt sich anhand der in Abbildung 16 dargestellten Ergebnisse der Sachtextanalyse herleiten:

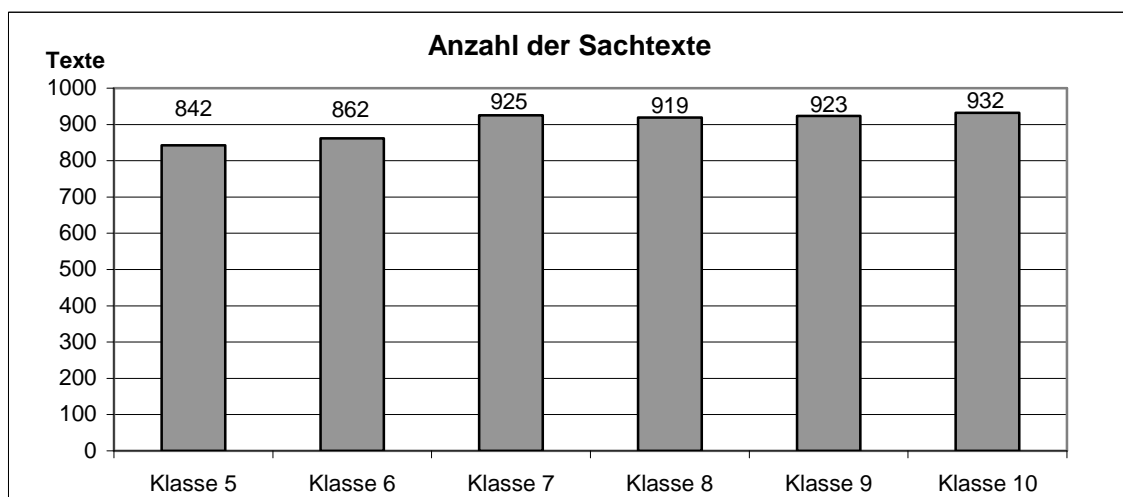


Abb. 16: Anzahl der Sachtexte in den untersuchten Lesebüchern.

Die dort festgestellte Steigerung beträgt 83 Texte oder 10 % von 842 auf 925 Sachtexte. Sie gleicht nicht nur die parallel dazu gesunkene Zahl literarischer Texte aus, sondern führt zu dem leichten Anstieg der Gesamttextmenge. In den Klassenstufen 7 bis 10 bleibt die Zahl der insgesamt verwendeten Sachtexte annähernd konstant bei 919 bis 932 Texten. Von Klasse 7 zu Klasse 8 sinkt die Zahl der Sachtexte leicht, steigt danach jedoch bis Klasse 10 kontinuierlich. Im Gegensatz zu der Gesamttextmenge und der Zahl literarischer Texte, die sich von der 9. zur 10. Klasse hin verringern, steigt die Zahl der Sachtexte von Klasse 9 geringfügig auf ein Maximum von 932 verwendeten Texten in der 10. Klasse. Dieser Anstieg gleicht die gesunkene Zahl literarischer Texte allerdings nicht aus, so dass sich auch die Gesamttextzahl reduziert, wie Abb. 14 zeigt.

Werden nur die Sachtexte ohne Addenda aus dem eigentlichen Textkorpus berücksichtigt, ergeben sich wesentlich geringere Zahlen. Wie viele davon in den untersuchten literarischen Lesebüchern verwendet werden, verdeutlicht Abbildung 17:

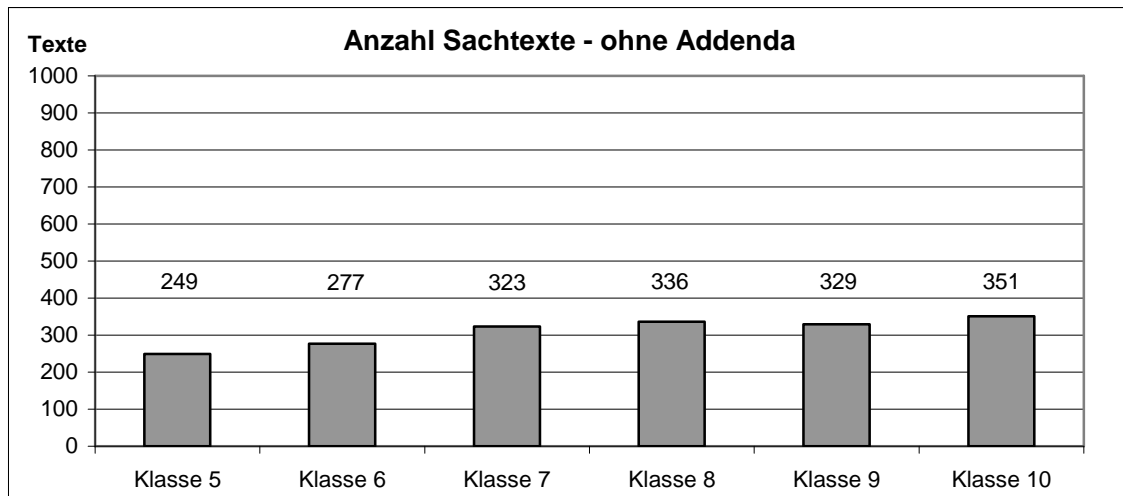


Abb. 17: Anzahl der Sachtexte in den untersuchten Lesebüchern – ohne Addenda.

Die Resultate für die verbleibenden Sachtexte liegen mit 249 bis 351 Exemplaren bei nur 33 % der Werte für die gesamte Menge der Sachtexte. Somit sind zwei Drittel aller Sachtexte in den untersuchten Lesebüchern Addenda, ein Drittel der Sachtexte gehört zum eigentlichen Textkorpus. Um das Ausmaß der Reduzierung zu verdeutlichen und den Vergleich der Ergebnisse mit und ohne Addenda zu ermöglichen wurde die Skalierung der y-Achse von Abbildung 16 beibehalten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Zahl der zum Textkorpus gehörenden Sachtexte mit zunehmender Klassenstufe ansteigt. Deutliche Anstiege sind von Band 5 bis Band 7 und von Band 9 zu Band 10 zu verzeichnen. In den Bänden 7, 8 und 9 bleibt ihre Zahl annähernd konstant. Dementsprechend steigt auch der Anteil zum Textkorpus gehörender Sachtexte an der gesamten Sachtextzahl von der 5. bis zur 10. Klasse leicht an. Das wird besonders in den Lesebüchern für die 7. und 8. Klasse deutlich: Während die Zahl aller Sachtexte von Band 7 hin zu Band 8 sinkt, bleibt die Zahl der Sachtexte im Textkorpus konstant. Parallel dazu erhöht sich ihr Anteil an der gesamten Textmenge. Damit kann eine wachsende Bedeutung mit steigender Klassenstufe verbunden werden, die den zum eigentlichen Textkorpus gehörenden Sachtexten von den Lesebuchherausgebern zugemessen wird.

Wie sich aus Abbildung 18 ergibt, liegt der Anteil der Addenda an der gesamten Textanzahl dagegen annähernd konstant bei einem Drittel.

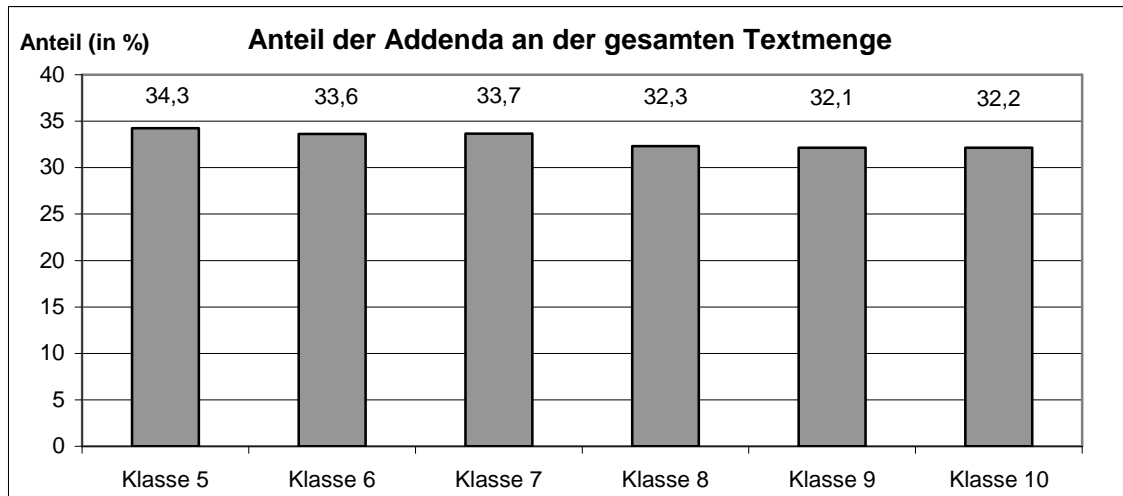


Abb. 18: Übersicht über die Anteile der Addenda in den untersuchten Lesebüchern.

Unter Berücksichtigung der geringen Bedeutung, die dieser Gruppe von Texten sowohl im Unterricht als auch von Seiten der Lesebuchforschung zugemessen wird, ist dies ein überraschend hoher Wert. Wie in der Diskussion der Ergebnisse für die Sachtexte aus dem Textkorpus festgestellt wurde, liegt der Anteil der Addenda an der gesamten Sachtextmenge bei rund zwei Dritteln, trotzdem wird diesem sehr umfangreichen Textbereich kaum Beachtung geschenkt. In der fachdidaktischen Diskussion spielt er eine untergeordnete Rolle – Fachartikel zu dieser Thematik fehlen bisher.

Über die gesamte Sek. I hinweg ergeben sich nur geringe Anteilsschwankungen. Den größten Anteil am gesamten Textkorpus haben die Addenda in den Lesebüchern für die 5. Klasse mit 34,3 %. Bei genauer Betrachtung der Anteilsveränderungen wird deutlich, dass sich ein zwar geringer jedoch auffälliger Anteilsunterschied der Addenda zwischen den Lesebüchern der Klassen 5 bis 7 und 8 bis 10 nachweisen lässt. In den ausgewerteten Lesebüchern für die 5. bis 7. Klasse liegt er Mittel um 1,6 Prozentpunkte über denen für die 8. bis 10. Klasse.

Die Gründe für diese Veränderung sind einleuchtend: Es überrascht nicht, dass in den Büchern für die unteren Klassen ein höherer Anteil festgestellt wurde. Gerade dort werden von den Schüler Problem- und Fragestellungen bei der Textrezeption häufig noch nicht in vollem Umfang selbständig realisiert. Hintergrundinformationen und Interpretations- sowie Sachkenntnisse sind in diesen Schulstufen größtenteils noch nicht vorhanden. Die Schüler müssen daher noch in größerem Umfang angeleitet werden, damit sie Kompetenzen zur kritischen Textrezeption und der Auseinandersetzung mit

einem Text sowie der dahinter stehenden Problemstellung aufbauen. Dem wird in den Lesebüchern für die 5. bis 7. Klasse Rechnung getragen, indem in stärkerem Umfang als in den anderen Klassenstufen Hilfestellungen gegeben werden, wie in der Abbildung zu erkennen ist.

Da sich dieser Kompetenzbildungsprozess über die gesamte Sekundarstufe erstreckt, ist die geringe Schwankungsbreite der Anteile der Addenda zu erklären. Dass ihr Anteil in den Büchern für die 8. Klasse am tiefsten liegt, korreliert mit den weiteren bisher festgestellten Veränderungen für diese Klassenstufe: Dort sinkt auch die Gesamttextzahl auf ihren Tiefstwert. Die Gesamtzahl und der Anteil der Sachtexte am Textkorpus fallen ebenfalls niedriger aus. Es ist daher zu vermuten, dass für diese Klassenstufe von Lehr- und Rahmenplänen längere Gattungen und Textsorten vorgeschrieben werden. So sind im niedersächsischen Kerncurriculum (2006, S. 25f) die kurzen Gattungen Fabel, Sage und Märchen für die Klassen 7/8 nicht mehr vorgesehen. Hinzu kommen dafür in verstärktem Umfang Romane und andere Gattungen längerer Umfangs. Ähnliches gilt für die anderen Bundesländer, wie Hessen⁶³. Der Einsatz längerer Texte wird anhand der noch folgenden Untersuchungen von Wortzahl und von Texten belegter Seitenmenge in Korrelation mit der Textzahl weiter überprüft. Mit dieser Bestätigung ergäbe sich auch die Erklärung des abgesunkenen Anteils bzw. der niedrigeren Zahl eingesetzter Addenda: Da davon auszugehen ist, dass jeder Text - ob kurz oder lang - einen ähnlichen Erklärungsbedarf hat, werden bei weniger themenbezogenen Texten dementsprechend weniger Addenda benötigt.

Zieht man die Addenda von der Gesamttextzahl ab, so ergeben sich die in Abbildung 19 dargestellten Resultate für das eigentliche Textkorpus. Dabei wird deutlich, dass es zu einem kontinuierlichen Anstieg der Zahl verwendeter Texte von 1155 Texten in Klasse 5 auf 1254 in Klasse 9 kommt. Die leichte Verringerung auf 1226 Texte in Klasse 10 ergibt sich wie beschrieben aus der dort vorliegenden Reduktion literarischer Texte. Sie wird im Gegensatz zu dem ähnlichen Rückgang von Klasse 7 zu Klasse 8 nicht durch einen verstärkten Einsatz von Sachtexten und Bildmaterialien ausgeglichen. Die Skalierung der y-Achse entspricht der vorigen Abbildung 14, um einen Vergleich der Analysen mit und ohne Berücksichtigung der Addenda zu ermöglichen.

⁶³ Vgl. Hessischer Lehrplan für den Deutschunterricht an Gymnasien in der 8. Klasse, S. 33.

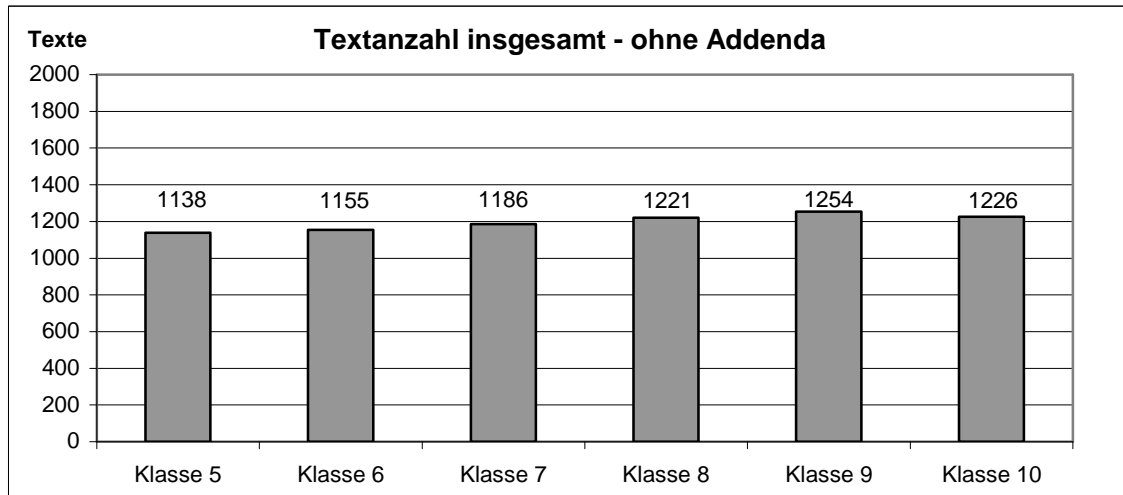


Abb. 19: Anzahl der Texte in den untersuchten Lesebüchern – ohne Addenda.

Nach der Darstellung der gesamten Textmenge und den Teilergebnissen für literarische Texte und Sachtexte ist auf die Resultate für abgedrucktes Bildmaterial einzugehen. Sie werden in Abbildung 20 visualisiert:

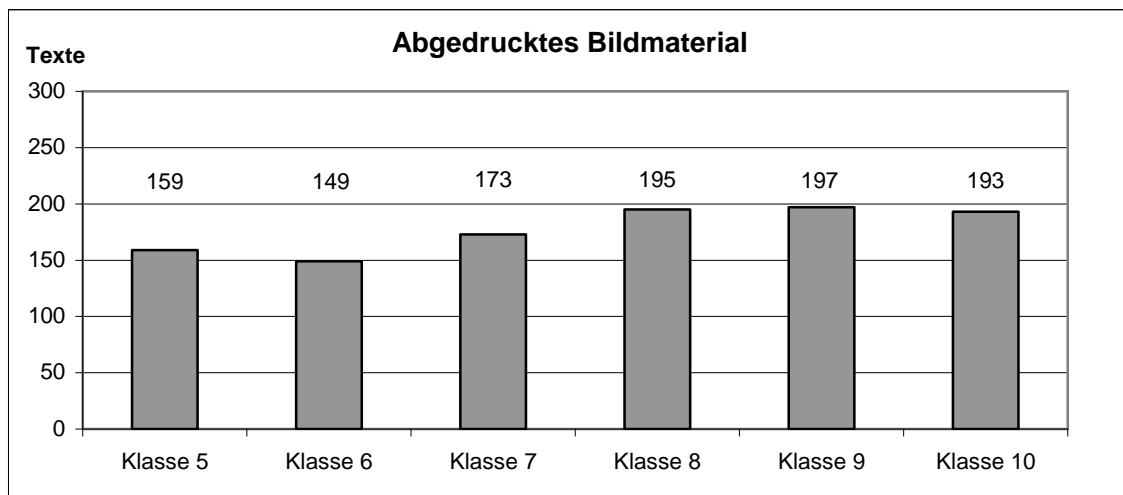


Abb. 20: Anzahl der abgedruckten Bildmaterialien in den untersuchten Lesebüchern.

Zu erkennen sind zwei unterschiedliche Entwicklungen: Von der 5. bis zur 9. Klasse erfolgt ein leichter, kontinuierlicher Mengenzuwachs von 159 abgedruckten Bildmaterialien in den Lesebüchern für die 5. Klasse auf 193 in denen für die 10. Klasse. Ihre Zahl sinkt zwar von Klasse 5 zu Klasse 6 um zehn und von Klasse 9 zu Klasse 10 um vier auf 193 auf 193 Exemplare. Die Verringerungen fallen jedoch im Vergleich zu der Gesamtsteigerung gering aus. Dieser Entwicklungsverlauf überrascht insofern, als dass in den unteren Klassen eine größere Menge abgedruckter Bildmaterialien zu vermuten wäre, um die jüngeren Schüler zu motivieren. In Bezug auf das eigenständige Bildmaterial ist dies jedoch nicht der Fall. Dass die Zahl der Bildmaterialien bis zu einem Höchstwert in den Klassen 8 bis 10 ansteigt, hat

wahrscheinlich einen didaktischen Hintergrund: Bis zur 8. Klasse werden den Schülern die verschiedenen Funktionen von Bildern, in dieser Arbeit in Kapitel 3.7 (S. 95 – 98) erläutert, näher gebracht. Nachdem dieser Vermittlungsprozess abgeschlossen ist, wie die ausführlichen Hinweise zum Bildeinsatz im Lehrerband zu „Deutsch – Texteliteratur-Medien 8“ nahe legen, erreicht der Einsatz von Bildmaterialien in den Klassen 8 bis 10 die höchsten Verwendungszahlen. Sie sind sehr viel umfangreicher als in den vorigen Klassenstufen. Wie in den Lehrerhandreichungen zu „Deutsch – Texteliteratur-Medien 9“ beschrieben, werden – nachdem den Schülern in den vorigen Klassenstufen die notwendigen Kenntnisse zur interpretativen Auseinandersetzung mit abgedruckten Kunsterzeugnissen vermittelt wurden – nun vergleichsweise häufig Bildmaterialien zur unterrichtlichen Thematisierung abgedruckt. Das zur Verfügung gestellte Bildmaterial soll somit nach der Intention der Lesebuchherausgeber in den Lesebüchern für die höheren Klassen der Sek. I als Gegenstand von interpretativen Analysen genutzt werden. Somit ergeben sich für die Schüler auch weitere bzw. alternative Zugänge zu den jeweiligen Themen, in deren Kontext die jeweiligen Abbildungen stehen.

Hinzu kommt, dass Bildmaterial in Lesebüchern eine Motivationsfunktion übernimmt: Die schulische Motivation nimmt im Zuge der Pubertät ab. Die Jugendlichen werden mit außerschulischen und persönlichen Problemen konfrontiert und konzentrieren sich nicht mehr so stark auf die Schule. Dieser Entwicklung wird anscheinend mit motivationsfördernden Bildmaterialien entgegengewirkt, zu denen auch Comics und Bildergeschichten gehören. An dieser Stelle sind daher auch die Lehrerhandreichungen zu diesen Reihen hinzuzuziehen, die genau dies bestätigen⁶⁴. Dieser Aspekt trägt anscheinend neben der gesteigerten interpretativen Auseinandersetzung zur Steigerung der Zahl abgedruckter Bildmaterialien bei.

⁶⁴ Vgl. dazu: Lehrerband zu „Deutsch – Texteliteratur-Medien 7“, S. 12.

Bei der folgenden Analyse der Wortmenge zeigt sich eine Dreiteilung der Ergebnisse. Die Resultate für a) die 5. und 6. Klasse, b) für die Klassen 7, 8 und 9 sowie c) für die 10. Klasse fallen jeweils ähnlich aus wie Abbildung 21 verdeutlicht:

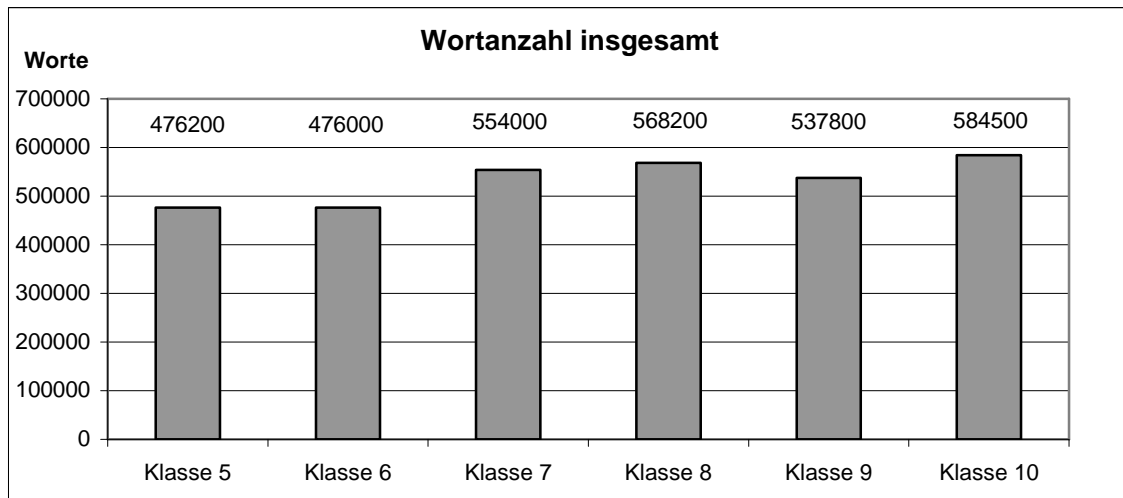


Abb. 21: Überblick über die in den Lesebüchern enthaltene Wortanzahl.

Im Folgenden werden diese nacheinander erläutert. Die dabei festgestellten Unterschiede liegen in Größenordnungen, die nicht durch Einzelbewegungen in einer oder zwei Lesebuchreihen verursacht werden können. Schließlich liegen die Unterschiede von über 100000 Wörtern zwischen der 5. und der 10. Klasse höher als die Wortmenge eines kompletten Lesebuchs.

Die geringsten Wortmengen ergeben sich für die untersuchten Lesebücher der Klassen 5 und 6 mit jeweils rund 475000 Wörtern. Zu Band 7 hin erfolgt eine Zunahme der Wortzahl auf über 550000. Diese Summe bleibt bis zu Band 9 annähernd konstant. In Band 10 kommt es zu einem weiteren Anstieg auf den Maximalwert von ca. 585000 Wörtern. Es ist somit eine größer werdende Wortzahl bei ansteigender Klassenstufe festzustellen. Da die Textzahl konstant bleibt (vgl. Abb. 14), steigt der mittlere Wortumfang der in Lesebüchern eingesetzten Texte mit höherer Klassenstufe. Die Texte werden also in den oberen Klassen der Sek. I zunehmend länger.

Wird die Wortzahl der Addenda abgezogen, ist außer der allgemeinen Verringerung der Wortzahl um jeweils 82300 (Klasse 5) bis 105400 (Klasse 10) Wörter pro Klassenstufe eine weitere Veränderung festzustellen: Der Unterschied der Wortzahl in den Lesebüchern für die Klassen 7 bis 9 und 10 fällt deutlich geringer aus. Diese Entwicklung verdeutlicht Abbildung 22 unter Beibehaltung der Skalierung der y-Achse:

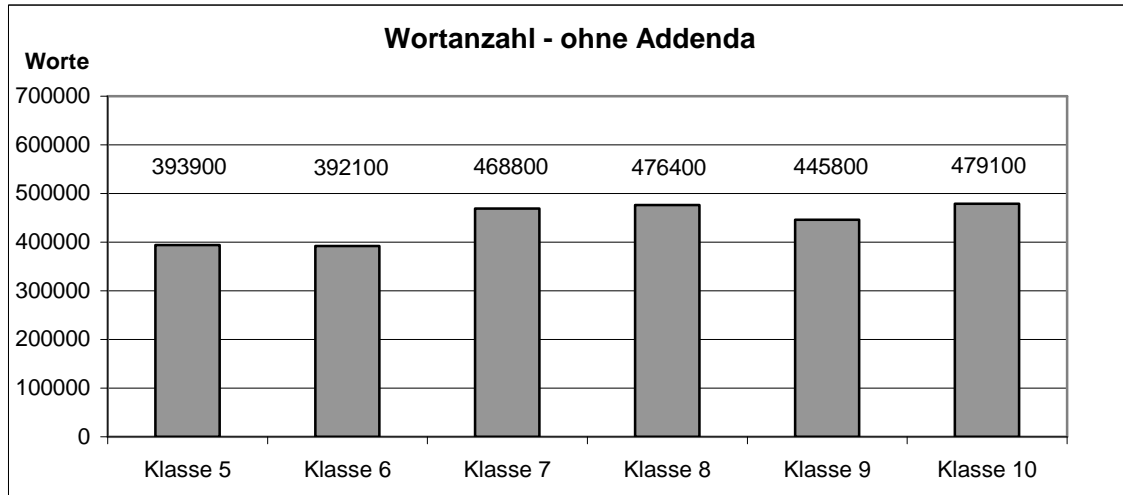


Abb. 22: Überblick über die in den untersuchten Lesebüchern enthaltene Wortanzahl – ohne Addenda.

Daher ist bei alleiniger Berücksichtigung der zum eigentlichen Textkorpus gehörenden Texte nur noch von einer Zweiteilung der Wortmenge zu sprechen: Offensichtlich zu unterscheiden sind in diesem Fall die Lesebücher für die unteren Klassenstufen 5 und 6 mit rund 390000 Wörtern und die Bücher für die Klassen 7 bis 10. Deren Wortmenge liegt bei 450000 bis 480000 Wörtern. Der Trend zu kontinuierlich umfangreicher werdenden Texten mit steigender Klassenstufe zeigt sich also nicht mehr so deutlich, vielmehr liegt ein sprunghafter Anstieg der Wortmenge zwischen den beiden oben genannten Klassenstufenbereiche 5 und 6 sowie 7 bis 10 vor.

Bei Betrachtung der belegten Seitenzahl in den Lesebüchern für Klasse 5 und Klasse 10 ergibt sich eine Erhöhung der Seitenzahl. Werden allerdings die dazwischen liegenden Klassenstufen mitberücksichtigt, so zeigt sich eine differenziertere und keinesfalls eindeutige Entwicklung, wie Abbildung 23 zeigt:

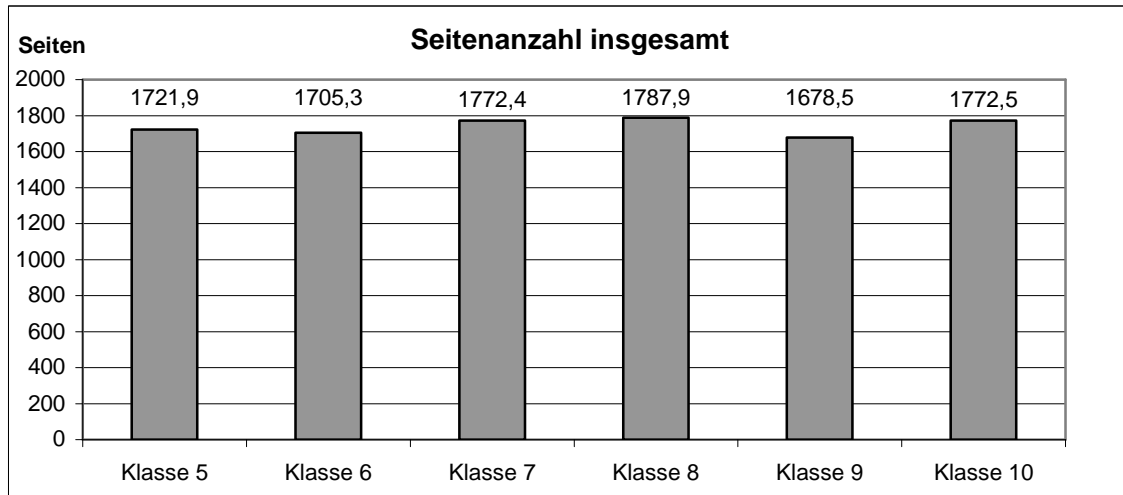


Abb. 23: Überblick über die in den untersuchten Lesebüchern belegte Seitenzahl.

Die belegte Seitenzahl wächst von 1721,9 Seiten in den Büchern für die 5. Klasse auf 1772,5 Seiten in denen für die 10. Klasse. Das bedeutet einen Anstieg der belegten Seitenzahl um insgesamt 90,6 oder sieben Seiten in jeder der sieben Einzelreihen innerhalb der Sek. I. Der Anstieg erfolgt allerdings nicht gleichmäßig, die Resultate sinken zum Beispiel von 1789,9 Seiten in den Büchern für die 8. Klasse auf 1678,5 in denen für Klasse 9. Die zwischen diesen beiden Klassenstufen nachzuweisende Verringerung fällt deutlich größer als die insgesamt feststellbare Erhöhung der Gesamtseitenzahl. Was diese sehr deutliche Verringerung der Seitenzahl verursacht, muss im Verlauf dieser Untersuchung geklärt werden.

Ohne die Addenda zeigt sich ein geringer ausfallender Anstieg der belegten Seitenzahl. Wie Abbildung 24 zeigt, liegen die Werte für die Seitenzahl des Kerntextkorpus wesentlich enger zusammen. Auch hier wurde die y-Achse gleich skaliert, um einen einfacheren Vergleich beider Abbildungen zu ermöglichen.

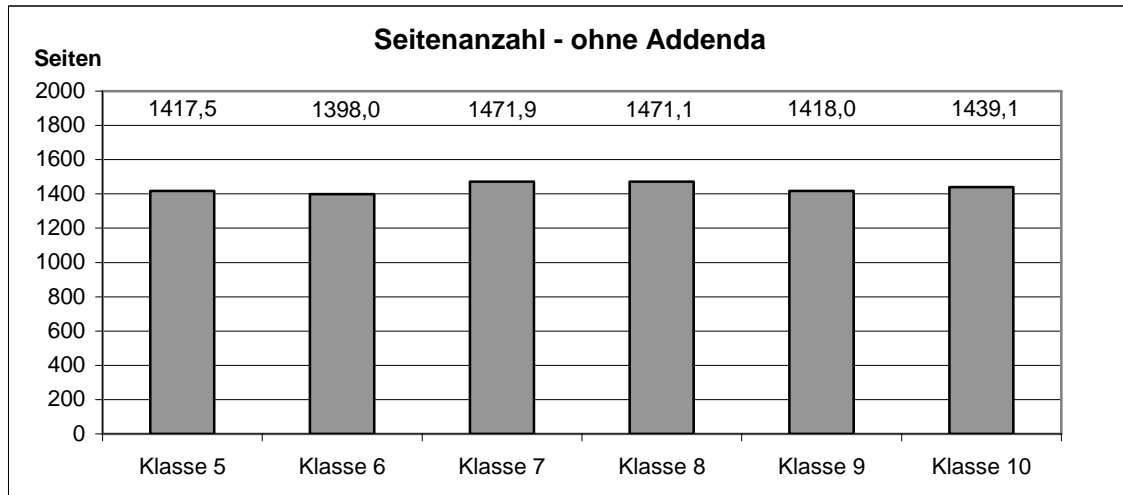


Abb. 24: Überblick über die in den untersuchten Lesebüchern belegte Seitenzahl – ohne Addenda.

Der Unterschied zwischen den Lesebüchern für die 5. Klasse mit 1417,5 Seiten und denen für die 10. Klasse mit 1439,1 Seiten fällt erheblich geringer aus und beträgt nur noch 21,6 Seiten. Dieses Ergebnis ist überraschend, da eher zu erwarten wäre, dass die Addenda gerade in den Lesebüchern für die unteren Klassenstufen in größerem Umfang eingesetzt werden als in denen für die höheren Klassenstufen. Die genannten Resultate verdeutlichen allerdings, dass zumindest der von Addenda belegte Seitenumfang in den höheren Klassen größer ist. Der Grund hierfür können länger und komplexer werdende Zusatzinformationen und Aufgabenstellungen sein. Was die genaue Ursache ist, kann allerdings erst später mit Hilfe der Analyse der Hauptgattungen geklärt werden. Festzuhalten bleibt, dass der Umfang der Addenda je Klassenstufe insgesamt zwischen 263,2 und 300,5 Seiten bzw. 45 und 50 Seiten pro Einzelband schwankt. Dabei ergibt sich der geringste Wert für die 5. Klasse, während der Höchstwert in der 7. Klasse erreicht wird. In der 10. Klasse sind es 290,6 Seiten, das ist der zweithöchste festgestellte Wert. Damit ist klar, dass auch die Addenda die belegte Seitenzahl zumindest beeinflussen können.

Für diese Untersuchungsebene sind die folgenden Ergebnisse festzuhalten:

- 1) die Umfänge von Text-, Wort- und Seitenzahl fallen mit steigender Klassenstufe höher aus. Die Steigerungsraten sind allerdings unterschiedlich. Während die

- Wortzahl deutlich ansteigt, wachsen die Seitenzahl und die Textmenge nur in geringem Maße und erscheinen annähernd konstant;
- 2) nach der Herausrechnung der Addenda fallen die Steigerungsraten für Text-, Wort- und Seitenzahl wesentlich geringer aus;
 - 3) der Anteil der Addenda am gesamten Textkorpus sinkt zwar mit steigender Klassenstufe, ihre Zahl nimmt allerdings von Klasse 5 bis Klasse 10 zu;
 - 4) es werden in den Lesebüchern deutlich mehr Addenda eingesetzt als Sachtexte im eigentlichen Textkorpus;
 - 5) annähernd jeder dritte Text in diesen Lesebüchern gehört zu den Addenda. Die Werte für Wort- und Seitenzahl der Addenda fallen im Vergleich geringer aus. Ihr Anteil an der Wortmenge liegt zwischen 10 % und 15 %, der Anteil an der belegten Seitenmenge bei 15 % bis 20 %. Sie sind also kürzer als die Texte des Kern-Textkorpus;
 - 6) die Zahl der Sachtexte inklusive Addenda ist in literarischen Lesebüchern überraschenderweise größer als die der literarischen Texte;
 - 7) Bildmaterial wird bis zur 8. Klasse in ansteigendem Umfang eingesetzt, danach bleiben die Ergebnisse auf diesem hohen Niveau. Der kompetente Umgang und hilfreiche Analysetechniken von Bildmaterialien werden verstärkt in den Klassen 5 bis 7 vermittelt. Ab der 8. Klasse werden die Schüler in den Lesebüchern mit einer wesentlich größeren Anzahl konfrontiert als in den vorherigen Klassenstufen. Ein weiterer Hintergrund dafür könnte das Ziel der Schülermotivation, insbesondere während der Pubertät, ab der 7. Klasse sein;
 - 8) für literarische Texte ist keine eindeutige und kontinuierliche Entwicklung zu erkennen, da dieser Textbereich sehr heterogen zusammengesetzt ist.

Analyse zu den Textbereichen literarische Texte, Sachtexte, Bildmaterial

Werden alle Lesebuchbestandteile berücksichtigt, sind die meisten Texte nicht der Literatur, sondern den Sachtexten zuzuordnen. Die zugehörigen Ergebnisse stellt Abbildung 25 dar:

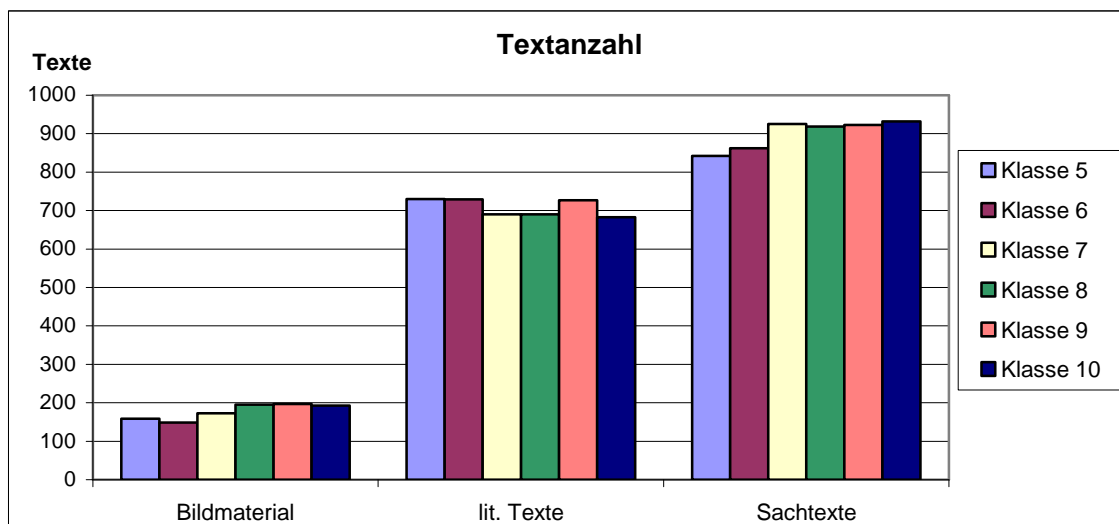


Abb. 25: Textzahl, in Bildmaterial, literarische Texte und Sachtexte sowie Klassenstufe aufgeteilt.

Der Mengenunterschied zwischen beiden Textbereichen ist deutlich zu erkennen. Mit einem Plus von 112 Sachtexten fällt er in den Büchern für die 5. Klasse am niedrigsten aus. In der Folge wächst die Differenz auf 249 Texte in der 10. Klasse. Im Mittel sind pro Klassenstufe 192 Sachtexte mehr als literarische Texte zu finden. Daraus ergibt sich für die sieben Lesebuchreihen pro Einzelband eine Mehrzahl von durchschnittlich 27 Sachtexten gegenüber den literarischen Texten.

Für den Bereich der Sachtexte ergeben sich in den Lesebüchern für die 5. und 6. Klasse mit insgesamt 842 bzw. 862 Texten vergleichsweise niedrige Resultate. In den Büchern für die folgenden Klassenstufen steigt die Zahl der Sachtexte auf konstant über 900. Die meisten Sachtexte werden in den Büchern für die 10. Klasse verwendet. Dort sind es insgesamt 931 Exemplare, also 90 oder 11,5 % mehr als in denen für die 5. Klasse.

Die Zahl der in den Lesebüchern verwendeten literarischen Texte schwankt mit einem Unterschied von bis zu 46 Texten weniger stark als die der Sachtexte. Die abweichenden Ergebnisse beschränken sich allerdings nicht, wie bei den Sachtexten auf die zwei Klassenstufen 5 und 6. Sie zeigen sich über die gesamte Sek. I hinweg. Damit sind sowohl die unterschiedlich starke Verwendung der Sachtexte als auch der literarischen Texte für die Textmengenschwankungen mitverantwortlich. Interessant ist dabei, dass die Zahl literarischer Texte von Band 5 bis Band 7 sinkt, während die Gesamttextzahl ansteigt. Die Abnahme literarischer Texte wird somit durch die beiden

anderen Textbereiche ausgeglichen. Wie in der obigen Abbildung dargestellt, wird die Zahl eingesetzter literarischer Texte in den Büchern für Klasse 7 im Vergleich zu denen für Klasse 6 um 39 Texte oder ca. 5 % reduziert. Diese Verringerung wird in den Bänden für Klasse 9 wieder annähernd ausgeglichen. In den Lesebüchern für Klasse 10 werden wiederum 44 oder 5 % weniger literarische Texte eingesetzt. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, warum ein solcher Anstieg bzw. eine dementsprechende Reduzierung erfolgen und worauf sie beruhen. Zu vermuten ist, dass die lyrischen Texte dabei eine bedeutende Rolle spielen, da sie laut der Lehrpläne verstärkt in der 9. Klasse thematisiert werden sollen⁶⁵. Mit der in den Büchern für Klasse 10 erfolgenden Verringerung der Zahl lyrischer Texte könnte die festgestellte Dezimierung der Menge literarischer Texte im Vergleich zur vorigen Klassenstufe erklärt werden. Der verstärkte Einsatz vergleichsweise langer literarischer Gattungen könnte besonders in den Büchern für die 8. und die 10. Klasse zu der verringerten Zahl literarischer Texte führen. Da die Seitenzahl der Lesebücher nicht in größerem Umfang gesteigert werden kann, verringert sich zwangsläufig die Zahl der in den Lesebüchern verwendeten Texte.

Anders als die bisher beschriebenen Verläufe entwickelt sich die Zahl der abgedruckten Bildmaterialien. Bis zur 9. Klasse steigt ihre Zahl von 159 auf einen Höchststand von 197 verwendeten Exemplaren an. Diese Vergrößerung erfolgt entgegengesetzt zu der Entwicklung für den Bereich literarischer Texte. Danach sinkt die Zahl nur leicht auf 193 in den Lesebüchern für die 10. Klasse. Dieser in den unteren Klassenstufen überraschend niedrige Wert kann mit der in dieser Arbeit vorgenommenen Beschränkung auf eigenständiges Bildmaterial begründet werden. Die Sichtung der Lesebücher ergibt insbesondere für die unteren Klassenstufen sehr viele Text-Bild-Komplexe, in denen die Bildkomponente eine verdeutlichende Funktion inne hat.

⁶⁵ In verschiedenen Lehrplänen, z.B. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002) für Klasse 9 (S. 38), ebenso im Lehrplan von Sachsen-Anhalt (2006) und in den neuen Kerncurricula für Niedersachsen (2006), wird beispielsweise wesentlich ausführlicher als in den vorigen und nachfolgenden Klassenstufen auf einzelne Aspekte von Gedichten und deren Interpretation eingegangen. Diese umfassende Thematisierung ist wahrscheinlich ein Hauptauslöser des vergrößerten Korpus lyrischer Texte in den Lesebüchern für die 9. Klasse.

Nach der Herausrechnung der Addenda sinkt die Zahl der Sachtexte deutlich und beträgt in einigen Klassenstufen weniger als ein Drittel des Ausgangswertes. Der Entwicklungsverlauf der Sachtextmenge von Klassenstufe zu Klassenstufe entspricht annähernd dem vor der Herausrechnung, allerdings auf deutlich geringerem Niveau, wie Abbildung 26 zeigt:

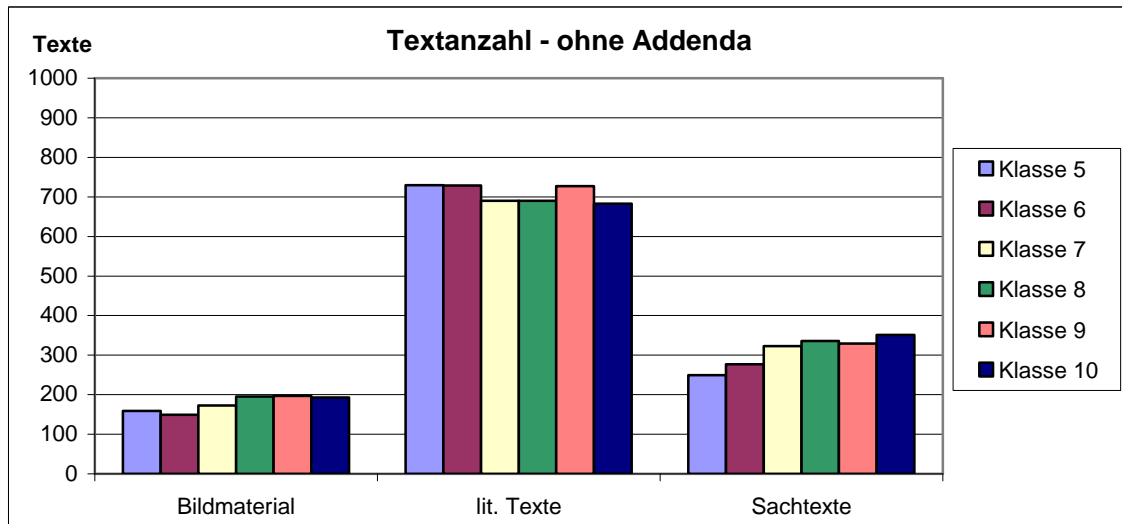


Abb. 26: Textzahl, in Bildmaterial, literarische Texte und Sachtexte sowie Klassenstufe aufgeteilt – ohne Addenda.

In den Lesebüchern für die 8. Klasse steigt die Sachtextmenge nun im Vergleich zu denen für Klasse 7, vorher kam es dort zu einer Absenkung. Dies ist die einzige Veränderung neben der verringerten Zahl berücksichtigter Sachtexte. Das heißt, dass die Addenda mit Ausnahme von Band 8 in jeder Klassenstufe in fast gleich großer Zahl eingesetzt werden. Ansonsten würden sich weitere Unterschiede nach der Herausrechnung der Addenda ähnlich denen für die 8. Klasse ergeben. Dort muss ihre Zahl in mehreren Lesebüchern geringer ausfallen, als in den Lesebüchern für anderen Klassenstufen, da ansonsten eine Steigerung der gesamten Sachtextmenge von Band 7 hin zu Band 8 festzustellen wäre. Da diese aber, wie aus Abbildung 25 hervorgeht, im Gegensatz zu der in Abbildung 26 dargestellten Menge der Sachtexte aus dem Textkorpus von 925 auf 919 Texte sinkt, muss die Zahl der Addenda zwangsläufig in den Lesebüchern für Klasse 8 im Vergleich zu denen für Klasse 7 gesunken sein. Dies ist mit 583 gegenüber 602 Texten auch der Fall. Die Anzahl der themenbezogenen Sachtexte steigt dagegen leicht von 323 auf 336.

Insgesamt ist mit höherer Klassenstufe eine Tendenz zu mehr Sachtexten im Textkorpus festzustellen. Ihre Zahl steigt von 249 Exemplaren in den Büchern für die 5. Klassenstufe auf 351 in denen für die 10. Klasse. Die einzige Verringerung ist von der

8. zur 9. Klasse festzustellen, dort sinkt ihre Zahl von 336 auf 329 Texte. Im Anschluss erfolgt ein abschließender Anstieg auf den Höchstwert von 351 Texten. Im Vergleich zu der Gesamtzahl der Sachtexte, die nach einem Anstieg von Klasse 5 zu Klasse 6 nur noch leicht ansteigt, zeigt die Anzahl der Sachtexte im Textkorpus einen stärkeren Anstieg. Sie sind also die Ursache für den leichten Anstieg der gesamten Sachtextzahl. Parallel dazu muss eine Verringerung der Addenda vorliegen, die den oben genannten Anstieg bremst. Auch die deutlichen Anstiege von Klassenstufe 5 bis zu Klassenstufe 7 und der leichte Anstieg von Klassenstufe 9 zu Klassenstufe 10 werden allein durch die wachsende Zahl der Sachtexte im Textkorpus verursacht.

Die in Abbildung 27 dargestellte Verteilung der Anteile der drei Textbereiche am gesamten Textkorpus zeigt die überraschend deutliche Dominanz der Sachtexte bei Berücksichtigung aller in Lesebüchern enthaltenen Texte.

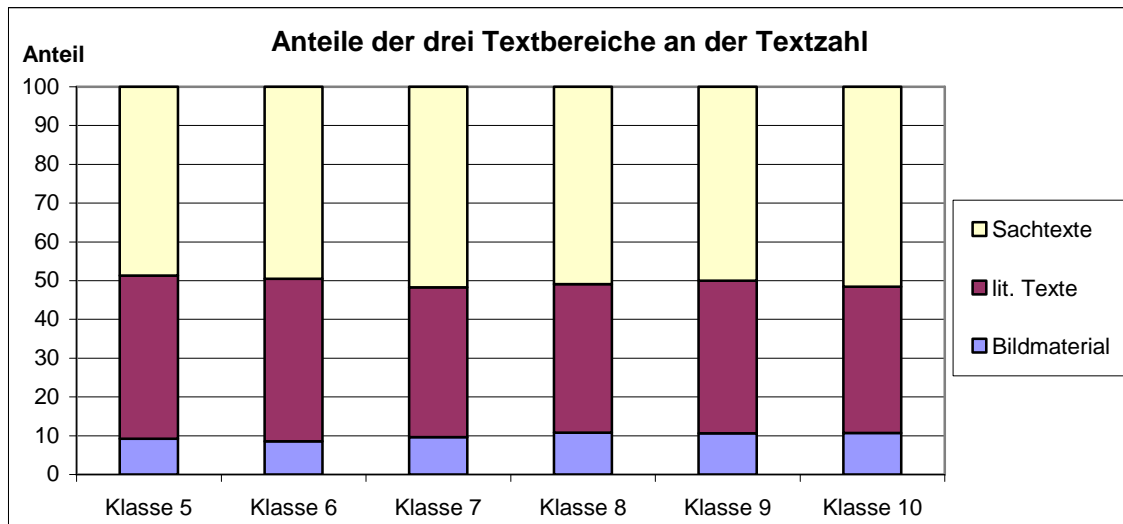


Abb. 27: Anteile (in %) der Textbereiche an der gesamten Textmenge.

Ihr Anteil liegt konstant bei rund 50 %. Maximal sind es in den Lesebüchern für die 8. Klasse 51,7 %, minimal 48,6 % in denen für die 5. Klasse.

Der Anteil literarischer Texte liegt im Mittel 10 % niedriger als der der Sachtexte. Wie nach den Resultaten in absoluten Zahlen zu erwarten, ist er in den Lesebüchern für die 10. Klasse mit 37,8 % am niedrigsten. Der Höchstwert wird mit 42,2 % in den Büchern für die 5. Klasse erreicht. Ihr Anteil nimmt zwar von der 5. bis zur 10. Klasse ab, in der 9. Klasse ist allerdings ein leichter Anstieg zu verzeichnen. In der 10. Klasse kommt es wiederum zu einer Anteilsverringernng. Daher lassen sich außer diesem begrenzten Trend keine Aussagen zu einer regelgeleiteten Entwicklung des Anteils literarischer Texte ableiten.

Für das verwendete Bildmaterial sind dagegen aus den Zahlen und der grafischen Darstellung zumindest ansatzweise zwei Tendenzen auszumachen: Zunächst ist eine kontinuierliche Steigerung des Anteils erkennbar, den das abgedruckte Bildmaterial an der gesamten Textmenge von Klasse 5 (8,6 %) bis Klasse 8 (10,8 %) einnimmt. Dieser Anstieg spiegelt die im Vorfeld festgestellte Steigerung der absoluten Zahlen wieder. Danach sinkt der Anteil in den Lesebüchern für die Klassen 9 und 10 auf ein etwas niedrigeres Niveau von jeweils 10,7 %. Dieses Resultat deckt sich mit den Entwicklungen der in Abb. 26 (S. 173) visualisierten Textmengenanalyse.

Ein abweichendes Bild ergibt sich, wenn die Addenda nicht berücksichtigt werden. Wie zu erwarten und in Abbildung 28 dargestellt, fallen die Anteilswerte der Sachtexte deutlich geringer aus.

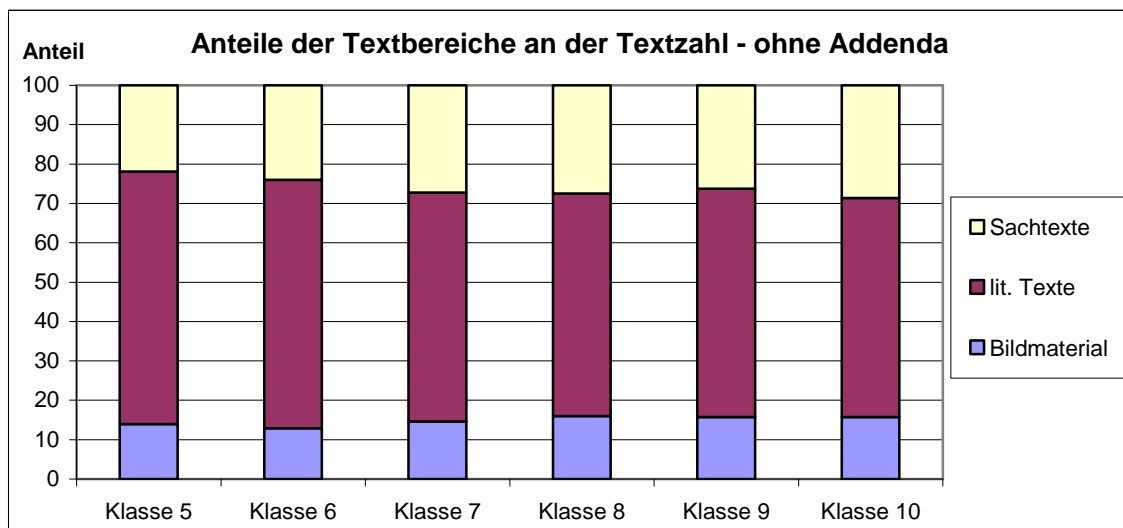


Abb. 28: Anteile (in %) der Textbereiche an der gesamten Textmenge – ohne Addenda.

Werden nur die Sachtexte aus dem eigentlichen Textkorpus berücksichtigt, liegt ihr Anteil zwischen 21,9 % in den Lesebüchern der 5. Klasse und 28,6 % in denen für die 10. Klasse. Im Gegensatz zu der Analyse unter Berücksichtigung aller Texte zeigt sich für die Sachtexte des Textkorpus ein weniger klares Bild. Die oben genannten Zahlen deuten zunächst eine kontinuierliche Anteilssteigerung an. Dieser Trend wird allerdings durch eine Anteilsverringerung von den Lesebüchern für die 8. zu denen der 9. Klasse unterbrochen. Dennoch kann von einem Trend hin zu einem höheren Anteil der Sachtexte am Kerntextkorpus mit zunehmender Klassenstufe gesprochen werden. In allen Klassenstufen erreichen beide Teilgruppen der Sachtexte einen annähernd gleich bleibenden Anteil am gesamten Textkorpus. Die geringeren Zahlen der Addenda mit zunehmender Klassenstufe werden durch einen Mehreinsatz von Sachtexten im Textkorpus ausgeglichen. Ob sich die Vermutung, dass in den untersuchten

Lesebüchern eventuell jeweils allen Sachtexten zusammen ein ganz bestimmtes Mengenkontingent eingeräumt wird, bestätigen lässt, müssen die folgenden Untersuchungen der Wort- und Seitenzahlen zeigen.

Anders als der Anteil der Sachtexte am Kerntextkorpus sinkt der Anteil literarischer Texte mit zunehmender Klassenstufe. In den Lesebüchern für die 5. Klasse sind 64,2 % der enthaltenen Texte dem literarischen Bereich zuzuordnen, in den Büchern für die 10. Klasse sind es nur noch 55,7 %. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ihr Anteil ab der 7. Klasse unter 60 % sinkt und annähernd konstant bleibt. Die hohen Werte werden durch den Wegfall der Addenda verursacht. Durch deren Nicht-Berücksichtigung, steigert sich der Anteil literarischer Texte so deutlich, dass nun mehr als jeder zweite in den untersuchten Lesebüchern aufgefundene Text ein literarischer ist. In den Büchern für die 5. Klasse sind sogar zwei von drei Texten dem literarischen Bereich zuzuordnen.

Ohne die Addenda erscheint der Anteil des Bildmaterials an der gesamten Textmenge der untersuchten Lesebücher um jeweils rund 5 % erhöht. Dabei zeigen sich bezogen auf die Anteilsentwicklung die gleichen Trends wie bei Berücksichtigung aller Texte (vgl. Abb. 27, S. 174), allerdings auf leicht erhöhtem Anteilsniveau.

Aus der Teilanalyse der Wortzahl lassen sich von den obigen Resultaten abweichende Ergebnisse ableiten. Wie Abbildung 29 verdeutlicht, liegen bei Berücksichtigung aller Texte inklusive der Addenda die Ergebnisse für die literarischen Texte in allen Klassenstufen deutlich über denen für die Sachtexte. Dies war bei der Textmengenanalyse erst nach der Herausrechnung der Addenda der Fall.

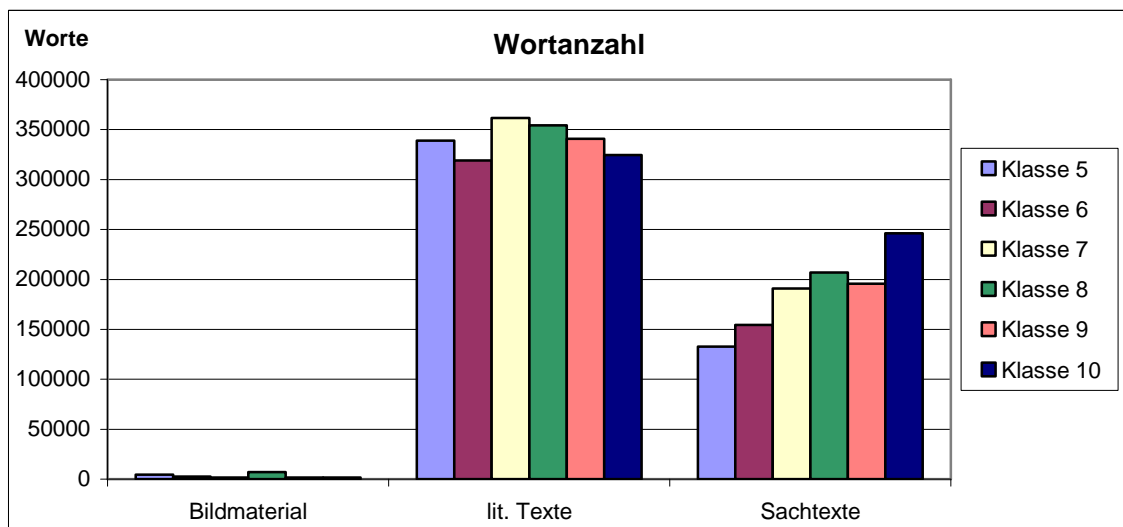


Abb. 29: Wortzahl, in Bildmaterial, literarische Texte und Sachtexte sowie Klassenstufe aufgeteilt.

Die minimale Wortzahl für literarische Texte in den Lesebüchern der 6. Klasse liegt mit 319200 Wörtern um über 70000 Wörter oder 25 % höher als der Maximalwert der

Sachtexte von 246300 in den Lesebüchern für die 10. Klasse. Der in den Büchern für die 7. Klasse erreichte Maximalwert beträgt 361600 Wörter. Im Mittel umfassen die literarischen Texte in den untersuchten Lesebüchern pro Klassenstufe 339900 Wörter. Dabei ist für den Bereich der literarischen Texte kein klarer Trend hin zu einer größer oder kleiner werdenden Wortmenge zu erkennen. In den Lesebüchern für die Klassenstufen 6 und 7 zeigen sich größere Schwankungen. Die Wortmenge literarischer Texte sinkt in den untersuchten Lesebüchern für die Sek. I ab der 7. Klasse konstant von 361600 auf 324400 Wörter in denen für die 10. Klasse.

Für den Bereich der Sachtexte lässt sich dagegen eine eindeutige Tendenz hin zu einer größer werdenden Wortmenge bei zunehmender Klassenstufe feststellen. Bis auf eine leichte Abnahme in den Büchern für die 9. Klasse steigt sie kontinuierlich und deutlich an. Während es in den Lesebüchern für die 5. Klasse noch 132700 Wörter sind, umfassen die Sachtexte in denen für die 10. Klasse 246300 Wörter. Das sind über 110000 oder 85 % Wörter mehr. Aufgrund welcher Hauptgattungen und Sachtextsorten der Anstieg in den Klassenstufen 6 bis 8 und 10 bzw. die Verringerung in der 9. Klassenstufe erfolgen, wird in der folgenden Analyse ohne die Addenda und in der auf die Hauptgattungen bezogenen Untersuchung aufgeklärt. Wie nach den vorangegangenen Analysen zu erwarten war, liegt die Wortzahl für den Bereich des Bildmaterials in einem sehr niedrigen und wenig aussagekräftigen Bereich. Die Ergebnisse für Textanzahl und belegte Seitenmenge des abgedruckten Bildmaterials geben seine Stellung im Lesebuch wesentlich besser wieder.

Abbildung 30 verdeutlicht die Veränderungen für den Textbereich der Sachtexte, nachdem die Addenda nicht mehr berücksichtigt werden:

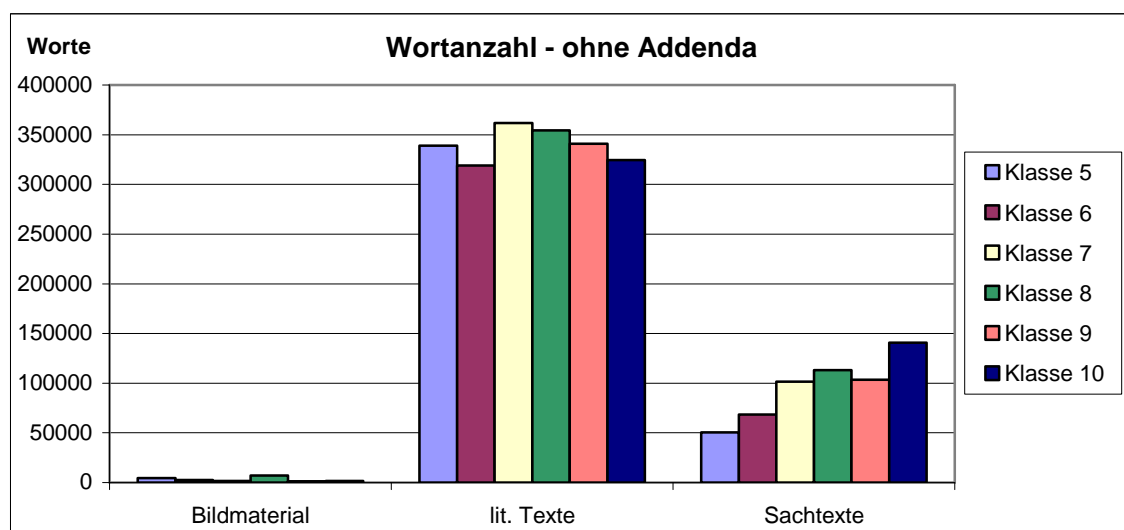


Abb. 30: Wortzahl, in Bildmaterial, literarische Texte, Sachtexte sowie Klassenstufe aufgeteilt – ohne Addenda.

Nach der Herausrechnung der Addenda sind zwei wichtige Ergebnisse festzustellen:

- 1) die Wortmenge insgesamt und die der Sachtexte erscheinen deutlich verringert;
- 2) die Tendenz hin zu einer größeren für Sachtexte verwendeten Wortmenge mit steigender Klassenstufe bleibt im gleichen Umfang wie bei der Berücksichtigung aller Texte bestehen.

Die genauere Betrachtung der verringerten Wortmenge ergibt, dass der Unterschied zwischen den Werten unter Berücksichtigung aller Texte und denen ohne Addenda mit zunehmender Klassenstufe größer wird. Das bedeutet, dass nicht nur die Wortmenge der Sachtexte im eigentlichen Textkorpus, sondern auch die Wortmenge der Addenda von der 5. bis zur 10. Klasse anwächst. Dieser Anstieg erreicht zwar nicht den gleichen Umfang wie der für die Sachtexte aus dem Textkorpus, erfolgt dafür jedoch kontinuierlich und ohne Unterbrechung in den Lesebüchern für die 9. Klasse. Nachdem in den Büchern für die 5. Klasse rund 72000 Wörter für Addenda verwendet werden, sind es in denen für die 10. Klasse 95000. Da diese Wortmenge entfällt, ergeben sich in der untenstehenden Grafik die verringerten Zahlen für den Bereich der Sachtexte. Dabei werden zwei Auffälligkeiten ersichtlich: Die im Vergleich zur Klassenstufe 8 verringerte Wortmenge der Sachtexte beruht auf der geringeren Wortzahl der Sachtexte aus dem Textkorpus. Welche Hauptgattung oder Hauptgattungen im Einzelnen dafür verantwortlich sind, werden die weiteren Untersuchungen zeigen. Daneben wird deutlich, dass in den Lesebüchern für die Klassenstufen 5 und 6 die Wortmenge für Addenda größer ist als die für Sachtexte aus dem Textkorpus. Dort haben also, bezogen auf die Wortmenge, die lenkenden und über die Lesebücher selbst informierenden Texte einen größeren Umfang als die im eigentlichen Textkorpus enthaltenen Sachtexte. Dieses Verhältnis schlägt nur in den Büchern der 7., 8. und 10. Klasse zugunsten der zum Textkorpus gehörenden Sachtexte um. In den Büchern für die 9. Klasse liegt die Wortmenge der Addenda noch einmal geringfügig über derjenigen der themenbezogenen Sachtexte. Zusammenfassend ist jedoch festzustellen, dass die Sachtexte im Textkorpus mit zunehmender Klassenstufe umfangreicher werden. Ihre Wortzahl wächst von anfangs 50400 in den Lesebüchern der 5. Klasse auf 140900 in denen für die 10. Klasse.

Bei der Betrachtung der in Abbildung 31 dargestellten prozentualen Anteile der drei Textbereiche an der gesamten Wortmenge wird die klare Dominanz der literarischen Texte in dieser Untersuchungskategorie deutlich:

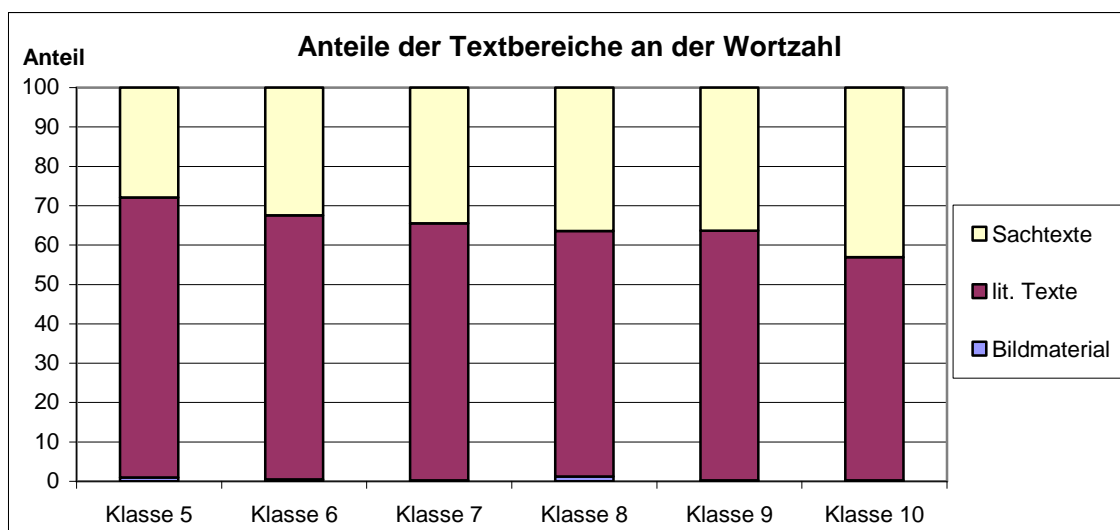


Abb. 31: Anteile (in %) der Textbereiche an der gesamten Wortzahl.

Mit Werten zwischen 56,7 % und 71,2 % sowie durchschnittlich 64,4 % liegt ihr Anteil jeweils wesentlich höher als diejenigen der Sachtexte und des Bildmaterials. Trotz kleiner Gegenbewegungen in den Klassen 7 und 9 zeigt sich eine deutliche Tendenz zu einem geringer werdenden Anteil literarischer Texte an der gesamten Wortmenge.

Genau gegenläufig entwickelt sich der Wortmengenanteil der Sachtexte. Er liegt durchgängig unter dem der literarischen Texte, steigt aber im Verlauf der Sekundarstufe I von 27,9 % in den Büchern für die 5. Klasse auf 43,0 % in denen für die 10. Klasse. Im Mittel liegt ihr Anteil bei 35,1 %.

Das Bildmaterial belegt mit einem durchschnittlichen Anteil von unter einem Prozent einen verschwindend geringen Anteilsbereich. Er liegt so niedrig, dass sich die Ergebnisse für die 7., 9. und 10. Klasse nicht einmal grafisch darstellen lassen.

Insgesamt wird für die Ergebnisse der Wortmengenanalyse im Vergleich zu denen der Textanzahluntersuchung ein Unterschied offensichtlich: Der Anteil der Sachtexte an der Wortmenge ist deutlich niedriger als der an der Textanzahl, insbesondere in den unteren Klassenstufen. Der Grund hierfür ist, dass die Sachtexte in den Lesebüchern im Vergleich zu literarischen Texten kürzer ausfallen. Dies gilt besonders für die Lesebücher der unteren Klassenstufen. Somit haben die literarischen Texte, die im Mittel mehr Worte enthalten, erwartungsgemäß einen größeren Anteil an der Gesamtwortmenge. Dass das Bildmaterial in der Wortmengenanalyse sehr geringe

Ergebnisse und Anteile erreicht, überrascht nicht. Schließlich sollen mit seiner Hilfe Aussagen nicht durch Worte, sondern durch die bildliche Darstellung vermittelt werden.

Nach Herausrechnung der Addenda ergibt sich auch für die prozentualen Anteile an der Gesamtwortmenge ein verändertes und deutlicheres Bild. Der grundlegende Trend zu einem größer werdenden Sachtextanteil an der Wortmenge bei gleichzeitig sinkendem Anteil der literarischen Texte von Klasse 5 bis Klasse 10 bleibt allerdings bestehen. Verändert erscheinen dagegen die Anteile von literarischen Texten und Sachtexten an der Gesamtwortmenge, wie Abbildung 32 verdeutlicht:

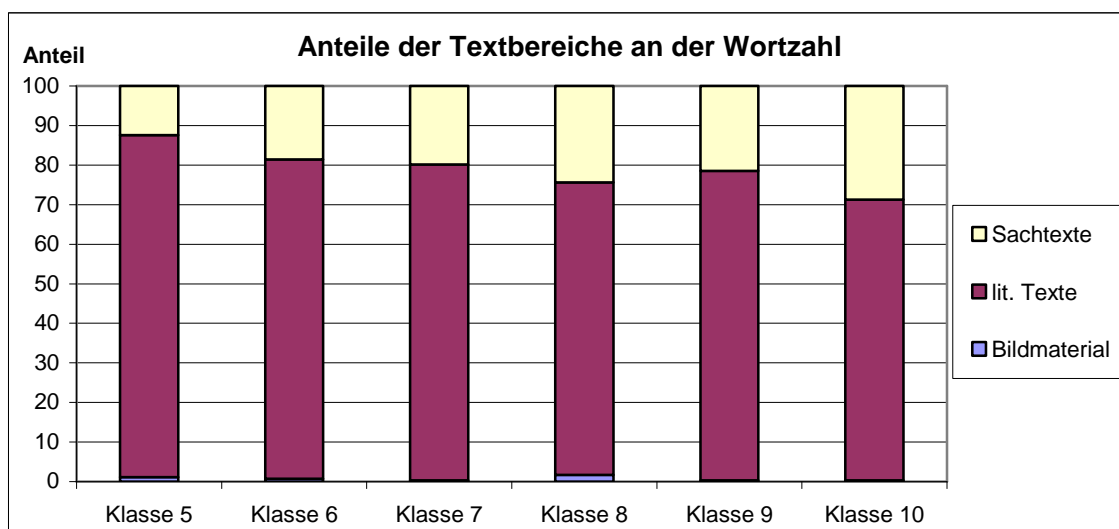


Abb. 32: Übersicht über die Anteile (in %) an der gesamten Wortmenge – ohne Addenda.

Der Anteil literarischer Texte in den untersuchten Büchern für die 5. Klasse liegt nun bei 86,0 %, in denen für die 10. Klasse bei 69,5 %. Im Mittel sind es 77,7 %. Die Werte liegen damit um durchschnittlich 13,3 % über den Resultaten bei Berücksichtigung aller Texte. Dementsprechend vermindern sich die Anteile der Sachtexte: Sie liegen zwischen 12,8 % in der 5. und 30,2 % in der 10. Klasse sowie im Mittel bei 21,6 %. Damit ergibt sich ein um 13,5 % geringerer Anteilswert der Sachtexte als bei Berücksichtigung aller Texte. Die verbleibenden Anteile entfallen auf das Bildmaterial, das wie erwartet auch trotz des Wegfalls der Addenda einen weiterhin verschwindend geringen Anteil an der gesamten Wortmenge innehat.

Die Ergebnisse der Seitenmengenanalyse zeigen Ähnlichkeiten mit denen der Wortmengenanalyse. Wie aus Abbildung 33 hervorgeht, fallen die Unterschiede zwischen den Resultaten der literarischen Texte und der Sachtexte allerdings nicht so deutlich wie dort aus (vgl. Abb. 29). Dagegen besteht ein größerer Unterschied zu den Ergebnissen der Textmengenanalyse, in der die Zahlen der Sachtexte über denen der literarischen Texte lagen (vgl. Abb. 25):

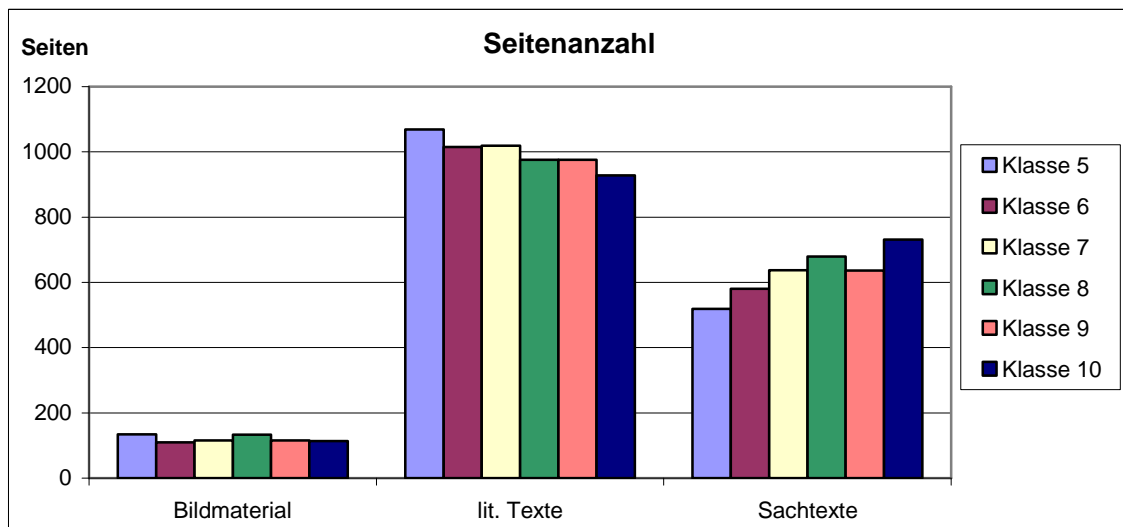


Abb. 33: Seitenzahl, in Bildmaterial, literarische Texte und Sachtexte sowie Klassenstufe aufgeteilt.

Wie zu erwarten war, liegen die Ergebnisse für das Bildmaterial, wenn sie ins Verhältnis zu den anderen beiden Textbereichen gesetzt werden, deutlich über denen in der Wortmengenanalyse, allerdings unter denen der Textmengenanalyse.

Bei genauer Betrachtung zeigen sich für jeden der drei Textbereiche bestimmte Tendenzen in Bezug auf die Mengenentwicklung. So liegen die Werte der literarischen Texte zwar durchgehend am höchsten, allerdings sinkt die von ihnen belegte Seitenmenge von der 5. bis zur 10. Klasse kontinuierlich, was sich anhand der Einzelwerte belegen lässt: Die größte von literarischen Texten beanspruchte Seitenanzahl beträgt 1069,1 Seiten in den Büchern für die 5. Klasse, die geringsten Werte werden mit 928,1 Seiten in denen für die 10. Klasse erreicht. Dies bedeutet ein Absinken der Seitenzahl um 141 Seiten oder 13,5 % gegenüber dem Wert von Klasse 5. Damit bestätigt auch die Seitenzahlanalyse die schon in den vorigen Untersuchungen festgestellte Entwicklung: In den Lesebüchern für die 10. Klasse liegen die Ergebnisse für literarische Texte deutlich unter denen der vorigen Klassenstufen, in diesem Fall sogar auf dem insgesamt niedrigsten Wert. Es zeigt sich eine eindeutige Tendenz hin zu einer mit steigender Klassenstufe immer geringer werdenden Seitenzahl, die durch literarische Texte belegt wird. Ein Erklärungsansatz für die geringen Werte in den

Lesebüchern für die höheren Klassenstufen ist der schon erwähnte stärkere Einsatz von Bildmaterial und Sachtexten. So werden die Vorgaben der Rahmenpläne eingehalten⁶⁶. Zusätzlich dient das Bildmaterial möglicherweise der Schülermotivation. Dass die von literarischen Texten belegte Seiten- und die Textzahl insgesamt sinken, während die Wortmenge uneinheitlich und ohne größere Veränderungen erscheint, bestätigt die Vermutung, dass mit zunehmender Klassenstufe häufig längere Texte verwendet werden. Sie umfassen bei niedrigerer Anzahl eine größere Wortmenge. Dabei beanspruchen wenige, jedoch lange Texte im Vergleich mit vielen kurzen Texten weniger Platz, da weniger Freiräume zwischen den Einzeltexten gelassen werden müssen. In dieses Bild passt der konstant bleibende Seitenumfang literarischer Texte in Lesebüchern für die Klassenstufen 7 und 9: Dort werden verstärkt lyrische Texte verwendet, die aufgrund ihrer Gestaltung und einer weitläufigeren Platzierung in den Lesebüchern einen deutlich größeren Raumbedarf haben als beispielsweise Erzähltexte. Eventuell verhindern sie in diesen Klassenstufen das weitere Absinken der Seitenzahl. Ob sich diese These bestätigen lässt, wird in der im weiteren Verlauf durchgeführten Hauptgattungsanalyse geklärt.

Für den Bereich der Sachtexte ergibt sich dagegen ein deutlicher Anstieg der belegten Seitenzahl in den Lesebüchern für die Klassen 5 bis 10. Sie steigt von 518,5 Seiten in der 5. Klasse auf 731 in der 10. Klasse. Das sind im Vergleich 212,5 Seiten oder 41 % mehr. Dieser Anstieg gleicht nicht nur die Seitenzahlverringerung der literarischen Texte aus, sondern sorgt für die im Vorfeld festgestellte Steigerung der Gesamtseitenzahl der Lesebücher im Vergleich der 5. und 10. Klasse. Er erfolgt fast kontinuierlich, nur in den Büchern für die 9. Klasse kommt es zu einem deutlichen Absinken der Seitenzahl. Diese Entwicklung ist mit den im Vorfeld festgestellten steigenden Seitenzahlen literarischer Texte zu erklären. Sie ist, wie dargelegt wurde, auf die in den Lehrplänen geforderten größeren Lyrik-Anteile zurückzuführen.

Da in der 9. Klasse, wie in der vorhergehenden Analyse der Textmenge für die Sachtexte belegt wurde, die Textzahl leicht angestiegen ist, während die Wortmenge dagegen gesunken ist, war dieses Ergebnis eines geringen Absinkens zu erwarten und liegt nach den beiden vorigen Analysen genau in dem erwarteten Rahmen. Insgesamt belegt diese Teilanalyse, dass nicht nur die Menge, sondern auch der Umfang der

⁶⁶ Vgl. zu den Sachtexten: Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 16, S. 21, S. 27, S. 28, S. 33, S. 38 und S. 43. Vgl. zu den Bildmaterialien: Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 5, S. 10, S. 11, S. 13, S. 15, S. 19, S. 25, S. 26, S. 37 und S. 55 sowie Niedersächsisches Kerncurriculum für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I an Gymnasien (2006).

Sachtexte ansteigt. Sichtbar wird dies durch die Textmengenentwicklung, die hinter der Steigerung der belegten Seitenzahl und der Wortmenge zurückbleibt. Ob das hauptsächlich oder ausschließlich an den zum Textkorpus gehörenden Sachtexten liegt, werden die anschließenden Untersuchungen ohne die Addenda zeigen.

Für das Bildmaterial lässt sich feststellen, dass die belegte Seitenzahl nur vergleichsweise geringen Schwankungen unterliegt. Sie pendelt zwischen 109,8 und 134,3 Seiten, im Mittel sind es 120,2 Seiten. Es zeigt sich, dass zwar die Anzahl der Bildmaterialien varriert, wie aus der Textmengenanalyse hervorging, der in den Lesebüchern für sie vorgesehene Raum bleibt dagegen annähernd konstant.

Die folgende Abbildung stellt die Seitenzahl dar, die durch das eigentliche Textkorpus belegt wird. Erhebliche Unterschiede zur vorigen Untersuchung, in der alle Texte berücksichtigt wurden, zeigen sich wie in den Text- und Wortmengenanalysen nur in Bezug auf die von Sachtexten belegte Seitenzahl. Sie sinkt zum Teil um über 50 %.

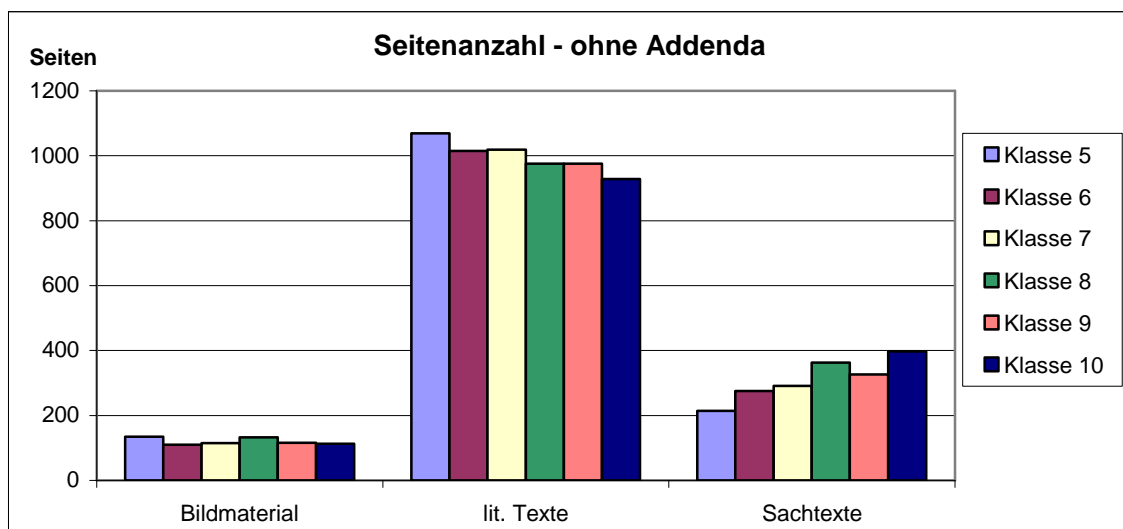


Abbildung 34: Seitenzahl, in Bildmaterial, literarische Texte und Sachtexte sowie Klassenstufe aufgeteilt – ohne Addenda.

Die bei Berücksichtigung aller Texte erkennbare Tendenz zu einer größeren von Sachtexten beanspruchten Seitenzahl mit steigender Klassenstufe zeigt sich auch in Bezug auf das eigentliche Textkorpus. Sie wächst von 214 in den Büchern für Klasse 5 auf 397,6 Seiten in denen für Klasse 10. Dass der Anstieg mit 183,6 Seiten nicht mehr ganz so stark ausfällt wie bei Berücksichtigung aller Texte zeigt, dass auch die von den Addenda belegte Seitenzahl mit zunehmender Klassenstufe größer wird. In den Lesebüchern für die 5. Klassenstufe sind es 304,5 Seiten, in denen für die 10. Klasse 333,4 Seiten. Der Gesamtanstieg wird jedoch hauptsächlich von den Sachtexten aus dem eigentlichen Textkorpus verursacht. Dementsprechend nimmt der Anteil der

Addenda am gesamten Bereich der Sachtexte mit zunehmender Klassenstufe ab. Ihr Anteil liegt in den Lesebüchern für die 5. Klasse bei 58,7 %, in denen für die 10. Klasse nur noch bei 45,6 %. Anders als in den darunter liegenden Klassenstufen belegen die Sachtexte aus dem Kerntextkorpus dort die Mehrzahl der von Sachtexten eingenommenen Seitenzahl, die somit wesentlich stärker zunimmt als die der Addenda. Eine im Vergleich zur Analyse unter Berücksichtigung aller Texte weniger deutlich ausgeprägte Veränderung zeigt sich für die von Sachtexten aus dem eigentlichen Textkorpus belegte Seitenzahl in den Lesebüchern der 7. Klasse gegenüber denen der 6. Klasse. Anstelle der bei Berücksichtigung aller Sachtexte auftretenden deutlichen Steigerung ist nur ein leichtes Anwachsen der Seitenzahl um 16 von 275,2 auf 291,2 Seiten zu belegen. In den Lesebüchern für die 7. Klasse umfassen die Addenda also wesentlich mehr Seiten als in den Büchern für die 6. Klasse.

Entgegen der allgemeinen Tendenz hin zu einer größer werdenden Seitenzahl, die im Textkorpus von Sachtexten belegt wird, sinkt diese von der 8. zur 9. Klasse. Die der literarischen Texte wächst dafür in geringem Umfang an. Genau umgekehrt erscheint die Entwicklung von Band 5 bis Band 8 und von Band 9 hin zu Band 10: Während die von literarischen Texten belegte Seitenzahl sinkt, steigt die von den Sachtexten beanspruchte. Hier wird eine umgekehrte Proportionalität in der Verwendung von literarischen Texten und Sachtexten offensichtlich. Da nur leichte Steigerungen der gesamten Seitenzahl in den Büchern vorliegen, wie beispielsweise in Lesezeichen, bzw. eine festgelegte Seitenzahl in allen Klassenstufen vorliegt, wie etwa in Seitenwechsel, sinkt der Wert für literarische Texte, wenn derjenige für Sachtexte ansteigt und umgekehrt. Da also entgegen dem allgemeinen Trend in den Lesebüchern für die 7. und 9. Klasse im Vergleich zu den vorherigen Klassenstufen die von literarischen Texten belegte Seitenzahl leicht anwächst, steigt dort zwangsläufig die von Sachtexten eingenommene Seitenzahl nur noch geringfügig an oder sinkt sogar. So wird, wie in den Lehrplänen gefordert, der Platz für die verstärkt einzusetzenden lyrischen Texte geschaffen.

Errechnet man aus den vorliegenden Ergebnissen die prozentualen Anteile der drei Textbereiche unter Berücksichtigung aller in den Lesebüchern auftretenden Texte, so ergibt sich das in Abbildung 35 dargestellte Bild:

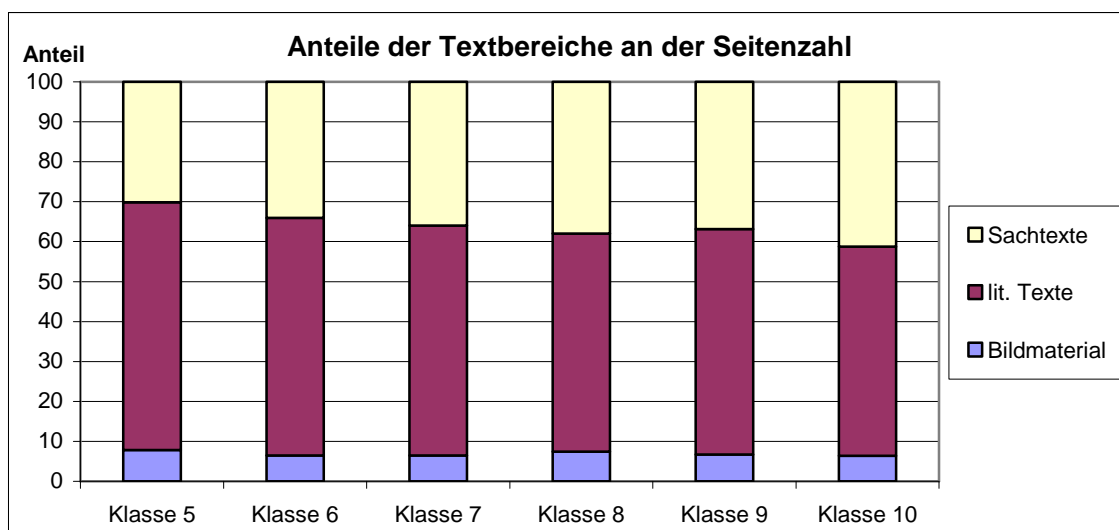


Abb. 35: Übersicht über die Anteile (in %) an der gesamten Seitenzahl.

Deutlich zu erkennen ist, dass die literarischen Texte den größten Anteil an der gesamten Seitenmenge belegen. Dies ist trotz eines Absinkens des Anteils in den höheren Klassenstufen durchgängig der Fall. Selbst in den Lesebüchern für die 10. Klasse, in denen ihr Anteil am niedrigsten liegt, belegen sie mit 52,4 % noch mehr als die Hälfte aller Seiten. In den Büchern für die 5. Klasse liegt ihr Anteil bei 62,1 %; sie nehmen dort also fast zwei Drittel aller belegten Seiten ein. Durchschnittlich liegt der Anteil literarischer Texte an der belegten Seitenmenge bei 57,1 %.

Wie zu erwarten war, verhält sich die Entwicklung der Anteile der Sachtexte an der belegten Seitenzahl dazu umgekehrt proportional. Während ihr geringster Anteil bei 30,1 % in den Lesebüchern für die 5. Klasse liegt, steigt er mit kleineren Unterbrechungen bis zur 10. Klasse auf 41,3 % an. Durchschnittlich sind 36,1 % der belegten Seiten - also in etwa ein Drittel aller Texte - dem Bereich der Sachtexte zu zuordnen. Dass der prozentuale Anteil in den Büchern für die 7. und 9. Klassen absinkt, liegt wahrscheinlich an dem Lyrik-Einsatz in den Lesebüchern für diese Klassenstufen. Da lyrische Texte vergleichsweise viel Platz beanspruchen, erklärt sich der erhöhte Seitenbedarf literarischer Texte. Aufgrund des beschränkten Lesebuchumfangs geht damit eine geringere von Sachtexten belegte Seitenzahl und damit auch ein geringerer Anteil einher.

Der Anteil des Bildmaterials liegt zwischen den zuvor ermittelten Werten bezüglich der Text- und der Wortmenge und schwankt zwischen 6,4 % und 7,8 %. Im Mittel beträgt der Anteil der Bildmaterialien 6,8 %.

Werden die Addenda nicht berücksichtigt, verschieben sich die oben dargestellten Ergebnisse, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht. Der Anteil der verbliebenen Sachtexte an der belegten Seitenzahl verringert sich erheblich, dafür steigen die Anteile der literarischen Texte und des Bildmaterials.

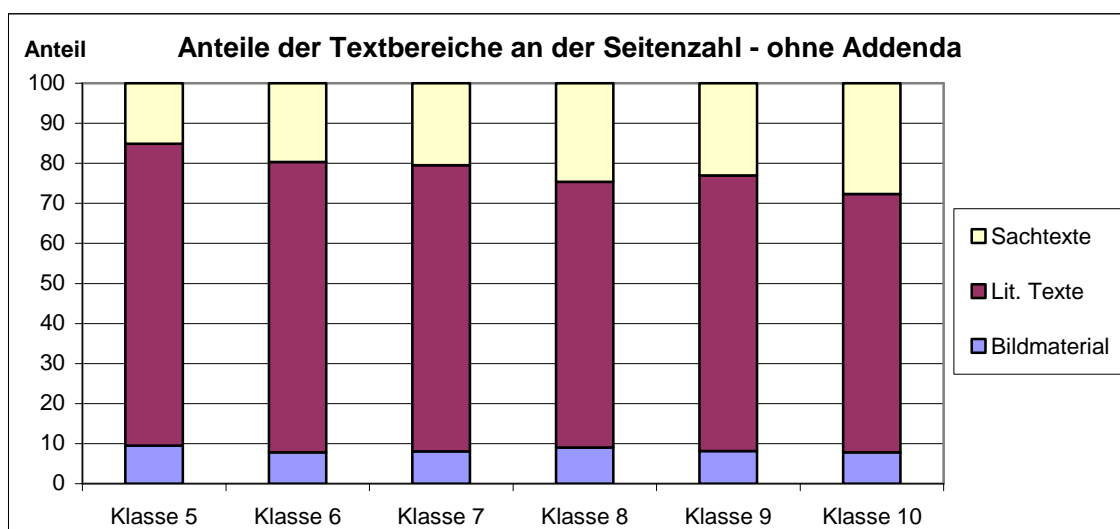


Abb. 36: Übersicht über die Anteile (in %) an der gesamten Seitenzahl – ohne Addenda.

Die bei der Berücksichtigung aller Texte festgestellten Tendenzen sind allerdings weiterhin nachweisbar: Von Klasse 5 bis Klasse 10 verringert sich der Anteil der literarischen Texte an der belegten Seitenzahl, während derjenige der Sachtexte ansteigt. Die Resultate für das Bildmaterial bleiben stabil und erreichen in der 8. Klasse einen geringfügig über den anderen Resultaten liegenden Höchstwert. Im Einzelnen erscheinen die Veränderungen der Anteile wie folgt: Der Anteil der Sachtexte sinkt in den Lesebüchern für jede Klassenstufe annähernd gleichmäßig um ca. 15 %. Damit ergibt sich für die Lesebücher der 5. Klasse mit 15,1 % der geringste Anteil, das Maximum wird in den Büchern für die 10. Klasse mit 27,6 % erreicht. Im Mittel belegen Sachtexte des Kern-Textkorpus 21,7 % - also etwas mehr als ein Fünftel der gesamten Seitenzahl in den untersuchten Lesebüchern.

Die literarischen Texte belegen ohne Berücksichtigung der Addenda mit durchschnittlich 69,8 % einen wesentlich größeren Anteil der berücksichtigten Seitenzahl. Dies ist ein Anstieg von 12,7 % im Vergleich zur Analyse, in der alle Texte berücksichtigt wurden. Der höchste Anteil wird in den Büchern für die 5. Klasse mit

75,4 % erreicht. In dieser Klassenstufe werden also mehr als drei Viertel der Seiten des Textkorpus von literarischen Texten belegt. Von diesem hohen Wert sinkt der Anteil auf 64,5 % in den Lehrwerken für die 10. Klasse. Dabei liegt ihr Anteil auch dort mit rund zwei Dritteln noch vergleichsweise hoch.

Der Anteil des Bildmaterials wächst durch die Nichtberücksichtigung der Addenda um rund 1,5 % an. Auch wenn diese Steigerung vergleichsweise klein erscheint, ergibt sich daraus eine Anteilsvergrößerung um mehr ein Fünftel des Ausgangswertes im Vergleich zur Analyse, die alle Texte berücksichtigte. Ihr Anteil bleibt über die einzelnen Klassenstufen hinweg stabil zwischen 7,8 und 9,5 %.

Zusammenfassend können die folgenden Erkenntnisse aus der Analyse des Textkorpus auf der Ebene der drei großen Textbereiche literarische Texte, Sachtexte und Bildmaterial festgehalten werden:

- 1) werden alle in Lesebüchern enthaltenen Texte berücksichtigt, gehört die Mehrzahl zu den Sachtexten. Die Differenz zwischen Sachtexten und literarischen Texten vergrößert sich von der 5. bis zur 10. Klasse;
- 2) zwei Drittel der in den Lesebüchern eingesetzten Sachtexte gehören zu den Addenda. Der Anteil der zum Kerntextkorpus gehörenden Sachtexte liegt unter dem der literarischen Texte. Ihre größte Anzahl erreichen sie in den Lesebüchern für die 10. Klasse. Dort liegt die Sachtextmenge im Textkorpus bei etwas mehr als der Hälfte literarischer Texte. Bei alleiniger Betrachtung der im Textkorpus enthaltenen Sachtexte zeigt sich, dass auch ihre Zahl im Verlauf der Sek. I anwächst und hauptsächlich für den Anstieg der gesamten Sachtextmenge verantwortlich ist;
- 3) es wird nochmals die große Zahl der selten thematisierten Addenda offensichtlich. Werden sie nicht berücksichtigt, ist ein deutlich niedrigerer Anteil der Sachtexte am Textkorpus zu erkennen;
- 4) die Zahl der literarischen Texte sinkt von der 5. bis zur 8. Klasse, erreicht allerdings in den Lesebüchern für die 9. Klasse erneut einen hohen Wert – vermutlich aufgrund der Vielzahl lyrischer Texte, die in den Lesebüchern für diese Klassenstufe verwendet werden. Die Verringerung der Zahl literarischer Texte hängt damit ebenfalls indirekt zusammen: Sie wird durch die in den Büchern für die 10. Klasse erfolgende Verringerung des Lyrikeinsatzes auf einen Normalwert hervorgerufen. Parallel dazu erfolgt die Verringerung ihres

- Anteils am gesamten Textkorpus von über 42 % auf 38 %, in Klasse 9 wächst er wieder auf knapp 40 %. In Klasse 10 sinkt er auf den Tiefstwert von 37,8 %;
- 5) im eigentlichen Textkorpus literarischer Lesebücher liegt der Anteil der literarischen Texte bei 55,7 bis 64,2 %, dort haben sie eine dominante Position;
 - 6) der Einsatz von Bildmaterialien erfolgt ähnlich einer Normalverteilung mit einem Verwendungsmaximum in der 8. Klasse. In den folgenden Klassenstufen sind weiterhin hohe Resultate nachzuweisen. Der Grund hierfür sind wahrscheinlich a) die angestrebte Vermittlung von Bilderschließenden Interpretationsverfahren und b) das Ziel der Motivation der Schüler während der Pubertät, in der die Eigenmotivation abnimmt;
 - 7) die literarischen Texte besitzen einen größeren Wortumfang als die Sachtexte. Dies gilt sowohl für alle in den Lesebüchern enthaltenen Texte als auch in Bezug auf das eigentliche Textkorpus. Der Anteil literarischer Texte sinkt allerdings im Verlauf der Sek. I deutlich und stärker als die Textmengenreduzierung es vermuten ließe. Dementsprechend wächst nicht nur die Zahl, sondern auch der mittlere Wortumfang der Sachtexte mit steigender Klassenstufe. Ihr Anteil an der Wortmenge des Textkorpus steigert sich von etwas über 10 % auf 30 %;
 - 8) die Ergebnisse bezüglich der belegten Seitenzahl spiegeln die Einflüsse der beiden vorigen Untersuchungen wider und bestätigen die dort nachgewiesenen Resultate. Sie liegen zwischen denen der vorigen Teilanalysen und ergeben somit einen realistischen Überblick über die Mengenverteilungen von literarischen Texten, Sachtexten und Bildmaterial in den untersuchten Lesebüchern. Demnach dominieren die literarischen Texte die gesamte Menge der Lesebuchtexte und noch deutlicher in Bezug auf das Kern-Textkorpus. Ihnen folgen die Sachtexte. Sie liegen zwar in großer Zahl vor, die meisten haben allerdings einen geringen Umfang. Erst in den oberen Klassenstufen zeichnet sich eine Umfangsvergrößerung der Sachtexte aus dem eigentlichen Textkorpus ab. Das Bildmaterial hat einen geringen Anteil am Textkorpus der untersuchten Lesebücher.

Trotz der Dominanz der literarischen Texte überraschen die Resultate für die Sachtexte. Da es sich bei den untersuchten Lesebüchern um literarische Lesebücher handelt, war ein so hoher Anteil von Sachtexten nicht zu erwarten. Dies gilt insbesondere, wenn die Addenda mitberücksichtigt werden.

5.2.2 Analyse der Anteilsverteilung der Hauptgattungen

Nach der Teilanalyse der drei Textbereiche folgt nun eine feinere Untersuchung im Hinblick auf die Hauptgattungen. Wie in den vorhergehenden Teiluntersuchungen werden neben der Textzahl auch die Wortmenge und die belegte Seitenzahl berücksichtigt. Wie im Vorfeld beschrieben, entfällt die Kategorie der obligativen Texte, da in den untersuchten Lesebüchern keine derartigen Texte enthalten sind.

Textmengenanalyse

Zunächst wird die Verteilung der in den Lesebüchern aufzufindenden Texte inklusive der Addenda dargestellt. Die Ergebnisse verdeutlicht Abbildung 36:

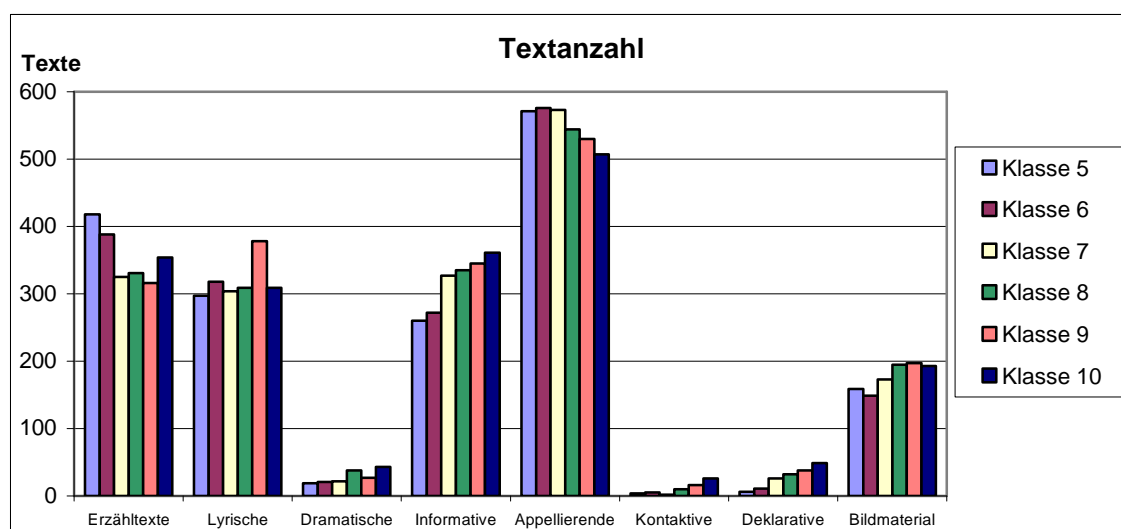


Abb. 37: Textanzahl, in Hauptgattungen und Klassenstufe aufgeteilt.

Es fällt auf, dass sich die Texte nicht gleichmäßig auf die acht Hauptgattungen verteilen. Anhand der Größenordnung der jeweils festgestellten Textmengen kann eine Dreiteilung der Hauptgattungen entsprechend ihrer Auftretenshäufigkeit vorgenommen werden: Ein sehr hohes Textvorkommen zeigt sich für die appellierenden Texte. In den Lesebüchern werden in jeder Klassenstufe zwischen 507 und 576 appellierende Texte verwendet, im Mittel sind es 550. Bei sieben berücksichtigten Lesebuchreihen ergeben sich somit rund 79 appellierende Texte pro Lesebuch. Allerdings ist nach der 7. Klasse eine deutliche Tendenz zu einer Verringerung ihrer Zahl mit steigender Klassenstufe nachzuweisen. So liegen die Werte für die 5. bis 7. Klasse zwischen 571 und 576 Texten deutlich über denen für die 8., 9. und 10. Klassenstufe. Dort sind nur 544, 530 und 507 appellierende Texte nachweisbar, was einen Unterschied von 12 % zwischen dem Maximalwert in Klasse 6 und dem Minimalwert in Klasse 10 ergibt.

Eine mittlere Verwendungshäufigkeit haben Erzähltexte, lyrische und informative Texte sowie Bildmaterial. Für die Erzähltexte ist dabei eine verstärkte Verwendung in den Lesebüchern für die 5. und 6. Klasse erkennbar. Dort sind 418 (5. Klasse) und 388 (6. Klasse) Erzähltexte nachzuweisen. In den folgenden Klassenstufen 7 bis 9 werden dagegen mit 316 bis 378 Exemplaren deutlich weniger Texte dieser Art eingesetzt. Erst in den Büchern für die 10. Klasse sind wieder vermehrt Erzähltexte nachzuweisen, ihre Zahl steigt dort auf 354. Insgesamt ergibt sich aus dieser Textmengenverteilung die Tendenz, dass mit höherer Klassenstufe weniger Erzähltexte verwendet werden, auch wenn der Anstieg in den Büchern für die 10. Klasse in eine andere Richtung zeigt.

Für die lyrischen Texte ergibt sich mit Ausnahme für die 9. Klasse eine annähernd gleich bleibende Textmenge, die zwischen 279 und 318 Exemplaren pro Klassenstufe liegt. Pro Lesebuch sind also im Durchschnitt etwas mehr als 53 lyrische Texte aufzufinden. Für die 7. Klasse ergibt sich ein leicht erhöhter Wert von 318 Texten. Die im Vorfeld geäußerte Vermutung dass für die 7. Klasse eine durch die Rahmenpläne forcierte Steigerung der Menge lyrischer Texte vorliegt, lässt sich aufgrund der geringen Unterschiede zu den anderen Jahrgängen nicht bestätigen. Im Lehrplan für das Fach Deutsch – gymnasialer Bildungsgang für die 7. Klasse (2002, S. 27) wird in Hessen zwar zusätzlich zur Arbeit mit Gedichten die Beschäftigung mit Balladen vorgeschrieben, die Zahl lyrischer Texte steigt allerdings nur geringfügig an.

Einzig für die Bücher im 9. Schuljahr lässt sich mit 378 Exemplaren eine deutlich höhere Zahl lyrischer Texte nachweisen. Dies bedeutet im Vergleich zu den anderen Jahrgängen eine Gesamtsteigerung um ca. 70 Texte insgesamt oder einen Mehreinsatz von durchschnittlich zehn lyrischen Texten in jedem untersuchten Lesebuch. Für die 9. Klasse bestätigt sich somit die in der Textbereichsanalyse aufgestellte These, dass die dem generellen Trend entgegenstehende Steigerung der Zahl literarischer Texte auf eine Zunahme lyrischer Texte zurückzuführen ist.

Die Mengenentwicklung informativer Texte zeigt einen klaren Trend hin zu einer häufigeren Verwendung in den höheren Klassenstufen. Ihre Zahl steigt von 260 Exemplaren in den Büchern für die 5. Klasse auf 361 in denen für die 10. Klasse. Dabei ist ein kontinuierlicher Anstieg von der 5. bis zur 10. Klasse zu beobachten. In den Lesebüchern für die 10. Klasse erreichen die informativen Texte den Maximalwert von 361 Texten. Die Steigerung von 101 Texten und annähernd 40 % im Verlauf der Sekundarstufe I ist signifikant. Übertragen auf die einzelnen Lesebücher ergibt sich eine

durchschnittliche Steigerung von 37 informativen Texten in der 5. Klasse auf 52 in der 10. Klasse.

Bei der Betrachtung des Bildmaterials ist ein Entwicklungsverlauf erkennbar, der von Klasse 6 bis Klasse 8 einen deutlichen Anstieg aufweist: Von einer vergleichsweise kleinen Anzahl in Klasse 5 und 6 mit 159 bzw. 149 Texten wird ihre Zahl kontinuierlich bis auf 195 Texte in den Büchern für die 8. Klasse gesteigert. Danach verbleiben die Ergebnisse mit 197 und 193 Exemplaren in der 9. und 10. Klasse auf diesem hohen Niveau. Das Ergebnis für die 8. Klasse liegt um 20 % höher als die für die 6. Klasse ermittelten Werte. Auf einzelne Lesebücher bezogen bedeutet dies eine Zahl von durchschnittlich 21 Bildmaterialien pro Lesebuch in der 6. Klasse. Danach erfolgt ein Anstieg auf 28 Exemplaren in den höheren Klassen 8 bis 10.

Selten kommen dramatische, kontaktive und deklarative Texte in den untersuchten Lesebüchern vor. In den Lesebüchern für die unteren Klassenstufen werden sie kaum eingesetzt. Dies gilt besonders für kontaktive und deklarative Texte. Erst in den Bänden für die höheren Klassenstufen treten sie in nennenswerter Anzahl auf. Die dramatischen Texte zeigen für die unteren Klassenstufen mit 19 verwendeten Texten in den Lesebüchern für die 5. Klasse noch die höchsten Werte für diese Hauptgattungen. Auf die einzelnen Lesebuchreihen umgerechnet bedeutet diese Anzahl allerdings, dass in der 5. Klasse im Schnitt nur zwei bis drei dramatische Texte pro Lesebuch verwendet werden. Die Anzahl dramatischer Texte wird in der Folge auf einen Maximalwert von 43 Texten in den Lesebüchern für die 10. Klasse gesteigert. Die Unterbrechung der ansteigenden Verwendungshäufigkeit in der 9. Klasse könnte mit der beschriebenen starken Fokussierung auf lyrische Texte zusammenhängen, da die Gesamtseitenzahl in den Lesebüchern, wie zuvor beschrieben, beschränkt ist. In einem durchschnittlichen Lesebuch für die 10. Klasse werden also sechs dramatische Texte eingesetzt. Ihre Zahl bleibt somit gering, hat sich allerdings im Vergleich zur 5. Klasse verdreifacht.

Deutlicher und einander ähnlich fällt die Steigerung der Zahl deklarativer und kontaktiver Texte aus. Exemplare dieser Hauptgattungen treten in Büchern für die 5. Klasse vier- (deklarative) bzw. sechsmal (kontaktive) auf. Ihre durchschnittliche Auftretenshäufigkeit beträgt also in dieser Klassenstufe weniger als ein Exemplar pro Lesebuch. In den Büchern für die folgenden Klassenstufen wird ihre Anzahl allerdings deutlich und kontinuierlich gesteigert. Für deklarative Texte gilt dies bereits ab der 6. Klassenstufe. In Zahlen bedeutet dies einen Zuwachs von sechs auf 49 deklarative Texte in Klasse 10. Trotz der im Vergleich zu den häufiger eingesetzten Hauptgattungen

weiterhin geringen Zahl ist dies eine Versiebenfachung der Menge deklarativer Texte. Bei den kontaktiven Texten steigt die Zahl erst in den Lesebüchern für die 8. Klasse an. Ab hier ist sie jedoch deutlich ausgeprägt. So wird in den sieben Lesebüchern für die 10. Klasse ein Wert von 26 kontaktiven Texten erreicht. Dies entspricht einer Versechsfachung ihrer Anzahl im Vergleich zur 5. Klasse. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Sonderbewegungen in einzelnen Lesebüchern zu deutlichen Ergebnisverschiebungen führen können. Das kann ein besonderes Kapitel zum Thema ‚Briefe‘ sein. Abb. 37 verdeutlicht, dass Texte dieser Hauptgattungen im Vergleich mit anderen Hauptgattungen selten und zumeist in Lesebüchern für die höheren Klassenstufen eingesetzt werden. Die Ursache für diese geringe Verbreitung könnte die unbedeutende unterrichtliche Relevanz sein, die ihnen die Lehrpläne zumessen. Die für diese Hauptgattungen notwendige hohe Verstehenskompetenz wäre eine Erklärung für die erst ab der 8. Klasse häufiger erfolgende Verwendung. Beide Aspekte werden im Verlauf der Arbeit weiter verfolgt. An dieser Stelle sollen sie zunächst nur als Hinweis dienen, dass die Gründe für die ungleiche Verteilung der Hauptgattungen in den Lesebüchern komplex sind.

Werden die Addenda nicht berücksichtigt, verändern sich die Ergebnisse für die informativen und vor allem für die appellierenden Texte. Wie umfangreich diese Veränderungen ausfallen, veranschaulicht Abbildung 38:

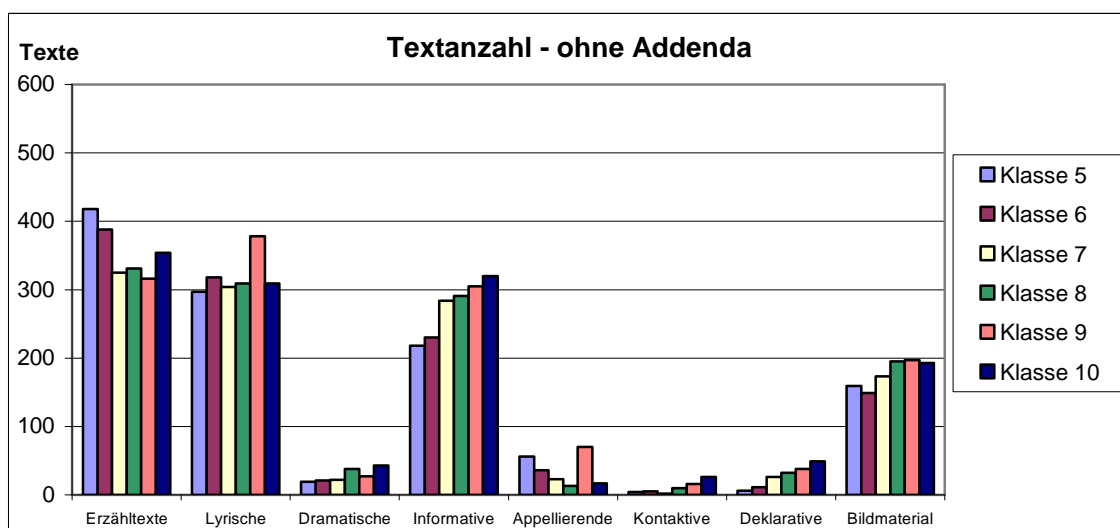


Abb. 38: Textanzahl, in Hauptgattungen und Klassenstufe aufgeteilt – ohne Addenda.

Für die informativen Texte ergibt sich nur eine leichte Verringerung der Textzahl. Dagegen sinkt die Zahl der appellierenden Texte in den untersuchten Lesebüchern auf weniger als 100 Texte pro Klassenstufe.

Im Einzelnen ergeben sich für die informativen Texte die folgenden Ergebnisse: Im Vergleich zu der alle Texte berücksichtigenden Teilanalyse zeigt sich, dass die Zahl der informativen Texte in allen Klassenstufen um 42 Texte sinkt. Trotz einer verminderten Zahl von jetzt 218 informativen Texten in den Lesebüchern für die 5. Klasse und dem Maximalwert von 320 Texten in den Büchern für die 10. Klasse bleibt der bei Berücksichtigung aller Texte gefundene Trend hin zu mehr informativen Texten bei ansteigender Klassenstufe bestehen. Die Steigerung bleibt mit 102 Texten ebenfalls annähernd gleich hoch. Die prozentuale Steigerung fällt allerdings noch einmal höher aus und liegt bei Nichtberücksichtigung der Addenda bei einem Wert von beinahe 50 % von Klasse 5 bis Klasse 10.

Damit wird offensichtlich, dass der Anstieg allein auf die informativen Texte aus dem Textkorpus zurückzuführen ist. Parallel dazu belegen diese Ergebnisse, dass die Zahl der Addenda aus dem Bereich informativer Texte konstant bei einem Wert von 42 Texten für jede Klassenstufe liegt. Das bedeutet, dass neben den Texten im Lesebuch, die direkte Informationen zum Buch liefern wie Inhaltsverzeichnisse und Anhänge, wenige informative Texte als Addenda verwendet werden. Ihre Zahl liegt bei null bis zwei Texten pro Lesebuch. Die Zahl der informativen Sachtexte im Textkorpus liegt dagegen für die 5. Klasse bei durchschnittlich 31 Exemplaren pro Lesebuch, in der 10. Klasse sind es 46 Texte. Hier zeigt sich nochmals, wie deutlich der Anstieg von der 5. bis zu 10. Klasse ausfällt.

Ein gänzlich anderes Bild ergibt sich für die appellierenden Texte. Ihre Zahl schrumpft nach der Herausrechnung der Addenda auf einen Bruchteil. Die neuen Ergebnisse liegen bei 13 bis maximal 70 Exemplaren pro Klassenstufe. Daraus ergibt sich ein Durchschnittswert von 36, also von fünf Texten in jedem einzelnen untersuchten Lesebuch. Dabei ist festzuhalten, dass besonders in den Lesebüchern für die Klassenstufen 7, 8 und 10 kaum noch appellierende Texte anzutreffen sind. Es sind dort im Mittel ein bis zwei, maximal drei appellierende Texte pro Buch nachzuweisen. Appellierende Texte, wie Aufrufe oder Gesetzestexte, werden in literarischen Lesebüchern also äußerst selten im Textkorpus eingesetzt. Am häufigsten finden sich Texte dieser Hauptgattung noch in den Lesebüchern für die Klassenstufen 5, 6 und 9. Es handelt sich in den Lesebüchern für Klasse 9 vor allem um Gesetzestexte, wie die Sichtung der einzelnen Lesebücher belegt. In den Klassenstufen 5 und 6 werden die

Rechte von Kindern thematisiert. Dies deckt sich mit den Lehrplanvorgaben⁶⁷ und deutet auf eine Progression hin zu komplexeren Inhalten innerhalb des Textkorpus der Lesebücher hin, da Gesetzestexte im Vergleich zu den appellierenden Texten aus den Lehrwerken der vorigen Klassenstufen als vergleichsweise komplexe Textsorten einzuordnen sind. Dass in den unteren Klassenstufen höhere Werte erreicht werden, liegt an den vielen dort noch abgedruckten Anleitungen und Anweisungen. Als Beispiel sind hier die Klassenregeln zu nennen, die im Zusammenhang mit dem Thema „Unsere neue Klasse“ eingesetzt werden. So wird unter anderem in „Lesebuch 5“, „Blickfeld Deutsch 5“ und „Deutschstunden 6“ vorgegangen.

Aus den absoluten Zahlen lassen sich für die acht Hauptgattungen in einem weiteren Analyseschritt die prozentualen Anteile am gesamten Textkorpus berechnen. Die Ergebnisse inklusive Addenda werden in Abbildung 39 dargestellt.

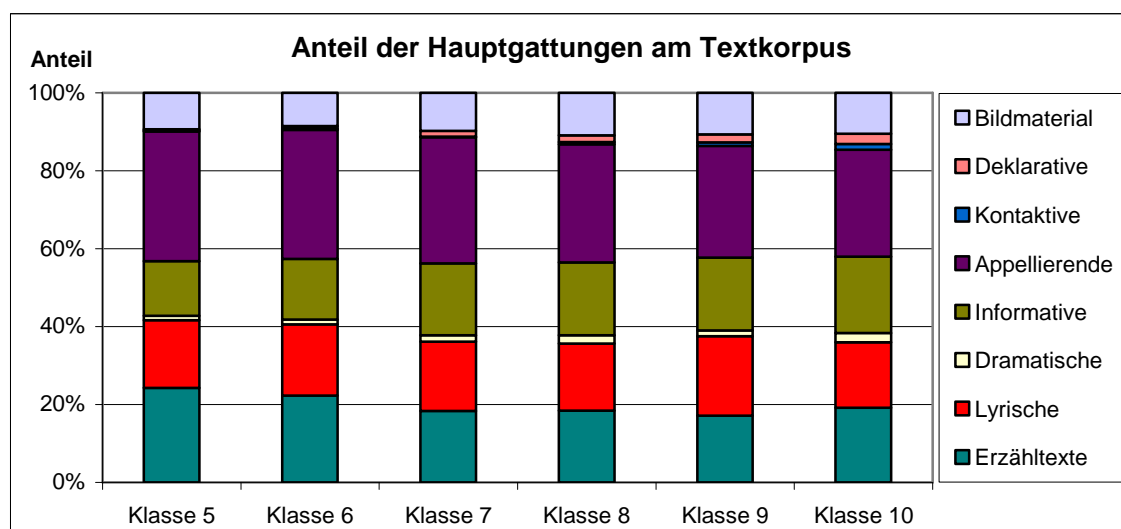


Abb. 39: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textanzahl.

Sie zeigt, dass die appellierenden Texte bei Berücksichtigung aller Lesebuchbestandteile in allen Klassenstufen den größten Anteil stellen. Durchschnittlich gehören in den Lesebüchern 30,9 %, also fast ein Drittel der verwendeten Texte zu dieser Gruppe. Dabei fällt auf, dass die höchsten Werte in den unteren drei Klassenstufen erreicht werden. In den Büchern für die Klassen 9 und 10 liegt ihr Anteil dagegen unter 30 %. Der Tiefstwert wird mit 27,5 % in den Bänden für die 10. Klasse erreicht, was deutlich unter dem Ergebnis von 33,3 % für die Bücher der 5. Klasse liegt. Es zeigt sich also auch in dieser Teilanalyse wie schon in Bezug auf die

⁶⁷ Im Lehrplan Sachsen-Anhalts (2006, S. 53) für das Fach Deutsch an Gymnasien ist für Klasse 9 ebenso wie im niedersächsischen Kerncurriculum (2006, S. 25) für das Fach Deutsch in Klasse 9/10 die Thematisierung von Gesetzestexten vorgesehen.

absoluten Zahlen, dass eine Tendenz zu einem nachlassenden Einsatz appellierender Texte mit steigender Klassenstufe besteht. Da die Schüler mit zunehmendem Alter und einer wachsenden Textkompetenz weniger Anleitung zur Auseinandersetzung mit Texten und Themen benötigen, etwa in Form von Aufgabenstellungen, ist diese Entwicklung nachzuvollziehen.

Die weiteren Hauptgattungen können bezüglich ihrer Verwendungshäufigkeit in zwei Gruppen aufgeteilt werden: Einen größeren Anteil am Textkorpus der Lesebücher haben die Erzähltexte, die lyrischen und die informativen Texte sowie das Bildmaterial. Ordnet man diese Hauptgattungen nach ihrer Häufigkeit, so erscheinen an zweiter Stelle die Erzähltexte. Mit einem Anteil von durchschnittlich 20 % am Textkorpus gehört annähernd jeder fünfte Text zu ihnen. Auch für die Erzähltexte spiegeln die prozentualen Anteile die Entwicklung der absoluten Zahlen wieder. So wird der höchste Anteilswert mit 24,2 % ebenfalls in den Büchern für die 5. Klasse erreicht. In den Lesebüchern für die folgenden Schuljahre sinkt ihr Anteil bis zur 9. Klasse auf den Tiefstwert von 17,1 % ab. In den Lehrwerken für die 10. Klasse steigt der Anteil der Erzähltexte allerdings wieder auf 19,2 % an. Dieser wechselnde Verlauf wird durch didaktische Hintergründe und Rahmenplanvorgaben aber auch Einflüsse der Lesebuchtradition gesteuert. In diesem Zusammenhang ist auf die unter Kapitel 4.6.2 angesprochene Kanonthorie und die historische Entwicklung des Lesebuchs (vgl. Kapitel 4.3) hinzuweisen. So stehen zunächst einfache und eher kurze Erzähltexte wie Märchen, Sagen und KJL-Geschichten im Vordergrund, deren Anteil am gesamten Textkorpus in den folgenden Klassenstufen zunehmend zurückgeht. Währenddessen werden andere Gattungen, wie Erwachsenen- und KJL-Romane in den Lesebüchern angesprochen. Parallel dazu ist anzunehmen, dass mit zunehmender Lesekompetenz in den höheren Klassenstufen längere Erzähltexte in den Lesebüchern eingesetzt werden, was eine Verringerung der Textanzahl aufgrund des begrenzten Raumes in den Lesebüchern zur Folge hat. Ob sich dieses Ergebnis bestätigen lässt, wird anhand der folgenden Wort- und Seitenmengenuntersuchungen überprüft. In der 10. Klasse sollen im Deutschunterricht allerdings laut Rahmenplan anspruchsvollere kurze Erzähltexte angesprochen werden⁶⁸. Diese Forderung deckt sich mit der traditionellen Komplexitätssteigerung, die seitens der Literatur- bzw. Deutschdidaktik gefordert und im Kanon der Lesebuchtexte nachvollzogen wird. Dementsprechend muss von den

⁶⁸ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 42. Dort wird undifferenziert von Erzähltexten gesprochen. Dabei wird allerdings auf die Inhalte mit ihrer Feindifferenzierung in den Ausführungen zum Deutschunterricht der 9. Klasse (S. 38) verwiesen.

Lesebuchautoren ein genügend großes Textangebot zur Verfügung gestellt werden. Hierzu zählen beispielsweise parabelartige Texte von Kafka und Brecht. Trotz ihres vergleichsweise geringen Umfangs besitzen sie eine hohe Komplexität und setzen weit fortgeschrittene interpretative Fähigkeiten der Schüler voraus. Daher kann nicht eindimensional von der Textlänge auf dessen Komplexitätsgrad geschlossen werden. Vielmehr ist auch die Alterszuordnung seitens der Lesebuchautoren sowie der Fachdidaktik und die Gattung bzw. die Textsorte, der der jeweilige Text angehört, zu berücksichtigen. Die Gültigkeit dieses Erklärungsansatzes wird anhand der nach der Analyse der Hauptgattungen in Abschnitt 5.2.3 folgenden Gattungsanalysen anhand beispielhaft ausgewählter Gattungen und Textsorten überprüft werden.

Die dritthäufigste Hauptgattung sind die lyrischen Texte. Ihr Anteil liegt durchschnittlich bei 18 %. Maximal sind es 20,5 %, der niedrigste Wert liegt bei 16,8 %. Insgesamt zeigt sich mit Ausnahme eines leicht erhöhten Wertes für die 7. Klasse und eines deutlicher erhöhten Wertes für die 9. Klasse in den Resultaten eine Konstanz, die sich ansonsten für keine andere Hauptgattung nachweisen lässt. Bestätigt werden in dieser Untersuchung wieder die deutlich höheren Werte für die 9. Klasse, die schon in den vorigen Analysen auffielen. Ob der in den Büchern für die 7. Klasse gefundene und leicht höhere Wert bedeutsam ist, können erst die folgenden Untersuchungen zeigen.

Auch für die informativen Texte zeigt sich der schon aus der Untersuchung der absoluten Zahlen bekannte Trend ansteigender Werte mit höherer Klassenstufe. Von der 5. bis zur 10. Klasse ergibt sich eine kontinuierliche Steigerung ihres Anteils von 14,1 % auf 19,6 %. Obwohl dieser Anstieg zunächst gering erscheint, muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um eine Anteilssteigerung von mehr als einem Drittel handelt.

Für das Bildmaterial lässt sich zumindest eine kleine Abweichung zwischen absoluten und prozentualen Ergebnissen nachweisen: Es zeigt sich, dass die Ergebnisse allgemein die aus der Analyse der absoluten Zahlen bekannte Tendenz bestätigen. Bei genauerer Betrachtung wächst der prozentuale Anteil des Bildmaterials am Textkorpus jedoch nicht so deutlich, wie es die absoluten Zahlen erwarten lassen. Dieses Ergebnis zeigt, dass es in den untersuchten Lesebüchern von Klasse 5 bis 10 zu einer Steigerung der Textmenge gekommen sein muss. Da sich die hinzugekommenen Texte nicht proportional auf alle Hauptgattungen verteilen, kommt es an dieser Stelle zu der genannten Abweichung. In diesem Fall ist es der Anstieg informativer, dramatischer,

kontaktiver und deklarativer Texte in den höheren Klassenstufen, der die geringere Steigerung der prozentualen Zahlen verursacht.

Einen vergleichsweise niedrigen Anteil an der gesamten Textmenge haben dramatische, deklarative und kontaktive Texte. Er schwankt jeweils zwischen null und 2,7 Prozent, was verdeutlicht, wie gering ihre Verbreitung in den untersuchten Lesebüchern ist. Die Abbildung lässt erkennen, dass dramatische Texte zwar einen geringen Anteil am Textkorpus der Lesebücher haben, dafür aber in allen Klassenstufen eingesetzt werden. Deklarative Texte finden sich ebenfalls in den Lesebüchern aller Klassen der Sekundarstufe I, ihr Anteil liegt jedoch in den unteren Klassen bei weniger als einem Prozent. Dieser wird kontinuierlich auf den Höchstwert von 2,7 % in der 10. Klasse gesteigert. Selbst nach der Versiebenfachung des Anteils gegenüber den unteren Klassenstufen ist allerdings noch nicht einmal jeder dreißigste Text als deklarativ einzuordnen. Die Ergebnisse für kontaktive Texte sind nur für die Klassen 9 und 10 grafisch darstellbar und auch dort bleiben sie auf einem äußerst geringen Anteilsniveau von 0,9 % bzw. 1,4 %. Diese Resultate zeigen, wie gering die dieser Hauptgattung zugemessene Bedeutung in den untersuchten Lesebüchern ist.

Werden die Addenda nicht berücksichtigt, so ergibt sich ein abweichendes Bild. Vor allem appellierende Texte fallen weg, so dass es zu einer unterschiedlich stark ausgeprägten Anteilsverschiebung der Hauptgattungen kommt. Sie wird durch die nachfolgende Abbildung visualisiert:

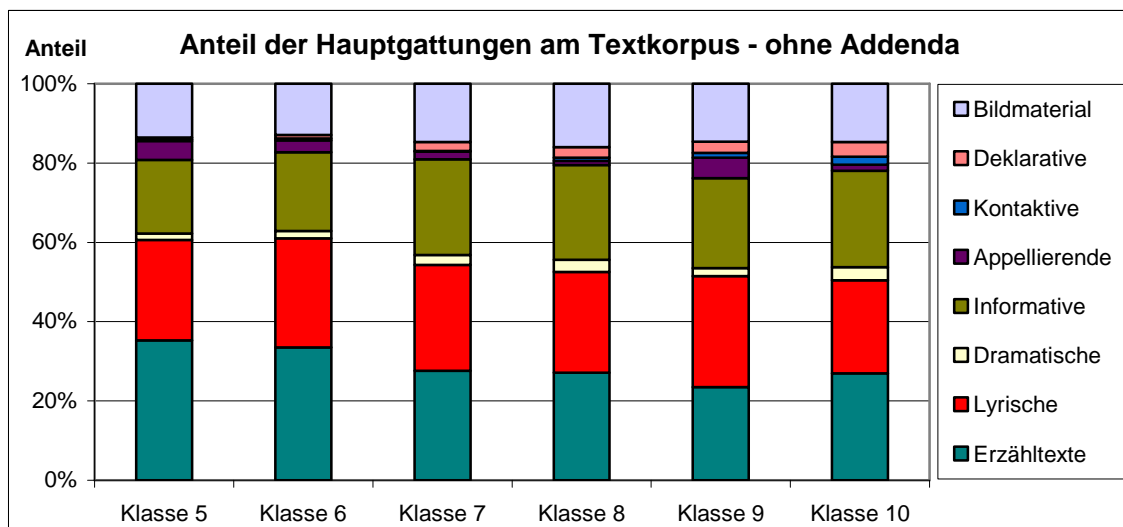


Abb. 40: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textanzahl – ohne Addenda.

Der Anteil appellierender Texte am gesamten Textkorpus sinkt auf durchschnittlich 2,9 % und liegt somit nur noch bei einem Zehntel des Wertes inklusive der Addenda.

Daraus ergibt sich, dass die Zahl der Aufgabentexte aus dem Bereich der Addenda die die der appellierenden Texte im Textkorpus, wie beispielsweise die Gesetzestexte, um ein Vielfaches übersteigt. Den größten prozentualen Anteil am gesamten Textkorpus haben nun die Erzähltexte, im Mittel sind es 29 %. Zu ihnen zählt also fast jeder dritte verwendete Text. Dahinter folgen die lyrischen Texte und als drittes die informativen Texte. Der prozentuale Anteil der informativen Texte an der Gesamtmenge der Texte hat sich in den Lesebüchern aller betrachteten Klassenstufen um 4,8 Prozentpunkte von 17,5 % auf 22,3 % erhöht. Dies ist auffällig, da informative Texte durch die Herausrechnung der Addenda ebenso wie die appellierenden eigentlich weniger Texte in den Lesebüchern umfassen als in der vorigen Gesamtuntersuchung. Dass es trotzdem zu einer Anteilsvergrößerung kommt, liegt an der übermäßig großen Verringerung der Zahl appellierender Texte. Dadurch sinkt die Gesamttextmenge so stark, dass der Anteil der verbliebenen informativen Texte an der nun kleineren Textmenge ansteigt.

Die Anteile der restlichen Hauptgattungen steigen ebenfalls an. Sie besitzen jedoch weiterhin eine sehr geringe Verbreitung in den untersuchten Lesebüchern, da das Wachstum proportional zu ihrer Ausgangsgröße entsprechend klein ausfällt. Erst in der 10. Klasse werden mit Anteilen von 3,7 % für die deklarativen und 3,3 % für die dramatischen Texte nennenswerte, allerdings immer noch niedrig ausfallende Resultate erreicht. Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass die Anteilsunterschiede zwischen seltener und häufiger verwendeten Hauptgattungen aufgrund des proportional erfolgenden Anteilsanstiegs sogar größer geworden sind. So steigt der Anteil häufig verwendeter Hauptgattungen stärker als der von den wenig eingesetzten. Verdeutlicht werden kann dies anhand der Erzähltexte und der dramatischen Texte in den Lesebüchern für die 5. Klasse: Der prozentuale Anteil der Erzähltexte steigt von 24,2 % auf 35,2 %. Dies bedeutet einen Zuwachs von elf Prozentpunkten oder fast der Hälfte des Ausgangswertes. Der Anteil der dramatischen Texte steigt dagegen von 1,11 % auf 1,62 %, also ebenso fast um die Hälfte. In absoluten Zahlen ausgedrückt sind das allerdings nur 0,51 Prozentpunkte.

An der Einteilung in häufig und selten auftretende Hauptgattungen ändert sich somit außer der Einordnung der appellierenden Texte in die Gruppe der selten vorkommenden Hauptgattungen nichts. Auch die in der obigen Untersuchung gefundenen Tendenzen ändern sich nicht. Der Anteil der Erzähltexte nimmt weiterhin in den untersuchten Büchern von der 6. bis zur 9. Klasse ab und steigt in denen für die 10. Klasse wieder an. Auch der Anteil des Bildmaterials hat weiterhin den charakteristischen Verlauf mit den

steigenden Resultaten nach der 6. Klasse. Die Besonderheit, dass die prozentualen Anteile des Bildmaterials geringere Steigerungen als erwartet zeigen, bleibt ebenfalls erhalten. In dieser Teilanalyse zeigt dieser durch die deutlicher angestiegenen Verwendungshäufigkeiten anderer Hauptgattungen verursachte Unterschied sogar noch deutlicher.

Wortmengenanalyse

Ein gänzlich anderes Bild zeigt die Wortmengenanalyse. Die Ergebnisse unter Berücksichtigung aller Texte fallen wie folgt aus:

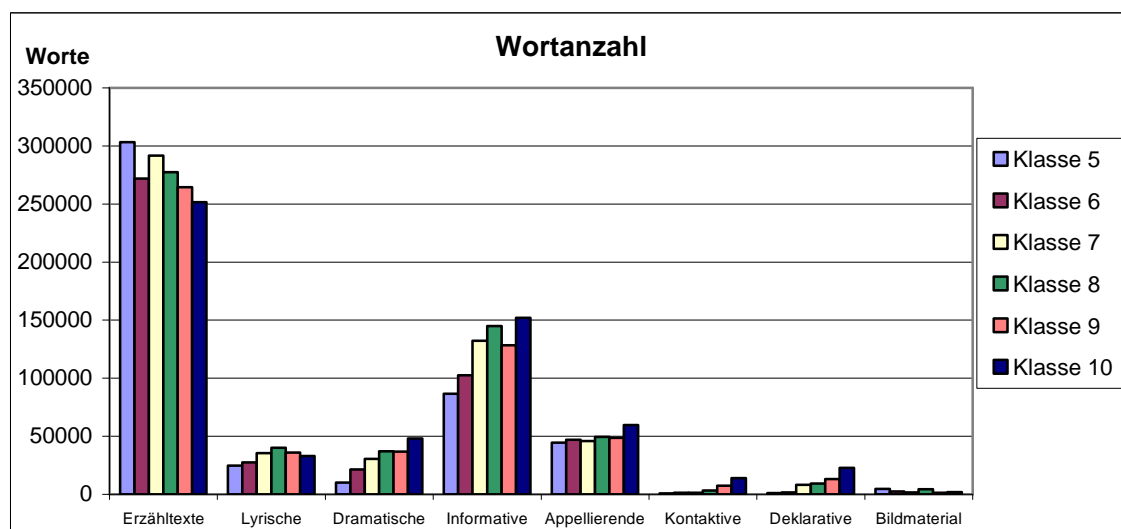


Abb. 41: Wortanzahl, in Hauptgattungen und Klassenstufe aufgeteilt.

Über die mit erheblichem Abstand größte Wortmenge verfügen in allen Klassenstufen die Erzähltexte. Für diese ist ein klar ersichtlicher Trend zu einer geringer werdenden Wortmenge mit zunehmender Klassenstufe erkennbar. Er wird zwar in der 6. Klasse durch einen sehr hohen Verlust unterbrochen, sticht allerdings dennoch in der Gesamtansicht hervor. Insgesamt sinkt die gesamte Wortzahl in den untersuchten Lesebüchern aufgefundener Erzähltexte von 303400 Wörtern in Klasse 5 um 51700 oder 17 % auf 251700 Wörter in Klasse 10. Im Vergleich zur Textmengenanalyse zeigen sich zwei Unterschiede: Erstens kommt es entgegen des Anstieges der Textzahl in den Büchern für die 10. Klasse bei der Wortmenge zu einer Verringerung. Das bestätigt die zuvor in der Textmengenanalyse geäußerte Vermutung des Auftretens kürzerer⁶⁹, jedoch komplexer Erzähltexte in den Büchern für die 10. Klasse. Zweitens tritt in den Lesebüchern für die Klassenstufe 7 eine erhöhte Wortzahl im Vergleich zur

⁶⁹ Die Bezeichnung „kurz“ meint hier Texte, die weniger als eine $\frac{3}{4}$ Seite im Lesebuch belegen. Texte, die mehr als eine $\frac{3}{4}$ Seite lang sind gelten als langer Text.

vorigen Klassenstufe auf, die dem Trend des kontinuierlichen Absinkens der Textanzahl entgegensteht. In den Klassen 5 und 7 muss der Schwerpunkt also auf längeren Texten als in der 6. Klasse liegen. Auf welche Genres dieser Trend zurückzuführen ist, wird die Gattungsanalyse zeigen.

Mit der zweitgrößten Wortmenge folgen dahinter die informativen Texte. Im Einklang mit dem Anstieg der Textmenge wächst auch ihre Wortmenge mit höherer Klassenstufe. Dabei fällt die Steigerung der Wortmenge noch deutlicher aus. Im Gegensatz zur kontinuierlichen Textmengensteigerung zeigt sich ein Rückgang der Wortmenge von Klasse 8 zu Klasse 9. Woran dies liegt bleibt offen, eventuell gibt die Seitenmengenanalyse Auskunft über die Hintergründe dieser Entwicklung. Festzuhalten bleibt jedoch die deutliche Steigerung der Wortmenge dieser Hauptgattung von 86600 Wörtern in den Lesebüchern für die 5. Klasse auf 152200 in denen für die 10. Klasse. Dies entspricht einer Steigerung von 65600 Wörtern oder 75,8 %.

Erst an dritter Stelle erscheinen die appellierenden Texte. Dabei zeigt sich ein anderer Trend als bei der Textmengenuntersuchung: Die Wortmenge steigt zwar nicht kontinuierlich, aber bei der klassenübergreifenden Betrachtung offensichtlich an. Sie wächst von 44600 Wörtern in den Büchern für die 5. Klasse um 15000 Wörter oder 33,6 % auf 59600 in denen für die 10. Klasse an. Das heißt, dass bei weniger Texten und gestiegener Wortzahl pro Text ein deutlicher Umfangszuwachs für die einzelnen Texte zu beobachten ist. Die appellierenden Texte werden also mit steigender Klassenstufe zunehmend länger.

Die Wortmengen der lyrischen und dramatischen Texte sind relativ klein und unterscheiden sich mit durchschnittlich 32800 Wörtern für die lyrischen Texte bzw. 30800 für die dramatischen Texte kaum. Dabei nehmen diese beiden Hauptgattungen in den einzelnen Klassenstufen zwei unterschiedliche Entwicklungen: Für die dramatischen Texte ist eine kontinuierliche Steigerung der Wortmenge von der 5. bis zur 10. Klasse zu verzeichnen. Während es in den Lesebüchern für die 5. Klasse noch 10200 Wörter sind, vervielfacht sich diese Zahl bis zu einem Wert von 48200 Wörtern in den denen für die 10. Klasse. Damit entwickelt sich die Wortmenge ähnlich wie die oben beschriebene Textmenge. Für die lyrischen Texte ist dagegen eine unterschiedliche Entwicklung von Wort- und Textmenge festzustellen. So steigt die Wortmenge bis zur 8. Klasse an und sinkt in den Büchern für die 9. und 10. Klasse ab. Damit liegt die Wortmenge in den Lesebüchern für die 9. Klasse, in denen die höchste Zahl lyrischer Texte erreicht wird, unter dem Wert für die 8. Klasse. Da der

Wortumfang von Gedichten kaum relevant für ihre Komplexität ist, müssen besondere Umstände für diese Entwicklung vorliegen. Vorstellbar ist, dass die in Klasse 7 und 8 häufig verwendeten Balladen zu diesem Ergebnis führen, da sie einen verhältnismäßig großen Wortumfang haben. Dies wird die im Anschluss an die Hauptgattungsanalyse folgende Untersuchung von ausgewählten Gattungen und Textsorten zeigen. Die ansteigende Wortmenge lyrischer Texte von der 5. bis zur 7. Klasse und die sinkende Wortzahl von Klasse 9 zu 10 stimmen mit den Ergebnissen der Textmengenuntersuchung überein. Damit bestätigt sich die These, dass die Gedichte in Lesebüchern, unter Berücksichtigung der verstärkten Balladenverwendung in der 7. und 8. Klasse, mit zunehmender Klassenstufe zwar in der Aussage komplexer werden, allerdings nicht im Umfang.

Das Bildmaterial ist ein Sonderfall, der aus der Wortmengenanalyse auszuklammern ist, da die zugehörigen Exemplare in den Lesebüchern zumeist ohne schriftliche Texte als Unterstützung auskommen. Daher bleiben die Werte für diese Hauptgattung auch konstant sehr niedrig. Da dennoch für einige Cartoons, Bildergeschichten und Comics Texte notwendig sind, sinken die Ergebnisse jedoch nicht komplett auf Null.

Die restlichen zwei Hauptgattungen der kontaktiven und deklarativen Texte umfassen wie erwartet eine geringe Wortmenge. Sie erscheint für die kontaktiven Texte nur in den Lesebüchern der 9. und 10. Klasse annähernd bedeutsam, für die deklarativen in denen der Klassen 7 bis 10. Die restlichen Ergebnisse dieser Teilanalyse liegen bei Werten von zumeist unter 4000 Wörtern, was weniger als einem Prozent der gesamten Wortmenge in den untersuchten Lesebüchern entspricht. Diese Resultate verdeutlichen die messbar geringe Bedeutung und Verbreitung dieser Hauptgattungen in den untersuchten Lesebüchern. Festzustellen ist, dass die kontaktiven und deklarativen Texte wie für die Textzahl auch bezüglich der Wortmenge erst in den höheren Klassenstufen der Sekundarstufe I eine zumindest geringe Bedeutung erlangen. Sie steht jedoch in keinem Vergleich zu derjenigen der anderen Hauptgattungen.

Die Analyse der Wortmenge des eigentlichen Textkorpus nach Herausrechnung der Addenda kann sich auf die zwei einzig veränderten Hauptgattungen konzentrieren. Wie nach den vorigen Analysen zu erwarten war, sinken die Ergebnisse für appellierende Texte auf ein minimales Niveau. Wie in Abbildung 42 dargestellt, wird nur in der 6. Klassenstufe ein Wert von über 6000 Wörtern erreicht. Sonst sind es deutlich weniger.

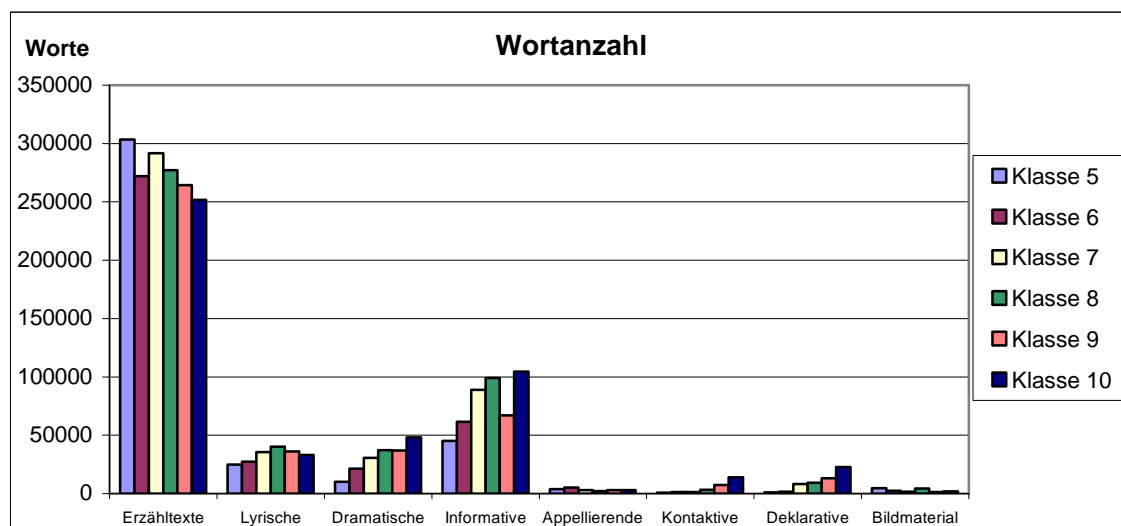


Abb. 42: Wortanzahl, in Hauptgattungen und Klassenstufe aufgeteilt – ohne Addenda.

Der Durchschnitt ohne die Addenda sinkt von 49200 Wörtern auf 3400 Wörter ab. Parallel dazu ist für die appellierenden Texte auch die Tendenz hin zu mehr Wörtern in den höheren Klassenstufen nicht mehr zu erkennen. Für die verbliebenen Texte zeigt sich eher eine konstante bis leicht sinkende Wortmenge. Dies liegt an Textsorten wie Anleitungen zum Basteln oder zu Spielen, die vor allem in den Bänden für die unteren Klassenstufen der Sekundarstufe I eingesetzt werden. So ist in „Seitenwechsel 5“ eine Anleitung zum pantomimischen Spielen abgedruckt, in „Kompass 6“ werden die Schüler beim Bau eines Planetariums angeleitet. Dabei ist allerdings die geringe Gesamtmenge zu beachten: Die vorliegenden Ergebnisse können schon von einem einzelnen Text beeinflusst werden.

Die informativen Texte dagegen zeigen den gleichen Trend wie vor der Herausrechnung der Addenda auf etwas niedrigerem Niveau: Bis auf eine Verringerung der Wortmenge im Vergleich der Lesebücher von Klasse 8 zu Klasse 9 steigt die Wortmenge weiterhin kontinuierlich an. Ohne die Addenda fällt sie in den Lesebüchern für die 5. bis 10. Klasse um jeweils 41000 bis 48500 Wörter niedriger aus. Trotz dieser Reduzierung des Wortumfanges bleiben die informativen Texte die Hauptgattung mit der zweitgrößten Wortmenge nach den Erzähltexten. Grund dafür ist der geschilderte drastische Rückgang der Wortmenge der appellierenden Texte.

Für die grafisch nicht dargestellten informativen Addenda ist eine kontinuierliche und in den Büchern für die höheren Klassenstufen leicht steigende Wortmenge zu verzeichnen. Daraus kann zweierlei abgeleitet werden: Erstens beruht der Anstieg der Wortmenge bei den informativen Texten hauptsächlich auf der Wortumfangssteigerung der informativen Texte aus dem eigentlichen Textkorpus. Zweitens wächst auch die

Wortmenge der zu den Addenda gehörenden informativen Texte mit Ausnahme der 9. Klasse kontinuierlich an. In den Büchern für die 10. Klasse liegt die Differenz zwischen der Wortzahl aller informativen Texte und der Wortzahl der informativen Texte des Textkorpus um ca. 15 % über dem für die Bücher der 5. Klasse errechneten Wert. Daraus ergibt sich eine durchschnittliche Steigerung pro Klassenübergang von rund 3 %, was den sehr geringen Anstieg der Wortzahl informativer Addenda noch einmal verdeutlicht. Daraus kann wiederum geschlossen werden, dass die Hintergrundinformationen und Erläuterungen zu den abgedruckten Texten mit höherer Klassenstufe in geringem Maße, aber dennoch ausführlicher gestaltet werden.

Die sich aus den oberen absoluten Zahlenwerten ergebenden prozentualen Anteile werden in der nachfolgenden Abbildung 43 dargestellt:

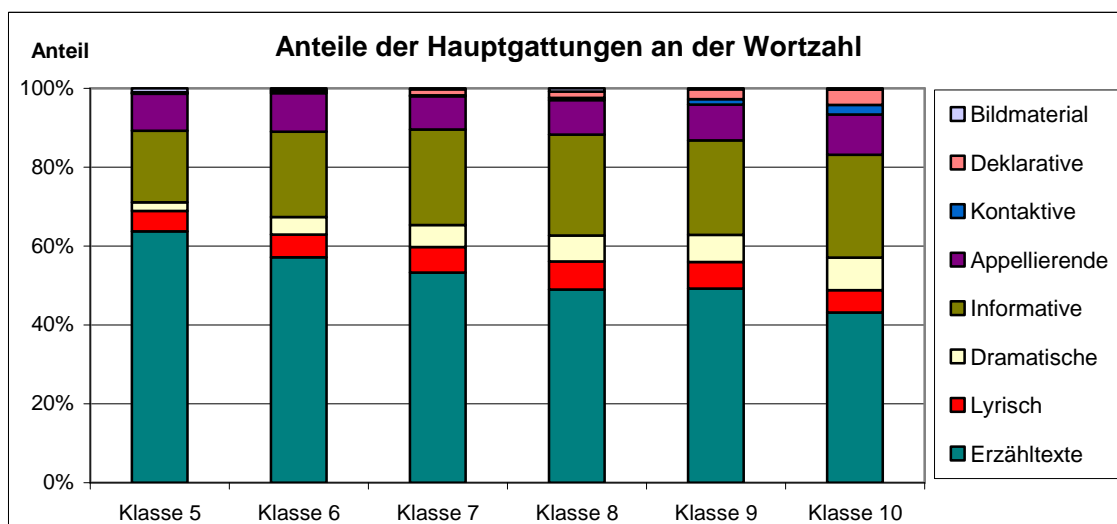


Abb. 43: Übersicht über die Anteile an der gesamten Wortzahl.

Sie zeigt die Dominanz der Erzähltexte in dieser Untersuchungskategorie. In jeder Klassenstufe liegt ihr Anteil mit deutlichem Abstand am höchsten. Er liegt im Mittel bei 52,6 %, also über der Hälfte aller in den Lesebüchern verwendeten Wörter. In den Büchern für die 5. Klasse ergibt sich sogar ein Wert von annähernd zwei Dritteln der Gesamtwortmenge, dazu liegt der Anteil für drei von sechs Klassenstufen bei über 50 %. Allerdings zeigt sich auch in der Darstellung der prozentualen Werte eindeutig ein absinkender Anteil in den höheren Klassenstufen. So sinkt der Anteil der Erzähltexte von 63,7 % in den Lesebüchern der 5. Klasse um 20 Prozentpunkte auf 43,1 % in denen für die 10. Klasse.

Die informativen Texte nehmen den zweithöchsten Anteil an der Wortmenge ein. Dieser steigert sich von 18,2 % in der 5. Klasse um 7,4 Prozentpunkte auf 25,6 % in der

8. Klasse. Nach einem leichten Absinken des Anteils in den Büchern für die 9. Klasse steigt er auf den Höchstwert von 26,1 % in den Büchern der 10. Klasse. Diese Steigerung fällt sehr deutlich aus und bedeutet einen Anstieg um fast die Hälfte des Ausgangswertes.

Mit deutlichem Abstand haben die appellierenden Texte in jeder Klassenstufe den drittgrößten Anteil an der Wortmenge. Er liegt in den Büchern für die Klassen 5 bis 10 durchgängig zwischen 8,4 und 10,4 %. Der in der Analyse der absoluten Zahlen festgestellte Trend zu einer größeren Wortmenge wirkt sich also kaum auf die prozentualen Anteile der appellierenden Texte aus. Zwar wird in den Lesebüchern der 10. Klasse mit 10,4 % der höchste prozentuale Anteil für die appellierenden Texte an der Gesamtwortmenge erreicht, dieser liegt aber nur leicht über dem niedrigsten Wert von 8,4 % in den Büchern der 7. Klasse. Daher deutet dieser leichte Anteilsanstieg in den Büchern für die 10. Klasse den vermuteten Trend zu einem größeren Anteil an der Wortmenge nur an, belegt ihn aber nicht signifikant. Da sich in der Textmengenanalyse abzeichnete, dass in den höheren Klassenstufen weniger appellierende Texte eingesetzt werden, verfestigt sich nun der Eindruck, dass sich in den höheren Klassenstufen ein leicht gesteigerter Erklärungsbedarf bei den Aufgabentexten ergibt. Sie treten zwar seltener in Erscheinung, die Wortmenge bleibt allerdings trotz der gesunkenen Textzahl konstant. Interessant ist, dass sich die hohe Zahl appellierender Texte in den Büchern der 9. Klasse nicht in einer gesteigerten Wortmenge niederschlägt. Anscheinend wird eine gesteigerte Zahl von Aufgaben verwendet, die jedoch kürzer ausfallen. Wie im Vorfeld beschrieben, wirken sich vor allem die Veränderungen bezüglich der Zahl appellierender Addenda aus, da sie um ein Vielfaches häufiger erscheinen als appellierende Texte aus dem eigentlichen Textkorpus.

Die übrigen Hauptgattungen haben nochmals deutlich geringere Anteile an der Wortmenge. Dies gilt besonders für die Lesebücher der unteren Klassenstufen. Der Anteil der lyrischen Texte an der Gesamtwortmenge bleibt bei einer größeren Schwankungsbreite relativ konstant. Es zeigt sich allerdings ein Maximum für die 8. Klasse, was nicht der Textmengenanalyse entspricht und vermutlich durch den Balladeneinsatz verursacht wird. Die prozentualen Anteile lyrischer Texte steigen bis zur 8. Klasse von 5,2 % auf 7,1 % an, sinken danach aber wieder bis zur 10. Klasse mit 5,7 % fast auf den Ausgangswert ab. Aus diesem Ergebnis ist die folgende von den Lesebuchherausgebern verfolgte Einsatzstrategie abzuleiten: In den Büchern für die unteren Klassen werden eher einfache und kurze Gedichttexte verwendet. In den

Lehrwerken für die 7. und 8. Klasse kommen dann zusätzlich die von den Rahmenplänen vorgeschriebenen Balladen zum Einsatz⁷⁰. Sie wirken sich durch ihren vergleichsweise großen Wortumfang auf die Ergebnisse der Wortmengenuntersuchung aus und sind für den geschilderten Anstieg verantwortlich. In den höheren Klassenstufen 9 und 10 werden dann wieder weniger Balladen, dafür kurze und anspruchsvolle Gedichte verwendet. Da sie einen kleineren Wortumfang haben, erscheinen Resultate der Wortmengenanalyse für diese beiden Jahrgänge rückläufig. Daraus folgen die dargestellten Ergebnisse, die sich speziell in der 9. Klasse auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen.

Der Anteil der dramatischen Texte an der Gesamtwortmenge liegt in den Lesebüchern für die 5. Klasse bei 2,1 %, also bei weniger als einem Fünfzigstel. Diese Hauptgattung ist in den Lesebüchern für diese Klassenstufe somit von äußerst geringer Bedeutung. Erst in den höheren Klassenstufen wächst der Anteil dramatischer Texte, so dass in den Lehrwerken für die 10. Klasse ein Wert von 8,3 % erreicht wird. Der Anteil an der Gesamtwortmenge hat sich damit bis zum Ende der Sekundarstufe I vervierfacht. Diese Steigerung spiegelt die mit zunehmender Klassenstufe wachsende Bedeutung dramatischer Texte wider. Worauf diese Entwicklung zurückzuführen ist, bedarf der Klärung. Eine mögliche Antwort liefern wiederum die Lehr- und Rahmenpläne, die eine Thematisierung dramatischer Texte erst in höheren Klassenstufen der Sek. I vorsehen⁷¹. Auf die Vor- und Nachteile dieser Regelung wird am Ende dieser Arbeit noch genauer eingegangen.

Die Anteile der kontaktiven und deklarativen Texte entwickeln sich ähnlich wie die der dramatischen Texte, allerdings auf noch geringerem Niveau. So fallen die Ergebnisse wie schon in der Textmengenanalyse so niedrig aus, dass sie grafisch kaum darstellbar sind. Erst in den Lesebüchern für die höheren Klassenstufen, insbesondere in denen für die 10. Klasse, werden Ergebnisse erreicht, die den Wert von 1 % deutlicher überschreiten. Trotzdem bleibt ihr Anteil auch dort mit Werten von 2,4 % für kontaktive Texte sowie 3,9 % für deklarativen Texte auf sehr geringem bis unbedeutendem Niveau.

⁷⁰ So wird beispielsweise im aktuellen hessischen Lehrplan (2002, S. 27 und S. 33) verfahren: Balladen sind nur für die Klassen 7 und 8 erwähnt. Gleichmaßen wird im Lehrplan von Sachsen-Anhalt (2006, S. 68f) vorgegangen. Dort sind Balladen allerdings auch noch in Klasse 9 vorgesehen. Im niedersächsischen Kerncurriculum (2006, S. 25f) werden sie neben Klasse 7/8 schon für die Klasse 5/6 aufgeführt. In den Vorgaben für die Klassen 9/10 fehlen sie wie in Hessen.

⁷¹ Im hessischen Lehrplan sind dramatische Texte erst ab der 8. Klasse vorgesehen, in Sachsen-Anhalt wird gestaffelt vorgegangen: Für die Klassen 5/6 sind kurze szenische Texte vorgesehen, für die Klassen 7/8/9 szenische Texte und Dramenauszüge und erst in Klasse 10 längere Tragödien- bzw. Komödientexte. In Niedersachsen wird ähnlich vorgegangen: in Klasse 5/6 sind szenische Texte vorgesehen, dramatische Texte erst ab Klasse 7/8.

Mit einem Anteil von einem Dreißigstel bzw. einem Vierzigstel an der Wortmenge sind sie selbst in der 10. Klasse eine Randerscheinung. Allgemein zeigen sich also für die Analyse der prozentualen Anteile die gleichen Trends wie in der vorangegangenen Untersuchung der Wortmenge.

Nach der Herausrechnung der Addenda ergeben sich, wie zu erwarten war, zwei wesentliche Veränderungen, wie Abbildung 44 zeigt:

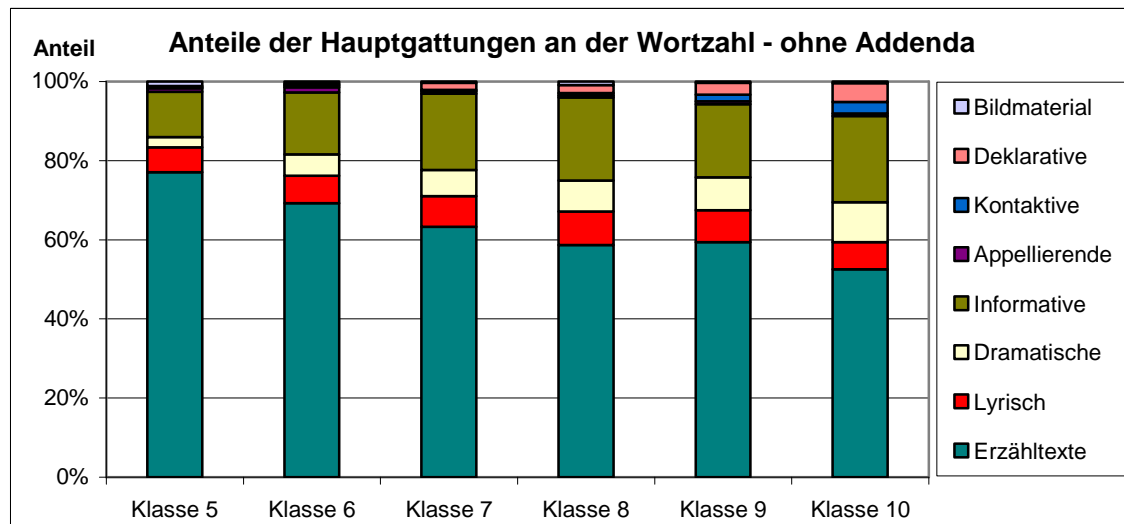


Abb. 44: Übersicht über die Anteile an der gesamten Wortzahl – ohne Addenda.

Ins Auge fällt vor allem der in allen Klassenstufen auf Werte unter 1 % abgesunkene Anteil appellierender Texte an der Wortmenge. Sie machen also nur einen minimalen Bruchteil der Wortmenge des eigentlichen Textkorpus aus. Damit verbunden steigen die Resultate der anderen Hauptgattungen teils deutlich an. Die in der vorigen Untersuchung bei Berücksichtigung aller Texte gefundenen Veränderungs- und Entwicklungstendenzen der restlichen Hauptgattungen innerhalb der Sek. I bleiben dabei bestehen.

Der prozentuale Anteil der Erzähltexte erreicht in den Lesebüchern aller Klassenstufen Werte von über 50 %. In den Büchern für die 5. Klasse wächst er sogar auf annähernd 80 %. Im Mittel beträgt ihr Anteil in den untersuchten Lesebüchern 63,4 % oder knapp zwei Drittel der berücksichtigten Wortmenge. Wie schon in den vorigen Untersuchungen festgestellt, verringert sich der Anteil der Erzähltexte jedoch stetig mit zunehmender Klassenstufe.

Für die weiteren Hauptgattungen ergeben sich ebenfalls Anteilssteigerungen, die proportional zu ihrer Ausgangsgröße in der Untersuchung unter Berücksichtigung aller Lesebuchbestandteile ausfallen. Daher steigt der Anteil lyrischer, dramatischer,

kontaktiver und deklarativer Texte in absoluten Zahlen nicht so deutlich wie bei den Erzähltexten. Bezogen auf ihren Ausgangswert ergibt sich allerdings die jeweils gleiche Steigerungsrate. Die von den fehlenden appellierenden Texten hinterlassene Anteilslücke wird also anteilig von den restlichen Hauptgattungen gefüllt.

Im Einzelnen ergeben sich für die lyrischen Texte Resultate, die leicht über den prozentualen Anteilen bei Berücksichtigung aller Texte liegen. Sie schwanken zwischen 6,3 % in den Büchern für die 5. Klasse und 8,5 % in denen der 8. Klasse. Alle Anteilswerte für diese Hauptgattung liegen allerdings nahe beieinander, so dass weiterhin von einem relativ stabilen Verlauf gesprochen werden kann. Die Anteile der dramatischen Texte entwickeln sich noch deutlicher als unter Berücksichtigung aller Texte in einer kontinuierlichen und alle Klassenstufen überspannenden Bewegung von einem sehr geringen Anteil in den Lesebüchern für die 5. Klasse, der ohne Addenda bei 2,6 % liegt, bis zu einem Maximalwert von 10,1 % in denen für die 10. Klasse. Kontaktive und deklarative Texte bleiben auch nach der Einschränkung der Textmenge in den Klassenstufen 5 bis 9 mit Werten von unter 3,0 % fast ohne jede Bedeutung. Erst in den Büchern für die 10. Klasse erreichen die deklarativen Texte zwar immer noch kleine, nun jedoch nennenswerte Anteilswerte von 4,8 %. Die kontaktiven Texte bleiben trotz einer erkennbaren Anteilsvergrößerung auf 2,9 % in den Bänden für die 10. Klasse weiterhin ohne eine größere Bedeutung im Lesebuch. Somit bestätigt sich auch in dieser Teilanalyse die geringe, allerdings mit höherer Klassenstufe und damit verbunden zunehmendem Textverständnis wachsende Bedeutung dieser in der Regel komplexen Texte.

In dieser Teiluntersuchung zeigt sich für die informativen Texte, dass die Anteilswerte an der Gesamtwortmenge ohne Berücksichtigung der Addenda absinken. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zur Textmengenanalyse. Dort war ihr Anteil nach der Herausrechnung der Addenda angestiegen. Dies liegt an dem vergleichsweise großen Wortumfang einiger zu den Addenda gehörender informativer Texte, die hier nicht berücksichtigt werden. Auslöser sind unter anderem die in dieser Teilanalyse nicht enthaltenen Text- und Autorenverzeichnisse, die vergleichsweise umfangreich sind. Somit sinkt der prozentuale Anteil an der Wortmenge des Textkorpus, während der Textanteil steigt. Dies wird auch durch die Tatsache bestätigt, dass der Anteil umso weniger abnimmt, desto höher der prozentuale Anteil der verbliebenen informativen Texte ist. Beispielsweise kann dies anhand der Werte für die 5. Klasse gezeigt werden. Dort reduziert sich der Anteil ohne Addenda von 18,2 % um 6,7 Prozentpunkte auf

11,5 %. In der 10. Klasse sinkt er dagegen nur um 4,3 Prozentpunkte von 26,1 % auf 21,8 %. Dabei bleibt der Umfang der nicht mehr berücksichtigten informativen Texte eher stabil bzw. wächst als dass er sich verringert. Dieses Phänomen liegt in dem Wortumfang der informativen Texte aus dem Textkorpus begründet. Umfassen sie eine größere Wortmenge, so ist der Verlust der zu den Addenda gehörenden Wortmenge nicht so ausschlaggebend wie beim Verlust einer gleich großen Wortmenge, wenn die Ausgangszahl kleiner ist. Anhand dieser Entwicklung kann zusätzlich belegt werden, dass der Anteil informativer Texte an der Wortmenge des Textkorpus in der Gesamtbetrachtung der Sekundarstufe I deutlich ansteigt. Im Gegensatz zu dem moderaten Anstieg von 18,2 % auf 26,1 % bei Berücksichtigung aller Texte ergibt sich bei der Konzentration auf die informativen Texte aus dem Textkorpus beinahe eine Anteilsverdoppelung von 11,5 auf 21,8 %. Die zum Textkorpus gehörigen Texte dieser Hauptgattung wie Sachinformationstexte, Schilderungen oder Zeitungsreportagen erhalten also mit ansteigender Klassenstufe eine immer stärkere Bedeutung in den Lesebüchern.

Seitenmengenanalyse

Im folgenden Teilabschnitt der Untersuchung wird die Verteilung der in den Lesebüchern von Texten belegten Seitenmenge auf die acht Hauptgattungen untersucht. Die Resultate der nach Klassenstufen aufgeteilten Analyse stellen sich wie folgt dar:

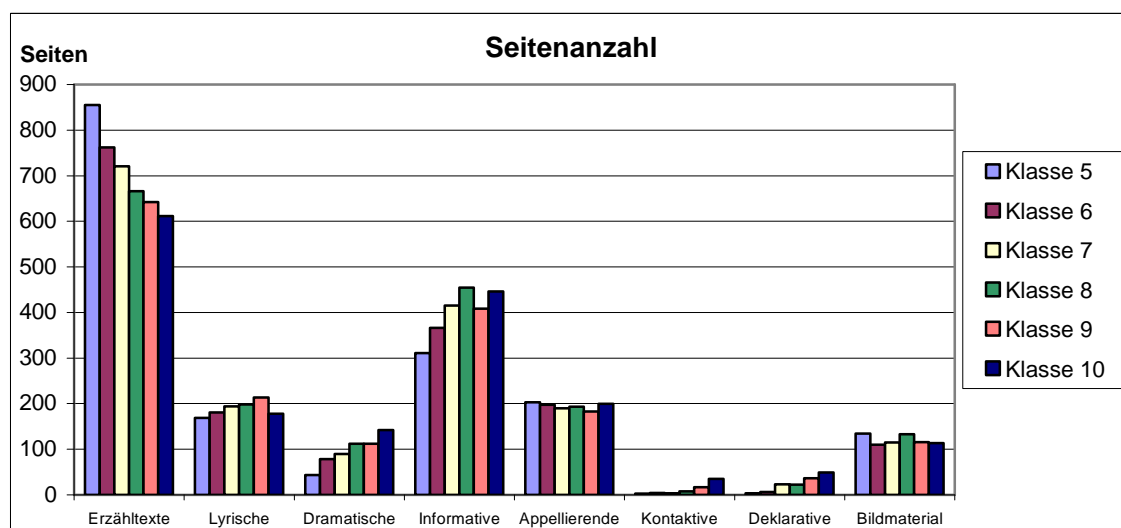


Abb. 45: Seitenzahl, in Hauptgattungen und Klassenstufe aufgeteilt.

Die Ergebnisse zeigen teils ähnliche Tendenzen wie die vorigen beiden Teilanalysen der Text- und Wortmenge, weichen jedoch in einigen Punkten von den vorhergehenden Ergebnissen ab. Da sich sowohl die Textanzahl als auch die Wortmenge auf die belegte

Seitenzahl auswirken, treten kombinierte Effekte und Trends aus den beiden vorausgegangenen Untersuchungen in Erscheinung.

Ähnlich der Wortmengenanalyse umfassen die Erzähltexte bezogen auf die Seitenzahl die mit Abstand größte Menge. Für die Seitenzahl erscheint die Entwicklung hin zu einer geringer werdenden Seitenmenge allerdings sehr viel deutlicher ausgeprägt als für die Wortzahl. Während es in den Lesebüchern für die 5. Klasse noch 855,2 von Erzähltexten belegte Seiten sind, verbleiben in denen für die 10. Klasse nur 611,1. Dies ist ein Verlust von 244,1 Seiten oder mehr als einem Viertel des Ausgangswertes. Anders ausgedrückt finden sich in jedem Lesebuch für die 10. Klasse im Mittel 35 Seiten weniger als in denen für die 5. Klasse, die von Erzähltexten belegt werden.

Wie in der Wortmengenuntersuchung folgen an zweiter Stelle die informativen Texte. Für sie zeigt sich hier ebenfalls die schon in der Wort- und Textmengenuntersuchung festgestellte Tendenz zu anwachsenden Werten in den höheren Klassenstufen mit der bekannten Unterbrechung in den Büchern für die 9. Klasse. Die Unterbrechung wird durch die ansteigenden Resultate für lyrische Texte mitverursacht. Da in den Lesebüchern nicht unbegrenzt Platz zur Verfügung steht, muss der Umfang reduziert werden. In den Lesebüchern für die 10. Klasse liegt überraschenderweise die von informativen Texten belegte Seitenzahl unter der für die 8. Klasse. Damit ergibt sich zwar auch für die Wortmengenanalyse insgesamt ein deutlicher Anstieg von 311,1 Seiten in der 5. auf 446,2 Seiten in der 10. Klasse, der Maximalwert von 454,6 Seiten wird allerdings schon in den Büchern für die 8. Klasse erreicht.

Die drittgrößte Seitenzahl wird von den appellierenden Texten belegt. Die zugehörigen Werte schwanken zwischen 182,6 bis 202,9 Seiten pro Klassenstufe ohne einen offensichtlichen Trend hin zu einer größer oder kleiner werdenden Seitenzahl bei höherer Klassenstufe. Die vorher festgestellten Entwicklungen einer absinkenden Textanzahl und einer ansteigenden Wortmenge gleichen sich also annähernd aus. Daher bleibt die von appellierenden Texten belegte Seitenzahl abgesehen von leichten Schwankungen, die geringer als 10 % des Mittelwertes ausfallen, auf einem konstanten Niveau von durchschnittlich 194,2 Seiten pro Klassenstufe.

Mit einer mittleren belegten Seitenmenge von 188,9 folgen dahinter die lyrischen Texte. Aus den vorigen Untersuchungen ergaben sich ebenfalls gegenläufige Ergebnisse und keine eindeutigen Tendenzen für diese Hauptgattung. Die Ergebnisse der Seitenmengenanalyse fallen ähnlich wie die der Textmengenuntersuchung aus. So liegt das höchste Resultat mit 213,8 Seiten in Klasse 9 vor. Für die Bücher der 8. Klasse, in

denen die Wortmenge der lyrischen Texte ihren Höchststand erreicht, ergibt sich ein etwas geringerer Wert von 198,2 Seiten. In den restlichen Klassenstufen werden Werte von 168,5 bis 194 Seiten erreicht. Sie liegen damit mit einer Schwankungsbreite ca. 25 Seiten auf einem vergleichsweise konstanten Niveau. Für lyrische Texte ist somit die Textmenge für den Platzbedarf von größerer Relevanz als die Wortzahl. Da die sehr viel größere Wortmenge in den Büchern für die 8. Klasse weniger Raum beansprucht als die vielen kürzeren Texte in den Lesebüchern für die 9. Klasse, ergibt sich ein geringerer Wert für die belegte Seitenzahl. Die Ergebnisse der Teilanalysen widersprechen sich also nicht, sondern ergeben zusammen ein übereinstimmendes Bild. Da insbesondere lyrische Texte nicht umfangreicher werden müssen, um in ihrer Aussage komplexer zu werden, bleibt ihr Raumanspruch trotz höherer Klassenstufe ähnlich. Dieser Regelfall wird nur durch äußere Faktoren wie Rahmenpläne unterbrochen, welche die lyrischen Texte in der 9. Klasse in den Vordergrund stellen. Die geforderte Thematisierung von Balladen in der 7. und 8. Klassenstufe gekoppelt mit der Fokussierung des Subjektiven⁷² sorgt für einen Anstieg der Textmenge. In Klasse 9 werden im Vergleich zu den übrigen Klassenstufen wesentlich mehr Aspekte der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten vorgesehen, daher sind wahrscheinlich auch die vielen Gedichte in den Lesebüchern enthalten⁷³. Hinzu kommt ein Wiedererstarken der Lyrikverwendung innerhalb der Lesebücher, nachdem sie in den 1970er-Jahren ein „Mauerblümchendasein“ fristete, wie Hohmann (1994, S. 375f) darlegt. Diese Sonderfaktoren verursachen aufgrund höherer Textzahlen einen größeren Raumbedarf lyrischer Texte. Besondere Formen der Lyrik wie die Ballade fallen in diesem Kontext weniger ins Gewicht.

Für die höheren Resultate des Bildmaterials in den Lesebüchern für die Klassenstufen 5 mit 134 und 8 mit 133 Seiten gibt es einleuchtende Erklärungsansätze. Es ist aus didaktischer Perspektive hilfreich, gerade in den Lesebüchern für die 5. Klasse verstärkt mit Bildmaterial zu arbeiten. So können den Schülern Vorstellungen und Visualisierungen zum besseren Verstehen der in den jeweiligen Kapiteln angesprochenen Thematiken angeboten werden. Die unterschiedlichen Resultate der Text- und Seitenmengenanalyse lassen in ihrer Kombination erkennen, dass in der 5. Klasse vergleichsweise wenige Bildmaterialien verwendet werden. Diese fallen allerdings verhältnismäßig umfangreich aus. Wie aus den Lehrerhandreichungen zu „Lesezeichen 8“ hervorgeht, werden in dieser Klassenstufe die zentralen Kompetenzen

⁷² Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 27.

⁷³ Ebd., S. 38.

für die Deutung von Bildmaterialien vermittelt. Daneben gilt für die 8. Klasse der schon erwähnte didaktische Ansatz der Motivation in diesem für die Jugendlichen schwierigen Alter⁷⁴. So wird versucht, der vorherrschenden Demotivation entgegenzuwirken. Dies soll, wie aus den vorliegenden Zahlen hervorgeht, auch durch einen verstärkten Bildeinsatz geschehen. Daher wird hier von Seiten der Lehr- und Rahmenpläne der Einsatz von Bildmaterial gefordert⁷⁵. Dass es in den Lesebüchern für die höheren Klassenstufen 9 und 10 nur geringfügig sinkt, ist mit dem nun von den Schülern erwarteten gesteigerten Kompetenzniveau zu begründen. Die wesentlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Deutung von Bildmaterial werden als vorhanden vorausgesetzt. Daher werden weiterhin neben den schriftlich fixierten Texten künstlerische Bildaussagen zur Interpretation dargeboten. Dennoch sind in diesen Klassenstufe komplexere Thematiken und anspruchsvollere Textsorten zu bearbeiten, daher wird der von Bildmaterial belegte Raum eventuell eingeschränkt.

Da die Ergebnisse für die dramatischen Texte und deren Mengenentwicklung stark denen der Wortmengenanalyse ähneln, können daraus die gleichen Schlüsse gezogen werden. In den Lesebüchern für die 5. Klasse wird noch eine sehr geringe Seitenzahl von dramatischen Texten belegt. Daher ist davon auszugehen, dass dieser Hauptgattung von den Lesebuchautoren bzw. den Lehr- und Rahmenplänen keine allzu große Bedeutung zugemessen wird. Im Anschluss steigt die von dramatischen Texten belegte Seitenzahl kontinuierlich von der 5. Klasse mit 43,7 Seiten bis zu 10. Klasse mit 142 Seiten an. Das ist eine annähernde Vervierfachung der beanspruchten Seitenzahl. Aus dieser Entwicklung kann eine mit zunehmender Klassenstufe erhöhte Bedeutung abgeleitet werden. Die für dramatische Texte genutzte Seitenzahl steigt so deutlich wie bei keiner anderen Hauptgattung. Sie erreicht einen Umfang, der zwar noch weit entfernt von dem der Erzähltexte und der informativen Texte ist, jedoch nahe an dem der appellierenden und lyrischen Texte und über dem des Bildmaterials liegt. Aus der Verknüpfung dieser Ergebnisse mit den vorangegangenen Teiluntersuchungen wird ersichtlich, dass die Wortmenge und der Seitenumfang dramatischer Texte deutlich anwachsen, während die Textzahl zwar ansteigt, aber nicht in dem Maße wie die anderen beiden Werte. Sie sinkt in den Büchern für die 9. Klasse im Vergleich zur vorigen Klassenstufe sogar. Das bedeutet, dass zwar einerseits mehr dramatische

⁷⁴ Vgl. Lehrerband zu „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 8“, S. 9.

⁷⁵ Im hessischen Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), wird beispielsweise auf den Seiten 5, 10, 11, 13, 15, 19, 25, 26, 37 und 55 auf die Verwendung von Bildmaterial im Unterricht eingegangen.

Kurzformen wie szenische Texte oder Textauszüge aus bekannten Dramen verwendet werden, diese aber zugleich auch wesentlich umfangreicher ausfallen. Hierin kann eine Anpassung an die steigenden Kompetenzen der Schüler in Bezug auf den Umgang mit Texten sowie an die Vorgaben seitens der Rahmenpläne gesehen werden. Der Vergleich mit dem hessischen Lehrplan verdeutlicht⁷⁶, dass die Entwicklung in den Lesebüchern diese Forderungen mit eingesetzten Dramen wie „Die Physiker“ und „Maria Stuart“ „Die Weber“ in „Seitenwechsel 10“ sehr genau wieder spiegelt.

Die kontaktiven und deklarativen Texte können aufgrund ähnlicher Resultate zusammenfassend beschrieben werden. Für beide zeigt sich wie auch schon in den vorangegangenen Untersuchungen, dass die Ergebnisse im Vergleich mit den anderen Hauptgattungen extrem niedrig liegen. Für die kontaktiven Texte ist erst ab der 9. Klasse, für die deklarativen Texte ab der 7. Klasse ein grafisch darstellbares Resultat zu verzeichnen. In den Klassenstufen davor liegt die beanspruchte Seitenzahl in der Summe der untersuchten Lesebücher für eine Klassenstufe bei deutlich unter zehn Seiten. Dementsprechend ergeben sich für Einzelbücher nochmals wesentlich geringere Werte. Sie liegen zum Teil im Bereich von unter einer Seite. Diese geringe Verbreitung hat zwei Gründe: Erstens werden von den Lesebuchautoren keine einfachen Textbeispiele für untere Klassenstufen gewählt bzw. als Übungsformen genutzt. Exemplarische Texte kommen erst in den Lesebüchern für höhere Klassen zum Einsatz. Dort werden Beispiele dieser beiden Hauptgattungen aus der Realität mit einer vergleichsweise hohen Komplexität gewählt, wie die Durchsicht des Textkorpus der untersuchten Lesebücher zeigt. Für kontaktive Texte sind beispielsweise in „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 9“ abgedruckte Briefe von Lessing zu nennen, mit deren Hilfe seine persönliche aber auch die religiöse Situation in Deutschland zu jener Zeit dargestellt werden. Beispiele für die zumeist komplexen deklarativen Texte sind Reden, wie zum Beispiel die Rede Richard von Weizsäckers zum 8. Mai 1945, abgedruckt in „LESart 10“ und „Wort und Sinn 9/10“.

Zweitens wird ihnen seitens der Lehr- und Rahmenpläne und auch von den Lesebuchautoren zumeist keine besondere Bedeutung zugemessen. In den Rahmenplänen finden sich kaum Hinweise zu Texten dieser Art, im hessischen Lehrplan für das Fach Deutsch im gymnasialen Bildungsgang werden sie beispielsweise im Abschnitt zur Auseinandersetzung mit Texten nicht erwähnt. Im Abschnitt zur Reflexion über Texte wird zumindest die sprachliche Gestaltung von Briefen

⁷⁶ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 16, S. 21, S. 27, S. 33, S. 38 und S. 42.

thematisiert⁷⁷. Das verwundert, da sie im Alltag der Schüler von Bedeutung sind. Klassische Texte dieser Art und moderne Abwandlungen wie Brief, E-Mail, Chat und Telefonat werden somit im Lesebuch allgemein kaum reflektiert. Selbst in aktuellen Lesebuch-Ausgaben wird selten auf diese Formen eingegangen. Erst die neusten Produktionen nach 2004 thematisieren diesen Bereich, haben allerdings noch eine sehr geringe Verbreitung an den Schulen.

Nach der Herausrechnung der Addenda sind, wie nach den vorangegangenen Teiluntersuchungen zu erwarten war, für die informativen und appellierenden Texte deutlich reduzierte Seitenzahlen festzustellen. Für die informativen Texte ergibt sich eine konstante Verringerung der Seitenzahl in allen Klassenstufen um 130 bis 140 Seiten. Die von den appellierenden Texten belegte Seitenzahl geht in allen Klassenstufen noch stärker auf minimale Werte zurück.

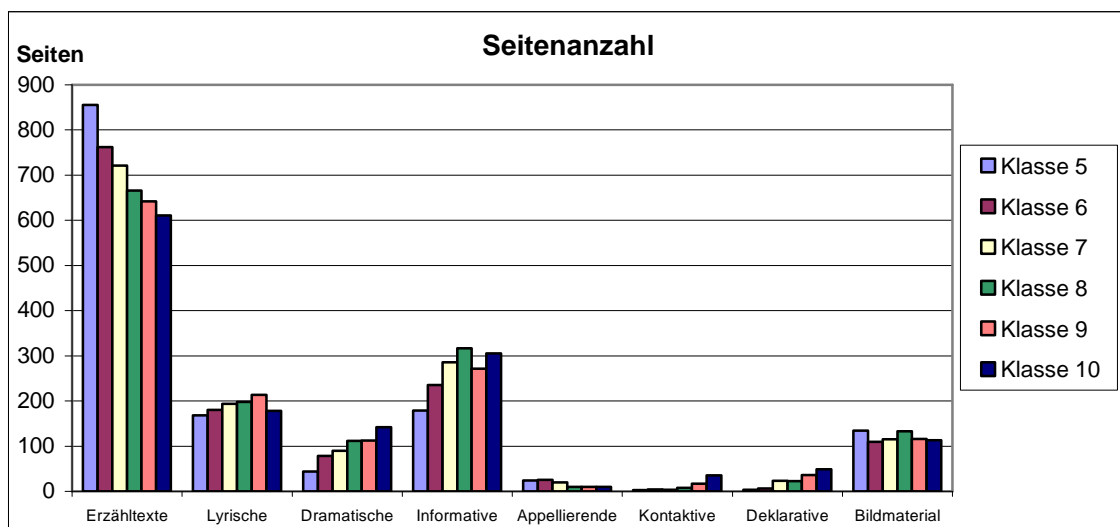


Abb. 46: Seitenzahl, in Hauptgattungen und Klassenstufe aufgeteilt – ohne Addenda.

Für die informativen Texte zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass sich die Seitenmenge über die Klassenstufen hinweg ähnlich wie vor der Herausrechnung entwickelt. Die Werte liegen allerdings für die Klassen 5 bis 7 um ca. 130 Seiten und für die Klassen 8 bis 10 um ca. 140 Seiten tiefer. Dass in den höheren Klassenstufen eine größere Seitenzahl wegfällt, liegt an den länger ausfallenden informativen Addenda-Texten in den Klassen 8 bis 10. Dort werden, wie dieses Ergebnis zeigt, zu den komplexeren Lesebuchttexten umfangreichere Informationen gegeben, daher sind die Addenda in den höheren Klassenstufen etwas länger als die in den unteren, wie die Durchsicht der untersuchten Lesebücher ergibt.

⁷⁷ vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Bildungsgang Gymnasien (2003), S. 40.

Wie die in Abbildung 45 dargestellten Ergebnisse zeigen, treten appellierende Texte im Textkorpus der untersuchten Lesebücher in äußerst geringem Umfang auf. Am ehesten finden sich appellierende Texte in den Lesebüchern für die unteren Klassenstufen. Im Regelfall sind es Gesetze zu Kinderrechten, die in Verbindung mit dem jeweiligen Thema, in dem der appellierende Text verwendet wird, stehen. So beispielsweise in „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 6“ im Kapitel „Andere sehen braucht ein anderes Sehen“, in dem die Kindheit in der dritten Welt thematisiert wird. In diesem Zusammenhang werden auch die Rechte der Kinder angesprochen. Appellierende Primärtexte, mit denen sich die Schüler in den höheren Klassenstufen auseinandersetzen sollen, sind sehr selten. Zumeist sind es Gesetzestexte, die zum jeweiligen Kapitelthema passen, wie in „Lesezeichen 10“. Dort sind Gesetzestexte zur Pressefreiheit in einem Kapitel über die Presse enthalten. Somit lässt sich die geringe von appellierenden Texten im eigentlichen Textkorpus belegte Seitenzahl erklären. In den Lesebüchern für die Klassen 5 und 6 sind es noch jeweils ca. 25 Seiten, danach sinkt diese Zahl über 19,7 Seiten in den Büchern für die 7. Klasse auf 9,8 Seiten in den Lehrwerken für die 10. Klasse ab. Pro untersuchtem Lesebuch werden also weniger als 1,5 Seiten von appellierenden Texten belegt. Dies zeigt deutlich, wie gering die Verbreitung appellierender Texte im Textkorpus aktueller Lesebücher ist.

Im Folgenden werden die prozentualen Anteile an der Gesamtseitenzahl für die Klassenstufen 5 bis 10 dargestellt, die sich aus den absoluten Zahlen ergeben. In Abbildung 47 ist dabei deutlich zu erkennen, dass der größte Anteil wiederum von Erzähltexten belegt wird.

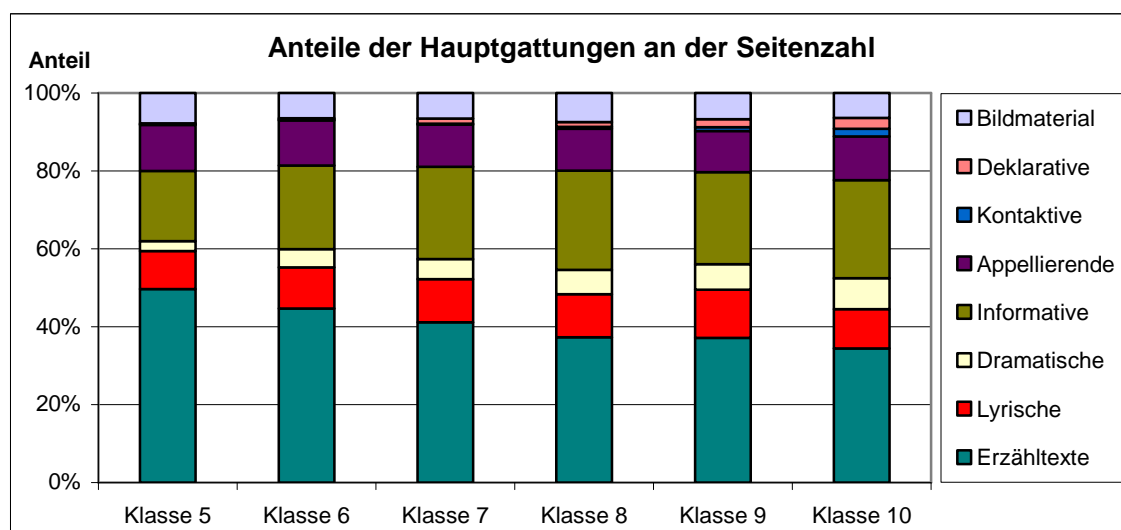


Abb. 47: Übersicht über die Anteile an der gesamten Seitenzahl.

Dahinter folgen die informativen, die appellierenden und die lyrischen Texte. Kleinere Anteile an der Seitenzahl belegen Bildmaterial und dramatische Texte. Mit deutlichem Abstand folgen danach die kontaktiven und die deklarativen Texte. Die prozentualen Anteile spiegeln somit die Resultate der absoluten Zahlen wider.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Hauptgattungen bestätigt sich für die Erzähltexte mit steigender Klassenstufe der schon in den vorigen Teilanalysen festgestellte Trend der Anteilsabschwächung. Ihr Anteil an der Seitenmenge sinkt von 49,7 % in Klasse 5 auf 34,4 % in Klasse 10. In der 5. Klasse ist noch fast die Hälfte der Seiten von Erzähltexten belegt, in der 10. Klasse nur noch ein Drittel. Damit bleiben sie zwar die Hauptgattung mit dem größten Seitenanteil, ihr Anteil sinkt jedoch um mehr als 15 Prozentpunkte.

Der Anteil informativer Texte steigt dagegen von 18,1 % in der 5. auf 21,5 % in der 6. Klasse und bleibt danach auf einem annähernd konstanten Anteilsniveau zwischen 23 % und 26 %. In dieser Teiluntersuchung zeigt sich somit nicht der sonst deutliche Anstieg des prozentualen Anteils dieser Hauptgattung aus den vorigen Analysen. Über alle Jahrgänge hinweg gleich bleibend zeigt sich der Anteil der appellierenden Texte. Von der 5. bis zur 10. Klasse werden in den untersuchten Lesebüchern Anteile von 10,6 % bis 11,8 % erreicht.

Für die lyrischen Texte ergibt sich mit einer Ausnahme ein ähnliches Bild. Bis auf die Lesebücher der Klassenstufe 9 enthalten die untersuchten Lehrwerke einen annähernd konstanten Anteil lyrischer Texte von 9,8 bis 11,1 % an der Gesamtseitenzahl. In dem genannten Ausnahmefall ergeben sich etwas höhere Werte: In den Lesebüchern für die 9. Klasse werden 12,4 % der Seitenmenge von lyrischen Texten belegt. Dies ist zwar nur eine leichte Steigerung, sie bestätigt allerdings die Ergebnisse der vorigen Teiluntersuchungen. So zeigt sich hier wiederum, dass es gerade bei lyrischen Texten nicht einer massiven Umfangssteigerung bedarf, um ein höheres Anforderungsniveau zu erreichen. Daneben wird in der Klassenstufe 9, in der von den Rahmenplänen eine verstärkte Thematisierung der Lyrik gefordert wird, den lyrischen Texten zumindest in geringem Umfang ein größerer Raum zugeordnet.

Für das Bildmaterial zeigt sich eine interessante Anteilsverteilung in den untersuchten Lesebüchern für die Klassenstufen 5 bis 10: Es lassen sich zwei hohe prozentuale Anteilswerte in den Lesebüchern für die 5. Klasse mit 7,8 % und in denen für die 8. Klasse mit 8,4 % nachweisen. In den restlichen Klassenstufen sind mittlere Werte von 6,4 % bis 6,7 % festzustellen. Didaktisch ist diese zunächst willkürlich erscheinende

Entwicklung plausibel wie schon in den vorigen Teiluntersuchungen zu erklären: Gerade für jüngere Schüler stellt eine Verbildlichung der angesprochenen Thematik eine Unterstützung ihres Lernprozesses dar. Ihre kognitive Leistungsfähigkeit und ihre Textkompetenz sind noch nicht voll ausgebildet. Hinzu kommt durch den Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium eine für sie neue Lernumgebung, in der sie sich unsicher fühlen. Sie werden durch den didaktisch untermauerten Einsatz von Bildmaterial motiviert, andererseits wird der Prozess der Verständnisbildung unterstützt. Es kommt zu einem mehrdimensionalen Lern- und Verständnisprozess, der effektiver als die rein textbasierte Auseinandersetzung mit einer Thematik ist. Nach dieser Eingewöhnungsphase nehmen schriftgeprägte Textsorten und Gattungen einen größeren Raum ein. Daher sinkt der Anteil des Bildmaterials in den nachfolgenden Klassenstufen leicht um rund einen Prozentpunkt auf einen Wert von 6,4 % bis 6,7 %. In der Phase der Pubertät stehen 1) die Vermittlung von Deutungskompetenzen für Bildmaterialien und 2) der Motivationsgedanke im Vordergrund, daher steigt der Anteil des Bildmaterials in den Lesebüchern der 8. Klasse auf seinen Maximalwert. In den Lesebüchern für die letzten beiden Klassenstufen wird weniger Bildmaterial benötigt. Es liegt ein wesentlich höherer Stand in der Bilddeutungskompetenz sowie im Themen- und Problemverständnis vor. Daher sinkt der Anteil der abgedruckten Bildmaterialien in den nachfolgenden Bänden für die nachfolgenden Klassen leicht ab. Dennoch belegen die Bildmaterialien weiterhin einen nur geringfügig kleineren Raum in den Lesebüchern. Kommentare aus den Lehrerheften wie „Lesezeichen 5“, „LesArt 5“ und „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 5 und 7“ stützen diesen Erklärungsansatz.

Der Anteil der dramatischen Texte liegt in den Lesebüchern für die 5. Klasse mit 2,5 % auf einem sehr niedrigen Niveau. In den weiteren Klassenstufen wird dieser Anteil allerdings kontinuierlich bis auf einen Maximalwert von 8 % in den Büchern für die 10. Klasse gesteigert. Er liegt damit dort sogar über dem Anteil des Bildmaterials und nur knapp unter dem der lyrischen Texte. Dramatischen Texten wird also mit zunehmender Klassenstufe und steigender Textkompetenz der Schüler ein größerer Anteil am gesamten Seitenumfang der Lesebücher eingeräumt. Etwas überraschend ist der geringe Anteil in den Lesebüchern für die unteren Klassenstufen, da prinzipiell auch für diese Altersstufen geeignete dramatische Texte wie einfache dialogische Texte und Übungsformen und Kinder- bzw. Jugendtheaterstücke vorhanden sind. Warum diese in den untersuchten Lesebüchern nicht eingesetzt werden, ist ein wichtiger Aspekt. Er wird in der abschließenden Gesamtbetrachtung nochmals aufgegriffen.

Die prozentualen Anteile der deklarativen Texte fallen in den Lesebüchern für die Klassenstufen 5 und 6 mit Werten von unter einem Prozent so gering aus, dass sie grafisch nicht darstellbar sind. Erst in der 7. Klasse ergibt sich ein Anteil von mehr als einem Prozent; der Höchstwert von 2,8 % wird in den Büchern für die 10. Klasse erreicht. Damit ist für die deklarativen Texte ebenfalls eine kontinuierliche Steigerung nachzuweisen, die allerdings auf einem wesentlich niedrigeren Niveau als die der dramatischen Texte liegt. Wie gering die ihnen zugemessene Bedeutung ist, zeigt sich darin, dass selbst nach dem deutlichen Anteilsanstieg in den Lesebüchern für die 10. Klasse weniger als ein Dreißigstel der Seiten von deklarativen Texten belegt werden. Nochmals niedriger fällt der Anteil der kontaktiven Texte aus. Er liegt mit Ausnahme der 10. Klasse in allen Klassenstufen bei weniger als einem Prozent der gesamten Seitenzahl. In den Büchern für die 10. Klasse erreichen die Texte dieser Hauptgattung einen Anteilswert von 2 %. Damit haben kontaktive Texte in den untersuchten Lesebüchern den niedrigsten Anteil an der verwendeten Seitenzahl. Mit maximal einem Fünfzigstel der Seitenzahl sind sie in den Lesebüchern praktisch von keiner Bedeutung. Da den zugehörigen Texten außerschulisch eine wesentlich höhere Bedeutung zugeschrieben wird, ist zu klären, warum ihnen ein so geringer Anteil an den Lesebüchern eingeräumt wird. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob und warum Texten aus dieser Hauptgattung ein größerer Anteil eingeräumt werden sollte und welche anderen Hauptgattungen dafür in ihrer Verwendung eingeschränkt werden sollten?

Nach der Herausrechnung der Addenda zeigen sich mehrere Veränderungen, wie aus der folgenden Abbildung hervor geht:

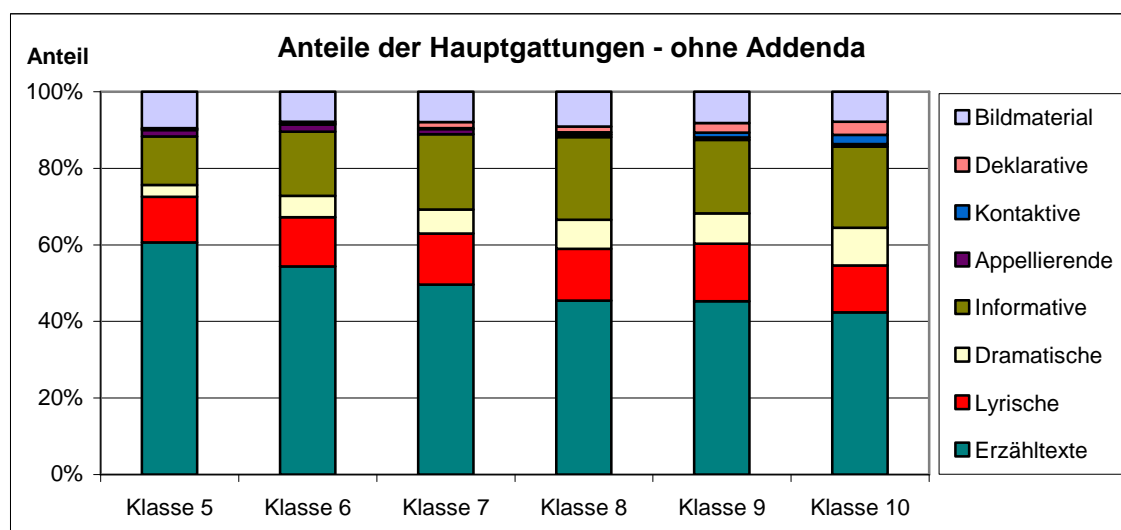


Abb. 48: Übersicht über die Anteile an der gesamten Seitenzahl – ohne Addenda.

Wie nach den vorigen Teiluntersuchungen und den Ergebnissen der Seitenmengenanalyse zu erwarten war, sinkt der prozentuale Anteil appellierender Texte auf unter 2 %. Für diese Hauptgattung ergeben sich somit in allen Teilanalysen ohne Addenda sehr niedrige Resultate. Sie ist dementsprechend im eigentlichen Textkorpus von äußerst geringer Bedeutung. Die appellierenden Texte in den Lesebüchern gehören fast ausschließlich zu den Addenda.

Auch der Anteil informativer Texte an der Seitenmenge sinkt, wenn nur das eigentliche Textkorpus berücksichtigt wird. Der Anteilsverlust fällt allerdings nicht so stark aus, wie für die appellierenden Texte. Er sinkt im Vergleich zur vorigen Untersuchung, in der die Addenda mitberücksichtigt wurden, nur um 3,8 bis 5,4 Prozentpunkte. Beachtenswert ist, dass der höchste Anteilsverlust in der 5. Klassenstufe auftritt. Dort lag der prozentuale Anteil informativer Texte vorher mit 18,1 % am niedrigsten und fällt um weitere 5,4 Punkte auf 12,7 %. Ebenso treten wie in der Wortmengenanalyse die geringsten Anteilsunterschiede in den Klassenstufen mit den höchsten Ausgangswerten auf. In den untersuchten Lesebüchern für die 8. Klasse sinkt der Anteil von 25,4 % auf 21,6 %, in denen für die 10. Klasse von 25,2 % auf 21,2 %. Somit vergrößern sich die Abstände zwischen minimalem und maximalem Anteil dieser Hauptgattung an der belegten Seitenzahl nach der Herausrechnung sogar noch um 1,5 Prozentpunkte.

Aufgrund der Anteilsverluste der appellierenden und informativen Texte steigen die Werte der anderen Hauptgattungen dementsprechend. Die Tendenzen, die vor der Herausrechnung festgestellt wurden, bleiben dabei erhalten und treten sogar noch deutlicher zu Tage. Wie in den vorigen Teiluntersuchungen belegt werden konnte, steigt dabei der Anteil proportional zu dem vorher erreichten prozentualen Wert. Daher vergrößern sich die Anteilsunterschiede zwischen den verschiedenen Hauptgattungen im Vergleich zu der Untersuchung vor der Herausrechnung der Addenda auch bezüglich der belegten Seitenzahl noch weiter. Die Anteile der stark vertretenen Hauptgattungen werden also deutlich größer, die Anteile der Hauptgattungen mit geringerer Bedeutung bleiben auf einem äußerst niedrigen Niveau.

Mittlerer Seiten- und Wortumfang von Texten der jeweiligen Hauptgattungen

Ergänzend zur Betrachtung der Textmenge, der Wortmenge und der belegten Seitenzahl bieten sich die Analysen der mittleren Länge und des mittleren Wortumfanges von Texten der acht Hauptgattungen für die Analyse des Lesebuchtextkorpus an. Mit ihrer Hilfe lassen sich in den vorigen und weiteren Analysen erkannte Entwicklungen und Unterschiede zwischen den Hauptgattungen erklären. Ebenso werden Diskrepanzen zwischen den vorhergehenden Teiluntersuchungen anhand charakteristischer Wortumfänge und Textlängen von Hauptgattungen aufgeklärt, wie beispielsweise den vergleichsweise langen jedoch selten eingesetzten dramatischen Texten.

Im Mittel ist ein Lesebuchtext 1,0 Seiten lang und umfasst 315 Wörter. Wird nur das eigentliche Textkorpus der Lesebücher berücksichtigt, sind es 380 Wörter und 1,2 Seiten. Die Addenda sind also offensichtlich kürzer als die Texte des Textkorpus. Eine nach Textbereichen differenzierte Analyse ist aufgrund der stark unterschiedlichen Textumfänge der zugehörigen Hauptgattungen wie beispielsweise Lyrik und Erzähltexte bei den literarischen Texten nicht hilfreich, daher wird direkt zur Hauptgattungsebene übergegangen. Die zugehörigen Ergebnisse verdeutlichen die Abbildungen 49 und 50:

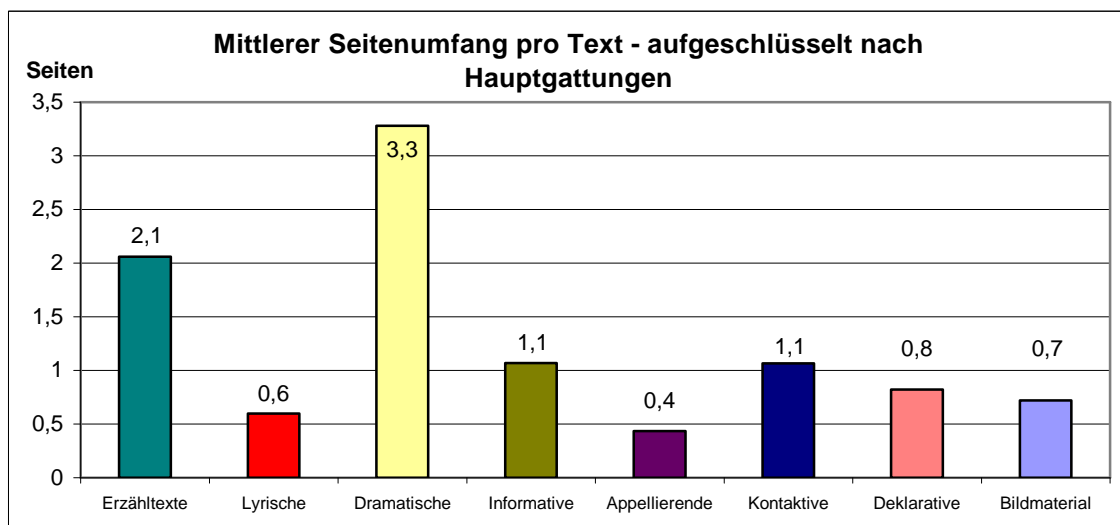


Abb. 49: Mittlere von Lesebuchtexten belegte Seitenzahl – aufgeteilt in Hauptgattungen.

Die größten Textlängen entfallen auf dramatische und erzählende Texte, sie liegen mit 3,3 bzw. 2,1 Seiten deutlich über dem Gesamtdurchschnitt. Die gemittelten Textlängen der übrigen Hauptgattungen fallen um mindestens eine Seite kürzer aus. Etwas mehr als eine Seite umfassen in den untersuchten Lesebüchern die informativen und die kontaktiven Texte. Weniger als eine Seite nehmen die deklarativen Texte mit einer mittleren Länge von 0,8 Seiten ein. Abgedrucktes Bildmaterial belegt durchschnittlich

0,7 und lyrische Texte 0,6 Lesebuchseiten. Die appellierenden Texte, zu denen hauptsächlich Aufgaben gehören, fallen mit 0,4 Seiten am kürzesten aus.

Auffällig ist, dass die eher selten vorhandenen dramatischen Texte die höchste mittlere Textlänge aufweisen. Eventuell ist aus diesem Ergebnis auch ein Grund für ihr nur vereinzelt Auftreten in Lesebüchern zu erkennen: Ein dramatischer Text ist häufig eine längere Ganzschrift. Auch nach einer exemplarischen Szenenauswahl müssen die eingesetzten Exemplare anscheinend einen großen Umfang besitzen, damit die didaktischen und methodischen Bedingungen zur Verwendung im Lesebuch wie Verständlichkeit und Beispielhaftigkeit erfüllt sind und ein unterrichtlicher Nutzen aus ihrem Einsatz gezogen werden kann. Dass die informativen Texte einen mittleren Umfang von über einer Seite erreichen, war nicht vorauszusehen, hier spiegeln sich die zwei großen Gruppen zugehöriger Texte wieder: Zum einen die vergleichsweise kurzen und einfach gehaltenen Informationstexte, die vor allem in den unteren Klassenstufen zum Einsatz kommen, zum anderen die langen informativen Textsorten in den Lesebüchern für die höheren Klassenstufen. Ihre dort gesteigerte Verwendung zeichnete sich anhand der Ergebnisse der Hauptgattungsanalyse ab.

Die Ergebnisse für die appellierenden und lyrischen Texte liegen im Rahmen der Erwartungen. Eines ihrer Merkmale ist genau die hier belegte relative Kürze der zugehörigen Beispiele.

Ähnliche Ergebnisse zeigt auch die Analyse der mittleren Wortumfänge, die im folgenden Diagramm dargestellt sind:

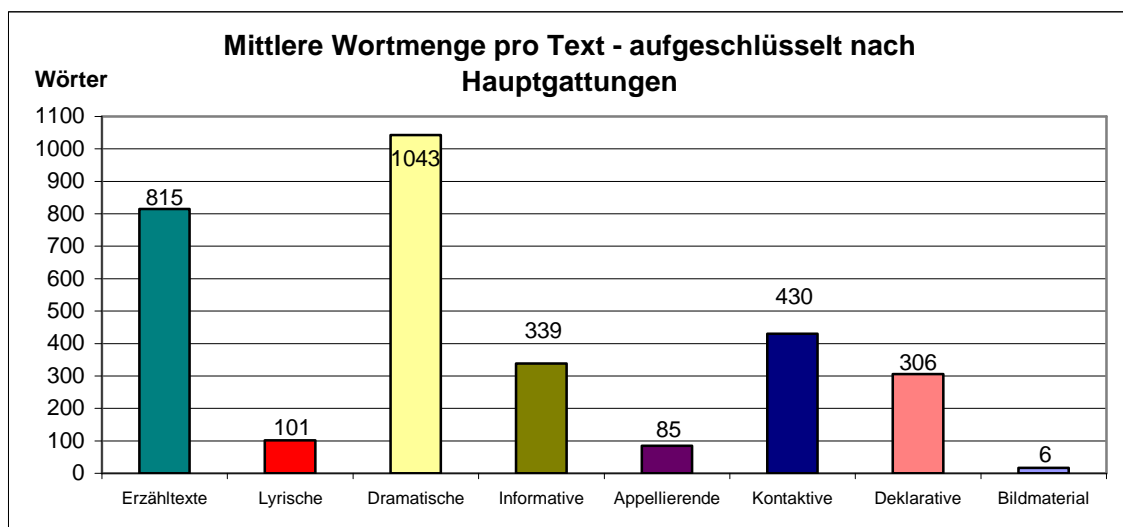


Abb. 50: Wortumfang der Lesebuchtexte – aufgeteilt in Hauptgattungen.

Es zeigt sich wiederum die relative Kürze lyrischer Texte. Ebenfalls sehr kurz fallen die appellierenden Texte aus, die hauptsächlich kurze und präzise Arbeitsanweisungen enthalten. Mittlere Wortmengen kennzeichnen die informativen, kontaktiven und deklarativen Texte, für die zwar auch längere Formen existieren, die allerdings dann sehr komplex werden. Sie kommen für den beispielhaften Einsatz im Lesebuch mit seinem begrenzten Raum selten in Betracht. Wie zu erwarten war, fallen auch in dieser Analyse die Ergebnisse für Erzähltexte und dramatische Texte am höchsten aus. Ihr mittlerer Wortumfang liegt mehr als doppelt bzw. fast dreimal so hoch wie der Gesamtdurchschnitt. Dabei liegen die Resultate aufgrund der jeweils charakteristischen Textstruktur nicht so deutlich auseinander wie in Bezug auf die mittlere Seitenzahl. Da in dramatischen Texten zumeist die dialogische Personenrede dominiert, ist das Druckbild dramatischer Texte weniger kompakt als das der Erzähltexte. Dementsprechend lässt sich für jede der acht in Lesebüchern vorkommenden Hauptgattungen ein mittlerer Wortumfang festlegen, der eine charakteristische Größe darstellt und in Kombination mit der mittleren belegten Seitenzahl auf das in den Lesebüchern vorherrschende Textlayout der jeweiligen Hauptgattung hinweist.

Aus dem Unterschied von fast 100 Wörtern zwischen informativen und kontaktiven Texten bei gleichem Umfang, wie im Vorfeld belegt wurde, geht die ebenfalls unterschiedliche Textstruktur hervor: Kontaktive Texte sind wesentlich kompakter aufgebaut als informative Texte, die auch Diagramme, Tabellen und Abbildungen enthalten können. Diese Elemente dienen der Veranschaulichung und verringern die relative Wortdichte in einem Text.

Das Ergebnis für die Bildmaterialien spiegelt die Konzentration auf das bildliche Element wieder, die für diese Hauptgattung charakteristisch ist. Die Textanteile in Cartoons und Comics sorgen dafür, dass kein Ergebnis von Null vorliegt, wie es für Bilder und Fotos zu vermuten wäre.

Zusammenfassend können für die Untersuchung der Hauptgattungen folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- 1) Die Verwendungshäufigkeiten von Texten der acht Hauptgattungen sowie die zugehörigen Wortmengen und belegten Seitenzahlen unterscheiden sich zum Teil sehr deutlich voneinander. Dies gilt sowohl für die Hauptgattungen untereinander als auch für die Resultate der drei Teilanalysen. Daher lassen sich zwar ähnliche Tendenzen erkennen, die Resultate variieren jedoch in einigen

Punkten erheblich. Dies liegt an den unterschiedlichen mittleren Wortmengen und Textumfängen der Texte, die zu den jeweiligen Hauptgattungen gehören. So sind die verwendeten Erzähltexte im Durchschnitt vergleichsweise lang, während die appellierenden Texte eine deutlich unter dem Mittel aller Texte liegende Wort- und Seitenzahl aufweisen.

- 2) Bei Berücksichtigung aller in den Lesebüchern enthaltenen Texte stellen die appellierenden Texte in allen Klassenstufen die größte Textanzahl. Eine mittlere Verwendungshäufigkeit ist für lyrische und informative Texte sowie Erzähltexte und Bildmaterialien zu belegen. In den Lesebüchern werden dramatische, kontaktive und deklorative Texte im Vergleich zu den anderen Hauptgattungen selten eingesetzt.
- 3) Wird nur das eigentliche Textkorpus berücksichtigt, entfällt ein Großteil der appellierenden Texte. Texte dieser Hauptgattung erscheinen selten im Textkorpus der untersuchten Lesebücher. Die Ergebnisse der informativen Texte sinken dagegen nur leicht, da wenige Addenda zu dieser Hauptgattung gehören. Die in den Klassenstufen 5 bis 8 und 10 am häufigsten verwendete Hauptgattung sind die Erzähltexte, in der 9. Klasse sind lyrische Texte am zahlreichsten.
- 4) Die größte Wortzahl umfassen die Erzähltexte, es folgen bei Berücksichtigung aller Texte inklusive der Addenda in absteigender Reihenfolge die informativen, die appellierenden, die lyrischen und die dramatischen Texte. Eine sehr geringe Wortmenge umfassen die kontaktiven und die deklorativen Texte.
- 5) Wird nur das eigentliche Textkorpus berücksichtigt, sinkt die Wortmenge der appellierenden Texte auf ein Minimum. Die Wortzahl der informativen Texte sinkt zwar weniger deutlich, jedoch spürbar. Auch wenn nur wenige informative Texte zu den Addenda gehören, umfassen diese allerdings größere Wortzahlen.
- 6) Die belegte Seitenzahl wird von den beiden anderen Untersuchungsgrößen beeinflusst. In den Ergebnissen dieser Teilanalyse finden also sowohl die Textmenge als auch die Wortzahl Berücksichtigung. Aufgrund einer sehr hohen Wortmenge bei gleichzeitig mittlerer Verwendungshäufigkeit ergibt sich für die Erzähltexte schon bei Berücksichtigung aller Lesebuchinhalte die mit Abstand größte Seitenzahl. Es folgen die informativen Texte, die ebenfalls eine mittlere Verwendungshäufigkeit aufweisen, jedoch einen kürzeren Wortumfang besitzen. Daran schließen sich die sehr häufig eingesetzten, jedoch sehr kurzen appellierenden Texte an. Ihnen folgen die lyrischen Texte, die ebenfalls einen

geringen Wortumfang aufweisen und in mittlerer Häufigkeit in den Lesebüchern vorkommen. Einen mittleren Seitenumfang im Lesebuch belegen auch die Bildmaterialien und die dramatischen Texte. Für die dramatischen Texte ist der höchste Wortumfang nachzuweisen, daher füllen sie trotz ihrer geringen Zahl eine verhältnismäßig große Seitenzahl in den untersuchten Lesebüchern. Ein sehr geringer Raum wird in den Lesebüchern für die kontaktiven und die deklarativen Texte reserviert. Sie weisen zwar einen mittleren Wortumfang auf, sind allerdings in so geringer Zahl vertreten, dass sie nur minimale Anteile an der belegten Seitenzahl erreichen.

- 7) Wird nur das Textkorpus der untersuchten Lesebücher berücksichtigt, so sinkt die belegte Seitenzahl der appellierenden Texte auf einen verschwindend kleinen Seitenumfang zurück. Für den geringen Seitenumfang der verbliebenen Exemplare gelten die gleichen Gründe, wie sie für die kontaktiven und deklarativen Texte unter 6) genannt wurden. Die Reduktion der informativen Texte ist ebenfalls deutlich: Es fallen zwar nur wenige Texte weg, diese weisen jedoch einen großen Wort- und Seitenumfang auf. Die Verzeichnisse der Gattungs- und Textsortenzugehörigkeit der im Textkorpus enthaltenen Texte erstrecken sich beispielsweise häufig über mehrere Seiten.

5.2.3 Verwendungshäufigkeit ausgewählter Gattungen und Textsorten in literarischen Lesebüchern

Im Folgenden werden ausgewählte Gattungen und Textsorten wie Balladen, Dramen oder Reden bezüglich ihres quantitativen Vorkommens in den Lesebüchern der Jahrgangsstufen 5 bis 10 untersucht. In Verbindung mit den in den vorangegangenen Untersuchungen gewonnenen Ergebnissen lassen sich so Rückschlüsse auf die klassenstufenspezifische Gattungs- und Textsortenauswahl und die dazugehörigen Verwendungshäufigkeiten ziehen. Es zeichnen sich vier typische Häufigkeitsverteilungen ab:

- a) häufige Verwendung in unteren Klassenstufen der Sek. I;
- b) kontinuierliche Verwendung über die gesamte Sek. I hinweg;
- c) häufige Verwendung in den mittleren Klassenstufen der Sek. I;
- d) häufige Verwendung in den oberen Klassenstufen der Sek. I.

Alle vier möglichen Varianten werden im Folgenden anhand von zugehörigen Beispielgattungen und –textsorten dargestellt.

Kinder- und Jugendliteratur

Die Kinder- und Jugendliteratur stellt einen Sonderfall dar: Sie ist schwer in die hier vorgenommene Systematik von Hauptgattungen und Gattungen bzw. Textsorten zu integrieren und wird daher gesondert behandelt. Dennoch lassen sich aus der Verwendungshäufigkeit von Kinder- und Jugendliteratur charakteristische Züge der Textzusammensetzung aktueller literarischer Lesebücher ableiten, so dass auf die Resultate aus der Analyse ihrer Verwendungshäufigkeit nicht verzichtet werden kann. Diese werden im Hinblick auf den Vergleich mit den Lesebüchern der 1970er-Jahre wichtig, daher ist dieser Untersuchungsteil integraler Bestandteil dieser Arbeit.

In den untersuchten Lesebüchern werden nur KJL-Texte aus dem Bereich der Epik verwendet, Kinderlyrik und Kinderdramatik kommen nicht oder nur in Einzelfällen vor. Daher konzentriert sich die folgende Grafik auf kurze und längere Erzähltexte der Kinder- und Jugendliteratur.

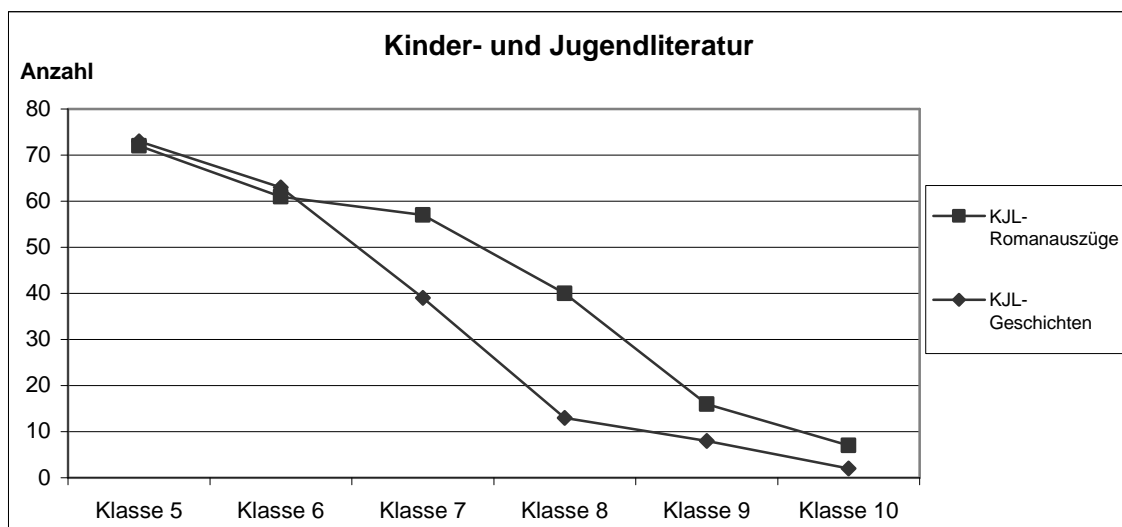


Abb. 51: Auftretenshäufigkeit von Kinder- und Jugendliteratur, aufgeteilt in KJL-Geschichten und KJL-Romane.

Für die beiden hier dargestellten Bereiche der Kinder- und Jugendliteratur sind einander ähnliche Entwicklungen zu beobachten. Ihre Verwendungshäufigkeit nimmt mit zunehmender Klassenstufe deutlich ab. In den Lesebüchern für die 5. Klasse erscheinen 73 KJL-Geschichten und 72 KJL-Romanauszüge, in den folgenden Klassenstufen verringert sich deren Zahl kontinuierlich auf zwei bzw. sieben abgedruckte Exemplare. Die einzige Ausnahme bilden die KJL-Romanauszüge, deren Zahl von der 6. zur 7. Klasse auf einem ähnlichen Niveau bleibt. Da beide Gattungen ausdrücklich für Kinder und Jugendliche geschrieben wurden, sind sie im Vergleich zur Erwachsenenliteratur in der Regel einfacher und verständlicher angelegt. Daher ist die KJL ideal für die

Hinführung der Schüler zur Auseinandersetzung mit komplexeren literarischen Texten geeignet. KJL-Romanauszüge und KJL-Geschichten gehören zu den am häufigsten in Lesebüchern verwendeten Gattungen, wobei das, wie diese Untersuchung zeigt, vor allem für die unteren Klassen der Sek. I gilt. In den Büchern für die 9. Klasse werden sie selten eingesetzt, in denen für die 10. nur noch vereinzelt.

Diese Entwicklung spiegelt die zunehmende literarische Sozialisation der Schüler im Laufe der Sek. I wieder. Da die literarischen Kompetenzen der Schüler dort schon ausgeprägt sind und die literarische Sozialisation weit fortgeschritten ist, wird hauptsächlich auf die Erwachsenenliteratur zurückgegriffen, um die Anwendung der erlernten Arbeitstechniken und Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit und die Interpretation von anspruchsvollerer Literatur und klassischer Texte für Erwachsene zu üben. Parallel dazu ist in der 9. und 10. Klasse aufgrund der größeren Textverstehenskompetenz der Schüler auch die Thematisierung komplexerer literarischer Problemstellungen möglich. Die Motivation durch die kindheits- bzw. jugendnahe Darstellung ist nicht mehr in dem Maße nötig, wie noch in den unteren Klassen der Sek. I.

Dies deckt sich mit den Vorgaben der Rahmenpläne, in denen die KJL vor allem in der 5. bis 8. Klasse thematisiert werden soll. Dort ist das Jugendbuch allerdings bis zur 10. Klasse im Deutschunterricht vorgesehen⁷⁸. In den Lesebüchern für die beiden oberen Klassenstufen werden hauptsächlich Gattungen bzw. Texte der Erwachsenenliteratur verwendet.

⁷⁸ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 16, S. 21, S. 27, S. 33, S. 38 und S. 43.

Balladen

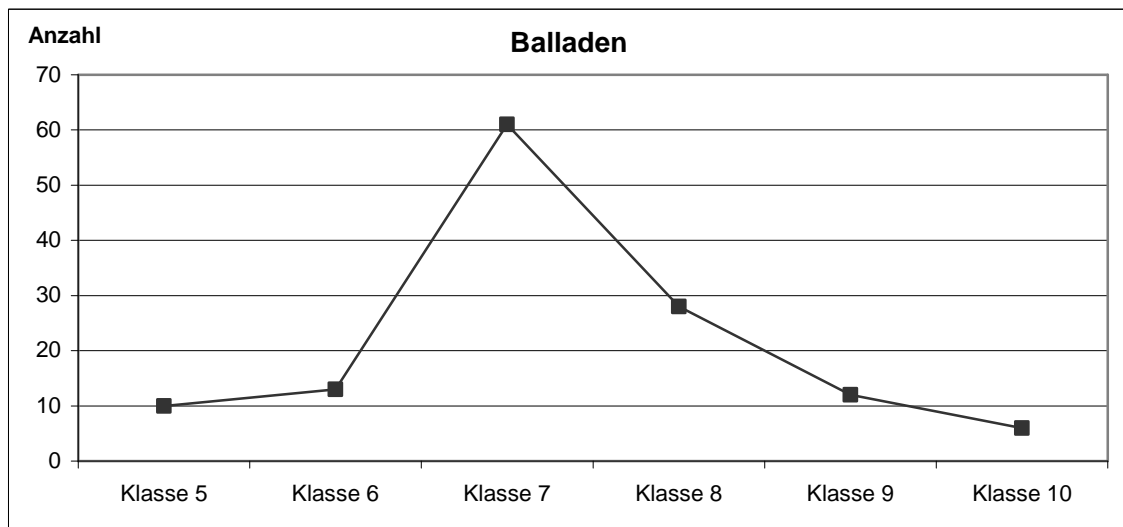


Abb. 52: Auftretenshäufigkeit von Balladen.

Die Verwendungshäufigkeit der Ballade in den untersuchten Lesebüchern entspricht aufgrund der Lehrplanvorgaben⁷⁹ den Erwartungen. Sie ist für Gattungen und Textsorten üblich, die einen Verwendungsschwerpunkt in einer bestimmten Klassenstufe aufweisen. Im Fall der Ballade ist es die 7. Klasse. In den Vorgaben für die 8. Klasse wird diese Gattung auch noch erwähnt, während sie in den übrigen Klassenstufen nicht als Pflichtbestandteil des Deutschunterrichts aufgeführt wird. Dementsprechend entwickelt sich die Textmenge von einem niedrigen Wert in den Lesebüchern für die 5. Klasse ausgehend zunächst mit einem geringen Mengenwachstum in denen für die 6. Klasse. Die Zahl der Balladen steigt dort von zehn auf 13 Exemplare. Hier kommen vor allem in ihrer Aussage einfacher verständliche Balladen wie „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ (Fontane, 1889) vor. In den Lesebüchern für die 7. Klasse wird dann mit 61 Exemplaren eine annähernd um das Fünffache höhere Textzahl als in der vorigen Klassenstufe eingesetzt. Ab der 8. Klasse sinkt die Menge verwendeter Balladen wieder deutlich auf zunächst 28 und in den Lesebüchern für die 9. und 10 Klasse zwölf bzw. sechs Texte. Ein großer Teil davon erscheint im Kapitel „Gedichte sind genaue Form“ in „Wort und Sinn 9/10“. Dort steht die Wiederholung gattungstypischer Merkmale im Vordergrund.

⁷⁹ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 27.

Dramentexte

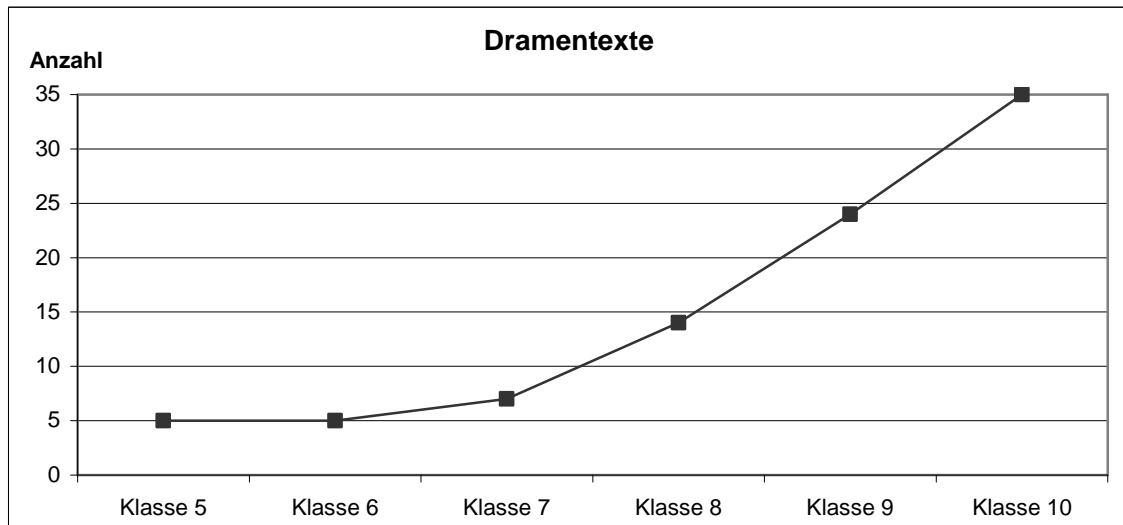


Abb. 53: Auftretenshäufigkeit von Dramentexten.

Eine andere Häufigkeitsverteilung zeigt die obige Abbildung: Aus ihr geht die kontinuierlich gesteigerte Verwendung von Dramentexten in den Lesebüchern für die höheren Klassenstufen hervor. In den Klassen 5 bis 7 wird mit fünf bis sieben Exemplaren eine sehr geringe Zahl dieser Texte verwendet. Erst danach werden deutlich mehr Dramentexte eingesetzt. In den Lesebüchern für die 8. Klasse sind es 14 Exemplare, in denen für die 9. Klasse 24 und in der 10. Klasse werden 35 verwendet. Das entspricht einer Auftretenshäufigkeit von fünf Exemplaren pro Lesebuch.

Die abgebildete Verwendungshäufigkeit spiegelt die Vorgaben der Lehrpläne und die wachsende Komplexität bzw. das Anforderungsniveau dieser Gattung wider: Für die unteren Klassenstufen sind laut hessischem Rahmenplan keine Dramen, sondern nur einfache dramatische Textformen wie szenische oder dialogische Texte vorgesehen. Daher werden in den Lesebüchern auch eher diese und nicht die vorhandenen Kinder- und Jugenddramentexte verwendet, die ebenfalls auf diese Altersstufe abgestimmt sind. Hinzu kommt, dass die erforderlichen Rezeptionskompetenzen bei den Schülern erst nach und nach in gefestigter Form vorliegen. Die notwendige Berücksichtigung des Entstehungskontextes, im Text enthaltene Fremdwörter und eine weniger geläufige Sprachform erschweren die Arbeit mit Dramentexten und schaffen Rezeptionsbarrieren. Daher wird diese Gattung erst in der 8. Klasse⁸⁰ in die Lehr- und Rahmenpläne aufgenommen und eine gesteigerte Zahl von Dramentexten in den Lesebüchern abgedruckt. Dass sie in den Lesebüchern für die 10. Klasse ihre maximale

⁸⁰ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 33.

Verwendungshäufigkeit erreichen, ist ein weiteres Indiz dafür, dass Dramen vergleichsweise hohe kognitive Anforderungen stellen. Fraglich bleibt allerdings, warum bisher kaum Kindertheaterstücke zu Übungszwecken in die Lesebücher bzw. die Lehr- und Rahmenpläne aufgenommen worden sind. Insbesondere da Müller-Michaels (1971, S. 184f) in diesem Zusammenhang schon vor mehr als 35 Jahren ein „Dramencurriculum“ beginnend mit der Primarstufe entwickelt hat.

Kurzgeschichten

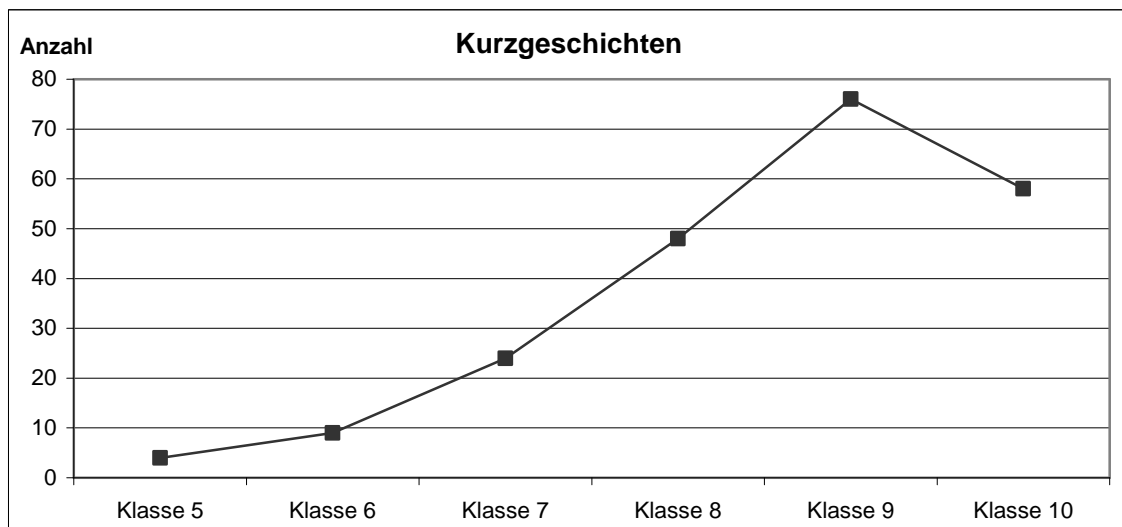


Abb. 54: Auftretenshäufigkeit von Kurzgeschichten.

Die Verwendungshäufigkeit der Kurzgeschichte nimmt von den unteren Klassenstufen bis zu den höheren Klassen der Sek. I zu. Die Zahl der Texte steigt von vier in den Lesebüchern für die 5. Klasse auf einen Maximalwert von 76 in der 9. Klasse. Entsprechend dem allgemeinen Rückgang der Erzähltexte in der 10. Klasse sinkt die Zahl der Kurzgeschichten dort ebenfalls auf 58 Exemplare. Zu erklären ist diese Entwicklung mit der wachsenden Textkompetenz der Schüler im Laufe der Sek. I: Während zunächst einfache Gattungen und Texte von den Rahmenplänen vorgesehen sind bzw. in den Lesebüchern erscheinen, steigern sich Anspruch und Verstehensfähigkeiten der Schüler. In den Lesebüchern für die 5. Klasse kommen neben einfachen Kurzgeschichten noch Texte der Volksliteratur, wie Fabeln, Sagen, Märchen, und die erwähnte KJL vor. Kurzgeschichten finden sich wie beschrieben bis Klasse 7 sehr selten und sind, falls überhaupt vorhanden, vergleichsweise einfache Vertreter dieser Gattung wie „Der Brötchenclou von W. Schnurre in „Lesezeichen 7“ oder „Ein kleiner, bebrillter Ömmes“ von J. Reding in „Lesebuch 6“ und „Deutsch – Texteliteratur-Medien 6“. Mit steigender Klassenstufe nehmen Zahl und Komplexität der

abgedruckten Kurzgeschichten bis zur 9. Klasse kontinuierlich zu. Dort sollten laut hessischem Lehrplan von 2002 (S. 38) die wesentlichen Merkmale angesprochen werden, was den Kompetenzbildungsprozess abschließt. Ihre Zahl sinkt in den Lesebüchern für die 10. Klasse, da die Schüler nun mit dieser Gattung genügend vertraut sein sollten. Die Arbeit mit ihnen soll laut Lehrplan (ebd., S. 42) weitergeführt werden, in den Lesebüchern treten die Kurzgeschichten daher etwas zurück und andere sowie komplexere Textsorten und Gattungen in Erscheinung. Als Beispiel sind Parabeln und Rede-Texte zu nennen. Auf deren Verwendung im Lesebuch wird später noch genauer eingegangen.

Gedichte

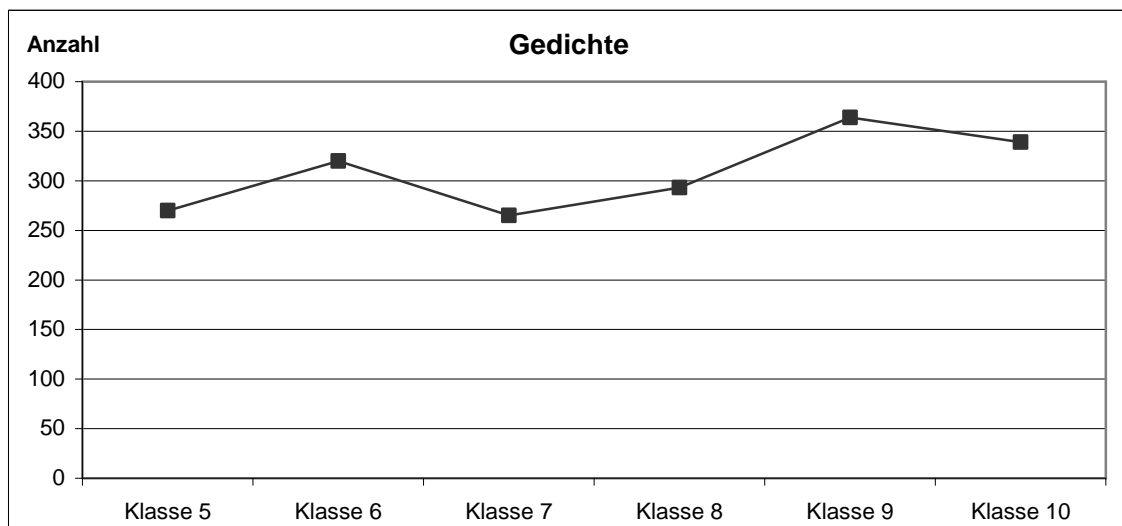


Abb. 55: Auftretenshäufigkeit von Gedichten.

Die am häufigsten in den untersuchten Lesebüchern verwendete Gattung sind Gedichte. Ihre Zahl liegt in jeder Klassenstufe durchgängig bei mehr als 250 Einzeltexten, in den Büchern für die 9. Klasse sind es sogar über 350 Gedichte. Auch wenn ihre Zahl insgesamt relativ konstant erscheint, ergeben sich für die 9. und 10. Klasse höhere Werte als für die restlichen Klassenstufen. Ein Trend hin zu einem höher oder geringer werdenden Gedichteinsatz in Lesebüchern ist aus den Resultaten nicht abzuleiten. Viel mehr werden Gedichte in jeder Klassenstufe sehr häufig angesprochen. Dies deckt sich mit den Lehrplänen, die in für alle Klassenstufen den Einsatz von Gedichten im Deutschunterricht vorsehen. Die im Vergleich zur 9. und 10. Klasse geringeren Ergebnisse für die 7. und 8. Klasse hängen wahrscheinlich mit der dort verstärkten Balladenverwendung zusammen: Während die Gedichtzahl in den untersuchten Lesebüchern um 40-50 Texte sinkt, steigt die Zahl der nachgewiesenen Balladen um

mehr als 50 an. Beide Gattungen werden in der vorliegenden Arbeit aufgrund der in Abschnitt 3.6 festgestellten eigenständigen Merkmale der Ballade getrennt voneinander untersucht. Nach der 8. Klasse ist die Hauptverwendungsphase der Balladen vorüber, wie sich anhand ihrer Verwendungshäufigkeit gezeigt hat. Dementsprechend steigt die Gedichtzahl wieder an. Die etwas niedrigeren Ergebnisse für Gedichte in den Lesebüchern für die 5. Klasse können thematisch begründet sein und mit dem schulischen Gattungscurriculum zusammenhängen, dass für die 5. Klasse vor allem Erzählgattungen wie Fabel, Sage und Märchen vorsieht. Daher kann auf die Gedichte nicht in dem Umfang wie in den folgenden beiden Klassenstufen eingegangen werden. Ähnlich lässt sich die leicht sinkende Zahl von Gedichten in den Lesebüchern für die 10. Klasse erklären: Dort werden andere Gattungen und vor allem Textsorten so bedeutsam, dass die Zahl der Gedichte eingeschränkt wird.

Märchen

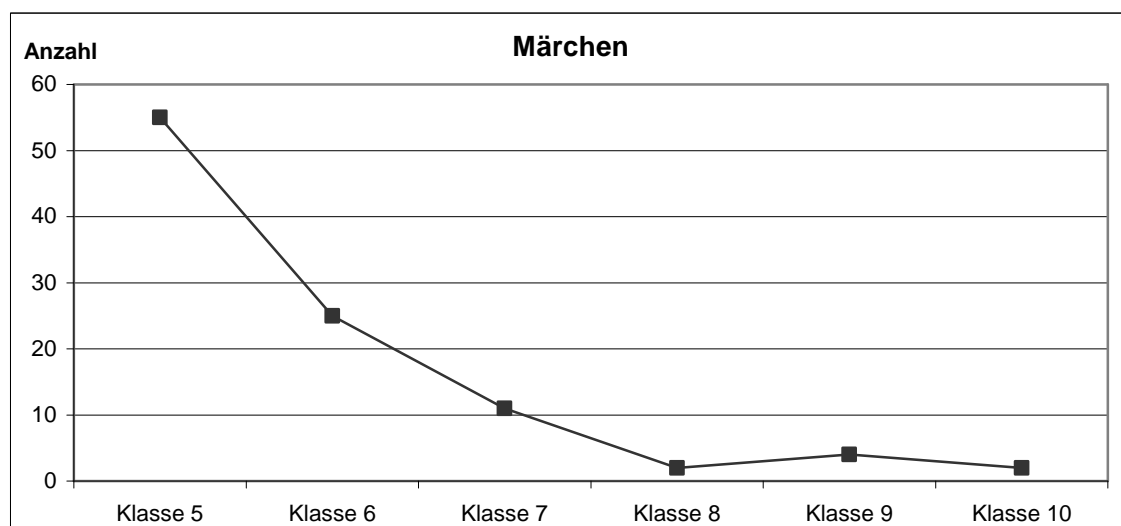


Abb. 56: Auftretenshäufigkeit von Märchen.

Die Märchen werden häufig in den Lesebüchern der 5. Klasse verwendet. Ihre Zahl sinkt allerdings schon in den Büchern für die 6. Klasse deutlich von 55 auf 25 Exemplare. Die Reduktion setzt sich bis zur 8. Klasse fort, in den zugehörigen Lesebüchern werden nur noch zwei Märchen eingesetzt. Nach einem minimalen Anstieg auf vier Exemplare in den Lesebüchern für die 9. Klasse sinkt ihre Zahl wieder auf zwei in denen für die 10. Klasse. Die in den höheren Klassenstufen verwendeten Märchentexte sind vor allem moderne Texte wie das „Märchen vom Auszug aller ‚Ausländer‘“ von H. Wöllenstein in „LesArt 8“. Die bekannten typischen Märchentexte werden bis zur 6. Klasse eingesetzt. Schon in der 7. Klasse sind die wenigen

abgedruckten Märchen in spezielle Kontexte, wie „Der wundersame Austausch“ von S. Mews im Kapitel „Frieden Ein Wort nur? Ein Traum?“ eingebunden. Die starke Reduktion ist mit der einfachen Struktur und dem einfachen Inhalt der Märchentexte zu erklären. Sie sind ideal zum Einstieg in die Arbeit mit literarischen Texten geeignet und sprechen vor allem sehr junge Schüler an. Roeder führte jedoch schon 1961 aus, dass diese Märchenbegeisterung bereits in der späten Primarstufe sinken würde. Dieser Trend dürfte sich seitdem weiter nach vorn verlagert haben, so dass eine Thematisierung von Märchen in der 5. und 6. Klasse eigentlich verspätet erfolgt und möglicherweise nicht mehr den Interessen der Schüler entspricht. Da die Lehr- und Rahmenpläne die Behandlung dieser Gattung allerdings weiterhin für die 5. und 6. Klasse vorsehen, sind Märchen weiterhin im Lesebuch enthalten, auch wenn andere Gattungen wie Abenteuer- und Kriminalgeschichten der Lesemotivation eher dienen würden.

Parabeln

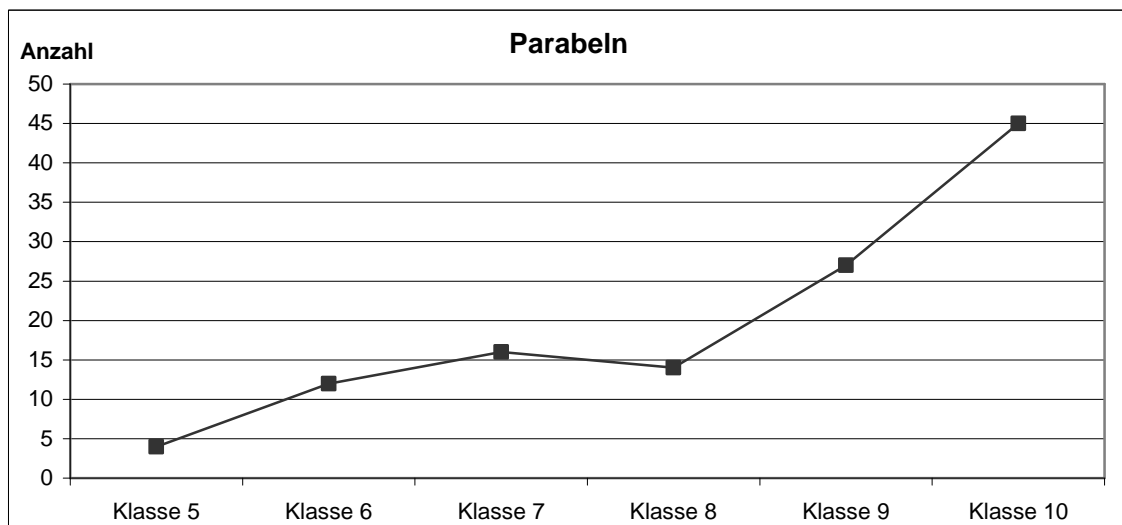


Abb. 57: Auftretenshäufigkeit der Parabeln.

Die Verwendungshäufigkeit von Parabeln ist besonders in den Lesebüchern für die 9. und 10. Klasse hoch. Es werden zwar schon in den unteren Klassenstufen 5 bis 8 einige wenige Parabeltexte eingesetzt, bei diesen handelt es sich allerdings um einfache Formen wie „Geräusch der Grille – Geräusch des Geldes“ von F. Hetmann in „Seitenwechsel 5“, „Wort und Sinn 6“ und „LesArt 6“. Während die Resultate für die 5. bis 8. Klasse zwischen vier und 17 Parabeln schwanken, sind in den Büchern für die 9. Klasse 27 und in denen für die 10. Klasse 45 Parabeltexte enthalten. Da sie zum Teil sehr komplex sind und große Ansprüche an die Interpretationskompetenzen der Schüler

stellen, ist diese Häufigkeitsverteilung wenig überraschend. Wie in einigen Lesebüchern allerdings nachzuweisen ist, stellt die frühere Beschäftigung mit Parabeln und die Übung der Parabelinterpretation anhand einfach gehaltener Beispiele eine mögliche Alternative dar. So würden die Gattungskompetenz und die Interpretationsfähigkeiten der Schüler schon früher zumindest in Grundlagen angelegt und könnten im Verlauf der Sek. I weiter verbessert werden.

Sagen

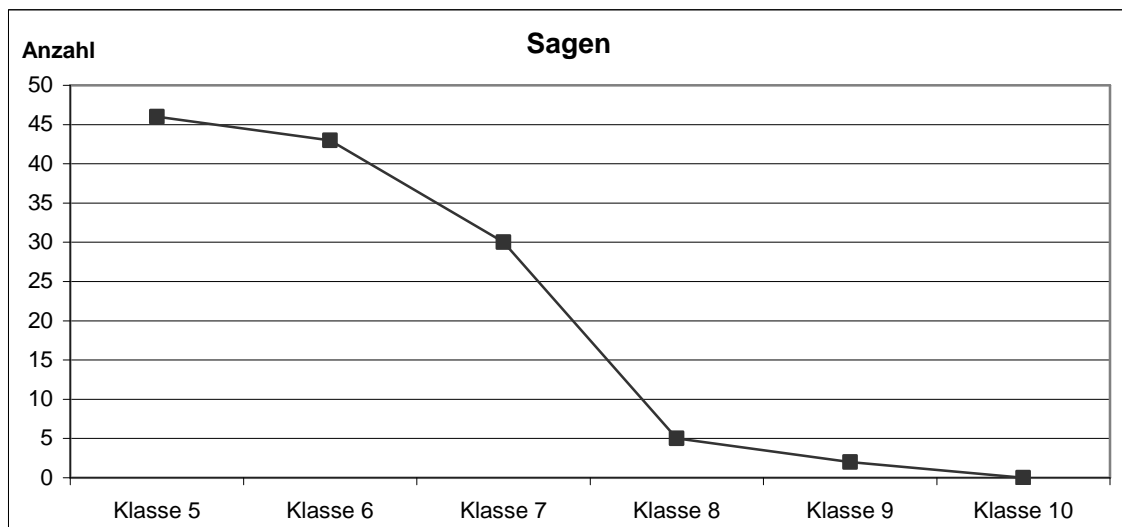


Abb. 58: Auftretenshäufigkeit von Sagen.

Wie die obige Darstellung zeigt, liegt für die Sagen eine ähnliche Verwendungshäufigkeit wie für die Märchen vor. Die Reduktion der abgedruckten Texte erscheint allerdings um eine Klassenstufe nach hinten versetzt. In der 5. und 6. Klasse sind in den analysierten Lesebüchern 46 bzw. 43 Sagen nachzuweisen, in den Büchern für die 8. Klasse nur noch fünf und in denen für die 10. Klasse kommt keine Sage mehr vor. Es handelt sich bei dieser Gattung also wie bei den Märchen und den KJL-Geschichten um eine „Einstiegsgattung“ anhand der den Schülern erste Einblicke in die Arbeit und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht werden. Da die zugehörigen Texte sehr einfach strukturiert sind, verschwindet sie faktisch nach der 7. Klasse aus den Lesebüchern. Der Häufigkeitsverlauf entspricht nicht nur didaktischen Maßgaben, sondern auch den Lehr- und Rahmenplanausführungen, die Sagen nur in der 5. und 6. Klasse als Unterrichtsinhalt vorsehen.⁸¹

⁸¹ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 16 und S. 21.

Reden

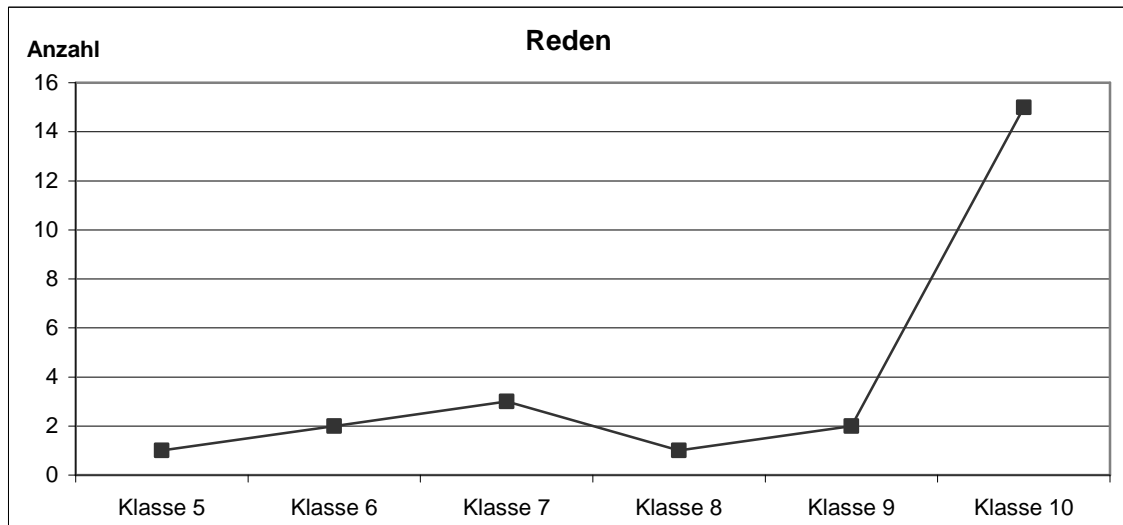


Abb. 59: Auftretenshäufigkeit von Reden.

Die obige Abbildung verdeutlicht, dass für die Textsorte „Rede“ eine eindeutige Schwerpunktbildung in der 10. Klasse vorliegt. Ähnliche Häufigkeitsverteilungen ergeben sich auch für weitere deklarative Textsorten wie „Erklärungen“ oder „Stellungnahmen“. In allen übrigen Klassenstufen sind Reden von äußerst geringer Bedeutung bzw. in den meisten Lesebüchern nicht enthalten. Ihre Zahl liegt, in Anbetracht der sieben Lesebuchreihen, die in die Analyse eingingen, auf einem konstant niedrigen Niveau von ein bis drei Exemplaren pro Klassenstufe. In den Büchern für die 10. Klasse steigt die Zahl der Reden auf 15. Auch von den Lehr- und Rahmenplänen sind sie aufgrund ihrer Komplexität erst für die 10. Klasse vorgesehen.

Trotzdem erscheinen in einigen Lesebüchern wie „Wort und Sinn 7“⁸² schon vorher Redetexte, anhand derer die Schüler erste Erfahrungen mit dieser Textsorte sammeln können. Dies ist eine bedenkenswerte Alternative zur verbreiteten Vorgehensweise der späten Auseinandersetzung mit dieser Textsorte, wenn die Lerngruppe anhand der Begleittexte und / oder dem Vorwissen aus anderen Unterrichtsfächern hinreichend mit einer speziellen Thematik, wie in diesem Beispiel der Bedeutung von Naturschutz, genügend vertraut ist.

⁸² In „Wort und Sinn 7“ ist die Ansprache von Häuptling Seattle („Die Erde ist uns heilig“) innerhalb des Themenkomplexes „Wir alle sind Natur“ abgedruckt.

Werbetexte

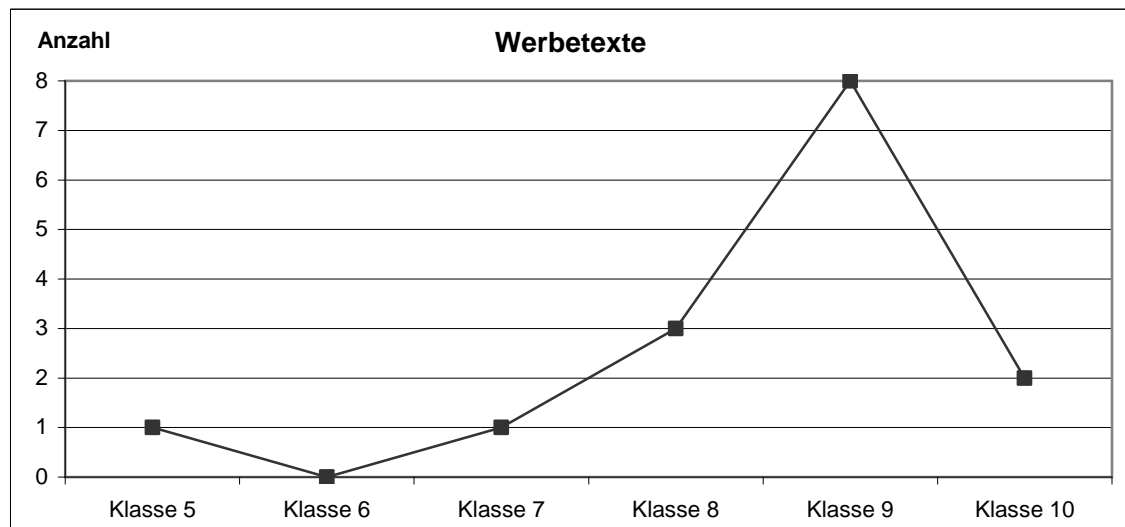


Abb. 60: Auftretenshäufigkeit von Werbetexten.

Die Resultate für die Verwendungshäufigkeit von Werbetexten fallen mit Ausnahme der 9. Klasse sehr niedrig aus. Sie schwanken von null bis acht Texten pro Klassenstufe, was bedeutet, dass Werbetexte nur in wenigen Lesebüchern enthalten sind. Einzig in den Bänden für die 9. Klasse ist diese Textsorte mit durchschnittlich einem Text pro Lesebuch repräsentiert.

Die Analyse von Werbung ist also in aktuellen Lesebüchern von marginaler Bedeutung. Dies liegt unter anderem daran, dass die Lehrpläne das Thema „Werbung“ nur für die höheren Klassenstufen⁸³ vorsehen. In der Regel wird diese Textsorte nicht oder nur in Verbindung mit einer übergreifenden Thematik behandelt. Als Beispiel ist „Lesebuch 5“ zu nennen, dort ist im Kapitel „Weihnachten“ ein Werbetext für eine Urlaubsreise nach Davos abgedruckt. In aktuellen literarischen Lesebüchern spielt die im Zuge des kritischen Lesens nach 1968 im Deutschunterricht weit verbreitete Werbeanalyse keine Rolle mehr. Insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit den Stilmitteln und der psychologischen Wirkung von Werbung ist von geringer Bedeutung. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang wiederum die Lehr- und Rahmenpläne: So war dieses Thema ein zentraler Bestandteil des hessischen Rahmenplans der Klassen 7 und 8 für das Fach Deutsch von 1974. Im heutigen Lehrplan wird es nur noch als ein in geringerem Rahmen als früher zu bearbeitendes Unterrichtsthema unter vielen für die Klasse 10 unter dem Stichwort „Werbesprache“⁸⁴ genannt.

⁸³ Vgl. z.B. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 44.

⁸⁴ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang, ebd.

Briefe

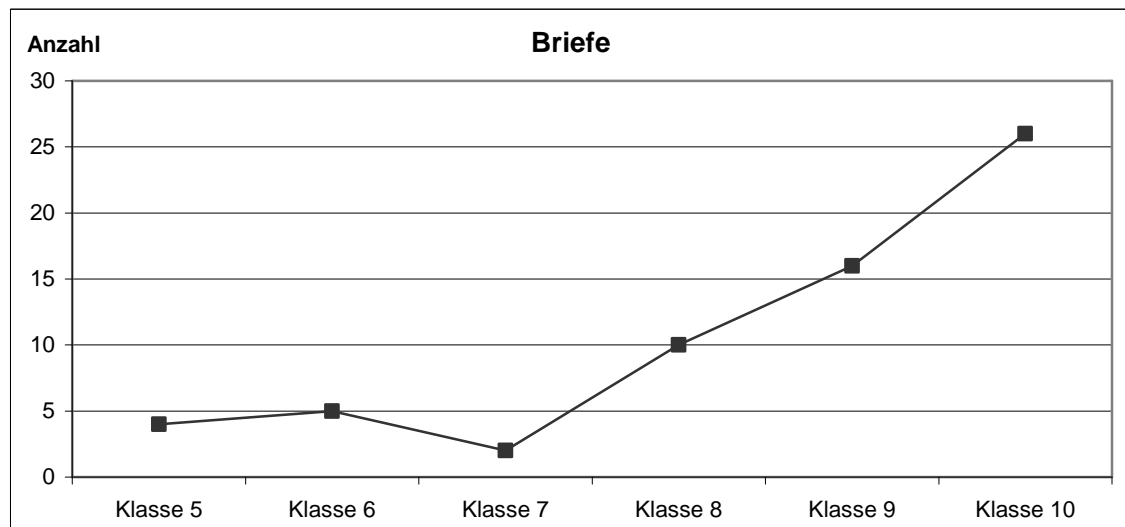


Abb. 61: Auftretenshäufigkeit von Briefen.

Die Verwendungshäufigkeit von Briefen unterscheidet sich in den Klassen 5 bis 7 und 8 bis 10 deutlich. Werden sie in den Lesebüchern für die unteren drei Klassenstufen mit maximal fünf Exemplaren selten eingesetzt, ist ab der 8. Klasse eine kontinuierliche Steigerung auf 26 abgedruckte Briefe in den untersuchten Lesebüchern für die 10. Klasse zu belegen. Ähnlich den Redetexten kann die Beschäftigung mit einem abgedruckten Brief eine komplexe Herausforderung für die Schüler darstellen. So sind die Briefe Schillers an seine Schwester, den Herzog von Württemberg und Henriette Wolzogen in „Deutschstunden 8“ nur mit dem Vorwissen um die damalige politische und persönliche Situation des Verfassers richtig zu deuten und würden jüngere Schüler überfordern. Einige Lesebuchreihen enthalten allerdings schon in den Bänden für die unteren Klassenstufen einfache Briefe, an denen die Auseinandersetzung mit dieser Textsorte geübt werden kann. Dies gilt allerdings nicht für alle Lesebuchreihen; „LesArt“ und „Wort und Sinn“ enthalten bis zur 7. Klasse keine Briefe. Auch die Lehr- und Rahmenpläne fordern die Thematisierung der Textsorte „Brief“ nicht explizit, obwohl diese doch in klassischer Form wie auch in moderner Abwandlung als E-Mail oder SMS von großer Relevanz für den Alltag der Schüler sind. Auf diese modernen Kommunikationsformen wird in den Lehrplänen erst ab der 8. Klasse randständig eingegangen⁸⁵. Das mag ein Grund sein, warum in den Lesebüchern für die unteren

⁸⁵ Das Thema „moderne Kommunikationsformen“ wird im hessischen Lehrplan Deutsch - Bildungsgang Gymnasium (2002) - nur als Unterpunkt des Themenbereichs „Zeitung“ angesprochen (S. 33), indem die mögliche Aufgabenstellung, per E-Mail mit einer Zeitungsredaktion Kontakt aufzunehmen, dargestellt wird. Ansonsten wird im gesamten Lehrplan nicht auf diesen Themenbereich eingegangen.

Klassenstufen so wenige Briefe oder verwandte Textsorten trotz ihrer großen Relevanz als Kommunikationsform im medial geprägten Alltag von Schülern enthalten sind.

Es zeigt sich, dass die Gattungs- und Textsortenanalysen neben den oben dargestellten Einzelergebnissen auch die Entwicklungen auf der übergeordneten Hauptgattungsebene nachvollziehen. So sind die Werbetexte als die im eigentlichen Textkorpus meistverwendete appellative Textsorte von äußerst geringer Bedeutung. Briefe, Dramen und Reden als Beispiele der kontakativen, dramatischen und deklarativen Texte werden erst in den Lesebüchern für die höheren Klassenstufen der Sek. I in größerem Umfang eingesetzt.

Für die informativen Texte bietet sich die Darstellung einer einzelnen Textsorte nicht an, da diese keine Schlüsse auf die Text- und Textsortenzusammensetzung der Hauptgattung zulassen. Sinnvoller erscheint eine Gesamtbetrachtung⁸⁶, aus der hervorgeht, dass sich die zugehörigen Textsorten in drei Gruppen einteilen lassen:

- 1) sehr einfache informative Textsorten wie Berichte, die vor allem in den Lesebüchern für die unteren Klassenstufen der Sek. I eingesetzt werden. Hinzu kommen Textsorten, die in allen Lesebüchern notwendigerweise enthalten sind und den Addenda zugeordnet werden, wie Informationstexte zu den Autoren der Lesebuchtexte;
- 2) Textsorten mit einem moderaten oder variablen Komplexitätsgrad, die in allen Klassenstufen Verwendung finden wie beispielsweise Zeitungsberichte oder Schilderungen;
- 3) sehr anspruchsvolle Textsorten, wie philosophische und wissenschaftliche Texte, die komplexe Fragestellungen problematisieren. Sie erscheinen erst in den oberen Klassenstufen der Sek. I.

Die verschiedenen dargestellten Gattungen aus dem Bereich der Erzähltexte ergeben in ihrer Gesamtheit einerseits die divergente Struktur dieser Hauptgattung und andererseits ihre deutliche Dominanz in den untersuchten literarischen Lesebüchern.

Da literarische Lesebücher vor allem in Hinblick auf die Vermittlung von literarischen Kompetenzen und für den Literaturunterricht konzipiert worden sind, ist dieses Ergebnis wenig überraschend. Viel interessanter ist die Tatsache, dass sich dennoch eine offensichtliche Diversifizierung des Textkorpus zeigt. Des Weiteren wird aus den Analysen des Textkorpus die Progression zu immer komplexer werdenden Gattungen

⁸⁶ Die zusammengefassten Häufigkeitsverteilungen aller Gattungen und Textsorten der untersuchten Lesebuchreihen sind in Anhang 1 dargestellt.

und Textsorten deutlich. Einstiegsgattungen wie Märchen und Sagen verlieren ab der 7. Klasse stark an Bedeutung und werden von komplexeren Formen wie Kurzgeschichten und Romanen abgelöst. In der 10. Klasse verschiebt sich die Zusammensetzung des Textkorpus wiederum, wie die Hauptgattungsanalyse schon andeutete. Neben die komplexen Erzähltexte treten anspruchsvolle Textbeispiele aus Gattungen wie der Parabel und der Satire sowie komplexe Sachtextsorten wie etwa Reden. Konkrete Textbeispiele aus den Lesebüchern sind Brechts Geschichten von Herrn Keuner oder die Bundestagsrede Richard von Weizsäckers anlässlich des 40. Jahrestages des Kriegsendes. Sie erfordern neben interpretatorischen und Gattungs- bzw. Textsortenkompetenzen auch ein breites Wissen über die zugehörigen Begleitumstände, die für Interpretation des jeweiligen Textes von Bedeutung sind.

In Bezug auf die gesamte Textebene ragt noch ein weiteres Ergebnis heraus: Die Wortzahl wird in den untersuchten Lesebüchern von der 5. bis zur 10. Klasse deutlich erhöht. Da der Umfang der Lesebücher aus wirtschaftlichen und ergonomischen⁸⁷ Gründen nur begrenzt gesteigert werden kann, wird – wie die Ergebnisse der Analyse zeigen – die Wortdichte der abgedruckten Texte vergrößert. Dies wird durch ein kompakteres Druckbild in den Lesebüchern für die höheren Klassen erreicht, wie beispielsweise in der Reihe „Seitenwechsel“. Daneben werden weniger Freiräume innerhalb bzw. zwischen den Texten gelassen und es werden längere Textexemplare eingesetzt. Dies ist als eine Anpassung an die steigende Lesekompetenz der Schüler im Verlauf der Sek. I zu deuten.

5.2.4 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Analyse literarischer Lesebücher für die gymnasiale Sek. I noch einmal kurz zusammengefasst dargestellt:

Besonders bedeutsam ist, dass die in den bisher vorliegenden Lesebuchanalysen der Forschung vernachlässigten Addenda in unvermutet großem Umfang eingesetzt werden. Sie machen ein Drittel der gesamten Textmenge der Lesebücher aus und übertreffen somit deutlich die Zahl der Sachtexte im eigentlichen Textkorpus. Da sie allerdings im Durchschnitt kürzer als die im Textkorpus enthaltenen Texte sind, liegt ihr Anteil an der gesamten Wortmenge und der belegten Seitenzahl mit jeweils ca. 15 % erheblich niedriger. Im Verlauf der Sek. I sinkt ihr Anteil an der gesamten Textmenge, die

⁸⁷ Da Schülern nur ein begrenztes Gewicht der täglich in den Unterricht zu bringenden Bücher zugemutet werden kann, muss ein Schulbuch kompakt gehalten sein.

Schüler werden also in den Lesebüchern für die höheren Klassenstufen in geringerem Umfang angeleitet als in den unteren.

Die Analyse der Lesebücher hinsichtlich der drei Textbereiche ergibt, dass bei Berücksichtigung aller Lesebuchbestandteile die Mehrzahl der enthaltenen Texte zu den Sachtexten gehört. Davon sind allerdings zwei Drittel den Addenda zuzurechnen. Die Zahl der Sachtexte im Textkorpus steigt jedoch im Verlauf der Sek. I. Hinzu kommt, dass nicht nur mehr, sondern auch längere Sachtexte eingesetzt werden.

Für die abgedruckten Bildmaterialien in den Lesebüchern ergibt sich eine stärkere Verwendung ab der 8. Klasse. Dies war nicht zu erwarten, da vor der Untersuchung von einem Übergewicht von Bildmaterialien einfachen Charakters in den Büchern für die 5. Klasse auszugehen war. Diese einfachen Bildmaterialien existieren zwar, gehören allerdings häufig zu einem übergeordneten Text und sind daher nicht als eigenständige Lesebuchbestandteile zu werten. Dass die größte Verwendungshäufigkeit in der 8. Klasse vorliegt, lässt sich mit der seitens der Lesebuchherausgeber vorangetriebenen Schulung des kompetenten Umganges mit bzw. der Interpretation von Bildmaterialien erklären. Sie ist nach der 8. Klasse weitgehend abgeschlossen⁸⁸. Daneben könnte es als ein Versuch der zusätzlichen Schülermotivation gedeutet werden. Eventuell wollen die Lesebucherausgeber mit Hilfe von Bildmaterial der mit der Pubertät einhergehenden Demotivation vieler Schüler methodisch entgegenwirken.

Werden bei der Untersuchung der Lesebuchtexte auch die belegte Seitenzahl und die Wortmenge berücksichtigt, so zeigt sich trotz der Vielzahl von Addenda-Texten die dominierende Position der literarischen Texte. Diese wird bei der Konzentration auf das eigentliche Lesebuch-Textkorpus noch deutlicher. Dennoch war der vorliegende große Anteil der Sachtexte im Vorfeld der Untersuchung nicht zu erwarten.

Die Verwendungshäufigkeiten der acht Hauptgattungen in den analysierten Lesebüchern unterscheiden sich deutlich voneinander: Bei Berücksichtigung aller Lesebuchbestandteile werden Erzähltexte, lyrische, informative und appellierende Texte vergleichsweise häufig verwendet. Es folgen mit einer etwas geringeren Zahl die Bildmaterialien, äußerst selten werden dramatische, kontaktive und deklarative Texte eingesetzt. Da jedoch nicht allein die Textanzahl ausschlaggebend ist, gestaltet sich die Hauptgattungsanalyse komplexer: Appellierende und lyrische Texte sind zwar zahlreich, jedoch kurz. Dramatische Texte sind in geringer Zahl vorhanden, allerdings sehr umfangreich. Da Erzähltexte häufig in den Lesebüchern erscheinen und dazu über

⁸⁸ Vgl. dazu die Kommentare in den Lehrerbänden zu den Lesebuchreihen „Seitenwechsel“, „LesArt“ oder „Lesezeichen“.

einen großen Wort- und Seitenumfang verfügen, sind sie die dominierende Gattung in den Lesebüchern. Einige Hauptgattungen wie die dramatischen, deklarativen und kontaktiven Texte treten dagegen erst in den Bänden für die höheren Klassenstufen in Erscheinung. Obligative Texte, eine Hauptgattung von zentraler Bedeutung für das Zusammenleben in der Gesellschaft, werden in den untersuchten Lesebüchern interessanterweise gar nicht verwendet.

Wird nur das eigentliche Textkorpus der Lesebücher berücksichtigt, zeigt sich, dass appellierende Texte darin kaum enthalten sind. Sie stellen große Teile der Addenda, haben im Textkorpus jedoch nur eine randständige Bedeutung. Dieses setzt sich hauptsächlich aus Erzähltexten sowie informativen und lyrischen Texten zusammen. Hinzu kommen die Bildmaterialien und in den Lesebüchern für die 9. und 10. Klasse bei Berücksichtigung der Wortmenge sowie der belegten Seitenzahl die dramatischen Texte.

Die Darstellung von Verwendungshäufigkeiten ausgewählter Gattungen und Textsorten verdeutlicht vor allem den Wandel des Texteingsatzes im Laufe der Sek. I. Entsprechend der Lehrplanvorgaben werden zunächst in einer didaktisch-methodisch progressiven Abfolge einfache Gattungen und Textsorten verwendet, um den Schülern erste Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten bzw. Sachtexten zu ermöglichen. In höheren Klassenstufen werden komplexere Gattungen und Textsorten eingesetzt. Nur selten wird alternativ eine frühe Verwendung einfacher Beispiele für komplexe Gattungen oder Textsorten gewählt. Einzig bei Gedichten wird so vorgegangen und, wie die Analysen zeigen, in geringem Umfang bei den Briefen, Parabeln und Reden. In der Regel wird allerdings der erstgenannte Weg einer zeitlich festgelegten und aufeinander abgestimmten Abfolge von zunehmend komplexer werdenden Gattungen und Textsorten gewählt. Kritik an dieser Vorgehensweise wurde schon von Roeder (1961, S. 196) geübt, der bemängelte, dass dabei auch Gattungen eingesetzt würden, für die, wie im Fall der Märchen, schon seit Jahrzehnten belegt sei, dass sie nicht (mehr) den Schülerinteressen entsprechen.

Ob sich in Bezug auf die oben nachgewiesene Zusammensetzung des Textkorpus Unterschiede im Vergleich mit älteren Lesebüchern erkennen lassen, wird anhand der Gegenüberstellung von aktuellen Lesebüchern und ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren untersucht.

5.3 Vergleich von Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre mit ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren

Neben der Analyse aktueller Lesebücher ist eine Gegenüberstellung dieser Lesewerke mit ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren sehr aufschlussreich. Sie veranschaulicht die Entwicklung, die das Textkorpus literarischer Lesebücher in den letzten dreißig Jahren genommen hat. Erste inhaltliche und konzeptionelle Veränderungen wurden zwar schon seit Mitte der 1960er-Jahre vorgenommen⁸⁹, da jedoch entscheidende didaktische Innovationen in den 1970er-Jahren erfolgten, werden die Lesebücher aus der Zeit von 1972 bis 1979 mit den heutigen verglichen: Im Zuge von Neuerscheinungen und Überarbeitungen älterer Lesebücher wurden nach 1972 die ersten Lesebuchreihen mit Aufgabenstellungen versehen. Die vorherigen Lehrbücher waren reine Textsammlungen und enthielten keine Aufgaben. Erst nach der Veröffentlichung der Reihe „Lesen, Darstellen, Begreifen“ (1972, Schöningh), in der Aufgaben in das Textkorpus integriert wurden, breitete sich die Verwendung von Aufgaben von den Lese- und Arbeitsbüchern auch auf die literarischen Lesebücher aus. Heute beinhaltet annähernd jede Lesebuchreihe Aufgabenstellungen, Arbeitsanleitungen sowie weitere Addenda wie Quellen- und Bildverzeichnisse oder Erläuterungen zu Autoren und Gattungen bzw. Textsorten.

Literarische Lesebuchreihen wie „Aufrisse“ (1977, Schroedel) waren in den 1970er-Jahren wenig verbreitet, daher muss sich dieser Vergleich auf die wenigen vorhandenen Vertreter stützen. Neben der Ausgabe von „Wort und Sinn“ (1977/78, Schöningh) verbleiben nur die Bände von „drucksachen“ (1974, pro-Schule) mit Aufgabenstellungen in der Untersuchung. Einen anderen Weg gingen die Autoren der bereits erwähnten Reihe „Aufrisse“, die zwar keine Aufgabenstellungen in die Lesebücher aufnahmen, dafür jedoch zu jedem Text einen ausführlichen und weiterführenden Hinweistext integrierten. Dieser enthielt Informationen zur Entstehung und zur Interpretation des jeweiligen Haupttextes sowie zur Biografie des Autors. Daraus ließen sich auch mögliche Aufgabenstellungen ableiten. In Anzahl und Umfang gleichen sich die jeweiligen Addenda-Bereiche der drei genannten Lesebuchreihen, daher werden sie für den nachfolgenden diachronen Vergleich herangezogen. Mittels dieser drei Lesebuchreihen erscheint somit eine Aussagekraft der Ergebnisse gewährleistet.

⁸⁹ Vgl. dazu die Erläuterungen zur historischen Entwicklung der Lesebücher unter Abschnitt 4.4

Reduktion der vorzunehmenden Teilanalysen

In der Darstellung der belegten Seitenzahl finden, wie in der vorigen Analyse nach 1995 verbreiteter Lesebücher verdeutlicht werden konnte, sowohl die Textmenge als auch die Wortmenge ihre Berücksichtigung. Daher wird in dieser Teiluntersuchung auf die gesonderte Vorstellung der Wortmengenanalyse verzichtet. Sie würde erstens die Übersichtlichkeit gefährden und zweitens ist die Wortmenge für das Bildmaterial nicht von Relevanz. Auf die Textmenge als charakteristische und häufig abgefragte Größe ist dagegen einzugehen, da sie einen großen Informationsgewinn verspricht. Belegte Seitenzahl und Textmenge sind für das Bildmaterial wie auch literarische Texte und Sachtexte sinnvolle Vergleichsgrößen.

Damit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse für die Lesebücher aus den 1970er- und den 1990er bzw. 2000er-Jahren trotz der unterschiedlich großen Zahl berücksichtigter Reihen gewährleistet bleibt, müssen die jeweiligen Resultate gemittelt werden. Dazu werden die absoluten Zahlen jeweils durch die Anzahl der berücksichtigten Lesebuchreihen geteilt: Die der aktuellen Lesebücher durch sieben, die der Lesebücher aus den 1970er-Jahren durch drei. Die prozentualen Anteile bleiben von dieser Vorgehensweise unberührt, da sie schon Mittelwerte repräsentieren.

5.3.1 Vergleich der Textmenge und der belegten Seitenzahl

Auf dieser Untersuchungsebene werden zunächst alle Texte in den Lesebüchern berücksichtigt. Im weiteren Verlauf werden die Addenda herausgerechnet und nur das eigentliche Textkorpus dargestellt. Im Anschluss daran werden Anzahl und prozentualer Anteil der Addenda am gesamten Textinhalt der 1970er-Jahre-Lesebücher im Vergleich zu den aktuell verbreiteten Lesewerken dargestellt und erläutert.

Die folgende Grafik zeigt deutlich, dass die Lesebücher aus den 1970er-Jahren weniger Texte enthalten als die aktuell verbreiteten. Mit Ausnahme der Bände für die 10. Klasse ist eine deutlich ausgeprägte Differenz festzustellen:

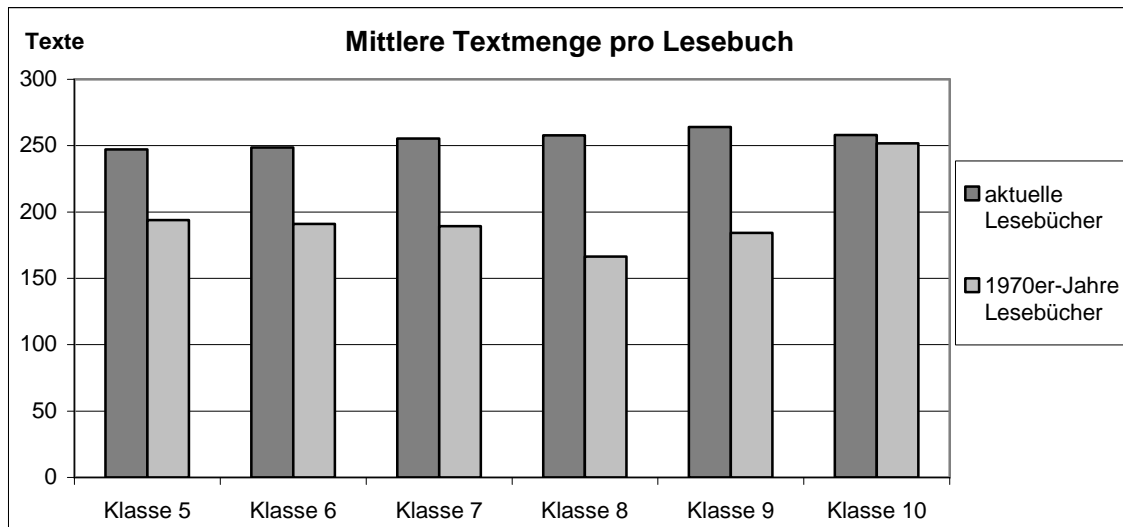


Abb. 62: Mittlere Textmenge in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Der größte Unterschied liegt in der 8. Klasse vor, der geringste ergibt sich für die 10. Klasse. Der Vergleich aktuell verbreiteter Lesebücher und ihrer Vorgänger aus den 1970er-Jahren ergibt, dass in den aktuellen Lesebüchern in jedem der Bände 5 bis 10 mit 247,3 bis 264 Texten eine höhere Anzahl als in denen der 1970er-Jahre vorliegt. Dort sind es 166,3 bis 251,7 Texte. Pro Lesebuch sind heute sechs bis 91 Texte mehr enthalten. Daneben schwankt die Textmenge pro Klassenstufe in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren wesentlich stärker, während sie in den aktuell verbreiteten vergleichsweise konstant bleibt.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch nach der Herausrechnung der Addenda:

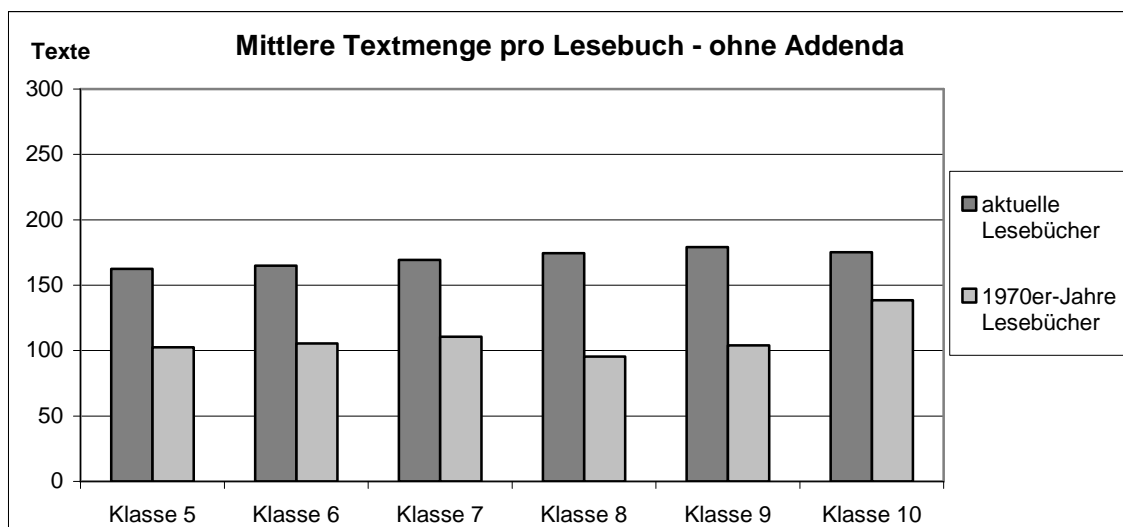


Abb. 63: Mittlere Textmenge in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern – ohne Addenda.

Die Zahl der verwendeten Texte ohne Addenda liegt in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre ebenfalls höher. Der Unterschied beträgt 37 bis 88 Exemplare. Während die Abstände in den übrigen Klassenstufen annähernd den Ergebnissen der Untersuchung einschließlich der Addenda entsprechen, vergrößert sich die Differenz für die Bände der 10. Klasse deutlich von sechs auf 27 Texte. Das eigentliche Textkorpus der aktuell verbreiteten Lesebücher ist somit in allen Klassenstufen im Mittel deutlich umfangreicher als in denen der 1970er-Jahre.

Weniger stark divergierende Ergebnisse als in der Textmengenanalyse zeigen sich bezüglich der belegten Seitenzahl.

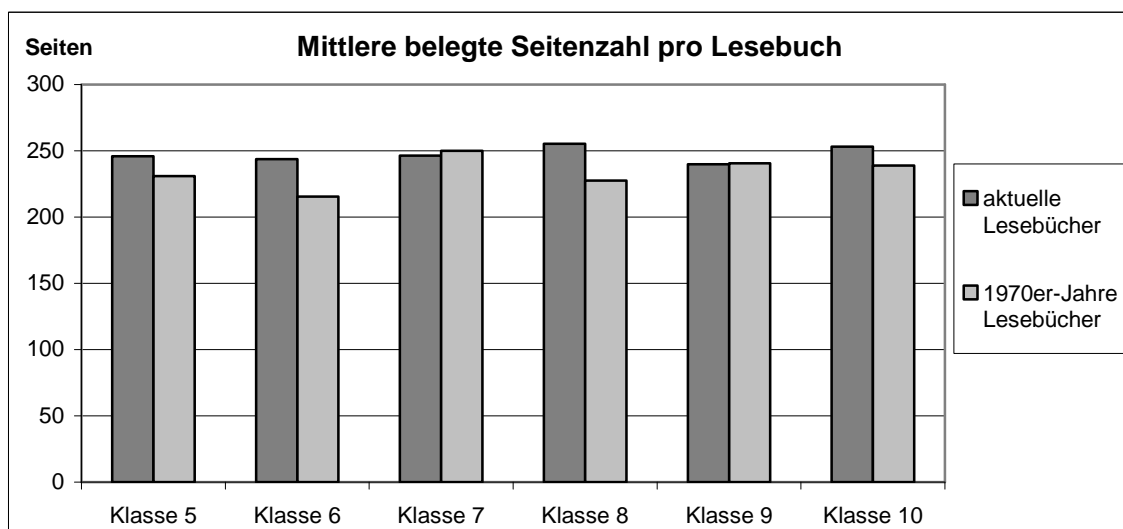


Abb. 64: Mittlere belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Aktuell sind es 239,8 bis 255,4 belegte Seiten pro Einzelband, in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren 215,4 bis 250,1 Seiten. Entgegen der Textmengenuntersuchung ergeben sich für die Seitenzahl in den aktuellen Lesebüchern gegenüber denjenigen aus den 1970er-Jahren für zwei Klassenstufen etwas geringere Seitenzahlen: Die Ergebnisse liegen in den Bänden für die 7. Klasse bei 246,3 gegenüber 250,1 und für die 9. Klasse bei 239,8 gegenüber 240,7 belegten Seiten. Ob sich für diese Unterschiede eine Begründung finden lässt, werden eventuell die folgenden Analysen zeigen, die sich mit der genaueren Zusammensetzung der jeweiligen Textkorpora befassen.

Stärker angenähert erscheinen die Resultate für die Seitenmengenanalyse nach Abzug der Addenda:

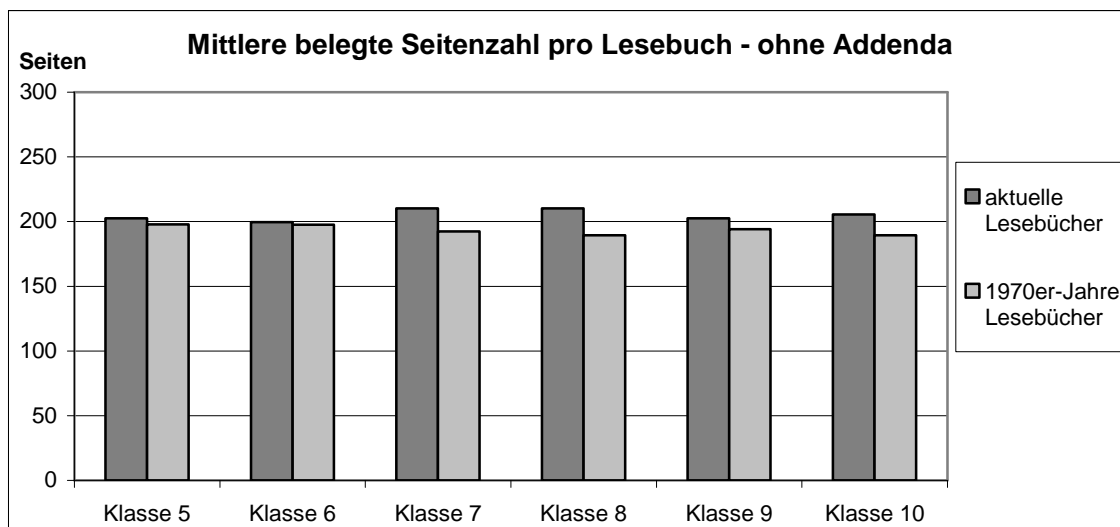


Abb. 65: Mittlere belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern – ohne Addenda.

Nach Herausrechnung der Addenda ergeben sich für alle Klassenstufen höhere Werte in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre. Die größten Abweichungen zeigen sich in den Bänden für die Klassenstufen 7, 8 und 10, die Resultate für die übrigen Klassenstufen liegen dagegen auf annähernd gleicher Höhe. Wird also allein das eigentliche Textkorpus der Lesebücher untersucht, ergeben sich für beide Lesebuchgruppen kaum bzw. vergleichsweise gering ausgeprägte Unterschiede bezüglich der belegten Seitenzahl.

In den aktuellen Lesebüchern liegen bei Berücksichtigung aller Texte durchschnittlich 59,1 Texte und 13,5 beanspruchte Seiten mehr vor. Eine deutlich größere Textzahl beansprucht also einen nur wenig größer ausfallenden Mehrplatz. Es ergibt sich daher eine größere durchschnittliche Länge der verwendeten Texte in den älteren Lesebüchern. Verdeutlichen lässt sich dieses Ergebnis anhand der mittleren pro Text belegten Seitenzahl: Sind es aktuell 0,97 Seiten, liegt der Wert in den Lesebüchern der 1970er-Jahre bei 1,19 Seiten. Die Texte sind dort also um 0,22 Seiten länger. Ob dies durch eine unterschiedliche Gattungs- und Textsortenzusammenstellung, längere Einzeltexte bei gleicher Gattungs- und Textsortenauswahl für das Textkorpus oder ein unterschiedliches Druckbild verursacht wird, müssen die folgenden Untersuchungsschritte zeigen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den aktuellen und den früheren Lehrwerken ist die höhere Zahl von Addenda in den Lesebüchern der 1970er-Jahre, insbesondere in den Bänden für die 10. Klasse.

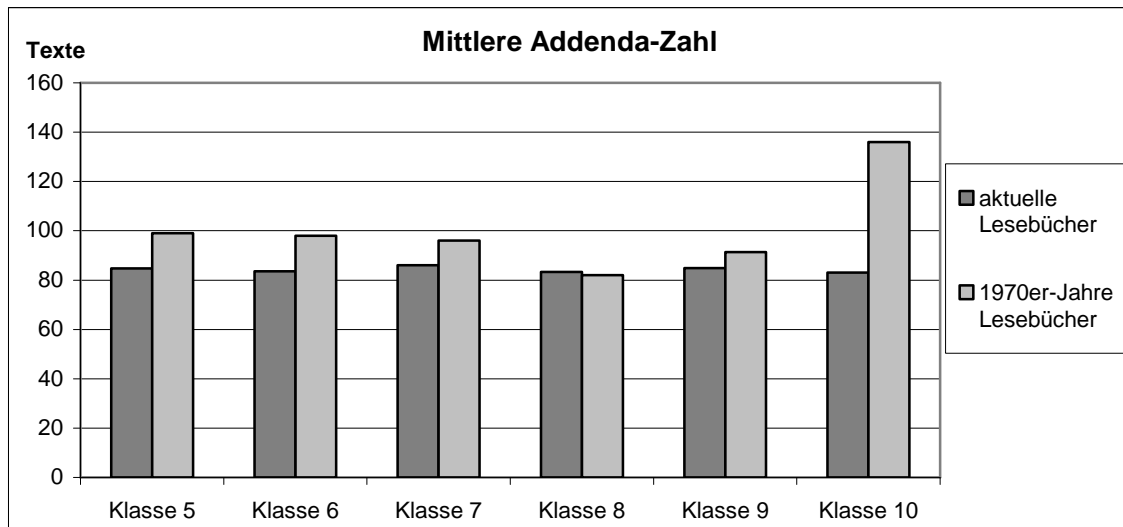


Abb. 66: Mittlere Zahl der Addenda pro Lesebuch

Dies überrascht, da die mittlere Zahl aller Texte in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren, wie oben beschrieben, deutlich unter derjenigen der aktuellen Lesebücher liegt. In den älteren Lesebüchern werden somit häufiger Aufgabenstellungen und Hinweise zu den enthaltenen Texten angeboten. Aufgrund der in dieser Untersuchung vorgenommenen Textsorteneinteilung wurden diese Zusatztexte für „Wort und Sinn“ in Informations- und Aufgabentexte aufgeteilt, in „drucksachen“ liegen hauptsächlich Aufgaben und nur wenige Hinweise vor, in „Aufrisse“ werden dagegen vorwiegend Informationstexte als Addenda eingesetzt. In den aktuellen Lesebüchern sind im Mittel zwischen 83 und 86 Addenda enthalten, ihre Vorgänger aus den 1970er-Jahren beinhalten 82 bis 136 Texte dieser Art. Während ihre Zahl in den aktuell verbreiteten Lesebüchern konstant erscheint, zeigt sich für die älteren Lesebücher eine unterschiedliche Entwicklung: Von der 5. bis zur 8. Klasse sinkt ihre Zahl kontinuierlich, danach steigt sie wieder an und erreicht in den Bänden für die 10. Klasse mit durchschnittlich 136 Addenda pro Lesebuch mit deutlichem Abstand ihren Höchstwert.

Dementsprechend fallen auch die prozentualen Anteile der Addenda an der gesamten Textzahl aus:

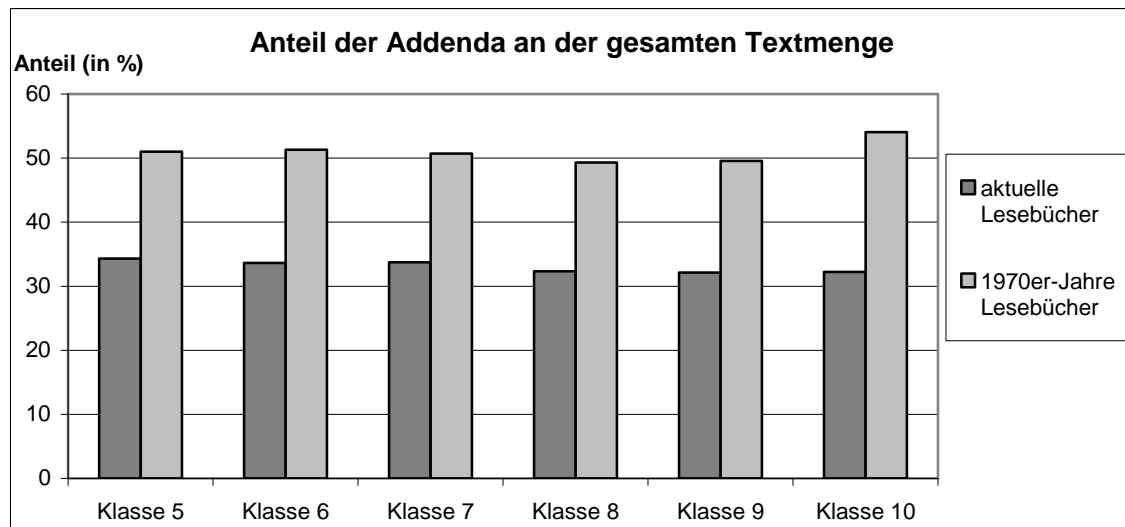


Abb. 67: Prozentualer Anteil der Addenda an der gesamten Textanzahl.

Während die prozentualen Anteile der Addenda an der Gesamttextzahl in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren bei ca. 50 % liegen, bleiben sie in der aktuellen mit jeweils rund 33 % deutlich darunter. Diese Verteilung könnte damit zusammenhängen, dass in den 1970er-Jahren didaktische und methodische Erfahrungen bezüglich des Einsatzes von Addenda seitens der Lesebuchherausgeber noch kaum vorlagen. Ihre Integration in die Lesebücher hatte, wie zu Beginn dieses Kapitels erläutert, gerade erst begonnen. In Verbindung mit der Tatsache, dass die mittlere Textlänge sogar unter Einbeziehung der Addenda in den älteren Lesebüchern um 20 % höher lag, zeigt dieses Resultat, dass die dortigen Texte aus dem eigentlichen Textkorpus nochmals um einiges umfangreicher als in den aktuellen Lesewerken sein müssen, da die Länge der einzelnen Addenda-Texte ähnlich ausfällt.

Für die von Addenda belegte Seitenmenge zeigen sich ähnliche Ergebnisse. In den älteren Vergleichsreihen fallen die Resultate zum Teil wesentlich höher aus:

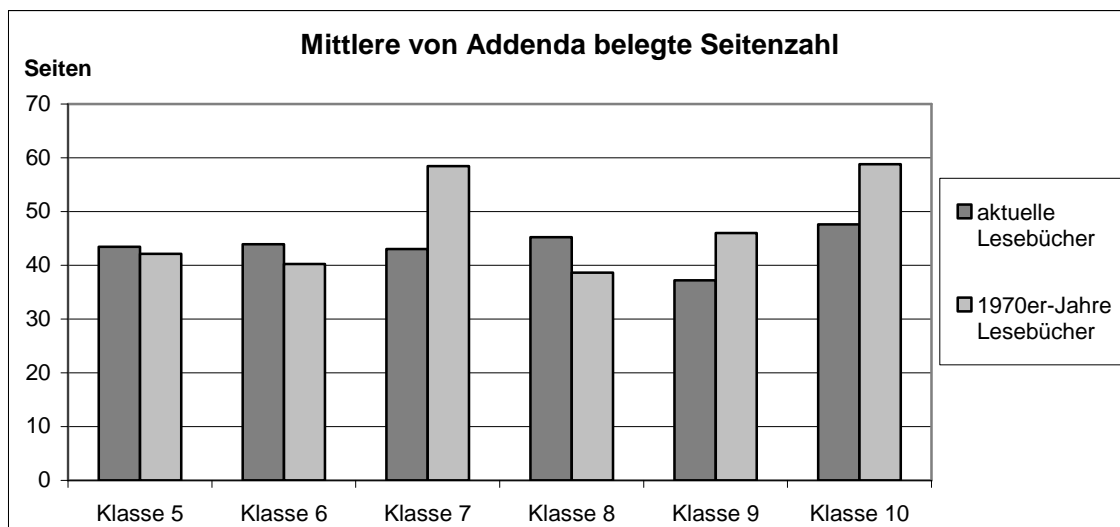


Abb. 68: Mittlere von Addenda belegte Seitenanzahl.

Aktuell sind es 37,2 bis 47,6 Seiten, in der älteren Version sind es 38,6 bis 58,8 Seiten. In den Bänden für die Klassen 5, 6 und 8 liegt die von Addenda durchschnittlich belegte Seitenzahl in den aktuellen Lesebüchern leicht über der in denen aus den 1970er-Jahren, in den Klassen 7, 9 und 10 ist die von ihnen belegte Seitenzahl in den älteren Lesebüchern höher. Dieses divergente Bild wird durch eine stark schwankende Zahl von Seiten ausgelöst, die in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren von Addenda-Texten belegt sind. Das gilt insbesondere für die Bände der 7. und 10. Klasse. Während die Zahl der Addenda in den übrigen Jahrgangsstufen konstant bei ca. 40 Exemplaren liegt, steigt sie in den Bänden für die 7. und 10. Klasse um 50 % auf 60 Texte dieser Art.

Daraus ergeben sich die in der folgenden Abbildung dargestellten prozentualen Anteile an der gesamten Seitenzahl in den Lesebüchern:

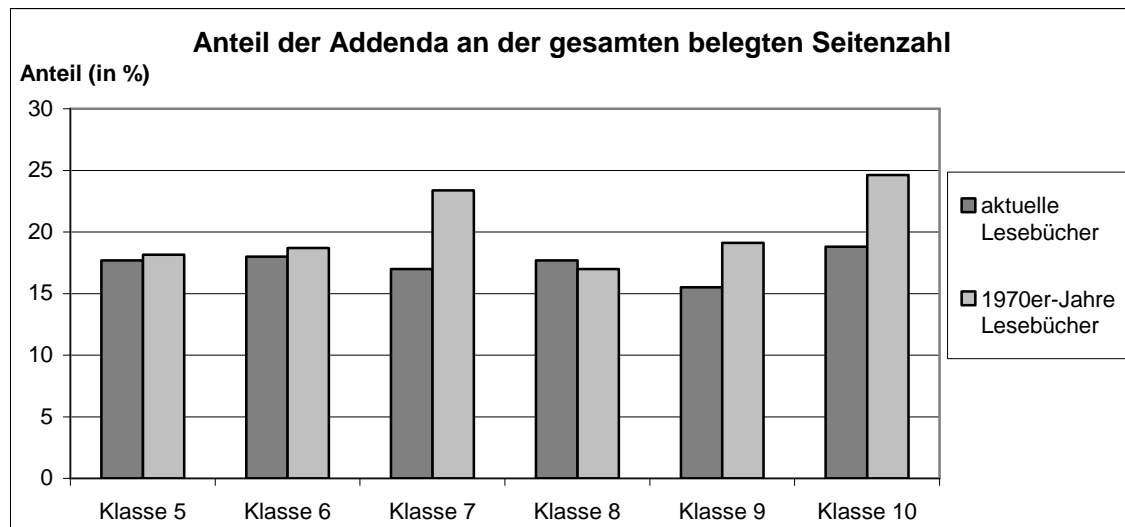


Abb. 69: Prozentualer Anteil der Addenda an der gesamten belegten Seitenzahl.

In den Lesebüchern aus den 1990er- und 2000er-Jahren sind zwischen 15,5 und 18,8 % der gesamten Seitenzahl von Addenda belegt, in denen aus den 1970er-Jahren liegt der Anteil zwischen 17 und 24,6 %. Ähnlich der Textmenge fallen die prozentualen Anteile der Addenda an der belegten Seitenzahl in den älteren Lesebüchern im Mittel höher als in den heutigen aus. Einzig in den Bänden für Klasse 8 liegt der Anteil aktuell höher als in den 1970er-Jahren. Anzumerken ist allerdings, dass ihr Anteil an der gesamten Seitenzahl geringer ausfällt als in der Teilanalyse zu den Anteilen an der Textmenge. Gleiches gilt für die Anteilsunterschiede. Dieses Ergebnis deutet neben der schon in der Hauptanalyse festgestellten Kürze von Addenda-Texten darauf hin, dass die in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahren verwendeten Addenda im Durchschnitt zwar im Mittel in geringerer Zahl als in denen aus den 1970er-Jahren, dafür allerdings mehr Raum beanspruchen.

Der große Anteil der Addenda-Texte in den älteren Lesebüchern lässt vermuten, dass die zahlreicher vorhandenen Informationen und Aufgabenstellungen die Schüler bei der Textbearbeitung stärker anleiteten, als dies heute der Fall ist. Aufgabenstellungen in Lesebüchern waren damals didaktisches Neuland. Daher können die heutigen Zahlen für die Addenda als das Resultat eines Entwicklungsprozesses angesehen werden. Eventuell haben die damals gehäuft eingesetzten Hinweise und Aufgabenstellungen die Lehrkräfte und Schüler in ihrer eigenen Interpretationsarbeit zu sehr gelenkt bzw. eingeschränkt und wurden deswegen reduziert. Die Ergebnisse für die aktuellen Lesebücher deuten damit übereinstimmend an, dass komplexere und umfassendere

Hilfstexte verwendet werden. Ein möglicher Grund hierfür wäre die Weiterentwicklung der Methodik in Bezug auf den Einsatz von Addenda, insbesondere von Aufgaben nach den 1970er-Jahren.

5.3.2 Vergleich der Textzugehörigkeit zu den drei Bereichen literarische Texte, Sachtexte und Bildmaterial

Im zweiten Analyseschritt wird der Vergleich der Lesebücher aus den 1970er- und 1990er- / 2000er-Jahren auf der Ebene der drei Bereiche literarische Texte, Sachtexte und Bildmaterial fortgeführt. Zunächst wird die mittlere Textmenge und im Anschluss die mittlere belegte Seitenzahl der Lesebücher beider Vergleichszeiträume gegenüber gestellt. Daran schließt sich die Ergebnisauswertung an.

Vergleich der Textmenge

Literarische Texte

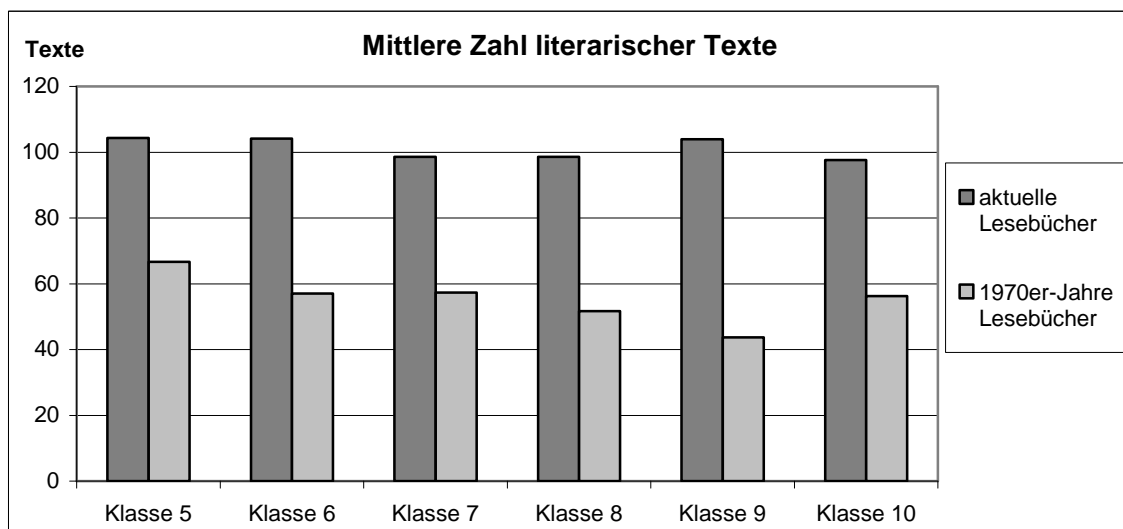


Abb. 70: Mittlere Zahl literarischer Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

In den aktuellen Lesebüchern werden deutlich mehr literarische Texte verwendet als in denen aus den 1970er-Jahren. Für die einzelnen Klassenstufen sind in den heutigen Lesebüchern im Mittel zwischen 97,6 und 104,3 sowie im Durchschnitt aller Klassenstufen 101,2 literarische Texte nachzuweisen. Für die Lesebücher aus den 1970er-Jahren liegen die Resultate zwischen 47,3 und 66,7 sowie im Durchschnitt aller Klassenstufen 55,5 literarischen Texten. Die aktuellen Lehrwerke enthalten also annähernd doppelt so viele literarische Texte. Auch wenn in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume Schwankungen vorliegen, bleiben die Werte insgesamt auf einem

konstanten Niveau. In den heute vorliegenden Lesebüchern liegt ihr Anteil bei durchschnittlich 39,7 %, wie Abbildung 71 verdeutlicht:

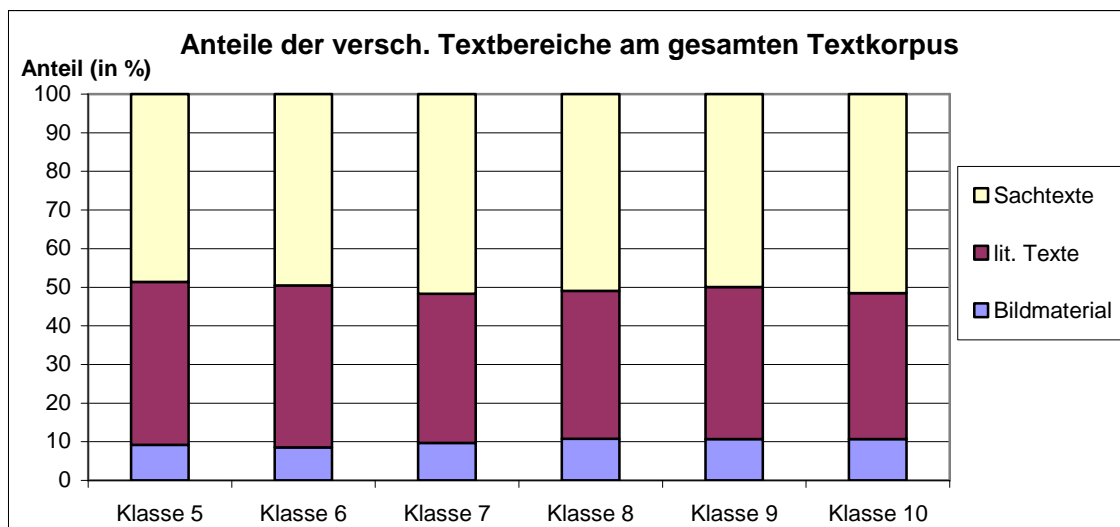


Abb. 71: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textzahl in den aktuellen Lesebüchern.

In den Reihen aus den 1970er-Jahren sind es im Mittel 28,6 %, also 10,1 % weniger, wie die folgende Abbildung zeigt:

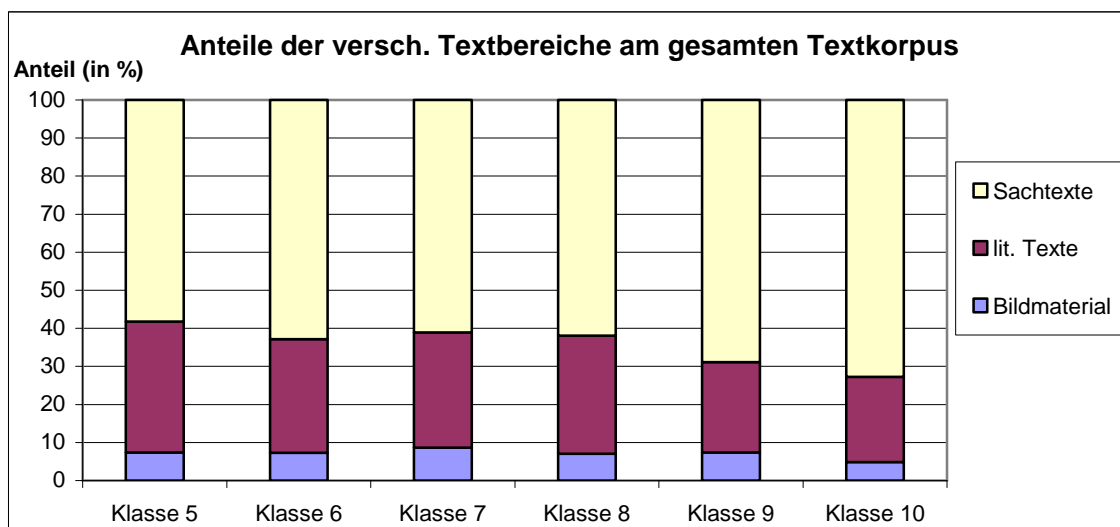


Abb. 72: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textzahl in den Lesebüchern der 1970er-Jahre.

Es stammt dort also weniger als jeder dritte Text aus dem Bereich der Literatur. Noch ausgeprägter zeigt sich dieser Unterschied in den Bänden für die Klassenstufen 9 und 10. Dort liegt der Anteil literarischer Texte aktuell bei knapp unter 40 %, in den älteren Lesebüchern bei etwas über 20 %. Dieser Unterschied beruht vor allem auf der großen Menge von Hinweis- und Aufgabentexten in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren. Interessant dürfte hier die Anteilsverteilung nach der Herausrechnung der Addenda ausfallen, die im Anschluss an den Vergleich der Anteile des Bildmaterials auf S. 254 dargestellt wird.

Sachtexte

Für die Sachtexte ergeben sich in Bezug auf die Textmenge geringere Unterschiede, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht:

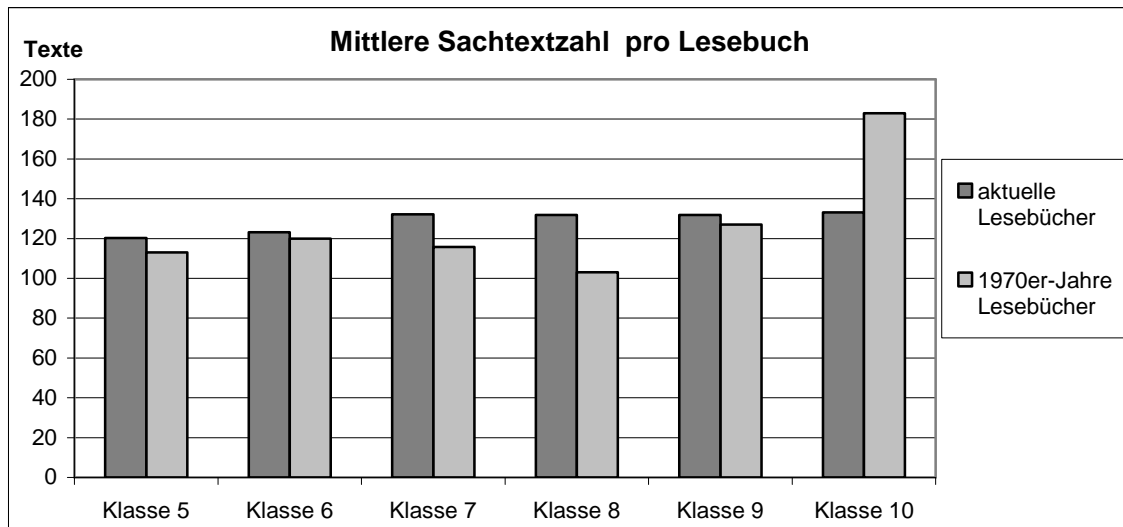


Abb. 73: Mittlere Sachtextzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Die Werte liegen in den heutigen Lesebüchern im Mittel zwischen 120,3 und 133,1 sowie im Durchschnitt aller Klassenstufen bei 128,7 Sachtexten pro Lesebuch. In denen aus den 1970er-Jahren sind es zwischen 103 und 183 sowie durchschnittlich 127 Sachtexte. In den Bänden für die 10. Klasse der 1970er-Lesebücher sind viele Sachtexte zu finden, insbesondere zu den Addenda gehörende. Daher ändert sich das Verhältnis der sonst häufiger in den aktuellen Lesebüchern vorkommenden Sachtextmenge hin zu einer klar größeren in den älteren. In den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre nehmen die Sachtexte bei Berücksichtigung aller Texte den mit Abstand größten Anteil ein. Im Mittel sind es 50,4 %, also etwas mehr als die Hälfte aller Texte. In denen aus den 1970er-Jahren liegt ihr Anteil mit 64,3 % sogar noch höher. Dort sind annähernd zwei von drei Texten Sachtexte.

Bildmaterial

Für das Bildmaterial ergibt sich in den beiden Untersuchungszeiträumen eine unterschiedliche Entwicklung:

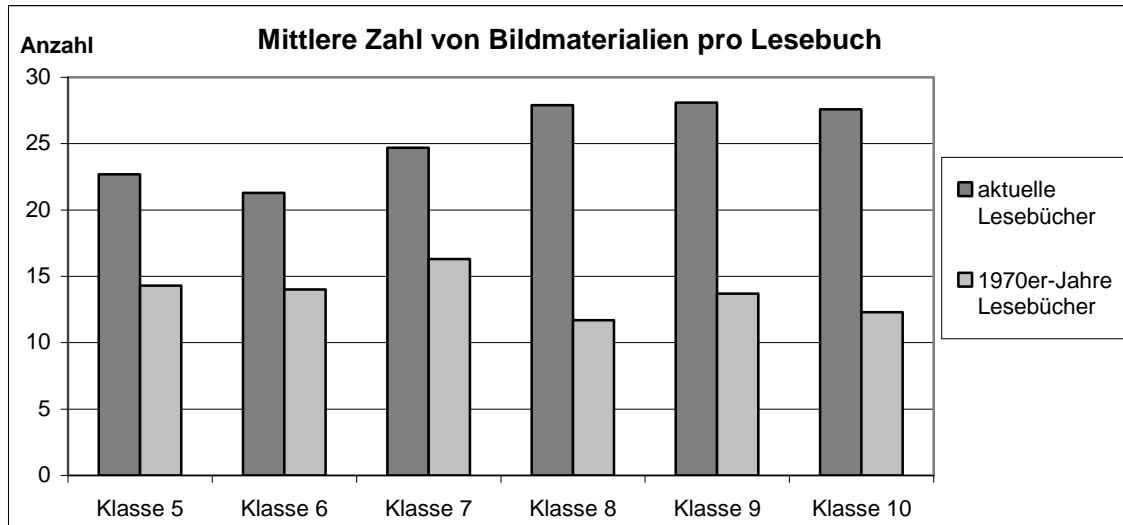


Abb. 74: Mittlere Zahl von Bildmaterialien in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Ihre Verwendungshäufigkeit liegt in den heutigen Lesebüchern deutlich über derjenigen in den Lehrwerken aus den 1970er-Jahren. Dort erfolgt auch keine Steigerung der Zahl eingesetzter Bildmaterialien von den unteren hin zu den höheren Klassenstufen 8 bis 10, sondern vielmehr eine geringer werdende Nutzung von Bildmaterial. Die aktuellen Lesebücher enthalten 21,3 bis 28,1 Bildmaterialien, in den älteren Lesebüchern sind es im Mittel 11,7 bis 16,3. Entsprechend der höheren absoluten Zahlen fallen auch die prozentualen Anteile in den aktuellen Lesebüchern höher aus. In den aktuellen Lesebüchern liegen die Anteile im Durchschnitt über alle Klassenstufen bei 10 %, in den älteren bei 7,1 %. Der Grund für die im Vergleich geringer ausfallenden Unterschiede zwischen den prozentualen Resultaten (vgl. Abb. 71 und 72) ist die insgesamt kleinere Textmenge in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren.

Textmenge ohne Addenda

Nach der Herausrechnung der Addenda verändern sich die Ergebnisse für den Bereich der Sachtexte insbesondere in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren.

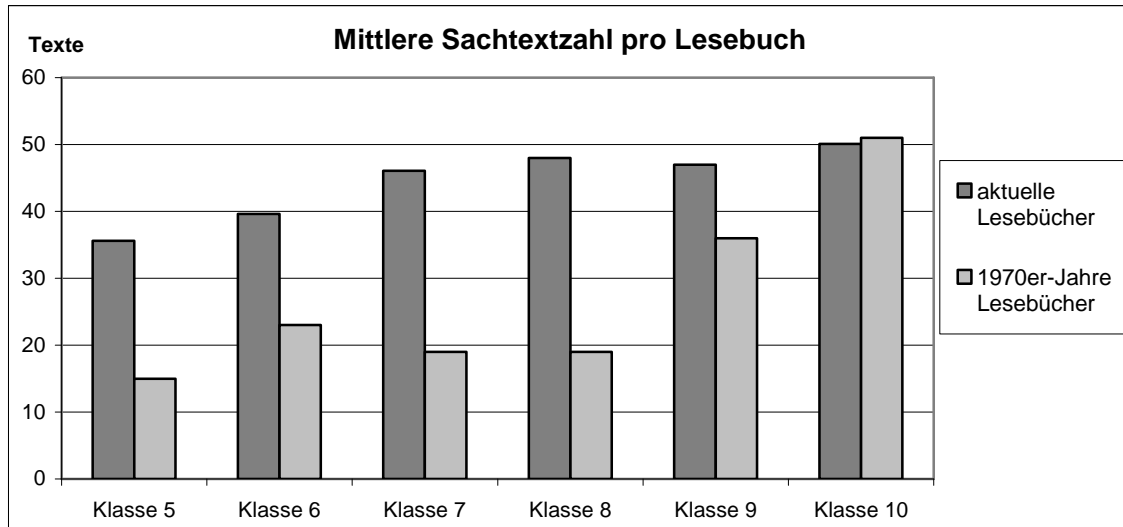


Abb. 75: Mittlere Sachtextzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern – ohne Addenda.

So verbleiben in den Bänden 5 bis 8 nur 15 bis 23 Sachtexte. In den Bänden 9 und 10 steigt deren Zahl zwar auf 36 und 51 Texte, sie liegt allerdings immer noch weit unter den Ergebnissen bei Berücksichtigung aller Sachtexte. Nicht so extrem fallen die Verringerungen in der aktuellen Ausgabe aus. Dort liegen die Ergebnisse nun zwischen 35,6 und 50,1 verbleibenden Sachtexten. Es sind dabei in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume mit höherer Klassenstufe steigende Verwendungszahlen zu beobachten. Die Zahl eingesetzter Sachtexte im eigentlichen Textkorpus liegt in den aktuell verbreiteten Lesebüchern allerdings mit Ausnahme der Bände für die 10. Klasse wesentlich höher als in den älteren, wie Abbildung 75 verdeutlicht.

Damit ergibt sich für beide Vergleichszeiträume ein völlig verändertes Anteilsgefüge. Wie erwartet verringert sich der Anteil der Sachtexte deutlich, besonders in den Lesebüchern der 1970er-Jahre:

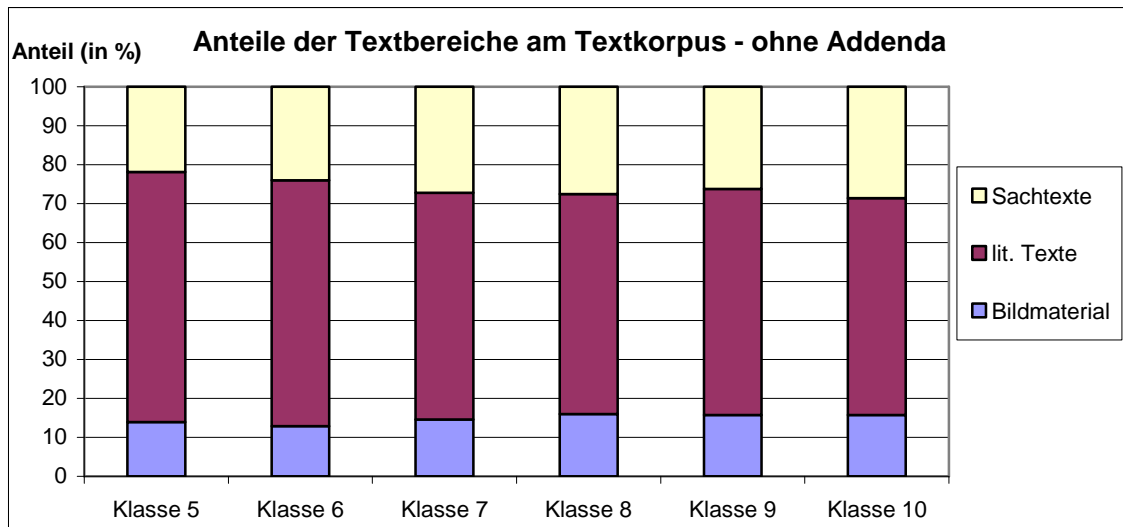


Abb. 76: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textzahl in den aktuellen Lesebüchern – ohne Addenda.

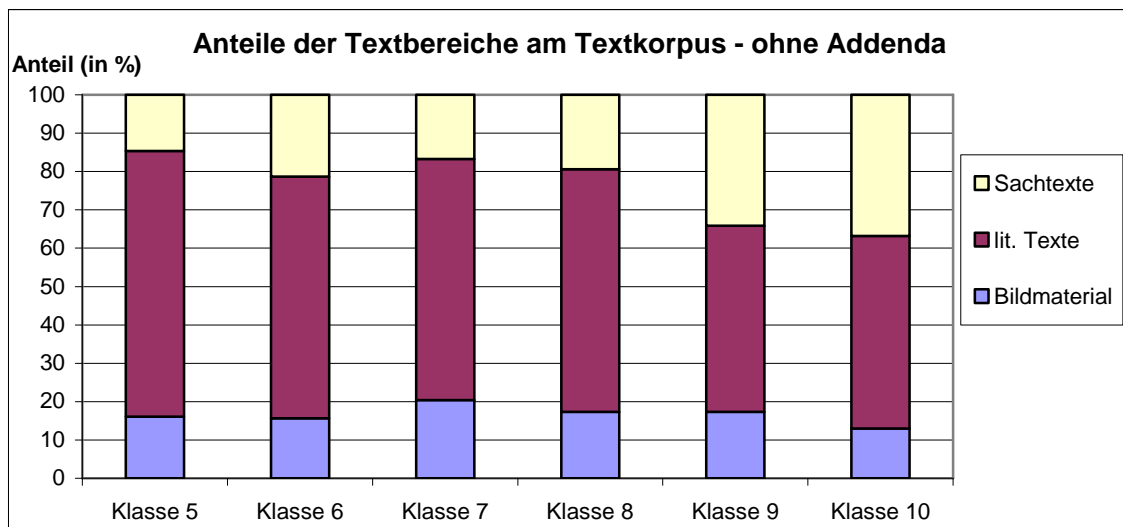


Abb. 77: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textzahl in den Lesebüchern der 1970er-Jahre – ohne Addenda.

In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren werden nur in den Bänden für die höheren Klassenstufen 9 und 10 Anteilswerte von über 30 % erreicht. Im Durchschnitt liegen die Resultate bei 23,8 % und damit um 40,5 Prozentpunkte unter denen bei Berücksichtigung aller Texte. Eine ähnliche, jedoch weniger stark ausgeprägte Tendenz zeigt sich auch in den aktuell vorliegenden Lesebüchern. Der Anteil der Sachtexte liegt dort im Mittel bei 25,9 %, was einer Verringerung um gut 25 Prozentpunkte gegenüber der Analyse unter Berücksichtigung der Addenda entspricht. Sachtexte sind also im

Textkorpus aktueller Lesebücher im Mittel ähnlich häufig verbreitet wie in den 1970er-Jahren. In den früheren Lesebüchern kommt es allerdings im Verlauf der Sek. I zu einem sehr viel deutlicher ausgeprägten Anteilsanstieg als in den aktuell verbreiteten. Für beide Analysezeiträume gilt jedoch, dass die höchsten in den jeweiligen Lesebuchreihen erreichten Anteilswerte in Band 10 nachzuweisen sind. Der Trend zu einem mit höherer Klassenstufe größer werdenden Sachtextanteil bestand also schon vor 35 Jahren.

Entsprechend der Anteilsverringerung der Sachtexte steigen die Ergebnisse für literarische Texte an. In der aktuellen Version erhöht sich ihr mittlerer Anteil am Textkorpus von vorher 39,7 % auf 59,3 %. In den Bänden für die Klassen 5 und 6 sind sogar annähernd zwei Drittel aller berücksichtigten Texte diesem Bereich zuzuordnen. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren steigt der durchschnittliche Anteil literarischer Texte sogar noch kräftiger von 28,6 % auf 59,6 %. Es sind dort in den Bänden für die Klassen 5 bis 8 jeweils rund zwei Drittel der Texte im eigentlichen Textkorpus dem literarischen Bereich zuzuordnen. Für die Klassen 9 und 10 der Sekundarstufe I zeigt sich allerdings eine Verringerung der Differenz zwischen den Anteilen der literarischen und der Sachtexte. Während dort die höchsten Ergebnisse in Bezug auf die Sachtextanteile festzustellen sind, fallen die Resultate für die literarischen Texte im Vergleich zu den vorigen Klassenstufen zum Teil erheblich geringer aus. Dennoch überwiegen die literarischen Texte in beiden Ausgaben deutlich. Während die Differenz in den aktuellen Lesebüchern noch moderat ausfällt, ist sie in denen aus den 1970er-Jahren vor allem in den Klassen 5 bis 8 stark ausgeprägt. Es wurden vor 35 Jahren im eigentlichen Textkorpus also wesentlich weniger Sachtexte eingesetzt als heute. Durch den Wegfall vieler Sachtexte steigt auch der Anteil des Bildmaterials am Kern-Textkorpus in den älteren Reihen auf 16,6 %. Wie im Vorfeld erläutert, ergibt sich dieser hohe Wert aufgrund der damals geringeren Gesamttextzahl. In den heutigen Lesewerken liegt ihr Anteil im Mittel bei 14,8 %.

Vergleich der belegten Seitenanzahl

Im Vergleich liegt die von literarischen Texten belegte Seitenmenge in den aktuell verbreiteten Lesebüchern konstant höher.

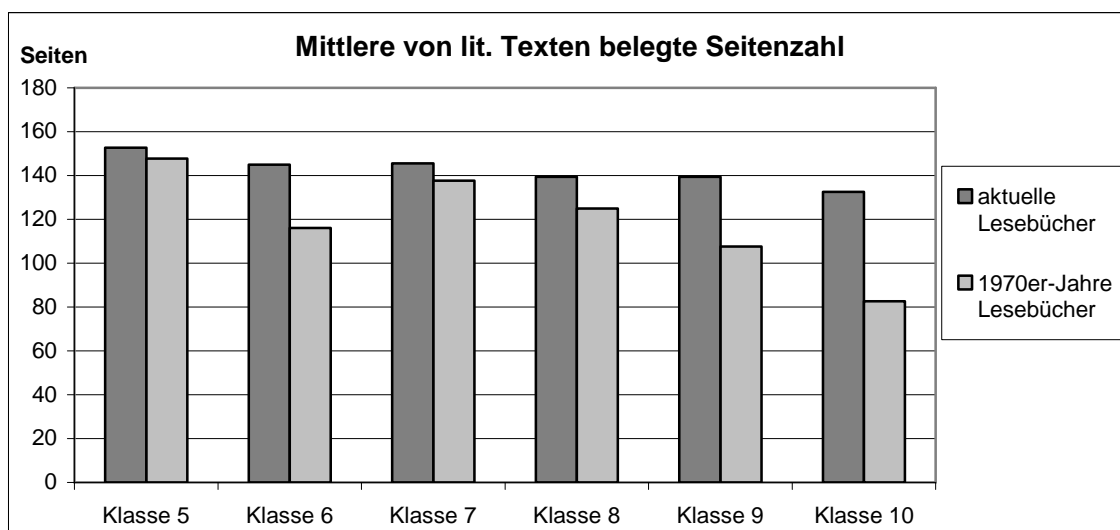


Abb. 78: Mittlere von literarischen Texten in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern belegte Seitenzahl.

Mit 132,6 bis 152,7 sowie im Mittel 142,5 Seiten übertrifft sie die 82,7 bis 147,8 und im Mittel 119,5 belegten Seiten in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren. Neben den höheren Werten in den heutigen Lesebüchern fällt eine geringere Schwankungsbreite der von literarischen Texten belegten Seitenzahl auf: In den aktuellen Reihen sind es 20,1 Seiten, in den älteren liegt die maximale Differenz bei 65,1 Seiten.

Der Vergleich zwischen aktuellen und früheren Lesebüchern zeigt, dass der von Sachtexten beanspruchte Raum in den 1970er-Jahren sehr viel stärker variiert als heute.

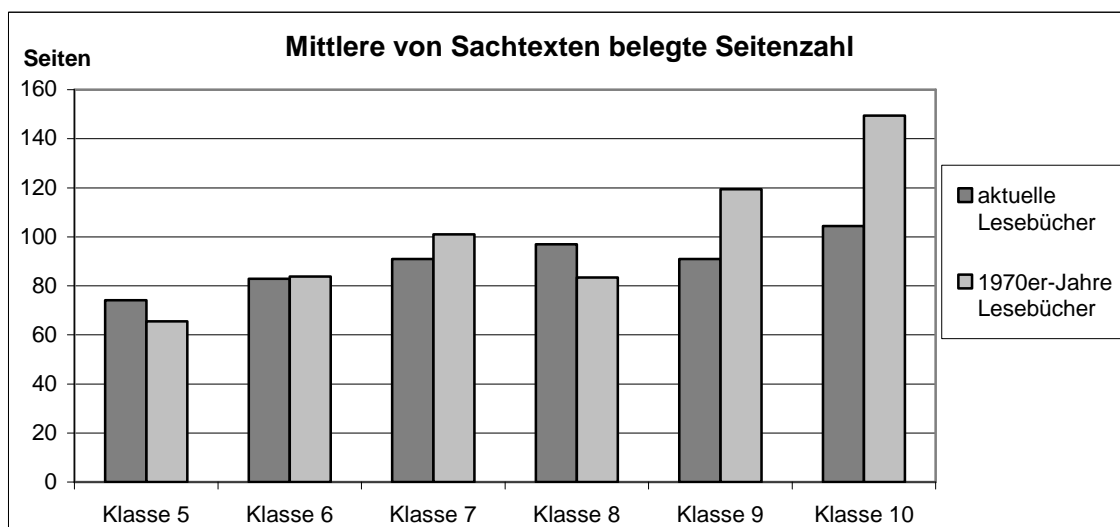


Abb. 79: Mittlere von Sachtexten in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern belegte Seitenzahl.

Die von Sachtexten belegten Seitenzahlen liegen in den damaligen Bänden für die 10. Klasse doppelt so hoch wie die in denen für die 5. Klasse. Dazu liegt die von Sachtexten in den Klassenstufen 6, 7, 9 und 10 belegte Seitenzahl über der in den aktuellen Lesebüchern, in den Klassenstufen 5 und 8 darunter.

Wie bei den literarischen Texten liegen in den älteren Lesebüchern auch größere Schwankungsbreiten zwischen der maximalen und der minimalen von Sachtexten belegten Seitenzahl vor. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren sind es 65,5 bis 149,4 im Mittel 100,4 Seiten. Für die aktuellen ergeben sich Werte von 74,1 bis 104,4 und im Mittel 90,1 Seiten. Wie schon in der Textmengenanalyse zeigen sich in den oberen Klassenstufen 9 und 10 sehr hohe Resultate für Sachtexte in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren. In den aktuellen Lesebüchern liegt die von Sachtexten belegte Seitenzahl jeweils deutlich unter den Ergebnissen für die 1970er-Jahre. Für beide Vergleichszeiträume gilt, dass eine Tendenz hin zu einer größeren von Sachtexten beanspruchten Seitenmenge festzustellen ist. Ob sich die Erklärungen für die Ergebnisse der 1990er- und 2000er-Jahre auch auf die Resultate für die Lesebücher der 1970er-Jahre übertragen lassen, wird die später folgende Hauptgattungsanalyse zeigen.

Die von Bildmaterial belegte Seitenmenge weicht deutlich von der Textmenge ab. Die Resultate erscheinen in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume mit Ausnahme der 10. Klasse viel stärker angenähert. In aktuellen Lesebüchern werden also mehr Bildmaterialien verwendet, sie beanspruchen allerdings weniger Platz als vor 35 Jahren.

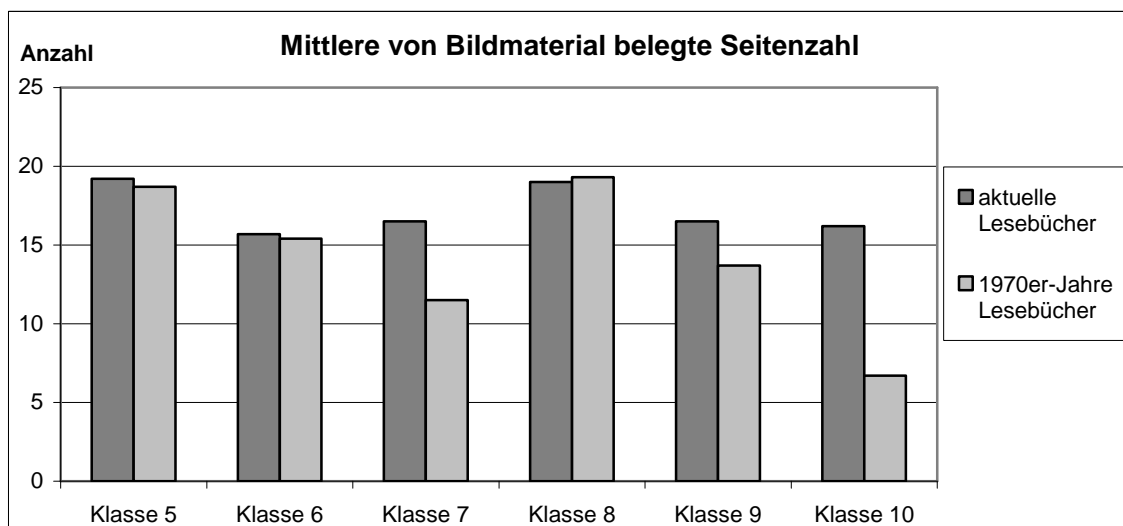


Abb. 80: Mittlere von Bildmaterial in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern belegte Seitenzahl.

Daher liegt zwar die Zahl der Bildmaterialien in den Lesebüchern der 1970er-Jahre unter der von heute, die von ihnen beanspruchte Seitenzahl ist jedoch in den meisten Klassenstufen annähernd gleich groß. Die Werte liegen heute im Mittel bei 17,2 Seiten,

in den 1970er-Jahren sind es im Durchschnitt 14,2 Seiten. In den Bänden für die 10. Klasse bleiben allerdings deutliche Unterschiede bestehen. In den heute verbreiteten Lesebüchern sind es 16,2 mit Bildmaterial gefüllte Seiten, in den älteren 6,7.

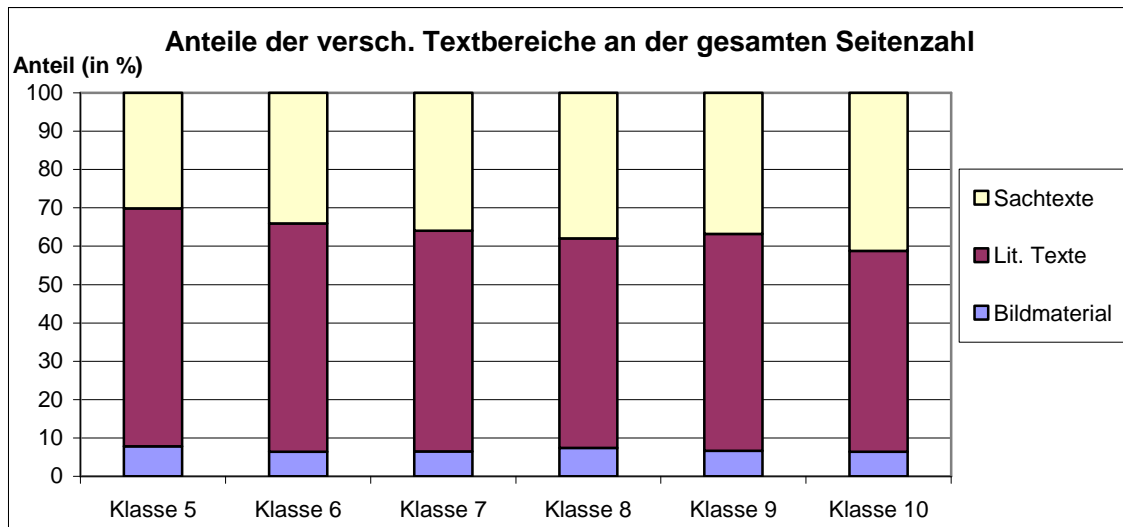


Abb. 81: Übersicht über die Anteile an der gesamten Seitenzahl in den aktuellen Lesebüchern.

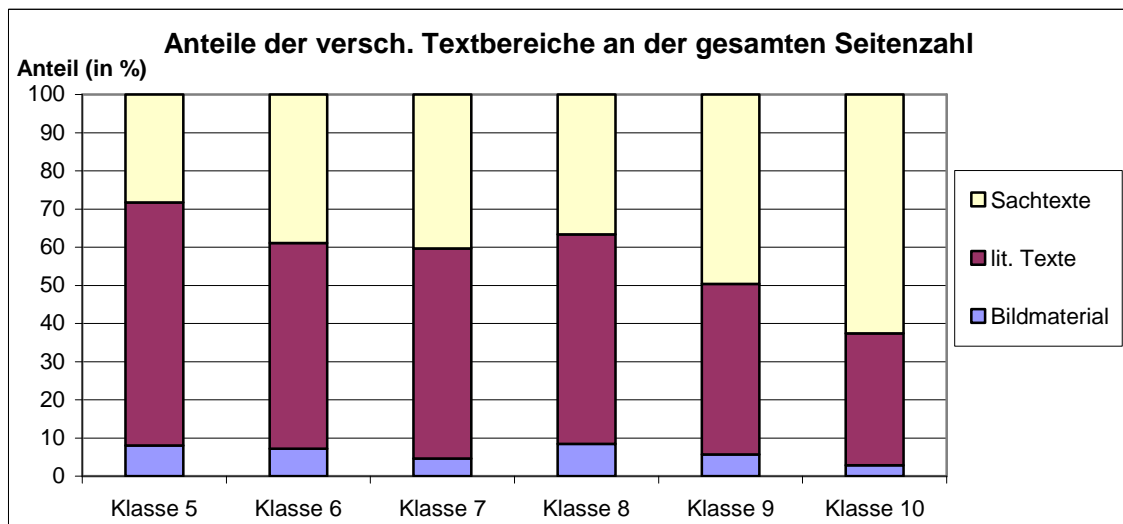


Abb. 82: Übersicht über die Anteile an der gesamten Seitenzahl in den Lesebüchern der 1970er-Jahre.

Bei Berücksichtigung aller Texte liegen in den aktuellen Lesebüchern und denen aus den 1970er-Jahren die Anteile literarischer Texte an der belegten Seitenzahl wesentlich höher als die Anteile an der Textmenge. Im Mittel sind es in den heutigen Lesebüchern 57,1 %, in den früheren liegt der Durchschnittswert bei 51,1 %. Dementsprechend sinken die Resultate für die Sachtexte. Sie liegen aktuell bei durchschnittlich 36,1 %, in den älteren Lesebüchern sind es 42,7 %. Auch für das Bildmaterial ergeben sich im Vergleich zur Textmengenuntersuchung jeweils sinkende Anteile an der belegten Seitenzahl. In den heute genutzten Lesebüchern schrumpfen sie auf 6,9 %, in denen aus den 1970er-Jahren auf 6,1%.

In den aktuellen Lesebüchern entwickeln sich die Resultate für die prozentualen Anteile der drei Textbereiche an der belegten Seitenzahl zwar auf einem veränderten Niveau, sonst ähneln sie jedoch den Anteilen an der Textmenge. Steigt oder sinkt der prozentuale Anteil an der Textmenge, so verändern sich auch die Anteile an der belegten Seitenmenge in die gleiche Richtung. Gleiches gilt für die Lesebücher aus den 1970er-Jahren.

Insgesamt zeigt sich wie schon bei der Analyse der Textmengenanteile, dass die Anteile der literarischen Texte und des Bildmaterials in den aktuellen Lesebüchern höher liegen als in den älteren. Dementsprechend fallen die der Sachtexte geringer aus. Gleich ist für beide Lesebuchgenerationen, dass im Gegensatz zur Textmenge die literarischen Texte den größten Anteil an der belegten Seitenzahl einnehmen. Einzig in den Bänden für die 9. und 10. Klasse der früheren Lesebücher ist der Anteil der von Sachtexten beanspruchten Seitenzahl an der Gesamtmenge größer.

Belegte Seitenzahl – ohne Addenda

Der Vergleich der von Sachtexten belegten Seitenzahl ohne Berücksichtigung der Addenda ergibt sowohl für die älteren als auch für die aktuell verbreiteten Lesebücher eine erhebliche Umfangsverringering:

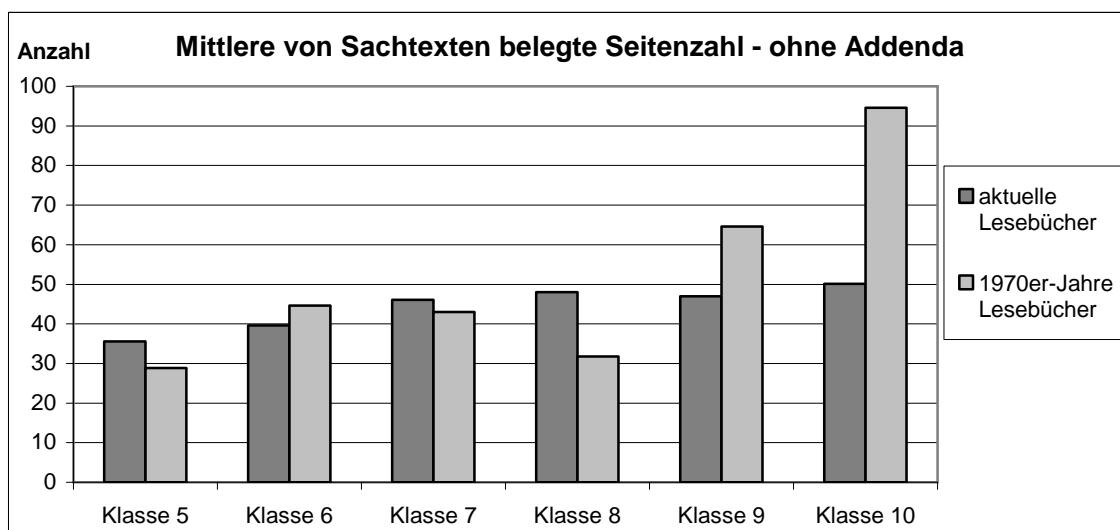


Abb. 83: Mittlere von Sachtexten in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern belegte Seitenzahl – ohne Addenda.

Sie fällt jedoch nicht so extrem wie in der Teilanalyse für die Textmenge aus. Trotzdem wird die belegte Seitenzahl mehr als halbiert, wenn nur Sachtexte aus dem eigentlichen Textkorpus berücksichtigt werden. In den Klassenstufen 5 bis 8 erreicht dieser Textbereich einen mittleren Umfang von nur noch 37,1 Seiten. Das sind 46,2 Seiten weniger als bei Berücksichtigung aller Sachtexte. Erst in der 9. und 10. Klasse steigt die

von ihnen belegte Seitenzahl deutlich an. Dort werden jedoch mit 64,6 und 94,6 Seiten gegenüber 119,4 und 149,4 Seiten ebenfalls deutlich geringere Umfänge als vor der Herausrechnung der Addenda erreicht. Ähnliches gilt für die Lesebücher der 1990er- und 2000er-Jahre: Dort sinkt die von Sachtexten belegte Seitenzahl im Vergleich zu der alle Texte berücksichtigenden Analyse im Gesamtmittel der Sek. I von 90,1 auf 44,4 Seiten, was einer Reduzierung der belegten Seitenzahl um mehr als 50 % entspricht. Dies betrifft alle Klassenstufen, im Gegensatz zu den älteren Lesebüchern gelten diese deutlichen Verringerungen also auch für die aktuellen Bände 9 und 10.

Damit verbunden ist eine Veränderung der prozentualen Anteile der drei Textbereiche an der belegten Seitenzahl. Die Anteile der literarischen Texte und des Bildmaterials steigen, während die der Sachtexte dementsprechend sinken.

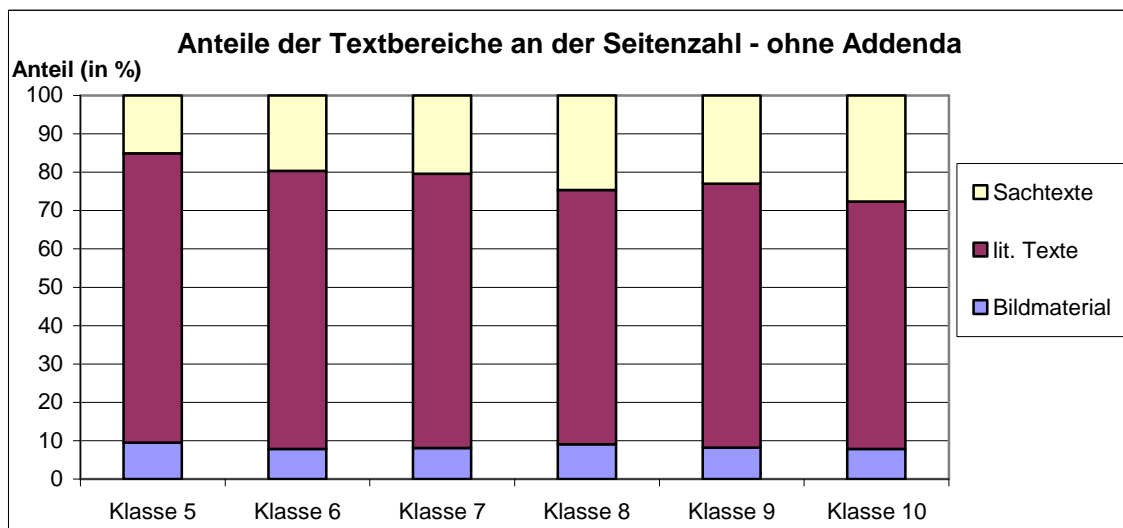


Abb. 84: Übersicht über die Anteile an der gesamten Seitenzahl in den aktuellen Lesebüchern – ohne Addenda.

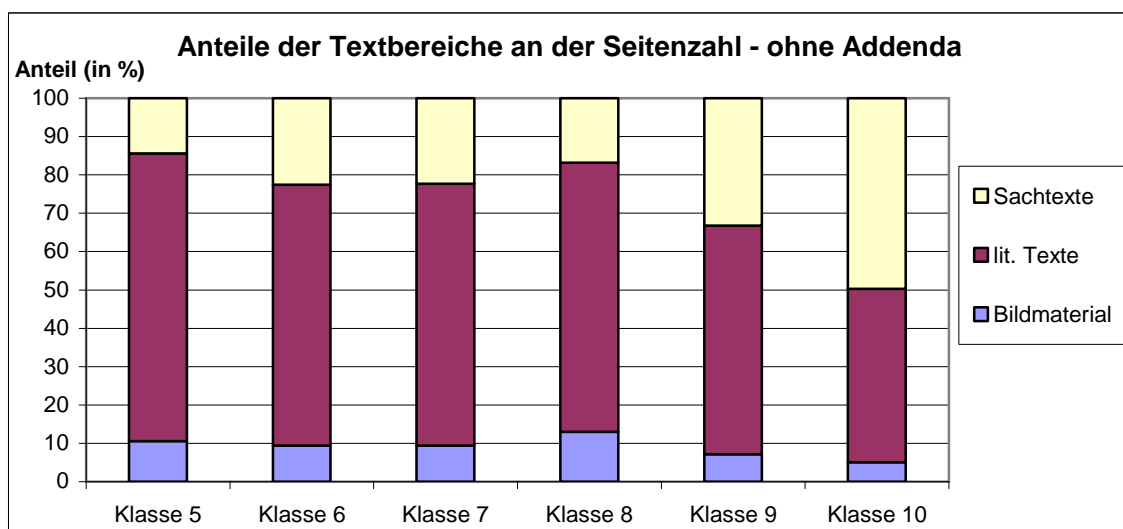


Abb. 85: Übersicht über die Anteile an der gesamten Seitenzahl in den Lesebüchern der 1970er-Jahre – ohne Addenda.

Aufgrund des Wegfalls der Mehrzahl der Sachtexte dominieren die literarischen Texte diese Anteilsauswertung. Im Mittel sind aktuell 69,8 % und in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren 64,4 % der Seiten von literarischen Texten belegt. Im Vergleich zu der Auswertung, in der alle Texte berücksichtigt wurden, steigt ihr Anteil also in den neuen Lehrwerken um 12,7 Prozentpunkte, in den älteren um 13,3. Auch der Anteil der von Bildmaterial belegten Seiten steigt in den aktuell verbreiteten Lesebüchern auf einen mittleren Wert von 8,4 %, in den älteren liegt er bei 9,1 %. Parallel dazu sinkt sowohl in den heute als auch in den in den 1970er-Jahren verbreiteten Lesebüchern der Anteil der Sachtexte erheblich. In den Lesebüchern für die 5. bis 8. Klasse sind es in den aktuellen Bänden im Mittel 20 %, also 16,1 Prozentpunkte weniger als bei Berücksichtigung aller Texte. Noch deutlicher wird diese Entwicklung in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren. Dort sind es im Schnitt nur noch 19 % und damit 23,7 Prozentpunkte weniger. Einzig in den Bänden für die 9. und 10. Klasse sind zumindest für die älteren Lesebücher vergleichsweise geringe Anteilsverluste festzustellen. Dort ergeben sich nun Anteile von 28,3 % in den aktuellen bzw. 49,7 % in den älteren Lehrwerken. Die Differenz gegenüber der Untersuchung, in der alle Texte berücksichtigt wurden, beträgt 21,3 und 12,9 Prozentpunkte. In den heute verbreiteten Lesebüchern fällt die Verringerung des Anteils der Sachtexte an der belegten Seitenzahl nach der Herausrechnung der Addenda insgesamt deutlich geringer aus, in den Bänden für die 9. und 10. Klasse bleibt sie allerdings in einer ähnlichen Größenordnung wie in den vorigen Bänden. Der im Kern-Textkorpus der aktuellen Lesebücher von Sachtexten belegte Raum ist also in den Klassenstufen 5 bis 8 der Sek. I größer und in den Klassen 9 und 10 kleiner als in den 1970er-Jahren.

Allgemein zeigen sich für beide Untersuchungszeiträume die gleichen Trends, nur für die Klassenstufen 9 und 10 ergibt sich eine unterschiedliche Entwicklung. In den älteren Lesebüchern steigt der Anteil der von Sachtexten aus dem Kerntextkorpus beanspruchten Seitenzahl wesentlich kräftiger an als in der aktuellen. Dies wird jedoch zum Teil von den in den vorhergehenden Klassenstufen geringer ausfallenden Anteilen dieses Textbereichs verursacht. Sachtexte belegen also im Textkorpus heutiger Lesebücher in den unteren Klassenstufen größere Anteile an der Seitenzahl als in denen aus den 1970er-Jahren. Dort wird erst in den Bänden 9 und 10 ein größerer Seitenumfang für diesen Textbereich reserviert. Gleiches gilt auch für die Textmengenanteile. Heute kommen die Schüler in Lesebüchern schon früher in

größerem Umfang mit Sachtexten im eigentlichen Textkorpus in Kontakt. Dies war in den früheren Ausgaben erst ab der 9. und besonders der 10. Klasse der Fall.

Die Teiluntersuchungen von Textmenge und belegter Seitenzahl zeigen bezüglich der Resultate nur wenige Differenzen, die grundlegenden Tendenzen werden in beiden sichtbar. Größter Unterschied zwischen den Analysen von Textmenge und belegter Seitenzahl ist das verschobene Anteilsverhältnis zwischen literarischen Texten und Sachtexten. Bei Berücksichtigung aller in den jeweiligen Einzelbänden vorhandenen Texte ergibt sich ein klares Übergewicht an Sachtexten in beiden Vergleichszeiträumen. Dieses ist in den älteren Reihen noch deutlich stärker ausgeprägt als in den neuen. Liegt die Sachtextzahl jeweils über der Anzahl literarischer Texte, so ist die von literarischen Texten gefüllte Seitenzahl in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume größer als die der Sachtexte.

5.3.3 Vergleich der Textzugehörigkeit zu den acht Hauptgattungen

Die vergleichende Lesebuchanalyse in Bezug auf die Hauptgattungen ergibt bei Berücksichtigung aller Texte einen genaueren Überblick über die Entwicklung und Zusammensetzung der Textmenge und der belegten Gesamtseitenzahl als die Untersuchung der drei Textbereiche. So werden weitere Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre und denen aus den 1970er-Jahren deutlich. Der besseren Übersicht wegen werden die einzelnen Hauptgattungen getrennt analysiert. Zunächst werden die literarischen Hauptgattungen dargestellt, danach folgt der Bereich der Sachtexte. Da das Bildmaterial schon auf der vorigen Untersuchungsebene ausführlich analysiert wurde, wird an dieser Stelle nur kurz darauf eingegangen.

Erzähltexte

Die Erzähltexte sind jeweils die dritthäufigste Hauptgattung bezüglich der Textzahl.

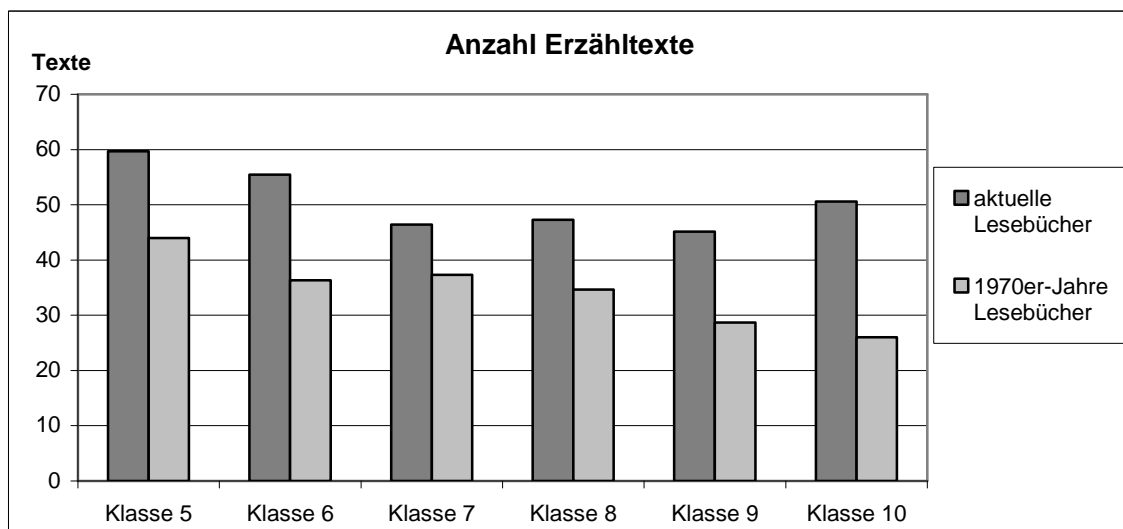


Abb. 86: Erzähltextanzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

In den aktuellen Lesebüchern befinden sich im Mittel pro Band 45,1 bis 59,7 sowie im über die gesamte Sek. I berechneten Durchschnitt 50,8 Erzähltexte. In denen aus den 1970er-Jahren sind es 26 bis 44 und im Gesamtdurchschnitt 34,5 Erzähltexte. Es ist also eine höhere Zahl für die neue Ausgabe nachzuweisen. Des Weiteren ist für beide Ausgaben eine leicht sinkende Verwendungshäufigkeit mit zunehmender Klassenstufe zu erkennen. Diese setzt sich in den heute verbreiteten Lesebüchern bis in die Bände für die 9. Klasse fort, in den älteren bis in die Bände für die 10. Klasse.

Dementsprechend fallen die prozentualen Anteile aus. Die Abbildungen 87 und 88 zeigen die Anteile aller Hauptgattungen, um eine bessere Gesamtübersicht zu gewährleisten. In den Abschnitten zu den weiteren Hauptgattungen wird auf diese Abbildungen verwiesen, da eine sich wiederholende Verwendung dieser Darstellungen zu viel Raum benötigen würde.

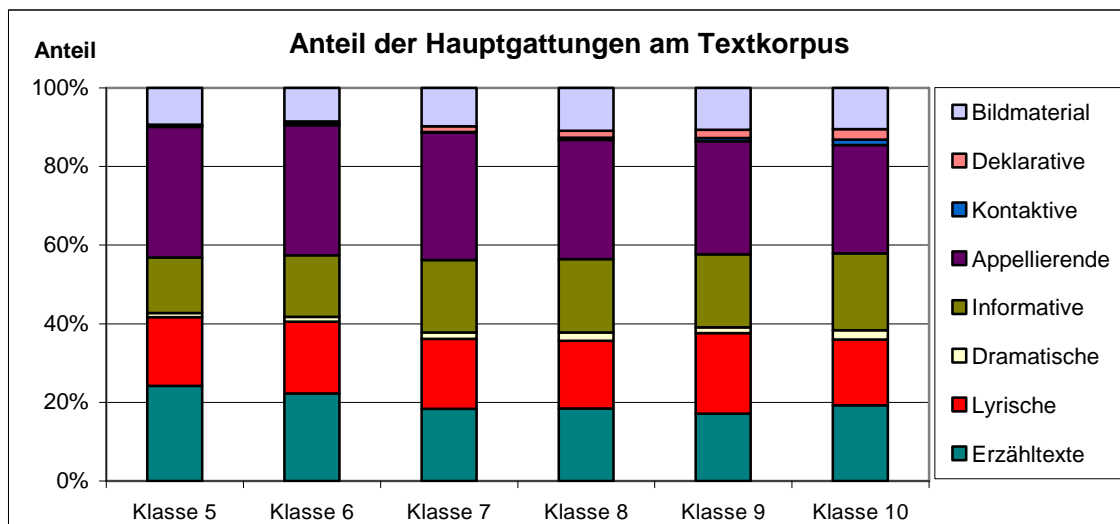


Abb. 87: Prozentuale Anteile der Hauptgattungen an der Textzahl in aktuellen Lesebüchern.

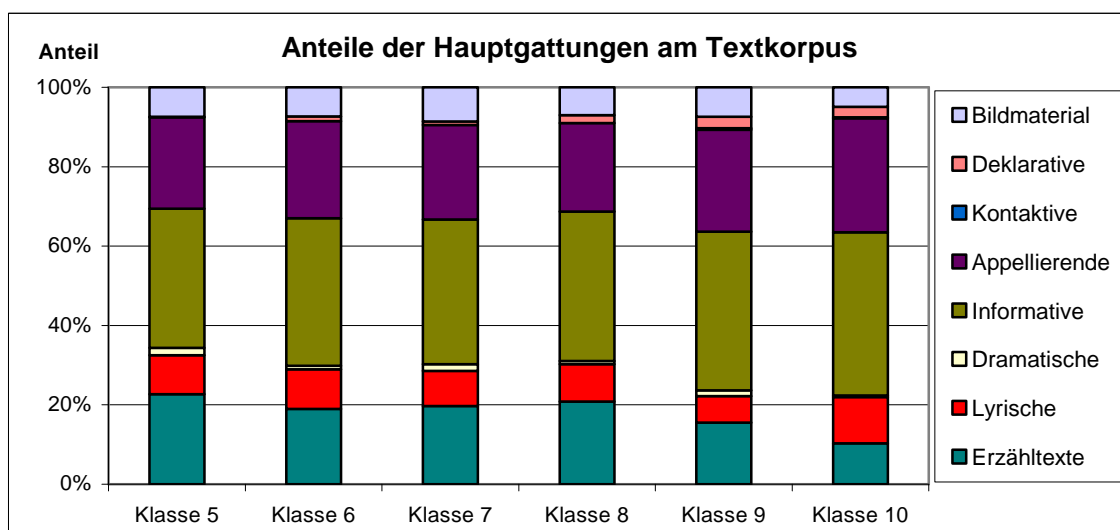


Abb. 88: Prozentuale Anteile der Hauptgattungen an der Textzahl in 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Mit Anteilen zwischen 17,1 % und 24,2 % sowie im Durchschnitt 20 % liegen die Ergebnisse für die Erzähltexte in den aktuellen Lesebüchern etwas höher als in den älteren. Dort ergeben sich für diese Hauptgattung Anteilswerte von 10,3 % bis 22,7 % sowie gemittelt 18 %. Der Verlauf der Anteilentwicklung erscheint dabei in beiden Vergleichszeiträumen ähnlich. In den heute verbreiteten Lesebüchern für die Klassen 9 und 10 sind mit 17,1 % und 19,2 % zwar niedrigere Anteile als in den Bänden für die 5. Klasse nachzuweisen, in denen aus den 1970er-Jahren sinkt der Anteil allerdings

wesentlich stärker von 22,7 % (Klasse 8) auf 15,5 % (Klasse 9) und 10,3 % (Klasse 10). Während die prozentualen Anteile der Erzähltexte in den Bänden 5 bis 8 der aktuellen Lesebücher denen in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren ähnlich sind, vergrößern sich die Unterschiede zwischen beiden Vergleichszeiträumen in den Bänden für die 9. und 10. Klasse erheblich. Die Erzähltexte nehmen somit in den heutigen Lesebüchern insgesamt, besonders jedoch in den Bänden für die höheren Klassenstufen, einen größeren Anteil an der Gesamttextzahl ein als in den älteren. Den Erzähltexten kann somit aktuell, insbesondere in den Lesebüchern für die 9. und 10. Klasse, eine höhere Bedeutung als in den 1970er-Jahren attestiert werden.

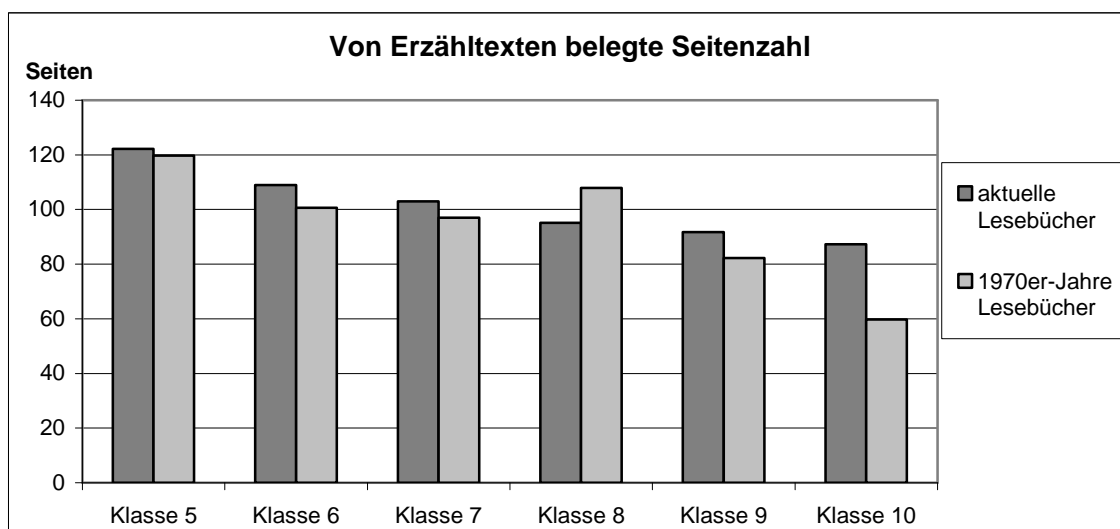


Abb. 89: Von Erzähltexten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Sowohl in den aktuellen als auch in den älteren Lesebüchern sinkt die von Erzähltexten belegte Seitenzahl im Verlauf der Sek. I deutlich, daher lässt sich eine eindeutige Tendenz hin zu einer kleiner werdenden Seitenzahl ableiten. Für die aktuellen Lesebücher ergeben sich wiederum zumeist leicht höhere Werte als in denen aus den 1970er-Jahren. Eine Ausnahme bilden die 1970er-Bände für die 8. Klasse, in denen ein Anstieg über das Ergebnis der vorigen Klassenstufe und den Vergleichswert der aktuellen Lesebücher nachzuweisen ist. In der folgenden Klassenstufe 9 wird diese Sonderbewegung jedoch wieder ausgeglichen und die von Erzähltexten belegte Seitenzahl sinkt deutlich. In den heute verbreiteten Lesebüchern werden 87,3 bis 122,2 sowie im Mittel der Sek. I 101,4 Seiten von Erzähltexten belegt. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren liegen die Ergebnisse zwischen 59,7 und 119,7 Seiten. Im Mittel der gesamten Sek. I werden dort 94,5 Lesebuchseiten von Erzähltexten belegt. Die Verringerung der Resultate von der 5. bis zur 10. Klasse fällt in den früheren Lesebüchern erheblich stärker aus. Dieser Trend kann für die neue Ausgabe auch belegt

werden, allerdings in geringerem Umfang. Diese Entwicklung lässt sich auch anhand der prozentualen Anteile nachvollziehen, wie die folgenden beiden Abbildungen zeigen:

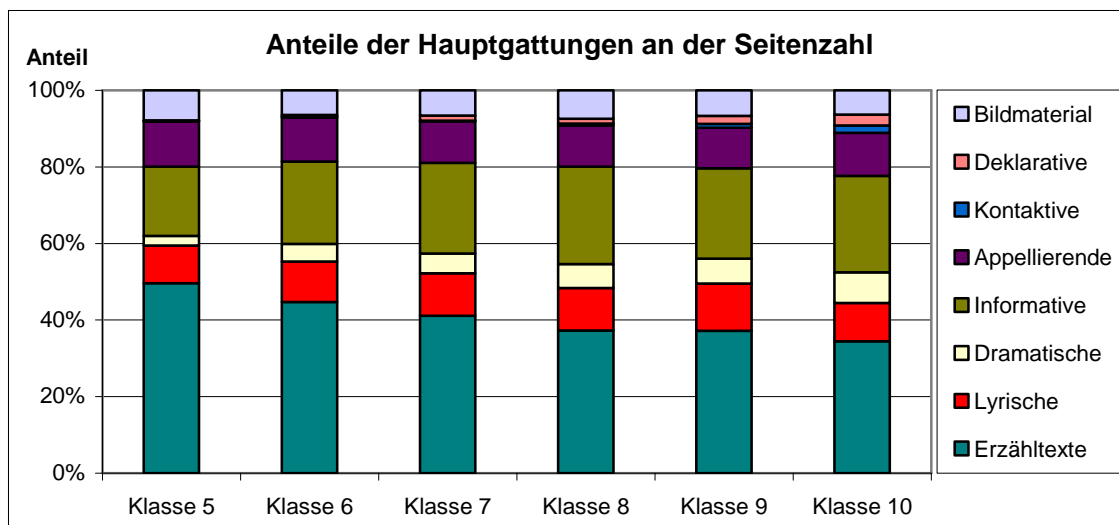


Abb. 90: Prozentuale Anteile der Hauptgattungen an der belegten Seitenzahl in aktuellen Lesebüchern.

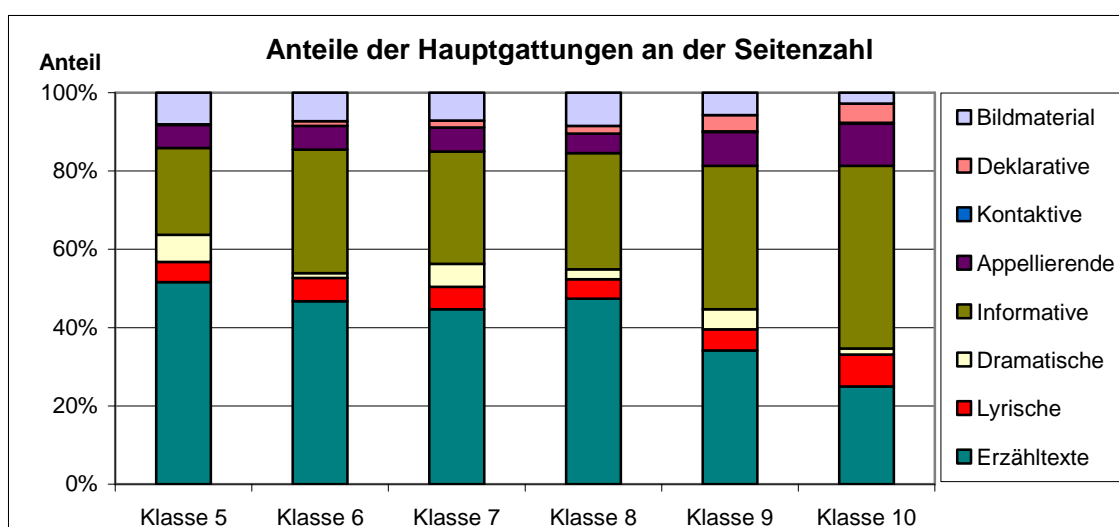


Abb. 91: Prozentuale Anteile der Hauptgattungen an der Seitenzahl in 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Mit Werten von 34,4 % bis 49,7 % sowie über die gesamte Sek. I gemittelt 41,3 % belegen sie in den heutigen Lesebüchern den mit Abstand größten Anteil. In den älteren Lesebüchern zeigt ihr Anteil mit 25 % bis 51,6 % größere Schwankungen. Der über die gesamte Sek. I hinweg gemessene Durchschnitt von 41,6 % liegt in einer ähnlichen Größenordnung. In den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume, insbesondere in den Bänden für die 9. und 10. Klasse, ist eine deutliche Anteilsverringerung zu erkennen. Für beide Ausgaben zeigt sich also wie schon in der Textanteilsanalyse, dass besonders in den letzten beiden Klassenstufen der Sekundarstufe I der Schwerpunkt nicht mehr so stark auf die Erzähltexte gelegt wird.

Lyrische Texte

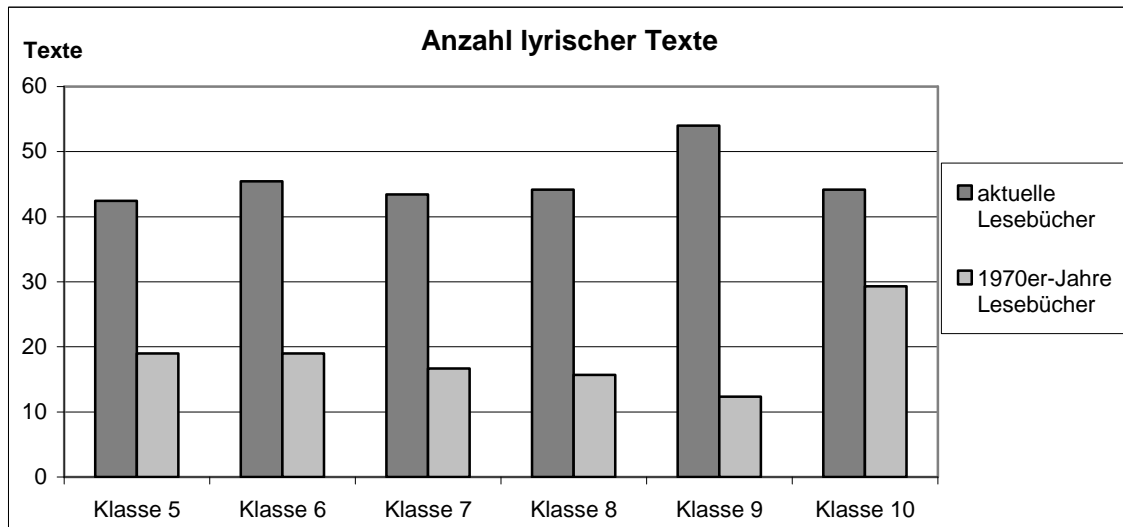


Abb. 92: Anzahl lyrischer Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern

Die Ergebnisse für die lyrischen Texte liegen in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre bei 42,4 bis 54 Exemplaren, im Mittel der Sek. I sind es 45,6. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren liegen die Resultate mit Werten von 12,3 bis 29,3 lyrischen Texten sowie im Durchschnitt der Sek. I 18,3 Exemplaren deutlich darunter. Es befinden sich in den Bänden der heute verbreiteten Lesebücher im Schnitt mehr als doppelt so viele lyrische Texte wie in den 35 Jahre alten Vorgängern. Während in den aktuellen Lesebüchern mit Ausnahme der Bände für die 9. Klasse, in denen deutlich mehr Exemplare als in den anderen Klassenstufen enthalten sind, eine annähernd konstante Zahl lyrischer Texte vorliegt, sinkt deren Menge in den älteren Lesebüchern von dem geringen Ausgangswert in der 5. bis zur 9. Klasse auf im Schnitt noch 12,3 Exemplare. In den Bänden für die 10. Klasse steigt ihre Zahl deutlich an, bleibt jedoch unterhalb der Resultate für die heute verbreiteten Lesebücher. Im Gegensatz zu den vorigen Bänden und zu den Entwicklungen in den aktuellen Lesebüchern werden in den 1970er-Jahre-Lesebüchern für die 10. Klasse verstärkt lyrische Texte verwendet.

Dementsprechend fallen die prozentualen Anteile der lyrischen Texte in beiden Vergleichszeiträumen sehr unterschiedlich aus (vgl. Abb. 87 und 88). In den aktuellen Lesebüchern sind es zwischen 16,8 % und 20,5 % sowie im Mittel 18 %, in denen aus den 1970er-Jahren zwischen 6,7 % und 11,7 % sowie im Durchschnitt 9,4 %. Bezüglich des Anteils lyrischer Texte an der gesamten Textmenge ist zwischen den Lesebüchern der jeweiligen Vergleichszeiträume also ein deutlicher Unterschied festzuhalten: Ihr Anteil am gesamten Textkorpus liegt in den heutigen Lesebüchern beinahe doppelt so hoch wie in denen aus den 1970er-Jahren. Erst in Band 10 sind auch in den älteren

Lesebüchern höhere Anteile für diese Hauptgattung nachzuweisen. Sie bleiben allerdings weiterhin deutlich unter den Vergleichsbänden.

In den aktuellen Lesebüchern liegt die von lyrischen Texten beanspruchte Seitenzahl mit 24,1 bis 30,5 und 27 Seiten im Gesamtmittel der Sek. I deutlich über dem Seitenumfang in den Lesebüchern der 1970er-Jahre. Dort sind es 11,3 bis 19,5 sowie im Mittel 13,5 von lyrischen Texten belegte Seiten.

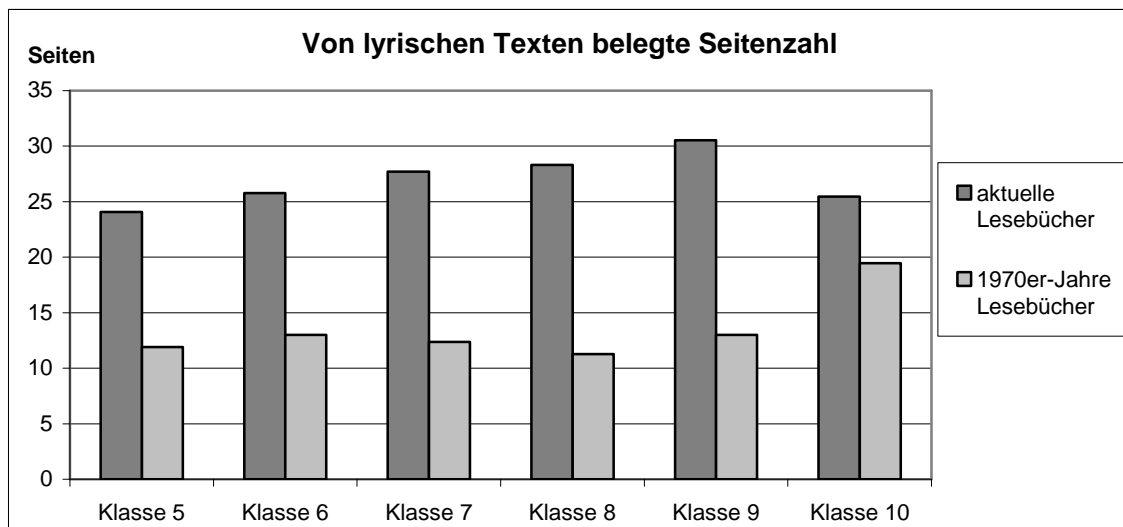


Abb. 93: Von lyrischen Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Über die gesamte Sek. I hinweg betrachtet, wird in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre im Vergleich zu denen aus den 1970er-Jahren also eine doppelt so große Seitenmenge von den lyrischen Texten beansprucht.

Dementsprechend liegt auch der Anteil der lyrischen Texte an der gesamten belegten Seitenmenge in den aktuell verbreiteten Lesebüchern mit 9,8 % bis 12,4 % sowie im Durchschnitt 10,8 % beinahe doppelt so hoch wie in den älteren (vgl. Abb. 90 und 91). Dort sind 5 % bis 8,2 % und im Mittel 5,9 % der gesamten Seitenzahl von lyrischen Texten belegt. In den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahren sind die lyrischen Texte nach den Erzähltexten, den informativen und den appellierenden Texten die Hauptgattung mit dem viertgrößten Anteil an der belegten Seitenmenge. In den älteren erscheint der Anteil wesentlich niedriger und zum Teil unter dem der dramatischen Texte und des Bildmaterials.

Für die Klassenstufe 10 sind zwar weiterhin höhere Anteilswerte in den aktuellen Bänden nachzuweisen, allerdings nähern sich die Ergebnisse an. So sind es in den aktuellen Bänden 10%, in denen aus den 1970er-Jahren 8,2 %. Dort steigt ihr Anteil auf einen im Vergleich mit den übrigen Jahrgängen deutlich höheren Wert, während in den heute verbreiteten Lesebüchern ein eher konstanter Anteilsverlauf festzustellen ist.

Damit verbunden ist anzunehmen, dass den lyrischen Texten von den Lesebuchherausgebern in den 1970er-Jahren erst in der 10. Klasse eine größere Bedeutung zugemessen wurde. Dies steht im deutlichen Gegensatz zur heute vorherrschenden konstanten Verwendung von Lyrik in den Lesebüchern ab der 5. Klasse.

Den lyrischen Texten wird in den aktuellen Lesebüchern somit durchgängig mehr Raum, ein größerer Anteil an der Gesamtseitenzahl und damit verbunden eine größere Bedeutung zugestanden als in den älteren. Dazu bestehen für die lyrischen Texte in beiden Ausgaben unterschiedliche Verwendungshäufigkeiten in Bezug auf die Klassenstufen: In den älteren Lesebüchern werden sie nur in den Bänden für die 10. Klasse verstärkt eingesetzt, in den neueren bleibt ihre Zahl im Vergleich dazu geringeren Schwankungen ausgesetzt und auf einem vergleichsweise konstant hohen Niveau. Hinzu kommt eine nochmals gesteigerte Zahl lyrischer Texte in den Lehrwerken der 9. Klasse.

Dramatische Texte

Für die Lesebücher beider Vergleichszeiträume gilt gleichermaßen, dass dramatische Texte sehr viel seltener eingesetzt werden als Erzähltexte und lyrische Texte.

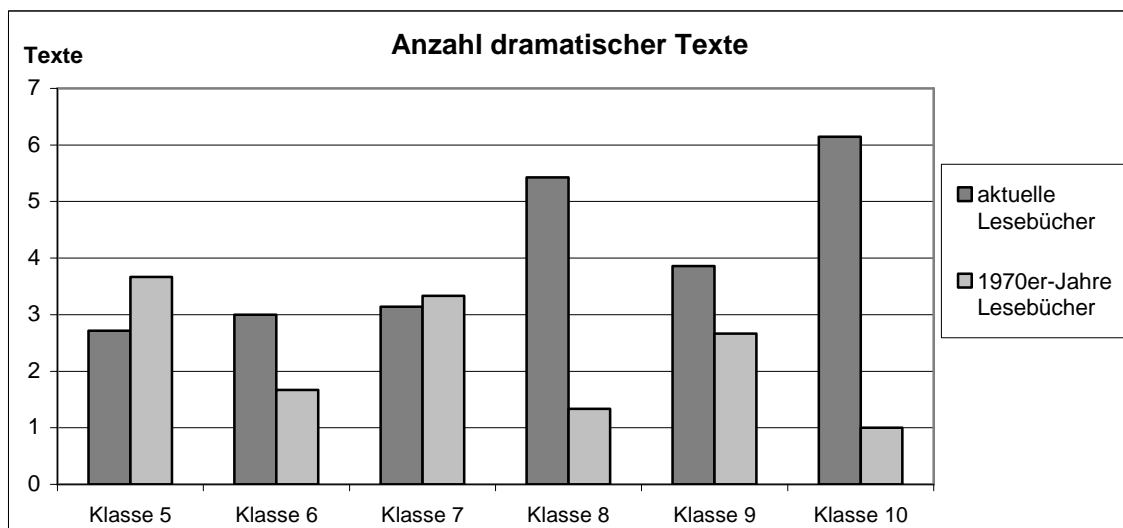


Abb. 94: Anzahl dramatischer Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Die dramatischen Texte treten in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 2,7 bis 6,1 Exemplaren pro Einzelband auf, im über die gesamte Sek. I berechneten Mittel sind es 4,0 dramatische Texte. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren liegt ihre Zahl zwischen 1,0 und 3,7 Exemplaren. Im Durchschnitt sind es in der Sek. I 2,3 dramatische Texte pro Band. In den aktuellen

Lesebüchern werden somit zwar immer noch wenige dramatische Texte eingesetzt, ihre Zahl hat sich allerdings im Vergleich zu den älteren Lesebüchern aus den 1970er-Jahren annähernd verdoppelt. Die häufigere Verwendung von dramatischen Texten betrifft vor allem die höheren Klassenstufen 8 bis 10. Während in den heutigen Lesebüchern gerade in den oberen Klassenstufen eine höhere Zahl dramatischer Texte verwendet wird, bleiben die Ergebnisse in den aktuellen Lehrwerken für die unteren Klassenstufen und allen älteren Lesebüchern auf sehr niedrigem Niveau.

Die prozentualen Anteile der dramatischen Texte an der gesamten Textmenge sind so gering, dass sie grafisch zum Teil nicht darzustellen sind (vgl. Abb. 87 und 88). Dies gilt besonders für die Lesebücher aus den 1970er-Jahren. In den aktuell verbreiteten Lesewerken werden Anteile von 1,1 % bis 2,3% und im Gesamtmittel der Sek. I 1,6 % erreicht. In ihren Vorgängerbüchern aus den 1970er-Jahren ergeben sich mit 0,4 % bis 1,9 % nochmals niedrigere Resultate, die im für die gesamte Sek. I berechneten Durchschnitt bei 1,2 % bleiben.

Die von dramatischen Texten belegte Seitenzahl fällt im Vergleich zur Textmenge deutlich höher aus:

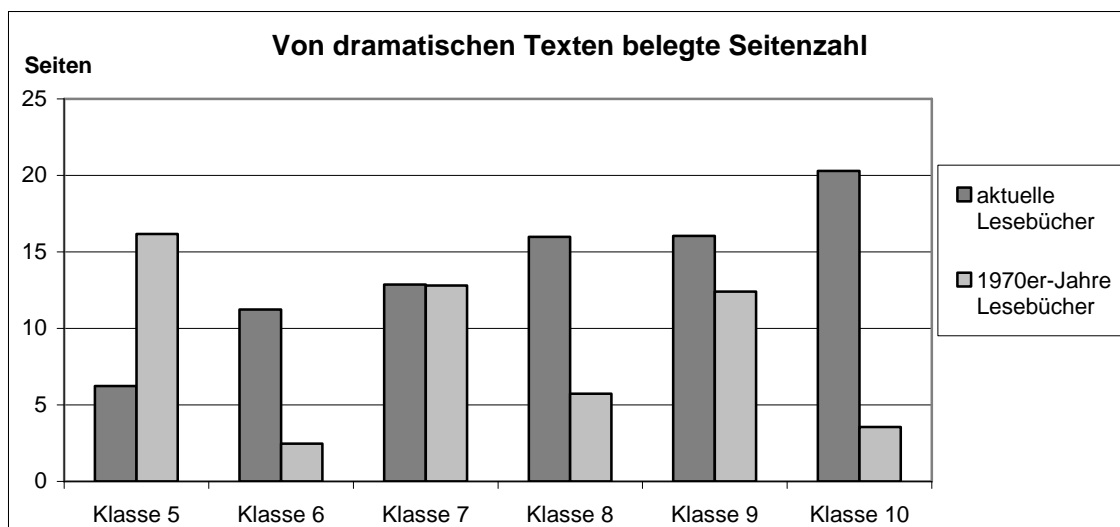


Abb. 95: Von dramatischen Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Die dramatischen Texte belegen in den aktuell verbreiteten Lesebüchern zwischen 6,2 und 20,3 Seiten, im Mittel der gesamten Sek. I sind es 13,8 Seiten. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren wird nur in den Bänden für die 5. Klasse mit durchschnittlich 16,2 Seiten eine größere Seitenmenge erreicht. Dem gegenüber liegt das Ergebnis in Band 6 bei 2,5 und im Durchschnitt für die gesamte Sek. I bei 8,9 Seiten. Dramatische Texte belegen somit in den älteren Lesebüchern im Mittel auch deutlich weniger Platz als sie in ihren aktuellen Nachfolgern beanspruchen. Noch deutlicher werden die

Unterschiede in den Bänden für die 10. Klasse: Während in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre 20,3 Seiten von dramatischen Texten belegt werden, liegen die Resultate der älteren Lesebücher bei 3,6 Seiten. In heutigen Lesebüchern wird insgesamt ein wesentlich größerer Raum für diese Hauptgattung reserviert, während Texte dieser Art in den Vorgängern aus den 1970er-Jahren außer in Band 5 von äußerst geringer Bedeutung sind.

In den aktuellen Lesebüchern liegt der prozentuale Anteil der von dramatischen Texten belegten Seitenzahl auf einem Niveau von 2,5 % bis 8 %, im Mittel ergibt sich für die gesamte Sek. I ein Anteil von 5,5 % (vgl. Abb. 90). In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren liegen die Ergebnisse für dramatische Texte mit 1,1 % bis 7 % (vgl. Abb. 91) und durchschnittlich 3,9 % deutlich darunter. Die Resultate in der 10. Klassenstufe spiegeln die geringe absolute Textmenge wieder. Während der Anteil der dramatischen Texte in den aktuellen Lesebüchern auf ein höheres Niveau als in den vorigen Bänden steigt, liegt er in den älteren bei 1,5 %. Für die dramatischen Texte zeigt sich in den Lesewerken beider Vergleichszeiträume zwar ein geringer Anteil an der belegten Seitenzahl, im Vergleich fällt er jedoch deutlich höher aus als der Anteil an der Textzahl. Das deutet darauf hin, dass die verwendeten dramatischen Texte wesentlich länger als der Textdurchschnitt ausfallen müssen. Im Vergleich aktueller und früherer Lesebücher wird deutlich, dass den dramatischen Texten heute ein wesentlich größerer Platz eingeräumt wird. Einzige Ausnahme sind die Bände für die 5. Klasse aus den 1970er-Jahren. Dort verschiebt ein einzelner und sehr langer dramatischer Text in „Wort und Sinn 5“ das Anteilsverhältnis völlig. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse in den aktuellen Lesebüchern zwar höher ausfallen, die dramatischen Texte in beiden Vergleichszeiträumen dennoch eine vergleichsweise geringe Bedeutung haben.

Informative Texte

Die in den heute verbreiteten Lesebüchern vierthäufigste Hauptgattung sind die informativen Texte. In den 1970er-Jahren wurden sie am häufigsten verwendet.

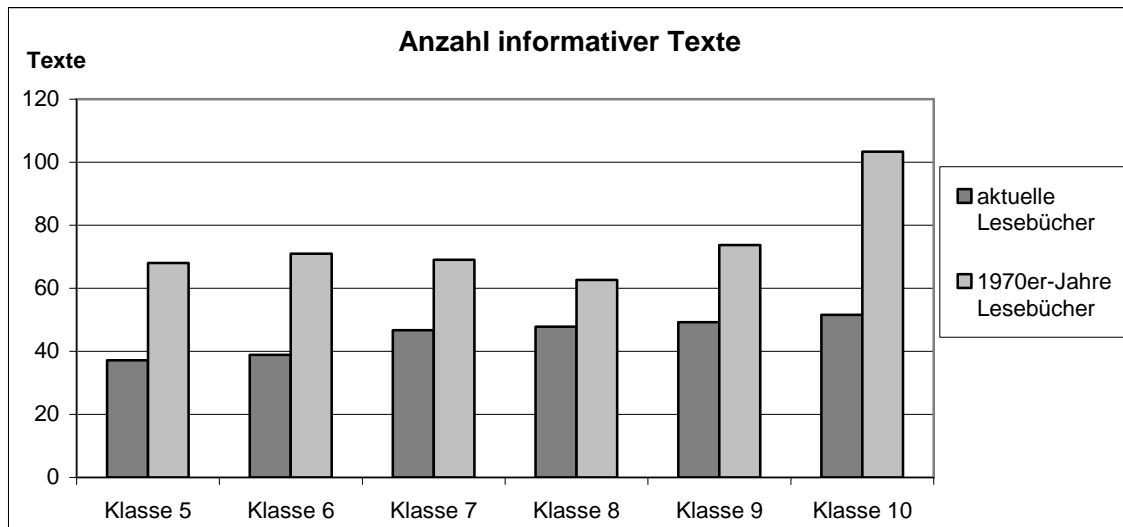


Abb. 96: Anzahl informativer Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

In den aktuellen Lesebüchern sind 37,1 bis 51,6 und im Mittel der Sek. I. 45,3 informative Texte vorhanden, in denen aus den 1970er-Jahren sind es 68 bis 103,3 sowie im Gesamtmittel 74,6 Exemplare. Für jede Klassenstufe ergeben sich heute deutlich höhere Resultate als in den älteren Lesebüchern. Während in den aktuell verbreiteten Lesebüchern ein kontinuierlicher Anstieg ihrer Verwendung nachzuweisen ist, ergibt sich dieser in den früheren Lesebüchern erst in den Bänden für die 9. und 10. Klasse, dafür allerdings in sehr stark ausgeprägter Form.

Ihr Anteil am Textkorpus liegt in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre zwischen 14,1 % und 19,6 % (vgl. Abb. 87) sowie im Mittel bei 17,5 %. In den älteren Lesebüchern liegen die Anteile an der gesamten Textmenge dagegen mit 35,3 % bis 41,1 % (vgl. Abb. 88) sowie im Mittel 38 % deutlich darüber. Wie schon nach dem Vergleich der absoluten Zahlen zu erwarten war, liegen die prozentualen Anteile in den Lesebüchern der 1970er-Jahre mit im Mittel 21,5 Prozentpunkten klar über denen in den aktuell vorliegenden Lehrwerken. Es wird dort also von den Autoren ein größerer Schwerpunkt auf die Information der Schüler gelegt.

In den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume belegen die informativen Texte die zweitgrößte Seitenzahl, wie die folgende Abbildung verdeutlicht:

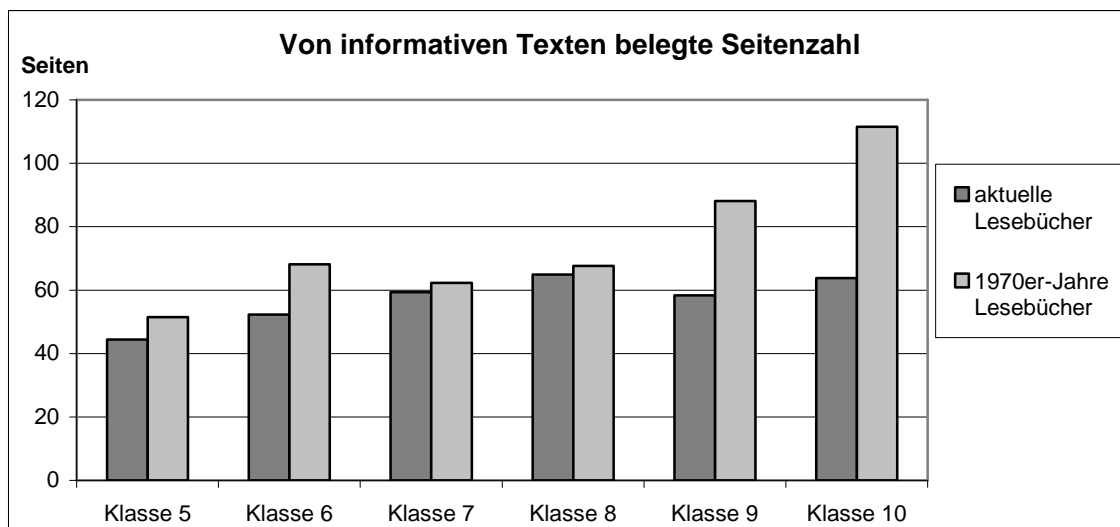


Abb. 97: Von informativen Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

In den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre ist eine deutliche Steigerung der belegten Seitenzahl zwischen den Bänden für die 5. und denen für die 8. Klasse auszumachen. Danach bleibt die Seitenzahl informativer Texte auf konstantem Niveau. Sie liegt bei mindestens 44,4 Seiten, maximal sind es 63,7 Seiten und im Mittel der Sek. I 57,2 Seiten. In den Lesebüchern der 1970er-Jahre wird der Höchstwert von 111,5 Seiten in der 10. Klasse erreicht. Minimal sind es 51,5 und im Durchschnitt 74,9 von informativen Texten belegte Seiten. Die Ergebnisse fallen also in den Lesebüchern des früheren Vergleichszeitraums zum Teil deutlich höher als in den aktuellen. Insbesondere in den Bänden für die 9. und 10. Klasse ergibt sich ein offensichtlicher Unterschied. Auch wenn in den Einzelbänden für diese beiden Klassenstufen teils große Abweichungen bestehen, erreichen die informativen Texte in den Bänden 7 und 8 ähnliche Werte. Das hohe Ergebnis für die beiden mittleren Bände in den heutigen Lesebüchern könnte, mittels der schon im Vorfeld aufgestellten Thesen, dass es sich um eine didaktische Reaktion auf Motivationsprobleme während der Pubertät handelt, erklärt werden: Die Schüler könnten so mit ausführlichen Zusatzinformationen zu bestimmten Themen auf weitere Aspekte aufmerksam gemacht und motiviert werden, ohne sich umständlich aus anderen Quellen informieren zu müssen.

Leicht verändert stellt sich die Situation bei Betrachtung der prozentualen Anteile dar (vgl. Abb. 90 und 91): Da die Gesamtseitenzahl in den Lesebüchern der 1970er-Jahre geringer ausfällt, sind dort für die informativen Texte nochmals höhere prozentuale Anteile nachzuweisen. Die Anteile liegen bei 22,2 % bis 46,7 % und für die gesamte

Sek. I im Mittel bei 32,6 %. Mit Ergebnissen zwischen 18,1 % und 25,2 % sowie im Mittel 23 % werden in den aktuellen Lesebüchern geringere Werte als in den aus denen des früheren Vergleichszeitraumes erreicht. Heute wie auch in den 1970er-Jahren steigt der Anteil der von informativen Texten belegten Seitenzahl mit zunehmender Klassenstufe an, dabei wird in den heutigen Lesebüchern schon in der 8. Klasse der Maximalwert mit anschließend stabilem Anteilsverlauf erreicht, in den Lesebüchern der 1970er-Jahre wird in den Bänden für die 10. Klasse der Maximalwert von beinahe 50 % durch informative Texte belegten Seiten erreicht. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren ist in zwei von drei Reihen ein umfangreicher Informationsanhang vorhanden, der den größten Anteil ausmacht. Hier dürften die Ergebnisse bei alleiniger Berücksichtigung des eigentlichen Textkorpus anders ausfallen. Dieser Frage wird im Anschluss an den Vergleich des Textkorpus nachgegangen.

Appellierende Texte

Die in den aktuellen Lesebüchern am häufigsten verwendete Hauptgattung sind die appellierenden Texte, in denen aus den 1970er-Jahren treten sie am zweithäufigsten in Erscheinung.

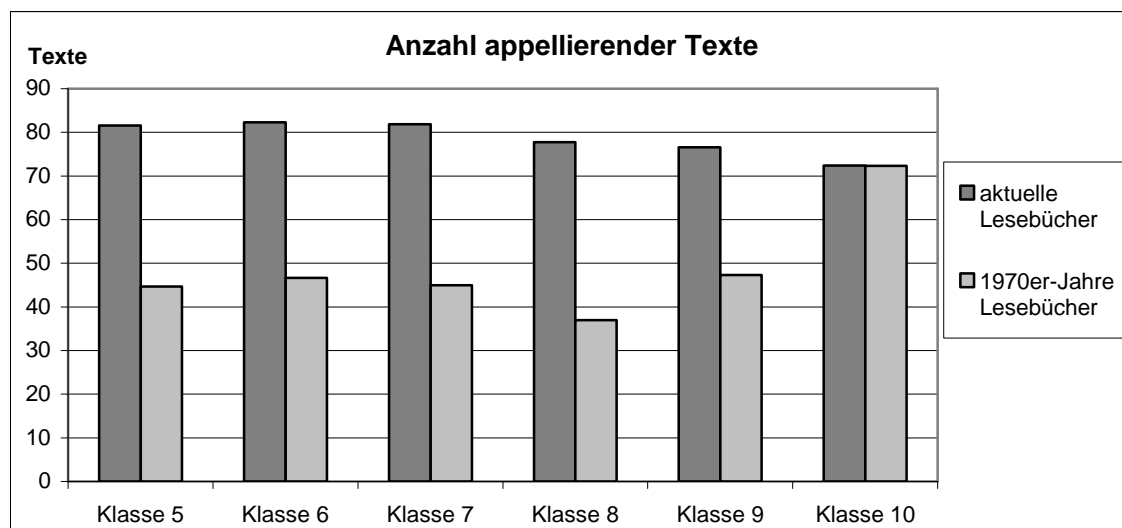


Abb. 98: Anzahl appellierender Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

In den aktuellen Einzelbänden finden sich zwischen 72,4 und 81,6 sowie im Gesamtmittel der Sek. I 78,8 appellierende Texte. Das deutet auf einen vergleichsweise konstanten Verlauf der Verwendungshäufigkeit hin. In den älteren Lesebüchern sind es mit 37 bis 72,3 sowie im Gesamtmittel 48,8 appellierenden Texten in allen Klassenstufen zumeist deutlich weniger. Ihre Zahl liegt in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren in den Bänden für die 10. Klasse deutlich höher als in den vorigen

Klassenstufen, während sie in den heutigen Lesebüchern mit zunehmender Klassenstufe leicht fällt. Gerade in den Bänden für die 10. Klasse der älteren Reihen werden also verstärkt appellierende Texte verwendet, in den aktuellen Reihen ist eine gegenläufige Tendenz festzustellen. Dort werden in den Lesebüchern für die unteren Klassenstufen die höchsten Resultate gemessen. Mit Anteilswerten zwischen 27,5 % und 33,3 % (vgl. Abb. 87) sowie im Mittel 30,9 % ergibt sich ein konstant hoher Anteilswert. Wie nach den absoluten Zahlen zu erwarten war, ist nach der 7. Klasse allerdings ein kontinuierliches Absinken des Anteils appellierender Texte an der gesamten Textzahl festzustellen. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren sieht die Anteilsverteilung anders aus (vgl. Abb. 88). Dort steigt der Anteil appellierender Texte von der 5. bis zur 10. Klasse leicht an. Er liegt bei 22,2 % bis 28,7 % und im über die Sek. I gemessenen Mittel bei 24,6 %. Mit Ausnahme der Bände für die 9. und 10. Klasse besteht somit ein größerer Unterschied zwischen den jeweiligen Anteilen der appellierenden Texte in den Lesebüchern der beiden Vergleichszeiträume. Dieser verringert sich in denen für die 9. Klasse und wandelt sich aufgrund der geringen Gesamttextzahl in einen größeren Anteil appellierender Texte in den älteren Lesebüchern für die 10. Klasse.

Da diese Hauptgattung fast ausschließlich aus Aufgaben besteht, wird deutlich, dass die Schüler in den Lesebüchern des früheren Vergleichszeitraums mit steigender Klassenstufe und besonders in der 10. Klasse mit Aufgabenstellungen konfrontiert und eventuell auch gelenkt wurden. In den aktuellen Lesebüchern fällt ihre Zahl in Klasse 10 niedriger als in den vorigen Bänden aus, was möglicherweise eine geringer werdende Lenkung der Schüler mittels Aufgaben andeutet. Zwischen den Lesebüchern für die 10. Klasse aus den 1970er-Jahren und ihren aktuellen Nachfolgern wurde also die didaktische Vorgehensweise verändert: Heute wird Lehrkräften und Schülern am Ende der Sekundarstufe I eine größere Eigenverantwortlichkeit bei der Textbearbeitung zugestanden als in den früheren Lehrwerken. Dafür wird heute in den unteren Klassenstufen mittels Aufgaben eventuell stärker zu steuern versucht. Zu beachten ist dabei, dass die Lesebücher der 1970er-Jahre erstmals von den Lesebuchautoren vorgegebene Aufgabenstellungen enthielten. Es lagen damals also noch keine didaktischen bzw. methodischen Erfahrungen für den Einsatz von Aufgaben vor.

Insgesamt betrachtet belegen die appellierenden Texte in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre auch eine höhere Seitenzahl als in denen aus den 1970er-Jahren. Dabei ist allerdings zu beachten, dass in der Reihe „Aufrisse“ kaum klassische Aufgabentexte enthalten sind. Diese sind vielmehr in die zu jedem Text vorliegenden

Informationstexte als implizite Aufgabenstellungsmöglichkeit integriert worden, wie die Durchsicht der analysierten Lesebücher ergab. Daher ist es an dieser Stelle sinnvoll, den auf S. 247f (Abb. 68 und 69) dargestellten Vergleich der gesamten von Addenda-Texten belegten Seitenzahl für beide Vergleichszeiträume zu beachten.

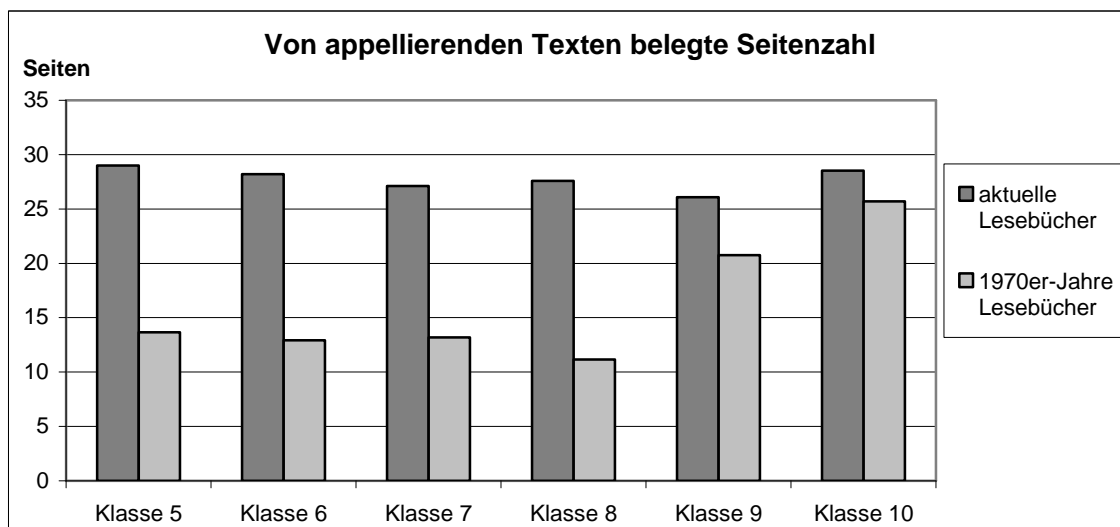


Abb. 99: Von appellierenden Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

In den heutigen Lesebüchern werden zwischen 26,1 und 29 Seiten appellierenden Texten belegt, der Mittelwert für die Sek. I liegt bei 27,8 Seiten. Die Ergebnisse für ihre Vorgänger aus den 1970er-Jahren liegen zwischen 11,2 und 25,7 Seiten. Dort ergibt sich ein Durchschnittswert für die gesamte Sek. I von 16,3 Seiten. Für beide Vergleichszeiträume gilt, dass die Resultate in den Klassenstufen 5 bis 8 keinen allzu großen Schwankungen unterliegen. Das gilt in Bezug auf die aktuellen Bände auch für die 9. und 10. Klasse. Der Umfang, den appellierende Texte in den beiden Bänden 9 und 10 der älteren Lesebücher beanspruchen, liegt dagegen mit 20,8 und 25,7 Seiten deutlich über dem der vorigen. Während appellierende Texte in den aktuellen Lesebüchern also eine annähernd konstante bzw. in den unteren Klassenstufen der Sek. I leicht höhere Seitenzahl belegen, wird dieser Hauptgattung in den Lesewerken aus den 1970er-Jahren in den unteren Klassen weniger Platz zugedacht. In den oberen beiden Klassenstufen beanspruchen sie einen überdurchschnittlich großen Seitenumfang.

In den heutigen Lesebüchern beanspruchen die appellierenden Texte nur den drittgrößten Anteil an der gesamten Seitenzahl, obwohl sie die größte Textmenge aufweisen. Sie sind also vergleichsweise kurz. Für die Lesebücher beider Vergleichszeiträume lassen sich größere Unterschiede bezüglich des prozentualen Anteils (vgl. Abb. 87 und 88) feststellen: In den aktuell vorliegenden Reihen werden Werte von 10,6 % bis 11,8 % und gemittelt 11,2 % erreicht, in denen aus den 1970er-

Jahren sind es zwischen 4,9 % und 10,8 % sowie im Durchschnitt 7,1 %. Zu beachten ist allerdings, dass die Anteile der appellierenden Texte in den älteren Bänden für die 9. und 10. Klasse deutlich über denen der restlichen Klassenstufen liegen. In den Klassen 5 bis 8 sind die Anteile appellierender Texte an der gesamten belegten Seitenzahl fast in den aktuellen Lesebüchern fast doppelt so hoch wie in denen aus den 1970er-Jahren. In den Klassen 9 und 10 steigt der Anteil von appellierenden Texten auf 8,6 % (9. Klasse) und 10,8 % (10. Klasse). In den älteren Lesebüchern nehmen die appellierenden Texte in den höheren Klassen also einen größeren Raum ein. Da diese Hauptgattung vor allem Aufgaben umfasst, gibt es wiederum Grund zur Annahme, dass die Autoren der 1970er-Jahre-Lesebücher einen besonderen Wert auf die Lenkung der Schüler der Klassenstufen 9 und 10 durch Aufgabenstellungen gelegt haben. Dagegen wird heute eine für alle Klassenstufen und Lernalter beinahe gleich bleibende Aufgabenmenge mit leicht höheren Ergebnissen in den unteren Klassenstufen eingesetzt. Ob sich dieses Resultat bestätigen lässt, werden die Ergebnisse nach der Herausrechnung der Addenda zeigen.

Bildmaterialien

Da die Entwicklung von Zahl und belegter Seitenmenge der Bildmaterialien schon in der vorangegangenen Analyse dargestellt und diskutiert wurde, wird an dieser Stelle nur kurz auf sie eingegangen:

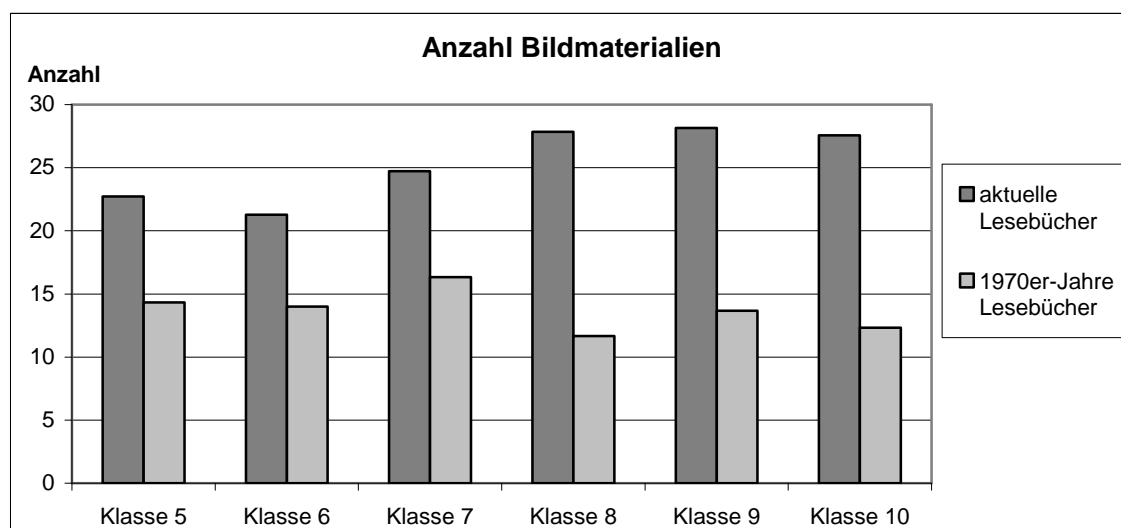


Abb. 100: Anzahl der Bildmaterialien in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Wie aus der obigen Abbildung hervorgeht, liegt die Zahl verwendeter Bildmaterialien für alle Klassenstufen in den heutigen Lesebüchern deutlich über der in den Lehrwerken der 1970er-Jahre. Der Unterschied ist besonders in den oberen drei Klassenstufen der

Sek. I ausgeprägt. Es ist interessant, dass dem, mit Ausnahme der Bände für die 10. Klasse, eine in den Lesebüchern der beiden Vergleichszeiträume annähernd gleich große ausfallende von Bildmaterialien belegte Seitenzahl entgegensteht:

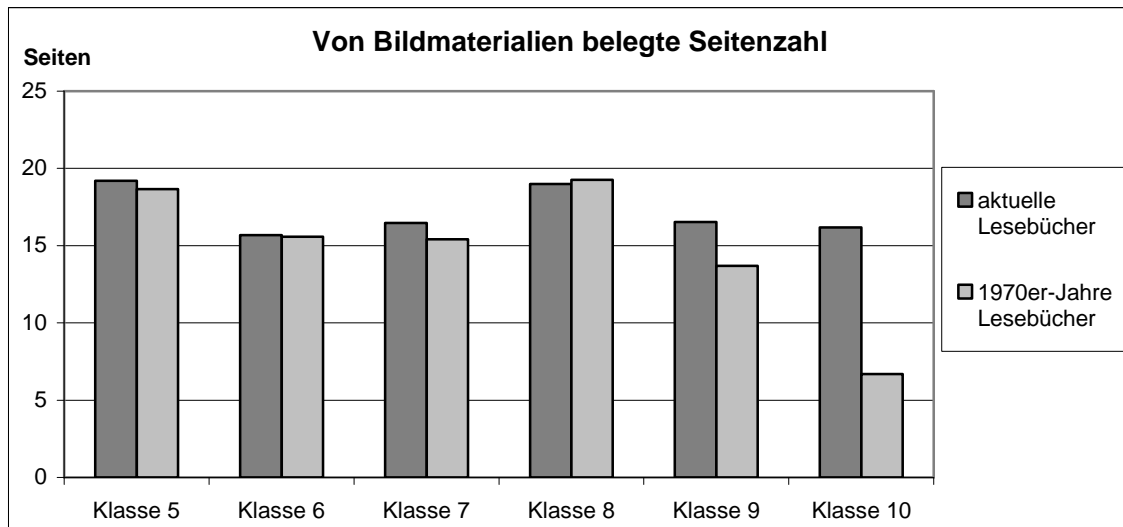


Abb. 101: Von Bildmaterialien belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Eine Erklärung für die fast gleich große Seitenmenge bei einer erheblich geringeren Textanzahl findet sich allerdings schnell, wenn die verwendeten Exemplare in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume genauer analysiert werden. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren belegen die Bildmaterialien häufig jeweils eine komplette Seite. Heutige Bildmaterialien haben zumeist einen geringeren Seitenumfang. Insgesamt liegt der Anteil von Bildmaterialien am Textkorpus und der belegten Seitenmenge auf einem überraschend niedrigen Niveau (vgl. Abb. 90 und 91). Das gilt besonders für die Bände der 10. Klasse in den Lesebuchreihen aus den 1970er-Jahren. Denkbar wäre auch ein hoher Anteil in diesen Büchern, da in dieser Altersstufe schon eine sehr hohe Abstraktions- bzw. Problemtransferfähigkeit von den Schülern zu erwarten wäre. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für die Beschäftigung mit Bildmaterialien im Unterricht.

Für die Lesebücher der 1970er-Jahre ist anzumerken, dass der themenbezogene Einsatz von Bildmaterial neben der Verwendung von Aufgabenstellungen eine weitere Neuerung war. In den Lesebüchern aus den 1960er-Jahren sind zumeist keine oder allenfalls vereinzelte Bildmaterialien mit Themenbezug enthalten. Daher ist der damals noch geringe von Bildern und Fotos gefüllte Raum zu erklären. Das vorliegende Ergebnis erscheint somit durch zum damaligen Zeitpunkt noch nicht vorhandene didaktische und methodische Erkenntnisse bzw. fehlenden Richtwerten zum Einsatz von Bildmaterialien in Lesebüchern wenig verwunderlich.

Kontaktive und deklarative Texte

Sehr selten treten in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume die kontaktiven und die deklarativen Texte in Erscheinung. Ihre Verwendungshäufigkeit liegt zumeist bei null bis vier Exemplaren pro Lesebuch. Aufgrund ähnlicher Entwicklungstendenzen werden die Ergebnisse beider Hauptgattungen gemeinsam dargestellt.

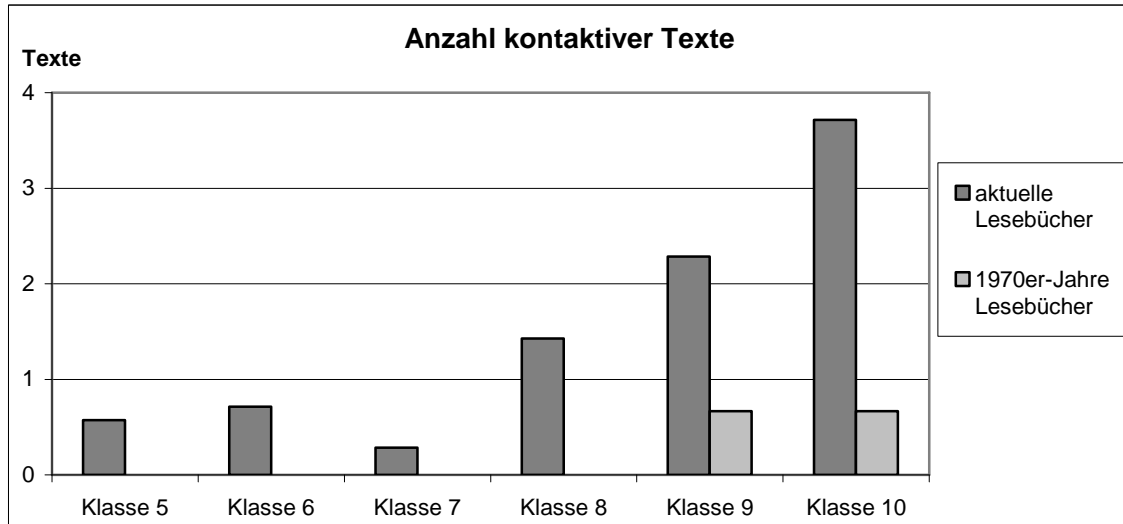


Abb. 102: Anzahl der kontaktiven Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Kontaktive Texte erreichen in den aktuellen Lesebüchern in den Bänden für die 10. Klasse mit durchschnittlich 3,7 Exemplaren pro Lesebuch ihre höchste Verbreitung. Vorher liegt ihre mittlere Auftretenshäufigkeit bei 0,3 bis 2,3 Texten. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren treten die kontaktiven Texte vor der 9. Klasse gar nicht in Erscheinung, in den Bänden für die 9. und 10. Klasse sind sie mit einem mittleren Vorkommen von jeweils 0,7 kontaktiven Texten pro Einzelband nur vereinzelt nachzuweisen.

Deklarative Texte sind in den heutigen Lesebüchern durchschnittlich mit 0,9 bis 7,0 Einzeltexten pro Lesebuch nachzuweisen, dies ist in den Bänden für die 10. Klasse der Fall. In den Reihen aus den 1970er-Jahren wird mit Ausnahme der Lesebücher für die 6. Klasse eine geringere Zahl deklarativer Texte verwendet. Nachzuweisen sind in den älteren Lesebüchern durchschnittlich 0,3 bis 6,7 deklarative Texte pro Einzelband. Wie schon für die dramatischen Texte zu beobachten war, wird in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume mit wachsender Klassenstufe auch die Zahl der deklarativen Texte zwar geringfügig, aber dennoch kontinuierlich gesteigert. Dies zeigt die folgende Abbildung 103 eindrucksvoll.

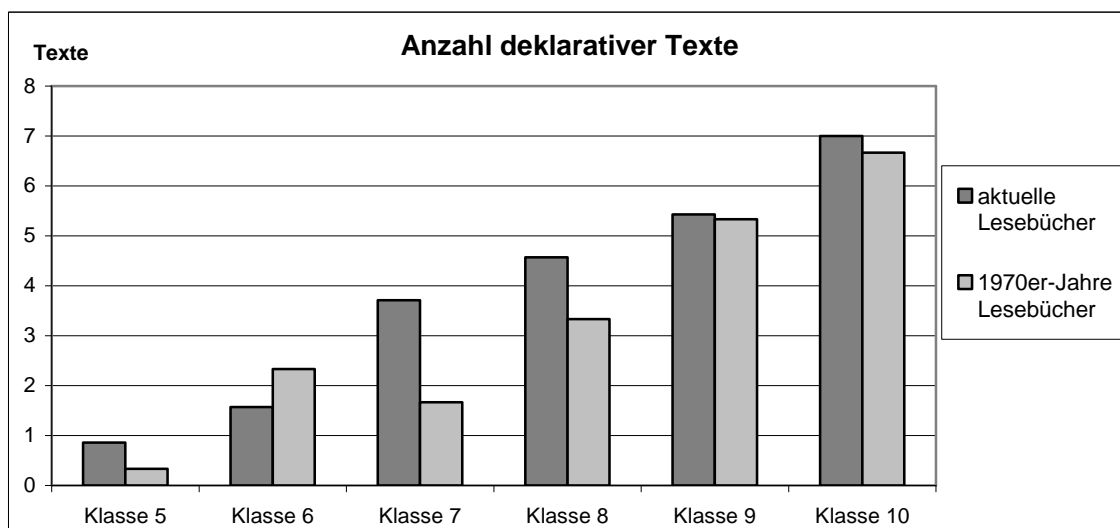


Abb. 103: Anzahl der deklarativen Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Ähnlich fallen auch die Resultate in Bezug auf die belegte Seitenzahl in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume aus:

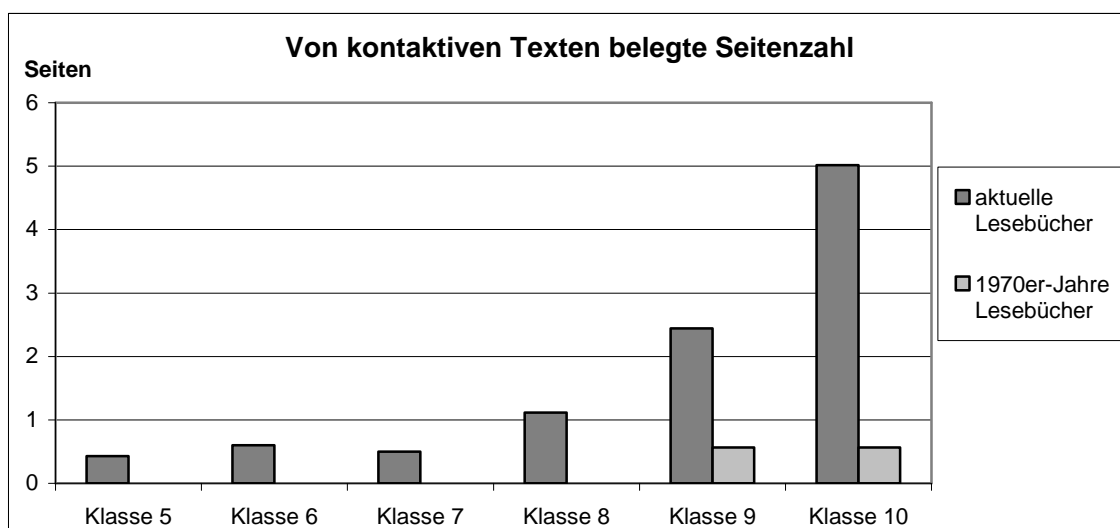


Abb. 104: Von kontaktiven Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

So ergeben sich für die aktuell verbreiteten Lesebücher bezüglich der kontaktiven Texte Resultate von 0,4 bis 5,0 belegten Seiten. Daneben ist eine deutlich ausgeprägte Tendenz hin zu einer größer werdenden Seitenzahl mit höherer Klassenstufe festzustellen. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren liegen bis zur 9. Klasse keine kontaktiven Texte vor, daher werden auch nur in den Bänden für die 9. und 10. Klasse jeweils 0,6 Seiten von kontaktiven Texten belegt. Diese Hauptgattung wurde also in den 1970er-Jahren nur in den letzten beiden Klassenstufen und dort nur in äußerst geringem Umfang angesprochen. Auch heute wird ihr ein im Vergleich mit anderen Hauptgattungen nur sehr kleiner Rahmen zugestanden, erst in den höheren Klassenstufen werden nennenswerte Ergebnisse erreicht. Daher ist eine Angabe zu

durchschnittlich belegten Seitenmengen wenig lohnenswert, da in einigen Klassenstufen von dieser Hauptgattung gar kein bzw. ein minimaler Platz beansprucht wird.

Etwas höher, allerdings ebenfalls im sehr geringen Umfangsbereich liegen die Ergebnisse für die deklarativen Texte:

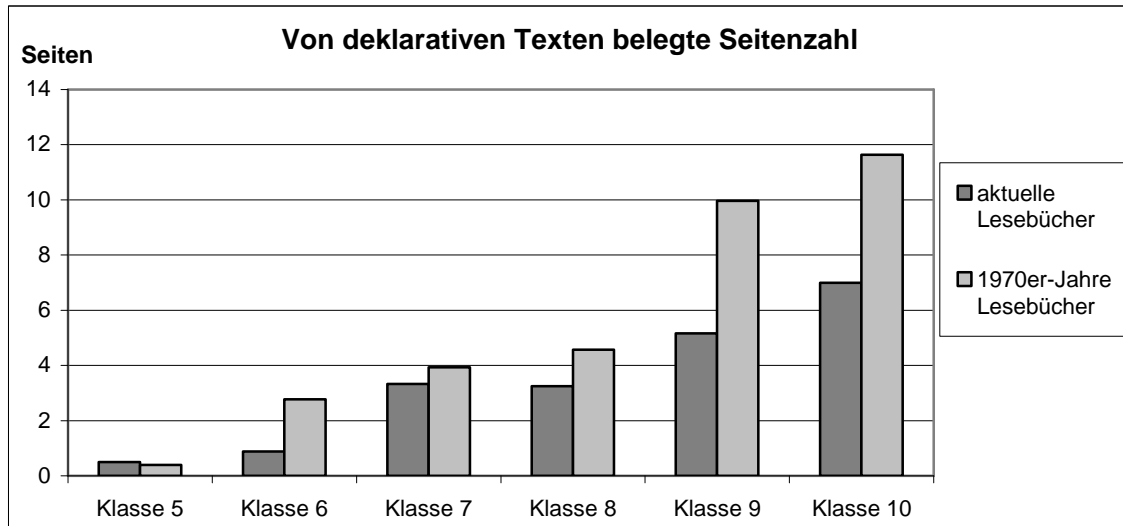


Abb. 105: Von deklarativen Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern.

Auch für sie gilt, dass nennenswerte Seitenmengen erst in den höheren Klassenstufen erreicht werden. In heutigen Lesebüchern wird in den Bänden für die 10. Klasse der Höchstwert von 7,0 Seiten belegt, in den älteren Lehrwerken sind es 11,6 Seiten. Dagegen sind deklarativen Texte in den aktuellen und den früheren Lesebüchern in der 5. Klasse kaum vertreten: In denen aus den 1970er-Jahren werden im Mittel 0,4 Seiten pro Einzelband belegt, in den aktuellen sind es 0,5 Seiten. Insgesamt gilt auch für die deklarativen Texte, dass sie nur in geringem Umfang Eingang in die Lesebücher finden bzw. fanden. Einzig in den Bänden 9 und 10 aus den 1970er-Jahren belegen sie mit durchschnittlich 10 bzw. 11,6 Seiten einen größeren Seitenumfang.

Die prozentualen Anteile beider Hauptgattungen an der gesamten Textmenge sind so gering, dass sie grafisch zumeist nicht darzustellen sind (vgl. Abb. 87 und 88). In den aktuellen Lesebüchern werden Werte von maximal 2,7 % für deklarativen Texte in den Bänden für die 10. Klasse erreicht. Kontaktive Texte erreichen in den Lesebüchern für die 10. Klasse mit 1,4 % ihren höchsten Anteil. In den Bänden aus den 1970er-Jahren fallen die Resultate für die deklarativen Texte mit Anteilen von 0,2 bis 2,9 % ähnlich wie in den heutigen aus. Nochmals niedrigere Anteile als aktuell erreichen die kontaktiven Texte in den Lesebüchern der 1970er-Jahre: In den Klassen 5 bis 8 erscheinen sie gar nicht und mit 0,4 % bzw. 0,3 % in Klasse 9 und 10 sind sie auch dort nur durch vereinzelte Beispiele vertreten. Selbst wenn die Werte in der aktuellen

Ausgabe minimal höher ausfallen und sich somit eine leichte Diversifizierung des Einsatzes von Texten aus verschiedenen Hauptgattungen andeutet, so kann dennoch die Aussage getroffen werden, dass diese zwei Hauptgattungen heute wie in den 1970er-Jahren eine verschwindend geringe Bedeutung haben.

Für die kontaktiven und die deklarativen Texte gilt, dass sie auch in Bezug auf die Seitenmenge im Vergleich zu den anderen Hauptgattungen nur geringe Anteile erreichen (vgl. Abb. 90 und 91). Resultate von mehr als 2 % werden nur von den deklarativen Texten in den jeweiligen Bänden für die 9. und 10. Klasse erreicht. Ansonsten liegt ihr Anteil in den aktuellen und den 1970er-Jahre-Lesebüchern bei 0,2 % bis maximal 2 %. Überraschend hoch fallen in diesem Zusammenhang die Anteile der deklarativen Texte in den Lesebüchern für die 9. und 10. Klasse aus den 1970er-Jahren aus: Mit 4,1 % und 4,9 % liegen sie beinahe doppelt so hoch wie in den aktuellen Lesewerken. Dies ist mit den damals längeren Texten und dem geringeren Seitenumfang der Lesebücher zu erklären.

Kontaktive Texte sind, wie die vorigen Ergebnisse vermuten ließen, in den Lesebüchern der 1970er-Jahre selbst in den höheren Klassenstufen mit Anteilen von jeweils 0,2 % von einer kaum messbaren Bedeutung. Auch die höheren Anteilswerte in den heute vorliegenden Lesebüchern zeugen von einer maximal randständigen Verbreitung. Sie treten zwar in allen Klassenstufen in Erscheinung, der ihnen zugedachte Raum und damit verbunden ihre Bedeutung in den Lesebüchern ist allerdings mit Anteilswerten von 0,2 % bis 2 % im Vergleich mit den anderen Hauptgattungen äußerst gering. Der aktuell vermehrt festzustellende Einsatz einzelner Exemplare dieser beiden Hauptgattungen kann also als weitere Differenzierung des in dieser Lesebuchreihe eingesetzten Textkorpus im Vergleich zu der älteren Vergleichsausgabe angesehen werden. Diese bleibt allerdings auf die Verwendung von beispielhaften Einzelexemplaren beschränkt.

Ergebnisse nach Herausrechnung der Addenda

Werden die Addenda herausgerechnet, so sinken die Werte für informative Texte in den aktuellen Lesebüchern leicht, in den älteren in größerem Umfang. Von den appellierenden Texten fallen sogar jeweils 90 % aller Texte bei Nichtberücksichtigung der Addenda weg.

Informative Texte

Da in den heute verbreiteten Lesebüchern wenige informative Texte anzutreffen sind, die zu den Addenda zählen, sinkt ihre Zahl durchschnittlich nur um jeweils sechs Exemplare pro Band.

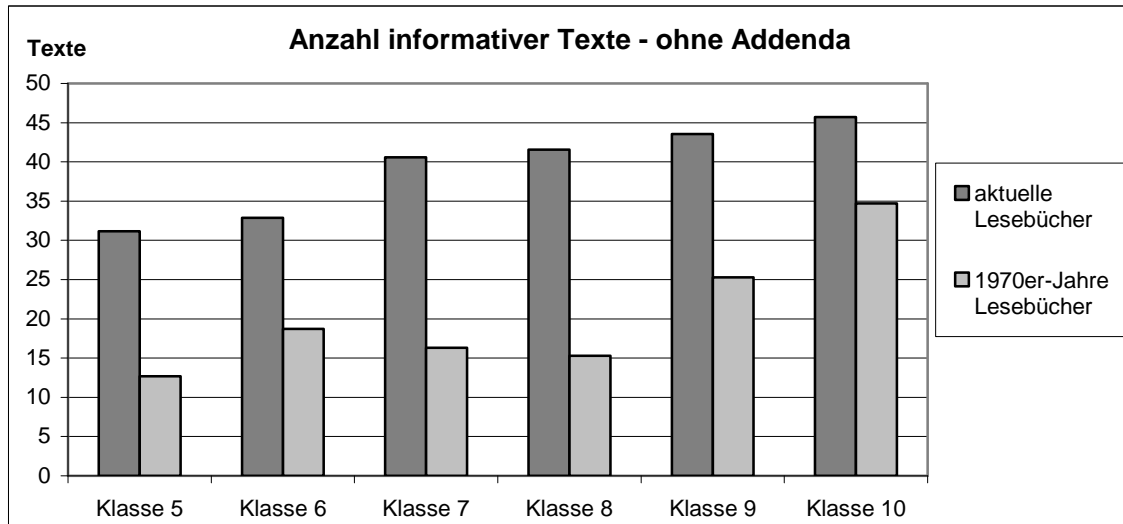


Abb. 106: Anzahl der informativen Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern – ohne Addenda.

Damit verbleiben durchschnittlich 31,1 bis 45,7 informative Texte im eigentlichen Textkorpus. Die deutlich ausgeprägte Tendenz hin zu einer größer werdenden Zahl informativer Texte ist in den aktuellen Lesebüchern weiterhin zu erkennen. In den älteren Lesebüchern verläuft die Entwicklung anders: Die Zahl informativer Texte fällt deutlich geringer aus, wenn nur Texte aus dem Textkorpus berücksichtigt werden. In den Lesebüchern für die einzelnen Klassenstufen sind es nun durchschnittlich 12,7 bis 34,7 informative Texte und nicht mehr 68 bis 103,3. Ihre Zahl sinkt also gegenüber der Berücksichtigung aller Texte in den Bänden für die 5. Klasse auf weniger als ein Fünftel des Wertes bei Berücksichtigung aller Texte, in denen für die 10. Klasse liegt die durchschnittliche Zahl der verbleibenden informativen Texte mit 34,7 bei einem Drittel des Ausgangswertes. Die Zahl verwendeter informativer Texte steigt insbesondere in den Lesebüchern für die letzten beiden Klassenstufen erheblich an. Trotz der besonders am Ende der Sek. I gesteigerten Textzahl bleiben die Resultate allerdings deutlich hinter denen der aktuell verbreiteten Lesebücher zurück.

Appellierende Texte

Ohne Addenda sinkt die Zahl der appellierenden Texte in beiden Vergleichszeiträumen auf äußerst geringe Werte. In den heute vorliegenden Lesebüchern verbleiben im Mittel nur noch zwei bis zehn und im Mittel fünf appellierende Texte.

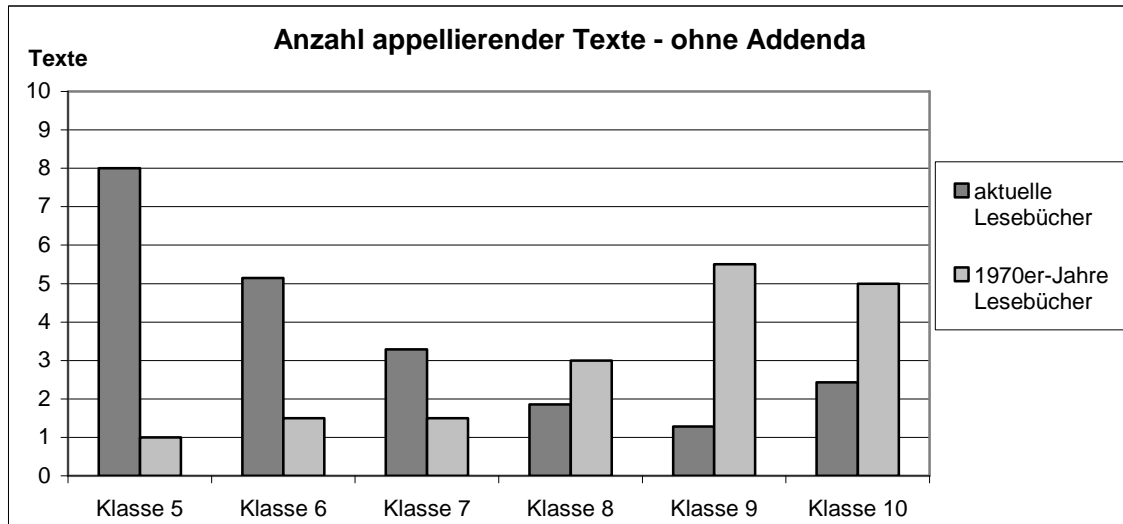


Abb. 107: Anzahl der appellierenden Texte in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern – ohne Addenda.

In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren sind in den Bänden für die Klassenstufen 5, 6 und 7 durchschnittlich 1,0 bis 1,7 appellierende Texte im Textkorpus vorhanden. Auch im Textkorpus der Lesebücher für die höheren Klassenstufen erscheinen mit im Mittel 3,0 bis 5,5 Exemplaren nur wenige appellierende Texte. In den aktuell vorliegenden Lesebüchern liegt ihre Zahl in den unteren Klassen der Sek. I mit 3,0 bis 8,0 appellierenden Texten zwar höher, bleibt jedoch ebenfalls erheblich unter den Ausgangswerten bei Berücksichtigung aller Texte zurück. In den Klassen 8 bis 10 liegen die Resultate mit durchschnittlich 1,3 bis 2,3 Exemplaren deutlich unter denen der Lesebücher des Vergleichszeitraumes. Somit bleibt für beide Ausgaben eine durchweg seltene Verwendung von Textbeispielen dieser Hauptgattung festzuhalten. In den aktuellen Lesebüchern sind appellierende Texte in den unteren Klassenstufen häufiger als noch vor 35 Jahren anzutreffen, in den Lesebüchern für Klassenstufen 7 bis 10 kehrt sich dieses Verhältnis um und es liegen in den Bänden aus den 1970er-Jahren erheblich mehr appellierende Texte als heute vor. Ohne den zu den Addenda zählenden Teil der appellierenden Texte würde diese Hauptgattung zu den eher selten verwendeten zählen.

Informative Texte - Seitenanzahl

In den aktuell vorliegenden Lesebüchern fällt die Verringerung der belegten Seitenmenge im Verhältnis gesehen etwas größer als die für die Textmenge aus. Das liegt daran, dass die zu den Addenda gehörenden informativen Texte verhältnismäßig umfangreich sind. Für die Lesebücher der 1970er-Jahre gilt dies aufgrund der dort vorhandenen vielen kurzen Informationstexte, die den Addenda zuzurechnen sind, nicht. Hier sinkt die belegte Seitenzahl in geringerem Ausmaß als die Textanzahl.

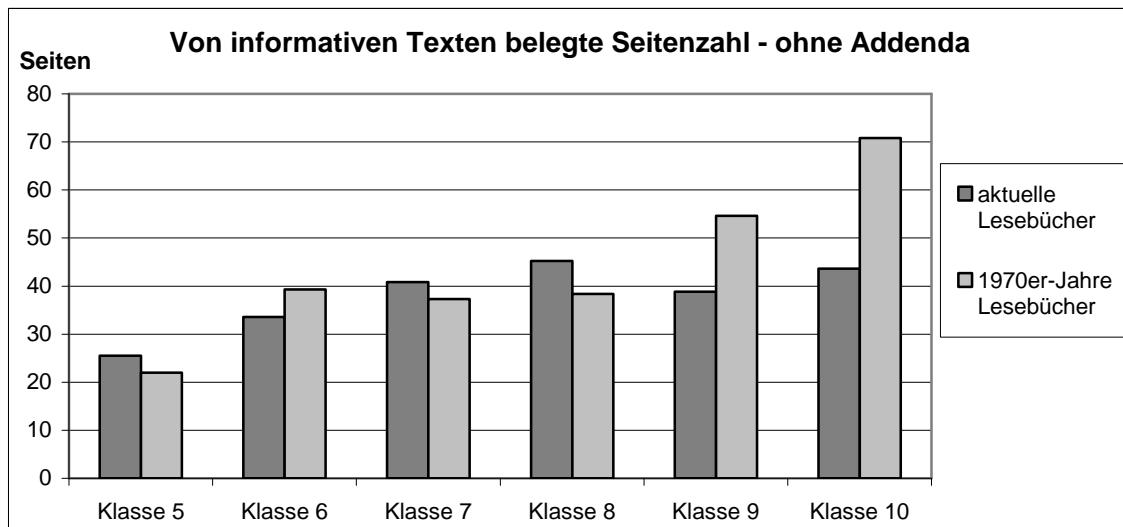


Abb. 108: Von informativen Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern – ohne Addenda.

Die von informativen Texten belegte Seitenzahl sinkt in den heutigen Lesewerken um jeweils knapp 20 Seiten pro Lesebuch. In den Lesebüchern der 1970er-Jahre verringert sich die belegte Seitenzahl für informative Texte unterschiedlich stark und liegt um 25 bis 40 Seiten niedriger als bei Berücksichtigung aller Texte. Prozentual ausgedrückt liegen die Verluste zwischen 36,5 % und 57,3 %. Mit 25,5 bis 45,2 verbleibenden Seiten in den aktuell vorliegenden Lesebüchern und 22 bis 70,8 Seiten in denen der 1970er-Jahre ergibt sich, wie auch die Abbildung verdeutlicht, insbesondere für die früheren Lesebücher im Verlauf der Sek. I eine deutliche Vergrößerung der von informativen Texten belegten Seitenzahl.

Während die Zahl der informativen Texte im Textkorpus der neuen Lesebücher klar größer ausfällt als in denen der 1970er-Jahre, zeigen sich für den von diesen Texten belegten Raum weniger große Unterschiede. Die errechneten Werte liegen dichter zusammen und in den Bänden für die Klassenstufen 6, 9 und 10 ergeben sich in den älteren Lesewerken sogar höhere Seitenzahlen für informative Texte als in den aktuellen.

Appellierende Texte - Seitenanzahl

Auch für die von appellierenden Texten belegte Seitenzahl ergeben sich in den heutigen und den 1970er-Jahre-Lesebüchern deutlich verringerte Resultate von teils weniger als zwei Seiten.

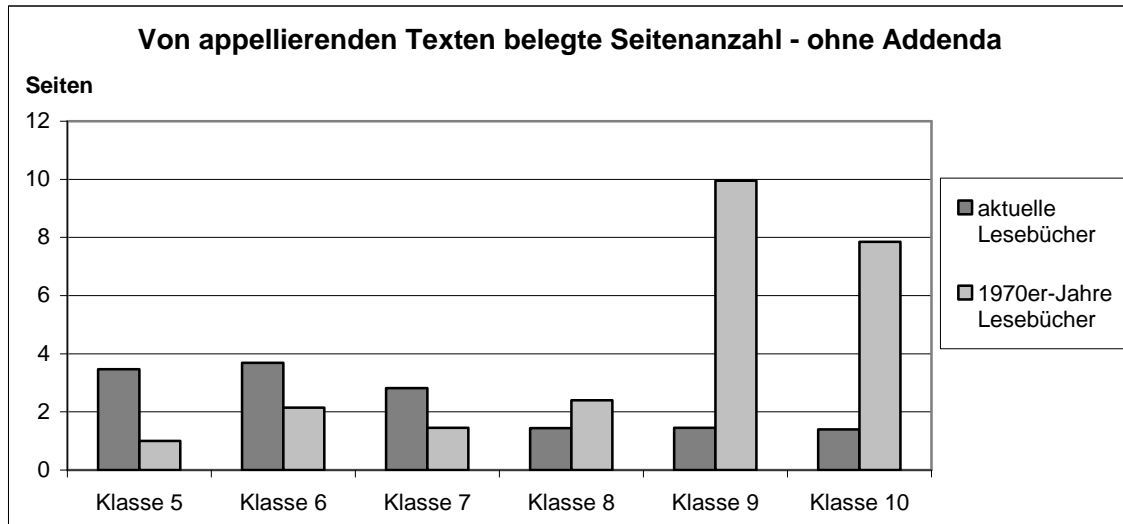


Abb. 109: Von appellierenden Texten belegte Seitenzahl in aktuellen und 1970er-Jahre-Lesebüchern – ohne Addenda.

In den aktuellen Lesebüchern liegen die Werte bei 1,4 bis 3,7 von appellierenden Texten belegten Seiten. In den Lesewerken aus den 1970er-Jahren sind es eine bis zehn Seiten. Wie schon in der Textmengenanalyse zeigt sich, dass die Ergebnisse für die appellierenden Texte in den Bänden für die Klassenstufen 9 und 10 in den älteren Lesebüchern höher als in den aktuellen ausfallen. Worauf diese Entwicklung beruht, kann an dieser Stelle nicht endgültig geklärt werden. Möglich wäre ein heute von Seiten der Fachdidaktik geringer eingeschätzter Bedarf an Texten dieser Art. Ein alternativer Erklärungsansatz wäre, dass in den 1970er-Jahren sozial- und gesellschaftskritische Themen in Lesebüchern häufiger diskutiert wurden als heute. In diesem Zusammenhang verwendete Texte, wie beispielsweise Aufrufe und Gesetzestexte, gehören häufig dem Bereich der appellierenden Texte an. Da diese Themen heute seltener in Lesebüchern angesprochen werden, könnte auch die Zahl der appellierenden Texte im Kern-Textkorpus zurückgegangen sein.

Der Vergleich mit anderen Hauptgattungen verdeutlicht, dass für appellierende Texte im Textkorpus der aktuellen und mit Ausnahme der Bände für die 9. und 10. Klasse auch der 1970er-Lesebücher ein äußerst geringer Raum vorgesehen ist. Einzugehen ist in diesem Zusammenhang auf die besondere Entwicklung der prozentualen Anteile von informativen und appellierenden Texten an der Gesamtseitenzahl: Wie schon in den vorigen Untersuchungen sinkt der Anteil der appellierenden Texte auf ein Minimum.

Der prozentuale Anteil der informativen Texte entwickelt sich dagegen anders. Während er in den älteren Lesebüchern durchweg sowohl in der Text- als auch in der Seitenanteilsanalyse sinkt, zeigen sich für die aktueller Lesebücher unterschiedliche Ergebnisse. Der prozentuale Anteil am Textkorpus steigt, gleichzeitig sinkt der Anteil an der belegten Seitenzahl. Zu erklären ist diese auf den ersten Blick merkwürdige Entwicklung mit den Charakteristika der zugehörigen zwei Arten von informativen Texten in den aktuellen Lesebüchern. Bei Berücksichtigung aller Texte setzt sich diese Hauptgattung einerseits aus vielen vergleichsweise kurzen Texten und andererseits aus wenigen verhältnismäßig umfangreichen Exemplaren zusammen. Da mit der Herausrechnung der Addenda die Mehrzahl der langen Texte nicht mehr berücksichtigt wird, sinkt die belegte Seitenzahl deutlich und damit verbunden der zugehörige prozentuale Anteil. Die Zahl der informativen Texte verringert sich nach der Herausrechnung der Addenda dagegen nur um wenige Exemplare. Da eine große Zahl appellierender Texte wegfällt, steigt trotz der geringfügig verringerten Textanzahl der Anteil am Textkorpus. Die damit einhergehenden Veränderungen in den einzelnen Untersuchungsbereichen sind teils von so erheblichem Ausmaß, dass genauere Erläuterungen folgen müssen. Sie werden anhand der prozentualen Anteile am Textkorpus und an der belegten Seitenzahl dargestellt.

Prozentuale Anteile am Textkorpus ohne Addenda

Verhältnismäßig geringe Unterschiede im Vergleich zu den Resultaten unter Berücksichtigung aller Texte ergeben sich in den aktuellen Lesebüchern für die Anteile der literarischen Hauptgattungen am Textkorpus.

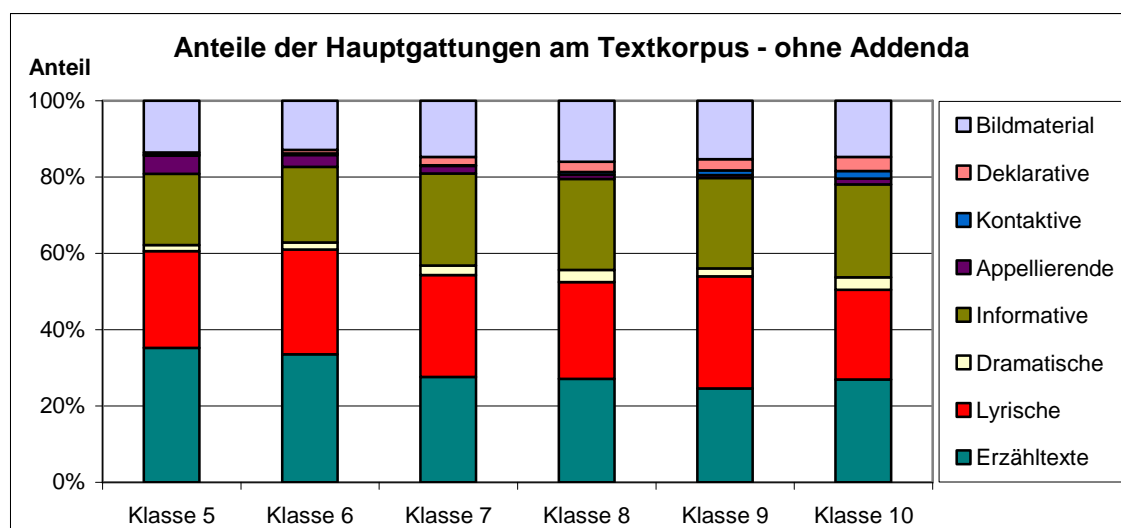


Abb. 110: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textanzahl in aktuellen Lesebüchern – ohne Addenda.

Durch den annähernd kompletten Wegfall appellierender Texte steigen die Werte der restlichen Hauptgattungen dementsprechend proportional zu ihren Ausgangsgrößen um den jeweils gleichen prozentualen Wert an. Das hat in realen Zahlen ausgedrückt unterschiedliche Anteilssteigerungen zur Folge. Wie im Vorfeld beschrieben, steigt aufgrund des geringen Textverlustes auch der Anteil der informativen Texte. So ergibt sich folgendes Bild für die Klassenstufen 5 bis 10: Die mittleren Anteile der Erzähltexte liegen mit 29,3 % (vor der Herausrechnung 20 %) am höchsten, gefolgt von den lyrischen Texten mit 26,4 % (18 %) und den informativen Texten mit 22,5 % (17,5 %). Es folgt das Bildmaterial mit einem Anteil von 14,6 % (10 %). Mit großem Abstand erscheinen die vormals am häufigsten auftretende Hauptgattung der appellierenden Texte mit einem Anteil von nur noch 2,2 % (30,9 %) sowie die deklarativen Texte mit 2,1 % (1,7 %) sowie die dramatischen Texte mit 2,0 % (1,7 %). Die kontaktiven Texte haben einen Anteil von 0,9 % (0,7 %) am Textkorpus.

Bei Betrachtung der gesamten Sek. I zeigt sich ein deutlich steigender Anteil der informativen Texte mit zunehmender Klassenstufe, während der Anteil der Erzähltexte am Textkorpus ebenso deutlich sinkt. Der Anteil des abgedruckten Bildmaterials steigt bis zur 8. Klasse an und bleibt danach auf einem konstanten Niveau. Annähernd konstant bleibt auch der prozentuale Anteil lyrischer Texte. Für die restlichen Hauptgattungen ergeben sich trotz der Anteilssteigerungen mit höher werdender Klassenstufe nur marginale Veränderungen. Sie sind weiterhin in äußerst geringem Maße an der gesamten Textmenge beteiligt.

Für die Lesebücher der 1970er-Jahre sind andere Entwicklungen zu belegen, wie Abbildung 111 zeigt:

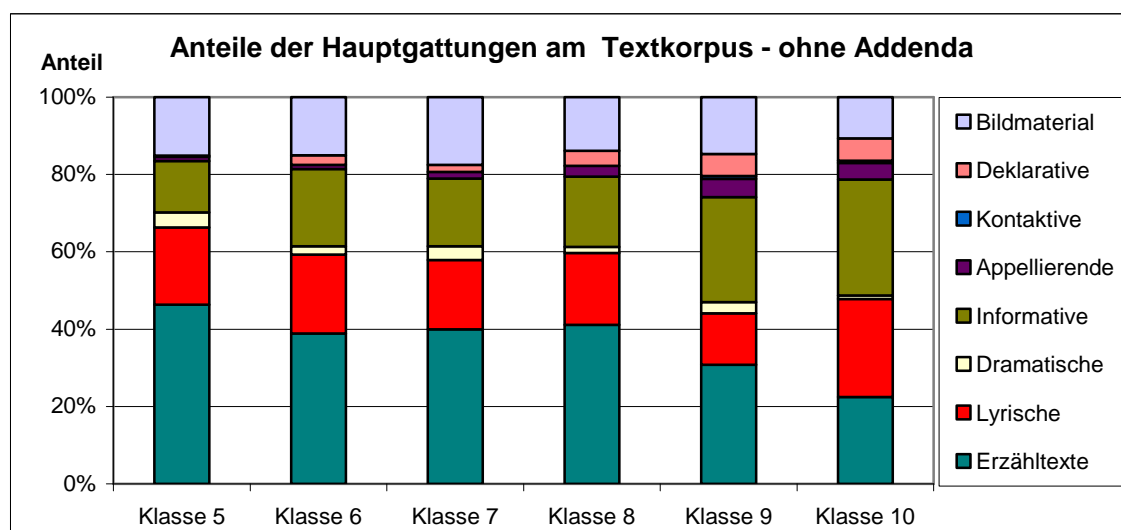


Abb. 111: Übersicht über die Anteile an der gesamten Textanzahl in Lesebüchern der 1970er-Jahre – ohne Addenda.

Da dort sehr viele informative und appellierende Texte wegfallen, steigt der Anteil der restlichen Hauptgattungen deutlicher an. Es ergibt sich in den Lesebüchern für die Klassenstufen 5 bis 8 eine sich wenig verändernde Anteilsverteilung. Dominierende Hauptgattung sind nun die Erzähltexte, deren prozentualer Anteil ohne die Addenda in den Einzelbänden für die 5. bis 8. Klasse bei durchschnittlich 41,6 % (vor der Herausrechnung der Addenda 20,6 %) liegt. Es folgen lyrische Texte mit 19,2 % (vorher 9,5 %) und informative Texte mit einem Anteil von 17,3 % (vorher 35,4 %) an der verbliebenen Textmenge. Das Ergebnis für die appellierenden Texte ist für die Klassenstufen 5 bis 8 auf einen Mittelwert von 1,7 % (vorher 23,4 %) gesunken. Die Anteile der restlichen, ebenfalls äußerst selten verwendeten Hauptgattungen liegen weiterhin bei sehr niedrigen Werten. Kontaktive Texte treten bis zur 9. Klasse gar nicht in Erscheinung. Weitere interessante Entwicklungen zeigen sich in den Lesebüchern für die 9. und 10. Klasse: Der Anteil der Erzähltexte sinkt wie auch in der aktuellen Ausgabe nach Klasse 8 mit 30,8 % in den Bänden für die 9. und 22,5 % in denen für die 10. Klasse deutlich unter den Mittelwert der vorigen Klassenstufen. Dafür steigt der Anteil informativer Texte im Kern-Textkorpus der Lesebücher für diese Klassenstufen kontinuierlich auf schließlich 30 %. Hier liegt gegenüber dem Mittelwert der vorigen Klassen von 17,3 % eine erhebliche Steigerung vor. Zusätzlich steigt der Anteil appellierender Texte in den Bänden für die 9. und 10. Klasse auf jeweils über 4 % und der lyrischer Texte in den Lesebüchern für Klasse 10 auf 25,4 %. Somit liegt in den Bänden für die 9. und 10. Klasse eine andere Anteilsverteilung vor als in denen für die 5. bis 8. Klasse. Besonders die informativen Texte erreichen in Klasse 9 und 10 einen wesentlich höheren Anteil, derjenige der Erzähltexte sinkt ebenso deutlich.

Während in den 1970er-Jahre-Lesebüchern für die unteren Klassenstufen offensichtliche Unterschiede im Vergleich zu denen der 1990er- und 2000er-Jahre vorliegen, ergeben sich also für die 9. und 10. Klasse ähnliche Anteilsverteilungen aller häufigeren Hauptgattungen. Teils ähnlich verläuft die Anteilsentwicklung der lyrischen Texte, während die Erzähltexte in den Klassenstufen 5 bis 8 eine dominierende Anteilsposition innehaben. Auch die abgedruckten Bildmaterialien beanspruchen in allen Bänden einen größeren Anteil am eigentlichen Textkorpus. Dagegen liegen die Anteile der informativen Texte in allen Klassenstufen unter denen der aktuellen Reihen. Erkennbar ist also besonders in den neuen Lesebüchern für die unteren Klassen der Sekundarstufe I eine ausgeglichene Verteilung der Hauptgattungen. Keine dominiert das Textkorpus ähnlich deutlich wie die Erzähltexte in den Lesewerken aus den 1970er-

Jahren. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass heute eine breiter gefächerte Übersicht über die verschiedenen Hauptgattungen sowie die zugehörigen Gattungen und Textsorten präsentiert werden soll. Dieses Ziel wurde in den 1970er-Jahren erst in den Bänden für die Klassen 9 und 10 umgesetzt. Für die Bände 5 bis 8 ist die Konzentration auf Erzähltexte dagegen offensichtlich.

Prozentuale Anteile an der Seitenzahl ohne Addenda

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch aus der Teilanalyse, die sich mit den Anteilen der acht Hauptgattungen an der belegten Seitenzahl befasst. Ohne Addenda verringern sich die Werte für die appellierenden Texte erheblich. Auch die Resultate für die informativen Texte sinken in den Lesebüchern beider Vergleichsabschnitte. Die Ergebnisse der restlichen Hauptgattungen steigen dementsprechend.

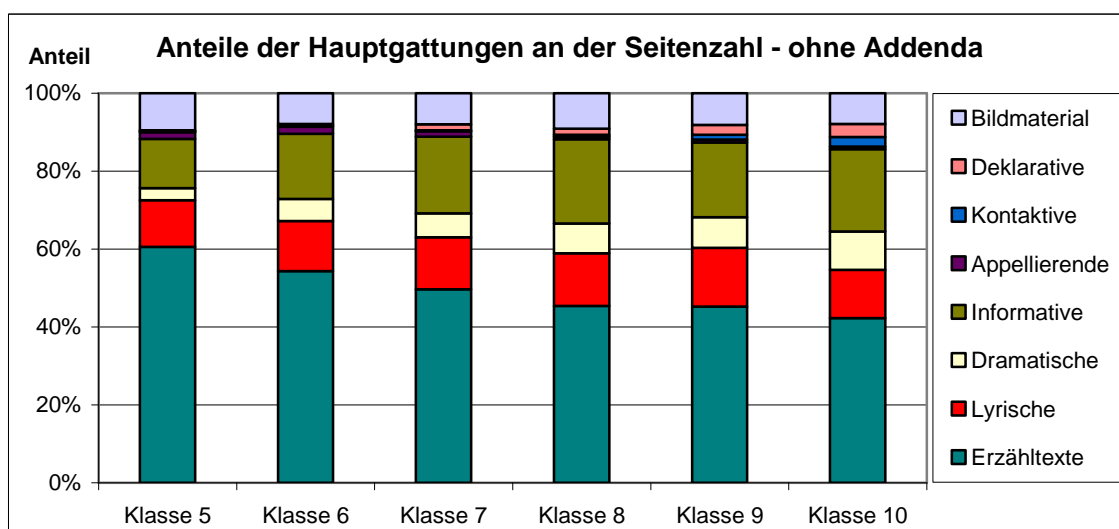


Abb. 112: Übersicht über die Anteile an der belegten Seitenzahl in aktuellen Lesebüchern – ohne Addenda.

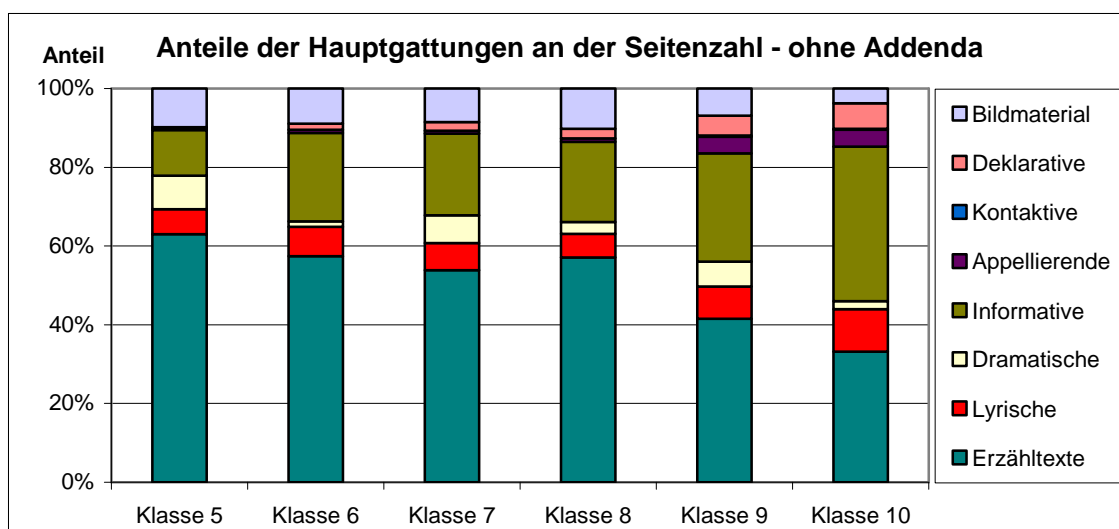


Abb. 113: Übersicht über die Anteile an der belegten Seitenzahl in Lesebüchern der 1970er-Jahre – ohne Addenda.

Im Folgenden werden die Veränderungen, die sich für die Hauptgattungen ergeben, im Einzelnen erläutert. Die lyrischen und dramatischen Texte sowie das Bildmaterial werden zusammenfassend dargestellt, da sich für sie sehr ähnliche Entwicklungen zeigen. Gleiches gilt auch für die kontaktiven und die deklarativen Texte.

Erzähltexte

Für die Lesebücher beider Vergleichszeiträume zeigt sich im Vergleich mit den Ergebnissen unter Berücksichtigung aller Texte eine noch stärker ausgeprägte Dominanz der Erzähltexte. So wird in den aktuell verbreiteten Lesewerken mehr als die Hälfte der Seiten von Erzähltexten belegt. In den Bänden 5 bis 8 der heutigen Lehrwerke sind es im Mittel 52,5 % gegenüber 43,2 % vor der Herausrechnung der Addenda. In denen aus den 1970er-Jahren sind es in dieser Teiluntersuchung sogar 57,9 % der verwendeten Seiten. Bei Berücksichtigung aller Texte lag ihr Ergebnis mit 47,6 % noch knapp unter der Hälfte der belegten Seiten. Für beide Untersuchungszeiträume sind also große Anteilssteigerungen der Erzähltexte gegenüber der Untersuchung aller Texte zu verzeichnen. Dies gilt jeweils auch für die Bände der 9. und 10. Klasse, auch wenn dort der Anteil der Erzähltexte niedriger ausfällt, als in denen der vorigen Klassenstufen. In den aktuell verbreiteten Lesebüchern liegt er bei 45,2 % und 42,3 %, in denen aus den 1970er-Jahren bei 41,5 % und 33,2 %. Die Anteilsentwicklung über die Sek. I hinweg verläuft in den Lesewerken beider Vergleichszeiträume somit ähnlich und sinkt von Klasse 5 bis Klasse 10 deutlich.

Lyrische Texte, dramatische Texte und Bildmaterial

Wird nur das eigentliche Textkorpus berücksichtigt, ergibt sich wie erwartet für die lyrischen Texte ein ebenfalls größerer Anteilswert. Für die 5. bis 8. Klassenstufe zeigt sich in den heute verbreiteten Lesebüchern ein Wert von 12,9 % gegenüber 10,7 % in der die Addenda mitberücksichtigenden Untersuchung. Mit 15,1 % und 12,3 % (vor der Herausrechnung 12,4 % und 10,0 %) liegt der Anteil in den Bänden für die 9. und 10. Klasse auf ähnlichem Niveau. Auch in den Lesewerken aus den 1970er-Jahren liegt ihr Anteil mit im Mittel 6,7 % gegenüber 5,5 % für die Klassen 5 bis 8 leicht höher als vor der Herausrechnung der Addenda. Wie für die informativen Texte zeigt sich eine offensichtliche Anteilserhöhung in den Bänden für die 9. und 10. Klasse. Dort werden von lyrischen Texten mit 8,2 % und 10,8 % (vorher 5,4 % und 8,2 %) der Seitenzahl belegt.

Auch für die Bildmaterialien und die dramatischen Texte ergibt sich eine Anteilssteigerung. Die Werte für die Bildmaterialien in den Bänden 5 bis 8 der heutigen Lesebücher liegen nun bei 8,6 % gegenüber 7,1 % unter Berücksichtigung aller Texte. Die Resultate der dramatischen Texte liegen bei 5,6 % gegenüber 4,6 %. Auch in den aktuellen Bänden für die Klassen 9 und 10 sind mit 8,2 % und 7,8 % (vorher 6,7 % und 6,4 %) für das Bildmaterial sowie 7,9 % und 9,8 % (vorher 6,5 % und 8 %) für die dramatischen Texte gestiegene Anteile zu verzeichnen.

In den Lesebüchern der 1970er-Jahre liegen für Bildmaterial in den Bänden für die 5. bis 8. Klasse Anteile von 9,4 % (vorher 7,7 %) und für dramatische Texte von 5 % (vorher 4,1 %) vor. In den Bänden 9 und 10 sind es für Bildmaterial 6,9 % und 3,7 % gegenüber 5,7 % und 2,8 % sowie für dramatische Texte 6,3 und 2 % gegenüber 5,2 % und 1,5 %. Die Ergebnisse für die dramatischen Texte sind allerdings nur eingeschränkt aussagekräftig, da nicht in jedem Einzelband Exemplare dieser Hauptgattung verwendet werden.

Informative Texte

Für die informativen Texte ergibt sich in dieser Teiluntersuchung ein leichtes Absinken der Anteile in den aktuell verbreiteten Lesebüchern. Ohne die Addenda sind 12,7 % bis 21,6 % sowie im Mittel 18,5 % der gesamten Seitenzahl von ihnen belegt, unter Berücksichtigung aller Texte waren es durchschnittlich 23 % (vgl. Abb. 90, S. 266). Wesentlich stärker fällt die Anteilsverringerung in den Lesebüchern der 1970er-Jahre aus. Dort sind nur noch 11,6 % bis 39,3 % und im Mittel über die Sek. I hinweg 23,7 % der Seiten von informativen Texten belegt. Unter Berücksichtigung der Addenda waren es noch durchschnittlich 32,6 % (vgl. Abb. 91, S. 266).

In Verbindung mit den Erzähltexten sind die Anteilsentwicklungen in den Bänden 9 und 10 der Vergleichszeiträume interessant. Dort tritt nämlich eine genau gegenläufige Anteilsentwicklung von erzählenden und informativen Texten in Erscheinung: Während die Anteile der Erzähltexte an der Seitenmenge absinken, steigen parallel dazu diejenigen der informativen Texte. Die Anteilsverschiebungen fallen dabei in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren jeweils erheblich größer aus als in den aktuellen.

In den heutigen Lesebüchern sinkt der Anteil der Erzähltexte an der belegten Seitenmenge von Klasse 5 zu Klasse 10 von 60,6 % auf 42,3 %. Demgegenüber steigt der Anteil der informativen Texte von 12,7 % auf 21,2 %. Die wesentlichen Veränderungen sind also die Reduzierung des Anteils der Erzähltexte um 18,3 und eine

Steigerung des Anteils informativer Texte um 8,5 Prozentpunkte. Noch stärker ausgeprägt erscheint die Entwicklung im früheren Vergleichszeitraum. Dort sinkt der Anteil der Erzähltexte von 63,1 % in den Lesebüchern für die 5. Klasse auf 33,2 % in denen für die 10. Klasse. Die parallel dazu erfolgende Steigerung des Anteils informativer Texte beginnt bei 11,6 % in Klasse 5 und endet bei 39,3 % in Klasse 10. Während der prozentuale Anteil der Erzähltexte also um 29,9 Prozentpunkte sinkt, steigt derjenige der informativen Texte um 27,7. Daraus ist abzuleiten, dass in den Bänden für die unteren Klassenstufen der Sek. I der Schwerpunkt eindeutig auf die Erzähltexte gelegt wird. Er wird jedoch in denen für die 9. und 10. Klasse hin zu den informativen Texten verschoben. Beide Entwicklungen treten in den Lesebüchern der 1970er-Jahre deutlicher zu Tage.

Appellierende Texte

Bei Nicht-Berücksichtigung der Addenda sinken die Anteile der appellierenden Texte drastisch und erreichen nur in den 1970er-Jahre-Lesebüchern für die 9. und 10. Klasse mit jeweils 4,2 % eine nennenswerte Größe. In den Bänden für die übrigen Klassenstufen der beiden Vergleichszeiträume ergibt sich ein Anteil von weniger als 2 %. Dieser liegt damit deutlich unter den Ergebnissen inklusive der Addenda, die im Durchschnitt bei über 10 % in den aktuellen und bei 5 % bis 10 % in den 1970er-Jahre-Lesebüchern lagen.

Kontaktive und deklarative Texte

Die Anteile der kontaktiven und deklarativen Texte steigen jeweils leicht und proportional zu ihrem Ausgangswert. Mit Anteilen von jeweils unter einem Prozent bleiben sie jedoch in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume weiterhin von marginaler Bedeutung.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich also auch in der Teiluntersuchung der von Texten aus dem eigentlichen Textkorpus belegten Seitenmenge die Schwerpunktsetzung auf die Erzähltexte in den Lesebüchern für die Klassenstufen 5 bis 8 beider Vergleichszeiträume. Dieses Ergebnis wird in den älteren Lesebüchern in stärkerem Maße deutlich als in den aktuell verbreiteten. Erst in den Bänden für die 9. und 10. Klasse verschiebt sich dieses Verhältnis zugunsten anderer Hauptgattungen. Stärkere Verwendung finden dort insbesondere die informativen Texte. In den Lesebüchern der

1990er- und 2000er-Jahre wird neben den Erzähltexten weiteren Hauptgattungen ein zwar immer noch kleiner, im Vergleich mit den Lesebüchern der 1970er-Jahre allerdings schon vergrößerter Raum zur Verfügung gestellt.

Fazit

Abschließend sind die festgestellten Unterschiede zwischen den beiden Vergleichszeiträumen 1970er-Jahre und 1990er- / 2000er-Jahre zusammen zu tragen. Wie in den vorangegangenen Analysen werden Erzähltexte, lyrische, informative und bei Berücksichtigung aller Lesebuchinhalte appellierende Texte sowie Bildmaterial häufiger verwendet. Seltener kommen dagegen dramatische, kontaktive und deklarative Texte zum Einsatz. Werden nur Texte des Textkorpus berücksichtigt, gehören auch die appellierenden Texte zu den kaum verwendeten Hauptgattungen.

Die Ergebnisse für die belegte Seitenzahl der acht Hauptgattungen fallen zum Teil anders als die der Textmengenuntersuchung aus. Dabei zeigen sich sowohl ähnliche Tendenzen als auch einige Unterschiede zwischen den beiden Vergleichszeiträumen. Den Schülern wird heute ein breiteres Spektrum von Texten unterschiedlicher Hauptgattungen präsentiert. Selbst in den höheren Klassenstufen lag der Fokus der Vermittlung damals auf einem sehr viel engeren Bereich. Dieser bestand hauptsächlich aus Erzähltexten und zugehörigen Aufgaben und Informationen. In den höheren Klassenstufen wurden daneben vor allem informative Texte eingesetzt. Des Weiteren wurden noch einige wenige lyrische Texte und Bildmaterialien verwendet. Die heutigen Lesebücher sind dagegen auch mit Texten anderer Hauptgattungen versehen. Dazu sind die informativen und appellierenden Texte in den aktuellen Lehrwerken nicht nur auf die Informations- und Aufgabenfunktion in Bezug auf andere Texte beschränkt. Besonders den lyrischen und den informativen Texten wird im Textkorpus der aktuellen Ausgabe mehr Platz eingeräumt. Damit verbunden kann angenommen werden, dass ihnen eine gestiegene didaktische Bedeutung von Seiten der Lesebuchautoren zugemessen wird.

Die Verwendungshäufigkeit und die belegten Seitenzahlen der dramatischen, der kontaktiven und der deklarativen Texte bleiben im Vergleich zu den anderen Hauptgattungen trotz einer gestiegenen Verwendungshäufigkeit auf vergleichsweise geringem Anteilsniveau. Die dazu gehörigen und zumeist als eher komplex einzuschätzenden Texte haben also bis heute in nur sehr geringem Umfang Eingang in die Lesebücher gefunden. Sie bleiben im Wesentlichen auf die Bände für die höheren

Klassenstufen beschränkt. Einfachere Übungsformen zur Vermittlung grundlegender Charakteristika dieser Texte werden interessanterweise kaum eingesetzt. Ebenso zeigt sich an der geringen Verwendung von kontaktiven und deklarativen Texten, dass eine reflexive Textebene im Lesebuch nur in Ansätzen vorhanden ist.

Allgemein werden in den aktuellen Lesebüchern wesentlich mehr Texte als in denen aus den 1970er-Jahren eingesetzt. Dort waren die Texte geringfügig länger, wie die Analyse zeigt. Deutlich zurückgegangen ist die Zahl der zu den Addenda gehörenden Informationstexte. Sie wurden in den älteren Lesebüchern erstmals in dieser Form eingesetzt und als neuer didaktischer Lesebuchbestandteil in großem Umfang verwendet. Dies könnte Lehrer und Schüler jedoch bei der Textarbeit zu sehr lenken und einschränken, wie auch Schuster (2003, S. 125) kritisiert. In dieser Kritik seitens der Fachdidaktik wäre ein Grund für die in aktuellen Lesebüchern deutlich reduzierte Anzahl zu vermuten. Dafür hat sich die von dieser Hauptgattung belegte Seitenzahl kaum verändert, so dass die verbliebenen informativen Texte umfangreicher ausfallen müssen. Es werden also aktuell weniger, dafür allerdings längere informative Texte eingesetzt. Die Zahl und der Umfang appellierender Texte sind dagegen jeweils angestiegen, es werden also in verstärktem Maße Aufgaben zu den Texten gestellt. Die 1972 durch die Reihe „Lesen, Darstellen, Begreifen“ eingeführte Innovation der durch das Lesebuch vorgegebenen Aufgabenstellung hat sich also bis in die aktuell vorliegende Lesebuchgeneration nochmals deutlich vergrößert. Die Aufgabentexte unterscheiden sich bezüglich ihres Umfangs nicht allzu stark von ihren in den Lesebüchern der 1970er-Jahre enthaltenen Vorgängern, da sonst deutlichere Abweichungen zwischen den Darstellungen der Textanzahl und der belegten Seitenmenge feststellbar sein müssten.

5.3.4 Vergleich ausgewählter Gattungen und Textsorten

Abschließend wird die Entwicklung des Vorkommens ausgewählter Gattungen und Textsorten in den beiden Vergleichszeiträumen dargestellt. Die Auswahl wurde ähnlich der Untersuchung der Gymnasiallesebücher getroffen, so dass die Beispiele spezielle Resultate und charakteristische Entwicklungstendenzen verdeutlichen. Hierzu wurde die Verwendungshäufigkeit⁹⁰ der unterschiedlichen Gattungen und Textsorten analysiert. Auch in dieser Teiluntersuchung wird der Vergleich anhand gemittelter Ergebnisse der sieben berücksichtigten aktuellen Lesebuchreihen und der drei Vertreter aus den 1970er-Jahren durchgeführt um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.

Im Einzelnen wird auf folgende Gattungen und Textsorten eingegangen: Dramentexte, Fabeln, Gedichte, Hinweise, Kurzgeschichten, Märchen, Parabeln sowie Reden. Die Kinder- und Jugendliteratur wird analog zur Untersuchung der aktuellen Lesebücher für Gymnasien vorangestellt. Auf einige in der Gattungs- und Textsortenanalyse der aktuellen Lesebücher dargestellte Beispielgattungen und -textsorten wird an dieser Stelle verzichtet: Die Tendenzen bezüglich der Entwicklung der Verwendungshäufigkeit von Sagen und Balladen über die Sek. I hinweg scheinen denen in heutigen Lesebüchern ähnlich, allerdings auf erheblich geringerem Niveau. Diese Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit entsprechen wiederum denen, die in dieser Teilanalyse für die Gedichte und die Märchen dargestellt werden. Da Briefe in den Lesebüchern der 1970er-Jahre nicht zum Einsatz kommen, wird auf diesen Vergleich ebenfalls verzichtet. Neu sind dafür die vergleichenden Darstellungen der Verwendungshäufigkeiten von Fabeln und Hinweistexten. An ihnen lassen sich die unterschiedlichen Gattungs- und Textsortenzusammensetzungen der Lesebuchtextkorpora beider Vergleichszeiträume aufzeigen.

Anhand der Analyse der Verwendungshäufigkeiten werden charakteristische Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lesebücher aus den 1970er- und 1990er- bzw. 2000er-Jahren herausgearbeitet. Da sich bei der Einzelbetrachtung spezieller Gattungen und Textsorten teils niedrige Verwendungszahlen ergeben, kann der Vergleich jedoch nur als eingeschränkt aussagekräftig angesehen werden. Das gilt insbesondere für die komplexeren und eventuell anspruchsvolleren Gattungen und Textsorten, die in äußerst geringem Umfang verwendet werden.

⁹⁰ Vgl. dazu die Auflistung der Verwendungshäufigkeiten der einzelnen Gattungen und Textsorten in Anhang 1 und 2.

Kinder- und Jugendliteratur

Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume verläuft zwar von der Tendenz her ähnlich, allerdings werden einige Unterschiede in der Verwendungshäufigkeit offensichtlich, wie Abb. 114 verdeutlicht:

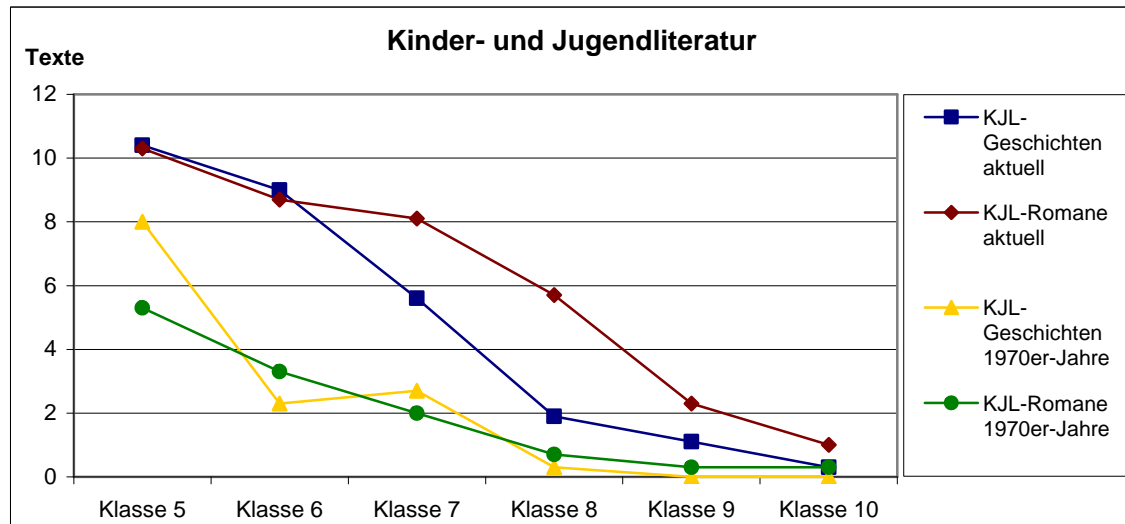


Abb. 114: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Kinder- und Jugendliteratur.

In den aktuell verbreiteten Lesebüchern liegt die mittlere Verwendungshäufigkeit von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) im Vergleich zu den älteren deutlich höher. So sind in den Lesebüchern der 1970er-Jahre durchschnittlich 0 bis 8,0 KJL-Geschichten und 0,3 bis 5,3 KJL-Romane zu finden, in denen der 1990er- und 2000er-Jahre sind es 0,3 bis 10,4 KJL-Geschichten und 1,0 bis 10,3 KJL-Romane. Tendenziell zeigen sich mit steigender Klassenstufe jeweils sinkende Verwendungszahlen. Dies gilt für alle neuen Lesebücher und mit Ausnahme eines geringen Anstieges der KJL-Geschichtenzahl von der 6. zur 7. Klasse auch für die älteren.

Anhand dieses Vergleichs wird deutlich, dass der Bereich der KJL heute einen erheblich größeren Raum in den Lesebüchern belegt. Die KJL wurde erst in den späten 1960er- und vor allem in den 1970er-Jahren in die Lesebücher aufgenommen und ist, wie sich hier zeigt, zunächst in begrenztem Umfang eingesetzt worden. In der Folgezeit hat sich der Textbestand erheblich vergrößert. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Auswahl der Lesebuchttexte in der jüngeren Vergangenheit den Bedürfnissen der Schüler angepasst wurde. Wie in Abschnitt 4.4 zum Lesebuch beschrieben, war dies eine der zentralen Forderungen der Deutschdidaktik in den 1960er- und 1970er-Jahren. Nach den ersten gesammelten Erfahrungen mit dem Einsatz von KJL, wie zum Beispiel anhand der Ausgabe von „Wort und Sinn“ (1977) oder „drucksachen“ (1974), hat sich

der Einsatz von Texten aus dem Bereich der KJL bewährt und ist bis heute stark ausgeweitet worden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass dies nur für KJL-Romane und KJL-Geschichten zutrifft. Dramatische und lyrische Texte für Kinder treten in den Lesebüchern weiterhin nur sehr selten in Erscheinung.

Dramentexte

Für die Dramentexte zeigt die grafische Darstellung unterschiedliche Entwicklungen in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume:

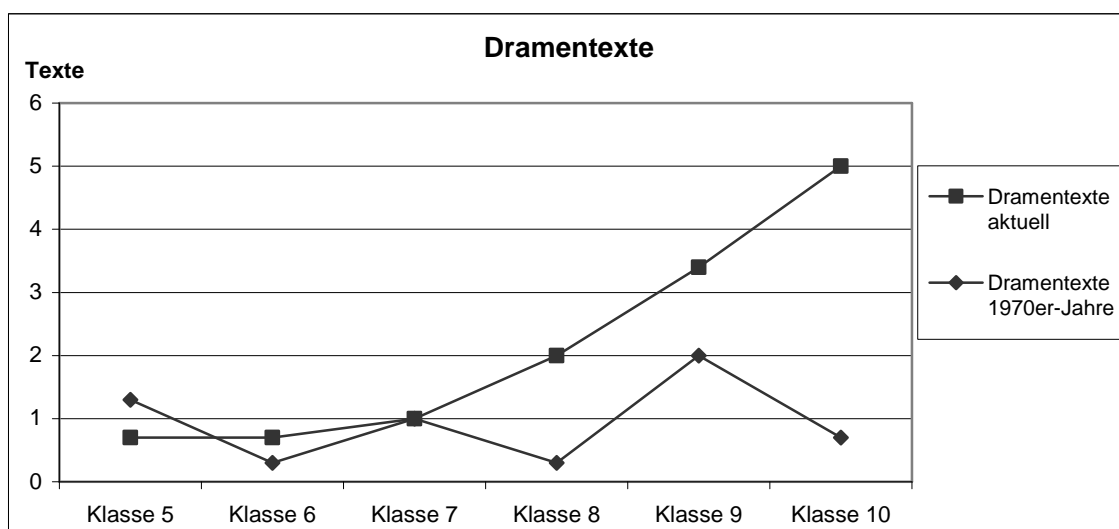


Abb. 115: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Dramentexten.

Bis zur 7. Klasse liegen die durchschnittlichen Verwendungshäufigkeiten dramatischer Texte in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume auf einem ähnlich niedrigen Niveau. Im Mittel wird nur ein dramatischer Text pro Lesebuch eingesetzt. Während sich diese geringe Verwendungshäufigkeit in den Lesebüchern der 1970er-Jahre auch in den folgenden Klassenstufen fortsetzt und nur maximal zwei dramatische Texte pro Lesebuch erreicht, ergibt sich in den aktuell verbreiteten Lesebüchern ein anderes Bild: Dort steigt ihre Verwendungshäufigkeit nach der 7. Klasse deutlicher an und erreicht in den Bänden für die 10. Klasse mit durchschnittlich fünf dramatischen Texten ihren Höhepunkt. Dies ist zwar ein im Vergleich mit anderen Gattungen und Textsorten niedriger Wert, er übertrifft die Ergebnisse der 1970er-Jahre-Lesebücher allerdings deutlich.

Dieses Resultat veranschaulicht die Diversifikation und Vermehrung der Lesebuchinhalte in aktuellen Lesebüchern im Vergleich zu denen aus den 1970er-Jahren. Die Zahl eingesetzter Texte dieser Gattung ist zwar auch in den aktuellen Lesebüchern gering, Dramentexte werden jedoch im Gegensatz zu der älteren

Lesewerken zumindest in höherer Zahl eingesetzt. Textauszüge und Einzelszenen werden inzwischen von den Lesebuchautoren häufiger genutzt. Die Bedeutung von dramatischen Texten für den Deutschunterricht wurde dagegen schon in den 1970er-Jahren herausgearbeitet, wie das Dramencurriculum von Müller-Michaels (1971, S. 184f) zeigt. Anscheinend wurde dieser Gattung vor 35 Jahren allerdings in Bezug auf das Lesebuch bzw. den Deutschunterricht von den Lesebuchautoren kaum Bedeutung beigemessen.

Kurzgeschichten

Für die „Kurzgeschichte“ ergeben sich zwar ähnliche Tendenzen für die Verwendungshäufigkeit in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume, die exakten Resultate weichen allerdings teils deutlich voneinander ab:

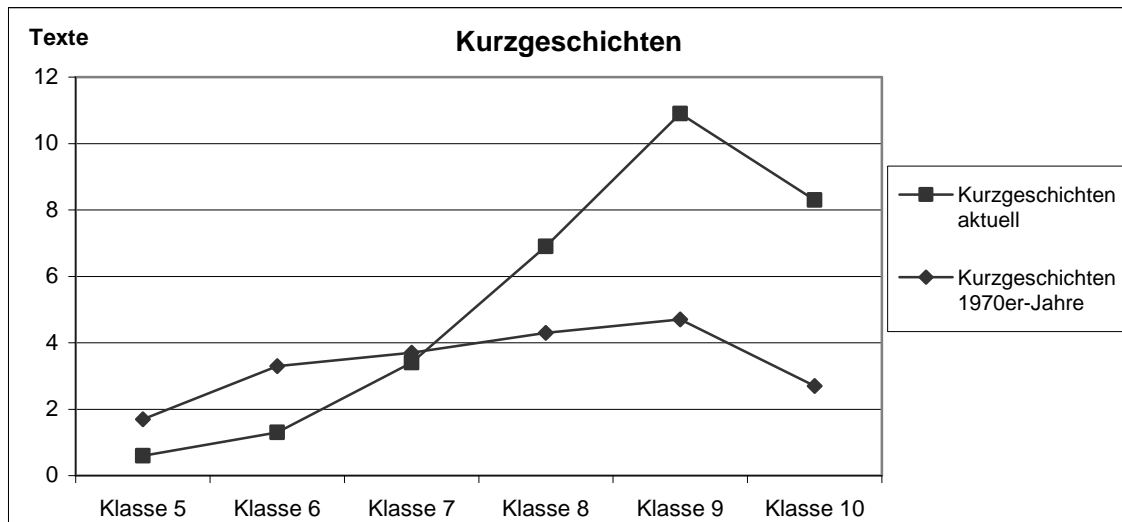


Abb. 116: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Kurzgeschichten.

In den aktuellen Lesebüchern sind in den unteren Klassenstufen im Mittel weniger Kurzgeschichten als in denen aus den 1970er-Jahren enthalten, wobei die Resultate für beide Vergleichszeiträume auf sehr niedrigem Niveau liegen. Nach der 7. Klasse ändert sich dieses Verhältnis allerdings, da sich die Verwendungshäufigkeit der Kurzgeschichten in den aktuellen Lesebüchern wesentlich stärker erhöht als in den früheren. So sind in den heute verbreiteten Lesebüchern für die 9. Klasse doppelt so viele Kurzgeschichten zu finden wie in denen aus den 1970er-Jahren. Den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume gemein ist jedoch das anschließende Absinken der Zahl eingesetzter Kurzgeschichten in den Bänden für die 10. Klasse.

Gedichte

Deutliche Unterschiede zwischen den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume sind für die Einsatzhäufigkeit von Gedichten festzustellen:

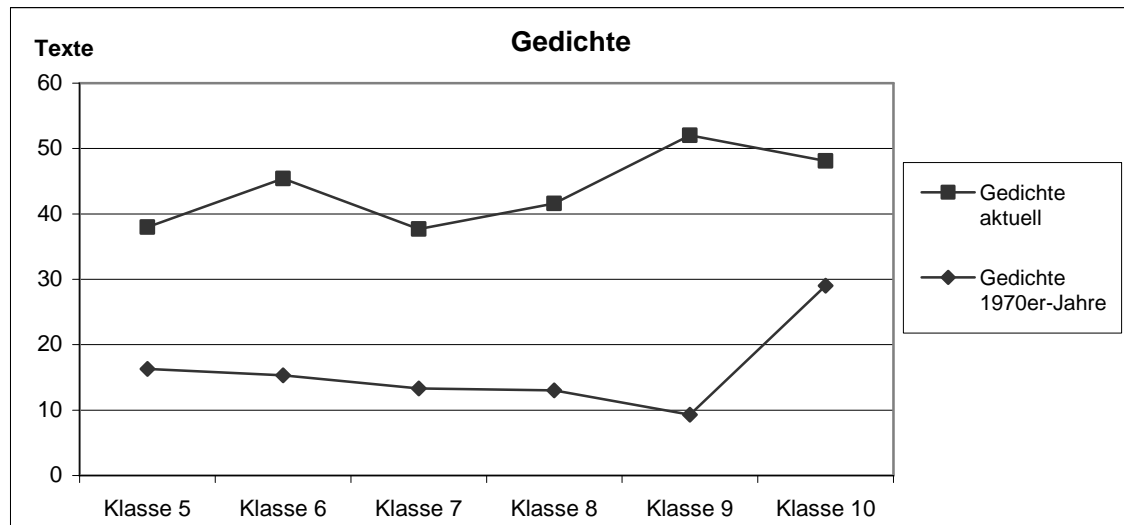


Abb. 117: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Gedichten.

Die mittleren Verwendungszahlen liegen weit auseinander, wie die obige Abbildung verdeutlicht. In den Lesewerken aus den 1970er-Jahren beträgt die durchschnittliche Gedichtanzahl mit Ausnahme der Bände für die 10. Klasse weniger als 20 Exemplare, in denen aus den 1990er- und 2000er-Jahren sind es bis einschließlich der Bände für die 9. Klasse jeweils mehr als doppelt so viele lyrische Texte. Dass die Verwendungshäufigkeit in Band 10 der älteren Lesebücher auf 29 steigt, liegt vor allem an der deutlich erhöhten Gedichtzahl in „Wort und Sinn 10“ von 1977. Dort steigt ihre Zahl auf 57 Exemplare und zieht somit auch den erhöhten Mittelwert nach sich. In den aktuellen Lesebüchern liegen die Werte dagegen im Durchschnitt bei 48,1 Gedichten. Somit nähern sich die Ergebnisse in der 10. Klasse an, dennoch ist in den heutigen Lesebüchern weiterhin eine wesentlich höhere Gedichtanzahl nachzuweisen.

Damit geht auch eine bedeutendere Stellung der Gedichte in den aktuellen Lesewerken einher. In den Lesebüchern der 1970er-Jahre wurde den Gedichten erst im Band für die 10. Klassenstufe ein größerer Anteil am Textkorpus zugestanden. Erklärt werden kann dies mit der – mit Ausnahme einiger Untergattungen wie der politischen Lyrik – weniger zentralen Stellung der Lyrik im Vergleich zur heutigen Lesebuchkonzeption, wie Hohmann (1994, S. 375) ausführt. Die damalige Literaturdidaktik sah die Lyrik erst in der 10. Klasse in verstärktem Maße für die Schüler vor und präferierte einen Einsatz als unterstützendes methodisches Element (vgl. Hohmann, ebd.). Mit Hilfe von lyrischen Texten sollten meist bestimmte Aspekte einer Thematik verdeutlicht werden.

In den 1970er-Jahren waren dies vor allem politische und sozialkritische Themen, die von zugehörigen Gedichten flankiert wurden. Eigenständig und unabhängig erschienen Gedichte selten, wie die Sichtung der Lesebücher aus den 1970er-Jahren belegt. Dies ist heute nicht mehr der Fall, Gedichte werden in allen Klassenstufen im Unterricht thematisiert⁹¹.

Reden

Die Textsorte „Rede“ kommt in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume äußerst selten vor, dies gilt insbesondere für die unteren Klassenstufen.

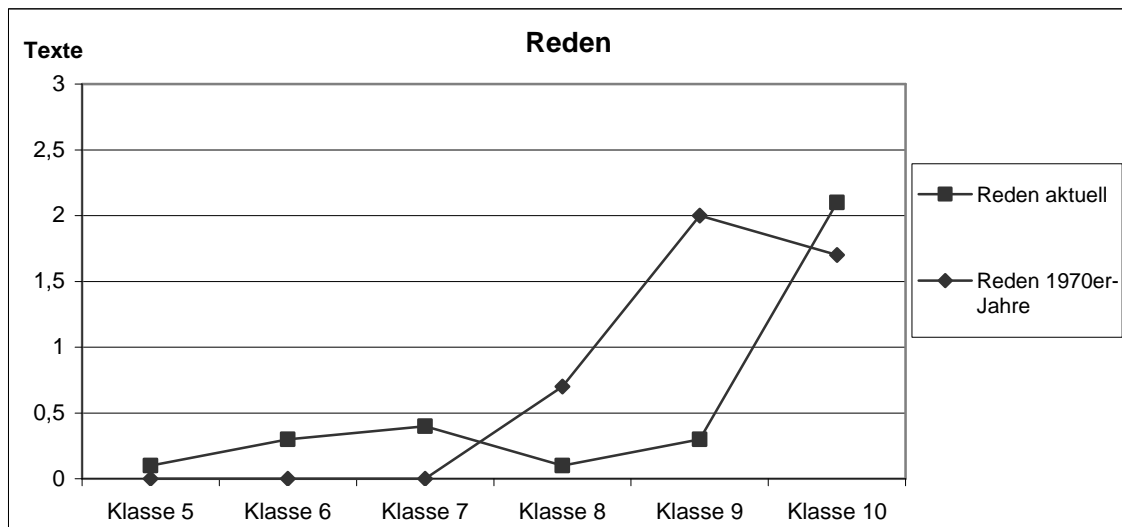


Abb. 118: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Reden.

Dass in den jeweiligen Bänden für die unteren Klassenstufen der Sek. I kaum bzw. keine Reden verwendet werden, entspricht den Erwartungen. Da sie in der Regel sehr hohe Anforderungen an das Textverständnis, das politische, gesellschaftliche und historische Hintergrundwissen sowie die Interpretationsfähigkeiten des Lesers stellen, ist die Gefahr der Überforderung der Schüler gegeben. Somit sind Resultate von durchschnittlich ein bis maximal zwei Redetexten erst in den Lesebüchern der 9. und 10. Klasse aus den 1970er-Jahren und in den aktuellen Lesewerken für die 10. Klasse zu registrieren. Ob aus diesen Zahlen auf eine frühere und häufigere Verwendung von Reden in den älteren Lesebüchern geschlossen werden kann, ist aufgrund des sehr geringen Datenbestandes fraglich. Die Resultate liegen bei maximal vier Exemplaren, daher ist nur die äußerst geringe Verwendungshäufigkeit in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume mit Sicherheit zu belegen.

⁹¹ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 16, S. 21, S. 27, S. 33, S. 38 und S. 42.

Märchen

Die Verwendungshäufigkeiten der Märchen entwickeln sich in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume ähnlich, allerdings auf unterschiedlichem Niveau, wie die folgende Abbildung verdeutlicht:

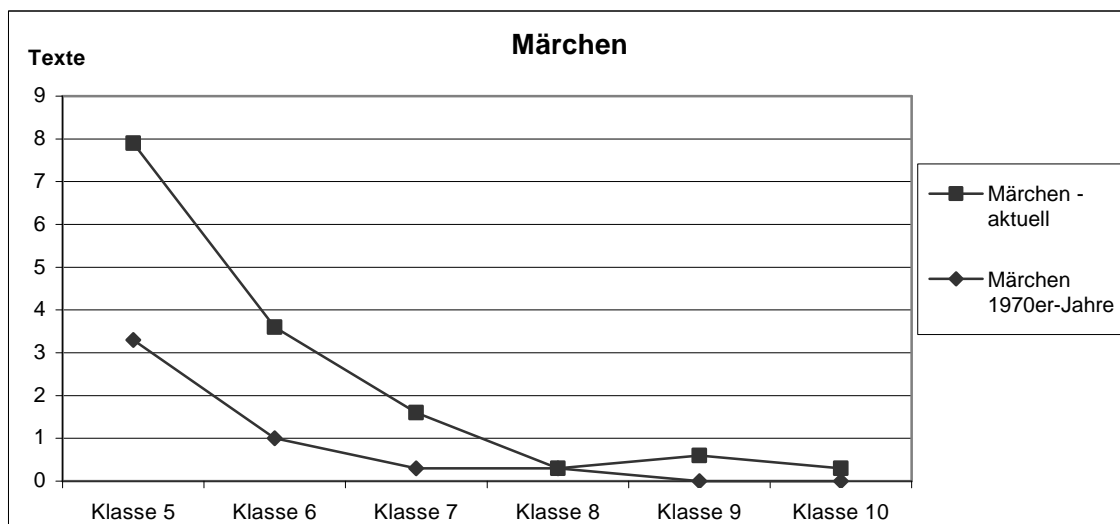


Abb. 119: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Märchen.

In den Lesebüchern der 1970er-Jahre werden Märchen in wesentlich geringerem Maße verwendet als in den aktuell verbreiteten. Die größte Märchenzahl wird in den Lesebüchern für die 5. Klasse beider Vergleichszeiträume eingesetzt. In den 1970er-Jahren sind Märchentexte nur bis zur 6. Klasse in den Lesebüchern mit im Mittel zumindest einem Exemplar nachzuweisen, danach fällt ihre Auftretenshäufigkeit auf weniger als Eins. Dies korrespondiert mit den didaktischen und methodischen Überzeugungen großer Teile der Deutschdidaktik bis in die 1960er-Jahre (vgl. Roeder, 1961, S. 196), die eine klare Gattungsabfolge in der Schule als sinnvoll erachteten. Für Klasse 5 und 6 waren einfache Gattungen wie Märchen und Fabel sowie kurze Erzählungen und Geschichten vorgesehen, die in den späteren Klassenstufen von komplexeren Gattungen abgelöst wurden.

In heutigen Lesebüchern sinkt die Verwendungshäufigkeit von Märchen erst nach der 7. Klasse auf weniger als Eins. In den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume ist also eine eindeutige Tendenz hin zu einem geringer werdenden Märcheneinsatz mit steigender Klassenstufe festzustellen. Damit verbunden wird das vergleichsweise einfache Anforderungsprofil der Gattung „Märchen“ offensichtlich. Sie ist eine typische „Einstiegsgattung“, an der die Schüler erste Erfahrungen mit der Auseinandersetzung mit Texten sammeln können. Während in den 1970er-Jahre-Lesewerken für die

Klassenstufen 9 und 10 keine Märchen mehr zu belegen sind, treten sie in denen der 1990er- und 2000er-Jahre noch vereinzelt in Erscheinung.

Vermutlich ist mit dem aktuell vorzufindenden Märchen-Einsatz über einen größeren Zeitraum hinweg ein breiteres Spektrum an Themen und ein differenzierteres Anforderungsprofil der verwendeten Märchen verbunden. Es reicht von einfachen Formen bis hin zu modernen Formen und „Anti-Märchen“ in den Bänden für die höheren Klassenstufen, die höhere Anforderungen an die Kompetenzen der Schüler stellen, vor allem in Bezug auf die Gattung Märchen und auf das Allgemeinwissen.

Parabeln

Die Parabel ist eine Gattung, die häufiger in den höheren Klassen der Sek. I eingesetzt wird, wie bereits in der Gattungsanalyse literarischer Lesebücher für Gymnasien (vgl. S. 231) dargestellt wurde. Ihre mittlere Verwendungshäufigkeit liegt in den Lesebuchreihen beider Vergleichszeiträume in den Bänden für die 10. Klasse am höchsten.

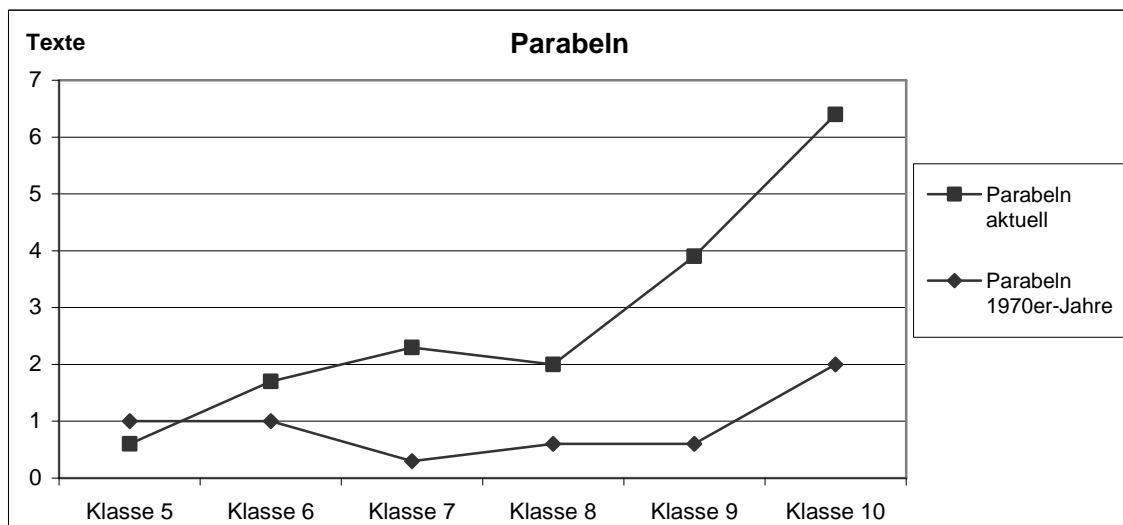


Abb. 120: Mittlere Auftretenshäufigkeit von Parabeln.

In den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre ist ab der 9. Klassenstufe eine deutlich gesteigerte Parabelnutzung seitens der Lesebuchautoren festzustellen. Für ihre Vorgänger aus den 1970er-Jahren gilt dies in eingeschränktem Umfang für die 10. Klassenstufe. Mittels der vergleichenden Analyse ist nachzuweisen, dass die Parabel in aktuellen Lesebüchern wesentlich häufiger eingesetzt wird als in denen der 1970er-Jahre. Ab Klassenstufe 7 werden in den heutigen Lesebüchern durchschnittlich 2,0 bis 6,4 Parabeltexte pro Lesebuch verwendet, in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren liegt ihre mittlere Auftretenshäufigkeit mit Ausnahme der Bände für die 10. Klasse bei

Eins oder weniger. Nur in denen für die 10. Klasse sind durchschnittlich zwei Parabeln pro Lesebuch enthalten. Insgesamt ist die Parabel eine in vergleichsweise geringem Umfang in Erscheinung tretende Gattung. In den aktuellen Lesebüchern wird sie allerdings häufiger als noch vor 35 Jahren eingesetzt.

Hinweise

Völlig unterschiedlich erscheinen die Verwendungshäufigkeiten der Hinweis-Texte, wie die nachfolgende Abbildung zeigt:

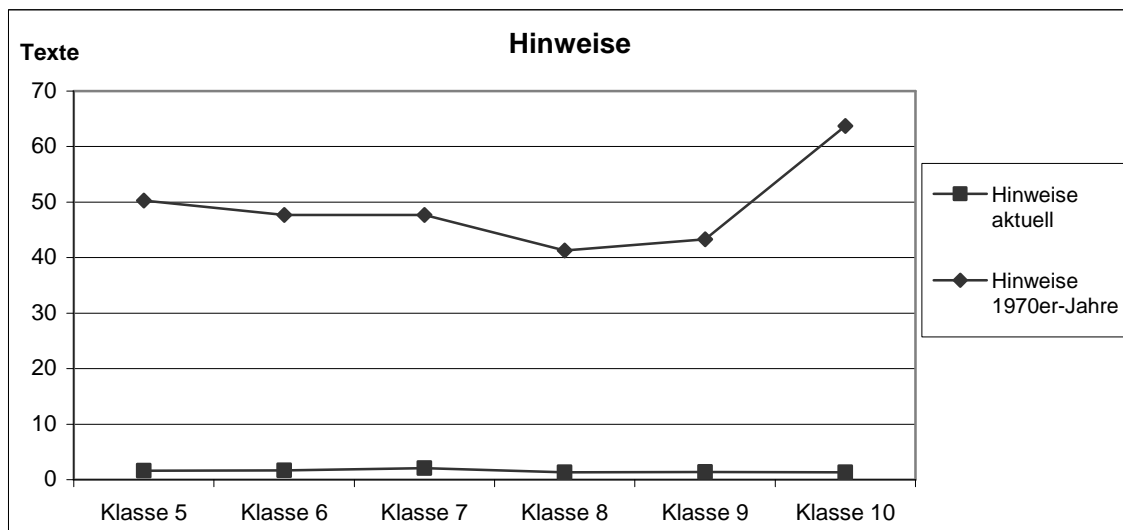


Abb. 121: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Hinweistexten.

In den Lesebüchern der 1970er-Jahre sind im Mittel 41,3 bis 63,7 Hinweise pro Lesebuch vorhanden, in den aktuell verbreiteten Lesebüchern liegt die Zahl dagegen bei maximal 2,1 Exemplaren. Hintergrund dieses Unterschiedes könnte ein geändertes didaktisches bzw. methodisches Verständnis der Lesebuchautoren sein: In den Lesebüchern der 1970er-Jahre wurde vielen Texten ein Hinweistext zur Seite gestellt, der weiterführende Informationen zum besseren Verständnis enthielt. Diese Vorgehensweise ist aktuell nur noch selten der Fall. Häufiger werden heute Hintergrundinformationen, zum Beispiel zum Autor oder zur Entstehungszeit, in separaten und weiter greifenden Informationstexten innerhalb des Lesebuchkapitels bzw. in eine Aufgabenstellung integriert dargeboten. Im Gegensatz dazu sind vor allem in den älteren Reihen „Aufrisse“ und „Wort und Sinn“ explizit dem jeweiligen Haupttext zugeordnete Hinweistexte enthalten. Während in den älteren Lesebüchern bis zur 8. Klasse sinkende Werte festzustellen sind und danach bis zu Klasse 10 ein deutlicher Anstieg erfolgt, bleiben die Resultate für die aktuellen Lehrwerke auf einem konstant sehr geringen Niveau.

Fabeln

Die Gattung „Fabel“ hat in den aktuellen Lesebüchern ein ähnliches Verwendungsprofil wie in denen aus den 1970er-Jahren. Stärker abweichend sind nur die mittleren Einsatzhäufigkeiten in den Klassenstufen 5 bis 7 sowie die Klassenstufen mit der Höchstzahl durchschnittlich verwendeter Fabeln, wie die folgende Abbildung verdeutlicht:

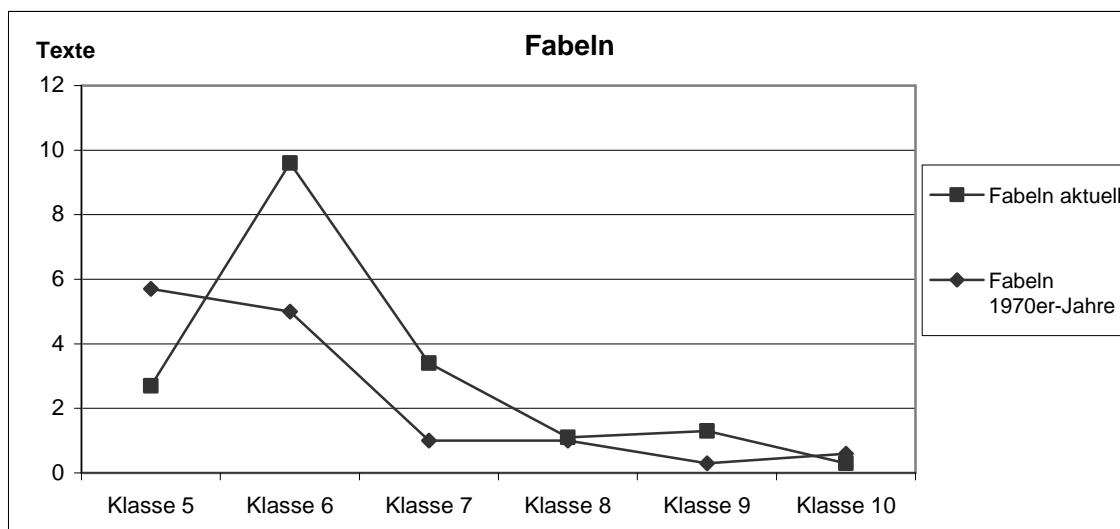


Abb. 122: Mittlere Verwendungshäufigkeit von Fabeln.

Diese liegt in den heute verbreiteten Lesebüchern in den Bänden für die 6. Klasse, in denen aus den 1970er-Jahren schon in Klasse 5. Während in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre in Klasse 5 im Mittel drei Fabeln pro Einzelband nachzuweisen sind, steigt ihre Zahl auf fast zehn in denen für die 6. Klasse. Danach sinkt die mittlere Verwendungshäufigkeit zurück auf 3,5 Fabeln in Klasse 7 und in den folgenden Klassenstufen auf eine oder weniger. In den Lesebüchern der 1970er-Jahre sind es in den Lesebüchern für Klasse 5 im Mittel annähernd sechs und für Klasse 6 fünf Fabeltexte. In den folgenden Klassenstufen liegt ihre Verwendungshäufigkeit bei eins oder darunter. Der Verwendungsschwerpunkt liegt also in den Lesebüchern beider Vergleichszeiträume eindeutig auf den unteren Klassenstufen der Sek. I. Fabeln werden und wurden zwar auch in den Bänden für die höheren Klassenstufen eingesetzt, dort allerdings nur noch vereinzelt. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren ist der Hauptverwendungszeitraum auf die Klassenstufen 5 und 6 einzugrenzen, in den aktuellen ist er auf die Klassenstufen 5 bis 7 ausgedehnt worden.

Anscheinend hat also ähnlich wie bei den Sagen eine Ausweitung des Einsatzzeitraumes stattgefunden. Dass aktuell auch in der 7. Klasse im Durchschnitt mehr als drei Fabeltexte pro Lesebuch eingesetzt werden, könnte ein Hinweis darauf sein, dass diese

Gattung für eine weiter gefächerte Unterrichtsverwendung erschlossen worden ist. Dies wäre ein weiteres Indiz für die heute deutlich stärkere Differenzierung des Textkorpus von Lesebüchern. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass in den aktuellen Lehrwerken Gattungen und Textsorten weniger zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. vor allem in einem einzigen Band thematisiert werden, sondern über einen ausgedehnten Zeitraum hinweg. Diese fokussierende Vorgehensweise in früheren Lesebuchgenerationen wurde in den 1960er- und zum Teil auch noch in den 1970er-Jahren häufig gewählt, wie das Beispiel „Wort und Sinn“ (1977) zeigt. Heute werden sie vielmehr über einen längeren Zeitraum unter verschiedenen Gesichtspunkten eingesetzt, um sowohl gattungstheoretische als auch thematische Aspekte zu verdeutlichen.

Daneben ist die genauere Betrachtung der Textsorte „philosophische Abhandlung“ interessant. Zugehörige Texte werden nur in den Lesebüchern für die Klasse 8 bis 10 eingesetzt, wobei nur in denen für die 10. Klasse aus den 1970er-Jahren mit 4,7 ein Durchschnittswert von mehr als Eins erreicht wird. Ansonsten tritt diese Textsorte sehr selten in Erscheinung. In den aktuellen Lesebüchern sind so anspruchsvolle Texte äußerst selten zu finden, auch im hessischen Lehrplan für die Sek. I sind sie nicht vorgesehen⁹². Die Besprechung soll erst in der Sekundarstufe II erfolgen. In den 1970er-Jahren sollten sie dagegen noch im Rahmen der 10. Klasse thematisiert werden⁹³. Daraus lässt sich ableiten, dass zwar eine Differenzierung des Gattungs- und Textsortenspektrums erfolgt ist, allerdings sind in den heute verbreiteten Lesebüchern sehr anspruchsvolle Textsorten aus dem Textkorpus verschwunden. Zu vermuten ist, dass inzwischen veränderte Anforderungen an das Textkorpus der Lesebücher gestellt werden. Diese Annahme wird durch die oben zitierten Lehr- und Rahmenplanauszüge gestützt. Neue Gattungen und Textsorten sind in das Textkorpus integriert worden und anderen wird heute ein größerer Raum zugestanden. Daneben werden inzwischen andere Anforderungen an die Schüler gestellt. Die Konfrontation mit anspruchsvollen philosophischen Texten findet im schulischen Kontext in der Sek. I nur noch selten statt. Da die Inhalte der Lesebücher an gewandelte gesellschaftliche und soziokulturelle Anforderungen bzw. Gegebenheiten angepasst worden sind, wurden unter anderem die philosophischen Abhandlungen durch andere Texte ersetzt.

⁹² Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 16, S. 21, S. 27, S. 33, S. 38 und S. 42.

⁹³ Vgl. Entwurf des hessischen Rahmenplans von 1974 für die 9./10. Klasse.

Zusammenfassung

Neben der insgesamt größeren Zahl von Texten, die das eigentliche Textkorpus der aktuell vorliegenden Lesebücher gegenüber denen aus den 1970er-Jahren enthält, sind wesentliche Unterschiede zwischen den Lehrwerken beider Vergleichszeiträume festzustellen. Zum einen liegt die Zahl der Aufgabentexte aktuell weit über den Resultaten aus den 1970er-Jahren, dafür fällt die Zahl der Addenda-Informationstexte, die in direkter Verbindung mit den Texten des eigentlichen Textkorpus stehen, heute wesentlich niedriger aus als vor 35 Jahren. Zum anderen ist in heutigen Lesebüchern eine andere Textverwendung zu erkennen: Während in Lesebüchern der 1970er-Jahre für viele Gattungen und Textsorten ein bestimmter Band identifiziert werden kann, in dem sie hauptsächlich verwendet werden, erfolgt die Verwendung vieler Gattungen und Textsorten heute über einen weiteren Zeitraum hinweg. Dieser „Peak“-Verlauf in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren gegenüber dem heute breiter gestreuten Einsatz ist beispielsweise für Fabeln, Gedichte, Märchen und Parabeln zu belegen.

Gattungen und Textsorten sowie ihre Merkmale sollen den Schülern heute anscheinend im Kontext eines Themas verdeutlicht werden, das die Interessen der Jugendlichen anspricht. Der damalige Text Einsatz erscheint hingegen, wie noch in den 1960er-Jahren, anhand einer gegliederten Gattungs- und Textsortenfolge ablaufend, während in aktuellen Lesebüchern ein bestimmtes Thema und seine Beleuchtung anhand verschiedener Gattungen bzw. Textsorten im Vordergrund steht. Es wird ein passender Text aus den Beispielen für eine Gattung oder Textsorte zur Verdeutlichung einer Thematik ausgewählt; früher war die Textauswahl anscheinend eher auf die Vermittlung von Merkmalen weniger Gattungen und Textsorten ausgerichtet. In den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre ist das Angebot verschiedener Gattungen und Textsorten differenzierter und die zugehörigen Beispieltexte sind nicht mehr auf eine einzelne oder wenige Klassenstufen beschränkt. Viele Gattungen und Textsorten werden vielmehr in einem breiten Klassenkorridor oder über die gesamte Sek. I hinweg eingesetzt, wie beispielsweise Gedichte.

Es ist somit in den aktuellen Lesebüchern ein größeres Textsorten- und Gattungsangebot nachzuweisen. In diesem treten auch die in den älteren Reihen fast ausschließlich als Addenda eingesetzten informativen und appellierenden Textsorten in zumindest geringem Umfang in Erscheinung. Auch dramatische Texte werden häufiger verwendet. Resultate, die genau das belegen, lassen sich auf allen Analyseebenen finden. Dafür ist der Umfang eingesetzter informativer Addenda stark gesunken, wie

der diachronen Vergleich belegt. Ihr Einsatz erfolgt heute in geringerem Maße, dafür an den Stellen, die für weiterführende Hinweise oder zur Aufklärung spezieller Kontexte sinnvoll erscheinen. Das Beispiel der philosophischen Abhandlung zeigt allerdings auch, dass der Anspruch, den die eingesetzten Texte an die Schüler stellen, eventuell gesunken sein könnte, da komplexe Textsorten aus dem Textkorpus bis auf wenige Ausnahmen verschwunden sind.

5.4 Auswertung der Analyse aktueller literarischer Lesebücher und des Vergleichs mit ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren

In diesem Teilabschnitt sollen die quantitativen Analysen qualitativ ausgewertet werden. Dabei werden dabei sowohl die Ergebnisse der Untersuchung aktueller Lesebücher als auch der Vergleich mit ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren berücksichtigt.

Bei Betrachtung der Ergebnisse der Analyse der Lesebücher aus den 1990er- und 2000er-Jahren und dem Vergleich mit ihren Vorgängern aus den 1970er-Jahren werden die zentralen Entwicklungen in der Gattungs- und Textsortenzusammensetzung des zugehörigen Textkorpus ersichtlich: Wie auch bei den autoren- und einzeltextbezogenen Auswertungen zeigen sich Verschiebungs-, Veränderungs- und Verdrängungsprozesse, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Zu nennen ist hier die veränderte Situation in der Deutschdidaktik und in der Pädagogik, die gegenwärtig weniger von sozialkritischen und links-progressiven Idealen geprägt ist als in den 1970er-Jahren. Deutliche Korrelationen zur vorherrschenden Denkweise in der Deutschdidaktik und der Pädagogik ergeben sich aus der Gattungs- und Textsortenzusammensetzung der Lesebücher vergangener Jahrzehnte, wie die Analyseergebnisse des Lesebuchvergleichs in Verbindung mit den Ausführungen zum Kanonbegriff im Hinblick auf die Textverwendung in Lesebüchern zeigen. Neben der verringerten Zahl appellierender Texte mit politischem oder sozialkritischem Hintergrund in den Lesebüchern für die höheren Klassenstufen ist auch die Zahl der lenkenden Hinweise zu den Texten deutlich zurückgegangen. In den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren werden die appellierenden Texte zur Schulung der Fähigkeit des kritischen Lesens eingesetzt, wie Ausführungen von Seiten einiger Deutschdidaktiker wie Mitgliedern des Bremer Kollektivs oder Dahrendorf (vgl. Hegele, S. 146 – 150) zeigen. Somit könnte eine mögliche Verbindung zwischen dem Rückgang der Forderungen nach kritischen Inhalten im Deutschunterricht seitens der Deutschdidaktik und der Verringerung appellierender

Texte in den höheren Klassenstufen der Sek. I und lenkenden Hinweisen (vgl. Abb. 107 und 121) in den heutigen Lesebüchern hergestellt werden. Diese wurden damals zur Herausbildung eines kritischen Bewusstseins bei den Schülern genutzt, das heute nicht mehr als zentrales Ziel des Deutschunterrichts angesehen wird. Dementsprechend geht auch die Zahl der zugehörigen Textexemplare deutlich zurück. Zahl und belegte Seitenmenge appellierender Texte liegen in den Bänden für die Klassenstufen 9 und 10 im Vergleich zu den 1970er-Jahren um 50 bis 75 % niedriger. Dass in den Klassenstufen 5 bis 7 in den heute verbreiteten Lesebüchern eine größere Zahl appellierender Texte vorliegt, bedeutet nicht, dass die Rezeption dieser Texte nach vorn verlagert worden ist. Es werden vielmehr andere Texte eingesetzt: In den aktuellen Lesebüchern für diese Klassenstufen sind neben musterhaften Klassenregeln vor allem Texte zu Kinderrechten verbreitet. Es sind in den aktuellen Lesebüchern also vermehrt appellierende Texte aus der aktuell viel stärker emanzipierten sowie den Erwachsenen angenäherten Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anzutreffen und weniger die kritisch-hinterfragenden Texte.

Die Zahl der Addenda hat sich in den letzten 35 Jahren kaum verändert. In den Lesebüchern für die Klassenstufen 5 bis 9 liegt sie auf einem annähernd gleichen Mengenniveau, nur in den Bänden für die 10. Klasse ist sie deutlicher gesunken und liegt nun bei 83 Addenda im Vergleich zu 136 in den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren (vgl. Abb. 66). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die Zahl der zu den Texten des eigentlichen Textkorpus gehörenden Hinweistexte deutlich gesunken ist. Dafür ist in den heute verbreiteten Lesebüchern eine erhöhte Aufgabenzahl nachzuweisen. Nachdem erstmals 1972 in der Reihe „Lesen, Darstellen, Begreifen“ Aufgaben eingesetzt wurden, verbreitete sich der methodische Teil der Lesebücher bis heute immer weiter, so dass er inzwischen annähernd ein Drittel des Lesebuchumfangs ausmacht und in jedem Lehrwerk Aufgabentexte anzutreffen sind. Dies war in den 1970er-Jahren noch nicht der Fall. So fehlen Aufgaben in den Einzelbänden der Reihe „Aufrisse“, die dafür zu jedem Text im Textkorpus jeweils einen Hinweistext im Anhang enthalten.

In Zahlen bedeutet dies, dass jedes aktuelle Lesebuch 70 bis 80 Aufgabentexte enthält. Demgegenüber weisen die Lesebücher aus den 1970er-Jahren in der Regel zwischen 30 und 45 Aufgabentexte auf. Eine Ausnahme bilden die früheren Bände für die 10. Klasse, die mit jeweils knapp 70 Aufgaben sehr viel mehr Exemplare als die vorigen enthalten. Aus den Ergebnissen lassen sich zwei Erkenntnisse ableiten: Erstens werden

heute insgesamt wesentlich mehr Aufgabentexte eingesetzt als vor 35 Jahren. Pro Lesebuch sind es heute annähernd 30 Aufgaben mehr als in den älteren Büchern. Die Schüler werden von den Lesebüchern heute also in wesentlich ausgedehnterem Maße mit vorgegebenen Aufgabenstellungen konfrontiert als in den 1970er-Jahren. Zweitens liegt heute eine andere Häufigkeitsverteilung vor als in den früheren Lesebüchern. Während die Schüler damals in der 10. Klasse mit besonders vielen Aufgaben konfrontiert wurden, sind für die einzelnen Klassenstufen der Sek. I aktuell keine größeren Mengenunterschiede nachzuweisen. Während in den 1970er-Jahren anscheinend besonders die fortgeschrittenen Schüler der 10. Klasse mit Aufgaben konfrontiert wurden, ist die Klassenstufe heute für eine unterschiedlich häufige Aufgabenverwendung kein Kriterium mehr. Zu vermuten ist, dass die Lesebuchherausgeber damals vor allem die Schüler der 10. Klasse mit Aufgaben fordern und so im Deutschunterricht in Bezug auf kritische Gedankengänge weitergehend schulen wollten. Dieses Ziel wird heute anscheinend nicht mehr verfolgt, da eine dementsprechende Häufigkeitsverteilung nicht nachzuweisen ist. Dies könnte ein Ergebnis aus den inzwischen gewonnenen Erfahrungen mit dem lesebuchseitigen Einsatz von Aufgaben sein. In den 1970er-Jahren lagen noch keine Erfahrungswerte vor, da die Aufgabenstellung eine völlig neue Verfahrensweise bei der Lesebuchkonzeption darstellte. Unterrichtspraktische Erfahrungen haben in diesem Fall also eventuell zu einer Veränderung der didaktischen Position geführt.

Ebenfalls steigt seit den 1970er-Jahren die Zahl der in Lesebüchern enthaltenen Texte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). Nachdem die realistische KJL in den 1970er-Jahren in der Gesellschaft eine sehr weite Verbreitung fand und von der Deutschdidaktik aufgegriffen wurde, fand sie eine erste größere Verbreitung in den Lesebüchern. Vorher wurden Texte der KJL sehr selten in Lesebüchern verwendet. Wie Abbildung 116 verdeutlicht, wurde die Verwendungshäufigkeit bis heute nochmals deutlich erhöht. Ebenfalls ausgeweitet wurde auch die Spanne der Jahrgänge, in denen KJL-Texte eingesetzt werden. Wie aus Abbildung 114 hervor geht, waren sie in den 1970er-Jahren mit wenigen Ausnahmen auf die Klassenstufen 5 bis 7 beschränkt. In aktuellen Lesebüchern sind sie dagegen bis in die 9. Klasse mit einer durchschnittlichen Verwendungshäufigkeit von über drei Exemplaren pro Lesebuch anzutreffen⁹⁴. Inzwischen ist die KJL zu einem festen und umfangreichen Bestandteil der Lesebücher in der Sek. I geworden und hat andere Literatur verdrängt. Viele Themen, wie zum

⁹⁴ KJL-Geschichten und KJL-Romane zusammengenommen.

Beispiel Freundschaft und Familienprobleme, können mit Hilfe von KJL-Texten, die der Situation der Kinder sehr nahe kommen, am besten vermittelt werden. Daneben sind viele Themen, die die KJL aufgreift, den Kindern und Jugendlichen bis weit in die Sek. I hinein näher als die häufig komplexeren Problemstellungen aus der „Erwachsenen-Literatur“.

Damit verbunden entsteht allerdings ein Zwiespalt, in den die Herausgeber der Lesebücher geraten, wenn sie in verstärktem Maße KJL-Texte einsetzen und dafür Texte des bisherigen Lesebuch- bzw. Literaturkanons wegfällen lassen. Daraus ließe sich der Vorwurf ableiten, dass die aktuellen Lesebücher weniger anspruchsvolle Texte und zu wenige Texte des literarischen Kanons enthielten. Es stimmt, dass im Vergleich zu früheren Lesebüchern weniger Texte des klassischen Literaturkanons verwendet werden und damit einhergehend auch weniger „anspruchsvolle“⁹⁵ Texte enthalten sind. Dies ist allerdings wegen der beschriebenen Diversifikation des Textkorpus der Lesebücher aufgrund der vielschichtigen und angewachsenen Aufgaben des Deutschunterrichts sowie der seit den 1970er-Jahren geforderten Annäherung der Lesebuchinhalte an die Bedürfnisse und die Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen leicht zu erklären: Da der Raum innerhalb der Lesebücher begrenzt ist und viele bzw. gewachsene Anforderungen von den Lesebüchern erfüllt werden müssen, haben sich in den vergangenen 35 Jahren zwangsläufig die Anteilsverhältnisse der Gattungen und Textsorten in den Lesebüchern verschoben. Dass der Anspruch der Texte an die Verstehensleistungen der Schüler gesunken ist und damit einhergehend auch die textseitigen Anforderungen an die Schüler, mag eventuell stimmen, dafür werden sie auch mit einer größeren Zahl von Texten konfrontiert, die in den Lesebüchern enthalten sind. Die Textmenge und der Umfang der Bücher sind leicht angestiegen (vgl. Abb. 62 bis 65), dazu ist die Textlänge reduziert worden. Betrug die mittlere Textlänge in den Lesebüchern der 1970er-Jahre noch 1,19 Seiten sind es aktuell nur noch 0,96 Seiten, also fast eine viertel Seite weniger. Nicht herzustellen ist allerdings eine direkte Beziehung zwischen Textlänge und Komplexität, auch wenn einige anspruchsvolle Textsorten wie die philosophischen Abhandlungen fast vollständig verschwunden sind. Dass die Lesebuchherausgeber mit den von ihnen getroffenen Entscheidungen nicht alle Wünsche und Forderungen erfüllen können und dass auch eine strittige Auswahl von Texten erfolgt, bleibt davon unberührt. Allerdings sind die Anforderungen an die

⁹⁵ In diesem Zusammenhang ist die problematische Frage danach, was einen „anspruchsvollen“ Text ausmacht und ob dieser wirklich als notwendiger Bestandteil eines Lesebuchs anzusehen ist, kaum zu klären.

Lesebuchautoren bzw. die Lesebuchherausgeber, wie im Kapitel zum Lesebuch dargelegt wurde, vielschichtig und teils gegenläufig. Festzuhalten ist allerdings, dass in den aktuellen Lesewerken eine zwar immer noch zum Teil auch von früheren Lesebuchgenerationen geleitete Anteilsverteilung der Hauptgattungen vorliegt. Diese beinhaltet allerdings inzwischen eine voranschreitende Diversifikation (vgl. Abb. 87, Abb. 88, Abb. 90, Abb. 91 und Abb. 110 bis 113), wie in dem Vergleich der Lesebücher aus den 1970er- sowie den 1990er- und 2000er-Jahre nachgewiesen wurde. Die Anteile der lyrischen und der dramatischen Texte sind angewachsen, die der appellierenden und der deklarativen Texte sind in Teilen zwar ebenfalls leicht gestiegen, allerdings sind sie in den Lehrwerken weiterhin äußerst selten nachzuweisen. Die Hauptgattung der obligativen Texte ist wie vor 35 Jahren in den Lesebüchern praktisch nicht vorhanden. Der sich andeutende Wandel in der Anteilsverteilung der Hauptgattungen erfolgt also sehr langsam und wird von der teils durch den vorherrschenden Lesebuchtextkanon bestimmten Textauswahl für Lesebücher gehemmt. Es kommt zwar zu einer Diversifikation der Gattungs- und Textsortenzusammensetzung, trotzdem ist in Lesebüchern, mit Ausnahme der geschilderten Verbreitung von Aufgabentexten und der KJL, eine noch immer sehr spezifische und durch vorherige Lesebuchgenerationen geprägte Gattungszusammensetzung nachzuweisen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass eine überhaupt Gattungsdiversifizierung von den 1970er- hin zu den 1990er- und 2000er-Jahre-Lesebüchern nachzuweisen ist. So wäre zu vermuten, dass in den damaligen von Gesellschaftskritik und didaktischem Wandel geprägten Lesebüchern eine große Breite unterschiedlicher Gattungen vorliegt. Dies ist vor allem für den Bereich der appellierenden und informativen Sachtexte der Fall, wie die Sichtung des Textkorpus der untersuchten Lesebücher gezeigt hat.

Eine weitere Veränderung, die der Textsorten- und Gattungsdiversifikation nahe steht und die der Vergleich der Lesebücher aus den 1970er- und den 1990er- / 2000er-Jahren offen legt, ist, dass die Gattungen und Textsorten in den heutigen Lesebüchern für die Sek. I über einen längeren Zeitraum hinweg als noch in den 1970er-Jahren verwendet werden. Wie die Analysen einzelner Gattungen und Textsorten zeigen (vgl. Abb. 51 bis 61 sowie Abb. 114 bis 122), ist diese Entwicklung nicht auf einzelne Gattungen und Textsorten beschränkt, sondern erscheint als übergreifendes Phänomen. Sehr gut erkennbar ist das am Beispiel der Gedichte (vgl. Abb. 55 und Abb. 117), die in den aktuellen Lesebüchern über alle Jahrgangsstufen hinweg in großem Umfang eingesetzt

werden, während sie in den 1970er-Jahren nur in den Bänden für die 10. Klasse häufiger verwendet wurden.

Ebenfalls seit den 1970er-Jahren angewachsen ist die Zahl der verwendeten Bildmaterialien in den Lesebüchern. Waren es damals im Durchschnitt 13,7 Exemplare, die im Mittel 14,2 Seiten belegten, so sind es in den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre 25,9 Exemplare, die 17,2 Seiten füllen. Daraus lässt sich eine sehr deutliche Tendenz hin zu wesentlich mehr Bildmaterialien in Lesebüchern ableiten. Ebenso deutlich wird allerdings auch, dass der von ihnen in den Lesebüchern eingenommene Raum dagegen nur in vergleichsweise geringem Maße größer geworden ist. Die einzelnen Bildmaterialien haben also heute einen erheblich geringeren Umfang. Die mittlere Größe liegt aktuell bei 0,66 Seiten pro Exemplar, während sie in den 1970er-Jahren noch bei 1,04 Seiten lag. Heute in Lesebüchern erscheinende Bilder belegen somit im Vergleich zu denen in den früheren Lesebüchern 40 % weniger Raum. Dass in den 1970er-Jahren Werte von mehr als einer Seite erreicht wurden ist damit zu erklären, dass in den Lesebüchern, beispielsweise der Reihe „Wort und Sinn“ ganze Doppelseiten mit einem abgedruckten Kunstwerk belegt wurden. Diese Verwendung großformatiger Bildmaterialien, an denen auch kleinere Details erkennbar waren, ist inzwischen aufgegeben worden. Ein Grund hierfür kann die erwähnte Raumknappheit in heutigen Lesebüchern sein. Die Herausgeber aktueller Lesebücher müssen so viele Inhalte in den einzelnen Bänden unterbringen, dass es schlichtweg nicht mehr möglich ist, eine ganze Doppelseite für ein Bild wie beispielsweise „Guernica“ von Picasso zu reservieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Analyse des Textkorpus aktueller Lesebücher und der Vergleich der Textkorpora von Lesebüchern der 1970er- und der 1990er- / 2000er-Jahre eine leichte Differenzierungstendenz bezüglich der Hauptgattungs- sowie der Gattungs- und Textsortenzusammensetzung in heutigen Lesewerken zeigen. Damit verbunden sind allerdings auch Kürzungen und Streichungen der Verwendungshäufigkeit anderer, seit längerer Zeit zum Lesebuch gehörender Gattungen und Textsorten. Aktuelle Lesebücher geben also einen größeren Überblick über den Gattungs- und Textsortenkanon als ihre Vorgänger aus den 1970er-Jahren. Die Schüler werden mehr im Umgang mit verschiedenen Gattungen und Textsorten geschult. Dafür könnte allerdings die Zahl der Beispieltex-te für die jeweilige Gattung oder Textsorte reduziert worden sein. Eine weitere Ausgleichsmöglichkeit zur Kompensation der vorliegenden Gattungs- und Textsortendiversifizierung könnte der

Einsatz kürzerer Textbeispiele sein. Hinzu kommt, dass sich der Text- und in geringerem Maße auch der Seitenumfang der Lesebücher erhöht haben. Im Durchschnitt enthält ein aktuelles Lesebuch 255,2 Texte und Bildmaterialien, die 247,4 Seiten füllen. In den 1970er-Jahren waren es dagegen noch 196,1 Texte und Bildmaterialien auf 233,9 Seiten. Pro Lesebuch sind also 60 Texte mehr enthalten, der Seitenumfang ist dagegen nur um 13,5 Seiten angewachsen. Die Vermutung, dass die Textbeispiele in heutigen Lesebüchern kürzer ausfallen als in deren Vorgängern aus den 1970er-Jahren, um die aktuell größere Gattungs- und Textsortenvielfalt auszugleichen, bestätigt sich also.

6 Fazit

Die vorangegangene Untersuchung, die aus synchroner und diachroner Perspektive durchgeführt wurde, hat die Komplexität empirischer Analysen von Lesebuchtextkorpora deutlich werden lassen. Die zentralen Aspekte werden nachfolgend noch einmal zusammengefasst und hinsichtlich der Zusammensetzung des Textkorpus der Lesebücher bewertet. Da für diesen Bereich bis auf die erwähnten Ausnahmen wenige empirische Untersuchungen vorliegen, erstrecken sich die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur auf inhaltliche Gesichtspunkte, sondern dehnen sich auch auf die Methodik der Lesebuchforschung aus.

6.1 Untersuchungsmethodische Erkenntnisse

Im Hinblick auf die methodische Anlage zukünftiger Lesebuchanalysen hat sich in dieser Untersuchung gezeigt, dass es bei der Analyse des Textkorpus von Vorteil ist, neben der Textanzahl auch den belegten Seitenumfang zu berücksichtigen. Trotz der schon von Lauf-Immesberger (1987, S. 27) dargelegten Vorteile wurde diese Analysemethode von anderen Autoren bisher selten aufgegriffen. Verdeutlichen lässt sich die Relevanz dieser Messgröße anhand der Ergebnisse für lyrische und dramatische Texte: Während die Textzahlen in den Lesebüchern für die 10. Klasse deutlich voneinander abweichen, fallen die Resultate für den belegten Seitenumfang beider Hauptgattungen annähernd gleich aus. Im Gegensatz zu den vorigen Klassenstufen wird in den untersuchten Lesebüchern für die 10. Klasse beiden Hauptgattungen ein ähnlich großer Raum zur Verfügung gestellt. Der dramatischen Texten eingeräumte Platz in den Lesebüchern für die 10. Klasse ist somit trotz der weiterhin geringen Textzahl stark angewachsen, während der von der größeren Zahl lyrischer Texte beanspruchte Raum kleiner geworden ist. Bei alleiniger Berücksichtigung der Textmenge bliebe dieser Aspekt verborgen. Quantitative Verschiebungen innerhalb des Textkorpus abseits der reinen Textzahl können also mit Hilfe der Seitenzahlmessung erfasst werden.

Die Wortmenge der einzelnen Texte ist dagegen als Messgröße häufig zu vernachlässigen, da sie weniger aussagekräftig als die belegte Seitenzahl ist. Die Mehrzahl der Ergebnisse von Wort- und Seitenzählung stimmt in ihrer allgemeinen Tendenz überein. Der Mehrwert der Analyse der belegten Seitenzahl ergibt sich daraus, dass sie auch bewusst gewählte Besonderheiten bei der Präsentation eines Textes im Lesebuch berücksichtigt. Das Beispiel des Textes „lauter“ von E. Jandl in „Deutsch –

Texte-Literatur-Medien 7“ aus dem Bereich der konkreten Poesie verdeutlicht dies: Die lautmalerische Darstellung umfasst nur zehn Wörter, belegt jedoch 0,4 Seiten. Auf dem belegten Raum könnten mit einer kompakten Textstruktur auch über 200 Wörter untergebracht werden. Diese Besonderheit in Bezug auf die Textpräsentation erfasst die Seitenumfangsmessung im Gegensatz zur Wortmengenzählung. Mit ihrer Hilfe lassen sich somit der Charakter und die Präsentation der Einzeltexte besser erfassen. Gleichzeitig erfordert die Analyse der belegten Seitenzahl einen erheblich geringeren Untersuchungsaufwand als die Wortmengenzählung.

Auch in Bezug auf die Addenda ergeben sich für zukünftige Untersuchungen einige beachtenswerte Aspekte. Sie sind inzwischen ein wichtiger und nicht zu unterschätzender Lesebuchbestandteil geworden, wie die vorliegende Analyse belegt. Dennoch sind sie deutlich vom eigentlichen Textkorpus abzugrenzen. Als vorteilhaft erweist sich somit eine zweigeteilte Analyse der Lesebücher in- und exklusive der Addenda. Sie lässt die Entwicklungen bezüglich ihrer Zahl und ihres Umfangs sowie ihres Anteils am gesamten Seitenumfang und Textkorpus der Lesebücher deutlich werden. Parallel dazu werden jedoch auch Entwicklungen erfasst, die nur das Kerntextkorpus oder nur die Addenda betreffen. Dies gilt sowohl für die historisch-vergleichende diachrone als auch für die auf aktuelle Lehrwerke ausgerichtete synchrone Vorgehensweise.

Zukünftig böten sich weitergehende und differenziertere Untersuchungen der Addenda an. Lohnende Ansatzpunkte wären insbesondere Analysen der zugehörigen Textsorten, gemeinsamer und unterschiedlicher Eigenschaften der unterschiedlichen Lesebuchbestandteile sowie ihrer unterschiedlichen Platzierung in den Lesebüchern. Das Gleiche gilt für die gegenseitige Beeinflussung der Texte aus dem Kerntextkorpus und der sie flankierenden Addenda.

6.2 Resultate der empirischen Analyse literarischer Lesebücher

Im folgenden Abschnitt werden die Einzelergebnisse der vorangegangenen Teilanalysen abschließend interpretiert. Daraus ergibt sich ein zusammenhängendes und konkretes Bild bezüglich des quantitativen Gattungs- und Textsorteneinsatzes in literarischen Lesebüchern für die Sekundarstufe I. Anhand des diachronen Lesebuchvergleichs wird ersichtlich, dass die Zusammenstellung des Textkorpus immer im Kontext der Entwicklungen zu betrachten ist, die von der politischen und gesellschaftlichen Situation sowie den Standpunkten der Deutschdidaktik geprägt sind.

Auch wenn die untersuchten literarischen Lesebücher nicht prädestiniert für die Vermittlung von Sach- und Gebrauchstexten erscheinen, finden sich diese dennoch in jeder der untersuchten Reihen in teils großem Umfang, wie die Resultate zeigen. Viele von ihnen sind Aufgaben und Hinweise, die dem Bereich der Addenda zuzuordnen sind. Daher erscheint es in diesem Zusammenhang überraschend, dass die Addenda bisher so wenig Beachtung fanden. Ausnahmen in jüngerer Zeit bilden die Ausführungen von Bütow (1996) und Schlewitt (1996, 2003). Die Addenda setzen sich ausschließlich aus Sachtexten zusammen und sind in den Lesebüchern seit den 1970er-Jahren in großer Zahl vorhanden. Etwa ein Drittel aller Lesebuchtexte gehört zu diesem Bereich.

Bezüglich der Auswahl der Sachtextsorten im eigentlichen Textkorpus haben sich in den vergangenen 35 Jahren einige Veränderungen ergeben, wie die Ergebnisse der historisch-vergleichenden Analyse belegen. Dies geht insbesondere aus den Teilanalysen der Hauptgattungs- und Textsortenebene hervor. Bis heute ist die Textsortendidaktik insgesamt ein eher wenig beachteter Bereich der Deutschdidaktik beziehungsweise der Sprachdidaktik und wird in der einschlägigen Literatur kaum erwähnt. Wie im Vorfeld dargestellt, werden diesbezüglich auch seitens der Lehrpläne und der gemeinsamen Bildungsstandards der Länder im Vergleich zu anderen Feldern der Sprachdidaktik wie Grammatik und Rechtschreibung nur wenige Inhalte für den Deutschunterricht vorgegeben. In der Regel werden nur einige Textsorten aufgeführt, auf die im Deutschunterricht einzugehen ist. Dementsprechend wurde und wird der Vermittlung von Textsortenkenntnissen auch von Seiten der Lesebuchautoren eine geringe Beachtung geschenkt. In der Regel beschränken sie sich auf die von Lehr- und Rahmenplänen vorgegebenen Textsorten wie (Zeitung-)Bericht, Brief, Schilderung und Gesetzestext. In den untersuchten Lesebüchern nehmen diese insbesondere in den Bänden für die unteren Klassenstufen einen geringen Raum ein. Dies ändert sich erst in den Lehrwerken für die höheren Klassenstufen 9 und 10, in denen differenziert erörternde Texte die einfach informierenden Texte ergänzen und teils ersetzen.

Ein verändertes Bild zeigen die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Addenda, die in den Lesebüchern in großer Zahl erscheinen. In der Fachdidaktik und Lesebuchforschung werden sie bisher wenig beachtet, von Seiten der Lehr- und Rahmenpläne wird der Einsatz von Addenda nicht geregelt. Außer den allgemeinen Gesetzesbestimmungen für den Unterricht bestehen keine weiteren Vorgaben, beispielsweise in Bezug auf die Aufgabenstellung in Lesebüchern. Somit bleibt ein

Drittel der Lesebuchtexte bzw. ein Großteil der Sachtexte außerhalb der Aufmerksamkeit.

Für die Zusammensetzung des Textkorpus erscheinen neben den äußeren Einflüssen von Seiten der Politik und der Fachdidaktik weiter in die Vergangenheit zurückreichende traditionelle Einflüsse auf die Textauswahl beachtenswert, wie die referierten Ergebnisse der historischen Lesebuchforschung und der Kanontheorie zeigen. Für das Verständnis der Gattungs- und Textsortenzusammensetzung der untersuchten Lesebücher müssen diese daher mitberücksichtigt werden. Sie haben zur Ausbildung eines Lesebuchtextkorpus beigetragen. Zunächst ist jedoch auf die äußeren Einflüsse einzugehen, die auf das Lesebuchtextkorpus einwirken.

Äußere Einflüsse auf das Textkorpus literarischer Lesebücher

Das Textkorpus aktueller literarischer Lesebücher wird von verschiedenen äußeren Faktoren beeinflusst: Neben den aktuellen politischen Entwicklungen, die mittels der Lehr- und Rahmenpläne sowie der Lesebuchzulassung steuernden Einfluss haben können, sind die jeweils aktuell vorherrschenden Tendenzen innerhalb der Deutschdidaktik und die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen von Bedeutung. Sie schlagen sich in der Regel zeitlich versetzt in den Lesebüchern nieder.

Der politischen und gesellschaftlichen Situation entsprechend vertrat auch ein Teil der Deutschdidaktiker wie das „Bremer Kollektiv“, Dahrendorf und Ide in den 1970er-Jahren eine ideologiekritische Ausrichtung der Didaktik. Die Vermittlung von Gattungskennnissen und Texten der „hohen Literatur“ trat in den Hintergrund, wie auch Schuster (2003, S. 72 bis 77) darlegt. Die Konzentration auf formale Textmerkmale und die Schulung von gattungsorientierten Verstehenskompetenzen wurden von Vertretern dieser Strömung abgelehnt. Sie verlangten dagegen die Vermittlung eines grundlegenden Lesevergnügens einerseits und der erwähnten kritisch-distanzierenden Lesekompetenzen andererseits. Dementsprechend wurden die Lesebücher wie „drucksachen“ zwischen 1970 und 1980 gestaltet. Das geht aus den Resultaten des historisch-vergleichenden Untersuchungsteils hervor. In diesem Kontext ist die vermehrte Verwendung problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur nach 1970 zu erklären. Die Deutschdidaktik fokussierte diesen Bereich der KJL, der die veränderte und komplex gewordene Situation von Kindern in der Gesellschaft darstellt. In der Folge wurde eine Vielzahl von Themen für den schulischen Kontext aufbereitet und die Texte in die Lesebücher aufgenommen. Daneben beeinflussten

Lehrplanvorgaben und Zulassungsbestimmungen das Textkorpus von Lesebüchern. Dieser Bereich befand sich um 1970 ebenfalls in einer Phase der Veränderung.

Die neu erarbeiteten Unterrichtsvorgaben zum Beispiel in Hessen (1974) gingen also mit neuen Lesebuchreihen wie „drucksachen“ einher. Die Schüler sollten so zum kritisch-distanzierten Lesen angeregt werden. Dass der damals häufig propagierte emanzipierte und kritische Deutschunterricht allerdings nicht die Regel darstellte, zeigt die ebenfalls in den 1970er-Jahren erschienene Neu-Ausgabe der Lesebuchreihe „Wort und Sinn“. Entsprechend der damals kontroversen Diskussion und den unterschiedlichen Standpunkten richteten sich die Herausgeber nicht vollständig nach diesen neuen Maximen, wie die Untersuchungsergebnisse für die Reihe belegen. An ihr ist somit eine teilweise Entkopplung von Lesebuchinhalten gegenüber den Vorschlägen der Deutschdidaktik und den Lehrplänen zu belegen. Das Textkorpus entsprach nicht den Vorgaben beispielsweise der damaligen hessischen Rahmenrichtlinien oder dem niedersächsischen Lehrplan sowie den Forderungen vieler Vertreter der Deutschdidaktik, wie Dahrendorf oder dem „Bremer Kollektiv“. Diese propagierten die progressiv-gesellschaftskritische Textauswahl für den Unterricht. Die Analyse des Textkorpus von „Wort und Sinn“ zeigt, dass dennoch einige der genannten Innovationen bezüglich der Lesebuchgestaltung umgesetzt wurden. Hierzu gehören Aufgabenstellungen, erste KJL-Texte und ein höherer Anteil abgedruckter Bildmaterialien. Auch die übrige, an die damaligen Entwicklungen in der Deutschdidaktik angepasste Gestaltung der Reihe belegt, dass es sich dabei keineswegs um ein generell konservativ gehaltenes Lesebuch im Stile der früheren Jahrzehnte handelt. Die Bände wurden mit vielen Addenda und einer im Vergleich zu früheren Lesebüchern veränderten Textauswahl versehen.

Nach der Durchsicht der Einzelbände erscheint die Textauswahl allerdings weniger auf die Vermittlung von kritischen Textrezeptionskompetenzen ausgerichtet als beispielsweise in „drucksachen“. Die Neuauflage der Reihe „Wort und Sinn“ steht eher in der Tradition der literarischen Arbeitsbücher, die in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre große Verbreitung fanden. Hierzu gehörte auch die erste Ausgabe von „Wort und Sinn“ von 1964. Sie sollten den Schülern einen Überblick über das System der Gattungen vermitteln. Dementsprechend wird anders als in den beiden anderen untersuchten Lesebuchreihen auf die literarische Moderne zurückgegriffen. Die Kurzgeschichten als typische Gattung der Nachkriegszeit füllen einen vergleichsweise großen Raum, ähnliches gilt für Romanezüge. Die Vermittlung eines

Gattungsüberblicks an die Schüler wird in diesem Lesebuch somit entgegen der anders ausgerichteten schulpolitischen Vorgaben und didaktischen Positionen nicht aufgegeben.

Das Textkorpus wurde allerdings auch in den Bänden der Reihe „Wort und Sinn“ aufgrund von Empfehlungen damaliger Deutschdidaktiker wie Dahrendorf (1972) um Comics, Trivialliteratur und Sachprosa erweitert. Der verfolgte literarästhetische Ansatz bleibt jedoch erkennbar. Er wird, zumindest in dieser Reihe, nicht vollständig durch das distanziert-kritische und emanzipierte Lesen ersetzt. Vielmehr wird dieser Ansatz in abgemilderter Form integriert, wie die Textzusammenstellung hinsichtlich der Gattungen, Textsorten, Themen und Strukturen insbesondere in Band 10 zeigt. Dort werden einige Texte zu den Themen „Friedliches Zusammenleben“ und „Gerechtigkeit“ als Beispiele für Gattungen und Textsorten verwendet. Neben einer großen Zahl von Abhandlungen, Parabeln und Reden wird auch vermittels der Addenda steuernd in Richtung eines zumindest in Ansätzen kritischen Lesens gearbeitet. Dies zeigt die Durchsicht der aufgenommenen Aufgaben- und Hinweistexte. Das gleiche gilt für die in Band 8 verwendete Sachprosa. Mit Hilfe dieser zwischen Literatur und Sachbezug stehenden Texte wird der Blick der Schüler auf konkrete gesellschaftliche und soziale Probleme gelenkt. Dies wird trotz der übrigen Textauswahl, die den literarischen Lese- und Arbeitsbüchern der 1960er-Jahre nahe steht, erreicht.

Die Abkehr von der stark ideologiekritisch ausgeprägten Deutschdidaktik nach 1980 lässt sich anhand der Ergebnisse der empirischen Analyse heutiger Lesebücher nachvollziehen. Wie die Auswertungen zeigen, finden sich die entsprechenden Texte heute in deutlich geringerer Zahl in den Lehrwerken. Dafür ist die Zahl lyrischer Texte in den aktuellen Lesebüchern erheblich angestiegen, nachdem die Lyrik seitens der Fachdidaktik wieder stärkere Beachtung fand. Die von Seiten der Didaktik seit 1970 präferierte Kinder- und Jugendliteratur hat in den heutigen Lesebüchern einen nochmals erheblich vergrößerten Anteil am Textkorpus.

Seit den 1980er-Jahren ist der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz im Deutschunterricht verbreitet. Es wäre zu vermuten gewesen, dass in diesem Zusammenhang häufig genutzte Texte aus dem Bereich der Dramatik in stärkerem Maße Eingang in die Lesebücher gefunden hätten. Es finden sich zwar einige szenische Texte in den Lesebüchern für die unteren Klassen der Sek. I, im Vergleich zu den lyrischen oder erzählenden Texten erscheint ihre Zahl allerdings sehr gering. Dieser interessante Aspekt deutet auf ein Problemfeld hin, dass bisher wenig beleuchtet wurde:

Die Differenz zwischen didaktischem Diskurs und Unterrichtsrealität, in diesem Fall widergespiegelt durch das Lesebuch, einem Leitmedium des Deutschunterrichts. Die im Vergleich zu epischen und lyrischen Texten erheblich geringere Verwendungshäufigkeit dramatischer Texte in Lesebüchern ließe sich nicht in dem Maße vermuten, wie es die Resultate der vorliegenden Untersuchung zeigen. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf weitere Hauptgattungen. Auf die einzelnen Ergebnisse, die diese Differenzen belegen, wird in den folgenden Abschnitten eingegangen. Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Lesebücher als häufig genutzte Textsammlungen für den Deutschunterricht in Bezug auf die Gattungs- und Textsortenverwendung erhebliche Unterschiede zum Stand der fachdidaktischen Diskussion aufweisen. Die Erforschung der Gründe, auf denen diese Unterschiede beruhen, erscheint als ein lohnenswertes zukünftiges Forschungsfeld.

Einsatz von Addenda-Texten

Die Lenkung der Textinterpretation durch direkt auf den Haupttext bezogene Hinweistexte erfolgte in den Lesebüchern der 1970er-Jahre offensichtlicher und in größerem Maße als in den aktuell verbreiteten Reihen. Als Beispiel kann die Aufgabenstellung zu dem in „drucksachen 7“ enthaltenen Text „Contergankinder an der Adria“ gesehen werden, die sehr deutlich auf die im Text angesprochenen Problemstellungen eingeht. Dass dies kein Einzelfall ist, belegen sehr viele weitere Textbeispiele wie die Aufgaben zu „Zweite, Fünfte, Besiegte“ aus dem selben Band oder die Aufgabenstellung zu „Beschreibung eines Betriebsunfalls“ in „Wort und Sinn 6“. Dies kann mehrere Ursachen haben: Wie dargelegt war die Verwendung von Aufgaben- und Hinweistexten in den 1970er-Jahren noch Neuland für die Lesebuchautoren. Andererseits kann sich in der hohen Zahl von Hinweistexten auch der Versuch der Autoren widerspiegeln, mit Hilfe dieser starken Steuerung eine bestimmte Deutung der Texte bei der Auseinandersetzung im Unterricht zu erreichen. Das wäre zumindest vorstellbar, da Didaktiker wie Dahrendorf, das „Bremer Kollektiv“ oder Ide (vgl. Hegele, 1996, S. 146) ihre Ziele in den 1970er-Jahren aggressiv vertraten. Es wurden progressive didaktische Konzepte vorgestellt, die auf den Abbau des sozialen Ungleichgewichts abzielten. Die kritische Thematisierung der Hintergründe der sozialen Schichtung wurde als wichtiger Unterrichtsinhalt angesehen. In der Nachbetrachtung drängt sich der Gedanke auf, dass die oben genannten Vertreter dieser Strömung den Schülern zwangsweise emanzipiertes und kritisches Lesen verordnen wollten und

passende Erläuterungen und Aufgabenstellungen formulierten. Die Aufgabenstellung in Lesebüchern ist daher bis heute umstritten, wie Schlewitt (2003) darlegt.

Ein derartig offensichtlicher Steuerungsversuch kann allerdings nicht allen Lesebüchern dieser Zeit unterstellt werden. Er widerspräche dem ansonsten eher vermittelnden Charakter zum Beispiel der Lesebuchreihe „Wort und Sinn“. Das bestätigt auch die durchgeführte Sichtung der einzelnen Hinweise und Aufgabentexte: Sie lenken die Rezipienten zwar und leiten sie an, drängen allerdings nicht zu einer kritischen Leseposition. Innerhalb der Kapitel, wie beispielsweise in „Schule“ oder „Arbeit“ (Wort und Sinn 8), werden zu den Texten Aufgaben gestellt, die anregen sollen, sich in die Personen hinein zu versetzen. Es erstaunt aus heutiger Sicht allerdings, dass zu ausnahmslos jedem Lesebuchtext dieser Reihe mindestens eine Aufgabenstellung und ein erläuternder Hinweistext vorliegen. Die lenkenden Eingriffe in die eigene Textrezeption könnten Lehrer und Schüler als störenden bzw. zu intensiven Eingriff in ihre Rezeptions- und Unterrichtsautonomie empfunden haben, weswegen die Textmenge in der Folge im Zuge einer Methodenreflexion innerhalb der Deutschdidaktik seit 1980 wieder reduziert wurde. In den Lesebüchern der 1990er- und 2000er-Jahre werden Aufgaben und Hinweise vor allem die Rezeption begleitend gestellt. Durch diese Vorgehensweise wird die Interpretation weniger gelenkt, vielmehr wird mittels Platzierung und Formulierung auf zentrale Bestandteile eines Textes hingewiesen, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen: In „Deutschstunden 8“ wird der Schüler mit Hilfe des ergänzenden Textes „Lenz erzählt masurische Geschichten“ mit zusätzlichen Informationen versorgt. In „Wort und Sinn 8“ ist die Aufgabenstellung zu „Neben dem blauen Seepferdchen“ oder „An meine Mutter“ von Lasker-Schüler und von Droste-Hülshoff an den zentralen Textstellen verortet. Ein mögliches Ziel der Herausgeber heutiger Lesebuchreihen könnte ein größerer Gestaltungs- und Interpretationsrahmen sein.

Heutige Addenda sind offener gehalten und erscheinen nur noch an von den Herausgebern als zentral angesehenen Stellen einiger Lesebuchtexte. Das lässt sich besonders deutlich anhand der Gestaltung der Einzelbände von „Wort und Sinn“ oder „Seitenwechsel“ verdeutlichen. Eine genauere Analyse der Aufgabenstellungen und Hinweistexte kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden und stellt ein Desiderat für zukünftige Lesebuchanalysen dar.

In aktuell verbreiteten Lesebüchern wie „Wort und Sinn“ und „Deutsch – Texteliteratur-Medien“ stehen die begleitenden Texte in der Regel in direkter räumlicher

Nähe zum Text und nicht mehr in einem separaten Teil wie es vor 35 Jahren häufig der Fall war⁹⁶. Die Reihe „LesArt“ verfolgt einen leicht abgewandelten Ansatz, in dem die Hinweise und Aufgaben immer am Ende eines Kapitels stehen. Das stellt einen Kompromiss aus endständigem und integriertem Addenda-Teil dar.

Der in den aktuellen Lesebüchern durch die Reduzierung der Addenda freigewordene Raum wird für ein umfangreicheres Textkorpus mit einer größeren Auswahl an Gattungen und Textsorten genutzt, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen.

Die äußeren Einflüsse auf die Lesebuchkonzeption und ihre unterschiedlich stark ausgeprägten Wirkungen werden anhand einer weiteren Entwicklung in den Lesebüchern der 1970er-Jahre deutlich: Wie Hegele (ebd., S. 150) erläutert, forderten einige Vertreter der oben genannten „Gesinnungsdidaktik“ beziehungsweise des „Bremer Kollektives“, die Vermittlung von Gattungsstrukturen und kanonischer Textauswahl aufzugeben. Beides würde die ungleiche Chancenverteilung weiter zuungunsten der sozial benachteiligten Schüler verschieben. Besonders in den 1970er-Jahren wurde gefordert, dass den Schülern im Literaturunterricht besser Kommunikationsfähigkeiten und -fertigkeiten vermittelt werden sollten. Literatur wurde dabei nur als eine besondere Kommunikationsform angesehen (vgl. Schönemeier, 1977, S. 58). Das Lesen eines fiktionalen Textes wurde dementsprechend als Teilnahme an einem Verständigungsprozess zwischen Autor, Text und Leser gewertet.

Diese Forderungen wurden in den untersuchten Reihen allerdings nur zum Teil umgesetzt: Während sich die Herausgeber von „drucksachen“ strikt an dieses neue Unterrichtskonzept hielten, wurde es in „Wort und Sinn“, wie im Vorfeld erläutert, nur unterschwellig berücksichtigt. Dort wurde die beschriebene Synthese der gattungsbezogenen Lesebuchkonzeption mit den neuen, kritisch-emanzipatorischen Ansätzen der Deutschdidaktik nach 1968 angestrebt, wie die Text- und Gattungs- bzw. Textsortenauswahl belegt. Dieser Weg ist von den Autoren 1977 eventuell auch aufgrund der öffentlichen Auseinandersetzungen um die konsequent kritisch und progressiv ausgerichteten Lesebuchreihen „drucksachen“ und „Kritisches Lesen“ in den Jahren 1974/75 gewählt worden. Möglicherweise spiegelt sich hier auch eine erste Veränderung der von Seiten der Deutschdidaktik vertretenen Ansätze wider, da die Reihe drei Jahre nach „drucksachen“ veröffentlicht wurde. In Hinblick auf die Zulassung und Einführung der Neubearbeitung von „Wort und Sinn“ wurde mit dieser vorsichtigen Vorgehensweise das Risiko negativer Bewertungen seitens der

⁹⁶ Auf diese Weise gingen damals die Herausgeber von „Wort und Sinn“ und „Aufrisse“ vor, während in „drucksachen“ schon eine Aufgabenstellung im Anschluss an den jeweiligen Text vorlag.

Öffentlichkeit, der Politik und der Zulassungskommissionen der Kultusministerien minimiert. Schließlich waren zwar vorsichtig-progressive Inhalte vorhanden, die seit den 1960er-Jahren bewährte Konzeption der Gattungsvermittlung ist jedoch beibehalten worden.

Zusammensetzung des Textkorpus

In den Lesebuchreihen der 1970er-Jahre herrschte trotz der vollzogenen Erweiterungen um Cartoons, Comics und KJL sowie einiger Sachtextsorten weiterhin eine enge Gattungs- und Textsortenauswahl vor. Die beispielsweise von Dahrendorf geforderte Breite der Textauswahl wurde daher nur in einigen Bereichen erreicht, da viele deklarative, kontaktive, obligative und informative Textsorten weiterhin keine Berücksichtigung fanden. Dramatische und lyrische Gattungen wurden ebenfalls wenig berücksichtigt oder fielen sogar aus dem Textkorpus heraus.

Daneben erscheinen die von Seiten der Lesebuchherausgeber verfolgten didaktischen und methodischen Konzepte heterogen, wie im vorigen Abschnitt ausführlich dargelegt wurde: Die Reihe „drucksachen“ enthielt zwar mehr Sachtexte und Sachtextsorten, dafür wurden in „Wort und Sinn“ von 1977 die Gattungen und Textsorten weiterhin in der Tradition der Lesebücher aus den 1960er-Jahren altersgebunden verwendet, wie die vorliegende Untersuchung zeigt. Die Mehrzahl der Gattungen und Textsorten wurde in einer bestimmten Klassenstufe fokussiert. Dies gilt beispielsweise für Gedichte, die in aktuellen Lesebuchreihen über alle Klassenstufen der Sek. I verteilt eingesetzt werden, in den Reihen aus den 1970er-Jahren dagegen hauptsächlich in Band 10.

In den aktuell vorliegenden Lesebüchern ist dagegen eine deutlich vergrößerte Auswahl unterschiedlicher Gattungen und Textsorten enthalten. Diese verteilen sich im Gegensatz zur Schwerpunktsetzung in den Lesewerken der 1970er-Jahre über mehrere Klassenstufen hinweg. Die damalige Vorgehensweise hatte als Grundlage noch die traditionelle Zielsetzung der Deutschdidaktik von vor 1970, die eine Vermittlung von Gattungskennnissen im Rahmen eines über die Sek. I verteilten Lehrganges vorsah. Dementsprechend wurden in „Wort und Sinn“ Sagen, Märchen, Erzählungen, Kurzgeschichten und Romane nacheinander thematisiert. Die Anordnung folgte der Progression vom Einfachen zum Komplexen. Gleiches galt auch für die Sachtextsorten in „drucksachen“.

Kombination thematischer und gattungsspezifischer Gliederung

Die heutige Vorgehensweise unterscheidet sich davon insofern, dass die Gliederung der Lesebuchtexte in der Regel weniger der Gattungszugehörigkeit der Einzeltexte folgt als einer übergeordneten Thematik aus dem Lebensumfeld der Schüler. Des Weiteren enthalten die Lesebücher Informations- oder Lehrtexte zu den angesprochenen Gattungen wie beispielsweise „Kompass 5“ zum Märchen oder „Deutsch – Texteliteratur-Medien 5“ zur Sage. Wie beschrieben werden die Gattungen häufig nicht mehr nur in einer Klassenstufe als Schwerpunkt thematisiert, sondern mit ihren Merkmalen anhand von Beispielen über mehrere Schuljahre hinweg wiederholend ins Gedächtnis der Schüler zurückgerufen. Es liegt ein Spiralcurriculum vor, wie es auch einige Lehrpläne vorsehen, zum Beispiel der Thüringer Lehrplan von 1999. In den aktuellen Lesebüchern wird also eine kombinierte Vorgehensweise gewählt. Das zeigen die Gattungs- und Textsortenanalyse sowie die genaue Sichtung der Textanordnung in den Kapiteln der Einzelbände. Die heutige Lesebuchgliederung berücksichtigt somit die gattungs- und die themenorientierte Textgliederung.

Die Gliederung nach Gattungen wird zwar für einzelne Kapitel durchgeführt, ist jedoch die Ausnahme und beschränkt sich auf einzelne, herausragende Gattungen. Diesen wird in der jeweiligen Jahrgangsstufe auch von den Lehr- und Rahmenplänen eine herausragende Stellung eingeräumt. In „Lesebuch 9“ besteht ein Kapitel zum Beispiel allein aus Kurzgeschichten. Meist wird eine heterogene Textanordnung aufgrund thematischer Zusammenhänge und der gemeinsamen Gattungszugehörigkeit der Texte vorgenommen, so beispielsweise im Kapitel „Durch den Tag und durch das Jahr“ in „Wort und Sinn“, das hauptsächlich aus Gedichten zum Thema Jahreszeiten gebildet wird. Diese werden allerdings von weiteren Texten unterschiedlicher Textsorten und Gattungen wie Schilderung und Bericht ergänzt.

In der Regel wird das Textkorpus anhand thematischer Gesichtspunkte strukturiert, wie die Analyse der einzelnen Lesebücher zeigt. Es kann innerhalb eines Lesebuchkapitels allerdings durchaus eine bestimmte Gattung fokussiert werden. Aktuelle literarische Lesebücher stehen somit trotz der Neuerungen den literarischen Arbeitsbüchern der 1960er-Jahre immer noch nahe. Das Konzept eines Gattungslehrganges, der mit zunehmender Klassenstufe immer komplexere Gattungen vermittelt, ist in einigen Reihen wie „Wort und Sinn“ oder „Lesebuch“ noch ansatzweise zu erkennen.

Mögliche Konzepte einer lesebuchgestützten Gattungs- und Textsortenvermittlung

Zu Beginn der Überlegungen stellt sich die Frage, ob und ab wann sowie in welchem Umfang den Schülern ein Überblick über Gattungen und Textsorten vermittelt werden sollte. Welches Ziel ist mit einer derartigen Vorgehensweise verbunden? Hinter dem in den Lehrplänen geforderten instrumentellen Gattungs- und Textsortenwissen steht dabei die von Seiten der Literaturdidaktik gewünschte Verbesserung textinterpretatorischer Fähigkeiten durch fundierte Kenntnisse über Gattungen und mitschwingendes Wissen zu Textbeispielen, Autoren, Epochen und zentralen Themen.

Daran anschließend ist zu fragen, inwiefern das Lesebuch helfen kann, den Schülern schon in den unteren Klassenstufen der Sek. I ein breiteres Spektrum von Gattungen und Textsorten näher zu bringen. Dies sollte im Hinblick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Lebensumstände sowie die zu erwartenden Anforderungsprofile im Privaten und im Beruf in möglichst großem Umfang in der Schule geschehen. In diesem Kontext erscheint es vorteilhaft, dass im Unterricht wie im Lehrbuch der Weg „vom Einfachen zum Komplexen“ gewählt wird. Dementsprechend gehen besonders die Herausgeber der Reihe „Seitenwechsel“ in Bezug auf die literarischen Texte vor. Damit ist nicht gemeint, dass in den unteren Klassenstufen der Sek. I naive und simplifizierende Texte auszuwählen seien, wie es in den Lesewerken der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts anhand der Beispielgeschichten praktiziert wurde. Vielmehr ist bei der Textselektion auf klare und eindeutige Gattungsmerkmale zu achten. Dies geschieht in den aktuell verbreiteten Lesebuchreihen in vorher nicht bekanntem Maße. So sind die Beispiele exemplarisch klar zuzuordnen und die Schüler können mit ihrer Hilfe typische Gattungs- und Textsorteneigenschaften ableiten. Mit wachsender Kompetenz der Schüler böte sich allerdings an, in den folgenden Klassenstufen komplexere Beispiele sowie Subgattungen, Mischformen und Grenzfälle zu thematisieren. Diese Vorgehensweise entspräche auch den als Spiralcurriculum angelegten Lehrplänen und wird für die Märchen beispielsweise in „Wort und Sinn“ auch praktiziert. Innerhalb der Deutschdidaktik wird diese Vorgehensweise allerdings differenziert betrachtet, wie der Zwiespalt zwischen Kompetenzorientierung einerseits und literarischem Lesen sowie der Interpretation andererseits zeigt. Neben der Kompetenzvermittlung in Bezug auf Gattungen und Textsorten dürfen im Deutschunterricht natürlich die Textinterpretation und das Erlernen der zugehörigen Fähigkeiten nicht zu kurz kommen. Auch eine Kombination beider Zielsetzungen erscheint hierbei möglich.

Ein Vorteil dieser Vorgehensweise wäre die vergleichsweise frühe Anlage eines breiten Gattungs- und Textsortenwissens, das den Schülern helfen würde, im schulischen wie auch im privaten Alltag besser zurechtzukommen. Sie wären in inner- und außerschulischen Kontexten in der Lage, die ihnen begegnenden Textbeispiele zumindest grob einzuordnen und dementsprechend auf sie reagieren zu können. Gleichzeitig helfen Gattungs- und Textsortenkenntnisse bei der Textinterpretation, wie im vorigen Abschnitt dargestellt wurde. Dies gilt für literarische Texte und Sachtexte gleichermaßen. Augst et al. (2007, S. 359) verdeutlichen dies anhand der beschreibenden Texte, zu deren Produktion schon jüngere Primarstufenschüler in der Lage sind. Dementsprechend wäre in Betracht zu ziehen, ob in der Sekundarstufe nicht analog dazu vorgegangen werden kann.

Ein möglicher Lösungsansatz ist durch die integrierten Lese- und Sprachbücher vorgezeichnet. Sie bieten den Raum für eine derartige Methodik. So wäre die in der Praxis selten offensichtliche Trennung zwischen den beiden zentralen Bereichen des Deutschunterrichts 1) Sprache und 2) Literatur aufgehoben. Bühnenstücke für Kinder oder einfache deklarative Texte, wie kürzere Stellungnahmen zu einer bestimmten Problematik, können beispielsweise schon in den unteren Klassenstufen der Sek. I zur Vermittlung von Gattungs- und Textsortenkompetenzen genutzt werden. Sie könnten in komplexerer Form auch in den folgenden Jahrgangsstufen aufgegriffen und vertiefend besprochen werden.

In diesem Kontext lassen sich anhand der Einsatzhäufigkeit appellierender Texte im Kern-Textkorpus aktueller Lesebücher einige interessante Beobachtungen machen. Losgelöst von ihrer insgesamt geringen Verbreitung zeigt sich eine gesteigerte Verwendung in den unteren Klassenstufen. Dort sind einfache Textbeispiele wie Klassenregeln oder die vereinfachte Form der UN-Charta zu den Rechten der Kinder enthalten. In den folgenden Klassenstufen wird diese Hauptgattung dagegen weitgehend ignoriert. Erst am Ende der Sek. I wird wieder vereinzelt auf appellierende Texte eingegangen. Dies geschieht in sehr abstrakter Form und in komplexen Zusammenhängen, wie zum Beispiel anhand von Auszügen aus Gesetzestexten oder Verordnungen aus der NS-Zeit. Hier ist im Vergleich zu den 1970er-Jahren in Bezug auf die damals stärkere Verbreitung appellierender Texte im Kontext des kritischen Lesens ein Rückschritt zu attestieren.

Als Alternative böte sich eine über die gesamte Sek. I hinweg erfolgende Beschäftigung mit anspruchsvoller werdenden Beispielen appellierender Texte an. Sie könnten mit

thematisch passenden literarischen Texten kombiniert werden. In Bezug auf die Lyrik wird dieser Weg schon heute beschritten. So wären die Schüler permanent mit Texten und Merkmalen dieser Hauptgattung konfrontiert, was einem dauerhaften Lernerfolg zuträglicher wäre. Da, wie die Analyse des Textkorpus gezeigt hat, schon heute eine große Zahl von Sachtexten im literarischen Lesebuch vorliegt, ist eine strikte Trennung nicht mehr zu erkennen, daher könnte diese komplett aufgegeben werden. So würde für die Schüler ein umfangreiches und verzahntes Textsorten- und Gattungsbild entstehen, das dem der Realität nahe steht.

Doch nicht nur für den Sachtextteil der Lesebücher, sondern auch für den Literaturteil böte es sich an, die Gattungs- und Textsortenzusammensetzung zu hinterfragen, gegebenenfalls umzugestalten oder enger zu verzahnen. Dies wird insbesondere am Beispiel der dramatischen Texte deutlich: Nachdem sie in Lesebüchern für die 5. bis 7. Klasse kaum enthalten sind, sollen die Schüler ab der 8. Klasse direkt komplexe Dramenausschnitte bearbeiten bzw. interpretieren. Hier ist in den aktuell vorliegenden Lesebüchern eine methodische Schwachstelle zu erkennen, die in zukünftigen Lehrwerken behoben werden sollte: Seitens der Lehrpläne wird eine kontinuierlich gesteigerte Komplexität und eine ansteigende Beschäftigung mit dramatischen Texten gefordert, so zum Beispiel im hessischen Lehrplan⁹⁷.

Die vorliegende Untersuchung zeigt allerdings, dass in den Lesebüchern eine andere Situation vorliegt. Dort wird in den Bänden für die unteren Klassen kaum auf das Drama eingegangen. Eingesetzt werden in der Regel nur wenige, kurze und konstruierte szenische Texte. Sie erscheinen häufig im methodischen Verbund mit dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht und dienen als Vorlage zum darstellenden Spiel. Ab der 8. Klasse erfolgt ein drastischer Umbruch hin zu einem gattungsorientierten Ansatz, der nach Kammler / Bogdal (2006, S. 177) historisch-merkmalsgeprägt angelegt ist. In den unteren Klassenstufen der Sek. I wird somit ein anderer dramendidaktischer Ansatz verfolgt als in den oberen. Dabei besteht die Gefahr, dass die späte Konfrontation mit komplexen dramatischen Texten auf die Schüler überfordernd wirkt. Wie eine kontinuierliche und im Zuge wachsender Schülerkompetenz komplexer werdende Arbeit mit dramatischen Texten aussehen kann, zeigt das Beispiel der Reihe „Seitenwechsel“. Dort ist in Band 10 ein Ausschnitt aus Goethes „Faust – Der Tragödie zweiter Teil“ als Beispiel für einen hochkomplexen dramatischen Text abgedruckt.

⁹⁷ Vgl. Hessischer Lehrplan Deutsch, Gymnasialer Bildungsgang (2002), S. 16, S. 21, S. 27, S. 33, S. 38 und S. 42.

Allerdings wird der Dramatik in den aktuellen Lesebüchern wesentlich mehr Raum gegeben als in der Vergangenheit. In den 1970er-Jahren wurden nach Kammler / Bogdal (ebd.) die klassischen, bildungsbürgerlichen Dramen wie Goethes „Faust“ sogar aus den Lesebüchern verdrängt. In Teilen wurden sie durch sozialkritische szenische Texte ersetzt, wie etwa Geißler (1972; 1975) oder Stocher (1972) forderten. Zu nennen sind Texte wie Brechts „Ja-Sager / Nein-Sager“ oder „Der kaukasische Kreidekreis“. In den aktuellen Lesebüchern zeichnet sich allerdings eine Rückkehr zu einer an Gattungsmerkmalen orientierten Textauswahl ab. Sie folgt einem heimlichen Kanon dramatischer Texte für das Lesebuch, wie Kammler / Bogdal (ebd., S. 182) darlegen. Hierzu gehören Texte wie „Der Hauptmann von Köpenick“ oder „Nathan der Weise“. Auslöser für diese Gegenbewegung sind zwei Tendenzen der Deutschdidaktik:

- 1) die Abkehr von Lernzielen im Deutschunterricht, die allein auf emanzipatorisch-kritische Lesefähigkeiten ausgerichtet erscheinen, und die Rückbesinnung auf literarästhetische Unterrichtsinhalte;
- 2) die aufkommende Handlungs- und Produktionsorientierung des Deutschunterrichts in den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren. Entsprechend dieser Schwerpunktsetzung innerhalb der Deutschdidaktik und von Seiten der Lehrpläne wurden kanonische dramatische Texte in die Lesebücher aufgenommen. Sie eignen sich gut zur Umsetzung in dieser praxisnahen und am erlebenden Verstehen ausgerichteten Unterrichtsform.

Daher sind in den aktuellen Lesebüchern schon ab der 5. Klasse zumindest in geringem Umfang einfachere Formen wie dialogische oder szenische Texte enthalten, die sich wie auch die komplexeren Dramentexte zur produktiven Bearbeitung im Unterricht eignen. Ab der 8. Klasse treten größere Dramenauszüge hinzu. Insbesondere die Autoren der Reihe „Seitenwechsel“ arbeiten mit langen und anspruchsvollen Auszügen aus dramatischen Texten wie „Maria Stuart“, „Die Physiker“ und dem bereits erwähnten „Faust, der Tragödie zweiter Teil“. Dazu werden Vorschläge zu ihrer Umsetzung im Unterricht gegeben. Zu vermeiden sind allerdings:

- 1) **die Überforderung der Schüler durch zu komplexe Texte.** Die Lerngruppe sollte mit einer dosierten und auf sie abgestimmten Zahl von Gattungen und Textsorten bzw. zugehörigen Beispielen konfrontiert werden. Vorteilhaft erscheint eine früh einsetzende und altersgerechte Textauswahl;
- 2) **die Unterforderung der Schüler durch ständiges Wiederholen.** Wichtig ist neben dem abgestimmten Einsatz von Textbeispielen auch die Abwechslung der

Schüler. Die Beschäftigung mit Textsorten- und Gattungen sollte nicht daraus bestehen, dass immer wieder gleiche Beispiele eingesetzt werden. So käme es zu einem an Muster gebundenen Auswendiglernen vorgegebener Merkmale. Vorteilhafter wäre die kontextverbundene Vermittlung von Kompetenzen für die spontane und freie Zuordnung von Texten zu bestimmten Gattungen und Textsorten auch außerhalb der Schule. Sie wäre auch bei dem interpretativen Umgang mit Texten von Nutzen

Veränderung der Zusammensetzung des Textkorpus und die Hintergründe

In den aktuellen Lesebüchern werden einige der schon in den Lesebüchern der 1970er-Jahre vorhandenen methodischen Vorgehensweisen fortgeführt. So wurde der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur bis heute ausgeweitet, was der schon vor 35 Jahren offensiv vertretenen Forderung nach einer stärkeren Orientierung an den Schülerinteressen (vgl. u.a. Dahrendorf, 1972, S. 158) entspricht. Wie die vorangegangenen Analysen und die Durchsicht des Textkorpus der Lesewerke zeigen, sind heutige Lesebücher so konzipiert, dass die Forderung nach einer Textauswahl erfüllt wird, die die Leseinteressen der Schüler berücksichtigt. Dies zeigt die große Zahl der Texte aus dem Bereich der KJL, die inzwischen in die Lesebücher aufgenommen worden sind. Die Vermittlung von Kompetenzen in Bezug auf das Textverstehen und damit einhergehend von Gattungsmerkmalen sind weitere Ziele der Lesebuchherausgeber, wie sich aus den Lehrerhandreichungen, beispielsweise zu „LESart“, ableiten lässt.

Die Schulung kritisch-distanzierender Lesekompetenzen tritt dagegen in den letzten Jahren immer stärker in den Hintergrund. Dies verdeutlicht neben der Untersuchung des Textkorpus auch die vergleichende Analyse der Lehr- und Rahmenpläne Hessens nach 1970 in Kombination mit den Bildungsstandards von 2003⁹⁸: 1974 wurde die Vermittlung kritischer Lesekompetenzen an die Schüler als zentraler Unterrichtsinhalt angesehen. Sie trat auch 1980 in Erscheinung, jedoch schon in abgeschwächter Form. In den Rahmenplänen von 1995 wurde noch darauf hingewiesen, dass neben der Informationsentnahme die kritische Analyse von Texten ein Ziel des Deutschunterrichts sei. Der dafür vorgesehene Raum im Unterricht wurde jedoch immer geringer. 1995

⁹⁸ Vgl. dazu: Hessische Rahmenrichtlinien von 1974 für Deutsch in der Sek. I, Hessische Rahmenrichtlinien von 1980 für Deutsch in der Sek. I, Rahmenplan für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I in Hessen von 1995, Hessischer Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch an Gymnasien von 2002, Hessischer Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch an Realschulen von 2002, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.

wurde zumindest noch ein kritischer Blick auf die Manipulationsmöglichkeiten von Massenmedien empfohlen, im aktuell gültigen hessischen Lehrplan von 2002 ist selbst dieser kurze Hinweis nicht mehr vorhanden. Auch in den Bildungsstandards wird nicht mehr darauf eingegangen. In einigen Lesebuchreihen wie zum Beispiel „Lesezeichen“⁹⁹ wird dieser Aspekt des Deutschunterrichts zumindest noch angesprochen, nimmt allerdings auch dort nur eine randständige Position ein. Die Erklärung hierfür ist, dass diese auf den Lehrplänen der frühen 1990er-Jahre basieren.

Dafür wurde seitens der Schulpolitik und Teilen der Deutschdidaktik in den 1990er-Jahren die Schulung der Informationsentnahme aus Texten als zentraler Aspekt des Leseunterrichts fokussiert. Diese Tendenz verstärkte sich nach dem „PISA-Schock“ von 2002 weiter. 1974 fand dieser Unterrichtsaspekt noch keine Erwähnung, bis heute ist die ihm zugemessene Bedeutung jedoch stark angewachsen. Inzwischen ist das Informationen entnehmende Lesen einer der zentralen Bestandteile des Deutschunterrichts und in den Lehrplänen sowie Bildungsstandards fest verankert. In den neuen, hier noch nicht berücksichtigten Lesebuchreihen werden dementsprechende Veränderungen wahrscheinlich zu belegen sein. Die komplexen Sachtexte in den Lesebüchern der 1970er-Jahre, die sich mit philosophischen und gesellschaftlichen Problemstellungen beschäftigen, sind dagegen in den heutigen Lesebüchern nicht mehr nachzuweisen.

Unter leicht veränderten methodischen Gesichtspunkten erfolgt auch die Verwendung von Bildmaterialien: Während sie damals als seltener, jedoch umfangreicher und zentraler Unterrichtsgegenstand erschienen, sind sie heute eher als ergänzender Aspekt einzuschätzen. Dafür spricht auch ihre Positionierung zwischen verschiedenen Texten zu einem Thema in den meisten aktuellen Lesebüchern. Zwar wird in einigen Lesebuchreihen wie „Lesezeichen“ auch heute noch so vorgegangen, dass ein Bild oder Foto am Anfang einer thematischen Einheit platziert wird¹⁰⁰, dies stellt allerdings die Ausnahme dar und wird beispielsweise in der aktuellen Ausgabe von „Wort und Sinn“ nicht mehr praktiziert.

Die literaturästhetische Reorientierung des Deutschunterrichts führte des Weiteren zu einer im Vergleich zu den 1970er-Jahren deutlich gesteigerten Zahl lyrischer Texte in den Lesebüchern. In Bezug auf die Zeit kurz nach 1970 kann laut Hohmann (1994,

⁹⁹ Es wird im Lehrerband 5 (S. 10) im Abschnitt zur Konzeption darauf hingewiesen, dass die Textauswahl in den Schülerbänden 9 und 10 unter anderem auch anhand dieses Kriteriums erfolgte.

¹⁰⁰ Auf die bewusste Entscheidung, ein ganzseitiges und zum Kapitelthema passendes Bild voranzustellen wird im Abschnitt zur Konzeption der Reihe „Lesezeichen“ im Lehrerband 5, S. 11 hingewiesen.

S. 375) von einem „Mauerblümchen“-Dasein der Lyrik gesprochen werden. Die Verwendung idyllisierend-romantischer Gedichte und die versuchte Vereinnahmung der klassischen deutschen Dichter für national-patriotische Ideen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts führten innerhalb der Deutschdidaktik zu einer ausgeprägten Reserviertheit gegenüber der lyrischen Dichtung. Hiervon ausgenommen war nur die im Vorfeld erwähnte politische Lyrik. In aktuellen Lesebüchern ist von dieser Randstellung nichts mehr zu spüren. Wie die Gattungsanalyse gezeigt hat, sind lyrische Texte heute die zweithäufigste Gattung im Kern-Textkorpus der Lesebücher. Ihnen wird also im Gegensatz zu den von Poesie-Verdrossenheit (vgl. Hohmann, ebd.) beeinflussten Lesewerken der 1970er-Jahre aktuell sogar ein noch größerer Raum zur Beschäftigung im Unterricht gegeben als vor 1968. Dabei wird nicht, wie in den 1950er- und 1960er-Jahren auf ältere und klassische sowie der realen Welt abgewandte Gedichte aus der Phase der inneren Emigration zurückgegriffen oder wie in den 1970er-Jahren die politische Lyrik favorisiert. Es wird vielmehr das gesamte Spektrum von klassischer bis moderner und von sinnlicher bis gesellschaftskritischer Lyrik abgebildet.

Die dafür verantwortliche „Re-Literarisierung“ des Deutschunterrichts entwickelte sich nach dem Abklingen der emanzipatorisch-progressiven Phase ab 1980 und trat verstärkt im Verlauf der 1990er-Jahre in Erscheinung. Gebremst wurde diese Tendenz allerdings durch die Ergebnisse der „PISA“-Studie, in deren Folge, wie oben erläutert wurde, die verstärkte Beschäftigung mit informativen Sachtexten gefordert wurde. Durch diese erneuten Wandlungsprozesse kann es in der kommenden Lesebuchgeneration eventuell zu einer weiteren Verschiebung der Gattungsanteile kommen. Zu vermuten ist eine Abnahme der Anteile literarischer Texte. In die gleiche Richtung deuten die neuen ergänzenden Unterrichtsrichtlinien für das Fach Deutsch in Thüringen (2009), die sich fast ausschließlich auf die Vermittlung von Fähigkeiten zur Informationsentnahme aus Texten und dem Erfassen der Textstruktur konzentrieren.

Diversifizierung des Lesebuch-Textkorpus

Ein weiterer Faktor, der zur Diversifizierung der Lesebuchtextkorpora beigetragen hat, ist die von Eigenwald (2004, S. 51) erläuterte Ausweitung der Inhalte, die das Fach Deutsch in der Schule abdecken muss. So werden die Medienpädagogik und die Schulung des kompetenten Umganges mit den „Neuen Medien“ größtenteils dem Fach Deutsch zugerechnet. Hinzu kommen allgemein-gesellschaftliche Entwicklungen, die in Verbindung mit dem Deutschunterricht gebracht werden können. Das Schulfach „Deutsch“ enthält somit nicht nur literarisch-poetische und sprachlich-grammatische

Komponenten, es werden auch Probleme des Alltags und aktuelle Themen angesprochen. Somit kommt es zu Ergänzungs- und Ersetzungsprozessen innerhalb des Schulfaches und damit verbunden auch zu einem Wandel des Textkorpus der Lesebücher. Und obwohl neben den Lesebüchern die Sprachbücher im Deutschunterricht zum Einsatz kommen sollen, so wird doch auch in Lesebüchern ein großer Textanteil von Sachtexten gestellt, wie die vorgenommenen Analysen zeigen. Aufgrund der neu hinzugekommenen Unterrichtsinhalte und der Tatsache, dass der Buchumfang nicht endlos auszudehnen ist, müssen andere Bereiche gekürzt, zusammengefasst oder als Schlaglicht präsentiert werden. Dementsprechend bieten die aktuellen Lesebücher den Schülern ein breiter gefächertes Text- und Themenspektrum als ihre Vorgänger an. Es ist somit eine Anreicherung des Textkorpus um neue Gattungen und Textsorten festzustellen, wie der Vergleich mit älteren Lesebüchern verdeutlicht.

Dennoch wird den Schülern auch in den aktuellen Lesewerken nur ein eingeschränkter Überblick der existierenden Gattungs- und Textsortenvielfalt gegeben. Das zeigt allein die Tatsache, dass der Bereich der Vertragstexte in den untersuchten Lesebüchern überhaupt nicht vorkommt. Einzuwenden wäre an dieser Stelle eventuell, dass dies auf eine Differenzierung der Lesebuchinhalte zwischen den verschiedenen Schulformen zurückzuführen sei und für die hier nicht berücksichtigten Lesebücher anderer Schultypen nicht gelte. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass eine klare Eingrenzung des Textkorpus auf literarische Inhalte seitens der Herausgeber vorgenommen worden sein könnte. Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass andere Sachtextsorten, wie Medientexte und speziell Zeitungsartikel in den Lesebüchern sehr wohl enthalten sind.

Die Gründe für die eingeschränkte Gattungs- und Textsortenauswahl sind vielmehr in den Vorgaben der Lehrpläne und in der traditionellen Zusammensetzung des Lesebuchtextkorpus zu finden. Seitens der Lehrpläne¹⁰¹ werden die selten oder gar nicht in den Lesebüchern enthaltenen Textsorten und Gattungen ignoriert. Es ist daher anzunehmen, dass sich die Lesebuchherausgeber dem anschließen und nicht aufgeführte Gattungen bzw. Textsorten in ihren Lesebüchern übergehen. Des Weiteren wird bei der Lesebuchkonzeption vor allem auf Kontinuität Wert gelegt, wie im zugehörigen Kapitel beschrieben wurde. Daher werden neue Inhalte nur dann eingesetzt, wenn

¹⁰¹ Vgl. z.B. die Lehrpläne von Hessen (2002), Sachsen-Anhalt (2006) und Niedersachsen (2006) sowie die bundesweit gültigen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch (2003).

lehrplanseitige Vorgaben oder eindeutige Forderungen seitens der Fachdidaktik vorliegen.

Bisher nicht in Lesebüchern vorkommende Gattungen und Textsorten haben daher auch geringere Chancen auf eine Berücksichtigung bei der Konzeption eines neuen Lesebuchs. Die einzige Ausnahme bilden die Gattungen und Textsorten, die innerhalb der Deutschdidaktik zum Zeitpunkt der Lesebuchproduktion starke Beachtung finden. Diese Situation lag in den 1970er-Jahren in Bezug auf die Sachtextsorten vor, die zur Unterstützung der schulischen Vermittlung des kritischen Lesens favorisiert wurden. Steht eine Gattung oder Textsorte dagegen weniger im Fokus des Interesses, ist ihre Verwendung im Lesebuch mit potentiellen Risiken im Hinblick auf die Lesebuchzulassung und höheren Kosten verbunden. Ein neuer Textbestandteil muss aufwendig neu konzipiert werden. Hinzu kommen Produktionskosten für die neuen und veränderten Lesebücher sowie eingeschränkte Einsatzmöglichkeiten in der Schulpraxis aufgrund der ungleichen Inhalte in den unterschiedlichen Ausgaben. Des Weiteren bestehen zumeist auch keine erprobten Konzepte und Erfahrungswerte für eine didaktisch und methodisch sinnvolle Verwendung im Deutschunterricht. Sie müssten erst in langwierigen Einführungsprozessen und Studien gewonnen werden. Dabei kann es zu einer verstärkten Verwendungshäufigkeit kommen, wie im Fall der Kinder- und Jugendliteratur oder der informativen Texte. Ebenfalls möglich ist die Abschwächung, wie im Fall der appellierenden Texte. Beide Möglichkeiten hat der diachrone Untersuchungsteil gezeigt.

Da die informativen Texte eine starke Verbreitung in den Lesebüchern gefunden haben, bleibt die Frage, warum dies nicht auch für die Sachtexte anderer Hauptgattungen gilt. Die herausragende Stellung der informativen Texte ist aufgrund zweier eng miteinander verbundener Gründe zu erklären: Erstens ist dieser Bereich schon seit den 1970er-Jahren ein Lesebuchbestandteil. Die Texte gelangten damals im Rahmen des kritischen Lesens in die Lesebücher, um den Schülern Informationen für die kritische Auseinandersetzung mit damals bedeutsamen Problemstellungen, wie Fragen der sozialen Gerechtigkeit, zur Verfügung zu stellen. Im Anschluss verblieben die informativen Texte bis heute in den Lehrwerken. Zweitens wurde dieser Lesekompetenzbereich nach 1990 von Seiten der Bildungspolitik fokussiert, um vorliegende Mängel deutscher Schüler in Bezug auf die Informationsentnahme aus Texten entgegenzuwirken. Damit verbunden wurde dieser Unterrichtskomponente in den Bildungsstandards und Lehrplänen eine zentrale Position eingeräumt.

Ähnlich den informativen Texten haben auch die kommissiven Texte, zu denen unter anderem Vertragstexte zählen, eine große Bedeutung für das tägliche Leben. Warum sie im Gegensatz zu den anderen Hauptgattungen nicht in den Lesebüchern enthalten sind, bleibt daher unverständlich. Natürlich kann argumentiert werden, dass die Vermittlung von Kenntnissen über Texte dieser Art nicht Aufgabe des Lesebuches sei. Dann stellt sich allerdings die Frage, warum die anderen Hauptgattungen aus dem Bereich der Sachtexte enthalten sind. Dass kommissive Texte generell nicht zur Verwendung in Lesebüchern geeignet sind, kann ausgeschlossen werden. Sie wären wie auch Reden und Briefe durchaus in unterschiedlichen Unterrichtskontexten einsetzbar. Da ihre Bearbeitung allerdings nicht von den Lehrplänen vorgegeben wird, bleibt es wie in der Vergangenheit bei der Nicht-Berücksichtigung von Texten dieser Hauptgattung. Dabei wäre eine dementsprechende und dem Alltag nahe stehende Textauswahl durchaus sinnvoll. Dies ist jedoch nicht der Fall, wie die Analyse des Lesebuchtextkorpus gezeigt hat. Somit bereiten die untersuchten Lehrwerke nicht auf diesen im späteren Lebensalltag wichtigen Textbereich vor.

Die beschriebene Anteilsvergrößerung informativer Texte seit den 1970er-Jahren verdeutlicht den Einfluss, den allgemeingesellschaftlich-bildungspolitische Debatten auf das Textkorpus von Lesebüchern haben können. Demgegenüber zeigt sich anhand des Fehlens kommissiver Texte, dass eine Hauptgattung abseits des didaktischen Interesses trotz ihrer Bedeutung für die Schüler auch nicht in den Lesebüchern erscheint. Hinzu kommt die traditionelle Zusammensetzung des Textkorpus von Lesewerken und der in großen Teilen aus den Vorgängerversionen tradierten Lehrplaninhalte, die sich immer auch auf die aktuellen Lesebücher auswirken. Wie beschrieben wird von den Lesebuchherausgebern vermieden, neue und unerprobte Lesebuchbestandteile aufzunehmen. Dies dürfte ein weiterer Grund dafür sein, dass bis heute keine kommissiven Texte in den Lesebüchern erscheinen.

Die Verwendungstradition ist wahrscheinlich ebenfalls für die schon 1961 von Roeder kritisierte, jedoch weiterhin umfangreiche und zum Teil für die heutigen Schüler wenig anspruchsvolle Märchenverwendung in den Lesebüchern der 5. und 6. Klasse verantwortlich. Dabei könnten diese schon in der 3. und 4. Klasse thematisiert werden, wie es zum Teil auch geschieht: Die momentane Situation ist, dass Märchen in der Grundschule und in der weiterführenden Schule in ähnlicher Art und Weise besprochen werden. Sie werden von den Lehrplänen weiterhin für den Deutschunterricht in den unteren Klassen der Sek. I vorgesehen (vgl. Hessischer Lehrplan für das Unterrichtsfach

Deutsch an Gymnasien von 2002, Klasse 5) und es liegen bewährte Märchentexte und didaktische Konzepte für ihre Unterrichtsumsetzung in der 5. und 6. Klasse vor. Daher wird dieser Bestandteil auch zukünftig in den Lesebüchern vorzufinden sein. Das bringt die Gefahr mit sich, dass kein Bezug auf das vorliegende Wissen aus der Grundschulzeit genommen wird, wie die Sichtung der Lesebuchinhalte zu diesem Thema, zum Beispiel in „Lesebuch 5“, zeigt. Eine Erfolg versprechende Neuerung ist allerdings die weiterführende und parodierende Beschäftigung mit Märchen. So enthält „Der neue Kolumbus 7“ eine Themeneinheit zur Märchenparodie. Auch in „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 5“, „Seitenwechsel 5“ und „Wort und Sinn 5“ werden weiterführende Unterrichtskonzepte verfolgt, beispielsweise die Einbindung in einen handlungs- und produktionsorientierten Abschnitt, wie die Textauswahl zeigt. Diese Vorgehensweise deutet zumindest ansatzweise auf die Abkehr von einer strikten Zuordnung bestimmter Gattungen zu einer als angemessen angesehenen Altersstufe hin. Es zeigt sich dagegen eine längere und später auch über die eigentlichen Gattungsmerkmale hinausgehende Beschäftigung mit Beispieltexen. Dennoch ist in den untersuchten Lesebüchern häufig noch die an Altersstufen ausgerichtete Abfolge der Gattungen aus den 1960er-Jahren zu erkennen. Das ergibt die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Gattungsanalyse, die für die Mehrzahl der Gattungen und Textsorten die schwerpunktmäßige Verwendung in einer Klassenstufe belegt.

Die Vorgehensweise in Form eines Gattungslehrganges soll hier nicht gänzlich kritisiert werden. Sie beinhaltet auch Vorteile, insbesondere hinsichtlich einer strukturierten Vorgehensmethodik und dem didaktischen Prinzip des „Voranschreitens vom einfachen zum Komplexen“. Dennoch kann die strikte zeitliche Abfolge in Bezug auf die Gattungsvermittlung weiter eingeschränkt werden als dies bisher geschehen ist. Wie Augst et al. (ebd., S. 360) ausführen, könnte in der Schule schon früher als bisher eine breite Gattungs- und Textsortenkompetenz vermittelt werden. Dieses Vorhaben würde im Idealfall in der Primarstufe beginnen und in der Sekundarstufe konsequent fortgeführt werden. Eine Beschränkung auf einzelne ausgewählte Gattungen oder auf Textsorten, die aktuell als besonders bedeutsam angesehen werden, erscheint dabei nicht ratsam. Den Schülern sollte kein Spezialwissen, sondern eine umfassend angelegte Übersicht über Gattungen und Textsorten vermittelt werden. Verbunden werden könnte dies mit der Schulung interpretativer Fähigkeiten. Ein derartig integrativer Ansatz würde den Jugendlichen helfen, sich in ihrer aktuellen oder zukünftigen Lebenswelt zurechtzufinden und ihre Kenntnisse in Bezug auf Gattungen und Textsorten zu nutzen.

Sie könnten so am literarischen Diskurs teilhaben und die verschiedenen Kommunikationsanforderungen bewältigen, mit denen sie inner- und außerschulisch konfrontiert werden.

Die im empirischen Teil vorgestellten Analysen belegen die bis heute andauernde Konzentration auf wenige Hauptgattungen seitens der Lesebuchherausgeber. Neben den dominierenden Erzähltexten erreichen nur die lyrischen und die informativen Texte höhere Anteile am Textkorpus der untersuchten Lesebücher. Dies ändert sich erst in den Bänden für die 10. Klasse, die eine größere Textdiversität und geringere Erzähltextanteile aufweisen. Zu hinterfragen ist allerdings, warum diese Vorgehensweise erst in den Lehrwerken für die 10. Klasse angewendet wird. Es sind altersgerechte dramatische oder direktive Texte vorhanden und es sind auch schon Erfolg versprechende Vorstudien zu den Vorteilen einer frühen Beschäftigung mit Gattungen und Textsorten von Seiten der Didaktik (in diesem Fall in der Primarstufe, vgl. Augst, ebd.) durchgeführt worden. Müller-Michaels (1971, S. 184f) hat in diesem Kontext schon sehr früh ein umfangreiches Dramencurriculum für die Schule entwickelt, das einen kontinuierlichen Aufbau schülerseitiger Kompetenzen fördern würde. Auch seitens der Deutschdidaktik wird die Verwendung dramatischer Texte im Deutschunterricht positiver angesehen, als die Textverwendung in den Lesebüchern es andeuten würde, wie die neueren Ausführungen zur Dramendidaktik von Waldmann (2008) und Denk / Möbius (2008) verdeutlichen.

Eventuell wäre es von Vorteil, zumindest eine Studie über die Erfolgsaussichten einer veränderten und integrativen Vorgehensmethodik bei der Vermittlung von Gattungs- und Textsortenkompetenzen in der Sekundarstufe vorzunehmen. Dort müsste untersucht werden, inwieweit eine Abkehr von der klassischen, an Klassenstufen gebundenen Abfolge der Gattungen und Textsorten hin zu einem System möglich wäre, das einem Spiralcurriculum ähnelt und übergreifend weitere Fähigkeiten fördert. Mit Hilfe dieser Vorgehensweise würden schon früh Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Hauptgattungen, Gattungen und Textsorten sowie der passenden Interpretation vermittelt werden. Diese ließen sich in der Folge anhand komplexerer Beispiele ausbauen und vertiefen.

Im Hinblick auf eine integrative Gattungs- und Textsortenvermittlung wäre zukünftig die stärkere Diversifizierung des Textkorpus eine mögliche Vorgehensweise für die Lesebuchkonzeption. Das gilt insbesondere für die Lesebücher der unteren Klassenstufen. In denen für die oberen Klassen liegt eine ansatzweise erkennbare

Diversifikation des Gattungs- und Textsortenangebotes vor. Fraglich ist dabei allerdings, inwieweit dann noch von einem „literarischen Lesebuch“ zu sprechen wäre: Das angestrebte Lehrwerk erscheint dem integrierten Lese- und Arbeitsbuch angenähert und bietet ebenso wie dieses den Vorteil eines umfassenden Überblicks über den gesamten Bereich der Gattungen und Textsorten. Hinzu kommt, dass

- 1) schon jetzt in den verbreiteten literarischen Lesebüchern ein großer Sachtextanteil enthalten ist. Neben Texten aus dem Bereich der Addenda enthält das eigentliche Textkorpus in großer Zahl eigenständige Sachtexte. Daher sind auch diese Lehrwerke streng genommen nicht mehr als literarische Lesebücher zu bezeichnen;
- 2) der Fokus trotz der hier vorgeschlagenen Veränderungen weiterhin auf den Erzähltexten und den lyrischen sowie den dramatischen Texten liegen sollte. Gemeint ist keine vollständige Änderung der Zusammensetzung des Textkorpus. Es könnten allerdings schon ab der 5. Klasse alle Hauptgattungen und eine größere Zahl von Sachtextsorten als in den aktuellen Lesebüchern enthalten sein. Die momentan umfangreiche Thematisierung von Märchen trotz einer möglichen Vorverlagerung aus der 5. und 6. Klasse in die Primarstufe zeigt, dass der Raum für diese Textsorten inklusive zugehöriger Beispiele geschaffen werden könnte.

Würde in diesen Unterrichtswerken weiterhin der Lesebuchcharakter aufrecht erhalten werden, wären sie auch zukünftig von den aktuellen Arbeitsbüchern wie beispielsweise „Deutsch plus“ oder „Lesen, Darstellen, Begreifen“ abzugrenzen. Verändert erschiene nur das enthaltene Textkorpus. Hierfür wäre allerdings auch eine Änderung der in den Lehrplänen vorgesehenen Gattungs- und Textsorteninhalte notwendig, wobei diese Chance im Zuge der Debatte um die Festschreibung von Bildungsstandards und ihre Übertragung auf die einzelnen Landescurricula bestünde. Selbst ohne die Ausweitung der Sachtextanteile und bei einer weiter verfolgten Konzentration auf literarische Texte in zukünftigen Lesebüchern erscheinen Veränderungen der Gattungszusammensetzung im Hinblick auf eine vollständige Gattungsübersicht denkbar. Momentan herrscht in den Lehrplänen und in den Lesebüchern die Gattungs- und Textsortenprogression vor. Dies könnte insofern geändert werden, dass nicht die Gattungen, sondern die Textbeispiele mit dem ansteigenden Kompetenzniveau der Schüler einhergehend komplexer werden. Das wäre lernpsychologisch vorteilhaft, da die Schüler schon früh über größere Gattungs- und Textsortenkenntnisse verfügen. Dieses könnten sie im weiteren

Deutschunterricht verknüpfend nutzen und vertiefen. Dabei darf es natürlich nicht zu einer Überforderung der Schüler kommen. Der Unterricht sollte vielmehr auf die Fähigkeiten der Schüler abgestimmt werden.

Ähnlich der Vorgehensweise der Herausgeber von „Seitenwechsel“ erscheint eine stärkere Berücksichtigung dramatischer Texte im Deutschunterricht somit möglich. Sie ist im Hinblick auf einen umfassenden Überblick über die Gesamtheit literarischer Texte sogar anzustreben. Die übrigen untersuchten Lesebuchreihen legen ihren Schwerpunkt deutlich auf narrative, lyrische und informative Texte. Dies ist im Vergleich zu den Lesebüchern aus den 1970er-Jahren zunächst als ein Fortschritt hin zu einer größeren Gattungs- und Textsortendiversifikation anzusehen: Die lyrischen Texte fristen kein „Nischendasein“ mehr und die damals hinzugekommenen Comics und Cartoons sowie die Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur sind weiterhin verbreitet. Allerdings werden die dramatischen Texte weiterhin selten verwendet und die appellierenden Sachtexte treten in reduzierter Zahl auf. Wie anhand der oben genannten Reihe „Seitenwechsel“ zu zeigen ist, wären die Textvorlagen und –beispiele für eine stärkere Hinwendung zur Dramatik seitens der Lesebücher vorhanden. Mit deren Hilfe wäre in Bezug auf dramatische Texte eine Vorgehensweise ähnlich wie bei der Kinder- und Jugendliteratur möglich, die zur Heranführung an Erzähltexte aus der Erwachsenenliteratur genutzt werden kann. Gleiches gilt für die anderen Hauptgattungen aus dem Bereich der Sachtexte.

Im Kontext dieser Arbeit ist in diesem Zusammenhang ein weiterer interessanter Aspekt offensichtlich geworden: Während im Bereich der Erzähltexte verstärkt mit Kinder- und Jugendliteratur gearbeitet wird, ist dies bei den lyrischen und den dramatischen Texten nur äußerst selten der Fall. Im Hinblick auf die Lyrik ist zu erwarten, dass schon in der Primarstufe mit Kinderlyrik gearbeitet wird. Die Schüler hätten sich also vor Beginn der Sek. I hinlängliche Kompetenzen in diesem Bereich angeeignet. Somit wäre das dortige Fehlen der Kinderlyrik erklärbar. Für die dramatischen Texte greift dieser Erklärungsansatz allerdings nicht. Wie im Vorfeld erläutert wurde, eignen sich die vorhandenen Theaterstücke für Kinder und Jugendliche. Sie werden von den Lesebuchherausgebern nur äußerst selten beachtet. Eine Ausnahme bildet die erwähnte Reihe „Seitenwechsel“, in der jeder Einzelband eine Theaterwerkstatt mit altersgemäßen Textbeispielen und Vorschlägen zum Umgang mit dramatischen Texten im Unterricht enthält.

Lesebücher und Schulpolitik

Werden die Ergebnisse der Analyse der Lesebuchtextkorpora mit den Vorgaben seitens der Lehr- und Rahmenpläne in Verbindung gebracht, ergeben sich Korrelationen zwischen den Lesebüchern und den schulpolitischen Vorgaben. So spiegelt der Gattungs- und Textsorteneinsatz in den untersuchten Lesebüchern die Inhalte der hessischen Lehrpläne von 1995 und 2002 sehr genau wieder. Diskrepanzen sind wie erwähnt nur in der lesebuchseitig sehr geringen Verwendung dramatischer Texte festzustellen, obwohl ihnen in den aktuell gültigen Lehr- und Rahmenplänen eine größere Bedeutung zugemessen wird, so zum Beispiel im hessischen Lehrplan für das Fach Deutsch an Gymnasien von 2002 (S. 33, S. 38, S. 42).

In der Vergangenheit fielen die Unterschiede zwischen Lesebüchern und politischen Vorgaben zum Teil deutlicher aus. So unterscheiden sich die Inhalte der 1970er-Jahre Ausgabe von „Wort und Sinn“ sehr erheblich von den damaligen Rahmenplaninhalten. In diesem Zusammenhang ist allerdings festzustellen, dass:

- 1) politische Auseinandersetzungen um die Rahmenplaninhalte und damit einhergehend eine deutliche Verunsicherung bezüglich der unterschiedlichen Lehrplanvorgaben der verschiedenen Bundesländer vorlagen;
- 2) eine Zweiteilung des Schulbuchmarktes in a) traditionell und b) kritisch-progressiv ausgerichtete Lehrwerke bestand. Die Reihe „Wort und Sinn“ orientierte sich an den literarischen Arbeitsbüchern der spätern 1960er-Jahre, während beispielsweise „drucksachen“ oder „Kritisches Lesen“ emazipatorisch-kritische Lesekompetenzen vermitteln sollten. Eine vergleichbare Situation liegt heute nicht vor.

Das Verhältnis Lesebuch – Lehrplan

Das traditionell weit verbreitete Vorurteil, dass die Lesebücher die heimlichen Lehrpläne sind, muss im Anschluss an die vorliegende Untersuchung eingeschränkt werden. Viel eher ist von einer symbiotischen Beziehung zwischen 1) traditionellen Gattungs- und Textsortenkanones und 2) gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen auszugehen, die auf a) die Deutschdidaktik und mittels der Schulpolitik auf b) die Lehrpläne Einfluss nehmen. Zwischen diesen für die Lesebuchkonzeption relevanten Größen bestehen bidirektionale Rückkopplungsprozesse: So können sich politische Veränderungen auf die Deutschdidaktik und die Lesebuchinhalte auswirken, wie die Entwicklung nach 1968 zeigt. Ebenfalls denkbar ist die lehrplanseitige Übernahme von bewährten Lesebuchinhalten. Des Weiteren können Lesebuchinhalte politische

Auseinandersetzungen auslösen, wie die Konflikte um die Lesebuchreihe „drucksachen“ 1974/75 belegen. Ergebnisse aus dem Diskurs der Deutschdidaktik und aus der pädagogischen Bildungsforschung bezüglich der bestmöglichen Vermittlung von Kompetenzen für die Informationsentnahme aus Sachtexten werden sich wahrscheinlich in den kommenden Lehrplänen und Lesebüchern niederschlagen. Dass sich die Lesebuchherausgeber an den Lehrplänen orientieren, belegt unter anderem der Hinweis auf die Lehrplaninhalte im Lehrerband zu „Deutsch – Texte-Literatur-Medien 7“, S. 7.

Die Hauptgattungszusammensetzung der Lesebücher wird vor allem von Veränderungsprozessen beeinflusst, die in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext stehen und von großen Teilen der Deutsch- bzw. Literaturdidaktik mitgetragen werden. Als Beispiele dafür finden sich in der Vergangenheit:

- 1) die von Minder (1953) eingeleitete Kritik an der idyllisierten Lebensdarstellung in den Lesebüchern;
- 2) die Ausrichtung der Lesebücher am emanzipiert-kritischen Textrezeptionsideal mit deutlicher Steigerung des appellierenden und kritisch informierenden Sachtextanteils bei gleichzeitiger Reduzierung klassischer literarischer Textbestandteile nach 1968.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die in Folge des „PISA-Schocks“ aufgetretene Fokussierung des Informationen entnehmenden Lesens seitens der Bildungspolitik auf die Zusammensetzung des Textkorpus der Lesebücher auswirkt. Wie im Vorfeld dargelegt, wäre eine deutliche Steigerung der Verwendungshäufigkeit informativer Texte in Lesebüchern eine denkbare Reaktion seitens der Herausgeber. Da die aktuell verfügbare Lesebuchgeneration vor der zugehörigen bildungspolitischen Debatte konzipiert wurde, gibt sie darauf nur vage Hinweise. Ein interessantes Ergebnis zeigt in diesem Zusammenhang die längerfristige Betrachtung der Bestandteile der Lesebuchtextkorpora: Trotz teils deutlicher Anteilsverschiebungen in den letzten Jahrzehnten ergibt sich keine fundamentale Veränderung der vorhandenen Hauptgattungen. Die einzige Ausnahme bildet die Lyrik, deren Anteilsschwankungen als Sonderfall zu betrachten sind, wie auf S. 335 gezeigt wurde. Die heute äußerst selten vertretenen deklarativen, kontakativen und dramatischen Texte traten in den vorangegangenen Lesebuchgenerationen ebenso selten in Erscheinung. Die in heutigen Lesebüchern mit einer Verwendungshäufigkeit von $>0,01$ % praktisch nicht nachweisbaren kommissiven Texte waren in der Vergangenheit auch kein bedeutender

Bestandteil der Lesebücher. Die lyrischen und informativen Texte sowie Bildmaterialien sind dagegen schon längerfristig Lesebuchbestandteile, auch wenn sich ihr Anteil am Textkorpus verändert hat.

Die dominierende Position im Lesebuch fällt schon seit längerem den Erzähltexten zu. Sie stellen in den gesichteten Lesebüchern beider Analysezeiträume den Hauptanteil am Textkorpus. Eine Sonderstellung nehmen die appellierenden Texte ein. Sie kommen im eigentlichen Textkorpus der Lesebücher zwar äußerst selten vor, machen seit den 1970er-Jahren allerdings den Hauptanteil der Lesebuch-Addenda aus.

6.3 Ausblick

Wie die Vergangenheit zeigt, wird es im Deutschunterricht immer wieder zu inhaltlichen und methodischen Wandlungen kommen, die auch Auswirkungen auf die Zusammensetzung des Lesebuchtextkorpus haben. Nachdem in den 1980er- und 1990er-Jahren eine „Re-Literarisierung“ des Deutschunterrichts einsetzte und die Verlage eine ganze Reihe von literarischen Lesebüchern auf den Markt brachten, ist in der näheren Zukunft eine Umkehr dieses Trends zu erwarten. Am Beispiel der Reihe „Wort und Sinn“, die laut Verlagsprospekt in den kommenden Jahren nicht mehr fortgeführt wird, zeigt sich die Unorientierung hin zur verstärkten Vermittlung von Kompetenzen für den Umgang mit Sachtexten. „Wort und Sinn“ wird durch eine Lesebuch-Reihe ersetzt, die den Bereich Sachtexte in größerem Maße anspricht. Die Tendenz hin zu mehr Sachtexten im Textkorpus wird sich also mit großer Wahrscheinlichkeit auch in den literarisch ausgerichteten Lesebüchern fortsetzen, wenn diese Reihen in der Zukunft mit Neuauflagen fortgeführt werden.

Dabei sollte allerdings, wie im Vorfeld beschrieben wurde, nicht nur auf die momentan im Fokus der Öffentlichkeit und der Deutschdidaktik stehenden informativen Texte eingegangen werden. Eventuell wäre eine breit angelegte Vermittlung von Gattungs- und Textsortenkenntnissen vorteilhafter. Mit ihrer Hilfe wären die Schüler eher in der Lage, auf jegliche Textform, mit der sie sich zukünftig konfrontiert sehen, zu reagieren. Dementsprechend sind die Lesebuchinhalte anzupassen, die momentan nur einen eingeschränkten Überblick über das gesamte Gattungs- und Textsortenspektrum bieten. Damit einhergehend ist eine weitere aktuell zu beobachtende Veränderung die Verknüpfung des Lesebuchs in seiner traditionellen Form mit neuen Medienformen wie CD-Rom / DVD und Internet. Inwieweit sich ein bevorstehender Wandel des momentan noch buchgebunden vorliegenden Lesebuches hin zu einem multimedialen

Lernwerkzeug auf seine Textzusammensetzung auswirken wird, bleibt abzuwarten. Dabei ergeben sich durchaus positive Möglichkeiten im Hinblick auf die Zukunft. Die Nachfolger des klassischen Lesebuchs werden eventuell in anderer Form vorliegen, ihm im Kern jedoch weiterhin nahe stehen. Aufgrund ständig wachsender Speicherkapazitäten können sie im Gegensatz zum klassischen Lesebuch mit seinem begrenzten Inhalt eine potentiell unbegrenzte Menge von Texten, Gattungen und Textsorten enthalten.

Daraus ergeben sich insbesondere in Hinblick auf die Vermittlung von Gattungs- und Textsortenkompetenzen im Deutschunterricht neue Perspektiven. Aufgrund der neuen Verbreitungs- und Speichermedien entfielen auch die momentan noch den enthaltenen Textumfang beschränkende Faktoren a) der Produktionskosten und b) des aus schulergonomischen Gründen eingeschränkten Buchformates bzw. Seitenumfanges. Ein im Internet oder auf DVD vorliegendes Unterrichtsmedium, das ständig überarbeitet und ergänzt werden kann, hat gegenüber dem klassischen Lesebuch große Vorteile. Es böte jederzeit viele, flexibel auszuwählende Textbeispiele zu den im Unterricht benötigten Gattungen und Textsorten, könnte zeitnah und variabel überarbeitet und umgestaltet sowie an spezielle unterrichtliche Bedürfnisse oder den vorherrschenden Zeitgeist bzw. didaktische Entwicklungen angepasst werden. Hinzu kommt, dass ein derartig verbessertes und in Bezug auf die frühe Vermittlung von Hauptgattungen, Gattungen und Textsorten abgestimmtes Lehrmedium aktuell schon zu verwirklichen wäre.

In ihm könnte die im Auswertungsteil dieser Arbeit geforderte Verknüpfung der Vermittlung von Gattungs- und Textsortenkompetenzen sowie interpretatorischen Fähigkeiten mit Hilfe eines dementsprechend zusammengestellten Textkorpus realisiert werden.

Literatur

Analysierte Lesebücher und zugehörige Lehrerhandreichungen:

Deutsch. Texte – Literatur – Medien (1996-2001). Hrsg.: Bütow, Wilfried. Berlin: Volk und Wissen.

Lehrerband Deutsch. Texte – Literatur – Medien (2000). Hrsg.: Bütow, Wilfried; Pielenz, Arno. Berlin: Volk und Wissen.

Seitenwechsel (1997-1999). Hrsg.: Brauer, Winfried. Hannover: Schroedel.

Seitenwechsel – Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer (1999). Hrsg.: Brauer, Winfried. Hannover: Schroedel.

Deutschstunden (1997-2000). Hrsg.: Cornelißen, Joachim; Frommer, Harald. Berlin: Cornelsen.

Deutschstunden – Lehrerband zum Lesebuch (1999). Hrsg.: Cornelißen, Joachim; Frommer, Harald. Berlin: Cornelsen.

Deutsch plus (2003-2006). Hrsg.: Gansel, Carsten, Jürgens, Frank, Rose, Kurt. Berlin: Volk und Wissen.

Wort und Sinn (1998-2002). Hrsg.: Mettenleiter, Peter. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Lesebuch (1990-1997). Hrsg.: Mayer, Bernd, Winterling, Fritz. Frankfurt: Moritz Diesterweg.

Lesezeichen (1997-2000). Erarb.: Hein, Siegfried, Kluge, Gerhard u. a. Stuttgart: Ernst Klett.

Lehrerband – Lesezeichen (1999). Erarb.: Hein, Siegfried, Kluge, Gerhard u. a. Stuttgart: Ernst Klett.

Lesart (1996-1999). Hrsg.: Rötzer, Hans Gerd. Bamberg: C.C. Buchner.

Lesart Lehrerheft (2000). Hrsg.: Rötzer, Hans Gerd. Bamberg: C.C. Buchner.

Aufrisse (1977): Hrsg.: Gieselmann, Christel; Nürnberg, Waldemar; Sembritzki, Hans. Schroedel: Hannover.

Wort und Sinn (1978): Hrsg.: Jeismann, Karl-Ernst; Muthmann, Gustav. Schöningh: Paderborn.

drucksachen (1974). Hrsg.: Dahrendorf, Malte; Mihm, Arend; Rülcker, Tobias. Pro Schuler Verlag: Düsseldorf.

Drucksachen – pro Schule Verlag Lehrerhandbuch (1974). Hrsg.: Dahrendorf, Malte; Mihm, Arend; Rülcker, Tobias. Pro Schuler Verlag: Düsseldorf.

Lehrpläne, Rahmenpläne und Rahmenrichtlinien

Der Hessische Kultusminister (1974): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch S I – D 1974. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Der Hessische Kultusminister (1980): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Deutsch, Sekundarstufe I gemäß der 206. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 27.10.1995. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Hessisches Kultusministerium (2002): Lehrplan für den Bildungsgang Gymnasium gemäß der zweihundertneunddreißigsten Verordnung über Lehrpläne vom 20. Dezember 2001, ABI 2002, S. 6. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

Hessisches Kultusministerium (2002): Lehrplan für den Bildungsgang Realschule gemäß der zweihundertneunddreißigsten Verordnung über Lehrpläne vom 20. Dezember 2001, ABI 2002, S. 6. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10. Unidruck: Hannover.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2006): Lehrplan für das Gymnasium – Deutsch. Magdeburg.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Wolnzach: Kastner.

Thüringer Kultusministerium (1999): Lehrplan für das Gymnasium – Deutsch 1999. Erfurt.

Thüringer Kultusministerium (2009): Lehrplan für das Gymnasium – Deutsch 2009. Erprobungsfassung für die Doppelklassenstufe 5/6. Erfurt.

Sekundärliteratur:

Abraham, Ulf (2003): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.)(2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 204 – 219.

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.)(2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 13 – 26.

Abraham, Ulf (2006): Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik? In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 118 – 133.

Abraham, Ulf; Frederking, Volker (2003): Nach PISA und IGLU – Konsequenzen für Deutschunterricht und Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 189 – 203.

Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach.

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koß, Gerhard; Marenbach, Dieter (2009): Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth: Auer.

Adamzik, Kirsten (2001): Sprache: Wege zum Verstehen. Tübingen: Niemeyer.

Adamzik, Kirsten; Neuland, Eva (2005): Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 2 – 12.

Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten – Texttypologie: eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus.

Adamzik, Kirsten (2002): Zum Problem des Textbegriffs. Rückblick auf eine Diskussion. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 163 – 182.

Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr.

Adamzik, Kirsten (2005): Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 205 – 237.

Antos, Gerd (2002): „Reflexionsdynamischer“ Textbegriff. Ein Blick in die Zukunft. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 183 – 190.

Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer.

Antos, Gerd (1997): Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik. In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (1997)(Hrsg.): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 43 – 63.

Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg.

Artelt, Cordula (2005): Lesekompetenz und Textsorten – eine Klarstellung. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 28 – 29.

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Auer, Frank von (1971): GEW diskutiert Zulassung von Schulbüchern. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, 27. Jg. (1971), Nr. 42 (28. Mai 1971), Frankfurter Ausgabe: „Thema Schulbuch“, S. 1221 – 1223.
- Auer, Frank von (1979): Aus der Sicht der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 147 – 154.
- Barbian, Jan-Peter (2002): Verordneter Kanon. Literarische Kanonbildung während der NS-Diktatur 1933 – 1945. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 212 – 232.
- Barz, Irmhild; Fix, Ulla; Schröder, Marianne; Schuppener, Georg (Hrsg.)(2000): Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gotthard Lerchner. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Baumann, Jürgen (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 820 – 829.
- Becker-Mrotzek, Michael (2000): Textsorten des Bereichs Schule. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 690 – 701.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 68 – 77.
- Beddies, Heiner und Knepper, Herbert (1979): Schulbücher in fremden Diensten. In: Stein, Gerd (Hrsg.) (1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 124 - 132.
- Behre, Maria (2002): Kanonisierung, Lebensstil und Selbstdarstellung. Friedrich Hölderlin und der Kanon literarischer Eliten und Avantgarden, mit besonderem Blick auf Oskar Pastior. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 129 – 155.
- Beinlich, Alexander (1972): Über die literarische Entwicklung der Heranwachsenden. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.) (1975): Literaturunterricht. München: Piper, S. 34 – 57.
- Beisbart, Ortwin; Dobnig-Jülch, Edeltraut; Eroms, Hans-Werner; Koß, Gerhard (1976): Textlinguistik und ihre Didaktik. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Beisbart, Ortwin (2003): Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.)(2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 220 – 233.
- Beisbart, Ortwin (2005): Lehrkompetenzen im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.)(2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 195 – 217.
- Bekes, Peter (2006): Von PISA nach Gustalla oder: Soweit die Standards tragen. In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 176 – 194.
- Belgrad, Jürgen; Grütz, Doris; Pfaff, Harald (2004): Sachtexte verstehen in der Grundschule – eine empirische Studie zu Rezeptionsstrategien in der 4. Jahrgangsstufe. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 48 – 63.
- Bense, Max (1962): Theorie der Texte: Eine Einführung in neuere Auffassungen und Methoden. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Berg, Christa (1973): Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872-1900). Quelle & Meyer: Heidelberg.
- Beste, Gisela (2006): Stellungnahme zum Vortrag von Kaspar Spinner sowie zu den fachdidaktischen Debattenbeiträgen. In: Didaktik Deutsch 20/2006, S. 5 – 7.

- Beste, Giesela (2007): Deutsch Methodik. Berlin: Cornelsen.
- Beste, Gisela (2007): Lesen. In: Beste, Giesela (2007): Deutsch Methodik. Berlin: Cornelsen, S. 13 – 52.
- Bialas, Enno (1979): Aus der Sicht eines Schülers. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 135 – 137.
- Bittner, Johannes (2003): Digitalität, Sprache, Kommunikation. Berlin: Erich Schmidt.
- Bittner, Johannes (2005): Homepage reloaded: Texte und Textsorten in digitalen Medien. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 45 – 56.
- Böttcher, Winfried (1979): Projektbezogene Untersuchungsmethoden – Überlegungen zu Schulbuchanalysen. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 140 - 157.
- Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.)(2000): (K)ein Kanon. München: Oldenbourg.
- Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (2006): Dramendidaktik. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.)(⁴2006): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 177 – 189.
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.) (⁴2006): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bogdal, Klaus-Michael (2002): Wissenskanon und Kanonwissen. Literaturwissenschaftliche Standardwerke in Zeiten disziplinären Umbruchs. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 55 – 89.
- Braun, Walter (1979): Walter Braun als Mitglied der CDU – Zwischen sachbezogener und ideologischer Beurteilung – Das Schulbuch im Kräftespiel der Politik. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 104 – 111.
- Bremerich-Voß, Albert (2003): Nicht nur Lses- und nicht nur Sprachbuch – Anmerkungen zu einem integrativen Lehrwerk für die Sekundarstufe I. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.)(2003b): Das Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 163 – 180.
- Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.)(2006²): Didaktik der deutschen Sprache. Schöningh: Paderborn.
- Brettschneider, Gunter (1972): Zur Explikationsbasis für ‚Texte‘ und ‚Textsorten‘. In: Güllich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (Hrsg.) (1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 125 – 134.
- Breuer, Ulrich (2002): Wir schalten um. Text als Handlung/Text als Kommunikation. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002):Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 59 – 71.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse.
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter.
- Brunkhorst, Heinz Ernst (1956): Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staaters (1808 – 1918). Dissertation (Köln): Düsseldorf.
- Büker, Petra (2006): Qualitätssicherung ästhetischen Lernens durch prozessorientierte Evaluation. In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 24 – 49.
- Bütow, Wilfried (1996): Lesebuchaufgaben. Indikator für Verstehens- und Lernkonzepte. In: Deutschunterricht 49/1996, Heft 9, S. 419 – 426.
- Bütow, Wilfried: (2003): Leselern-Angebote für vergnügliche Anstrengung mit Literatur und Bildlichkeit. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.)(2003b): Das Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 101 – 124.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Zugänglich per Internet http://www.bmf.de/pub/zur_entwicklung-nationaler-bildungsstandards.pdf
- Burdorf, Dieter (²1997): Einführung in die Gedichtanalyse. Stuttgart: Metzler.
- Buß, Angelika (2002): Kanonprobleme. In: Kämper- van den Boogaard, Michael)(Hrsg.)(2002²: Deutsch Didaktik. Berlin: Cornelsen, S. 142 – 152.
- Christians, Clemens (1979) Aus der Sicht des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 138 - 141.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa, S. 150 – 173.
- Coenen, Hans Georg (2000): Die Gattung Fabel. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cohn, Dorrit (1999): The Distinction of Fiction. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Conrady, Karl Otto (1979): Vom Lesen und seinen Schwierigkeiten. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 101 - 111.
- Dahrendorf, Malte (1972): Leseerziehung oder literarästhetische Bildung? In: Wilkending, Gisela (Hrsg.)(²1975): Literaturunterricht. München: Piper, S. 150 – 169.
- Dahrendorf, Malte (1975): Literaturdidaktik im Umbruch. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Dammann, Günter (2000): Textsorten und literarische Gattungen. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S: 546 – 561.
- Dawidowski, Christian; Korte, Hermann (Hrsg.) (2009): Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- de Beaugrande, Robert; Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- de Beaugarde, Robert (1997): Textlinguistik: Zu neuen Ufern? In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 1 – 11.
- Deichsel, Alexander (1976): Das Schulbuch als Basis für Textindikatoren. In: Sachllenberger, E. Horst (Hrsg.)(1976): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun: Henn.
- Denk, Rudolf; Möbius, Thomas (2008): Dramen- und Theaterdidaktik: eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Denis, Michael (1762): Lesebuch für höhere Schulen. Sammlung kürzerer Gedichte aus den neuern Dichtern Deutschlands, zum Gebrauche der Jugend. Augsburg: Wolf.
- Deutscher Bildungsrat / Empfehlungen der Bildungskommission (1974): Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung (verabschiedet auf der 35. Sitzung der Bildungskommission am 15./16. November 1973 in Saarbrücken). Stuttgart: Klett.
- Dietze, Lutz (1979): Unternehmensfreiheit und Informationsfreiheit im Spannungsverhältnis zu verfassungsrechtlichen Erziehungsauftrag der Schule – In welchem Ausmaß rechtfertigt sich staatliche Kontrolle? In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Paderborn: Schöningh, S. 112 – 133.
- Die Zeit (1997): „Was sollen Schüler lesen?“ In: Die Zeit 21/1997 und 22/1997.
- Dingeldey, Erika (1974): Kritische Stichwörter für den Deutschunterricht. Fink: München.
- Dittes, Friedrich (1882): Über den Gebrauch von Lehrbüchern. In: Reden und Aufsätze zur Schulpolitik, hrsg. von Günther, Karl-Heinz. Berlin 1957.
- Dressler, Wolfgang (1972): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

- Ebert, Helmut (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Thesen. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002):Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 73 – 76.
- Eckert, Georg (1961): Schulbücher und Friede. In: Geist und Tat 16 (1961), S. 104.
- Eckkrammer, Eva Martha (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002):Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 31 – 58.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa, S. 186 – 194.
- Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. Klett: München.
- Ehlers, Swantje(2003a): Der Umgang mit dem Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ehlers, Swantje(2003b): Das Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ehlers, Swantje (2009): Der literarische Kanon im Lesebuch der 1960er-Jahre ,in: Dawidowski, Christian; Korte, Hermann (Hrsg.)(2009): Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ehni, Jörg (1967): Das Bild der Heimat im Schullesebuch. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 248 – 336.
- Eigenwald, Rolf (2001): Absehbares Ende? Anmerkungen zur Karriere eines Hauptfaches. In: Lecke, Bodo (Hrsg.)(2001): Fazit Deutsch 2000. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 51 – 70.
- Eikenbusch, Gerhard (2006): Verteidigungskünste gegen das Standard-Gespenst. In: Didaktik
- Eisfeld, Gerhard (1976): Schulbuchherstellung und –zulassung durch öffentlich-rechtliche Anstalten. In: Stein, Gerd (1976a): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, S. 81 – 83.
- Erhardt, Benedikt und Kuhn, Leo (1977b): Die Schulbuchszene – Hinter den Kulissen, S. 20 bis 22). In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 19 - 26. Jugend und Volk: Wien.
- Erlinger, Hans Dieter (2002): Kanonfragen für die Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Arnold, Heinz Ludwig (2002)(Hrsg.): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 291 – 307.
- Esselborn-Krummbiegel, Helga (2000): >Eigensinn<. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.)(2000): (K)ein Kanon. München: Oldenbourg.
- Ewers, Hans-Heino (2000a): Literatur für Kinder und Jugendliche. München: Fink.
- Ewers, Hans-Heino (2000b): Was ist Kinder- und Jugendliteratur? In: Lange, Günter (Hrsg.)(2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider, S. 2 – 16.
- Fechner, Karl (1898): Die Unentgeltlichkeit der Lernmittel in den Volksschulen. In: Die Deutsche Schule.
- Feilke, Helmuth (2000): Wege zum Text. In: Praxis Deutsch 161/2000, S. 14 – 22.
- Feilke, Helmuth (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.)(2003): Sprache und mehr: Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 209 – 229.
- Feist, Hans und Peters, Richard (Hrsg.) (1930): Croce, Benedetto: Gesammelte philosophische Schriften in deutscher Übertragung, Bd. 1: Aesthetik als Wissenschaft vom Ausdruck und allgemeine Sprachwissenschaft. Tübingen: Mohr.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 111 – 130.
- Fichera, Ulrike (1996): Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Fingerhut, Karlheinz (1995): Kanon und kultursoziologisches Orientierungswissen im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 26/1995, S. 86 – 96.
- Fingerhut, Karlheinz (1997): Kanon, Kommentar und Schulkultur. In: Deutschunterricht 50 (1997) Heft 4, S. 180 – 190.
- Fingerhut, Karlheinz (2001): Literarisches Wissen, kommunikative und philologische Kompetenzen im Deutschunterricht der Sekundarstufen. In: Lecke, Bodo (Hrsg.)(2001): Fazit Deutsch 2000. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 263 – 284.
- Fingerhut, Karlheinz (2002): Kanonisierung als Vereinnahmung. Heines „Buch der Lieder“ und „Deutschland. Ein Wintermärchen“ als Schullektüren. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 156 – 180.
- Fingerhut, Karlheinz (2003): Literarische Bildung unter den Bedingungen von Qualitätssicherung und Kompetenzerwerb in integrierten Lesebüchern für die Sekundarstufe I. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.)(2003b): Das Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 74 – 100.
- Fingerhut, Karlheinz (2006): Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 134 – 156.
- Fischer, Heinz (1969): Geschichte des Volksschullesebuchs. Von den Anfängen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts (Dissertation). Erlangen/Nürnberg.
- Fischer, Kurt Gerhard (1979): Schulbuch-Schelte – und was dahinter steckt. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 81 - 96.
- Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fix, Martin; Schmid-Barkow, Ingrid (2005): Sachtexte schreiben und verstehen: Von der Produktion zur Rezeption und wieder zurück. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 64 – 82.
- Fix, Ulla (1997): Kanon und Auflösung des Kanons. Typologische Intertextualität – ein „postmodernes“ Stilmittel? Eine thesenhafte Darstellung. In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 97 – 108.
- Fix, Ulla (1999): Textsorte – Textmuster – Textmuster Mischung. Konzept und Analysebeispiele. In: Cahiers d'Etudes Germaniques 37, H. 2, S. 11 – 25.
- Fix, Ulla (2000): Das Rätsel. Bestand und Wandel einer Textsorte. Oder: Warum sich die Textlinguistik als Querschnittsdisziplin verstehen kann. In: Barz, Irmhild; Fix, Ulla; Schröder, Marianne; Schuppener, Georg (Hrsg.)(2000): Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Fix, Ulla (2005): Texte zwischen Musterbefolgen und Kreativität. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 13 – 22.
- Flehsig, Karl-Heinz (1973): Entwurf eines Konzepts für die Evaluation von Lehrbüchern. In: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe, S. 294 - 320.
- Flitner, Wilhelm (1957): Zur Lesebuchfrage. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 24 - 27.
- Fludernik, Monika (2006): Einführung in die Erzähltheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Förster, Jürgen (2000): >mich dünkt, man kann es mit Händen greifen<. Literarische Erfahrung im Referenzkontext des Mediums Schrift. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.)(2000): (K)ein Kanon. München: Oldenbourg, S. 17 – 23.
- Forbeck, Karla; Wiesand, Andreas; Zahar, Renate (1971): Heile Welt und Dritte Welt. Leske: Opladen.

- Frank, Hilmar und Frank, Tanja (1999): Zur Erzählforschung in der Kunstwissenschaft. In: Lämmert, Eberhard: Die erzählerische Dimension. Berlin: Akademie-Verlag. S. 35-51.
- Franke, Claudia (2005): Viel Lärm um Nichts? – Vom Text zum Diagramm und zurück. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 10 – 11.
- Fricke, Harald (1983): Sprachabweichungen und Gattungsnormen. In: Vorstand der Vereinigung der Deutschen Hochschulgermanisten (Hrsg.): Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. – 4. April 1979, S. 262-280. Berlin: Schmidt.
- Gail, Anton J. (1966): Das Lesebuch – ein „Informatorium“ der Wirklichkeit? In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 192 – 206.
- Gaiser, Gottlieb (2006): Schließen sich Standards und Bildung aus? In: Didaktik Deutsch 20/2006, S. 9 – 11.
- Gans, Michael; Vogel, Harald (2005): „Soldaten sind Mörder“: Tucholskys Artikel „Der bewachte Kriegsschauplatz“ von 1931 – Sachtext und literarische Satire. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 181 – 191.
- Gansel, Carsten (2002): Für „Vielfalt und Reichtum“ und gegen „Einbrüche bürgerlicher Ideologie“. Zu Kanon und Kanonisierung in der DDR. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 233 – 258.
- Gansel, Christina; Jürgens, Frank (2007): Textlinguistik und Textgrammatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Garcia-Berrio, Antonio (2000): Textlinguistik und Literaturwissenschaft. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 772 – 783.
- Gerth, Klaus (1974): Gebrauchstexte im Unterricht. In: Praxis Deutsch 2/1974, S. 14 - 16.
- Gelfert, Hans-Dieter (2004): Was ist gute Literatur?. München: Beck.
- Gendolla, Peter (2002): „Hilfe“. Anmerkungen und Links zur Kanonbildung im Netz. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 90 – 97.
- Genette, Gérard (1992): Fiktion und Diktion. München: Fink.
- Geiger, Heinz; Vogt, Jochen (1972): Literatur in der Schülerschule. Vorläufige Beschreibung eines Lesebuchmodells für die Sekundarstufe. In: Vogt, Jochen (Hrsg.)(1972): Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 301 – 316.
- Geiger, Heinz (1977): Lesebuchdiskussion 1970 – 1975. München: Fink.
- Geisenhanslücke, Achim (2002): Der Kanon der Theorie, Mallarmé in Dekonstruktion. Mit einer Anmerkung zu Friedrich Rückert und dem Gespenst Biedermeier. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 259 – 273.
- Geißler, Rolf (1966): Kritische Bemerkungen zu einer verbreiteten Ansicht über die „Kind- und Jugendgemäßheit“ von Lesestoffen. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 206 – 218.
- Geißler, Rolf (1972): Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.)(1975): Literaturunterricht. München: Piper, S. 69 – 79.
- George, Siegfried (1979): Ein Schulbuch-Streit und was daraus zu lernen ist. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchscheit. Stuttgart: Klett, S. 50 - 58.
- Gerth, Klaus (1965): Gedanken zu einem Lesebuch. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 165 – 179.

- Gierlich, Heinz (2005): Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts – einige grundsätzliche Überlegungen. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 25 – 46.
- Glinz, Hans (1983): Fiktionale und nichtfiktionale Texte. In: Vorstand der Vereinigung der Deutschen Hochschulgermanisten (Hrsg.): Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. – 4. April 1979, S. 119- Berlin: E. Schmidt.
- Glötz, Peter; Langenbacher, Wolfgang R. (1965): Versäumte Lektionen. Entwurf eines Lesebuchs. Gütersloh: Sigbert Mohn.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Tübingen: Narr.
- Golz, R. / Korthaase, W. / Schäfer, E. (Hrsg.)(1996): Comenius und unsere Zeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grice, H. Paul (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.)(1979): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 243 – 265.
- Grimm, Erk (2002): Bloom's Battles. Zur historischen Entfaltung der Kanon-Debatte in der USA. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 39 – 54.
- Grinth, Heiko (2005): Texte im Bereich öffentlich-politischer Kommunikation. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 34 – 44.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa.
- Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa, S. 11 – 28.
- Groß Ophoff, Jana (2006): Messung von Standards – Reduktion oder Herausforderung? In: Didaktik Deutsch 20/2006, S. 11 – 14.
- Grübel, Rainer (1996): Wert, Kanon und Zensur. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.)(1996): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 601 – 622.
- Grünwald, Hans Joachim (1972a): Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.):²(1975) Literaturunterricht. München: Piper, S. 13 – 28.
- Grünwaldt, Hans Joachim (1972b): Sind Klassiker etwa nicht antiquiert? In: Vogt, Jochen (Hrsg.)(1972): Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 148 – 161.
- Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (1972)(Hrsg.): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Günther, Friedrich Joachim (1841): Über den deutschen Unterricht an Gymnasien. Bädker: Essen.
- Hage, Volker; Saltzwedel, Johannes (2001): „Arche Noah der Bücher“. In: Der Spiegel, 18.06.2001
- Hake, Helmut (1979a): Erwartungen von Verlagsseite zur wissenschaftlichen Schulbucharbeit. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 180 - 183.
- Hake, Helmut (1979b): Die Intentionen des „Machers“ – Aus der Werkstatt einer Schulbuchredaktion. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 63 – 69.
- Hacker, Hartmut (1980b): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hacker 1980, S. 7 -30.
- Hacker, Hartmut (Hrsg.)(1980a): Das Schulbuch – Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Verlag: Heilbrunn.
- Hamm-Brücher, Hildegard (1964): Wie es im Schulbuch steht. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 73 – 83.

Hartung, Wolfdietrich (1997): Text und Perspektive. Elemente einer konstruktivistischen Textauffassung. In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 13 – 25.

Harweg, Roland (1968): Pronomina und Textkonstitution. München: Fink.

Harweg, Roland (1979): Pronomina und Textkonstitution. 2. verbesserte und ergänzte Auflage. München: Fink.

Hassenstein, Friedrich (1998): Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (1998): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 469 - 487.

Hebel, Franz (1972): Literatursoziologie und Deutschunterricht. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.)(1975): Literaturunterricht. München: Piper, S. 123 – 149.

Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland 1850 – 1990. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Helbig, Ludwig (1979): Identitätsprobleme eines Schulbuchmachers. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a) Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 97 - 100.

Heinemann, Margot (2000a): Textsorten des Alltags. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 604 – 614.

Heinemann, Margot (2000b): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 702 – 709.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

Heinemann, Wolfgang (2000a): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 507 – 523.

Heinemann, Wolfgang (2000b): Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 523 – 546.

Helmers, Hermann (1966): Das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 180 – 191.

Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Helmers, Herman (1970): Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen. München: Ernst Klett.

Hempfer, Klaus W. (1973): Gattungstheorie. München: Fink.

Henze, Walter (1977): Deutschunterricht in der Orientierungsstufe dargestellt am Beispiel „Sprache und Sprechen“. In: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe, S. 76 - 86.

Henningsen, Jürgen (1973): Lernsteuerung und erworbener Wissenszusammenhang. In: Schallenberger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 53 – 62.

Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2005): Textsorte Moderation. Zu ihren kommunikativen Funktionen in Berner Lokalradio-Sendungen. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.)(2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 187 – 204.

Hein, Jürgen (1985): Umgang mit dem Lesebuch: Gattungsorientierung versus Problemorientierung? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Jg 32/1985, Heft 1, S. 10 – 14.

- Heinen, Ernst (1973): Quellentext und Schulbuchdarstellung – Versuch eines Vergleichs. In: Schallenger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 44 – 52.
- Heinze, Carsten (2003): Die Ambivalenz des „Verbesserungstriebes“ im Menschen – zur Mehrdimensionalität des pädagogischen Innovationsbegriffs. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.)(2003): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmers, Hermann (1972): Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.)(1975): Literaturunterricht. München: Piper, S. 58 – 68.
- Helmers, Hermann (1972): Die >Wahrheit< in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.)(1975): Literaturunterricht. München: Piper, S. 104 – 122.
- Helmers, Hermann (1983): Gattungen und Genres unter didaktischem Aspekt. In: Vorstand der Vereinigung der Deutschen Hochschulgermanisten (Hrsg.): Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. – 4. April 1979, S. 639-651. Berlin: E. Schmidt.
- Herrmann, Hans Peter (2000): Klassisches Theater mit Patina und Tiefendimension. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.)(2000): (K)ein Kanon. München: Oldenbourg, S. 11 – 16.
- Heydebrand, Renate von; Winko, Simone (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Paderborn: Schöningh.
- Hinderer, Walter (2000): >Wir wollen sehen, ob die Mode oder die Menschheit auf dem Platz bleiben wird<. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.)(2000): (K)ein Kanon. München: Oldenbourg, S. 36 – 43.
- Hinrichs, Boy (2005): Sach-Texte als Sach-Geschichten. Vom didaktischen Nutzen der Rhetorik. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 171 – 179.
- Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994a): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang.
- Hohmann, Joachim S. (1994b): Ein immerwährender Streitfall – die Bildungspläne und Rahmenrichtlinien Deutsch in Hessen. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 172 – 200.
- Hohmann, Joachim S. (1994c): Spiegel moderner Lebenswirklichkeit? – Empirische Untersuchungen zum Lesebuch besonders der siebziger Jahre. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 317 - 344.
- Hohmann, Joachim S. (1994d): Das Mauerblümchen Poesie – Lyrik in Lesebüchern der siebziger Jahre. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 375 – 402.
- Horn, Andras (1998): Theorie literarischer Gattungen. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hilligen, Wolfgang (1979): Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 51 – 62.
- Herbst, Dietrich (1972): Medium der Zukunft: das immer bessere Buch. In: Blickpunkt Schulbuch, Heft 14 (Oktober 1972), S. 25 – 27.
- Höller, Klaus (1979): Grund- und Zeitfragen wissenschaftlicher Schulbucharbeit aus der Sicht eines Verlagsmitarbeiters. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschele. Stuttgart: Klett, S. 173 - 179.
- Homberger, Dietrich (1994): Linguistische Theorien und ihre Didaktisierung in den 70er und 80er Jahren. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 83 – 112.
- Horn, Hansulrich (1941): Die Neuordnung des Schulbuchwesens und Schulbuchfragen im Kriege. In: Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42.

- Hüther, Jürgen (1973): Aussagenanalyse und elektronische Datenverarbeitung im Dienst der Schulbuchforschung. In: Schallenberg, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 77 – 82.
- Hummelsberger, Siegfried (2003): ‚Sachtext-Leser‘ oder ‚Sach-Bearbeiter‘? Wie sachdienlich ist die Rede von Sachtexten in eigener Sache? In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.)(2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 330 – 346.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa, S. 123 – 149.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa, S. 275 – 286.
- Hurrelmann, Bettina (2002c): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch 176/2002, S. 6 – 18.
- Ivo, Hubert (1972): Allgemeine Lernziele des Literaturunterrichts. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.)(1975²): Literaturunterricht. München: Piper, S. 170 – 205.
- Jakobson, Roman (1971): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Frankfurt a.M.: Athenäum Verlag, S. 142-178.
- Janich, Nina (2002): Des Kaisers neue Kleider oder: Die Suche nach einem neuen Textbegriff. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 77 – 82.
- Jauss, Hans Robert (1970): Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jost, Roland (2005): Sachtexte versus literarische Texte?. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 19 – 24.
- Josting, Petra (2006): Kompetenzorientierung im Kernlehrplan der Realschule. In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 102 – 116.
- Jürgens, Frank (2005): Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Texten bzw. Textsorten. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 23 – 33.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2001): Nach der kritischen Ära: Probleme mit der Geschichte. In: Lecke, Bodo (Hrsg.)(2001): Fazit Deutsch 2000. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 121 – 153.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.)(²2002): Deutsch Didaktik. Berlin: Cornelsen.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2002): Lehrpläne und Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.)(²2002): Deutsch Didaktik. Berlin: Cornelsen, S. 12 – 33.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2002): Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.)(²2002): Deutsch Didaktik. Berlin: Cornelsen, S. 75 – 94.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2003): Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.)(2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 26 – 46.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung *Der hilflose Knabe*. In: Rösch, Heidi (Hrsg.)(2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 27 – 50.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 156 – 175.
- Kästner, Erich (1952): Ansprache zum Schulbeginn. In: ders.: „...was nicht in euren Lesebüchern steht“ (Eine Textauswahl), hrsg. von Rausch, Wilhelm, Frankfurt: Fischer Taschenbuchverlag, ⁴1970, S. 53 – 56.

- Kaiser, Erich (1994): Entschulung des Literaturunterrichts – Verschulung der Freizeitlektüre? – Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht seit 1968. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 402 – 414.
- Kaiser, Gerhard R.; Matuschek, Stefan (Hrsg.)(2001): Begründungen und Funktionen des Kanons. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Kammler, Clemens (2003): Der Untertan als Lehrmeister? Zur Frage der Überlebensfähigkeit eines Kanontextes. In: Knoche, Susanne; Koch, Lennart; Köhnen, Ralph (Hrsg.)(2003): Lust am Kanon. Frankfurt a.M.: Lang, S. 195 – 204.
- Kammler, Clemens (2006b): Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 196 – 212.
- Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Kanz, Heinrich (1985a): Politik in Lesebüchern. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.)(1985): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 51 - 83.
- Kanz, Heinrich (1985b): Dokumentation – Lesebücher. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.)(1985): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 315 - 363.
- Karg, Ina (2003): ...the ability to read between the lines... (OECD 2002, S. 11) Einige Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.)(2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 106 – 119.
- Killy, Walter (1956): Zugelassen zum Gebrauch in Schulen. In: Neue Hefte, 3. Jg., 1956/57, S. 475 – 480.
- Killy, Walther (1956/57): „Zugelassen zum Gebrauch in Schulen.“ Kritische Anmerkungen zur Physiognomie des deutschen Lesebuchs. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 14 - 23.
- Killy, Walther (1967): Zur Geschichte des deutschen Lesebuchs. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 355 – 377.
- Klatt, Rudolf (1973): Prüfung, Genehmigung und Einführung von Lehrbüchern. In: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe, S. 359 - 366.
- Klein, Peter/ Seidl, Peter (1977): Durch Der lange Weg zur kleinen Reform. Zum Beispiel Sexualerziehung: Sachen suchen und andere Schwierigkeiten. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 147 - 170. Jugend und Volk: Wien.
- Klemm, Michael (2002a): Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 17 – 29.
- Klemm, Michael (2002b): Wie hältst Du's mit dem Textbegriff? Pragmatische Antworten auf eine Gretchenfrage der (Text-)Linguistik. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 143 – 162.
- Knepper, Herbert (1979): Aus der Sicht der staatlichen Verantwortung (Nordrhein-Westfalen). In: Tewes, Bernhard (Hrsg.)(1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 80 – 87.
- Knoche, Susanne; Koch, Lennart; Köhnen, Ralph (2003)(Hrsg.): Lust am Kanon. Frankfurt a.M.: Lang.
- Knoll, Joachim H. (1973): Desiderata – Zusammenfassung des Aufsatzes: „Staatsbürgerliche Erziehung im 19. Jahrhundert“. In: Schallenger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 25 – 26.
- Knütter, Hans-Helmuth (1979): Schulbuchanalyse – Intention und Kriterien eines fachspezifischen Fragenkatalogs. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 165 - 172.

- Kob, Janpeter (1972): Literatursoziologische Probleme der Jugendlektüre. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.):⁽²⁾1975) Literaturunterricht. München: Piper, S. 218 – 226.
- Köhler, Stefan (2005): Hörspiel und Hörbuch. Marburg: Tectum.
- Köster, Juliane (2005a): Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett oder Bildungspolitische Wende? In: Rösch, Heidi (Hrsg.)(2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 175 – 193.
- Köster, Juliane (2005b): Bildungsstandards – eine Zwischenbilanz. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 4 – 9.
- Köster, Juliane (2005c): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 34 – 37.
- Köster, Juliane (2006): Von der Lebenswelt zur Literatur. In: Kammler, Clemens (Hrsg.): (2006a)Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 50 – 64.
- Korte, Hermann (1998): Neue Blicke auf den literarischen Pantheon? In: Der Deutschunterricht 50/1998, Heft 6, S. 15 – 28.
- Korte, Hermann (2002a): K wie Kanon und Kultur. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 25 – 38.
- Korte, Hermann (2002b): „Das muss man gelesen haben!“ Der Kanon der Empfehlungen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 308 – 323.
- Korte, Hermann (2002c): Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.)(2002): Grundzüge der Literaturdidaktik, S. 61 – 77.
- Korte, Hermann; Zimmer, Ilonka; Jakob, Hans-Joachim (Hrsg.)(2005): „Die Wahl der Schiftsteller ist richtig zu leiten“. Kanoninstanz Schule. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Koza, Ingeborg (1973): Überlegungen zur vergleichenden Analyse von Schulgeschichtsbüchern. In: Schallenberger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 14 – 24.
- Krantz, Hubert (1973): Fibeln im Totalitären System. In: Schallenberger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 36 – 43.
- Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.)(2000): Textsorten – Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Krause, Wolf-Dieter (2005): Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 1 – 30.
- Kreich, Michael (2001): Literaturkanon – didaktisch betrachtet. In: Kaiser, Gerhard R.; Matuschek, Stefan (Hrsg.)(2001): Begründungen und Funktionen des Kanons. Heidelberg: Universitätsverlag, S. 269 – 284.
- Krumm, Volker (1975): Evaluation des Zusammenhangs von Lehrplan und unterricht – am Beispiel einer Untersuchung über den Wirtschaftslehreunterricht an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen. In: Frey, Karl(Hrsg.) (1975): Curriculum-Handbuch, Bd. II. Piper: München.
- Kruse, Norbert (2001): Kann Ideologiekritik heute noch didaktische Orientierung im Deutschunterricht bieten?. In: Lecke, Bodo (Hrsg.)(2001): Fazit Deutsch 2000. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 101 – 120.
- Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium. Jugend und Volk: Wien.
- Kuhn, Leo/ Rathmayr, Bernhard (1977): Statt einer Einleitung – 15 Jahre Schulreform – aber die Inhalte?. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 9 - 17. Jugend und Volk: Wien.
- Kuhn, Leo/ Laimer, Evi/ Schönach, Christine (1977): Schulbücher nach der Kritik – was nun?. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 127 - 133. Jugend und Volk: Wien.
- Kuhn, Leo (1977c): Wie es euch nicht gefällt – Schulbuchkritik heute. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 27 - 43. Jugend und Volk: Wien.

- Kuhn, Leo (1977d): Durch die Brille: Gesellschaftsbilder für Hauptschüler. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 45 - 75. Jugend und Volk: Wien.
- Kuhn, Leo (1977e): Schulwissen und Realität. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 77 - 117. Jugend und Volk: Wien.
- Kuzniar, Grazyna (2003): Schulbuchforschung in Polen. In: Wiater, Werner (Hrsg.)(2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89 – 94.
- Laimer, Evi/ Schönach, Christine (1977): Werkstatt statt Schreibtisch – Wie man Schulbücher auch machen kann. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 135 - 145. Jugend und Volk: Wien.
- Lamping, Dieter (2001): Das lyrische Gedicht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lange, A. (1869): Schulbücher. In: K. A. Schmidt (Hrsg.): Encyklopedie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 7:Gotha.
- Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (1998): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lange, Günter (Hrsg.)(2000): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lange, Günter; Marquardt, Doris; Petzoldt, Leander; Ziesenis, Werner (2004): Textarten – didaktisch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Langenbucher, Wolfgang und Mast, Claudia (1979): Wie man mit Lesebüchern Wahlkampf macht. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 34 - 49.
- Laubig, Manfred, Peters, Heidrun, Weinbrenner, Peter(1986): Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lauf-Immesberger, Karin (1987): Literatur, Schule und Nationalsozialismus. St. Ingbert: Röhrig.
- Lauter, Josef und Schmitz, Georg (1973): Statistische Untersuchungen an Lesebüchern. In: Schallenger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 88 – 100.
- Lecke, Bodo (1994): Die „curriculare Wende“ der Didaktik und die Entstehung des kritisch-politischen Deutschunterrichts. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 44 – 68.
- Lecke, Bodo (Hrsg.)(2001): Fazit Deutsch 2000. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Leibfried, Erwin (1976): Fabel. Stuttgart: Metzler.
- Lenk, Hartmut E. H. (1993): Praktische Textsortenlehre. Helsinki: Universitätsverlag.
- Leubner, Martin (2005): Die neuen Bildungsstandards und die aktuellen Aufgaben in Deutschbüchern. In: Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hrsg.)(2005): Deutschunterricht empirisch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 162 – 176.
- Liebold, Günter (1979): Aus der Sicht der staatlichen Verantwortung (Bayern). In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 88 - 95
- Link, Jürgen (2000): Literaturemiotik. In: Brackert, Helmut; Stückrath, Jörn (2000)(Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, S. 15. 29. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus (1997): Intertextualität. Linguistische Bemerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Textkonzept. In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 109 – 126.
- Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.)(2003): Sprache und mehr: Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer.

- Mahrenholz, Gottfried Ernst (1979): Ernst Gottfried Mahrenholz als Mitglied der SPD – Zwischen sachbezogener und ideologischer Beurteilung – Das Schulbuch im Kräftespiel der Politik. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 96 - 103
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2005): In Sachen „Liebe“ lesen: „Eheratgeber“ zwischen Poesie und Sachliteratur im fächerübergreifenden Unterricht. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtex-te im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 192 – 207.
- Marsch, Edgar (1979): Gattungssystem und Gattungswandel. Die Gattungsfrage zwischen Strukturalismus und Literaturgeschichte. In: Haubrichs, Wolfgang (Hrsg.): Probleme der Literaturgeschichtsschreibung. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, S. 104 – 123.
- Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.)(2003): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meggle, Georg (Hrsg.)(1979): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meier, Albert (2000): >Ei Mensch, ei thierisch Mensch und doch ei Vieh, ei bête<. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.): (2000) (K)ein Kanon. München: Oldenbourg, S. 66 – 69.
- Meier, Jörg (2002): Zwischen Textphilologie, Kulturwissenschaft und „neuen Medien“. Interdisziplinäre Anmerkungen und Fragestellungen zum Textbegriff. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 83 – 92.
- Melenk, Hartmut (2005): Sachtex-te im Deutschunterricht – eine historische Skizze. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtex-te im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 2 – 18.
- Melenk, Hartmut; Metz, Kerstin (2005): Begriffliche Strukturierung von Fachtexten im Deutschunterricht. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtex-te im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 83 – 93.
- Meves, Uwe (1994): Die ältere deutsch Literatur im Lesebuch der siebziger Jahre – zum Wandel des Literaturkanons für die Jahrgangsstufen 5-10. In: Hohmann, Joachim S. (1994)(Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 345 – 374.
- Meyers, Peter (1976): Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In: Sachllenberg, E. Horst (Hrsg.)(1976): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun: Henn.
- Michels, Gerd (1972): Rezeption und Veränderung. Grundfragen einer Theorie der Literaturdidaktik. In: Vogt, Jochen (Hrsg.)(1972): Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 33 – 49.
- Mickel, Wolfgang W. (1979): Schulbuch-Schelte. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchs-chelte. Stuttgart: Klett, S. 64 - 80.
- Minder, Robert (1953): Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher, . In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1 – 13.
- Mißfeldt, Ernst (1966): Über den Aufbau von Lesebüchern. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 232 – 247.
- Möller, Lioudmilla (2002): Beitrag zur Diskussion: Brauchen wir einen neuen Textbegriff? . In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 93 – 96.
- Muckenhaupt, Manfred (1986): Text und Bild. Tübingen: Gunter Narr.
- Müller, Walter (1977): Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Aloys Henn Verlag: Kastellaun.
- Müller-Dyes, Klaus (1978): Literarische Gattungen. Freiburg: Herder.
- Müller-Dyes, Klaus (1996): Gattungsfragen. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.) (1996): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 323 – 348.

- Müller-Michaels, Harro (1971): Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart:Klett.
- Müller-Michaels, Harro (1972): Literaturdidaktik als normsetzende Handlungswissenschaft. In: Vogt, Jochen (Hrsg.)(1972): Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 17 – 21.
- Müller-Michaels, Harro (1990): Literaturkanon: Kontroversen und Konsens. In: Der Deutschunterricht 43, 1990 Heft 11, S. 530 – 537.
- Müller-Michaels, Harro (1993): Was bleibt? Begründung eines Kanons der Denkbilder. In: Deutschunterricht 46/1993 Heft 1, S. 2 – 10.
- Müller-Michaels, Harro (1996): Wider die Handlungseuphorie. Neue Akzente für Aufgabenstellungen. In: Deutschunterricht 49/1996, Heft 9, S. 410 – 418.
- Müller-Michaels, Harro (1994): Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 27 – 43.
- Müller-Michaels, Harro (1999): Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. In: Deutschunterricht 52/1999 Heft 3, S. 164 – 174.
- Müller-Michaels, Harro (2003): Konzepte und Kanon in Lesebüchern nach 1945. In: Ehlers, Swantje (2003b): Das Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Muth, Jakob (1973): Marginalien zur Geschichte des Erstleseunterrichts und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Methodendiskussion. In: Schallenger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 27 – 35.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1976): Genehmigung und Einführung von Lehrbüchern in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen Niedersachsens – Erlaß des Nds.MK vom 9.9.76. In: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe, S. 350 - 358.
- Niethammer, Ortrun (2002): Kanonisierung als patriarchalischer Selektionszwang? Das Beispiel Annette von Droste-Hülshoff. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 181 – 193.
- Nöth, Winfried (2000): Der Zusammenhang von Text und Bild. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.)(2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 489 – 496.
- Nünning, Ansgar und Nünning, Vera (2002): Neue Ansätze in der Erzähltheorie. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer.
- Oomen-Welke, Ingelore (2005): Wo lernen Grundschul Kinder, Sachtexte zu verstehen? In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 108 – 119.
- Ossner, Jakob (2005): Begriff und Beschreibung – zwei Seiten einer Medaille. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 120 – 132.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh.
- Ostendorf, Susanne (1979): Aus der Sicht einer Elternvertreterin. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 142 – 146.
- Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (1961): Über Schullesebücher. In: Die deutsche Schule Bd. 53/1961, Weinheim, S. 218 – 234.
- Paule, Gabriela (2003): Textsortenkompetenz im Licht der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.)(2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 347 – 360.

- Pérennec, Marie-Hélène (2002): Von der notwendigen Unterscheidung von Fiktion und Nicht-Fiktion bei einer Texttypologie. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 97 – 106.
- Petersen, Jürgen H. (1993): Erzählsysteme. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung
- Pette, Corinna; Charlton, Michael (2002): Empirisches Beispiel: Differentielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa, S. 195 – 213.
- Pfister, Manfred (2001): Das Drama: Theorie und Analyse. München: Fink.
- Pöggeler, Franz (Hrsg.)(1985a): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pöggeler, Franz (1985b): Politik in Fibeln. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.)(1985): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21 - 50.
- Pöggeler, Franz (1985c): Dokumentation – Fibeln. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.)(1985): Politik im Schulbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 269 – 314..
- Pöggeler, Franz (2003): Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. In: Wiater, Werner (Hrsg.)(2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33 – 53.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Erarbeitung von Textstrukturen. Zu einigen Verbindungen zwischen Schreibforschung und kognitiver Textlinguistik. In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 65 – 79.
- Priessnitz, Reinhard (1977): Provokationen. Einiges über Lesebücher. In: Kuhn, Leo (Hrsg.)(1977a): Schulbuch – ein Massenmedium, S. 119 - 125. Jugend und Volk: Wien.
- Püschel, Ulrich (1997): „Puzzle-Texte“ – Bemerkungen zum Textbegriff. In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 27 – 41.
- Raible, Wolfgang (1996): Wie soll man typisieren? In: Michaelis, Susanne; Tophinke, Doris (1996): Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik. Lincom Europa: München, S. 59 – 72.
- Rambach, Friedrich (1800): Odeum. Eine Sammlung deutscher Gedichte aus unterschiedlichen Gattungen zum Behuf des Unterrichts und der Übung in der Deklamation. Berlin und Stettin: Nicolai.
- Rebel, Karl-Heinz (1964): Das deutsch Lesebuch – einst und jetzt. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 84 – 107.
- Rebel, Karl-Heinz (1965): Das deutsch Lesebuch – einst und jetzt. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die industrielle Arbeitswelt in den deutschen Lesebüchern der gymnasialen Oberstufe, S. 108 – 129.
- Reich-Ranicki, Marcel (2001): „Literatur muss Spaß machen. Marcel Reich-Ranicki über einen neuen Kanon lesenswerter deutschsprachiger Werke“. In: Der Spiegel, 18.06.2001, S. 212 – 223.
- Reich-Ranicki, Marcel (2001): „Was man lesen muss. Die Bibliothek der besten Bücher“. In: Der Spiegel, 18.06.2001, S. 212 – 216.
- Remacly, H. Joseph (1867): Lesebuch für Sexta und Quinta. 3. umgearbeitete und stark verm. Auflage des Lesebuchs von Wilhelm Pütz und H. Joseph Remacly. Bonn: Habicht.
- Richter, Tobias; Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.)(2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa, S. 25 – 58.
- Roeder, Peter Martin (1961a): Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule. Weinheim: Beltz.
- Roeder, Peter-Martin (1961b): Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 44 – 72.
- Rösch, Heidi (2005)(Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Röwert, Elisabeth und Ziegenspeck, Jörg (1977): Entwicklung eines orientierungsstufenspezifischen Kriterienkataloges zur Schulbuchanalyse im Fach Mathematik. Ein Werkstattbericht. In: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe, S. 321 - 346.
- Rohrwasser, Michael (2000): Der Leser als Detektiv. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (2000)(Hrsg.): (K)ein Kanon. München: Oldenbourg, S. 58 – 62.
- Rolf, Eckhard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten.
- Rolf, Eckhard (2000): Textuelle Grundfunktionen. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, S. 422 – 435.
- Rosebrock, Cornelia (2002): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaard, Michael (Hrsg.)(2002²): Deutsch Didaktik. Berlin: Cornelsen, S. 153 – 174.
- Rülcker, Tobias (1979): Von der politischen Problematik einer kritisch-konstruktiven Pädagogik. In: Stein, Gerd (Hrsg)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 112 - 121.
- Rülcker, Tobias (1994): Die kritisch-konstruktive Pädagogik in Lesebüchern. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 69 – 82.
- Sach, Joachim (1979): Wie Schulbücher ins Gerede kommen. In: Stein, Gerd (Hrsg)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 29 - 33.
- Sändig, Uta (2005): Die Textsortenvariante ‚literaturwissenschaftlicher Kurzesay‘ und ihre Realisierung durch fremdsprachige Lerner. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 149 – 166.
- Sanderson, Tamsin (2005): Kontrastive Fachtextpragmatik deutsch- und englischsprachiger wissenschaftlicher Texte: Danksagungen im Vergleich. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 59 – 84.
- Sandig, Barbara (1972): Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (Hrsg.)(1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 113 – 124.
- Sanner, Rolf (1972): Literarische Bildung im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.) (1975): Literaturunterricht. München: Piper, S. 80 – 91.
- Sauer, Karl (1977): Hinweise auf Probleme des Schulbuchs in der Orientierungsstufe – Ein roter Faden, S. 11 – 23. In: Ziegenspeck, Jörn (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe.
- Schallenger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag
- Schallenger, E. Horst und Stein, Gerd (1979): Wissenschaftliche Schulbucharbeit – Aspekte und Kontexte. In: Stein, Gerd (Hrsg)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 133 - 139.
- Schallenger, E. Horst (Hrsg.)(1976): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun: Henn.
- Scheckel, Rainer (1981): Bildgeleitete Sprachspiele. Tübingen: Niemeyer.
- Scherner, Maximilian (2005): Das VERSTEHEN verstehen lernen – an Beispielen moderner Kurzprosa. In: Der Deutschunterricht 1/2005, S. 57 – 67.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.)(2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schle Witt, Jörg (1993): Lesebuchexpertise 1993, In : Deutschunterricht 46/1993, Heft 4, S. 209 – 217, H. 5, S. 258 – 264, H. 6, S. 315 – 326.

- Schlewitt, Jörg (1996): Zu Lesarten von Aufgabenstellungen in Lesebüchern. In: Deutschunterricht 49/1996, Heft 11, S. 566.
- Schlewitt, Jörg (2003): Funktion und Struktur von Aufgaben in Lesebüchern der neuen Generation. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.)(2003b): Das Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 145 – 162.
- Schlobinski, Peter (2001): Hypertext und Hypertextanalyse. In: Der Deutschunterricht 2/2001, S. 58 – 67.
- Schlotthaus, Werner (1977): Vorschläge zum projektorientierten Deutschunterricht in Sprachbüchern und Materialien für die Orientierungsstufe und was davon zu halten ist. In: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe, S. 89 - 102.
- Schmidt, Siegfried J. (1972): Ist ‚Fiktionalität‘ eine linguistische oder eine texttheoretische Kategorie? In: Güllich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (Hrsg.)(1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 59 – 71.
- Schneider, Karl (1900): Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule. Lebenserinnerungen. Berlin.
- Schneuwly, Bernhard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Ossner, Jakob (Hrsg.)(1995): Schriftaneignung und Schreiben (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51), S. 116 – 132.
- Schober, Otto (2003): Neue Lesebücher: Erscheinungsformen und ihre Hintergründe. In: Ehlers, Swantje (2003b) (Hrsg.): Das Lesebuch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 54 – 73.
- Schober, Otto (1998): Lesebuch. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (1998): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 508 – 531.
- Schönemeier, Karl (1977): Umgang mit Texten in der Orientierungsstufe – Forderungen an ein zeitgemäßes Lesebuch. In: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe, S. 49 - 74.
- Schöttker, Detlev (2002): Der literarische Souverän. Autorpräsenz als Voraussetzung von Kanonpräsenz. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.) (2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 277 – 290.
- Schröder, Carl August (1979): Schulbuchproduktion zwischen Politik und Wissenschaft – Ein Verleger berichtet. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.)(1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 13 – 25.
- Schröder, Karl G. (1967): Das Schulbuch zwischen Schule und Elternhaus. In: Blickpunkt Schulbuch, Heft 2 (Oktober 1967), S. 5 – 9.
- Schröder, Marianne (2000): Wortbildung in Textkomplexen. In: Barz, Irmhild; Fix, Ulla; Schröder, Marianne; Schuppener, Georg (Hrsg.)(2000): Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 385 – 405.
- Schröder, Marianne (2002): Brauchen wir in der Wortbildungslehre einen textlinguistischen Beschreibungsansatz, der sich an neuen Textphänomenen orientiert? In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 107 – 111.
- Schoeps, Hans Julius (1973): Das Schulbuch als Quelle der Geistesgeschichte. In: Schallenger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 7 – 13.
- Schubert-Felmy, Barbara (2000): Eine Fundgrube für den Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (2000)(Hrsg.): (K)ein Kanon. München: Oldenbourg, S. 30 – 35.
- Schubert-Felmy, Barbara (2002): Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I. In: Kämper- van den Boogaard, Michael (Hrsg.)(2002): Deutsch Didaktik. Berlin: Cornelsen, S. 95 – 116.
- Schüddekopf, Otto-Ernst (1976): Vom Sinn und von der Bedeutung internationaler Schulbucharbeit. In: Sachllenger, E. Horst (Hrsg.)(1976): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun: Henn, S. 109 – 117.

- Schulz, Wolfgang (1960/1961): Die Welt im Lesebuch. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 28 – 43.
- Schuster, Karl (¹⁰2003): Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schwitalla, Johannes (1997): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Searle, John R. (⁴1990): Sprechakte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Searle, John R. (1982): Ausdruck und Bedeutung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Seifert, Walter (1983): Die Funktionen von Gattungen im Rezeptionsprozeß und im Literaturunterricht. In: Vorstand der Vereinigung der Deutschen Hochschulgermanisten (Hrsg.): Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. – 4. April 1979, S. 653- Berlin: E. Schmidt.
- Seiffert, Johannes E. (1972): Unterdrückte Bildungsinhalte. Ihre Bedeutung im Neuaufbau des Curriculums. In: Vogt, Jochen (Hrsg.) (1972): Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 113 – 127.
- Silbermann, Alphons; Krüger, Udo Michael (1971): Abseits der Wirklichkeit – Das Frauenbild in deutschen Lesebüchern. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Sitta, Horst (2005): Sachtexte im Deutschunterricht? Wozu? Welche? Ein Plädoyer für stärkere Berücksichtigung argumentativer Texte im gymnasialen Deutschunterricht. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 150 – 159.
- Sommerfeld, Karl-Ernst (Hrsg.)(2003): Textsorten und Textsortenvarianten. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sommerfeld, Karl-Ernst (2003a): Textsorten und Textsortenvarianten. In: Sommerfeld, Karl-Ernst (Hrsg.)(2003): Textsorten und Textsortenvarianten. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 7 – 64.
- Sommerfeld, Karl-Ernst (2003b): Spezielle Mittel bei der Gestaltung von Textsorten. In: Sommerfeld, Karl-Ernst (Hrsg.)(2003): Textsorten und Textsortenvarianten. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 65 – 80.
- Sozialistischer Lehrerbund (1973): Materialien zur Schulbuchproduktion. Offenbach: Verlag 2000.
- Speckhahn, Hans (1979): Aus der Sicht der staatlichen Verantwortung (Niedersachsen). In: Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 70 – 79.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Zwischen ästhetischer Erziehung und moralischer Bildung – Chancen und Gefahren des Literaturunterrichts. In: Lecke, Bodo (Hrsg.)(2001): Fazit Deutsch 2000. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 95 – 100.
- Spinner, Kaspar H. (2003): Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.)(2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 238 – 248.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.)(2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125 – 138.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18/2005, S. 4 – 13.
- Spinner, Kaspar H. (2006a): Literarisches Schreiben zu einem Text. In: Kammler, Clemens (2006a)(Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 66 – 79.
- Spinner, Kaspar H. (2006b): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200/2006, S. 6 – 16.
- Springer, Mirjam (2002): „Kein Auge thränenleer“. Schillers „Bürgschaft“ und der Kanon. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.) (2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 118 – 128.
- Stanzel, Franz (1995): Theorie des Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Steger, Hugo (1983): Über Textsorten und andere Textklassen. In: Vorstand der Vereinigung der Deutschen Hochschulgermanisten (Hrsg.): Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. – 4. April 1979, S. 25- Berlin: E. Schmidt.
- Stein, Gerd (1976a): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, S. 13 – 25.
- Stein, Gerd (1976b): Politikwissenschaft und Schulbuchforschung. In: Stein, Gerd (1976a): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, S. 7 – 19.
- Stein, Gerd (1976c): Das Schulbuch als „Politicum“. In: Stein, Gerd (1976a): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, S. 25 – 76.
- Stein, Gerd (1976d): Zur Legitimationsproblematik von Schulbuchprüfung. In: Stein, Gerd (1976a): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, S. 85 – 122.
- Stein, Gerd (Hrsg) (1979a): Schulbuchschele. Stuttgart: Klett.
- Stein, Gerd (1979b): Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten einer Versachlichung öffentlicher Schulbuchdiskussionen. In: Stein, Gerd (1979a)(Hrsg): Schulbuchschele. Stuttgart: Klett, S. 9 – 14.
- Stein, Gerd (1979c): Schulbuch-Schele als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: Stein, Gerd (1979a)(Hrsg): Schulbuchschele. Stuttgart: Klett, S. 15 - 27.
- Stein, Gerd (1979d): Arbeitsbücher für den Religionsunterricht als Opfer von Schulbuch-Schele. In: Stein, Gerd (1979a)(Hrsg): Schulbuchschele. Stuttgart: Klett, S. 59 - 63.
- Stein, Gerd (1979e): Immer Ärger mit den Schulbüchern. Stuttgart: J.B.Metzler
- Stein, Gerd (1979f): Immer Ärger mit den Schulbüchern – Dokumentarischer Teil. Stuttgart: J.B.Metzler
- Stein, Gerd (1979g): Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.)(1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 26 – 50.
- Stein, Gerd (1979h): Schulbuchforschung zwischen Wissenschaft und Politik – eine Auswahlbibliographie. In: Tewes, Bernhard (Hrsg.)(1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn, S. 155 – 172.
- Stein, Gerd (1979i): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun: A. Henn Verlag.
- Stein, Gerd (2003a): Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur eine „didaktische Innovation“. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.)(2003): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, Gerd (2003b): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hrsg.)(2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23 – 32.
- Steinbach, Dietrich (1966): Der literarische Wertbegriff und das Lesebuch. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 219 – 231.
- Steinmetz, Horst (1983): Historisch-strukturelle Rekurrenz als Gattungs-/ Textsortenkriterium. In: Vorstand der Vereinigung der Deutschen Hochschulgermanisten (Hrsg.): Textsorten und literarische Gattungen. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1. – 4. April 1979, S. 68. Berlin: E. Schmidt.
- Stempel, Wolf-Dieter (1972): Gibt es Textsorten? In: Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (Hrsg.)(1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 175 – 179.
- Stenschke, Oliver (2002): „Einmal Text – Diskurs und zurück!“ Welches Interesse hat die diskursanalytische Forschung daran, Ordnung ins Dickicht der Textdefinition(en) zu bringen? In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 113 – 120.

- Strietzel, Horst (1968): Von der „Anthologie“ zum „literaturkundlichen Arbeitsbuch“ – Aspekte der Lesebuchentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Helmers, Hermann (Hrsg.)(1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 378 – 394.
- Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hrsg.)(2005): Deutschunterricht empirisch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sünkel, Wolfgang (2003): Typographie und Druck. Der Buchdruck als didaktische Innovation. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.)(2003): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Teistler, Gisela (2003): Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.)(2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199 – 207.
- Tewes, Bernhard (Hrsg.) (1979): Schulbuch und Politik. Schöningh: Paderborn.
- Tietz, Heike (1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Zusammenfassende Bemerkungen zu einer Diskussion. In: Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.)(1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 223 – 230.
- Thiel, Hans (1994): Der hessische Kursstrukturplan Deutsch – zur Geschichte und Qualität eines Lehrplans. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.)(1994): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, S. 136 – 172.
- Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. Oldenburg: Isensee.
- Thielking, Sigrid (2002): Vom Kanon als Lebensform zur öffentlichen Didaktik geformten Lebens. Der Fall Thomas Mann. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 194 – 211.
- Thielking, Sigrid (2005): Ganz bei der Sache sein. Vom didaktischen Umgang mit Literaturgeschichte(n) als Sachtext(en). In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 160 – 170.
- Thiemann, Friedel (1973): Zur Erkenntnis von Entscheidungsprozessen – Schulbuchanalyse im Zusammenhang einer kommunikationswissenschaftlich ansetzenden Didaktik. In: Schallenberg, E. H. (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn, S. 63 – 76.
- Thim-Mabrey, Christiane (2005): Stilnormen als Textsortennormen. Korrektur und Beratung zu Texten von Schülern und Studierenden. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.)(2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 31 – 44.
- Uhe, Ernst (1976): Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern. In: Schallenberg, E. H. (Hrsg.) (1976): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun: Henn.
- Uhe, Ernst (1979): Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters. In: Stein, Gerd (Hrsg.)(1979a): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 158 - 164.
- Van Dijk, Teun (1980): Textwissenschaft. Tübingen: Niemeyer.
- Venohr, Elisabeth (2005): Textmusterkompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des Märchens. In: Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.)(2005): Text-Arbeiten. Tübingen: Narr, S. 131 – 148.
- Völke, Walter (1971): Ungelesene Schulbücher. In: Blickpunkt Schulbuch, H. 11 (Juni 1971), S. 35 – 38.
- Vogt, Jochen (Hrsg.)(1972): Literaturdidaktik: Aussichten und Aufgaben. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Vogt, Rüdiger (2005): Über Textrahmen – am Beispiel von Tageszeitungen. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 133 – 149.
- Vohl, Andreas (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Der schreibende Affe. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 121 – 124.

- Vonhoff, Hans-Peter (1979): Analysitis – Torheit oder Krankheit? In: Stein, Gerd (1979a)(Hrsg.): Schulbuchschelte. Stuttgart: Klett, S. 122 - 123.
- Wachtel, Martin (²2005): Grammatik und vieles mehr. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wackernagel, Phillip (1843): Deutsches Lesebuch. Stuttgart: Liesching.
- Waldmann, Günter (⁵2008): Produktiver Umgang mit dem Drama : eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Warnke, Ingo (2002): Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Eingrenzung des Textbegriffs. In: Fix, Ulla (Hrsg.)(2002):Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 125 – 142.
- Weber, Albrecht (1975): Grundlagen der Literaturdidaktik. München: Ehrenwirth.
- Weinrich, Harald (1972): Thesen zur Textsorten-Linguistik. In: Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (Hrsg.)(1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 161 – 169.
- Wiater, Werner (Hrsg.)(2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, Werner (2003): Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung – Einführende Gedanken. In: Wiater, Werner (Hrsg.)(2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7 – 9.
- Wiater, Werner (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.)(2003): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11 – 21.
- Wiedner, Wolfgang (1976a): Schulbuch und Politikwissenschaft. In: Stein, Gerd (1976a): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, S. 21 – 24.
- Wiedner, Wolfgang (1976b): Schulbuch und Arbeitsmittel im (politischen) Unterricht. In: Stein, Gerd (1976a): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, S. 77 – 79.
- Wienold, Götz (1972): Aufgaben der Textsortenspezifikation und Möglichkeiten der experimentellen Überprüfung. In: Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (1972)(Hrsg.): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 144 – 154.
- Wilkending, Gisela (⁴1976): Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts. Weinheim: Beltz.
- Wilkending, Gisela (Hrsg.)(²1975): Literaturunterricht. München: Piper.
- Willenberg, Heiner (2001): Wissen und Kompetenz im Literaturunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.)(2001): Fazit Deutsch 2000. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 285 – 303.
- Willenberg, Heiner (2005): Ein handhabbares System, um Textschwierigkeiten einzuschätzen. Vorschläge für eine Textdatenbank von Sachtexten. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.)(2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 94 – 106.
- Winkler, Iris (2005): Testwerkstatt: Alternative Aufgabentypen entwickeln. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 40 – 43.
- Winko, Simone (1996): Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.)(1996): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 585 – 600.
- Winko, Simone (2002): Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.)(2002): Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, S. 9 – 24.
- Wrobel, Dieter (2006): Kompetenzspektrum zur Analyse einer Dramenszene. In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 214 – 229.

Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. In: Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006a): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 80 – 101.

Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.)(1977): Das Schulbuch in der Orientierungsstufe. Lüneburg: Arbeitsgruppe Orientierungsstufe.

Zipfel, Frank (2001): Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Berlin: Erich Schmidt.

Zisenis, Werner (1994): Textlinguistik und Didaktik. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3 – 39.

Zschörner, Helmut (1973): Einige Aspekte zur Rolle der elektronischen Datenverarbeitung bei der Durchführung von Aussagenanalysen. In: Schallenberger, E. Horst (Hrsg.)(1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Düsseldorf: A. Henn Verlag, S. 83 – 87.

Zymner, Rüdiger (2003): Gattungstheorie. Paderborn: mentis.