

Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs

Prof. Dr. Kirsten Adamzik
Université de Genève, Faculté des Lettres
Département de langue et de littératures allemandes
Kirsten.Adamzik@unige.ch

1. Einleitung

Im Eingangsgespräch dieses Heftes wurde die Frage aufgeworfen, welchen praktischen Wert kontrastive Analysen haben können welche Rolle ihnen in der Zeit der Globalisierung, des dynamischen Kulturtransfers und der Hybridisierung zukommt. Der Herausforderung, die in diesen Fragen steckt, nämlich Fragestellungen, Möglichkeiten und Ziele textlinguistischer Untersuchungen unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts neu zu reflektieren, möchte ich in diesem Beitrag mit dem Schulbuch durch die Wahl einer Textsorte begegnen, die einerseits eine sehr lange Tradition hat, andererseits in besonderem Ausmaß durch den jeweiligen gesellschaftlich-politischen Kontext geprägt ist, anhand derer sich mithin auch die Bedeutung der jüngsten Entwicklungen besonders gut veranschaulichen lässt.

Der Beitrag ist in erster Linie theoretisch-methodisch orientiert, er umfasst aber auch eine kleine empirische Untersuchung zu deutschen, französischen und englischen Geschichtslehrbüchern. Dies soll die allgemeinen Überlegungen nicht nur konkretisieren, sondern v.a. verdeutlichen, wie sehr die Entwicklung fruchtbarer Fragestellungen und Hypothesen im Bereich der (kontrastiven) Textlinguistik vom konkreten Gegenstand abhängt und sich erst in der Auseinandersetzung mit dem, was das Material hergibt, also auf induktivem Wege präzisieren lässt. Präsentiert werden können nur einige Ergebnisse einer explorativen Studie, die verschiedene Schritte – von der Materialzusammenstellung bis zur sprachlichen Feinanalyse – exemplifizieren soll.

Den Hintergrund für die theoretischen Ausführungen bilden einerseits frühere Reflexionen zu der Frage, was eine pragmatisch orientierte Textlinguistik ausmacht (vgl. Adamzik 2000), andererseits neuere Entwicklungen einer sich als kulturwissenschaftlich verstehenden (Text-)Linguistik (vgl. Adamzik im Druck). Gegenüber frühen Arbeiten aus der kontrastiven Textologie, die überwiegend produktbezogen, deskriptiv gegenüberstellend und auf sprachliche Merkmale konzentriert waren, sind für diesen Ansatz die folgenden Grundüberlegungen entscheidend:

- Texte (und Textsorten) sind in ihren **Kontext** einzubetten. Dabei geht es sowohl um intertextuelle Beziehungen zu anderen Texten als auch um die gesellschaftlich-

historischen und situativen Rahmenbedingungen, unter denen die Texte produziert, verbreitet und rezipiert werden.

- Statt einer Analyse aus der Außensicht (des möglichst unbeteiligten wissenschaftlichen Beobachters) wird in aktuellen kulturwissenschaftlichen Ansätzen die **Perspektive der Beteiligten** privilegiert. Schulbücher stellen unter diesem Gesichtspunkt insofern eine große Herausforderung, aber auch einen besonders stimulierenden Gegenstand dar, als ganz verschiedene **Akteure** an der Textproduktion beteiligt sind bzw. darauf Einfluss nehmen. Außerdem reflektieren und diskutieren diese Akteure –teilweise sehr kontrovers¹ – das Schulbuch und den Umgang mit ihm aus unterschiedlichen Perspektiven. In der „Diskursarena“ (Höhne 2003: 65) treten u.a. auf: Bildungspolitiker und -wissenschaftler, Schulbuchmacher (Lehrwerkautoren und Verleger), Fachwissenschaftler und -didaktiker, Lehrer, Schüler, Eltern. Diese Diskussion führt zudem ‚von selbst‘ auf einen Aspekt, der gegenüber anderen Texten oft nur mit einer gewissen Anstrengung ins Bewusstsein gehoben wird, dass nämlich ein Text nicht eine ‚fertige‘ Botschaft enthält, sondern nur den Ausgangspunkt für die aktive **Konstruktion von Sinn** darstellen kann.
- Seit geraumer Zeit wird die Forderung erhoben, dass die Textlinguistik sich nicht auf den sprachlichen Teil komplexer Kommunikate beschränken darf, sondern auch nonverbale Anteile, insbesondere Text-Bild-Beziehungen, berücksichtigen und somit der **Multimedialität** sowie der zunehmenden **De-Linearisierung** (Hypertexte) Rechnung tragen muss. Auch hier bieten Schulbücher ein besonders aufschlussreiches Untersuchungsobjekt: Neue Lehrmaterialien sind in so starkem Ausmaß von diesen Entwicklungen betroffen, dass es kaum noch gerechtfertigt erscheint, den Ausdruck *Schul-Buch* überhaupt als Kennmarke zu verwenden. Andererseits ist die Bedeutung von Bildern für Lern- und Unterrichtszusammenhänge spätestens seit Comenius‘ *Orbis pictus* (1653) allgemein bekannt und nicht-lineare Materialsammlungen für den Unterricht spielen schon in den 1970er Jahren eine große Rolle, so dass der Neuigkeitswert der Entwicklungen stark zu relativieren ist.
- Aus der Diskussion um den **Kulturbegriff** ist für den vorliegenden Beitrag von besonderer Bedeutung die Relativierung der Vorstellung, Kulturen seien vorzüglich an Sprachgemeinschaften und/oder Nationen gebunden. Großkollektive dieser Art

¹ Der eigentlichen Schulbuchforschung geht sogar eine öffentliche Auseinandersetzung voran, die unter dem Kennwort Schulbuch-Schelte bekannt geworden ist (vgl. Stein 1979).

zeichnen sich grundsätzlich durch eine starke innere Heterogenität aus. Schulbücher bieten hier wiederum ein besonders geeignetes Untersuchungsmaterial, weil sie teilweise selbst, zumindest aber Vorgaben dafür (Lehrpläne) staatlicher Kontrolle unterliegen und daher in föderalistischen Systemen relevante Subkollektive verglichen werden können.

2. Schulbücher als Gegenstand vergleichender Untersuchungen

Aus textlinguistischer Perspektive sind Schulbücher bisher kaum zum Thema kontrastiver Studien gemacht worden. Hervorzuheben ist allerdings das Arbeitsheft *Sprachvergleich Deutsch-Französisch* von Peter Blumenthal, das er in der 2. Auflage (1997) um ein Kapitel zur Kontrastiven Textlinguistik bereichert hat und in dem er gerade Schulbücher als „Anschauungsmaterial für Fragestellungen und Arbeitsweisen einer kontrastiven Textlinguistik“ (Blumenthal 1997: 114) wählt. Er begründet dies folgendermaßen:

Für diese Rolle sind Schulbücher aus mehreren Gründen besonders geeignet: Die häufig kollektive, bestimmten Modellen folgende Ausarbeitung sowie die intensive Überprüfung durch verschiedene fachliche und didaktische Instanzen sorgen dafür, daß die Gefahr rein individueller, autorengendener Stilistika gering ist. Umso deutlicher tritt dagegen das für die Textsorte Typische hervor. Zudem fällt es bei Schulbüchern leicht, inhaltlich nahezu identische und in Niveau und pragmatischer Zielsetzung ähnliche Texte zu finden, die alle Voraussetzungen für interlinguale Vergleichbarkeit bieten. Ich möchte in diesem Kapitel [...] zeigen, daß für Schulbücher grundsätzlich das Gleiche gilt wie für den viel häufiger untersuchten wissenschaftlichen Stil: Die Gedankenführung in einem französischen Schulbuch unterscheidet sich in typischer Weise von der in einem deutschen – auch wenn in jedem Land je nach Verlag und vorherrschendem Zeitgeist durchaus nicht immer die gleichen Textgestaltungen auftreten. Allerdings lassen sich die Unterschiede zwischen den beiden Schulbuchkulturen nicht einfach auf rein Stilistisch-Formales reduzieren. textlinguistische Strukturen sind vielmehr auch hier mit Inhaltlichem und mit kulturellen Traditionen verbunden. (ebd.)

Den Argumenten Blumenthals kann man noch Folgendes hinzufügen: Soweit sie die obligatorische Schulzeit betreffen, sind Schulbücher die einzigen Texte, mit denen alle Mitglieder einer Gesellschaft zu tun haben (für viele Menschen bleiben es auch die einzigen Bücher; vgl. Pöggeler 2003: 45). Sie sind geradezu der Prototyp für Texte, mit denen die herrschende Ideologie an die nachwachsenden Generationen weitergegeben wird, also ein wesentliches Instrument kultureller Sozialisation.²

Bei seinem Vergleich geht es Blumenthal darum, charakteristische Formen der „Gedankenführung“ (im Sinne kulturspezifischer ‚intellektueller Stile‘) herauszuarbeiten. Die Fragehaltung ist also eine vergleichend-gegenüberstellende. Das zunehmende Interesse an kontrastiver Textologie leitet er aber einleitend auch ab „von Bedürfnissen, die aus neuen Formen der internationalen Kommunikation und dem Beginn einer europäischen Schulpolitik

² In Bezug auf Texte aus dem akademischen Bereich gilt Entsprechendes in einem gewissen Maße für wissenschaftspropädeutische Texte, die in einem früheren Projekt untersucht wurden (vgl. Adamzik 2001).

entstanden sind“ (ebd.: 113). Hier geht es nicht um die abgrenzend-kontrastive Perspektive, sondern um die des Kulturkontakts.

Im Forschungsbereich Interkulturelle Kommunikation steht diese ganz im Vordergrund, wobei der Fokus auf Face-to-Face-Interaktionen von Angehörigen verschiedener Kulturen liegt (vgl. Erll/Gymnich 2007: 77ff.; vgl. auch Adamzik 2010a). Dabei spielen die – bis zum Kulturschock hin reichenden – Fremdheitserfahrungen eine herausragende Rolle. Aus der Sicht der Sprachteilhaber bzw. der Öffentlichkeit sollten solche Kulturkonflikte auch den wesentlichen Anlass für vergleichende Untersuchungen bilden und möglichst zu praktischen Hilfestellungen führen. Denn nur, wenn man mit dem Fremden in Kontakt kommt und sein Befremdet-Sein auch anerkennt und zulässt, kann eine Grundlage für den Aufbau von gegenseitigem Verstehen geschaffen werden. Dies hat allerdings seine Grenzen, d.h. oft ist schon viel gewonnen, wenn man um die unterschiedlichen Erfahrungen, Gewohnheiten, Werte und ‚Normalitätsvorstellungen‘ weiß, sie tolerieren, respektieren und damit ‚umgehen‘ kann, ohne sie unbedingt übernehmen zu müssen. Ein besonders großes Angebot an interkulturellen Trainings dieser Art besteht im Bereich der Wirtschaftskommunikation, betroffen ist jedoch auch der Bildungssektor.

Eine Internationalisierung des Bildungsbereichs wird aber seit geraumer Zeit auch schon im gymnasialen Schulwesen immer fühlbarer: Sind nicht eine Reihe von französischen Städten auf ihr „collège/lycée international“ stolz, und schmücken sich nicht immer mehr deutsche Gymnasien mit dem Beiwort „bilingual/zweisprachig“? Im Zuge solcher Entwicklungen ist verschiedentlich die Frage nach den Lehrmaterialien aufgeworfen worden: Soll etwa ein gemeinsames europäisches (oder zumindest deutsch-französisches) Schulbuch für Geschichte oder Mathematik eingeführt werden? Diese für die kulturelle Zukunft Europas nicht ganz unwichtigen Probleme sind bisher verständlicherweise ganz überwiegend unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Harmonisierung diskutiert worden, etwa [...] in der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung (Beispiel: Was soll Schülern in Europa über die Ursachen des 1. Weltkriegs gesagt werden?) (Blumenthal 1997: 113f.)

Blumenthals Erwartungen haben sich inzwischen insofern bestätigt, als der bilinguale Unterricht (gerade am Gymnasium) einen enormen Aufschwung genommen hat (vgl. als Überblick für die Verhältnisse in der Schweiz Elmiger 2008). Eine Internationalisierung des Bildungswesens hat sich inzwischen – im Anschluss an die internationalen Vergleichsstudien (insbesondere PISA³) – aber auch in anderer Hinsicht vollzogen. Zu den traditionellen Einflussfaktoren (Rahmenrichtlinien, Lehrpläne, Zulassungsverfahren, Marketing-Politik der Verlage, Entwicklungen der Fachwissenschaft und -didaktik, Struktur der Schülerpopulationen usw.) kommt eine Vielzahl von Maßnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich hinzu. In Deutschland hat der Gesetzgeber mit dem

³ Vgl. http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html
Abrufdatum 10.2.2012.

„Bildungsmonitoring“ für Bund und Länder sogar „eine neue Gemeinschaftsaufgabe von Verfassungsrang erfunden“ (Cortina et al. 2008: 124).

Zum internationalen Standard sind inzwischen kompetenzorientierte Lernziele geworden. Gleichwohl müssen solche, etwa mit der Entwicklung nationaler Bildungsstandards, jeweils für die verschiedenen Länder erarbeitet werden. Ebenso wie beim Bologna-Prozess führt das nicht unbedingt zu einer Vereinheitlichung der Ausbildungsgänge oder gar der Lehrmaterialien, nicht einmal innerhalb eines Landes.

Es braucht nicht eigens betont zu werden, dass die vergleichende Perspektive unter inhaltlichem Aspekt für **Geschichtslehrbücher** besonders relevant ist. Dies gibt Anlass auf die sehr breite allgemeine Schulbuchforschung hinzuweisen, die in linguistischen Arbeiten meist zu wenig berücksichtigt wird (vgl. Heer 2010: 471f.). Schönemann/Thünemann (2010) setzen für die Forschung zu Geschichtslehrwerken drei Ausrichtungen an: Die besonders umfangreiche *historische Schulbuchforschung* nutzt das Schulbuch v.a. als Quelle, „die Aufschluss über den Zeitgeist vergangener Epochen“ (ebd.: 21) gewährt. „Für die *internationale Schulbuchforschung* ist das Schulbuch dagegen v.a. ein *Instrument der Völkerverständigung*“ (ebd.: 22). Auf die dritte, die *didaktische* Ausrichtung, kommen wir unter 3. zurück.

Der Beginn der internationalen Schulbuchforschung „ist von Initiativen im Anschluss an den Weltfriedenskongress in Paris 1889 geprägt“ (ebd.: 29), sie erlebte aber erst nach 1945 ihren eigentlichen Durchbruch. Die bi-, teilweise auch multilateralen Konferenzen „zielten auf eine Revision der gegenseitigen Wahrnehmung und mündeten oft in die Verabschiedung von Schulbuchempfehlungen“ (ebd.: 33). Ausführlicher gehen Schönemann/Thünemann auf die Anfang der 70er Jahre einsetzenden *deutsch-polnischen Schulbuchgespräche* ein, die sich schließlich zu einem Modell entwickelten, „das weltweit zum Maßstab und Vorbild genommen wird, wenn ehemals verfeindete Nationen aufeinander zugehen wollen“ (ebd.: 40). Während sich die internationale Schulbuchforschung in der Regel nur in „Empfehlungen, Lehrerhandbüchern, Unterrichtsmaterialien und wissenschaftlichen Publikationen, nicht jedoch in Gestalt von Geschichtslehrbüchern“ (ebd.: 79) niederschlägt, haben diese beiden Nationen auch etwas entwickelt, was Schönemann/Thünemann einen Spezialfall des Geschichtsbuchs nennen, nämlich ‚das beziehungsgeschichtlich akzentuierte Lehrbuch‘, „das man der Einfachheit halber auch *bilaterales Lehrwerk* nennen kann“ (ebd. 79). Auch für Deutschland und Frankreich ist es zu einer solchen Kooperation gekommen, und die Autoren halten fest:

Es ist gewiss alles andere als ein Zufall, dass mit der deutsch-französischen und der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte die mit Abstand wichtigsten historischen Problemkomplexe zum Gegenstand bilateraler Lehrwerke geworden sind. Mit einer Aufarbeitung aller Beziehungsgeschichten in diesem Modus ist kaum zu rechnen. (ebd.: 80)

Als deutsch-polnisches Lehrwerk nennen Schönemann/Thünemann die 2007 erschienene *Polnische Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen/Historia Polski i stosunków polsko-niemieckich*, die allerdings nicht für eine bestimmte Schulstufe oder -form konzipiert und als Lehrmittel auch nicht offiziell zugelassen ist. Anderes gilt für das auf regionaler Ebene in einem Projekt des Bundeslandes Sachsen und der Nachbar-Wojwodschaft Niederschlesien (Dolny Slask) erarbeitete und 2007 erstmals erschienene Werk *Geschichte verstehen – Zukunft gestalten. Deutsch-polnische Beziehungen in den Jahren 1933-1949/Zrozumiec historię – kształtować przyszłość. Stosunki polsko-niemieckie w latach 1933-1949*.⁴ Für die Erarbeitung eines umfassenden Geschichtsbuchs für diese beiden Länder hat eine *Gemeinsame Schulbuchkommission* im Jahr 2010 Empfehlungen vorgelegt.⁵

Als deutsch-französisches Lehrwerk nennen Schönemann/Thünemann *Histoire/Geschichte* (Nathan/Klett), von dem 2011 auch der dritte und letzte – die Zeit von der Antike bis 1815 behandelnde – Band erschienen ist.⁶

Solche bilateralen Werke sind für den Vergleich besonders interessant, weil sie eben schon auf einer Begegnung zwischen Vertretern der beiden Kulturen beruhen. Es handelt sich hier nicht um Paralleltexte, sondern um Übersetzungen, die besonders gut erkennen lassen, inwiefern die Textgestaltung bei identischer inhaltlich-formaler Konzeption an die kulturell überlieferten Muster angepasst wird. Das soll in Abschnitt 4.6. an einem Beispiel gezeigt werden. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang schließlich noch ein multilaterales Projekt, das 1992 erstmals erschienene europäische Lehrwerk *Histoire de l'Europe*. Dieses Buch, das auf etwa 400 Seiten den gesamten Zeitraum (von der Prähistorie bis zur Gegenwart) behandelt, ist ausdrücklich nur als Zusatzmaterial gedacht und nicht an irgendwelche Lehrpläne angepasst oder gar staatlich kontrolliert. Es kam auf die private Initiative von Frédéric Delouche, einem ‚französisch-britischen Europäer mit norwegischer Herkunft‘ (Vorwort des Verlegers 2011: 13) zustande, aus der Absicht heraus, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Europäer zu stärken. Es handelt sich um das Gemeinschaftswerk von 12 Autoren unterschiedlicher Nationalität und wurde in diverse

⁴ Dass die Ergebnisse solcher Initiativen nicht auf ungeteilte Zustimmung stoßen, zeigt die Besprechung unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/8698> Abrufdatum 10.2.2012.

⁵ Vgl. dazu <http://www.gei.de/index.php?L=0&id=1092> Abrufdatum 10.2.2012.

⁶ Vgl. dazu <http://www.gei.de/index.php?L=0&id=1300> Abrufdatum 10.2.2012.

Sprachen übersetzt (1994 ins Polnische). Bei der 2. Auflage steuerte ein polnischer Autor für die 1990er Jahre ein 12. Kapitel bei, ein weiterer Pole fungierte als redaktioneller Berater. 2011 kam dann eine ‚vollständig durchgesehene und aktualisierte‘, v.a. aber völlig neu – als ‚Sachbuch‘ – gestaltete deutsche Ausgabe bei Klett-Cotta heraus, in der das 12. Kapitel von einem Deutschen neu und bis 2011 fortgeschrieben wurde. Abgesehen davon, dass ein in mehrere Sprachen übersetztes Werk sich noch mehr als ein bilaterales für die Ermittlung kultureller Anpassungen eignet, bietet die neue Auflage im Deutschen unter textlinguistischen Gesichtspunkten die Möglichkeit, die Unterschiede zwischen einem Schul- und einem Sachbuch zu untersuchen.

3. Didaktische Schulbuchforschung

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Textlinguistik sich der Schulbücher kaum aus kontrastiver Perspektive angenommen hat, aber auch in nicht-sprachvergleichenden Untersuchungen ist diese Textsorte dort bislang auf wenig Interesse gestoßen.⁷

Trotz der herausragenden Rolle, die Schulbücher im schulischen Kontext spielen, weist die Schulbuchforschung nach wie vor große Desiderate auf. Aus linguistischer Sicht liegt bisher keine umfassende Untersuchung der Textstruktur von Schulbüchern vor. (Becker-Mrotzek 2000: 698)

Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Schulbücher gar nicht als Textsorte betrachtet werden. Denn der ‚komplexe Zweck der Wissensvermittlung macht es erforderlich, dass Schulbücher mehr als eine Textart beinhalten‘ (Becker-Mrotzek 2000: 699). Puristen würden daher Schulbücher ebenso wie Zeitungen oder Lexika gar nicht als Textsorte begreifen (vgl. Adamzik 2011: 367). Es handelt sich nämlich eigentlich um – teilweise sehr heterogene – Textsammlungen: ‚Neben dem Autorentext gibt es u.a. Quellentexte, Bilder, Schemata, Inhaltsverzeichnis, Glossar, Register und Aufgaben, die alle jeweils verschiedene Funktionen haben‘ (Heer 2011: 43).

Für die Akteure, nämlich v.a. Lehrwerkautoren, Lehrer und Schüler, hat die Frage, was man denn eigentlich unter einer Textsorte verstehen soll und ob es unter textlinguistischem Aspekt sinnvoll ist, Lehrmaterialien unter diese Kategorie zu fassen, verständlicherweise wenig Gewicht. Sie müssen umgehen mit dem, was da als Angebot vorliegt und was der Geschichtsdidaktiker Joachim Rohlfes schon 1994 als ‚Multi-Media-Pakete‘ (Rohlfes 1994: 460) bezeichnete. Auch in diesem Bereich ist die nicht-linguistische Schulbuchforschung

⁷ Bisher vorliegende Analysen betreffen v.a. die - freilich sehr gewichtige - Frage nach der Verständlichkeit von Schulbüchern. Die ältere Forschung ist sehr gut aufgearbeitet in Bamberger/Vanecek (1984). Vgl. für die jüngere Zeit Scheller (2010: Kap. 6).

unserer Disziplin also weit voraus und geht die Untersuchungen v.a. eo ipso aus der Beteiligtenperspektive an. Desiderata gibt es freilich auch da:

Für die *didaktische Schulbuchforschung* [...] ist das [Geschichts-]Schulbuch [...] ein *Medium historischen Lehrens und Lernens*, das es in seiner Struktur und Funktion, aber auch in seiner Entstehung und Wirkung zu erschließen gilt. Aber ausgerechnet auf diesem für die gegenwärtige Unterrichtspraxis zentralen Forschungsfeld, gibt es [...] die meisten Defizite (Schönemann/Thünemann 2010: 22)

Schönemann/Thünemann legen mit ihrem Band „die erste umfassende Monografie zum Thema [Geschichtsschulbuch vor]; er schlägt eine Brücke zwischen Theorie und Praxis und versucht zugleich, eine häufig beklagte Forschungslücke zu schließen“ (ebd.: 7).

Unberücksichtigt bleiben bei ihnen allerdings zwei russische Autoren, deren Arbeiten in Westdeutschland und auch der erweiterten Bundesrepublik generell wenig Beachtung gefunden haben. Die schon 1983 erschienene Studie von Dimitri Sujew (Zuev), dem langjährigen Direktor des staatlichen Schulbuchverlags *Proweschtschenije* in Moskau, kommt textlinguistischen Fragestellungen aber sehr nahe. Sein Gegenstand ist das „Lehrbuch in der russischen und sowjetischen allgemeinbildenden Schule“ (Sujew 1986: 5). Er legt ein außerordentlich differenziertes (teilweise sogar überdifferenziertes) Modell der einzelnen Komponenten des Lehrbuches vor, wobei er grundlegend zwischen Texten und außertextlichen Komponenten unterscheidet. Dabei beruft er sich auch auf die Arbeit von Schapowalenko (1976), der lange vor dem Internetzeitalter das Schulbuch als Teil eines komplexen Systems begreift und es in den Kontext der Massenmedien stellt, während Sujew die Makrostruktur und die Teiltexthe des Schulbuchs selbst in den Vordergrund rückt. Die folgende Abbildung⁸ lässt die vielfältigen Beziehungen des Lehrbuchs zu anderen Dokumenten und Medien sehr gut erkennen und zeigt, dass die besondere Komplexität kein spezifisches Merkmal für **Geschichtsschulbücher** und weniger neu ist, als man gemeinhin annimmt:

⁸ Schapowalenko (1976: 30), hier entnommen aus Sujew (1986: 63).

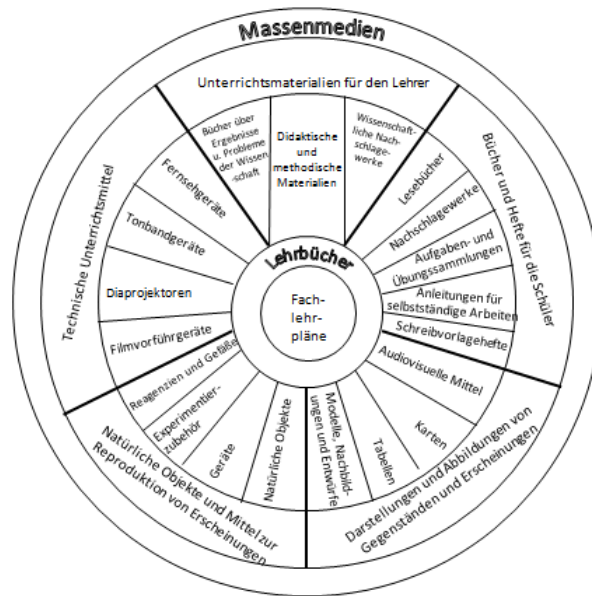


Abb. 1

3.1. Das Geschichtsschulbuch: Arten und Komponenten

Schönemann/Thünemann versuchen auch eine *Genese und Typologie* der Geschichtslehrwerke. Als ältesten Lehrbuchtyp führen sie die *Katechese* an, also eine Liste von Fragen und Antworten, die memoriert werden müssen. Der *klassische Leitfaden* stellt eine zusammenhängende Erzählung dar, die nur aus Fließtext besteht und bis in die 1960er Jahre „maßgeblich“ war (Schönemann/Thünemann 2010: 59). Dem folgt – eher systematisch denn chronologisch, konzeptuell nämlich diametral entgegengesetzt – das *reine Arbeitsbuch*, eigentlich „ein Kind der 1970er Jahre“ (ebd.: 72), das überhaupt keinen Verfasser-Text, auf keinen Fall eine zusammenhängende Narration enthält, sondern nur aus einer Sammlung von Dokumenten, Texten und Bildern besteht. Diese Materialsammlung entspricht dem Ideal des entdeckenden Lernens, bei dem die Schüler die Geschichte selbst konstruieren, v.a. aber nicht einer notwendig ideologisch geprägten, monoperspektivischen Darstellung ausgesetzt werden sollen.

Wie man sich denken kann, handelt es sich bei dem vierten, heute üblichen Typ um das *kombinierte Lern- und Arbeitsbuch*, das sowohl darstellenden Text, also eine Narration, umfasst, als auch Materialien und Arbeitsaufgaben, die den selbständigen Umgang mit Quellen ermöglichen sollen. Zunehmend treten spezielle Methodenseiten, also Anleitungen zum Umgang mit bestimmten Materialien, hinzu. Das unterrichtsmethodische Konzept, das hinter der Kombination von Verfasser-Text und de-linearisierten, multimedialen Komponenten liegt, besteht in einem steten Wechsel von lehrerzentrierter Instruktion und schülerzentrierter

Konstruktion (vgl. ebd.: 76). Die Bestandteile heutiger Schulgeschichtsbücher fassen Schönemann/Thünemann (2010: 98) in ihrem Kapitel *Bausteine: Das Schulbuch als Kompaktmedium* in folgender Übersicht zusammen:

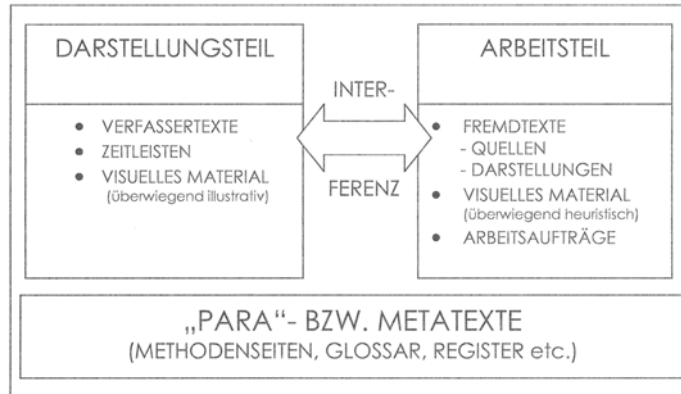


Abb. 3: Bausteine heutiger Schulgeschichtsbücher

Abb. 2

Die Frage ist nun, wie diese Bausteine zusammenwirken:

Die geschichtsdidaktische Gretchenfrage, die für den Lehrbuchtyp des kombinierten Lern- und Arbeitsbuches von geradezu konstitutiver Bedeutung ist, bezieht sich [...] auf den Materialeinsatz und lautet: Ist mit Hilfe des Materials eigenständige Erkenntnis in einem heuristischen Sinne möglich, oder dient das Material vorwiegend dem Zweck die erzählende Darstellung zu bestätigen oder auszumalen und also lediglich zu illustrieren? (Schönemann/Thünemann 2010: 70)

Dass ‚lediglich illustriert‘ oder aufgelockert wird, scheint manchen eine vergleichsweise harmlose Gefahr zu sein:

Bei einer Illustration handelt es sich um eine visuelle Analogie. Das Wortzeichen „Ludwig XIV.“ wird durch ein Bild Ludwigs ergänzt. Das machen einige Bücher so extensiv, dass ganze nichts sagende Passbildgalerien entstehen. (Pandel 1996: 25)

Der *Focus*, hier also ein Akteur der Öffentlichkeit, berichtete 2010 von einer Evaluation von Schulbüchern der Stiftung Warentest aus dem Jahr 2007 und kommentierte:

Das Ergebnis fiel verheerend aus: Jedes Buch war fehlerbehaftet. Die Tester stolperten über **fehlende Bildunterschriften** und sprachliche Schnitzer. Sie stießen auf sachliche Verzerrungen und didaktische Entgleisungen: unverständliche Fragestellungen, zu wenig Lernhilfen, **sinnleere Bildchen** und volle Seiten mit **kleiner Schrift**. (Hervorhebungen K.A.)⁹

Schon Sujew ging von folgendem Befund aus: „Die Beziehung Illustrationsmaterial – Text ist eine der am wenigsten bearbeiteten Fragen der Lehrbuchgestaltung“ (Sujew 1986: 155) und widmete den außertextlichen Komponenten dann ein fast 50-seitiges Kapitel. Gleichwohl wird die Lage ein Vierteljahrhundert später nicht besser eingeschätzt:

⁹ www.focus.de/schule/schule/medien/tid-18036/unterricht-der-aerger-mit-schulbuechern_aid_502280.html
Abrufdatum 27.2.2012.

Was jedoch bisher in der Schulbuchforschung wenig beachtet wurde, ist das Zusammenwirken der einzelnen Teile (Bilder, Autorentext, Arbeitsaufgaben, graphische Gestaltung u. v. m.), die eine historische Narration im Schulbuch konstituieren. Die Textlinguistik spricht in diesem Fall von multimodalen Texten. (Kühberger 2010: 43)

Bemerkenswert ist, dass das Problem der Integration von Text und anderen Elementen sich schon recht früh stellt, wie Choppin (1992) in seinem Rückblick auf französische Schulbücher des 19. Jahrhunderts feststellt. Die endgültige „Revolution der Lehrbücher“, die darin liegt, dass sie sich „vom Vorbild des Buches für Erwachsene“ lösen, beginnt für ihn „nach 1930“. Abschließend stellt er mit Blick auch auf die Gegenwart fest:

Die Lehrbücher haben sich auch aus Gründen verändert, die nicht alle über eine pädagogische Rechtfertigung verfügen. Der Wunsch anzuziehen, zu gefallen, zu verführen ist zuweilen größer als rein didaktische Überlegungen. Es ist notwendig, sich dessen bewußt zu sein. Es ist notwendig, daß die Lehrer, aber auch die Schüler über Werkzeuge verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Funktion, den Grad an Relevanz oder Irrelevanz dessen festzustellen, was sich scheinbar als didaktischer Apparat eines Lehrbuchs darstellt, insbesondere die Beziehungen zwischen dem Text eines Schulbuchs und dem, was außerhalb des Textes existiert, zu formulieren, das heißt die Illustrationen, aber auch alle Komponenten der Typographie und des Layouts. (Choppin 1992: 140)

3.2. Kohärenz: Aufgabe und Gefahr

Kohärenz gilt allgemein als das Textualitätsmerkmal schlechthin. Der verstärkte Einsatz von Bildern und anderen visuellen Elementen macht es notwendig, mit einem erweiterten Kohärenzbegriff zu operieren. Dabei muss man nicht nur die Kohäsion zwischen Sätzen sicherstellen, sondern „darüber hinaus auch den inhaltlichen Zusammenhang aller anderen angebotenen Teil-Texte beachten“ (Kühberger 2010: 44f.).

Für das Schulbuch stellt die Forderung, Texte kohärent zu gestalten, allerdings nur die eine Seite der Medaille dar. Überspitzt gesagt, sollen Schulbücher überhaupt nicht optimal kohärent sein: „Die Bücher legen es gerade darauf an, dass zwischen Text im Buch und Text im Kopf der Schülerinnen und Schüler eine Differenz bleibt“ (Pandel 1996: 28). Dafür gibt es folgende Gründe: Das Schulbuch ist in erster Linie für die Schule, d.h. für den Unterricht, gemacht. Es handelt sich nicht um Texte, die man sich in einsamer Lektüre erschließen soll. Was tatsächlich mit ihnen im Unterricht geschieht, ob sie überhaupt oder nur auszugsweise benutzt werden oder aber – das gegenteilige Extrem – von vorne bis hinten in der Klasse durchgearbeitet werden, weiß man nicht und kann es allenfalls für kleine Populationen von Lehrern/Klassen empirisch erheben.¹⁰

¹⁰ Vgl. für ein Beispiel dieser seltenen, da extrem aufwendigen Studien Rauch/Wurster (1997). Vgl. dazu auch Günther/Gaebert (2011: 160).

Lehrmaterialien sind also konstitutiv mit mündlichen Interaktionsformen vernetzt, auf diese ausgerichtet. Damit stellt das moderne Schulbuch schon von seiner Konstruktion her einen Text dar, dessen Sinn erst im Gespräch darüber konstruiert werden kann:

Das Buch kann von den Schülerinnen und Schülern nicht allein gelesen werden. Es ist nur verstehbar, wenn die Lehrenden nachmoderieren, richtige von falschen Antworten trennen, kulturelle Bildinhalte nachliefern und mündlich Entwicklungsprozesse herstellen. Die Schwächen der Buchdarstellung [auf die Pandel sich in seinem Beitrag konzentriert] können nur durch die Anwesenheit der Lehrenden ausgeglichen werden (Pandel 1996: 36).

Das ‚reine Arbeitsbuch‘, ein mehr oder weniger gutes, aber von sich aus nicht kohärentes Konglomerat von Dokumenten, kommt dem am meisten entgegen. Es bietet nur Bausteine für Erkenntnisse, die die Schüler sich unter der Anleitung des Lehrers selbst erarbeiten sollen. Dies führt auf einen noch wesentlicheren Grund dafür, dass Schulbücher, und zwar speziell solche für den Geschichtsunterricht, höchstens suboptimal kohärent sein sollen. Er besteht in dem geschichtsdidaktischen Credo, keine einseitige, feste, monoperspektivische Sichtweise vermitteln zu wollen. Brüche, kognitive Dissonanzen, offene Fragen und verschiedenartige Interpretationen sind nicht nur zuzulassen, sondern geradezu gezielt hervorzubringen, so dass Geschichte und historische Narrationen als Konstrukte begreifbar werden.¹¹

3.3. Schulbücher de-konstruieren

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2000 ein *Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein*, kurz: *FUER Geschichtsbewusstsein* initiiert.¹² Das Ziel besteht im systematischen Aufbau historischer Kompetenzen, die Fragekompetenzen, Methodenkompetenzen, Orientierungskompetenzen und schließlich auch Sachkompetenzen umfassen. Die für unseren Zusammenhang besonders interessante Idee besteht darin, in den Geschichtsunterricht vergleichende Analysen vorliegender Narrationen einzubauen, die die Schüler selbst erkennen lassen, wie unterschiedlich dasselbe Geschehen präsentiert werden kann. Statt als direktes Lernmedium zu fungieren, werden also auch Verfassertexte zum Objekt von De-Konstruktion. Die Forschungsgruppe hat ein sehr differenziertes wissenschaftliches Modell zur Text-Analyse ausgearbeitet sowie eine Reihe von Anleitungen und diverse Materialbände herausgegeben, die dieses Modell im Unterricht einsetzbar machen (vgl. Schreiber/Mebus 2006 und die Publikationsliste auf der Website des Projekts). Der vergleichenden wissenschaftlichen Analyse wird so ein unmittelbarer Nutzen für den Unterricht zugesprochen.

¹¹ In einem Zusatztext, den Lehrerhandbüchern, werden z.T. sehr konkrete Instruktionen dafür gegeben, wie man mit dem Material umgehen kann/sollte – darüber, inwieweit sich die Lehrer daran halten, kann allerdings in der Regel nur spekuliert werden.

¹² <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html> Abrufdatum 10.2.2012.

Das Projekt befasst sich mit deutschen Texten. Man kann aber natürlich ebenso gut verschiedene Sprachen und auch andere Fächer einbeziehen (vgl. Kühberger/Mellies 2009). Dies wäre für den bilingualen Unterricht geradezu ideal, denn einerseits würde Verfasser*text auch in der Muttersprache das Verstehen elementarer Informationen sichern, andererseits würden auf diese Weise unterschiedliche kulturelle Perspektiven greifbar. Inwieweit dies praktisch umsetzbar und auch mit den jeweiligen Vorgaben¹³ vereinbar ist, bleibt allerdings fraglich. Die im FUER-Projekt erarbeiteten Materialien stellen aber ein sehr inspirierendes Beispiel dar. Auf jeden Fall darf man annehmen, dass sich auf diesem Wege sprachliche und (text-)linguistische Kompetenzen ganz parallel zur reflektierten historischen Kompetenz aufbauen lassen. Dass kontrastive Text-Analysen einen unmittelbaren Nutzen für die Praxis haben können, ist damit jedenfalls hinreichend gezeigt.

4. Explorative Studie

Im Folgenden sollen einzelne methodische Schritte und auch Schwierigkeiten der empirischen Arbeit an einem konkreten Beispiel aufgezeigt werden. Zu den genannten Gründen dafür, dass Schulbücher einen besonders geeigneten Untersuchungsgegenstand für kontrastive Studien darstellen, kommt ein weiterer sehr wichtiger hinzu. Das ist die Frage, wofür ein bestimmtes Korpus repräsentativ sein kann. In der Regel haben wir es ja, wenn wir nach ‚Exemplaren‘ einer Textsorte suchen, mit einer Unmenge potenziell analysierbarer Texte zu tun, so dass das Standardfazit entsprechender Untersuchungen lautet, dass die Ergebnisse nur für das bearbeitete Material gelten und keineswegs verallgemeinert werden können. Um diesen Beitrag nicht mit demselben Fazit abschließen zu müssen, sei ausdrücklich gesagt, dass die folgende Darstellung weniger auf die Präsentation von Ergebnissen zielt, als darauf, an einem konkreten Fall deutlich zu machen, welchen Fragestellungen man nachgehen kann. Ein Vorteil von Schulbüchern für kontrastive Analysen besteht darin, dass es von ihnen pro Land, Fach und Schulstufe nur eine überschaubare Menge gibt, ganz im Gegensatz etwa zu den viel untersuchten wissenschaftlichen Aufsätzen und Abstracts oder auch Nachrichtentexten aus den Medien. Diese Menge bildet außerdem – ebenso im Gegensatz zu anderen Textsorten – auch eine praktisch relevante Gesamtheit, stellt nämlich für die Lehrerschaft einen Pool dar, aus dem sie auswählen (muss) bzw. auf den viele bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung zurückgreifen.

¹³ Diese fordern im Allgemeinen, dass im bilingualen Unterricht im Sinne des Immersionskonzepts nur die Zielsprache eingesetzt wird. Vgl. für die vielfältigen Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit im Sachunterricht fruchtbar zu machen Borel (2012).

Außerdem haben sie einen höheren Verbindlichkeitsgrad als andere Texte, da sie für bestimmte Länder oder Regionen offiziell zugelassen werden (müssen). Dies erlaubt es, wie schon in der Einleitung angedeutet, Subkorpora zu bilden, die gleiche Sprachgemeinschaften, aber verschiedene Nationen bzw. Bundesländer (oder umgekehrt) kontrastieren, und also Unterschiede aufdecken, die sich auf verschiedenartige Kollektivtypen beziehen. In dieser Untersuchung geht es um die Länder Deutschland, Frankreich, England und die deutsch- und französischsprachige Schweiz.

4.1. Das Korpus

Bei näherem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass es doch keineswegs einfach ist, ein konkretes Korpus zusammenzustellen: Insgesamt ist der Schulbuchmarkt sehr groß (in Deutschland z.B. sind etwa 45000 Titel auf dem Markt), die für die Analyse so nützliche Reduktion kommt dadurch zustande, dass man sich auf bestimmte Fächer, Jahrgänge und Schultypen beschränken kann. Allerdings erscheinen die einzelnen Werke doch oft in sehr vielen, teilweise nur minimal unterschiedlichen Versionen, die dann an verschiedene Schultypen und (Bundes-)Länder angepasst sind (vgl. Heer 2010: 477). Um das Korpus nicht allzu umfangreich werden zu lassen, wurde die Auswahl hier auf Lehrwerke beschränkt, die in zur Hochschulreife führenden Ausbildungsgängen zum Einsatz kommen.

Am einfachsten gestaltet sich die Zusammenstellung eines realistischen Korpus noch, wenn man auf Listen zugelassener Lehrmittel zurückgreifen kann, die die zuständigen Bildungsministerien zur Verfügung stellen.¹⁴ Dies gilt für Deutschland und die Schweiz, nicht aber für Frankreich und England. Dort gibt es kein Zulassungsverfahren, die Bücher müssen aber natürlich den Lehrplänen entsprechen, in England überdies den Prüfungsspezifikationen von schulexternen Gremien, die die Prüfungen abnehmen. Diese Prüfungsgremien (insgesamt fünf im Vereinigten Königreich) geben selbst Schulbücher heraus oder haben dafür jeweils Partnerschaften mit einem Verlag.¹⁵

Diesen Umständen tragen folgende Entscheidungen Rechnung: Für Deutschland wurden mit Bayern und NRW zwei Bundesländer ausgewählt, bei denen unterschiedliche politisch-ideologische Ausrichtungen und kulturelle Traditionen am ehesten erwartbar sind.¹⁶ Für die Schweiz galt es, einen deutsch- und einen französischsprachigen Kanton zu kontrastieren.

¹⁴ Die umfangreichen Recherchen für diesen Teil hat Jennifer Smolka im Rahmen eines Dissertationsprojekts durchgeführt, für eine explorative Studie wäre der entsprechende Aufwand selbstverständlich zu groß.

¹⁵ Man spricht hier von *endorsement*, ein solches hat das Prüfungsgremium *AQA - Assessment and Qualifications Alliance* - mit dem Verlag Nelson Thornes, dessen Lehrwerk hier berücksichtigt wird.

¹⁶ Sehr interessant wäre natürlich auch ein Vergleich mit einem der ‚neuen‘ Bundesländer.

Ausgewählt wurden Bern und der Kanton Waadt/Vaud, da es sich um zwei (für die Schweiz) relativ große Kantone handelt. Aus dem Vereinigten Königreich sind nur Bücher aus England berücksichtigt. Der zentralistische Aufbau des Bildungswesens in Frankreich macht eine besondere Auswahl überflüssig.

Da nicht der gesamte Stoff des Fachs Geschichte, sondern nur ausgewählte Themenblöcke berücksichtigt werden können, fiel die Wahl auf das 19. und 20. Jahrhundert, denn Themen der jüngeren Geschichte haben für alle untersuchten Länder auf der Sekundarstufe großes Gewicht. Mit diesen Einschränkungen ergab sich noch immer eine Liste von insgesamt 191 Büchern, die im Schuljahr 2010/11 im Sekundarbereich I und II zur Verfügung standen.¹⁷

	England	NRW	Bayern	Bern	Waadt	Frankreich
Anzahl der Bücher	22	35	28	31	5 (ohne Sek II)	70

Tab. 1: Verfügbare Geschichtsbücher zur jüngeren Geschichte (Sek I und II)

Die geringe Zahl für den Kanton Waadt ist auf den kleinen Markt zurückzuführen, die hohen Zahlen in Frankreich zeugen vom großen Wettbewerb, der nicht durch Zulassungsverfahren behindert wird. Bei England ist zu berücksichtigen, dass die staatlichen Vorgaben großes Gewicht darauf legen, nicht nur Epochen in chronologischer Abfolge zu behandeln, sondern auch einzelne Themen in bestimmten Epochen oder über ganze Epochen hinweg, für die es gesondertes Material gibt.¹⁸ Daher kommt für das Korpus nur ein kleinerer Teil der Unterrichtsmaterialien in England infrage, was die vergleichsweise geringere Bücherzahl erklärt.

Die Analyse ist auf thematisch übereinstimmende Textpassagen gerichtet und soll auch die Mikrostruktur einbeziehen. Dafür wurde ein Thema ausgewählt, das für alle untersuchten Regionen gleichermaßen fernliegt bzw. aus einer Außenperspektive wahrgenommen wird: die russische Revolution. Sie wird in den untersuchten Ländern entsprechend den Lehrplänen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen behandelt, fällt aber immer in den Lehrstoff der Sekundarstufe I. Ausgewertet wird für die explorative Studie nur ein Lehrwerk pro untersuchte Region (vgl. Tab. 2).

¹⁷ Für England wurden nur die Bücher berücksichtigt, die offiziell von den Prüfungsgremien empfohlen werden. In der Schweiz besteht auf der Sekundarstufe II Lehrmittelfreiheit. Um Aufschluss darüber zu bekommen, welche Bücher tatsächlich zum Einsatz kommen, hat Heer (2011: 48 und in Vorb.) eine Umfrage an allen Gymnasien der Deutschschweiz durchgeführt, auf die hier zurückgegriffen wurde.

¹⁸ Beispielsweise kann man in den Jahrgangsstufen 9 und 10 *medicine through time*, auf der Sekundarstufe II *English Government and the Church 1066-1216* behandeln.

Land/Region	Titel	Verlag	Jg.	Jahr
Deutschland/NRW GG 3	<i>Geschichte und Geschehen 3</i> Ausgabe NRW	Klett	9	2009
Deutschland/Bayern GG 3	<i>Geschichte und Geschehen 3</i> Ausgabe Bayern	Klett	8	2006
England AQA B	AQA GCSE <i>History B: Twentieth Century Depth Studies</i>	Nelson Thornes	9-10	2009
Frankreich HG 3	<i>Histoire - Géographie 3^e</i>	Nathan	9	2007
Deutschschweiz/ Bern MZR 9	<i>Menschen in Zeit und Raum 9</i> <i>Viele Wege – eine Welt</i>	Lehrmittel- verlag Aargau	9	2008
Französischsprachige Schweiz/Waadt H9	<i>Histoire 9^e</i>	Nathan	9	2011

Tab. 2: Ausgewählte Lehrbücher zur jüngeren Geschichte (Sek I)

Zusätzlich wird das schon oben besprochene französisch-deutsche Kooperationsprodukt *Histoire/Geschichte* (Nathan/Klett) einbezogen, das in Bayern und NRW zugelassen ist, allerdings für die Sekundarstufe II (ab dem 10. Schuljahr).

Die enge Auswahl – ein Werk pro Region – geht auf rein arbeitsökonomische Gründe zurück und kann daher zu nicht mehr als Arbeitshypothesen führen. Auf dieser Grundlage lassen sich allerdings spezifischere Fragestellungen formulieren, denen man in Anschlussuntersuchungen nachgehen kann.

4.2. Zur Einbettung in das Textsortennetz: Die Beziehung zu Lehrplänen

Im Textsortennetz (vgl. Adamzik 2011) von Schulbüchern besonders wichtig sind die Lehrpläne, die festlegen, was wann in welcher Weise an welcher Institution usw. unterrichtet werden soll. Sie müssen bei einem Vergleich von Schulbüchern schon deswegen berücksichtigt werden, um festzustellen, welche Themen man in welchen Jahrgangsstufen behandelt. Während die Lehrpläne in den deutsch- und französischsprachigen Regionen alle online bei den jeweiligen Bildungsministerien zugänglich sind, stellt England in unserer Länderauswahl einen Sonderfall dar. Dort gibt es zwar auch einen nationalen Lehrplan, er fiel aber bisher nicht in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums, sondern wurde von einer unabhängigen Regierungsbehörde (*QCDA: Qualifications and Curriculum Development Agency*) in Zusammenarbeit mit den Prüfungsgremien entwickelt.¹⁹ Dieser Lehrplan enthält allerdings nur Hinweise für Pflichtfächer einer Lernprogressionsstufe (*Key Stage*). In den Jahrgangsstufen 9 und 10 (*Key Stage 4*) gehört Geschichte nicht dazu, so dass man die Informationen anderswo beschaffen muss. Für das Thema der russischen Revolution kann man sich auf die Prüfungsbestimmungen für die Abschlussprüfung der Sekundarstufe I

¹⁹ Eine weitere unabhängige Regierungsbehörde (*Ofqual: Office of Qualifications and Examinations Regulation*) hat die Lehrplanentwicklung und -umsetzung überwacht.

(*GCSE: General Certificate of Secondary Education*)²⁰ beziehen, die gleichzeitig Eingangsprüfung für die Sekundarstufe II ist.

Beim Rückgriff auf diese Quelle stellt sich nun heraus, dass die Stoffaufgliederung und die Kernfragen bereits präzise vorgegeben sind und sich auch wörtlich im hier berücksichtigten Lehrwerk wiederfinden. Es ist also eine ungleich gezieltere Vorbereitung auf die Prüfung möglich als in den anderen Ländern, denn die Schulen wählen aus der relativ breiten Palette von Themen des *GCSE* einen Teil aus, so dass Lehrer und Schüler bereits vorab wissen, welche Fragen und Aufgaben in den Prüfungen vorkommen (können).

Die QCDA ist inzwischen abgeschafft²¹, und es laufen auf der Ebene der Bildungsbehörden und des Lehrplans grundlegende Reformen. Ähnliches gilt für die anderen Länder: Das Bildungssystem befindet sich in einem kontinuierlichen Wandlungsprozess, der sich gegenwärtig – auf dem Weg in die viel beschworene ‚Wissengesellschaft‘ – allerdings zweifellos auf einem Höhepunkt befindet. Diese Zusammenhänge können hier jedoch nur angedeutet werden. Für den Vergleich von Textsortennetzen ist aber auf jeden Fall aufschlussreich, dass in den Ländern, in denen es kein Zulassungsverfahren für Schulbücher gibt, der Lehrplan selbst eine größere Rolle spielt. Das gilt auch für die Bücher für Frankreich, wo Vorgaben des Lehrplans neben dem Inhaltsverzeichnis abgedruckt werden, und zwar sowohl in *Histoire Géographie 3* als auch im französisch-deutschen Lehrwerk *Histoire/Geschichte* (und zwar abweichend von der schweizerischen bzw. deutschen Version). Französische Bücher enthalten auch (viel mehr) Seiten, in denen die verschiedenen Prüfungsformen eingeübt werden.

4.3. Die Konstruktion des Gegenstandes

Vorangestellt sei den weiteren Ausführungen eine Tabelle, die den Umfang der Lehrbücher, die Anzahl der Seiten und die Titel der Haupt- und Unterkapitel vorstellt, in denen die russische Revolution behandelt wird.

²⁰ Vgl. <http://www.ofqual.gov.uk/downloads/category/192-gcse-subject-criteria?download=1311%3Agcse-subject-criteria-for-history-november-2011>; Abrufdatum 21.2.2012.

²¹ Vgl. <http://www.education.gov.uk/aboutdfe/armslengthbodies/a00200461/qcda>; Abrufdatum 21.2.2012.

	S.	Hauptkapitel	S.	Unterkapitel	S.
GG 3 Bayern	224	<i>Imperialismus und Erster Weltkrieg</i>	32	6. <i>Die Wende im Krieg – das Epochenjahr 1917</i>	4
GG 3 NRW	328	1 <i>Vom Zarenreich zur Sowjetunion</i>	22	<i>Die bolschewistische Oktoberrevolution</i>	2
GG 4 Allg.	344	<i>Vom Zarenreich zur Sowjetunion</i>	30	2. <i>1917 – ein Jahr, zwei Revolutionen</i>	6
MZR 9 Bern	224	2 <i>Zwischen Demokratie und Diktatur</i> Unterkapitel: <i>Der Erste Weltkrieg</i>	40	<i>Von der russischen Revolution zur stalinistischen Diktatur</i>	4
AQA	240	1 <i>From Tsardom to Communism: Russia, 1914-1924</i>	24	1.2 <i>Why were the Bolsheviks able to seize power in October/November 1917?</i>	6
H 9 Waadt	160	2 <i>La Première Guerre mondiale (1914-1918)</i>	30	2.6 <i>1917 : la Révolution en Russie</i>	2
HG 3 Frankreich	384	I. <i>1914-1945: Guerres, démocratie, totalitarismes</i> 1 <i>La Première Guerre mondiale (1914-1918)</i>	30	1.5 <i>1917 : la Révolution en Russie</i>	2
G/H	383	Teil 5: <i>Der Erste Weltkrieg (11-12)</i> 12 <i>Den Krieg beenden?</i>	22	12.2 <i>Die russischen Revolutionen des Jahres 1917</i>	2
H/G	383	Partie 5 : <i>La Première Guerre mondiale</i> 12 <i>Sortir de la guerre?</i>	22	12.2 <i>1917 : les révolutions russes</i>	2

Tab. 3: Thematische Einbettung und Prominenz des Themas ‚Russische Revolution‘

1. Fächer

Die beiden französischsprachigen Lehrwerke unterscheiden sich in ihrem Gesamtumfang beträchtlich, was natürlich damit zusammenhängt, dass das für Frankreich bestimmte Werk Geschichte und Geografie zusammennimmt, während es sich bei allen übrigen um reine Geschichtswerke handelt. Das liegt allerdings nur daran, dass ausschließlich der gymnasiale Zweig ausgewählt wurde. Auch innerhalb von Deutschland gibt es unterschiedliche Aufteilungen in der Fächergruppe Geographie, Geschichte und Sozialkunde²², und zwar v.a. entsprechend den Schularten. Dies zeigt eine ländervergleichende Übersicht:²³

gültig z.B. in		
Hessen, Sachsen (alle Schularten)	Baden-Württemberg (Hauptschule)	Berlin (alle Schularten)
Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern (Gymn.)	Hamburg (Haupt-, Realschule)	Hamburg (Gesamtschule)
Bayern, Bremen (Realschule, Gymn.)		Bayern (Hauptschule)
Rheinland-Pfalz (alle außer Gesamtschule)		Rheinland-Pfalz (Gesamtschule)
Erdkunde	Erdkunde	Geschichtlich-soziale Weltkunde (GSW) bzw. GSE für die 3 Einzelfächer
Geschichte	Politik/Geschichte	
Sozialkunde		

Tab. 4: Fächergliederung in deutschen Bundesländern

Als Fragestellung für eine spezielle Untersuchung ergibt sich damit Folgendes: Innerhalb von einzelnen Ländern ist nicht nur mit einer Variation zwischen verschiedenen Bundesländern oder Kantonen zu rechnen, eine andere Variationsdimension stellt vielmehr der Schultyp bzw. Ausbildungsgang dar. Um dies genauer zu erfassen, müssten zusätzlich zum Ausgangskorpus andere Werke als solche, die zur Hochschulreife führen, herangezogen werden.

2. Themenblöcke

Eine elementare Ordnungskategorie in Geschichtsbüchern bilden natürlich zeitliche Abschnitte. Die Chronologie als primäre thematische Kategorie gilt allerdings nur für den

²² Sozialkunde umfasst Politik und Gemeinschaftskunde und hat meist ein geringeres Stundendeputat als die beiden anderen Fächer.

²³ Zusammengestellt auf der Grundlage von: http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/studentafeln_2001.pdf Abrufdatum 22.1.2011.

obligatorischen Unterricht. Dies wird sehr gut bei England deutlich, das ja, wie erwähnt, schon früh epochenübergreifende Themen einbezieht. Für die Jahrgangsstufe 7 und 8, wo Geschichte obligatorisch ist, fordert der Lehrplan dagegen die Behandlung von „major events, changes and developments in British, European and world history covering at least the medieval, early modern, industrial and twentieth-century periods”.²⁴ Schon am Ende der Sekundarstufe I rückt man dann davon ab, bestimmte Epochen (in chronologischer Reihenfolge) als Unterrichtsstoff vorzuschreiben und sieht auch *Depth Studies* zu Themen aus dem 20. Jahrhundert vor, die jeweils einen kürzeren Zeitraum ausführlicher behandeln. Es geht dabei also um die exemplarische Behandlung ausgewählter Themen.²⁵ Ähnliches gilt auch für die Sekundarstufe II in den anderen Ländern. Es ist also eine – sogar starke – Varianz erwartbar für die Behandlung ein und desselben Themas in Werken für die Sekundstufe I und II sowie für die Behandlung desselben Themas in unterschiedlichen Schultypen. Insofern hat die pragmatische Entscheidung, nur eine Schulform einzubeziehen, auch ihre Tücken bzw. birgt die Gefahr in sich, Ergebnisse für länderspezifisch oder gar kulturell zu halten, die sich (auch) aus einer anderen Variationsdimension erklären. Die russische Revolution wurde, wie gesagt, ausgewählt, weil alle behandelten Länder sie aus der Fremdperspektive wahrnehmen. Sie ist hinreichend wichtig, dass man erwarten kann, sie in allen Werken behandelt zu finden. Die Frage ist aber natürlich, wie sie in die Epochengliederung eingefügt wird, denn reine, womöglich noch runde Jahreszahlen stellen ja kein Kriterium für historische Zeiträume dar. Bekanntlich spricht man mit Eric Hobsbawm vom „langen 19. Jahrhundert“, das bis zum Ausbruch des 1. Weltkriegs reicht. Die russische Revolution fällt dann in das „kurze 20. Jahrhundert“ (1914-1989). Selbstverständlich kann man aber bei einer ausführlicheren Besprechung, wie sie eher in höheren Jahrgangsstufen (ausgewählte Schwerpunktthemen) erwartbar ist, nicht von der Vorgeschichte absehen, muss dann also mindestens bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückgehen. Eine erste Frage an das Material besteht also darin, wie die Bücher die Epochen gliedern: Welche Ereignisse setzen sie als ‚Meilensteine‘, wird die russische Revolution eher zu einem nochmals verlängerten 19. Jahrhundert gerechnet, das bis zum Ende des ersten Weltkriegs reicht, oder an den Beginn des 20. Jahrhunderts gesetzt? Dass dies eine auch für das hier besprochene Korpus sehr relevante Frage ist, wurde tatsächlich erst bei der Durchsicht des

²⁴ <http://www.education.gov.uk/inthenews/speeches/b00199545/history/programme/range> Abrufdatum 2.3.2012.

²⁵ Ein erster Teil unseres Buches (*Section A*) fokussiert die Zwischenkriegsperiode, wobei man von 3 Themen eines auswählen kann, dazu gehört das uns interessierende Kapitel. *Section B* umfasst 7 Kapitel, von denen im Unterricht 2 behandelt werden müssen.

Materials deutlich, und zwar anlässlich eines höchst überraschenden Befundes. Für NRW und Bayern wurde gleichermaßen der Band 3 des Lehrwerks *Geschichte und Geschehen* in das Korpus aufgenommen, und zwar um zu überprüfen, ob denn die länderspezifischen Ausgaben eines Lehrwerks auch hier tatsächlich nur minimal abweichen, wie es oft der Fall ist. Es stellte sich dann heraus, dass die Bände ganz unterschiedliche historische Zeiträume umfassen und somit eigentlich kaum vergleichbar sind. Außerdem weichen beide von der sog. allgemeinen Ausgabe ab, die „auf einer Synopse von verschiedenen Landeslehrplänen beruht, die miteinander vereinbar sind“²⁶ (und die auch in der Schweiz eingesetzt werden kann). Daher wurde zusätzlich diese allgemeine Ausgabe in die Auswertung mit einbezogen. Dies ist ein Beispiel für die materialinduzierte Veränderung des Korpus. Die Tabelle 5 vermittelt eine Übersicht darüber, welche Zeiträume die behandelten Bücher abdecken.

17. Jh. (Absolutismus)	1789	1814	1830 (Kolonialismus)	1900	1914	1918	1945 (Weimarer Rep.)
	GG Bayern Bd. 3						
				GG NRW Bd. 3			
GG Allgemeine Ausgabe Bd. 3				GG Allg. Ausg. Bd. 4			
					MZR 9 Bern		
				AQA England			
				H9 Waadt			
					HG3 Frankreich		
	Geschichte/H - Histoire/G Deutschland - Frankreich						

Tab. 5: Abgedeckter Zeitraum

Wie man sieht, halten sich nur zwei der untersuchten Werke an die Hobsbawm'sche Gliederung, nämlich das aus der Deutschschweiz, das den Untertitel *Erster Weltkrieg bis Globalisierung* trägt und das französische mit dem Titel *Le monde d'aujourd'hui*. Die russische Revolution wird überall in dem Werk behandelt, das bis in die Gegenwart führt, außer beim bayerischen und dem französisch-deutschen Kooperationsprodukt, das den bis zur Gegenwart reichenden Band besonders spät, nämlich 1945, beginnen lässt.

Sehr unterschiedlich wirkt in Tabelle 5 die Aufteilung in den beiden französischsprachigen Lehrwerken. Das verdeckt jedoch den Tatbestand, dass das hier untersuchte Kapitel identisch ist. Tatsächlich handelt es sich um exakt den gleichen Text, denn das im Kanton Waadt verwendete Buch ist lediglich eine Adaptation des französischen Werks für den sehr kleinen Westschweizer Markt. Für den angezielten Vergleich eines französischen und eines Westschweizer Kapitels zur russischen Revolution gibt das Material also nichts her. Unterschiede sind nur in Bezug auf die Makrostruktur festzustellen (vgl. auch 4.5.). Das Lehrwerk für den Kanton Waadt setzt chronologisch etwas früher ein, nämlich mit dem

²⁶ Persönliche Mitteilung von Herrn Körner-Wellershaus vom Klett Verlag.

Kolonialismus²⁷, und enthält, wie es der Lehrplan fordert, zusätzliche Kapitel zur Schweizer Geschichte. Für unseren Zusammenhang sind zu erwähnen ein spezielles Unterkapitel *La Suisse et la Première Guerre mondiale* und ein Dossier *Fossé moral et dégradation sociale en Suisse*. Wie sich die Anpassung an nationale Kontexte auswirkt, zeigt aber besonders das letzte Kapitel des Buches: Es betrifft in Frankreich *La France depuis 1945*, in der Schweiz *La Suisse de 1946 à nos jours*.

Wie ist nun die russische Revolution in die Epochen eingebunden? Sie ist sachlich und zeitlich derart verzahnt mit dem 1. Weltkrieg, dass man nicht umhin kommt, sie bei der Behandlung dieses Themas zu erwähnen, d.h. sie zumindest als Voraussetzung für den im Dezember 1917 mit den Bolschewisten vereinbarten Waffenstillstand und den Frieden von Brest-Litowsk (März 1918) einzubeziehen. Das kann allerdings äußerst knapp und sogar implizit geschehen, so etwa in der allgemeinen Ausgabe von *Geschichte und Geschehen* (Bd. 3: 293), wo in diesem Zusammenhang nur von *russischen Revolutionären* und dem *Sturz des Zaren* die Rede ist. Fast alle Werke betten die russische Revolution aber prominent in den Großzusammenhang des 1. Weltkriegs ein. Nur in NRW und im Band 4 der allgemeinen Ausgabe von *Geschichte und Geschehen* sowie in England gibt es ein eigenes Kapitel zu längerfristigen Entwicklungen in Russland. Die Tabelle 3 zeigt aber v.a., dass das bayerische Lehrwerk das einzige ist, in dem der russischen Revolution kein eigenes (Unter-)Kapitel gewidmet ist. Ein solches gibt es auch nicht im Folgeband, der mit dem Nationalsozialismus einsetzt. Der Verfassertext enthält zur russischen Revolution nur einen Abschnitt, der sie ausschließlich im Zusammenhang mit den Kriegsgeschehnissen behandelt und außerdem eine ausgeprägt nationalistische Perspektive aufweist:

Der Krieg machte das Versagen der russischen Führung deutlich: Sowohl die militärischen Fehlschläge als auch die mangelhafte Versorgung der Soldaten und der Zivilbevölkerung wurde dem Zaren angelastet. Die Revolution, der die Regierung 1905/06 noch einmal Einhalt hatte gebieten können, flammte erneut auf, diesmal unter Beteiligung der Armee und der bisher staatstragenden Beamten und Bürger. Der Zar dankte ab. Eine provisorische Regierung übernahm die Staatsgeschäfte und führte den Krieg fort. In dieser Situation sah der deutsche Generalstab die Gelegenheit, den Krieg im Osten zu beenden: Sie verhalfen [sic] dem seit 1905 im Schweizer Exil lebenden Wladimir I. Lenin zur Fahrt mit der Eisenbahn über Finnland nach Petrograd (St. Petersburg). Lenin setzte von dort aus die Revolution in Russland fort und führte – nach einigen Rückschlägen – schließlich in der „Oktoberrevolution“ die „Bolschewiki“ (= „Mehrheitler“; Flügel der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Russlands) zum Sieg über die Gemäßigten.

Anfang des Jahres 1918 wurde der russisch-deutsche Waffenstillstand, am 3. März 1918 der Friedensvertrag von Brest-Litowsk geschlossen. Dieser von den Deutschen diktierte Frieden brachte Deutschland große Gebietsgewinne im Osten: Russland musste die baltischen Länder, Polen, Finnland, die Ukraine, Georgien und Ostanatolien abtreten. Eine Entlastung für die deutsche Kriegsführung

²⁷ Dazu gibt es nur ein 10-seitiges Kapitel. Die Tabelle 5 lässt also einen falschen Eindruck davon entstehen, wie die beiden französischsprachigen Lehrwerke die Epochen gliedern. Das Buch für die Schweiz hat allerdings keinen Obertitel, der die Epoche benennt.

war aber nicht gegeben, da zur Sicherung der eroberten Gebiete und der langen Grenze zu Russland etwa eine Million Soldaten gebunden war, die für die Westfront genauso wenig zur Verfügung standen wie vorher.

Dieses Beispiel führt uns nun zurück zur Frage der Kohärenz des Gesamtkommunikats, also zum Zusammenspiel verschiedener Elemente. Die an den Verfassertext anschließende Doppelseite enthält nämlich eine Infobox zu Lenin sowie sechs Quellen, die alle eine andere Perspektive als der Verfassertext einnehmen: zwei Textauschnitte von bzw. zu Lenin (aus der Sicht eines Amerikaners), ein Bild von ihm, ferner das in vielen Werken erscheinende Gemälde *Der Bolschewik* von Kustodjew (1920) sowie ein Plakat der SPD von 1917 und schließlich einen Auszug aus der Rede, in der Wilson den Kriegseintritt der USA begründet.²⁸ Eine der beiden Arbeitsfragen lautet: *Welche Ziele verfolgten Lenin und die Bolschewiki in Russland seit dem Frühjahr 1917?* Fazit: Je nachdem, wie man mit dem Gesamtmaterial umgeht, können sich völlig unterschiedliche ‚Geschichten‘ ergeben.

Der Verfassertext ruft vielleicht ohnehin kritische Nachfragen hervor bzw. kann zu spontaner ‚Dekonstruktion‘ führen – vor dem Hintergrund der zugeordneten Quellen drängt sich eine solche sogar auf. Das Beispiel macht daher deutlich, wie problematisch es ist, wenn aus ‚kommunikativ-pragmatischer‘ Perspektive die Aufgabe der Analyse v.a. oder sogar ausschließlich darin gesehen wird, die Intention des Senders und die von diesem angezielte (dominante) Illokution zu rekonstruieren (vgl. dazu Adamzik 2000 und im Druck) und auf dieser Grundlage dann eine simple ‚ideologiekritische‘ Interpretation vorzulegen. Was Rezipienten aus den ihnen angebotenen Texten machen, kann der Sender nicht (allenfalls im Sonderfall der institutionell gebundenen Texte) kontrollieren oder gar determinieren. Für die allgemeine Schulbuchforschung ist es daher schon seit langem evident, dass die Senderintention das eine, der dieser möglicherweise zuwiderlaufende Umgang mit dem Text das andere ist.

Sie weist deswegen einen naiven Rückschluss von der Intention auf die Wirkung zurück und fordert empirische ‚Wirkungsanalysen‘. Abgesehen davon, dass solche extrem aufwendig (und daher selten) sind, können sie grundsätzlich immer nur wenige Umgang-mit-dem-Text-Konstellationen zum Gegenstand der Analyse machen. Über deren Repräsentativität lässt sich nicht das Mindeste aussagen: Was von dem Materialangebot tatsächlich wie ideologisch wirkt bzw. zur Wirkung gebracht wird, verschließt sich daher weitgehend der wissenschaftlichen Untersuchung. Schulunterricht ist zwar nicht ein gegenüber Außenbeobachtung so geschützter Raum wie private Interaktionen ihn darstellen, es würde allerdings doch von übermäßiger

²⁸ Auf zusätzliches Material wird mit dem Icon für die CD-Rom verwiesen, die mir aber nicht vorliegt.

methodischer Einfalt zeugen, wenn man die prinzipielle Offenheit und Vielfältigkeit der Re- und De-Konstruktionen von ‚Geschichten‘ und anderen Sinn-Konstruktionen außer Acht ließe. Diesem Tatbestand sollte die kontrastive Textologie auch in Bezug auf andere Textsorten unbedingt vermehrt Rechnung tragen.

4.4. Inhaltsvergleich: AQA – *Geschichte und Geschehen*

Auf der Ebene der Lehrpläne und des Prüfungssystems erschien England als abgesondert von den kontinentaleuropäischen Ländern. Bezüglich der inhaltlichen Einbettung unseres Themas stimmt England dagegen mit NRW weitgehend überein. Die beiden Texte lassen sich jedoch insofern nicht gut miteinander vergleichen, als das Lehrwerk für NRW das Kapitel bis zu Stalin fortführt, während dem Stalinismus in England eine eigene *Depth Study* in der *Section B* gewidmet ist. Aus diesem Grunde wird für einen Inhaltsvergleich Englisch-Deutsch auf die allgemeine Ausgabe von *Geschichte Geschehen* zurückgegriffen, also auf Bd. 4, wo das Kapitel umfangreicher ist als in der Ausgabe für NRW. Wiederum ‚zwingt‘ das Material zu einer Veränderung der ursprünglichen Auswahl. Wenn man in der allgemeinen Ausgabe den Teil zu Stalin weglässt, entspricht dieses Kapitel von der Seitenzahl her (23) tatsächlich fast genau dem aus dem englischen Buch (24). Ansonsten unterscheiden sie sich inhaltlich allerdings erheblich voneinander. In unserem Material sind es diese beiden Texte, die trotz ihrer auf den ersten Blick besonders guten Vergleichbarkeit die markantesten Unterschiede unter inhaltlichem Aspekt aufweisen. Stilistisch steht das englische Lehrwerk in deutlichem Kontrast zu allen anderen.

Der inhaltliche Unterschied besteht grob gesehen darin, dass im englischen Lehrbuch die Zarenfamilie bzw. die Dynastie der Romanows und ihr Untergang stark im Vordergrund stehen, während beides im deutschen nahezu keine Rolle spielt.²⁹ Der englische Text setzt folgendermaßen ein:

*In early 1914, the **Russian Empire**, vast and backward, had been ruled by the Romanov tsars for 300 years. On the surface, nothing appeared to be changing. However, in 1917, two revolutions happened – the Tsar was forced to give up his throne and seven months later the revolutionary Bolshevik Party seized control. Their leader, Lenin, then tried hard in the next few years to create a new society – the first communist country in the world.*

The government of Nicholas II in 1914

*Russia was an autocracy. Its ruler, **Tsar Nicholas II**, had been on the throne for 20 years. He believed that he ruled Russia on behalf of God, and therefore no one had the right to challenge him. **His family, the Romanovs, had ruled Russia for 300 years.** (6)*

²⁹ Das gilt schon aus Gründen des geringen Umfangs selbstverständlich erst recht für die anderen Bücher.

Daran schließt sich ein Abschnitt zu den privaten Beziehungen des Zarenpaares, die Kinder und speziell die Bluterkrankheit des Sohnes Alexei an. Dies wird in einem späteren Unterkapitel *The growing unpopularity of the Romanovs* (13) wieder aufgenommen und gibt Anlass, ausführlich auf Rasputin einzugehen (14), der im deutschen Text überhaupt nicht vorkommt. Gegen Ende gibt es einen gesonderten Abschnitt zu *The fate of the Romanovs* (26), wo die Umstände der Ermordung der Zarenfamilie, Gerüchte über überlebende Familienmitglieder und neueste Erkenntnisse aus DNA-Tests thematisiert werden. In keinem der anderen Bücher ist vom Ende der Romanows die Rede. Die Zarenfamilie zieht sich also als ein Leitmotiv durch das gesamte Kapitel. Schon die Wiederholung der langen Regierungszeit am Anfang lässt die Bedeutung des Denkens in Dynastien erkennen,³⁰ und zweimal wird explizit auf die Möglichkeit einer konstitutionellen Monarchie *similar to that of Britain* verwiesen.

Der Anfang des deutschen Kapitels präsentiert demgegenüber das Russland der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als *Koloss auf tönernen Füßen*, behandelt Reformbestrebungen früherer Zaren, legt viel Gewicht auf die Rückständigkeit des Landes, frühe Oppositionsbewegungen und insbesondere die Niederschlagung der friedlichen Demonstration von 1905 (*Blutsonntag*). Dazu heißt es im englischen Text nur: *The Tsar had been forced in 1905 to allow a Duma to be elected* (7).

Der Zusammenbruch des Zarenreiches erscheint im Deutschen durchgängig als nahezu überfällig, der Abdankung des Zaren ist ein einziger lapidarer Satz gewidmet:

Am 2. März 1917 unterzeichnete Zar Nikolaus II. die Abdankungsurkunde. Fast lautlos und ohne Gegenwehr war das alte Regime zusammengebrochen. (17)

Der englische Text geht dagegen ausführlich auf die genauen Umstände ein und betont mehrfach die Fehlentscheidung des Zaren, als Oberbefehlshaber der Armee zu fungieren. Wertungen sind (für kontinentaleuropäische Ohren) überhaupt überraschend offen und deutlich formuliert. Das liest sich dann so:

*The Tsar had advisers, whom he appointed, but he made the decisions. **Unfortunately, he was not very good at this.*** (7)

*In 1915, the Tsar decided to take over personal control as Commander-in-Chief of the armies. This was **potentially disastrous** as **his indecisive character** made him **totally unsuitable**. Any defeats would be seen as his personal responsibility, and it meant **leaving Alexandra (a German princess!) in charge in the capital** ... (11)*

³⁰ Bemerkenswert ist dabei, dass ein erweitertes Verständnis der Romanow-Dynastie zugrunde gelegt wird. Sie begann mit dem Regierungsantritt von Michael Fjodorowitsch im Jahre 1613 und endete eigentlich mit dem Tod von Elisabeth, die von 1741 bis 1762 regierte. Ihr folgte Peter III. (1762) aus der Nachfolge-Dynastie Romanow-Holstein-Gottorp. Wenn man so rechnet, wäre die Dynastie von Nikolaus II. gerade einmal etwa 150 Jahre an der Macht.

*When the war started, Romanov rule seemed secure. However, by 1916, the **royal family was very unpopular**. Part of this was due to the defeats and hardships, leading to the collapse of patriotism. But it was also due to the consequences of the Tsar going to the front. He **left Alexandra in charge** ... **Alexandra was already unpopular due to her German background, but she was also very much under the influence of Rasputin**, a peasant from Siberia who claimed to be a holy man. In fact, he was a **womanizer and was believed (wrongly) to have an affair with Alexandra**. His huge influence came from his alleged power over Alexis' haemophilia. When Alexis suffered internal bleeding, Rasputin appeared to be able to stop it. **Rasputin had almost hypnotic powers over Alexandra**, who was **naturally desperate to keep him at court** and refused to listen to any criticism of him. Meanwhile, Rasputin influenced the government by 'recommending' changes in ministers and getting his friends appointed to prominent positions. Leading nobles ... detested ..., killed him. **But it was too late to save the monarchy**. The government of the Russian Empire had reached crisis point. (13)*

*Rodzianko, **President of the Duma, telegraphed the Tsar** to inform him of the seriousness of the situation. **The Tsar ignored the warning, preferring instead to read the telegraph from his wife** telling him that the disturbances would soon be under control. (15)*

Die Fokussierung der Romanow-Dynastie ist aus der Sicht von Ländern ohne oder mit längst vergangener monarchischer Tradition verblüffend bis befremdlich, gibt aber Anlass, sich der unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu werden. Sie hängt allerdings von dem konkreten Thema ab (was durchaus nicht beabsichtigt war). Die zitierten Passagen lassen jedoch wohl schon erahnen, dass ein fundamentalerer, nämlich themenunabhängiger Unterschied besteht. Er betrifft die Darstellungsform des Verfassertextes, die oben global als ‚stilistische‘ Besonderheit gekennzeichnet wurde. Der englische Text ist der mit Abstand konkreteste, anschaulichste, der Alltagssicht am nächsten kommende. Durch Personalisierung, Thematisierung von Alltagsproblemen, mitunter auch von ‚Kuriosa‘ ähnelt er viel stärker journalistischen Genres. Mit einem weiteren kurzen Auszug, der nicht die Zarenfamilie betrifft, sei dies noch einmal illustriert:

The impact of the First World War on Russia

*... Russia's army was huge (over 6 million men in 1914), but Russia lacked industry and had a system of **government that was inefficient and corrupt**. It was assumed that the war would be short. The Minister of War, Sukhomlinov, was told that **6.4 million men had to share 4.6 million rifles**. **Soldiers were told to limit themselves to 10 bullets a day**. Military uniforms were also in short supply, with many soldiers not being properly equipped with winter uniforms. The army **commanders** were nobles, often **with little relevant military experience**.*

*To begin with, **Russian military orders were not even sent in code** and the Germans found it easy to intercept secret messages. (11)*

An deutschen Geschichtsbüchern kritisiert Pandel, der vehement für eine Rückkehr zu stärker narrativen Darstellungen eintritt, die fehlende Konkretheit:

Geschichtsschreibung entsteht in einem Abstraktionsprozess. Individuelle Personen werden zu sozialen Kollektiven („Bürger“), und einzelne Handlungen werden zu Begriffen („Barrikadenkämpfe“). [...] Verfassertexte können weder ethnische („die Franzosen“) oder soziale („der Adel“) Kollektive noch Strukturen („der Feudalismus“) *handeln* lassen, sondern müssen sie an konkreten Personen und ihren Handlungen darstellen. Im Schulbuch wird aber dermaßen abstrahiert und generalisiert, dass sich die Schülerinnen und Schüler überhaupt keine Vorstellungen machen können. Die meisten untersuchten Schulbücher enthalten zum Großteil Generalisierungen von Generalisierungen. (Pandel 2006: 20f.)

Dem englischen Text wird man diesen Vorwurf nicht machen können. Ließe sich aber tatsächlich eine Übersetzung davon in einem deutschen oder französischen Schulbuch denken?

4.5. Makrostruktur und Layout

Es wurde schon oben (vgl. 2.2) darauf hingewiesen, dass aktuelle Unterrichtsmaterialien in gewissem Sinne an Gestaltungsprinzipien moderner journalistischer Texte erinnern. Inwieweit tatsächlich ein solcher Einfluss vorliegt oder ob sich ähnliche Gestaltungsprinzipien aus dem didaktischen Zusammenhang heraus eigenständig entwickeln, scheint allerdings nicht ganz klar. Unter funktionalen Gesichtspunkten wäre eine Anpassung an journalistische Praktiken ja ganz und gar nicht selbstverständlich, denn während journalistische Texte ‚freiwillige‘ Lektüre darstellen und sich auf einen stark selektiven Leser einstellen müssen, sind Schulbücher eher Pflichtlektüre.

Insofern die Schulbuchautoren und -kritiker auf eine gewisse Gesamtkohärenz eben doch Wert legen, ist es für sie besonders wichtig, dass es ein klares Orientierungssystem gibt, damit man weiß, was in welcher Weise zu verarbeiten ist. In den Schulbüchern schlägt sich das insofern nieder, als Anleitungsseiten, die die Gestaltungsprinzipien erklären, zum Standard der Teiltexthe eines modernen Schulbuchs gehören, während Entsprechendes in journalistischen Texten nahezu undenkbar ist. Solche metakommunikativen Anleitungstexte finden sich in unserem Material überall,³¹ außer in dem französisch-deutschen Kooperationsprodukt sowie in der Schweizer Version des Lehrwerks aus dem Verlag Nathan: Die französische Version enthält eine Doppelseite *A la découverte de votre manuel*, die in dem Werk für das Waadtland ebenso entfallen ist wie die Hinweise auf das *Programme de 3^e* und die Seiten, die sehr spezifisch auf die verschiedenen Aufgabenstellungen für das Baccalauréat vorbereiten.

Im Folgenden wird die Makrostruktur des gesamten Lehrbuchs nicht mehr berücksichtigt, damit entfallen auch Erläuterungen zu den verschiedenen Teiltexthen. Es werden nur noch die ‚Normalseiten‘ in den Blick genommen, solche für Dossiers, Methoden usw. bleiben also unberücksichtigt.

Abgesehen davon, dass alle Werke sehr bilderreich sind, folgen sie einem Prinzip übersichtlicher Gestaltung insofern, als größere Inhaltseinheiten (Kapitel oder Unterkapitel)

³¹ Eher als Kuriosum ist zu vermerken, dass die verschiedenen Ausgaben von *Geschichte und Geschehen* drei Varianten für den Titel der Orientierungsseite liefern: *Wie arbeite ich mit diesem Buch?* (Bayern), *So arbeitest du ...* (NRW), *So arbeitet ihr ...* (Allgemeine Ausgabe in Bd. 3, Bd. 4 hat wieder *du*).

immer auf einer (Doppel-)Seite erscheinen, d.h. man muss nie umblättern, um das Ende eines Absatzes oder gar Satzes lesen zu können.³² Wie in fast allen modernen Schulgeschichtsbüchern gibt es überall außer im englischen Buch auch sog. Auftaktdoppelseiten (vgl. dazu Schönemann/Thünemann 2010: 82). Für Schönemann/Thünemann stellt die klare Trennung von Darstellungs- und Materialteil sogar ein Erkennungszeichen für „ein kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch, das diesen Namen verdient“ (ebd. 71); sie sprechen geradezu von einem *Doppelseitenprinzip* als kleinster Variante dieser Aufteilung (ebd.). In unserem Korpus folgen zwei Werke klar diesem Prinzip. Das französische Produkt (für Frankreich und Waadt) und *Histoire/Geschichte* setzen den Verfasser-Text links, den Material- und Arbeitsteil (inklusive der Aufgaben) rechts. Im ersten nimmt er etwa ein Drittel des Platzes ein, im zweiten etwas mehr. Es gibt eine enge Beziehung zwischen dem Verfasser-Text und der rechten Spalte derselben Seite, in der Begriffe erläutert werden, die im Text farblich hervorgehoben sind,³³ wo sich aber z.T. auch schon Quellen finden. Das Vernetzungsprinzip ist in dem französischen Lehrwerk (*Histoire – Géographie 9^e bzw. Histoire 3^e*) noch ausgeprägter, weil im Verfasser-Text in Klammern auch Verweise auf die passenden Dokumente angefügt sind. Außerdem wird hier die systematische formale Untergliederung am weitesten getrieben: Die Hauptabschnitte des Verfasser-Textes haben nicht nur eine Überschrift, sondern sind überdies mit A, B, C gegeneinander abgesetzt, die Unterabschnitte sind durchnummeriert und sehr kurz (in unserem Fall umfasst der längste Abschnitt sieben Spaltenzeilen), in 4 von 9 Fällen handelt es sich um einen einzigen Satz. Eine Abschlussseite der jeweiligen Kapitel, *L'essentiel*, fasst das Wesentliche überblicksartig zusammen, so dass die Gestaltung besonders geeignet ist erkennen zu lassen, worin der wichtigste Lernstoff besteht.

Das Deutschschweizer Lehrwerk hat ebenfalls eine klare Seitenaufteilung, folgt aber insgesamt ‚konservativeren‘ Gestaltungsprinzipien und hat weniger den Charakter eines Puzzle-Textes (vgl. Püschel 1997).³⁴ Zugleich werden die Gestaltungsprinzipien im Einleitungstext „Liebe Schülerin, lieber Schüler“ (S. 3) näher erläutert, es handelt sich nicht wie sonst öfter lediglich um eine Legende verschiedener Icons, die zur Orientierung dienen (solche gibt es in diesem Buch gar nicht, es arbeitet nur mit Farben), sondern erläutert das didaktische Konzept, das darauf aus ist, zu zeigen, „wie wir zu unserem Geschichtswissen

³² Das gilt übrigens nicht für *L'histoire de l'Europe*, auch nicht in seiner neuesten deutschen Sachbuch-Fassung.

³³ Zum Unterschied zwischen der deutschen und französischen Version von *Histoire/Geschichte* vgl. 4.6.

³⁴ Es wurde übrigens 2008 mit dem *Worlddidac Award* für innovative und pädagogisch wertvolle Lehrmittel ausgezeichnet.

kommen“ und zu einer gewissen Dekonstruktion selbst auffordert, nämlich dazu, „dir immer wieder die Frage zu stellen, welche Sichtweisen betont und welche weniger stark berücksichtigt sind“. Es gibt keine Spalte, in der z.B. Begriffe erläutert werden. Diese sind nur durch ein vorangestelltes Sternchen markiert und können im Glossar nachgeschlagen werden. Die Quellen bzw. Dokumente nehmen jeweils etwa das obere Drittel der Seite ein³⁵, die Aufgaben folgen ganz am Schluss eines Kapitels, so dass ein relativ ruhiger Fließtext zustande kommt. Zum Verständnis wesentliche Textpassagen sind jedenfalls nicht aus dem Haupttext ausgelagert. So werden die Auffassungen Lenins als Gedankenwiedergabe in die Narration eingebaut, während in anderen Werken die *April-Thesen* und *Dekrete* vom Oktober als Quellen erscheinen – im Berner Lehrwerk fallen nicht einmal diese Ausdrücke. Damit kommt in diesem Buch dem Verfassertext eine wesentlichere Funktion zu. Die perspektivische Präsentation, die auch eigene Akzente setzt, ist damit insgesamt ausgeprägter. Besonders auffällig gegenüber den anderen Büchern sind die ausdrücklichen Hinweise auf die Rolle der Frauen, die sich auch im Bemühen um geschlechtergerechte Personenbezeichnungen niederschlägt, das nur in diesem Buch zu beobachten ist.

In *Geschichte und Geschehen* gibt es eigene Doppelseiten für Quellen und Aufgaben. Kurze Quellen und Aufgaben finden sich aber auch in der Randspalte der Seiten mit Verfassertext. Ein äußerlicher Unterschied zwischen den Ausgaben besteht darin, dass die bayerische (wie die allgemeine) hier auch die Zwischentitel platziert, die in der NRW-Ausgabe über den Absätzen erscheinen. Ein Spezifikum der NRW-Ausgabe besteht ferner darin, dass die sieben Hauptkapitel, nicht aber die Unterkapitel nummeriert sind, während die beiden anderen Versionen die Unterkapitel nummerieren, für die großen Einheiten dagegen sinnfällige Bildchen einsetzen, die auch im Haupttext neben den Seitenzahlen erscheinen. NRW hebt sich auch darin ab, dass auf der Auftaktdoppelseite statt kapiteleröffnender Kästen mit den wichtigsten Daten eine Zeitleiste erscheint.

Das englische Buch hat kein Doppelseitenprinzip, sondern präsentiert neben dem Verfassertext besonders viele ausgelagerte Kästchen mit *Objectives*, *Key terms*, *Key profile*, *Timeline*, *Tasks*, *Activity*, *Links*, *Did you know*-Inserts sowie kurzen Quellen. Die Orientierung fällt hier tatsächlich schwerer. Für ein anderes Buch aus demselben Verlag (für den höheren *Level A: AQA History AS, Unit 1*) gilt dies aber viel weniger. Auch dies weist nicht das Doppelseitenprinzip auf, ist aber weit übersichtlicher gestaltet. Abschließend lässt

³⁵ Der Umfang der beiden Teile variiert aber bei den Kapiteln, mitunter steht für den Verfassertext ‚nur‘ die Hälfte des Raumes zur Verfügung.

sich feststellen, dass die Variation des Layouts doch relativ groß ist, auch bei Büchern aus demselben Verlag und sogar bei verschiedenen Versionen desselben Lehrwerks. Dass dem immer fundamental unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen, halte ich eher für unwahrscheinlich.

4.6. Mikroanalyse der Texte aus Histoire/Geschichte

Übersetzungen eignen sich besonders für Mikroanalysen. Aus unserem Material ist das deutsch-französische Schulbuch speziell geeignet, da diesem ein gemeinsam erarbeitetes Konzept zugrunde liegt und die Verschiedenheiten somit nur die sprachliche und gestalterische Oberfläche betreffen. Für 11 der insgesamt 19 Kapitel des für uns relevanten Bandes – er reicht vom Wiener Kongress bis 1945 – zeichnen französische Autoren verantwortlich, bei 8 von ihnen liegt eine deutsche Fassung zugrunde.

In unserem Fall ist der Originaltext des Kapitels 12 der französische (von Anne Duménil). Zwar ist die Aufteilung der Seiten exakt gleich, die Schriftgröße ist im Deutschen jedoch kleiner, da die deutsche Version mehr Zeichen enthält (in unserem Fall 4541 gegen 3916, d.h. etwa 16% mehr). Der sprachlich auffallendste Unterschied betrifft die Tempuswahl, die einer Textsortentradition entspricht (vgl. Blumenthal 1997: 118): Im Französischen ist das Grundtempus das historische Präsens, im deutschen Text hingegen das Präteritum. Die rechte Spalte der linken Seite enthält neben einer Bild-Quelle Erläuterungen zu zentralen Begriffen, die im Französischen in *Vocabulaire* und *Notion clés* unterteilt sind.³⁶ Im Französischen sind die Begriffe, die auch im Fließtext durch farbliche Unterlegung hervorgehoben sind, alphabetisch angeordnet, im Deutschen erscheinen sie in der Reihenfolge ihres Auftretens im Text.

Unterschiedlich ist die Titelformulierung: *1917 : les révolutions russes* vs. *Die russischen Revolutionen des Jahres 1917*, im Französischen vier Wörter, im Deutschen sechs. Auf sprachstrukturelle Gründe geht die Veränderung nicht zurück, man könnte auch im Deutschen formulieren: *1917: Die russischen Revolutionen* (vgl. so auch GG4 Allgemeine Ausgabe), statt eine komplexe Nominalphrase mit drei Attributen zu bilden, in der die Jahreszahl Apposition zu dem – zumal im historischen Kontext inhaltlich gänzlich überflüssigen – Wort *Jahr* wird. Dieser Unterschied wiederholt sich im 1. Zwischentitel (*Février 1917 : la crise de l'Empire russe* gegenüber *Die Krisen [Plural!] des Russischen Reiches im Februar 1917*) und findet sich auch in anderen Kapiteln wieder. In genau dieselbe Richtung geht auch der

³⁶ Letztere geben in unserem Fall anlässlich der Ausdrücke *Februar-* und *Oktoberrevolution* eine Erklärung zum julianischen und gregorianischen Kalender.

Gegensatz bei der Bildunterschrift zu Lenin: *leader communiste* gegen der *Führer der kommunistischen Partei*. Nur könnte man die Hinzufügung des Substantivs hier durchaus inhaltlich interpretieren, zumal in dem Werk *Histoire (Géographie)* der Ausdruck *Communisme* erläutert wird als *idéologie politique* ...

Es ist m.E. jedoch unwahrscheinlich, dass für die deutsche Version die Hervorhebung des Inhaltsbestandteils ‚Partei‘ ausschlaggebend war, es scheint eher einen stilistischen Grund zu geben: Während sich nämlich der französische Text sehr deutlich einem ‚grafischen Stil‘ (vgl. Adamzik 1995 und 2010b: Kap. 36) annähert und dazu auch ‚kleine‘ visuelle Gestaltungsmittel wie insbesondere den Doppelpunkt einsetzt (aber auch Zahlen wie 2 und 8, die im Deutschen ausgeschrieben sind), ist der deutsche Text syntaktisch ‚konservativer‘: (Unter-)Titel und Bildunterschrift sind zwar keine vollständigen Sätze, aber immerhin vollständige Nominalgruppen samt den nur grammatisch bedeutsamen Funktionswörtern. In den französischen Titeln ersetzt der Doppelpunkt nach der Jahreszahl das Prädikat und wir haben somit eine klare und schnell erfassbare Inhaltsstruktur vor uns, wie sie auch für Zeittafeln charakteristisch ist. Im Deutschen dagegen versteckt sich die zentrale Ordnungskategorie der Zeit geradezu im Attribut. Der Doppelpunkt kommt im Französischen auch im zweiten Zwischentitel und innerhalb des Fließtextes als Konnektor zwischen Sätzen nahezu systematisch vor, nämlich noch elfmal. Im deutschen Text ist er nur an zwei Stellen erhalten und wird sonst durch einen Gedankenstrich (beim Zwischentitel), Punkt (fünfmal) oder durch Hypotaxe ersetzt. Im Folgenden werden nur noch die Verhältnisse im Fließtext berücksichtigt:

*Émerge alors un deuxième pouvoir : le soviét de Petrograd qui **prétend** représenter la classe ouvrière et les soldats et défendre la révolution.* (120 Zeichen)

*Zugleich **trat** eine zweite Macht, der Petrograder Sowjet, **auf die politische Bühne**. Er **nahm für sich in Anspruch**, die Arbeiterklasse und die Soldaten zu vertreten und die Revolution zu verteidigen.* (167 Zeichen, + 39%)

En octobre, Lénine impose le principe de l'insurrection armée : celle-ci débute le 24 octobre au soir (6 novembre). (97 Zeichen)

*Im Oktober setzte Lenin **in der Bolschewistischen Partei** den Weg des bewaffneten Aufstandes durch, der am Abend des 24. Oktober (6. November) begann.* (126 Zeichen, + 30%)

Le 3 mars 1918, Lénine accepte les conditions de la paix de Brest-Litovsk : la perte de 800 000 km² de territoires et de 26% de la population, le renoncement au contrôle de la Finlande et des pays Baltes. (167 Zeichen)

*Am 3. März akzeptierte Lenin die Bedingungen des Friedens von Brest-Litowsk, **das heißt** den Verlust von 800 000 km² des Landes und 26 Prozent der Bevölkerung **des Landes** sowie den Verzicht auf die Kontrolle über Finnland und die baltischen Staaten.* (206 Zeichen, + 23%)

In allen drei Fällen führt der Doppelpunkt dazu, dass die Kerninformation besonders hervortritt – im ersten der gerade zitierten Belege durch die im Französischen seltene (!) Anfangsstellung des Verbs noch verstärkt, während die Apposition innerhalb der deutschen

Verbalklammer diesen Effekt gerade zunichtemacht (anders als beim ebenso möglichen *trat une seconde Macht auf die Bühne, der Petrograder Sowjet*). Die französische Version bekommt so eine gewisse Dynamik, während man die stärker durchformulierte deutsche Fassung mit einem Leuchtstift bearbeiten müsste, um die besonders relevanten Punkte zu markieren, sie gehen als syntaktisch untergeordnete oder lediglich angereihte (Punkt statt Doppelpunkt) Elemente in der doch beachtlich höheren Zeichenzahl leichter unter. Besonders wichtig scheint mir, dass die höhere Zeichenzahl, die sich generell beim Vergleich deutscher gegenüber französischen Texten beobachten lässt, sich nur zu einem geringen Teil aus strukturellen Eigenheiten der deutschen Sprache oder etwa dem Morphem für das Präteritum erklärt. Vielmehr erscheinen im Deutschen einerseits tatsächlich mehr Inhaltselemente (vgl. den Fettdruck im zweiten und dritten der eben zitierten Belege), selbst wenn sie semantisch wirklich überflüssig sind (die doppelte Setzung von *Land* im dritten Beleg ebenso wie die oben kommentierte Hinzufügung von *Jahr*; es gibt weitere Beispiele). Andererseits schreckt man anscheinend vor der etwas lockeren Syntax zurück und bildet im Allgemeinen ausformulierte Sätze, die alle Elemente syntaktisch integrieren und dabei auf Hypotaxe und Verfahren des Nominalstils zurückgreifen. Die beiden Funktionsverbgefüge im ersten Beleg sind dafür ein Beispiel und erklären, warum hier der Zeichenzuwachs besonders groß ist. Es ist zweifellos nicht leicht, für *émerger* und *prétendre* ein einfaches deutsches Verb zu finden und entsprechend sind auch die Formulierungen semantisch nicht wirklich äquivalent.

Ähnliches gilt für die ‚Eingangsfrage‘ (eine solche erscheint immer unter dem Haupttitel), denn *creuset*, eigentlich ‚Schmelztiegel‘, lässt sich im Deutschen schlecht auf einen Krieg anwenden. Die statt dieser Metapher gewählte Formulierung ist aber auch noch ganz besonders abstrakt:

*Pourquoi la Grande Guerre [!] a-t-elle été le **creuset** des deux révolutions russes de 1917 et de la guerre civile qui s'ensuit ?*
*Warum **kam es infolge** des Ersten Weltkrieges **zu** den beiden russischen Revolution von 1917 und schließlich zum Bürgerkrieg?*

Dass man auch im Deutschen stärker grafischen Stil einsetzen könnte, zeigt folgende Variante zum dritten Beleg, die insofern auch noch Wörter ‚inspart‘, als artikellose Nominalgruppen in diesem Stil üblich sind. Das sprachstrukturell bedingte Anwachsen der Zeichenanzahl reduziert sich erheblich:

Am 3. März akzeptierte Lenin die Bedingungen des Friedens von Brest-Litowsk: Verlust von 800 000 km² Territorium mit 26% der Bevölkerung, Verzicht auf die Kontrolle über Finnland und die baltischen Staaten. (176 Zeichen, + 5%)

5. Fazit

Dieser Beitrag verfolgte zwei Ziele. Einerseits sollte gezeigt werden, inwiefern sich Schulbücher als Instrument kultureller Sozialisation für kontrastive Textanalysen besonders gut eignen. Andererseits ging es darum, an einer Probeanalyse sinnvolle Vorgehensweisen zu konkretisieren. Besonders wichtig ist es m.E. bei qualitativ orientierten Fragestellungen, flexibel zu bleiben und das Untersuchungsdesign den Befunden, die sich aus dem Material ergeben, anzupassen. So war die Auswahl der untersuchten Regionen zwar durchdacht, es zeigte sich aber, dass die Bücher für NRW und Bayern sowie Frankreich und den Kanton Waadt nicht geeignet waren, der geplanten Fragestellung nachzugehen, dafür aber auf nicht vorgesehene Aspekte führten. Was die sprachliche Feinanalyse angeht, so war selbstverständlich nicht damit zu rechnen, dass sich ausgerechnet der Umgang mit dem Doppelpunkt als aufschlussreicher Unterschied zwischen dem Französischen und Deutschen erweisen würde. Die explorative Studie lässt natürlich weit mehr Fragen offen, als sie beantwortet, ihr wesentlichstes Ziel bestand jedoch auch nur darin, Perspektiven für weitere Analysen zu eröffnen.

Literatur

1. Schulbücher

- AQA History AS (Unit 1): Totalitarian Ideology in Theory and Practice c1848-1941. Text © James Staniforth. Cheltenham: Nelson Thornes 2008.
- AQA B: AQA History B: (Unit 2): Twentieth Century Depth Studies. Text © David Ferriby, Tony Hewitt, Jim McCabe and Alan Mendum. Cheltenham: Nelson Thornes 2009.
- Geschichte und Geschehen (Stuttgart/Leipzig: Klett)
Ausgabe für Bayern Bd. 3, hg. v. Ludwig Bernlochner. 2006.
Ausgabe für NRW Bd. 3, hg. v. Michael Sauer. 2009.
Allgemeine Ausgabe Bd. 3, von Michael Epkenhans et al. 2009.
Allgemeine Ausgabe Bd. 4, von Daniela Bender et al. 2009.
- Geschichte verstehen – Zukunft gestalten. Deutsch-polnische Beziehungen in den Jahren 1933-1949/Zrozumiec historię – kształtować przyszłość. Stosunki polsko-niemieckie w latach 1933-1949. Materiały pomocnicze do historii. Hg. v. Kinga Hartmann. Dresden/Wrocław 2007, ²2009.
- Histoire de l'Europe. Une initiative européenne de Frédéric Delouche. Paris: Hachette 1992, ²1997.
dt. Ausgabe: Europäisches Geschichtsbuch. Stuttgart: Klett 1992; 2. Aufl. u.d.T. Das europäische Geschichtsbuch Stuttgart: Klett-Cotta 1998; Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta 2011.
- Histoire/Geschichte (Paris: Nathan/Stuttgart/Leipzig: Klett)
2006: L'Europe et le monde depuis 1945/Europa und die Welt seit 1945
2008: L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945/Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945.
2011: L'Europe et le monde de l'antiquité à 1815/Europa und die Welt von der Antike bis 1815.
- Histoire 9^e. Sous la direction de Sébastien Cote. Paris: Nathan 2011.
- Histoire – Géographie 3^e. Sous la direction de Sébastien Cote et Armelle Fellahi. Paris: Nathan 2007.

Menschen in Zeit und Raum 9. Viele Wege – eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung. Von Regula Argast, Alexandra Binnenkade, Felix Boller und Peter Gautschi. Buchs Lehrmittelverlag des Kantons Aargau 2005.

Polnische Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen. Darstellungen und Materialien für den Geschichtsunterricht/Historia Polski i stosunków polsko-niemieckich. Von Matthias Kneip und Manfred Mack. Berlin: Cornelsen/Darmstadt: Deutsches Polen-Institut 2007.

2. Sekundärliteratur

Adamzik, Kirsten (1995): Syntax und Textgliederung. Hypotaktischer Stil, Nominalstil, graphischer Stil. In: Hindelang, Götz/Rolf, Eckard/Zillig, Werner (Hg.): Der Gebrauch der Sprache. Festschrift für Franz Hundsnurscher zum 60. Geburtstag. Münster, 15-41.

Adamzik, Kirsten (2000): Was ist pragmatisch orientierte Textsortenforschung? In: Adamzik, Kirsten (Hg.): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen, 91-112.

Adamzik, Kirsten (2001): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.

Adamzik, Kirsten (2010a): Was heißt Kultur im akademischen Kontext? In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland Eva/Dalmas Martine (Hg.): Text und Stil im Kulturvergleich. München, 137-153.

Adamzik, Kirsten (2010b): Sprache – Wege zum Verstehen. Tübingen/Basel, 3., überarb. Aufl.

Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. In: Habscheid, Stephan (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Typologien der Kommunikation. Berlin/Boston, 367-385.

Adamzik, Kirsten (im Druck): Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Textlinguistik. In: Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel (Hg.): Sprache - Kultur - Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft Berlin/New York.

Bamberger, Richard/Vanecek, Erich (1984): Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache, Wien.

Becker-Mrotzek (2000): Textsorten des Bereichs Schule. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York, Bd. 1, 690-701.

Blumenthal, Peter 1997: Sprachvergleich Deutsch – Französisch. Tübingen, 2., neubearb. u. erg. Aufl. (1987).

Borel, Stéphane (2012): Langues en contact - Langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages. Bern.

Choppin, Alain 1992: Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In: Karl Peter Fritzsche (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Frankfurt a.M., 137-150.

Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.

Elmiger, Daniel (2008): Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation. Bern.

Erl, Astrid/Gymnich, Marion (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen. Stuttgart.

- Günther, Hartmut/Gaebert, Désirée-Kathrin (2011): Schulbuch. In: Maaser, Michael/Walter, Gerrit (Hg.): Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure. Stuttgart/Weimar, 156-161.
- Heer, Nelly (2010): Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva/Dalmas, Martine (Hg.): Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München, 471-481.
- Heer, Nelly (2011): Aufgaben im Schulbuch aus textlinguistischer Perspektive. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn, 43-55.
- Heer, Nelly (in Vorb.): Textuelle Repräsentation von Wissen im institutionellen Vermittlungskontext. Zur Architektur von Schulbüchern. Diss. Genf.
- Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hg.) (2010): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M.
- Kühberger, Christoph (2010): Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In: Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn, 43-55.
- Kühberger, Christoph/Mellies, Dirk (Hg.) (2009): Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006): Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Handor, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin, 15-37.
- Pöggeler, Franz (2003): Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, 33-53.
- Püschel, Ulrich (1997): „Puzzle-Texte“ – Bemerkungen zum Textbegriff. In: Antos, Gerd/Tietz, Heike (Hg.): Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen, 27-41.
- Rauch, Martin/Wurster, Ekkehart (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt a.M. u.a.
- Rohlfes, Joachim (1994): Schulgeschichtsbücher. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 45, 460-465.
- Schapowalenko, S. G. (1976): Das Lehrbuch im System der Unterrichtsmittel. In: Informationen zu Schulbuchfragen 26, 19-39.
- Scheller, Petra (2010): Verständlichkeit im Physikschulbuch. Kriterien und Ergebnisse einer interdisziplinären Analyse. Bad Heilbrunn.
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/ Ts.
- Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hg.) (2009): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried, 2. überarbeitete u. aktualisierte Aufl.
- Stein, Gerd (Hg.) (1979): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schularbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Stuttgart.

Zuev, Dmitrij Dmitrievič (1983): Škol'nyj učebnik. Moskva, dt. Übers.: Sujew, Dmitri (1986): Das Schullehrbuch. Berlin.