

erscheint in: Der Deutschunterricht 6/2013

Kirsten Adamzik

Sachtexte in textlinguistischer Perspektive

## 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist der Behandlung von Sachtexten in Schulbüchern gewidmet und wählt Lehrmaterialien als Untersuchungsgegenstand. Deutschlehrwerke sind selbst sehr komplex strukturiert und enthalten ein reichhaltiges Spektrum von Sachtexten. Bei der expliziten Thematisierung von Sachtexten wird dieser Reichtum aber nicht ausgebeutet. Der Beitrag möchte zu einer reflexiven Sicht einladen, die das Schulbuch auch selbst zum Objekt der Betrachtung wählt, und plädiert dafür, dies auch im Unterricht fruchtbar zu machen. Es geht also um eine Variante der Ausbildung von Sprachbewusstheit: Mit welcher Art von Text habe ich es zu tun, welche Eigenschaften sind für seine Beurteilung und den Umgang mit ihm wichtig? Was lässt sich überhaupt über Texte sagen? Die Frage nach relevanten Beschreibungsmerkmalen, die auch zur Abgrenzung verschiedener Arten von Texten taugt, tritt dabei an die Stelle des Versuchs einer Definition oder Typologisierung. Auf die Einarbeitung von Fachliteratur muss aus Platzgründen verzichtet werden.

Als Materialbasis habe ich insgesamt elf Bücher ausgewählt, die drei verschiedenen Gruppen angehören: Unter A sind Lese- und Arbeitsbücher versammelt, die alle Kompetenzbereiche bestimmter Schulstufen betreffen (jeweils drei für Sekundarstufe I und II). Zu B gehören zwei Überblicks- bzw. Nachschlagewerke, C schließlich umfasst drei Themenhefte zum Bereich Deutsche Sprache der Gegenwart.

A	DB5	Deutschbuch 5	Cornelsen
	PD7	P.A.U.L. D. 7	Schöningh
	BD6	Blickfeld Deutsch 6	Schöningh
	BDO	Blickfeld Deutsch Oberstufe	Schöningh
	TTS	Texte, Themen und Strukturen	Cornelsen
	FO	Facetten Oberstufe	Klett
B	DBO	Deutschbuch Orientierungswissen	Cornelsen
	WD	Wissenspeicher Deutsch	Cornelsen / Volk und Wissen
C	KAT	Königs Abi-Trainer	Bange
	KD	Kursthemen Deutsch	Cornelsen
	TZ	Themenhefte Zentralabitur	Klett

## 2. Perspektiven auf Sachtexte

In dem Material kommen Sachtexte unter drei Aspekten in den Blick. Ganz im Vordergrund stehen Sachtexte *als Analyseobjekt*. Das zeigt sich sehr schön in den Registern der Lehrwerke (nur A und B): Das Stichwort kommt (außer in FO) nur in der Verbindung mit einem Verb vor, meist *erschließen*, aber auch *auswerten* (BD6), *analysieren* (TTS), *beschreiben* (BDO). PD7 ordnet es einem übergeordneten Ziel unter: „Sachtexte erschließen - Lernen lernen“, und FO hat nicht weniger als elf Subeinträge, u.a. „mit dem Bleistift lesen“. Sachtexte werden also im Zusammenhang mit Aufgabentypen thematisiert, und ganz im Zentrum der speziellen Kapitel zu Sachtexten stehen diverse *Lesestrategien*. Nur um diese geht es auch in einem Arbeitsheft „Sachtexte besser verstehen“ (Müller 2009, 7) für die Klassen 5-10, das zu einem „Leseführerschein“ führen soll.

Üblicherweise dienen Sachtexte *als Medium der Informationsvermittlung*. Sich in der Masse des Angebots zu orientieren, stellt bekanntlich eine außerordentliche Herausforderung, um

nicht zu sagen: eine eigentlich nicht befriedigend lösbare Aufgabe dar. Auch zu dieser zweiten Perspektive enthalten unsere Lehrwerke eigene Kapitel, eine besondere Bedeutung haben Hinweise zu Recherchemöglichkeiten natürlich bei den wissenschaftspropädeutischen Arbeiten in der Oberstufe, also in den Kapiteln zu Facharbeiten. Aber auch die Werke für die Sekundarstufe I bieten Derartiges, so z.B. DB5 mit „Bibliothek - Bücher suchen, finden, lesen“ (Kap. 8), das auch in den Umgang mit Online-Katalogen einführt.

Teilweise wird auf einzelne Adressen verwiesen, das ist aber keineswegs durchgängig der Fall. Insgesamt bleiben die Hinweise vielmehr recht unspezifisch bzw. lassen v.a. die Fülle von möglichen Quellen erkennen (vgl. Kasten 2 und Abb. 1). Auffallend ist, dass das Trägermedium (Buch, Internet, Zeitung) oder auch der Fundort (Bibliothek, Archiv) als Kategorien erscheinen. Als Quellenangabe kommen sie natürlich eigentlich nicht in Frage, und sie geben auch nicht die mindeste Information darüber, um welche Arten von Dokumenten oder Textsorten es sich handelt. Deren Kenntnis sowie Recherche- und Lesekompetenzen werden tatsächlich eigentlich schon vorausgesetzt. So z.B. im Kapitel 4 von DB5, wo es um Tiere geht mit Aufforderungen wie „*Fragt bei Bekannten, die selbst ein Kaninchen haben, nach. Benutzt auch Informationen aus einem Tiersachbuch oder aus dem Internet.*“ (60); „*Informiert euch in eurer Bibliothek oder im Internet über den richtigen Umgang mit Hunden*“ (61). Oder auf der Oberstufe: „Arbeiten Sie aus den Ihnen verfügbaren Literatur- und Sprachgeschichten Gründe für den ‚Sprachpurismus‘ heraus“ (TTS, 389). Lediglich FO enthält eine zweiseitige Zusammenstellung von einschlägigen Titeln (Lexika, Literaturgeschichten usw.) und Internetadressen sowie im Kapitel zu den Sachtexten auch eine Liste von Wörterbüchern und Lexika.

Literatur suchen  
Mind-Map (S. 387) Literatursuche

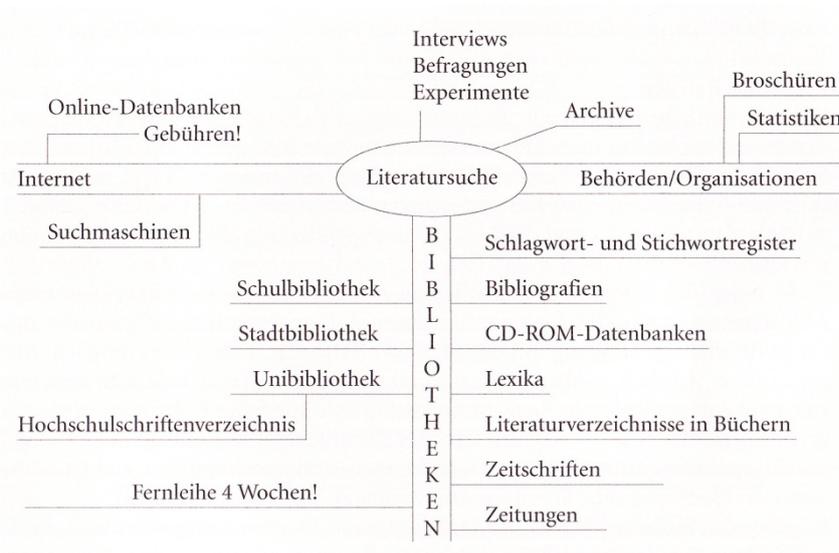


Abb. 1 (WD, 389)

Es ist bezeichnend, dass (nicht nur in dem Beispiel) als Strategie auch empfohlen wird, bei jemandem nachzufragen, der (hoffentlich) weiterhelfen kann. Besonders oft dürften die Lehrkräfte gefragt sein, die in den Lehrerbänden mitunter auch nähere Angaben finden. Die Schülerbände dagegen enthalten konkrete Literaturhinweise nur beispielhaft, nämlich zu den Themen, an denen das Vorgehen demonstriert wird. Besonders viele findet man natürlich in der Gruppe C. Der Befund kann nicht verwundern, denn für jedes Thema gibt es eben verschiedene relevante Texte; die Frage ist, wie man aus der Fülle auswählen soll.

Sie beschaffen sich Informationen in Bibliotheken, Archiven, Museen, Institutionen wie z.B. literarischen Gesellschaften, d.h. aus Büchern (Primär- und Sekundärliteratur), Katalogen, Bildbänden, CD-ROMs etc. oder aus elektronischen Netzen. (TTS, 106).

- Erste Informationen i.S. von Orientierungswissen und Übersichten können Lexika (z.B. Autoren-, Werk- und Sachlexika) sowie Literaturgeschichten entnommen werden.
- Gespräche mit Fachleuten (z.B. Fachlehrern und Bibliothekaren) können die Orientierung verstärken.
- Bibliotheken und das Internet (vgl. S. 474ff.) bieten weitere Hilfen über Autoren- und Sachkataloge bzw. über Suchbegriffe und Links. (BDO, 227)

Trotz der klar als üblich vorausgesetzten Suche ‚im Internet‘ enthalten unsere Lehrwerke mit schöner Regelmäßigkeit Hinweise auf *Gefahren des Internets* (TTS, 454ff. mit Sachtexten dazu), die Warnung, dass Dokumente aus dem Internet nicht unbedingt zuverlässig sind (WD, 394), dass man sich im Internet leicht verirren kann (BDO, 475f.), Suchmaschinen viel zu viele Treffer bringen (FO, 136) u.Ä. Auf ihre Brauchbarkeit und Zuverlässigkeit müssen aber natürlich auch alle anderen Texte geprüft werden. Wie aber nimmt man eine solche Prüfung vor, welches sind die Kriterien? Eine Antwort darauf ist ausgesprochen schwierig und generell auch wohl kaum zu geben. Immerhin ist es nützlich, sich zu vergegenwärtigen, welche Metadaten eine Rolle spielen (können). Dies sollte eigentlich in der dritten Perspektive auf Sachtexte thematisiert werden.

Diese dritte Sichtweise gehört in den Kompetenzbereich Reflexion über Sprache und betrifft *Sprachfunktionen*. Ein spezielles Kapitel dazu haben die Lehrwerke für die Oberstufe. DBO enthält im Kapitel „Umgang mit Texten und Medien“ eine Art Kurzversion des dort Ausgeführten und bietet als einziges Werk etwas, was einer Definition von *Sachtext* nahekommt: „Sachtexte unterscheiden sich von literarischen Texten dadurch, dass sie vorwiegend informierenden (z.B. Zeitungstexte) oder appellierenden Charakter (z.B. Reden) haben“ (DBO, 181). Es folgt unmittelbar ein Kasten mit dem Titel „Textsorten und Sprachfunktionen“ und einer Grafik, die zusätzlich die expressive Funktion umfasst, so dass man unschwer das *Organonmodell* Bühlers wiedererkennt. Dieses Modell ist auch in den drei Lehrwerken für die Oberstufe und in WD enthalten, und überall wird daran die Unterscheidung von Textsorten entsprechend ihrer Funktion thematisiert. FO und BDO enthalten ferner Auszüge aus Texten Bühlers.

Das Modell Bühlers und auch das bekannte „Vier-Schnäbel-Vier-Ohren-Modell“ des Kommunikationspsychologen Schulz von Thun (behandelt in TTS, FO und WD) bleiben allerdings bloßer Lerngegenstand, eine Beziehung zu den Teilen mit konkreter Textarbeit wird nicht hergestellt. Dieser Verzicht auf eine Metaperspektive verblüfft insbesondere in Bezug auf die Appellfunktion: Ein Paradebeispiel dafür sind ja die schulbuchspezifischen Aufgaben, denken sollen die SchülerInnen dagegen an Werbung, Reden und dergl.

Die Unverbundenheit der Bestandteile ist besonders markant bei zwei Werken, die in anderen Kapiteln alternative Gliederungen (FO, 26-43) bzw. ein neu konzipiertes Dreieck enthalten (TTS, vgl. Abb. 2), beide mit klarer Anlehnung an Bühler, aber ohne Rückverweis. Wie in DBO sind in beiden Bänden nur Sachtextsorten einbezogen. BDO ist das einzige Werk, das die Anwendung des Organonmodells auch auf literarische Texte vorsieht, formuliert nämlich als Aufgaben, die Sprachfunktionen den drei Grundarten der Dichtung, einer Reihe von

Textarten und schließlich auch noch einzelnen Stellen aus einer Rede Kästners zuzuordnen (BDO, 83).

#### Textsorten und Sprachfunktionen



Abb. 2 (TTS, 482)

Abgesehen davon, dass man mit einer derart groben Einteilung nicht weit kommt und der Rückgriff darauf Bestandteile aus dem Alltagswissen ausklammert, insbesondere die omnipräsente *Unterhaltungsfunktion*, die in der Werbung zentral ist, wird die Aufgabe, solche Zuordnungen vornehmen zu lassen, dem Ansatz Bühlers auch nicht gerecht. Noch weniger dem von Schulz von Thun. Während nämlich Bühler und auch Jakobson<sup>1</sup> selbst Beispiele für Texte anführen, in denen eine der Funktionen dominant ist (wenngleich die anderen immer auch gegeben sind!), legt Schulz von Thun besonderes Gewicht darauf, dass der Sender *gleichzeitig* (bewusst oder unbewusst), d.h. mit einer einzigen Äußerung, verschiedene Botschaften aussendet und der Rezipient entsprechende Deutungen vornimmt. Die *Zuschreibungen* beider Akteure können einander (teilweise) widersprechen, eben damit erklärt er die Kommunikationskonflikte, auf die es ihm in erster Linie ankommt.

Damit gerät auch die *konstruktive Rolle des Rezipienten* in den Blick. Texte haben ja nicht ‚objektiv‘ eine bestimmte Funktion und Bedeutung, und diejenige, die der Verfasser intendiert, muss nicht unbedingt vom Rezipienten ‚realisiert‘ werden, er kann sie vielmehr auch gegen den Strich lesen oder anders damit umgehen, als es der Sender beabsichtigt hat. Während diese Offenheit und die aktive Rolle des Rezipienten bei literarischen Texten als Selbstverständlichkeit gilt, wird sie in meinem Material in Bezug auf Sachtexte nicht thematisiert.

Ein besonders prägnantes Beispiel für umfunktionierte Texte bildet das in den Lehrwerken benutzte Material, die Fremdtex te. Es handelt sich ja um wiederverwendete Texte, und solche verändern charakteristischerweise ihre Funktion, wenn sie in einen anderen Kontext transponiert werden. In Schulbüchern findet man sogar ziemlich extravagante Umfunktionierungen, wenn Texte etwa als Material für Sprachübungen (z.B. Diktate) dienen. Aber auch als Gegenstand der Analyse oder Basistext für (argumentative) Schülertexte (insbesondere beim textgebundenen Erörtern) verlieren die Beispieltex te ihre originäre

<sup>1</sup> Dessen u.a. um die poetische Funktion erweitertes Modell kommt bemerkenswerterweise nur in TTS vor.

Funktion: Normalerweise liest niemand Zeitungstexte mit dem Bleistift, und wer es doch tut, geht mit dem Text wahrscheinlich anders um, als es vom Autor intendiert war.

Die reflexive Sicht auf Sachtexte bleibt also recht enttäuschend, nicht zuletzt weil sie allein die Funktion fokussiert, nicht aber situative, thematische und auch kaum strukturelle Merkmale. Systematisch einbezogen sind diese in einem ‚für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung ausgerichteten‘ Band „Texte! Das Textsortenbuch“ (Wyss/Hafner 2012), das auf jeweils ein bis zwei Seiten über 60 Textsorten knapp präsentiert und besonders eingeht auf die *situative Verankerung* (wer, wann, für wen, ...?), den *Aufbau*, also die interne Struktur (aus welchen Bestandteilen setzt sich das Ganze zusammen?) und die *Vernetzung* (als Bestandteil wovon kommen solche Texte vor, welche anderen ziehen sie nach sich, ...?).

### 3. Zum Textbegriff

Es wurde schon angedeutet, dass die Schulbücher Begriffe wie *Text* oder *Sachtext* kaum problematisieren und jedenfalls nicht definieren. Bedenkt man, welche Streitigkeiten allein die Definition von *Text* in der Linguistik hervorgerufen hat und noch immer hervorruft, kann man die SchulbuchautorInnen wahrscheinlich nur dazu beglückwünschen, besser nicht mit einer Definition aufzuwarten. Allerdings ist es ja letzten Endes das Ziel des Deutschunterrichts, dass die SchülerInnen mentale Modelle dazu entwickeln. Der Aufbau bzw. die Rekonstruktion eines mentalen Modells im Gegenstandsbereich ‚Texte‘ ist auf der Grundlage unseres Materials allerdings sehr schwierig, wenn nicht unmöglich. Es geht um die altbekannten Fragen: Zählen wir auch Mündliches zur Kategorie Text? Können auch nicht-sprachliche Zeichen(komplexe) als Texte - oder Bestandteile von Texten - bezeichnet werden? Muss etwas einen minimalen Umfang (mehrere Sätze) haben, um als Text betrachtet zu werden? Gibt es eine maximale Ausdehnung, d.h. sind auch Konglomerate aus mehreren Texten (z.B. Lexika oder Zeitungsnummern) als Texte zu betrachten?

Der Fragenkomplex gleicht einem Wespennest, und es ist verständlich, wenn man daran nicht rühren will. Man kann sich um das Problem herumdrücken und nur spezifische Ausdrücke für Unterarten von Informationskomplexen benutzen, z.B. *Sachbuch*, *Fernsehsendung* oder *Internetauftritt*. Der Sprachgebrauch in unserem Material geht genau in diese Richtung. Allerdings kann eine solche Vermeidungsstrategie wohl nicht das Ziel des Deutschunterrichts sein, und die LehrerInnen müssen wahrscheinlich doch darauf gefasst sein, nach Definitionen gefragt zu werden - jedenfalls wäre das beim Lernziel ‚kompetenter Umgang mit literarischen und nicht-literarischen Texten‘ wünschbar. Außerdem lässt sich die Benutzung von Ausdrücken wie *Text*, *Textart/-sorte*, *Sachtext*, *literarischer Text* usw. nicht vermeiden.

Wenn man keine Definitionen (für den gegebenen Zusammenhang) findet, muss man die Bedeutung(en) von *Text* usw. aus dem Sprachgebrauch ableiten. In unserem Material zeigt sich, dass *Text* in verschiedenen Bedeutungen verwendet wird, u.a. als Oberbegriff für verschiedene Arten von Informationskomplexen. Einige Bücher enthalten nämlich ein Verzeichnis des Beispielmaterials und nennen dies *Textarten-* oder *Textsortenverzeichnis*. Darunter erscheint alles, was an Fremdmaterial überhaupt vorkommt, neben eingeführten Begriffen für literarische Gattungen und nicht-literarische Textsorten also auch Mündliches und Multimediales: Bildergeschichten/Comics in DB5; Feature in DBO sowie mehrfach Reden, dialogische und szenische Texte, Drehbuchauszüge, Interviews/Diskussionen. Mitunter ist auch die Interpretation zwingend, dass Bilder eine Art von Texten sind und Werbetexte nicht einen Unterfall, sondern einen Gegenbegriff zu Sachtexten darstellen. Zur Homepage der Stadt Berlin z.B. heißt es nämlich: „Mischung verschiedener Textarten: Bilder, Werbetexte, Sachtexte, ...“ (BDO, 475).

An anderen Stellen dagegen wird eindeutig ein restriktiver Textbegriff verwendet. Das zeigt sich besonders deutlich bei der Thematisierung der formalen Struktur von Sachtexten, die den

PISA-Studien zu verdanken ist. In ihnen spielen sog. nicht-lineare/-kontinuierliche Texte bekanntlich eine große Rolle. Sie haben die Beschäftigung mit Diagrammen, Schemata, Tabellen usw. zu einem wesentlichen Teil der Arbeit an Sachtexten gemacht. Dazu heißt es in DB5:

„Sachtexte haben häufig unterschiedliche Bestandteile:

- den geschriebenen **Text**;
- **Abbildungen**: Fotos, und Grafiken; ihre Aufgabe ist es, etwas anschaulich zu machen;
- **Tabellen**; sie können Informationen knapp und übersichtlich darstellen“ (DB5, 71 u. 291)

Diese knappe Erläuterung birgt allerdings die Gefahr in sich, über den Grundbegriff *Text* in Verwirrung zu geraten, denn Tabellen, Schemata usw. enthalten ja auch Geschriebenes, so ist auf der gegenüberliegenden Seite (70) das Modell eines Walkopfes zu sehen, das neben einzelnen Wörtern an der Melone den Satz enthält „Schall wird hier erzeugt“. Unterhalb des Bildes gibt es dann noch eine Bildunterschrift aus zwei Sätzen.

Auch manche Aufgaben setzen relativ klare Konzepte und mentale Modelle voraus, insbesondere eben solche, bei denen man Elemente Kategorien zuordnen soll, z.B.: „Welche Texte auf dieser Doppelseite sind Sachtexte, welche nicht? Begründe deine Entscheidung“ (PD7, 47). Die Doppelseite enthält ein Gedicht und zwei eindeutige Sachtexte. Ferner den Ausschnitt eines Dialogs zwischen Tim und Sarah, vom Verfasser eingeführte fiktionale Figuren, die ein Kurzreferat zum Thema Erneuerbare Energien vorbereiten und aus deren Arbeit im ganzen Kapitel berichtet wird. Daneben gibt es eine Überschrift, einen strukturierenden Einführungstext in das Kapitel, zwei Bilder mit Bildunterschrift sowie vier weitere Arbeitsaufgaben. Das muss eigentlich zu der Frage führen: Was zählt denn hier als Text? Ich nehme an, dass die erwünschte Antwort sich nur auf die Fremdtex te bezieht. Als Text gilt in diesem Fall also das, was die Schulbuchautoren implizit als solches gesetzt haben. Das setzt voraus, dass man den größten Teil dessen, was auf der Doppelseite zu sehen ist, ausblendet. Erkennbar sind die beiden ‚Sachtexte‘ v.a. durch die grafische Anordnung (keine Verse, kein Dialog). Jeder umfasst nicht mehr als zehn Spaltenzeilen - es handelt sich allerdings tatsächlich um zwei kurze Auszüge aus demselben Buch. Das wird noch dadurch verunklart, dass nur beim rechts stehenden über dem Titel der Autornamen erscheint. Dieser Fremdautor hatte also etwas ganz anderes als Text gesetzt.

Diese Beispiele sollten ausreichen, um zu verdeutlichen, dass der Textbegriff in unterschiedlichem Sinne verwendet wird und daher ständig die Gefahr lauert, dass er als Kategorie problematisiert wird. Da Vermeidungsstrategien nicht unbedingt Erfolg versprechen, kommt man m.E. gar nicht umhin, das Problem reflexiv zu bearbeiten. Empfohlen sei konkret, die Suche nach exakten Definitionen aufzugeben und zu erklären, warum Derartiges nicht möglich ist.

Die Frage nach der Definition von *Text* hat die Diskussion auch in der Textlinguistik lange Zeit beherrscht. Hier geht man das Kategorisierungsproblem inzwischen jedoch mit einem Konzept an, das widerstreitende Positionen versöhnen kann und die Entscheidung, was unter Text verstanden werden soll, an die Interessen und Bedürfnisse der Akteure in einem bestimmten Kontext bindet. Es handelt sich um die *Prototypentheorie*, die in der Kognitiven Psychologie entwickelt wurde und dem Tatbestand Rechnung trägt, dass Menschen Phänomene nicht nach notwendigen und hinreichenden Merkmalen in scharf gegeneinander abgegrenzte, ‚disjunkte‘ Gruppen sortieren, sondern entsprechend einer Skala der Typikalität ordnen. Das Standardbeispiel stellen die Vögel dar; dafür ist der Spatz ein typischerer Repräsentant als das Huhn oder der Pinguin. Umgekehrt stellt sich das Verhältnis jedoch dar,

wenn nach der Kategorie Zootier geordnet wird, hier ist der Pinguin repräsentativer und steht dem Prototyp nahe.

Auch in Bezug auf Texte erweist sich das Prototypenkonzept als hilfreich: Zweifellos ist ein Roman repräsentativer für die Kategorie Text als ein Alltagsgespräch. Umgekehrt sind die Beispiele für den – möglichst authentischen – Sprachgebrauch aus Fremdsprachlehrwerken für den Anfängerunterricht typischerweise Dialoge. Ob ein Element unter eine Kategorie fällt, wird damit zu einer Frage des *Grades* und des *Bezugskontextes* und erfordert keine Ja/Nein-Entscheidung. Ins Zentrum tritt also die Frage, welche Merkmale überhaupt relevant sind und welche Kombinationen mehr oder weniger typischen Repräsentanten der Kategorien entsprechen. Aus den bisherigen Überlegungen sind ferner zwei Punkte relevant, die einerseits die Abgeschlossenheit der Kategorie Text, andererseits die ‚Definitionsinstanz‘ betreffen:

- Für Texte (wie für Sätze) gilt das Prinzip der Rekursivität: Texte können in Texte eingebettet sein. Das ist nicht spezifisch für komplexe Sachtexte, man denke an Briefe, Tagebucheinträge oder Lieder, die in Romane eingebettet sind. Von Textganzheiten kann man also auf verschiedenen Ebenen sprechen.
- Textganzheiten werden von jemandem gesetzt, als Einheiten ‚deklariert‘ (z.B. durch die materielle Präsentation als Buch, Heft etc.). Solche Einheiten oder Ausschnitte daraus können von anderen weiterverwendet und zu neuen Ganzheiten komponiert werden.

#### 4. Schulbücher als Texte

Unter diesen Voraussetzungen lassen sich auch Lehrwerke als Texte betrachten. Sie enthalten zwar eine Vielzahl unterschiedlicher Texte, sind also eher eine Textsammlung. Immerhin kommen sie nicht nur materiell als durch die Buchdeckel abgeschlossene *Ganzheiten* daher, sie sind auch in sich stark strukturiert (sehr viel stärker als Anthologien oder Sammelbände). Als eine bloße Ansammlung von Texten wollen sie genauso wenig behandelt werden wie Zeitungsausgaben, Lexika oder Hypertexte.

In gewisser Parallele zu literarischen, insbesondere narrativen Texten lassen sich auch bei Schulbüchern die realen AutorInnen - in der Regel handelt es sich um ein Team - von der *Instanz Schulbuchautor* unterscheiden. Diese Instanz übernimmt verschiedene Funktionen in einer sehr komplexen Konstellation. Am geeignetsten erscheint es mir, ihr die Rolle einer *Moderationsinstanz* zuzuschreiben: Sie gibt Grundlagen- und Hintergrundinformationen, vermittelt also Inhalte, und zwar sowohl Sachwissen (was ist der Fall/was hält man für richtig?) als auch Handlungs- oder methodisches Wissen (wie macht man das?). Sie lädt diverse ‚Gäste‘ in Gestalt von Fremdtexten ein, präsentiert und kommentiert sie evtl. auch, sie ermuntert dazu, auch noch andere Angebote zu nutzen, verweist nämlich ‚nach außen‘, einerseits auf andere Bestandteile des Medienverbunds (CD-ROMs, Arbeitsbücher usw.), andererseits auf die ganze Welt der Texte außerhalb der Schule. Ferner leitet sie die MitspielerInnen, d.h. die Lehrperson und die SchülerInnen, mit den Aufgaben konkret zur Arbeit an und präsentiert Muster für die angezielten Produkte (Lösungen bzw. Lösungsbausteine). Schließlich kommen in Lehrwerken (besonders in unteren Klassen) auch eigentlich fiktionale Elemente vor, z.B. in Gestalt von Figuren, die durch das Buch leiten (vgl. auch das Beispiel von Sarah und Tim in 2.1.).

Angesichts dieser komplexen Struktur ist es nicht verwunderlich, dass wir auch *metakommunikative Bestandteile* finden, ‚Spielregeln‘, die erläutern, wie man mit dem Buch und bestimmten Bestandteilen umzugehen hat. Solche Elemente sind typisch für Sachbücher, insbesondere für solche, die nicht zum Lesen, sondern zum Nachschlagen gedacht sind. Spezifisch für Schulbücher ist dagegen, dass es umfangreiche Metatexte in Gestalt der

Lehrerbände gibt. Ob die Lehrkräfte den dort gegebenen Empfehlungen folgen oder nicht, was sie aus den Schülerbänden und den weiter zur Verfügung gestellten Materialien aufnehmen, liegt in ihrer Verantwortung. Die Bücher sind nicht (unbedingt) darauf angelegt, vollständig und linear durchgearbeitet zu werden. Besonders die Bände für die Oberstufe funktionieren eher nach dem Prinzip: Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen. Sie können somit trotz der durchdachten Gesamtstruktur doch als Steinbruch für Material, Aufgaben usw. dienen. Dies bildet wiederum einen Beleg dafür, dass die Autorintention das eine, der tatsächliche Umgang mit dem Text aber etwas anderes ist.

#### 4.1. Bestandteile der Lehrwerke

Bestandteile von (Sach-)Texten lassen sich unter unterschiedlichen Gesichtspunkten gegeneinander abgrenzen. Dazu gehören formale, funktionale, thematische und solche der Urheberschaft. Diese Kriterien liegen quer zueinander, das Ganze ist also nur als Kreuzklassifikation zu denken.

Den Ausgangspunkt bildet für den Rezipienten immer die *formale Struktur*: Was kann man als Ganzheit(en) wahrnehmen? Bei Büchern ist das durch die Deckel besonders sinnfällig. Der *Hauptteil* ist umrandet von *Paratexten* wie Titelei, Inhaltsverzeichnis, Register etc. und zerfällt selbst wieder in Teile, Kapitel usw. Während die Paratexte typischerweise nicht als kontinuierliche Texte organisiert sind, erwartet man im Hauptteil v.a. Fließtext, zu dem, wie es oben hieß, Abbildungen und Tabellen hinzutreten können. Dieser Erwartung entsprechen in unserem Material allerdings nur zwei Bücher, nämlich WD und KAT.

Alle anderen organisieren den Hauptteil als *Cluster* aus diversen Bausteinen. Das liegt nicht nur daran, dass - wir differenzieren jetzt nach der Urheberschaft - der weit überwiegende Teil auf Fremdtex te entfällt. Vielmehr gibt es keinen eigentlichen Darstellungsteil, d.h. keinen kontinuierlichen Lehrtext als Grundelement. Der Verfassertext besteht - neben den Aufgaben - überwiegend aus speziellen, visuell deutlich markierten Bausteinen von jeweils sehr überschaubarem Umfang. Dieses Vorgehen entspricht der Zielsetzung, ein Arbeits- und *Lese-*, nicht *Lernbuch* vorzulegen. Tatsächlich enthält nur TTS eine Reihe eigentlicher Lehrtextelemente als Fließtexte von 1-2 Seiten (z.B. zur Hermeneutik, zu einzelnen Epochen, zu Saussures Zeichenmodell und eben auch zu den Modellen von Bühler, Jakobson und Schulz von Thun).

Die Aufteilung in Bausteine trägt erheblich zur Orientierung bei, sie sind nämlich *funktional* klar unterschieden. Die wesentlichsten Bestandteile sind die folgenden: Metatextuelle Elemente (insbesondere Kapiteleinführungen), Bausteine mit sachlichem, solche mit methodischem Wissen sowie Aufgaben. PD7 enthält farblich unterschiedene und mit Ikon ausgezeichnete „Lernboxen“: „Das musst du lernen und wissen“ und „So gehst du vor“. BDO hat mit L[exikon] und M[ethoden] gekennzeichnete Bausteine, BD6 zusätzlich solche für S[chreiben] mit „Hinweisen zum Verfassen von Aufsätzen“ (9). TTS ist ähnlich, allerdings visuell weniger klar, angelegt. DB5 bietet unterschiedlich gestaltete Kästen mit ‚wichtigen Inhalten‘, ‚Tipps (Hilfestellungen für Aufgaben)‘ und ‚Arbeitstechniken‘. Teilweise werden die Lernbausteine aber auch in die Paratexte ausgelagert. Vier Werke, nämlich DB5, PD7, BDO und v.a. FO, fassen hier (teilweise auch im Innendeckel, vgl. BD6, TTS und KD) die wichtigsten Inhalte in orientierenden Übersichten zusammen.

Eine Entlinearisierung und *Modularisierung* findet sich also nicht nur bei Hypertexten, sie ist heutzutage vielmehr typisch für journalistische, populärwissenschaftliche und didaktische Texte. Dabei geht man nicht immer so weit wie in unserem Material, in Sachtexten gewinnen jedoch visuell stark strukturierte Sehflächen (vgl. DU 2005, Heft 4), eine immer größere Bedeutung. In wissenschaftlichen Texten dagegen sind solche Elemente, die v.a. der Orientierung, Übersicht und Verständniserleichterung dienen und auch als ‚Attraktivmacher‘

fungieren, zumindest untypisch. Hier sind in Tabellen, Abbildungen und Schemata tatsächlich komplexe Sachverhalte komprimiert. Der Schnellorientierung dient das Abstract. In einem nicht unerheblichen Ausmaß kann man also auf den ersten Blick erkennen, welcher Unterart ein Sachtext angehört.

Diese ‚Einschätzung auf den ersten Blick‘ ist für die Orientierung im Informationsüberangebot von großer Bedeutung und sicher nutzen SchülerInnen die Aufmachung auch, wenn sie selbständig Texte auswählen. Mit Clustertexten sind sie sowohl aus der Schul- wie aus der Alltagswelt bestens vertraut. Insofern ist es durchaus naheliegend, wenn nicht geboten, bei der Thematisierung von Sachtexten an dieses Vorwissen anzuknüpfen. Ausdrücklich erwähnt allerdings nur DBO (185) „Informationsmodule“, und zwar als „Neuerung in der aktuellen Presse“.

Beim Übergang zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten käme es nun darauf an, Merkmale, die auf (zu) vereinfachte oder populärwissenschaftliche Darstellungen schließen lassen, auch als Abwahlkriterium zu benutzen. Dafür muss man die Texte allerdings als Ganzheiten und in ihrer originalen Gestalt vor Augen haben - und auch sonst noch einiges über sie wissen.

#### 4.2. Fremdtex te

Als Paratext enthalten alle Werke natürlich ein Quellenverzeichnis. Dies ist in aller Regel sehr platzsparend gedruckt und erscheint auch aus urheberrechtlichen Gründen. In der Mehrheit der Fälle kann man nur hier erfahren, worum es sich bei den fremden Sachtexten handelt, die Identifizierung ist recht mühsam. Während bei den literarischen Texten Kurzporträts zu den Autoren, teilweise auch Hinweise zu den Werken zum Standard gehören, ist das bei den Sachtexten eher die Ausnahme. Es erscheint fast immer der Name, oft das Erscheinungsdatum; BD6 und BDO haben sich außerdem bemüht, die Lebensdaten (auch unbekannter Journalisten) ausfindig zu machen und sehr systematisch die Information „[Auszug]“ hinzugesetzt. Da es sich bei den Fremdtex ten aber fast immer nur um - meist extrem knappe - Auszüge handelt, ist dieser Hinweis eigentlich weniger relevant als die Frage, wie umfangreich das Original ist und welche Stelle der Auszug dort einnimmt. Gerade bei weniger oder gar nicht bekannten Namen sind Hintergrundinformationen wichtig: Wo ist der Text erschienen und in welchem Kontext steht er? Dies sind Daten, die normalerweise schon steuern (sollten), wie man den Text rezipiert, und die im Übrigen oft auf den Klappentexten erscheinen oder in sonstigen Metatexten wie z.B. den Webauftritten der Verlage und natürlich Kritiken und Rezensionen. Solche Metatexte eignen sich gut auch als Unterrichtsgegenstand (vgl. z.B. DB5, Kap. 9).

Sie gehören aber auch als *Metadaten* zu Fremdtex ten ins Schülerbuch, schon um die SchülerInnen daran zu gewöhnen, in entsprechenden Kategorien zu denken. Bei diesen ist zuallererst an die *Rolle* zu denken, in der die Verfasser agieren. Dabei kann man grundlegend danach unterscheiden, ob die Texte in einer Berufsrolle - und damit von *professionellen Schreibern* - verfasst wurden; einen großen Teil der Internetfunde kann man mit diesem Kriterium schon aussortieren. Ebenso wichtig ist das angesprochene *Zielpublikum*; in den Werken für die Sekundarstufe I wird dies auch regelmäßig thematisiert: Man soll nach Jugendbüchern, Internetseiten, Fernsehkanälen für Kinder usw. suchen. In der Oberstufe, wo man das Zielpublikum eben nicht mehr nach dem Alter sortieren kann, scheint mir dieses Kriterium dagegen unterbelichtet.

Weiter ist das *Medium* wichtig. Dabei halte ich die Gegenüberstellung von Druckerzeugnissen und Internet für weniger relevant, weil man in letzterem ja inzwischen alles finden kann. Vielmehr lässt sich dies mit dem Kriterium Beruf kombinieren: Handelt es sich um (tages-)aktuelle Texte von Journalisten oder um solche mit längerer *Gültigkeitsdauer*? Die Grenze ist

nicht ganz scharf, allerdings leben nur wenige Texte aus Zeitungen/Zeitschriften in Büchern weiter, z.B. die des Wissenschaftsjournalisten Dieter E. Zimmer, des Unterhaltungskünstlers Bastian Sick oder die von Hans Magnus Enzensberger in seiner Rolle als Sprachkritiker. Alle drei sind in unserem Material (besonders in der Gruppe C) gut vertreten und stehen dort neben Auszügen u.a. aus populärwissenschaftlichen Zeitschriften, wissenschaftlichen Aufsätzen, Einführungen in (sprach-)wissenschaftliche Teilgebiete und auch Monografien mit unterschiedlichem wissenschaftlichem Anspruch. Ihre Tauglichkeit als Informationsquelle ist also sehr unterschiedlich. Das gerät aus dem Blick, wenn sie als Ausgangspunkte für Schülertexte quasi gleichberechtigt nebeneinandergestellt und auch im Textartenverzeichnis unter einer Rubrik versammelt sind, z.B. ‚Sprachtheoretische Texte‘ (TTS) oder ‚Wissenschaftliche Texte/Sachtexte‘ (FO). Hier wären Metadaten über Verlag, Reihe, Aufmachung und sogar den Preis hilfreich.

#### 4.3. Lernertexte

Bislang haben wir entsprechend dem Urheberkriterium nur nach Verfasser- und Fremdtext unterschieden. Eine nicht unerhebliche Menge des Hauptteils entfällt aber auf Lernertexte. Die eigentlichen Zieltexte entstehen natürlich erst im Unterricht. Dennoch enthalten unsere Bücher (Gruppe A und DBO) auch eine große Anzahl von Texten, die als solche von Lernenden präsentiert werden. Zweifellos stammen einige davon tatsächlich aber von den Verfassern - besonders die in der immer gleichen schönen Schreibschrift. Oft stellt man sie aber auch als authentische Produkte vor. Ob sie wirklich solche sind, kann man nicht überprüfen, sie sind ja nicht publiziert und normalerweise auch nur den SchülerInnen und der Lehrperson **zugänglich**. Außerdem könnten sich datenschutzrechtliche Probleme ergeben, die vielleicht durch Bearbeitungen umgangen werden. Bei den in Schulbüchern abgedruckten Lernertexten ist die Grenze zwischen *fingierten* und *echten* Texten jedenfalls unscharf, und zumindest ein Teil entfällt auf solche, in der die Instanz Schulbuchautor in die Rolle der Lernenden schlüpft.

Auch die SchülerInnen sind häufig dazu aufgefordert, sich in eine bestimmte Rolle zu versetzen, einen Leserbrief oder Werbetext zu verfassen, einen Schriftsteller zu interviewen und dergleichen. Dies sind Texte, die sie womöglich nie schreiben werden, während Lebenslauf, Bewerbungsschreiben oder Praktikumsbericht (vgl. BD6, 54-67) auf reale Anforderungen vorbereiten und die Projektarbeit idealerweise zu ‚echten‘ Texten führt. Damit kommt die *Authentizität* von Texten als Beschreibungskriterium hinzu.

Lernertexte sind auch besonders geeignet, Texte danach zu beurteilen, welchem *Produktionsstadium* sie entsprechen: Handelt es sich um einen Entwurf oder eine Umarbeitung, lediglich um Notizen oder heuristische Texte, die vorletzte Fassung, ...? Bemerkenswert ist, dass auch Lernertexten eine mehrfache Funktion zugewiesen wird. Während Fremdtexte sowohl als Informationsmedium wie als Gegenstand der Betrachtung vorkommen, fungieren die im Schulbuch abgedruckten Lernertexte einerseits als Beispiele, Vorgaben, Muster oder auch als Eingangsstimulus, der vervollständigt werden soll - auch sie werden aber teilweise zum Gegenstand der Beurteilung und Verbesserung gemacht, können nämlich auch die kritische Lektüre und Überarbeitungsphasen schulen (vgl. z.B. BD6, 60, 64f., 80, 194 oder FO, 32f., 42, 80, 104).

Die meisten Lernertexte sind ‚Sachtexte‘, bei den Formen des gestaltenden Interpretierens, etwa weiter- oder umgeschriebenen Geschichten, sind die SchülerInnen jedoch auch aufgefordert, fiktionale Texte zu produzieren. Sind dies nun literarische Texte? Die *Fiktionalität* bzw. die Frage, in welcher Welt ein Text zu situieren ist, stellt zweifellos ein relevantes Kriterium zur Abgrenzung literarischer von nicht-literarischen Texten dar, ebenso zweifellos ist es jedoch nicht das einzige. Auch hier wird man mit einer Kombination von

Kriterien - Verfasserrolle, Publikation, ‚Einspeisung‘ in den Literaturbetrieb u.Ä. - und einer Skala von Literarizität rechnen müssen.

Behandelte Lehrwerke

Aleker, Wolfgang/Krebsbach, Kirsten (Hg.) (2009): Blickfeld Deutsch 6. Braunschweig u.a.

Bialkowski, Brigitte et al. (2002): Facetten. Lese- und Arbeitsbuch Deutsch für die Oberstufe. Leipzig u.a.

Beste, Gisela/Bremerich-Vos, Albert/Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.) (2010): Wissensspeicher Deutsch. Berlin.

Biermann, Heinrich/Schurf, Bernd (2006): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin.

Erlach, Dietrich/Schurf, Bernd (2011): Sprachwandel und Sprachvarietäten: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Berlin.

Klösel, Horst (2009): Deutsche Sprache der Gegenwart. Stuttgart/Leipzig.

Mettenleiter, Peter/Knöbl, Stephan (Hg.) (2003): Blickfeld Deutsch. Oberstufe. Braunschweig u.a.

Müller, Andreas (2009): Sachtexte besser verstehen. Ein Leseführerschein für die Klassenstufen 5 bis 10. Braunschweig u.a.

Radke, Frank/Frevert, Thorsten (Hg.) (2012): P.A.U.L. D. 7. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Braunschweig u.a.

Prietzl, Kerstin (2010): Thematischer Schwerpunkt: Deutsche Sprache der Gegenwart. Deutsch-Abitur Niedersachsen 2010 und 2011. Hollfeld.

Schurf, Bernd/Wagener, Andres (Hg.) (2012): Deutschbuch 5. Sprach- und Lesebuch. Berlin.

Schurf, Bernd/Wagener, Andres (Hg.) (2009): Deutschbuch. Orientierungswissen. Berlin.

Wyss, Monika/Hafner, Heinz (2012): Texte! Das Textsortenbuch. Bern.