

Wiater, Werner [Hrsg.]

Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive

Bad Heilbrunn, Obb. : Verlag Julius Klinkhardt 2003, 221 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Wiater, Werner [Hrsg.]: Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, Obb. : Verlag Julius Klinkhardt 2003, 221 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253736 - DOI: 10.25656/01:25373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253736>

<https://doi.org/10.25656/01:25373>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

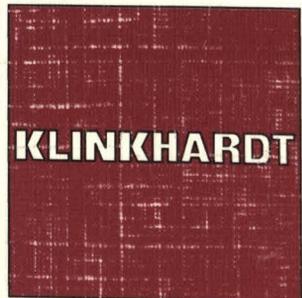
Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Werner Wiater (Hrsg.)

**Schulbuchforschung
in Europa –
Bestandsaufnahme und
Zukunftsperspektive**

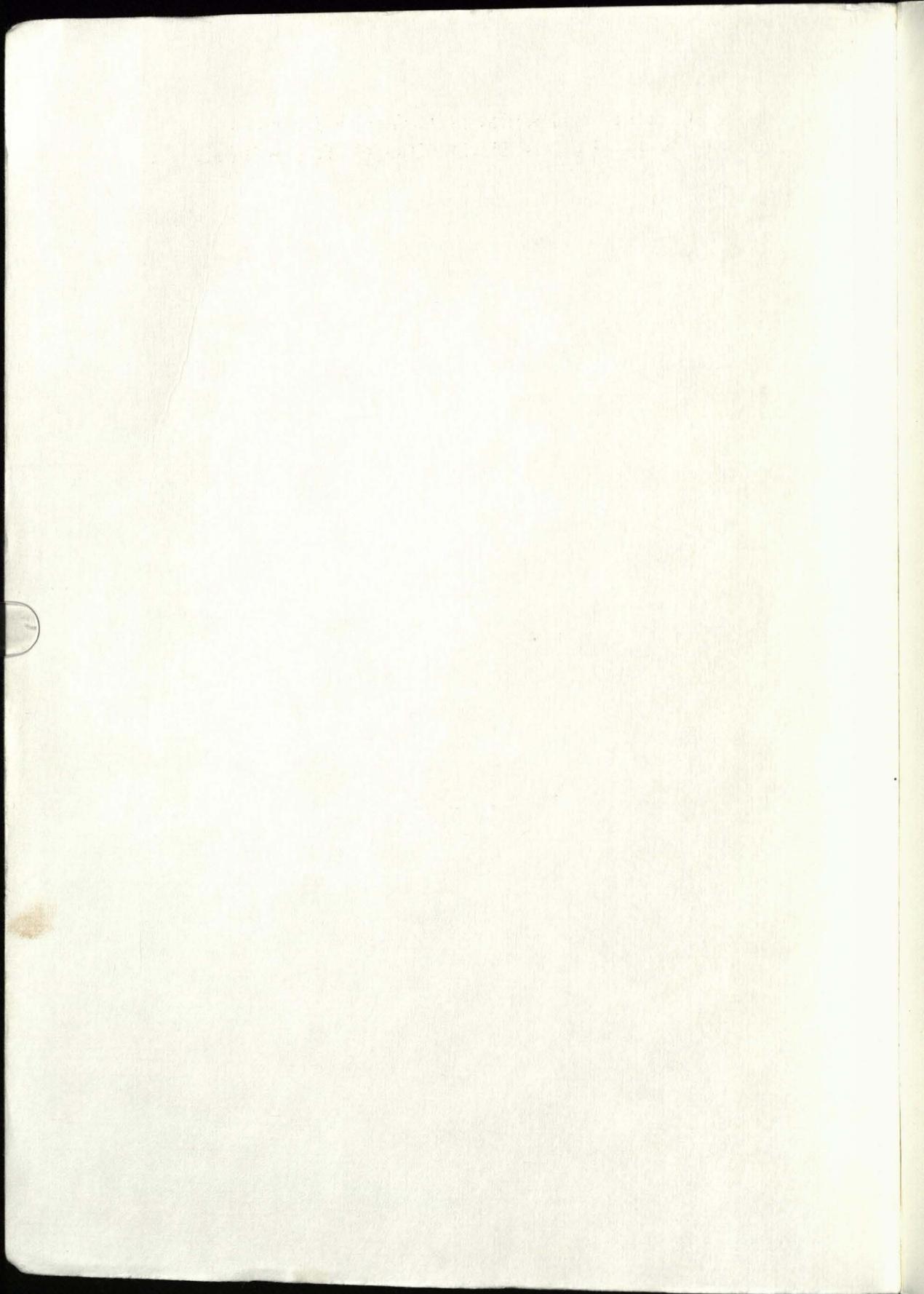
Beiträge
zur historischen
und systematischen
Schulbuchforschung



Werner Wiater (Hrsg.)
Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive

2003
4274





SCHULBUCHFORSCHUNG IN EUROPA –
BESTANDSAUFNAHME UND ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

SCHULBUCHFORSCHUNG

herausgegeben von
Marc Depaepe, Gertjan Klein, Eva Marlier
und Werner Winter

BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG

herausgegeben von
Marc Depaepe, Carsten Heinze, Eva Matthes
und Werner Wiater

SCHULBUCHFORSCHUNG IN EUROPA –
BESTANDSAUFNAHME UND
ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

herausgegeben von
Werner Wiater

KLINKHARDT

2003

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN/OBB.

Gedruckt mit Unterstützung der
INTERNATIONALEN GESELLSCHAFT FÜR HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE
SCHULBUCHFORSCHUNG E.V. UND DER STADT ICHENHAUSEN.

2003. 4274

Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche
Forschung
BERLIN

2003/10197

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2003.8.I. © by Julius Klinkhardt

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: WB-Druck, Rieden

Printed in Germany 2003.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1286-X

Inhaltsverzeichnis

<i>Werner Wiater</i> Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung Einführende Gedanken	7
*	
<i>Werner Wiater</i> Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung	11
<i>Gerd Stein</i> Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis.....	23
*	
<i>Franz Pöggeler</i> Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945	33
<i>Ludwig Boyer</i> Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich.....	55
<i>Marc Depaepe, Frank Simon</i> Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung	65
<i>Annemarie Augschöll</i> Das Schulbuch in Italien	79
<i>Grazyna Kuzniar</i> Schulbuchforschung in Polen	89
<i>Marc Depaepe, Mark D'hoker, Frank Simon & Angelo Van Gorp</i> Textbook production for primary and secondary education in Belgium 1830-1880: Prolegomena of a scientific analysis.....	95

<i>Max Liedtke</i> Schülerzeitschriften als Ergänzung zum Schulbuch Beispiel: Die „Jugendlust“	107
<i>Walter Müller</i> Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung.....	119
*	
<i>Christiane Schloms</i> Das Schulbuch als Begleiter auf der Lernreise der Schüler. Eine neue Schulbuchkonzeption aus der Schweiz	139
<i>Edith Bodo</i> Analyse des Schulbuchs „Das Deutschmobil“ als Lehrwerk an Schulen Ungarn.....	153
<i>H.-P. Michael Freyer</i> Naturkunde an europäischen Primarschulen zwischen 1770 und 1945 im Spiegel der Schulbücher.....	167
*	
<i>Clemens M. Schlegel</i> Schulbuch und Software als Medienpaket. Beurteilungskriterien und didaktische Einsatzmöglichkeiten für integrierte Lernsoftware (ILS)	175
<i>Raf De Keyser, Kathleen Rogiers, Fred Tryen</i> Teaching and learning historical skills with computers. How to create an appropriate environment.....	191
*	
<i>Gisela Teistler</i> Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung	199
<i>Clemens M. Schlegel</i> Rezensionen zu neueren Schulbuchforschungen	209
Institutionen mit historischen Schulbuchbeständen.....	215
<i>Werner Wiater</i> Argumente zugunsten des Schulbuchs in Zeiten des Internet	219

Werner Wiater

Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung Einführende Gedanken

Schulbuchforschung gibt es, seit es Schulbücher gibt. Die Entwicklung der Schrift als einem geordneten System von Zeichen und Symbolen etwa im vierten/ dritten Jahrtausend vor Christus machte erstmals systematisches Unterrichten in abstrakten Wissensbereichen (z.B. Landvermessung, Geometrie, Wirtschaft, Recht, Listenstellung, Poetik, Inschriften) möglich. Die bei den Sumerern und Ägyptern eingerichteten Schreibschulen verfügten bereits über „Schulbücher“, d.h. über ausgewählte Texte auf Stein- oder Tafeln, die zur Übung abgeschrieben wurden. Das älteste bekannte Beispiel dafür ist das um etwa 2100 v. Chr. in Ägypten verwendete „Buch Kemit“, mit dessen Hilfe die Schreiber ausgebildet wurden. Es gilt konzeptionell betrachtet als das erste Schulbuch. Mit der alphabetisierten Lautschrift bei den Griechen und Römern erfuhren Schultexte eine entscheidende qualitative Weiterentwicklung. Klare Begriffe, logische Argumentation und die Differenzierung der Wissensbereiche in Fächer wurden mit ihr möglich. Die Werke der Philosophen, Schriftsteller und Dichter (vor allem Vergil, aber auch Horaz, Ovid, Cicero, Donatus und viele andere) finden als Schriftrollen und Kodices in der Schule Verwendung. Der Grund für ihre Auswahl waren ihre vorbildhafte Poetik, ihre klare Strukturierung (z.B. der Grammatik) und die erzieherische Wirkung, die der Inhalt ihrer Schriften auf Schüler ausüben sollte: die Harmonie von Körper und Geist, die Ausbildung der geistigen, körperlichen, moralischen und ästhetischen Kräfte, Rhetorik, Dialektik, Logik, Grammatik sowie rechtes Lesen und Auslegen literarischer Texte. Für die Einführung der Schriftzeichen gab es Alphabet-Tafeln, die in griechischer Zeit ursprünglich in Ziegel eingebraunt waren. Mit dem Christentum wurden diesen Texten die Bibel und der Katechismus vorgeordnet, nach und nach ergänzt um die Schriften der lateinischen und griechischen Kirchenväter. Für sie, für die „septem artes liberales“ und später auch die „artes mechanicae“ (12.Jh.) lagen entsprechende handschriftlich gefertigte Bücher vor, mit denen gelernt und studiert werden konnte. Die Reformation und Luthers Bibelübersetzung förderten die deutsche Sprache in allen Schulen (und damit auch in den Schulbüchern), die Erfindung des Buchdrucks 1452 begründete den Siegeszug des Schulbuchs, das nun weniger fehleranfällig war und jedem einzelnen Schüler zugeteilt werden konnte. Zwar ist die älteste deutsche Bibel, der „Modus legendi“ von K. Hueber aus dem Jahre 1477, noch handschriftlich verfasst, doch entstehen nun in vergrößerter Stückzahl Schreib- und Rechenbücher mit immer neuen Methodenempfehlungen zum Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens (vgl. Valentin Ickelsamer, Johann Neu-

dörffer, Adam Riese und andere). Mit der Neuzeit kommen geografische, geschichtliche und naturwissenschaftliche Schriftwerke dazu, die durch Sammlungen und Experimentiermaterialien im Schulunterricht ergänzt wurden. Es kommt aber auch die staatliche Kontrolle über die Büchererzeugung und den Büchervertrieb, um vom Staat Schaden fernzuhalten. Fürsten und Kaiser vergeben dafür im 17. Jahrhundert besondere Privilegien. Von einer eigentlichen Schulbuchforschung kann aber erst bei J. A. Comenius (1592-1670) gesprochen werden, der Kriterien für gute Schulbücher aufstellte und selbst Schulbücher verfasste, die über fast 250 Jahre im Gebrauch blieben. Die Schulpflicht des 18./ 19. Jahrhunderts bewirkte eine gewaltige Expansion des Schulbuch-Bereichs. Zwar gelang die Verbreitung von Sachbüchern in der Volksschule nicht ohne Widerstand, dort verwendete der Unterricht in der Regel Lese-, Schreib- und Rechenbücher sowie Bibel und Katechismus, doch wurden nun über die Schulbücher und durch die Schulbuchentwicklung mehr und mehr auch unterrichtsmethodische Innovationen transportiert. (vgl. 1807 H. Stephani: Lautiermethode). Enthielten die Lesebücher des 18. und 19. Jh. noch alle Wissensgebiete, die in der Schule behandelt wurden, so änderte sich dies mit dem Aufkommen des Fachunterrichts und der Fachlehrpläne in der 2. Hälfte des 19. Jh. und erst recht durch die weitere Fächerdifferenzierung und die Einführung neuer Schulfächer seit der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Für jedes Schulfach, jede Schulform und jede Jahrgangsstufe gibt es nun ein eigenes Schulbuch.

Die Intentionen der Schulbuchforschung konzentrierten sich bis in die ersten Nachkriegsjahre des 20. Jahrhunderts auf Fragen des weltanschaulichen Hintergrunds, der sachgerechten Darstellung, der schülergemäßen Aufmachung und der didaktisch-methodischen Konzeption. Sie bestanden meist aus einer werkimmanenten Analyse, die häufig mit einem diachronischen oder synchronischen Werkvergleich ergänzt und in einen ideengeschichtlichen Kontext eingebettet wurde. In der Regel ging es dabei darum, das Schulbuch-Werk aus sich und seiner Zeit heraus zu verstehen und reformorientierte, konservative oder restaurative Züge des Werks ausfindig zu machen. Mit der „realistischen Wende“ der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft zwischen 1965 und 1975 änderte sich die Forschungsintention. Nun wurde das Schulbuch als gesellschaftliches Dokument und Produkt politisch-staatlicher Einflussnahme unter ideologiekritischer Perspektive betrachtet. Herauszufinden, wie in Vergangenheit und Gegenwart mit dem Schulbuch Politik gemacht wurde, stand im Fokus des Forscherinteresses. Dazu passte die zeitgleich verlaufende Diskussion in der deutschen Geschichtswissenschaft, die alle Quellen unter sozialwissenschaftlichem Aspekt zu erforschen aufgab. Am Schulbuch interessierten nun nicht mehr allein die Inhalte, sondern auch deren Einbettung in die soziokulturelle Situation und Lage der Zeit ihrer Entstehung und ihrer Verwendung.

Die neuere und neueste Schulbuchforschung verfolgt neben den genannten noch weitere Intentionen. Sie sieht sich als Teil einer nationalen und internationalen Analyse von Mentalitäten, Urteilen und Vorurteilen, wie sie durch Schulbücher kolportiert und auch stabilisiert werden; sie fördert den Verstehens- und Verständnisprozess zwischen den Völkern, Ethnien und Kulturen, indem sie jeweils deren Bild von Mensch und Welt sachgerecht ermittelt; sie leistet Vergangenheitsbewältigung, wenn sie die Aussagen der Schulbücher zu Krieg und Frieden herausarbeitet, grenzüberschreitend miteinander vergleicht und auf implizite Erkenntnisinteressen befragt; und sie strebt durch die Kooperation von Schulbuchforschern aus der ganzen Welt nach einer kritisch-selbstkritischen,

friedfertigen und humanen Zukunftsorientierung der heranwachsenden Generationen durch Schule und Unterricht und in globalisierten Gesellschaften. Schulbuchforschung heute versteht sich nicht mehr nur als Analyse von Texten und ihren Funktionen im Schulunterricht, sie weiß sich vielmehr eingebunden in Ziele internationaler Aufklärungs-, Konfliktlösungs- und Verständigungsarbeit.

Die Schulbuchforschung hat sich im Laufe der Zeit von einer rein deskriptiven Analyse der Schulbücher hin zu einer kritischen Reflexion über die Rolle der Schulbücher in der Gesellschaft entwickelt. In den 1970er Jahren wurde die Schulbuchforschung als ein Teil der Pädagogik definiert, der sich mit der Analyse der Schulbücher als Texten und ihren Funktionen im Schulunterricht beschäftigt. In den 1980er Jahren wurde die Schulbuchforschung als ein Teil der Literaturwissenschaft definiert, der sich mit der Analyse der Schulbücher als Texten und ihren Funktionen in der Gesellschaft beschäftigt. In den 1990er Jahren wurde die Schulbuchforschung als ein Teil der Medienwissenschaft definiert, der sich mit der Analyse der Schulbücher als Medien und ihren Funktionen in der Gesellschaft beschäftigt.

1. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Unterrichtsarbeit und -beurteilung verbessern.
2. Die Schulbuchforschung soll in einem Bereich arbeiten, der als Schulbuchforschung bezeichnet werden kann.
3. Die Schulbuchforschung soll die Funktion der Schulbücher im Unterricht zu analysieren und zu bewerten versuchen.
4. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Schulbücher und die Qualität der Unterrichtsarbeit zu analysieren und zu bewerten versuchen.
5. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Schulbücher und die Qualität der Unterrichtsarbeit zu analysieren und zu bewerten versuchen.
6. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Schulbücher und die Qualität der Unterrichtsarbeit zu analysieren und zu bewerten versuchen.
7. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Schulbücher und die Qualität der Unterrichtsarbeit zu analysieren und zu bewerten versuchen.
8. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Schulbücher und die Qualität der Unterrichtsarbeit zu analysieren und zu bewerten versuchen.
9. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Schulbücher und die Qualität der Unterrichtsarbeit zu analysieren und zu bewerten versuchen.
10. Die Schulbuchforschung soll die Qualität der Schulbücher und die Qualität der Unterrichtsarbeit zu analysieren und zu bewerten versuchen.

Die neue Verfassung ist ein Werk der Vernunft, das die Freiheit der Bürger zu sichern und die Macht der Krone zu beschränken sucht. Es ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Rechte der Untertanen zu schützen und die Willkür der Herrscher zu verhindern sucht. Es ist ein Werk der Weisheit, das die Interessen der Nation zu fördern und die Ruhe des Reiches zu erhalten sucht. Es ist ein Werk der Güte, das die Liebe der Bürger zu fördern und die Furcht der Krone zu beseitigen sucht. Es ist ein Werk der Tapferkeit, das die Ehre der Nation zu verteidigen und die Freiheit der Bürger zu bewahren sucht. Es ist ein Werk der Geduld, das die Unruhen zu dämpfen und die Ordnung des Reiches zu wiederherstellen sucht. Es ist ein Werk der Frömmigkeit, das die Gerechtigkeit zu fördern und die Sünde der Herrscher zu bestrafen sucht. Es ist ein Werk der Wissenschaft, das die Vernunft zu fördern und die Abergläubigkeit der Krone zu beseitigen sucht. Es ist ein Werk der Kunst, das die Schönheit der Nation zu fördern und die Barbarei der Krone zu beseitigen sucht. Es ist ein Werk der Tugend, das die Gerechtigkeit zu fördern und die Ungerechtigkeit der Krone zu beseitigen sucht. Es ist ein Werk der Tapferkeit, das die Ehre der Nation zu verteidigen und die Freiheit der Bürger zu bewahren sucht. Es ist ein Werk der Geduld, das die Unruhen zu dämpfen und die Ordnung des Reiches zu wiederherstellen sucht. Es ist ein Werk der Frömmigkeit, das die Gerechtigkeit zu fördern und die Sünde der Herrscher zu bestrafen sucht. Es ist ein Werk der Wissenschaft, das die Vernunft zu fördern und die Abergläubigkeit der Krone zu beseitigen sucht. Es ist ein Werk der Kunst, das die Schönheit der Nation zu fördern und die Barbarei der Krone zu beseitigen sucht. Es ist ein Werk der Tugend, das die Gerechtigkeit zu fördern und die Ungerechtigkeit der Krone zu beseitigen sucht.

Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung

Zwar waren das „Buch Kemit“ aus Ägypten (um 2100 v. Chr.) und die Schrifttafeln, die in der Palastschule von Mari (Mesopotamien um 1800 v. Chr.) gefunden wurden, der Funktion nach „Schulbücher“; doch im engeren Sinne beginnt das Nachdenken über das Schulbuch als Medium des Lehrens und Lernens erst mit der Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen gegossenen Lettern durch Johannes Gutenberg (1397–1468). Im 16./17. Jahrhundert ist es dann vor allem J. A. Comenius (1592–1670), der Autor des „Orbis sensualium pictus“ und der „Janua linguarum reserata“, jahrhundertlang im Unterricht der Schulen verwendete Schulbücher. Er steht am Anfang der modernen Schulbuchtheorie. Für die Gestaltung seiner Schulbücher hat er eine heute noch lesenswerte Konzeption entworfen, die sich in 12 Punkten zusammenfassen lässt (Golz/ Korthaase/ Schäfer, 1996, S. 62 f.):

1. Jedes Schulbuch soll für mehrere Unterrichtszwecke und -bereiche verwendbar sein.
2. Jede neue Sache soll an einem bereits bekannten Stoff erlernt werden.
3. Da in der Natur die Anordnung der Dinge unverrückbar ist, sollen die Sachen in ihren gewachsenen Zusammenhängen dargestellt werden.
4. Der Stoff kann besser begriffen und behalten werden, wenn er in sachlogische Zusammenhänge gebracht wird.
5. Ein Schulbuch muss seine Teile in eine Anordnung bringen, die der realen Weltordnung entspricht (z. B. anthropologisch ordnen).
6. Das Schulbuch muss so aufgebaut sein, das ein abgestuftes Lernen vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen ermöglicht wird.
7. Schulbücher müssen durch ihre Auswahl attraktiver Lerngegenstände Neugier und Freude am Erkennen wecken.
8. Der Stoff des Schulbuchs muss nach dem Prinzip des Baumes angeordnet werden: Das relativ stabile Grundwissen bildet den Stamm, das Aufbauwissen bildet die Äste, das sich schneller wandelnde Spezialwissen die Zweige.
9. Ein gutes Schulbuch ist gleichzeitig eine „Landkarte“ für das Begehen des Lerngeländes.
10. Schulbuch-Bilder sind sowohl Visualisierungsmittel des Textes als auch eigenständige Informationsträger, die den Betrachter zu weiterem Erkennen/ Lernen anregen.
11. Um ein leichteres Lernen zu ermöglichen, hat jedes Schulbuchkapitel (in der Regel eine Doppelseite) das gleiche Erscheinungsbild.
12. Wichtige Schulbücher sollten durch Dramatisierungen ihres Stoffes im Sinne von Schulspielen ergänzt werden.

Die heutige Schulbuchforschung muss ebenso konzeptionelle Überlegungen anstellen wie damals Comenius, wenn auch unter anderen historisch-gesellschaftlichen und schulpädagogischen Vorgaben. Angesichts neuer Medien und Lernumgebungen (CD-Rom, DVD, Video, Kassette, Internet) muss sie sich zunächst ihres eigenen Gegenstandes vergewissern und (1) die Frage stellen, was eigentlich ein Schulbuch ist und welche Funktion es in Schule und Gesellschaft hat; (2) muss die Schulbuchforschung sich ihre Forschungsthemen stellen und (3) ihre Forschungsmethoden abklären. Da Forschung eine institutionelle Absicherung benötigt, ist schließlich (4) ein Blick auf organisierte Stätten der Schulbuchforschung zu werfen.

Begriff und Funktion des Schulbuchs

Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs einer Schule enthalten (Laubig/ Peters/ Weinbrenner, 1996, S. 7); in einem weiten Sinne zählen zum Schulbuch auch Werke mit bloß zusammengestelltem Inhalt wie Lesebücher, Liederbücher, die Bibel, Atlanten und Formelsammlungen. Als Textart steht das Schulbuch zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch. Seiner Konzeption nach dient es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse). Es wird traditionell in seinen Inhalten ergänzt durch begleitende Lehrerhandbücher, durch Wandbilder und andere Unterrichtsmedien wie Tafel, Arbeitsblatt, Overheadfolie, Film/ Video, Kassetten und erhält in der Gegenwart Konkurrenz durch e-learning-Angebote, multimediale Lernumgebungen und CD-Rom, die sich anheischig machen, das Schulbuch zu ersetzen.

Systematisch betrachtet, ist das Schulbuch keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht. Es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen. Das zeigt sich an den Auswahlgesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen. Infolgedessen muss das Schulbuch theoretisch als Politikum, Informatorium und Paedagogicum betrachtet werden (Stein, 1977), eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext. Die heutige Schulbuchtheorie sieht das Schulbuch deshalb erstens als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, zweitens als Arbeitsmittel, Lernhilfe und Gegenstand des schulischen Lernprozesses und drittens als Element in einer multimedialen Lernumgebung. Daraus folgt: „Eine Theorie des Schulbuchs muss versuchen, die politisch-sozialen und die pädagogisch-didaktischen Bestimmungsfaktoren der Entwicklung, Verwendung und Wirkung von Schulbüchern zu erfassen und diese Faktoren in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen.“ (Laubig/ Peters/ Weinbrenner, 1996, S. 33)

Zur Kennzeichnung eines Buches als Schulbuch gehört noch ein weiteres Merkmal. Bevor ein für den Unterricht verfasstes Buch nämlich als Schulbuch gelten kann, muss es ein staatliches Zulassungsverfahren durchlaufen. Überlegungen zur Schulbuchzensur

sind alt; sie reichen bis in die Anfänge des Schulbuchs zurück (16./ 17. Jh. vgl. G. W. Leibniz' Gedanken dazu). Heute leitet sich die Berechtigung zu einem solchen Prüfverfahren aus Art. 7, Abs. 1 des Grundgesetzes ab, der die Aufsicht des Staates über das Schulwesen festlegt. Außer Art. 7, 1 GG ist in diesem Zusammenhang noch Art. 5, Abs. 1 in Verbindung mit Abs. 3 von Belang, in denen das Recht der freien Meinungsäußerung und die Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre garantiert werden, allerdings an die „Treue zur Verfassung“ rückgebunden werden. Die Kultusministerien üben die Aufsicht über die in der Schule zur Verwendung kommenden Unterrichtsmittel (Medien) aus, delegieren das Prüfverfahren in der Regel an Kommissionen und bestellen dazu Prüfer, die nach vorgegebenen Kriterien ihr Urteil erarbeiten.

Die einzelnen Bundesländer handhaben die Zulassung recht unterschiedlich, vom Ersetzen der Prüfung durch die Erstellung von Empfehlungslisten (z. B. Hamburg) über einen mittelgroßen Kriterienkatalog (z. B. Bayern, Baden-Württemberg) bis hin zu engen detaillierten Bestimmungen (z. B. Rheinland-Pfalz).

Gegenstand der Prüfung sind in der Regel:

- die Verfassungs- und Gesetzeskonformität
- die Lehrplankonformität
- die Altersgemäßheit und
- die Entsprechung mit dem Stand der fachwissenschaftlichen und didaktischen Forschung.

Die meisten Bundesländer begutachten darüber hinaus:

- Preis, Haltbarkeit und Zweckentsprechung (Umfang)
- Gleichachtung und Gleichbehandlung der Geschlechter, Bevölkerungsgruppen und Ethnien
- Druckbild, Grafik und Bildauswahl.

Religionsbücher müssen außer dem staatlichen auch ein Zulassungsverfahren bei der kirchlichen Gemeinschaft durchlaufen.

Im Unterricht dürfen nur die Schulbücher verwendet werden, die zuvor genehmigt wurden und in einer kultusministeriell veröffentlichten Liste aufgeführt sind. Aus den zugelassenen Schulbüchern können – im Rahmen der Deregulierung und der Schulautonomie – regional oder auch lokal an den Schulen durch Fachgremien bestimmte Lehrwerke für den ganzen Distrikt oder die Einzelschule ausgewählt werden; dafür spricht, dass so die Kontinuität in der Nutzung der Bücher sichergestellt wird. Dies geschieht vor allem auch wegen der Kosten, die die Schulbuchfreiheit mit sich bringt.

Das Schulbuch ist also ein indirektes Mittel der staatlichen Beeinflussung des Schulwesens. Durch das Zulassungsverfahren ist seine politische Funktion unverkennbar; darüber hinaus hat das Schulbuch aber auch pädagogisch-didaktische Funktionen. In der Fachliteratur werden deshalb unterschieden:

Die gesellschaftlichen Funktionen des Schulbuchs

- die Normierung der Lerninhalte im Sinne der staatlichen Verfassung
- die Gewährleistung der Konformität des schulischen Lernens mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen
- die Sicherung eines lehrplanbezogenen Basiswissens und Basiskönnens im jeweiligen Bundesland
- die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen
- die Unterstützung bildungspolitischer Ziele im jeweiligen Bundesland
- die Abgrenzung dessen, was zur Kultur in der Gesellschaft zählt.

Pädagogisch-didaktische Funktionen

- die Bildung der jungen Gesellschaftsmitglieder durch exemplarische Lerninhalte
- die Repräsentation, Strukturierung und Steuerung von Schulwissen in Form eines systematischen Überblicks dessen, was zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten soll
- die Unterstützung und Entlastung schulischer Lernprozesse
- die Nutzung als Mittler und Mittel, als Lernhilfe, Arbeitsmittel, Werkzeug und Gegenstand des Lernens.

Ob und wie diese Funktionen in der Schulpraxis zum Tragen kommen, hängt natürlich von der Art der Verwendung des Schulbuchs im Unterricht ab. Neueren Untersuchungen zufolge ist diese sehr unterschiedlich, am ausgeprägtesten in den Fremdsprachen, in Mathematik und Geschichte, am geringsten in Musik, Kunst und Deutsch. Auf diese Weise ist das Schulbuch ein zentrales Element der „grammar of schooling“ (L. Cuban, P. Tyack), der ungeschriebenen Grundprinzipien und Grundregeln des Schulehaltens und Unterrichtens, angefangen mit der Jahrgangsklasse und den Einzelfächern, über die Festlegung des Prüfungsstoffs bis hin zur kulturell-historischen Verschriftlichung von Mentalitäten.

Schwerpunkte der Schulbuchforschung

Die immense Materialfülle von Schulbüchern aus den letzten vier Jahrhunderten, die nur zu einem kleinen Teil für wissenschaftliche Zwecke dokumentiert, erschlossen und datenmäßig erfasst sind, stellt die Schulbuchforschung des In- und Auslands vor gewaltige Probleme. Dessen ungeachtet eröffnen sich hier Forschungsschwerpunkte in folgenden Bereichen:

Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung

Schulbücher als Gegenstand einer solchen Forschung lassen sich unter folgenden Aspekten betrachten:

- Das Schulbuch als Quelle für die Mentalitätsgeschichte (Forschungsthemen wie: z. B.: Das Bild des Fremden im Schulbuch, Europa im Schulbuch der EU-Länder,

Das Deutschlandbild Ende des 19. Jahrhunderts in französischen Schulbüchern, Der Faschismus als Thema in europäischen Schulbüchern usw.)

- Lieder und Bilder im Schulbuch der Vergangenheit und der Gegenwart
- Erziehung und Orientierung von Kindern und Jugendlichen durch Schulbücher früher und heute
- Die Rolle des Schulbuchs bei gesellschaftlichen Transformationen.

Schulbuchforschung als Teil der Medienforschung

Forschungsthemen könnten hier sein:

- Schulbuchkonzeptionen in der Vergangenheit und in der Gegenwart
- Produktion und Vertrieb der Schulbücher
- Rezeptions- und Wirkungsanalysen zur Verwendung des Schulbuchs im Unterricht
- Medienpädagogische und mediendidaktische Aspekte des Schulbuchs
- Das Schulbuch im Kontext anderer Unterrichts- und Schulmedien
- Die mediale Zukunft des Schulbuchs
- Die Finanzierung, Ausstattung und Nutzungsdauer von Schulbüchern und der cultural lag.

Schulbuchforschung unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten

Die Schulbuchforschung findet zur Zeit in vielen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen statt, vor allem wenn diese sich ihrer eigenen Wissenschaftsgeschichte zuwenden. Hierbei stehen meist Fragen nach dem wissenschaftlichen Sachstand, der Zulassung, der didaktischen Konzeption und der politisch-gesellschaftlichen Indienstrahme des Schulbuchs im jeweiligen Fach im Vordergrund. Darüber hinaus ergeben sich bedeutsame Forschungsthemen, die alle auch national und international bearbeitet werden können, wie etwa:

- in der Medizin: Alkoholismus, Drogen, Krankheiten, Medikation, Hygiene usw. als Themenaspekte in Schulbüchern
- in der Politikwissenschaft: Vorurteile, Demokratie, Personenkult, Krieg und Frieden, Feindbilder, Nationalbewusstsein usw. als Themenaspekte in Schulbüchern
- in Wirtschaft: Sparen, Konsumgüter, Geld, Reichtum – Armut, Landwirtschaft und bäuerliche Tätigkeiten, Berufsbilder, Industrialisierung, Kolonialisierung, Globalisierung, Bedeutung der Umwelt usw. als Themenaspekte in Schulbüchern
- in Technik: technische Geräte, Mensch und Technik, Mobilität, Motorisierung, Ingenieurberuf und andere Technikerberufe usw. als Themenaspekte in Schulbüchern
- in Sozialkunde/ Geschichte: Wandel der Familie, Mutter-/ Vater-/ Kind-/ Jugendlichenrolle, Frauen- und Männerbild, Volk und Nation, Fortschritt und Zukunft usw. als Themenaspekte in Schulbüchern
- in Religion/ Theologie: Art und Anteil religiöser Themen, Rolle der Religion, außerchristliche Religionen, Atheismus, religiöse Praxis, Feste und Feiern usw. als Themenaspekte in Schulbüchern
- in Fremdsprachen: Darstellung des Fremden, Auswahl von charakterisierenden Elementen für andere Nationen, Bedeutung der fremdsprachlichen Umgangsaspekte usw. als Themenaspekte in Schulbüchern

- in Deutsch: nahezu alle bereits erwähnten Aspekte, speziell solche der Fibelforschung
- in allen Schulfächern: die Geschichte der Fibel, des Geschichtsbuchs, des Chemiebuches usw. sowie die Geschichte der Schulbuchreform.

Schulbuchforschung als Textanalyse-Forschung

Schulbücher sind Texte und von daher geeignete Objekte von textanalytischen Forschungsintentionen zu Vergangenheit und Gegenwart. Themenaspekte könnten sein:

- Untersuchungen zur Lesbarkeit und Schülerangemessenheit von Schulbüchern z.B. zur Schwierigkeit der Texte, Leserlichkeit des Schriftbildes, Aufteilung in Sinn- und Lerneinheiten, Strukturierung mit Überschriften, Marginalien, Zusammenfassungen und Glossar, Illustrationen, Arbeitsaufgaben usw.
- Untersuchungen zu den Lernformen, zu denen Schulbücher veranlassen (vgl. Rezeptionsverhalten, Lernen lernen)
- Längsschnitt- und Vergleichsuntersuchungen zur Inhaltsauswahl und zu den Zielen, die mit den Schulfächern verfolgt werden.

Schulbuchforschung als Teil historischer Quellenforschung

Hier ergeben sich ebenfalls unterschiedliche Forschungsinitiativen:

- Erarbeiten des besonderen Charakters der Schulbücher als historische Dokumente für das „kollektive Gedächtnis“ zu einer bestimmten Zeit in einem gestimmten geographischen Raum
- Herstellen einer Gesamtbibliographie aller Schulbücher eines Landes oder einer Region
- Ermitteln des jeweiligen Zeitgeistes durch die Schulbücher als tatsächlich gelehrt Schulwissen
- Erfassen der Herrschaftsinstrumente des Staates und des staatlichen Versuchs zur Werterziehung mit Hilfe von Schulbüchern
- Erarbeiten neuer Techniken zur Katalogisierung und Erschließung von Schulbüchern mit Hilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien.

Methoden der Schulbuchforschung

Schulbücher sind amtliche, kulturell bedeutsame Dokumente, die Auskunft über Bildung und Erziehung, Unterrichten und Lernen in der gesellschaftlichen Institution Schule zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten regionalen Raum geben. Als solche ermöglichen sie einen indirekten Zugang zu zentralen Fragestellungen der Schulpädagogik und können mit Hilfe der folgenden Forschungsmethoden analysiert und ausgewertet werden:

Historisches Forschen

Bei der historischen Schulbuchforschung stand am Anfang die hermeneutische, qualitativ-inhaltsanalytische Quellenauswertung im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

gogik im Vordergrund. In Anlehnung an W. Dilthey sollte durch „kongeniales Nacherleben“ die geschichtliche Erscheinungsform des jeweiligen Schulbuches verstanden werden. Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts kamen verstärkt sozialwissenschaftliche, sprachanalytische, empirische und ideologiekritische Verfahren der Datenerhebung und -auswertung hinzu, wie sie von der Pädagogik des Kritischen Rationalismus, der Kritischen Theorie und der Kommunikationstheorie verfochten wurden. Dadurch änderte sich die Zielperspektive historischen Forschens zugunsten real- und sozialgeschichtlicher Untersuchungen. Die Geschichte des Schulbuchs wird demnach als Erfahrungsfeld für das Schulbuch als Politikum, Informatorium und Paedagogicum betrachtet.

Dabei geht der Forscher in der Regel wie folgt vor:

- *Festlegung des Forschungsinteresses*
Am Beginn steht die Klärung des „selektiven Standpunktes“, unter dem das Quellenmaterial gesichtet werden soll, und zwar so, dass weder Fakten verdreht noch Tatsachen, die der vorgefassten Meinung zuwiderlaufen, vernachlässigt werden dürfen. Mit der vorformulierten Hypothese ist bereits ein grobes Vorverständnis des zu erforschenden Zusammenhangs gegeben.
- *Sichtung aller absichtlich und unabsichtlich überlieferten Quellen*
Da die Forschung nicht mehr nur ideen- oder problemgeschichtlich vorgehen darf, sondern die Real- und Sozialgeschichte einbeziehen muss, gehören zu den Quellen außer dem Schulbuch selbst auch Sachquellen (Gegenstände, Gebäude, Kunstwerke usw.), abstrakte Quellen wie z. B. Institutionen, Rechts-, Verfassungs- und Gesellschaftszustände, Tatsachen der Sitte, der Sprache, der Arbeit, der Religion und der Kultur insgesamt, Sozialstatistiken, Daten zur Produktion, Verbreitung und Verwendung des Schulbuchs usw. sowie andere themenbezogene Quellen der jeweiligen Zeit wie Enzyklopädien, Fachbücher, Lexika, Fachzeitschriften, Lehrpläne, Stoffverteilungspläne, Schulhefte, Klassenbücher, Schulchroniken, Jahresberichte, Schülerzeitschriften, Wandbilder, Urkunden, Reden, Ansprachen, Photographien, Gemälde, Lieder, Filme usw. Sie alle sollen das angemessene Verständnis des Schulbuchs aus seiner Zeit erschließen helfen.
- *Auswertung des Datenmaterials als historische Tatsache mit Hilfe hermeneutischer und sozialwissenschaftlicher Methoden*
Historische Tatsachen sind nicht positivistisch erhebbbar, nicht einfach als Objekte vorhanden und angebbar. Sie sind vielmehr das Ergebnis eines detaillierten Forschungs- und Interpretationsvorgangs. Dieser bedient sich, wechselseitig die Ergebnisse absichernd, sowohl philosophisch-geisteswissenschaftlicher als auch empirisch-analytischer Verfahren. Vom eigenen Vorverständnis ausgehend werden Zusammenhänge phänomenologisch auf ihre Wesenselemente und deren Relationen hin untersucht und ganzheitlich als Bezogenheit von Ausdrucksform und innerem Gehalt verstanden. Das elementare Problem, die Grundstruktur, das Einzelne als Realisation des Allgemeinen soll dabei in den Blick kommen. Geographische und temporale Bedingungen, biographische Besonderheiten und politisch-gesellschaftliche Abhängigkeiten bilden die Folie für eine angemessene Interpretation. Das Schulbuch in den Zusammenhang der Rahmenbedingungen seines Entstehens (einschließlich des Autors bzw. der Autoren), der Situation der Fachwissenschaften sowie der Bedingungen des schulischen Unterrichtens und Lernens zu stellen, erlaubt erst, dessen Originalität und Stellenwert einzuschätzen und es in der

tatsächlichen Unterrichtspraxis der jeweiligen Zeit zu verorten. Gleichmaßen wichtig sind ergänzende Untersuchungen zur Rezeptionsgeschichte des jeweiligen Schulbuchs, zu seiner nachweislichen Aufnahme, ggf. Überarbeitung in späteren Auflagen und Weiterentwicklung in der Folgezeit oder zu seiner Wirkungsgeschichte, wie sie sich aus Umfragen, Dokumenten und Statistiken belegen lässt.

Systematisches Forschen

Die historische Schulbuchforschung verbindet sich häufig mit einem systematischen Anliegen. Dem systematischen Forschen geht es nämlich um grundsätzliche Fragen zur Entstehung, zur didaktisch-pädagogischen Funktion und zur Verwendung des Schulbuchs in Lernsituationen. Forschungen dieser Art

- befassen sich mit dem Begriffsverständnis von „Schulbuch“
- erarbeiten eine Schulbuchtheorie (bzw. Schulbuchtheorien)
- ermitteln die zentralen didaktischen und pädagogischen Strukturfaktoren seines unterrichtlichen Einsatzes
- finden die Bedingungsfaktoren seiner Rezeption und Wirkung heraus und
- leiten daraus Konsequenzen für die Schulbucherstellung ab.

Die methodische Vorgehensweise systematischen Forschens beginnt mit der Deskription, geht dann über zur Analyse, führt zu Aussagen über die Wesenselemente des Schulbuchs und leitet davon ihre Kritik am jeweiligen Theorie-Praxis-Problem konkreter Schulbücher ab. Sie bedient sich dabei sowohl empirischer als auch hermeneutisch-phänomenologischer Methoden.

Vergleichendes Forschen

Grundsätzlich lässt sich im Bereich der Schulbuchforschung Vieles und recht Unterschiedliches miteinander vergleichen: der Schulbucheinsatz in unterschiedlichen Schulformen und Schultypen, das Bild von Jungen und Mädchen früher und heute, hier und anderswo usw., usw. Im engeren und seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts definierten Sinne der Komparatisten meint vergleichendes Forschen hier allerdings, das Schulbuch in geographisch unterschiedlichen Räumen zu beschreiben und zu analysieren. Dazu verwendet die vergleichende Schulbuchforschung hermeneutisch-geisteswissenschaftliche und empirisch-quantifizierende Methoden. Sie identifiziert zum einen historisch-genetisch die zentralen sozialen, (fach-)wissenschaftlichen, kulturellen, sprachlichen, ökonomischen und weltanschaulichen Faktoren, die die Schulbuchkonzeption im jeweiligen Land oder in der jeweiligen Region beeinflussen, und erfasst deren Wirkmächtigkeit möglichst sozialwissenschaftlich, um sie anschließend mit Schulbüchern eines anderen Raumes oder einer anderen Epoche in Vergleich zu setzen.

Merkmale der vergleichenden Unterrichtsforschung sind:

- die Zentrierung auf eine länder-, nationen- und kulturspezifische Sichtweise des Schulbuchs
- die Betrachtung des Schulbuchs als kultur- und gesellschaftsabhängiges Dokument
- die Konzentration der Forschung auf einen bestimmten Aspekt, der als „tertium comparationis“ betrachtet werden soll.

Die vergleichende Schulbuchforschung durchläuft dabei die Phasen:

- *Deskription*
Sie beginnt mit einer beschreibenden Darstellung des Schulbuchs und seiner Verwendung in der untersuchten Region, ohne Beurteilungen oder Bewertungen auszusprechen.
- *Auswahl des Vergleichsaspekts*
Für die vergleichende Gegenüberstellung ist die Festlegung und Konzentration auf einen (oder mehrere) Vergleichsaspekte, das sogenannte tertium comparationis nötig. Nur durch diese thematische Beschränkung ist mit dem Anspruch wissenschaftlicher Genauigkeit Verlässliches auszusagen.
- *Die Analyse ausgewählter Aspekte*
Eine genaue Analyse des jeweiligen Vergleichsaspekts im jeweiligen Land zur jeweiligen Zeit schließt sich an. Dabei ist stets der multifaktoriale Kontext, in dem die Aussagen des Schulbuchs nur verständlich werden, mit zu eruieren. Hier ist der Ort, eine pädagogische oder allgemeine Mentalitätsgeschichte zu erarbeiten, bei der außer den Leitbegriffen der staatlichen Bildungsprogramme und außer der Fachliteratur noch realgeschichtliche Analysen vor Ort und in der jeweiligen Epoche herangezogen werden müssen.
- *Auswertung der Ergebnisse*
Die Auswertung der Forschungen kann in zweierlei Richtungen erfolgen. Zum einen kann sie zu einem abschließenden Urteil über das Schulbuchkonzept oder über spezielle Schulbuchaspekte eines anderen Landes im Vergleich zum eigenen (oder auch zu wiederum einen anderen) führen, wobei das Urteil mit objektiv ermittelten Daten gestützt sein muss. Vergleicht der Forscher mit dem eigenen Herkunftsland, muss er besondere Anstrengungen unternehmen, um der Gefahr des Ethnozentrismus oder der emotionalen Zustimmung zum Fremden zu entgehen. Zum anderen kann die Auswertung vorsichtige Voraussagen über die weitere Entwicklung oder über notwendige Reformen in den Schulen des untersuchten Staats machen. Insofern hilft diese Forschung mit, zukunftsorientierte und – unter den erkannten Bedingungen – realisierbare Konzepte für eine Verbesserung von Schule und Unterricht zu entwickeln. Natürlich kann der Schulbuchvergleich solche Impulse auch für die eigene Schulwirklichkeit geben.

In methodologischer Hinsicht weist die vergleichende Schulbuchforschung kein eigenes Methodenrepertoire auf. Sie integriert, je nach Fragestellung, die Methoden der Sozial- und Geisteswissenschaften, hat allerdings einen Schwerpunkt im Bereich der Ethnologie und bezieht insbesondere die ökonomische, politologische, historische und geographische Sichtweise ein.

Schluss

Die Schulbuchforschung hat in Deutschland – nach einem kurzen Aufschwung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts – nicht die Bedeutung, die ihr aus schultheoretischer und schulpraktischer Sicht zukommen sollte. Sieht man von eher sporadischen Forschungsarbeiten und persönlichen Forschungsvorlieben einzelner Wissenschaftler ab, findet „offizielle“ Schulbuchforschung zur Zeit in Deutschland nur in wenigen Institutionen statt. Es handelt sich um

1. das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig
2. das Institut für Schulbuchforschung in Duisburg, das allerdings 1991 wieder aufgelöst wurde,
3. die Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung, die 1997 in Ichenhausen (Bayern) gegründet wurde.

Die Schulbuchforschung, die in Deutschland gewissermaßen auf diesen drei Säulen fußt und durch zahlreiche Einzelforschungen verschiedenster Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler komplettiert wird, ist in den letzten Jahren neu und verstärkt belebt worden. Dazu trug vor allem die seit kurzem entstandene Konkurrenz des Schulbuchs mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere mit DVD, CD-Rom, Multimedia und Internet bei.

Literatur

- Bamberger, R./ Boyer, L./ Sretenovic, K./ Strietzel, H.: Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Wien 1998
- Comenius, J. A.: Orbis sensualium pictus (Nachdruck der Erstausgabe von 1658). Dortmund 1985 (3. Aufl.)
- Comenius, J. A.: Pforte der Dinge – Janua rerum. Hrsg. E. Schadel. Hamburg 1989
- Fritzsche, K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/ M. 1992
- Golz, R./ Korthaase, W./ Schäfer, E. (Hrsg.): Comenius und unsere Zeit. Hohengehren 1996
- Hacker, H.: Das Schulbuch – Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1981
- Henke, J.: Aspekte des heimlichen Lehrplans in Schulbüchern. Frankfurt/ M. 1980
- Jeisman, K.-E.: Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. In: Internationale Schulbuchforschung H. 1/ 1979, S. 7 – 21
- Kuhn, L. (Hrsg.): Schulbuch – ein Massenmedium. Information – Gebrauchsanweisungen - Alternativen. Wien 1977
- Laubig, M./ Peters, H./ Weinbrenner, P.: Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Bielefeld 1986
- Müller, W.: Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Stuttgart 1977
- Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/ M. 1995

- Rauch, M.: Stand und Perspektiven Internationaler Schulbuchforschung. In: Internationale Schulbuchforschung H.1/ 1995, S. 77 – 94
- Rauch, M./ Wurster, E.: Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt/ M. 1997
- Schallenberger, H. E. (Hrsg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen 1973
- Schallenberger, H. E./ Stein, G. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Kastellaun 1978
- Schallenberger, H. E./ Stein, G.: Wissenschaftliche Schulbucharbeit. Duisburg 1977
- Schallenberger, H. E. (Hrsg.): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Kastellaun 1973
- Schön, H. u.a.: Gestaltung von Schulbüchern. Wien 1987
- Stein, G.: Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken 1976
- Stein, G.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun 1977
- Stein, G.: Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung. Stuttgart 1979
- Sujew, D.: Das Schullehrbuch. Berlin 1986

Knob, M.: Stand und Perspektiven internationaler Schulbuchforschung in Israel. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Knob, M.: Internationaler Vergleich der Schulbuchforschung. In: Schulbuchforschung 11 (1979), S. 77-94.

Literatur

Budberg, A., Herre, L., Neumann, L., ... Die Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. ...

Curran, J. A. ...

Curran, J. A. ...

Hacker, H. ...

Herre, L. ...

Kahn, I. ...

Knob, M. ...

Mein, K. ...

... ..

Gerd Stein

Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis

Schulbücher: Politicum – Informatorium – Paedagogicum

Schulbücher – nicht länger mehr nur eine besondere Gattung von Printmedien im Sortiment des Buchhandels, sondern inzwischen mehr oder minder begehrte Ware auch auf Floh- und Antiquitätenmärkten – sind ihrer Geschichte wie Funktion nach zunächst einmal pädagogische Hilfsmittel (Stein 1985). Entwickelt und produziert werden sie für die Verwendung primär im Rahmen von schulischen, sekundär bei damit in Zusammenhang stehenden außerschulischen Informations- und Kommunikationsprozessen. Als solche finden sie vornehmlich das Interesse von professionellen Pädagogen, darüber hinaus zunehmend auch die Aufmerksamkeit von Eltern schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher. Schon dieser Sachverhalt legt es rein formal betrachtet nahe, Schulbücher – und weiter gehend noch: Schulbuchfragen – zum Gegenstand nicht zuletzt von Lehrer/innen- und Elternbildung zu machen.

Ausdrückliches Interesse an den im staatlichen wie im privaten Schulwesen zum Einsatz kommenden Lehr- und Lernmitteln in Buchform bekunden neben den an schulischer Unterrichts- wie Erziehungspraxis unmittelbar (bzw. mittelbar an-)teilnehmenden professionellen und nichtprofessionellen Pädagogen eine Vielzahl staatlicherseits bestellter sowie selbst ernannter Schulbuchkritiker (Baumann/ Becher/ Stein 1993). Solche Interessenbekundung erfolgt allerdings zumeist eher aufgrund vor- und außerpädagogischer Erwägungen denn aus pädagogischen Gründen.

Unter Forschungsaspekten (s. Schallenger/ Stein 1979; Fritzsche 1992; Johnsen 1993; Olechowski 1995) finden Schulbücher schließlich Aufmerksamkeit bei Vertretern der unterschiedlichsten Fachwissenschaften, vor allem wenn diese – weil schulpädagogisch und/ oder fachdidaktisch interessiert und engagiert (etwa als Schulbuchautoren bzw. -herausgeber) – gezielt nach der Widerspiegelung des aktuellen Erkenntnis- und Wissensstandes ihrer Disziplin in den neuesten Bildungsmedien des dieser Disziplin korrespondierenden Schulfaches fragen. Weit weniger ausgeprägt, jedenfalls relativ zu der vorgenannten Wissenschaftsgruppe gesehen, ist dagegen immer noch das Interesse von Erziehungswissenschaftlern – konkret: von Vertretern insbesondere der Allgemeinen Pädagogik, aber auch der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik sowie der Mediendidaktik – an Schulbüchern bzw. dem Umgang mit diesen pädagogischen Hilfsmitteln (hierzu: Hacker 1980; Michel 1995; Rauch/ Wurster 1997, Bamberger u. a.

1998) und an diesbezüglich relevanten bildungspolitischen sowie gesamtgesellschaftlichen Handlungszusammenhängen (Stein 1987 a).

Dass ein Bildungsmedium wie das Schulbuch von zahlreichen Einzelpersonen und Personengruppen, gesellschaftlichen Interessenverbänden und öffentlichen Institutionen gezielt ins Visier genommen, mehr oder minder gründlich auf den Prüfstand gebracht und nicht selten vorschnell an den Pranger gestellt wird (Stein 1979 b), hat vielfältige Gründe. Als die gewichtigsten der von berufenen wie unberufenen Kritikern genannten können gelten:

- die Rolle, die Schulbücher vermeintlich oder tatsächlich immer noch (?) in schulischer Unterrichts- und Erziehungspraxis spielen (Stichwort: das Schulbuch als „Großmacht der Schule“);
- der Stellenwert, den Schulbücher offensichtlich weiterhin für die Unterrichtsvorbereitung (!) und -gestaltung bei professionellen Pädagogen haben (Stichwort: das Schulbuch als „heimliche Richtlinie“);
- die Funktion, die Schulbüchern für die Sicherstellung vergleichbarer Bildungsförderung im Schulwesen der einzelnen Bundesländer beigemessen wird (Stichwort: „Chancengleichheit durch Lernmittelfreiheit“);
- die Ansicht, über Schulbücher am ehesten Aufschluss über das zu erhalten, was in schulischen Informations- und Kommunikationsprozessen Kindern und Jugendlichen an fachlichem Wissen und moralischen bzw. gesellschaftlichen Werten „vermittelt“ wird (Stichwort: das Schulbuch als „Bildungsindikator“);
- die Meinung, dass Schulbüchern mitentscheidende Bedeutung zukommt zwar nicht unbedingt bei der Initiierung, jedoch auf jeden Fall bei der Umsetzung von bildungspolitischen Reformideen in die Realität des Schulalltags (Stichwort: das Schulbuch als „Hemmnis bzw. Schrittmacher von Schulreform“);
- die Profitchancen, die sich bei erfolgreicher Platzierung der Ware „Schulbuch“ auf dem schulbezogenen Medienmarkt, der durch eine oligopolistische Anbieter- sowie eine monopolistische Nachfragestruktur gekennzeichnet ist, in erster Linie für Schulbuchverleger, ferner für Schulbuchautoren und -redakteure ergeben können (Stichwort: „Mit eigenen Schulbüchern lernt's sich besser!“);
- das Bestreben, mithilfe von Schulbüchern die heranwachsende Generation in schulischen Lehr- und Lernsituationen „ausrichten“ zu können, und zwar jeweils entsprechend bestimmten Vorstellungen über das individuell für „wünschenswert“ Gehaltene bzw. über das gruppen- oder verbandsbezogen als „gesellschaftlich relevant“ Erklärte (Stichwort: das Schulbuch als „ideologisch-politisches Steuerungsinstrument mit gate-keeper-Funktion“).

Was dabei auffällt: Gleichgültig, ob Hoffnung oder Furcht die Kritiker bewegen – der Glaube an die schulpädagogische wie auch an die bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutung des didaktischen Mediums „Schulbuch“ ist immer noch erstaunlich groß. Neben dem Widerspruch von Kritik und Wertschätzung überrascht die Unbekümmertheit, mit der nicht nur in pädagogischen und politischen Diskussionen, sondern gelegentlich auch in fach- und erziehungswissenschaftlichen Publikationen von „dem“ Schulbuch gesprochen wird. Auf Lehr- und Lernmittelmessen wie in den Katalogen der entsprechenden Verlage trifft man gegenwärtig auf eine Vielfalt von Formen didaktischer Medien in Buchform, die deren undifferenzierte Subsumierung unter die Kategorie

„Schulbuch“ kaum zulässt, zumindest aber eine eindeutige und zugleich umfassende Begriffsbestimmung (vgl. Becker 1973; Bamberger u. a. 1998, S. 7 ff.) erschwert. Schulpädagogisch wie mediendidaktisch betrachtet ist vielmehr hervorzuheben, dass es eine Reihe nach Grundkonzeption und speziellen Funktionen recht unterschiedlicher Schulbücher gibt: Fibeln für den Erstlese-, Rechen- und Verkehrsunterricht; Lehr- und Arbeitsbücher für fachbezogenen wie fächerübergreifenden Unterricht; Atlanten zur Geografie, Geschichte und Sexualerziehung; Schulbücher in Programmform sowie als Medienpakete integrierte Elemente, Formel- und Daten-, Material- und Quellensammlungen; Ganzschriften, Sachbücher und Nachschlagewerke.

Bei einer systematisch-vergleichenden Betrachtung der zuvor aufgelisteten Interessenbekundungen bzw. Erwartungshaltungen gegenüber Schulbüchern wird unschwer die Mehrdimensionalität dieses im Kern didaktischen Mediums als *Politicum/ Informatorium/ Paedagogicum* erkennbar (vgl. Stein 1977, S. 231 ff.). Nach wie vor gilt: Schule ist ein *Politicum* ersten Ranges; das Schulbuch ist es nicht minder. Doch ist dieser Tatbestand letztlich keinesfalls, wie gesellschafts-, bildungs- und parteipolitische Schulbuchkontroversen vermuten lassen könnten, bedingt durch die informatorische Dimension und/ oder die didaktische Funktion des Massenmediums Schulbuch. Die politische Dimension dieses schulischen Hilfsmittels lässt sich im Grunde nur erklären unter Hinweis auf den politischen Charakter einer als öffentliche („Bildungs“-)Anstalt konzipierten Schule bzw. einer entsprechend institutionalisierten Unterrichts- und Erziehungspraxis, deren konstitutive Merkmale sich zwangsläufig auch auf die Konzeption und den Einsatz didaktischer Medien auswirken (vgl. Hambrink 1979; Rumpf 1986).

Die politische Dimension des Unterrichtsmediums Schulbuch ernst zu nehmen, vom *Politicum* Schulbuch nicht nur zu reden, heißt somit, sich mit dem *Politicum* Schule sowie mit dem *Politicum* Lehrplan bzw. Curriculum zu befassen. Denn auch Schulbuchfragen i. e. S. (d. h. didaktische Reflexionen über das Schulbuch als Lehr- und Lernmittel, als Medium schulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse) stehen in einem unauflösbaren Zusammenhang sowohl mit curricularen Problemen (Richtlinien- und Lehrplanrevision) als auch mit den Kernproblemen innerer und äußerer Schulreform (Entschulung von Unterricht und Erziehung; Partizipation von Lehrern, Schülern und Eltern; begrenzte Selbstständigkeit der Schule). Das Wort vom *Politicum* Schulbuch in eben diesem weiten pädagogisch-politischen Problemhorizont (vgl. Stein 1974) bezeichnet eine nicht bloß „mittel“-bare Abhängigkeit, vielmehr soll auf einen funktionalen Sachzusammenhang (Rumpf 1980) hingewiesen werden. Entscheidend ist ein politisch-pädagogischer Sachverhalt von Fächern wie Lernbereiche übergreifender Bedeutung (vgl. Pöggeler 1985), die Tatsache nämlich, dass Schulbücher didaktische Hilfsmittel für schulische Informations- und Kommunikationsprozesse sind, die seit jeher unter eindeutig staatlicher Kontrolle stehen (s. Müller 1977; Kissling 1991 und 1995) sowie angesichts konkurrierender gesellschaftlicher Forderungen entwickelt, produziert und eingesetzt werden (vgl. Schallenberger 1978; Stein 1979 c) – womit noch nichts über in pädagogischer Hinsicht vorteilhafte oder ungünstige Auswirkungen gesagt ist! Die politische Dimension des Schulbuchs liegt begründet sowohl in seinem Warencharakter als auch in seinem instrumentellen Charakter; sie zeigt sich vor allem dort, wo Schulbuchrevision eine parteipolitisch-weltanschauliche Normierung der Inhaltsdimension von Unter-

richtsmedien intendiert, sowie dann, wenn Verleger mit der Schulbuchwerbung „Gesellschaftspolitik“ oder Politiker mit der Lernmittelfreiheit „Staat zu machen“ suchen.

Wenn vom Schulbuch als *Paedagogicum* gesprochen wird, so unter Bezugnahme auf eine Theorie pädagogischen Handelns (Stein 1987 b), in der Unterricht und Erziehung als kommunikative und kooperative, nicht-manipulative Praxis begriffen werden, durch die Heranwachsende zu Selbstbestimmung und Weltverantwortung angeleitet werden sollen. Dem Schulbuch kommt dabei im Rahmen unterrichtlicher und erzieherischer Praxis eine doppelte „mediale“ Funktion zu: es ist zugleich Mittel und Mittler, sowohl für den Inhalts- als auch für den Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens relevant. In diesem doppelten Sinne wird das Schulbuch als pädagogisches Hilfsmittel bezeichnet und als ein Medium zur Unterstützung bzw. Entlastung schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse definiert. Ausgesagt ist damit bereits, welche mediale Funktion ihm zugeschrieben wird und dass es für den Lehrer allenfalls Hilfe bei, nie jedoch Ersatz für didaktische Planung von Unterricht und Erziehung („heimliche Richtlinie“) sein darf.

Als *Informatorium* hat das Schulbuch kontroverse Texte und unterschiedlichste Materialien bereitzustellen (ist also Träger von Informationen) sowie Anstöße und Hilfen zu multiperspektivischer Erörterung der dargebotenen Inhalte, Themen oder Probleme zu geben (und dient somit auch als Auslöser von Diskussionen). Die in Schulbüchern zur Diskussion bereitgestellte Information muss nicht nur in sachlicher wie sprachlicher Hinsicht so präsentiert werden, dass sie der schulischen Lehr- und Lernsituation angemessen ist, sondern sollte auch die Befangenheit, Ergänzungsbedürftigkeit und Überholbarkeit des jeweils dargebotenen Schulbuchwissens verdeutlichen oder zumindest erkennen lassen. Ein Schulbuch mit (im wörtlichen Sinne) Lese- und Arbeitsbuchcharakter wird sich eben nicht mit der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen begnügen dürfen. Es müsste zugleich zu rückhaltlosem Denken und Fragen herausfordern, über „identifikatorisches“ auch zu „distanzierendem“ Lesen (Conrady 1979) freigeben. Mediendidaktisch betrachtet wäre wünschenswert, dass sich Schulbücher durch curriculare Offenheit, Polyvalenz in funktionaler Hinsicht und Aufgeschlossenheit für einen Medienverbund auszeichnen. Dies wird umso wichtiger, als mit der Zunahme von computergestützten neben schulbuch-gestützten Lehr- und Lernprozessen in Schulen es nicht um die Frage gehen sollte, ob das Schulbuch oder der Computer zukünftig als didaktisches „Leitmedium“ schulischer Bildungsarbeit fungieren muss, sondern wohl eher darum, wie sich Wahl und Einsatz ganz unterschiedlicher Medien – bei Berücksichtigung von deren spezifischen Funktionen didaktisch begründen, ferner, wie verschiedene alte und/ oder neue Medien sich methodisch am jeweiligen Lehr- bzw. Lernort optimal miteinander vernetzen lassen (s. generell Röttel/ Wiegand 1986 und Aufenanger 1999; speziell Michel 1995 und Astleitner/ Sams/ Thonhauser 1988; Bamberger u. a. 1998, S. 26 ff.).

Schulische Alltagswirklichkeit bedenkend ist also nachdrücklich zu fordern, wissenschaftliche Schulbucharbeit nicht länger mehr nur als Aussagen- und/ oder Darstellungsforschung (in Form so genannter Inhaltsanalysen) zu konzipieren (wie etwa Lindner/ Lukesch 1994 oder Poenicke 1995), sondern auch als Kontext(er)forschung, und zwar in zweifacher Hinsicht: als systematische erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung (Rauch/ Wurster 1997) und als komparative sozialwissenschaftliche Me-

dien(umgangs)forschung (Bamberger u. a. 1998; vgl. auch Schorb 1998, S. 18 ff.). Wer sich die zuvor bezugnehmend auf den praktischen Umgang mit Schulbüchern aufgezeigte Mehrdimensionalität des Massenmediums Schulbuch vergegenwärtigt; wer darüber hinaus bedenkt, in welchen unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern (pädagogischen wie außerpädagogischen) Menschen alltäglich mit Schulbüchern umgehen und wie vielfältig die Aspekte sind, unter denen diese „Bildungsmedien“ im Einzelfall eingehender wissenschaftlicher Analyse und Kritik unterzogen bzw. beiläufig zum Gegenstand öffentlicher (schulischer und/ oder außerschulischer) Auseinandersetzungen gemacht werden, der darf sich nicht länger begnügen mit einer inhaltsfixiert-monoperspektivischen Beschäftigung mit Schulbüchern – weder in schulpädagogischen oder mediendidaktischen Reflexions- noch in bildungs- und gesellschaftspolitischen Aktionszusammenhängen! Er wird vielmehr hier wie dort auf eine problemorientiert-multiperspektivische Befassung mit diesen Lehr- und Lernmitteln dringen müssen (Stein 1977, S. 231 ff., sowie 1987 a; vgl. auch Weinbrenner 1995 und Thonhauser 1995). Bei außer- bzw. vorwissenschaftlichen Schulbuchdiskussionen sollte ebenso wie in der Schulbuchforschung nicht länger nur ein bestimmtes Schulbuch „an sich“ betrachtet, sondern – ungeachtet der spezifischen Fragestellung(en) im Rahmen einer umstandsbedingt jeweils begrenzten Schulbuchuntersuchung – stets der konkrete Umgang mit diesem oder jenem Schulbuch (wie z. B. bei Thöneböhn 1995 oder Rubinich 1996; vgl. auch Bamberger u. a. 1998, S. 134 ff.; Becher 1998, S. 233 f.) im Blick behalten werden.

Umgang mit Schulbüchern in Lehrerbildung und Schulen

Im Blick auf Schulen wie Lehrerbildung erscheint es angebracht die übliche Fragestellung nach dem „guten“ oder „idealen“ Schulbuch auszuweiten zu einer fortschrittlichen, die den „angemessenen“ Umgang mit Schulbüchern – nicht nur: mit Schulbuchtexten (hierzu Stein 1980) – ins Zentrum pädagogischer wie außerpädagogischer Überlegungen und Untersuchungen zur Sache Schulbuch rückt. Insofern ist es nur folgerichtig,

- zum einen in der Schulbuchforschung dem Umgang mit den entsprechenden Bildungsmedien in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen (in der Öffentlichkeit, in Schulen wie Elternhäusern, in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft) Beachtung zu schenken;
- zum anderen insbesondere in allen lehrerausbildenden Institutionen und in Schulen jedweder Art die realen Formen des Umgangs mit Schulbüchern zu thematisieren und zu problematisieren sowie darüber hinaus zu unter pädagogischen Aspekten wünschenswerten Modi des Einsatzes dieses didaktischen Mediums, aber auch der Auseinandersetzung mit ihm anzuleiten.

Bereits die Skizzierung des Spektrums jener ganz unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen, durch die der Umgang mit Schulbüchern in seiner Vielfalt wie Divergenz zum Bewusstsein und vergleichend-systematisch auf den Begriff gebracht werden kann, verdeutlicht denkbare Ansätze (z. B. wissenschaftsdidaktische und staatspolitische, bildungstheoretische und schulpraktische) und Perspektiven (etwa: erziehungs-, fach- und sozialwissenschaftliche) einer analytisch-kritischen und kritisch-konstruktiven Befassung mit Schulbüchern in Lehrerbildung und Schulen. Mögliche und im Blick auf Leh-

rerbildung und Schulen besonders sinnvolle, soll heißen: pädagogisch unmittelbar oder doch mittelbar relevante Fragestellungen ergeben sich zudem, wenn professionelle Pädagogen, schulpflichtige Kinder und Jugendliche oder deren Eltern bzw. sonstige Erziehungsberechtigte sich die alltäglichen Interaktionsprozesse und Organisationsstrukturen schulbuchgestützter Unterrichts- wie Erziehungspraxis vergegenwärtigen. Dann geraten über allgemein- und schulpädagogischen, fach- und mediendidaktischen Fragen (wie „Abschied vom Schulbuch als Merkmal ›zeitgemäßer‹ Pädagogik?“/ „Schulbücher als Gegenstand schulischen Lehrens und Lernens?“/ „Schulbuchzentrierter oder -unterstützter Politikunterricht?“/ „Das Lehrbuch: Curriculumelement oder Unterrichtsmaterial?“) zwangsläufig auch Schulbuchfragen im engeren und im weiteren Sinne in den Blick (etwa: „Didaktische Funktionen von Bildern in Schulbüchern“ oder „Alternativen zur administrativen Legitimation von Schulbuchprüfung im demokratischen Staat“). Umgekehrt führen aktuelle Streitfragen wissenschaftlicher wie vorwissenschaftlicher Schulbucharbeit (Analyse und Kritik, Auswahl und Einsatz sowie Verbesserung und Weiterentwicklung von Schulbüchern betreffend), hinreichend gründlich bedacht, schließlich auch zu Grund- und Zeitfragen der Allgemeinen und Schulpädagogik sowie der Fach- und Mediendidaktik ebenso wie zu schulrelevanten Sachzusammenhängen und Problemfragen in der Bildungspolitik.

Aus diesen Hinweisen ist unschwer zu entnehmen, wie viel sowohl bei universitärer oder außeruniversitärer Forschung als auch in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und in Schulen selbst zu lernen ist, wenn man Schulbücher nicht länger relativ isoliert als Fachbücher und/ oder Bildungsmedien betrachtet, sondern stets auch als Produkt und Faktor politisch-ökonomischer Prozesse (s. Schallenberg 1973) und dabei zugleich den konkreten Umgang mit ihnen in geschichtlich-gesellschaftlicher Wirklichkeit (Stein 1992; Teistler 1997) sich deutlich macht. Dies empfiehlt sich übrigens nicht minder bei Untersuchungen zu inhaltsfixierten öffentlichen Schulbuchdiskussionen (Stein 1979a, 1979b) und bei Bilanzierungen von themenzentrierter wissenschaftlicher Schulbucharbeit (vgl. Witsch-Rothmund 1986 oder Fichera 1996).

Demzufolge wird es in der Lehrerbildung - in akademischen Ausbildungsgängen ebenso wie bei schulinternen (!) oder außerschulischen seminaristischen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen - ein breit gefächertes Lehr-, Studien- und Arbeitsangebot geben können: von theoriegeleiteten Vorlesungen (z. B. „Über den Umgang mit Schulbüchern in Schule, Politik und Wissenschaft“) über praxisbezogene Seminare (z. B. „Schüler/ innen vergleichen Lesebücher - Didaktische Medien als Gegenstand schulischen Lehrens und Lernens“) bis hin zu themenzentrierten Kolloquien (z. B. „Zur Darstellung von sozialen Randgruppen und/ oder politischen Minderheiten in Religionsbüchern“) und problemorientierten Übungen (z. B. „Zu den möglichen medialen Funktionen von Grundschullesebüchern: Strukturierung, Repräsentation, Steuerung, Motivation, Differenzierung, Übung und Kontrolle im Lehr-/ Lernprozess“).

In schulischer Unterrichts- und Erziehungspraxis selbst sollten Schulbücher nicht mehr nur der jeweiligen didaktischen Konzeption und ihren medialen Funktionen gemäß (vgl. Hacker 1980) eingesetzt, sondern auch „umfunktioniert“ werden (dürfen). Wenn in didaktischen Leitfäden und Unterrichtshandbüchern ausdrücklich die sach- wie sprachkritische Beschäftigung mit den sogenannten Massenmedien empfohlen wird, so ist nicht einzusehen, warum das didaktische Massenmedium „Schulbuch“ nicht auch zum Ge-

genstand schulpädagogischer Praxis, mit anderen Worten: Unterricht über Schulbücher – anstatt nur Unterricht mit Schulbüchern (Bamberger u. a. 1998, S. 88 ff.) – zum Lehr- bzw. Lernprogramm gemacht wird. Dabei könnte sich zeigen, dass Kinder und Jugendliche pädagogisch angeleitet, aber auch spontan sehr wohl in der Lage sind, z. B.

- ihre eigenen oder geliehene Schulbücher „gegen den Strich“ zu lesen (vom eigenen statt vom Standpunkt des Autors her betrachtet),
- Schulbuchvergleiche durchzuführen (deutsche Fibeln der Gegenwart mit solchen aus der Wilhelminischen Ära, der Weimarer Republik, dem Dritten Reich oder der DDR zu kontrastieren),
- Schulbuchuntersuchungen themenzentriert oder problemorientiert vorzunehmen (nach der Darstellung von Schule – als Teil ihrer eigenen Lebenswirklichkeit – in Schulbüchern verschiedener Unterrichtsfächer oder nach der Behandlung des Problems „Jugendarbeitslosigkeit“ in miteinander konkurrierenden Politiklehrbüchern fragend),
- Schulbuchentwicklungen nachzuvollziehen (durch Gespräche mit Schulbuchredakteuren und -autoren in der Schule),
- Schulbuchprüfungen der Zielsetzung wie den Auswirkungen nach kennen zu lernen (durch Gespräche mit Schulbuchgutachtern und Schulbuchautoren sowie evtl. durch eigene Erfahrungen in lokalen Fachausschüssen für die Schulbuchauswahl),
- Schulbuchverbesserung und -neugestaltung in Angriff zu nehmen (durch Versuche, vorliegende Schulbuchkapitel umzuschreiben oder auch alternative Unterrichtsmaterialien, so genannte Anti-Schulbücher, zumindest ansatzweise zu entwerfen).

Man mag einwenden, über solchen schulischen Aufgabenstellungen würden am Ende die eigentlichen Bildungsaufgaben vernachlässigt. Meine Auffassung ist, dass im Lehren und Lernen mit wie an Schulbüchern materiale und formale Zielsetzungen heutiger Allgemeinbildung vorzüglich sich vermitteln lassen, nicht zuletzt: Einsichten in das Verhältnis von Pädagogik und Politik (vgl. Stein 1979 a; Pöggeler 1985), und dass durch entsprechende Lehr-/ Lernprozesse in der Lehrerbildung und in Schulen zugleich ein nicht unwesentlicher Beitrag zur Emanzipation und Bildung der öffentlich geforderten (verbal zumindest) „mündigen“ Leser/ innen wie Bürger/ innen geleistet werden kann (Conrady 1979; Zirker 1983). Man mag ferner zu bedenken geben, ob angehende Lehrer/innen angesichts schon erheblicher Stoffpensen und Prüfungslasten sowie Kinder und Jugendliche nicht prinzipiell durch die angesprochenen (Selbst-) Bildungsaufgaben überfordert würden. Letzterem Einwand gilt es unter schulpädagogischem Aspekt entgegenzuhalten, dass Bildsamkeit bzw. Ansprechbarkeit immer nur dort sich zeigt, wo sie erwartet, und in dem Maße, wie sie gefördert wird; ersterem Einwand ist mit der Feststellung zu begegnen, dass in der Lehreraus- ebenso wie in der Lehrerfort- und -weiterbildung neben dem systematischen Forschen und Studieren auch das exemplarische Lehren und Lernen seinen Platz haben muss, bei dem nicht allein auf die Quantität des Wissenserwerbs Wert gelegt wird, sondern darüber hinaus auf eine zugleich theoriegeleitete und praxisbezogene wissenschaftliche Bildung. Hierzu kann ein von Anfang an problemorientiert-multi-perspektivischer Umgang mit Schulbüchern als Politicum/ Informatorium/ Paedagogicum zweifellos einiges mit beitragen.

Literatur

- Astleitner, H./ Sams, J./ Thonhauser, J.: Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien. Wien 1998
- Aufenanger, S.: Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, I./ Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999, S. 61-76
- Bamberger, R. u. a.: Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern, mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien 1998
- Baumann, M./ Becher, U. A. J./ Stein, G.: „Schule und Schulbücher – geschätzt, gescholten, gefordert...“ In: Die Bildungspolitik der 90er Jahre – Eine Dokumentation zum „Schulbuch-Forum '93“. Leipzig 1993, S. 24–29
- Becher, U. A. J.: Lesen, Leser/ Leserin (Themaheft der Vierteljahresschrift „Internationale Schulbuchforschung“ 20 (1998) 3) Hannover 1998
- Becker, G.: Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Schallenberger 1973, S. 13–21
- Conrady, K. O.: Vom Lesen und seinen Schwierigkeiten. In: Stein 1979 b, S. 101–111
- Fichera, U.: Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Frankfurt/ Main 1996
- Fritzsche, K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/ Main 1992
- Hacker, H. (Hrsg.): Das Schulbuch – Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980
- Hambrink, J.: Schulverwaltung und Bildungspolitik. Die Festlegung von Lerninhalten in ministeriellen Genehmigungsverfahren für Schulbücher. München 1979
- Johnsen, E. B.: Textbooks in the Kaleidoscope. Oslo/ Oxford 1993
- Kissling, W.: Das Schulbuch in der Staatsmaschine. In: Schulautonomie (Themaheft Nr. 64/1991 der Vierteljahresschrift „schulheft“). Wien 1991, S. 67–90
- „...Die Jugend aus keinem anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ – Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Olechowski 1995, S. 116-174
- Lindner, V./ Lukesch, H.: Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Regensburg 1994
- Michel, G.: Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik – Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien. In: Olechowski 1995, S.93–115
- Müller, W.: Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun 1977
- Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/ Main 1995
- Pöggeler, F. (Hrsg.): Politik im Schulbuch. Bonn 1985
- Poenicke, A.: Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands. Frankfurt/ Main 1995
- Rauch, M./ Wurster, E.: Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt/ Main 1997
- Rumpf, H.: Das Schulbuch als Medium im Zivilisationsprozeß. In: Bildung und Erziehung 33 (1980) 2, S.112–126

- Rumpf, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. München 1986
- Röttel, K./ Wiegand, M. (Hrsg.): Medien im Unterricht: die alten und die neuen Medien. Alsbach/Bergstraße 1986
- Rubinich, J.: Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern. Eine empirische Studie. Frankfurt/ Main 1996
- Schallenberger, E. H. (Hrsg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse (Zur Sache Schulbuch. Bd. 1). Kastellaun 1973
- Stein, G. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen (Zur Sache Schulbuch. Bd. 7). Kastellaun 1978
- Stein, G.: Wissenschaftliche Schulbucharbeit – Aspekte und Kontexte. In: Stein 1979, S. 133-139
- Schorb, B.: Stichwort: Medienpädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 1, S. 7-22
- Stein, G.: Das Schulbuch als „Politicum“ (1974). In: ders.: Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken 1976, S. 25-76
- Stein, G.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik (Zur Sache Schulbuch. Bd. 10). Kastellaun 1977
- Stein, G.: Immer Ärger mit den Schulbüchern – Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik (2 Bde.: Text- und Dokumentarischer Teil). Stuttgart 1979 a
- Stein, G.: Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart 1979 b
- Stein, G.: Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: Tewes, B. (Hrsg.): Schulbuch und Politik. Paderborn 1979 c, S. 26-50
- Stein, G.: (Hrsg.): Umgang mit Schulbuchtexten (Themaheft der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ 33 (1980) 2). Stuttgart 1980
- Stein, G.: Schulbuch. In: Otto, G./ Schulz, W. (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4). Stuttgart 1985, S. 581-589
- Stein, G.: Schulbücher und der Umgang mit ihnen – sozialwissenschaftlich betrachtet. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1987 a, B 39, 5. 29-38
- Stein, G.: Partizipation, Mündigkeit und Emanzipation als Leitbegriffe einer reflektiert-engagierten politischen Pädagogik. In: ibw-Journal 25 (1987 b) 10, S. 3-14
- Stein, G.: Über Schulbücher als Quellen der Bildungsgeschichte und vom Umgang mit ihnen als Indikator pädagogischer wie politischer Kommunikations-Kultur einer Gesellschaft. In: Macha, H./ Roth, H.-J. (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main 1992, S. 269-295
- Teistler, G.: Von der Kaiserverehrung zum Führerkult. Personenkult in Fibeln der Kaiserzeit und im Dritten Reich. In: Internationale Schulbuchforschung 19 (1997), S. 285-296
- Thöneböhm, F. H.: Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuchs in der Sekundarstufe I. Bochum 1995 (Diss.)
- Thonhauser, J.: Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski 1995, S. 175-194

- Weinbrenner, P.: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: Olechowski 1995, S. 21-45
- Witsch-Rothmund, F.-J.: Politische Parteien und Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisationstheoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion. Frankfurt/ Main 1986
- Zirker, H.: Die Freiheit des Lesens. In: Hamrock, H.-G. (Hrsg.), Spiel-Räume. Neukirchen-Vluyn 1983, S.34-45

Franz Pöggeler

Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945

Der Begriff „Schulbuchforschung“ ist bislang nur wenig bekannt geworden. Da das Schulbuch der Gegenstand dieser Forschung ist, sollte man annehmen, dass man es hier mit einem zentralen Teilgebiet der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu tun habe. Inspiziert man die einschlägige Literatur, dann stellt man fest, dass das Gros der Bücher nicht von Pädagogen, sondern von Vertretern anderer Wissenschaften stammt. Wir haben es mit einer interdisziplinären Forschungsdisziplin zu tun.

Das Phänomen „Schulbuch“ lässt sich nicht a priori normieren. Gemeint sein kann damit jedes Buch, das in der Schule eingesetzt wird. Auch Bücher wie die Bibel oder gar Grundbücher von Religionen überhaupt können ebenso als Schulbücher genutzt werden wie Werke der Belletristik, freilich – wenn nötig – zugerichtet „ad usum Delphini“, wie es in Anspielung auf die Erziehung des Dauphin beim „Telemaque“ Francois Fénelons hieß.¹

Was seit 1945 in Deutschland an Schulbuchforschung unternommen worden ist, ist nur zu verstehen, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass die Ursprünge einer international-vergleichenden Schulbuchforschung bereits im 19. Jahrhundert zu finden sind. „Schon damals wurde erkannt, dass die Schulbücher oft voller Fehler steckten, dass sie Verzerrungen enthielten, das eigene Volk verherrlichten oder andere herabsetzten, dass sie nationalistischen Vorurteilen Vorschub leisteten und sogar oft Feindbilder kreierten“.²

Nach dem Ersten Weltkrieg organisierte der Völkerbund einige Untersuchungen zur Sichtung und Korrektur politischer Inhalte von Schulbüchern. Die politische Relevanz von Schulbüchern wurde besonders bei politischen Systemwechseln jedermann deutlich, so auch am Anfang des Zeitraums, dem die vorliegende Studie gilt, nämlich beim Zusammenbruch des Nationalsozialismus 1945. Die Auswirkung politischer Umbrüche auf die Schulbücher (deren Abhängigkeit vom jeweils herrschenden System sowie die Schaffung neuer Schulbücher nach einer Wende), – all das muss in Zukunft noch intensiver und präziser untersucht werden. Zu untersuchen sind auch die Verlegenheitslösungen, mit denen sich Staat und Schule nach einer Wende weiterhelfen, ehe neue Bücher produziert worden sind. Nach 1945 wurde in einigen Gebieten Deutschlands Adalbert

¹ Zur Terminologie siehe G. Becker: Überlegungen zum Begriff Schulbuch, in E. H. Schallenberger (Hrsg.) *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*, Kastellaun 1973, S. 13–21.

² In: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig 1996, S. 1.

Stifters „Lesebuch zur Förderung der humanen Bildung“ wieder eingeführt, oder man griff auf Auflagen aus der Zeit vor 1933 zurück – etwa im Biologieunterricht auf eine Schmeilausgabe von 1925, obgleich erkennbar war, dass diese den Geist einer ganz anderen Epoche als dem Aufbruch nach dem 8. Mai 1945 entsprachen. In meiner Sammlung finden sich Fibeln, in denen die Hakenkreuze oder andere NS-Symbole auf den Bildern überklebt worden waren, damit die Bücher jetzt als „entnazifiziert“ gelten konnten.

Interdisziplinarität – Zur Methodologie der Schulbuchforschung

Überschaut man die in Deutschland zwischen 1945 und 2000 erschienene Literatur zur Schulbuchforschung, so fällt auf, dass verschiedene Wissenschaften beteiligt sind, die teilweise im Teamwork kooperieren, teilweise sich auch aus je eigener Perspektive zu Schulbuchfragen äußern, ohne dabei den Gesamtzusammenhang dieses Forschungsgebietes zu beachten.

Bis jetzt ist nur wenig versucht worden, die *methodologischen Besonderheiten* zu präzisieren, die beim Thema Schulbuch entstehen. Ehe besondere Institute entstanden, wurden Themen der Schulbuchforschung je mit den einheimischen Methoden einzelner Wissenschaften untersucht – so wie jeder andere Gegenstand. Etwa zur Fibel- oder zur Lesebuchforschung äußerten sich vornehmlich Literaturpädagogen, die die Methoden der Germanistik oder anderer Philologien anwandten. Dabei wurden sowohl literarische als auch didaktische Aspekte erörtert. Gelegentlich kamen auch entwicklungs- und lernpsychologische Erwägungen hinzu, gefordert von der Auswahl von Schulbuchtexten entsprechend dem Alter und der Entwicklungsstufe der Schüler. Dieser Hinweis zeigt, dass selbst ein scheinbar so überschaubares Gebiet wie die Lesebuchforschung bereits mehrere wissenschaftliche Disziplinen tangiert und interdisziplinäres Vorgehen fordert.

Bei der Forschung zu Geschichts-, Religions- und Biologiebüchern stellt sich der methodologische Ansatz ähnlich dar. Immerhin wird Interdisziplinarität insofern erreicht, als der Literaturpädagoge germanistische, soziologische und politische Aspekte wahrnehmen muss, die ihm die Vertreter der Nachbarwissenschaften bieten können. In manchen Beiträgen zur Schulbuchforschung zeigt sich allerdings die Tendenz, sich mit einer rein literaturwissenschaftlichen oder rein didaktischen Sichtweise zufrieden zu geben. So sind bei den Veröffentlichungen in den ersten beiden Jahren nach dem Ende des Nationalsozialismus in Deutschland politische Aspekte bewusst ausgeblendet worden, als hätten Lesebuch- oder Biologiebuchtexte mit Politik und Ideologie nichts zu tun. Rein didaktisch war z. B. das Interesse der Fibelforschung sowohl in der Weimarer Republik wie auch in den ersten Jahrzehnten nach 1945. Selbst historische Perspektiven fixierten sich auf den Unterschied bzw. Gegensatz zwischen synthetischem oder analytischem Erstleseunterricht. Die Eingrenzung der Untersuchungen auf „rein didaktische“ oder „rein literarische“ Interpretationen wurde mit dem Hinweis auf besondere Objektivität gerechtfertigt und die Ablehnung interdisziplinären Denkens damit begründet, man dürfe nicht in fremden Revieren wildern, die man nicht genau kenne.

Natürlich entsteht Interdisziplinarität in allen beteiligten Disziplinen bei der Deutung von Schulbüchern insofern, als es Methoden der Untersuchung gibt, die so formal sind,

dass sie von allen Wissenschaften verwandt werden können. Das gilt z. B. für die (zunächst von der empirischen Soziologie entwickelte) Inhaltsanalyse. Sie bewährte sich bei den Vergleichsuntersuchungen des Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, so in den Werken Chaim Schatzkers über das Deutschlandbild in israelischen Schulbüchern und das Bild Israels und des Judentums in deutschen.³ Interdisziplinarität kommt dann sauber und ohne Grenzverwischungen zwischen Wissenschaften zustande, wenn sich die Beteiligten darin einig sind, dass ein Thema aus verschiedenen Wissenschaften mit gegenseitiger Verständigung eruiert wird. Beispiel hierfür wurde das 1985 fertiggestellte Sammelwerk „Politik im Schulbuch“⁴, das sich mit politischen Problemen in Lehrbüchern von Schulfächern befasst, die als unpolitisch gelten (Fibeln, Lese-, Religions-, Mathematik-, Lieder- und Biologiebüchern). Die am Projekt beteiligten Experten trafen sich zu mehreren Tagungen, um die vorher ausgetauschten Manuskripte zu erörtern und das methodische Vorgehen aufeinander abzustimmen. Dadurch wurde Interdisziplinarität mehr als eine bloße Addition separat entstandener Beiträge.

Ein Teilbereich des Schulbuches ist in der bisherigen Methodologie der Schulbuchforschung zu wenig beachtet worden: die Tatsache, dass das Schulbuch zumeist nicht nur Texte, sondern auch *Bilder* enthält und auch eine Angelegenheit des Design ist, für die die Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik zuständig sind. Etwa bei Fibeln, Lese- und Geschichtsbüchern oder Büchern für naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer „sagen“ Bilder genau so viel wie Texte, sind diesen als Inhalte der Bücher ebenbürtig, also mehr als nur Illustrationen, die die Aussagen der Texte verstärken und ergänzen.⁵ Noch im 19. Jahrhundert waren Schulbücher für das „einfache Volk“ aus Kostengründen kaum bebildert. Jedoch in Schulbüchern für den Privatunterricht und in Büchern für das Gymnasium sparte man nicht mit guten Illustrationen, meistens in Form von Holz- oder Stahlstichen. Man denke an Fibelillustrationen von Otto Specker und die künstlerische Gestaltung von Tier- und Pflanzendarstellungen in den frühen Werken von Otto Schmeil zum Naturkundeunterricht. Bewusst beschäftigten sich Kunstwissenschaftler und Kunstpädagogen mit der Visualität von Schulbüchern seit Beginn der Kunsterziehungsbewegung (um 1900). Hier wurde die These vertreten, dass Bilder, die eigens für Schulbücher hergestellt würden, wesentlich zur ästhetischen Bildung der Jugend und dadurch auch breiterer Volksschichten beizutragen hätten.⁶ Die Ideen der Kunsterziehungsbewegung wirkten bis weit in die 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein und veran-

³ Chaim Schatzker: Das Deutschlandbild in israelischen Schulgeschichtsbüchern, Braunschweig 1979 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 25).

⁴ Herausgegeben von F. Pöggeler, Bonn 1985 als Band 231 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Die Beiträge des Werkes stammen von H. Kanz (Lesebücher), F. Pöggeler (Fibeln), E. H. Schallenger/G. Stein (Rechenbücher), G. Brilla (Biologiebücher), D. Zilleßen (Religionsbücher), J. Rohlfes (Geschichtsbücher) und H. Lemmermann (Liederbücher).

⁵ Siehe meinen Entwurf einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie in dem von mir herausgegebenen Sammelband: Bild und Bildung – Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie, Frankfurt a. M./ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien: Peter Lang, 1992, besonders S. 11–52 und 331–339.

⁶ Siehe hierzu: Julius Langbehn: Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1892; Alfred Lichtwark: Der Deutsche der Zukunft, Berlin 1905 sowie: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse, Hamburg 1897; Kunsterziehung – Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902.

lassten prominente Künstler wie etwa Otto Ubbelohde oder später Richard Seewald, sich an der Gestaltung von Fibeln zu beteiligen. In Lesebüchern wurden Reproduktionen „großer Kunst“ eingefügt, wenn auf diese Weise der Inhalt der Texte verdeutlicht werden konnte. Nach 1945 bestimmte Sparsamkeit und Dürftigkeit die Produktion der Schulbücher. Die Ideen der Kunsterziehungsbewegung verloren sich. Erst in den 60er und 70er Jahren, gefördert durch das Wirtschaftswunder und die technische Entwicklung des Farbdrucks, legte man erneut Wert auf gutes Design in Schulbüchern. Kunstpädagogische Untersuchungen zur Fibel- sowie auch zur Bibelillustration, die aus Anlass von Ausstellungen entstanden, könnten zur Interpretation von Bildern in anderen Schulbuchtypen anregen.⁷

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist dem Schulbuch immer mehr Konkurrenz durch andere Informations- und Unterrichtsmedien erwachsen, und in einzelnen Prognosen, die in Werken zur *Medienpädagogik* zu finden sind, wird ein Schwund der Bedeutung von Schulbüchern vorausgesagt. Gegen diese Prognose spricht jedoch die Aussage der *Wirkungsgeschichte der Medien*: Das Bücherlesen ist nach wie vor attraktiv, und Bücher können in vielen Lebenslagen nicht durch elektronische Medien ersetzt werden, es sei denn, Inhalte von Büchern werden elektronisch transportiert, z. B. als CDROM oder in Form von Hörbüchern.⁸

Im Rahmen der historischen Schulbuchforschung gibt es zwar interessante Einzelhinweise auf die Wirkung von Schulbüchern früherer Zeiten⁹, doch ist eine umfassende Wirkungsgeschichte des Schulbuchs nach wie vor ein unerfülltes Desiderat.¹⁰

Man sieht: Es gibt noch methodologische Zugänge zur historischen wie auch zur systematischen Schulbuchforschung, die bisher noch nicht genug beschritten worden sind. Es ist noch viel zu tun. Schulbuchforschung ist ein teils noch unbekanntes und wenig bestelltes Feld.

Auf eine ganz andere Version von Interdisziplinarität der Schulbuchforschung sind in den letzten Jahrzehnten Historiographen von Sachgebieten aufmerksam geworden, bei denen man Affinität zu Schulbüchern nicht vermutet, so z. B. Medizinhistoriker. Mit Überraschung haben sie sich von Experten der pädagogischen Schulbuchforschung eine Fülle von aufschlussreichen Themen zu Gesundheit und Krankheit, Prävention und Heilung zeigen lassen, die in Schulbüchern des 18., 19. Und 20. Jahrhunderts zu finden

⁷ Johanna Pöggeler: Sinn und Gestaltung der Fibelillustration, in: *Wie die Kinder lesen lernten – Die Geschichte der Fibel*, hrsg. von der Württembergischen Landesbibliothek, 2. Aufl. Stuttgart 1984, S. VIII–XIV; Franz Pöggeler: *Über Bilderbibeln und Bibelbildung*, in: *Bilderbibeln und Bibelbilder*, Katalog zu einer Ausstellung der Sammlung Pöggeler in der Öffentlichen Bibliothek der Stadt Aachen 1986, S. 3–42.

⁸ Siehe Horst W. Oppaschowski: *Medienkonsum*, Hamburg 1995, S. 36.

⁹ Siehe hierzu F. Pöggeler: *Printmedien in Kinder- und Jugendbüchern des 18. Und 19. Jahrhunderts*, in: *Kind und Medien*, hrsg. v. Max Liedtke, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, S. 99–152.

¹⁰ Siehe G. Michel: *Das Schulbuch im Rahmen der Mediendidaktik – Das didaktische Verhältnis des Schulbuchs zu traditionellen Medien und den neuen Medien*, in: R. Olechowski (Hrsg.): *Schulbuchforschung*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 1995 (eine Untersuchung aus Österreichischer Sicht); H. Rumpf: *Das Schulbuch als Medium im Zivilisationsprozess*, in: *Bildung und Erziehung* Jg. 33, 1980, S. 112–125; K. Röttel/M. Wiegand (Hrsg.): *Medien im Unterricht – Die alten und die neuen Medien*, Alsbach/ Bergstraße 1965.

sind.¹¹ In Lesebüchern der Aufklärung erfuhren die Schüler viel Praktisches über häusliche Heilpraktiken, über elementare Selbstmedikation und Gesundheitspflege, über die häufigsten Krankheiten und Seuchen, auch über Süchte. In Lesebüchern um 1800 wurden Kinder schon in der Primarschule mit den Lehren des Mediziners Hufeland vertraut gemacht, wenn auch elementar, aber doch probat. Diese Inhalte verschwanden aus den Lesebüchern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Auffächerung des Unterrichts und mit der Einführung von eigenen Naturkundebüchern. Selbstmedikation spielte eine immer geringere Rolle, weil inzwischen der Arztbesuch selbstverständlicher wurde und Ärzte nun für jedermann erreichbar wurden, wobei die Einrichtung von schulärztlichen Diensten auch zum Thema von Schulbüchern wurde.

Einen ähnlichen Service wie für die Medizingeschichte können Schulbuchsammlungen auch für die Geschichte von Technik, Verkehr, Politik und andere Lebensgebiete leisten.

„Schulbuch“ ist ein Sammelbegriff für die Schülerbücher vieler Unterrichtsfächer, von denen noch einige besondere Schülerbücher für Teilgebiete der Fächer im Unterricht hinzukommen (so z. B. Sexualkunde im Rahmen des Biologieunterrichts). Da für jedes Unterrichtsfach und sogar für dessen Teilbereiche *Fachdidaktiken* zur Verfügung stehen, sollte man annehmen, jede dieser schulpädagogischen Teildisziplinen habe längst die Geschichte ihres Schülerbuchs erforscht. Das ist jedoch nicht der Fall. Gründlich erforscht worden ist (auch durch Arbeiten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts) in Deutschland nur die Geschichte weniger Schülerbücher, vor allem des Lesebuchs¹², der Fibel¹³, des Katechismus¹⁴ und der Schulbibel.¹⁵ Natürlich kann man voraussetzen, dass die Fachdidaktiker der Schulpädagogik und die Fachlehrer der Schulen die Entwicklung ihrer Schulbuchtypen in einem Zeitraum von einigen Jahrzehnten (von der Ausbildung bis zum Zeitpunkt des Endes ihrer Berufstätigkeit) überschauen, aber ein Unterrichtsfach ist auch von Traditionen mitgeprägt, die älter als ein halbes Jahrhundert sind und in frühere Epochen der Bildungs- und Schulgeschichte zurückreichen. Bestimmte Schulbuchtypen haben sich in einigen Jahrhunderten fundamental verändert. Erst wenn man sich dessen exakt vergewissert hat, kennt man die Chancen und Grenzen seines Faches. Ein Beispiel: Das Lesebuch der Primarschule war im 18. Jahrhundert und in manchen deutschen Territorien noch bis etwa 1840 eine Art Kinder-Enzyklopädie, die das Wich-

¹¹ Beispielhaft hierfür ist die medizin-historische Dissertation von Ansgar Pöggeler: Zahnmedizin und Schule im Spiegel von Lehrer- und Schülerbüchern zwischen 1800 und 1950, Frankfurt a. M./ Berlin/ Bern/ Bruxelles/ New York/ Oxford/ Wien: Peter Lang 2000, darin zahlreiche Abbildungen.

¹² C. J. Krumbach/ J. G. Sieber: Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher, 1994/ 96; H. Helmers: Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, 1996; J. Antz: Das Lesebuch, in: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. IV, München: Kösel 1930; F. R. Bünger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs, 1899, G. Rentner: Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern, 1949; P. Roeder: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der Höheren Schule 1961.

¹³ Ernst Schmack: Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten, 1960 (darin 92 Anmerkungen und Bibliographie).

¹⁴ Michael Sievernich: Katechismus, in: Lexikon der Religionspädagogik, hrsg. v. Norbert Mette u. Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2000, Bd. 1, S. 970–986 (dort ausführliche Bibliographie).

¹⁵ Gabriele Miller: Schulbibel, in: Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2000, S. 1017–1019 (mit ausführlicher Bibliographie).

tigste von christlicher und humanistischer Auffassung von Sittlichkeit, von Politik (etwa Schilderung der Stellung des Fürsten, des Adels, der Bürger, also der Stände und deren besondere Aufgaben und Pflichten), Geschichte, Naturkunde, Gesundheitslehre, Astronomie bis hin zu Praxisanleitungen für Ackerbau und Viehzucht oder Krankenpflege beschrieb. Alle für die Menschen wichtigen Lebensbereiche wurden angesprochen. Als sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Schulwissen auffächerte und die einzelnen Fachgebiete eigene Bücher verlangten, mutierte das Lesebuch zu einem Theaurus der Dichtung. Besonders vaterländische Literatur und Texte zur Verherrlichung des Deutschtums wurden ausgewählt. Die Politisierung der Lesebücher der „Kritischen Theorie“ nach 1968 lässt sich als Rückgriff auf den Willen der Aufklärung interpretieren, den rein literarischen Rahmen des Lesens zu sprengen und im Lesebuch „Weltkunde“ zu aktualisieren.

Institutionalisierung der Schulbuchforschung

Die ersten Bücher zur Schulbuchforschung, die nach dem Zweiten Weltkrieg auf den Markt kamen, entstanden ganz auf Initiative einzelner Experten – ohne Bezug zu Institutionen, die sich für das Schulbuch interessierten. Das Schicksal, relativ marginal gewertet zu werden, teilte die Schulbuchforschung seither mit der Buchforschung überhaupt, die vorwiegend im bibliothekarischen Bereich eine Rolle spielt.

Ogleich die Erforschung von Schulbüchern die Schule als den am stärksten institutionalisierten Bereich des Bildungssystems betrifft, ist selbst innerhalb der sonst stark entwickelten Schulpädagogik die Schulbuchforschung bisher weitgehend vernachlässigt worden.¹⁶ In dem halben Jahrhundert seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges entstanden lediglich drei auf Schulbuchforschung spezialisierte *Institute*, das in Braunschweig, das in Duisburg und eine Arbeitsstelle in Augsburg.

Das *Braunschweiger Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung*, gegründet 1975¹⁷, verdankt seine Entstehung ganz dem Wagemut Georg Eckerts¹⁸, der damals Historiker an der Pädagogischen Hochschule in Braunschweig war und große Mühe hatte, seiner Gründung eine dauerhafte Existenz im staatlich geförderten Forschungssystem zu sichern. Das gelang Georg Eckert und seinen Mitarbeitern erst dann, als das Institut sich bei der Lösung einer *politischen* Aufgabe als kompetent und unverzichtbar erwies: der *Revision* der politischen Inhalte von Schulbüchern, der Aufdeckung und Überwindung nationalistischer, rassistischer und ideologischer Vorurteile über Staaten bzw. Kulturen oder Religionen. Das Institut ist heute eine selbstständige Anstalt öffentlichen Rechts. Von Anfang an konzentrierte es sich auf *Vergleichsforschung* unter Beteiligung von Experten mehrerer Staaten bzw. Kulturen oder Regionen. Wie immer nach dem Wechsel politischer Machtsysteme, knüpfte das Institut an die Methodologie der

¹⁶ Vgl. H. Hacker (Hrsg.): *Das Schulbuch – Funktion und Verwendung im Unterricht*, Bad Heilbrunn 1980.

¹⁷ Zur Geschichte des Instituts siehe Ursula A. J. Becher (Hrsg.): *Internationale Verständigung – 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, Braunschweig 2000. Vorläufer des Georg-Eckert-Instituts war das 1951 in Braunschweig gegründete „Internationale Institut für Schulbuchverbesserung“. Siehe: Chronik, in: *Prospekt Georg-Eckert-Institut*, S. 10ff.

¹⁸ Siehe: Georg Eckert und das Institut: *Internationale Verständigung*, hrsg. v. U. A. J. Becher.

bereits vor 1933 entwickelten Ideologiekritik und Vorurteilsforschung an.¹⁹ Dies war für die historische Schulbuchrevision nach 1945 in Deutschland zunächst ein Novum. Immerhin waren hierzulande vom „Dritten Reich“ und der Kaiserzeit Geschichts- und Erziehungswissenschaft durch manche Affinitäten zur nationalsozialistischen Interpretation vorbelastet und standen beim Systemwechsel ab 1945 selbst im Ideologieverdacht. Nicht wenige Experten des Auslandes hielten die Historiker und Geographen in Deutschland noch nicht für legitimiert, Vorurteile aufzudecken, da ihre Wissenschaften selbst von solchen behaftet waren.

Erfolgreich und für die Bildungspolitik nützlich wurde die Arbeit des Braunschweiger Instituts bald dadurch, dass in der Revision von Geschichts- und Geographiebüchern Maßstäbe für die Bücher der Zukunft erarbeitet wurden, geprägt vom Geist der Völkerverständigung, der internationalen Zusammenarbeit und der Schaffung einer neuen Friedensordnung in Europa und darüber hinaus. Das Braunschweiger Institut hätte vermutlich nicht eine so dauerhafte staatliche Finanzierung erfahren, wenn sich die Forschung auf „rein pädagogische“, vor allem didaktische Probleme bezogen hätte und nicht auf politische. Erst diese machten das Institut so wichtig.²⁰

Das *komparative* Vorgehen erlangte dadurch einen solchen Grad an Umsicht und Objektivität, dass an den Projekten neben deutschen auch Experten vieler Staaten teilnahmen, Komparativität und Internationalität zur Regel wurden. Dadurch erreichte das Institut einen hohen Grad an Publizität in Europa und anderen Gebieten der Welt. In der Öffentlichkeit besonders stark beachtet wurden z. B. Projekte, bei denen das „Bild“ eines Landes in den Schulbüchern anderer Länder kritisch analysiert wurde, etwa das Deutschlandbild in Geschichts- und Geographiebüchern Frankreichs (1951), Polens (1976) oder Israels (1983), in Umkehrung der Blickrichtung die Bilder, die in älteren oder modernen deutschen Schulbüchern von anderen Ländern oder überhaupt vom „Ausland“ durch die Epochen hindurch kolportiert wurden. Nach und nach wurden neben Geschichts- und Geographiebüchern auch die Bücher anderer Schulfächer in die Braunschweiger Projekte einbezogen, so etwa die nur scheinbar unpolitischen Fibeln.²¹

Das Eckert-Institut hat seinen Auftrag, „der ein wissenschaftlicher, ein pädagogischer und nicht zuletzt auch ein politischer ist“, stets auch als „Schulbucharbeit“ in dem Sinne praktiziert, dass mit den Empfehlungen, Gutachten und anderen öffentlichen Initiativen auch eine *Verbesserung* der Schulbücher erreicht werden sollte. Dazu gehört auch, „Autoren, Herausgeber und Verleger bei der Veröffentlichung von Schulbüchern zu beraten“.²² Eckert hielt seit Gründung des Instituts kontinuierlichen Kontakt zu den Lehrerverbänden, Gewerkschaften und anderen *Multiplikatoren*, in Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Die Arbeit des Instituts hat sich insofern ausgeweitet, als sie sich nicht auf Schulbuchrevision und Eliminierung von Fehlern in Schulbüchern beschränkt, sondern sich auch bemüht „um genauere Einsichten in den Zusammenhang

¹⁹ Siehe sein Werk: *Das Vorurteil als Bildungsbarriere*, Göttingen 1965.

²⁰ Bibliographische Angaben über die sehr zahlreichen Publikationen des Instituts sind (nach dem Stand von Dezember 2000) enthalten in: *Verzeichnis der Veröffentlichungen*, hrsg. v. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Hannover 2001.

²¹ Siehe G. Teistler: *Von der Kaiserverehrung zum Führerkult in Fibeln der Kaiserzeit und im Dritten Reich*, in: *Internationale Schulbuchforschung*, Jg. 19, 1997, S. 285-296.

²² Prospekt: Georg-Eckert-Institut, S. 5.

zwischen historischem, geographischem und politischem Unterricht einerseits und den durch die allgemeine politische Kultur – zu ihr tragen in zunehmendem Maße die Medien Rundfunk, Fernsehen und Film bei – vermittelten Vorurteilen und Fehlwahrnehmungen im Alltagsbild der Schüler andererseits“.²³

Obgleich das Eckert-Institut sowohl personell als auch institutionell größer dimensioniert ist als irgendein anderes Institut, das Schulbuchforschung leistet, ist das Erkundungsinteresse der in Braunschweig betriebenen Forschung nicht auf sämtliche Schulbuchtypen ausgedehnt worden, die über politisch relevante Inhalte verfügen, so wie etwa auf die Fremdsprachenbücher, Religions-, Ethik- oder Biologiebücher. Ein Institut kann nicht „alles“ leisten, aber es ist klar, dass andere Institute genau so viele Aufgaben finden könnten wie das Eckert-Institut.

Wie das Eckert-Institut in Braunschweig, verdankt das *Institut für Schulbuchforschung* in Duisburg seine Entstehung einem politisch versierten und einflussreichen Forscher, dem Politikwissenschaftler Horst E. Schallenger. Er setzte bei der Gründung im Jahre 1977 voraus, das Institut werde ad infinitum an der damals neuen Universität/ Gesamthochschule Duisburg, die sich hernach den Namen des weltkundigen Geographen Gerhard Mercator gab, bestehen bleiben. Neugründungen von Universitäten bieten Chancen, die Forschung und Lehre auf Sachfelder zu lenken, die noch Neuland der Forschung und daher besonders attraktiv sind. Das Duisburger Institut sollte keineswegs eine Doublette zum Braunschweiger sein, sondern sich mit Themen und Problemen beschäftigen, die vom Eckert-Institut nicht okkupiert worden waren. An den Titeln der vom Duisburger Institut herausgegebenen Publikationen lässt sich ablesen, was für das Institut vordringlich war. Es wandte sich nicht wie das Braunschweiger vorwiegend historischen, sondern aktuellen Problemen zu, und diese waren zumeist politischer Art, weil sowohl Horst E. Schallenger als auch sein Kollege Gerd Stein als Politikwissenschaftler am Institut wirkten. Die politische Relevanz von Schulbuchinhalten und -methoden sowie die auf Schulbücher bezogene Politik wurden vielseitig untersucht, meistens mit aktuellen Bezügen zur Zielsetzung, zur Erarbeitung und zur Anwendung von Schulbüchern.

In den Duisburger Veröffentlichungen bezieht sich Schulbuchforschung oft auf *Revision* von Schulbüchern. Dabei ergaben sich praktikable Maßstäbe für die Gestaltung und die Nutzung von Schulbüchern. Schulbuchrevision muss schon deshalb eine Daueraufgabe der systematischen Schulbuchforschung sein, weil auch in diesem literarischen Genre der Fortschritt der Wissenschaften sich amortisieren muss. Revision ist schon deshalb immer auf der Tagesordnung, weil Schulbücher häufig in Gefahr sind, hinter dem rezenten Erkenntnisstand der Wissenschaften herzuinken. Da ist Folgendes zu bedenken: Zur Erarbeitung eines neuen Schulbuches bedarf es eines Zeitraums von mehreren Jahren; der Herstellung im Verlag folgt eine kürzere oder längere Überprüfung durch die staatlichen Zulassungsinstanzen; ehe ein neues Buch in die Hände von Schülern und Lehrern gelangt, sind fast fünf bis zehn Jahre verstrichen, und schon dann besteht das Omen der Verspätung.

²³ A.a.O., S.7.

Selbst bei der Neubearbeitung bereits im Umlauf befindlicher Bücher vergeht eine geraume Zeit, und dann muss mit Hilfe der Schulbuchforschung geklärt sein, was an einem Buch zu erneuern ist. Es geht ja dabei nicht nur um das Aussortieren von obsolet gewordenen Texten oder Illustrationen sowie antiquierten, sondern auch um eventuell veränderte Grundeinstellungen zum Medium „Schulbuch“. Beispiel hierfür war die schnelle Schaffung von Schulbüchern im Geist der nach 1968 aufgekommenen „Kritischen Theorie“ sowie der antiautoritären Pädagogik. Eine ganz neue Sicht des Verhältnisses der Schülerinnen und Schüler zu Eltern und Lehrpersonal, eine veränderte Einstellung zu Autorität, Gehorsam und Emanzipation: das alles setzte in den „kritischen“ Schulbüchern neue Akzente. Diese lösten bei vielen Eltern, einem Teil der Lehrerschaft und auch in der öffentlichen Meinung eine Schulbuch-Kritik und ein Verlangen nach Revision der neuen Bücher aus, die in früheren Veröffentlichungen der Schulbuchforschung noch nicht thematisiert worden waren. Schulbuch-Revision wurde zu rabulistischer Schulbuch-Schelte²⁴, die sich mit den von Duisburg aus empfohlenen Kriterien der Schulbuch-Revision nicht vereinbaren ließ, aber in der Praxis der Bildungspolitik viele Befürworter fand, so dass es in einzelnen Bundesländern dazu kam, die sogenannten „kritischen“ Schulbücher nicht länger im Unterricht zu benutzen.²⁵

Die Duisburger Initiativen gerieten dadurch ins Abseits der schulpolitischen Praxis. Was Gerd Stein „Schelte“ statt Revision nannte, löste ein neues Streiten um die Kriterien des sachlichen Revidierens aus. Das Erziehungsrecht der Eltern – immerhin das einzige Grundrecht der Erziehung – radikalisierte insofern die Schulbuchnutzung, als jetzt mehr als zuvor die Mitbestimmung der Eltern bei der Auswahl von Schulbüchern praktiziert wurde und damit auch das Entscheiden für oder gegen einzelne Schulbücher. Das Bundesverfassungsgericht griff normierend in diesen Streit ein, ein für die Schulbuchforschung wohl erstmaliges Ereignis, aus dem zu folgern war, dass an der Schulbuchforschung auch Grundrechtsexperten zu beteiligen sind.

Das Duisburger Institut hat sich – bei allem Engagement für aktuelle Streitsituationen – auch mit der Klärung von Grundsatzproblemen beschäftigt, so etwa mit der Mitwirkung des Staates bei der Prüfung und Zulassung von Schulbüchern.²⁶ Die Sicherung eines Maximums an pädagogischer Gestaltungsfreiheit stand dabei im Vordergrund, zugleich die Präzisierung der staatlichen Kompetenz zur Kontrolle der Inhalte und der schulischen Eignung der Bücher.

Durch die Geschehnisse nach 1968 veränderte sich das Verhältnis vieler Schulbuch-Verlage, Autoren und auch Kultusministerien zur Schulbuchforschung. Das Duisburger Institut legte auf Pflege seines Kontakts zu einzelnen Schulbuch-Verlegern wie auch zum „Verband deutscher Schulbuchverlage“ großen Wert, und ein Doyen der Verleger war Mitglied des Kuratoriums des Instituts; allerdings waren Schulbuchverlage nicht immer mit den Revisionen einverstanden, die von der Schulbuchforschung im allgemeinen wie von dem Duisburger Institut im besonderen vorgetragen wurden. Es ist klar: Zur Kritik gehören auch Aussagen, die auf Fehler oder Mängel von Schulbüchern hinweisen

²⁴ Siehe hierzu G. Stein: Schulbuch-Schelte als Politicum und wissenschaftlicher Schulstreit, Stuttgart 1979.

²⁵ Ausgesondert wurden z. B. Lesebücher der Reihe „Drucksachen“, Düsseldorf: Pro Schule Verlag 1974.

²⁶ Siehe hierzu E. H. Schallenberg/ G. Stein (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun 1978 (Zur Sache Schulbuch, Bd. 7).

und die durchaus nicht dem Absatz von solchen Büchern dienen. Aber die Revisionen zielen ja auf Schaffung besserer Bücher, was immer darunter zu verstehen ist. Schulbuchforschung – das ist für das Ethos des Duisburger Instituts charakteristisch – darf nicht Gefälligkeitsdienst zum kommerziellen Vorteil von Verlagen sein.

Leider sind Hinweise auf neue Schulbücher in Lehrerzeitschriften nicht selten reine Gefälligkeitsrezensionen, was einer Täuschung präsumptiver Käufer gleichkommt. Schulbuchkritik setzt Distanz und Fähigkeit zum Vergleichen voraus, was nicht ausschließen muss, dass Distanz gleichermaßen kritisch und freundlich sein kann.

Verlage sehen Schulbuchrevisionen nicht gern, wenn nicht nur Bücher scharf kritisiert werden, die derzeit in der Schule benutzt werden, sondern auch wenn es um Bücher früherer Zeiten geht, etwa die zwischen 1933 und 1945 produzierten. Historische Schulbuchforschung wird aktuell, wenn das Ansehen eines Verlages tangiert wird, der seine Neuerscheinungen nach politischen Umbrüchen flugs nach dem politischen Geschmack der neuen Macht gerichtet hat, so nach 1918, 1933, 1945 oder (in der ehemaligen DDR) nach 1989.

Mit den rivalisierenden Ethiken vor und nach politischen „Wenden“ hat sich die Schulbuchforschung noch nicht ausführlich genug befasst; vielleicht deshalb nicht, weil sich Historiker, Pädagogen und Politikwissenschaftler in dieser Aufgabe überfordert sehen und sie lieber Ethikspezialisten zuweisen möchten. Verlegern kann man es nicht verdenken, dafür zu sorgen, dass die Kasse stimmt.

Diese Perspektive hat das Duisburger Institut dazu motiviert, die Gruppeninteressen am Schulbuch miteinander in Einklang zu bringen, d.h. die der Autoren und Verleger ebenso wie die der Lehrer, Schüler und Eltern, natürlich auch die des Staates und der Gemeinde als Träger des Schulwesens.²⁷ In einer liberalen Demokratie sind unabhängige Fachleute sowie Autoren und Verleger die Produzenten von Schulbüchern, nicht staatliche Organe. Wer investiert, möchte daraus kommerziellen Nutzen ziehen und nicht nur einen pädagogischen Zweck erfüllen, muss allerdings Konkordanz mit diesem nachweisen. Jedes Schulbuch hat mit anderen des gleichen Genres zu konkurrieren; Konkurrenz soll die Qualität von Schulbüchern steigern und sichern, soll rivalisierende pädagogisch-didaktische wie auch politisch-weltanschauliche Konzepte zur Geltung kommen lassen – entsprechend der für die Demokratie konstitutiven Pluralität der Standpunkte. Der demokratische Staat beansprucht kein Schulbuchmonopol und mischt sich in die Produktion von Schulbüchern normalerweise nicht ein, muss jedoch sein Grundwerte in den Schulbüchern gewahrt sehen. Deshalb gibt es einen freien Markt für Schulbücher. Da ist normal, dass das eine mehr, das andere weniger häufig gekauft wird. Ein Schulbuch ist Wertträger und Handelsobjekt zugleich.

Zum *Umgang mit Schulbüchern*²⁸ findet man in Veröffentlichungen Gerd Steins nicht nur Analysen der Praxis, sondern auch pädagogisch und politisch akzeptable Regeln, wie

²⁷ G. Stein: Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle, in B. Tewes (Hrsg.): Schulbuch und Politik, Paderborn: Schöningh 1979, S. 26–50.

²⁸ Siehe G. Stein: Schulbücher und der Umgang mit ihnen, sozialwissenschaftlich betrachtet, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1987 a, Bd. 39, S. 29–38. (Beilage der Wochenzeitung „Das Parlament“); ders.: Umgang mit Schulbuchtexten, in: Themenheft der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, Stuttgart 1980.

mit Schulbuchinhalten zu verfahren ist. Schulbücher üben eine öffentliche Funktion aus, auch wenn sie von unabhängigen Fachleuten und Verlagen gemacht werden, und müssen sich an den staatlichen Richtlinien der Schule orientieren. Damit unterscheiden sie sich von privaten Büchern.

Regeln versuchte das Duisburger Institut auch für die *Kritik* von Schulbüchern zu erarbeiten: Dabei liegen nicht unpolitisch gemeinte „rein didaktische“ Kriterien zu Grunde, sondern die einer *politischen* Pädagogik, deren Leitziele Partizipation, Mündigkeit und Emanzipation sind²⁹ und die an der Gesamtstruktur der Schule orientiert sind, so dass Schulbuchkritik Bestandteil umfassender Schulkritik wird.³⁰

In den Duisburger Publikationen wird dem Schulbuch eine Antinomie angedacht: Es ist sowohl *Funktion* als auch *Faktor* der Gesellschaft.³¹

Nach nur 14 jähriger Tätigkeit wurde das Duisburger Institut 1991 durch Entscheidung des Rektorats der Merkator-Universität aufgelöst, was umso verwunderlicher war, als dem Kuratorium neben angesehenen Fachwissenschaftlern auch einflussreiche Politiker (darunter zwei Minister) angehörten, deren Veto bei der Landesregierung und beim Rektorat jedoch nicht ausreichte, um die Schließung zu verhindern. Diese ließ sich insofern leicht realisieren, als das Institut die Rechtsform eines eingetragenen Vereins besaß, also nicht voll in die Universität integriert war. An Leistungen als Beleg für die Qualität der Tätigkeit fehlte es nicht, wohl aber am Verständnis der Hochschulgremien für die Notwendigkeit von Schulbuchforschung. Selbst die Pädagogen setzten sich für den Fortbestand nicht ein, vielleicht weil die Initiatoren des Instituts beide als Politikwissenschaftler ein Terrain erschlossen hatten, das Pädagogen für das ihre hielten, in dem sie jedoch nicht intensiv mitarbeiteten. Dem Duisburger Institut erging es wie anderen „an“-Instituten: Sie haben selbst für ihre Finanzmittel „von außen her“ zu sorgen und sind nicht so wie „in“-Institute rechtlich gesichert, haben auch nicht einen Personalbestand etwa vom Ausmaß dessen in Braunschweig.

E. H. Schallenger und G. Stein haben sich zusätzlich zu ihrer „normalen“ Tätigkeit im Bereich Politikwissenschaft für das Schulbuchinstitut eingesetzt, das sie als Anwendungsfeld der Politikwissenschaft auffassten. Da Hochschullehrer in manchen Fächern apolitisch denken, hielten sie das Schulbuchinstitut wohl für „zu politisch“. Für die Schulbuchforschung in Deutschland war die Schließung ein großer Verlust.

Juristisch günstiger platziert ist die im Jahr 2000 eingerichtete *Arbeitsstelle für Schulbuchforschung* innerhalb des Lehrstuhls für Schulpädagogik in der Universität Augsburg unter Leitung von Werner Wiater. Angeregt wurde diese Gründung wohl durch eine andere, kurz zuvor begonnene Institutionalisierung der Schulbuchforschung in Gestalt der „*Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung*“, die die an diesem Forschungsgebiet Interessierten zur Kooperation und gegenseitigen Information verbinden möchte. In bisher fünf Jahrestagungen hat die Gesellschaft ihre Arbeit geplant und als ersten Schritt eine Information über die Schulbuchfor-

²⁹ G. Stein: Partizipation, Mündigkeit und Emanzipation als Leitbegriffe einer reflektiert-engagiert politischen Pädagogik, in: *ibw-Journal* 25, 1987 n, 10. 3. S. 9–14.

³⁰ Siehe G. Stein: *Schulbuchkritik als Schulkritik*, Saarbrücken 1976.

³¹ E. H. Schallenger (Hrsg.): *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*, Kastellaun: Henn 1973, (Zur Sache Schulbuch, Bd.1).

schung in den europäischen Ländern in Gang gebracht. Den Impuls zur Gründung dieser Gesellschaft gab die Einbringung der Schulbuchsammlung Pöggeler in das Bayerische Schulmuseum (affiliert mit dem Bayerischen Nationalmuseum und in Zukunft untergebracht im Unteren Schloß Ichenhausen) auf Initiative von Max Liedtke. Sie wird sich in Zukunft als Quelle für Forschungsprojekte anbieten. Die Schulbuchsammlung in Ichenhausen ist von Augsburg aus schnell erreichbar. Auch die Tagungen der Gesellschaft finden in Ichenhausen statt.

Noch ist die Augsburger Arbeitsstelle nicht mit dem auf Dauer nötigen Personal ausgestattet, doch hat sie bereits einige Forschungsprojekte kleineren Ausmaßes (z. B. für Dissertationen) in Gang gebracht.

In Deutschland arbeitet seit 1990 eine andere Gesellschaft als e. V. in Teilgebieten der Schulbuchforschung: das „Kuratorium Deutscher Schulbuchpreis“ im Rahmen des eingetragenen Vereins „Lernen für deutsche und europäische Zukunft“ mit Sitz in Bielefeld. Zu ihm gehören Wissenschaftler (Pädagogen, Theologen, Philosophen, Juristen, Ökonomen).³² Diese neue Einrichtung hat u. a. Expertentagungen zur Problematik des neuen Ethikunterrichts und neuer Ethikbücher für Schüler veranstaltet, die in den neuen Bundesländern in den Jahren nach der Wende 1989/ 90 eingeführt werden sollten, um den durch den Zusammenbruch des marxistischen Regimes entstandenen Werteverlust durch neue, bessere Ideen zu ersetzen. Für dieses neue Unterrichtsfach gab es zunächst noch keine Schulbücher, die der Umbruchsproblematik in den neuen Bundesländern entsprachen. Für solche Ethikbücher wurden Maßstäbe entwickelt. Mehrere Tagungen der Gesellschaft fanden in Zentralorten der neuen Bundesländer statt; beteiligt waren auch Lehrer, die mit dem neuen Unterrichtsfach konfrontiert wurden, ohne darauf vorbereitet zu sein. Ein Unterrichtsfach – so zeigte sich – hat erst dann Sinn, wenn Lehrer und Schüler in adäquaten Schulbüchern die in den Lehrplanrichtlinien genannten Themen und Stoffe konkretisiert finden. Paradox war die Erfahrung, dass die ersten Ethikschulbücher, die in den neuen Bundesländern auf den Markt gelangten (größtenteils in den neuen Bundesländern erschienen), auf der gleichen marxistischen Grundlage entstanden waren, die mit der Wende überwunden werden sollte. Und: Ohne geeignete Schulbücher kam das Fach Ethik bald in den Verruf, ein „Laberfach“ zu sein. Wichtiger als die didaktischen Kriterien erwiesen sich die Wertevorgaben für den Ethikunterricht.³³

Von mir angeregt, entstand in der Vereinigung „Lernen für deutsche und europäische Zukunft“ im Jahre 1990 ein „Kuratorium Deutscher Schulbuchpreis“, dessen Aufgabe es ist, in jedem Jahr ein Buch als preiswürdig auszuzeichnen, das die Grundwerte der Demokratie besonders vorbildlich den Schülern erschließt. Die bisher ausgezeichneten Bücher gehören verschiedenen Unterrichtsfächern an. Das Kuratorium hat sich mit dem Preis in eine bisher noch zu wenig genutzte Chance der Schulbuchkritik eingeschaltet: Kritik soll ja nicht nur Fehler und Unzulänglichkeiten an Schulbüchern indizieren, sondern auch und vor allem die gute Qualität solcher Bücher.

³² Vorsitzender ist Wolfram Ellinghaus. Die Stiftung des Deutschen Schulbuchpreises regte ich 1990 an.

³³ Hierzu äußern sich Mitarbeiter der neuen Gesellschaft in dem Buch: *Universelle Werte – Grundlagen menschenwürdiger Schul- und Bildungspolitik*, hrsg. v. Wolfram Ellinghaus, „Lernen für deutsche und europäische Zukunft“, Harsewinkel 1999.

Im Wettbewerb mit vielen anderen Bereichen der Kultur, für die heute Preise vergeben und vorbildliche Leistungen publik gemacht werden, hat sich der Deutsche Schulbuchpreis bisher noch nicht viel Publizität verschaffen können, ein Indiz dafür, dass Schulbücher immer noch als eine Art literarischer Subkultur gelten, obgleich sie die wichtige Aufgabe wahrnehmen, ein für unsere Kultur konstitutives Grundwissen der nachwachsenden Generation zu vermitteln. Für einen Großteil der Bevölkerung sind und bleiben Schulbücher die einzigen Bücher, mit denen sie in ihrem Leben zu tun bekommen.

Das neue Schulbuchkuratorium macht seit 1990 auf einen Aspekt aufmerksam, dem sich die bisherige Schulbuchforschung noch zu wenig gewidmet hat: Was sind die Werte, die Geist und Sinn der Bücher prägen sollen? *Normative* Schulbuchforschung kann genau so wichtig werden wie *empirische* oder *hermeneutische*.

Der Deutsche Schulbuchpreis wurde erstmalig 1990 bei der Frankfurter Buchmesse verliehen.

Politik und Schulbuchforschung

„Schulbuchforschung wäre blind, wenn sie nicht das komplizierte Bedingungsverhältnis von politischem Legitimationsinteresse, Identifikationsbedürfnis und historischer, geographischer und politischer Bewusstseinsbildung im Blick hätte“.³⁴

Seit Anfang der siebziger Jahre wurde das Interesse an der Erforschung von Schulbüchern immer resoluter *politisch* motiviert. Sowohl durch die Schulkritik der APO-Bewegung, als auch die antiautoritäre Pädagogik und die „Kritische Theorie“ wurde in der Öffentlichkeit bewusst gemacht, dass die damals heftig kritisierten gesellschaftlichen Rollenbilder und Wertsysteme jahrhundertlang durch die Schule und deren Bücher präzisiert, popularisiert und normiert wurden. Schulbüchern wurde plötzlich eine große Einwirkung auf die politische Grundeinstellung der Bürger zugeschrieben, sei sie positiv oder negativ zu beurteilen. Den traditionellen *Rollenbildern* der Gesellschaft, wie sie durch Schulbücher transportiert wurden, stellten die kritischen Bewegungen neue, alternative Rollenbilder vom Kind, von Lehrer, Mutter und Vater, von der Familie, der Schule und dem Staat entgegen. Widergespiegelt wird diese Entwicklung durch eine Reihe von teils empirischen, teils ideologisch motivierten Schulbuchanalysen. Die in den Untersuchungen vorfindbaren Rollenkritiken kontrastierten je nach den politischen, weltanschaulichen und pädagogischen Grundauffassungen der Autoren bzw. Institutionen, die die „Rollenbücher“ erstellten.

Die Rollentypisierung in Schulbüchern ist bisweilen durch wissenschaftliche Interessen in Gang gekommen, die zunächst mit Schulbuchforschung nichts zu tun hatten, so z. B. die Frauenforschung, die sich bemüht, Rollenstereotype von „der“ Frau oder „dem“ Mann zu entlarven.³⁵

³⁴ Prospekt: Georg-Eckert-Institut, S. 7.

³⁵ Siehe hierzu: V. Kindner/ H. Lukesch: Geschlechterrollenstereotype im deutschen Schulbuch, Regensburg 1994.

In Lesebüchern der Reihen „Drucksachen“ und „Kritisches Lesen“ wurde mit patriarchalischen wie auch matriarchalischen Familienbildern scharf abgerechnet, die Jugend zur Emanzipation von den Eltern aufgefordert, auch zur Kritik des Sozialverhaltens der Erzieher.³⁶ Die neuen „kritischen“ Schulbücher provozierten nicht nur Gegenaktionen konservativ denkender Eltern und Lehrer (bis hin zu Klagen vor dem Bundesverfassungsgericht), sondern gaben auch Anlässe zu Inhaltsanalysen von Familienbildern in älteren und neueren Schulbüchern.³⁷ Mit großem wissenschaftlichem Aufwand legte die Konrad-Adenauer-Stiftung mit Hilfe eines Teams von Wissenschaftlern mehrerer Disziplinen eine umfassende Studie über Rollenbilder der Familie vor. Das Schulbuch zog zunehmend die Aufmerksamkeit und Kritik gesellschaftlicher Gruppen auf sich, wurde für die siebziger und achtziger Jahre mehr als in früheren Zeiten ein *Politicum*, d. h. zum Gegenstand politischen Interesses und politischer Wirkung. „Mit Schulbüchern Politik machen“³⁸ wurde zu einem wirksamen Postulat der Bildungs- und Gesellschaftspolitik.

Bei den Angeboten auf dem Schulbuchmarkt trat ab 1970 eine *Polarisierung* ein: Nach dem Schema „progressiv-konservativ“ wurden Schulbücher mit gegensätzlichen Wertauffassungen von Politik, Erziehung und Gesellschaft propagiert, und es gab Versuche von Schulbuchforschern, korrigierend, versachlichend in die Entwicklung einzugreifen.³⁹ Die Politisierung von Inhalt, Zielen und Verwendung der Schulbücher brachte nach 1970 auch gesellschaftliche Gruppen wie Kirchen, Parteien, Familienorganisationen und Wirtschaftsverbände zu Interventionen.⁴⁰ Einerseits wies sich die Schulbuchforschung eine Art Wächteramt im Streit der Meinungen zu, andererseits ließen sich einzelne Experten von der einen oder andere Partei beauftragen, die in Schulbüchern enthaltenen „Bilder“ von der Wirtschaft, der Frau, der Familie usw. zu analysieren und zu beurteilen, bisweilen so, dass das von den Parteien bevorzugte Ergebnis zustande kam. Eine solche Vorgehensweise trug nicht zum Ansehen der Schulbuchforschung bei. Mehr oder weniger jede Gruppe fand Experten, die ihre Position guthießen. In weiten Teilen der Gesellschaft schien zeitweise „Immer mehr Ärger mit Schulbüchern“⁴¹ aufzukommen. Von Ärger konnte insofern die Rede sein, als Schulbücher jetzt von diversen Gruppen und Personen nur noch als Transporteure von Ideologien betrachtet wurden. Ärgerlich war aber auch, dass eine ideologische und nicht rein wissenschaftliche Kritik Sozialverhältnisse wie die von Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern einseitig politisch zu

³⁶ Siehe hierzu: Anmerkung 25.

³⁷ Siehe z. B. Henning Günther: Das Gesellschaftsbild in Schulbüchern, 1981; Heinrich Basilius Streithofen (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch (erschienen im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung), Walberberg 1980.

³⁸ Siehe hierzu F. Pöggeler: Mit Schulbüchern Politik machen, in: Aus Politik und Wissenschaft (Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“), 1987 a, B 39.

³⁹ Zu nennen sind u. a. Veröffentlichungen von G. Stein: Das Schulbuch als „Politicum“, 1974, in: Siehe Anmerkung 30; ders.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik, Kastellaun: Henn 1977 (Zur Sache Schulbuch, Bd. 10).

⁴⁰ Siehe hierzu u. a. F. J. Witsch-Rothmund: Politische Parteien und Schulbuch – eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisationstheoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion, Frankfurt a. M., 1986.

⁴¹ So diagnostizierte Gerd Stein in einem Beitrag dieses Titels mit dem Untertitel: Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik, (2 Bände: Text und dokumentarischer Teil), Stuttgart 1979.

interpretieren suchte und Schulbücher als Instrumente des politischen Gruppenkonflikts oder gar einer intendierten Revolution der Erziehung betrachtete.

Das führte dazu, dass fast jede neue Publikation der Schulbuchforschung ab 1968 polemisch in Ideologieverdacht gezogen wurde. Zumal die Politikwissenschaftler unter den Schulbuchforschern zogen sich die Abneigung von Vertretern anderer, scheinbar neutraler Disziplinen zu. Die Polemiken hörten Anfang der achtziger Jahre auf, weil die Öffentlichkeit den Schulbuchstreit dadurch beendet sah, dass auf dem Schulbuchmarkt ideologiegeladene Bücher verschwanden. Die neu gewonnene Sachlichkeit und Distanz zum Thema „Politik in Schulbüchern“ fand 1985 in dem gleichnamigen Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung ihren Ausdruck.⁴²

Politische Institutionen wie Parlamente und Regierungen sind sich seit 1945 der *politischen Wirkung* von Schulbüchern zunehmend bewusst geworden und haben Ergebnisse der Schulbuchforschung nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch aus den Befunden der Schulbuchanalysen praktische Konsequenzen für die öffentliche Meinungsbildung gezogen. 1997 ließ sich die Enquete-Kommission des Bundestages, die sich mit der „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit“ befasste, von Ursula Becher (Direktorin des Georg-Eckert-Instituts) darüber berichten, wie Schulbücher auf beiden Seiten des Eisernen Vorhangs die Unterschiede und Gegensätze zwischen den beiden deutschen Staaten darstellten, wobei sich die Einstellungen zueinander im Lauf der Zeit veränderten.⁴³ In beiden Teilstaaten orientierten sich die Schulbücher weitgehend an den regierungsamtlichen Auffassungen. Schulbücher wurden als Instrumente der politischen Wertung benutzt. Korrekt war das nur, solange sachlich informiert wurde, was aber für die SED-Diktatur nicht in Frage kam, denn diese wollte durch Schulbücher ein Zerr- und Drohbild des deutschen Weststaates und damit Hass erzeugen. Schulbücher in Westdeutschland sahen mitunter ein Gebot der Sachlichkeit darin, die SED-Diktatur nur vorsichtig zu beschreiben, nicht aber kritisch zu bewerten. Strittig ist übrigens, ob westdeutsche Schulbücher zwischen 1945 und 1990 die Auseinandersetzung mit der Hitler-Diktatur resolut genug betrieben haben.

Schulbücher als „geheimer Lehrplan“: Schulbuchkritik als Schulkritik

Schulbuchautoren und -verleger wie auch Schulbuchforscher haben seit 1945 oft öffentliche Kritik an Schulbüchern hinnehmen müssen, obgleich sich die Kritik eigentlich auf die Autoren der *Lehrpläne* und auf die Kultusministerien hätte richten müssen, die die Ziele und Inhalte des Unterrichts nominieren. Ein typisches Beispiel für Kritik in der falschen Richtung lieferte 1997 der damalige Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers, als er die Ergebnisse einer von ihm in Auftrag vergebenen Studie über die Darstellung

⁴² Siehe Anmerkung 4.

⁴³ Siehe hierzu: Missbrauch von Schulbüchern – Was DDR und Bundesrepublik über den anderen Teil Deutschlands lehrten, in: *Die Welt*, 09. 06. 1997; siehe auch Georg-Eckert-Institut – Information Nr. 33, Juni 1997.

von Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Öffentlichkeit vorstellte.⁴⁴ Untersucht wurden in der Studie 18 Schulbücher für Deutsch, Englisch, Geographie und Geschichte für die Klassen 7–10 der Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien, und zwar verwandt im Unterricht für Jungen und Mädchen im Alter von 12 bis 16 Jahren. Das Ergebnis der Studie wäre sicherlich besser fundiert gewesen, wenn eine ungleich größere Zahl von Büchern beachtet worden wäre. Der Minister kritisierte nicht nur, dass Themen von Wirtschaft und Technik viel zu wenig in Schulbüchern zur Sprache kämen, sondern dass die Schilderung von Wirtschaft und Technik „geschichtslos, uninteressant und altbacken sei“.⁴⁵ Der Minister „forderte eine stärkere Verankerung der Themen Wirtschaft, Technik und Beruf in allen Bereichen der Schulbildung und regte einen ‘ökonomischen Kanon’ in der Schule an. Gefragt sei eine Verständigung darüber, was Schüler als wirtschaftliches Basiswissen erfahren müssten. Zudem seien mehr realitätsbezogene Einblicke in die Arbeitswelt und Technik nötig.“ Erreichbar sind diese Forderungen nur, wenn zunächst Wirtschaft, Technik und unternehmerisches Handeln als *obligatorisch* zu vermittelnder Stoff in die Curricula einbezogen werden und nur solche Schulbücher in Zukunft zum Unterricht zugelassen werden, die dieses Wissen enthalten. Am wirksamsten ist das vielleicht durch Einführung eines obligatorischen Unterrichtsfaches „Wirtschaft und Technik“ durchzusetzen. Die Frage „Fach und/ oder Prinzip?“ ist deutlich zu klären. Wenn z. B. in Lesebüchern des Deutsch- und Englischunterrichts ungleich mehr als bisher wirtschafts- und technikrelevante Themen aufgenommen werden sollen, muss das den Autoren und Verlegern entsprechender Schulbücher zur „*conditio sine qua non*“ gemacht werden, und die Schulbücher der genannten Fächer dürfen nicht einseitig unpolitisch-literarisch aufgefasst werden.

Veraltete Darstellung von Wirtschaft und Technik würde in Schulbüchern vermieden, wenn zunächst *obsolete* Texte aus bisher benutzten Schulbüchern entfernt würden. Denkbar ist, dass manche Schulbuchautoren bislang zu wenig selbst über ein ökonomisch-technisches Grundwissen verfügen, um fähig zu sein, bei der Auswahl von *modernen* Texten darüber zu entscheiden, ob diese wirklichkeitsgerecht sind oder nicht. Die Zulassungsbehörden tragen Mitschuld daran, dass überholte Auffassungen immer noch durch Schulbücher an die Schülerschaft transportiert werden. Es sollte nicht länger statthaft sein, die gewiss vorhandenen Mängel und Fehler von Schulbüchern allein den Autoren als Versagen anzukreiden, wie es oft geschieht, so auch in der Kritik von Rüttgers.

Sicherlich sind die Autoren für manche Realitätsfremdheit in Schulbüchern mitverantwortlich, die sie auch ohne neue Curricula hätten vermeiden können. Das gilt etwa für die oft noch zu lesende Rollenzuweisung der Geschlechter: Wirtschaft und Technik erscheinen häufig als reine Männersache, mit der Frauen wenig zu tun haben.

Schulbuchautoren sind ferner mitverantwortlich dafür, dass Unternehmer in vielen Schulbüchern überhaupt nicht vorkommen; Schüler werden darin auch nicht genug darüber aufgeklärt, aus dem Alltag bekannte Berufsrollen, wie die von Ärzten, Sparkassen-

⁴⁴ Erstellt wurde die Studie unter Leitung von Rolf Oberliesen im „Institut für arbeitsorientierte Allgemeinbildung“ an der Universität Bremen.

⁴⁵ So in dem Beitrag: Minister erteilt deutschen Schulbüchern schlechte Zensuren, in: Frankfurter Rundschau, 24. Juni 1997; diesem Beitrag sind auch die folgenden Zitate entnommen. Abgedruckt ist der Beitrag in: Informationen des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 33, Juni 1997, S. 24.

leitern oder Kinobesitzern unternehmerisch zu sehen sind. Zur Allgemeinbildung gehört heute, dass junge Menschen bereits in der Schule über Berufsleben und Berufsrollen korrekt informiert werden, zugleich auch darüber, dass sich das Berufsleben ständig wandelt und dass es nicht statthaft ist, von bestimmten Berufen in Schulbüchern Rollenbilder anzubieten, die früheren Epochen entsprachen, nicht der Gegenwart.

Einen „*geheimen Lehrplan*“ befolgen manche Schulbücher insofern, als sie sich nicht einmal nach den heute geltenden Curricula richten, sondern nach Lehrplänen früherer Jahre, in denen diese Bücher erstmals auf den Lernmarkt gelangt sind. Da die Erarbeitung eines ganz neuen, aktuellen Schulbuchs eine kostspielige Investition erfordert, versuchen Verleger nicht selten, ein Buch solange wie möglich in der Schule wirken zu lassen, sei es auch mit geringen Überarbeitungen der Aktualisierung wegen. Weil so seit langem verfahren wird (auch aus Gründen der Sparsamkeit in der einzelnen Schule), wird der Unterricht insofern von einem „*Gesetz der Verspätung*“ regiert, als veraltetes Wissen beibehalten wird, weil die Schulbehörden das insgeheim zulassen. Mit diesem ungeschriebenen Gesetz haben Autoren und Verleger von Schulbüchern aber auch bereits dann zu kämpfen, wenn an einem neuen Buch gearbeitet wird, und zwar zu lange, weil beim Erscheinen des neuen die fachliche Entwicklung schon längst weiter fortgeschritten ist, gerade in Wirtschaft und Technik. Zeitkritiker folgern daraus, dass auf Schulbücher ganz verzichtet werden und statt deren aktuelle fotokopierte Informationsmaterialien im Unterricht eingesetzt werden sollten, damit der Unterricht dem neuesten Sachstand gerecht werden kann. Es gibt bereits Schulen, die so verfahren und sich vor dem „*Gesetz der Verspätung*“ nicht fürchten.

Das Beispiel der Schulbuchschelte eines Bundesministers sollte die Schulbuchforschung daran erinnern, dass nicht nur sie Kritik, Revision und Verbesserung von Schulbüchern betreibt, sondern dass es auch eine Schulbuchkritik durch Politik und öffentliche Meinung gibt. Beide Formen sind legitim. Die Schulbuchforschung kann deshalb kein Monopol auf Schulbuchkritik beanspruchen.

Schulbuch-Sammlungen

Elementare Voraussetzung jeglicher Schulbuchforschung ist die *Verfügbarkeit* historischer wie auch zeitgenössischer Schulbücher. Danach stellt sich die Frage nach dem Zustand von *Sammlungen*. Diese bestehen noch längst nicht so umfangreich, wie es für die Forschung unerlässlich ist. Deshalb stößt die Schulbuchforschung zumindest bei der Zugänglichkeit von Büchern früherer Epochen sowie ausländischer Schulbücher an enge Grenzen. Zu den Folgen des Zweiten Weltkrieges gehörte auch der Verlust reicher Bestände von Schulbuchsammlungen, die vor dem Krieg in Deutschland wie auch in anderen, vom Kriege betroffenen Staaten bestanden. Zum Verlust von Büchern kam der von geeigneten Gebäuden. Der Ost-West-Konflikt machte für ganz Europa, besonders jedoch für das zweigeteilte Deutschland, viele Bücherbestände für die Forscher östlicher Länder und auch der DDR zu „*Verschlussachen*“. Westliche Schulbücher durften in Staaten hinter dem Eisernen Vorhang nicht benutzt werden.

Vor 1939 gab es in Deutschland einige große Sammlungen von Schulbüchern, zu meist im Besitz und in Verwaltung von Lehrerorganisationen sowie Kommunen. In den

Staats- und Landesbibliotheken waren insofern viele Schulbücher vorhanden, als die Verlage in monarchischen Zeiten jedes neue Schulbuch in diese Zentralbibliotheken liefern mussten. Bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts war es üblich, dass Herausgeber und Autoren von Schulbüchern in einer Dedikation die Landesherrn günstig zu stimmen versuchten, damit diese ihr Placet zur Verbreitung der Bücher erteilten. Nach 1945 erhielt die Zentralbibliothek in Frankfurt a. M. die von den unterschiedlichen Landesministerien genehmigten Exemplare zur Dokumentation.

Typisch für das geringe oder ortsweise gar nicht vorhandene Interesse an Schulbuchsammlungen ist, dass zumindest in den ersten Nachkriegsjahren etwa in den Bibliotheken der pädagogischen Universitätsinstitute oder der Pädagogischen Hochschulen allenfalls neue, kaum aber alte Schulbücher angeschafft wurden. Sie galten als zu teuer.

Die meisten, heute für die Schulbuchforschung zugänglichen Sammlungen sind durch private Initiative von Einzelpersonen (meist Lehrern) zustande gekommen, nicht durch öffentliche Einrichtungen. Die Sammler haben nicht nur viel Sachkenntnis, sondern auch viel Liebe zur Erhaltung eines wertvollen Kulturgutes, viel Beharrlichkeit in der systematischen Suche, viel Idealismus und finanzielle Opferbereitschaft in die Sammlungen investiert.

Ähnlich verhält es sich mit den *Schulmuseen*. Auch hier führten in den meisten Fällen die Initiative und der Idealismus einzelner Schulhistoriker zur Gründung. Die Museen wurden bestückt mit Gegenständen und Texten, die die Geschichte des Schullebens illustrieren. Wer misst die Zeit und die finanziellen Privatmittel, die hier aufgewandt wurden! Zu den Texten, die schulisches Leben lebendig machen, gehören Schulbücher. Demnach finden sich in den meisten Schulmuseen beachtliche Sammlungen, die aus privater Initiative entstanden. Private Schulbuchsammlungen haben vielfach in den Schulmuseen ihren Platz zum allgemeinen Nutzen gefunden. Wenn ein Universitätslehrer wie im Fall von Max Liedtke zum Gründer eines universitären Schulmuseums wurde⁴⁶, ist das ein Glücksfall. Nicht selten wurden regionale Schulmuseen die Krönung des Lebenswerkes „einfacher“ Lehrer, die das getan haben, was wohlbestallten Bildungshistorikern an Universitäten zur Ehre gereicht hätte, wie im Fall von Max Liedtke und dem pädagogischen Lehrstuhl an der Universität Erlangen-Nürnberg. Hier wurden Schulbuchsammlungen einzelner Lehrer als Geschenke oder Stiftungen entgegen genommen. So bildete z. B. die Sammlung Buchmann den Grundstock der Schulbuchsammlung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität in Nürnberg.

Im Normalfall reichen die Bücheretats und die Räumlichkeiten der Hochschulinstitute für Pädagogik kaum aus zur laufenden Anfüllung wichtiger neuer Literatur des Inlands, und dieser wird Vorrang eingeräumt vor historischen Publikationen, die oft ungleich teurer sind als zeitgenössische. Ausländische Schulbücher, zumal aus früheren Epochen, sind in deutschen Schulbuchsammlungen nur relativ selten zu finden.

Hohe Preise für bestimmte Genres alter Schulbücher (z. B. besonders für Fibeln, Schulbibeln oder Biologiebücher) sind seit 1945 dadurch aufgekommen, dass illustrierte Schulbücher, zumal wenn sie originale Kupferstiche, Lithographien u. a. enthalten, von

⁴⁶ Außer dem Schulmuseum am Lehrstuhl für Pädagogik in Nürnberg hat Max Liedtke auch das Bayerische Schulmuseum in Ichenhausen geplant und aufgebaut.

einer inzwischen großen Gruppe privater Sammler aufgekauft werden, die systematisch die Angebotskataloge der Antiquariate beachten. Diese Sammler haben sich mitunter auf bestimmte Schulbuchtypen spezialisiert, wohl besonders auf Fibeln.⁴⁷ Deren Design und Layout kommt nicht selten dem von guten Kinderbüchern gleich, so dass viele alte Fibeln in Kinderbuchsammlungen gewandert sind.

Wenn eine Schulbuchsammlung repräsentativ werden soll, muss jahrzehntelang kontinuierlich gesammelt werden. Zur Strategie kundiger Sammler gehört z. B., dass man günstige Bezugsquellen ausforscht, so etwa vor 1989 in Ländern des Ostblocks, wo alte Schulbücher nicht nur reichhaltig, sondern zu besonders günstigen Preisen zu erwerben waren. Passionierte Sammler haben in allen Ländern, in die sie kommen, ein Auge für Bücher, die für ein Land charakteristisch sind. In afrikanischen Ländern mit vorwiegend muslimischer Bevölkerung kann das z. B. Folgendes bedeuten: Man entdeckt, dass in ländlichen Elementarschulen aus Ersparnisgründen statt der bei uns geläufigen Fibeln Alphabetarien verendet werden, die auf Holztafeln geschrieben sind. Diese sind zusätzlich mit Ornamenten verziert und bieten sich so als dekorativer Wandschmuck an.

Damit stellt sich die Frage nach der Multinationalität von Schulbuchsammlungen. Bisher gibt es in Deutschland noch keine einzige Sammlung historischer und alter Schulbücher, die als repräsentativ für einen Kontinent, geschweige denn für die ganze Welt gelten kann. Eine Weltbibliothek für Schulbücher zu schaffen, könnte Aufgabe der UNESCO sein, eine europäische die Aufgabe der Europäischen Union, aber beide Großorganisationen widmen sich allenfalls aktuellen Schulbuchuntersuchungen oder sehen auch diese Aufgabe an nationale Institute delegiert. Weil die vorhandenen Schulbuchsammlungen sowohl in Deutschland als auch in anderen Staaten fast nur Bücher des *eigenen* Landes vorrätig haben, sind *vergleichende* Untersuchungen auf *kontinentaler* Basis schon wegen der Materialbeschaffung besonders schwierig. Gleichwohl ist lehrreich, wie unterschiedlich ein Kontinent wie Afrika in Schulbüchern für den Französischunterricht mehrerer Staaten dargestellt wird (so in Schulbüchern Englands, Frankreichs und Deutschlands).⁴⁸

Schulbuchforschung könnte in Deutschland zu den Interessen des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. gehören, das in Berlin über eine respektable Sammlung historischer Werke verfügt. Aber für das Sammeln, Katalogisieren und Vermitteln solcher Bücher an Experten der Schulbuchforschung bedarf es eines Fachpersonals, das bisher nur an wenigen Stellen tätig ist, am kontinuierlichsten wohl in der Bibliothek des Georg-Eckerts-Instituts in Braunschweig, das sich freilich nur auf einige Schulbuchtypen konzentriert.

Als ich 1994 Verhandlungen aufnahm, um meine privaten Sammlung (ca. 23000 Bände aus der Zeit von 1700 bis etwa 1950) dauerhaft in ein geeignetes Institut zu integrieren, zeigten erziehungswissenschaftliche Universitätsinstitute zwar grundsätzliches Interesse, sich die vermutlich größte private Sammlung in Deutschland stiften zu lassen,

⁴⁷ Sieh hierzu: Wie die Kinder lesen lernten – die Geschichte der Fibel. Hrsg. von der Württembergischen Landesbibliothek in Zusammenarbeit mit der Sammlung Pöggeler, 2. Aufl., Stuttgart 1984 (Katalog mit Textbeiträgen).

⁴⁸ So in dem Buch von A. Poenicke: Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands, Frankfurt a. M. 1995.

aber die von mir gestellten Bedingungen konnten von den Instituten nicht erfüllt werden, vor allem die Bereitstellung eines genügend großen Raumvolumens mit den Möglichkeiten einer gesicherten Unterbringung. Ich entschloss mich dann 1994, vertraglich meine Sammlung dem Bayerischen Nationalmuseum für das von diesem betreute Bayerische Schulmuseum in Ichenhausen zu übertragen. Dieses Museum bietet Gewähr für fachkundige wissenschaftliche Betreuung sowie Arbeitsmöglichkeiten für Forscher. Durch den von Max Liedtke konzipierten Ergänzungsbau des Ichenhausener Schulmuseums bietet sich günstiger Raum für zukünftige Ausstellungen von Schulbüchern, auch in Kombination mit anderen Lernmedien.

Meine Sammlung enthält Bücher aller Unterrichtsfächer einschließlich von Spezialgebieten wie z. B. Sexualkunde, Hauswirtschaft oder Verkehrserziehung. Gesammelt wurde seit 1945. Einen Teil der Bücher erhielt ich (etwa beim Umzug einer Schule in einen Neubau) bei der Aussortierung von Büchern, die nicht mehr im Unterricht verwandt werden konnten (z. B. zwischen 1933 und 1945 erschienene oder in der DDR der nach der Stalin-Ära aussortierte). So befindet sich in meiner Sammlung, die auch ausländische Schulbücher mehrerer Kontinente enthält, ein Satz der zur Zeit des Schahs Resa Pahlevi obligatorischen Bücher der Primarschule, die das neue Regime sofort ausmerzte.⁴⁹ Sie durften nicht einmal mehr in Antiquariaten des Iran offeriert werden.

Diese Art der Beschaffung kann aber keine repräsentative Sammlung zustande bringen; sobald man die für die einzelnen Epochen wichtigsten Werke kennt und noch nicht gefunden hat, sucht man gezielt und oft jahrelang nach ihnen, um Lücken im Bestand zu füllen, wie ein Jäger, der jahrelang nach einem kapitalen Hirsch Ausschau hält. Wird dann ein lange gesuchtes Werk angeboten, wird gekauft. Das erforderliche Geld ist verfügbar – ohne administrativen Aufwand, der bei universitären Institutsbüchereien entsteht. Vermutlich nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Staaten liegt die Verfügbarkeit aktueller wie auch historischer Schulbücher als des „Grundstoffs“ der Schulbuchforschung im Argen, aber nicht nur weil an den Hohen Schulen das zum Büchersammeln nötige *Geld* nicht bereitgestellt wird, sondern selbst in den Instituten für Erziehungswissenschaft und für Schulpädagogik nicht genug *Interesse* an Schulbuchforschung besteht, obgleich das Schulbuch nach wie vor das wichtigste Medium im Unterricht ist.

Zur Ausstattung der Schulbuchforschung mit Schulbuchsammlungen besteht eine Parallele: die Kinder- und Jugendbuchsammlungen in Instituten für Literaturpädagogik und für Didaktik des Deutschunterrichts; hier gibt es bis jetzt auch nur einige wenige repräsentative Institutssammlungen, so die von Klaus Doderer an der Universität Frankfurt a. M. und die von Theodor Brüggemann an der Universität Köln aufgebauten; beide Sammlungen wären ohne ganz persönliches Engagement ihrer Initiatoren nicht zustande gekommen.

Die Kinder- und Jugendbuchforschung ist weit mehr entwickelt und hat mehr Erträge hervorgebracht als bisher die Schulbuchforschung, obgleich diese von gleicher Bedeutung ist.

⁴⁹ Ich erhielt die Bücher durch einen meiner Trierer Schüler, der damals Leiter der Deutschen Schule in Teheran war.

Beim Umgang mit historischen Schulbüchern stößt man natürlich auf Spuren der Abnutzung und des Veraltens. Aber diese Spuren sollte man schon deshalb achten, weil sie bekunden, dass diese Bücher (eines oft für mehrere Generationen) Instrumente geistigen Arbeitens waren. Man kann Schulbuchforschung als Herumrühren in pädagogischem Schutt geringachten, aber für die in diesem Bereich Tätigen sind Schulbuchsammlungen Schatzkammern und Fundgruben, in denen es noch viel zu entdecken gibt.

Die wissenschaftliche Diskussion über Schulbücher hat sich im Laufe der Zeit vom pädagogischen Ort des Schulbuchs auf breitere Bereiche der Schulwissenschaft ausgedehnt. Die Zahl der Forschungsbeiträge vor dieser Zeit ist gering. In den 1970er Jahren haben sich in der Schulreformbewegung nach der Schulreform von 1970 die Forscherinnen und Forscher nach dem Einsatz und in den 15 Jahren nach einer Schulreformbewegung nachweisen. Walter Kisting konnte in seiner Dissertation „Probleme und Möglichkeiten der Schulbuchforschung in Österreich“ (UNI Wien, 1982) feststellen, dass bis 1979 über 500 Titel erschienen, er nimmt aber an, dass es darüber hinaus noch mehr gibt. (Kisting, S. 9 f.) Die günstige wirtschaftliche Lage während der 1970er Jahre und vor allem schulkritischen Aktivitäten der Studentenbewegung, die weitgehend wissenschaftliche Optimismus dieser Zeit, aber auch die Diskussion über die sozialdemokratische Partei Österreichs unter Bruno Kreisky bei der Nationalratswahl 1970, in der die mandatsstarke Partei hervorgetreten ist der Folge der „Schulreform“, die die vollständige Bereitstellung aller Schulbücher für alle Schüler im Jahr 1971/72 durch realisierte, dürfte wesentlich auf diese Diskussionen über Schulbuchforschung gewirkt haben. Vorangetreiben wurde dieses Parteiprogramm von Wirtschaft auch durch den Entwicklungsstand im Ausland, insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland. Es kann angenommen werden, dass der Jahresanfang von 1971 bis 1973 ein produktives Arbeitsjahr für die Gegenwart zählt. Schulbuchforschung wird in Österreich von folgenden Institutionen wahrgenommen:

- von der Universität
- von des Pädagogischen und Berufspädagogischen Akademien
- vom „Jahrbuch für Schulbuchforschung und Lehrerbildung“
- von der Kammer für Arbeiter und Angestellte
- von der Bundeskammer der Gewerbetlichen Wirtschaft

Auch Einzeluntersuchungen und -publikationen einzelner Autoren beschäftigen sich mit Schulbüchern.

... die die ... in ...
... die ... in ...

Meine Sammlung enthält Bücher der Unerschwinglichen ausschließlich von Spezialgebieten von z. B. Deutschland, Ethnologie, die Völkerkunde, Gesamtheit wurde seit 1945. Einen Teil der Bücher erhielt ich (teils beim Umzug einer Schule in einem Neubau) bei der Aussortierung von Büchern, die nicht mehr im Unterricht verwendet werden konnten (z. B. zwischen 1911 und 1945 erschienen oder in der DDR der nach der Stalin-Ära erschienen). Es enthält sich z. B. eine Sammlung, die auch mehrfache Schulbücher mehrere Länder enthält, von lateinischer zur Zeit des Schulbuchfahrens obligatorischer Bücher der Fremdsprachen, die das neue Regime aufhat ausgetrieben. Sie dürfen nicht mehr mehr z. B. Bücher von der Zeit offener werden.

Diese Art der Beschaffung hat mich viele repräsentative Sammlungen entstanden bringen, wobei man die Bücher ebenfalls in ...
... die ... in ...

Zur Ausstattung der ... mit Schulbuchsammlungen besteht eine Parallelität der ... und ...
... die ... in ...

Die ... und ...
... die ... in ...

* ...

Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich

Die wissenschaftliche Diskussion über Inhalt, pädagogische Qualität und den pädagogischen Ort des Schulbuchs auf breiter Basis setzt in Österreich etwa ab 1970 ein. Die Zahl der Forschungsbeiträge vor dieser Zeit ist relativ gering. Einzelne Arbeiten lassen sich in der Schulreformbewegung nach der Jahrhundertwende, dann in der Zeit unmittelbar nach dem Ersten und in den 15 Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg nachweisen. Walter Kissling konnte in seine Dissertation „Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich“ (UNI Wien, 1989) für die Zeit von 1970 bis 1989 über 500 Titel aufnehmen; er nimmt aber an, dass es realiter bis an die 1000 sein dürften. (Kissling, S. 9 f.) Die günstige wirtschaftliche Entwicklung, die gesellschafts- und vor allem schulkritischen Aktivitäten der Studentenbewegung, der bildungspolitisch-wissenschaftliche Optimismus dieser Zeit, aber auch der Umstand, dass die Sozialdemokratische Partei Österreichs unter Bruno Kreisky bei der Nationalratswahl 1970 erstmals als mandatsstärkste Partei hervorging und in der Folge die „Schulbuchaktion“, d.i. die kostenlose Bereitstellung aller Schulbücher für alle Schüler bis zum Abitur innerhalb eines Kostenlimits pro Schüler durch den Staat, vorbereitete und diese ab dem Schuljahr 1972/73 auch realisierte, dürften wesentlich auf diese Entwicklung der Schulbuchforschung gewirkt haben. Vorangetrieben wurde dieser Forschungsbereich aber sicherlich auch durch den Entwicklungsstand im Ausland, insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland. Es kann angenommen werden, dass der Jahresanteil von 25 bis 30 anspruchsvolleren Arbeiten bis in die Gegenwart anhält. Schulbuchforschung wird in Österreich von folgenden Institutionen wahrgenommen:

- von den Universitäten
- von den Pädagogischen und Berufspädagogischen Akademien
- vom „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“
- von der Kammer für Arbeiter und Angestellte
- von der Bundeskammer der Gewerblichen Wirtschaft

Auch Einzeluntersuchungen und -publikationen außerhalb dieser Institutionen sind nachzuweisen.

Schulbuchforschung an den Universitäten

Die erste und bisher einzige Untersuchung über die Schulbuchforschung in Österreich hat Walter Kissling in der schon erwähnten Arbeit (1989) vorgelegt. Punktuelle Befragungen lassen den Schluss zu, dass sich die darin aufgezeigten Fakten und Trends mit geringen Modifizierungen auf den gegenwärtigen Stand übertragen lassen. Meine Darstellung dieses Abschnitts folgt daher im wesentlichen dem Forschungsbericht von Kissling.

An Österreichs Universitäten wird – wie anderswo auch – Schulbuchforschung im wesentlichen in zwei Großbereichen realisiert: im Bereich der Erziehungswissenschaft und in den einzelnen einschlägigen fachwissenschaftlichen Disziplinen, wobei letztere deutlich dominieren. Über das Verhältnis beider Bereiche zueinander schreibt Walter Kissling:

„Erziehungswissenschaft soll bei der Koordinierung und Entwicklung von Forschung, die sich auf ein Unterrichtsmittel bezieht, selbstverständlich eine führende Rolle spielen. Aber es wäre eine fragwürdige Entwicklung, einerseits aus Professionalisierungsstreben, andererseits wegen des vorhandenen Defizits an erziehungswissenschaftlicher Orientierung bei gleichzeitigem fachwissenschaftlichen/ fachdidaktischen 'Überhang' den fachwissenschaftlichen Einfluß in der Schulbuchforschung zurückzudrängen. Er ist in einer von Multidisziplinarität zu Interdisziplinarität sich entwickeln sollenden Schulbuchforschung substantiell unerläßlich. Ein Vernachlässigen der 'subjects' würde ein in der Schulbuchforschung zum Zweck der Analyse und Dekonstruktion erst herzustellendes Zusammenspiel der von den Curriculum-determinanten implizierten Fachbereiche und Personengruppen behindern, diesmal von erziehungswissenschaftlicher Seite her. Der Vorwurf an die Fachwissenschaften, diese würden erziehungs-, politik- und sprachwissenschaftliche Sichtweisen auf das Unterrichtsmittel Schulbuch aus ihren Arbeiten ausklammern und dadurch an der Sache vorbeiuersuchen, läßt sich umkehren und an die Erziehungswissenschaft richten. Diese rezipiere fachwissenschaftliche Schulbuchanalysen oft nicht einmal dann, wenn für sie selbst hochbrisante Ergebnisse zutagegebracht werden, die nun einer erziehungs- und politikwissenschaftlichen Zusammenschau und Weiterbearbeitung auszusetzen und einer Theorie des Schulbuchs zuzutragen wären.“ (Kissling, S. 20)

Die vielen von den Fachwissenschaften bereits gefundenen erziehungswissenschaftlich relevanten Untersuchungsergebnisse werden von dieser nur wenig oder überhaupt nicht wahrgenommen. Durch ein kooperatives, konstruktives Wechselwirken beider Bereiche könnte nicht nur die Schulbuchforschung, sondern auch die Qualität der Schulbücher wertvolle Impulse erfahren. In diesem Zusammenhang regt Kissling die „Errichtung einer österreichischen Clearing-Stelle für Schulbuchforschung“ (Ebd., S. 21) an, wobei darauf zu achten wäre, dass weder die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken noch die Erziehungswissenschaft aus ihrem jeweiligen wissenschaftlichen Publikationskontext herausgelöst werden dürfen. Eine solche Einrichtung wurde de facto bisher nicht geschaffen, die ihr zugeordneten Intentionen könnten jedoch von dem später hier noch vorzustellenden „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“ im Zuge seiner Weiterentwicklung durchaus wahrgenommen werden.

Der Schwerpunkt universitärer Schulbuchforschung liegt auf der Untersuchung der *Schulbuchinhalte*; über diesen Bereich liegen mehr Arbeiten vor als über alle anderen zusammen. Innerhalb dieses inhaltsanalytisch orientierten Sektors dominieren Arbeiten, welche die Angemessenheit der Darstellung mit einem bestimmten Wirklichkeitsbereich – etwa in Bezug auf seine Aktualität und/ oder den Stand seiner wissenschaftlichen Erforschung – untersuchen, wobei Untersuchungen über die Darstellung der Frauenrolle und der Arbeitswelt deutlich überwiegen.

Dabei fällt auf, dass in einer Reihe von Darstellungen die Autoren über den Blick durch die Vielfalt ihres Untersuchungsgegenstandes hinaus „Strategien der Enthistorisierung und mythischen Deutung“ sichtbar zu machen versuchen, indem sie ihre Arbeiten mit Kapiteln unter folgenden Überschriften abschließen: „Idyllisierung und Heroisierung, Dominanz von Definition und Deskription als Stilistik des Definitiven, Entproblematismus, Harmonisierung, Tautologie, Scheininformation, zeitliche und örtliche Bestimmung versus Verallgemeinerung, Grammatik des Lesebuchs, biologistische Herleitungen, Emotionalisierung der Sprache, Personalisierung, Ontologisierung etc.“ (Bichler u.a., zit. bei Kissling, S. 23) In diesen Versuchen werden, weil der inhaltsorientierten Blickrichtung näherliegend, die Mythen eher thematisiert als die theoretisch vorausgehende Enthistorisierung als Ergebnis nachgewiesener Textpraktiken. (Ebd.)

Angemerkt sei in diesem Zusammenhang, dass der inhaltsanalytische Forschungsbereich nicht auf bloß „materiale Modernisierungen“, wie Gerd Stein (1976) das genannt hat, auf quantitative und grobmaschige Entsprechungen zu den Ansprüchen der Gegenwart hin beschränkt bleiben darf. Es ist vielmehr – was derzeit nur vereinzelt geschieht auch die „Feinstruktur des Textes“ (Kissling, S. 26), es sind die „in Schulbüchern eingeschriebenen Inhaltsdimensionen der Enthistorisierung/ Mythisierung und der rhetorischen Strömung“ (Ebd., S. 24) herauszuarbeiten, die dem „heimlichen Lehrplan“ Schulbuch innewohnen und im Unterricht wirksam werden.

Verhältnismäßig zahlreich sind Inhaltsanalysen, die sich auf Schulbücher der Vergangenheit, vereinzelt bis zurück ins 18. Jh., beziehen und vorwiegend in den Fachwissenschaften erstellt wurden. Darunter überwiegen Arbeiten über Bücher, die Politik zum Inhalt haben (Geschichtsbücher, Lesebücher, Liederbücher, Fremdsprachenbücher).

Als Güterichtpunkt inhaltsbezogener Schulbuchkritik sind in der Regel zwei Prämissen auszumachen: Die eine Autorengruppe bezieht sich auf das Hier und Jetzt, auf die bestehende Lebenswelt, auf das, was ist. Die andere misst nach dem, was (ihrer Meinung nach) sein soll, was also der vorfindbaren Wirklichkeit nicht entspricht; sie verlangt, dass die „schlechte Wirklichkeit“ durch eine bessere, real noch nicht existierende zu ersetzen sei (und erwartet offenbar, dass dies über das Schulbuch mit verwirklicht werden könne). Beiden Maßstäben hängt, wie Kissling betont, ein „autoritäres Moment“ an, da sie „die Entscheidungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler“ beschränken (Kissling, S. 47), ihnen in dem einen Fall eine Welt fixieren, die ist, zukünftig aber nicht so sein wird, und in dem anderen Fall eine fixe Zukunftswelt vorgaukeln, die so nicht ist und wahrscheinlich auch nicht sein wird. Beide sehen das Schulbuch als „Endprodukt“, „als abgepackte Weltbildkonserve, deren Konsum die Initiation der Heranwachsenden in die Welt ist; keiner muss mehr etwas dazu tun“. (Kissling, S. 48)

Ein zweites, nicht weniger bedeutsames Problem sind die *Schulbuchsprache, ihre Lesbarkeit und die sie begleitenden Abbildungen*. Hierzu liegen einige Forschungsberich-

te vor, von denen im Zusammenhang mit der Darstellung der Aktivitäten des „Instituts für Schulbuchforschung und Lernförderung“ kurz zu berichten sein wird. Hier sei jedoch vermerkt, dass die bisherige Forschung hierzulande auf unterschiedliche Text- und Schriftarrangements (z.B. verschiedene Textsorten und Schriftarten) sowie auf Graphiken und Abbildungen und deren pädagogische Funktion nur marginal Bezug genommen hat. Gründlich untersucht wurde hingegen das Problem der in Lehrbüchern an die Kinder gerichteten Aufträge und Aufgaben von Marina Moosbrugger in ihrer Dissertation „Die Qualität der Aufgaben in Lehrbüchern und ihre didaktischen Konsequenzen – Eine Analyse österreichischer Schulbücher der Hauptschule für den Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde“ (UNI Salzburg, 1984). In der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“, Heft 2/ 85 gab sie eine Kurzfassung dieser Arbeit.

In einer größeren Anzahl von Arbeiten wurde die „*Internationale Schulbuchforschung*“ untersucht. Es handelt sich dabei allerdings – bei großzügiger Auslegung des Anspruchs – fast durchwegs um inhaltsbezogene Fragen in einem stark eingeschränkten Sektor: Wie wurden andere Länder in Österreichs Schulbüchern und wie Österreich in ausländischen Schulbüchern dargestellt?

Verhältnismäßig wenige Arbeiten liegen zum Bereich „*Schulbuchproduktion*“ mit den Teilgebieten staatliche Schulbuchaktion, Autorenanalyse, Schulbuchentwicklung, Approbationsmodalitäten, Herstellung und Ausstattung, Vermarktung u.a. vor. In einigen inhaltsanalytischen Arbeiten wird auch auf Prozeduren der *Texterstellung*, in anderen auf Probleme der *verlagsmäßigen Herstellung* eingegangen. Eine historischkritische Darstellung der Entwicklung des Approbationsverfahrens in Österreich hat in jüngster Zeit Walter Kissling in seiner Arbeit „Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle“ (enth. in Richard Olechowski, Hg.: *Schulbuchforschung*; Frankfurt/ M., 1995) vorgelegt.

Über die *Entscheidungsmotive der Lehrer* für ein bestimmtes Schulbuch sowie über den *Einsatz von Schulbüchern im Unterricht und bei Hausübungen* geben mehrere Untersuchungen Auskunft. Dabei ging es um eine ganze Reihe von Detailfragen, wie z.B.: Aus welchen Gründen entscheidet sich ein Lehrer für ein bestimmtes Schulbuch? Welchen Einfluß nehmen Kollegen von Parallelklassen, die Schulleitung, Schulaufsichtsbeamte und die Eltern auf diesen Entscheidungsprozess? Sind auf der Sekundarstufe II auch Schülervertreter einbezogen? Welche Wirkung wird durch Werbemittel der Schulbuchverlage erzielt? Aber auch: In welchen Unterrichtssituationen werden in welcher Absicht Schulbücher eingesetzt? Sind sie Teil eines Medienverbunds? Wie wirkt sich der Einsatz von Arbeitsblättern bzw. Arbeitsbüchern aus? Wie gut eignen sich Schulbücher für die Erledigung von Hausübungen? Welche Erfahrungen haben Schüler im lernenden Umgang mit Schulbüchern gemacht? Welche Ansprüche stellen Lehrer an die den Schulbüchern in der Regel beigelegten Lehrerhandbücher?

Schließlich hat auch die „*Schulbuchforschungs-Metadiskussion*“ in einigen Arbeiten ihren Niederschlag gefunden. Neben Teil-Bibliographien sind es vor allem die Befunde der Inhaltsanalysen und die Arbeiten unter dem Schlagwort „Schulbuchschele“, die problematisiert wurden und zur Entwicklung differenzierterer Erhebungskriterien geführt haben.

Ergänzt sei diese kursorische Darstellung der Schulbuchforschung an österreichischen Universitäten mit dem Hinweis auf eine Schulbuch-Enquete, die 1993 an der UNI Wien

veranstaltet wurde. Die dort gehaltenen Referate hat Richard Olechowski in dem schon erwähnten Buch „Schulbuchforschung“, Frankfurt/ M. 1995, herausgegeben.

Schulbuchforschung an den Pädagogischen und Berufspädagogischen Akademien

An den 14 Pädagogischen Akademien Österreichs werden in einem sechssemestrigen Studiengang die Lehrer für die Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischer Lehrgang) herangebildet. Den 4 Berufspädagogischen Akademien ist in zwei- bis sechssemestrigen Studiengängen die Heranbildung von Berufsschullehrern, Lehrern für den hauswirtschaftlichen oder gewerblichen Fachunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie Lehrern für Stenotypie, Phonotypie und Textverarbeitung aufgetragen.

An einigen Akademien wurden – in der PA Wien/ Bund ab dem Studienjahr 1973/ 74 Lehrveranstaltungen über „Analyse von Schulbüchern“ angeboten. In allen Akademien wird sowohl in einschlägigen Hauptvorlesungen als auch in Seminaren und Übungen das Thema Schulbuch hinsichtlich möglicher Auswahlkriterien, seines Einsatzes im Unterricht und für Hausübungen sowie seiner wahrscheinlichen Wirkung ausführlich behandelt. In zahlreichen Hausarbeiten und Seminararbeiten werden Schulbücher nach unterschiedlichen Kriterien analysiert und Verbesserungsvorschläge entwickelt. Vereinzelt werden solche Arbeiten auch publiziert.

Das „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“ in Wien

Im Rahmen des 1965 von Richard Bamberger gegründeten „Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung“ in Wien erschien 1984 das Buch „Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben“ von Richard Bamberger und Erich Vanecek, in welchem das arge Missverhältnis zwischen dem Anspruchsniveau von Texten in Schulbüchern und dem sprachlichen Verstehenshorizont der für diese Bücher jeweils in Frage kommenden Schüler/innen aufgezeigt wurde. Für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Texten in deutscher Sprache wurden als Messinstrument Lesbarkeitsformeln entwickelt.

Die um diese Zeit auf breiter Basis in Gang gekommene „Schulbuchdiskussion“ führte im Dezember 1988 – wieder auf Initiative Bambergers – zur Gründung des „Instituts für Schulbuchforschung“, dessen Bezeichnung ab 1992 auf „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“ erweitert wurde, um den engen Zusammenhang beider Dimensionen deutlich zu machen.

Die in den Statuten des Instituts festgelegten Aufgaben sind breit gestreut: wissenschaftliche Aufarbeitung aller österreichischen Schulbücher, wobei zum Vergleich auch Bücher aus dem Ausland heranzuziehen sind;

- Vorbereitung und Förderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit;
- Zusammenarbeit mit Schulbuchverlegern und Schulbuchautoren;
- Zusammenarbeit mit ähnlichen Institutionen im In- und Ausland einschließlich jener, denen die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung übertragen ist;

- Arbeiten über die Methoden der Schulbuchforschung;
- Untersuchungen über den gegenwärtigen Einsatz von Schulbüchern (Umfang und Form ihrer Verwendung, ihre Aufnahme und Wirkung);
- Forschungsarbeiten zur Förderung des „Lernen-Lernens“.

Das Forschungsspektrum umfasst also alle Aspekte des Schulbuchs, die es, wie Gerd Stein es treffend charakterisierte, als „Politicum, Informatorium und Paedagogicum“ ausweisen. Zeitliche Priorität hat dabei – weil bisher noch wenig erforscht – der Bezug des Schulbuchs zum Schüler hinsichtlich des Umfangs und der Angemessenheit seiner Anforderungen. Nach dem von Bamberger formulierten Leitsatz: „Was immer auch gut und wichtig ist, wenn es beim Schüler nicht ankommt, ist alles verlorene Liebesmüh“ sind in Schulbüchern der Schwierigkeitsgrad einerseits und die Interessen und Bedürfnisse der Schüler andererseits aufeinander abzustimmen.

Da der Schwierigkeitsgrad eines Schulbuchs einerseits am geistigen Anspruchsniveau seiner Inhalte und der Fakten- und Begriffsdichte seiner Sprache und andererseits an der Lese- und Lernfähigkeit der Schüler zu messen ist, hat das Institut einen der Schwerpunkte seiner Aktivitäten auf die Lernförderung gelegt. Im Forschungsprojekt „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen“ sollten die 1993/ 94 erbrachten Einblicke in eine erfolgreiche Leseerziehung österreichweit von der 2. bis 8. Schulstufe umgesetzt werden.

Darüber hinaus umfasst der derzeitige Tätigkeitsbereich des Instituts folgende Projekte:

- Feststellung des „Ist-Zustandes“ in Bezug auf Umfang und Verwendung des Schulbuchs
- Untersuchung der Bedeutung des Schulbuchs – auch im Medienverbund – für das Lernen in der Schule und als Vorbereitung des Weiter- und Umlernens im späteren Leben
- Arbeiten über das Schulbuch als Medium für die eigenständige Lernarbeit der Schüler
- Erhebung der Gesichtspunkte, die Lehrer bei der Auswahl von Schulbüchern leiten
- Untersuchungen zur Interpretation des Lehrplans in verschiedenen Schulbüchern
- Fortführung der Arbeiten zur Erfassung der Anforderungen in Schulbüchern (Verständlichkeit der Sprache, kognitive Anforderungen, notwendige Arbeits- und Lernzeit etc.)

Für die nächste Zeit sind vorgesehen:

- Forschungsaufträge zur Methodik des Umgangs mit Schulbüchern im und außerhalb des Unterrichts unter Einbeziehung ausländischer Erkenntnisse
- Forschungsaufgaben zum Gesellschaftsbezug – Auswertung ausländischer Untersuchungen und deren Übertragung auf österreichische Verhältnisse
- Untersuchungen, ob und inwieweit in Schulbüchern Vorurteile und Gedanken des Ethnozentrismus aufscheinen; was tragen sie zum Abbau ethnischer Vorurteile, zur Diskriminierung von Volksgruppen, zu ideologischer Einseitigkeit und verzerrenden Rollenstereotypen bei
- Was leisten Schulbücher zur Umwelterziehung, verstanden im weitesten Sinne?
- Erhebungen über den Beitrag der Schulbücher zur Friedenserziehung und Völkerverständigung.

Drei weitere Forschungsprojekte sind:

- „Europäische und internationale Dimensionen in Österreichischen Schulbüchern mit exemplarischer Berücksichtigung ausländischer Schulbücher und anderer Unterrichtsmedien“
- „Untersuchung der österreichischen Schulbücher für Berufsschulen in Bezug auf ihre Schulstufenadäquatheit bzw. ihre Anpassung an die Aufmerksamkeitskapazität, die Interessen und die Bedürfnisse der Schüler“
- „Die Arbeitswelt und die Arbeiterbewegung im Schulbuch mit besonderer Berücksichtigung der Arbeiterkammer und der Gewerkschaften“.

Neben der Forschungstätigkeit ist das Institut auch mit der Beratung von Studenten bei der Abfassung einschlägiger Dissertationen, Diplomarbeiten und Hausarbeiten befasst. Auch die internationalen Kontakte und Aktivitäten sind breit gestreut.

Für die Beratung der Lehrer und für an der Forschung Interessierte wurde eine Sammlung aller in Österreich zugelassenen Schulbücher, erweitert durch Exemplare aus der Vergangenheit und aus anderen Ländern, sowie eine Fachbibliothek mit international bedeutenden Werken zur Schulbuchforschung in Angriff genommen. Auch an der Erstellung einer „Internationalen Bibliographie zur Schulbuchforschung“ mit ausführlichen Annotationen wichtiger, oft schwer zugänglicher Publikationen wird gearbeitet.

Das Institut gibt viermal jährlich, wiederholt zusätzlich auch Sondernummern, die Zeitschrift „Lesen und Lernen“ (Vormals „Schulbuch-Kontakte“) heraus, veranstaltet Tagungen und ist in zahlreichen nationalen und internationalen Veranstaltungen durch Referate vertreten. Einen besonderen Stellenwert nehmen Informationsveranstaltungen mit Mitgliedern der Gutachterkommissionen des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten unter dem Titel „Aufarbeitung der internationalen Forschungsergebnisse zur Schulbuchforschung“ sowie die Beratungsgespräche mit Schulbuchautoren und Schulbuchverlegern ein.

Vorsitzender und treibende Kraft des Instituts ist Richard Bamberger. Im Vorstand sind alle für das Schulbuch bedeutsamen Kreise vertreten: das Unterrichts-, Wissenschafts- und Familienministerium, die Universitäten und Pädagogischen Akademien, die Lehrerschaft, Elternverbände und Schulbuchverleger. Finanziert wird das Institut durch eine Basissubvention des Unterrichtsministeriums, durch die Subvention von Forschungs- und sonstigen Arbeitsaufträgen, durch Mitgliedsbeiträge und Spenden sowie durch den Verkauf von Lernmaterialien.

Angefügt sei hier die Information, dass das „Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung“ 1996 eine „Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 1988–1995“ herausgegeben hat.

Schulbuchforschung der Kammer für Arbeiter und Angestellte

In den letzten 20 Jahren hat sich diese Kammer (Vertretungskammern sind in Österreich – im Unterschied zum Gewerkschaftsbund – nicht privatrechtlicher Natur, sondern in der Bundesverfassung verankerte Körperschaften des öffentlichen Rechts) wiederholt an der Schulbuchproblematik engagiert:

- Ab 1978 erschienen – meist gemeinsam mit dem Österreichischen Gewerkschaftsbund – mehrere Publikationen zum Themenbereich „Arbeitswelt und Schule“, teils in Form kritischer Schulbuchanalysen, teils als Vorschläge für die Einbeziehung von Aspekten der Arbeitswelt und von berufskundlichen Inhalten in neue Lehrpläne und Schulbücher.
- 1981 und 1983 wurden Enqueten über die Kritik an Arbeitsweltdarstellungen in Schulbüchern, über den administrativen Bereich der Schulbuchproduktion und die Umsetzung neuer Lehrpläne in Schulbüchern veranstaltet.
- Die Kammer hat Unterrichtsmaterialien in großer Anzahl herausgegeben oder angekauft und den Schulen kostenlos zur Verfügung gestellt.
- Zahlreich sind die Beratungsgespräche mit Schulbuchautoren, Studierenden und Schulbuchverlegern.
- In von der Kammer veranstalteten Seminaren zur Lehrerweiterbildung spielte die Thematisierung von Schulbuchtexten über die Arbeitswelt eine bedeutende Rolle.

Schulbuchforschung der Bundeskammer der Gewerblichen Wirtschaft

Ähnlich wie in der Kammer für Arbeiter und Angestellte liegen auch hier die Aktivitäten auf dem Gebiet des Schulbuchs und der Schulbuchforschung, nur mit dem Unterschied, dass dort die Angelegenheiten der Arbeit- und Dienstnehmerschaft und hier jene der Arbeit- und Dienstgeberschaft im Vordergrund des Interesses stehen.

- Seit 1981 sind Publikationen über Analysen von Englisch- und Französischlehrbüchern und auch anderen Lehrbüchern hinsichtlich ihrer wirtschafts- und sozialkundlichen Inhalte nachzuweisen, wobei Bücher für allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen als Untersuchungsgegenstand überwiegen.
- Auch die Bundeswirtschaftskammer entwickelt Unterrichtsmaterialien für die Schüler und teils aufwändiges Lehrmaterial für die Lehrer, in die vereinzelt auch die Verwendung von Schulbüchern einbezogen wird.
- Lehrer, Schulbuchautoren, Verleger und Dissertanten erhalten Beratung in bezug auf die Darstellung der Wirtschaft in Schulbüchern.
- Im April 1997 wurde von dieser Kammer und dem Bundesgremium des Handels mit Büchern, Musikalien, Zeitungen und Zeitschriften eine Enquete mit dem Thema „Schulbuchaktion heute und morgen – im Spannungsfeld zwischen Spargedanken und fortschrittlichem Unterricht“ veranstaltet.

Diesen Abschnitt abschließend sei noch erwähnt, dass sich auch *der Österreichische Gewerkschaftsbund* mit Fragen der Darstellung der Arbeitswelt in Schulbüchern kritisch auseinandersetzt. So hielt z.B. die Gewerkschaft der Privatangestellten 1976 eine Enquete unter dem Thema „Unsere Schulbücher – Spiegelbilder unserer Gesellschaft?“ ab.

Schulbuchforschung – Schulbuchqualität – Unterrichtsqualität

Wenn man nun fragt, was denn Schulbuchforschung in Österreich bewirkt habe, ob positive Veränderungen in der pädagogischen Qualität der Schulbücher erkennbar sind, und wenn, ob deren Effekte auch im Unterricht wahrgenommen werden können, wird man feststellen müssen, dass repräsentative Untersuchungen hierzu derzeit nicht vorliegen. Es dürfte auch äußerst schwierig, wenn nicht überhaupt unmöglich sein, solche Zusammenhänge herausgelöst aus dem komplexen Kontinuum Unterricht mit seinen vielen vernetzten und ständig wechselnden Einflussfaktoren sowie in Hinblick auf die erheblichen Schwierigkeiten der Kinderforschung an sich empirisch zu fassen.

Was demnach bleibt, ist die Möglichkeit, durch Vergleiche mit früheren Ausgaben Veränderungen an den Schulbüchern festzustellen. Ob sich diese Veränderungen auch als eine Verbesserung ihrer pädagogischen Qualität interpretieren lassen, bleibt zumindest vorläufig dem breiten Feld unterrichtspraktischer Erfahrungen und theoretischer Vermutungen überlassen.

Auffallende Veränderungen in österreichischen Schulbüchern in etwa den letzten 15 Jahren, die unter anderem auch der Wirkung von Ergebnissen der Schulbuchforschung und insbesondere den Aktivitäten des „Instituts für Schulbuchforschung und Lernförderung“ unter Richard Bamberger zuzuschreiben sind, sind erkennbar in Bezug auf den Schulbuchinhalt:

- Viele Werke wurden inhaltlich gelichtet und ihre Angebote auf das Wesentliche beschränkt.
- Anstelle einer fiktiven oder überholten Darstellung der Arbeitswelt trat deren realistische Wiedergabe.
- Das Rollenbild der Frau wurde nahezu durchwegs den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechend dargestellt.
- In Büchern mit geschichtlichem Inhalt wurden zeitgeschichtliche Themen dem derzeitigen Forschungs- und Interpretationsstand entsprechend revidiert.
- Friedenserziehung, Umweltschutz im weitesten Sinne und Sexualität erhielten einen neuen Stellenwert.
- Fast alle Neuerscheinungen weisen nun auch ein Register und ein gutes Glossar auf. in Bezug auf Schülerangemessenheit.
- In den meisten Neuausgaben und Neuauflagen wurde das kognitive Anspruchsniveau der Texte und Aufgaben schulstufenadäquater als dies bisher der Fall war.
- Die Fakten- und Begriffsdichte der Texte wurde in etwa der Hälfte der Bücher reduziert.
- Wo dies pädagogisch sinnvoll war, wurden die Angebote, um ihre motivationale Wirkung zu erhöhen, wesentlich reicher und zum Teil origineller veranschaulicht und näher an die Interessen und Bedürfnisse der Schüler herangerückt.

- Fast alle Schulbücher wurden in ihren Texten lesbarer und lernbarer. Die durchschnittliche Satzlänge einer Anzahl von Büchern ist von 15 auf 12 Wörter pro Satz gesunken, die Nominalisierungen hat man oft durch Verbalfügungen ersetzt und die Fragen, Aufgaben und Aufträge vereinfacht. Die „Vokabellast“ (Fremdwörter und Fachausdrücke) und die Verwendung seltener sowie besonders langer Wörter wurden zurückgenommen, teilweise vollkommen beseitigt.
- Durch die Beachtung der Schulstufenadäquatheit wurde der Schwierigkeitsgrad einer ganzen Reihe von Büchern um etwa zwei Schulstufen niedriger als er es bei vorhergehenden Auflagen derselben Werke war.

Mehrere Neuerscheinungen, in welchen die vom „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“ zur Verfügung gestellten internationalen Forschungsergebnisse umgesetzt wurden, konnten innerhalb relativ kurzer Laufzeit zu Marktführern werden. Offenbar haben die Lehrer die qualitativen Verbesserungen erkannt und darauf reagiert.

Von einem nicht bloß auf Leistung bzw. Leistungszuwachs reduzierten, sondern wesentlich breiter, umfassender angelegten Sinnverständnis von Unterrichtsqualität ist auch deren Zusammenhang mit Schulbuchqualität und Schulbuchwirkung zu sehen. Die tägliche Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtserfahrung bestätigt in vielfältiger Weise, dass – wenn das Schulbuch didaktische Qualität aufweist und im Unterricht sinnvoll eingesetzt wird – es eine intensive und nachhaltige Wechselbeziehung zwischen ihm und dem lernenden Schüler bewirkt. Daran sind neben kognitiven immer auch emotional-affektive, ethische und ästhetische Komponenten beteiligt. Diese beeinflussen Lernfreude und Lernertrag stark und bleiben in der Erinnerung meist besonders lang lebendig. Mehr als 70 Prozent der unterdreißjährigen Österreicher haben zu ihren Schulbüchern eine so intensive positive Beziehung gewonnen, dass sie sie nach ihrer Schulzeit nicht wegwerfen, sondern aufbewahren.

Auch wenn das Schulbuch künftig noch so manchen Wandel erfahren wird, der grundsätzliche Anspruch, dass der Schüler lernen und daran gewöhnt werden muss, aus Texten Informationen zu gewinnen, mit Hilfe von Texten sein Wissen und Können, seine Einstellungen und sein Verhalten zu erweitern, ist unverzichtbar.

Inwieweit das Schulbuch im Kontext mit anderen Medien, insbesondere mit Computerprogrammen und Angeboten im Internet, einen effektiven Beitrag zu leisten vermag, wird sich wahrscheinlich schon in allernächster Zukunft erweisen.

Literatur

Kissling, W.: Dissertation "Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich". Uni – Wien, 1989.

Marc Depaepe/ Frank Simon

Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung¹

Das Inseldasein der Schulbuchforschung

Auf dem Programm der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung wurden wir mit einem Referat über neue Konzeptionen in der – wir nehmen an „historischen“ – Schulbuchforschung angekündigt. Aber, gibt es in der heutigen Geschichtsschreibung wirklich neue Ansätze in der Schulbuchforschung? In Spanien, wo im letzten Jahr in Alcalá de Henares die 22. ISCHE-Konferenz „Books and Education“ (María del Mar del Pozo Andrés, ed., 2000, worüber 2002 eine Auswahl von ausgearbeiteten Beiträgen als Themenheft in „*Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*“ erscheinen wird) organisiert wurde, veröffentlichte die Zeitschrift „*Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*“ als Vorbereitung schon ein Themenheft über die Schulbücher. In der Einleitung heißt es, dass „los manuales escolares“ einen neuen Wissenschaftsbereich darstellen: „un nuevo campo de conocimiento“. Das gilt nicht nur im kulturhistorischen Sinne – der Geschichte des Schulbuchs an sich – sondern auch für die Geschichte von Erziehung und Unterricht. Dort ist nach zu lesen, dass das Schulbuch heutzutage als Forschungsthema zum Ort der Begegnung für verschiedene Teilbereiche der pädagogischen Historiographie geworden ist: „convergen en él la historia del currículo, la historia de las disciplinas escolares y la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar“ (Manuel de Puelles Benítez, 2000, 5).

Als historisch-pädagogische Forscher interessiert uns vor allem Letzteres. Bereits 1995 erörterten wir in *Paedagogica Historica*, in einem Themenheft, das wir mit Max Liedtke veröffentlichten, die inzwischen schon des öfteren zustimmend zitierte Klage (z.B. Herbst, 1999, 740–741; Escolano, 2000, 202), dass die historisch-pädagogische Geschichte aufgrund der unterschiedlichsten Motive nur sehr wenig darüber weiß, worauf es in diesem Fachbereich eigentlich ankommt: die Art und Weise, wie Bildung, Erziehung und Unterricht in der Vergangenheit eigentlich aussahen (Depaepe & Simon,

¹ Erschien auch als Artikel in Zeitschrift für Pädagogische Historiographie, 8. Jg. (2002).

1995). Gerne würden wir glauben, was die spanische Einleitung verspricht, aber leider müssen wir feststellen, dass sich dieser „Ort der Begegnung“ noch nicht in zahlreichen konkreten Resultaten materialisiert hat, was übrigens auch die Textauswahl belegt. In den meisten Ländern – und das gilt auch für Vorreiter wie Frankreich, Spanien, Deutschland und Kanada – beschränkt sich die Schulbuchforschung, wenn sie die Phase der Inventarisierung des Materials übersteigt, auf das Studium einiger ideologisch beladenen Themen (die mit der aktuellen Forderung nach „politischer“ Korrektheit zu Nationalismus, Religion, Gender, usw. begründet werden) oder auf die Entwicklung spezifischer Fachinhalte (Choppin, im Druck; Van Wiele, 2001; für die Belgische Situation, siehe Depaeppe, D’hoker, Simon & Van Gorp, 2003).

Diese Schulbuchforschung „an sich“ ist natürlich wertvoll, aber sie entspricht nicht unbedingt den Erwartungen der Erziehungsgeschichte. Sie kann wohl zum besseren Verständnis der Schule als Wissensvermittlerin in der Gesellschaft beitragen, da die Inhalte der Schulbücher ja von den staatlichen Instanzen kontrolliert werden, aber über den genauen Unterrichts-Lern-Prozess sagt sie wenig oder nichts. Wir meinen, dass eine Ausrichtung auf den spezifischen Ausbildungsaspekt hierbei nützlich sein könnte, und dies sowohl beim Unterrichten (die Intentionalität der Lehrkraft) wie beim Lernen (wobei die Wirkung der Lehrstoffverarbeitung beim Schüler noch immer eine zentrale Rolle spielt). Das muss nicht zum Ausverkauf eines bestimmten Forschungsbereiches zu Gunsten eines anderen führen, denn die eventuelle Bereicherung der historisch-pädagogischen Forschung durch die Schulbuchforschung kann sich schlussendlich als nützlich für die Kulturgeschichte (der Schulbücher) erweisen. Historisch-pädagogisch orientierte Schulbuchforschung offenbart natürlich Prozesse und Strukturen, die zur schulischen Kultur gehören, aber die könnten durchaus als kondensierte „Grammatiken“ der Modernisierung und Globalisierung, der Schlüssel zum besseren Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklung der vergangenen Jahrhunderte sein. Dies gilt auf jeden Fall dann, wenn Schulbücher in ihrer Langzeitentwicklung erforscht werden (für Deutschland vergleiche man z.B. die Beiträge von Max Liedtke, 1993 & 1997, im Rahmen der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens), was dann der Anlass zu einem Vergleich mit diachronischen Entwicklungen der materiellen Kultur der Gesellschaft sein kann (Gaus, 2001). Dies ist ein weiterer Grund, die interdisziplinäre Schulbuchforschung voran zu treiben. In diesem Sinne versuchen wir gemeinsam mit den französischen und spanischen Behörden ein „pan-europäisches“ Projekt zu entwickeln.

Wir wollen dies hier anhand unserer Erforschung des alltäglichen Schulbetriebs von 1880–1970 (Depaeppe et al., 2000), die wir gezwungenermaßen ohne Schulbuchanalyse betreiben mussten, verdeutlichen. Wie wir bei einer der vorigen Ichenhauser Tagungen der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung schon dargelegt hatten, führte die Ironie des Schicksals dazu, dass die Finanzierung unserer Studie der alltäglichen Schul- und Klassenrealität schon genehmigt war, bevor dies für die Inventarisierung der belgischen Schulbücher der Fall war (Catteeuw, Depaeppe & Simon, 1998). Aber vielleicht belegte diese ungewollte „Beschränkung“ hinterher besonders eindrücklich, welche maßgebliche Rolle die Schulbuchforschung spielen kann. Seltsamerweise wurde dies von den Kritikern dieses Buches, deren Argumentation sich auf überholte Einwände gegen eine belehrende „historische Pädagogik“ beruft (z. B. Feys & Van Biervliet, 2000), nie berücksichtigt.

Wie haben wir die pädagogisch-didaktische Realität in der Schulklasse tatsächlich erfasst?

Dass der Horizont der historischen Pädagogik einen blinden Fleck bezüglich dessen aufweist, was sich in der Geschichte der edukativen Arbeit entwickelt hat, wird nicht nur durch einflussreiche Forschungstraditionen bedingt, sondern hat seine Ursache vor allem im bestehenden Quellenmaterial (zum nun folgenden Paragraphen vgl. Dams, Depaepe & Simon, 1999a; Depaepe et al., 2000, Kap. 1). Quellen, die „direkte“ Informationen für das Geschehen im Klassenzimmer liefern, sind selten. Deshalb ist der Unterrichtshistoriker methodologisch in erster Linie auf indirekte Quellen angewiesen. Mit genau diesem Quellenproblem wollen wir uns nun kurz befassen. Unsere These ist, dass die Schwierigkeiten nicht so unüberwindlich sind, wie dies auf den ersten Blick aussieht. Quellen indirekt nutzen ist absolut keine Neuigkeit: in der Geschichtsschreibung ist dies gang und gäbe. Gleichzeitig möchten wir aber darauf hinweisen, dass wir mit dem Studium dieser jungfräulichen „Classroom-history“ (Dams, Depaepe & Simon, 1999b) einen Beitrag zur Theoriebildung zu liefern hoffen. Wir unterstützen die Bemerkung von Heinz-Elmar Tenorth (1996) voll, dass der inspirierende Einbahnverkehr aus der Mainstream-Geschichte (wo seinerseits die Theorie am liebsten bei der Soziologie entlehnt wird) während der vergangenen Jahrzehnte zur Blüte der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht beigetragen hat, sich inzwischen aber absolut abgenutzt hat. Alle diese ausgeliehenen Theorien haben als gemeinsamen Nenner, dass sie die Funktion der Schule auf die eines Instituts reduzieren, das bestimmte Funktionen wie Sozialisieren und Disziplinieren erfüllt, und dass sie für die Zielgruppe – die Schüler – keine andere Funktion sehen, als das geduldige Ertragen dieser Bemühungen. Wir brauchen einen neuen Ausblick, eine neue Art und Weise der Interpretation, die der Schule gerecht wird. Ein solcher Ausblick kann sich erneut von Tenorths Einsicht inspirieren lassen, derzufolge das Fundament der Schulung die paradoxe Beziehung der Freiheit des lernenden Subjekts (Lernen) und des notwendigen Zwangs des Unterrichtens (Erziehen) ist. Wir könnten als Aufgabe einer neuen Geschichte von Erziehung und Unterricht die Offenlegung der Implikationen dieses Paradoxons auf sozialer Ebene definieren.

Ein Forscher, der auf diesem Gebiet arbeitet, wird selbstverständlich Interesse für die Erforschung der Interaktion in der Klasse, der „Classroom Ethnology“, des Schulklimas haben, wie das zum Beispiel in der stimulierenden Qualitätsstudie eines Martyn Hammersley (1990) geschah, die auf den ersten Blick einen für „Classroom-History“ äußerst brauchbaren Fragenkatalog einsetzt. Trotzdem glauben wir, dass es für Historiker nicht ratsam ist, sich auf die Informationen einer „Vorort-Beobachtung“, wie sie z. B. in den Berichten von Schulaufsichtsbehörden und Schulleitern zum Ausdruck kommt, zu verlassen. Ein historischer Pädagoge, der in diese Richtung forscht, wird sich aber mit Angaben begnügen müssen, die recht unpräzise sind und es deshalb nicht erlauben, nachvollziehbare Schlussfolgerungen zu formulieren. Hammersley's Schlussfolgerungen gehen von Angaben aus, die es in der Regel nicht geschafft haben, auf amtlichen Dokumenten festgehalten zu werden. Hierbei handelt es sich um mikroskopische Beobachtungen, deren Relevanz fast nur augenzwinkernd akzeptiert werden kann (wie es Geertz, 1975, 7 recht bildlich formulierte). Dies alles bedeutet nicht, dass die Berichte von Be-

obachtern und Teilnehmern (cf Oral History, mit der wir uns jetzt nicht befassen) nutzlos wären für eine Classroom-History. Worauf wir hinaus wollen ist, dass der vor der Hand liegende ethnographische Einfluss nicht dazu führen sollte, das Quellenmaterial exzessiv zu filtern. In den Quellen nur nach einem „externen Observator“ oder nach der „Stimme“ der Partizipanten zu suchen, ist nicht der einzige Weg.

Diese These gewinnt an Gewicht, wenn wir den „Klassiker“ der Classroom-History zur Hand nehmen. „*How Teachers Taught*“ von Larry Cuban vertrat das Konzept „Grammar of Schooling“. Dieses leidet unter der Begrenzung des Forschungsgebietes, für die sich der Autor bewusst entschieden hatte: „In describing classroom practices, I had to narrow my scope. This study excludes descriptions of the emotional climate in classrooms and informal relationships between teachers and students.“ (Cuban, 1993², 9). Deshalb hinterfragt Cuban's Fragebogen nur das Sichtbare oder das sinnlich Wahrnehmbare: „the ratio of teacher talk to student talk“, „the degree of physical movement“, „the arrangement of classroom furniture“. Obschon Cuban seine Haltung als motivierte Gebietsbegrenzung argumentiert, scheint die Annahme, dass das Verhalten das Sichtbare ist, ihn doch in die Irre zu führen. Und scheint er nach einem Begriff von Clifford Geertz (1975, 12), ein Opfer der „behaviourist fallacy“ zu sein.

Im Grunde genommen haben wir damit noch gar nichts über die von uns bevorzugte Quelle gesagt, die es uns unserer Meinung nach erlaubte eine „Thick Description“ (Geertz, 1975) der Klassenpraxis zu geben und auch eine Idee der Frequenz von Verhaltensformen. Hierbei handelte es sich um eine im wahrsten Sinne des Wortes traditionelle Quelle: die pädagogischen Zeitschriften (De Vroede et al., 1973–1987). Als Quelle erfüllen sie unsere beiden wichtigsten Bedürfnisse.

Hierbei handelt es sich zum Ersten um eine konsistente Quelle, weil sie sich sehr regelmäßig mit der Klasse befassen (wöchentlich, halbmonatlich, usw.). Natürlich ist es so, dass Zeitschriften erscheinen und wieder eingestellt werden. Eine „Repräsentativität“ kann durch eine Auswahl garantiert werden, die sich auf unterschiedliche und nicht nur ideologische Kriterien verlässt. Diese Kriterien können einen breiten Fächer von Differenzen abdecken: politische Einstellung, didaktischer Einfluss, pädagogische Orientierung, organisatorische Zugehörigkeit, Identität der Autoren, usw. Die Idee besteht darin, möglichst viele Differenzen zu integrieren, ohne auf eine schon bestehende Typologie zurückgreifen zu müssen. Weitere Differenzen können selbstverständlich in den Zeitschriften selbst entdeckt werden. Auf der Grundlage von früher bereits untersuchten Inhaltsangaben wählten wir so zwölf Zeitschriften aus, die sich auf drei Schlüsselperioden konzentrierten: die 80er-Jahre des 19. Jhdt., die 30er-Jahre und die 60er-Jahre des 20. Jhdt.

Zweitens erlaubt eine depersonalisierte Lesung der Zeitschriften (d.h. eine Nichtberücksichtigung der Individualität des Autors) die Möglichkeit einer „Thick Description“. Sie ermöglichen es uns, einen Blick hinter die sichtbare Klassenpraxis zu werfen: auf die Strategie, die Hintergedanken, die Vorbehalte und die doppelten Böden. Die Zeitschriften diskutieren darüber hinaus nicht nur die Klassenpraxis, aber auch allgemein-pädagogische und soziale Themen, so dass wir die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bereichen explorieren können. Aber die Frage bleibt: erzählen die Zeitschriften uns eigentlich wirklich etwas über die Unterrichtspraxis, oder bringen sie uns nur auf einen Irrweg? Beschreiben die Zeitschriften die „Realität“ oder dokumentieren sie nur

Wunschdenken, idealisierte Darstellungen des Verhaltens in der Klasse? Mit anderen Worten: wie steht es um die Normativität? „Normativität“ ist nur ein Problem für den Eiligen, der alle Interpretationsprobleme elegant mit dem Gesetz der Diskurs-Analyse umgehen will, derzufolge Text eher handelt als beschreibt und dass die Bilder und Kategorien, die er beinhaltet, automatisch Wirklichkeit werden. Aber Normativität ist kein Problem, wenn die Normen beschrieben werden können, die in einer bestimmten Epoche galten. Darüber hinaus wird wohl niemand behaupten können, dass das, was in der Klasse geschah, nicht von Normen gelenkt wurde? Natürlich respektieren Lehrer und Schüler bestimmte Normen. Wird diese einfache Behauptung erstmal akzeptiert, dann kann Normativität heuristisch doppelt interessant sein: Normativität als Normativität im eigentlichen Sinne und Normativität als Normalität.

Im Zusammenhang mit der ersten Interpretation gibt es die An- oder Abwesenheit spezifischer Empfehlungen. Indem die Zeitschrift spezifische Richtlinien verkündigt, erfüllt sie die Aufgabe eines Reporters: ungewollt zeichnet sie so ein Porträt des Lebens und der Gewohnheiten in der Klasse. Im Zusammenhang mit der zweiten Interpretation vermitteln die Zeitschriften ein Bedeutungssystem und eine Art und Weise des Denkens. Ist es ein „Diskurs“, eine „Mentalität“, eine „Kultur“ oder eine „Ideologie“? Die spezifischen Regeln und Vorschriften waren Normativität als ein Ideal, aber wir können „Normativität“ auch untersuchen, als das, was wirklich geschah, als Verhaltensnorm. Wir müssen Verhalten durch das Prisma von Überzeugungen, von Weltanschauungen (De Folter, 1987, 13 u.f.) observieren. Manche Ideologien verhindern bestimmte Verhaltensformen oder schränken sie ernsthaft ein. Wenn wir davon ausgehen, dass Zeitschriften ein guter Spiegel der Klassenpraxis sind, dann wollen wir damit nicht sagen, dass Lehrkräfte auch all das taten, wozu sie verpflichtet waren. Das hätte im vergangenen Jahrhundert bedeutet, dass sie es Franz von Assisi in Sachen Güte, Demut, Barmherzigkeit, Edelmut und Ähnlichem gleich getan hätten. Einige Denkschemen sind zweifelsohne zwingend. Mit einer antagonistisch-diachronen Methode, das heißt in Zeitschriften aller Richtungen quer durch alle Epochen bestimmte Referenzen überprüfen, ermöglicht es, diesen Denkschemen auf die Spur zu kommen.

Welche Resultate brachte dies?

Diese Forschungsart lieferte schlussendlich Beweise für Cubans Konzept einer „Grammar of Schooling“. Auch wir (Depaepe et al., 2000, Kap. 2–7, worauf dieser Paragraph fußt) fanden heraus, dass das Leben in Schule und Klasse weitläufig von einer „Grammatik“ beherrscht wird. Nur schrieben wir dieser Grammatik in Ergänzung und Korrektur Cubans eine doppelte Dimension zu: eine didaktische und eine pädagogische.

Die Primarschule war schließlich der wichtigste Ort, wo Erziehung und Unterricht zu einer Einheit wurden. Implizite Auffassungen und Erwartungen hierzu wurden im Laufe der Zeit immer stärker formalisiert und strukturiert. In diesem Sinne ist es durchaus verantwortbar, von einer „Grammatik der Pädagogisierung“ als Komplement zur „Grammatik der Schulung“ (oder besser „Verschulung“) zu sprechen. Die oftmals ungeschriebenen formellen Regeln des Instituts Schule konnten nicht von ihrer pädagogischen Grundsemantik getrennt werden. Es wurde Wissen unterrichtet, aber der in der Schule

unterrichtete Lehrstoff stand in direkter Beziehung zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes als zukünftiges Mitglied der Gesellschaft. Ein verbesserter Unterricht sollte mündigere Menschen hervor bringen.

Das pädagogische Paradoxon, mit dem die immer professionelleren Lehrkräfte dauernd konfrontiert wurden, bestand aber daraus, dass der emanzipatorische Anspruch die zunehmende Abhängigkeit von einem im voraus definierten „Lehrplan“ oder „Curriculum“ beinhaltete. Die Lehrkraft, dessen pädagogische und didaktische Kompetenz direkt von der „korrekten“ Umsetzung dieses impliziten Regelwerkes abhing, war darüber hinaus ein autoritärer Leiter und erfahrener Führer. Er stand am Steuer der Erziehungseinrichtung, die Unterricht genannt wurde. Er wusste nicht nur, wohin das Abenteuer der sich entwickelnden Kinder führte, sondern kannte auch den Weg, den es zu gehen galt. Nur auf blinden Gehorsam konnte das Ideal der Selbstverwirklichung und uneingeschränkten Freiheit bauen. Die Schule, als Vorabdruck und gleichzeitiger Reduktion des tatsächlichen Lebens, erforderte den Kompromiss von Freiheit und Zwang. Die Kinder sollten sich unter der kundigen Anleitung der soweit möglich unsichtbaren, aber auf jeden Fall festen Hand des „Meisters“ entfalten können. Inhaltlich durfte der in den Fachzeitschriften propagierte Umgang mit dem Kind sich auf die Dauer dem als weiblich geltenden Ideal der Sanftmut annähern. Die pädagogischen Meinungsmacher der erforschten Periode waren aber überzeugt, dass die Frage der zunehmenden Professionalisierung Männersache war.

Was die Didaktik betraf, wurden die Grundmuster der schulischen Grammatik in den 80er-Jahren des 19. Jahrhunderts endgültig verdeutlicht. Man erlebte in einer Zeit des industriellen Fortschritts und einer neokapitalistischen Gesellschaftsordnung die Gründung der Schulzeit und des Schulraumes. Der pädagogisch-didaktische Parcours wurde seit dem belgischen Modellprogramm von 1880 über die logische Ordnung von Lehrstoff und Lehrmitteln konkret festgelegt (Depaepe et al., 2000, 243; Tröhler & Oelkers, 2001). An sich sieht die Entwicklung bis 1970 ziemlich einfach aus. Es wurde eine Art Wissensniveau bestimmt und das hing von der für bestimmte Gruppen zur Verfügung stehenden Zeit ab. Die Fraktionierung der Zeit und der Gruppen war problematisch, weil die angewandten Organisationsprinzipien der Gleichheit und Gleichzeitigkeit faktisch nicht mit den pädagogischen Idealen der individuellen Entfaltung übereinstimmten, die seit der Aufklärung (und auch schon davor) verkündigt wurden. Aber so einfach war das alles nun auch wieder nicht, denn nicht nur die Ankündigung eines Wissensniveaus sorgte für die Inkonsistenz der pädagogischen Ideale.

Die pädagogischen Ideale beinhalteten bereits Inkonsistenzen, die sich auch in der Schule offenbarten. Dadurch wurden die interne theoretische Unvereinbarkeit der „höheren Pädagogik“ der Vordenker wie Rousseau, Pestalozzi, usw. auch in der Form praktischer Probleme bei der Schulorganisation erkennbar. Oelkers (1996³) und Cuban miteinander kombinierend, könnten wir behaupten, dass die „reine“ Theorie, als pädagogische „Fundamentalsemantik“ die Sinnggeberin für das formelle System der Richtlinien war, wie es in der „Grammar of Schooling“ (vgl. Depaepe et al., 2000, 153–155) festgehalten wird. So wurde aus dem von Kant formulierten „Paradoxon der Erziehung“ – mit Zwang zur Freiheit erziehen – im schulpädagogischen Diskurs der Praxis Begriffe wie die „Freiheit unter Anleitung“ und die „unsichtbare Hand“. Die Tatsache, dass die schulischen Regeln die Inkonsistenz der pädagogischen Theorien widerspiegelte, war mitver-

antwortlich dafür, dass die sich immer weiter ausweitende „Verschulung“ der Schule, bzw. Primarschule nicht in Frage gestellt wurde. Deshalb spielten auch die eventuell formulierten Widerstände – u.a. die 68er-Revolution – nur am Rande eine Rolle für das Schulleben. Die „Verschulung“ beanspruchte „pädagogische Korrektheit“, weil sie die Paradoxa der Theorie integrierte.

Als Folge der Kongruenz der Ambivalenzen von Ideen und Idealen aus der „höheren“ Pädagogik, tendierte der Diskurs der „niederen“ Pädagogik – das heißt das alltägliche Echo bei Schulmitarbeitern in Zeitschriften – zum sogenannten „goldenen“ Mittelweg. Das äußerte sich nicht nur in der Synthese von Zwang und Freiheit, aber auch im Umgang mit „dem Leben“, dem „Interesse für das Kind“ und dem Bedürfnis zur persönlichen Weiterbildung. Die Schule musste natürlich eine Vorbereitung auf das Leben sein, wobei das wirkliche Leben aber größtenteils ignoriert wurde. Die Schule musste sich an den Interessen der Kinder orientieren, aber das geschah in erster Linie in Funktion eines im Voraus definierten Lehrplans. Die Schule zielte auf die individuelle Entwicklung, aber der Schüler wurde schlussendlich von der Klassengruppe standardisiert. Der Lehrplan war eine von außen auferlegte Norm. Diese musste innerhalb einer im voraus festgelegten Frist erfüllt werden und das galt als Normalität, als durchschnittliche Begabung. Schülern, die das nicht schafften, wurden die Adjektive „langsam“ oder „faul“ an die Brust geheftet oder sie wurden später anhand neomodischer Klassifikationen aus der Psychologie, die ab 1960 langsam ihren Weg bis in die Primarschulen fanden, eingestuft. Aber die Idee der Auslese der Schüler nach sozial-darwinistischen Gesichtspunkten fand in Belgien kaum Anhänger. Die Primarschule blieb in ihrer Finalität als Grundschule für alle, höflich egalitär. Wer den Anforderungen nicht genügt, wurde nicht verstoßen, sondern gefördert. Die Parabel des verlorenen Schafes war in pädagogischen Kreisen sehr beliebt. Sie war im Einklang mit der pädagogischen Semantik der individuellen Entfaltung. In der pädagogischen Theorie wurde schließlich nicht behauptet, bestimmte Persönlichkeiten könnten sich nicht entfalten, aber die technischen Ratschläge hierzu waren selten. Wie dieses Problem zu meistern war, blieb der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte überlassen.

Eigentlich hat es den Anschein, dass es ein Jahrhundert dauerte, bis man in den pädagogisch-didaktischen Paradoxien den Durchblick hatte. In den Jahren nach 1880 wurden diese von den Zwängen des jungen Schulsystems – mit DER Methode, DEM Weg und DER Wahrheit über Wissen und Tugend – noch unter Kontrolle gehalten. Sporadisch wurde die Frage nach Individualisierung des Klassenunterrichts gestellt, aber das Bedürfnis nach Formalisierung war so groß, dass das sich entwickelnde System des Lehrplans und der daran gekoppelten Lehrstoff(Jahrgangs)klassen nicht wirklich in Frage gestellt oder kritisiert wurden. Die übergeordnete Struktur der Ideen aus der reisenden Bibliothek der pädagogischen Ideale bestand aus Ordnung, Klarheit, Übersichtlichkeit und Mäßigung, mit einem Wort: aus Claritas.

In den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstand ein Misstrauen gegen das Lehrplansystem und fand der Ruf nach Individualisierung fast überall Anhänger. Er war Bestandteil eines Zeitgeistes, der Leidenschaft, Romantik, Erhabenheit und Tiefenwirkung betonte. Mit ihren Auffassungen über die Volksverbundenheit, die Heldenverehrung und den Führerkult befanden sich die freiheitsbegeisterten Kinderfreunde in den dreißiger Jahren durchaus in der Nachbarschaft zahlreicher Adepten der faschistischen

Neuen Ordnung, was wieder mal beweist, dass die Existenz eines bestimmten Zeitgeistes die ideologischen Gegensätze einer Periode übersteigt. Aber dieser „Zeitgeist“ war nicht genau definiert: „das Leben“, auf das die Schule vorbereitete, konnte alles Mögliche sein. Es hing davon ab, was man unter kinderfreundlich verstand.

Die reformpädagogische Sensibilität der Kindorientierung spielte bis in die 60er-Jahre eine große Rolle, aber dann wurde wieder für Ordnung gesorgt. Die Synthese schien erreicht; der Weg war zu Ende. Es galt wieder eine neue Sachlichkeit, Bedächtigkeit, Vorsicht und eine „No Nonsense“ Einstellung. In den 80er-Jahren des 19. Jahrhunderts hatte sich die Primarschule in der Gesellschaft als pädagogisch-didaktische Insel etabliert, die ihren eigenen Zeitverlauf hatte. Das Institut der „Lehrplanzeit“ hatte den landwirtschaftlichen Rhythmus endgültig gebrochen. Allerdings tauchten mit der „Gleichzeitigkeit“, mit der Reformpädagogen den Unterricht auf Regen, Wind und Sonnenschein einstellen wollten, Erinnerungen an das alte Ideal der Einheit mit dem „natürlichen“ Rhythmus auf: kein Unterricht über Äpfel, wenn die Apfelernte misslungen war und über Schnee wurde nur gesprochen, wenn Schnee lag. Das gleiche galt für die Handarbeit, die 1880 als praktisches Element des Berufslebens möglichst von der Schule fern gehalten wurde, die aber später über die reformpädagogische Idee der harmonischen Entwicklung von der Schule wieder entdeckt und integriert wurde. Wie sich heraus stellte, hing die ganze Rhetorik über „die Schule für das Leben“ mit dem Rückzug des Lebens aus der Kinderwelt zusammen. Als 1960 die wirtschaftlichen Voraussetzungen dafür bestanden, dass die Kinder nach der Primarschule auch weiterführende Schulen besuchen konnten, verschwand die Notwendigkeit des reformpädagogischen Gedanken der 30er-Jahre. Er wurde ab dann nur noch als Möglichkeit gehandelt.

Sowieso erhielten strukturelle Probleme im Zusammenhang mit der Schule als System, wie bereits erwähnt, im Laufe der Jahre nur sehr selten eine strukturelle Lösung. Wenn dies, wie bei den Prüfungen, wohl der Fall war, dann sorgte dies für Zweifel. Der Ruf nach Synthese – oder der Einheit der Widersprüche – musste nicht mit einer Struktur verwirklicht werden, sondern durch das pädagogische Talent einer Lehrkraft. Es war ihr Auftrag, die Paradoxe der pädagogischen Theorie zu lösen. Sie war gewissermaßen „der Beamte der Methode“. Dabei wurde ihr in den 60er-Jahren aber eine gewisse Freiheit gelassen, um der Methode innerhalb der Grenzen des pädagogisch-didaktisch Akzeptablen eine eigene Form zu geben. Wenn dieses Talent fehlte, dann blieb nur das nackte System übrig. Die Schulordnung war eine „rationelle“ Notwendigkeit, die gut aussah und vertretbar war. Aber das gute Funktionieren des Systems – die didaktische Grammatik und pädagogische Semantik – war den Lehrkräften noch immer selbst überlassen.

Rückkopplung zum Schulbuch

Es könnte durchaus sein, dass ein Aspekt der Eigenheit der „Grammar of Schooling“ uns in der oben beschriebenen Studie entgangen ist, wegen der „Omission“ der Schulbücher. Wir brauchen nicht in alten didaktischen Modellen (wie dem didaktischen Dreieck) nach zu schlagen, um zu verstehen, dass in der Schule die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler tatsächlich durch den „Lehrstoff“ vermittelt wird, und dass die Art des Lehrstoffs den didaktischen und vielleicht sogar den pädagogischen Werdegang in der Klasse mit bestimmt (vgl. z. B. Crahay & Lafontaine, eds., 1986).

Die zukünftige Erforschung der „Grammar of Schooling“ muss deshalb – nach einem Begriff von Jerome Bruner (vgl. Halens, 2000) – gleich die strukturellen Merkmale der fachinhaltlichen „Formatierung“ des kindlichen Verhaltens berücksichtigen. Was wir in unserem Buch erwähnen, ist nur der grobe Rahmen, in dem sich das Spiel von Unterrichten und Lernen abspielte, während die stillschweigend akzeptierten Regeln, denen die „Maternität des Lernens“ gehorchte, durchaus disziplingebundene Charakteristiken aufweisen konnte. Das Unterrichten von Mathematik und Geschichte sind einfach zwei verschiedene Dinge. Trotzdem wurden in der Schulbuchforschung traditionell vor allem die humanwissenschaftlichen Fächer berücksichtigt und das lag wahrscheinlich daran, dass die Schulbuchhistoriker aus diesen Fachrichtungen stammten. Mit Ossenbach & Somoza (2001, 30–33) möchten wir für eine ausgeglichene Entwicklung der Schulbuchforschung in verschiedenen Wissenschaften plädieren. Schulbücher der Fächer Mathematik, Physik, Chemie, usw. sind mindestens genauso interessant für die Forschung, wie Geschichtsbücher. Das gilt insbesondere dann, wenn man von der These ausgeht, dass die Kontinuität im didaktischen Prozess in den wissenschaftlichen Fächern wahrscheinlich viel größer ist, als in den Geisteswissenschaften.

Wie dem auch sei: die vergessene fachinhaltliche Dimension der internen Geschichtsschreibung von Erziehung und Unterricht kann wahrscheinlich am besten als „Grammatik des Wissenserwerbs“ beschrieben werden. Abhängig vom zu unterrichtenden Lehrinhalt, erhielt der Prozess der Ausrichtung der Aufmerksamkeit, des Weckens von Erwartungen und der Suggestion neuer Sinnggebung immer andere Akzente. Deshalb kann die methodische Konstruktion des „Lehrgesprächs“, das von der Lehrkraft kontrolliert wird, nur dann gänzlich begriffen werden, wenn die inhaltliche Struktur des zu erwerbenden Wissens einkalkuliert wird. Diese muss über die Analyse einer relativ homogenen und konsistenten Quelle wie die Schulbücher (vgl. Choppin, 2000; Choppin, im Druck) recht einfach in ihrer historischen Entwicklung nachvollziehbar sein. Natürlich – dies nur am Rande – determinierte der fachinhaltliche Wissenserwerb auch den Denkraum, in dem sich das pädagogische Paradoxon von Freiheit und Zwang bei den „Konsumenten“ des Unterrichts entfalten konnten. Das sollte im Kontext der kolonialen pädagogischen Historiographie bei der Schulbuchforschung sowieso eine zentrale Rolle spielen (Vinck, 1995 & 1999). Übrigens macht sich im Zusammenhang mit den pädagogischen Implikationen des in der Schule Gelernten noch ein anderes Paradoxon bemerkbar: Kognition und Emotion. Unabhängig von der Frage, wie erlerntes Wissen in Verhalten umgesetzt wird – ein Problem, das durch die „Curriculum History“ zu leichtfertig übersehen wird –

muss sich eine pädagogische Realitätsgeschichte auch mit den Konsequenzen des Wissenserwerbs befassen (Depaepe & Simon, 1995).

Hiermit berühren wir aufs Neue die Spannung der Verinnerlichung der externen (mit anderen Worten lehrplanmäßig) vorgeschriebenen Normen, die teilweise dadurch – wie bereits in unserer Studie erwähnt – gelöst werden kann, indem wir die Normativität als Normativität und als Normalität untersuchen. Eigentlich sind die bisher beschriebenen Techniken „Thick Description“ und „Close Reading“, die wir bei einer historischen Reihe von Zeitschriften angewandt haben, problemlos bei einer Serie von nacheinander erschienenen Exemplaren derselben (oder analoger) Schulbücher anwendbar. Sie ebnet den Weg weit mehr als in Zeitschriften beschriebene Lektionen, weil sie es ermöglichen, die inhaltliche Komponente der „Grammar of Schooling“ zu entdecken. Übrigens muss auch die Schulbuchforschung (genau wie die Zeitschriftenforschung in unserer Studie) soweit wie möglich mit dem Studium anderer Artefakte der pädagogischen Interaktion der Vergangenheit kombiniert werden: z. B. Schulhefte, aber auch andere Ikone der materiellen Kultur einer Schule (Bänke, Tintentopf, Füllfederhalter, Tafelkarten, wozu wir mit Lawn, 1999, auch noch ein internationales Projekt vorbereiten). Eine solche Kombination erlaubt nicht nur eine Verifikation des „Textes“ der erforschten pädagogischen Prozesse, sondern ermöglicht darüber hinaus die Perspektive einer sinnvollen Kontextualisierung in der Geschichte, um so mehr dass die Schulbücher sich in der populären Kultur der niederen Klassen einen nicht unwichtigen Platz erworben hatten als Symbol der Gelehrsamkeit. Deshalb verdient bei der weiterführenden Exploration der internen Realitätsgeschichte des Unterrichts die Querverbindung mit den Periodika eine vorrangige Aufmerksamkeit. Die Inventarisierung der belgischen Schulbücher belegt, dass Schulbuchautoren in der Regel auch die Autoren der Artikel in der pädagogischen Presse waren.

Methodologisch gibt es mindestens einen wesentlichen Unterschied, der die Komplementarität von Schulbüchern und Fachzeitschriften garantiert. Im Gegensatz zu den Periodika, die – von einigen Ausnahmen einmal abgesehen – Reflexionen darstellen, die unabhängig vom Stress im Klassenzimmer notiert wurden, sind Schulbücher, genau wie Schulhefte, selbst Überbleibsel des aktiven Unterrichts. Sie gehörten, um es mit der Terminologie von Escolano zu formulieren, selbst zum schulischen Raum (Escolano, 2001, 35–46) und können auch entsprechend gelesen werden. In Schulbüchern mit Schülernotizen können zum Beispiel Lehreffekte ermittelt werden. Um nur einen zu nennen: rebellisches Verhalten der Schüler (Flecken, Figuren, Ringel, Nonsens, Graffiti, usw.). An der Schülerseite kann die Tiefenforschung der wirklichen „Benutzung“ der Schulbücher darüber informieren, was im Unterrichtsprozess tatsächlich beachtet wurde und was nicht berücksichtigt wurde: wie sehen die überlieferten Schulbücher aus? Wo trifft man „Eselsohren“ an? Welche Seiten wurden studiert, unterstrichen, bemalt, usw. und welche blieben jungfräulich. Mutatis mutandis gilt natürlich dasselbe für die Analyse der Kursvorbereitung der Lehrkräfte in Schulbüchern.

Aber damit ist unserer Meinung nach das Wichtigste noch unerwähnt geblieben. Im Licht der Feststellungen, die wir auch aufgrund der Analyse der Periodika machten, ist eine der eindringlichsten Entwicklungen der Schulbuchforschung die Tatsache, dass sie uns direkt über die strukturelle Distanz zwischen „Schule“ und „Leben“ informiert. Wenn man die Schulbuchweisheit systematisch mit dem Wissensstand des wirklichen

Lebens (in verschiedenen Schlüsselperioden und verschiedenen Disziplinen) vergleichen würde, dann würde schnell deutlich, wie wissenschaftliche Erkenntnisse mittels bestimmter Prinzipien, Schemata und Kriterien oftmals über groteske Verzerrungen zu schulischem Wissen reduziert und vereinfacht werden. Die Schulbücher erlauben uns – um es mit einem Ausdruck von Thomas Popkewitz (2000, 23; siehe auch Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2001) zu sagen – „Licht zu bringen in die Alchimie“ verschiedener Schulfächer. Dass so eine sinnvolle Brücke zwischen den drei Dimensionen, die wir hier in der Grammar of Schooling erkannt haben – die Verschulung, die Pädagogisierung und der Wissenserwerb – gebaut werden könnte, liegt vor der Hand: es waren schließlich die Schulbuchautoren, die aus pädagogischer Sorge die Lehrplanvorschriften in einen praktikablen Lehrstoff umwandelten. Den Vergleich mit der Metapher Popkewitz's weiterführend, können wir über das Curriculum denken „as performing an alchemy on disciplinary knowledge. As the sorcerer of the Middle Ages sought to turn lead into gold, modern curriculum theory produces a magical change as it turns the specific intellectual traditions of historians or physicists, for example, in teaching practices. To understand these alchemies of curriculum, we can approach science, social science, mathematics, and literary studies as systems of knowledge produced within complex and pragmatic sets of social relations [... For] the norms of „truth“ [...] are not only influenced by the internal dimensions of a discipline. They are produced in intellectual fields that relate ideas to social constellations“.

Wer also wissen will, wie Erziehung und Unterricht in der Vergangenheit tatsächlich aussahen, kommt an den Schulbüchern nicht vorbei. Mit etwas Phantasie können wir zur Schulbuchforschung im Rahmen der Unterrichtsgeschichte dasselbe sagen, was wir schon einmal zum Thema Biographie im Rahmen der Wissenschaftsgeschichte behauptet haben (Depaepe, 1990; Depaepe & Simon, 1999): sie bereichert ein Skelett von Strukturen und Prozessen mit dem Glanz der Handlungen von Menschen aus Fleisch und Blut.

Literatur

- Catteeuw, Karl, Depaepe Marc & Simon, Frank (1998): Forschungsprojekt „Pädagogisches Gedächtnis Flanderns“, *Internationale Schulbuchforschung. International Textbook Research*, Jg. 20, H. 3, S. 313–325.
- Choppin, Alain (2000): Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia, *Historia de la Educación*, Jg. 19, S. 13–37.
- Choppin, Alain (im Druck). L'histoire du livre et de l'édition scolaires, *Paedagogica Historica*, Jg. 38, H. 1, 2002.
- Crahay, Marcel/ Lafontaine, Dominique (Hrsg.) (1986): *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere*. S.l.: Editons Labor.
- Cuban, Larry (1993²): *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880–1990*. New York: Colmumbia University Teachers College Press.
- Dams, Kristof/ Depaepe, Marc/ Simon, Frank (1999a): „Langs kronkels op de rechte weg komen“. „Classroom history“: Bronnen, Doelen en Uitwerking, *Mores. Pedagogisch Tijdschrift voor Morele Problemen*, Jg. 44, H. 220, S. 475–504.

- Dams, Kristof/ Depaepe, Marc/ Simon, Frank (1999b): Sneaking into School: Classroom History at Work, in: I. Grosvenor, M. Lawn & K. Rousmaniere (Hrsg.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang, S. 13–46.
- De Folter, Raf J. (1987): *Normaal en abnormaal: Enkele beschouwingen over het probleem van de normaliteit in het denken van Husserl, Schutze en Foucault*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Del Mar del Pozo Andrés, Maria (Hrsg.) (2000): *Books and Education. Abstract Book ISCHE XXII/ El libro y la educación. Libro de resúmenes ISCHE XXII*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Depaepe, Marc (1990): Methodologische en inhoudelijke vraagstukken betreffende de wetenschapsgeschiedenis van de pedagogiek, *Comenius*, Jg. 10, H. 39, S. 346–353.
- Depaepe, Marc/ Simon, Frank (1995): Is there any Place for the History of Education" in the „History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools, *Paedagogica Historica*, Jg. 31, H. 1, S. 9–16.
- Depaepe, Marc/ Simon, Frank (1999b): „Mon ami, Monsieur Decroly". Die Rolle der Biographie in der Geschichte der pädagogischen Wissenschaft. In: R. Golz, R.W. Keck & W. Mayrhofer (Hrsg.): *Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 1999 der I-AHB*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 111–119.
- Depaepe, Marc et al. (2000): *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Depaepe, Marc/ D'hoker, Mark/ Simon, Frank & Van Gorp, Angelo (2003): Textbook Research in Belgium: The long *via dolorosa* towards a bibliography of textbooks used in primary and secondary education (1830–1880), in: W. Wiater (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt
- De Puelles Benítez, Manuel (2000): Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento, *Historia de la Educación*, Jg. 19, S. 3–11.
- De Vroede, Maurits et al. (1973–1987): *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. De Periodieken 1817–1940*. 6 Bde. Leuven/ Gent: Seminarie voor Historische Pedagogiek.
- Escolano Benito, Agustín (2000): Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros, *Revista de Educacion*, núm. extraordinario (= Beiheft), S. 201–218.
- Escolano Benito, Agustín (2001), El libro escolar como espacio de memoria, in: G. Osenbach & M. Somoza (Hrsg.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED Ediciones, S. 35–46.
- Feys, Raf & Van Biervliet, Pieter (2000): „Ambiorix voor de klas"? Disciplineringspoken bij Depaepe en „Klasse", *Onderwijskrant*, H. 110, S. 10–20.
- Gaus, Helmut (2001): *Warum Gestern über Morgen erzählt. Die Hilfe der langen Weilen der Konjunktur für die Trendbestimmungen von Morgen*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Geertz, Clifford (1975): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. London: Hutchinson
- Halens, Paul (2000): Boekbespreking: Depaepe Marc e.a., Orde in Vooruitgang, *Mores. Pedagogisch Tijdschrift voor Morele Problemen*, Jg. 45, H. 225, S. 446–449.
- Hammersley, Martyn (1990): *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*. Philadelphia/ Milton Keynes: Open University Press.

- Herbst, Jurgén (1999): The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America, *Paedagogica Historica*, Jg. 35, H. 3, S. 737–747.
- Lawn, Martin (1999): Designing Teaching: The classroom as a technology, in: I. Grosvenor, M. Lawn & K. Rousmaniere (Hrsg.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang, S. 63–82.
- Liedtke, Max (1993 & 1997): Schulbücher [1800–1949]. In: M. Liedtke (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Zweiter Band: Geschichte der Schulen in Bayern. Von 1800 bis 1918*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 245–262 & 571–580; *Dritter Band: Geschichte der Schulen in Bayern. Von 1918 bis 1990*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 136–159, 310–321 & 670–678.
- Oelkers, Jürgen (1996³): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/ München: Juventa.
- Ossenbach, Gabriela & Somoza, Miguel (2001): Introducción. In: G. Ossenbach & M. Somoza (Hrsg.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones, S. 13–34.
- Popkewitz, Thomas S. (2000): The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation, *Educational Researcher*, Jg. 29, H. 1, S. 17–29.
- Popkewitz, Thomas S./ Franklin Barry M. & Pereyra, Miguel A. (Eds.) (2001): *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/ London: RoutledgeFalmer.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland, *Paedagogica Historica*, Jg. 32, H. 2, S. 343–361.
- Troehler, Daniel & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): *Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts*. Zürich: Pestalozzianum.
- Van Wiele, Jan (2001): The Necessity for a Contextual Approach in Methodology of Religious School Textbook Analysis, *Paedagogica Historica*, Jg. 37, H. 2, 2001, S. 369–390.
- Vinck, Honoré (1995): The Influence of Colonial Ideology on School Books in the Belgian Congo, *Paedagogica Historica*, Jg. 31, H. 2, S. 355–406.
- Vinck, Honoré (1999): Livrets scolaires au Congo Belge. Méthode d'analyse et herméneutique, *History in Africa*, Jg. 26, S. 379–408.

Das Schulbuch in Italien

Schulgeschichtlicher Abriss

In der Beschreibung der Ursprünge institutionalisierter Bildung genauso wie in jener des Schulbuches sieht man sich auf das Antike Rom verwiesen. Doch kommt man beim Versuch, den Bogen von dieser Zeit bis in die heutige Zeit zu spannen, bald in Argumentations- und Faktennot. Der Grund dafür liegt darin, dass das allgemeine italienische Volksschulwesen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zaghafte Anfänge vorweisen kann. Während beispielsweise die Fürsten der meisten deutschsprachigen Länder im Laufe des 18. Jahrhunderts das bis dahin von Städten, Kirchen und Privaten organisierte Volksschulwesen durch Regelwerke reformierten und vereinheitlichten, fehlten auf der italienischen Halbinsel derartige Ansätze. Allein die bis 1864 zur Habsburger Monarchie zählenden oberitalienischen Staaten nahmen Anteil an den Schulreformbestrebungen Maria Theresias und Josefs II in der zweiten Hälfte des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts.¹

In dem 1861 geeinten Königreich Italien sollte die zwei Jahre zuvor im Königreich Piemont-Sardinien eingeführte Schulordnung die Belange des allgemeinen Schulwesens regeln. Das nach dem Unterrichtsminister, Graf Gabrio Cassati, benannte Gesetz verpflichtete die Gemeinden zur Errichtung einer Volksschule, in der die Kinder drei Jahre kostenlos unterrichtet werden sollten.² In größeren Gemeinden sollte eine zweijährige Oberstufe der Volksschule eingerichtet werden, deren Abschluss zum Besuch einer Mittelschule befähigte. Die vom genannten Gesetz definierte dreijährige Schulpflicht war schon deshalb belanglos, da bei Zuwiderhandeln keine Sanktionen vorgesehen waren.

Erst mit dem Gesetz Daneo-Credaro vom 4. Juni 1911 stellte der Staat das allgemeine Volksschulwesen unter seine Aufsicht, hob die Schulpflicht auf acht Jahre an und bewirkte durch eine Reform von Struktur und Organisation eine merkliche Verbesserung

¹ Mit der Allgemeinen Schulreform (1774) und der Politischen Schulverfassung (1805) wurde die sechsjährige Schulpflicht eingeführt.

² In der ersten Klasse sollten die ersten beiden Jahrgänge gemeinsam von einer Lehrperson unterrichtet werden, für den dritten Jahrgang sah das Gesetz eine eigene Klasse bzw. Lehrperson vor.

des allgemeinen Bildungsniveaus. So sank von 1911 bis 1921 die Analphabetenrate im Süden von 68,9% auf 46,9%.

Einen weiteren Meilenstein in der Schulentwicklung Italiens stellt die Reform des Unterrichtsministers Gentile im Jahr 1923 dar. Der Lehrplan rückte die humanistische Kultur, Philosophie und Geschichte in den Vordergrund, wobei natur- und sozialwissenschaftliche sowie technische Fachbereiche vernachlässigt wurden.

Die Reformen, welche in der Nachkriegszeit das italienische Schulwesen am nachhaltigsten prägten, waren zum einen die Einführung der allgemeinen Einheitsmittelschule im Jahr 1963 und die damit verbundene Gründung eines Gesamtschulwesens im Pflichtschulbereich mit fünf Jahren Grundschule und drei darauffolgenden Mittelschuljahren sowie die 1975 erfolgte Auflösung der Sonderschulen und die damit verbundene Integration aller Kinder in das Regelschulwesen und die Aufhebung der Segregation im Pflichtschulbereich. Ein weiterer Schritt in diesem Sinne war 1976 die Abschaffung der Notenzensur zugunsten der Verbalbeurteilung. Ebenfalls einen Ausbau erfuhr das Pflichtschulwesen als Bildungsinstitution, die ihre Adressaten als unterschiedliche Individuen auch in Lernbelangen respektieren sollte, im Jahr 1992 mit der Einführung des Mehrlehrersystems. Demnach sind für eine beträchtliche Stundenzahl zwei oder drei Lehrer gemeinsam für die Lehr- und Lernorganisation in einer Klasse zuständig und arbeiten so als Teamlehrer bei der Vorbereitung, der Durchführung und der Auswertung des schulischen Geschehens einer Klasse zusammen.

Das italienische Schulbuch

Wie erwähnt, verweisen die Italiener auch in der historischen Schulbuchforschung auf das Alte Rom, wo der „Grammaticus“ seinen Unterricht auf die Lektüre klassischer Schriften, wie den „Annales“ von Ennio und anderen aufbaute. Die zu dieser Zeit verfassten Schriften zu Haupt- und Teilbereichen der „Septem Artes“ bildeten bis weit ins Mittelalter hinein den wichtigsten Grundstock für den Unterricht in Kloster-, Dom- und Stiftsschulen sowie in städtischen Lateinschulen. Besonders hervorzuheben sind dabei die großen Grammatiken von Donato, „Donatus per puerulis“, Prisciano, „il Prisciano“ und Capella, „De nuptiis Mercurii et Philologiae“. Als Verfasser eines Handbuches zur Arithmetik ging Boezio in die Geschichte ein. In den Klosterschulen wurden die Handschriften abgeschrieben und dem Scolasticus für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts zur Verfügung gestellt.

Neben diesen antiken Texten verfassten auch die großen Schulmänner der Zeit Texte für den Unterricht sowie schultheoretische und didaktische Schriften. Der Bildungsberater Karls des Großen, Alcuin (Abt von Fulda), ist hier an erster Stelle zu erwähnen. Die italienische Bildungsgeschichte verweist im gleichen Zusammenhang auf Paolo Diacono und Alessandro di Villadei. Letzterer hob sich mit seinem Werk „Doctrinale“ von der katechisierenden Grundhaltung der Didaktiken der damaligen Zeit ab und schuf dabei ein Werk, das bis in die Zeit der Renaissance als das Schulbuch schlechthin galt. Um 1500 neu verfasste Grammatiken werden wieder im poetischen Stil verfasst, was dem Prinzip anschaulicher Erklärung mit Bezug auf die Altersstufe der Adressaten nicht gerade förderlich gewesen sein dürfte.

Bei der Betrachtung der Schulbücher der Neuzeit kristallisieren sich zwei Richtungen heraus. Beispielhaft dafür kann zum einen die Didaktik von Raticius genannt werden. Das Zentrum aller pädagogischen Bemühungen bildet die Schulung des Gedächtnisses. Mit mnemotechnischen Konzepten werden Inhalte eingepägt und genauso wiedergegeben.

Eine etwas veränderte Grundhaltung liegt dem 1491 in Bologna erschienenen Buch von G.M.A. Carrara „De omnibus ingenii augendae memoriae“ zugrunde. Ebenfalls im Geist der Zeit auf das Auswendiglernen ausgerichtet, zielt Carrara jedoch auf den Einbezug kognitiver Potentiale zum effektiveren und nachhaltigen Behalten von Lernergebnissen.

Die Bildungsgeschichte und parallel dazu die Schulbuchforschung kann für die folgenden Jahrhunderte auf dem Gebiet des späteren Italien, aus den bereits erwähnten Gründen, nur auf vereinzelte Bestrebungen verweisen. Die in vielen europäischen Ländern um 1900 greifende pädagogische Wende findet in Italien nahezu keine Beachtung. So sind die Bewegung um die Arbeitsschule und ihre pädagogisch, methodisch-didaktischen Auswirkungen auf den Unterricht und das Schulbuch in Italien nicht nachvollziehbar. Das Schulbuch blieb das Organisationssystem für schulischen Unterricht schlechthin, inhaltlich vom Curriculum abgeleitet und mit genauen methodologischen Anweisungen versehen. Jede Lektion unterlag einem gleichen strukturellen Schema und war in Anlehnung an herbartianische Prinzipien auf vier formale Grade hin ausgerichtet:

- a) Definition und Formulierung einiger Regeln
- b) Ausführliche Darstellung; Überleitung der schriftlichen Erklärung zu den mündlichen Ausführungen des Lehrers mit dem Ziel, einen Prozess des Verstehens und nicht bloß des Auswendiglernens zu initiieren und zu begleiten.
- c) Übungen für die mechanische Wiederholung sowie für die Anwendung gelernter Inhalte
- d) Lesen eines Textes, in dem das Gelernte in einen bestimmten kulturellen Rahmen eingeordnet bzw. erweitert wird und so Anreize für ein motiviertes Lernen und Handeln gibt.

Die staatlichen Kontrollen im Hinblick auf die in Schulbüchern vermittelten politischen und soziokulturellen Anschauungen erreichen auch in Italien in der Zeit des totalitären Regimes (1922–1943) ein absolutes Ausmaß. Schrittweise wird das Recht der Lehrer, von einer Liste mit fakultativen und verpflichtend vorgeschriebenen Schulbüchern auszuwählen, eingeschränkt und 1929³ schließlich mit dem obligaten Gebrauch der Einheitsschulbücher abgeschafft.

Die Verfassung des Staates (1948) garantiert nun in Artikel 33 „die Freiheit von Kunst und Wissenschaft sowie die Lehrfreiheit“. Aus diesen Grundbestimmungen entwickelt sich der staatliche Lehrplan für die Schulen, der als Rahmenplan ein Höchstmaß an methodisch-didaktischer Freiheit sowie Freiräume in der Wahl der Lerninhalte verankert. Entsprechende Liberalisierung erfährt die Wahl des Schulbuches. Das DPR 1974/416 regelt die Approbation der Schulbücher und erklärt dieses Recht, im Zugeständnis einer singulären Autonomie, den jeweiligen Lehrerkollegien nach Konsultation der Klas-

³ L. 07.01.1929 n.5

senräte⁴ zu. Der dafür nötige administrative Akt baut demnach auf die koordinierten Interessen und die Zusammenarbeit der genannten Kollegialorgane auf. Der Entscheidung für die Einführung eines Schulbuches gehen folgende Einzelschritte voraus:

- Lehrer, Eltern oder Schüler (nur in der Oberschule) fordern vom Verlag Rezensionsexemplare an.
- Der Klassenrat erstellt eine schriftliche Beurteilung des Buches.
- Folgende Kriterien werden hinsichtlich der Vereinbarkeit des Buches überprüft: Schulexperimente, spezielle didaktische Differenzierung, Vorschriften zur Schulbucheinführung. Die Überprüfung muss verschriftlicht werden.
- Die Protokolle werden dem Direktor abgegeben.
- Das Lehrerkollegium trifft unter Berücksichtigung der gesetzlich vorgeschriebenen Richtlinien (z.B. Schulbuchautoren dürfen nicht besonderen Kategorien der öffentlichen Verwaltung angehören) eine Entscheidung.
- Im Anschluss veröffentlicht der Direktor die Liste der Schulbücher, versehen mit bibliographischen Daten, an der Anschlagetafel der Schuldirektion.

Diese Entscheidung ist ein definitiver Rechtsakt, der nur über den Rechtsweg oder einen außergewöhnlichen Rekurs beim Staatspräsidenten angefochten werden kann.

Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts stellte es der Gesetzgeber den Lehrpersonen frei, Schulbücher im Unterricht zu verwenden. Anstelle dieser konnten auch Skripten oder Blätter, die eine didaktische Einheit umfassten, eingeführt werden. Die formalen Kriterien waren mit dem Aufscheinen eines Autors und dem Heften (ihre Haltbarkeit musste für mindestens ein Jahr gewährleistet sein) erfüllt. 1978 hob der Unterrichtsminister, Malfatti, diese Regelung trotz großem Protest der Lehrerschaft wieder auf. Die Italiener formulierten die Parole ihres Missmutes mit folgendem Wortspiel: „Contro i libri Malfatti!“ (Malfatti: wörtlich übersetzt – schlecht gemacht; „Gegen die schlecht gemachten Bücher!“)

Die italienischen Schulbücher unterscheiden sich von der Art und Weise der inhaltlichen Präsentation wesentlich von jenen deutschsprachiger Länder. In der Regel sparen italienische Schulbuchautoren eine methodisch-didaktische Aufbereitung des Inhaltes aus und präsentieren im Stil von Nachschlagewerken die im Lehrplan vorgesehenen Inhalte. Dies kann als konsequente Weiterführung des Prinzips der Lehrfreiheit gewertet werden. Ebenso lässt sich aus der Forderung des Lehrplans nach individueller Differenzierung auf eine derartige Beschaffenheit der Schulbücher schließen. Der heterogenen Schülerschaft (es gibt keine Sonderschulen und keine Selektion im Pflichtschulalter) mit ihren individuellen Bedürfnissen kann nur ein maßgeschneidertes methodisch-didaktisches Konzept gerecht werden. Dazu schuf der italienische Staat, wie bereits erwähnt, entsprechende Rahmenbedingungen, wie eine geringe Schülerzahl pro Klasse, das Mehrlehrersystem (Teamunterricht) und die der Klasse zugestellte Integrationslehrkraft. Das Schulbuch bleibt somit ein kindgerechter Informationsträger.

Mitte der 1990er Jahre bemühten sich wirtschaftsnahe Kräfte, Einfluss auf das Schulwesen zu gewinnen und stellten Forderungen nach einheitlichen Lernzielen. Ebenso

⁴ Klassenrat: Gremium, das sich aus den Lehrpersonen und Elternvertretern zusammensetzt. In der Oberschule können auch die Schüler Vertreter in diesen Rat entsenden.

sollten die erbrachten Leistungen der Schüler in der Art und Weise dokumentiert werden, dass sie einer Bewertungsskala zugeordnet werden können und somit Vergleiche vereinfachen. Die Folge ist ein Abgehen von der reinen Verbalbeurteilung hin zu einer Mischform mit einem Buchstabensystem (vergleichbar dem Ziffernnotensystem) und einer zusätzlichen verbalen Beschreibung. Auch das Schulbuch soll nach dem Geist der Zeit zu einer Vereinheitlichung von Zielen und Wegen beitragen. Das Dekret vom 7. Dezember 1999 spricht von einer Anreicherung des Schulbuches mit didaktischen Überlegungen. Die dahinterstehenden Konzepte sollten klar definiert werden und mit Hilfe umfangreicher Lehrerhilfen im Unterricht umsetzbar sein. Das genannte Dekret stellt gleichzeitig aber auch fest, dass Schulbücher nur bestimmte Module des Lehrplans abdecken können und sollen.

Exkurs: Schulbücher für die deutsche Schule in Südtirol

Die 1363 über Erbschaft zu den Ländern der Habsburger Monarchie gelangte Grafschaft Tirol kann bereits um die erste Jahrtausendwende auf Stätten institutionalisierter Bildung verweisen. In den Jahrhunderten bis zur Annexion durch Italien nach dem Ersten Weltkrieg entstand, aufgrund diesbezüglicher Bemühungen und Initiativen von Seiten lokaler und regionaler Obrigkeiten sowie im Zusammenhang mit den ab 1774 proklamierten gesamtstaatlichen Schulgesetzen, ein vielschichtiges Schulsystem. Während im ersten Jahr nach der Annexion noch die altösterreichischen Schulbücher verwendet und lediglich die Seiten mit den Huldigungen an Kaiser und Vaterland herausgerissen wurden, erschienen bald zweisprachige Bücher (Teile auf Deutsch und Teile auf Italienisch geschrieben), deren Inhalte an die neuen politischen Gegebenheiten angepasst waren. Diese Bücher hatten allerdings mit der Machtübernahme der Faschisten ausgedient. Für die faschistische Assimilierungspolitik kam die Schule einem der wichtigsten Instrumente gleich. Entsprechend bediente sie sich, wie bereits beschrieben, auch der Schulbücher.

Mit der Option 1939 wurden die Südtiroler Bevölkerung vor die Wahl gestellt, entweder für das Deutsche Reich zu optieren und auszuwandern, oder für Italien zu optieren und ihre kulturelle Identität aufzugeben. Letzteren wurde ebenfalls eine Aussiedlung in den Süden angedroht. Die Kinder der Deutsch-Optanten waren in der Folge vom Besuch der italienischen Pflichtschule entbunden. Die für sie organisierten „Deutschen Sprachkurse“ setzten sich zum Ziel, „dem Umsiedlerkind die Beherrschung der Muttersprache in Wort, in Schrift und im Denken zu geben und es so vorzubereiten auf den Einzug nach Deutschland“, so der Lehrplan.

Nach dem Einmarsch der Deutschen Wehrmacht 1943 wurde der Unterricht für alle deutschsprachigen Kinder wieder in ihrer Muttersprache organisiert. Die Inhalte waren, wie im übrigen Großdeutschen Reich, stark mit nationalsozialistischem Gedankengut durchsetzt. Das Medium Schulbuch wurde ebenso wie Wandtafeln über politisch organisierte Verbände aus Deutschland geliefert. Nach Kriegsende garantierte der Italienische Staat der deutschen Sprachgruppe in Südtirol das Recht auf Unterricht in der Muttersprache. Das mit mannigfaltigen organisatorischen Schwierigkeiten kämpfende neue Schulsystem (Fehlen ausgebildeter Lehrer) behalf sich vorerst mit den bisher verwend-

ten Schulbüchern und versuchte durch das Herausreißen der offensichtlichsten Passagen nationalsozialistischer Ideologisierung, den Ballast etwas abzustreifen.

In den drei folgenden Jahrzehnten behalf man sich vor allem mit Schulbüchern aus Österreich, Bayern und der Schweiz. Die Schüler fanden in den Veranschaulichungen ihrer Bücher vielfach eine fremde Welt vor: sie rechneten Sachaufgaben mit Schilling-, Mark und Frankenbeträgen und lasen im Erstklassbuch von Maroniverkäufern und vom Velofahren. Zum einen wurden sie mit Begriffen konfrontiert, die sie im allgemein gebräuchlichen Wortschatz nicht finden konnten, zum andern wurden Sachverhalte geschildert, die in ihrem Lebensumfeld nicht nachvollziehbar waren. Bestimmte im Lehrplan vorgesehene Fächer und Inhalte wichen von denen der deutschsprachigen Nachbarländer ab und fehlten so in den Schulbüchern. Auch die unterschiedliche Schulstruktur (z.B. fünf Grundschuljahre) erschwerte eine bloße Übernahme von Schulbüchern aus dem deutschsprachigen Ausland. Insbesondere für die Fächer Heimat- und Umweltkunde in der Grundschule erstellten Lehrerkollegien Unterrichtsmaterialien wie Matrizen und Lehrerhandreichungen, die den aufgelisteten Inhalten der Lehrpläne entsprachen.

Im Zuge der Autonomieverhandlungen Anfang der 1970er Jahre erhielt auch die Schule in Südtirol sekundäre Gesetzgebungskompetenzen. Damit wurde die Landesregierung ermächtigt, die staatlichen Schulgesetze den lokalen Gegebenheiten anzupassen und entsprechende Abänderungen durchzuführen. In den folgenden Jahren griffen das private Pädagogische Institut in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer die geschilderte Thematik der Schulbücher auf und entwickelte in enger Zusammenarbeit mit ausländischen Schulbuchverlagen erste Konzepte und reelle Projekte. Mit Auftrag der Landesregierung nahm das neu gegründete öffentliche pädagogische Institut⁵ im Jahr 1989 diesen Bereich als Arbeitsschwerpunkt in seinen Tätigkeitsplan auf. Die erarbeiteten südtiroler Schulbücher sollten auch auf die besonderen Bedürfnisse der sprachlichen Minderheit ausgerichtet sein und so den Identifikationsprozess unterstützen.

Mit seinen Schulbuchprojekten will das „Pädagogische Institut für die Deutsche Sprachgruppe“:

- „Kenntnisse über die Geschichte des Heimatraumes vermitteln und die Möglichkeit zu einer kritischen Auseinandersetzung vor allem mit den zeitgeschichtlichen Entwicklungen schaffen,
- Informationen über die Autonomie des Landes, über deren Entwicklung, aber auch über ihre Möglichkeiten und Grenzen bieten,
- zur Auseinandersetzung mit den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen im Lande anregen,
- landeskundliches Wissen aufbauen, vor allem über die naturkundlichen, naturgeschichtlichen und geographischen Besonderheiten,
- auf die sprachlichen Besonderheiten aufmerksam machen und die Identifikation mit diesen ermöglichen,
- Grundzüge der Kultur des Landes (Literatur, Kunst usw.) vermitteln und zur Auseinandersetzung mit dieser anregen.“

⁵ Landesgesetz Nr.13 vom 30.06.1987

Es bleibt eine besondere Herausforderung für das Pädagogische Institut, dass die Bücher „weder eine kritiklose Übernahme der gängigen Klischees“ forcieren, noch „eine Haltung, die nur die Probleme und Grenzen herausstreicht, (...) denn beide Positionen werden den Verhältnissen nicht gerecht und sind nicht geeignet, eine Identifikation mit dem Heimatland zu ermöglichen“, so Rudolf Meraner, der Direktor des Pädagogischen Instituts für die Deutsche Sprachgruppe.⁶ Ein weiterer Schwerpunkt der Schulbuchprojekte bildet das Bestreben, durch die Integration neuer pädagogisch, methodisch-didaktischer Überlegungen eine innere Reform der Schule ein Stück weit voranzutreiben.

Seit 1992 zeichnet eine eigene Schulbuchkommission als Untergremium im Pädagogischen Institut für alle Belange rund um das Schulbuch verantwortlich. Die Aufgaben des Gremiums, das sich aus Vertretern des Pädagogischen Instituts und des Deutschen Schulamtes sowie Direktoren und Lehrern aller Schulstufen und Schultypen zusammensetzt, besteht vor allem darin, „sich einen Überblick über die verschiedenen Tätigkeiten im Bereich der Schulbuchentwicklung zu verschaffen, Richtlinien für die Entwicklung von Schulbüchern und für die Anpassung bzw. Übersetzung einschlägiger Lehrtexte aus dem In- und Ausland zu erarbeiten, zu untersuchen, in welchen Fällen geeignete Schulbücher fehlen und eine Prioritätenliste zu erstellen.“⁷ Aufgabe dieser Kommission ist es ebenso, einerseits geeignete Autoren für geplante Schulbuchprojekte zu finden sowie andererseits, von Autoren eingebrachte entsprechende Projektanträge zu begutachten.

Um breitgefächerten Anforderungen an ein Schulbuch gerecht zu werden, achtet man besonders auf die Verpflichtung qualifizierter Autoren. Nur in Ausnahmefällen werden Einzelpersonen mit der Erarbeitung eines Schulbuches betraut. In der Regel erarbeitet ein Autorenteam von mindestens drei Personen, jeweils nach den Kriterien nachgewiesener fachlicher und didaktischer Kompetenz sowie einer mehrjährigen Unterrichtserfahrung ausgewählt, gemeinschaftlich ein entsprechendes Schulbuchvorhaben. Konkret setzt sich dieses Team zumeist aus Inspektoren, Direktoren und in der Unterrichtspraxis stehenden Lehrern zusammen. Dieser Autorengruppe steht zudem ein von der Schulbuchkommission namhaft gemachtes Beraterkollegium, bestehend aus wissenschaftlichen und didaktischen Beratern und Lektoren (bisher vornehmlich aus dem Ausland) und/ oder kompetenten Beratern aus der Südtiroler Schulwelt, zur Seite.

Da in Südtirol, so wie auf nationaler Ebene, die einzelnen Lehrerkollegien zur freien Auswahl der Schulbücher ermächtigt sind, finden sich die im Lande erarbeiteten Schulbücher in Konkurrenz mit jenen aus dem deutschen Sprachraum. Entsprechend gilt es, mit dem Niveau letzterer Schritt zu halten. Eine breite Akzeptanz in der heimischen Lehrerschaft wird auch damit erreicht, dass, wie bereits erwähnt, die Anregungen und Kritiken der Lehrerschaft aufgenommen werden und eine aktive Mitarbeit ihrerseits ermöglicht wird.

Der Erfolg der vom Pädagogischen Institut erarbeiteten Schulbücher in den Südtiroler Schulen spricht auch für die Qualität derselben. „Sie erreichen in der Regel eine Einführungsrate, die zwischen 90 und 100 Prozent liegt“, so der Direktor des Pädagogischen

⁶ Ebd.

⁷ Ebd., S.581f.

Instituts, Rudolf Meraner.⁸ Die Bücher erscheinen teils im Eigenverlag, teils in Zusammenarbeit mit Südtiroler und ausländischen Verlagen.

Neben der auf die besonderen Bedürfnisse der Südtiroler Schulen hin konzipierten Entwicklung von eigenen Schulbüchern, verwirklicht das Pädagogische Institut vereinzelte Schulbuchprojekte auch im Rahmen anderer Produktionsformen. Dazu zählen zum einen Übersetzungen von italienischen Schulbüchern, die allerdings von sprachlichen Kriterien her betrachtet und aufgrund einer traditionell unterschiedlichen Aufmachung und Gestaltung wenig vorteilhaft ausfallen. Eine weitere praktizierte Produktionsform ist die Adaptierung ausgewählter österreichischer oder deutscher Schulbücher an die Südtiroler Erfordernisse. Dabei gilt es, die grundsätzliche Auffassung, die „Philosophie“ die hinter dem Schulbuch steckt, zu erkennen und zu analysieren. Im konkreten Schulbuchprojekt arbeiten dann die Autoren des Ursprungswerks mit Südtiroler Schulleuten zusammen. Die Erfahrungen mit dieser Produktionsform sind durchwegs positiv.

In der Südtiroler Schulbuchentwicklung muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass die Verteilung der Bücher nach dem Ausleihverfahren gehandhabt wird. In der Pflichtschule werden allen Kindern die Schulbücher kostenlos leihweise zur Verfügung gestellt. In der Oberschule erhalten nur jene Schüler Leihbücher, deren Eltern eine bestimmte Einkommensgrenze nicht überschreiten. Aufgrund dieses Ausleihverfahrens muss bei der Gestaltung der Schulbücher auf Lückentexte und andere Formen einer direkten Arbeit am Buch verzichtet werden. Die Bücher sollten mindestens drei Jahre verwendet werden. Die geringen Auflagenzahlen der Schulbücher (8.000 bis 10.000 Exemplare pro Auflage) machen großzügige Finanzausschüsse von Seiten der Landesregierung notwendig.⁹

Literatur

Augschöll, Annemarie: Die Institutionalisierung der „niederen Bildung“ in Tirol. Innsbruck 1999

Augschöll, Annemarie: La scuola in Alto Adige. Bozen 2000.

Augschöll, Annemarie: Schüler und Schulmeister. Innsbruck, Wien, München 2000

Barberio Corsetti, Livia: Il libro di testo. In: Scuola e didattica. 15.01.2000. S.18–20.

Bombardelli, Olga: Insegnare storia con un occhio attento all'Europa. In: Il Trentino 30 (1993) S. 61–64.

Di Nicola, Dante: L'adozione dei libri di testo fra libertà d'insegnamento e decisioni collegiali. In: Dirigenti scuola. 7 (1986/ 87) 3, S.38–41. Innsbruck, Wien, München 1999.

Kleon-Praxmarer, Ruth, Erhard, Benedikt: Tirol im Schulbuch: Eine zwischen dem Bundesland Tirol und Südtirol vergleichende Bestandsaufnahme. Bozen, Innsbruck 1991.

⁸ Ebda, S.583.

⁹ Gegenwärtig besuchen 20630 Kinder die auf fünf Jahrgangsstufen aufgeteilte Grundschule und 12137 die auf 3 Jahrgangsstufen aufgeteilte Mittelschule. 11613 Schüler frequentieren eine Oberschule.

Laporta, Raffaele: Università, Scienze dell'Educazione e Società Futura. Vortrag gehalten anlässlich der Eröffnung der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Brixen, am 28. Oktober 1998.

Meraner, Rudolf: Schulbücher für die Südtiroler Schule. In: Erziehung und Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift 9 (1994) S.578-584.

Meraner, Rudolf: Südtiroler Schulbücher: Note sehr gut: Interessante Untersuchung zu den Schulbüchern in Nord- und Südtirol. In: forum schule heute 6 (1992) 2-3, S.107-110.

Senerich, Rainer: Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz. Bozen 2000.

www.schule.suedtirol.it/landeschulamt/aktuell/info_10-02.htm

Der Begriff „Schulbuch“ kommt sehr oft in der pädagogischen Literatur vor. Die einzelnen Autoren definieren ihn aber sehr unterschiedlich. Man spricht von Schulbuch, akademischem Handbuch, Lehrbuch, vom Handbuch der Selbstbildung, Schulbuch für die Grundschule, für das Lyzeum, für das Gymnasium usw. Das Lexikon für den Berufsjahrer gibt folgende Definition des Schulbuchs: „In Übereinstimmung mit den Richtlinien von 21. Mai 1996 (D.M. MEN nr. 4/96) ist unter einem Schulbuch ein Buch für den Schüler zu verstehen, das eine systematische Präsentation der Inhalte darstellt, die die Bildung darstellt, welche für das Fach oder Bildungsprogramm auf der entsprechenden Stufe der Bildung bestimmt sind.“ Synonym: Lehrbuch. Folgende Kriterien sind für die Zusammenfassung:

- Ein Schulbuch beinhaltet immer eine kritische, selektive Zusammenfassung der Information, die in enger Zusammenhang mit dem Bildungszweck vorgegebenen Fachlehrs der jeweiligen Ausbildungstufe steht. Es muss also ein Schulbuch, das mindestens die Zusammenfassung des Lehrstoffes darstellt in einem strukturierten Umfang beinhaltet;
- In der Struktur des Schulbuchs soll sich eine systematische, methodische, didaktische Widerspiegelung, und wenn Inhalt soll in Übersichtsform und in Lehr- und Lernaktivitäten zeigen sein;
- Das Schulbuch ist eine spezifische, lehrerwerkliche Darstellung für die Schüler.

Das strukturelle Merkmal verweist auf Fragen, ob die Schulbücher von einer spezifischen Funktion her an die Buchform gebunden ist, oder ob diese Präsentation in Form anderer, modernerer Kommunikationstechnik nicht auch möglich wäre.

Eine der Definitionen zu didaktischen Merkmalen weist, dass die Medien eines didaktischen Mittels die Informationsportion, genannt Kommunikation, ist, die kein Mittel existiert. Das Kommunikationsmittel an sich selbst ist notwendig, um es zu realisieren, nicht es mit einem Träger verbunden werden. Als Träger Mittel des didaktischen Buch dienen, aber auch die Tafel, der Film, die Tonhandschrift, die Computerelemente. Folglich ist es für das Schulbuch nicht konstant, Kommunikation in einer ganz bestimmten medialen Form zu sein, entscheidend ist vielmehr, ob es diese Funktion, die es zu erfüllen hat, gerecht wird.

Schulbuchforschung in Polen

Das gegenwärtige Verständnis des Begriffs: Schulbuch

Der Begriff „Schulbuch“ kommt sehr oft in der pädagogischen Literatur vor. Die einzelnen Autoren definieren ihn aber sehr unterschiedlich. Man spricht von Schulbuch, akademischem Handbuch, Lehrbuch, vom Handbuch zur Selbstbildung, Schulbuch für die Grundschule, für das Lyzeum, für das Gymnasium usw. Das Lexikon für den Berufslehrer gibt folgende Definition des Schulbuchs: „In Übereinstimmung mit den Richtlinien von 21. Mai 1996 (DzU MEN nr 4/ 96) ist unter einem Schulbuch ein Buch für den Schüler zu verstehen, das eine systematische Präsentation der Inhalte der Bildung darstellt, welche für das Fach oder Bildungsprogramm auf der entsprechenden Stufe der Bildung bestimmend sind.“ Skrzypczak fasst diese Kategorien in folgenden drei Punkten zusammen:

- Ein Schulbuch beinhaltet immer eine konkrete, umfassende Zusammenfassung der Information, die in exaktem Zusammenhang mit dem Material und den vorgegebenen Fachzielen der jeweiligen Ausbildungsstufe steht; z.B. erwartet man vom Schulbuch, dass es mindestens die Zusammenfassung des Ausbildungsprogramms in dessen jährlichem Umfang beinhaltet;
- In der Struktur des Schulbuchs soll sich eine ausgewählte, konkrete Bildungstheorie widerspiegeln, und sein Inhalt soll in Übereinstimmung mit den Lehr- und Lernrichtlinien sein;
- Das Schulbuch ist eine spezifisch konzipierte Buchform für die Schule.

Das letztangeführte Merkmal veranlasst zur Frage, ob das Schulbuch von seiner spezifischen Funktion her an die Buchform gebunden ist, mithin, ob seine Präsentation in Form anderer, modernerer Kommunikationsmittel mehr oder minder ausgeschlossen ist.

Eine der Definitionen zu didaktischen Mitteln besagt, dass das Wesen jedes didaktischen Mittels die Informationsportion, genannt Kommunikat, ist, ohne die kein Mittel existiert. Das Kommunikat an sich selbst ist immateriell; um erfasst zu werden, müsse es mit einem Träger verbunden werden. Als Träger könne das gedruckte Buch dienen, aber auch die Tafel, der Film, die Tonbandaufnahme, das Computerprogramm. Folglich ist es für das Schulbuch nicht konstitutiv, Kommunikat in einer ganz bestimmten medialen Form zu sein, entscheidend ist vielmehr, ob es allen Funktionen, die es zu erfüllen hat, gerecht wird.

Didaktische Funktionen des Schulbuchs

Die Bestimmung der Rollen und Funktionen des Schulbuchs zählt zu den schwierigsten Aufgaben der Allgemeinen Didaktik und der Lehrbuchtheorie. In der didaktischen Literatur werden oft zahlreiche Grundfunktionen genannt. So fordert z.B. W. Okon (1998), dass jedes Schulbuch folgende Funktionen erfüllen solle: informative Funktion, Forschungsfunktion, transformative Funktion und selbstbildende Funktion. Andere Autoren erwähnen noch zusätzliche Grundfunktionen: integrative Funktion (Kojos, 1975), selbstkontrollierende, selbstbeurteilende und autokorrektive Funktion (Kupsiewicz, 2000), erzieherische, selbstregulative, präparative, rationalisatorische Funktion (Skrzypczak und andere, 1997) Kupsiewicz fordert wiederum die Zahl, der oben genannten Grundfunktionen, die jedes Schulbuch zu realisieren hätte, bis auf drei zu reduzieren. Es sind folgende drei Funktionen:

- die motivationale Funktion, die auf die Entwicklung positiver Einstellungen, auf das Wecken der Interessen für das Unterrichtsfach und auf die Weckung der Lern- und Arbeitsfreude zielt.
- die informative Funktion – dank dieser Funktion erweitern Schüler ihr schon vorhandenes Wissen mit Hilfe von Texten, Bildern, Zeichnungen, Beobachtungen, Experimenten usw.
- die Übungsfunktion, die Schülern das Aneignen von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht.

Diese drei Grundfunktionen kann und soll jedes Schulbuch erfüllen. Ihre Realisation hängt jedoch vom Alter der Schüler, der besonderen Charakteristik der einzelnen Unterrichtsfächer und der Art der Ausbildung ab.

Formen des Schulbuchs

In der polnischen Literatur lassen sich folgende Formen des Schulbuchs unterscheiden:

Das konventionelle Schulbuch

Hierbei handelt es sich um die dominierende Form in der schulischen und akademischen Praxis, nämlich die Form des Handbuchs. Es ist auf der Grundlage der allgemein üblichen didaktischen Standards geschrieben, welche meistens keiner Beurteilung unterzogen werden. Die Qualität eines solchen Buches hängt von dem Talent und der sachlichen Kompetenz des Autors ab.

Das audiovisuelle Schulbuch

Diese Form von Schulbuch nutzt in Inhalt und Form alle medialen Darstellungsmittel, besonders die audiovisuellen. Das audiovisuelle Schulbuch ist dem Handbuch darin überlegen, dass es besonders der selbsttätigen Arbeit dient. Die Konzeption des audiovisuellen Buchs entwickelten in der Gruppe von Prof. L. Lei vor allem: K. de Mezer-Brelinska, H. Kosla, Z. Chlebowski und J. Skrzypczak. Die Arbeiten an diesem Modell sind noch im Gange.

Das multimediale Schulbuch

Es handelt sich um ein mehrsprachig geschriebenes Schulbuch. Äußerlich besteht dieses Schulbuch aus der Zusammenfassung unterschiedlicher didaktischer Materialien und audiovisueller Mittel. Der inneren Struktur nach ist es homogen, die gedruckten Texte dienen der Hervorhebung. Formal ist das ein Buch, bereichert um audiovisuelle Materialien und Hilfstexte, mit der Besonderheit, dass diese Hilfsmaterialien gleichzeitig mit dem Buch entstehen und nicht als sekundäre Ergänzung.

Das erweiterte Schulbuch

Dieses stellt ein konventionelles Schulbuch dar, das stufenweise durch unterschiedliche gedruckte und audiovisuelle didaktische Materialien ergänzt wurde, wobei die inhaltliche Verbindung zwischen diesen Materialien und dem Schulbuch für die Einzelfälle ziemlich divergiert, bisweilen sogar wenig ausgeprägt ist.

Das programmierte Schulbuch

Dieses Handbuch wird benützt bei der Umsetzung der programmierten Lehre. Charakteristisch für es ist, dass seine Inhalte sorgfältig, unter der Berücksichtigung grundlegender Kriterien und nach dem Prinzip der logischen Ordnung bearbeitet wurden.

Sorgfältige Systematisierung des Materials bewirkt, dass der Leittext frei von Lücken und von dem sog. „Informationsrausch“ ist.

Das Berufsschulbuch

Das Berufsschulbuch ist an das Lehren und Lernen der Berufsschulfächer angepasst.

Zur Zeit zeichnet sich die zunehmende Tendenz ab, die vorhandenen Bücher mit unterschiedlichen didaktischen Materialien zu erweitern. Das bedeutet, dass die bisher dominierende fachspezifische Information zurücktritt und der integrativen anwendungsbezogenen Information Platz macht, die auf die Bildung von Fertigkeiten abstellt. Das Schulbuch hört auf, „die Teildisziplin“ oder „den Zustand der Technik“ nur wiederzuspiegeln – es wird zum integrativen *didaktischen Mittel*.

Wissenschaftliche Untersuchungen

Das Schulbuch ist immer noch das populärste, allgemeinzugänglichste von den angewandten didaktischen Mitteln. Wie die Erfahrungen anderer Länder zeigen, ist es in längeren Ausbildungszyklen fast unmöglich: das Schulbuch durch andere didaktische Mittel (Videokassette, Computerprogramme) zu ersetzen. Es ist zu bedauern, dass die meisten im polnischen Schulsystem heutzutage benutzten Schulbücher direkt aus der Tradition des 19. Jahrhunderts stammen. Daher ist eine Suche nach neuen Lösungen erforderlich.

Mit den Problemen der Methodologie der Erarbeitung von Schulbüchern und mit der Schulbuch-Forschung beschäftigen sich aktuell in Polen folgende Institute:

- der Verlag für Schule und Pädagogik in Warschau (Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne w Warszawie);
- die Universität Adama Mickiewicza in Posen (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu);
- das Institut für Erziehungsforschung in Warschau (Instytut Badan Edukacyjnych w Warszawie);
- das Institut der Abbautechnologie in Radom (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu);

Die bisherigen theoretischen Ergebnisse hinsichtlich der Modernisierung von Schulbüchern weisen zwei Wege auf: entweder die Anpassung der vorhandenen Schulbücher oder die Konzeption neuer Modelle unter Zugrundelegung einer bestimmten theoretischen Gesamtkonzeption. Zunehmend gibt es Lösungen in denen das traditionelle enzyklopädische Schulbuch auf anderen Trägern kodiert wird wie z.B. auf CD-ROM. Bei den Überlegungen über das moderne Schulbuch geht der Trend zu integrativen multimediale Schulbüchern.

In den letzten Jahren hat sich die polnische Schulbuchforschung international-komparativen Forschungen zugewandt. Im Fokus stand dabei das Bild des Landes in deutschen Schulbüchern, dem Studien zum Deutschlandbild in polnischen Schulbüchern korrespondierten. Die folgenden beiden Textauszüge fassen deren Ergebnisse zusammen:

Textauszug aus: Pleitner, B.: Welches Polenbild vermitteln deutsche Schulbücher? Zur Darstellung der polnischen Grenzen in bundesdeutschen Schulgeschichtsbüchern. In: Weber, N.H. (Hrsg.): Die Oder überqueren. Frankfurt/ M. 1999, S. 228

„Kommen wir zu der Ausgangsfrage zurück: Wie wird in Schulbüchern nationale Identität geschaffen und vermittelt? Zunächst wird die Nation als soziale Gruppe ersten Ranges überhaupt nicht in Frage gestellt, auch nicht in den allerneuesten Büchern. In ihr wachsen die Schüler auf, sie bildet den Rahmen für die staatsbürgerliche und demokratische Erziehung. Eine Veränderung hat vielmehr auf der Ebene der vermittelten Werte stattgefunden. Waren die Nachkriegsbücher noch von deutschtümelndem Gedankengut durchsetzt, so reihen spätere Schulbücher – insbesondere seit den siebziger Jahren – Deutschland in die westliche Welt und in ein zu schaffendes Europa ein.

Für die Wahrnehmung Polens bedeutet dies zwar einen Rückgang revisionistischer Darstellungsweisen, aber noch lange keine kohärente und komplexe Präsentation der polnischen Geschichte. Die Darstellung der Grenzverschiebungen in der polnischen Geschichte ist geprägt von der aktuellen Grenzproblematik. Hier ist an erster Stelle die bis 1990 schwelende Frage um die Anerkennung der Oder-Neiße-Linie zu nennen. Der ungelöste Konflikt führt zu einer einseitigen Sichtweise, und so bleibt Polen den Schülern weitgehend unbekannt. Unwissenheit aber schafft Angst, und diese ist der beste Nährboden für Vorurteile. Ein unvoreingenommenes Kennenlernen des anderen ermöglichen die Schulbücher nicht. Erst das 'Geschichtsbuch' bemüht sich, verschiedene Nationen in ihren Interaktionen – besonders auch im Grenzgebiet – zu zeigen und ihnen, trotz der fortgeführten Betonung der Geschichte der Großmächte, den ihnen eigenen Platz in der Geschichte zuzuweisen.

Abgrenzung von anderen ist notwendig, um die eigene Identität zu bestimmen. Aber es ist trotzdem möglich, diesen 'anderen' dabei eine gleiche Wertigkeit zuzugestehen. Solange wir in der Kategorie der 'Nation' denken, sind auch alle Nationen Akteure der Geschichte. Selbst in ihren Ausmaßen kleine, politisch oder wirtschaftlich unbedeutende Nationen sind als gleichwertige soziale Gruppen zu verstehen. Nur wer über sich nachdenkt und sich seiner eigenen Position bewußt ist, kann andere als gleichwertig anerkennen. Nur wer andere kennt und anerkennt, kann eine Gemeinschaft aufbauen, die integriert und nicht ausschließt. Angesichts der aktuellen Lage in Europa und des anhaltenden Unverständnisses nicht nur zwischen Deutschen und Polen tragen Schulbücher noch immer einen zu geringen Teil zu diesem sozialen Bildungsprozeß bei.“

Textauszug aus: Ruchniewicz, K.: Deutschland und die deutsch-polnischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg in polnischen Geschichtsbüchern. In Weber, N.H. (Hrsg.): Die Oder überqueren. Frankfurt/M. 1999, S. 239

„Aufgrund der analysierten polnischen Geschichtsschulbücher komme ich zu folgenden Schlussfolgerungen:

- Den Schulbuchautoren sind viele sachliche Fehler in der Darstellung der Geschichte Deutschlands und der deutsch-polnischen Beziehungen unterlaufen. Die Autoren legen offenbar besonderen Wert auf die Darstellung der Geschichte ihres eigenen Landes, der (west)europäischen Geschichte dagegen wird weniger Aufmerksamkeit geschenkt.
- Der Verzicht auf stereotype Beurteilungen der DDR und der Bundesrepublik, die bis 1989 typisch waren, entschärft auch die Konturen eines tendenziösen Bildes von Deutschen und Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg.
- Eine gewisse Beunruhigung rufen die kritischen Wertungen über den Verlust der polnischen Ostgebiete in den Schulbüchern hervor. Dabei wird vergessen, daß diese Gebiete nicht nur von polnischen Bevölkerungsgruppen bewohnt waren. Hinzu kommt, daß nicht nur die Polen nach dem Zweiten Weltkrieg Verluste infolge der Grenzverschiebung zu verzeichnen hatten, sondern auch die Deutschen.
- Trotz der langjährigen Tätigkeit der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission (seit 1972) gibt es in den Schulbüchern nach wie vor Überbleibsel gewisser stereotyper Darstellungen über unseren Nachbarn im Westen. Das betrifft vor allem die Zeit der 50er und 60er Jahre.
- Die knappe Darstellung, aber auch die Einseitigkeit der Informationen, trägt zur Verzerrung des Bildes über die Geschichte der Bundesrepublik bei (z.B. Wiederbewaffnung Deutschlands). Den Schülern stehen viel zu wenig Materialien zu Verfügung, auf deren Grundlage sie sich eine eigene Meinung über die Geschichte Deutschlands und seine Rolle für die Geschichte Polens bilden könnten.
- Aktuelle Probleme in den deutsch-polnischen Beziehungen, wie z.B. die Frage der deutschen Minderheit, haben leider noch keinen Platz in den Schulbüchern gefunden. Wegen der großen Bedeutung dieser nationalen Bevölkerungsgruppe für die Nachkriegsgeschichte Polens sollte diese Thematik in die Schulbücher aufgenommen werden.
- Die Rolle Deutschlands in Europa und seine Unterstützung für Polen wird ebenfalls ausgespart. Deshalb fällt es den Schülern schwer, verschiedene Epochen in der

Nachkriegsgeschichte Deutschlands zu unterscheiden und seine Entwicklung nachzuvollziehen von einem Staat, der unsere Grenze an Oder und Neiße lange nicht anerkannt hat, zu einem Staat, der nach einer wirklichen Normalisierung der Beziehungen zu Polen strebt und unsere Bemühungen um die Aufnahme Polens in die EU und in die NATO voll unterstützt.“

Literatur

- Encyklopedia Wiedzy o ksiazce; Zaklad Narodowy im. Ossolinskich; Wroclaw-Warszawa-Krakow 1971, Sp. 1915 und 1916
- Figuerski J.: Z prac nad modelem podrecznika multimedialnego. In: Glos nauczania, Nr. 2/ 2000, S. 42-46
- Gozlinska E., Szlosek F.: Podreczny Sownik Nauczyciela Kszaltcenia Zawodowego, Radom 1997, S. 96 und 97
- Kupisiewicz Cz.: Dydaktyka Ogolna, Warszawa 2000, S. 95-97
- Okon W.: Wstep do dydaktyki ogolnej, Warszawa 1998, S. 292-306
- Skrzypczak J.: Podrecznik we wspolczesnej szkole (miejsce, funkcje i zadania). In: Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej. Hrsg. Kwiatkowski S.M., Warszawa 1997
- Skrzypczak J.: Tak zwany „system organizacyjno-metodyczny“ podrecznika i jego elementy. In: Edukacja medialna, Nr. 02/ 1999, S. 27-34
- Skrzypczak, J.: Wokol pojecia modelu-wzorca podrecznika i jego odwzorowania (troche teorii). In: Edukacja medialna, Nr. 03/ 1999, S. 31-36

Marc Depaepe, Mark D'hoker, Frank Simon &
Angelo Van Gorp¹

Textbook production for primary and secondary education in Belgium, 1830–1880: Prolegomena of a scientific analysis

Paper for the XXIIth Session of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE): „Books and Education/ El libro y la educación“, Alcalá de Henares, Spain, September 6th–9th, 2000.

The long via dolorosa towards a bibliographic inventory of textbooks in Belgium

That textbooks can play an important role as a source in the context of contemporary educational historiography does not need to be recalled here. As a traditional teaching resource they reflect in a concentrated way not only the „memory“ of the specific culture in which they arose, but at the same time they serve as a witness of previous educational processes, with a more or less direct access to the study of the didactic reality of the past.²

This latter aspect of history of education has actually not yet really been achieved in Belgium or even abroad.³ These matters are considerably different in relation with the

¹ Also working on the research and construction of the bibliographic inventory were (in alphabetical order): Karl Catteeuw, Betty Eggermont, Hilde Lauwers, Wout Lefebvre, Olaf Moens, Magda Palmers, Els Van Iseghem, Ann Verheyen & Christian Vreugde. The Copyright belongs to the Promotors of the Project „Educatief Geheugen Vlaanderen“, Marc Depaepe at the „KU Leuven“ (Dutch-Speaking Catholic University of Louvain) and Frank Simon at the University of Ghent. Please, do not quote or use this text without their permission.

² That was also one of the reasons for giving the repertorisation of textbooks in the research programme „Educatief Geheugen Vlaanderen“ (1997–2000) a central position from the beginning. See K. Catteeuw, M. Depaepe & F. Simon, Forschungsprojekt „Pädagogisches Gedächtnis Flanderns“, *Internationale Schulbuchforschung. International Textbook Research*, XX (1998) 313–325; Idem, The Educational Memory of Flanders, *Mitteilungen und Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung*, XLIX (1998) 73–79.

³ It is even comical to note that through the role of chance in the granting of our research, the study of everyday educational reality had to be completed without the benefit of the 'repertorisation' mentioned here. See M. Depaepe, in cooperation with K. Dams, M. De Vroede, B. Eggermont, H. Lauwers, F. Simon, R. Vandenberghé & J. Verhoeven, *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools, Belgium, 1880–1970* (Leuven, 2000). Textbooks should function as the starting for the study of a new research programme about school reality in colonial educational history of the former Belgian Congo which was recently approved by the FWO and the Research fund of the KU Leuven. See M. Depaepe & F. De

former. In comparing the field of Belgian educational history with the foreign situation, one cannot avoid the impression that our country has fallen well behind in general⁴ and in relation to textbook research in particular.⁵ Existing historical textbook research in Belgium consists, with a few exceptions concerning the study of the problem of colonialism⁶ and of gender-coloured educational images,⁷ pretty well exclusively of thematic studies linked to a specific sector such as history,⁸ religion⁹ or foreign language teaching¹⁰. Doubtless one and the other must be brought in contact with the fact that we, in

Boeck, „Indigenism“ and „Colonialism“ in Congolese Primary Education. A case study on the educational mentality and reality in the Belgian Congo (1908–1960), starting from the analysis of colonial textbooks and focusing on the Mbandaka-area (Unpublished research proposal, Leuven, March 2000).

- ⁴ One possible explanation is the small number of researchers working in the field of „history of education“. See M. Depaep, *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in voorbije 250 jaar* (Leuven, 1989) 9 – a situation which is being improved by the research of the current projects mentioned here.
- ⁵ See, e.g., the rather anecdotic work of G.P. Speeckaert, *Livres scolaires d'autrefois, de 1840 à 1940* (Brussels, 1996).
- ⁶ H. Vinck, Terminologie scolaire en lomongo, *Annales Aequatoria*, XI (1990) 281–325; Idem, Nsong'a Lianja. Epopée exclusivement mongo? *id.*, XIV (1993) 529–534; Idem, Manuels scolaires coloniaux: un florilège, *id.*, XIX (1998) 3–166; Idem, L'enseignement de l'Histoire dans les manuels du Congo Belge, *id.*, XIX (1998) 167–194; Idem, Le mythe de Cham dans les livrets scolaires du Congo Belge, *id.*, XX (1999) in press; Idem, 'The Influence of Colonial Ideology on School Books in the Belgian Congo', *Paedagogica Historica*, XXXI (1995)
- ⁷ B. Crabbe, *Les femmes dans les livres scolaires* (Reeks Psychologie et sciences humaines 145) (Brussels, 1985); R. Christens e.a., *Onderzoek naar de ontwikkeling van de plaats en betekenis van meisjes en vrouwen in het onderwijs. Rol doorbrekende tendensen in de leermiddelen en in de onderwijsleersituatie* (Leuven, 1990); A. Hermans, Man/ vrouwbeelden in leer- en leesboeken. Enkele pedagogische reflecties, *Vrouwenraad*, 3 (1995) 3542. 355–406; R. De Keyser, Belgisch-Kongo in den belgischen Geschichtslehrbüchern, in: W. Fűrnrroh (ed.), *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder* (Munich, 1982) 152–17
- ⁸ E.g. K. De Clerck, De Gulden sporenslag in 19^{de} eeuwse leerboeken, *De Leiegouw*, XIX (1977) 399–412; A. De Baets, Haben Geschichtslehrbücher Einfluss auf die öffentliche Meinung? Meinungsbilder über nicht-westliche Kulturen in Flandern 1945–1984, *Internationale Schulbuchforschung. International Textbook Research*, XII (1990) 81–89; Idem, Der „Hauptstrom“ der Geschichte. Determinanten eines Darstellungsprinzips in Geschichtslehrbüchern, *id.*, XIV (1992) 345–371; Idem, *Defiguranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Berchem/ Hilversum, 1994); R. De Keyser, Schoolboekenhistoriografie. Een verkenning, in: J. Tollebeek, G. Verbeeck & T. Verschaffel (red.), *De lectuur van het verleden. Opstellen over de geschiedenis en de geschiedschrijving aangeboden aan Reginal De Schryver* (Leuven, 1998) 331–347.
- ⁹ Van Wiele, *In het atelier van de theoloog: een instrumentarium voor interreligieuze schoolboekanalyse* (Leuven, 1999).
- ¹⁰ E.g. M. Berri, Grammaire scolaire et enseignement du français entre 1830 et 1850, *Education et Société. Revue hainuyière d'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, n. 2 (1998) 5–47; A. Boone, Contribution à l'étude de la tradition grammaticale belge: les grammaires françaises à l'usage des néerlandophones (XVIIe, XVIIIe, XIXe siècles), in: R. Liver, W. Iwar & P. Wunderli (eds.), *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft. Geschichte und Perspektiven. Festschrift für Rudolf Engler zum 60. Geburtstag* (Tübingen, 1990) 83–94; M. Berré, Description des temps du passé dans les grammaires françaises publiées à l'intention des néerlandophones au XIXe siècle, *FranVais 2000. Bulletin de la Société belge des professeurs de français*, 150–151 (1996) 46–59; M. Berré & A. Boone, L'enseignement de la prononciation dans les grammaires françaises à l'usage des néerlandophones en Belgique entre 1763 et 1856, in: E. Hammar, *Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation: chemin parcouru jusqu'à nos jours, Actes du colloque de Linköping Vadstena du 22 au 25 mai 1996* (Paris, 1997) 98–115.

contrast to, for example, France, Spain or Germany with respectively EMMANUELLE¹¹, MANES¹² and the publications of the George-Eckert-Institut in Braunschweig,¹³ do still not have a clear picture of the textbook situation.

Nevertheless, at the universities of Ghent and Leuven, initiatives in this direction were undertaken in the 1980s within the „History of Education“ research units. However, they have had to contend with a constant shortage of personnel and resources (which made the collecting, salvage and inventory of the material extremely difficult, of course), as well as with the break in continuity and vision in the leadership of this research. The inventory studies which emerged from these initial projects were only fragmentary and very limited in nature and were characterised by a great diversity in approach. They resulted in the main in unpublished dissertations,¹⁴ and internal reports in the form of temporary lists and catalogues.¹⁵ Being more systematic in data collection from 1997, the Flemish regional government released resources in the framework of the Human Sciences Impulse Programme (*Impulsprogramma voor Humane Wetenschappen*) for the „inventarisation, unlocking and valorisation of unique sources for the history of education“ to which of course textbooks belong.

But this did not put aside all the problems. Firstly, the inventory programme mentioned was not exclusively oriented towards textbooks. It sought to include the development of other teaching resources such as wall charts. This source, being visual, and thereby also for the general public more spectacular and thus more attractive, absorbed much research time, more so since the existing electronic inventory programmes abroad did not actually meet our requirements. We then developed one ourselves.¹⁶ Not without success moreover, as our software (called *Picture This*) was used as the basis for analo-

¹¹ EMMANUELLE = Electronic Bibliography of „manuels scolaires“. See A. Choppin (ed.), *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, Collection „Emmanuelle“: 7 vols. (Paris, 1987–1995).

¹² MANES = „Proyecto de Investigación sobre los Manuales Escolares en la España contemporánea (1808–1990)“. See A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, 2 vols. (Madrid, 1997–1998); A. Tiana Ferrer, Textbooks for the Teaching of Religion at Primary School in Spain, 1808–1931, in: J. Coolahan, R. Aldrich & F. Simon (eds.), *Faiths and Education: Historical and Comparative Perspectives* (Ghent, 1999) 119132; A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones e influencias pedagógicas* (Madrid, 2000); LL. Villalafín Benito (ed.), *Manuales escolares en España*, 2 dln. (Madrid, 1997–1999).

¹³ G. Teistler, Bestandkatalog der deutschen Schulbücher im Georg-Eckert-Institut – erschienen bis 1945, 2 vols. (Hannover, 1997–1999).

¹⁴ Worth mentioning here are also the „context studies“ of *Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec* which situate the Canadian textbook in its „surrounding sources“: P. Aubin, *L'état québécois et les manuels scolaires au XIXe siècle* (Sherbrooke, 1995); P. Aubin, *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise* (Sherbrooke, 1997); P. Aubin & M. Simard, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique, 1842–1899: inventaire* (Sherbrooke, 1997). For the international discussion, see also: *Manuais Escolares. Estatuto, funcoes, historia* (Braga, 1999)

¹⁵ E.g. H. Van daele, Catalogus van de oude schoolboeken Nederlands gepubliceerd vóór 1900; H. Van daele, Catalogus van de oude schoolboeken geschiedenis; H. Van daele, Catalogus van de oude schoolboeken aardrijkskunde (Catalogi van het Fonds Oude Schoolboeken) (Gent, 1974–1975); Titelcatalogus (tot 04-101990) van de Belgische schoolboekencollectie Leuven (Leuven, afd. Hist. Ped., 1990).

¹⁶ M. Depaepe, F. Simon, F. D'haenens, K. Catteeuw, W. Lefebvre, A. Van Gorp & E. Van Iseghem, *Picture This. An active catalogue of wall charts*, CD Rom and Manual [in Dutch, English and German versions] (Leuven, 1999).

gous data collection by authoritative colleagues in Germany.¹⁷ Secondly, this research project lived through a lot of changes in research collaborators due to a conscious personnel policy in the research departments concerned, which certainly did no good for the continuity of data collection. The latter affected above all the tough work of the making the textbook inventory¹⁸ and also, above all (so it appeared afterwards) removing the errors of other, earlier attempts both electronic and traditional.¹⁹

When checking the material collected initially this way with the actual collections, the deviations and the error count was so great that in the end we were no longer sure if we were making an inventory of fictional or really existing textbooks! Evidently we were victims of a wrongly understood empiricism, driven by the naive prospect of shortly having available as comprehensive as possible an inventory of *all* textbooks that had been published in Belgium since Independence (1830), relating to primary and secondary education²⁰ (the cut-off point of the project was initially the First World War). We were nevertheless aware that in the meantime, also in the field of history of education, the empiricist dream of the reconstruction of the past as it actually was („*wie es eigentlich gewesen war*“) had made way for a new culturalhistorical approach.²¹ But old dreams say farewell apparently not without pain.

The confrontation with hard reality made us change track half way through the project and opt for another starting point. Instead of a longer striving for a megabibliography of all textbooks appearing, we decided henceforth, on the basis of the work in preparation, only to continue with what we considered to be the four most important collections of textbooks in Belgium: those of the specialist history of education research centres in Leuven and Ghent, those of the University library of Ghent and those of the Royal Library of Brussels. Given the fast-approaching end date of the research project, we could also no longer include other important collections such as those in Liège and

¹⁷ W. Müller, *Bericht über das VW-Forschungsprojekt „Bestandsverzeichnis – Schulwandbilder“* (Achtés Internationales Symposium für Schulmuseen und Schulgeschichtliche Sammlungen, Friedrichshafen, 29 Juli – 1 August 1999). (unpublished lecture).

¹⁸ As a criterium for textbook we used an explicit reference in the book concerned which was destined for use in (primary or secondary) education. Textbooks, novels, plays, children's books etc. were not included. Retained for selection were: dictionnaires, atlases, anthologies, song books etc. for use in (primary or secondary) education. Reprints were viewed as a new textbook.

¹⁹ Originally we wanted to make use of already existing input on Libis and of bibliographic sources of textbooks as well as the title descriptions in educational publications and official documents. The following tools containing references to textbooks were systematically used: C.H. Muquardt, *Bibliographie de la Belgique, ou catalogue général des livres belges* (Brussels/ Leipzig, 1838–1868); Ch. Hen, *Journal de l'imprimerie et de la librairie en Belgique* (Brussels, 1854–1868); F. De Potter, *Vlaamsche bibliographie. Lijst der boeken, vlugschriften en tijdschriften, muziekwerken, kaarten, platen en tabellen in Belgie van 1830 tot 1890 verschenen* (Ghent, 1893–1902) 4 vol.; *Bibliographie nationale. Dictionnaire des écrivains belges et catalogue de leurs publications, 1830–1880* (Brussels, 1866–1910) 4 vol.; *Catalogue de la bibliothèque centrale du ministère de l'intérieur et de l'instruction publique. Tome II Enseignement* (Brussels, 1905).

²⁰ As a primary selection criteria for secondary education we used the „historical“ level of the education: secondary schools including technical and also 'normal' education, cadet school (but no higher military training). Textbooks for higher and university education were not included.

²¹ See in this connection: M. Depaep & F. Simon, *Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education?* *Paedagogica-Historica*, XXXII (1996) 421–450.

Antwerp, for example, and had to move the original cut-off point of the First World War back to 1880.

Now that the project is as good as completed and the end of the long *via dolorosa* towards the publication of a bibliography of Belgian textbooks is finally in sight,²² we want to make a first attempt here at presenting a few trends in textbook production, on the basis of some quantitative as well as qualitative data relating to our inventory. These are, of course, tentative – we fully appreciate that we do not have a complete inventory, but believe that this is nevertheless a representative sample of a totality²³ of data that is no longer retrievable – and they are aimed at stimulating further research in this area. Many questions remain unanswered.

Some quantitative data relating to Belgian textbook production 1830–1880

When we do not look at the considerable number of undated publications („s.d.“) – 351/2,739 or 12.8% –, we see that the frequency of the number of publications of textbooks per year reached its peak in 1843, the year after the issuing of the first organic law on primary education. But the peak of 77 publications per year could not be sustained and fell back after five years to a temporary low point of 29 (closely approaching the original and historically well explained low point of 1831²⁴ with 16 publications). After this the figures of textbook production rise again to more than fifty publications per year at the midpoint of the period 1850–1852. This new rise in textbook production soon made way for a period of economic downturn in 1855–1856 in which the number of publications per year fell back again to a low point of 23. After this, production climbed with many ups and downs again up to 62 in 1880.²⁵ Per decade (including the year 1880 for the 1870s) we found the following yearly average of textbook production:

²² The bibliography will probably appear towards the end of 2000 as a book. It comprises in its current form 536 pages with 2739 records of identified textbooks for primary and secondary education (according to the criteria explained above). In the introduction, more will be discussed about the problems in selecting published material as well as its presentation. Currently we have the following categories of data in the electronic database, which will be further developed: 1. Author; 2. Author's Role; 3. Others mentioned; 4. Other's Role; 5. Title; 6. Series Title; 7. Company; 8. Location of company; 9. Date; 10. Edition; 11. Pages; 12. Discipline; 13. Location of sample; 14. Approbation; 15. Notes. For the entry of the 'discipline' category, will be used as much as possible the former detailed tenn for the indicated sector and language. In this context, in accordance with the example of the earlier mentioned research group in Quebec (<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/Manscol/>), thought is being given to making permanently available on the internet an electronic databank. For an example: see annex 1.

²³ One should never forget that a not insignificant part of the data collection in Ghent was conducted on the basis of the textbooks which available from the Central Commission, whereas more, were presented for approval.

²⁴ In the administrative nomans land of the Independence, one naturally had other things in mind than stimulating the production of textbooks. See L. Minten & M. Depaep, M. De Vroede, J. Lory, F. Simon & C. Vreugde, *Les statistiques de l'enseignement en Belgique, vol. 1: L'enseignement primaire 1830–1842* (Brussels, 1991) 21–46.

²⁵ See annex 2.

1830-1839: 32.7 per year

1840-1849: 52.1 per year

1850-1859: 39.4 per year

1860-1869: 43.3 per year

1870-1880: 48.8 per year

Given the number of keywords we have attached, we must conclude that most textbooks were published in the areas of „geography“ (153 French + 32 Dutch) and „geography of Belgium“ (13 F + 8 D). If we put together all combinations where „geography“ is present (eg. with history), then we get a total of 234/ 273, which represents 8.5% of all textbooks. If we then add the „geometry“ and „geology“ groups, we would easily reach 10%. So we can see that geography, presumably through the need-driven use of maps, was the textbook sector „par excellence“!²⁶ By subject area, language tuition in its totality has nevertheless the largest share of the population.

Ranked from high to low, we come in our index to the following high scoring keywords (minimum 10 references) from the languages group: French grammar (147); reading (98 F + 82 D); Latin grammar (45); French grammar (37); French language (35); "Tower German" (= Dutch), Flemish (= Dutch) and Dutch grammar (as a „science“ as well as a „technique“) (32 + 20 + 20 + 17); French grammar (in Dutch) (24); French language (21); Latin text (in French) (21); German grammar (19); English grammar (19); Mother tongue (in French) (19); Latin text (in French and Dutch) (18); Literature (in French) (17); Latin themes (in French) (13); French anthology (12); Latin (in French) (12); Spelling (in Dutch) (12); Greek text (in French) (11); „Flemish“ (= Dutch) language (10), all of which represents almost 30% of our total textbook population.²⁷

From this summary the predominance of the teaching of grammar over literature is evident as well as the domination of French over Dutch. The latter is easy to explain as most of secondary education in the Dutch speaking part of Belgium was frenchified. On the basis of the same criteria of ten references, the mathematics group provides the following key words: Arithmetics (35 F + 35 N); Algebra (28 F); Trigonometry (20 F). From this it cannot be concluded that mathematics is less important than languages, but it indicates that it was less popular in the area of textbook production. Just as surprising is perhaps the analysis that only the following keywords have more than ten mentions: Religion (38 F); Singing (34 D); Belgian history (28 F + 21 D); Chemistry (23 F), Drawing (20 F); Moral studies (16 F); Physics (16 F); Pedagogy and teaching methodology (11 F).

The main centre for textbook production was undoubtedly Brussels, which in 829 cases or some 30% was the first place of publication. Ghent and Liege also scored highly (respectively more than 500 and 250 productions) which could increase with the introduction and inclusion in our lists of the Liege collection. The publisher Dessain (249

²⁶ That image was confirmed through the unpublished thesis of A. Pelgrims, *Muziek- en zangonderwijs in de lagere school in België (1842-1879)* (Leuven, Fac. PPW, 1981) 40.

²⁷ See, e.g., M. Depaepe, F. Simon & G. Verbeeck, Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens, *Zeitschrift für Pädagogik*, XL (1994) 97-112.

mentions) appeared in this period as the largest producer of textbooks followed by Casterman (134), who had a strong reputation in the French catholic circles of Belgium²⁸, Manceaux (117) and Vanderpoorten (92). 151 textbooks from the 2739 (5.5%) enjoyed more than 10 publications. One even had 57 editions. This was the *Grammaire française* (French grammar) by Charles-Constant Le Tellier, published in 1841, „d'après la nouvelle édition du dictionnaire de l'Académie française“ (following²⁹ in the steps of the new edition of the dictionary published by the Académie française) of 1835.

Among the successful authors (with best-sellers of over 20 editions) can be found Le Tellier (with 2 different textbooks); and we should not forget: the Chapsal/ Nobl duo (with some 11 different textbooks!); A.M. Legendre (5); F. Ansart (4), E.J. Landrien (4); G.B.J. Raingo (4); D. Uvy (4); Th. Braun (3), Bourdon (2), Mrome de la Lande (2); De la Place/ Noël (2); B. Vandesteene (2); P.L. Cirodde (1), A. De Backer/ B. De Coene (1); B. Mortier (1); J.J. Nters (1); J. Pietersz (1); FX Schoupe (1) and B. Van Hollebeke (1). This list of authors corresponds well with that of the „multiple writers“, although it naturally does not completely correspond. But it is apparent that one must have published many textbooks before one could move into the level of top authors.³⁰

People who published more than 10 separate textbooks are: the Chapsal/ Noël duo (46+4), Th. Braun (36), B. Van Hollebeke (36), F.A. Robyns (34), P.J. De Bal (30), K.L. Temest (10+9); F.A. Mouzon (18+4), J.F.J. Heremans (19), J.B. Courtmans (18), J.J. De Smet (18), Yves Willequet (18), J. Gantrelle (17), J. Pietersz (17), E.J. Landrien (16), G.B.J. Raingo (16), Grégoire Girard (15), Joseph Broeckaert (14), E. Soudan (14), J.F. Jacobs (12+2), A. Van Iseghem (11+2), P. Jonglas (12), A.M. Legendre (12), J. Van Beers (12), F. Collard (11), Alex Novent (11), R. Willequet (11), De la Place/ Noël (10), J. Gantrel (10), A.J. Gennain (10), C.L. Gyselynck (10), J.B. Henkels (10).

It is evident that pretty well all of these authors were involved in education. If we take a close look at just their job descriptions – as they are given in the textbooks themselves – of these „top authors“ we notice that 16 (50%) were teaching or had taught in primary or secondary education; a percentage that in reality was surely higher as not every textbook author gave a job description of himself. Among the authors mentioned above, there were also 5 who have taught at normal school (teacher education) and 5 who were

²⁸ See S. Bouffange, Livres l'éducation et politique éditoriale Casterman, 1830–1880, *Education et Société*, nr. 2 (1998) 49–79.

²⁹ Charles-Constant Le Tellier was a French author who, around 1805 published a first, slightly revised, version of the „grammaire française“ of Lhomond. In 1811–1812 a thoroughly revised version appeared in which introduced grammatical and logical analysis. Le Tellier appears to have had great success in Belgium [see: J.-A. Tell, *Les grammaires français depuis l'origine de la grammaire en France jusqu'aux dernières œuvres connues* (Paris, 1874).] The first Belgian edition dates from 1819. A summary of his grammar was published (anonymously) under the title *Manuel grammatical de l'enfance. The Dictionnaire de l'Académie française* was published by the famous 17th century „Académie“. The 1835 production (6th edition) was the best known one in the 19th century and left an impression on all French language educational textbooks. In this edition, came for the first time the rules for plurals of words with known exceptions such as „bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou“. There is believed to have been a Belgian edition of „Dictionnaire“ [Complément du Dictionnaire de l'Académie (Brussels, 1845) 2 vol.]. A true Belgian 19th century „dictionnaire“ has never existed. With thanks to Michel Berré (VUB) for these details.

³⁰ Many of the top authors named here can still be found. See for example the unpublished thesis of S. Vanchoubroek, *Het lager onderwijs met in begrip van het volwassenen- en kleuteronderwijs te Tienen* (1860-1900) (Leuven, Fac. Lett. & Wijsb., 1971).

there were also 5 who have taught at normal school (teacher education) and 5 who were or had been inspectors. Three had been Directors of a primary or secondary school. A further two authors were Jesuits – whose role in education is sufficiently well known – and two others were university professors. A rough estimate based on the complete list of function descriptions of authors shows that the percentage must of authors involved in education undoubtedly have been around 95%.

Some qualitative data concerning textbook production between 1830–1880

That textbook production in Belgium received a new impulse via the first organic law on primary education can be easily guessed. Article 9 of the law of 23 September 1842 just dealt with the use of textbooks. It stipulated that '*Les livres destinés à l'enseignement primaire dans les écoles soumises au régime d'inspection établi par la présente loi, sont examinés par la commission centrale et approuvés par le Gouvernement, à l'exception des livres employés exclusivement pour l'enseignement de la morale et de la religion, lesquels sont approuvés par les chefs des cultes seuls. Les livres de lecture employés en même temps à l'enseignement de la religion et de la morale sont soumis à l'approbation commune du Gouvernement et des chefs des cultes*'³¹. (Books destined for primary education in schools falling under the inspection system established by the current law, will be examined by the central commission and approved by the Government, with the exception of those books used exclusively for moral and religious education, which will be approved by the leaders of the religious groups. Reading books used for both religious studies and moral education will be inspected by the Government bodies and the religious leaders). The tenor of this article was clear. Textbooks were not only elevated to the summit of didactic material for schools,³² but also became the³³ essence of the ideological balance upon which the then unionist compromise rested. Teachers had to exchange ideas on the approved textbooks at conferences.³⁴

Whether putting this into practice in primary education was really taken seriously is naturally another matter. It is a fact that the inspection of 1852 regarded it as insufficient. The textbooks were rumoured to generally be selected at random and were also too much

³¹ *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, le 20 novembre 1846, par M. le comte de Theux, ministre de l'intérieur* (Brussels, 1847), vol. II, p. 4.

³² Compare in this context also *Projet de règlement, arrêté par la commission centrale, pour la conservation du matériel des écoles primaires* (Sdance de 1853), art. 32–35, in: *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, par M. P. De Decker, ministre de l'Intérieur. Quatrième période triennale. 1852–1853–1854* (Brussels, 1856) 62.

³³ Compare in this connection L. Minten & M. Depaepe, M. De Vroede, J. Lory, F. Simon, R. Mertens, C. Vreugde, *Les statistiques de l'enseignement en Belgique, vol. II. - L'enseignement primaire 1842–1878* (Brussels, 1992) 3–15.

³⁴ See *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, par M. le ministre de l'Intérieur, le 20 juin 1849. Deuxième période triennale. 1846–1847–1848* (Brussels, [1849]) p. CVIII & 13.

in circulation, which had negative consequences not only for „competitiveness“ – children were not being prepared in a similar way – but also made the job of inspection more difficult. How could they be of use if there was such a variation in textbooks? According to supporting statistics published in the *Rapports Triennaux*, the official three-yearly reports on primary education, there were on 31 December 1851, across the whole country, some 1,491 textbooks in use, of which 916 were in French, 555 in Dutch and 20 in German. The variation was greater in Brabant where the use of 379 different textbooks was noted. After this came West Flanders (328), East Flanders (226), Hainaut (223), Antwerp (108), Liege (107), Luxembourg 5 (57), Limburg (56)³⁵ and Namur (27). In order to optimise one and the other, they considered limiting the number of permitted textbooks and to prescribe the same textbooks, for example, by canton... Can this explain the relative decline in textbook production after 1852? Naturally here we are only dealing with primary education textbooks and thus just one though not inconsiderable - part of our data collection.

Whatever the situation, there were disputes about the approval of primary education textbooks. It is believed that the Central Commission that was responsible for the „ap-probation research“ of the textbooks (with the exception of those for religious and moral tuition) and the competent minister, who ultimately had to cut through the knot, had too little time. Some approvals were only granted for a year.³⁶ It was also said that the Commission only took their work seriously after 1860. From then onwards, they were regulated, such as in 1872 and had to cope with very many requests for new textbooks, which considerably delayed the work. As far as we can find out, the rejection level during the period was indeed very high. Between 1864 and 1866 only 28 textbooks were put forward for approval, 16 in French and 12 in Dutch while 76 (50 French, 25 Dutch and one German) got the „rejected“ notification.³⁷ That was a rejection level of some 73%. Between 1870 and 1872, the situation did not change much. The situation was: 34 acceptances (17 F + 17 D) against 76 rejections (50 F + 25 D + 1 G)³⁸, which represented a rejection level of 69%. Regarding the period 1875–1877 we discern more flexibility. 33 textbooks (2217 + IOD + IG) were approved and only 54 (3513 + 9D) rejected³⁹, which represented 62%. Moreover it was decided no longer to publish the list of rejections. Were they trying here to alleviate the production downturn?

³⁵ See *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, par M. F. Piereot, ministre de l'Intérieur, le 8 mai 1854. Troisième période triennale. 1849–1850–1851* (Brussels, [1854]) p. CXXXII.

³⁶ See *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, le 13 mai 1870, par M. Eudore Primez, ministre de l'Intérieur. Neuvième période triennale. 1867–1868–1869* (Brussels, 1871) p. XCVL.

³⁷ See *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, le 25 mai 1867, par M. A. Vandenpeereboom, ministre de l'Intérieur. Huitième période triennale 1864–1865–1866* (Brussels, 1868) p. XVII.

³⁸ See *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, le 28 janvier 1874, par M. Delcour, ministre de l'Intérieur* (Brussels, 1874) p. XV.

³⁹ See *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, le 16 janvier 1877, par M. Delcour, ministre de l'Intérieur. Onzième période triennale. 1873–1874–1875* (Brussels, 1877) XIII.

It goes without saying that the Commission, which also contained authors of textbooks, had a certain influence on the use of certain textbooks.⁴⁰ Personal advantage as well as personal rivalry coloured the educational landscape and from other research we know well enough that this influenced the implementation of educational innovations.⁴¹ Nevertheless, there are certain counter indications about the possible influence of the Commission for textbooks. From a sectoral study concerning textbooks for music and singing, it emerges that the textbooks recommended by the Government and the Central Commission were little found in the field. Was the inspection approval procedure, which also naturally even affected textbook production, taken seriously? What happened in practice was a great consistency in the material used: in the various provinces, people continued over the period in question (1849–1866) to work with the same text books (with wide divergences by region).⁴² Such practices, which naturally can be ascribed to financial and budgetary considerations, help explain the inertia in educational renewal, but there is naturally the question as to whether the results of this partial research on the basis of an educational sector can be generalised to the whole curriculum.

However, it could be a good starting point to look at what happened in concrete terms to the textbooks rejected by the Central Commission (which are, through the composition of the Ghent collection, included in our data collection). Would they be removed from primary education or further used and if so, to what degree?

Whatever happened, the Central Commission disappeared with the political change of power in 1878. Under the regime of the second organic law on primary education (1 July

⁴⁰ According to A. Stasse, *Code administratif de l'enseignement primaire* (Liege, 1878) The Central Commission was composed of 47 in accordance with the current regulation of 3 December 1843, still being implemented in 1878, officially composed of the Minister of the Interior (chairman), a vice chairman (someone from outside of the commission with an advisory voice), the nine provincial inspectors, the inspector of the secondary schools and a secretary. In implementation of a MB of 12/04/1853, the commissioners were chosen and given the duty of investigating the textbooks which were presented to the Central Committee by the provincial inspectors (those from Antwerp, Brabant, West- en East-Flanders and Limburg for the Dutch speakers, those from Hainaut, Liege, Luxembourg and Namur for the French speakers and those from Liege, Limburg and Luxembourg for the German speakers., see id., 51). For the preparatory research they had the assistance of directors and teachers from secondary schools, whose influence in this context should not be underestimated. That among the members of the Central Commission (and their advisers) also textbook authors should be found emerges from a simple checking of the names. From 1844, B. Van Hasselt was the reporter of the Commission. He was succeeded by J.F.J. Kleyer and A.J. Germain, respectively for French and Dutch language textbooks. In the period 1870–1872 there were, alongside the two gentlemen also other textbook authors taking part in the Central Commission, such as J.B. Henckels and P. Claessens (*Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, présenté aux Chambres législatives, le 28janvier 1874, par M. Delcour, ministre de l'intérieur. Dixième période triennale. 1870–1871–1872* (Brussel, 1874) 39–106); See also M. De Vroede & F. Simon, *De rijksinspectie lager onderwijs in België, van de oorsprong tot 1882, Pedagogische Verhandelingen*, IX,2 (1986) 43–44.

See *Rapport triennal sur la situation de l'enseignement primaire en Belgique, et sur l'exécution de la loi organique du 23 septembre 1842, présenté aux Chambres législatives, le 16 janvier 1877, par M. Delcour, ministre de l'Intérieur. Onzième période triennale. 1873–1874–1875* (Brussels, 1877) XIII.

⁴¹ See for example M. Depaep, M. De Vroede & F. Simon, The 1936 curriculum reform in Belgian primary education, *Journal of Education Policy*, VI (1991) 371–383.

⁴² A. Pelgrims, *Muziek- en zangonderwijs*, 46 & 37.

1879)⁴³, textbooks were only to be approved by the 'Verbeteringsraad' (improvement council) and then presented to the ministry⁴⁴. Given our cut-off point of 1880, its influence in the period concerned was naturally minimal. Moreover this centralistic policy of the liberals changed little the communal autonomy which later on was repaired by the catholic-coloured legislation (1884–1895). In this respect there occurred a common (old?) complaint: inspectors recommending their own books even though they were not approved...

About the regulation of secondary education which has for a long time has been the blind spot in Belgian educational historiography,⁴⁵ there is moreover even less known. In the (first) law on (public) secondary education of 1 June 1850, a „Conseil de perfectionnement de l'instruction moyenne“ (an improvement council for secondary education) was stipulated. As one of its tasks this advisory council had „d'examiner les livres employés dans l'enseignement ou donnés en prix dans les établissements soumis aux dispositions de la présente loi“⁴⁶ (to examine the books used in teaching or given as prizes in establishments subject to the dispositions of the current law.). From 1855, appeared in the Rapports Triennaux a 'Liste des ouvrages classiques dont le Gouvernement a prescrit, autorisé ou recommandé l'emploi dans les établissements d'enseignement moyen de l'Etat, sur la proposition du Conseil de perfectionnement de l'instruction moyenne.'⁴⁷ (List of classic works laid down, authorised or recommended by Government for use in establishments of middle education).

What the policy that was being pursued actually was, is certainly not always very clear. One matter was highlighted in the late nineteenth century by Emile Greyson in his classic work about the history of public education: for good education one had to use „the good classic book“⁴⁸ but the overriding problem was that for all too many educationalists these books could only be found abroad: „Longtemps encore après 1850 nous sommes restés, sous ce rapport, tributaires de l'étranger. Encourager nos professeurs à faire des manuels ou à publier des éditions d'ouvrages classiques, a été la préoccupation constante du gouvernement“ (For a long time after 1850, we remained tied to foreign countries. The government has long been concerned to encourage our teachers to create handbooks and to publish classic works). For the production of Belgian textbooks this was still an important analysis. In this way, Greyson continued, a double objective was achieved: the encouragement of educational staff to study and work to give a true national weight to works which are placed in the hands of our pupils. It was thus necessary... „de stimuler l'ardeur des écrivains belges, et tout à la fois d'arriver à des résultats

⁴³ For the impact of the liberal takeover of power on educational policy see L. Minten & M. Depaep, M. De Vroede, J. Lory, F. Simon, R. Mertens, C. Vreugde, *Les statistiques de l'enseignement en Belgique, vol. III: L'enseignement primaire 1879–1929* (Brussels, 1993) 37–71.

⁴⁴ S. Vanschoubrock, *Het lager onderwijs*, 147; L. Bauwens, *Code général de l'enseignement primaire en Belgique* (Lier, 1914, 5th ed.) 400–402 & 175.

⁴⁵ See F. Simon, Education, in: N.C.F. van Sas & E. Witte (eds.), *Historical research in the low countries* (The Hague, 1992) 58–67.

⁴⁶ *Le Moniteur belge*, XX, 153 (2nd June 1850) 1536.

⁴⁷ *Rapport triennal sur l'état de l'enseignement moyen en Belgique, présenté aux Chambres législatives, le 8 juin 1883. Dixième période triennale. 1879–1880–1881* (Brussels, 1884) 150–152.

⁴⁸ E. Greyson, *L'enseignement public en Belgique. Aperçu historique et exposé de la législation, dl. II: L'enseignement moyen* (Brussels, s.d.) 157.

utiles" (to stimulate the enthusiasm of young Belgian writers, and at the same time to reach useful conclusions). For a young state like Belgium this nationalistic aspect was naturally very important. As a stimulus, the Improvement Council (KB of 27/ 12/ 1856) initiated a competition for the composition of French text in a lesson on Latin themes, imitating the style of Caesar, for pupils in the fourth year. With the KB of 28/ 06/ 1861 came a second similar competition but now in imitation of the style of Titus Livy. A third competition with the KB of 10 June 1862 was to stimulate „composition d'un ouvrage sur les sciences naturelles" (composition of a work on natural sciences) for pupils of the state middle schools.⁴⁹ According to Greyson, these initiatives were not always a great success, but served to increase the Belgian collection, witness the list which was published by him in the Rapport triennal concerning the period 1888–1890, a period which unfortunately falls outside of the demarcation of our research.

And what was finally the situation in catholic education, which was not subjected to this regulation? Were there for catholic publishing specific prescriptions per diocese or per educational congregation? Or was the tradition in the choice of textbooks (including catechisms⁵⁰) so strong that no additional rules were obeyed? A detailed research on the basis of our bibliographic inventory and data collection, which we hope to publish one of these days, should lift part of the veil on these and other questions.

⁴⁹ Id., p. CXLIX–CL.

⁵⁰ See M. Simon, *l'enseignement du catéchisme en Belgique francophone*, in: R. Brodeur & B. Caulier, *Enseigner le catéchisme: autorités et institutions. XVIIe–Xxe siècles* (Sainte-Foye, 1997) 233–327.

Max Liedtke

Schülerzeitschriften als Ergänzung zum Schulbuch Beispiel: Die „Jugendlust“

Traditionelle Bemühung der Lehrerschaft um ergänzende Unterrichtsmaterialien

Lehrer als Schulbuchautoren

Dass die Lehrerschaft durchgängig bemüht war, für den schulischen Unterricht auch entsprechende Unterrichtsmaterialien bereit zu stellen, gehört zu den trivialen Aussagen der Schulgeschichte. Die frühesten Belege von Unterrichtsmaterialien, ob aus der sumerischen, der ägyptischen, der griechischen oder der römischen Tradition, stammen mutmaßlich allesamt aus den Händen von Lehrern (Prinz von Hohenzollern, J. G./ Liedtke, M. 1989). Ein klassisches Beispiel der deutschen Schulgeschichte ist die aus dem 15. Jahrhundert stammende „Fibel“ (Modus legendi) des Kristofferus Hueber, der 1476 in Eggenfelden/ Niederbayern eine „deutsche Schule“ betrieb, später in Dingolfing und Landshut (König, K. 1991, 259). Die „Fibel“ von Kristofferus Hueber war zwar lediglich eine handschriftliche Lehrervorlage für den Erstleseunterricht, aber gilt nach dem Urteil von K. König als die älteste bekannte deutschsprachige Vorlage für den Leseunterricht (König, K. a.a.O., 260; 266ff.). Auch K. Huebers „Rhetorica vulgaris“ (1477), ein in deutscher Sprache abgefasstes Schulbuch, beansprucht ebenfalls einen historisch hohen Rang, nämlich die älteste deutschsprachige Rhetorik zu sein (a.a.O., 260). Aber auch die gesamte Schulbuchliteratur der frühen Neuzeit, besonders deutlich belegbar bei den Schreib- und Rechenmeistern, stammt aus den Händen von Lehrern, denen daran gelegen war, ihren Unterricht effektiver und zugleich einfacher zu gestalten (a.a.O., 260ff.).

Dies änderte sich – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. Friedrich Eberhard von Rochow: Der Kinderfreund, 1776) – im Grundsatz zunächst auch nicht, als das Schulwesen Ende des 18./ Anfang des 19. Jahrhunderts verstaatlicht wurde. Durch die landesweit nunmehr stürmisch wachsenden Schülerzahlen wurde der Mangel an geeigneten unterrichtlichen Hilfsmitteln, speziell an Schulbüchern, noch offenkundiger. Jetzt sah sich auch der Staat in die Pflicht genommen, für geeignetes Unterrichtsmaterial zu sorgen, insbesondere für Schulbücher. Ein offenkundiges Indiz dieser Bemühungen war in Bayern die 1785 erfolgte Gründung des „Bayerischen Zentralschulbücherverlages“ (Liedtke, M. 1993a, 245–248). Aber obgleich die erfolgreichsten Autoren des Zentralschulbücherverlages keine Lehrer waren (vgl. Christoph von Schmid, Johann Michael Sailer, Hein-

rich Stephani: a.a.O. 251), war es doch stets eines der zentralen Anliegen der Lehrerschaft, die Schulbuchsituation zu verbessern und eigene Schulbücher zu entwerfen. Ein frühes Beispiel für dieses Anliegen ist der 1821 gegründete Nürnberger Lehrerverein, der sich noch in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts intensiv um die Herausgabe eines Liederbuches sowie eines Lesebuches für die Volksschulen bemüht hat, außerdem um die Herausgabe von Landkarten (Liedtke, M. 1989, 155, 325). Die Herausgabe von Schulbüchern bleibt das beständige Anliegen der Lehrervereine, bis ins 20. Jahrhundert. Es sind Mitglieder von Lehrervereinen, durch die Schulbücher herausgegeben werden. Es gibt aber auch insbesondere in der Zeit zwischen ca. 1820 und 1945 eine ganze Anzahl von Schulbüchern, die durch die Lehrervereine selbst herausgegeben worden sind.

Erzieherische Anliegen und das Bemühen um ein geeignetes Jugendschrifttum

Es ging der Lehrerschaft aber nicht nur um die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und um ein breiteres Lektüreangebot, es ging immer auch um erzieherische Anliegen und um Fragen der Geschmacksbildung. Der vielfach beklagte Niedergang der Sitten – im 19. Jahrhundert innerhalb des pädagogischen Feldes insbesondere von Johann Michael Sailer (1807) und von Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1830) betont – wurde sehr häufig auch mit unqualifizierter Lektüre in Verbindung gebracht. Die Schülerschaft sollte lesen, aber eben nur solche Schriften, durch die die religiöse, sittliche Erziehung gefördert wurde und die zugleich eine anspruchsvolle intellektuelle und geschmackliche Bildung sichern sollten. Aus diesem Grunde richtete sich das Interesse der Lehrerschaft stetes auch auf die Auswahl einer nach ihrer Meinung geeigneten Lektüre. Aus den Lehrerzeitschriften des 19. Jahrhunderts wird dies offenkundig. Durchgängig werden die Lesegewohnheiten der Schülerschaft angesprochen und kritisiert. Ebenso durchgängig werden Empfehlungen für die nach den Vorstellungen der Lehrerschaft geeignete Schülerlektüre angesprochen (vgl. Der Wittwen und Waisenfreund 1823 ff.; Allgemeine Schulzeitung 1824 ff.). Die 1867 erstmals erschienene Bayerische Lehrerzeitung (BLZ) hat bis weit ins 20. Jahrhundert hinein fast in jeder Ausgabe Hinweise auf das Jugendschrifttum, soweit es nach dem Urteil der Lehrerschaft als empfehlenswert einzustufen war. Dieses intensive Bemühen um geeignete Jugendliteratur hing mit der Auffassung der Lehrerschaft zusammen, dass „Bücher ein wesentliches Mittel zur geistigen Anregung, zur Vermehrung der Erkenntniß und zur Förderung der Bildung“ seien (BLZ 1874, 48 1). Die Wahl der Lektüre wurde zur Entwicklung des jungen Menschen für ebenso wichtig angesehen „als die Wahl des Umganges“ (a.a.O.). Fast missionarisch kämpften Teile der Lehrerschaft für eine bessere Jugendlektüre, weil man – fast zeitunabhängig – glaubte, dass sich der Büchermarkt von seinem Anspruch her höchst negativ entwickelt habe und man deswegen geradezu zu einem „Kampf gegen die übermäßig wachsende schlechte Lektüre“ aufrufen müsse. Charakteristisch ist in diesem Zusammenhang ein mit J. A. M. gezeichneter Leserbrief aus der Bayerischen Lehrerzeitung von 1875 (a.a.O., 360). Der Autor meinte, die „Schmutz- und Giftliteratur“ habe „in der Neuzeit eine Höhe erreicht, dass es spezielle Aufgabe der Lehrerwelt“ werde, „gegen sie Stellung zu nehmen und allgemeine Warnungsrufe ergehen zu lassen“ (a.a.O.). Besonders seien es „die Schmutzromane, die in tausenden von Heften von gewissenlosen Buchhändlern und ebenso gewissenlosen Helfershelfern, Colporteure genannt, überall, besonders aber auf dem Lande, zu verbreiten gesucht werden. Handwerksstätten mit

ungebildeten Arbeitern, Lehrbursche und Dienstmädchen sind es also besonders, denen die Erzählungsfabrikanten und die buchhändlerischen Piraten ihre elenden Sudeleien unter allerlei pikanten Titeln, als: Grauensvolle Geschichts-, Räuber-, Ritter-, Ehebrecher- und Prostitutionsromane und unter allerlei Vorspiegelungen anpreisen“ (a.a.O.; vgl. auch spätere Warnungen vor der „Schundliteratur“: *Jugendlust* 1910, 328) Der Leserbriefautor fordert deswegen die Einrichtung von Volksbibliotheken. Ähnliche Gründe waren es, die 1875 den Nürnberger Lehrerverein bewegten, so genannte „Schülerbibliotheken“ zu gründen (Därr, A. 1911, 60). Der Lehrerverein München hat noch einen anderen Weg eingeschlagen. Die Bayerische Lehrerzeitung berichtete am 18. Dezember 1874, dass der Münchener Lehrerverein „seit Jahresfrist eine eigene Sektion gebildet habe, die „auf die nach Altersstufen und Fächern gruppierten empfehlenswertesten *Jugendschriften*“ (Fettdruck im Original: A.d.V.) aufmerksam machen soll (BLZ 1874, 481). Die Gründung solcher Ausschüsse und die Herausgabe von Listen empfehlenswerter Jugendliteratur waren keineswegs auf München beschränkt. Der „Gesellige Lehrerverein Berlin“ hatte bereits 1851 ein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften herausgegeben (Rissmann, R. 1908, 213). Im ausgehenden 19. Jahrhundert entstanden innerhalb der deutschen Lehrervereine vielfach „Jugendschriftenausschüsse“ (Vgl. Weinlein, Chr. 1911, 311). Diese Ausschüsse tagten auf Initiative des Berliner Volksschullehrers Paul Ziegler erstmals gemeinsam im Anschluß an den 1892 nach Halle a. S. einberufenen IX. Lehrertag (Rissmann, R. 1908, 213; vgl. 210; Rein, W. 1897, 953). Ab 1893 erschien die „Jugendschriftenwarte“, die sich als eigenständiges Organ der zusammengeschlossenen Prüfungsausschüsse mit der Entwicklung der Jugendliteratur befasste und die ab 1894 auch der BLZ als Beilage hinzugefügt wurde (Weinlein, Christian 1911, 311 f; Rein, W. 1897, 953).

Schließlich aber gab es auch intensive Bemühungen der Lehrerschaft, durch eigene literarische Arbeiten oder Sammlungen das ansonsten vielfach als beklagenswert empfundene Lektüreangebot für die Schülerschaft aufzubessern. So hatte auch Friedrich Gärtner in der Bayerischen Lehrerzeitung vom 18.2.1876 vorgeschlagen, der beste Weg, „der wertlosen Jugendlektüre entgegenzuwirken“, seien nicht Proteste und kritische Feldzüge, weil die „Masse ... die warnenden und rathenden Stimmen“ ohnehin überhöre. Dem Übel sei „nicht defensiv, sondern aggressiv ... zu Leibe zu gehen“ (Gärtner, Fr. 1876, 60). Die „aggressive“ Variante im Sinne Gärtners aber war: Man vermehre die gute Lektüre und mache Kinder und Eltern darauf aufmerksam“ (a.a.O.) Dazu konnte nach Gärtners Meinung in besonderer Weise eine Zeitschrift dienen, im konkreten Fall die vom Bayerischen Lehrerverein herausgegebene Schülerzeitschrift „*Jugendlust*“, deren Erscheinen Friedrich Gärtner mit seinem Artikel in der Bayerischen Lehrerzeitung vorbereiten wollte.

Beispiel „Jugendlust“

Gründe für die Auswahl

Die „Jugendlust“, die allerdings seit 1982 als Haupttitel „Floh“ bzw. „Flohkiste“ heißt, sich aber in der Titelei weiterhin auf die Herkunft aus der „Jugendlust“ beruft und zudem immer noch den selben Herausgeber, nämlich den Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband, hat, konnte im April 2001 ihr 125-jähriges Bestehen feiern. Damit zählt die „Jugendlust“ zu den erfolgreichsten deutschsprachigen Kinder- und Jugendzeitschriften des 19. – 21. Jahrhunderts. Mindestens ist sie die älteste noch existierende deutschsprachige Schülerzeitschrift (vgl. Liedtke, M. 2001, 13, insbesondere Fußnote 3). Schon deswegen liegt es nahe, als Untersuchungsgegenstand die „Jugendlust“ auszuwählen. Keine andere Schülerzeitschrift bietet über eine so lange Zeitspanne Untersuchungsmaterial. Überdies zeigt sich gerade auch bei der „Jugendlust“ – sowohl in den Intentionen der Herausgeber und der Schriftleiter wie aber auch in der faktischen Gestaltung der Zeitschrift – eine enge Verbindung zwischen Schulbuch und Schülerzeitschrift.

Die „Jugendlust“ als Ergänzung des Schulbuchs: Absichten der Herausgeber und der Schriftleiter

Der Beschluss zur Herausgabe der „Jugendlust“ ist auf der Sitzung des Hauptausschusses des Bayerischen Lehrervereins vom 26. und 27.12.1875 gefallen. Der Vorsitzende des Vereins, Max Koppenstätter (1821–1889), stellte den Antrag:

„Es solle eine wöchentlich erscheinende Jugendschrift vom bayer. Lehrervereine in's Leben gerufen werden, welche die Aufgabe hat, Schule und Haus zu verbinden und auf die sittliche und intellektuelle Entwicklung der Jugend fördernd einzuwirken“ (BLZ 1876, 9).

Der Antrag wurde einstimmig angenommen (a.a.O.). Der Beschlusstext nimmt keinen unmittelbaren Bezug auf das Schulbuch. Nimmt man aber zur Interpretation des Beschlusses spätere Texte und Maßnahmen zu Hilfe, wird die Nähe zum Schulbuch deutlich.

In der „Jugendlust“ selbst wird sogleich im Startheft die Leserschaft aufgeklärt, dass die Zeitschrift Leseanlässe bieten und helfen soll, das von der Lehrerschaft vielfach für negativ angesehene Lektüreangebot zurück zu drängen: „Ihr müßt recht oft lesen! Weil es aber zur Zeit gar Vielerlei zu lesen gibt, was Euch auf falsche Wege bringen, was Euch nur gewöhnliche und garstige Dinge zeigen könnte, so hat eine Reihe von Jugendfreunden den Entschluß gefaßt, dieses Blatt herauszugeben“ (Jugendlust, 1876, H. 1, 2). Zum Jahrgang 1877 war es der Schriftleitung dann schon gelungen, eine ministerielle Empfehlung zu erhalten, dass die Zeitschrift zur Anschaffung für Schülerbibliotheken geeignet sei. Diese ministerielle Empfehlung wurde in die Titelei der Zeitschrift aufgenommen und bis zur Mai Ausgabe 1941 (Entzug der Genehmigung durch die Nationalsozialisten) beibehalten. Die „Jugendlust“ behielt – zusammen mit anderen schulnahen Zeitschriften – einen schulischen Sonderstatus aber auch nach ihrer Wiederbegründung nach dem 2. Weltkrieg, als sie über eine „Sammelbestellung“, die auch heute noch gilt (vgl. Liedtke, M. 2001, 271), innerhalb der Schulen vertrieben werden durfte. Friedrich

Gärtner hat in einem Beitrag in der Bayerischen Lehrerzeitung von 1878 aber auch schon ausdrücklich gefordert, die „Jugendlust“ auch als Lesestoff im Unterricht zu nutzen (BLZ 1878, 470). Dazu fühlte man sich auch durch die ministerielle Empfehlung von 1877 legitimiert. Häufig wurde in der Werbung auf die Empfehlung Bezug genommen. In der Bayerischen Lehrerzeitung von 1929 wurde die Lehrerschaft in aller Offenheit dazu aufgerufen, „diese ministeriell empfohlene Jugendzeitschrift in der Schule als *Einzel- und Klassenlektüre*“ (gesperrt im Original: A.d.V.) zu benutzen (Jugendlust, 1929, 228). Die Absicht, der Lehrerschaft mit der „Jugendlust“ eine unterrichtlich nutzbare Zeitschrift an die Hand zu geben, war ein während der gesamten Geschichte der „Jugendlust“ beibehaltenes Anliegen der Schriftleitung. So wurde auch anlässlich des zu Hindenburgs 86. Geburtstag erschienenen und reich bebilderten „Hindenburgheftes“ damit geworben, dass die „Jugendlust“ „keine Opfer scheut, der Jugend das Beste zu bieten und dem Lehrer ein brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht in die Hand zu geben“ (BLZ 1933, 547).

Es gibt auch eine Vielzahl an Belegen, dass die Lehrerschaft die „Jugendlust“ unterrichtlich eingesetzt hat, nicht nur als Klassenlektüre, sondern auch ganz speziell z. B. als Quelle für Beispielaufsätze, als Material für Nacherzählungen usw. (vgl. Liedtke, M. 2001, 318, Fußnote 778). Ausdrücklich wird die „Jugendlust“ auch als „ergänzender Lesestoff“ angeboten (Liedtke, M. 2001, 306, Fußnote 22). Entsprechend konnte auch Franz Bauer, Schriftleiter der „Jugendlust“ von 1949–1969, in seinem Beitrag zum 75. jährigen Jubiläum der „Jugendlust“ im Jahre 1957 feststellen, dass es ein überkommenes Grundprinzip der „Jugendlust“ sei, „der Ergänzung von Fibel und Lesebuch“, zu dienen, weil „kein Lesebuch ... allen Wünschen und allen Erwartungen gleichermaßen gerecht werden“ könne (Bauer, Fr. 1957, IX). Natürlich war die Schriftleitung auch stets bemüht, die „Jugendlust“ auf die Erfordernisse des schulischen Lehrplans und auf die schulischen Arbeitspläne abzustimmen. Wenn die Zeitschrift z. B. über „Entdecker“ handelte, dann eben über solche, „deren Behandlung der Lehrplan vorschreibt“ (Bayerische Schule 1950, 338) oder auch solche, die gerade nicht im Lehrplan standen und bewusst den Lehrplan ergänzen sollten (Akten des NLLV, Bd. 1, 1949, Brief Fr. Bauers vom 31.10.1949 an Franz Xaver Hartmann; vgl. Bayerische Schule 1954, 64). Die Auswahl der geographischen, botanischen, zoologischen und heimatkundlichen Inhalte erfolgt in der Weise, „daß sie als Klassenlektüre für den Heimat- und Erdkundeunterricht vielfach auszuwerten“ ist (Bayerische Schule 1955, 226). Immer ist die Schriftleitung wie bei der Osternummer 1952 bemüht, der Lehrerschaft „reiche Möglichkeiten zur Belebung ihres Unterrichts im Deutschen, in der Naturkunde und nicht zuletzt: in der Bildbetrachtung“ zu bieten (a.a.O., 1952, 80). In diese Strategie passt es auch besonders gut, wenn „bei der Gestaltung der Texte für unsere ABC-Schützen ... der bewährte Verfasser unserer Fibel Hans Brückl“ in der „Jugendlust“ ergänzt, „was er in seinem Erstlesebuch Schülern und Lehrern darbietet“ (Bayerische Schule 1955, 561).

Offenkundig wird diese Abstimmung auf schulische Nutzbarkeit auch darin, dass Franz Bauer das Weihnachtsheft der „Jugendlust“ schließlich schon im November erscheinen lässt. In dem Heft sollten Weihnachtsspiele, Weihnachtsbrauch und Weihnachtslieder so zeitig angeboten werden, dass die Lehrerschaft diese Materialien bei der schulischen Vorbereitung auf das Weihnachtsfest noch nutzen konnte (Bayerische Schule 1950, 338).

Selbstverständlich setzte Franz Bauer auch bei dem Konzept für die Unterstufenausgabe auf die unterrichtliche Einsetzbarkeit der Zeitschrift. Diese Absicht ist in der Ankündigung der „Bayerischen Schule“ vom 18.12.1953 unmissverständlich geäußert:

„Die Ausgabe für die Unterstufe (U), die für die Jahrgänge 1–4 gedacht ist, wird in diesem Jahr die Monate als Themen für jede Nummer wählen. Somit ist die erste Nummer dem *Januar* gewidmet, der als Freuden- und Notbringer in kindertümlich gestalteten Lesegezanzen dargestellt wird. Das Bemühen, allen Erwartungen möglichst entgegenzukommen, dürfte nicht zu verkennen sein. Nur einige Beispiele: Für den ersten Schülerjahrgang wurde ein Kapitel aus dem Manuskript einer Vorfibel aufgenommen. Dann folgt eine handgeschriebene Seite, welche die Kinder anregen soll, in ähnlicher Form ihre Aufsätze zu schreiben. Die Drucktypen wurden in Form und Größe den einzelnen Jahrgängen angepaßt. Es ist auch darauf geachtet worden, mit entsprechender Stoffauswahl die Land- wie die Stadtkinder, die Buben wie die Mädchen anzusprechen, – so daß also wohl angenommen werden darf, daß diese Nummer, wie alle folgenden, auch im Unterricht vielfach ausgewertet werden kann“ (Bayerische Schule 1953, 436f.).

Das Anliegen, die „Jugendlust“ auch auf die schulische Nutzbarkeit hin anzulegen, galt aber selbstverständlich auch für die weitere Geschichte der „Jugendlust“. In den Akten des Nürnberger Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (NLLV) befindet sich ein aus der Zeit nach 1978 stammendes und 7 Schreibmaschinenseiten umfassendes Typoskript von Silvia Regelein zum Thema „Leseerziehung in der Grundschule mit der Jugendlust“ (Akten des NLLV, Bd. II). Es handelt sich um einen Text, der zum Vortrag auf einem Elternabend bestimmt war, in dem an Beispielen von Heften der Jahrgänge 1977 und 1978 die Vorteile der „Jugendlust“ illustriert und in dem schließlich die Eltern gebeten wurden, die Zeitschrift für ihre Kinder zu abonnieren (S. 7).

In der jüngsten Phase der Zeitschrift wurden die Bemühungen, die Zeitschrift – nunmehr unter dem Titel „Floh“ bzw. für die jüngeren Schüler „Flohkiste“ – unterrichtlich zu nutzen, so gar noch verstärkt. Ablesbar sind diese Bemühungen an den beiden Beilageheften, die der Domino-Verlag seit Schuljahrsbeginn 1990/ 91 zu der Zeitschrift herausgibt. Die erste Beilage, erstmals mit der „Flohkiste“ Nr. 23, 1990 erschienen, wendet sich an die Eltern und ist „Eltern, Schulbegleiter“ betitelt. Diese Beilage wird kostenlos abgegeben und erscheint nach dem Wortlaut des Impressums „als regelmäßige Beilage der FLOHKISTE in Zusammenarbeit mit Klaus Wenzel, Leiter der Abteilung Schul- und Bildungspolitik im Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) e. V., München, im Verband Bildung und Erziehung (VBE) e. V., Bonn“. Die Redaktion liegt beim Domino-Verlag. In dem Schulbegleiter, der nach den einzelnen Ausgaben der Zeitschrift für die Klassen 1–4 differenziert ist, wird den Eltern u. a. erläutert, aus welchem Grund welche Themen gerade in der Schülerzeitschrift behandelt werden. Regelmäßig werden zusätzlich aber auch allgemeine Fragen der Erziehung besprochen oder gesundheitliche und psychische Probleme der Entwicklung diskutiert. Nach dem 1875 durch den Bayerischen Lehrerverein gefassten Gründungsbeschluss sollte die „Jugendlust“ u. a. die Aufgabe haben, „Schule und Haus zu verbinden“ (Jugendlust 1876, 9). Dies wird durch die Beilage „Eltern, Schulbegleiter“ sicher besser gewährleistet, als dies jemals in der Geschichte der „Jugendlust“ geschehen ist.

Die zweite Beilage der Zeitschrift sind die „Didaktischen Handreichungen“, die für die Hand des Lehrers bzw. der Lehrerin gedacht sind und zu jedem einzelnen Heft Ar-

beitsblätter anbieten und didaktische Anregungen geben. Die Handreichungen bestehen aus erläuternden Texten, überwiegend aber aus Vorlagen für Schülerarbeitsblätter. Sie liegen nur „einer Teilaufgabe der FLOHKISTE-Hefte bei und sind in Verbindung mit dem Sammelband von FLOHKISTE in der Klasse kostenlos“, sie können ansonsten in Verbindung mit der Flohkiste auch abonniert werden (Impressum der Didaktischen Handreichungen: 1/ 1997). Gerade diese „Didaktischen Handreichungen“ sollen die Verknüpfungsstellen zwischen der Schülerzeitschrift und dem schulischen Unterricht sein.

Selbst wenn hinter diesen Bemühungen, die Eltern und die Lehrerschaft in besonderer Weise anzusprechen, in erster Linie wirtschaftliche Erwägungen stünden, es ist offenkundig, dass die Zeitschrift auch gegenwärtig nach den Vorstellungen des Herausgebers, nämlich des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, und nach den Vorstellungen des Dominoverlages, der seit 1977 die Zeitschrift betreut, ergänzend zum Schulbuch unterrichtlich genutzt werden soll. Die Verbreitung der Zeitschrift – die Auflage beträgt gegenwärtig ca. 250.000 Exemplare – macht es wahrscheinlich, dass die Zeitschrift auch heute in nicht geringem Umfang nach den Intentionen von Herausgeber und Verlag genutzt wird.

Vorteile der Zeitschrift gegenüber dem Schulbuch

Es liegt auf der Hand, dass sich durch eine Zeitschrift die Leseangebote für die Schülerschaft mindestens der Möglichkeit nach erhöhen. Ob und in welchem Umfang diese zusätzlichen Möglichkeiten auch wirklich wahrgenommen werden, ist eine andere Frage. Aber würden die Angebote gar nicht genutzt, die Zeitschrift hätte sich wirtschaftlich kaum halten können. Die Zeitschrift hat gegenüber dem Schulbuch, das wegen seiner „Langlebigkeit“ immer unter einem „cultural lag“ leidet, auch den kaum zu überschätzenden Vorteil höherer Aktualität. Weitere Vorteile liegen auf Seiten der Herausgeber- und der Autorenschaft. Herausgeber und Autoren haben einen deutlich höheren Einfluss auf die Inhalte der Zeitschrift, als dies bei Schulbüchern, die stärkerer behördlicher Kontrolle unterliegen, der Fall ist. So haben Autoren und Herausgeber auch größere Spielräume, eigene inhaltliche, methodische und gestalterische Anstöße zu geben.

Der Aktualitätsbezug der „Jugendlust“: Beispiele

Wenngleich die „Jugendlust“ wegen des Redaktionsschlusses (6–8 Wochen vor Erscheinungstermin) keineswegs tagesaktuell sein konnte, so hat sie – zwar mit wechselndem Interesse und in sehr unterschiedlichem Umfang – in ihrer gesamten Geschichte doch auch die nach der Einschätzung der Zeit wichtigeren politischen, technischen und kulturellen Ereignisse in die Zeitschrift einbezogen. Das Interesse wechselte mit der Einstellung und den konkreten Erfahrungen der Schriftleiter. Politische Aspekte waren in der Phase der Weimarer Zeit weitgehend ausgeklammert, desgleichen in den ersten Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg. Der Umfang der Darstellung aktueller Themen hing zudem wesentlich vom Alter der Leserschaft ab. Die Leserschaft verlagerte sich nach den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts von der Oberstufe der Volksschule in die Unterstufe. Damit wurde insbesondere auch der politische Aktualitätsbezug, obgleich er im Gegensatz zur vorhergehenden Phase wieder thematisiert wurde, eher gering gehalten. In

der Kaiserzeit dominierte der Bezug auf die Leistungen von Kaiser- und Königshaus. Eine sehr breite Darstellung fanden die markanten politischen „Großereignisse“ wie der 1. und 2. Weltkrieg. Dabei wird gerade hier aber auch die Gefahr einer sehr zeitgebundenen Sichtweise der jeweils aktuellen Ereignisse deutlich (vgl. Liedtke, M. 2001, 106-143). Aber wenn man auch Art und Umfang der Behandlung politischer Themen in der „Jugendlust“ kritisieren muss, die Möglichkeit, in einer Schülerzeitschrift aktuelle politische Themen zu behandeln, liegt auf der Hand. „Floh“ und „Flohkiste“ nehmen diese Möglichkeit, wenngleich mit Rücksicht auf die jüngere Leserschaft in knapper und lockerer Form, auch durchgängig wahr.

Technische Entwicklungen, aber auch naturwissenschaftliche Entdeckungen werden von der „Jugendlust“ in beträchtlichem Umfang dargestellt. Die „Jugendlust“, wiewohl in der Weimarer Zeit und nach dem 2. Weltkrieg (bis in die 70er Jahre) eher eine belletristische und volkscundliche Schülerzeitschrift, war niemals technikfeindlich, sondern für alle technischen Neuerungen sehr aufgeschlossen (vgl. Liedtke, M. 2001, 87). Deswegen spiegelt sich in der „Jugendlust“ auch die Technikentwicklung in ihren markantesten Formen (z. B. Eisenbahn, Dampfschiff, Auto, Zeppelin, Flugzeug, Rakete: a.a.O., 86f.; 157).

Sehr häufig nutzte die Jugendlust auch die dem Schulbuch verschlossene Möglichkeit, auf Jubiläen einzugehen, insbesondere auf Geburts- und Todestage von Dichtern und Künstlern, häufig mit Sonderheften (z. B. Goethe: 1899, 1932, 1949; Schiller: 1905; Eichendorff 1907; Dürer 1928, 1971; J. S. Bach 1950).

Auch in der Gestaltung konnte die „Jugendlust“, obgleich sie künstlerisch eher konservativ orientiert war, moderner sein als die Schulbücher. Vielfach hat sie die Gelegenheit genutzt, zeitgenössische Maler und Graphiker in die Zeitschrift aufzunehmen (z. B. Max Liebermann 1928/29; Friedrich Heubner 1928/29; Käthe Kollwitz 1930; Else Wenz-Vieter 1930; Michael Matthias Prechtel 1964; Kurt Schmischke 1969; Ali Mitgutsch 1969).

Anstöße zu neuartigen Entwicklungen

Wegen der größeren Freiheitsgrade, über die im Vergleich zu Schulbuchautoren Herausgeber und Schriftleiter einer Zeitschrift in der Regel verfügen, und wegen der hohen Erscheinungsfrequenzen kann eine Zeitschrift leichter neuere Entwicklungen aufnehmen wie auch neuartige Entwicklungen anstoßen und fördern. Man wird auch hier nicht alle Anstöße, die von der „Jugendlust“ ausgegangen oder durch sie gefördert worden sind, positiv bewerten können. Die Jahrzehnte anhaltende Zurüstung der Schülerschaft auf den 1. Weltkrieg und die – zurückhaltend formuliert – unkritischen Berührungen mit dem Nationalsozialismus sind ein nicht zu übersehender Makel in der Geschichte der „Jugendlust“ (vgl. Liedtke, M. 2001, 106/143; 167-187).

Aber es gibt eine ganze Anzahl von Anstößen, die von der „Jugendlust“ ausgegangen sind und die sicher als sehr positiv zu bewerten sind. Dazu zählt erstens das Engagement für naturwissenschaftliche (naturkundliche) Inhalte. Dieses Engagement gilt insbesondere für die Zeit vor dem 1. Weltkrieg, als naturwissenschaftliche Inhalte im Unterricht der Volksschule noch nicht durchgängig etabliert waren. Dieses Defizit hing einmal mit dem neuhumanistischen, in erster Linie sprachlich orientierten Bildungsbegriff zusammen,

der die Bildungsdiskussion im gesamten 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert dominierte, zum Zweiten mit der Drosselung naturwissenschaftlicher Inhalte im Zusammenhang mit den Stiehl'schen Regulativen (1854 – 1872), die sich von Preußen her auch in anderen deutschen Ländern – in Bayern allerdings nicht so einschneidend – ausgewirkt haben (vgl. Liedtke, M. 1993b, 46, 49f). Die „Jugendlust“ hatte bereits mit dem Gründungsbeschluss von 1875 ein Gliederungsschema erhalten, das unter dem Titel „Belehrendes“ neben Geschichte und Geographie ausdrücklich auch das Fach „Naturkunde“ enthielt. Dieses Fachgebiet „Naturkunde“ umfasste im Sprachgebrauch der „Jugendlust“ sowohl Biologie wie auch Physik und Chemie (a.a.O., 14).

Die „Chemie“ fehlte zwar auch in der „Jugendlust“ nahezu völlig, aber physikalische Themen, insbesondere jedoch biologische Themen wurden mit ziemlicher Regelmäßigkeit von der Zeitschrift eingebracht. Die Behandlung dieser Themen ist nicht nur eine einfache Ergänzung des Schulbuchs, sondern ist zugleich eine Weichenstellung, die das Schulbuch des angesprochenen Zeitraums nicht vorgesehen hatte. Insofern lässt sich sagen, dass die „Jugendlust“ geholfen hat, die von der Lehrerschaft im Gefolge J. H. Pestalozzis seit Beginn des 19. Jahrhunderts geforderte Erweiterung des Unterrichtskanons der Volksschule umzusetzen (vgl. Liedtke, M. 1993b, 69–75).

Zu diesen „Anstößen“ gehört auch die durchgängig überkonfessionelle Ausrichtung der „Jugendlust“. Die überkonfessionelle Orientierung kann zwar nicht überraschen, weil eben auch der Herausgeber, nämlich der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband, betont überkonfessionell angelegt war. Dennoch ist die Überkonfessionalität der „Jugendlust“ nicht selbstverständlich, weil eben die bayerische Volksschule, über die die „Jugendlust“ vornehmlich vertrieben wurde, bis 1968 – außer zwischen 1937 und 1945 – eine konfessionelle Schule war. Die durch viele Jahrzehnte größere Verbreitung der im AuerVerlag seit 1875 erschienenen Jugendzeitschrift „Schutzengel“ war sicher primär darin begründet, dass sie katholisch orientiert war und sich ihr deswegen im überwiegend katholischen Bayern die große Mehrheit der Schulen auch leichter öffnete, zumal sie sich stets auch der Förderung durch die katholische Kirche sicher sein konnte. Aber die Überkonfessionalität zählte zu den pädagogischen Grundsätzen der „Jugendlust“. Mit diesem Grundsatz war die „Jugendlust“ ihrer Zeit um eben fast einhundert Jahre voraus.

Die Toleranzforderung der „Jugendlust“ bezieht sich aber nicht nur auf die christlichen Konfessionen, sie gilt – aus der Tradition des Bayerischen Lehrervereins selbstverständlich – auch gegenüber Andersgläubigen wie etwa gegenüber den Muslimen (vgl. *Jugendlust* 1887, 281–283; 289–291; 297–299; 305–308).

Mit dieser überkonfessionellen Orientierung hing es wohl auch zusammen, dass die „Jugendlust“, obgleich sie später auch nationalsozialistisches Gedankengut transportiert hat, zu keinem Zeitpunkt eine antisemitische Position eingenommen hat. Geradezu großartig ist die von Luise Heiß 1882 erzählte Geschichte „Nur ein Jude“ (*Jugendlust* 1882, 212–224; 129–182; 138–140; 146–148). Sicher gibt es auch hier wieder Überzeichnungen, wie sie sich aber wegen des jugendlichen Adressatenkreises in solchen Erzählungen kaum umgehen lassen.

Angesichts des gerade um 1880 herum sich wieder verstärkenden Antisemitismus (Pulzer, P. G. J. 1966) verdient es große Anerkennung, wie Luise Heiß hier die Situation des „verachteten Juden“ Samuel schildert, dessen intellektuelle und charakterliche Überlegenheit im Vergleich zu der ihn verachtenden konkreten Schülergruppe zeigt und für

ihn wirbt. Angesichts der späteren deutschen Geschichte kann man leider nicht sagen, dass die „Jugendlust“ in diesem Punkte erfolgreich war. Man kann ihr auch vorhalten, dass sie im Nationalsozialismus nicht kämpferisch gegen den Antisemitismus eingetreten ist, sondern lediglich geschwiegen hat, wo andere hetzten. Aber den Trend der Zeit nach 1880 hat sie jedenfalls nicht übernommen.

Obwohl es in der „Jugendlust“, besonders vor dem 1. Weltkrieg, bei der Darstellung traditionaler Kulturen wegen mangelhafter Kenntnisse auch dümmliche Klischees, dergleichen Tendenzen zu einer eurozentrischen oder gar germanozentrischen Überheblichkeit gegeben hat, Toleranz und Liberalität bleiben aber auch hier nahezu immer gesichert. Niemals findet sich eine menschenrechtliche Abwertung oder eine grundsätzliche Missachtung der Menschen in diesen Kulturen. Auch werden niemals rassistische Positionen – im Sinne einer biologischen Unabänderlichkeit der Einstellungen und des Bildungsgrades – vertreten. Unterschiede im Bildungsgrad werden zwar deutlich, auch deutlich wertend, herausgestellt, diese Unterschiede werden aber ausschließlich auf Unterschiede in der konkreten Erziehung und Schulung zurückgeführt (vgl. Liedtke, M. 2001, 87-91). Wie die „Jugendlust“ auch in der Zeit des Nationalsozialismus keine antisemitische Position übernommen hat, übernimmt sie auch keine rassistischen Positionen. Allerdings gilt auch im Falle des Rassismus, dass die „Jugendlust“ im Nationalsozialismus zu dieser Frage nur schweigt, nicht aber argumentativ eine Gegenposition einnimmt.

Auch in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg hat die „Jugendlust“ immer wieder neue Anstöße gegeben. Es ist sicher nicht zuviel gesagt, dass die „Jugendlust“ mit ihren Weihnachtsausgaben (Weihnachtsspiel und Weihnachtslieder bereits im Novemberheft: vgl. Abschnitt 2.2) nach dem Krieg besonders im mittelfränkischen Raum die schulische Kultur der Weihnachtsfeiern wesentlich mit bestimmt hat.

Ein anspruchsvoller, aber wohl auch deswegen schließlich fehlgeschlagener Anstoß war der Versuch, der Nachkriegsschülerschaft die 1941 verbotene, aber 1953 als „zweite Schrift“ wieder in den bayerischen Lehrplan aufgenommene „deutsche Schreibschrift“ intensiver nahe zu bringen, als es der bayerische Lehrplan vorsah. Durch den ganzen Jahrgang der Oberstufenausgabe 1962 zog sich zu diesem Zweck eine Serie von Hans Schaefer über die „Deutsche Schreibschrift“, mit Erläuterungen und Mustervorlagen. Die Serie gibt – schreibtechnisch – einen glänzenden Einblick in die „Deutsche Schreibschrift“, zeigt zugleich aber auch eindrucksvoll den hohen Anspruch, mit dem die Schriftleitung dieser Zeit meinte, sich an die Leserschaft wenden zu können.

Auch gestalterisch sind Neuerungen, die von der Lehrerschaft zunächst mit großen Vorbehalten angesehen wurden, über die Schülerzeitschriften, eben auch über die „Jugendlust“, in die Schule gekommen. Die „Jugendlust“ hatte es erstmals im Maiheft 1955 gewagt, mit einem „Comic“ – so jedenfalls die redaktionelle Bezeichnung – in der Ausgabe für die Oberstufe aufzutreten. Auf zwei Seiten wurde mit je acht Bildern und mit ebenso acht Textblöcken das Leben Marie Curies skizziert. Aber so informativ Bilder wie Texte waren, vom amerikanischen Comic-Strip blieb dieser Versuch doch weit entfernt. Im Grunde handelte es sich noch um Bildergeschichten, die in der Tat als Vorläufer der Comics gelten, die aber bereits seit 1888 immer wieder in der „Jugendlust“ zu finden sind, wenn in der Überzahl auch mit lustigen Themen. Ab 1970 erschienen in der „Jugendlust“ aber schließlich auch Comics im engeren Sinne des Wortes, zudem in eng-

lischer Sprache, um auch den Volksschulkindern zusätzliche Anreize zur Englisch-Lektüre zu bieten. Englische Beiträge – jeweils eine Seite – hatte die „Jugendlust“ im übrigen seit September 1967 im Programm, nachdem 1966 der Englisch-Unterricht für die Hauptschule verpflichtend geworden war.

Literatur

- Akten des Nürnberger Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (NLLV) zur Geschichte der Jugendlust, Bd. 1 und 2.
- Allgemeine Schulzeitung (1824ff.). Hg. Von Karl Dilthey und Ernst Zimmermann. Darmstadt.
- Bauer, Franz (1957): 75 Jahre Jugendlust. In: Beilage zu „Die Bayerische Schule“. April 1957, I–XII.
- Bayerische Lehrerzeitung (BLZ) (1867 ff.). Hg. vom Bayerischen Lehrerverein. München. (Vorgängerzeitung von „Die Bayerische Schule“).
- Därr, Andreas (1911): Geschichte des Nürnberger Lehrervereins. Nürnberg.
- Der Witwen- und Waisenfreund (1823 ff.). Eine pädagogische Zeitschrift in zwanglosen Heften. Hg. Von dem Lehrerverein des Isarkreises. München.
- Die Bayerische Schule (1948ff.). Hg. vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband. München. (Nachfolgezeitschrift der Bayerischen Lehrerzeitung).
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1830): Was fordert die Zeit in betreff der Schulzucht? In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Jg. 1830, S. 273–291.
- Floh/ Flohkiste (1982ff.). Hg. vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband. DominoVerlag. München.
- Hohenzollem, Johann Georg, Prinz von/ Liedtke, Max (1989): Schreiber, Magister, Lehrer. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Jugendlust (1876–1982). Hg. vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband. München. Nachfolgezeitschrift: Floh/ Flohkiste.
- König, Karlheinz (1991): Rahmenbedingungen und Praxis des Unterrichts an den „Teutschen“ Schulen im ausgehenden Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 250–290.
- Liedtke, Max (1989): Lehrervereins-Protokolle. Nürnberg 1821–1830. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Liedtke, Max (1993a): Schulbücher. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 245–262.
- Liedtke, Max (1993b): Gesamtdarstellung 1802–1870: In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 11–133. Liedtke, Max (2001): Jugendlust. – Die Geschichte einer Zeitschrift 1876–2001. DominoVerlag. München.
- Pulzer, P. G. J. (1966): Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867–1914.

- Rein, W. (1897): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza. Bd. 3,;
Stichwort: Jugendlitteratur, S. 945–954.
- Rissmann, Robert (1908): Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig und Berlin.
- Sailer, Johann Michael (1807): Über Erziehung für Erzieher. München.
- Weinlein, Christian (1911): Geschichte des Bayerischen Volksschullehrer-Vereins.
Nürnberg

Ich habe mich bei der Abfassung dieses Beitrages in großem Umfang auf meine 2001
erschienene Arbeit „Jugendlust - Geschichte einer Zeitschrift 1876–2001“ gestützt.

Walter Müller

Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung

Zur jüngeren Geschichte der Schulbuch- und der Schulwandbildforschung im Vergleich

Die wissenschaftliche Schulbucharbeit gehört spätestens seit den 1920er Jahren in Europa zu den Forschungsaufgaben der Pädagogik. Beispiele sind etwa Siegfried Kaweraus „Denkschrift“ von 1927 und besonders die Aktivitäten August Riekels im Rahmen des Instituts für Erziehungswissenschaften in Braunschweig, aus dem nach dem 2. Weltkrieg das Internationale Schulbuchinstitut, das 1975 gegründete heutige Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung Braunschweig hervorgegangen ist (vgl. Hirsch 1971, Schröder 1961).

In den 1960er Jahren avancierte die Schulbuchforschung international zu einem anerkannten, zumeist interdisziplinär ausgerichteten Forschungszeitung. In der Bundesrepublik Deutschland wurde diese Entwicklung begünstigt durch die politisch motivierten Schulbuchkontroversen der 60er und 70er Jahre (vgl. Stein 1979 a). Schulbuchanalyse war so en vogue, daß verschiedentlich sogar behauptet wurde: „Die Analysitis geht um“ (Vonhoff 1977, 17). Eine Flut von Einzelanalysen zu allen möglichen Themen aus allen Unterrichtsgebieten kam auf den Markt (s. Bibliographie: Stein 1979 b). ✕

Richtungsweisend für diesen Forschungszeitung waren vor allem die Arbeiten aus dem Georg-Eckert-Institut (vgl. Georg-Eckert-Institut 1986); weiterhin die Studien, die im Rahmen und Umfeld des von E. Horst Schallenger und Gerd Stein 1977 an der Gesamthochschule Duisburg gegründeten Instituts für Schulbuchforschung e.V. durchgeführt worden sind. Außerdem: die Ausstellungen und Veröffentlichungen, die im Zusammenhang mit dem aus der Privatsammlung von Franz Pöggeler 1962 hervorgegangenen „Archiv für Schul- und Bildungsgeschichte“ an der TH Aachen entstanden sind (Pöggeler 1985). Kurz: das Schulbuch stellte in den 60er und 70er Jahren nicht nur „die eigentliche Großmacht der Schule“ dar – wie es der Deutsche Bildungsrat 1969 formulierte (Deutscher Bildungsrat 1969, 80); es fungierte auch als beliebter und zentraler Forschungsgegenstand vor allem der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken sowie der Soziologie, Politologie, Geschichte usw.

Demgegenüber nehmen sich die Forschungsbemühungen und -ergebnisse auf dem Gebiet schulischer Anschauungsbilder in diesen Jahren eher bescheiden aus. Bis in die Mitte der 70er Jahre fand die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Medium

Schulwandbild bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Schaller 1961, Ebeling/ Wacker ⁴1971) allenfalls unter unterrichtspraktischen Gesichtspunkten statt. Typische Beispiele: „Wann ist das biblische Bild der unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte einzu-fügen?“ (Lobsien 1896), „Welche Anforderungen sind an die für den naturwissenschaftlichen Unterricht bestimmten Anschauungstafeln zu stellen?“ (Schoenichen 1905), „Das geschichtliche Anschauungsbild in der 'Bilderwelt' unserer Zeit“ (Schlegel 1959), „Das Bild im Erdkundeunterricht“ (Wocke 1966), „Lehrtafeln sollen echte Arbeitsmittel sein: ein Vorschlag zur Verbesserung der biologischen Schulwandkarten“ (Witte 1969).

Erst durch die ab 1973 begonnenen Forschungs-, Ausstellungs- und Sammelaktivitäten von Reinhard Stach und seinen Mitarbeitern an der Gesamthochschule Duisburg richtete sich die erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit ansatzweise auch auf das Unterrichtsmedium Anschauungsbild. Zunehmend sah man in diesen Bildern nicht mehr nur reizvolle nostalgische Sammelobjekte, sondern auch wertvolle Quellen für die Forschung (z.B. Bernhauser & Stach 1978). Mit der Gründung des „Archivs Schulisches Wandbild“ an der Universität Gesamthochschule Duisburg 1976 wurden dann auch die institutionellen Voraussetzungen für eine verstärkt wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen schulischen Relikten geschaffen.¹

Der hohe Quellen- und Veranschaulichungswert dieses umfangreichen Bildmaterials vor allem für die schul- und bildungshistorische Forschung wurde seitdem in zahlreichen wissenschaftlichen Studien und Ausstellungen unter Beweis gestellt. Wichtige Stationen auf diesem Weg waren die Publikationen von G. Ringshausen (Ringshausen 1976), J. Bernhauser (Bernhauser 1979), R. Stach (Stach 1980, 1981 a, 1981 b, 1989, 1992), W. Müller und R. Stach (Müller & Stach 1988), K. Dröge (Dröge 1988, 1995), W. Lehne-mann (Lehne-mann 1994), J. Schmidt (Schmidt 1995) sowie der von Chr. Ritzi und U. Wiegmann herausgegebene Sammelband (Ritzi & Wiegmann 1998) und die Dissertation von I. K. Uphoff (Uphoff 2002); außerdem die Ausstellungen „Anschauung und Ideologie – Schulwandbilder der NS-Zeit aus Duisburg“ (1983), „Die weite Welt im Klassen-zimmer“ (1984-1986), „Ça ira – Der Sturm bricht los – Schulwandbilder aus Deutsch-land und Frankreich“ (1989), „Ne'met iskolai faliképek 1880 – 1980 között“ (1989), „Euro-Visionen“ (1994), „Kinder, Kinder ... in Schulwandbildern aus 100 Jahren“ (1995), zu denen umfangreiche Kataloge und zum Teil auch Einzelstudien erschienen sind.²

Angeregt und begünstigt wurden diese Aktivitäten durch drei Entwicklungen:

- erstens durch die in jenen Jahren verstärkt einsetzende „Musealisierung von Schul- und Pädagogikgeschichte“ (Nitsch), die einen erhöhten Forschungsbedarf auch auf dem Gebiet der schulischen Wandbilder erzeugte (vgl. Nitsch 2001, Amlung u.a.

¹ Über die Anfänge und die Entwicklung dieses Archivs informiert eine vom Verfasser erstellte Broschüre „10 Jahre Archiv Schulisches Wandbild 1976–1986“, Universität Duisburg Gesamthochschule. 1986 sowie der aus Anlaß der Emeritierung von R. Stach 1995 herausgegebene Ausstellungskatalog „Kinder, Kinder ... in Schulwandbildern aus 100 Jahren“ hrsg. von Walter Müller, Gerhard-Mercator-Universität Duisburg (vgl. Anm.2).

² Zu beziehen sind diese Ausstellungskataloge, die unter Anm. 2 genannten Broschüren sowie die zumeist im Rahmen von Zulassungs-, Diplom- oder Doktorarbeiten entstandenen Einzelstudien bei der „Forschungsstelle Schulwandbilder“ am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Würzburg.

1997, Müller 1995 b); denn Schulwandbilder gehörten zu den zentralen Bestands- und Sammlungsschwerpunkten und zu den bevorzugten Exponaten aller Schulmuseen;

- zweitens durch die zunehmende Berücksichtigung nichtliterarischer Quellengruppen in der schul- und bildungshistorischen Forschung seit den ausgehenden 80er Jahren (vgl. besonders Mollenhauer ³1991, Schiffler & Winkler 1991, Pöggeler 1991, Engelbrecht 1995, Schmitt u. a. 1997), wodurch nicht nur Werke der bildenden Kunst und dokumentarische Bildzeugnisse, sondern auch didaktische Bildmedien in das Zentrum des Forschungsinteresses rückten;
- drittens durch die schon seit den 70er Jahren sich vollziehende Abkehr der Historischen Pädagogik von der geisteswissenschaftlich geprägten Ideen- und Universalgeschichte und ihrer verstärkten Zuwendung zur Real- und Sozialgeschichte und zu mikroperspektivischen Forschungsansätzen, die zu einer Aufwertung schulischer Alltagsquellen führte, zu denen auch Schulwandbilder zählen (vgl. Böhme & Tenorth 1990, Kap. 4).

Trotz dieser regen Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Schulwandbilder in den letzten beiden Jahrzehnten besteht aber nach wie vor sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht ein unübersehbares Gefälle zwischen der Schulbuch- und der Schulwandbildforschung, das vielerlei Ursache hat. Drei Hauptursachen sollen kurz beleuchtet werden (Kap. 2), um daran dann einige wichtige Desiderata der Schulwandbildforschung vor dem Hintergrund der Schulbuchforschung zu skizzieren.

Hauptursachen für das quantitative und qualitative Gefälle zwischen Schulbuch- und Schulwandbildforschung

Die Verwurzelung der Historischen Pädagogik im „Weinberg des Textes“ (Illich)

Nicht nur die Schule, sondern auch die wissenschaftliche Pädagogik ist seit alters her eine Bastion des Wortes. Das „traditionelle Bildmißtrauen“, das Schorb der Schule attestierte (Schorb 1963), läßt sich auch für die herkömmliche wissenschaftliche Pädagogik im allgemeinen und für die bildungs- und schulhistorische Forschung im besonderen nachweisen. Als Grundstoff der Geschichte galt und gilt auch heute noch weiterhin, dem klassischen Geschichtsverständnis der Geschichtswissenschaft entsprechend, die Sprache. Den „stummen Monumenten“ (Gadamer) wie z.B. Bildern, wurde allenfalls Veranschaulichungsfunktionen zugebilligt. Einen eigenen Quellenwert hat man ihnen kaum beigemessen.

So stützten sich die großen „Geschichten der Pädagogik“ von F. H. Chr. Schwarz bis H. Blankertz im wesentlichen auf schriftliche Überlieferungen. Und die 1890 gegründete „Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ legte nicht etwa schulmuseale Sammlungen an, sondern gab die über sechzig Bände umfassende Schriftenreihe „Monumenta Germaniae Paedagogica“ heraus, in der ausschließlich literarische Quellen dokumentiert sind (vgl. Heinemann 1980/ 82). Ein weiteres typisches Beispiel: Obwohl es Friedrich Paulsen in seiner 1884 erstmals erschienenen berühmten „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ nicht nur darum ging, „eine Geschichte der bewegenden Ideen“

zu schreiben, sondern ein „Theatrum Scholarum (zu) errichten, wo der Leser selbst sieht und hört, wie es früher zugeht und wie endlich die heutige Schule in Szene gegangen ist“, (Paulsen ³1919, XXI, XXXV) stützt er sich dabei ausschließlich auf schriftliche Quellen. Bildliche Zeugnisse werden von ihm als mögliche Quellen nicht einmal in Betracht gezogen. Bezeichnenderweise finden hingegen „Lehr- und Lesebücher“ ausdrücklich Berücksichtigung, weil sie „den Unterrichtsbetrieb am unmittelbarsten erkennen (lassen)“ – wie Paulsen bemerkt (ebd. XXII).

Mit diesem stark philologisch geprägten Selbstverständnis der historischen Pädagogik ging nicht nur eine Verengung der Perspektive auf das einher, was Wilhelm Dilthey die „Objektivationen des Geistes“ genannt hatte, sondern zugleich eine Beschränkung des Methodenspektrums und des Methodenbewußtseins.

Methodologische und methodische Defizite in der ikonographischen und ikonologischen Forschung

Infolge der traditionellen Beschränkung auf sprachliche Quellen blieben in der historischen Schul- und Bildungsforschung – wie in der Geschichtsforschung insgesamt – auch die methodologischen Reflexionen und methodischen Verfahrensweisen zur systematischen Bilderschließung unterentwickelt. Bis in die 80er Jahre erstreckte sich die Historische Bildkunde fast ausschließlich auf Werke der bildenden Kunst und die in der Kunstgeschichte entwickelte Ikonographie (vgl. Keck 1986). Die spezifischen methodischen Probleme bei der Nutzung pädagogisch relevanter Bildformen aus dem nichtkünstlerischen Bereich blieben weitgehend unberücksichtigt. Deshalb liegen bis heute nur erste Ansätze zu einer eigenen wissenschaftlichen Bildkunde vor, in der z.B. Vorschläge für eine systematische Typisierung der verschiedenen Bildgattungen nach ihren unterschiedlichen Funktionen entwickelt werden sowie Kriterien und Verfahren der Quellenkritik, die unverzichtbare Voraussetzungen für solide ikonographische und ikonologische Forschungen darstellen.³ Dieses Manko wiegt um so mehr, als die größere Anschaulichkeit von Bildern leicht zu der Fehlauffassung verführt, ikonische Quellen lieferten ein unmittelbareres Bild der Vergangenheit als literarische Zeugnisse und seien deshalb leichter zu interpretieren. H. E. Tenorth warnt deshalb zu Recht davor, „die Anschaulichkeit dieser Quellen mit ihrer leichten Erschließbarkeit oder gar unproblematischen Nutzung zu verwechseln“ (Böhme & Tenorth 1990, 210).

³ Erste beachtliche Versuche finden sich in den Sammelbänden „Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung“ (Rittelmeyer & Wiersing 1991), „Bild und Bildung“ (Pöggeler 1992) und „Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte“ (Schmitt u.a. 1997)

Sporadische und wenig erschlossene Quellenbasis

Im Unterschied zur Schulbuchforschung, die sich auf eine über ein Jahrhundert gewachsene sehr breite und solide Quellenbasis stützen kann⁴, mußte sich die Schulwandbildforschung bisher mit einer äußerst dürftigen Quellenlage begnügen. Zwar verfügen nahezu alle schulmusealen Sammlungen über zum Teil beachtliche Bestände von mehreren tausend Originalen; das für Forschungszwecke unverzichtbare Wissen über diese Bilder ist aber bisher sehr gering. Oft ist außer dem Titel und dem Verlag nichts über diese Bilder bekannt. Manchmal fehlen sogar diese Angaben. Kommentare zu den Bildern für die Hand des Lehrers, sind nur noch vereinzelt vorhanden, da derartige Texte gleichsam Verbrauchsmaterialien waren, die weder in Bibliotheken noch in Schulmuseen gezielt gesammelt und dokumentiert worden sind. Wie sich aber an den bisherigen Studien deutlich gezeigt hat, sind diese schriftlichen Quellen für eine angemessene Erschließung und Deutung der Anschauungsbilder sehr wichtig. Hinzu kommt, daß die Dokumentations- und Aufbereitung von Schulwandbildern im Vergleich mit den Schulbüchern erheblich komplizierter ist; nicht nur deshalb, weil Schulwandbilder viel seltener als Schulbücher mit vollständigen bibliographischen Daten versehen sind, sondern weil veränderte Neuauflagen oft nur schwer zu identifizieren sind.

Desiderata der Schulwandbildforschung

Aus den genannten Mängeln ergeben sich vielfältige Forschungsaufgaben, die zum Teil in den letzten Jahren schon in Angriff genommen wurden, zum Teil aber noch gänzlich weiße Flecken auf der Forschungslandkarte über schulische Schaubilder markieren. Diese Forschungsdesiderata lassen sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen ansiedeln:

- *erstens* auf einer empirisch-historiographischen Ebene und
- *zweitens* auf einer systematisch medientheoretisch-didaktischen Ebene.

Einige wichtige Beispiele seien im folgenden skizziert:

Empirisch-historiographische Ebene

Erweiterung der bibliographischen Datenbasis

Auf diesem Gebiet konnten in den letzten Jahren bereits beachtliche Fortschritte erzielt werden. Ende 2002 wurde an der Universität Würzburg am Lehrstuhl für Schulpädagogik ein von der VW-Stiftung gefördertes vierjähriges Forschungsvorhaben über eine Gesamtdokumentation zu Schulwandbildern abgeschlossen. Im Rahmen dieses Projekts wurden knapp 15.000 unterschiedliche Bilder aus der Zeit zwischen 1830 und 1990 aus dem deutschsprachigen Raum erfaßt und – soweit möglich – bibliographisch erschlossen.

⁴ Zu nennen sind hier vor allem die vielfach auch in Form von Datenbanken erschlossenen und auf CD-ROM zugänglichen Bestandskataloge des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin und der Sondersammlung Cassianum der Universitätsbibliothek Augsburg

sen. Als Basis dienten einerseits die Bestandsverzeichnisse von zehn vorwiegend in Schulmuseen beheimateten Schulwandbilder-Sammlungen in Deutschland sowie die deutschsprachigen Bestände der Dänischen Pädagogischen Bibliothek Kopenhagen; andererseits stützen sich die Erhebungen auf die einschlägigen Textquellen, vor allem Lehrmittelkataloge und -zeitschriften. Zu fast 8.000 Datensätzen stehen auch Bildanbindungen zur Verfügung.

Zur Zeit wird ein benutzerfreundliches EDV-Programm für die wissenschaftliche und museale Nutzung dieser Daten erstellt, das ab Mitte 2003 über die neu gegründete Forschungsstelle für Schulwandbilder am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Würzburg verfügbar ist.⁵ Diese Spezialdatenbank über schulische Anschauungsbilder soll in den nächsten Jahren kontinuierlich ergänzt und erweitert und mittelfristig auch auf europäische Ebene ausgedehnt werden. Die Würzburger Forschungsstelle soll dabei als Zentrum fungieren und – soweit es die Ressourcen erlauben – diejenigen Funktionen übernehmen, die auf dem Sektor der Schulbuchforschung seit langem vom Georg-Eckert-Institut und seit 1997 von der „Arbeitsstelle für Schulbuchforschung“ am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg sowie der „Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.“ wahrgenommen werden (vgl. Wiater 2002).

Erforschung der Entstehungs- und Produktionsbedingungen

Im Unterschied zu Schulbüchern sind die für die Gestaltung und Herstellung von Schulwandbildern maßgeblichen Faktoren und Bedingungen kaum erforscht. Von wem gingen die Initiativen für die Bilder aus? Waren es in erster Linie Verlage, Schulpraktiker, Künstler, Schulverwaltungsbehörden oder sonstige gesellschaftliche Institutionen?

Wer war an der Entstehung und Herstellung beteiligt und welchen Einfluß übten diese Personen und Institutionen auf die inhaltliche und formale Gestaltung aus? Welche kommerziellen Erwartungen und Möglichkeiten waren damit verbunden?

Solche und andere Fragen lassen sich bisher nur für Einzelfälle beantworten.⁶ Generalisierbare Aussagen sind daraus nicht abzuleiten. Sie wären aber erforderlich, um Schulwandbilder adäquater interpretieren zu können, z.B. im Hinblick auf die mit ihnen verknüpften künstlerischen Ansprüche, ihr fachwissenschaftliches Niveau und den ihnen beigemessenen politischen Stellenwert. Bislang liegen lediglich Indizien vor, die darauf hindeuten, daß Schulwandbilder inhaltlich und gestalterisch in hohem Maße auch von politisch-ideologischen Interessen beherrscht waren, und daß didaktisch-methodische

⁵ Informationen über die „Forschungsstelle Schulwandbilder“ sowie über die Gesamtdokumentation sind am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Würzburg postalisch oder über die Homepage des Lehrstuhls erhältlich.

⁶ Zu diesen Einzelfällen gehören z.B. einige Schulwandbilder-Serien zur Naturkunde (vgl. von Tieren und Pflanzen 1997), das „Schweizer Schulwandbilder-Werk“ (vgl. Kunst zwischen Stuhl und Bank 1996), einige Beispiele aus dem Tellus-Verlag Essen (vgl. Koch 1985) und der künstlerische Schulwandschmuck Anfang des 20. Jahrhunderts (Uphoff 2002)

und künstlerische Intentionen nicht selten durch kommerzielle Rücksichten beschnitten wurden.

Ein erster systematischer Entwurf zur Erfassung dieser Faktoren liegt bereits vor (vgl. Lehnemann 1998); anhand von Verlagsdokumenten, Künstlerbiographien, Fachzeitschriften und Schulverwaltungsakten müßten weitere Einzelstudien durchgeführt und serielle Daten dazu ermittelt werden.

Rekonstruktion der Auswahl- und Distributionsverfahren

Im Unterschied zu Schulbüchern, die seit der Etablierung der staatlichen Schulhoheit formalisierten Auswahl- und Zulassungsverfahren unterlagen (vgl. Müller 1997), erfolgte die Auswahl, Reglementierung und Kontrolle der in den Schulen verwendeten Anschauungsbilder weitgehend auf andere Weise. Zwar gab es auch amtliche Verordnungen darüber, welche Bildserien oder Einzelbilder im Unterricht verwendet werden sollten; aber im Vergleich zu den meist sehr differenzierten und rigiden Vorschriften für den Schulbuchmarkt hatten diese Vorschriften eher empfehlenden Charakter. Deshalb ist zu vermuten, daß die jeweiligen Schulobrigkeiten und -aufsichtsbehörden auf anderen, eher indirekten Wegen Einfluß auf diese Lehrmittel genommen haben, z.B. durch Auftragsarbeiten an einzelne Verlage, durch Beteiligung von Vertretern der Schuladministration an der Entwicklung neuer Serien, durch Marktregulierung etwa über die Empfehlung von Schulabonnements, oder durch „Selbstzensur“ der Verleger. Diese Vermutung müßte vor allem durch Recherchen in den Archiven der großen Schulwandbilder-Verlage sowie durch Sichtung von Schulverwaltungsakten nachgegangen werden.

Ermittlung des Verbreitungsgrades und der Nutzungsdauer

Um die in der Schulwandbilderforschung immer wieder ins Feld geführte These von der großen didaktisch-methodischen Bedeutung und dem hohen historischen Quellenwert dieser Medien auch durch serielle Daten besser belegen zu können, wären auch quantitative Untersuchungen nützlich; z.B. über die Auflagenhöhe einzelner Serien und über deren regionale, nationale und zum Teil internationale Verbreitung. Auch darüber könnten vor allem die noch zugänglichen Verlagsarchive Aufschluß geben. Weiterhin wären Inventarverzeichnisse von Schulen zu prüfen. Da Schulwandbilder vermutlich eine sehr lange Verwendungsdauer hatten, die weit über der von Schulbüchern gelegen haben dürfte, wären außerdem exemplarische Recherchen in noch relativ kompletten Lehrmittelmagazinen alter Schulen hilfreich.

Wirkungsgeschichtliche Fragestellungen

Es kann aus guten Gründen davon ausgegangen werden, daß Schulwandbilder zumindest bis in ihre Hauptblütezeit sehr nachhaltige Eindrücke bei den jeweiligen Schülergenerationen hinterlassen haben. Diese Annahme stützt sich bisher vor allem auf folgende sechs Indizien:

- daß diese Medien zur Grund- und Pflichtausstattung aller Schulen, besonders der Volksschulen gehört haben und häufig verwendet wurden.

- daß ihnen in der didaktisch-methodischen Literatur, in Lehrerhandbüchern und Unterrichtsentwürfen ein hoher unterrichtlicher Stellenwert eingeräumt wurde, und daß sie oft den Dreh- und Angelpunkt für die Unterrichtsplanung bildeten;
- daß sie ein breites thematisches Spektrum repräsentieren und gleichsam das gesamte Schulwissen einer Zeit widerspiegeln;
- daß Schulwandbilder in der Regel im Unterricht nicht nur kurzfristig präsentiert wurden, sondern oft wochen- und monatelang die Klassenzimmer und Schulflure zierten, was ihre indirekte Wirkung verstärkte;
- daß mit dem Medium Schulwandbild relativ schnell auf aktuelle Ereignisse eingegangen werden konnte, jedenfalls schneller als das mit dem Medium Schulbuch möglich war;
- daß die ästhetische Gestaltung der Bilder (relativ simpler Bildaufbau, plakative Farbigkeit, großes Format, lebendige und anschauliche Darstellungsweise) in der Regel bei den Kindern und Jugendlichen große Aufmerksamkeit geweckt und nachhaltige Eindrücke hinterlassen haben dürfte; zumal in einer Zeit, in der großformatige farbige Bilder noch nicht – wie heutzutage – zum visuellen Alltag gehörten.⁷

Ob sich diese Indizien tatsächlich als stichhaltig erweisen und erhärten lassen, müßte – soweit möglich – durch empirische und quantifizierende Verfahren und durch Auswertung von Sekundärquellen erforscht werden. In Betracht kämen etwa Befragungen ehemaliger Benutzer und Rezipienten von Schulwandbildern, Auswertung von Dokumenten über Prüfungslehrproben, von Musterlektionen, Schulfotographien, Inventar- und Nutzungsverzeichnissen der Schulen usw.

Systematisch medientheoretisch-didaktische Ebene

Auf dieser Ebene stellen sich für die Schulwandbildforschung vor allem drei Aufgabengebiete:

Nähere Bestimmung der medienpädagogischen Spezifität des Schulwandbildes besonders im Vergleich zum Schulbuch und zum künstlerischen Schulwandschmuck

Nachweislich besteht zwischen dem Medium Schulbuch und dem Medium Schulwandbild in medienpädagogischer Hinsicht eine große Affinität. Sie läßt sich schon daran ablesen, daß Schulwandbilder historisch aus Schulbüchern hervorgegangen sind, daß die ersten schulischen Anschauungsbilder vergrößerte Buchillustrationen waren. Bekanntestes Beispiel sind die Kupfertafeln aus Basedows „Elementarwerk“ von 1774 (Abb. 1), die in vergrößerter und umgestalteter Form beim öffentlichen Examen im Dessauer Phi-

⁷ Nähere Erläuterungen und Belege zu diesen Indizien finden sich in den Ausstellungskatalogen „Anschauung und Ideologie – Schulwandbilder der NS-Zeit aus Duisburg“ (Duisburg 1983) und „Die weite Welt im Klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980“ (Duisburg 1984) (beide erhältlich in der Forschungsstelle Schulwandbilder an der Universität Würzburg)

lanthropin 1776 als Wandbilder verwendet worden sind (Näheres: Bernhauser 1979, 13-31).



Abb. 1: Erstes Teilbild aus der vier Einzelbilder umfassenden Kupfertafel XXIX aus dem Basedowschem „Elementarwerk“ von D. Chodowiecki

Ein anderes klassisches historisches Beispiel sind die berühmten Bibel-Bilder des Dresdner Professors der Akademie der Künste Julius Schnoor von Carolsfeld. Die von ihm geschaffenen 240 Holzschnitte aus dem Alten und Neuen Testament (Abb. 2) erschienen zunächst 1860 in Buchform als „Bibel in Bildern“. Auf Anregung des königlich-preußischen Unterrichtsministeriums wurden aus diesen 240 Blättern 30 Darstellungen ausgewählt und in fünffacher Vergrößerung 1875 als Schulwandbilder-Serie herausgegeben (Näheres: Müller 1995, 20–23).



Abb. 2: „Flucht nach Ägypten“ Bilder aus der biblischen Geschichte zum Anschauungsunterricht. Nr. 18. Georg Wigand-Verlag 1875

Ein berühmtes Beispiel aus dem naturkundlichen Bereich sind die Schulbuchillustrationen der weit verbreiteten Lehrwerke für den Biologieunterricht von Otto Schmeil. 1903 begann Schmeil die Farbtafeln seiner Schulbücher mit großem Erfolg auch als Wandbilder herauszugeben (Abb. 3) (Näheres: Schmidt 1984).



Abb. 3: Wildschweine in der Suhle. Zoologische Wandtafeln. Hrg. V. Otto Schmeil Tafel II. Maler Walter-Heubach. Quelle und Meyer Leipzig 1904

Aber auch umgekehrt besteht zwischen dem Medium Schulbuch und Schulwandbild eine enge Verbindung. Denn die zunächst als schulische Anschauungsbilder erschienenen Tafeln dienten und dienen bis heute vielfach auch als Schulbuchillustrationen. Ein typisches Beispiel dafür ist die sowohl in Volks- als auch in höheren Schulen sehr weit verbreitete „Ritterburg im XIII. Jahrhundert“ (Abb. 4). Diese erstmals 1880 erschienene, idealisierte Darstellung einer mittelalterlichen Höhenburg zählte nicht nur zu den zentralen Lehrmitteln für den Geschichtsunterricht und diente nicht nur als beliebter Wandschmuck in Klassenzimmern und Schulfluren (Näheres: Müller 1995, 31–34); sie tauchte außerdem in verkleinerter Form über fünf Jahrzehnte hinweg in zahlreichen Schulbüchern als Illustration der mittelalterlichen Kulturgeschichte auf.



Abb. 4: Erzählungen für den ersten Geschichtsunterricht. Bearbeitet von Martin Jöris. Ausgabe B. Leipzig/
Wien 21907

Ähnliches lässt sich auch für das bekannte Anschauungsbild „Hafen einer Hansestadt“ aus der Serie „Lehmanns Kulturgeschichtliche Bilder“ (Wachsmuth-Verlag Leipzig 1909) nachweisen (Abb 5). Es zierte viele Geschichtslehrbücher und wurde sogar in das berühmte „Realienbuch“ von L. Kahn Meyer & H. Schulze aufgenommen, das bis in die NS-Zeit in zahlreichen Auflagen und Länderausgaben in den Volksschulen sehr weit verbreitet war.



Abb. 5: aus L. Kahn Meyer & H. Schulze: Realienbuch Ausgabe A. (Evangelische Ausgabe) Bielefeld/ Leipzig, 1934, 73

Selbst in den neueren Schulbüchern findet man noch verkleinerte Reproduktionen ehemaliger schulischer Anschauungsbilder. Ein Beispiel aus jüngster Zeit ist das Lateinbuch „Felix“ aus dem Jahr 1999, in dem ebenfalls ein klassisches Schulwandbild abgebildet ist (Abb. 6), das „Forum Romanum“ aus der Serie Lehmanns Kulturgeschichtliche Bilder. F. E. Wachsmuth Verlag Leipzig 1890, Illustrator: J. Bühlmann & F. V. Thiersch.



Abb. 6: aus: Felix. Das Lateinbuch. Ausgabe B. Bd. I Buchner/ Oldenbourg 1999, 16

Am Beispiel solcher und ähnlicher Doppelnutzungen von Bildern dürften sich die medientheoretischen und medienpädagogischen Parallelen und Unterschiede zwischen Schulbüchern und Schulwandbildern besonders deutlich herausarbeiten lassen. Dabei könnte von folgender These ausgegangen werden:

Sieht man ab von der Tatsache, daß Schulbücher und Schulwandbilder jeweils unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen des Unterrichts begünstigen⁸, so erscheinen die prinzipiellen medientheoretischen Unterschiede zwischen beiden Arten von Medien zunächst relativ gering; zumindest für den Zeitraum, in dem Schulbücher keine reinen Textmedien mehr waren, sondern auch bildliche Veranschaulichungen enthielten. Denn auch Schulwandbilder sind keine „puren“ Bildmedien, sondern kommen, sofern sie als Unterrichtsmedien fungieren, nicht ohne Sprache aus. Erst durch das gesprochene oder geschriebene Wort von Lehrern oder Schülern erlangen sie pädagogisch-didaktische Relevanz. Hinzu kommt, daß sich ihr unterrichtlicher Verwendungskontext erst aus den schriftlichen Begleitmaterialien zu den Bildern angemessen erschließen läßt. Umgekehrt kommt auch das moderne Schulbuch spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht mehr ohne Bebilderung aus.

Insofern sind beide Medien sowohl Wort- als auch Bildmedien. Nur das Verhältnis zwischen Wort und Bild ist in beiden Medien unterschiedlich gewichtet. Der offenkundige Unterschied zwischen Schulbüchern und Schulwandbildern wäre dann medientheoretisch betrachtet nicht prinzipieller, sondern eher gradueller Natur. Das gälte es, näher zu untersuchen.

⁸ Schulbücher sind primär Lern- und Arbeitsmittel für die Einzelschüler und begünstigen deshalb eher aufgabebundene Arbeitsformen und auf das Individuum bezogene Sozialformen. Schulwandbilder fungieren in erster Linie als Lehrmittel für den Klassenunterricht und begünstigen somit stärker darbietende Aktionsformen und auf größere Lerngruppen bezogene Sozialformen.

Als besonders aufschlußreich für die genauere Bestimmung der medienpädagogischen Eigenart von Schulwandbildern erweist sich weiterhin eine Kontrastierung mit dem sogenannten künstlerischen Wandschmuck, d.h. mit schulischen Anschauungsbildern, bei denen die didaktische Belehrungsabsicht weitgehend oder gänzlich von ästhetischen Ansprüchen überlagert ist. Denn es läßt sich nachweisen, daß der durchgängig mit dem Schulwandbild verknüpfte ästhetische Anspruch nur so lange und in dem Maße aufrechterhalten werden konnte, solange er mit der didaktischen Eigenstruktur dieses Mediums in Übereinstimmung zu bringen war. Sobald sich dieser ästhetische Anspruch gleichsam verselbständigt und eine Eigendynamik entwickelt hat, die den Lehrmittelcharakter des Schulwandbildes in Frage stellte, sind Autoren und Produzenten mit ihren Projekten in der Regel gescheitert. Aufschlußreiche Beispiele für diese Problematik sind die im Rahmen der deutschen Bilderschmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts entstandenen „Künstlersteinzeichnungen“ (vgl. Uphoff 2002), sowie die Kontroversen zwischen Künstlern, Lehrern und staatlichen Stellen um die künstlerische Gestaltung des Schweizer-Schulwandbilder-Werkes, die 1995 zum Ende dieser über sechs Jahrzehnte kontinuierlich erschienenen Serie geführt haben (vgl. Kunst zwischen Stuhl und Bank 1996).

Als Grund nennt M. Vogel in seinem Artikel „In welchem Stil sollen wir malen?“ eine Tatsache, die paradigmatisch für den Widerstreit zwischen Kunst und Didaktik im Medium Schulwandbild sein dürfte: „Die Pädagogen bestanden darauf, daß anhand der Schulwandbilder 'reale Inhalte', nicht aber abstrakte ästhetische Vorstellungen vermittelt wurden. Die EKK (Eidgenössische Kunstkommission) hingegen war überzeugt, daß in einer multimedialen Welt die Schulwandbilder als Instrument der Visualisierung des Schulstoffs weitgehend ausgedient haben. Hingegen sollte die Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilskraft in Zeiten der Bilderflut anhand von stehenden Bildern geschult werden. Die Berührung mit den aktuellsten Kunsttendenzen brachte dem Schulwandbild den Tod“ (Vogel 1998, 104).

Weitere Systematisierung und Differenzierung der Darstellungsweisen sowie der Intentionen und Funktionen von Schulwandbildern

Auch auf diesem Gebiet liegen bereits erste Forschungsansätze vor. So lassen sich im Hinblick auf die Art und Weise der Bildgestaltung folgende Darstellungstypen unterscheiden:

- Bilder mit vorwiegend *narrativ-epischem* Charakter,
- primär *analytisch-erklärende* Darstellungsweisen,
- Bilder, in denen *synoptisch-vergleichende* Präsentationsformen dominieren

Im Hinblick auf die expliziten und impliziten Bildintentionen und -funktionen lassen sich folgende vier Verwendungszwecke differenzieren, die sich natürlich, ähnlich wie die Darstellungstypen, vielfach überschneiden:

- Informatorische Funktion
- verbalisierende Funktion
- politische Funktion
- ästhetische Funktion

(Näheres: Stach 1992, Müller 1997, 293–299)

Es wäre eine lohnende Aufgabe, diese groben Typisierungen durch breit angelegte horizontale und vertikale Bilderanalysen zu verfeinern und im Rahmen einer systematischen medienpädagogischen Theorie des Schulwandbildes zu verorten. Dabei müßten wiederum die vergleichbaren Studien auf dem Gebiet der Schulbuchforschung (z.B. Hacker 1981, Schön 1987, Rauch & Wurster 1997, Bamberger u.a. 1998) Berücksichtigung finden, da viele ihrer Ergebnisse aufgrund der oben explizierten prinzipiellen medientheoretischen Ähnlichkeit von Schulbuch und Schulwandbild auch für die schulischen Anschauungsbilder zutreffen. Das gilt auch für das nächste Desiderat der Schulwandbildforschung:

Erweiterung und Verfeinerung des methodischen Instrumentariums zur Interpretation und Analyse von Schulwandbildern

Die Schulbuchforschung verdankt ihren wissenschaftlichen Status auch der Tatsache, daß sie der methodologischen Problematik der Schulbuchanalyse einen zentralen Stellenwert einräumt (vgl. z.B. Schallenberger 1973 und 1976, Laubig u.a. 1986, Fritzsche 1992). In diesem Zusammenhang wird vereinzelt auch die spezifische Methodenproblematik der Interpretation und Analyse von Bildern thematisiert; allerdings primär unter dem Blickwinkel der Textillustration.

Die Schulwandbildforschung kann zwar an diese Überlegungen anknüpfen, darf sich aber nicht damit begnügen. Denn sie hat vom didaktisch-methodischen Eigenwert des Bildes auszugehen. Deshalb muß sie auch die ikonographisch-ikonologische Methode der Kunstwissenschaft nutzen und sich an rezeptionsästhetischen, funktionsanalytischen, semiotischen und sozialhistorischen Ansätzen der Bildwissenschaften orientieren (vgl. Rittelmeyer & Wiersing 1991, Schmitt u.a. 1997). Erst dann kann es gelingen, ein adäquates methodisches Instrumentarium für die Interpretation und Analyse dieser besonderen Art von Bildern zu entwickeln. Unverzichtbare Voraussetzung dafür ist, wie in der Schulbuchforschung auch, ein hohes Maß an Interdisziplinarität.

Literatur

- Amlung, U. u.a. (Hrsg.) (1997): Das Schulmuseum. Weinheim/ München.
Bamberger, R. u.a. (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Wien.
Bernhauser, J. & Stach, R. (1978): Das schulische Wandbild in seiner Bedeutung für die Historiographie der Schulgeschichte und Unterrichtstheorie. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 32., 615–626.
Bernhauser, J. (1979): Wandbilder im Anschauungsunterricht: Studien zur Theorie und Praxis der Medien in der Volksschule des 19. Jahrhunderts. Frankfurt.
Böhme, G. & Tenorth, H.-E. (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt.
Deutscher Bildungsrat (1969): Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart.
Dröge, K. (1988): Landleben auf Schulwandbildern. Münster – Hiltrup.

- Dröge, K. (1995). Zwischen Innovation und Relikt: Wilke's Anschauungsbilder. Zur Frühgeschichte des schulischen Wandbilds. In: Baumeier, S. & Carstensen, J. (Hrsg.): Beiträge zur Volkskunde und Hausforschung. Bd. 7. Detmold. 51–94.
- Ebeling, H. & Wacker, H. (1971): Anschauen, behandeln, begreifen. 4. Aufl. Hannover.
- Engelbrecht, H. (1995): Erziehung und Unterricht im Bild. Wien.
- Fritzsche, K. P. (Hrsg.) (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand. Frankfurt/ Main.
- Hacker, H. (1981): Das Schulbuch – Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Heinemann, M. (1980/ 1982): Das Fach Erziehungsgeschichte zwischen Dilettantismus und Wissenschaft. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4. 32–59.
- Hirsch, H. (1971): Lehrer machen Geschichte. Wuppertal u.a.
- Kawerau, S. (1927): Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin.
- Keck, R. W. (1986): Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik. Oder: Pädagogikgeschichte als Bildgeschichte. In: Kanz, H. (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Frankfurt. 81–124.
- Koch, Jutta M. (1985): Die Rolle des Künstlers für den Entstehungsprozeß des Schulwandbildes, aufgezeigt am Beispiel des Essener Tellus-Verlages. Diplomarbeit Duisburg.
- Kunst zwischen Stuhl und Bank (1996). Hrg. v. Bundesamt für Kultur. Bern.
- Laubig, M. u.a. (1986). Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Bielefeld.
- Lehmann, W. (1998): Das Schulwandbild – ein Unterrichtsmittel zwischen Schule, Wissenschaft, Kunst und Kommerz. In: Ritzi, Chr. & Wiegemann, U. (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik. Hohengehren. 60–85.
- Lehmann, W. u.a. (1994): Von Tieren und Pflanzen. Schulwandbilder für die Naturkunde. (Ausstellungskatalog zur gleichnamigen Wanderausstellung des Westfälischen Museumsamtes Münster). Münster.
- Lobsien, M. (1896): Wann ist das biblische Bild der unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte einzufügen? In: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 281–291
- Mollenhauer, K. (1991): Vergessen Zusammenhänge. 3. Auflage. Weinheim/ München.
- Müller, W. (1977): Schulbuchzulassung. Kastellaun.
- Müller, W. & Stach, R. (1988): Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980. Opladen.
- Müller, W. (1995): Schulwandbilder. Lehren und Lernen mit Anschauungsbildern. (Beiheft zur Diareihe Nr. 10 48954 der Landesbildstelle Rheinland). Düsseldorf.
- Müller, W. (1995 b): Schulmuseum und Historische Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 71. H. 3, 235–251.
- Müller, W. (1997): Zur medienpädagogischen Bedeutung schulischer Anschauungsbilder im Zeitalter technischer Bilder. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Kind und Medien. Bad Heilbrunn. 281–310.
- Nitsch, U. M. (2001): Schule wandert ins Museum. Berlin
- Paulsen, F. (1919): Geschichte des gelehrten Unterrichts. 3. Auflage. Bd. 1. Leipzig.

- Pöggeler, F. (1985): Zur Konzeption eines Museums für Erziehung und Bildung. In: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Nr. 20, Berlin. 15–30.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1992): Bild und Bildung. Frankfurt/ Main.
- Rauch, M. & Wurster, E. (1997). Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt/ Main.
- Ringshausen, G. (1976): Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium: der Weg des Bildes in die Schule. Weinheim.
- Rittelmeyer, Chr. & Wiersing, E. (Hrsg.) (1991): Bild und Bildung. Wiesbaden.
- Ritzi, Chr. & Wiegmann, U. (Hrsg.) (1998): Zwischen Kunst und Pädagogik. Hohengehren.
- Schallenger, E. H. (Hrsg.) (1973): Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse. Kastellaun.
- Schallenger, E. H. (Hrsg.) (1976). Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun.
- Schaller, K. (1961). Aus der Geschichte des Anschauungsbildes. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 15. H. 1/2, 74–85.
- Schiffler, H. & Winkeler, R. (1991): Bilderwelten der Erziehung. Weinheim/ München.
- Schlegel, W. (1959): Das geschichtliche Anschauungsbild in der „Bilderwelt“ unserer Zeit. In: Die pädagogische Provinz. Jg. 13. 59–63.
- Schmidt, J. (1984). Die 'biologischen' Wandbilder von Otto Schmeil. In: P. Joerßen und W. Müller (Hrsg.): Die weite Welt im Klassenzimmer. (Ausstellungskatalog) Köln. 81–89.
- Schmitt, H. u.a. (Hrsg.) (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn
- Schmitt, J. (1995): So bleibt man gesund! Essen.
- Schoenichen, W. (1905): Welche Anforderungen sind an die für den naturwissenschaftlichen Unterricht bestimmten Anschauungstafeln zu stellen? In: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Jg. 1. H. 1, 4–8./ H. 2, 49–53.
- Schön, H. u.a. (1987): Gestaltung von Schulbüchern. Wien.
- Schorle, A. O. (1963): Funktion und Bedeutung des Bildes in pädagogischer Sicht. In: Heiß, R. u.a.: Bild und Begriff. München. 115–138.
- Schröder, C. A. (1961): Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit. Braunschweig.
- Stach, R. (1980): Das Wandbild – raumgestaltende und belehrende Funktion. In: Gudjons, H. & Reinert, G. B.(Hrsg.): Schulleben. Königstein. 30–39.
- Stach, R. (1981 a): Wandbild in Unterricht und Forschung. Vom Handbild zum Wandbild. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf. Bd. 4.1
- Stach, R. (1981 b): Bilder aus der Schule: Wandbilder aus hundert Jahren. Dortmund.
- Stach, R. (1989): Schulische Wandbilder: Beispiele für didaktische Überzeichnungen. In: Pädagogik. Jg. 41. H. 9, 20–23.
- Stach, R. (1992): Lernen durch Schulische Wandbilder. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Bild und Bildung. Frankfurt. 339–354.

- Stein, G. (1979): Schulbuchforschung zwischen Wissenschaft und Politik – eine Auswahlbibliographie. In: Bernard Tewes: Schulbuch und Politik. Paderborn. 155–172.
- Stein, G. (Hrsg.) (1979a): Schulbuchschele. Stuttgart.
- Uphoff, I. K. (2002): Der künstlerische Wandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. (Diss. Würzburg).
- Vogel, M. (1998): In welchem Stil sollen wir malen? In: Ritzi, Chr./ Wiegmann, U. (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik. Hohengehren. 86–105.
- Von Tieren und Pflanzen. (1994) Schulwandbilder für die Naturkunde. (Ausstellungskatalog) Landschaftsverband Westfalen Lippe (Hrsg.). Münster
- Vonhoff, H.-P. (1977): Analysisitis – Torheit oder Krankheit? In: Blickpunkt Schulbuch. Zeitschrift für moderne Unterrichtsmedien. H. 20, 16 f.
- Wiater, W. (2002): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum in der Universitätsbibliothek Augsburg. Beiheft zur CD-ROM Ausgabe des Katalogs. Augsburg. 8–25.
- Witte, G. R. (1969): Lehrtafeln sollen echte Arbeitsmittel sein: ein Vorschlag zur Verbesserung biologischer Schulwandkarten. In: Praxis der Naturwissenschaften, Biologie. Jg. 18. H. 9, 175–180.
- Wocke, M. F. (1966): Das Bild im Erdkundeunterricht. In: Film, Bild, Ton. Jg. 16. H. 2, 4–7.

Initiation der Schölbeweg für das 1. bis 6. Schuljahr ist es, dass Schüler zu ermöglichen, eine persönliche Beziehung zum Unterrichtsstoff aufzubauen. Der Schüler will den Stoff nicht nur beherrschen, sondern auch verstehen und verstehen lernen. Die entscheidende Frage lautet: „Wie kann man den Schülern die Möglichkeit bieten, die Gegebenheiten der Initiation ihrer Person in ein persönliches Verhältnis zu den spezifischen Anforderungen der fachlichen Objekte zu bringen?“ (Wocke 1966, S. 15) Der Weg dazu ist die persönliche Annäherung der Schüler an den Stoff und eine Gewöhnung an zunehmend differenzierteren Qualitätsstufen zu. Entscheidend ist die Verknüpfung des Schulbuchs zu Beginn eines neuen Stoffabschnitts mit dem eigenen Verständnis des Schülers zum Stoff hergegriffen. Neben Festhalten werden auch Fragen des persönlichen Erlebens, Wertens und nach dem Sinn und der Persönlichkeiten der eigenen Text thematisieren. Dabei spielt die Sprache in schriftlicher Form eine zentrale Rolle.

Sie basiert auf den Annahmen, dass der Ausgangspunkt der neuen Auseinandersetzung der Schüler mit dem Stoff zum einen immer auf der sprachlichen Ebene beginnt, auch in Mathematik und zum anderen immer in der allgemein menschlichen Sprache stattfindet. Denn überall, wo Menschen ihre Welt erleben, mit einer Sprache in Kontakt zu treten, sie zu erfahren und zu begreifen, ist die Sprache der Vermittlung der Welt. Und überall, wo Menschen miteinander das Erlebte teilen, erfahren, begreifen und gedanklich verfügbar halten wollen, bedient sie sich ebenfalls und zentraler in der Sprache des Verständnisses.

Die Sprache des Verständnisses, der „Sprache über Sprache“ (Wocke 1966, S. 16) ist notwendig und bietet dem Einzelnen die Freiheit von Fixität, mit unterschiedlichen Art Ideen zu entwickeln und Probleme zu lösen. Denn sprachliche Verständigung ist die einzig notwendige „offizielle“ oder externe Sprachgemeinschaft, die es ermöglicht, sich anderen gegenüber möglichst klar und verständlich auszudrücken. Diese

Das Schulbuch als Begleiter auf der Lernreise der Schüler Eine neue Schulbuchkonzeption aus der Schweiz

Das Neue der Schulbuchkonzeption „Ich, du, wir“ der Schweizer Didaktiker Peter Gallin und Urs Ruf wird bereits durch den Titel hervorgehoben: „Sprache und Mathematik – Ich mache das so! Wie machst *du* es? Das machen *wir* ab.“ Im Mittelpunkt stehen die persönliche Auseinandersetzung mit den fachlichen Problemen und der Austausch der Schüler untereinander, die im gleichen Gebiet tätig sind. Wie der Schüler allmählich in einer Fachsprache heimisch wird, kann in Deutsch und Mathematik exemplarisch erfahren und erlernt werden (vgl.: Ruf/ Gallin 2002, S. 154).

Intention des Schulbuchs für das 1. bis 6. Grundschuljahr ist es, dem Schüler zu ermöglichen, eine persönliche Beziehung zum Unterrichtsstoff aufzubauen. Der Schüler soll den Stoff nicht nur beherrschen, sondern auch schätzen und verstehen lernen. Die entscheidende Frage lautet: „Wie kann man Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, die Gegebenheiten und Intentionen ihrer Person in ein produktives Verhältnis zu den spezifischen Anforderungen der fachlichen Objekte zu bringen?“ (Ruf 2001, S. 15) Der Weg dazu ist die persönliche Annäherung der Schüler an den Stoff und eine Orientierung an zunehmend differenzierten Qualitätskriterien. Deshalb wird als durchgängiges Prinzip des Schulbuchs zu Beginn eines neuen Stoffkapitels immer erst eine Beziehung des Schülers zum Stoff hergestellt. Neben Fachfragen werden auch Fragen des persönlichen Erlebens, Wertens und nach dem Sinn und der Zweckmäßigkeit des eigenen Tuns thematisiert. Dabei spielt die Sprache in schriftlicher Form eine zentrale Rolle.

Sie basiert auf den Annahmen, dass der Ausgangspunkt der ersten Auseinandersetzung der Schüler mit dem Stoff zum einen immer auf der sprachlichen Ebene abläuft, auch in Mathematik und zum anderen immer in der eigenen individuellen Sprachform stattfindet. Denn überall, wo Menschen den Willen haben, mit einer Sache in Kontakt zu treten, sie zu erforschen und zu begreifen, ist die Sprache des Verstehens am Werk. Und überall, wo Menschen rückblickend das Erforschte sichten, ordnen, integrieren und gedächtnismäßig verfügbar halten wollen, bewegen sie sich erklärend und definierend in der Sprache des Verstandenen.

Die Sprache des Verstehens, der „private oder interne Sprachgebrauch“ (ebd.) ist wenig normiert und bietet dem Einzelnen die Freiheit und Flexibilität, auf individuelle Art Ideen zu entwickeln und Probleme zu lösen. Dem privaten Sprachgebrauch steht der streng normierte „öffentliche oder externe Sprachgebrauch“ (ebd.) gegenüber, der dazu dient, sich anderen gegenüber möglichst klar und verständlich auszudrücken. Damit

Schüler eine persönliche Beziehung zu fachlichen Objekten aufbauen können, müssen beide Formen des Sprachgebrauchs gelernt, genutzt, und gepflegt werden. Deshalb werden im Schulbuch beide Formen des Sprachgebrauchs gleichwertig berücksichtigt und kultiviert.

Dies wird durch vier methodische Instrumente sichergestellt:

- offene Fragen bzw. Aufträge
- Eintrag ins Reisetagebuch
- Rückmeldungen durch Schüler und die Lehrkraft
- Theorie erst am Schluss

So beginnt jedes Kapitel mit einer Frage oder einer Problemstellung an den Schüler, mit der er sich schriftlich in seinem Reisetagebuch in seinem privaten Sprachgebrauch auseinandersetzt. Sie leitet den Prozess des Verstehens aus seiner singulären Standortbestimmung ein. Verstehen heißt in dieser Phase: „Tritt fassen gegenüber dem fachlichen Objekt, über seine Wirkung und seine Eigenschaften nachdenken, Vorwissen aktivieren, störende Nebeneffekte versachlichen, die Aufmerksamkeit auf die Sache lenken, ein positives Selbstkonzept aufbauen, erklären, wie man die Sache sieht“ (ebd., S. 17). Das Leitmotiv lautet: „*Ich* mache das so!“. Selbst in Mathematik werden individuell gefundene Lösungen und Lösungswege in eigenen Worten erläutert. Dabei hat das vielleicht noch unbeholfene Suchen und Experimentieren, das Bilden von Hypothesen, das systematische Verfolgen eines einmal eingeschlagenen Weges – auch wenn es sich um einen Irrweg handelt – einen größeren Stellenwert als das zufällige Erreichen der richtigen Lösung.

Nach den Fragen zu Beginn eines Kapitels im Schulbuch, die sich an das Ich wenden, regt die nächste Fragengruppe zum Dialog mit dem Du an. Die Leitfrage lautet: „wie machst du es?“. Dabei sollen sich die Schüler mit den Lösungen anderer im Dialog auseinandersetzen. Diese Rezeption unterstützt den Prozess, Erfahrungen im Umgang mit noch fremden fachlichen Problemen und Objekten zu sammeln, zu reflektieren und im Vergleich mit den Erfahrungen anderer zu beurteilen, zu erweitern oder gegebenenfalls zu korrigieren. Die singuläre Standortbestimmung findet so ihre notwendige und natürliche Fortsetzung im divergierenden Austausch. Zu diesem Zweck sind im Schulbuch viele persönliche Schülereinträge aus Reisetagebüchern aufgenommen:

„Das musst du dir merken.

Lass dir bei jeder neuen Rechnung viel Zeit.

Frag nie zuerst nach der Regel.

Schau nicht, was die andern machen.

Leg die Rechnung zuerst in aller Ruhe

Ganz für dich allein bequem zurecht.

So haben es auch

Giordano, Ovidio, Graziella und Sonia gemacht.

Alle vier Kinder haben die gleiche Rechnung bekommen,
aber jedes hat sie auf seine Weise gelöst.

Wie rechnest du denn $9 + 8 = \square$

Giordano hat
Die Fünf entdeckt.
Mit 5-er Paketen
Kommt man gut vorwärts.

Zuerst neme Ich von den
9 5 weg und dan neme ich
von dem 8 5 weg und dan
HaBe Ich 10.
Dann rechne ich:
 $10 + 4 + 3 = 17$.

Ovidio erklärt,
wie der Zehnerübergang
geht.

Ich Dun Ärst Bite 8 eine
Wegne und Dan Dunich
Bite 9 Anlege und Dan Weis
Ichs und Dan Dunich no 7
Desue, Lege und Dan
Weisichs Das Isch 17.

Grazielle findet einen
freundlichen Nachbarn,
der gleich neben
der störrischen Rechnung
wohnt.

Ich nieme neun Und neun
Gleich achzen Wäg eins
Gleich Siebzena.
...

Sonia zählt einfach weiter.

Ich Rechnen $9 + 8 : 10 11 12$
13 14 15 16 17 Sorechne Ich
Das
...

Es gibt wirklich viele Möglichkeiten,
wie man die schwierige Rechnung $8 + 9 = \square$
ausrechnen kann.“

(Gallin/ Ruf 1995, S. 126 f.).

Durch den Austausch, die Reflexion und Analyse der Ideen und Konzepte anderer, lernen die Schüler mehr oder weniger taugliche Varianten der Ergebnisse anderer kennen. Alle Ergebnisse der Rezeption und der Produktion innerhalb einer Klasse sind für alle zugänglich und werden miteinander verglichen. So wird das Repertoire der Beurteilungs- und Qualitätskriterien für Verfahren und Ergebnisse laufend revidiert und erweitert. „Durch dialogischen Konsens entstehen so gesicherte und regularisierende Einsichten: Das machen *wir* ab“ (Ruf 2001, S. 17). Ergänzt werden diese Einsichten im Schulbuch durch die Präsentation des Unterrichtsstoffs, dem Fachwissen in der Form des externen Sprachgebrauchs auf der Verstehensebene der jeweiligen Altersstufe.

Die Theorie kommt in der Schweizer Konzeption immer am Schluss. Erst wenn ein Fachgebiet nach allen Richtungen hin erkundet worden ist, erst wenn die persönlichen Lerngeschichten mit den Wegen und Irrwegen anderer verglichen worden sind, können es die Schüler verstehen und würdigen, warum es in der Fachwissenschaft so und nicht anders gemacht wird. Für die Schüler werden so ihre eigenen Beiträge und Rückmeldungen zur produktiven Kraft im Prozess des Verstehens. Auf diese Art trägt der Aufbau des Fachwissens auch dazu bei, das Lernen zu lernen.

Das Wichtigste am Lernen sind die Einträge im Reisetagebuch als Belege der persönlichen Lernspuren und -stationen. Nur wenn der Schüler immer wieder in seinen eigenen Worten erklärt, was er denkt und wie er die Sache sieht, lernt er verstehen, worum es in Sprache und Mathematik geht. Das Reisetagebuch ist der Ort, wo sich das Ich entwickeln kann. Der Schüler kommt aber nur weiter, wenn er regelmäßig Rückmeldungen schreibt und Rückmeldungen von anderen, dem Du, erhält. Entscheidend für den persönlichen Lernprozess sind die Rückmeldungen der Lehrkraft, um die erbrachte Leistung individuell zu bewerten und Anregungen zum weiteren Fortschreiten zu geben.

So erhält das Schulbuch die Aufgabe, als Begleiter auf der Lernreise der Schüler, das ein Lernen auf eigenen Wegen ist, zu fungieren. Es leitet den Schüler an, sich individuell auf der Ebene des privaten Sprachgebrauchs auf die Lernreise zu begeben, um sich dem schulischen Stoff anzunähern und sich diesen auf der Ebene des öffentlichen Sprachgebrauchs anzueignen. Die Zeit, die der einzelne Schüler dazu benötigt, wird ihm vom Schulbuch nicht festgeschrieben, denn jeder Band ist jeweils auf drei Schuljahre bezogen. So kann der Schüler beispielsweise in jedem der 15 Kapitel des Schulbuchs für das 4. bis 6. Schuljahr zwei bis drei Monate verweilen. Die Arbeit kann auch mitten in einem Kapitel abgebrochen werden und erst nach ein oder zwei Jahren dort wieder aufgenommen werden (vgl.: Gallin/ Ruf 1999, S. 9). Entscheidend ist nicht die zeitliche Dauer der Lernreise, sondern die Intensität und Qualität. Für die Schüler gilt der Grundsatz: „Je besser du lernst, dich ganz auf dich selbst zu konzentrieren und alle deine Ideen, Gedanken, Gefühle und Nöte aufzuschreiben, desto mehr Sicherheit und Selbstvertrauen gewinnst du und desto interessanter und klarer wird der Stoff für dich. Nimm dir Zeit, lass dich nicht hetzen, verweile so lange beim Auftrag, bis du spürst, wer du bist und was der Stoff von dir will“ (ebd., S. 7).

Kernideen – Instrument des dialogischen Lernens

Die Hauptaufgabe des Schulbuchs als Begleiter auf der Lernreise der Schüler zu fungieren basiert auf der Unterrichtskonzeption des dialogischen Lernens, dessen grundlegender Bestandteil Kernideen sind. Es stellt das Lernen von Schülern auf eigenen Wegen in den Mittelpunkt und leistet somit einen Beitrag zum individuellen Lernen. Urs Ruf und Peter Gallin haben es im eigenen Unterricht und in einem Schulprojekt der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich im Rahmen des regulären Schulunterrichts erprobt (vgl.: Ruf/ Gallin 1998a, S. 10, 139, 219 f.).

Der Kreislauf des dialogischen Lernens

Das zentrale Anliegen des dialogischen Lernens liegt darin, die Lernenden zum Aufbau von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten anzuleiten und dabei ihre eigenen individuellen Vorstellungen einzubeziehen. Als Konsequenz daraus sehen die Autoren eine neue Einschätzung und Wertschätzung der Schülerprodukte und eine Erweiterung des Leistungsbegriffs. Jedem Schüler wird ermöglicht, auf seinen eigenen Wegen zu lernen.

Die Konzeption des dialogischen Lernens ist auf Offenheit angelegt. So ist eine Segmentierung des Stoffes durch Festlegen, wann welcher Inhalt behandelt wird, mit dem dialogischen Prinzip unvereinbar. Lernen wird als ein lebendiges Hin und Her zwischen Lehrenden und Lernenden aufgefasst. Dabei werden die Produktionen der Schüler zu einem konstituierenden Moment des Unterrichts. Erst wenn die Arbeiten der vorherigen Lektion ausgewertet sind, kann das Thema der nächsten Lektion entschieden werden. Deshalb ist es nicht voraussehbar, wohin das dialogische Lernen führt. Durch die Kernideen entwickelt es sich aber in keiner Weise beliebig. Aufgrund der herausragenden Bedeutung der Kernideen innerhalb dieser Konzeption sprechen die Autoren auch von einer „Didaktik der Kernideen“ (Ruf/ Gallin 1998a, S. 13).

Das dialogische Lernen läuft in einem Kreislauf von vier Stationen ab: der „Kernidee als Herausforderung zum Produzieren“, dem „Auftrag mit Spielraum für das Ich“, dem „Reisetagebuch als Herausforderung zum Rezipieren“ und der „Rückmeldung des angesprochenen Du“. „Das Wir der ausgehandelten Normen“ bildet das „Kraftzentrum des Unterrichts“. (Ruf/ Gallin 1998b, Bd. 2, S. 12). Die Stationen dienen primär als Instrumente und Orientierungshilfe und dürfen nicht als ein starres Programm verstanden werden.

Das dialogische Lernen ist, wie der Name schon intendiert, durch ein dialogisches Prinzip gekennzeichnet, durch das sich der Unterricht grundlegend ändert. Dies zeigt sich vor allem in einer neuen Einschätzung der Arbeiten der Schüler und des Fachwissens. Die Begriffe *Kernideen* und *Reisetagebuch* stehen für diese neue Einschätzung.

Der Kreislauf des dialogischen Unterrichts strukturiert das pädagogische Handeln ohne auf bestimmte Inhalte und Methoden zu verpflichten. Für alle vier Stationen des dialogischen Lernens steht die Grundhaltung des Erzählens im Vordergrund. Die Stationen lassen sich auch als Aufforderung zum Erzählen interpretieren. Dialogischer Unterricht gewinnt aus dem Zusammenwirken von persönlichem Engagement und fachlicher Notwendigkeit seine Verbindlichkeit.

Verfassen eines Bilderbuchs

Wie ein Unterricht aussieht, der am Konzept des dialogischen Lernens ausgerichtet ist, zeigt das nachfolgende Beispiel aus dem Deutschunterricht einer 2. Klasse. Im Mittelpunkt steht die Arbeit mit Kernideen, die von den beiden Instrumenten des dialogischen Lernens (Auftrag und Reisetagebuch) begleitet wird. Die Station Rückmeldung wird nicht direkt erwähnt.

Ziel des Unterrichts war es, anhand des Bilderbuchs *Eine Zwergengeschichte* von Max Bollinger zu zeigen, dass derjenige, der Geschichten erfindet, sich immer auch von bereits existierenden Geschichten inspirieren lässt. Das Bilderbuch sollte von den Schülern als Vorlage für eine eigene Geschichte genutzt werden, ohne sie dabei in ihrem eigenen Gestaltungswillen einzuschränken. Dafür ist es erforderlich, dass der Geschichte zugrunde liegende Muster freizulegen. Dabei entstehen folgende Fragen: Von welchen Kernideen hat sich der Autor leiten lassen? Welche Entscheidungen hat er getroffen, als noch vieles offen war? Warum hat er sich für einen Zwerg als Hauptfigur entschieden?

In der Vorbereitungsphase wurde in der Projektgruppe das Buch unter der Zielsetzung analysiert, zu jeder Seite eine *Kernidee* und einen *Auftrag* zu formulieren, der an der vorgegebenen Struktur orientiert ist. So tritt auf der ersten Doppelseite des Bilderbuchs der Zwerg Gustav auf, der etwas besitzt, das nur ihm gehört: eine schöne Stimme. Der Text suggeriert, dass jeder Zwerg etwas Besonderes besitzt. Die Besonderheit wird als Kernidee für die Erfindung des Zwergs Gustav mit seiner schönen Stimme festgelegt. Diese Kernidee intendiert, sich weitere Wesen, die eine andere Besonderheit besitzen, vorzustellen. Für die Kinder der 2. Klasse werden als Kernidee und als erster Auftrag zum Erfinden eines eigenen Bilderbuchs festgelegt:

- Kernidee: Jedes Wesen besitzt etwas Besonderes.
- Auftrag: Deine Hauptfigur ist ein Mensch, ein Tier oder eine Märchenfigur. Sie kann etwas besonders gut. Wie heißt sie? Was ist das Besondere, was nur sie so gut kann? (vgl.: Ruf/ Gallin 1998b, Bd. 2. S. 65)

Nach dem Bericht der Lehrerin wirken Kernidee und Auftrag in der Klasse sofort. In den einzelnen Reisetagebüchern der Kinder entstehen schnell mehrere Hauptfiguren mit ihren charakteristischen Eigenschaften. Die verschiedenen Ideen werden in einer Tabelle an der Tafel notiert und in einem gemeinsamen Gespräch erweitert oder verändert.

Meine Hauptfigur

<i>Hauptfigur</i>	<i>Name</i>	<i>Besonderheit</i>
Zwerg	Gustav	kann gut singen
Viergesichtler	Kmorga	hat vier Gesichter
Clown	Conrad	kann gut jonglieren
Elefant	Popi	kann gut spritzen
Zwerg	Willi	kann gut auf Bäume klettern
Fee	Falbala	kann gut fliegen

Anschließend wurden in der Projektgruppe Aufträge für die nachfolgenden Doppelseiten des Bilderbuchs entsprechend dem Muster des ersten Auftrags entwickelt. Sie waren alle so angelegt, dass die Kinder auf die wesentlichen Strukturelemente der Vorlage gelenkt wurden und sie in der Lage waren, die Vorlage nach dem Prinzip „gleiche Struktur – anderer Inhalt“ kreativ abzuwandeln. Jedes Kind hatte so die Möglichkeit, die Geschichte seiner Hauptfigur entsprechend der Vorlage zu entwickeln und trotzdem die ursprüngliche Idee weiterzuverfolgen. Je nach Bedarf diente die Vorlage als Ideensammlung oder als Muster für die sprachliche oder die grafische Gestaltung. Diesem ersten Auftrag folgten noch elf weitere für die Entstehung des eigenen Bilderbuchs, bei denen analog zum ersten Auftrag vorgegangen wurde.

Am Ende hatte jedes Kind ein persönliches und selbst gefertigtes Bilderbuch erstellt. Während dieser Zeit machten die Kinder enorme Fortschritte: beim Erfinden von Texten, der Sorgfalt beim Schreiben und beim Zeichnen. Durch das Wiederkehren der gleichen sprachlichen Wendungen erweiterten die Kinder ihren Wortschatz und ihr Verständnis für korrekte Wortbilder. Als Fazit des Projekts fasst die Lehrerin zusammen: „Der Erfolg dieses Projekts zeigt mir aber, dass der Aufwand sich lohnt: Gelingt es, komplexe Zusammenhänge in attraktiven Kernideen zu bündeln und in lösbaren Aufträgen an die Kinder heranzutragen, wachsen diese schnell über sich hinaus“ (Ruf/ Gallin 1998b, Bd. 2, S. 67).

Kernideen im Unterricht des dialogischen Lernens

Schüler lernen auf eigenen Wegen

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Didaktik der Kernideen ist für Ruf/ Gallin die Feststellung: Trotz größter fachlicher Bemühungen einer schülergerechten Vermittlung des Stoffs erreicht immer nur ein Teil der Schüler das angestrebte Ziel. Je mehr sich der Lehrer bemüht, den individuellen Voraussetzungen und Leistungen seiner Schüler gerecht zu werden und seine Urteile differenziert zu begründen, desto höher sind die Anforderungen an den eigenen Unterricht zu stellen. Die Verschiedenheit seiner Schüler, denen er den Stoff vermittelt, wird ihm immer bewusster, und er wird versuchen, seinen Unterricht immer differenzierter zu gestalten. Früher oder später stößt er dabei aber an Grenzen: Er sieht die Unmöglichkeit, einen Stoff so zu vermitteln, dass alle Individuen seiner Klasse angesprochen werden.

Die Ursache des Dilemmas liegt in der Überforderung des Lehrers, „weil er sich alles und den Schülern nichts zutraut“ (Ruf/ Gallin 1998a, S. 16). Ein Ausweg ist nur möglich, wenn sich seine Einstellung gegenüber dem Stoff und gegenüber den Schülern verändert. Der Lehrer ist nicht mehr Mittelpunkt aller Lernvorgänge und versucht nicht mehr jedem Einzelnen gerecht zu werden. Die Schüler hingegen müssen das Lernen zu ihrer eigenen Sache machen. Ihre individuellen Aktivitäten nehmen einen hohen Stellenwert ein. Der Lehrer übernimmt primär die Rolle des Zuhörers und Beobachters. Die Schüler werden somit nicht mehr als Objekte einer Stoffvermittlung verstanden, sondern als eigenständige Wesen, die auf eigenen, unvorhersehbaren Wegen lernen.

Ausgangspunkt der didaktischen Konzeption der Kernideen ist somit die Aussage: „Wenn man akzeptiert, dass jeder Mensch auf eigenen, nicht vorhersehbaren Wegen

lernt, wird der Dialog zwischen prinzipiell gleichberechtigten Partnern zur Basis des Unterrichts“ (ebd.). Da sich die Grundhaltung des Lehrers ändert, hat dies auch Änderungen in der Grundhaltung der Schüler zur Folge. Sie sind Voraussetzungen dafür, dass die Schüler beim Erarbeiten und Ausdifferenzieren des Stoffs eine aktive Rolle übernehmen und ihre Lernwege in eigener Verantwortung gehen.

Die drei Phasen des Lernens

Die Distanz zwischen dem Schulstoff und dem, was die Schüler bewegt, wird im Laufe der Schulzeit immer größer. Die schulischen Themen und die privaten Themen der Kinder stehen wie zwei Welten isoliert nebeneinander. In der Sprache der Didaktik der Kernideen lautet dies: Zwischen der singulären Welt der Schüler und der regulären Welt des Wissens und Könnens scheint eine unüberbrückbare Kluft zu bestehen. Die Schüler sind überfordert, solange man ihre Produkte an den Zielvorstellungen des „Regulären“ (ebd.) misst.

Dieses Dilemma besteht nur so lange, wie dem Regulären alles und dem „Singulären“ (ebd.) nichts zugetraut wird. Konzentriert sich der ganze Unterricht auf die Schulbücher und die Erläuterungen der Lehrer und sind spontane Schülerprodukte nur schmückendes Beiwerk, haben die Schüler kaum eine Chance, den Stoff in ihre eigene Welt zu integrieren. Erst wenn das Singuläre zu einem bestimmenden Faktor des Unterrichts gemacht wird, kann eine Verbindung zwischen dem entstehen, was der einzelne Schüler weiß, kann und will und dem, was er lernen muss.

Das Lehren und Lernen spielt sich zwischen den Standorten des Lehrers und des Schülers ab. Der Unterricht hat zwischen diesen beiden Polen zu vermitteln. Ausgangspunkt ist dabei immer das Singuläre und Ziel das Reguläre. Tritt man aus dem Bereich des Singulären heraus und begibt sich auf den Weg zum Regulären hin, gelangt man in den Bereich des „Divergierenden“ (ebd.).

Die Lernphasen des Singulären, Divergierenden und Regulären haben jeweils eigene charakteristische Merkmale. Das Singuläre steht immer am Anfang eines Lernprozesses. Die Fachgebiete, denen sich der Schüler zuwendet, sind zwar vom Lehrer vorgegeben, aber er beschreitet dabei eigene Wege. Er darf sich seinen singulären Vorstellungen anvertrauen, wird aber angeleitet, seine Wege gegenüber dem beratenden Lehrer im Reisetagebuch zu dokumentieren.

Nach kurzer Zeit werden sich die Schüler dafür zu interessieren beginnen, was die jeweiligen Nachbarn tun und wie sie an die Probleme herangehen. Die singuläre Einstellung zum Stoff wird somit durch eine divergierende erweitert. Der dabei im Vordergrund stehenden Frage „Wie machst du das?“ wird bald die Frage folgen „Wie macht man das?“ und damit der Zugang zum Regulären gesucht. Weil der Unterricht das Singuläre gestärkt und gefördert jedoch nicht abgewertet hat, und der Lernende weiß, wie mit anderen kommuniziert werden kann, ist er der Welt des Regulären gegenüber positiv eingestellt.

Zwischen den beschriebenen drei Phasen des Lernens gibt es keine scharfen Grenzen. Die divergierende Phase soll ja gerade die Grenzen zwischen dem Singulären und Regulären durchlässig machen. Die drei Phasen sind keine Stufen, die überwunden und dann zurückgelassen werden, sondern Stationen in einem Kreislauf, die das lebenslange Ler-

nen charakterisieren. Der Schule kommt dabei die Aufgabe zu, diese Kreisbewegung zu beschleunigen und zu kultivieren.

Mensch und Stoff im Dialog

Für alles menschliche Lernen ist die Unterscheidung zwischen dem Standort des Singulären und dem des Regulären grundlegend. Eine Spannung entsteht, wenn ein singulärer Standort in Widerspruch zum Regulären gerät. Diese Spannung wird als die Triebfeder des Lernens gesehen. Die Beherrschung des Regulären soll aber nie zum Verlust der Lernfähigkeit führen. Im Unterricht hat der partnerschaftliche Dialog zwischen Mensch und Stoff oberste Priorität und darf nicht zugunsten kurzfristiger Lernerfolge aufgegeben werden. Somit heißt Lernen in der Sprache der Didaktik der Kernideen, einen Dialog zwischen der singulären Welt des Einzelnen und der regulären Welt des Schulfachs zu führen. Wie der Dialog im Einzelfall abläuft, ist nicht voraussehbar, da ihn jeder Lernende auf eine ihm eigene Weise gestaltet. Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, sich vermittelnd und bisweilen sogar den Schüler schützend, zwischen den Stoff und den Schüler zu stellen. Er soll den Druck des übermächtigen Stoffs vermindern und ihn so zu einem dialogfähigen Partner für eine singuläre Annäherung machen.

Der Lehrer als Fachmann des jeweiligen Stoffes kennt das Stoffgebiet und dessen Schwierigkeiten und überblickt es in der Rückschau. Dem Schüler erscheint anfangs ein neues Stoffgebiet als ein unstrukturierter Neubereich. Deshalb braucht er eine fassbare Orientierungshilfe, um sich zurechtzufinden. „Diese Orientierungshilfe, die dem Neuling eine Vorschau auf das reguläre Gebiet ermöglicht und ihn zum Handeln motiviert, nennen wir Kernidee“ (ebd., S. 29).

Für die Lehrkraft genügt es aber nicht, ihr Stoffgebiet in der Rückschau zu überblicken. Sie muss auch in der Lage sein, so an das Stoffgebiet heranzugehen als ob es das erste Mal wäre (Position des Anfängers). Die Fähigkeit, ein Fachgebiet im steten Wechsel zwischen Vorschau und Rückschau zu betrachten, wird zur elementaren Basis des Lehrerberufs. Dieser Wechsel zwischen Vorschau und Rückschau muss sowohl vom Lehrer als auch vom Schüler immer wieder geübt werden, denn selbst der Lehrer lebt als Mensch in einer eigenen singulären Welt und ist damit auch ein Lernender. Gerade diese Fähigkeit von der Vorschau in die Rückschau zu wechseln, diese Lernfähigkeit, qualifiziert ihn zum Lehrer.

Kernideen als Motivation zum Handeln

Die Triebfeder für das Lernen ist auch die Spannung zwischen dem Singulären und dem Regulären. Hier stellt sich die Frage, wie es überhaupt zu einem Dialog zwischen der singulären Welt der Schüler und der regulären Welt der Schulstoffe kommen kann. Wie können die Schüler also motiviert werden, sich mit einem Sachbereich zu beschäftigen, ohne ihnen im Vorfeld diesen Bereich vorzustellen?

Soll es zu einem wirklichen Dialog zwischen Schüler und Stoff kommen, so muss der Stoff für den Lernenden die Form der Frage annehmen. Die Kernideen müssen so beschaffen sein, „dass sie in der singulären Welt der Schülerin oder des Schülers Fragen wecken, welche die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Sachgebiet des Unterrichts lenken“ (ebd., S. 32). Kernideen machen den Schüler auf Unstimmigkeiten im Bereich

seiner singulären Welt aufmerksam und machen ihn bereit, neue Zusammenhänge zu sehen. Sie sind für ihn eine Herausforderung, seine eigene Meinung mit Hilfe des Schulstoffs neu zu überdenken und neu zu ordnen.

Ist eine Kernidee einmal in der singulären Welt eines Lernenden verankert, entwickelt sie hier ihre eigene Dynamik. Um die neuen Möglichkeiten, auf die er durch die Kernidee aufmerksam gemacht wurde, in seine singuläre Welt zu integrieren, muss der Lernende einiges von dem bisher für richtig Gehaltenen ergänzen oder auch revidieren. Die in seiner singulären Welt vorherrschenden Meinungen und Mechanismen bestimmen, wie weit er in das neue Stoffgebiet eindringt. Deshalb können seine dabei zu erbringenden Leistungen und Fortschritte nicht mit äußerlich feststellbaren Fortschritten in der Stoffbeherrschung gleichgesetzt werden. Ein unter sachlichen Gesichtspunkten als leicht einzustufender Stoff kann ihn je nach Beschaffenheit seiner singulären Welt vor enorme Probleme stellen, da zentrale Bereiche seiner bisherigen Meinung infrage gestellt werden und weite Bereiche seiner singulären Welt umgebaut werden müssen.

Eine Kernidee lässt sich nicht allein unter sachlichen Gesichtspunkten beurteilen. Es müssen immer auch Situation und Eigenart der am Gespräch beteiligten berücksichtigt werden. Streng genommen lassen sich Kernideen nur aus ihrer Wirkung bestimmen, also nur funktional. Erst in der Rückschau lässt sich ermitteln, ob ein Einfall brauchbar ist. Erst wenn ein Schüler aus eigenem Antrieb beginnt, Fragen zu formulieren, hat eine Kernidee ihre Wirkung entfaltet. Beginnt der Schüler aus eigenen Motiven zu handeln, hat sich die Kernidee des Lehrers in eine Kernidee des Schülers verwandelt. Alles hängt davon ab, ob der Schüler in seiner Auseinandersetzung mit der Sache eigene Wege gehen darf.

Da sich die Wirksamkeit und die Leistungsfähigkeit von Kernideen erst in der Rückschau beurteilen lassen, ist die Beschreibung individueller Lernprozesse so wichtig. Daraus können Rückschlüsse auf Bedingungen gezogen werden, unter denen Kernideen entstehen. Der Lehrer wird in der Analyse von Lernbiographien für Begleiterscheinungen aufkeimender Kernideen sensibilisiert. Er wird feststellen, dass er sich eher um die Entdeckung und Pflege von Kernideen kümmern muss, als um deren „Herstellung“. Kernideen sind selten übertragbar. Sie haben den Charakter von Einfällen, die in der aktuellen Situation ihre größte Wirksamkeit entfalten. Der Lehrer ist zwar versucht, bewährte Kernideen zu perfektionieren und öfters einzusetzen, aber sie nehmen dann eher die Eigenschaft von Lehrstoff an und führen nicht zum Erfolg.

Vom Sprechen zum Verstehen

Das Gespräch ist der Raum für das Entdecken und Entwickeln von Kernideen. Kernideen erzeugen die das Gespräch vorantreibende Spannung und weisen die Richtung, in der es sich entwickeln kann. Vielleicht vermittelt die Kernidee am Anfang eines Gesprächs den Gesprächspartnern nur eine vage Vorstellung der Sache, die in den Mittelpunkt gestellt werden soll. Je weiter sich das Gespräch entwickelt, desto klarer tritt die Sache hervor und gewinnt eine zunehmend differenziertere Gestalt. Während des Gesprächs bleibt die Richtung noch offen. Die Teilnehmer können das Ziel nur aus der Vorschau anvisieren. Nimmt das Gespräch einen erfolgreichen Verlauf, so tritt die Sache immer mehr hervor. Sie wird verstanden, weil sie selbst entfaltet worden ist.

Der Weg vom Sprechen zum Verstehen ist das Grundmuster eines an Kernideen orientierten Unterrichts. Im Zentrum des Unterrichts steht das Gespräch und nicht ein Lehrmittel, das den Stoff als fest gefügtes Ganzes vorgibt. Der Stoff nimmt im Gespräch zwischen Schüler und Lehrer langsam eine Gestalt an. Haben sich im Gespräch mit einer größeren Gruppe von Schülern entwicklungsfähige Kernideen herausgebildet, muss jeder einzelne Schüler die Gelegenheit erhalten, eigene Wege beim Ausdifferenzieren von Kernideen zu beschreiten. „Nur wenn sich der Lernende von einer Kernidee persönlich ansprechen lässt, dringt sie ein ins Gefüge seiner singulären Welt und veranlasst ihn, Meinungen zu überprüfen, zu revidieren und zu ergänzen. Im persönlichen Dialog mit der Sache schafft der Lernende einen ganz persönlichen Verstehenszusammenhang“ (ebd., S. 41).

Ergänzend tritt neben das Gespräch, an dem sich mehrere Personen beteiligen können, das Verfassen von Texten. Wie die Teilnahme an einem Gespräch ist das Verfassen von Texten Ausdruck eines divergierenden Verhaltens. Der Schreibende muss ähnlich dem Sprechenden eine Verbindung zwischen seiner singulären Welt und der seiner Gesprächspartner herstellen. Dafür muss er sich ein Bild von der singulären Welt seines Gegenübers machen. Er muss den vorzubringenden Inhalt sowohl aus der Perspektive seiner eigenen Welt als auch aus der des Hörers betrachten. Somit ist er gezwungen, sich von Dingen zu distanzieren, die ihm selbstverständlich sind.

Beim Schreiben laufen ganz ähnliche Prozesse ab wie beim Sprechen. Sie sind nur stark verlangsamt und treten dadurch deutlicher ins Bewusstsein. Schreibend wird nicht nur eine Sache vorgestellt, sondern auch der gesamte Verstehensprozess des Lesers geplant. Es ist klar, dass diese Reflexion nicht nur der Verständigung dient, sondern auch Rückwirkungen auf die singuläre Welt des Sprechers hat.

Flächenberechnung

Wie ein Unterricht, der die vorgestellten Grundlagen der Kernideen einbezieht, in der Praxis umgesetzt werden kann, zeigt ein Unterrichtsbeispiel aus dem Mathematikunterricht der 6. Klasse. Hierbei werden die vier Instrumente des dialogischen Lernens mit einbezogen. Die Planung erfolgte durch eine Projektgruppe. Sie schenkte dem Thema Flächenberechnung große Aufmerksamkeit, da dieses Thema Kindern immer wieder Schwierigkeiten bereitet. Deshalb stand am Anfang die Frage im Mittelpunkt, warum sich Kinder mit der Flächenmessung so schwer tun? Ist die Flächenmessung wirklich um so viel abstrakter als andere Unterrichtsstoffe? Als Vorbereitung analysierte die Projektgruppe den Unterrichtsstoff in der Rückschau.

Vorbereitung aus der Perspektive der Rückschau

Im Erfahrungsbereich der Kinder existieren kaum Möglichkeiten, ein Gefühl für Flächenmaße zu entwickeln. Aufgrund dieses fachimmanen Problems ist man bei Flächen (im Vergleich mit den bereits bekannten Zeit-, Längen-, Gewichts-, Wert- und Hohlmaßen) auf Berechnungen angewiesen. Deshalb wird für Kinder der Vorgang des Messens erstmals beim Messen von Flächen selbst zum Problem. In der Erfahrungswelt kommen die Flächenmaßeinheiten nicht vor. Sie sind rein abstrakte Gebilde. Bei der Analyse des Sachgebiets in der Projektgruppe stellte sich heraus, dass es für Kinder

wichtig ist, viele Erfahrungen im Umgang mit Flächen zu machen. Sie sollen ein Gefühl dafür entwickeln können, welche Regeln im Bereich der Flächenmessung bestehen und welche grundsätzlichen Unterschiede zum Messen mit den bereits bekannten Maßeinheiten vorhanden sind.

Die in der Rückschau aufgetretenen Fragen und Probleme stellen sich den Lehrpersonen bei ihrer Vorbereitung. Es war allerdings unklar, ob die Lernenden sich durch diese Fragen ansprechen und herausfordern ließen; ob sie diese als Fragen begreifen könnten, die sie persönlich interessieren. An dieser Stelle tritt der entscheidende Unterschied zwischen der Didaktik der Kernideen und der „segmentierenden Didaktik“, wie Ruf/Gallin die eher lehrzielorientierte didaktische Konzeption bezeichnen (1998b, Bd. 2, S. 35), auf. Die Didaktik der Kernideen fasst die Ergebnisse ihrer fachlichen Vorbereitung als Antworten auf, die nur Fachleute interessieren. Entscheidend ist, ob und wie diese Antworten mit Fragen in Verbindung gebracht werden können, die sich auch Schüler stellen. Das Mittel, mit dem eine Verbindung zwischen den Fragen der Lernenden und den Antworten der Fachgebiete hergestellt werden soll, sind die Kernideen. Greift eine Kernidee bei den Schülern, ist der Weg ins Fachgebiet geöffnet.

Vorbereitung aus der Perspektive der Vorschau

In der Projektgruppe war es nicht einfach, für das Thema eine Kernidee zu finden, also den Schulstoff mit der Person der Kinder in Verbindung zu bringen. Die entscheidende Frage war, an welcher Stelle ein Flächenmaß für Kinder eine ganz persönliche Bedeutung hat. In der Gruppendiskussion kristallisierte sich die Kernidee „Wie viel Erde braucht der Mensch?“ (ebd., S. 36) heraus. Nachdem die Kernidee festgelegt war, konnte der Unterricht beginnen.

Realisierung der Unterrichtseinheit

In der Klasse wirkte die Kernidee auf unterschiedliche Weise. Thema des ersten Gesprächs in der Klasse war: „Platz haben, Platz brauchen“ (ebd., S. 116). Gleich nach dem Gespräch sollen die Kinder ihre Gedanken im Reisetagebuch festhalten. Der Schüler Markus schrieb: „Ich brauche nicht immer gleich viel Platz. Zum Beispiel, wenn ich nur so dasitze, brauche ich wenig Platz. Aber wenn ich Aufgaben mache, brauche ich viel. Auch in meinem Zimmer, wenn ich nur auf dem Bett sitze, brauche ich nicht so viel Platz. Am wohlsten ist es mir in einem Zimmer, das nicht zu groß ist und nicht zu klein ist. Wenn es zu groß ist, fühle ich mich nicht wohl. Wenn ich aber zu wenig Platz habe, fühle ich mich auch nicht wohl, weil ich mich zu wenig bewegen kann“ (ebd.).

In der nächsten Stunde werden den Kindern sieben Dias gezeigt. Auf jedem Bild ist immer die gleiche Straßenecke einer niederländischen Kleinstadt abgebildet; immer aus der gleichen Perspektive. Auf jedem Bild sind 30 Verkehrsteilnehmer zu sehen: 30 Personen in einem Linienbus stehend, 30 Autos, 30 Fußgänger auf dem Bürgersteig usw. Diese wortlosen Bilder machen deutlich, dass Menschen unterschiedlich viel Platz brauchen, je nachdem wie sie sich fortbewegen.

Die Kinder machen sich nicht nur hinsichtlich des Platzbedarfs, sondern auch der Umweltverträglichkeit Gedanken. Deshalb werden die Bereiche Schadstoffe und Umweltschutz Schlüsselwörter eines zweiten Themenkreises. Nach einem kurzen ökologi-

schen Exkurs werden die Kinder mit folgendem Auftrag wieder auf das ursprüngliche Thema gelenkt: Zeichne von dem Bild, das dich am meisten beeindruckt hat, einen möglichst maßstabgetreuen Plan. Die Schüler fixieren ihre Arbeit im Reisetagebuch.

Interessant ist der verschlungene Lernweg des Schülers Markus. Er reagiert auf das Bild mit den 30 Autos. Der Lehrer berichtet: „Auf dem Parkplatz vor dem Schulhaus sucht er sich einen Volkswagen aus und zeichnet dessen Umriss mit Kreide auf den Boden. Dann bittet er mich, den Wagen auf ein anderes Parkfeld zu stellen. Er kreist seinen Platzbedarf mit Kreide ein und hat damit ein neues Maß: Ich von oben gesehen. Nach seiner Einschätzung braucht ein Erwachsener doppelt so viel Platz wie er. Dieses zweite Maß nennt er Mensch von oben gesehen. Im Schulzimmer verkleinert er das Ganze und schreibt einen Text dazu. Im Satz mit dem Stau wirkt die Kernidee der sieben Bilder noch deutlich nach“ (ebd., S. 117 f.).

In den darauf folgenden Tagen beschäftigt sich Markus auf ähnliche Weise mit Flächenvergleichen: Kind und Schulbank, sitzender Mensch und Klassenzimmer. Er abstrahiert dabei auch von den komplizierten realen Umrissen auf einfache geometrische Formen wie Kreis, Rechteck und Quadrat. Dabei ist er immer um den richtigen Maßstab bemüht. Der Lehrer versucht, ihn vom Zählen weg und zum Berechnen hinzulocken. Markus möchte herausfinden, wie oft das Rechenbuch auf die Zimmertür geht, macht dabei aber immer wieder den gleichen Fehler: Die Eins benutzt Markus beim Nummerieren der rechteckigen Buchflächen auf der Zimmertüre zweimal. Er begründet es: „Die Eins habe ich in den waagerechten Reihen schon gezählt, darum muss ich sie auch in den senkrechten zählen“ (ebd., S. 119). Die waagerechten und senkrechten Reihen sind für Markus zwei völlig getrennte Qualitäten. Deshalb zählt er jede separat und erhält folglich eine eigene Startzahl Eins. Zu diesem Zeitpunkt fällt es ihm offensichtlich schwer, die Rechtecksfläche als Produkt der Anzahl horizontaler und vertikaler Längeneinheiten anzusehen. Auf den richtigen Weg kommt er erst durch die Aufforderung des Lehrers, alle rechteckigen Buchflächen auf der Tür einzuzichnen, sie zu zählen und die Rechnung dafür am Schluss aufzuschreiben.

Es ist für Markus wichtig, die Flächenberechnung eng mit der Anschauung zu verknüpfen. Deshalb bleibt er bei den nachfolgenden Aufgaben an seinem mehrstufigen Verfahren orientiert: Zeichnen, Zählen, Rechnen. Nachdem er sich längere Zeit mit Verwandlungs- und Berechnungsaufgaben im Bereich von Flächen mit kleinen Flächenmaßen beschäftigt hat, wagt er sich an große Flächenmaße. Dabei geht er schon abstrakter vor. Dafür erteilt er sich folgenden Auftrag: „Ich möchte herausfinden, wie viele Aren (a) auf den Pausenplatz gehen“ (ebd., S. 120).

Seine Lösung ist falsch: Er hat die Länge und Breite des Pausenplatzes gemessen und einen maßstabgetreuen Plan auf kariertes Papier gezeichnet. Dabei entspricht jedes Kästchen einem Quadratmeter. Er stellt sich vor, Are müssten Quadrate von 10 auf 10 Meter sein, obwohl er weiß, dass eine Are 100 m^2 enthält. Deshalb zeichnet er auf den Platz nur 16 Quadrate von 10 auf 10 Kästchen mit einem verbleibenden Rest von 421 m^2 . Unter die Zeichnung schreibt er: „Auf dem Pausenplatz haben 8a Platz, und Quadratmeter haben 421 Platz“ (ebd., S. 121). Der Lehrer kann nur vermuten, warum er sich verrechnet hat. Markus versteht noch nicht, was an der Lösung nicht in Ordnung ist. Bei der erneuten Zeichnung des Pausenplatzes belegt er zwar so weit es geht den Platz immer noch mit quadratischen Aren, überdeckt aber anschließend den Rest des Platzes mit

unregelmäßigen Figuren, die alle exakt 100 Kästchen enthalten. Er zählt richtig und erhält eine Fläche von 20 Aren und einen Rest von 21 m². Damit hat er seine falsche Vorstellung, Are müssten zwingend eine quadratische Form haben, überwunden. Im Gespräch weist der Lehrer Markus darauf hin, dass es sehr kompliziert ist, alle zu messenden Flächen zuerst zu zeichnen, dann mit Aren und Quadratmetern auszulegen und anschließend auszuzählen. Viel einfacher wäre es, zuerst die Gesamtsumme von Quadratmetern zu berechnen und danach die darin enthaltenen Are zu bestimmen.

Markus hat es schnell verstanden und trägt schon bald nur die Rechnung in sein Reisetagebuch ein. Somit steht die abstrakte Struktur der Flächenberechnung am Schluss der Entwicklung. Markus weiß jetzt, was er tut, wenn er nur die formalisierten Zeichen verwendet. Drei Monate hat er sich mit der Flächenberechnung befasst, bis er für eine Lernzielkontrolle bereit ist. Andere Kinder haben dieses Ziel bereits nach zwei Monaten erreicht. Da jedes Kind seinen Lernweg im Reisetagebuch dokumentierte, war es dem Lehrer möglich, jedes Kind auf seine eigene Art und in seinem individuellen Tempo arbeiten zu lassen und dabei die individuellen Lernfortschritte im Auge zu behalten.

Literatur

- Gallin, Peter/ Ruf, Urs: Sprache und Mathematik 1. – 3. Schuljahr. Zürich 1995.
Dies.: Sprache und Mathematik 4. – 5. Schuljahr. Zürich 1999.
Ruf, Urs: Verstehen und sich verständlich machen. In Pädagogik 6/ 2001.
Ruf, Urs/ Gallin, Peter: Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze 1998a.
Dies.: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze 1998b.
Dies.: Sich einlassen und eine Sprache finden. Merkmale einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 4/ 2002.

Edith Bodo

Analyse des Schulbuchs

„Das Deutschmobil“ als Lehrwerk an Schulen Ungarns

Bevor man sich in die Analyse der in Ungarn beim Deutschunterricht gebrauchten Lehrwerke vertiefe, bedarf es einiger Worte über die ungarische Muttersprache zu sagen. Dadurch wird auch die Analyse der benutzten Lehrwerke verständlicher.

Es ist bekannt, dass die deutsche Sprache Mitglied der germanischen Sprachfamilie ist, deswegen ist für einen Deutschen z. B. das Englische, Dänische, Flämische/ Holländische, sogar auch das Schwedische und Norwegische leichter zu erlernen, als z. B. die französische, spanische, oder italienische Sprache, die zur romanischen Sprachfamilie gehören.

Es ist einmalig und einzigartig, dass es fast in der Mitte Europas, ein Land gibt, ein Volk, das eine von den Nachbarn vollkommen unterschiedliche Sprache spricht. Diese Sprache ist weder den germanischen noch den slawischen Sprachen ähnlich, obwohl die Sprachen der Nachbarvölker auf den Wortschatz der ungarischen Sprache immer einen starken Einfluss ausübten und auch umgekehrt.

Die ungarische Sprache ist Mitglied der finnisch-ugrischen Sprachfamilie. Typisch für diese Sprache ist, dass sie eine sogenannte agglutinierende Sprache ist, im Vergleich zu den germanischen Sprachen, die flektierend sind. Dieses sprachliche Phänomen lässt sich mit einem ganz einfachen Beispiel klar machen. Nehmen wir doch die einfachen Sätze:

Peter geht *in die* Schule (zur Schule).

Ungarisch lautet der Satz folgenderweise:

Péter iskolába megy.

Noch prägnanter ist das Beispiel in der ersten Person Singular:

Ich gehe *in die* Schule (zur Schule). Iskolába megyek.

oder in der dritten Person Plural:

Sie gehen *in die* Schule (zur Schule). Iskolába mennek.

An den Beispielen ist klar zu sehen, dass im Deutschen der Satz ohne Personalpronomen (oder Nomen) und Präpositionen und den dazu gehörenden Endungen unvorstellbar und bis auf die Kurzdialoge nicht korrekt ist – im Ungarischen die Suffixe, sowohl bei den Nomen als auch bei den Verben die entscheidenden Faktoren sind.

Für die Ungarn sind sowohl die germanischen als auch die slawischen oder romanischen Sprachen – was ihre Struktur anbelangt – ziemlich ungewöhnlich, der ungarischen Sprache nicht ähnlich, trotzdem versuchen immer mehr Ungarn diese Sprachen zu lernen, mit mehr oder weniger Erfolg.

In Ungarn und auch in seiner Nachbarschaft haben im Laufe der Geschichte verschiedene Völker anderer Sprachen gelebt. Deswegen ist das Ungarische sehr reich an deutschen, slawischen und auch türkischen Lehnwörtern. In der letzten Zeit kommen immer mehr amerikanisch-englische Ausdrücke vor. Die Lehnwörter bereichern und verarmen eine Sprache gleichzeitig. Ein Schulfach, wie auch eine Sprache, wird in gewohnter Weise nach einem Lehrwerk (Schulbuch) unterrichtet. Auch dann, wenn das Lehrwerk – im Fremdsprachenunterricht immer – mit anderen Lehrstoffen ergänzt wird. Nach Gerhard Neuner finden wir im Lehrwerk die wichtigsten Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor.

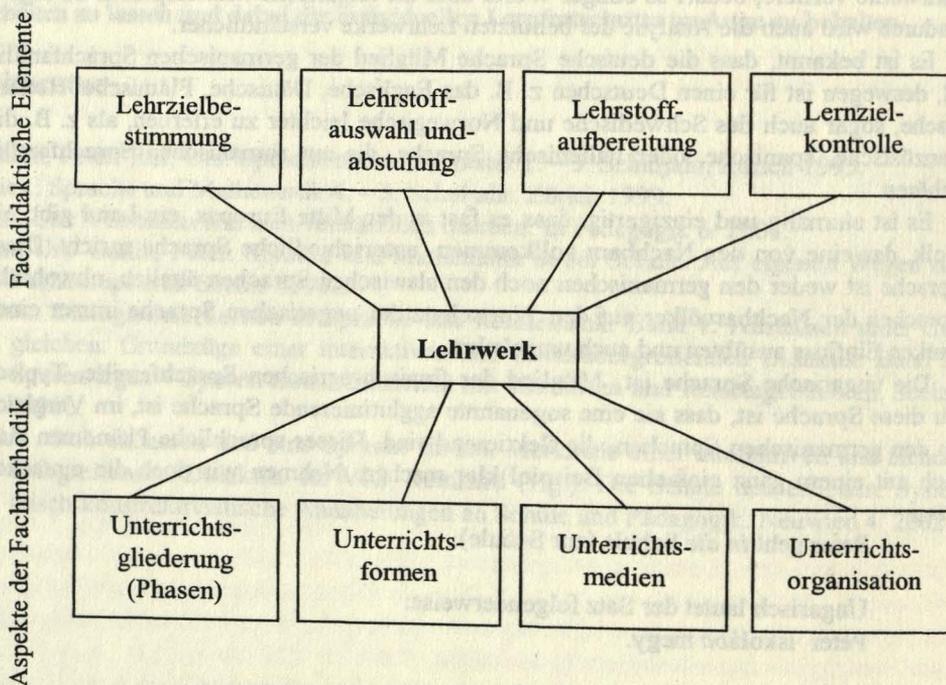


Abb. 1: Neuner, G.: Lehrwerkanalyse

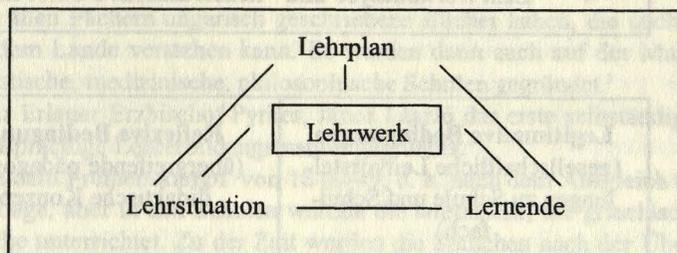


Abb. 2: Neuner Lehrwerkanalyse

Da das Lehrwerk eine zentrale Stellung im Fachunterricht hat, sollte man meinen, dieser zentralen Stellung des Lehrwerks müsste eine ebenso intensive Beschäftigung der fachdidaktischen Forschung mit dem Lehrwerk entsprechen. Aber erst seit den 70er Jahren sind Lehrwerkanalysen zum festen Bestandteil fachdidaktischer Forschung und Lehre in Ungarn geworden¹. Diese Tatsache hat verschiedene Gründe. Unter anderem liegen die Probleme auch in der wechselhaften Geschichte der Didaktik und es spielen auch verschiedene Faktoren, die auf die Lehrwerkgestaltung wirken, eine bedeutende Rolle.

Eine sehr verkürzte Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn bestätigt die Auffassung von Neuner, der bei der Lehrwerkgestaltung fachübergreifende und fachspezifische Faktoren unterscheidet.²

¹ Neuner, Gerhard: 1.1. Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Herausgegeben von Bernd Kast und Gerhard Neuner, Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York 1994 pp 8–11.

² Neuner, Gerhard: 1.1. Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Herausgegeben von Bernd Kast und Gerhard Neuner, Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York 1994 pp 11–12.

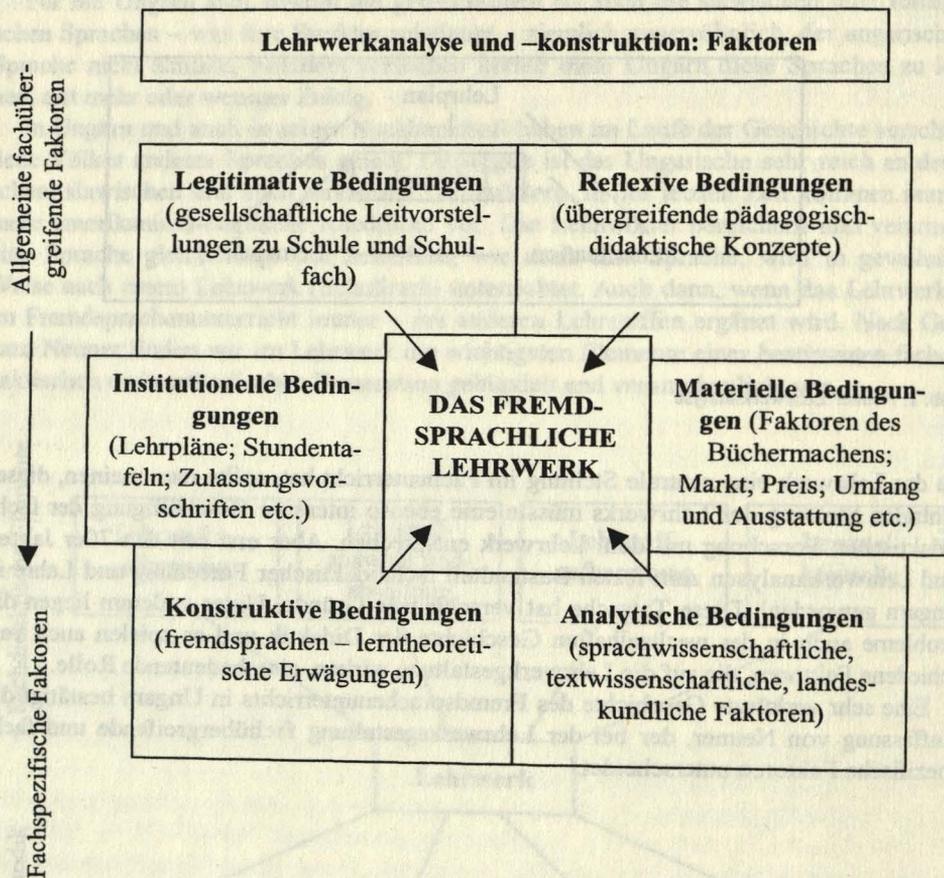


Abb. 3: nach: Piepho, 1979 a

Unter dem fachspezifischen Faktor versteht man nicht nur, aber in erster Linie, die gesellschaftlich-politischen bzw. institutionellen Veränderungen und Bedingungen. Wie groß diese Rolle sein kann, zeigt sich auch in Ungarn.

In Ungarn wurde lange Zeit – im 18–19. Jh. – die lateinische und die deutsche Sprache unterrichtet. Anders formuliert, während der Monarchie war für das ungarische Volk die deutsche Sprache die Amtssprache. Man konnte zwar die Muttersprache sprechen, aber bei den Behörden mussten die verschiedenen Angelegenheiten auf Lateinisch und Deutsch erledigt werden. Die Bemühungen der Ungarn – am Ende des 18. Jhs., unter Joseph dem Zweiten – ungarisch-sprachige Bildungsinstitutionen zu gründen, scheiterten am Widerstand des Monarchen.

Ein Brief vom 31. März 1790 des Ungarischen Kuriers bezog sich auf das Beispiel der Franzosen, die schon ihre eigene Muttersprache gebrauchten und dadurch auf eine

optimistische Zukunft hinwiesen, in der die Deutschen (in Ungarn) keine Bevorzugung mehr hätten, weil alle dann in den Schulen Ungarisch und auf Ungarisch unterrichtet werden und in allen Fächern ungarisch geschriebene Bücher haben, die auch das einfache Volk auf dem Lande verstehen kann. Es werden dann auch auf der Muttersprache basierende juristische, medizinische, philosophische Schulen gegründet.³

1828 hat der Erlauer Erzbischof Pyrker, János László das erste selbständige, katholische, ungarischsprachige Lehrerbildungsinstitut gegründet.⁴

Später, nach dem Freiheitskampf von 1848–49, d. h. nach dem Ausgleich (1867), änderte sich die Lage, aber in den Schulen wurden die lateinische, die griechische und die deutsche Sprache unterrichtet. Zu der Zeit wurden die Sprachen nach der Übersetzungsmethode gelehrt. Die Lehrwerke enthielten überwiegend literarische Texte. Nicht nur die Entwicklung der Sprachfertigkeit (die der gesprochenen Sprache) war das Ziel, zu einer guten Ausbildung gehörten auch die Sprachkenntnisse und das Lesen fremdsprachiger Literatur.

Wie stark der gesellschaftlich-politische Faktor auf den Sprachunterricht wirkte, ist auch nach dem 2. Weltkrieg in unserem Land zu merken. Es ist bekannt, dass als Pflichtsprache das Russische auch in Ungarn eingeführt wurde. In allen Bildungsinstitutionen, sowohl in den allgemeinbildenden Schulen, als auch in den Gymnasien und Hochschulen war lange Zeit nur Russisch die einzige Sprache. In der Oberstufe, bzw. in den Mittelschulen wurde es später möglich, sowohl das Deutsche als auch das Englische zu lernen.

Bei der Einführung des Russischunterrichts herrschten traditionelle Unterrichtsmethoden vor. Außerdem waren weder qualifizierte Lehrer, noch Lehrwerke vorhanden. Deswegen konnten die meisten Ungarn nach 8–10-jährigem Russischunterricht nicht einmal im Russischen um ein Glas Wasser bitten.

Durch die politisch-gesellschaftliche Wende in Ungarn werden seit 1989 die verschiedensten Fremdsprachen in den Schulen unterrichtet. Nach der Wende hat unser Land weder ein einheitliches Schulsystem, noch einen einheitlich geregelten Lehrplan. Die Grund- und Mittelschulen haben einen Nationalen Grund-/ Rahmenlehrplan, in dem die Grundprinzipien, in den letzten Jahren auch die einheitlichen Anforderungen des Unterrichtes einzelner Fächer festgelegt wurden, aber jede Schule darf nach ihrem eigenen Lehrplan und nach beliebigen Lehrwerken auch im Sprachunterricht arbeiten. Diese Vielfalt ist zwar sehr erfreulich, aber in unserem kleinen Land führt sie bei einem Schulwechsel zu Schwierigkeiten.

Neuner meint, dass die Lehrwerkanalyse sich mit dem Bedingungsgefüge fächerübergreifender und fachspezifischer Faktoren in zweifacher Hinsicht auseinandersetzen muss. Nach ihm ist die eine

- die synchronische Betrachtungsweise, die andere
- die diachronische Betrachtungsweise.

³ Vgl. Kosáry, Domokos: VII. Az oktatásügy a haladó törekvések hullámvölgye idején 1790–1830. A felvilágosult rendiség oktatásügyi törekvései. A magyar nevelés története I. Tankönyvkiadó Budapest, 1988. - Decsy, Sámuel: A magyar művelődés eszményei. I. pp 113.

⁴ Kosáry, Domokos: VII. Az oktatásügy a haladó törekvések hullámvölgye idején 1790–1830. A felvilágosult rendiség oktatásügyi törekvései. Alsófokú oktatás. A magyar nevelés története I. Tankönyvkiadó Budapest, 1988. pp 229.

Die synchronische Betrachtungsweise beschäftigt sich mit der Analyse der Faktoren, die bei einer bestimmten didaktisch-methodischen Konzeption auf die Lehrbuchgestaltung einwirken, und mit ihrem Zusammenwirken. Bei dieser Betrachtungsweise erscheint das fremdsprachliche Lehrwerk als ein „Netz“, in das eng miteinander verknüpfte Faktoren eingebunden sind. In diesem Netz kommt es zu „Spannungen“, wenn sich die einzelnen Faktoren verändern und es können auch „Risse“, d. h. Widersprüche entstehen (z. B.: im didaktisch-methodischen Konzept). Ein solcher Riss kann z. B. durch den Widerspruch der Forderung nach „Situativität“ und „Authentizität der gesprochenen Sprache“ einerseits und in der Anlage einer Grammatikprogression nach formalsprachlichen Kriterien andererseits entstehen. Dieser Widerspruch erscheint in den Lehrbüchern z. B. in der Monotonie des Übungsapparates.

Da diese Erscheinung sehr schwer zu vermeiden ist, rückt der Ideenreichtum der Lehrerpersönlichkeit in den Vordergrund. Besonders wichtig ist das bei den Grundschulern in den ersten vier Klassen der allgemeinbildenden Schulen, und dort vor allem in den ersten zwei Klassen, in denen die Kinder noch nicht oder nicht korrekt schreiben und lesen können. Deswegen hält es das Curriculum der Budapester Pädagogischen Hochschule bei der Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen für sehr wichtig, den StudentInnen die spielerischen Unterrichtsmethoden sowohl im Didaktik- als auch im Kinderliteraturunterricht beizubringen.

Bei der diachronischen Betrachtungsweise wird deutlich, dass Lehrpläne, Lernziele und Lerninhalte, Lehrmethoden – und auch Lehrwerke – „Kinder ihrer Zeit“ sind. Das bedeutet, dass sie

- nicht überall auf der Welt,
- nicht für alle Zeiten und
- nicht für alle Lerngruppen

gleich sein können.⁵

Seit den 80er Jahren wird in Ungarn im Fremdsprachenunterricht das Lehrwerk „Themen I. II. und III“ verwendet. Nach der Wende gab es – besonders für die Primarschüler – in Ungarn kaum oder veraltete Lehrwerke. Nach und nach kamen aus Deutschland verschiedene, interessante, farbige Lehrbücher: „Themen Neu, Deutsch Aktiv I, II, III“, „Deutsch konkret“, „Sichtwechsel“, „Deutschmobil“, etc. Diese Bücher werden auch noch heute gebraucht, aber die meisten Deutschlehrer sind sehr schnell zu der Einsicht gekommen, dass diese Bücher

- nicht überall auf der Welt, in unserem Fall nicht in Ungarn,
- nicht für alle Zeiten, (aber auch heute immer noch gebraucht), und
- nicht für alle Lerngruppen verwendet werden können.

Lehr- und Lernmaterialien sind Faktoren, die den Deutschunterricht (Lehrer wie Schüler) stark beeinflussen. Sie bestimmen mit, in welchem Ausmaß Schüler (und Lehrer!) im Unterricht die Freiheit haben, eigene Erfahrungen und Ideen auszudrücken und bestimmte Themen zu diskutieren. Diese zentrale Rolle von Lehr- und Lernmaterial ist

⁵ Neuner, Gerhard: 1.1. Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York 1994. pp 12 – 14.

zwar unbestritten, dennoch bleibt die Frage bestehen, welche konkreten Wirkungen ein Lehrbuch im Unterricht hat und wie ein „gutes“ Lehrwerk aussehen soll.⁶

Im Fremdsprachenunterricht, in unserem Fall im Deutschunterricht, hat man das Ziel, eine kommunikative Kompetenz möglichst hohen Niveaus zu erreichen. Dies kann nur durch die gleichzeitige Entwicklung folgender vier Fertigkeiten erreicht werden:

Die erste und wichtige Fertigkeit in der Reihe ist das Hören, das Hörverstehen. Der Primarschüler beginnt seine Bekanntschaft mit der deutschen Sprache durch das Zuhören seines Lehrers oder seiner Lehrerin. Bei dem Hörverstehen unterscheidet man zwei Aktivitäten

- a) die direkte face-to-face Kommunikation und
- b) die interaktionslose, indirekte Kommunikation.

So stellen sich die Fragen, die zu beantworten sind:

- Sind beide Aktivitäten berücksichtigt?
- Welche Hörtexte werden angeboten?
- Sind diese Informationen für den Schüler relevant?
- Sind diese Informationen aktuell und repräsentativ?⁷

Da in Ungarn die Schüler in den letzten 10 Jahren in unterschiedlichem Alter mit dem Fremdsprachen – d.h. Deutschunterricht beginnen, werden auch verschiedene Lehrwerke verwendet. Bleiben wir bei den Kleinsten, also in der Unterstufe. Sie lernen die Sprache wenigstens ein halbes Jahr in der direkten face-to-face Kommunikation. Als Abwechslung hören sie Lieder von Kassetten, die von Muttersprachlern gesungen werden. Eigentlich gewöhnen sie sich auch ziemlich früh an die Aussprache eines Muttersprachlers oder einer Muttersprachlerin. Aber als erster Kommunikationspartner zählt hier der Lehrer bzw. die Lehrerin. Sehr wichtig ist also, dass die ausgebildeten DeutschlehrerInnen über eine gute Aussprache verfügen, auch dann, wenn man weiß, dass ein fremder Akzent das Verstehen zwischen den Partnern nicht stört. Störungen treten auf, wenn die Akzentuierung und die Rhythmik nicht korrekt sind. Bei den Erstklässlern gebrauchen die meisten LehrerInnen nur Bilder. Diese können selbst gezeichnet, gemalt, aus Zeitschriften ausgeschnitten, Bilderbuchseiten, oder Lehrbuchbilder sein. (So wird z. B. das schon lange überholte, trotzdem gern gebrauchte Lehrbuch „Erdőfyné Rieder Edina-Klinger Lőrincné: Mein erstes Deutschbuch Klasse 1 Tankönyvkiadó“ in den Sprachstunden verwendet, weil der erste Teil des Buches nur aus themenspezifischen Bildern besteht). So würde man die Frage, ob die Texte für den Schüler relevant sind, mit „ja“ beantworten, weil sie vom Lehrer ausgewählt werden. Mit der Zeit, wenn die Schüler schon sowohl lesen als auch schreiben können, wird meistens das Lehrwerk „Das Deutschmobil“ verwendet. Zu der Lehrwerkserie gehören auch Kassetten mit authentischen Texten. Diese Hörtexte müssen gut vorbereitet werden, sonst hat der Schüler ständig das Gefühl, dass er vom Text nichts versteht. Wenn ein Hörtext gut vorbereitet ist,

⁶ Krumm, Hans-Jürgen: 1.2. Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache - 1.2.1. Zur Entwicklung der Lehrwerkkritik. – Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Zürich – New York 1994 pp 23.

⁷ Kast, Bernd: 2.2. Die vier Fertigkeiten – Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York 1994 pp 43.

kann man die Freude am Verstehen eindeutig spüren. Welche Möglichkeiten bietet das Lehrbuch dem Lehrer? „Das Deutschmobil“ zur Textvorbereitung? Kaum etwas. Im Anhang ist zu jeder Lektion je ein Hörtextarbeitsblatt zu finden. Also muss der Lehrer mit ziemlich viel Aufwand die Hörtexte vorbereiten. Selbstverständlich können diese Hilfsmaterialien auch später verwendet werden, so ist es keine überflüssige Arbeit. Wie werden Hörtexte vorbereitet? Wenn der Hörtext Teil des Lehrstücks ist und das Hören von authentischen Texten nicht nur zur Abwechslung verwendet wird, dann sehr gründlich. Bei einer Vorbereitung muss in erster Linie der zu erlernende Wortschatz in Betracht gezogen werden. Bei den Grundschulkindern wird diese Vorbereitungsarbeit mit sehr vielen Bildern und sehr spielerisch durchgeführt. Bei einem guten Lehrer merken die Schüler eigentlich kaum, dass sie in der Stunde eine Menge von neuen Wörtern kennengelernt haben. Bei dieser „Arbeit“ muss bei der Aussprache auf folgende Phänomene geachtet werden; wie z. B.:

- ähnliche Phänomene unterscheiden – (Sag mal!, Sack)
- Intonationen unterscheiden oder definieren – (Aussage, Frage, Bitte)
- Wörter erkennen – (z. B. Farben).

Die Aufzählung ist nicht vollständig, muss es auch nicht sein, weil die Vorbereitung eines (Hör-)textes immer vom Text und vom Lernziel abhängt. Wie schon gesagt, im Deutschunterricht werden alle Fertigkeiten gleichzeitig entwickelt, aber mal die eine mal die andere vorgezogen. In dieser Hinsicht ist das Lehrwerk „Das Deutschmobil“ nicht positiv, eher negativ.

Wenn man also die Fragen, die Bernd Kast zu einem Lehrwerk gestellt hat,

- Gibt es ausreichend und abwechslungsreiche Übungen zur Hördiskrimination?
 - Gibt es genügend Übungen zur Semantisierung?
 - Gibt es abwechslungsreiche Übungen zur Textstrukturierung?
 - Gibt es Übungen zur Situations- und Intentionsbestimmung?
 - Gibt es Übungen zum Sprachwissen?
 - Sind die Übungen aus den genannten Bereichen über das ganze Lehrwerk verteilt?⁸
- beantworten will, dann lautet die Antwort „Jain“.

Die zweite Fertigkeit, ohne die ein kommunikativer Deutschunterricht unvorstellbar ist, ist das Sprechen.

Ähnlich wie beim Hören, kann man auch beim Sprechen zwischen zwei Aktivitäten unterscheiden:

- das direkte face-to-face- Gespräch und
- die mündliche Kommunikation über einen Kanal mit wechselnder Hörer-/ Sprecher-Rolle (Telefon)

Alle anderen Formen sind für den schulgemäßen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht nicht relevant. Gesprochen wird in den deutschsprachigen Ländern im Kontakt mit Mut-

⁸ Kast, Bernd: 2.2. Die vier Fertigkeiten. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York 1994 pp 46.

tersprachlern oder im eigenen Land oder in Drittländern als „lingua franca“ oder ebenfalls mit Muttersprachlern.⁹

Insgesamt lässt sich sagen: Die ungarischen Deutschlernenden/ -sprechenden können sehr gut Deutsch, in den Schulen wird auch mit den neuesten Methoden unterrichtet, trotzdem können viel, die Deutsch gelernt haben, nicht ohne weiteres kommunizieren. Warum? Die Frage schien sehr einfach beantwortet werden zu können: Es gibt keinen oder kaum sprachlichen Transfer. In Ungarn, und in vielen anderen Ländern, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, schaffen die LehrerInnen in den Klassenräumen sogenannte lebensnahe Situationen (die man auch künstlich nennen könnte) und versuchen den Kindern die Möglichkeit zu geben sich in deutschsprachiger Umgebung zu fühlen und sich dementsprechend zu verhalten. Diese Aufgabe ist eigentlich die schwierigste im Fremdsprachenunterricht, egal um welche Sprache es geht.

Baldegger/ Müller/ Schneider, haben einen Entwurf vorgelegt, der für das Sprechen u. a. folgende Lernziele nennt:

Die Lernenden sollen fähig sein spontan, in einfacher, verständlicher und möglichst angemessener Form

- ihre Bedürfnisse, Wünsche, Absichten, Erfahrungen, Meinungen oder Gefühle zu äußern;
- mit kurzen Äußerungen zu reagieren auf situativ oder im Gesprächsablauf erwartbare Äußerungen anderer;
- sich aktiv mit Informations- oder Meinungsäußerungen an Gesprächen zu Alltagsthemen zu beteiligen ;
- wenn nötig, die Gesprächspartner um Formulierungshilfe, um langsames, deutlicheres Sprechen, um Wiederholungen oder Paraphrasierung zu bitten.

Eingeschlossen werden die Fertigkeiten, telefonisch kurze Informationsgespräche zu führen und Abmachungen zu treffen.

Diese Aktivitäten spielen sich in bestimmten sozialen Umwelten ab, d.h. in Aktivitätsfeldern, „in denen spezifische Normen gelten, die ein für diese Sphäre typisches Verhalten und Sprachverhalten bedingen“.¹⁰

Es stellt sich wieder die Frage, ob das analysierte Lehrwerk, also „Das Deutschmobil“ den Forderungen entspricht.

Zum Teil auf jeden Fall. Was würde als Positives und was als Negatives hervorgehoben?

Positiv ist, dass

- das Lehrwerk einen angenehmen visuellen Eindruck macht, also zu Äußerungen anregt;
- sowohl das lustige Layout, als auch die Texte (bei den Texten „größtenteils“) schöne Anregungen für Spiele sind;

⁹ Kast, Bernd: 2.2.2. Sprechen. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt 1994 Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York pp 46.

¹⁰ vgl. Baldegger/ Müller/ Schneider: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache – Kast, Bernd: 2.2.2. Sprechen – Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt 1994 Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York pp 46-47.

Diese Eigenschaft des Buches ist das größte Positivum, weil das Lehrwerk beim Unterricht der Primarschüler verwendet wird, wobei der Lehrer/ die Lehrerin auf das ständige Spielen (das spielerische Lernen), wenn er/ sie die Motivation der Lernenden fördern und entwickeln will, wenn er/ sie erfolgreich sein möchte, nie verzichten darf.

Ob die Themen des Lehrwerks vielfältig und kindgerecht sind, kann man nicht immer mit „Ja“ beantworten, aber im allgemeinen ist das doch der Fall.

Bei der Verwendung dieses Lehrwerks ist die Unterrichtsarbeit der Lehrer/ Lehrerinnen sehr zeit-, energie-, ideenaufwändig und auch noch teuer. Ohne ihre ideenreichen Einfälle kämen keine guten, interessanten, lustigen Deutschstunden zustande. Beim Sprechen merkt man am prägnantesten, wie wichtig der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler ist. Das Sprechen ist ohne Zusammenarbeit der Lehrer und der Schüler unvorstellbar. Wenn der Lehrer/ die Lehrerin eine Atmosphäre in der Deutschstunde schaffen kann, in der sich alle wohl fühlen und nicht an die künstlich geschaffenen Classroom-situationen denken, sich natürlich benehmen, dann können die Stunden ihr Ziel erreichen: wenigstens die Fremdsprache zu mögen und die Motivation zu erhalten.

Nur nach dem „Das Deutschmobil“ zu unterrichten, ist für die meisten DeutschlehrerInnen unvorstellbar. Im Buch ist ein zu reichhaltiges Vokabular und die Übungen sind auch nicht immer kindgerecht. Das alles wäre kein Problem in den Schulen und Schulklassen, in denen die Sprache in 5 Unterrichtsstunden unterrichtet wird. Aber das ist immer noch sehr selten der Fall. Im allgemeinen wird die Sprache in 2 oder 3 Stunden in der Woche unterrichtet. (Bis auf die zweisprachigen oder Nationalitätenschulen). Die Eltern erwarten von der Schule und von den DeutschlehrerInnen, dass das Kind die Sprache in möglichst kurzer Zeit so gut beherrschen kann, dass sie mit ihm z. B. in Wien ohne Schwierigkeiten auf Deutsch Sportschuhe kaufen könnten. Das Lehrwerk reicht in dem Fall, wenn die Sprache in 2–3 Wochenstunden unterrichtet wird, für 4 Jahre aus. Selbstverständlich wird der Lehrstoff viel langsamer erworben, wie es sich Schulleitung, Kinder und besonders die Eltern vorstellen. Was passiert? Entweder ist der Lehrer vernünftig genug und erklärt allen Betroffenen die Schwierigkeiten, die Möglichkeiten eines Fremdsprachenunterrichtes oder er geht im Lehrstoff mit großen Schritten vorwärts. Es gibt noch sehr wenig Analysen von Lehrern, die in dieser Hinsicht in Betracht gezogen werden könnten. Bald kommt es aber so weit, dass sie sich gezwungen fühlen ihre Arbeitsergebnisse zu evaluieren. Warum? Weil es sich wieder beweisen lässt, dass die Schüler nach mehrjährigem Sprachenlernen eine unzureichende Kompetenz in der Fremdsprache erworben haben. Die StudentInnen haben schon solche Erfahrungen im individuellen Schulpraktikum gesammelt. In den theoretischen Didaktikvorlesungen hören sie regelmäßig die Mahnung: „Weniger ist mehr“. So können sie dann mit den verschiedenen Lehrwerken besser, vernünftiger umgehen, als die, die nach der Wende sofort ein Lehrwerk bekamen und seit der Zeit nach dem unterrichten. Aber die Lehrer/ Lehrerinnen verwenden im Unterricht nicht nur ein Lehrwerk. Viele Unterrichtshilfsmaterialien machen die SprachlehrerInnen selbst, um die Sprachstunden interessanter zu gestalten und dadurch die Motivation der Kinder wach zu halten.

Im Lehrbuch „Das Deutschmobil“ gibt es zwar Lieder genug, aber die meisten Lehrer sind der Meinung, dass sie fast nur Neukompositionen der Autoren sind. Glücklicherweise haben die StudentInnen eine verhältnismäßig hohe Stundenzahl in Kinderliteratur, und im Rahmen dieses Faches lernen sie eine Menge von Liedern (sowohl ältere als auch

neue), Auszählreime, Märchen, Kindergedichte, etc. kennen, die im Unterricht gut zu gebrauchen sind. (Das gehört nämlich auch zum Erwerb landeskundlicher Kenntnisse). Im Didaktikunterricht werden sie mit den entsprechenden praktischen Unterrichtsverfahren bekanntgemacht.

In der Mehrheit der ungarischen Schulen wird mit dem Fremdsprachenunterricht in der 2. oder 3. Klasse angefangen. Zu dem Zeitpunkt können die Schüler in der Muttersprache lesen. Da die beiden Sprachen – sowohl das Deutsche als auch das Ungarische – das lateinische Alphabet verwenden, muss in den Deutschstunden nur auf die Unterschiede hingewiesen werden. Den Primarschülern werden diese Phänomene nicht bewusst gemacht, sondern durch sehr viele Übungen beigebracht. Das Lesen ist wichtig und der Leseunterricht braucht genau so gründliche Vorbereitungsarbeiten wie alle anderen Fertigkeitentwicklungsprozesse, und kein ungarischer Deutschlehrer darf diese Unterrichtsverfahren vernachlässigen, auch wenn es unter Umständen manchmal der Fall ist. Um so wichtiger ist das Beibringen des Lesens, weil die Schüler mit der Zeit die verschiedenen Lesestrategien auch kennenlernen müssen, damit sie später als Erwachsene einen Text – sowohl global als auch detailliert – nach dem Lesen verstehen können. Dazu müssen in den Deutschstunden die verschiedenen Formen des Lesens geübt werden: lautes und stilles Lesen, Leseverstehen, Lesen im Chor, usw. Das Lehrwerk „Das Deutschmobil“ ist nicht für das Lesen geeignet. Man kann zwar in dem Buch zusammenhängende Texte finden – manchmal sogar sehr lange – und auch das Lesen üben, aber eigentlich ist es ein negativer Punkt des Lehrbuches. Die meisten Lehrer geben den Schülern aus anderen Lehrbüchern passende Texte, um das Lesen üben zu können.

Für das Schreiben gilt verstärkt das, was schon zum Lesen gesagt wurde. Um so stärker, weil die Primarschüler im Unterricht nicht einmal in der Muttersprache schreiben können. Schreiben spielt im Unterricht jedoch eine wichtige Rolle. Dafür gibt es pragmatische Gründe (schriftliche Übungen, Tests, Hausaufgaben) und lernpsychologische Argumente (die Rolle der Graphomotorik beim Spracherwerb). Es bietet eine Chance, geistige Handlungen zu ordnen, zu strukturieren. Schreiben hat auch eine heuristische Funktion: Der Schüler kann Klarheit über sich selbst und sein Verhältnis zur Wirklichkeit gewinnen. Im Zentrum steht bei einem solchen Ansatz nicht das Produkt, sondern der Vorgang des Schreibens und der schreibenden Schüler.¹¹

Wenn in einer ungarischen Schule der Sprachunterricht in der 3. Klasse beginnt, dann lässt der Lehrer/ die Lehrerin die Schüler nach der mündlichen Einführungsphase meistens sofort schreiben. Es hängt allerdings von der Klasse/ Gruppe ab. Wenn sie im Schreiben fortgeschritten genug sind, läuft dieser Prozess ohne Probleme ab. Der Lehrer (-in) macht die Schüler auf die Laute und Buchstaben aufmerksam, die sich von denen des Ungarischen unterscheiden. In der ersten Klasse und oft auch in der zweiten der Grundschule wird in der Deutschstunde nicht geschrieben, nur gezeichnet und gemalt. Es gibt Tendenzen, nach denen man mit dem Schreiben sofort beginnen sollte. In Ungarn ist es noch nicht der Fall. Das Schreiben muss auch schrittweise durchgeführt wer-

¹¹ Kast, Bernd: 2.2.4. Schreiben – Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York 1994 pp 53.

den. Die neuen Vokabeln werden von der Tafel in die Vokabelhefte eingetragen. Dieser Abschreibprozess nimmt bei den Grundschulkindern meistens ziemlich viel Zeit in Anspruch. Deswegen ist es auch angebracht, den Schülern in einer Stunde höchstens 5-6 neue Wörter beizubringen. „Das Deutschmobil“ ist nicht für das Schreiben geeignet. Aber das Buch enthält auch Arbeitsblätter, die bearbeitet werden müssen. Diese Aufgaben werden meistens in der Stunde gemacht und gemeinsam kontrolliert. Es ist sehr wichtig, damit keine Fehler in den Texten der Schüler bleiben. Als Hausaufgabe können in der ersten Zeit auch Abschreibübungen aufgegeben werden. Die verschiedenen Arten von Diktaten werden in der Schule geübt. Die korrigierten Diktattexte können auch als Hausaufgabe dienen. Erst dann kann der Lehrer/ die Lehrerin die Schüler kurze – später längere – Aufsätze schreiben lassen.

Über die Grammatikvermittlung in den Deutschstunden bei den Primarschülern wurde noch nicht gesprochen. Bis zur Erscheinung der kommunikativen Methode spielte Grammatik eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Nach der Erscheinung dieser Methode hörte man immer öfter, dass die Grammatik im Fremdsprachenunterricht nichts zu suchen hat. Diese Auffassung ist nicht zu begreifen. Eines der Grundprinzipien eines Fremdsprachenerwerbs ist, dass die Sprache aus grammatischen Strukturen und aus Wortschatz besteht. Ohne die beiden kann keine Fremdsprache korrekt erworben werden. Selbstverständlich ist es wichtig, entscheiden zu können, wie Grammatik vermittelt wird. Heute gilt:

- Grammatik ist Mittel und nicht Zweck.
- Eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht ist eine didaktische Grammatik, die von lernpsychologischen, didaktischen und methodischen Faktoren bestimmt ist.
- Es soll ausgewählt werden, was für das Erlernen der Fremdsprache wichtig ist.
- Die Regelfindung sollte induktiv-empirisch und nicht deduktiv-theoretisch erfolgen (Textgrammatik).
- Eine Unterscheidung von Regeln für den Verstehensprozess (Rezeptionsgrammatik) und den Prozess der Bildung von Wörtern, Sätzen bzw. Texten (Produktionsgrammatik) ist für den Fremdsprachenunterricht sinnvoll.¹²

Auf die Fragen: Wird die Grammatik im Lehrwerk

- als Regelgrammatik,
- als Signalgrammatik,
- als Beispielgrammatik,
- auf andere Weise vermittelt?

kann man aufgrund des Lehrwerks „Das Deutschmobil“ folgende Antwort geben:

Was die Grammatik anbelangt, ist das Buch nicht modern. Es ist eine Mischung aus Regel- und Beispielgrammatik. Das größte Negativum des Buches ist, dass sehr viel sehr schwere Grammatik vermittelt wird und noch mehr grammatische Fachausdrücke. Den Grundschulkindern macht der Lehrer/ die Lehrerin die Grammatik nicht bewusst. Mit gut überdachten und ausgewählten Übungen, mit vielen Bildern, Spielen, Sprüchen werden die grammatischen Phänomene geübt. Bei den größeren Schülern wird auf die kont-

¹² Götze, Lutz: 2.4. Grammatik - Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht Berlin - München - Leipzig - Wien - Zürich - New York 1994

rastiven Erscheinungen hingewiesen, wenn nötig werden diese auch erklärt. Richtige grammatische Regelerklärungen bekommen die Schüler erst in der Oberstufe, auch dort erst in der 7. – 8. Klasse. Nicht in allen Schulen, nicht bei allen Lehrern kann man dieses Engagement beobachten. Selbstverständlich ist es einfacher die Regeln ganz schnell zu erklären, dann ein paar Übungen aus dem Buch zu machen und sie dann irgendwie zu kontrollieren. Auch so können sich die Schüler die Grammatik aneignen. Nur die Kommunikativität (die Kommunikation) geht verloren.

Es gibt aber auch solche Antworten, wie z. B.:

In der letzten Zeit gibt es in Ungarn immer mehr Lehrbücher auf Deutsch, die von Ungarn oder von einer Arbeitsgruppe deutscher und ungarischer KollegInnen geschrieben wurden und werden. Das macht einen optimistisch. Es zeigt, dass die deutschen Kollegen in Kauf genommen haben, dass die in Deutschland herausgegebenen Bücher – seien sie noch so ausgezeichnet – nicht immer unter den ungarischen Verhältnissen zu gebrauchen sind. Die ungarischen KollegInnen haben eingesehen, dass auch sie etwas für ein gutes oder brauchbares Lehrwerk tun müssen. Wenn diese Arbeit in „Kooperation“ zustandekommt, bekanntgemacht, ausprobiert und auch evaluiert wird, dann ist schon festzustellen, dass es nicht nur der Beginn eines Prozesses, sondern ein Prozess ist, der hoffentlich nie ein Ende hat. Tiefgreifendere Lehrbuch-/ Lehrwerkforschungen sind auch in Ungarn im Gange. Neue Lehrbücher/ Lehrwerke für den Deutsch-als-Fremdsprache/ Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in der Unterstufe herauszugeben wird durch mehrere Faktoren erschwert. Auf die Analyse der heute gebrauchten Lehrwerke (Lehrbücher) wird nicht verzichtet. Die Veröffentlichung von deren Analyse ist eine Aufgabe in der nahen Zukunft.

1. Allerdings ist hier ein Buch von Walter Schler (1970) zu nennen.
2. Nach dem heutigen Lehrplan von 1984. Vgl. Beckler: *Mitteilungen* (1987).
3. Dabei kommt wohl die Studie auf die offiziell angenommenen Lehrpläne (die in Ungarn zu arbeiten) hinzu.
4. Die Reihe *Sprache* betitelt wurde seit 1984 vom Autor selbstständig veröffentlicht. Das Konzeptverhältnis. Als Beispiele für die exemplarische Herangehensweise können hier *Deutsch als Fremdsprache* und die deutschsprachige Schweizer *Konkrete Grammatik* genannt.

Literatur

- Douvitsas-Gamst J. – Xanthos E – Xanthos-Kretzschmer S.: Das Deutschmobil
Deutsch als Fremdsprache für Kinder. Tankönyvkiadó-Klett Edition Deutsch 1991
- Baldegger /Müller/ Schneider: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York. 1994
- Götze, Lutz : Grammatik – Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York. 1994
- Kast, Bernd: Die vier Fertigkeiten. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Berlin-München-Leipzig-Wien-Zürich-New York. 1994
- Kast, Bernd: Sprechen. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York. 1994
- Kast, Bernd: Lesen. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York. 1994
- Kast, Bernd: Schreiben. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt. Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York. 1994
- Kosáry, Domokos: VII. Az oktatásügy a haladó törekvések hullámvölgye idején. 1790–1830. A felvilágosult rendiség oktatásügyi törekvései. Alsófokú oktatás. A magyar nevelés története I. Tankönyvkiadó. Budapest, 1988
- Krumm, Hans-Jürgen: Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. Zur Entwicklung der Lehrwerkkritik. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt. Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York. 1994
- Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Langenscheidt Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York. 1994

Naturkunde an europäischen Primarschulen zwischen 1770 und 1945 im Spiegel der Schulbücher

Forschungsstand, Quellen und Zielsetzung

Forschungsstand und Quellen

Es existiert bisher weder eine Studie über die Einführung des Biologieunterrichts an deutschen Volksschulen noch eine Untersuchung über dessen Etablierung an europäischen Primarschulen in Bezug auf den hier in den Blick genommenen Zeitraum 1770 bis 1945¹.

Da sich bis in die 40er Jahre des 20. Jhs. keine Schul-Naturgeschichtsbücher für Elementarschulen nachweisen ließen und in den deutschen Regionallehrplänen darauf verwiesen wurde, dass die naturkundlichen Inhalte am günstigsten angebunden an das Lesebuch zu unterrichten seien,² stützt sich die vorliegende Recherche auf die Lesebücher, daneben auf Fibeln, Sprachlehren und Schriften für den „Anschauungsunterricht“ sowie auf Sachstoff-Sammlungen.³

Zielsetzung

Die Recherche intendiert aufzuhellen, auf welchem Wege – das heißt in welchen Kontexten – und in welchen Zeitintervallen sich die Naturkunde im elementaren Schulwesen durchsetzte, und welche Inhalte dieses neue Lehrgebiet bestimmten.

Diese rekonstruierte Entwicklung soll mit der Einführung dieses Lehrbereichs im humanistischen Höheren Schulwesen verglichen werden. Schließlich wird ein Vergleich mit der Durchsetzung dieses Faches in anderen europäischen Staaten angestrebt.⁴ Diese Etablierung verlief regional unterschiedlich, das gilt für Deutschland wie für Europa. Noch 1872 wurden beispielsweise in Unterfranken weiterhin nicht zugelassene Lehrbü-

¹ Allenfalls ist hier ein Buch von Walter Schöler (1970) zu nennen.

² Nach dem bayrischen Lehrplan von 1804. Vgl. BayHStA München: GR 1431.

³ Dabei bezieht sich die Studie auf die offiziell zugelassenen Lehrbücher (BayHStA München; s. Archivalien).

⁴ Das Höhere Schulwesen betreffend wurden seit 1994 vom Autor mehrere Studien veröffentlicht. Sieh Literaturverzeichnis. Als Beispiele für die europäische Entwicklung wurden hier Frankreich, Österreich und die deutschsprachigen Schweizer Kantone ausgewählt.

cher verwendet, und bis 1887 sind hier Volksschulen nachweisbar, die das Angebot an naturkundlichen Inhalten in den neuen Lehrwerken nicht in den Lehrplan aufnahmen.⁵

Obwohl zumindest seit 1814/15 darauf geachtet wurde, daß in den Volksschulen Bayerns nur mehr die offiziell zugelassenen Lehrwerke verwendet wurden, mußte dazu wiederholt ermahnt werden.⁶

Lehrpläne kamen als Quellen hier lediglich am Rande in Betracht, da zwar beispielsweise in Bayern der 1811 erneuerte Lehrplan von 1804 bis 1926 offiziell gültig blieb, jedoch nach der Mitte des 19. Jhs. vielfach durch regionale „Kreislehrpläne“ abgelöst wurde.⁷ Während der bayerische Lehrplan von 1804 eine Fülle naturkundlicher Inhalte aufführte, erfolgte schon 1811 eine deutliche Reduzierung, die 1836 nochmals bekräftigt wurde.⁸ Für die Volksschulen Oberbayerns ist ein Lehrplan von 1890 archivalisch greifbar,⁹ dessen hochgesteckte Ziele fast denen des humanistischen Bildungswesens entsprachen. Es ist jedoch zu bezweifeln, daß diese Inhalte hier tatsächlich im Primarschulwesen realisiert wurden, weil hierfür die Lehrerbildung kaum ausgereicht haben dürfte.¹⁰

Nachweis naturkundlicher Inhalte in Lehrbüchern

Buchstabier-, Erstlesebücher, Fibern

Diese Lehrbuchgattung des elementaren Schulwesens enthält in der Regel naturkundliche Bezeichnungen aus dem kindlichen Erfahrungskreis. Besonders Tiere sind hier schon früh mit zeichnerischen Darstellungen, nach Einführung des lithographischen Drucks im 19. Jh. auch mit farbigen Illustrationen vertreten.¹¹ Seit der zweiten Hälfte des 19. Jhs. wird in diesen Texten auf Themen wie „Vogelzug“ oder tierisches „Verhalten“ Bezug genommen.¹²

Diese Naturkunde aus dem Erfahrungskreis des Kindes war ein wesentlicher Bestandteil des aufklärungspädagogischen „Anschauungsunterrichts“ und sollte die Grundlage des muttersprachlichen Lernens bilden, klare Gegenstandsbegriffe erzeugen und nach der platonischen Deutung jenes Prozesses sachgerichtetes klares Denken begründen beziehungsweise die Handlungspraxis positiv leiten.¹³

Das allgemein feststellbare kindliche Interesse an Lebewesen der Umgebung wurde offenbar als günstige Motivationshilfe angesehen, um dem Kind einen Ansporn zu ge-

⁵ Vgl. Kreis-Amtsblatt 1872, Cp. 1283. Nach Akten des Staatsarchivs Würzburg hatten von 26 Volksschulen im Zeitraum 1819/20 bis 1887 lediglich 12 Unterricht in Realien durchgeführt, davon 10 in Naturgeschichte. Vgl. StA Würzburg: Statistische Sammlung 58, 123, 124, 125; Regierungsabgabe 1943/45: Akt 5655, 5687, 5697, 5699, 5700, 5701, 5702.

⁶ Vgl. MK 1664 (Schuljahr 1814/15) in BayHStA München: Schreiben Augsburg vom 18.11.1824, Bezug auf Reskript vom 24.8.1822.

⁷ Vgl. Liedtke (1993), S. 69.

⁸ Vgl. ebd., S. 71f.

⁹ Vgl. Evang.-luth. landeskirchliches Archiv: Oberkonsistorium München 3419.

¹⁰ Vgl. Ickelsamer (1534); Wilmsen (1836); Wurst (1853); Bauer/Schreibmüller (1899); Markert/Schander (1907); Brückl (1941).

¹¹ Vgl. Hering (1907), 1. Teil; Schwägerl (1937).

¹² Vgl. Ruf (1864), 1. Abtl., S. 40; Bayer. Fibel um 1920, 2. Teil, S. 21.

¹³ Vgl. Christian Gotthilf Heinrich Salzmann in: Lachmann (1974), S. 75–82.

ben, das Umfeld sprachlich zu erschließen, und hierin integriert die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu erlernen. Diese pädagogische Sichtweise blieb bis zum Ende des hier untersuchten Zeitraums modifiziert erhalten.¹⁴ Freilich verstärkte sich mit dem zeitlichen Abstand zur Aufklärungspädagogik die Umgestaltung einer realitätsbezogenen Naturserschließung in eine gefühlsbestimmte Fabel- und Märchenwelt. Erst nach der Reformpädagogik während des 20. Jhs. fanden diese „Tiergeschichten“ zu mehr Sachlichkeit zurück.¹⁵

Lehr- und Lese- sowie Lese- und Sprachbücher

Zu den für die zweite Hälfte des 18. Jhs. und für das frühe 19. Jh. bedeutendsten Schriften der Textgattung des Lehr- und Lesebuchs gehört das 1776 beziehungsweise 1779 (2. Teil) erschienene Schulbuch ‚Der Kinderfreund‘ des Brandenburgers Friedrich Eberhard von Rochow. Dieses Lehr- und Lesebuch behandelt im naturkundlichen Bereich primär landwirtschaftliche Themen, daneben aber auch Fragen der Gesundheitslehre, der Diätetik, des Naturschutzes und der Physikotheologie.¹⁶ In der Bearbeitung dieses Schulbuchs durch Johann Ferdinand Schlez sind auch besonders auffallende exotische Tiere wie Elefant sowie Strauß genannt und mit Zeichnungen vertreten.¹⁷

Eine für jene Zeit relativ differenzierte Naturkunde bietet das ‚Allgemeine Lesebuch‘ des Georg Friedrich Seiler (1805). Hier werden schon „allgemeinbiologische“ Themen erörtert wie Winterschlaf, Vogelzug, Verteidigung, Sozialverhalten.¹⁸

Lesebücher – wie das des Philipp Wackernagel (1849) – publizierten teilweise Texte, die Schul-Naturgeschichten entnommen waren.¹⁹ Den Höhepunkt der Integration naturkundlicher Inhalte in das Lesebuch bildete das von Johannes Bumüller und Ignaz Schuster 1853 erschienene. In seinen 8 Abteilungen findet sich ein von Klassenstufe zu Klassenstufe immer differenzierter werdender naturkundlicher Lehrgang. Dieses Lesewerk bringt nahezu das gesamte naturkundliche Wissen jener Zeit und ist deshalb zugleich ein Naturgeschichtsbuch.²⁰

Die Naturkunde konnte sich jedoch integriert in den Volksschul-Deutschunterricht kaum in dieser Reichhaltigkeit erhalten. Während Neuauflagen älterer Lesebücher um 1870 noch eine ausführliche Naturkunde enthielten, ging während der 70er Jahre des 19. Jhs. in neuen Lesebüchern der Anteil naturkundlicher Texte deutlich zurück, lediglich Aspekte der Gesundheitslehre und Diätetik blieben relativ ungekürzt erhalten.²¹ Ein Aspekt für diese Reduzierung der Naturkunde war das ab 1870 auftretende Ziel, ein literarisches Lesebuch zu schaffen. Trotzdem behielten einige Lesebücher des ausgehenden 19. Jhs. noch eine geringe Anzahl naturkundlicher Texte und brachten sogar noch Auszüge

¹⁴ Vgl. Ickelsamer (1534) bis Brückl (1941).

¹⁵ Vgl. Brückl (1941), S. 95 (Unsere Tulpen).

¹⁶ Vgl. Freyer (1989), S. 20–22.

¹⁷ Für Oberdeutschland erschien eine solche Ausgabe von Johann Ferdinand Schlez 1789 zu Nürnberg mit Holzschnittillustrationen zu naturkundlichen Objekten. Vgl. Schlez (1789).

¹⁸ Vgl. Seiler (1805), S. 238–242.

¹⁹ Vgl. Wackernagel (1849), 2. Teil, S. 223–225.

²⁰ Vgl. Bumüller/ Schuster (1853); siehe auch Freyer (2001), S. 16f.

²¹ Vgl. Freyer (2001), S. 20.

aus Schul-Naturgeschichten.²² Die naturkundlichen Erzählungen in den Lesebüchern der Reformpädagogik an der Wende vom 19. zum 20. Jh. führten weg vom sachorientierten Unterricht. Ebenso bremsend auf die Etablierung der Biologie als schulisches Lehrgebiet wirkte sich die um 1900 auftretende Lehrorganisation des „Gesamtunterrichts“ aus.²³ Der Rückgang naturkundlicher Texte in den Lesebüchern konnte nicht durch nur sporadisch nachweisbare Sachstoffsammlungen (Eichler nach 1890)²⁴ ausgeglichen werden.

Sprachlehr- und Schriftlesebücher

Diese Schulbuchgattung bietet wie die Fibeln naturkundliche Bezeichnungen, darüber hinaus auch teilweise naturkundliche Texte, Letzteres besonders unter dem Gesichtspunkt „Nacherzählungen“ sowie „Beschreibungen naturkundlicher Objekte“ als Sprachübungen.²⁵

Schulbücher für „gemeinnützliche Kenntnisse“, Realien, Anschauungsunterricht und Schul-Naturgeschichten

Gemeinnützliche Kenntnisse

Das „Handbuch über gemeinnützige Kenntnisse“ des Anton Kienast (1830) bietet umfangreiche naturkundliche Texte.²⁶

Diese beginnen mit der Taxonomie, führen dann in absteigender Folge Repräsentanten von Säugern bis zu den Insekten und Würmern auf. Außerdem findet sich hier eine relativ differenzierte Pflanzen- und Menschenkunde.²⁷ Die „kleine Weltkunde“ des Georg Friedrich Heinisch (1857) referiert die botanische und zoologische Taxonomie sowie die Menschenkunde.²⁸ Repräsentanten der Klassen des Systems werden lediglich kurz beschrieben. „Das Buch der Anschauung“ des Ludwig Solereder (1880) bringt eine Reihe naturkundlicher, teilweise differenzierter Texte.²⁹

Spezialwerke zum Sachunterricht und Schul-Naturgeschichten

Bis einschließlich der Zeit des Dritten Reichs waren primär aus finanziellen Gründen in den Volksschulen Deutschlands keine Schul-Naturgeschichten für die Hand der Schüler eingeführt.

²² Vgl. ebd., S. 21.

²³ Vgl. ebd., S. 23.

²⁴ Vgl. BayHStA München: MK 22886, Verz. von 1893.

²⁵ Vgl. Barthel (1847), S. 168f.; Kellner (1866), u.a. S. 54–58.

²⁶ Kienast (1830), S. 73–108, S. 74–78 (Tierreich), S. 101–108 (Pflanzenreich).

²⁷ Kienast ebd., S. 78–101, 101–108, 113–132.

²⁸ Heinisch (1857), § 152–383 (Pflanzen), § 384–452 (Tierkunde), § 453–500 (Menschenkunde).

²⁹ Solereder (1880), S. 58–121, bes. S. 118–121.

Während des Dritten Reichs entstanden sachkundliche Stoffsammlungen, die vor allem biologische Lehrgebiete enthielten. Aus ideologischen Gründen kam damals auch die Vererbungslehre erstmals in ein Lehrerhandbuch für die Volksschulen.³⁰

Visuelle Medien

Unter dem Titel „Erster Anschauungs-Unterricht“ erschienen 1846 bei Jakob Ferdinand Schreiber in Esslingen/ N. für die Volksschulen 30 Bildtafeln in Mehrfarbendruck, davon zeigen die Tafeln 17 bis 30 naturkundliche Objekte in realistischer Wiedergabe der Farbe und des Baus der Lebewesen.³¹ Das gilt auch für die von Karl Stücker 1891 bis 1894 im Münchener Verlag Richard Oldenbourg veröffentlichten Wandtafeln, die Repräsentanten aller Tierklassen bis hin zu den Einzellern bieten.³²

Vergleich mit der Naturkundeetablierung an höheren Schulen und mit der Entwicklung in Europa

Vergleich mit der Etablierung im Höheren Schulwesen

Im Bereich des humanistischen Höheren Schulwesens war die Naturkunde – abweichend vom Verlauf bei den Volksschulen – in einigen Zeitintervallen weitgehend ausgegrenzt worden. Außerdem weisen Schul-Naturgeschichten für die humanistischen Gymnasien ab 1890 eine wesentlich differenziertere Darstellung auf als in Lehrwerken der Volksschulen.³³

Vergleich mit der Entwicklung in Europa

In den Kantonen der deutschen Schweiz und in Österreich verlief diese Etablierung insofern ähnlich wie in Deutschland, als auch dort die Naturkunde primär durch die Lesebücher vermittelt wurde.³⁴

Im Gegensatz hierzu entstanden in Frankreich schon nach der Revolution spezielle Schul-Naturgeschichten für die Schüler beziehungsweise Sachstoffsammlungen, die auch die Naturkunde einschlossen.³⁵ Durch die Möglichkeit zentraler Steuerung des Bildungswesens konnte hier die Entwicklung wesentlich schneller vorankommen als in der kantonal regierten Schweiz oder in den vielfältigen deutschen regional gesteuerten bildungspolitischen Entscheidungszentren.

³⁰ Ziegelmaier (1941), Bd. 2 (6. Schuljahr), S. 161f.

³¹ Vgl. u.a. Tafel 17 oder 20.

³² Vgl. Stücker (1891/ 94), Tafel 1–28; Einzeller: Tafel 25.

³³ Vgl. Freyer (2001), S. 32.

³⁴ Vgl. Freyer (2001), S. 32–39.

³⁵ Vgl. ebd., S. 40–48.

Quellen

Amtsblätter

Kreis-Amtsblatt für Unterfranken und Aschaffenburg, Würzburg 1872.

Archivalien

BayHStA München (= Bayerisches Hauptstaatsarchiv):

GR 1427, Nr. 148 (1774); GR 1431: Erläuterungen zum Lehrplan (1804) 1811; MInu 19631 (1774); MK 1664: Lehrbücher (1809/29); MK 1666 (1841–1846); MK 1667 (1847–1857); MK 1669 (1865/ 66); MK 1669/2 (1860–1865); MK 1671 (1891–1894); MK 22886 (1895–1900); MK 22887 (1901–1904); MK 22888 (1904–1911); MK 42567 (1929–1941); MK 42568 (1936–1944); MK 42569 (1928–1939; Fibeln); MK 42570 (Fibeln 1932–1941); MK 42571 (Fibeln 1924–1934); MK 42572 (Fibeln 1941–1947); MK 42573 (Fibeln 1932–1940).

Evang.-lutherisches landeskirchliches Archiv Nürnberg: Oberkonsistorium München 3419.

StA Würzburg (= Staatsarchiv Würzburg): Statistische Sammlung 58, 123–125; Regierungsabgabe 1943/ 45: Akt 5655, 5687, 5697, 5699, 5700, 5701f.

Literarische Quellen

Barthel (1847): Karl Barthel, Praktisches Handbuch bei den schriftlichen Sprach- und Aufsatzübungen in Volksschulen, 4., verm. Aufl., Breslau 1847.

Bauer/ Schreibmüller (1899): Nikolaus Bauer und Philipp Schreibmüller, Lesebuch für das erste Schuljahr, 31. Aufl., Hof 1899.

Bayerische Fibel, 2. Teil, München um 1920.

Brückl (1941): Hans Brückl, Mein Buch, München 1941.

Bumüller/ Schuster (1853): Johannes Bumüller und Ignaz Schuster, Lesebuch für katholische Volksschulen, 9 Abteilungen, 2. Aufl., Freiburg i. Br. 1853.

Heinisch (1857): Georg Friedrich Heinisch, Georg Friedrich Heinischs kleine Weltkunde, 3., verb. und verm. Aufl., Bamberg 1857.

Hering (1907): Christoph Hering, Deutsche Fibel, 1. Teil, 15. Aufl., München 1907.

Ickelsamer (1534): Valentin Ickelsamer, Die rechte weis auff's kürztist lesen zu lernen, Marburg 1534.

Kellner (1866): Ludwig Kellner, Der Sprachunterricht in seiner Begründung durchs Lesebuch, Teil 2, 11. Aufl., Altenburg 1866.

Kienast (1830): Anton Kienast, Handbuch über gemeinnützige Kenntnisse für Volksschulen, Passau 1830.

Markert/ Schander (1907): Karl Markert und Karl Schander, Mein erstes Lesebuch, 2 Teile, Nürnberg 1907.

Ruf (1864): T. Ruf, Erstes Lesebuch für Volksschulen, Erste Abtl., Nördlingen 1864.

Schlez (1789): Johann Ferdinand Schlez [Hrsg.], Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauche in Landschulen. Für einen Teil Oberdeutschlands, besonders für Franken bearbeitet, Zwey Theile, 3., verm. Aufl., Nürnberg 1795 (2. Aufl. 1789).

- Schwägerl (1941): Josef Schwägerl, Ja, der Rudi!, München 1941.
- Seiler (1805): Georg Friedrich Seiler, Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann, 14., verb. Aufl., Erlangen 1805.
- Solereder (1880): Ludwig Solereder, Das Buch der Anschauung, 1. Abtl., 24. Aufl., München 1880.
- Stücker (1891/96): Karl Stücker, Bilder für den ersten Anschauungsunterricht, München 1891/96.
- Wackernagel (1849): Philipp Wackernagel, Deutsches Lesebuch 2. und 3. Teil, 8. bzw. 9. Abdruck, Stuttgart 1849 bzw. 1854.
- Wilmsen (1836): Friedrich P. Wilmsen, Buchstabir- und Lesebuch für Volksschulen, 16. Ausgabe, Berlin 1836.
- Wurst (1855): Raimund Jakob Wurst, Das elterliche Haus. Ein Elementarbüchlein für den Schreibunterricht, 63. Aufl., Stuttgart 1855.
- Ziegelmaier (1941): Eugen Ziegelmaier, Volk und Heimat, 6. Schuljahr, Frankfurt/ M. 1941.

Sekundärliteratur

- Freyer (1989): Michael Freyer, Rochows ›Kinderfreund‹ Wirkungsgeschichte und Bibliographie, Bad Heilbrunn 1989.
- Freyer (1994): ders., Vergleich der Verlaufsaspekte kultureller und ökologischer Etablierungsprozesse, in: Max Liedtke [Hrsg.], Kulturethologie, München 1994, S. 100–149.
- Freyer (1995): ders., Vom mittelalterlichen Medizin- zum modernen Biologieunterricht, hrsg. von Gundolf Keil, Passau 1995.
- Freyer/Keil (1997): ders. und Gundolf Keil, Geschichte des medizinisch-naturkundlichen Unterrichts, Fürth 1997.
- Freyer (1999): ders., Text- und Ikonographie- bzw. Visualisierungsgeschichte der Giftpflanzenkunde in Wissenschaft und Unterricht, Würzburg 1999 (= Würzburger med.hist. Forsch., 68).
- Freyer (2000): ders., Geschichte des medizinisch-naturkundlichen Lehrbuchbildes, Fürth 2000.
- Freyer (2001): ders., Diätetik, Gesundheitslehre, Biologie an europäischen Primarschulen 1770–1945, Würzburg 2001 (= Würzburger med.hist. Forsch., 74)
- Lachmann (1974): Rainer Lachmann, Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmanns, Frankfurt/ M. 1974
- Liedtke (1993): Max Liedtke [Hrsg.], Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. 3, Bad Heilbrunn 1993.
- Schöler (1970): Walter Schöler, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts im 17. und 19. Jahrhundert, Berlin 1970.

Clemens M. Schlegel

Schulbuch und Software als Medienpaket Beurteilungskriterien und didaktische Einsatzmöglichkeiten für integrierte Lernsoftware (ILS)

Das Schulbuch ist tot. Es lebe das Schulbuch!

„Is the era of the textbook as the main educational tool over?“ (Pingel S. 38). Das Schulbuch wurde im letzten Jahrhundert wiederholt totgesagt: Bei der Einführung des Schulfernsehens etwa, oder als Film und Tonband Verbreitung in den Schulen fanden. Zuletzt war es der Computer, der das Schulbuch überflüssig machen sollte: Noch bevor er tatsächlich in die Klassenzimmer eingezogen war, verkündeten manche Medienpädagogen in den Achtziger- und Neunzigerjahren das Aus für das Schulbuch. Aber: Totgesagte leben länger! Das Schulbuch – darüber sind sich die meisten Autoren einig (vgl. Bamberger 1998, Olechowski 1995, Fritsche 1992) – wird zumindest in näherer Zukunft als Lehr- und Lernmedium weiterhin eine wichtige Rolle im Unterricht spielen. Allerdings verändert es sich hinsichtlich seiner Funktion und Machart. Bamberger betont die Lotsefunktion, die dem Schulbuch im Medienverbund verstärkt zukommen wird: In ihm finden sich Querverweise auf andere Medien wie Internet oder Lernsoftware. Zunehmend bieten Schulbuchverlage ihre Unterrichtswerke in Kombination mit Lernsoftware an, in der Regel mit einer beigelegten CD-Rom. Im Folgenden sollen Funktionsaspekte, Fragen und Kriterien aufgezeigt werden, die zum Einsatz von Lernsoftware im allgemeinen und von integrierter Lernsoftware (ILS) in Kombination mit dem Schulbuch im speziellen relevant erscheinen. Ausgeklammert bleibt netzbasiertes Lernen (WBT = web based training), also die Nutzung des Internets und anderer Möglichkeiten der Datenfernübertragung zu Lehr- und Lernzwecken. Ich beziehe mich ausschließlich auf stationäre Lernprogramme, die lokal an einem einzelnen Computer eingesetzt werden (CBT = computer based training). Ein Grenzfall sind Netzwerkversionen von Lernprogrammen, wie sie speziell für die Anwendung in EDV-Räumen entwickelt werden. Die speziellen Möglichkeiten dieser Programmart (z. B. netzbasierte Kommunikation) bleiben hier ebenfalls ausgeklammert.

Funktionsaspekte von Lernsoftware

Ich möchte zunächst aufzeigen, welche Funktionen Lernsoftware generell für Schüler und Lehrer übernehmen bzw. welche didaktischen Möglichkeiten sie bieten kann. Weil sich die Funktionen und Möglichkeiten teilweise überschneiden, spreche ich von *Funktionsaspekten*. Zu unterscheiden ist zwischen Funktionen, die spezifisch für computergestützte Lernprogramme sind, und solchen, die prinzipiell auch von anderen Medien übernommen werden können.

Spezifisch für computergestützte Lernprogramme sind folgende Aspekte:

- *Polysensorik-Aspekt*: Durch die Möglichkeit der Kombination und interaktiven Verknüpfung von Bild, Filmsequenzen, Animationen, Grafiken, Tabellen, Karten, Symbolen und Sprache in Wort und Schrift sowie die Möglichkeit (bei manchen Programmen, z. B. interaktiven Sprachlernkursen), Sprache akustisch und grafisch in die Lernumgebung einzugeben, werden unterschiedliche Lernkanäle der Schüler angesprochen und ein mehrperspektivischer Zugang zum Lerngegenstand ermöglicht. Dem Lernenden werden die präferierten Lernwege bewusst, er kann sie ausbauen und bisher vernachlässigte trainieren. Zwar ist die Kombination verschiedener Rezeptionskanäle schon von anderen technischen Medien genutzt worden (z. B. Video, Tonfilm), neu sind jedoch die Interaktivität sowie die Möglichkeit der Aufzeichnung von Sprache in Wort und Schrift innerhalb des Lernprogramms.
- *Generierungsaspekt*: Manche Lernprogramme können formelbasiert durch Zufalls-generator selbst Übungsaufgaben erstellen (v. a. Mathematik) und bieten so ein unerschöpfliches Repertoire an immer neuen Aufgaben.
- *Variabilitätsaspekt*: Manche Lernprogramme bieten dem Lehrer die Möglichkeit, selbst Aufgaben zu erstellen oder die vorhandenen Aufgaben zu verändern und dem Lernstand der Schüler anzupassen.
- *Ökonomieaspekt (1)*: Da Lernprogramme im Unterschied zu Arbeitsmappen oder -blättern immer wieder verwendet werden können, helfen sie auf lange Sicht, Kosten zu sparen.
- *Dokumentationsaspekt*: Auf Basis der Möglichkeit zur Datenspeicherung kann bei manchen Programmen der Lernweg des Schülers auch über einen längeren Zeitraum protokolliert werden. Dabei können nicht nur richtig und falsch bearbeitete Problemlösungen, sondern auch die benötigte Bearbeitungszeit sowie die Fehlversuche festgehalten werden.
- *Technologieaspekt*: Durch den Umgang mit Lernprogrammen können spezifische Arbeitstechniken am Computer eingeübt werden (Eingabebefehle, Logik und Aufbau der Menüführung, ...).

Die folgenden Aspekte sind typisch für viele Lernprogramme, sind aber auch durch andere Medien und Lernumgebungen zu erreichen:

- *Subjektaspekt*: Lernprogramme ermöglichen eine Differenzierung nach Lernvoraussetzungen, Lerntempo und (bei interaktiven Programmen) auch nach Interesse des Schülers.

- *Repräsentationsaspekt*: Die Auseinandersetzung mit anders nicht zugänglichen Lerninhalten (andere Länder, frühere Zeiten, komplizierte technische Vorgänge, gefährliche Versuche, ...) wird ermöglicht.
- *Ökonomieaspekt (2)*: Lernprogramme werden von Fachleuten entwickelt, sind als Fertigprodukte zu erwerben und können unverändert immer wieder verwendet werden. Dadurch können sie zu einer ökonomischen Unterrichtsvor- und -nachbereitung beitragen.
- *Repetitionsaspekt*: Lernsoftware ermöglicht durch jederzeitige Wiederholbarkeit der Information bzw. der Übung eine Vertiefung und Sicherung der Lernprozesse und -ergebnisse.
- *Evaluationsaspekt*: Die Möglichkeit der sofortigen Selbstkontrolle durch den Schüler bricht konventionelle Rollenmuster auf und kann den Lehrer in seiner Beurteilungsfunktion entlasten. Auch die Lehrer-Schüler-Beziehung kann davon profitieren, wenn der Lehrer nicht die ständig korrigierende, beurteilende Instanz ist.
- *Reduktionsaspekt*: Besser als etwa bei realen Versuchsanordnungen lässt sich mit Software eine Beschränkung auf die Darstellung der relevanten Vorgänge oder Sachverhalte, die für das Verstehen notwendig sind, realisieren.
- *Explorationsaspekt*: Selbstgesteuertes Lernen mit interaktiver Lernsoftware fördert die Eigentätigkeit des Schülers und den explorativen Umgang mit der Wirklichkeit sowie selbständigen Wissenserwerb und Wissensverarbeitung.
- *Kompetitionsaspekt*: Durch standardisierte Leistungsmessung und Lernwegsdokumentation – fallweise etwa durch das Erreichen bestimmter „Levels“ oder Punkte – ermöglichen Lernprogramme einen direkten, als objektiv empfundenen Leistungsvergleich zwischen den Lernenden und regen so zu einem fördernden Lernwettbewerb zwischen ihnen an.
- *Objektivierungsaspekt*: Professionell erstellte Lernsoftware orientiert sich am aktuellen Forschungsstand des jeweiligen Faches und beugt so einer unzureichenden Sachgemäßheit sowie möglicher Einseitigkeit durch die Lehrmeinung vor.
- *Motivationsaspekt*: Durch professionelle Machart (z. B. Grafik, akustische und optische Animation etc.) sowie durch die Integration spielerischer Elemente regen Lernprogramme zu einer Beschäftigung mit den angebotenen Lerninhalten an.
- *Optimierungsaspekt*: Durch eine gut durchdachte Struktur des Lernwegs und der Einbindung von weiterführenden Informationen und Hilfen zur Bewältigung der gestellten Aufgaben können Lernprogramme zur organisatorischen und didaktischen Optimierung des Unterrichts beitragen.
- *Supplementaspekt*: Lernprogramme können durch zusätzliche Übungen und Informationen das Unterrichtsangebot inhaltlich, intentional und methodisch erweitern und ergänzen.

Hypothetisch lässt sich formulieren: Je mehr der genannten Aspekte auf eine Lernsoftware zutreffen, desto wirkungsvoller wird sie Lernprozesse initiieren und fördern können. Somit lassen sich daraus auch Gütekriterien für Lernsoftware ableiten.

Die Faszination des Neuen ist die Grundlage der menschlichen Entwicklung.
 Grundlegende Erkenntnisse der Psychologie

Spezifische Anforderungen an ILS

Die genannten Aspekte, die für jede Art von computergestützten Lernprogrammen relevant sind, sollten auch für ILS Gültigkeit besitzen. Darüber hinaus stellen sich jedoch beim Zusammenspiel von Schulbuch und Lernsoftware einige weitere Fragen.

Welche inhaltliche Funktion übernimmt die ILS im Verhältnis zum Buch?

Prinzipiell könnte ILS die Angebote des Buches erweitern, ergänzen oder ersetzen.

erweitern: Es werden die gleichen Aufgabenarten, Texte etc. mit zusätzlichen Übungsbeispielen angeboten. Diese Funktion wäre beispielsweise durch Arbeitsblätter ebenso zu erfüllen

ergänzen: Es werden unter Nutzung der multimedialen Möglichkeiten neue Aufgaben gestellt, Informationen angeboten oder Lernwege eröffnet, die das Buch aufgrund seiner Beschaffenheit nicht anbieten kann. So können beispielsweise im Sprachunterricht Diktate erteilt werden, der Schüler kann über Mikrofon Texte aufsprechen, die vom Programm auf richtige Aussprache kontrolliert werden, animierte Grafiken oder Filme können komplexe Sachverhalte veranschaulichen, Übungen können in spielerischem Kontext (Edutainment) angeboten werden, Lernerfolge dokumentiert usw. (siehe Funktionsaspekte). Hier liegen die speziellen Möglichkeiten von ILS.

ersetzen: Hiermit kann zweierlei gemeint sein:

Einerseits selbstständige Lernprogramme, die unabhängig vom Buch als eigenständiger Lehrgang eingesetzt werden können. Zwar gibt es eine Vielzahl solcher Programme (z. B. Sprachlernprogramme, Schreibmaschinenkurs etc.), aber es handelt sich dabei in der Regel nicht um integrierte Software, deren Merkmal es ja gerade ist, mit anderen Medien, insbesondere mit dem Schulbuch, zu korrespondieren. Das Vorhandensein eines Benutzerhandbuches macht eine Software noch nicht zum Medienpaket. Meines Wissens gibt es auf dem Schulbuchsektor bislang kein Beispiel dafür.

Andererseits kann eine beigelegte CD-ROM auch eine reine Digitalkopie des Buches zu Archivzwecken sein. Das ist beispielsweise sinnvoll, wenn es sich um ein Ringbuch (mit herausnehmbaren Einzelblättern) oder um eine Arbeitsmappe handelt: Wenn einzelne Blätter verloren gegangen oder „verbraucht“, d. h. bearbeitet sind, können sie von der CD-ROM aus nachgedruckt werden. Je nach Speicherformat könnten die einzelnen Dateien (Seiten) auch vom Lehrer verändert und an die individuellen Bedürfnisse der Schulklasse angepasst werden. Man könnte in diesem Fall jedoch nicht von ILS sprechen, da es sich nicht um ein Lernprogramm, sondern lediglich um eine elektronische Form der Speicherung handelt.

Welche didaktische Funktion übernimmt die ILS?

Ist die Software für den Einsatz im Unterricht geeignet bzw. gedacht oder ist sie ausschließlich als „Hausübung“ konzipiert?

Demonstrationsfilme oder andere Anschauungsmaterialien (animierte Diagramme, Karten, Tabellen, Zeitleisten, etc.) können im Unterricht über Beamer gezeigt werden, für interaktive Versuchssimulationen, an denen Schüler einzeln oder in Gruppen arbeiten, ist ein EDV-Raum nötig. Im Idealfall wird dieser durch das mobil vernetzte Klassenzimmer (funkvernetzte Laptops) ersetzt. Der große Vorteil dieser neuen Technik: Der Unterricht kann an jedem beliebigen Ort, in der Regel in der gewohnten Umgebung im Klassenzimmer stattfinden, es muss nicht eigens der EDV-Raum aufgesucht werden. So würde sich auch ein Einsatz von ILS nur in einzelnen, kurzen Unterrichtsphasen lohnen, der organisatorische Aufwand (Reservieren und Aufsuchen des EDV-Raumes) wird minimiert und der PC am Arbeitsplatz, der überall außerhalb der Schule längst bestimmende Realität ist, in adäquater Weise in den schulischen Alltag integriert. Darüber hinaus steht der PC auch als Tool zur Daten- und Textbearbeitung und zur Recherche im Internet jederzeit zur Verfügung.

In der Regel handelt es sich bei ILS jedoch um Angebote für die Hand des Schülers, die als Hausübung bzw. „virtueller Nachhilfelehrer“ eingesetzt werden. Attraktive Übungen in spielerischer Form sollen den Schüler zu einer selbstständigen Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten animieren. In offenen Lernsituationen (z. B. Werkstattunterricht, Stationenbetrieb, Freiarbeit) und zur inneren Differenzierung kann ILS auch sinnvoll in den Unterricht integriert werden. Dazu sind ein bis zwei Einzelrechner im Klassenraum bzw. Ausweichraum nötig.

Ist die Art der Aufgabenstellung, der notwendigen Denkopoperationen und Bearbeitungsformen sowie die grafische Gestaltung am Buch angelehnt, um Handhabung und Orientierung zu erleichtern?

Prinzipiell vereinfacht es die Arbeit mit der ILS, wenn formale Strukturen bereits aus dem Buch bekannt sind. Transfereffekte werden direkter angebahnt, Schülern, die mit dem PC noch nicht vertraut sind, wird der Einstieg erleichtert. Allerdings erfordern Aufgabenstellungen, die die multimedialen Potenziale der Computertechnologie nutzen, andere Denkopoperationen und Bearbeitungsformen als Aufgaben in Büchern. Anhand des Beispiels (Kap. 5, Nussknacker) wird aber deutlich, wie die Ähnlichkeit der grafischen Gestaltung von ILS und Arbeitsheft die Orientierung erleichtert.

Qualitätskriterien für Lernsoftware

ILS muss wie jede andere Lernsoftware bestimmten Qualitätskriterien genügen, die ihren Einsatz rechtfertigen.

Didaktische Grundfragen

Die Faszination des Mediums birgt die Gefahr, es um seiner selbst willen einzusetzen. Grundlegende Bestimmungsmerkmale des Unterrichts geraten dabei leicht aus den Au-

gen. Deshalb sollte man sich vor dem Einsatz jeglicher Lernsoftware folgende Fragen stellen:

- Welchen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule leistet das Programm?
- Kann dieser Beitrag durch unmittelbares Schülerhandeln oder durch den Einsatz anderer Medien besser geleistet werden?
- Altersangemessenheit: Entspricht die Lernsoftware in ihrem sprachlichen, ikonischen, sachlichen, strukturellen, methodischem und technischen Anspruchsniveau den Erfahrungen und Vorkenntnissen des Schülers?
- Intentionale Angemessenheit: Werden durch die Lernsoftware die im Unterricht angestrebten Lernziele verfolgt?
- Inhaltliche Angemessenheit: Werden die gewünschten Inhalte vermittelt?
- Methodische Angemessenheit: Initiiert, optimiert oder begleitet der vorgegebene oder selbst gewählte Lernweg die gewünschten Lernprozesse? Motivieren spielerische Elemente sowie die grafische und akustische Gestaltung zum Lernen oder lenken sie eher ab? Können das Lerntempo, der Schwierigkeitsgrad und die Bearbeitungsart selbst gewählt werden?
- Ökonomische Angemessenheit: Rechtfertigt der erwartete Lerneffekt den notwendigen Aufwand (Beschaffungskosten, Aufbau der Geräte, Raumwechsel etc.)?

Beurteilungskriterien

Die vorgestellten Kriterien zur Auswahl und Beurteilung von Lernsoftware sollen in erster Linie Lehrern bei der Auswahl von Software für den unterrichtlichen bzw. unterrichtsbegleitenden und -ergänzenden Einsatz helfen. Darüber hinaus kann es auch für Schüler und Eltern hilfreich sein, die richtigen Fragen an ein Lernprogramm zu stellen. Und schließlich sollen die Kriterien den Autoren von Lernprogrammen Hinweise für die Erstellung und Überarbeitung guter und didaktisch sinnvoller Lernsoftware geben.

Anhand von Produktinformationen auf der Verpackung und auf Internetseiten sowie einer kompetenten Verkaufsberatung können manche der aufgezeigten Kriterien bereits vor dem Kauf eines der meist nicht billigen Lernprogramme überprüft werden. Was ein Programm aber wirklich zu bieten hat, weiß man in der Regel erst, wenn man es gekauft und ausprobiert hat. Oft stellt man dann fest: Was wie eine didaktische Revolution klingt, ist letztlich alter Wein in neuen Schläuchen und meilenweit davon entfernt, die eindeutig gegebenen Vorteile multimedialer Lernsoftware angemessen zu nutzen. Hilfreich sind die kostenlosen Demoversionen, die zu fast allen gängigen Lernprogrammen angeboten werden. Sie können meist von der Homepage des Verlages heruntergeladen oder vielfach auch über den Buchhandel bezogen werden. Bevor ein Klassensatz der ILS angeschafft wird, sollte sich der Lehrer jedenfalls die Mühe machen, anhand der nachstehenden Kriterien das Programm auf seine unterrichtliche Brauchbarkeit hin zu überprüfen.

Basisdaten

- Name:** des Programms
- Version:** Welches ist die aktuellste Version des Programms? Informationen dazu sind am besten auf der Homepage des Herstellers zu beziehen. Dort gibt es eventuell auch Updates zum Downloaden, also Aktualisierungen zu älteren Programmversionen. Häufig sind diese kostenlos zu beziehen.
Handelt es sich um eine Vollversion, eine Demoversion mit beschränktem Funktionsumfang oder um eine Demoversion mit vollem Funktionsumfang und beschränkter zeitlicher Verwendbarkeit? Gibt es (außer der meist teureren Einzelplatzlizenz für die Verwendung an einem einzelnen PC) auch Klassenlizenzen?
Gibt es eine netzwerkfähige Programmversion?
- Schulart/ Altersstufe:** Für welche Schulart/ Altersstufe ist das Programm gedacht? Ist es dieser Altersstufe angemessen?
- Unterrichtsfach:** Nimmt das Programm auf ein bestimmtes Unterrichtsfach Bezug oder ist es fächerübergreifend konzipiert? Wenn ja, welche Fachgebiete werden angesprochen?
- Lehrplanbezug:** Besteht ein erkennbarer intentionaler und inhaltlicher Lehrplanbezug?
- Art:** Um welche Art von Programm handelt es sich? Spiel, Edutainment, Lernprogramm zur selbstständigen Erarbeitung neuer Inhalte, Trainings- bzw. Übungsprogramm, Teil eines Medienpakets (z. B. ILS, Ergänzung zu Schulbuch), Demonstrationsprogramm, Sammlung, Archiv, Lexikon, Toolprogramm (Arbeitshilfe, z. B. bei Unterrichtsplanung, Evaluation, Dokumentation, Textverarbeitung, Präsentation etc.), Autorensystem zur Erstellung eigener Arbeitsumgebungen;
Ist das Programm für die Hand des Schülers oder des Lehrers (oder für beide) gedacht?
Ist es hauptsächlich für den schulischen Markt (educational software) oder den Heimmarkt (edutainment, entertainment) bestimmt?
- Verlag/ Bezugsquelle:** Wer ist der Hersteller? Zwar ist die Tatsache, dass eine Software von einem renommierten pädagogischen Verlag hergestellt oder vertrieben wird, per se keine Qualitätsgarantie (und umgekehrt), eine gewisse Grundorientierung ist jedoch in der Regel möglich.
Wo kann das Programm bezogen werden (Buchhandel, Lehrmittelvertrieb, elektronische Bestellung, Download via Internet)?
Findet sich auf der Verpackung oder im Programm selbst (Hilfefunktion) ein Verweis auf eventuelle Internetseiten, E-Mail-Adressen, eine Hotline oder sonstige Möglichkeiten, den Hersteller (z. B. bei Problemen) zu kontaktieren?
- Preis:** Gibt es bei Sammelbestellungen oder bei Direktbestellungen über

- Internet Preisermäßigungen?
- Systemvoraussetzungen: Entspricht die zur Verfügung stehende technische Ausrüstung den Herstellerangaben zu den technischen Grundvoraussetzungen (Rechnerleistung, Speicherkapazität, Laufwerksgeschwindigkeit, Kapazität der Grafikkarte, benötigte Bildschirmauflösung, Soundkarte und Lautsprecher).
- Werden Maus und/ oder Tastatur benötigt?
- Technische Realisierung: Ist eine Installation erforderlich?
- Funktioniert das Programm fehlerfrei?
- Gibt es lange Lade- oder sonstige Wartezeiten?

Didaktische Beurteilung

- Beschreibung: Um welche Lerninhalte und -ziele geht es?
- Aufbau: Wie sind sie gegliedert?
- Welche Stationen oder Übungs- bzw. Spielsituationen durchläuft der Lernende?
- Sind die Lernwege offen oder vorgegeben?
- Können vom Schüler verschiedene Schwierigkeitsstufen gewählt werden?
- Wird strukturiertes, situiertes und vernetztes Wissen vermittelt oder geht es um isolierte Einzelfakten?
- Handhabung: Ist die Navigation einfach?
- Intuitivität: Gibt es eine Navigationsleiste, mit der jederzeit alle Funktionen aufrufbar sind?
- Kann man das Programm jederzeit beenden?
- Ist ein Ausdruck der Übungen möglich?
- Kann man Stufen oder Aufgaben überspringen?
- Gibt es eine Hilfefunktion?
- Wenn ja, ist sie jederzeit aufrufbar?
- Ist sie hilfreich, d. h. auch für Kinder verständlich?
- Gestaltung: Ist die grafische und akustische Gestaltung ansprechend, altersgemäß, übersichtlich?
- Werden Animationen, Videos, Musik oder Geräusche eingesetzt?
- Wenn ja, fördern diese den Lernprozess oder lenken sie eher ab?
- Ist die grafische Gestaltung eher aufwändig oder einfach?
- Evaluation/ Feedback: a) für den Schüler:
- Erhält der Schüler Rückmeldung über Fehler?
- Wenn ja, wie (akustisch, optisch)?
- Hat er die Möglichkeit, sie anzubessern?
- Wie viele Lösungsversuche hat der Schüler?
- Findet eine Fehleranalyse statt (Art der Fehler, Erklärung dazu)?
- Werden bei Fehlern Inhalte nochmals erklärt?
- Bezieht sich diese Erklärung explizit auf die gemachten Fehler?
- Werden richtige Antworten belohnt (durch Lob, akustische oder optische Signale, gesammelte Punkte, Sterne etc.)?

- Sind die Ergebnisse speicherbar?
- Wird der Lernweg dokumentiert?
- Sind darin neben gelösten Aufgaben und erreichten Punkten auch Fehlversuche und Bearbeitungszeit festgehalten?
- Erfolgt aufgrund des Lernweges eine individuelle Lernberatung (Vorschläge für bestimmte Übungen)?
- Können Lernstand/ Level/ Punktezahl gespeichert werden, um einen späteren Neueinstieg an der selben Stelle zu ermöglichen?
- b) für den *Lehrer*:
- Kann der Lernweg des Schülers vom Lehrer/ Erzieher eingesehen und dauerhaft gespeichert werden?
- Sind darin neben den gelösten Aufgaben und gesammelten Punkten auch Fehlversuche und Bearbeitungszeit festgehalten?
- Didaktische Einsatzmöglichkeit: Für welche unterrichtliche Phase oder Aktivität eignet sich das Programm?
- Kann der Lehrer eine Vorauswahl der zu bearbeitenden Aufgaben, Schwierigkeitsstufen oder zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeiträume treffen?
- Wären gleiche Lernprozesse auch mit anderen, konventionellen Medien erreichbar?
- Werden die spezifischen Möglichkeiten computergestützten, multimedialen Lernens genützt?
- Sonstiges: Welchen subjektiven Eindruck macht das Programm auf mich?
- Gesamtbeurteilung: Beurteilt wird die Einsetzbarkeit in schulischem Zusammenhang!
- Stufen: Für den unterrichtlichen (bzw. unterrichtsbegleitenden, unterrichtsergänzenden) Einsatz sehr gut geeignet, gut geeignet, geeignet, bedingt geeignet, wenig geeignet, ungeeignet.

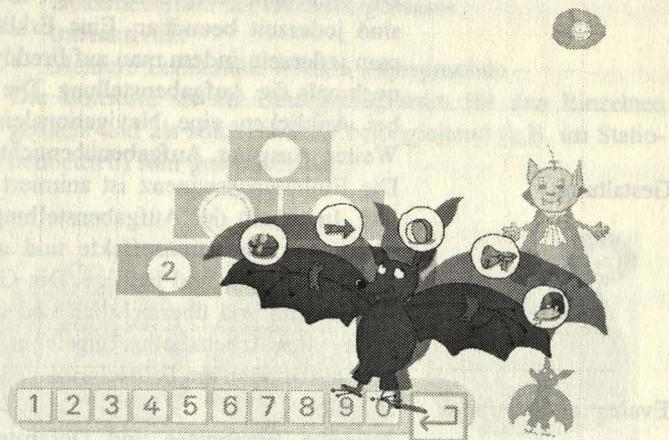
Beispiel: Nussknacker

Die abschließende Rezension einer ILS (Nussknacker, Mathematik 1. Kl., Klett) zeigt exemplarisch, wie eine solche Beurteilung ausfallen kann. Die Software ist Teil eines Medienpaketes, das aus Schülerbuch, Arbeitsheft, ILS und Lehrerhandbuch besteht.

KLETT - TIVOLA – Nussknacker

Name/ Version:	Tivola – Nussknacker 1. Auflage (Vollversion)
Fach/ Altersstufe:	Mathematik, 1. und 2. Klasse (Angaben des Verlags)
Art:	Übungsprogramm als Ergänzung zum Arbeitsheft
Verlag/ Bezugsquelle:	Klett-Verlag: Tel: 0711 - 66 72 11 63 E-mail: Klett-Hotline@klett-mail.de ISBN: 3-12-221516-0 Internetportal mit Produktübersicht und Kopiervorlagen: http://www.klett-verlag.de/index_gs.html#/grundschule/g_s_math_nukna.html
Preis:	Arbeitsheft mit CD-ROM 12,80 €; ohne CD-Rom 7,10 € Lehrerband 21 € (Schülerbuch 13,90 €)
Systemvoraussetzungen:	Microsoft oder Apple Soundkarte Mindestens: Pentium 166 MHz Win 95/ 98/ NT/ 2000/ XP Mindestens: 32 MB RAM SVGA - Grafikkarte (16 Bit) Mindestens: 6-fach CD-Rom-Laufwerk Maus und Tastatur
Technische Realisierung:	Eine Basisinstallation ist notwendig, dann läuft das Programm von CD. Ruft man allerdings „Nussknacker“ auf, bevor die CD eingelegt wurde, kann es zum Absturz kommen. Nach erfolgreichem Start läuft das Programm fehlerfrei und ohne längere Warte- oder Ladezeiten.
Beschreibung/ Aufbau:	In einer Einführungssequenz stellt der kleine Vampir Freddy sich und das Programm vor und gibt zu jeder gewählten Aufgabe eine Erklärung. Registrierte Spieler (die schon einmal mit dem Programm gearbeitet haben) melden sich mit ihrem Namen an und können die Einführungssequenzen überspringen (linke Maustaste).

Beschreibung/ Aufbau: Das Programm stellt Rechenaufgaben zu Arbeitsheften von Klett für die 1. bzw. 2. Klasse.



In „Nüsse“ befinden sich Übungsaufgaben zu den Grundrechenarten und Orientierungsübungen im Zahlenraum 100. Die „Nüsse“ können in beliebiger Reihenfolge „geknackt“ werden. Manche Aufgaben im Programm beziehen sich auf Seiten im Heft, dabei wird die jeweilige Seitenzahl auf den „Nüssen“ angegeben. Darüber hinaus gibt es zusätzliche Aufgaben, die nur auf der CD-Rom gestellt werden („Extränüsse“).

Alle Aufgaben können mit der Maus durch Ziehen von Zahlen oder Gegenständen gelöst werden, die Eingabe der Zahlen kann aber auch über Tastatur erfolgen. Zu jedem Übungstypus werden mehrere Aufgaben gestellt. Sie können entweder der Reihe nach gelöst oder auch übersprungen werden. Man hat insgesamt drei Versuche, um die richtige Lösung zu finden. Bei dennoch falscher Lösung wird das richtige Ergebnis gezeigt. Freddy kommentiert richtige und falsche Lösungen. („Fantastisch!“). Zur Belohnung gibt es maximal drei Sterne pro Aufgabenart. Ist mindestens eine „Nuss geknackt“, hat der Schüler Zugang zu Spielen, die logisches Denken und Grundrechenarten trainieren. Es können leider keine unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade gewählt werden, auch Voreinstellungen (z.B. bezüglich Zahlenraum, Rechenoperationen etc.) durch den Lehrer sind nicht möglich.

Handhabung/ Intuitivität:

Die Menüführung ist intuitiv und auch für Kinder leicht verständlich. Da es nur drei verschiedene Bereiche, nämlich die Aufgabenübersicht, die einzelnen Aufgaben und die

Spielebene gibt, behält der Lernende leicht den Überblick, wo im Programm er sich gerade befindet.

Die einzelnen Aufgaben können übersprungen werden und sind jederzeit beendbar. Eine Erklärung bzw. Hilfe erhält man jederzeit, indem man auf Freddy klickt. Er erklärt dann nochmals die Aufgabenstellung. Die Fledermaus Bodo zeigt bei Anklicken eine Navigationsleiste (Lautstärke, Spiele, Weiter, Ausgang, Aufgabenübersicht).

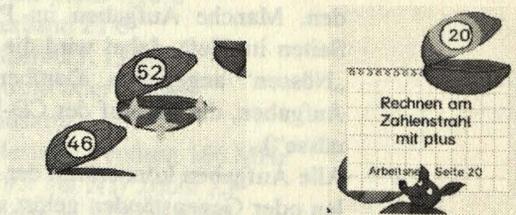
Gestaltung:

Die Einleitungssequenz ist animiert und musikalisch unterlegt. Innerhalb der Aufgabenstellungen gibt es nur die notwendigen Animationseffekte und akustische Rückmeldungen über Fehler und Erfolge. Die Graphik ist überschaubar, kindgerecht und übersichtlich und ist an die grafische Gestaltung des Arbeitsheftes angelehnt. Es gibt kaum ablenkende Animationen am Bildschirm.

Evaluation/ Feedback

Schüler:

Einzelne Ergebnisse und Gesamterfolg sind nachweisbar (Anzahl der Sterne an den „Nüssen“, „geknackte Nüsse“ sind offen).



Eine Fehleranalyse (z. B. Markierung der falschen Zahl) erfolgt beim zweiten Fehlversuch. Beim dritten Fehlversuch wird die richtige Lösung angegeben. Leider fehlt ein Kennwortschutz, so dass fremder Zugriff auf die Lerndokumentation möglich ist. Eine genaue Lernwegsdokumentation mit Angabe von Fehlversuchen und benötigter Bearbeitungszeit gibt es ebenfalls nicht.

Lehrer:

Eine eigene Lehrerseite mit einer Klassenübersicht gibt es nicht.

Didaktische Einsatzmöglichkeit:

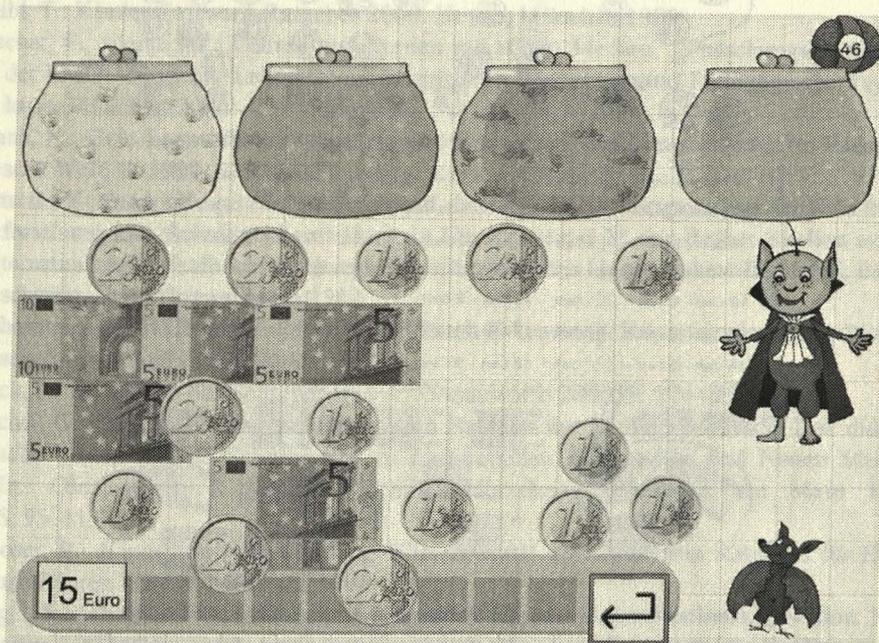
Für die Schüler als Übungsergänzung in Einzelarbeit (z.B. im Rahmen der Freiarbeit, Wochenplan, als Übung zu Hause, ...) geeignet. Vom Lehrer können keine Voreinstellung zur Differenzierung vorgenommen werden. Gegenüber traditionellen Medien (z. B. dem zum Medienpaket gehörigen

Arbeitsheft) hat die Software folgende Vorteile:

- Selbstkontrolle erfolgt sofort
- Dokumentation der Gesamtergebnisse
- Interaktivität
- Mehrere Lernkanäle werden angesprochen

Gesamtbeurteilung:

Die Software ist als Übungsprogramm für den Einzelnen gedacht und als solche unterrichtsbegleitend (z.B. im Stationenbetrieb) sehr gut einsetzbar.



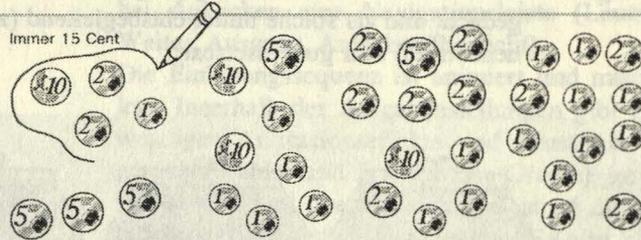
Ein konkretes Anwendungsbeispiel zum Abschluss: Die obenstehende Grafik zeigt eine Übungsseite aus der ILS (Rechnen mit Geld). Es sollen immer 15 Euro in die Geldbörsen gelegt werden. Dazu werden die Münzen mit der Maus angefasst und in die Börsen gezogen. Dort „verschwinden“ sie zunächst, d. h. sie werden unsichtbar. Der Schüler muss sich also merken, wie viel Geld er bereits in die Börse gelegt hat. Durch Doppelklick auf die Börse kann er aber hineinschauen und eventuell auch Geld wieder herausnehmen. Neben der Verwendung von Bewegung werden Klänge (Münzen klingeln, wenn sie in die Börse fallen) als Animation eingesetzt. Auf der entsprechenden Seite aus dem Arbeitsheft sind 1 und 4 die analogen Aufgaben. Hier muss der Schüler eine bestimmte Summe durch Einkreisen zusammenfassen. Vorteile der ILS: Die Aufgabe kann beliebig oft wiederholt werden, die zu bildenden Summen werden jedes Mal verändert. Farbiges Bild, Bewegungsanimation, Erklärung durch Freddy und Klang werden zur Veranschaulichung eingesetzt und erlauben einen realitätsnäheren Nachvollzug des Rechenvorganges: „Geld in die Börse legen“ ist ein tatsächlich existenter, alltäglicher Vor-

gang, der aber vom Medium Buch nicht entsprechend nachvollzogen werden kann; ein-
 kreisen von Geld kommt nirgendwo sonst als in Schulbüchern vor. Hier leistet die Soft-
 ware also einen Schritt in Richtung Realität, der lernfördernd wirkt.

Rechnen mit Geld

zu Seite 86 und 89

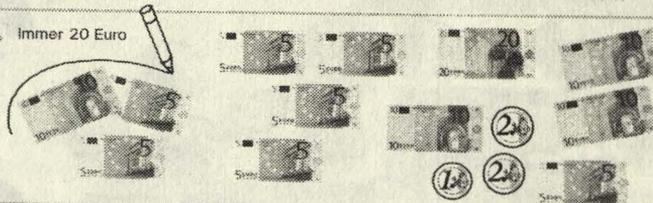
Immer 15 Cent



- 8 Cent + 4 Cent = Cent 7 Cent + 7 Cent = Cent 5 Cent + 9 Cent = Cent
 8 Cent + 6 Cent = Cent 8 Cent + 8 Cent = Cent 9 Cent + 5 Cent = Cent
 8 Cent + 3 Cent = Cent 6 Cent + 6 Cent = Cent 7 Cent + 8 Cent = Cent

- 14 Cent - 6 Cent = Cent 16 Cent - 8 Cent = Cent 12 Cent - 5 Cent = Cent
 14 Cent - 8 Cent = Cent 12 Cent - 6 Cent = Cent 12 Cent - 7 Cent = Cent
 14 Cent - 5 Cent = Cent 18 Cent - 9 Cent = Cent 13 Cent - 4 Cent = Cent

Immer 20 Euro



- 7 Euro + 4 Euro = Euro 7 Euro + 7 Euro = Euro 6 Euro + 9 Euro = Euro
 7 Euro + 6 Euro = Euro 6 Euro + 6 Euro = Euro 9 Euro + 6 Euro = Euro
 7 Euro + 5 Euro = Euro 9 Euro + 9 Euro = Euro 6 Euro + 8 Euro = Euro

- 12 Euro - 5 Euro = Euro 14 Euro - 7 Euro = Euro 13 Euro - 5 Euro = Euro
 12 Euro - 7 Euro = Euro 16 Euro - 8 Euro = Euro 13 Euro - 8 Euro = Euro
 12 Euro - 6 Euro = Euro 18 Euro - 9 Euro = Euro 15 Euro - 6 Euro = Euro

Fazit: ILS als Ergänzung und Erweiterung zum Schulbuch wird sich insoweit zuneh-
 mend durchsetzen, als sie die spezifischen Möglichkeiten computergestützten Lernens
 nützt und in praktikabler Weise umsetzt. Die technische Ausstattung der Schulen stellt
 heute jedenfalls nicht mehr das wichtigste Problem dar.

Literatur

- Aufenanger, S.: Lernen mit neuen Medien – Was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien. In: Medien praktisch 4/ 99, S. 4–8
- Bamberger, R. (u. a.): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien 1998
- Bergmann, W.: Computer machen Kinder schlau. Was Kinder beim Computerspielen sehen und fühlen, denken und lernen. München 2000
- Feibl, T.: Kinder Software-Ratgeber 2000. Heyne, München 1999
- Fischer, F., Mandl, H.: Lehren und Lernen mit neuen Medien. . Forschungsbericht 125 der LMU München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München 2000
- Frank, N.: Gute Lernsoftware? Analyse und Bewertung von Lernsoftware. In: Pädagogische Welt, 8/ 1990, S. 376–377
- Fritsche, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Band 75 der Reihe: Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institutes, Braunschweig. Frankfurt am Main 1992
- Hohenstein, A., Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln 2002
- Köck, P.: Handbuch der Schulpädagogik. Donauwörth 2000, S. 271–292
- Michel, G.: Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik – Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien. In: Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main 1995, S. 95–115
- Mooser, B.: Kinder Software Lernen, Wissen, Spiel und Spaß. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Heyne, München 1996
- Pingel, F.: UNESCO Guiedebook on Textbook Research and Textbook Revision. Hannover 1999 (Band 103 der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts: Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Herausgegeben von Ursula A. J. Becher)
- Tulodziecki, G.: Multimediale Angebote – verbessern sie Lehren und Lernen? In: Medien praktisch, 4/ 99, S. 10–13
- Wieser, R: Lernen mit neuen Medien. Erfolgreicher Einsatz durch systematisches Vorgehen. In: http://www.qis.at/qn/userfile/Lernen_mit_Neuen_Medien.pdf (Stand: Juli 2002)

2002) www.wissenschaftszentrum-berlin.de mit dem Titel "Die
 West, K. I. Erben der Medizin. Ein Blick auf die Geschichte der
 die praktische, 1992, S. 10-15.
 Thibodeau, G. Mikrobiologie des Menschen - von der Infektion bis zur
 internationalen Schulbuchverlag, Wiesbaden, 1992.
 1992, S. 10-15.
 Fagel, E. (Hrsg.) Die Geschichte der Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 und Jahn, H. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Moore, B.: Kinder-Infektionskrankheiten. Wein, 1992.
 2. 92-112.
 in: Ochsner, J. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Michel, G. Die Infektionskrankheiten des Menschen. Berlin, 1992.
 Kack, P.: Handbuch der Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Schell und Pöhl, Köln 1992.
 Hübner, A., Wöhrle, K. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Kewitz, Frankfurt am Main 1992.
 wissenschaftliche Schulbuchverlag, Wiesbaden, 1992.
 Forschung und Schulbuchverlag, Wiesbaden, 1992.
 Entsch, K. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 s. 277-307.
 Frank, W.: Die Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Jahn, T.: Kinder-Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Feil, T.: Kinder-Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 sehen und leben. Berlin, 1992.
 Bogner, W.: Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 1992.
 für die Bedeutung der Infektionskrankheiten und die Infektionskrankheiten.
 R. (u. a.): Zur Geschichte und Verbreitung von Infektionskrankheiten.
 neue und Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Aufgaben, S. 1-4.
 dies als Teil von...
 Infektionskrankheiten...

1992, S. 10-15.
 Thibodeau, G. Mikrobiologie des Menschen - von der Infektion bis zur
 internationalen Schulbuchverlag, Wiesbaden, 1992.
 die praktische, 1992, S. 10-15.
 West, K. I. Erben der Medizin. Ein Blick auf die Geschichte der
 die praktische, 1992, S. 10-15.
 Thibodeau, G. Mikrobiologie des Menschen - von der Infektion bis zur
 internationalen Schulbuchverlag, Wiesbaden, 1992.
 1992, S. 10-15.
 Fagel, E. (Hrsg.) Die Geschichte der Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 und Jahn, H. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Moore, B.: Kinder-Infektionskrankheiten. Wein, 1992.
 2. 92-112.
 in: Ochsner, J. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Michel, G. Die Infektionskrankheiten des Menschen. Berlin, 1992.
 Kack, P.: Handbuch der Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Schell und Pöhl, Köln 1992.
 Hübner, A., Wöhrle, K. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Kewitz, Frankfurt am Main 1992.
 wissenschaftliche Schulbuchverlag, Wiesbaden, 1992.
 Forschung und Schulbuchverlag, Wiesbaden, 1992.
 Entsch, K. (Hrsg.) Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 s. 277-307.
 Frank, W.: Die Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Jahn, T.: Kinder-Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Feil, T.: Kinder-Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 sehen und leben. Berlin, 1992.
 Bogner, W.: Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 1992.
 für die Bedeutung der Infektionskrankheiten und die Infektionskrankheiten.
 R. (u. a.): Zur Geschichte und Verbreitung von Infektionskrankheiten.
 neue und Infektionskrankheiten. Berlin, 1992.
 Aufgaben, S. 1-4.
 dies als Teil von...
 Infektionskrankheiten...

Raf De Keyser, Kathleen Rogiers, Fred Truyen

Teaching and learning historical skills with computers. How to create an appropriate environment?

The object of this contribution is to make some suggestions concerning the development of digital learning environments for history education, making an appeal to our previous experiences. This type of research will be put in the particular context of the K.U.Leuven (Catholic University of Leuven, Belgium). Next we will go more deeply into a specific application, the Maerlant project. This involves: educational concept, concrete development, empirical validity and the matter of hypermedia versus other educational media¹.

Maerlant centre and Maerlant project

In 1997 at the History Department of the K.U.Leuven a research project was granted to examine and to demonstrate the possibilities of ICT in history education². This project gave the initial impetus to the foundation of the Maerlant centre in February 1998 and to a series of similar projects in the near and distant future. The centre was intended to make use of available scientific and technological experience to develop ICT-products that are relevant in secondary, higher and adult education, and for a wide audience (museums, libraries, cultural associations, ...). Initially the Maerlant centre was an initiative of the K.U.Leuven, Faculty of Arts and of the School of Science and Art, Department of Architecture – Sint-Lucas, Brussels-Ghent. Besides there exists a structural cooperation with the Fontys School in Tilburg and the University of Toulouse-le Mirail. The centre acts in close conjunction with the Audiovisual service of the K.U.Leuven.

Initiator and supervisor of the Maerlant project was Professor Raf De Keyser who was responsible for the teacher training course for historians during the academy year 1997–1998. This Maerlant project resulted in an educational cd-rom containing four dossiers concerning authority and power in medieval society: *Digi-Historia 1. Middeleeuwen* (Ed. Pelckmans, Kapellen, 1998).

¹ A larger part of this article has been published in: DE KEYSER, R., ROGIERS, K. and TRUYEN, F., „The Maerlant Project. Using Hypermedia for Reading Medieval Sources in History Classes“, in *Informations. International society for history didactics*, 21, 2000/ 2, 141–147 and also in: *Identités, memoires, conscience historique*, Lyon; 2002.

² <http://www.maerlantcentre.be>

The product aims to establish a digital learning environment focusing on the development of historical skills among pupils in secondary education. The main idea behind it was to formulate a concrete answer to two main challenges that face history teachers in Flanders today. It is taken for granted that they teach historical skills on the one hand while making use of ICT during their lessons on the other. We share the growing conviction that historical understanding can only be developed when students become familiar with the research methods of the historical discipline and the constructive nature of historical knowledge. Beginning with the assumption that hypertext and hypermedia could stimulate this critical attitude we consulted with several schools to test the strengths and weaknesses of the multimedia cd-rom that the Maerlant Centre had developed for pupils aged fifteen. How well were they able to investigate the historical sources and secondary information available to them in large quantities and in a layered and personalized manner?

Context

In secondary education a communication metaphor in which the transfer of information occupies the centre stage often seems to be predominant, for example „in school children are taught more about numbers and grammar than about thinking“.³ The way in which knowledge can be generated, the relationship between scientific knowledge and everyday life and the doubts and uncertainties connected with research, are dimensions scholars are rarely confronted with. Rather than to pass on established factual contents, education should be aimed at providing tools and creating an environment for „helping learners interpret the multiple perspectives of the world in creating their own world view.“⁴

The discussion character of our knowledge about the past should be a point of particular interest in history education. In the search for causes and explanations of historical processes, it is the individual historian who determines the viewpoint. Moreover, the knowledge of the past is limited because of lack of evidence and the inadequacy of the traces the past has left behind⁵. The document *Historical Formation. Design of vision* which formed the starting point of national standards for history education in Flanders is based on these constructivist ideas.⁶

The same document helped set the basic principle of the Maerlant-cd-rom. This digital learning environment should help pupils to read, analyse, investigate and interpret historical sources and to structure historical information within its frame of reference. The chaotic supply of facts from the past should be arranged into a well-structured unity. In this frame of reference two levels of information can be distinguished: descriptive information (knowledge of and insight into historical reality) and procedural information

³ PAPERT, S., „A word for learning“, in Kafai, Y. and Resnick, M. (ed.), *Constructionism in practice. Designing, thinking and learning in a digital world*, Mahwah-New Jersey, 1996, S. 11.

⁴ JONASSEN, D.H., „Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?“, in *Educational Technology, Research and Development*, 39, 1991/ 3, S. 5–14.

⁵ LORENZ, C., *De constructie van het verleden*, Amsterdam, 1998, S. 37.

⁶ DE KEYSER, R. and VANDEPITTE, P. (ed.), *Historical formation. Design of vision*, Brussels, 1998, S. 6

(skills to attain knowledge and insight and to evaluate its validity).⁷ All descriptive or explanatory information can be subdivided into three historical dimensions: time, space and the social dimension (socioeconomic, socio-political and socio-cultural conditions of life).⁸ The purpose of the Maerlant concept was to learn historical and procedural concepts, to apply procedures (historical method) and to develop interpretations (historical synthesis). In addition to these historical skills students should be able to improve their global reading skills (detect possible shortcomings in their reading strategy, improve their reading process and apply new insights to different information sources).⁹

Concept

The purpose of the Maerlant concept is the development of a critical attitude towards information, in this case historical information. In other words, which strategies can, by means of digital aids, stimulate reflection on information? The sources of our historical knowledge are the raw material for the Maerlant concept. These sources are being investigated in a scientific manner, according to the procedures of historical criticism and historical synthesis (the 'historical method'). Through studying these traces of the past, the reader covers a learning route that is focused on reflecting upon historical information, that is analysing, interpreting, explaining and understanding a historical problem.

This systematic way of reading covers three steps: firstly a descriptive reading, secondly a contextual and interpretative approach and finally an explanatory and comprehensive phase. The Maerlant concept organizes and accompanies this reading by means of a digital learning environment through offering information about the source material in three levels or layers:

1) Descriptive level:

What is the literal meaning of the information (textual or visual) presented? How is the information structured? Hyperlinks help the reader to explore this first, descriptive reading phase.

2) Contextual level:

What is the historical context of the source material that has to be taken into consideration? Only via a proper understanding of the context can one come to a precise interpretation of the traces of the past. The hyperlinks on this second layer offer information about the specific context.

⁷ DE KEYSER, R., Historical formation, S. 17.

⁸ DE KEYSER, R., Historical formation, S. 18.

⁹ DE KEYSER, R., ROGIERS, K., and TRUYEN, F., The *Maerlant* project on computer-assisted learning of historical skills. Can hypertext supersede programmed instruction? <http://www.hd.uib.no/AcoHum/abs/>

3) Comprehensive level:

Eventually one has to question the deeper meaning of the source(s), the hidden message behind the text or image. Important here are the mental background, the perception of man and society and the dominant world view.

These are the foundations of the Maerlant concept. This structure offers a framework for the 'reading' (in its broadest sense, which may also imply a close observation of a visual or material source) of almost all historical sources.

Field-test

The Maerlant project resulted in a multimedia cd-rom with four dossiers each containing historical sources covering an exemplary topic representative of the concept of power in late medieval society: written sources and a material source on the Battle of the Golden Spurs at Courtrai (1302), a written source on the balance of economic and political power in late medieval Bruges (1280: *Klacht van het Brugse gemeen*) and a visual source on the reign of Philip the Good of Burgundy (ca. 1430: *Presentatieminiatuur*).

Although you can not say that there exists an 'easier' and a 'more difficult' learning route, a distinction in degree of complexity can be made on two levels: the level of the dossiers and the level of supervision by the teacher. The dossier *Klacht van het Brugse gemeen* (Complaint of the people of Bruges) is more difficult than the dossier *Presentatieminiatuur* (presentation miniature), due to the type of the source (a text versus a miniature) and to the definition of the problem. The dossier on the Battle of the Golden Spurs also starts from two written sources, but the fact that the pupils can compare both sources makes it easier to understand the idea that there exist different points of view concerning this conflict. Besides the teacher can make a selection in the material offered, depending on the level of the class group.

Three of the four dossiers were tested in ten classes of four different secondary schools. The first series of lessons were organised during October 1998. A second evaluation took place in March 1999. The resulting data were gathered in the following ways: by collating the answers the pupils formulated in their assignments relating to the content of the cd-rom, on the basis of evaluation forms the pupils had to fill in at the end of each session, observation by the project developers and a permanent dialogue between scientific collaborators and the teachers who presented the lessons.

The disposition of the classroom turned out to be an important factor in making the lessons a success. The pupils had to work in pairs behind one screen and needed enough space to concentrate on the rather complicated reading tasks. The fact that they had to work together with a peer turned out to be very effective. On the other hand, placing more than two pupils behind one computer was not quite so successful.

Practical skills did not necessarily guarantee a rational approach to the program's content. Students regularly concluded that they had not yet finished reading when they were confronted with the questions they had to answer. For these group of pupils this method seems to encourage a more superficial way of working through information. In a way this is also what the program is after at the first stage. Later, however, the reader must

concentrate on the crucial information he or she has selected after skimming through the surplus of information. Deeper analysis of the subject matter was often lacking.

Concerning the reading strategy of the pupils we came to these results: average reading: 82 secs.; average coverage of the site: 43%; average representative status of read portion: > 90%; average path to reach pivotal document: 4 clicks. We observed that „free“ hypertext reading was very ineffective. Scanning costs a disproportionate amount of time (in average more than twice the reading time of a document). Reading evolves from proper names and realia to more abstract terms. Diagrams and directory trees seem to be less used than remembered paths through the data. Students seem to be more confident in following the traces of a fellow student that 'discovered' a web-page through a route than browsing systematically through the site using whatever navigational means are available.

At first we thought of developing a product which the pupils could use totally individually. But it turned out that that starting point was not sufficient enough to reach the degree of complexity of the context matter we had in mind. We explicitly wanted to focus upon higher cognitive skills rather than shallow perceptions. Besides there were the inevitable practical circumstances. Only a few pupils were able to work completely independently. They almost all expressed the need for a surveyable task, a well-defined strategy and a practicable goal. Freely navigating through hypertext gave the pupils a feeling of discomfort and aimlessness.

That's the reason why we shifted attention from the computer to the global educational context. The pupils used the programme two by two to gather and question information. Afterwards they presented and discussed their results in front of the whole group. But the pupils did not have to wait until the class discussion started to gather new perceptions, rather they decided in consultation with each other which strategies to use, which information to consult and how to answer open questions. They rarely deviated from the subject and assisted each other when they encountered a problem or difficulty. The teacher his task was to coach and stimulate this individual and classical search. One third of the time was used to work with the computer, but during the largest part of the lesson the pupils had to answer questions and discuss their answers (generally there was not one 'correct' answer - the pupils had to gather reliable arguments to support their ideas).

Thus our attention partly shifted from independent learning to the *role of the teacher* as coach of his/her pupils learning process and of the learning environment as a whole. Use of the computer was pushed a little into the background in favour of educational preconditions and aids that were more complementary. The teacher made the ultimate object, the way to attain it and the timing of the pupils' activities more explicit; he/she rendered assistance during the team work, guided the class discussion and evaluated the learning process and results. Slides, a data projector and an overhead projector were used to visualize procedures and concepts.

Why hypermedia?

A hypermedia environment offered some advantages in trying to achieve the key objectives of this project: diversity of information, interrelated and networked documents, layered and individualized reading, sophistication of concepts by using them in different contexts, development of different solutions for the same problem. Multiple links of information can be superimposed on the same material, offering a wide range of viewpoints.

While a schoolbook is characterized by a sequential nature, no evident structural relation between text parts and image elements, one reading level and the limited size of a book, hypertext permits a multi-directional reading, interlinked text/ drawings/ graphics/ sound and a massive storage capacity. Compared to other reference material such as encyclopaedia, maps etc. hypermedia can guarantee interlinking, integration and a readability adapted to the individual reader. While a sequential reading, a synthetic texture and a constant transfer rate are characteristics of video/ audio, the transfer-rate in a multimedia application is always user-defined. Hypermedia also offer an important advantage compared to programmed instruction. In programmed instruction the activity deployed in the programmed environment is not necessarily the activity you want to learn (for instance the pupil has to read several screens before he/ she can start with the exercise the teacher had in mind), while in a hypermedia environment every activity the user deploys is part of the activity you want to train for (selecting and evaluating information). As illustrated in the Maerlant project hypermedia are fitted to stimulate complex processes and attitudes and to arrange an authentic interaction. Programmed instruction which is essentially sequential seems to be more appropriate for the development of elementary skills.

We would like to conclude with the following remark: a very important benefit of this method of autonomous-guided learning in a hypermedia environment was the active participation of the pupils during the entire course of the lessons. Even those pupils who concluded that their strategy was not sufficiently developed, had experienced a learning process that enabled them to evaluate their own actions. They were motivated by a layered – progressive through different levels – and concentric – repeatedly returning to the starting point, the historical source(s) – method of studying information. The students enjoyed working with the programme because it enabled them to pursue their own interests, to study the past in an active manner and to engage in discussion and personal interpretation. Some pupils also stated that what they discovered by themselves is much easier to remember. It was evident though that the teacher played a crucial role in assessing the situation of each different group of pupils. His/ her role shifts from passing on knowledge to coaching the learning process of his/her individual pupils. The computer did not replace the teacher, on the contrary, it turns him or her into a confidence-building expert.

Perspectives

Although the Maerlant-project is now finished,¹⁰ research on the development and use of ICT in educational contexts is still one of the main objectives of the Maerlant centre. We are developing new but similar software that can be used on different levels of secondary education. A cd-rom on the unity and separation of the Netherlands at the end of the 16th century and one on the life and works of Gerard Mercator (1512–1594) have been published recently.¹¹

To date, the Maerlant centre has, among other things, produced a cd-rom on the Sint-Baafscathedral in Ghent and one on Our Lady Cathedral in Antwerp, a cd-rom on Mayor Rockox and Antwerp's Golden Age¹² and two websites: *Heurodot*, for university students to help them to master historical method in a professional manner;¹³ *In het atelier van de historicus (in the historian's workshop)*, for students in higher education.¹⁴

Up till now two types of products can be distinguished: strictly educational ones on the one hand and products for a broad public on the other. In the future we would like them to come more near to each other. We would like to do this by making cd-roms for a broad public and by offering covering courses for teachers and pupils via the internet. A permanent interaction between theory and practice, between products, product developers and users remains however a necessary condition for all our future activities.

Further reading

DE KEYSER, R., ROGIERS, K. and TRUYEN, F., „Le projet Maerlant dans son contexte social“, in *Eurocho Bulletin: L'enseignement de l'histoire et les technologies d'information et de communication*, 10, 1998/ spring.

DE KEYSER, R., ROGIERS, K. and TRUYEN, F., „Historical skills and ICT“, in *Informations. International society for history didactics*, 18, 1998/ 2, S. 107–120.

ROGIERS, K., „Het Maerlant-project, of een poging om een geïnformatiseerde brug te slaan tussen geschiedeniswetenschap en geschiedenisdidactiek“, in *Impuls*, 29, 1998/ 2, S. 118–121.

ROGIERS, K. and VERMEIRE, K., „Geschiedenis in de pc-klas. Het Maerlant-project“, in *Nova et Vetera*, 77, 1999/ 12, S. 156–178.

¹⁰ <http://www.maerlantcentre.be>

¹¹ *Een gedeeld verleden. Eenheid en scheiding van de Nederlanden*, Pelckmans, Kapellen, 2002. Mercator. *Ontdek een geleerde uit de zestiende eeuw*, Pelckmans, Kapellen, 2002

¹² *St.-Baafskathedraal Een beleving van een tijdgeest*, Leuven University Press, Leuven, 2000.

-Antwerp: from, economic capital of the Netherlands to world famous art centre. The legacy of *Nikolas Rockox*, Leuven University Press, Leuven, 2000.

-Antwerp. *The Cathedral of Our Lady*, Leuven University Press, Leuven, 2001.

¹³ More information about the *Heurodot project*: <http://www.maerlantcentre.be>

¹⁴ More information about this projekt in collaboration with the Vrije Universiteit of Brussels: Prof. W. Georgebeur and Prof. L. Van Looy.

- ROGIERS, K. and TRUYEN, F., Me (on)mogelijkheid van geschiedenis in de pc-klas. Een praktijkvoorbeeld“. in Nieuwsbrief Onderwijs, 3, 1999/ september. <http://onderwijsbeleid.rec.kuleuven.ac.be/nieuwsbrief>
- ROGIERS, K., „Zelfstandig-begeleid oefenen van historische vaardigheden in de PC-klas. Het Maerlant-project gewikt en gewogen“, in Impuls, 30, 2000/3, S. 189–200.
- ROGIERS, K. and TRUYEN, F., Le Projet Maerlant – L'acquisition de compétences historiques par ordinateur, in L'Informatique dans l'enseignement de l'histoire et la formation des historiens, eds.
- J.-F. Soulet, E. Castex, Actes du Ve colloque national de l'Association Francaise pour l'Histoire et l'Informatique 3 & 4 novembre 1998 – Université de Toulouse-Le Mirail, Editions L'Harmattan Collection Pratiques en Formation“, 2001.
- DE KEYSER, R., ROGIERS, K. and TRUYEN, F., „The Maerlant Project. Using Hypermedia for Reading Medieval Sources in History Classes“, in Informations. International society for history didactics, 21, 2000/ 2, S. 141–147.
- COLPAERT, S., GOEGEBEUR, W., KLERKX, L. and DE KEYSER, R., „Information and Communication Technology (ICT) and the historian's workshop: reflecting upon yesterday in relation with the world today“, in Informations. International society for history didactics , 21, 2000/ 2, S 130–140.
- GOEGEBEUR, W., VAN LOOY, L. and VERNAILLEN, L., Een didactiek voor autonoom historisch handelen als voorwaarde voor de vorming van het historisch geheugen“, in Nieuw Tijdschrift van de Vrije Universiteit Brussel, 14, 2001/2, S. 69–88.

Gisela Teistler

Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung

Das Schulbuch: Sammelgegenstand in einer Bibliothek?

Das Fragezeichen der Überschrift signalisiert nicht nur den Zweifel, sondern impliziert bereits die Ablehnung der Bibliotheken, den vielfältigen Gattungen ihrer Sammlungen auch das Genre Schulbuch hinzuzufügen. Dabei ist ihnen das Schulbuch ausschließlich als Gebrauchsware mit kurzer Laufzeit im Bewusstsein, das nur vorübergehend im Schulleben eine gewisse Rolle spielt. Zudem werden dort gleiche oder kaum veränderte Inhalte in gewissen Zeitabständen von immer neuen Autorenteamen immer wieder reproduziert. Und außerdem: Schulbücher müssen sowieso von den Eltern oder den Schulen für die Schülerinnen und Schüler gekauft werden. Weshalb sollten also Bibliotheken Schulbücher sammeln? Aus diesen Gründen sind Schulbücher üblicherweise in Bibliotheken nicht anzutreffen, ausgenommen in National- und Landesbibliotheken, an die alle neu erscheinenden Bucherzeugnisse von den Verlagen kostenlos abgegeben werden müssen. Mitunter findet man sie auch vorübergehend in erziehungswissenschaftlichen Fachbibliotheken, die als Anschauungsmaterial Lehrbuchsammlungen halten, diese jedoch ständig dezimieren müssen, um neuen aktuellen Lehrbüchern Platz zu machen.

Da das Schulbuch also in der Regel kein Sammelgut für die allgemeinen Bibliotheken darstellt, wird es zumindest dort aufgehoben und gesammelt, wo diese Textsorte der eigentliche Gegenstand der Forschung ist, nämlich im Georg-Eckert-Institut. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat aus diesem Grunde das Institut zur Sammelgebietsbibliothek für Schulbücher erklärt.

Dass Schulbücher das jeweilige Wissen von Völkern, Staaten, Gesellschaften und Kulturen filtern und bündeln, um es in komprimierter Form an die nächstfolgende Generation weiterzugeben, wird vielleicht von vielen konstatiert, aber nicht hinterfragt. Schulbücher sind sehr oft die einzigen Bücher, die gelesen werden und gleichzeitig die einzigsten gedruckten Zeugnisse von schulischen Vermittlungs- und Lehrversuchen. Sie sind Belege für Erziehungs- und Wissensinhalte und haben als Bildungs- und Wissensvermittler in der Schule eine herausragende Funktion. Die fundamentale Bedeutung des Schulbuches wird außerhalb der Schule offensichtlich nur von Bildungs- bzw. Schulbuchforschern erkannt, so dass die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts, der einzigen international vergleichenden Schulbuchforschungsstätte, einen hohen bildungswissenschaftlichen Rang einnimmt.

Schulbücher sind auch dann von Interesse, wenn sich Forscher für die Entwicklung von Bildung interessieren, wenn sie Lernprozesse und ihre Rückkoppelung in den Köpfen untersuchen und hier insbesondere nachspüren wollen, wie sich Bilder und Vorstellungen in den Wahrnehmungen und Lebenswirklichkeiten niederschlagen.

Dabei konzentrieren sich die Wissenschaftler im Georg-Eckert-Institut ausschließlich auf die Schulbücher, die überwiegend politische, historische, geographische, kulturelle und landeskundliche Inhalte vermitteln, so dass die Bibliothek ihre Buchanschaffungen nur auf diese Bereiche konzentriert, nämlich auf die Schulfächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde sowie Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Seit einigen Jahren kommen Medien in Form von CD-ROMs hinzu, wenn diese ausschließlich für den Schulunterricht konzipiert werden.

Unabhängig von dem Forschungsauftrag des Instituts sammelt die Bibliothek jedoch im deutschsprachigen Raum auch alle Schullesebücher, die das gesamte Spektrum von Kultur, Gesellschaft und Geschichte in Form von literarischen Texten abdecken. Somit stellt sie (ausgenommen allerdings für das Fach Religion bzw. Ethik) ein Dokumentationszentrum im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich der deutschen Schulbuchliteratur dar.

Von der aktuellen Dokumentation zur bildungshistorischen Bibliothek

Vergleichende Schulbuchforschung wird im Georg-Eckert-Institut immer an dem sich ständig erneuernden Befund betrieben. Die Aufgaben der Bibliothek sind also zunächst jeweils am aktuellen Forschungsinteresse des Instituts ausgerichtet. Die Bibliothek betrachtet ihre Sammeltätigkeit darüber hinaus jedoch unter weiteren, nämlich bildungsgeschichtlichen Gesichtspunkten. Dabei ist ihr bewusst, dass die Gegenwart nur ein flüchtiger Kristallisationspunkt in einem ständig fließenden Entwicklungsprozess darstellt und in diesem Prozess auch die Schulbücher eine vorübergehende Erscheinung sind, die, abgelöst von neuen, kurze Zeit später in die Vergangenheit sinken und somit den Zustand eines höchstens noch bildungsgeschichtlich interessanten Untersuchungsobjektes annehmen.

Wenn man die Schulbücher als Untersuchungsgegenstände auch in ihrer historischen Dimension im Auge hat, folgt daraus die Überlegung, Schulbücher sehr sorgfältig und kontinuierlich, möglichst vollständig in allen ihren Verzweigungen zu sammeln. Nur unter der Voraussetzung einer möglichst lückenlosen Sammeltätigkeit wird es gelingen, auch für die Zukunft eine ausgezeichnete Quellenbasis für Schulbuchforschung, die in die Vergangenheit gerichtet ist, zur Verfügung zu stellen. Dieses Ziel kann die Bibliothek jedoch nur in dem Land verfolgen, in dem sie sich befindet, weil sie nur dort den direkten Zugriff auf alle Informationsträger hat und somit die Möglichkeit, den kompletten Bildungsmarkt zu verfolgen. Aus dem Grunde beziehen sich die Anstrengungen, die auf eine lückenlose Sammlung gerichtet sind, nur auf den deutschen Raum.

Der Kern: Deutsche Schulbücher nach 1945

Die Bildungslandschaft in Deutschland entfaltete sich nach dem Zweiten Weltkrieg, anknüpfend an die Traditionen vor dem Dritten Reich, in einer außerordentlich vielgestaltigen Variationsbreite. Dabei gab und gibt es immer noch folgende Situation: 11, nun 16 Bundesländer, die in einem föderalistischen System ihre Kultur selbst bestimmen können, ein dreigleisiges, z. T. unterschiedlich organisiertes Schulsystem mit weiteren Zwischengliedern wie z. B. Orientierungsstufen, seit einiger Zeit darüber hinaus mit neuen Schulformen wie Gesamtschule oder Sekundar- bzw. Regelschule. Für alle diese Schultypen, die in den einzelnen Bundesländern häufig mit unterschiedlichen Namen bezeichnet werden, gibt es eine große Anzahl von Schulbüchern, die häufig in allgemeinen Ausgaben, oft jedoch auch getrennt in verschiedenen Länderausgaben herauskommen. Dutzende von Schulbuchverlagen drängen sich in den Kultusministerien, um ihre, an den jeweiligen Richtlinien orientierten Produkte, zugelassen zu bekommen. Konkurrenz belebt das Geschäft und stellt die Verlage ständig vor neue Herausforderungen, die als positiven Nebeneffekt auch eine Verbesserung der Qualität ihrer Produkte zur Folge haben können.

Es scheint kein anderes Land auf der Welt zu geben, in dem sich solch ein vielschichtiges, nur für Insider zu verstehendes Schulsystem etabliert hat, in dem außerdem der kaum überschaubare Schulbuchmarkt einem undurchdringlichen Dschungel gleicht. Diesem gesellt sich in der letzten Zeit ein weiterer Schulbuchtyp hinzu, den man als eine besondere Art „Realienbuch“ bezeichnen könnte, der nur für die Hauptschule, mitunter auch für die Realschule herausgegeben wird. Er enthält eine Kombination der Fächer Geschichte und Politik, schließt meistens auch das Fach Erdkunde mit ein, ist jedoch nicht in allen Bundesländern anzutreffen. Es handelt sich um das Fach GSW = Geschichte-soziale Weltkunde bzw. in Bayern GSE = Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde.

Diese sich – so scheint es – ungeniert immer mehr partikularistisch gebärdende ausufernde regionale Bildungsentwicklung mit einer überbordenden Produktion von Schulbüchern im Schlepptau, versucht die Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts für die dort gesammelten Fächer durch- und überschaubar zu machen, indem sie jährlich eine aktuelle Kompilation aus den Zulassungslisten der einzelnen Länder herausfiltert und zusammenstellt. Aus dieser Bibliographie geht hervor, dass es seit Jahren für die drei im Georg-Eckert-Institut vertretenen Fächer offiziell über 700 (!) zugelassene Schulbücher bzw. Schulbuchreihen gibt.

Wenn man genau hinsieht und die Bücher eingehend betrachtet, stellt man fest, dass diese so außerordentlich hohe Summe eine unendliche Vielfalt von verschiedenen Büchern mehr vortäuscht als sie tatsächlich darstellt: diese weichen nämlich in ihren verschiedenen Ausgaben für unterschiedliche Schultypen oder unterschiedliche Bundesländer vom Inhalt her häufig nur marginal voneinander ab. Das liegt z.T. daran, dass innerhalb eines Verlages häufig dieselben oder kaum veränderte Texte derselben Autoren bzw. Teile gleicher Autorenteamen in unterschiedlichen Schulbuchausgaben abgedruckt werden. Außerdem kommt es nicht selten vor, dass unterschiedliche Titel völlig identische Inhalte aufweisen. Eine andere Variante stellen zwei scheinbar identische Schulbücher mit unterschiedlichen ISBN-Nummern dar, wobei sich erst durch außerordentlich

sorgfältiges Prüfen herausstellt, dass zwei Abbildungstafeln auf Glanzpapier in einer Ausgabe weggelassen wurden bzw. werden mussten.

Die Verpflichtung der Verlage, bei inhaltlichen Veränderungen die Zulassung aufs Neue beantragen zu müssen, verführt manche dazu, geänderte Auflagen als Nachdrucke zu deklarieren. Erst auf den dritten Blick stellt sich heraus, dass Abschnitte verändert wurden, wobei das Inhaltsverzeichnis sowie auch die Seitenzahl unverändert blieben. Hier wird um so mehr deutlich, wie wichtig es ist, an einem Ort deutsche Schulbücher in allen Ausgaben und Auflagen komplett zu sammeln, die dann auch die Möglichkeit verschaffen, einzelne Lehrbuchreihen entlang der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung und den sich ändernden Lehrplänen untersuchen zu können. Interessant könnte dabei z.B. auch sein, herauszufinden, warum nur der erste Band einer Lehrbuchreihe erschien und die vorgesehenen folgenden Bände nicht herauskamen.

Nicht nur die Schulbuchforschung im Sinne einer vergleichenden inhaltlichen Analyse ist demnach anhand des Bestandes der Bibliothek möglich, sondern auch Verlagsgeschichte in Verbindung mit den Abhängigkeiten von Kultusministerien und Lehrplänen.

Nur selten gibt es deutsche Schulbücher nach dem Zweiten Weltkrieg, die länger als 12 bis 15 Jahre auf dem Markt sind, wie man am Bestand des Georg-Eckert-Instituts nachweisen kann, wobei übrigens das Braunschweiger Geschichtslehrbuch „Die Reise in die Vergangenheit“ aus dem Westermann-Verlag eine der großen Ausnahmen darstellt, da es bereits in den 50er Jahren veröffentlicht wurde und noch heute in verschiedenen, natürlich längst modernisierten Ausgaben benutzt wird.

Die DDR

Diese Aussage trifft jedoch nicht auf die Schulbücher der DDR zu, die selbstverständlich auch nahezu komplett in der Bibliothek vorhanden sind. In den 40 Jahren des Bestehens der DDR sind z.B. für das Fach Geschichte 5 verschiedene Ausgaben eines Lehrbuchs erschienen, das wie in allen sozialistischen Ländern als einziges Buch für die Einheitsklasse in der Einheitsschule bestimmt war. Durch die guten bibliothekarischen Tauschkontakte bedingt, die über viele Jahre trotz Mauer und Abschirmungstechnik vonseiten der DDR funktionierten, sehen wir uns heute in der glücklichen Lage, die Lehrbuchreihen aller gesammelten Fächer nahezu vollständig bereitzuhalten.

Als einzigartige Quelle für eine noch nicht erfolgte Aufarbeitung und Analyse der DDR-Bildungsgeschichte und seiner Schulbücher darf der mit internen redaktionellen Anmerkungen versehene Bestand von Geschichtslehrbüchern aus dem Verlag Volk und Wissen bewertet werden, der der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts kurz nach der Wende übergeben wurde, nachdem leider andere politisch brisante Restbestände des Verlages, besonders des Fachs Staatsbürgerkunde und Zivilverteidigung, bereits vernichtet worden waren. Unsere Bemühungen aus dem Bewusstsein heraus, für die Zukunft wichtiges Bildungsgut der Vergangenheit zu retten, kamen hier leider zu spät.

Das Schulbuchzentrum des Europarats: Die europäische Schulbuchsammlung

Schon seit 1967 fungiert die Bibliothek als Schulbuchzentrum des Europarats und besitzt damit zwar einen ehrenvollen Titel, der aber leider nicht mit finanziellen Zuwendungen verbunden ist. Die Bestrebungen des Europarats, eine automatische kostenlose Belieferung von Schulbüchern aller im Europarat vertretenen Länder in das Georg-Eckert-Institut zu initiieren, sind leider bis jetzt immer wieder im Sande stecken geblieben. Immerhin verhilft uns dieses schöne Etikett, kostenlose Belegexemplare zu erfragen. Allerdings zeigen sich immer weniger europäische Verlage unseren Bitten großzügig gegenüber, wobei zu konstatieren ist, dass auch nur wenige deutsche Verlage bereit sind, uns mit Freixemplaren zu beliefern.

Die seit Anfang der 80er Jahre intensiv vorangetriebene Sammeltätigkeit für den Aufbau einzelner Länderabteilungen führte für verschiedene Länder zu einer nahezu kompletten Dokumentation ihrer jeweiligen Schulbuchezeugnisse. Das gilt für Frankreich, weil dort eine überschaubare Zahl von Schulbuchverlagen eine überschaubare Zahl von Schulbüchern herausgibt, es gilt für Österreich, weil wir von dort – übrigens dem einzigen europäischen Land – nahezu alle Schulbücher automatisch und kostenlos erhalten, und es gilt auch für die Schweiz, deren Schulbuchproduktion sich sehr maßvoll gestaltet, wenn auch z.T. getrennt in den einzelnen Kantonen.

Für alle anderen europäischen Länder von Albanien bis Zypern können die jeweiligen Schulbuchsammlungen nur repräsentativen Charakter besitzen, sei es weil die Schulbuchproduktion zu vielfältig ist (Beispiel Italien, Großbritannien), sei es, dass es nicht gelingt, regelmäßig Informationen über neue Schulbücher und Erwerbungsmodalitäten zu erhalten und Kontakte mit Ministerien und Verlagen zu finden, sei es, dass es aus Kostengründen nicht möglich ist, die Bücher zu kaufen.

Die in diesem Zusammenhang im Hintergrund lauende Platzfrage wegen der kontinuierlich wachsenden Bestände kann hier nur als bereits sichtbares Menetekel am nicht so weit entfernten Horizont wahrgenommen und erwähnt werden.

Die Raumfrage eskaliert auch angesichts der Tatsache, dass die Zahl der europäischen Länder inzwischen von 28 auf 38 angeschwollen ist, d.h. auf fast 40% mehr seit den 90er Jahren.

Die veränderte Realität geht einher mit einem freien Schulbuchmarkt, der, im Gegensatz zu früher, als in den sozialistischen Ländern das Einheitsschulbuch regierte, nur in einigen Ländern eine anarchisch wuchernde Produktion von Schulbüchern in Gang setzt, wie z.B. in Russland, in Polen und in Ungarn. Die vorübergehende Explosion der publizierten Schulbücher kann in Bezug auf die im Georg-Eckert-Institut dokumentierten Fächern der Bibliothek im Moment nur mit Mühe aufgefangen werden. Der Prozess dieser sich in den Schulbüchern niederschlagenden Bildungsentwicklungen wird zum großen Teil vermutlich rasch von wiederum neueren, staatlich mehr kanalisierten Entwicklungen eingeholt und überholt werden, so dass die Schulbücher nur für eine Übergangszeit in Benutzung sind. Hier sieht sich die Bibliothek besonders in die Verantwortung genommen, solche, vielleicht nur sehr flüchtige Produkte von Bildungsbemühungen

nach Braunschweig zu holen, um sie dem Entschwinden zu entreißen und für eine spätere historisch-vergleichende Forschung zu erhalten.

Die neuen Schulbücher in den ost- und südosteuropäischen Ländern werden zum großen Teil von völlig neuen Inhalten bestimmt, die die eigenen regionalen bzw. nationalen Entwicklungen in das Zentrum der Darstellung rücken, um die zerbrochene Welt mit neuen Identifizierungsangeboten zu kitten und gleichzeitig den Abgrenzungsprozess von der Vergangenheit zu beschleunigen.

Kontinuierliche Bibliotheksbemühungen um den Aufbau einer europäischen Schulbuchsammlung haben dazu geführt, dass sich in Braunschweig ein inzwischen hervorragendes Arbeitsinstrument in Form einer Quellenbibliothek für das Schulbuch etabliert hat. Nur so war und ist es möglich, an *einem* Ort vergleichende Bildungsforschung auf europäischer Ebene betreiben zu können.

Am Rande: Außereuropäische Schulbücher

Die Kapazitäten des Georg-Eckert-Instituts im Hinblick auf Raum, Personal und Finanzen lassen es nicht zu, die konstante Sammeltätigkeit auch auf den außereuropäischen Raum auszudehnen. Deshalb werden in der Regel für diese Bereiche nur dann Schulbücher angeschafft, wenn neue Projekte des Instituts dies erforderlich machen. Allerdings sind trotz dieser Einschränkungen auf diesem Wege zum Teil recht beachtliche Schulbuchabteilungen entstanden, was auch damit zu tun hat, dass langjährige Forschungskontakte regelmäßige Neuzugänge aus verschiedenen außereuropäischen Ländern in die Bibliothek einfließen lassen. Das trifft z.B. auf die Bestände aus den USA, aus Israel, aus Japan und aus China zu.

Mit wenigen Ausnahmen sind die außereuropäischen Bestände leider nicht bibliothekarisch erschlossen, so dass es keine Daten gibt, die über den Katalog zur Verfügung stehen. Die Bücher können ausschließlich am Regal identifiziert werden.

Die historische deutsche Sammlung: Schulbücher vor 1945 bis zurück in das 18. Jahrhundert

Unabhängig von den fortwährenden, der Aktualität verpflichteten Bestandsergänzungen haben sich daneben bereits seit Gründung des Internationalen Schulbuchinstituts im Jahre 1951 alte deutsche Schulbücher angehäuft, die meist durch Schenkungen und Nachlässe ins Institut kamen. Diese hatten bis Mitte der 80er Jahre ein Volumen von ca. 8000 Bänden angenommen, waren bis dahin jedoch nicht katalogisiert. Zum Glück gelang es, die DFG für eine Unterstützung zu gewinnen, so dass über mehrere Jahre finanzielle Mittel bereitgestellt wurden und somit eine bibliothekarische Erschließung realisiert werden konnte. Diese wurde 1993 abgeschlossen. Obwohl bis heute keine etablierte Personalstelle für diesen historischen Spezialbestand zur Verfügung steht, bemüht sich die Bibliothek, soweit es im Rahmen ihrer begrenzten Kapazitäten überhaupt möglich ist, diesen Bereich auszubauen, der inzwischen mit fast 24 000 Bänden das doppelte Volumen erreicht hat. Dabei kommt sie einem wachsenden Forschungsinteresse entge-

gen, das sich auf die geschichtliche Entwicklung von Pädagogik, Bildung, Schule und Schulbüchern konzentriert. Als bibliographisches Arbeitsinstrument können hierbei die zwei inzwischen erschienenen Bestandskataloge dienen, die mit dem dritten Band ihren vorläufigen Abschluss finden sollen.

Der in vier Epochen (bis 1869, 1870–1918, 1919–1932, 1933–1945) gegliederte Bestand stellt vermutlich den größten geschlossenen historischen Schulbuchbestand in einer deutschen Bibliothek dar und bietet dadurch eine hervorragende Quellenbasis für historisch vergleichende Arbeiten in dem gesammelten Fächerkanon. Allerdings kann der Bestand aus dem 18. Jahrhundert bisher nicht konkurrieren mit anderen historisch gewachsenen Sammlungen, wie etwa der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin.

Die außerordentlich starke regionale Zersplitterung und eine sich überaus unterschiedlich entwickelnde Schultypenvielfalt, die über unsere heutige weit hinausgeht, haben eine besonders reichhaltige Schulbuchproduktion geprägt, die wohl niemals komplett in einer Bibliothek dokumentiert werden kann. Auch die Kenntnis über tatsächlich erschienene Schulbücher wird vermutlich im Dunkeln bleiben, zumal diese nicht immer in bibliographischen Nachschlagewerken nachgewiesen sind. Gleichwohl wird die Suche nach alten Schulbüchern weitergehen, auch wenn das Aufspüren immer schwieriger sein wird, besonders angesichts der Tatsache, dass Antiquariate und Buchauktionen das Genre Schulbuch nur am Rande berücksichtigen

Ein schöner, mit großen Mühen erkämpfter Erfolg auf der Suche nach deutschen Schulbüchern stellt eine Expedition nach Siebenbürgen im Jahre 1993 dar, die dem Georg-Eckert-Institut mit finanzieller Unterstützung des Bundesinnenministeriums einige hundert siebenbürgischer Schulbücher bescherte, welche nun in enger Nachbarschaft mit den anderen alten deutschen, auch österreichischen und ungarisch-deutschen Materialien eine an keinem anderen Ort anzutreffende vergleichende Forschungsgrundlage bieten. So wird auch hier deutlich, wie intensiv die Bibliothek eine der grundlegenden Aufgaben von Archiven und Bibliotheken wahrnimmt, sich für die Sicherung und Bewahrung von Kulturgütern einzusetzen.

Der historische Schulbuchbestand, der komplett im Computer nachgewiesen ist, wurde und wird im Forschungsinteresse der Benutzer über die normalen bibliothekarischen Katalogisierungsregeln hinaus erschlossen. Hierbei werden alle verfügbaren und ermittelten bibliographischen Daten berücksichtigt, angefangen bei sämtlichen am Werk beteiligten Personen und Verlagen, über Verlagsorte und Institutionen bis hin zu Schultypen und Regionen, so dass auch buch- und verlagsrelevante Daten abgefragt werden können.

Das Kleinod: Die historische Fibelsammlung

Innerhalb des historischen Schulbuchbestandes stellt die deutsche Fibelsammlung aus unterschiedlichen Gründen eine besondere Kostbarkeit dar. Sie ist mit ca. 1200 Bänden die größte Sammlung in einer deutschen Bibliothek. Die seit 1900 erschienenen Fibeln sind inzwischen sehr umfassend in vielen Ausgaben und Auflagen dokumentiert. Die Ergänzung noch fehlender Titel stellt allerdings häufig ein unüberwindliches Hindernis

dar, weil diese als begehrte Objekte von Kinder- und Bilderbuchsammlern mit überhöhten Preisen angeboten werden, die weit über die finanziellen Möglichkeiten einer öffentlichen Bibliothekseinrichtung hinausgehen. Wenn es trotzdem gelungen ist, unsere Sammlung durch Neuankäufe zu ergänzen, so liegt dies auch an der großzügigen Unterstützung des Vereins der Freunde und Förderer des Georg-Eckert-Instituts. Es kann an dieser Stelle jedoch nicht verhehlt werden, dass es bitter stimmt, wenn Bibliotheken nicht mithalten können und auf einer Auktion diese Objekte der Begierde in wohlhabende sammelwütige, private Hände übergehen, so dass sie für die Forschung verloren sind.

Denn auch diese kleinen Leselernbücher wurden längst für die Forschung entdeckt und bilden gerade durch ihre sehr schlichten Inhalte, die über die Technik des Lesenlernens hinaus gezielt pädagogische, mitunter auch politische Ambitionen verknüpfen, aussagekräftige Bausteine für bildungsgeschichtliche Arbeiten. Dabei stellen die Illustrationen in ihrer bildhaften Anschaulichkeit ein weiteres reiches Potential an Forschungsansätzen dar, das noch längst nicht ausgeschöpft worden ist.

Die Benutzer: Von der Schülerin in Braunschweig bis zum Professor aus Vietnam

Die Bibliothek hat sich von Beginn an dafür eingesetzt, die Bestände auch einem Publikum außerhalb des Instituts zugänglich zu machen und die Unterrichtsmaterialien nicht nur in einer Präsenzbibliothek zur Verfügung zu stellen, sondern, soweit es möglich ist, diese auszuleihen. Aus diesem Grunde ist die Bibliothek auch der Fernleihe angeschlossen.

Um besonders die lokale Benutzung zu intensivieren, werden seit den 80er Jahren die deutschen Bestände verschlagwortet. Darüber hinaus kommen bibliographische Zusammenstellungen in Form von thematischen Auswahllisten heraus, die zu aktuellen Problemen Unterrichtsmaterialien verzeichnen. Diese werden über einen breiten Verteiler auch an die Braunschweiger Schulen geschickt. Lehrer und Schüler nutzen das Bibliotheksangebot immer mehr, insbesondere für die Vorbereitung von Referaten, neuerdings auch von Facharbeiten, die in der Oberstufe obligatorisch geworden sind. Auch dienen häufig Projektwochen von Schulen zu einem ausgiebigen Kennenlernen des Instituts mit seinen Spezialbeständen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler durch Vergleichen von verschiedenen Schulbüchern aus unterschiedlichen Zeiträumen oder Ländern auch lernen, Kritikfähigkeit und Problembewusstsein zu entwickeln. Veranstaltungen von Lehrerseminaren finden ebenfalls oft im Georg-Eckert-Institut statt. Professoren mit Studentengruppen, nicht nur aus Braunschweig, sondern mitunter sogar von anderen Universitäten aus ganz Deutschland kommen für ein paar Stunden oder sogar einige Tage. Ein Spezialkatalog, der Schulbuchanalysen auch nach Schlagwörtern nachweist, ist besonders wichtig für entstehende Seminar- und Staatsarbeiten, Dissertationen, mitunter Habilitationsvorhaben. Hierfür reisen Benutzer nicht nur aus Deutschland, sondern aus der ganzen Welt an.

Das seit vielen Jahren eingerichtete Stipendiatenprogramm bringt jährlich etwa 30 Kandidaten über mehrere Wochen ins Haus, die auf die verschiedenste Weise die deutschen wie internationalen Schulbuchbestände für ihre Arbeiten nutzen. Auch Verlage

und Schulbuchautoren insbesondere aus den osteuropäischen Ländern informieren sich in Braunschweig über Lehrpläne und Programme, Aufbau und Inhalte von Schulbüchern. Eine Fülle von Grundlagen- und Sekundärliteratur, die auch auf didaktisch-methodische Fragestellungen eingeht, ergänzt das umfassende Angebot der Bibliothek.

Der wachsende Anspruch durch neue Projekte des Hauses und durch die Benutzer aus der ganzen Welt stellt die Bibliothek ständig vor neue Herausforderungen, die alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit großem Engagement annehmen, hat es doch auch zur Folge, dass die Begegnung mit Menschen aus der ganzen Welt jeden einzelnen von uns täglich neu bereichert.

Bamberger R., Super L., Szewczyk K., Dittus H.: Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschsprachigen Länder und der neuen Lernkultur. Wien 1995

Hauptanliegen der nicht lehreren Publikation ist es, Anhaltspunkte und Richtlinien zur pädagogisch effektiven und fachdidaktisch sinnvollen Verwendung von Schulbüchern zu geben. Auf der Basis einer systematischen Darstellung der wesentlichen Merkmale (Textsorten, Strukturen, Funktionen) von Schulbüchern wird den Verwendern insbesondere im Kontext neuer Medien und Informationsstrategien beigegeben. Dabei ist es ein besonderes Anliegen der Autoren, einer euphorischen Überschätzung der realistischen Chancen der unterschiedlichen Einsatzbereiche der Neuen Medien gegenüberzutreten, charakterisiert beispielsweise durch die Qualifizier-Ziele aus dem Song „Der Wilde ist vom Mädel“: „Ich will zu w'm, wo ich mag, aber nicht zu ich selber dort“. Die Überschätzung der Neuen Medien wird unter anderem mit der Tatsache begründet, dass sie von begeisterten Pionieren, die über erhebliche Motivation und Sachkenntnis verfügen, erprobt werden und daher Früchte erbringen sollen. Eine klare jedoch keine Rückschlüsse auf eine Buchmarktstruktur und allgemeine unterrichtliche Effizienz neuer Medien zu. Die Autoren erörtern sich bei der Abwägung von Argumenten für das Schulbuch und gegen Neue Medien vor allem die Prämissen, die von der herausragenden Schulqualität ausgehen: hinreichende Ausstattung der Schulen mit Computern, schnelles Angebot an geeigneten Programmen, fehlende Abhängigkeit der Lehrer auf der einen Seite, eine sehr gut ausgebaut Infrastruktur im Schulbuchbereich auf der anderen Seite. Dabei reflektieren sie aber kaum über die grundsätzlichen didaktischen Perspektiven, die Neue Medien prinzipiell bieten. Der epistemische Charakter der Argumente für das Schulbuch dringt teilweise klar durch: Lern- und Vergegenständlichung in den Medien wird, die Begreif der Neuen Medien bleibt im Unterschied zu dem des Schulbuchs eher zweifelhaft. Eine wesentliche Aufgabe des Schulbuchs ist die Unterstützung eines Lernprozesses in seiner Gesamtheit. Das Schulbuch als zentrales Unterrichtsmedium ermöglicht vor allem auf andere Medien, im Kontext eines konstruktivistischen Lernbegriffes werden die Autoren unter Berücksichtigung intermedialer Theorien Kriterien für Auswahl und allgemeine- wie auch fachdidaktischen Einsatzwert des klassischen Unterrichtsmediums heraus, erläutert durch Beispiele. Im Kapitel „Gestaltung von Schulbüchern zur Steigerung ihrer pädagogischen Effizienz“ werden – abgesehen von weiteren didaktischen Kriterien (Textorganisation, Schwierigkeitsgrad, Aufgabenstellungen, Gestaltung, ...) – Kriterien für ein originelles Schulbuch aufgeführt und begründet. Für die Auswahl

Rezensionen zu neueren Schulbuchforschungen

Bamberger R., Boyer L., Sretenovits K., Striezl H.: Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien 1998

Hauptanliegen der leicht lesbaren Publikation ist es, Anhaltspunkte und Richtlinien zur pädagogisch effektiven und fachdidaktisch sinnvollen Verwendung von Schulbüchern zu geben. Auf der Basis einer systematisierenden Beschreibung der wesentlichen Merkmale (Textarten, Strukturen, Funktionen) von Schulbüchern wird ihre Verwendung insbesondere im Kontext neuer Medien und Informationstechnologien untersucht. Dabei ist es ein besonderes Anliegen der Autoren, einer euphorischen Überschätzung die realistischen Grenzen der unterrichtlichen Einsetzbarkeit der Neuen Medien gegenüberzustellen, charakterisiert beispielsweise durch ein Quatlinger-Zitat aus dem Song „Der Wilde mit seiner Maschin“: „Ich weiß zwar nicht, wo ich hinwill, aber dafür bin ich schneller dort“. Die Überschätzung der Neuen Medien wird unter anderem mit der Tatsache begründet, dass sie von begeisterten Pionieren, die über erhebliche Motivation und Sachkenntnis verfügen, erprobt werden und daher Erfolge erwartbar seien. Dies lasse jedoch keine Rückschlüsse auf eine Breitenwirksamkeit und allgemeine unterrichtliche Effizienz neuer Medien zu. Die Autoren erweisen sich bei der Auflistung von Argumenten für das Schulbuch und gegen Neue Medien vor allem als Pragmatiker, die von der momentanen Schulsituation ausgehen: Mangelhafte Ausstattung der Schulen mit Computern, schmales Angebot an geeigneten Programmen, fehlende Ausbildung der Lehrer auf der einen Seite, eine sehr gut ausgebaute Infrastruktur im Schulbuchbereich auf der anderen Seite. Dabei reflektieren sie aber kaum über die grundsätzlichen didaktischen Perspektiven, die Neue Medien prinzipiell hätten. Der apologetische Charakter der Argumente für das Schulbuch drängt fallweise klare Beurteilungs- und Vergleichskategorien in den Hintergrund, der Begriff der Neuen Medien bleibt im Unterschied zu dem des Schulbuchs eher unscharf. Eine wesentliche Aufgabe des Schulbuchs im Medienverbund sehen die Autoren in seiner Lotsenfunktion: Das Schulbuch als zentrales Unterrichtsmedium gibt Querverweise auf andere Medien. Im Kontext eines konstruktivistischen Lernbegriffs arbeiten die Autoren unter Berücksichtigung internationaler Theorien Kriterien zur Auswahl und allgemein- wie auch fachdidaktischen Einsetzbarkeit des klassischen Unterrichtsmediums heraus, erläutert durch Beispiele. Im Kapitel „Gestaltung von Schulbüchern zur Steigerung ihrer pädagogischen Effizienz“ werden – aufgegliedert nach einzelnen Strukturelementen (Textorganisation, Schwierigkeitsgrad, Aufgabenstellungen, Gestaltung, ...) – Kriterien für ein zeitgemäßes Schulbuch aufgeführt und begründet. Für die Einsetz-

barkeit des Schulbuchs im Unterricht wird vor allem die Bedeutung der Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation herausgearbeitet. Auf fachspezifische Gesichtspunkte geht das sechste Kapitel ein, wenn hier nach der Einsetzbarkeit des Schulbuchs in einzelnen Schularten und Unterrichtsfächern gefragt wird. Schlussendlich wird mit der Frage „Isn't it really the teacher“ das Augenmerk auf die Bedeutung des Lehrers und seine sich im Wandel befindliche Rolle gelenkt.

Die Publikation bietet zahlreiche Aussagen und Argumente zugunsten des Schulbuchs, die die umfangreiche Erfahrung der Autoren mit diesem Medium dokumentieren, ohne dabei jedoch eine wissenschaftlich begründete Theorie des Schulbuchs zu entwickeln.

Fritsche, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Band 75 der Reihe: Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institutes, Braunschweig. Frankfurt am Main 1992

Die Aufsatzsammlung basiert auf den Vorträgen und Diskussionen eines Workshops, den das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig in Verbindung mit dem Europarat im September 1990 veranstaltete. Der Band vereint englisch- und deutschsprachige Beiträge aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Holland, Italien, Malta, Norwegen, Österreich und Ungarn und repräsentiert somit beinahe die gesamte Bandbreite der aktuellen europäischen Schulbuchforschung. Der überwiegende Teil der Aufsätze befasst sich mit Grundsatzfragen der Schulbuchforschung; vor allem die Methodik wird erörtert und exemplarisch an den Besonderheiten einzelner Forschungsaspekte erläutert.

In seinem Eingangsartikel („Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput“ S. 9–22) geht der Herausgeber auf die Geschichte und die kontroverse Diskussion um das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis sowie um Methoden und Aufgaben der Schulbuchforschung ein. Vor allem das Fehlen eines verbindlichen Methodenrepertoires und einer Theorie des Schulbuchs macht eine internationale Zusammenarbeit schwierig. Aufgrund der vielfältigen Fragestellungen (Schulbuchanalyse als Zeitgeistforschung, als Ideologie- und Vorurteilkritik im Sinne der Völkerverständigung, aus lernpsychologischer Sicht, ...) sei eine Vereinheitlichung des Methodenrepertoires aber auch nicht möglich und sinnvoll. Die vom Autor benannten fünf Grundregeln der Schulbuchanalyse (Wissenschaftliche Angemessenheit, Didaktischer Standard, Vorurteilsfreiheit und Vorurteilkritik, Transparenz, Angemessene Bildrhetorik) stellen einen Minimalkonsens mit hohem Abstraktheitsgrad dar. Mit den unter „Transparenz“ thematisierten verborgenen Vorannahmen des Forschers („underlying assumptions“) beschäftigt sich Fritsche in seinem zweiten Buchbeitrag („Vorurteile und verborgene Vorannahmen“, S. 107–124). Die Frage, welche Kriterien für welche Art der Schulbuchanalyse relevant sind, beschäftigt den Malteser Erziehungswissenschaftler und Philosophen Kenneth Wain in seinem Beitrag „Evaluating history and social studies textbook – Whose criteria really does matter?“ (S. 23–32) Dabei ist die Frage entscheidend, *wer in welcher Phase* der Schulbuchgenese (Produktion, Approbation, Benutzung, Erforschung) mit *welchen Interessen* an die Sache geht. Ähnlich argumentiert Weinbrenner (Bielefeld), wenn er in seinem Beitrag („Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schul-

buchforschung“, S. 33–54) hervorhebt, dass Schulbuchforschung aufgrund der Komplexität der Materie und der Vielfältigkeit der Zugangsmöglichkeiten nie das Schulbuch als Ganzes zum Gegenstand haben könne, sondern sich immer als mehrdimensionale, multiperspektivische Aspektforschung verstehen müsse. Im Bereich der empirischen Wirkungsforschung und zur Entstehung, Vermarktung und Benutzung von Schulbüchern (Prozessanalysen) stellt Weinbrenner ein Forschungsdefizit fest. Der fachorientierte, inhaltsanalytische Bielefelder Raster ist ein bis heute relevanter methodischer Leitfaden zur produktorientierten Schulbuchforschung. Die durch ihn aber nicht gelöste Problematik der den Forschungsinteressen zugrunde liegenden Normativität kann durch Offenlegung derselben handhabbar gemacht werden. Den Beiträgen von Josef Thonhauser [Salzburg; „Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs), S. 55–78], Børre Johnsen (His, Norwegen; „Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problems of ideological investigation of textbooks and methodological approaches“, S. 79–96) und Ernst Hinrichs (Braunschweig; „Zur wissenschaftlichen Angemessenheit von Schulbuchtexten. Beispiel: Geschichtsbücher. S. 97–106) ist gemeinsam, dass sie einen Methodenpluralismus in der Schulbuchforschung nicht nur deskriptiv feststellen, sondern ihn in Form eines mehrperspektivischen Ansatzes ähnlich wie schon Fritsche, Wain und Weinbrenner in ihren Aufsätzen auch präskriptiv für notwendig halten. Weitere Beiträge befassen sich unter anderem mit den ikonischen Darstellungen in Schulbüchern (Alain Choppin, Paris), der Entwicklung eines neuen Forschungsbewusstseins in den ehemaligen Ostblockländern (Péter Szebenyi, Budapest, Wolfgang Höpken, Braunschweig) sowie nationalen Klischees in Sprachlehrbüchern (Michael Byram, Durham, GB).

Wer in dieser Publikation nach einer schlüssigen, quasi „universalen“ Theorie des Schulbuchs und daraus ableitbaren forschungsmethodischen Paradigmata gesucht hat, wird diese Suche (trotz der genannten Minimalkonsense) nach der Lektüre aufgeben müssen und einsehen, dass die internationale Schulbuchforschung notwendigerweise auch weiterhin von vielfältigen, an den jeweiligen leitenden Forschungsfragen orientierten, je und je präzise ausgearbeiteten, begründeten und in ihrem Finalitätskontext dargestellten Forschungsdesigns geprägt sein wird. Die in vielen Aufsätzen apostrophierte Notwendigkeit eines mehrperspektivischen, polyvalenten Forschungsvorgehens in der Schulbuchforschung wird durch die Vielfalt der Ansätze, die in diesem sehr lesenswerten Band vertreten sind, selbst in positiver Weise dokumentiert. Dass trotz dieser Vielfalt eine internationale Zusammenarbeit möglich ist, kann der Band eindrucksvoll aufzeigen.

Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main 1995 (Band 10 der Reihe: Schule – Wissenschaft – Politik des Ludwig-Bolzmann-Instituts für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung, herausgegeben von Richard Olechowski)

Die Aufsätze des Bandes basieren auf den Vorträgen einer Enquete, die an der Universität Wien Anfang der 90er-Jahre aktuellen Fragen der Schulbuchforschung nachging. Ausgangspunkt bildete dabei das Problem der Lesbarkeit und Verständlichkeit von Schulbüchern und der Überforderung von Schülern durch nicht altersangemessene Sprache in Schulbuchtexten. Diese Fragestellung bildet einen Forschungsschwerpunkt des Wiener Institutes für Schulbuchforschung, das von Richard Bamberger gegründet wurde

und geleitet wird. So fordert etwa der Herausgeber in seinem Beitrag (Olechowski, R.: „Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung – Eröffnungsvortrag“ S. 11–20), es müsse jedes zu approbierende Schulbuch von Linguisten auf seine Textqualität, Verständlichkeit und Lesbarkeit hin überprüft werden. Dazu schlägt er die Verwendung der von Vanecek entwickelten Lesbarkeitsformeln vor. Allerdings wird die Beschränkung der (österreichischen) Schulbuchforschung auf den genannten Aspekt als Einengung kritisiert. Ziel des Bandes ist es, eine breite Palette an anderen Forschungsfragen aufzuzeigen. Gefordert wird ein „mehrdimensionaler Ansatz der Schulbuchforschung“, der, wie Gerd Stein schon 1977 vorgeschlagen hat, gleichermaßen fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische und politikwissenschaftliche Aspekte im Blick haben sollte. Dabei könnten die vermittelten Werthaltungen, das Bild der Frau im Lesebuch, die Verwendung der Schulbücher im Unterricht selbst oder die Frage nach der Rolle des Schulbuches im Prozess der Schulentwicklung Gegenstand der Untersuchungen sein.

In seinem schon aus dem von Fritsche herausgegebenen Aufsatzband (Fritsche, K. P.: Schulbücher auf dem Prüfstand. Braunschweig 1992. Eine Rezension dieser Publikation finden Sie in diesem Band) bekannten Beitrag („Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung“, S. 21–45) hebt Weinbrenner (Bielefeld) hervor, dass Schulbuchforschung aufgrund der Komplexität der Materie und der Vielfältigkeit der Zugangsmöglichkeiten nie das Schulbuch als Ganzes zum Gegenstand haben könne, sondern sich immer als mehrdimensionale, multiperspektivische Aspektforschung verstehen müsse. Im Bereich der empirischen Wirkungsforschung und zur Entstehung, Vermarktung und Benutzung von Schulbüchern (Prozessanalysen) stellt Weinbrenner ein Forschungsdefizit fest. Der fachorientierte, inhaltsanalytische Bielefelder Raster ist ein bis heute relevanter methodischer Leitfaden zur produktorientierten Schulbuchforschung. Die durch ihn aber nicht gelöste Problematik der den Forschungsinteressen zugrunde liegenden Normativität kann durch Offenlegung derselben handhabbar gemacht werden.

Richard Bamberger gibt in seinem Beitrag (S. 46–94) einen Überblick über Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung. Dabei vermeidet er es bewusst, eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlichen und eher pragmatischen Arbeiten über das Schulbuch zu ziehen – ganz im Sinne Otto-Ernst Schüddekopfs, der die Schulbucharbeit schon 1966 als pragmatische Kunst bezeichnet hat. Anstelle einer bis heute fehlenden Definition von Schulbuch umreißt Bamberger den Forschungsgegenstand deskriptiv und referiert die wichtigsten Entwicklungen in jenen Ländern, die eine gewisse Bedeutung im Bereich der Schulbuchforschung aufweisen können. Dabei fällt den ehemaligen Ostblockstaaten eine gewichtige Rolle zu. Vor allem im Bereich der Wirkungsforschung, aber auch was die Gesamtzahl der Publikationen betrifft, sind die ehemalige Sowjetunion, die ehemalige DDR und Estland den westlichen Ländern deutlich voraus. Die meisten westlichen Publikationen stammen aus den USA, wenngleich die Beiträge aus Deutschland, vor allem vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in ihrer Bedeutung den amerikanischen nichts nachstehen.

Gerhard Michel beleuchtet in seinem Aufsatz (S. 95–115) die Rolle des Schulbuches im Medienverbund. Dabei interessiert ihn besonders das Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien. Der Autor stellt u.a. ein eigenes didaktisches Modell vor, das in Anlehnung an das Berliner Modell Unterricht als kommunikati-

ve Interaktion beschreibt und Störungen bzw. ungeplante Ereignisse mitberücksichtigt. Ausgehend von diesem Verständnis wünscht er sich Forschungsarbeiten, die nicht nur die Brauchbarkeit eines Schulbuches für Lehrer und Schüler im Blick haben, sondern vor allem seine Wirkung im unterrichtlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess untersuchen. Das Schulbuch sollte nach seiner Auffassung im Medienverbund nur da zum Einsatz kommen, wo es Funktionen erfüllt, die kein anderes Medium in gleicher Weise abzudecken vermag. Festzustellen, in welchem Kontext das für welches Medium gilt, sei Aufgabe der vergleichenden Medienforschung. Außerdem wäre die (m. E. eher pragmatische) Frage zu klären, ob Schulbücher in gebundener Form oder als Lose-Blatt-Sammlung (wie er es vorschlägt) unter curricularem und methodischem Aspekt wirkungsvoller bzw. angemessener sind.

Weitere Beiträge beschäftigen sich mit der Verständlichkeit und „Lernbarkeit“ von Schulbüchern (Erich Vanecek, S. 195–215), dem Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie (Josef Thonhauser, S. 175–194), dem Schulbuch als historischem Hilfsmittel staatlicher Unterrichtskontrolle (Walter Kissling, S. 116–174) sowie mit den Ergebnissen der einzelnen Arbeitsgruppen der Schulbuchenquete zu folgenden Themen: Approbationskommission, Schulbuch und Lehrerhandbuch, explizite und implizite Wirkung des Schulbuches, Schulbuch zwischen Schule und Elternhaus, Dimensionen der Schulbuchforschung. Besonders zu diesen letztgenannten Themen finden sich zahlreiche pragmatische wie forschungsmethodische Hinweise. Insgesamt bietet der Band eine reiche Fülle an Informationen und Anregungen für den Schulbuchforscher. Vor allem die Desiderata dieser Forschungssparte werden besonders deutlich und verweisen so auf ein weites Feld an ausstehenden Forschungsarbeiten.

Rauch, M., Wurster, E.: Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht. Frankfurt/Main 1997 (Band 3 der Reihe: Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, herausgegeben von Manfred Pelz und Martin Rauch)

Im vorliegenden Band werden die Ergebnisse einer groß angelegten, durch die DFG geförderten Studie vorgestellt. Untersuchungsgegenstand waren die Schulbücher und Begleitmedien (z. B. Lehrerhandexemplare, Arbeitshefte etc.) für den Heimat- und Sachkundeunterricht an der Grundschule. Im ersten, von den Autoren als „Schreibtischinspektion“ bezeichneten Teil der Studie wurden die Unterrichtswerke mit dem eigens dafür entwickelten Reutlinger Raster¹ analysiert (benannt nach dem damaligen Dienstoffizier des Untersuchungsleiters Martin Rauch an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen). Dieser besteht in Orientierung an der Erscheinungsform der meisten Unterrichtswerke aus vier Teilrastern (Lehrerband, Schülerband, Arbeitsmappe sowie ein allgemeiner Teil mit Angaben, die die drei Teile übergreifend betreffen) mit insgesamt neun Kategorien: Bibliographische Angaben, Ziele und Inhalte, Lehrverfahren, Adressaten, Gestaltung, Text, Aufgaben, Bild, Bild/Text. Die Ergebnisse der Schreibtischinspektion wurden

¹ Die deutsche Kurzfassung, die ebenso wie die vollständige Fassung und die englische Kurzfassung noch nicht publiziert waren, ist im Anhang des Buches enthalten. Sie umfasst 35 Druckseiten.

bereits 1986 publiziert². Teil A des vorliegenden Bandes geht nochmals auf die theoretischen Grundlagen und die wichtigsten Ergebnisse dieses ersten Studienteiles ein. Dabei kommen forschungsmethodische Aspekte (Gesamt- oder Teilanalyse, Horizontal- oder Vertikalanalyse, hermeneutische oder erfahrungswissenschaftliche Inhaltsanalyse, nicht vergleichende oder vergleichende Analyse etc., S. 57–61) ebenso wie systematische Überlegungen zum Schulbuch im Sachunterricht (Merkmale, Funktionen und Verwendungsmöglichkeiten des Schulbuchs, S. 23–56) und die Ergebnisse der Schreibtischinspektion (S. 62–89) zur Sprache.

Weitaus umfangreicher ist der zweite Teil der Publikation, in der die Praxisevaluation von vier exemplarischen Unterrichtswerken dargestellt wird (S. 90–274). Ihre unterrichtspraktische Erprobung in mehreren Klassen durch verschiedene Lehrer wurde auf Basis der durchgängigen Videodokumentation unter Zuhilfenahme eigens entwickelter sowie bekannter Verfahren analysiert. Ausgewählt wurden die vier untersuchten³ aus den insgesamt ca. 30 am Markt befindlichen Schulbüchern vor allem aufgrund der Ergebnisse der Schreibtischinspektion und der politischen Orientierung ihres Herkunftslandes: Es sollten, um Vielfalt zu gewährleisten, Werke verschiedener didaktischer Qualität und mit verschiedenen Grundkonzeptionen sowie Bücher aus „A- und B-Ländern“ gleichermaßen berücksichtigt sein. Ziel der Untersuchung war einerseits die Analyse der Sachunterrichtsbücher in Bezug auf deren Qualität und unterrichtliche Brauchbarkeit bzw. Wirksamkeit selbst. Dabei können die Ergebnisse der Verbesserung von Unterrichtswirklichkeit über die verwendeten Medien dienen: Schulbuchautoren und Verlage erhalten so Hinweise zur Verbesserung von Unterrichtswerken, Schulbehörde und Lehrer können auf Basis der Ergebnisse begründete Entscheidungen für bestimmte Unterrichtswerke treffen. Andererseits ging es auch um die Erprobung von neuen Analyse- und Messinstrumenten wie der Sequenzanalyse zur Unterrichtsanalyse oder der Expertenevaluation. Außerdem sollte überprüft werden, ob sich die Ergebnisse der Schreibtischinspektion mittels Reutlinger Raster mit den Ergebnissen der Praxisevaluation vergleichen lassen bzw. decken. Dabei zeigte sich, dass die Ergebnisse weitgehend übereinstimmen.

Der umfangreiche Anhang (S. 275–411) enthält u. a. eine gekürzte Version des Reutlinger Rasters, Verlaufspläne, Fragebogen, verwendete Unterrichtsmaterialien und Untersuchungsergebnisse.

Von Bedeutung ist die Untersuchung vor allem wegen des methodischen Instrumentariums, das für sie entwickelt bzw. weiterentwickelt wurde. Es bietet konkrete Ansätze für alle, die sich mit analytischer und komparativer Schulbuchforschung auseinandersetzen.

² Rauch, M., Tomaschewski, L.: Schulbücher für den Sachunterricht. Band 66 der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“, herausgegeben von AK Grundschule e. V. und der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main 1986

³ „Der Tausendfüßler“, Verlag Ludwig Auer, 2. „Mein Weg in die Welt“, Bayerischer Schulbuch-Verlag, 3. „Sach- und Machbuch“, Hirschgraben-Verlag, 4. „Mein Entdeckerbuch“, Ernst Klett-Verlag

Institutionen mit historischen Schulbuchbeständen

Alle Fächer

Bibliothek für Bildungs-
geschichtliche Forschung (BBF)
Warschauer Str. 34-38
10243 Berlin
Tel.: 030/ 70 75 712
Fax: 030/ 70 75 716

Universitätsbibliothek Leipzig
Comenius-Bücherei
Schenkendorffstr. 34
04275 Leipzig
Tel.: 0341/ 32 81 12

Universitätsbibliothek Dortmund
FB Erziehungswissenschaften
(Bestände der Forschungsstelle für
Schulgeschichte)
Emil-Figge-Str. 50
44222 Dortmund
Tel.: 0231/75 52 802

Bibliothek der Pädagogischen
Hochschule Kiel
Olshausenstr. 75
24118 Kiel
Tel.: 0431/ 88 01 218
Fax: 0431/ 88 01 588

Ehemaliges PZ (Pädagogisches Zentrum)
Jetzt: Berliner Institut für Lehrerfort- und
-weiterbildung und Schulentwicklung
Uhlandstr. 97
10715 Berlin

Schulgeschichtliche Sammlung
Frau Ulla Nitsch
Auf der Hohwisch 61-63
28207 Bremen

Bayrisches Schulmuseum
Unteres Schloss
Schloßplatz 3
89335 Ichenhausen

Universitätsbibliothek Erlangen
Erziehungswiss. Zweigbibliothek
Regensburger Str. 160
90478 Erlangen
Tel. 0911/ 5302571

Naturwissenschaftliche Fächer

Institut für die Pädagogik der
Naturwissenschaften an der
Universität Kiel (IPN)
Olshausenstr. 62
24118 Kiel
Tel.: 0431/ 88 03 114

Religion

Comenius-Institut
Evang., Arbeitsstätte f. Erziehungswiss.
Schreiberstr. 12
48149 Münster
Tel.: 0251/ 98 10 10

Sprachbücher für Deutsch

Universität Düsseldorf
Germanistisches Seminar
Universitätsstr. 1
40225 Düsseldorf
Tel.: 0211/ 31 14 941

Mathematik

Institut für Didaktik der Mathematik
an der Universität Bielefeld
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
Tel.: 0521/ 10 64 803

Universität Braunschweig
Seminar für evangl. Theologie
Bültenweg
38106 Braunschweig
Tel.: 0531/ 39 13 477

Wandbilder

Archiv schulisches Wandbild
an der Universität Duisburg
Lotharstr. 65
47048 Duisburg
Tel.: 0203/ 37 92 528

Schulmuseen mit größeren Schulbuchbeständen

Schulmuseum Friedrichshafen
am Bodensee
Friedrichstr. 14
88045 Friedrichshafen
Tel.: 07541/ 32 622
Fax: 07541/ 37 03 35

Schulmuseum der Stadt Magdeburg
Leipziger Str. 46
39120 Magdeburg

Schulmuseum Steinhorst
Schloßplatz 1
385418 Gifhorn
Tel.: 05371/820

Ostfriesisches Schulmuseum Folmhusen
Leerer Str. 7-9
26810 Westoverledingen

Schulmuseum Leipzig
Hohe Str. 45
04107 Leipzig
Tel.: 0341/ 21 30 568

Schulmuseum Bohlenbergerfeld
Wehdestr. 97
26340 Zetel

Schulmuseum Bergisch Gladbach
Kempener Str. 187
51465 Bergisch Gladbach

Schulmuseen im Ausland mit größeren Schulbuchbeständen

Solvenski Solski Muzei
Plecnikov trg 1
6100 Ljubljana/ Slowenien
(mit Forschung)

Dansk Skolemuseum
Herrn Christian Glenstrup
Radhusstradee 6
1466 Kobenhavn K
Dänemark

National Schoolmuseum
Nieuwemarkt 1-A
3011 H P Rotterdam
Niederlande

Schulwesen mit größerem Schulbesuch

Schulwesen mit größerem Schulbesuch
am Standort
Friedrichstr. 14
1000 Berlin
Tel.: 030 41 120 121
Fax: 030 41 37 03 32

Schulwesen im Ausland mit größerem Schulbesuch

Schulwesen im Ausland mit größerem Schulbesuch
1. Klasse Str. 1-3
Evangel. Waldschule
Schulstr. 17
10114 Berlin
Tel.: 030 41 37 13 30

Schulwesen im Ausland mit kleinerem Schulbesuch

Schulwesen im Ausland mit kleinerem Schulbesuch
Hohle Str. 42
10117 Berlin
Tel.: 030 41 37 03 32

Schulwesen mit größerem Schulbesuch

Schulwesen mit größerem Schulbesuch
Lank-Schulwesen
Hans-Christen-Grundsch.
Karl-Liebknecht-Str. 5
1000 Berlin
Tel.: 030 41 37 13 30

Schulwesen im Ausland mit größerem Schulbesuch

Schulwesen im Ausland mit größerem Schulbesuch
National-Schulwesen
Hilfenstr. 1-A
10117 Berlin
Tel.: 030 41 37 03 32

Werner Wiater

Argumente zugunsten des Schulbuchs in Zeiten des Internet

Schlussgedanke

Das Schulbuch kämpft seit einigen Jahren um seine Daseinsberechtigung; die neuen Informations- und Kommunikationsmedien wie Computersoftware, Internet und Intranet haben es in Legitimationszwänge gebracht, Lernumgebungen und Lernarrangements werden in Fachpublikationen an seine Stelle gestellt. Auf der letzten Tagung der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* wurden solche Entwicklungen unter Beteiligung von Schulpädagogen, Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Vertretern von Schulbuchverlagen kontrovers diskutiert. Zugunsten des Schulbuchs als Unterrichtsmedium wurde vorgebracht:

- Das Schulbuch stellt die vom Lehrplan der jeweiligen Schulform, des jeweiligen Schulfachs und der jeweiligen Jahrgangsstufe vorgeschriebenen Lehrinhalte und Lehrziele didaktisch aufbereitet zusammen, so dass der Lehrer/ die Lehrerin mit seiner Hilfe die Jahresplanung durchführen kann.
- Das Schulbuch orientiert den Schüler/ die Schülerin über das Jahrespensum und erlaubt den Schülern dadurch, dass es ständig und ohne großen Aufwand verfügbar ist, früher Gelerntes zu wiederholen, Lernrückstände aufzuholen und vorausschauend Lehrinhalte vorzubereiten.
- Das Schulbuch verhilft didaktischen Innovationen zum Durchbruch in der Praxis, nicht zuletzt auch durch die beigelegten Lehrerhandbücher, Kopiervorlagen und Arbeitshefte/ -blätter.
- Das Schulbuch ermöglicht den Schülerinnen/ Schülern individuelles und selbstständiges Lernen, es bietet den Fachlehrstoff didaktisch aufbereitet, schülerorientiert und altersentsprechend dar.
- Das Schulbuch ist von den Kultusbehörden als geeignete Zwischenstufe zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis autorisiert und für die Verwendung im Unterricht legitimiert, wobei jeder Lehrer/ jede Lehrerin bei der Auswahl der Schulbücher unter mehreren zugelassenen Büchern wählen kann.
- Das Schulbuch fördert die Konzentration der Schülerinnen/ Schüler beim Lernen.
- Das Schulbuch ist jederzeit im Unterricht einsetzbar.

- Das Schulbuch besitzt eine eigene „Ästhetik“ und „Körperlichkeit“, durch die die Schülerinnen/ Schüler auch eine eigene, eigentümliche Beziehung zum Buch und zum Schulfach entwickeln.
- Das Schulbuch dient auch Eltern und Nachhilfelehrern als Orientierung über den Unterrichtsstoff eines Schuljahres.

Gegen das Schulbuch als Unterrichtsmedium wurde eingewandt:

- Das Schulbuch trifft eine Entscheidung über die Auswahl und Anordnung der vom Lehrplan vorgegebenen Ziele und Inhalte, die den Interessen der Schulbuchautoren entspricht, die aber allenfalls beispielhaft ist; andere Beispiele sind ebenfalls denkbar.
- Das Schulbuch ist auf Grund des Zulassungsverfahrens ein indirektes Steuerungsmittel der Kultusbürokratie, ein Versuch bewusster Beeinflussung des Lehrers/ der Lehrerin.
- Das Schulbuch hat in den Schulen – begünstigt durch die Lehrmittelfreiheit – eine „Beharrungstendenz“; es fehlt ihm an Aktualität und es veraltet schnell.
- Das Schulbuch verleitet zu einem lehrerzentrierten Unterricht.
- Das Schulbuch wird im Unterricht je nach Fach sehr unterschiedlich eingesetzt und vom Lehrer/ von der Lehrerin teilweise durch selbst verfasste Arbeitsblätter oder Folien ersetzt.

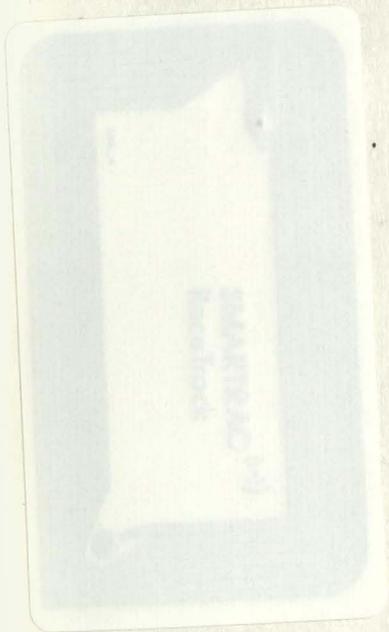
Einige der Argumente, die gegen das Schulbuch vorgebracht werden, werden durch das Lernen mit den sogenannten Neuen Medien entkräftet. Die Verfechter einer multimediale Computer- und Internet-Lernumgebung begründen ihre Auffassung damit, dass

- das Lernen mit den Neuen Medien für die Schüler motivierender, interessanter und abwechslungsreicher ist
- das Lernen mit den Neuen Medien komplexe und komplizierte Sachverhalte besser und sachgerechter visualisieren könne
- das Lernen mit den Neuen Medien durch Simulationen das experimentelle Arbeiten der Schüler/ Schülerinnen fördere
- das Lernen mit den Neuen Medien die Unterrichtsprinzipien Selbsttätigkeit und Differenzierung (nach Lerntempo, Lernfähigkeit, Interesse/ Neigung) besser berücksichtigen lasse
- das Lernen mit den Neuen Medien mehrkanaliges Lernen (sehen, hören, tun) sei und Lese-, Schreib- und Bildkompetenz der Schüler/ Schülerinnen verbinde
- das Lernen mit den Neuen Medien stets mit aktuellen und universell nutzbaren Daten und Informationen (Weltwissen) geschehe
- das Lernen mit den Neuen Medien auf Lerninhalte zugreifen könne, die das Schulbuch nicht oder nur unzureichend bereitstelle
- das Lernen mit den Neuen Medien das vernetzte Denken der Schüler/ Schülerinnen fördere
- das Lernen mit den Neuen Medien dem außerschulischen Mediennutzungsverhalten und den Freizeitgewohnheiten der Schüler/ Schülerinnen entspreche.

Demgegenüber werden von Pädagogen und Didaktikern gewichtige Contra-Gründe ins Feld geführt. Die meist geäußerten sind:

- das Lernen mit den Neuen Medien überfordere durch die Offenheit der Lernumgebung leistungsschwächere Schüler/ Schülerinnen
- das Lernen mit den Neuen Medien bedeute eine kognitive Überlastung für die Schüler/ Schülerinnen, da sie sich gleichzeitig auf die Lerninhalte und die Suchstrategien konzentrieren müssten
- das Lernen mit den Neuen Medien verführe zu ziellosem „Surfen“ im Internet
- das Lernen mit den Neuen Medien sei solange uneffektiv, wie die Schüler/ Schülerinnen nicht über genaue Strategien des Wissensmanagements verfügten, wie mit den Daten- und Informationsmengen unter einer bestimmten Themenstellung umzugehen sei
- das Lernen mit den Neuen Medien könne bei den Schülerinnen/ Schüler zu einer Reduktion ihrer kommunikativen Kompetenz führen
- das Lernen mit den Neuen Medien stelle einerseits zur Zeit noch zu hohe Anforderungen an die Lehrer/ Lehrerinnen und werde andererseits noch durch didaktisch ungeeignete Software und durch Probleme der Speicherung bei der Hardware erschwert
- das Lernen mit den Neuen Medien sei nicht passgenau mit den eingeführten Lehrplänen
- das Lernen mit den Neuen Medien werfe juristische Fragen auf, sowohl hinsichtlich der Autorenrechte (vgl. Urheberrechtsgesetz) als auch hinsichtlich der Verwendung im Unterricht (vgl. die Zulassungsbestimmungen für Schulbücher).

Die referierte Diskussionslage zeigt eine gewisse Unentschiedenheit bei der Frage „Schulbuch oder Neue Medien“. Dass das Schulbuch von morgen kein Schulbuch im traditionellen Sinne mehr sein wird, davon muss ausgegangen werden. Wahrscheinlich wird das (bereits heute vorhandene) Verlagsangebot an „cross-media-Verbänden“, an einem Medienmix, d.h. an offenen Kombinationen von Schulbuch, Online-Angeboten und DVD oder CD-Rom mit Lehrerhandbüchern, Übungsmaterialien und Internet-Link-Tipps ausgebaut werden, wobei das Schulbuch (in veränderter Form und reduziert auf das Basiswissen in einem Fach) das Leitmedium darstellen könnte. Auch wird es zu einem Einsatz von E-books ab einer bestimmten Jahrgangsstufe (vielleicht gegen Ende der Sekundarstufe I) kommen. Diese Entwicklung wird allerdings weniger von den Schulen selbst gefördert, als vielmehr durch den so genannten „Nachmittagsmarkt“ der Schulbuchverlage, d.h. durch schulform- und schulfachspezifische Nachhilfeangebote, für die schon seit einigen Jahren entsprechende Software produziert wird.



BBF1059104

Der vorliegende erste Band der Schriftenreihe „*Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*“ verbindet eine Bestandsaufnahme der aktuellen Schulbuchforschung mit Perspektiven für die Zukunft des Schulbuchs in der multimedialen Wissensgesellschaft Europas.

Auf vier große Problembereiche und Fragestellungen wird dabei eingegangen:

1. Was und mit welchen Methoden wurden und werden in unterschiedlichen europäischen Ländern Schulbücher erforscht?
2. Welche thematischen und forschungsmethodischen Schwerpunkte werden die Schulbuchforschung in Zukunft beschäftigen?
3. Wie positioniert sich das Schulbuch angesichts von Printmedien und didaktischen Materialien, die schulnahe Lerninhalte behandeln?
4. Welche Rolle wird das Schulbuch zukünftig im Kontext multimedialer Lernumgebungen spielen?

Das Buch wendet sich nicht nur an Schulbuchforscher oder an Wissenschaftler, die an historischer und systematischer Schulbuchforschung interessiert sind. Da Schulbücher nach wie vor zentrale Medien bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung sind, spricht das Buch auch Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten an und gehört infolgedessen ebenfalls in die Lehrerbildung.

Prof. Dr. Dr. Wiater, geboren 1946, hat den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.



KLINKHARDT

forschung

3-7815-1286-X



9 783781 512863