LEHRBUCHANALYSE: ERDKUNDE – LEHRBUCH FÜR DIE IX. KLASSE

Anita Szojnik

Cluj-Napoca/Klausenburg

Abstract: *Despite the fact that the coursebook is an integral part of teaching just in the same manner as the teacher himself, this medium receives in the theoretical discussion little attention (cf. Well Schlägl 2001: 447; Hacker 1980: 7). In this regard, the present article tries to change this by analysing the geography school-book of the 9th class, published by: Ioan Donisă, Angelica Donisă and Viorela Anastasiu. The analysis is based on an inductively developed criteria catalogue, but it also correlates personal impressions with the claims of the curriculum and sets anchor points for the improvement and revision of the examined book.*

Keywords: *textbook research, school book review, criteria catalogue, fields of analysis.*

1 Einleitender Teil zur Lehrbuchanalyse

Um den Verfahren und Kriterien der Schulbuchforschung angemessen begegnen zu können, sollte zunächst geklärt werden, was sich hinter dem Begriff *„Schulbuch"* eigentlich verbirgt:

„Schulbücher sind eigens für den Unterricht erstellte Buchpublikationen, die sowohl für den Gebrauch von Lernenden als auch Lehrenden bestimmt sind, und die die zu lernenden Inhalte adressatengerecht für ein Schuljahr aufbereiten. Sie enthalten Texte, Diagramme, Bilder, Tabellen, Zeichnungen und Karten" (Teschner 2011: 21 nach Stöber 2010: 1).

Becher (2002: 45) sieht die Bedeutung und Stärke des Schulbuchs als Unterrichtsmedium „in der Vielseitigkeit der Verwendung – Information, Erarbeitung, Überprüfung". Die große Verbreitung und die technisch problemlose Einsetzbarkeit in den Klassenzimmern machen das Schulbuch zum „am häufigsten im Unterricht verwendeten Arbeitsmittel" (Sitte/ Wohlschlägl 2001: 447), sodass es auch heute noch eine zentrale Rolle bei der Vermittlung der jeweiligen Fachinhalte einnimmt (vgl. Heinecke 2009: 6). Trotz der Feststellung, dass das „Buch […] vom Unterricht offenbar so wenig wegzudenken [ist], wie der Lehrer selbst", findet dieses Medium in der „theoretischen Diskussion […] nicht dieselbe Aufmerksamkeit" (Hacker 1980: 7). So gibt es zwar die staatlichen Instanzen, die Unterrichtswerke anhand bestimmter Kriterien auf ihre Zulassung hin überprüfen, aber „keine Institution, welche systematisch und regelmäßig Unterrichtswerke je Fach, Lernbereich, Schulart und Schulstufe vergleichend untersucht, bewertet und Empfehlungen

herausgibt“ (Rauch/Wurster 1997: V) (diese Aussage erweist sich auch im Falle von Rumänien als zutreffend). Auch die fachdidaktische Literatur hat sich „zum allgemeinen Staunen […] in den letzten Jahren kaum dieses Basismediums angenommen“ (Bullinger/ Hieber/ Lenz 2005: 67). Obwohl das Schulbuch zahlreiche wichtige Funktionen erfüllt (Strukturierungsfunktion, Steuerungsfunktion, Motivierungsfunktion, fachmethodische Funktion, Übungs- und Kontrollfunktion etc.) und somit einiges für die Auseinandersetzung mit Schulbüchern auf wissenschaftlicher Basis, also für die *Schulbuchforschung* spricht, wird diesem Forschungszweig nicht die nötige Aufmerksamkeit gewidmet.

Das „zentrale [...] Feld der Schulbuchforschung sind *Schulbuchanalysen*“ (Fritzsche 1992: 15), die das Schulbuch „als Unterrichtsmedium und als Mittel der visuellen Kommunikation [...] vornehmlich mittels inhaltsanalytischer Verfahren“ untersuchen (Weinbrenner 1995: 22). Ziel ist zumeist der Versuch, konstruktive Kritik zu leisten und zur Weiterentwicklung und Verbesserung eines Buches beizutragen (vgl. Wieczorek 1995: 29). Aufgrund von drei herrschenden Defiziten ist dies jedoch ein „schwieriges Unterfangen“ (Weinbrenner 1995: 21):

- Theoretisches Defizit: Eine elaborierte und allgemein anerkannte „Theorie des Schulbuchs“ gibt es noch nicht;
- Empirisches Defizit: Das Wissen über den Umgang von Lehrern und Schülern innerhalb und außerhalb des Unterrichts ist noch sehr gering;
- Methodologisches Defizit: Ein Satz an bewährten Verfahren und Instrumenten der Schulbuchforschung existiert noch nicht (Heinecke 2009: 10).

So wird vielfach kritisiert, dass Schulbuchanalysen nicht theoriegestützt seien und „mehr auf Meinungen als auf wissenschaftlichen Voraussetzungen“ basierten, denen es an Vergleichbarkeit und Objektivität mangele (Bamberger et al. 1998: 10). Um zu einem objektiven Urteil zu gelangen, entwickelten die ersten deutschen Lehrwerkforscher ein „Kriteriengitter“, denn die Aufgabe der Lehrwerkforschung, so argumentierten sie, bestehe darin, die subjektive Beliebigkeit in der Beurteilung von Lehrwerken zu überwinden (vgl. Duszenko 1994: 27 nach Heuer/ Müller/ Schrey 1973: 9). Doch die ursprünglich erwartete objektive Beurteilung von Lehrwerken ist ausgeblieben und inzwischen ist sich die Lehrwerkforschung auch einig, dass die Beurteilung eines Lehrwerks immer subjektiv ist, trotz ausgefeiltester Kriteriensysteme. Anders gesagt: „das gute Lehrwerk gibt es nicht“ (Duszenko 1994: 28). Man kann sich also höchstens „immer nur fragen, ob ein bestimmtes Lehrwerk in einer bestimmten Unterrichtssituation geeignet oder weniger geeignet erscheint. Im Endeffekt sind es die einzelnen Lehrer, die allein diese schwierige Frage beantworten können“ (ibid.).

Die Beurteilung eines Lehrwerks darf aber keineswegs von Willkür geleitet sein. Es besteht nach wie vor die Forderung der Wissenschaft nach einem „theoretisch abgesicherten oder die einzelne Lehrwerkanalyse übergreifenden

Ordnungssystem für die Kriterien der Lehrwerkanalyse“ (vgl. Duszenko 1994: 28 nach Krumm 1982: 1). Um dieser Forderung, nach einem gut überdachten Ordnungssystem, gerecht zu werden, muss man sich die Anwendung eines *Kriterienraster*s zu Herzen nehmen. Die geordnete Zusammenstellung der Beurteilungskriterien von Schulbüchern wird allgemein als Kriterienraster oder Schulbuchraster bezeichnet. Es gibt im deutschen Sprachraum eine Reihe solcher Raster: Mannheimer Kriterienkatalog, Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Duszenko 1994: 29ff), Salzburger Raster (vgl. Bamberger 1995). Der „Salzburger Raster“ (Astleitner et al. 1998: 36ff) zum Beispiel enthält insgesamt 78 Kategorien, arbeitet jeweils mit einer fünfstufigen Rating-Skala und stützt sich auf Schätzurteile. So interessant er im Allgemeinen auch ist, ist er für die Beurteilung von Erdkundebüchern allerdings nicht besonders geeignet. Erstens berücksichtigt er neben dem fachdidaktischen Paradigma zu wenig die sachliche Richtigkeit und die für Erdkundebücher charakteristischen Gestaltungsmerkmale. Zweitens erfordert seine Verwendung einen großen Zeitaufwand (vgl. Sitte/ Wohlschlägl 2001: 466). Aufgrund der Probleme, auf die man bei der mit vorgefertigten Kriteriensystemen trifft, empfiehlt Duszenko (1994: 36) ein *eigenes Kriteriensystem* zu entwickeln, allerdings unter der Beachtung folgender Grundsätze:

- Kriterien als klare, leicht verständliche Fragen formulieren;
- die Kriterien sollten nicht nur zur Beschreibung von Lehrmaterial, sondern auch zu deren Bewertung dienen;
- man sollte sich nur auf wesentliche Aspekte beschränken;
- Formulierungen vermeiden, die den Eindruck erwecken, Lehrwerke könnten objektiv beurteilt werden;
- Kriterienraster sind als offene Systeme zu verstehen, die sowohl ergänzt als auch verkürzt werden können. Änderungen bedürfen aber immer einer Begründung. (vgl Duszenko 1994: 34f).

Bei der Herausarbeitung des eigenen Kriteriensystem schlägt Duszenko eine induktive Vorgehensweise vor. Demnach sollen die wesentlichen Aspekte der Analyse selber entdeckt und als Kriterien formuliert werden (vgl. ibid.: 36). Die Arbeit mit dem Buch „Fernstudieneinheit“, erleichtert diese Aufgabe in vielerlei Hinsicht, sodass ich trotz der unterschiedlichen Themenbereiche (Deutsch als Fremdsprache bzw. Erdkunde), die Mühe nicht gescheut habe, die Aufgaben durchzuarbeiten, um die Arbeitsweise zu erlernen und die Analysebereiche so gut es geht auf den Bereich „Erdkunde“ anzupassen.

2 Festlegung der eigenen Analysekriterien

Die Entwicklung des eigenen Kriteriensystems wurde nach den Vorgaben von Duszenko (1994: 37 ff) vorgenommen und auf die Besonderheiten des Faches Erdkunde angepasst. Es sind vier große Analysebereiche abgegrenzt worden mit ihren jeweils dazugehören Unterkategorien bzw. Merkmalen (Abb.1). Zu jedem Merkmal wurde ein entsprechendes Analysekriterium formuliert. Dieser Kapitel widmet sich der Festlegung, Strukturierung und Erläuterung der

Kriterien, die bei der Lehrwerkanalyse eines Erdkundelehrbuchs als sinnvoll erachtet werden. In dem jeweils unter den einzelnen Kriterien (als Fragen formuliert) stehenden Text wird versucht, die Fragen mit knappen Erläuterungen vorzustellen und zu kommentieren.

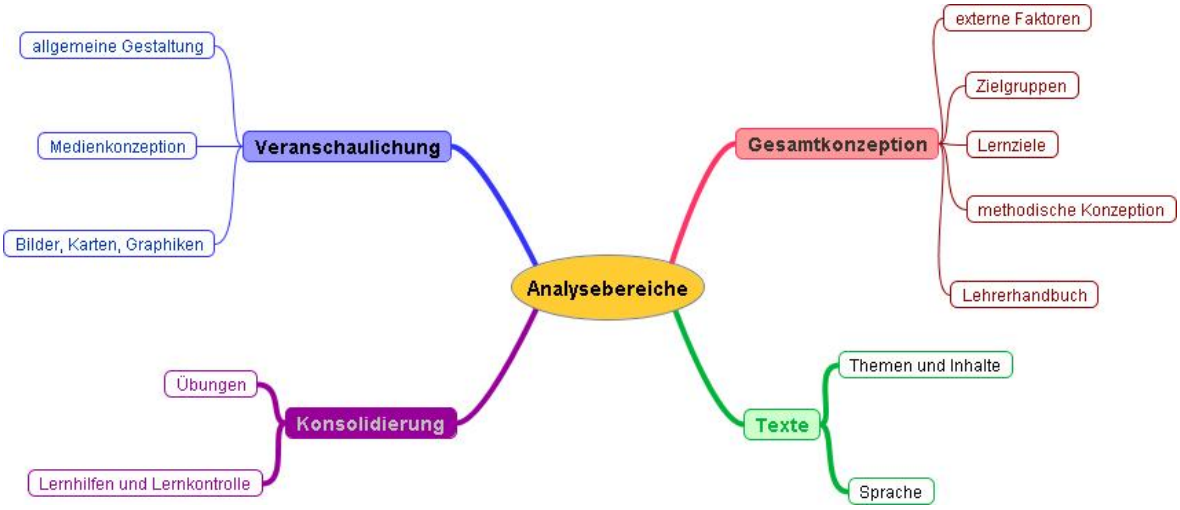

Abb.1: Abgrenzung der Analysebereiche

Quelle: eigene Darstellung mittels FreeMind

2.1 Gesamtkonzeption

2.1.1 Externe Faktoren

Kriterium: *Entspricht das Lehrwerk den Vorgaben des Kerncurriculums und ist es auf den Lehrplan abgestimmt?*

Das Schulbuch ist ein besonderes Druckwerk, da es ein Zulassungsverfahren durchlaufen muss, in dessen Rahmen seine Verfassungs-, Gesetzes- und Lehrplankonformität, die Altersgemäßheit, die Entsprechung des Standes der Fachwissenschaft und Didaktik, sowie der Preis und die Gestaltung geprüft werden. Besonders relevant ist dabei, dass Schulbücher an die Inhalte der Lehrpläne gebunden sind, weil sie sonst nicht zugelassen werden (vgl. Heinecke 2009: 6). In Rumänien müssen alle Unterrichtswerke zunächst vom Ministerium für Nationale Bildung (Ministerul Educaţiei Naţionale) für den Unterricht zugelassen werden. Dabei wird geprüft, ob ein Lehrbuch dem aktuellen Lehrplan entspricht, in dem ganz genau festgelegt wird, was die Schüler in einem Schuljahr lernen sollen.

2.1.2 Zielgruppen

Kriterium: *Ist das Lehrwerk auf die Zielgruppe abgestimmt und knüpfen seine Themen und Inhalte an die Lebenswelt der Lerner an?*

Klinger (1993: 168) besagt, dass die Aufgabe eines Schulbuchs in erster Linie in der Vermittlung exakten Wissens besteht, aber auch Räume für „motivierende Abschnitte, Anregungen zum Handeln usw. gehören in die Bücher“. So soll sich ein modernes Schulbuch „nicht allein mit der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen begnügen. Es müsste zugleich zu rückhaltlosem Denken und Fragen herausfordern, indem es auch kontroverse Texte sowie Anstöße zu multiperspektivischen Erörterungen enthält“ (Sitte/ Wohlschlägl 2001: 448). Außerdem „lebt der [Erdkunde-]Unterricht von der Veranschaulichung und inhaltlich außerdem vom aktuellen Bezug“ (Schmithüsen 2002: 29). So soll das Erdkundebuch nicht nur „Wissensträger“ (Bamberger et al. 1998: 2) sein; es soll an die Lebenswelten und Interessen der Schüler anknüpfen, motivierend auf sie wirken und Anreize für die weitergehende Beschäftigung mit dem gelernten Thema bieten.

2.1.3 Lernziele

Kriterium: *Welche übergeordneten Kenntnisse und Fertigkeiten möchte das Lehrwerk Ihrer Meinung nach vermitteln?*

Wie ernst es ein Lehrwerk mit einem bestimmten übergeordneten Lernziel und dessen Komponenten meint, wird laut Duszenko (1994: 60) bereits aus dem Inhaltsverzeichnis ersichtlich. Des Weiteren können die Lernziele in der Einleitung, auf dem Rückenumschlag des Lehrbuchs oder im Lehrerhandbuch aufgeführt sein. Die besonderen Schwerpunkte des Lehrwerks können außerdem bei einer vergleichenden Analyse mit dem Lehrplan ermittelt werden.

2.1.4 Methodische Konzeption

Kriterium: *Entspricht der Buchinhalt den gegenwärtigen methodischen Prinzipien des Unterrichtsfaches?*

Es soll überprüft werden, ob die Forderungen des Lehrplans vom Lehrwerk eingeräumt werden. Ein ganz wesentliches Bildungsziel, das das Ministerium für Nationale Bildung einfordert, ist der Erwerb von unterschiedlichen Kompetenzen. Das System der fachübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen macht wiederum eine Anpassung, teilweise Neuausrichtung des Lehr- und Lernprozesses erforderlich. Der Lehrplan (Programa Şcolară pentru clasa a IX-a Geografie 2004: 8) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit eines stärkeren Bezugs zwischen Kompetenzen und Inhalten und vom handelnden Umgang der Schüler mit dem Unterrichtsstoff. Außerdem soll die Möglichkeit gewährleistet werden, dass die Schüler selbständige und individuelle Lernwege entwickeln, um an die erforderlichen Kompetenzen zu gelangen. Ob das Lehrbuch den handlungsorientierten Unterricht fördert und hilft, die Trennung von Schule und Erlebniswelt ein Stück weit aufzuheben und die wichtigen Zusammenhänge zu erkennen, wird aus der verwendeten Ausdrucksweise, dem Beispielwahl, den Lernaufgaben, den fachspezifischen Methoden etc. ersichtlich.

2.1.5 Lehrerhandbuch

Kriterium: *Gibt es zum Lehrbuch ein informatives Lehrerbegleitbuch bzw. –heft?*

Das Lehrerhandbuch hat die Aufgabe „konkret und anschaulich vorzuführen, wie man mit den im Buch enthaltenen Textstellen, Bildern, Graphiken, Karten und Tabellen arbeitet“ (Sitte/ Wohlschlägl 2001: 468). Duszenko (1994: 88) meint zwar, dass „wir auch ohne Gebrauchsanweisung damit irgendwie unterrichten können, aber wir werden aller Wahrscheinlichkeit nach damit nicht so umgehen, wie die Lehrwerkautoren es sich eigentlich vorstellten und darum auch nicht sehr effektiv sein können“. So muss dem Lehrer die Konzeption des Lehrwerks transparent gemacht werden, sowie die methodisch-didaktischen Überlegungen, die ihm zugrunde liegen, um damit erfolgreich unterrichten zu können (vgl. ibid.). Folglich kommt Neuner (1979: 18) zu der Einschätzung, dass das Lehrerhandbuch ein unbedingt zu fordernder Teil eines Lehrwerks darstellt (vgl. Duszenko 1994: 88).

2.2 Texte

2.2.1 Themen und Inhalte

Kriterium: *Sind Ihrer Ansicht nach die fachlichen Inhalte des Buches sachlich richtig?*

Die spezielle Aufgabe im Geographieunterricht besteht darin, die dreidimensionalen Phänomene der Welt und die ablaufenden Vorgänge so abzubilden, dass sie an die Altersstufe der Schüler angepasste Inhalte enthalten (didaktische Reduktion) und dennoch ein adäquates Bild der Realität abgebildet wird (vgl. Renken 2008: 5f; Teschner 2011: 23). Trotz der inhaltlichen Reduktion müssen die Informationen der Richtigkeit entsprechen und aktuell sein. Veraltete Informationen können der sachlichen Richtigkeit zu Last fallen und ein falsches Bild vermitteln.

2.2.2 Sprache

Kriterium: *Ist die sprachliche Gestaltung, die Lesbarkeit der Texte dem Alter der Schüler angemessen?*

Texte sollten sowohl den fachwissenschaftlichen (vorheriges Kriterium) als auch den unterrichtsmethodischen Ansprüchen gerecht werden. Dabei ist es wichtig, dass sie in adressatengerechter Sprache geschrieben und didaktisch reduziert sind, aber dennoch der Sachrichtigkeit genügen. Die Zahl der Fachwörter sollte ebenfalls nicht so hoch sein. Diese sind wichtige Aspekte, um eine sprachliche Überforderung der Schüler zu vermeiden. Gleichzeitig sollte aber bedacht werden, dass die Schüler auch zum Lesen und Verstehen schwieriger Texte hingeführt werden müssen (vgl. Sitte/ Wohlschlägl 2001: 469). Um die altersadäquate sprachliche Gestaltung des Lehrbuchs zu überprüfen, können

Instrumente wie der Lesbarkeitsindex oder der 4. Wiener Sachtextformel stichprobenartig angewendet werden.

2.3 Veranschaulichung

2.3.1 Allgemeine Gestaltung

Kriterium: *Ist die Gestaltung des Lehrbuchs auf die Zielgruppe abgestimmt, ist es abwechslungsreich und übersichtlich zugleich?*

Laut Duszenko (1994: 103) sollte man sich davor hüten, ein Lehrwerk nach dem ersten optischen Eindruck zu beurteilen, dennoch ist die Gestaltung nicht zu unterschätzen. Es beeinflusst nämlich die Lernmotivation, kann das Lernen erleichtern oder erschweren und trägt zum visuellen Bild bei, das in den Köpfen der Schüler zu einem gewissen Sachverhalt entsteht. Bei der Beurteilung eines Lehrbuchs nach seiner Gestaltung müssen zwei gegensätzliche Forderungen erfüllt werden: „einerseits wollen wir eine abwechslungsreiche Gestaltung, die unsere Schüler nicht langweilt, [sondern motiviert]; andererseits [...] nicht die Übersichtlichkeit einbüßt“ (ibid.: 106). Schwierig ist allerdings zu ermitteln, was die Schüler eigentlich motivierend finden, denn „motivationale Bedürfnisse sind altersspezifisch und individuell verschieden“ (ibid.: 109).

2.3.2 Medienkonzeption

Kriterium: *Entspricht das Buch formal und mediendidaktisch den Anforderungen eines modernen Unterrichtswerkes?*

Die Beurteilung des Lehrbuches nach diesem Kriterium sollte das vorangehende Kriterium ergänzen, indem die Hilfsmittel begutachtet werden, die zu einem leichteren Umgang mit dem Buch verhelfen sollen. Es wird überprüft, ob das Inhaltsverzeichnis das Lerngut klar und deutlich aufgliedert und ob Anhang, Sonder- und Methodenseiten, Glossar, Sachregister und WWW-Ergänzungen vorhanden sind.

2.3.3 Bilder, Karten, Graphiken

Kriterium: *Passen die vorhandenen Zusatzmaterialien in den Darstellungszusammenhang und erfüllen sie die qualitativen Anforderungen einer sinnvollen Bearbeitung?*

Die vorhandenen Zusatzmaterialen wie Bilder, Karten, Statistiken, Graphiken sind aus den Erdkundebüchern nicht wegzudenken, doch es ist wichtig, dass sie auch in den Darstellungszusammenhang passen, in den Text integriert sind und Arbeitsanregungen bzw. -aufträge zu ihnen vorhanden sind. Sie können eine erklärende, eine verdeutlichende oder auch nur eine illustrierende Funktion einnehmen, sollten aber nicht als bloße „Lückenfüller“ (Sitte/ Wohlschlägl 2001: 460 nach Fick 1973: 81) missbraucht werden. Außerdem ist bei der Beurteilung

dieser Materialien darauf zu achten, dass sie ebenfalls adressatengerecht, aktuell sowie eindeutig sind und somit den qualitativen Anforderungen für eine sinnvolle Bearbeitung genügen.

2.4 Konsolidierung

2.4.1 Übungen

Kriterium: *Bietet das Lehrwerk ein umfassendes Übungsprofil mit unterschiedlichen Übungstypen, Lernzielebenen und Anforderungsniveaus?*

Die Arbeitsaufträge sollten klar und präzise formuliert sein und die Möglichkeiten des gebotenen Materials ausschöpfen. Dabei sollten sie unterschiedliche Lernzielebenen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau ansprechen. Es lassen sich vier sinnvolle Aufgabentypen unterscheiden: sinnerschließende Fragen, die die gewonnenen Erkenntnisse sichern, problematisierende Fragen, bewertende Fragen und handlungsorientierte Arbeitsaufträge. Suggestivfragen und bloße Entscheidungsfragen sollten jedoch vermieden werden.

2.4.2 Lernhilfen und Lernkontrollen

Kriterium: *Werden wirksame und praxisnahe Lernhilfen zum Sichern und Festigen des Unterrichtsergebnisses angeboten?*

Prinzipiell sollten die Schüler beim Sichern und Festigen des Unterrichtsergebnisses zum selbständigen Denken und Tun herausgefordert werden. Seit langem bemühen sich die Autoren von Schulbüchern, dem Lehrer bei diesem Unterfangen zu helfen, zum Beispiel durch die Formulierung von Merktexten, durch die namentliche Anführungen der wichtigsten Sachbegriffe, durch Angabe der wesentlichen Zielsetzungen, die in einem Kapitel angestrebt werden oder aber durch herausgearbeitete Evaluationsseiten.

3 Analyse des Lehrbuchs: „Erdkunde – Lehrbuch für die IX. Klasse“

Für die Lehrbuchanalyse wird das Erdkundebuch der IX. Klasse des Autorenteams: Ioan Donisă, Angelica Donisă und Viorela Anastasiu vorgezogen. Bei der Auswahl des Lehrbuchs war die Tatsache, dass es das einzige in die deutsche Sprache übersetzte Lehrbuch darstellt, nicht ganz unentschieden. Dies beschränkt die Lehrbuchauswahl auch seitens der Lehrkräfte ganz entscheidend, sowie das Fehlen von überarbeiteten Auflagen seit dem Erscheinungsjahr 2004. Dies nagt an der Aktualität der enthaltenen Informationen erheblich, sowie auch am Zustand der Bücher, die an den Schulen zum Einsatz kommen. Mit Bedauern berichtet mein ehemaliger Erdkundelehrer, Herr Robert Elek (aus dem Johann Ettinger Lyzeum Sathmar), dass die an der Schule vorhandenen Exemplare nur in beschränkter Zahl und in zerfetztem Zustand verfügbar sind: „Leider ist das Buch selbst in der

Buchhandlung nicht erhältlich, da seit dem Erscheinungsjahr keine neuen Exemplare mehr die Druckerei verlassen haben“ (Elek – Gespräch vom 05.09.2012).

Das Äußere des Schulbuches orientiert sich an dem klassischen Layout der Schulbücher, die die rumänische Schullandschaft bestimmen: ein weicher Einband und eine etwas kleinere Form der DIN A4-Größe. Es umfasst 112 Seiten, ist nicht zu dick und nicht zu schwer, sodass das Format des Buches dessen Handlichkeit nicht negativ beeinträchtigt und die Schüler nicht zusätzlich belastet. Hierbei muss bedacht werden, dass das Schulfach Erdkunde nur ein Nebenfach ist und die Schüler schon genügend Materialien zur Schule tragen müssen.

3.1 Analyse der Gesamtkonzeption

Entspricht das Lehrwerk den Vorgaben des Kerncurriculums und ist es auf den Lehrplan abgestimmt?

Bereits ein flüchtiger Blick auf das Cover lässt erkennen, dass sich das Lehrwerk der Zulassung des Ministeriums für Nationale Bildung (2004 unter der Bezeichnung Ministerul Educaţiei şi Cercetării) erfreut. Ein Vergleich mit dem aktuellen Lehrplan (auch aus dem Jahr 2004) lässt erkennen, dass Lehrwerk und Lehrplan thematisch perfekt aufeinander abgestimmt sind. Die im Lehrplan aufgeführten thematischen Inhalte sind im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs wortgetreu wiederzufinden. Allerdings betont der Lehrplan wiederholt die Wichtigkeit der fachübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen und ordnet den aufgeführten Inhalten die zu erwerbenden fachspezifischen Kompetenzen zu. Diesen Kompetenzen wird jedoch im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs keine Bedeutung mehr zugeschrieben. So würde ich eine zusätzliche Gliederung der Kapitel auf Grundlage von Kompetenzbereichen als sinnvoll erachten. Außerdem vermisse ich eine kurze Erläuterung zum Buch, wo die verfolgte Konzeption, die wesentlichen Korrelationen mit dem Lehrplan und einige Tipps zur effektiven und erfolgreichen Arbeit mit dem Buch aufgeführt werden.

Ist das Lehrwerk auf die Zielgruppe abgestimmt und knüpfen seine Themen und Inhalte an die Lebenswelt der Lerner an?

Es ist kein leichtes Anliegen, die Interessen der Schüler der IX. Klasse zu ermitteln, denn meist sind die motivierenden Inhalte individuell sehr unterschiedlich. Dennoch sollte jedes Lehrbuch zumindest den Versuch starten auch diesem Kriterium gerecht zu werden. Das vorliegende Lehrwerk konzentriert sich in erster Linie auf die Vermittlung von Fachwissen, denn relativ viel Text dominiert auf jeder Seite des Buches. Spezielle Methodenseiten, die auf fachspezifische Kompetenzen eingehen, zum Nachdenken oder zu Projektarbeiten auffordern, sind nicht in jedes Kapitel eingebaut worden. Außerdem vermisse ich den aktuellen Bezug der Themen, es fehlen gerade

solche Inhalte, die an die Lebenswelten der Schüler anknüpfen und auf Probleme eingehen, die tagtäglich in den Medien besprochen oder vermittelt werden. So würde ich zum Beispiel das Kapitel „Die Erdatmosphäre“ um das Thema „Klimawandel: Mögliche Auswirkungen und notwendige Anpassungsstrategien“ ergänzen oder dem Kapitel „Die Umwelt. Die Landschaft und die Gesellschaft“ das Thema „Nachhaltigkeit“ hinzufügen.

Welche übergeordneten Kenntnisse und Fertigkeiten möchte das Lehrwerk Ihrer Meinung nach vermitteln?

Da es dem vorliegenden Lehrbuch an einer Einleitung, einer Erläuterung auf dem Rückenumschlag oder einem Lehrerhandbuch fehlt, muss man auf dessen Lernziele selber schließen. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis kann bereits verraten, wo die besonderen Schwerpunkte des Lehrwerks liegen. Im Falle dieses Lehrbuchs lassen die zahlreichen fachspezifischen Themen darauf schließen, dass der Vermittlung von Fachwissen ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Bei einer vergleichenden Analyse mit dem Lehrplan wird diese Annahme bestärkt, denn die Forderung nach der Auseinandersetzung mit und der korrekten Anwendung von Fachtermini kommt im Lehrplan wiederholt zum Ausdruck. Als Antwort darauf werden im Lehrbuch nach jeder Lektion die wichtigsten Fachbegriffe aufgelistet. Allerdings sind die Erläuterungen der Fachbegriffe nur dem Text zu entnehmen, sodass die fehlenden Merkhilfen, das fehlende Sachregister, Lexikon oder Glossar als Mangelpunkte aufgeführt werden können.

Das Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs deutet außerdem auf die Wichtigkeit der „Analyse und Interpretierung“ bestimmter Angaben hin, denn in jedem Kapitel ist diese Formulierung wiederzufinden, natürlich angepasst auf den jeweiligen Kapitelinhalt. Den praktischen Anwendungen bezogen auf die nächste Umgebung, also der Anknüpfung an den unmittelbaren Lebensraum der Schüler, scheint ein genauso hoher Stellenwert zuzukommen, denn die Formulierung „Das Relief/das Klima/die Hydrographie usw. der nächsten Umgebung. Praktische Anwendungen“ ist zum Abschluss jedes Kapitels ebenfalls wiederzufinden.

Entspricht der Buchinhalt den gegenwärtigen methodischen Prinzipien des Unterrichtsfaches?

Der Lehrplan stellt die Forderung nach dem Erwerb von verschiedenen fachübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen an erste Stelle. Dabei sollte der Schwerpunkt auf einen handlungsorientierten und individualisierenden Unterricht gelegt werden. Das vorliegende Lehrbuch kommt dieser Forderung jedoch nur teilweise nach. Es gibt zwar Lernaufgaben und größere Projektaufgaben, die die eigenständige Arbeit der Schüler ermutigen, doch ihre Anzahl ist gering und nicht die Arbeitsaufträge und die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit dem jeweiligen Unterrichtsthema steuern

den Unterricht, sondern die Texte. Der größte Teil des Fachwissens wird anhand von Texten vermittelt, die meiner Ansicht nach bei jeder Lektion in den Mittelpunkt geraten und somit eher einen lehrgangsförmigen Unterricht begünstigen, der zu einem hohen Maß aus Lehrerlenkung besteht. Auch die Abbildungen, Karten und Graphiken visualisieren eher verschiedene Sachverhalte aus dem Text, als dass sie zum eigenständigen Erforschen und Hinterfragen ermutigen. Die meisten Übungen hinterlassen einen ähnlichen Eindruck und verbleiben im Anforderungsbereich I, bestehen aus „W-Fragen" und verlangen bloß die Reproduktion des Gelesenen; zudem fehlt es an aussagekräftigen Beispielen.

Folglich müsste das vorliegende Lehrbuch wesentliche Änderungen im Hinblick auf dessen Lernaufgaben, visuellen Materialen und Beispielen durchlaufen, um den vom Lehrplan geforderten methodischen Prinzipien des Faches gerecht zu werden.

Gibt es zum Lehrbuch ein informatives Lehrerbegleitbuch bzw. –heft?

Obwohl die Arbeit mit dem vorliegenden Lehrbuch als einfach erscheint, kann das Fehlen eines Lehrerhandbuchs hinsichtlich der Frage nach den zugrunde liegenden methodisch-didaktischen Überlegungen durchaus bemängelt werden. Methodische Vorschläge, Zusatzmaterialien sowie Beispiellösungen zu den im Schulbuch vorhandenen Lernaufgaben würden in einem Lehrerhandbuch ihren gerechten Platz finden und die Arbeit der Lehrkraft wesentlich erleichtern.

3.2 Analyse der Texte

Sind Ihrer Ansicht nach die fachlichen Inhalte des Buches sachlich richtig?

Eine besonders große Bedeutung kommt im vorliegenden Lehrbuch den Texten zu. Die Inhalte müssen dabei reduziert sein und dürfen die Wirklichkeit dennoch nicht verfälschen. Oft habe ich aber bemerkt, dass durch die inhaltliche Reduktion die Verständlichkeit der Texte negativ beeinflusst wird, sodass man gelegentlich auf sinnlose Sätze trifft: „Der Abfluss des Wassers an den tiefsten Stellen führt zur Entstehung von Flüssen. Diese äußern ausgeprägt einen Teil des Kreislaufs in der Natur, da die Bewegung des Wassers beobachtbar ist" (Lehrbuch S. 68).

Da das Buch vor neun Jahren erschienen ist und seitdem keine neuere Auflage herausgegeben wurde, ist es unvermeidbar geworden, dass dem Lehrwerk sowohl thematisch als auch inhaltlich an Aktualität mangelt. Themen wie Nachhaltigkeit, Klimawandel oder Ressourcenknappheit, die in letzter Zeit einen immer größeren Widerhall in den Medien finden und sich somit Zugang in die Alltagswelten der Schüler verschafft haben, sind diesem Lehrwerk leider fremd geblieben. Die Aktualitätsfrage wirkt sich aber auch auf die sachliche Richtigkeit der Inhalte aus, denn die neueren Erkenntnisse der Wissenschaft können alte Annahmen in Frage stellen oder diese sogar verändern. So zum Beispiel im

Falle von Pluto, der im vorliegenden Lehrbuch noch als Planet aufgeführt wird (Lehrbuch S. 7), ihm aber in 2006 der Planetenstatus aberkannt wurde. In diesem Fall wird die Lehrkraft keine Mühe und Zeit scheuen dürfen, um die Aussagen des Lehrbuchs richtig zu stellen und so Missverständnisse seitens der Schüler aus dem Weg zu räumen.

Ist die sprachliche Gestaltung, die Lesbarkeit der Texte dem Alter der Schüler angemessen?

Möchte man das Lehrbuch im Hinblick auf dessen sprachliche Gestaltung analysieren, so trifft man oft auf künstliche, regelrecht „erzwungene" Formulierungen, die wahrscheinlich darauf zurückzuführen sind, dass das Lehrwerk aus der rumänischen Sprache übersetzt wurde. Begriffe wie „Interpretierung" oder „Organisierung" (im Inhaltsverzeichnis S. 112) können in diesem Zusammenhang als Beispiele aufgeführt werden. Die Frage „Wer bildet das Sonnensystem?" (Lehrbuch S. 9) anstatt „Woraus besteht das Sonnensystem?" könnte auch leicht für Verwirrung sorgen. Die Frage nach der Anwendung einer altersgerechten Sprache muss bei dem Anblick künstlicher, veralteter oder zu formaler Formulierungen leider auch mit einem Kopfschütteln beantwortet werden. Beispiele dafür sind „obzwar" (Lehrbuch S. 69) oder „[...] würde die Erde ganz anders aussehen, würde dem Mond [...] ähnlich ansehen" (S. 69).

Die stichprobenartige Anwendung des Lesbarkeitsindex und der 4. Wiener Sachtextformel hat jedoch ergeben, dass die Texte das Kriterium der altersgerechten Sprache optimal erfüllen. Laut Lesbarkeitsindex weisen die Texte aus dem Lehrbuch einen durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad auf und der 4. Wiener Sachtextformel ordnet sie eindeutig der Klassenstufe 9 zu.

3.3 Analyse der Gestaltungselemente

Ist die Gestaltung des Lehrbuchs auf die Zielgruppe abgestimmt, ist es abwechslungsreich und übersichtlich zugleich?

Das analysierte Lehrbuch ist sehr übersichtlich gestaltet. Der chronologische Aufbau des Buches folgt der Gliederung nach Themenbereichen. Es umfasst sieben Kapitel, wobei die verschiedenen Kapitel durch eine unterschiedliche Farbgebung der Kopfzeile kenntlich gemacht werden und so die Orientierung erleichtern. Zu bemängeln wäre allerdings, dass die Kapitel keine Auftaktseite aufweisen, denn eine gut gestaltete Auftaktseite mit einem Foto oder einem kurzen Text zum Oberthema würde sich eignen, um den Einstieg zu einem Thema zu gestalten und die Schüler zunächst zum kurzen Nachdenken anzuregen.

Die Kapitel sind immer in mehrere Themen unterteilt, die jeweils eine Lektion darstellen und während einer Unterrichtsstunde problemlos bearbeitet werden können. Bei diesen Lektionen steht immer ein Text im Zentrum, welcher durch

Bilder, Diagramme, Karten, Abbildungen, Schemata usw. ergänzt wird. Der Text wird zusätzlich durch Zwischenüberschriften gegliedert und zentrale Begriffe werden durch Kursivschrift hervorgehoben. Die Schlüsselbegriffe werden außerdem am Ende jeder Lektion in einem farblich unterlegten Infokasten aufgelistet. Ihre Erklärung muss allerdings dem Text entnommen werden.

Die Fragen, Aufgaben und praktischen Anwendungen befinden sich ebenfalls in einem separaten Kästchen, immer als abschließender Teil einer Lektion und sind in der untersten rechten Ecke verorten. Beginnend mit dem 3. Kapitel bilden Methoden- und Projektseiten mit praktischen Anwendungen den abschließenden Teil der jeweiligen Kapitel.

Die allgemeine Gestaltung des Lehrbuchs beurteile ich als übersichtlich, abwechslungsreich und konsequent, bemängele aber, dass die einzelnen Lektionen nicht immer nach dem Doppelseitenprinzip gestaltet sind, denn dieses würde die Arbeit mit dem Buch zusätzlich erleichtern.

Entspricht das Buch formal und mediendidaktisch den Anforderungen eines modernen Unterrichtswerkes?

Außer dem Inhaltsverzeichnis verfügt das Lehrbuch über keine weiteren Hilfsmittel die zu einem leichteren Umgang mit dem Buch beitragen würden. So sind das Fehlen von Lexikon, Glossar und Sachregister als erhebliche Minuspunkte einzustufen. Ein modernes Unterrichtswerk sollte meiner Ansicht nach außerdem über eine Ergänzung mit Internet-Links verfügen, die Surf-Tipps zum jeweiligen Thema anbieten. Webcodes (QR-Codes), über die zusätzliche Informationen oder Lösungsvorschläge zu den Arbeitsaufträgen eingeholt werden können, wären auch eine Verbesserungsalternative.

Passen die vorhandenen Zusatzmaterialien in den Darstellungszusammenhang und erfüllen sie die qualitativen Anforderungen einer sinnvollen Bearbeitung?

Generell sind die vorhandenen Zusatzmaterialien wie Bilder, Karten, Statistiken usw. in guter Qualität abgedruckt, sodass man nur selten auf verrutschte oder schlecht lesbare Abbildungen trifft (ein negatives Beispiel ist Abb. 3 auf S. 20). Die wichtigen Details der Abbildungen und Karten sind gut lesbar dargestellt und die Diagramme, Graphiken, Tabellen, Karten usw. sind passend zu den Texten ausgewählt. Wie bereits erwähnt, steht im Zentrum ein relativ langer aber durch Zwischenüberschriften gegliederter Text, welcher durch Bilder, Schemata, Diagramme, Karten, Tabellen usw. ergänzt wird. Die Zusatzmaterialien sind immer in einen Kontext eingebettet, sodass sie keineswegs zu bloßen Lückenfüllern degradiert werden können. Allerdings nehmen die meisten Abbildungen nur eine illustrierende Funktion ein und tragen nicht wirklich zur besseren Verständnis der Sachverhalte bei. Trotzdem erfüllen sie eine wichtige Funktion, denn sie steigern die Attraktivität der inneren Gestaltung des Buches, wirken motivierend auf die Schüler und helfen ihnen dabei, sich ein Bild über einen bestimmten Sachverhalt zu machen.

3.4 Analyse der Lernaufgaben, Lernhilfen und Lernkontrollen

Bietet das Lehrwerk ein umfassendes Übungsprofil mit unterschiedlichen Übungstypen, Lernzielebenen und Anforderungsniveaus?

Die Lernaufgaben sind konsequent, am Ende jeder Lektion in einem Kästchen in der untersten rechten Ecke verortet. Die Arbeitsanweisungen sind deutlich und verständlich formuliert, jedoch unzureichend operationalisiert. Es überwiegen die sogenannten „W-Fragen“, die bloße Wiederholungs- bzw. Festigungsfragen darstellen und die Sachverhalte wieder abrufen, die zuvor in der Lektion meist als Text vermittelt worden sind. Bei den letzten zwei bis drei Arbeitsaufträgen werden immer auch Operatoren eingesetzt, es überwiegen jedoch die Operatoren aus dem Anforderungsbereich I – Reproduktion. Die Formulierungen „nennt“ und „stellt fest“ sind am häufigsten anzutreffen. Der Anforderungsbereich II – Reorganisation und Transfer – wird durch die relativ häufige Anwendung der Operatoren „erklärt“ und „untersucht“ erreicht. Zwar ist vereinzelt auch der übergeordnete Operator „analysiert“ anzutreffen, der Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangt, doch es stellt eher eine Seltenheit dar, dass die Arbeitsaufträge die Anforderungsbereiche I und II verlassen. Eine Sequenzierung der Anforderungsbereiche ist auch nicht erkennbar, denn oft werden gerade die letzten Aufgaben mit dem Operator „nennt“ eingeleitet.

Meiner Ansicht nach unterstützen die Lernaufgaben nicht den handlungsorientierten Unterricht, der im Lehrplan verlangt wird. Die Arbeitsaufträge sprechen nur selten höhere kognitive Niveaus an, binden wenige Zusatzmaterialien (Bilder, Graphiken, Karten) in ihre Aufgabenstellungen ein, sodass sie eher der Wiederholung des Gelesenen dienen, als dass sie den Schüler dazu anregen die relevanten Informationen aus Zusatzmaterialien oder der eigenen Erfahrungswelt selbst zu erschließen und zu verarbeiten.

Von diesen Arbeitsaufträgen, die jede Lektion abschließen, weichen jedoch die Methoden- und Projektseiten ab, die abschließend zu jedem Kapitel angeboten werden. Diese beziehen sich immer auf die nächste Umgebung, knüpfen also an die Lebensräume der Schüler an und bieten praktische Anwendungen des Gelernten. Die Schüler werden an die Methoden zunächst schrittweise herangeführt, bis sich hinter der Zwischenüberschrift „Praktische Anwendung“ eine Aufgabe oder ein Projektauftrag verbirgt, das zur selbständigen Anwendung und Vertiefung verhelfen soll. Sehr lobenswert ist, dass diese Anregungen und praktischen Vorschläge die Arbeit außerhalb des Klassenzimmers ermutigen und zur Erkundung der nahen Umwelt animieren. Außerdem sind in die Kapitel spezielle Methodenseiten eingebaut, die unter der Überschrift „Die Analyse und Interpretierung des Reliefs/Wetter- und Klimakarten/hydrologischer Angaben“ anzutreffen sind. Diese zielen darauf ab, den Schülern fachspezifische Methoden zu vermitteln und ermutigen die selbständige Arbeit.

Werden wirksame und praxisnahe Lernhilfen zum Sichern und Festigen des Unterrichtsergebnisses angeboten?

In vielen Schulbüchern ist es üblich, dass fertig ausformulierte Merktexte, kurze Zusammenfassungen oder „Wusstet ihr, dass ...?"- Kästchen die herausragenden Informationen der Lektion hervorheben. Im Falle des vorliegenden Lehrbuchs verzichten die Autoren auf solche Merktexte und führen nach jeder Lektion die ihnen als wichtig erscheinende Sachbegriffe namentlich an. So müssen die Schüler die Begriffe größtenteils mit ihren eigenen Worten anhand der verschiedenen Informationen im Buch erklären und werden dadurch selber aktiv. Das Lehrbuch bietet außerdem zum Schluss drei Evaluationsbögen an, die jeweils als Teilevaluationen bezeichnet werden und verschiedene Übungstypen mit einschließen, sodass diesmal alle drei Anforderungsbereiche sequenziert angesprochen werden.

4 Fazit

Bei der Beurteilung eines Schulbuchs spielen natürlich die subjektive Wahrnehmung der Lehrkraft und die Zwecke, für die man es verwenden möchte, eine entscheidende Rolle. Wie auch Duszenko (1994: 28) richtig bemerkt hat, können wir uns „immer nur fragen, ob ein bestimmtes Lehrwerk in einer bestimmten Unterrichtssituation geeignet oder weniger geeignet erscheint". Im Endeffekt sind es immer die einzelnen Lehrer, die die Voraussetzungen ihrer Schüler kennen und entscheiden können, ob sich ein bestimmtes Lehrwerk für den Einsatz in ihrem Klassenzimmer eignet oder nicht. Mit Gewissheit kann man jedoch behaupten, dass das ideale Lehrwerk nicht käuflich ist: „Darum lässt sich jedes Lehrwerk immer noch verbessern" (Duszenko 1994: 37). Die größte Herausforderung eines Lehrers liegt darin, zu lernen, „die besonderen Defizite dieses obligatorischen Lehrwerks zu erkennen und durch zusätzliche Texte und Übungen gezielt zu verbessern" (ibid.: 14).

Die vorliegende Lehrbuchanalyse, die auf einem induktiv entwickelten Kriteriensystem basiert, spiegelt hauptsächlich solche Aspekte wider, die bei meiner eigenen Vorstellung von einem gelungenen Erdkundeunterricht in den Vordergrund geraten. Trotz des unvermeidlichen subjektiven Charakters der Lehrbuchanalyse, habe ich mich bei der Zusammenstellung der Kriterien stets bemüht, der Willkür aus dem Weg zu gehen, meine persönlichen Eindrücke mit den Forderungen des Lehrplans zu korrelieren und die Analyse mit Verbesserungsvorschlägen zum Lehrbuch zu bereichern.

Literatur

1. Astleitner, H.; Sams, J.; Thonhauser, J. (1998): Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. Wien.

2. Bamberger, R.; Boyer, L; Sretenovic, K.; Strietzel, H. (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Wien.
3. Becher, U. (2002): Schulbuch. In: Pandel, H.-J. und Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch
4. Medien im Geschichtsunterricht, 2. Aufl.. Schwalbach.
5. Bullinger, R.; Hieber, U.; Lenz, T. (2005): Das Geographiebuch – ein (un)verzichtbares Medium(!)? Didaktische Funktionen und Grenzen eines traditionellen Mediums. In: Geographie heute 26, S. 231-232.
6. Duszenko, M. (1994): Lehrwerkanalyse: Fernstudieneinheit XX; Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. München.
7. Fritzsche, K. P. (1992): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Fritzsche, K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. In: Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 75, S. 9-22.
8. Hacker, H. (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hacker, H. (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn.
9. Heinecke, M. (2009): Umweltbildung im Geographieunterricht. Eine Schulbuchanalyse. Hannover. – URL: http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Marit_Heinecke_-_Masterarbeit_-_Umweltbildung_im_Geographieunterricht_-_Eine_Schulbuchanalyse.pdf (letzter Zugriff: 13.01.2013).
10. Klinger, J. (1993): Umwelterziehung und Schulbuch. In: Eulefeld, G. (Hrsg.): Studien zur Umwelterziehung, Bd 2: Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. Kiel.
11. Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului (2004): Programă şcolară pentru clasa a IX-a. Geografie. – URL: http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/6238 (letzter Zugriff: 05.01.2013).
12. Rauch, M; Wurster, E. (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. In: Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Bd. 3.. Frankfurt a. M.
13. Renken, A. (2008): Empirische Untersuchung zur Lerneffizienz und Nachhaltigkeit von Unterrichtsmethoden im Geographieunterricht des Gymnasiums. München. – URL: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/10054/1/Renken_Anja.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2013).
14. Schmithüsen, F. (2002): Wandel des Erdkundeschulbuchs seit dem Kieler Geographentag auf dem Hintergrund dachdidaktischer Entwicklungen der Sekundarstufe I, unter besonderer Berücksichtigung der Klassenstufen 5 und 6. Aachen.
15. Sitte, W.; Wohlschlägl, H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. In: Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
16. Teschner, M. (2011): Schulbuch und Schülerinteresse – Zur Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung von Erdkundeschulbüchern aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Hannover. – URL: http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Teschner_MASTERARBEIT.pdf (letzter Zugriff: 13.01.2013).

17. Weinbrenner, P. (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a. M.
18. Wieczorek, U. (1995): Zur Beurteilung von Schulbüchern. In: Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, H. 10. Augsburg.

Anita Szojnik ist Absolventin des Master-Studiengangs „Raumplanung und Regionalentwicklung“ der Babeş-Bolyai Universität Klausenburg. Zurzeit studiert sie im forschungsorientierten Master-Studiengang „Humangeographie – Global Studies“ der Eberhard Karls Universität Tübingen und beschäftigt sich nebenbei mit Fragen fachdidaktischer Forschung.

Kontakt: a.szojnik@student.uni-tuebingen.de