pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Matthes, Eva [Hrsg.]; Heinze, Carsten [Hrsg.]

Elementarisierung im Schulbuch

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2007, 407 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)

Quellenangabe/ Reference:
Matthes, Eva [Hrsg.]; Heinze, Carsten [Hrsg.]: Elementarisierung im Schulbuch. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2007, 407 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253744 - DOI: 10.25656/01:25374

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253744
https://doi.org/10.25656/01:25374

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-Gemeinschaft

Eva Matthes
Carsten Heinze
(Hrsg.)

Elementarisierung im Schulbuch

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung

KLINKHARDT

ELEMENTARISIERUNG IM SCHULBUCH

BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG

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

ELEMENTARISIERUNG IM SCHULBUCH

herausgegeben von
Eva Matthes und Carsten Heinze

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2007

Gedruckt mit Unterstützung der Universität Augsburg,
der Prof. Dr. Fritz-Peter Hager-Stiftung (Zürich) und der
Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.

2008.105

Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche
Forschung
BERLIN

2008/246

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2007.8.l. © 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.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2007.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1553-6

Inhaltsverzeichnis

Carsten Heinze
Elementarisierung im Schulbuch. Zur Einführung 9

I Elementarisierung im Schulbuch – theoretische Grundlagen

Wolfgang Sünkel
Zum Problem der Elementarisierung von Unterrichtsgegenständen überhaupt 17

Werner Wiater
Elementarisierung als Problem der Didaktik 25

II Historische Fallstudien

Gisela Teistler
Die Elementarisierung des Elementarlesebuches:
Von der Katechismusfibel zur Fibel „vom Kinde aus“ 37

H.-P. Michael Freyer
Elementarisierung im Lehr- und Lesebuch
des Freiherrn Friedrich Eberhard von Rochow (1. Teil 1776/2. Teil 1779) 59

Sylvia Schütze
Grundsätze der Elementarisierung in der Lehrmethode
F.A.W. Diesterwegs und ihre Umsetzung in seinen Lehrbüchern 77

Arsen Djurovic
Elementarization in History Textbooks in the Kingdom of Serbia
at the end of 19th and the beginning of 20th Century 111

Carsten Quesel
Zugänge zur politischen Welt. Elementarisierungen in englischen Schulbüchern
aus der Ära der Weltkriege von 1914 bis 1945 133

Alexandra Budke
Unterrichtsinhalte im Geographieunterricht der DDR –
Ergebnisse einer Schulbuchanalyse 155

III Fachdidaktische Perspektiven:
Geschichte, Archäologie, Geographie, Deutsch, Religion

Christoph Kühberger
Neue Weltgeschichte als Auslöser einer alten geschichtsdidaktischen Debatte?
Fallstricke und Steigbügel der Elementarisierung 177

Andrea Richter
Zwei Lehrmittel zur Kulturgeschichte im denkmalpädagogischen Vergleich 193

Miriam Sénécheau
Elementarisierung und Handlungsorientierung: Ur- und Frühgeschichte
im Unterricht zwischen Bastelanleitung und experimenteller Archäologie 207

Dieter Böhn
Die Elementarisierung fachlicher Inhalte
in deutschen Lehrwerken für den Geographieunterricht 227

Berta Hamann
Zur Frage der Elementarisierung
in US-amerikanischen High School „World Geography"-Schulbüchern 239

Henriette Hoppe
Prinzipien der Elementarisierung in Sprachbüchern für die Grundschule 255

Iris Winkler
„Im Allgemeinen hat die Kurzgeschichte ein offenes Ende …"
Zum Umgang mit literarischem Gattungswissen
in aktuellen Lehrwerken für den Deutschunterricht 267

Hansjörg Biener
„Elementarisierung" in Religionsbüchern: Das Beispiel der „Bindung Isaaks" 293

IV Elementarisierung und die Verständlichkeit von Texten

Jan Iluk
Der Einfluss der Titel auf Verstehen und Behalten
von Lehrwerktexten im Fachunterricht 319

Petra Scheller
Schulbücher für den Physikunterricht
aus didaktisch-linguistischer Verständlichkeitsperspektive 333

V Elementarisierung und digitale Lehrmittel

Michael Klebl
Von LEGOs, SCOs und RLOs: Die schwierige Suche
nach elementaren Einheiten für das Lernen mit digitalen Medien 357

VI Aus der Schulbucharbeit

Peter Fuchs
Elementarisierung in Musikschulbüchern für die
Grundschule am Beispiel der Notation (1966–2003).
Eine Dokumentation 377

Die Autorinnen und Autoren 405

Carsten Heinze

Elementarisierung im Schulbuch. Zur Einführung

Die Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsinhalten ist ein Schwerpunkt der didaktischen Reflexion in Wissenschaft und Praxis und hat die Pädagogen immer wieder intensiv beschäftigt. Dabei wurde vor allem drei Fragen nachgegangen: a) Welche Unterrichtsinhalte sind so grundlegend und elementar, um sie in den Lehrplan aufzunehmen? b) Welche theoretischen Begründungen liegen dieser Auswahl zugrunde? c) Wie lassen sich die Unterrichtsinhalte so elementarisieren und vereinfachen, dass sie von Kindern und Jugendlichen sowie von Erwachsenen vor dem Hintergrund der jeweiligen spezifischen Aneignungsvoraussetzungen verstanden und in die eigenen Denkstrukturen integriert werden können?

In der Erziehungswissenschaft wurden hierzu verschiedene Verfahren entwickelt und kontroverse Diskussionen geführt. Wolfgang Klafkis Theorie des Elementaren und seine darauf basierende „Didaktische Analyse" sowie Martin Wagenscheins „Exemplarisches Prinzip" haben in den 60er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland entscheidende Anstöße gegeben (vgl. Klafki 1959, 1963; Wagenschein 1968). Wenngleich dieser Bereich in der wissenschaftlichen Diskussion somit nicht mehr als „terra incognita" bezeichnet werden kann (Rumpf 1984/ 1968), lässt sich jedoch nicht feststellen, dass nach zwischenzeitlich intensiveren Auseinandersetzungen (vgl. u. a. Gerner 1972; Kahlke/ Kath 1984; Aschersleben 1993) die Thematik in aktuellen Forschungsprozessen angemessen berücksichtigt würde. Neue Impulse gehen derzeit von einer konstruktivistischen Didaktik aus (vgl. Wiater und Quesel in diesem Band).

Besonders deutlich wird die Herausforderung der Elementarisierung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht in den Schulbüchern. Schulbücher vertreten bzw. ergänzen neben anderen Unterrichtsmedien den Unterrichtsgegenstand (vgl. Glöckel 2003, S. 45). „The word ‚textbook' or ‚book of texts' denotes its most important function – *to represent information"* (Mikk 2000, S. 17). Im Zuge der Pädagogisierung der Lehrmittel (vgl. Depaepe et al. 2000, S. 243) wurde die zielgruppenspezifische Vereinfachung des dargebotenen Unterrichtsstoffes zu einem konstitutiven Merkmal des Schulbuches. Zu diesem Prozess liegen kaum Untersuchungen vor.

In den Beiträgen des vorliegenden Tagungsbandes werden die Ergebnisse der 10. Jahrestagung der „Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung" präsentiert. Die Autorinnen und Autoren haben sich aus historischer, fachdi-

daktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive mit folgenden Fragestellungen auseinandergesetzt:

Wie wird das jeweilige Schulbuchwissen generiert? Welche Prinzipien und Verfahren der didaktischen Reduktion werden in quantitativer und qualitativer Hinsicht verwendet? Welchen Einfluss haben der wissenschaftliche und der gesellschaftliche Diskurs auf Ansätze der Elementarisierung? Wird die eigene Vorgehensweise reflektiert? Ist die jeweilige Elementarisierung dem Unterrichtsstoff sowie der jeweiligen Zielgruppe angemessen? Gibt es Grenzen der Elementarisierung? Lassen sich Qualitätskriterien für gelungene didaktische Reduktionen entwickeln?

Zur Einführung in den Tagungsband sollen die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt werden.

Mit den begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen des Rahmenthemas beschäftigen sich *Wolfgang Sünkel* und *Werner Wiater* im *ersten Teil* des Bandes *Elementarisierung im Schulbuch – theoretische Grundlagen. Sünkel* betrachtet das Problem der Elementarisierung in seinem Beitrag aus der Perspektive der theoretischen Didaktik. Ausgehend von der Kritik des Begriffs Elementarisierung entfaltet er das damit bezeichnete didaktische Problem als Sequentierung und Problematisierung des Unterrichtsgegenstandes und schlägt als s. E. treffenderen Begriff den der „Artikulation des Unterrichts" vor. Daran anschließend diskutiert *Wiater* zentrale didaktische Konzeptionen zur Elementarisierung, problematisiert diese vor dem Hintergrund der Herausforderungen einer konstruktivistischen Didaktik und kritisiert aus dieser Perspektive die „wissenschafts-, lehrer- und schülerorientierte Präsentation von Lerninhalten im Schulbuch".

Im *zweiten Teil* des Bandes werden *historische Fallstudien* vorgestellt, in denen insbesondere die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen der jeweiligen Ansätze zur Elementarisierung von Wissen im Zentrum der Betrachtungen stehen. *Gisela Teistler* verfolgt in ihrem Beitrag im Längsschnitt die veränderten Konzepte zur Gestaltung von Fibeln, die durch Prozesse der Pädagogisierung und der zunehmenden Orientierung am Kind beeinflusst wurden. *H.-P. Michael Freyer* betrachtet die kontextuellen Bedingungen der Elementarisierung in dem von Friedrich Eberhard von Rochow im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zusammengestellten Lesebuch „Der Kinderfreund" im Spannungsfeld von Humanität und Arbeitsamkeit. Dabei verweist *Freyer* auch auf das Problem, dass durch die Elementarisierung von Wissen über soziales und gesellschaftliches Handeln die Faktoren verschleiert würden, die das gesellschaftliche Handeln prägen. Diese Problemstellung greift im 19. Jahrhundert Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg auf, dessen Konzeption des „Elementarischen Unterrichts" *Sylvia Schütze* anhand von Diesterwegs Lehrbüchern für den Schüler und den Lehrer untersucht. Diesterweg verfolgt mit seinem Ansatz die doppelte Zielstellung, den Bildungsstand sowohl der Schüler als auch der Lehrer zu heben und dabei zugleich die Pädagogik in Theorie und Praxis als eigenständige Disziplin zu begründen. Es folgt ein Beitrag von *Arsen Djurovic*, der die Auswirkungen des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses in Serbien zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die Gestaltung von Schulbüchern darstellt. Dabei berücksichtigt er auch deutsche Einflüsse im interkulturellen Vergleich. In den folgenden zwei Beiträgen wird die Bedeutung der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für den Prozess der pädagogischen Transformation von Wissen in Schulbüchern besonders deutlich. *Carsten Quesel* verfolgt am Bei-

spiel der politischen Bildung in England zwischen 1914 und 1945 die Frage, „wie sich die Elementarisierung bei einem schwach ausgeprägten Institutionalisierungsgrad des Bildungssystems gestaltet". *Quesel* beschreibt Elementarisierung als Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses, der wesentlich durch die Leistung des einzelnen Menschen bestimmt wird, neues Wissen – einer narrativen Logik folgend – in vorhandene sinnhafte Strukturen einzuordnen. In seiner Untersuchung der Schulbücher arbeitet er auf einer „konzeptuellen Ebene", mit Blick auf den „semantischen Gehalt" der Schulbücher, und einer operationalen Ebene, mit Blick auf die durch den Text vorstrukturierten Unterrichtspraktiken, übergreifende Muster der Elementarisierung heraus. Im letzten Beitrag des zweiten Teils analysiert *Alexandra Budke* die ideologischen Grundlagen der Elementarisierung in Geographieschulbüchern der ehemaligen DDR, in denen der inhaltliche Schwerpunkt auf der ökonomischen Geographie mit der „Schwarzweißdarstellung" der kapitalistischen und sozialistischen Länder liegt.

Im *dritten Teil* wird das Rahmenthema aus *fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive* einzelner Unterrichtsfächer behandelt.

A) Geschichte: *Christoph Kühberger* diskutiert die Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung von „Weltgeschichte" im Kontext der aktuellen fachinternen und öffentlichen Debatte über Globalisierung. Er plädiert in seinen konzeptionellen Vorschlägen u. a. dafür, ausgehend von den „Orientierungsbedürfnissen im Jetzt", „die Welt zu denken", wobei hier „das Durchdenken von Strukturen" „sowie der kritische Umgang mit ihnen" im Vordergrund stehen soll und eben nicht die „enzyklopädischen Wissensbestände". *Andrea Richter* vergleicht im folgenden Beitrag zwei kulturgeschichtliche Lehrwerke von 1951 und 2004. Auf der Basis des jeweiligen Verständnisses von Kulturgeschichte arbeitet sie die differierenden Konzeptionen der Elementarisierung heraus, die sie im Spannungsverhältnis von Tradition und Fortschritt verortet.

Aus fachwissenschaftlicher Sicht der Archäologie kritisiert *Miriam Sénécheau* an der Aufbereitung ur- und frühgeschichtlicher Themen in Schulbüchern einen vordergründigen Aktionismus, bei dem häufig zugunsten einer Handlungsorientierung fachwissenschaftliche Erkenntnisse verfälscht würden.

B) Geographie: *Dieter Böhn* diskutiert in seinem Beitrag die speziellen Voraussetzungen und Bedingungen der Elementarisierung fachlicher Inhalte in aktuellen deutschen Geographieschulbüchern mit Bezug auf die einzelnen Teildisziplinen der Geographie (physisch-geographische, humangeographische und regionalgeographische Inhalte). Im Anschluss daran richtet *Berta Hamann* den Blick auf US-amerikanische High School „World Geography"-Schulbücher. Ausgehend von dem didaktischen Konzept der Vermittlung der Geographie als eine „Geographie der Welt" mit jeweils „einem allgemeingeographischen Einführungskapitel und ausführlichen regionalgeographischen Darstellungen der Kulturräume der Welt" verweist Hamann auf die Problematik, diese Themen in einem Semester oder bestenfalls in einem Jahr zu vermitteln, da die Gefahr bestehe, infolge des Zeitdrucks im Schulbuch eine Reduktion der Inhalte „zu Lasten einer differenzierten und komplexen Darstellung" vorzunehmen.

C) Literatur- und Sprachdidaktik: Prinzipien der Elementarisierung in aktuellen Sprachbüchern für die Grundschule stellt *Henriette Hoppe* vor. Im Zentrum ihrer Analysen stehen die „Reduzierung von Quantität", die „Thematische Einbettung", das „Vermeiden von Terminologie", die „Verkürzung von Lernwegen", die „Schülerorientierung" und die „Thematisierung des Mediums" Schulbuch. Für diese Prinzipien der Elementarisierung leitet *Hoppe* aus ihrer Untersuchung weiterführende Anforderungen ab. Am Beispiel der Gattung Kurzgeschichte beschäftigt sich *Iris Winkler* anschließend mit der Frage, „wie aktuelle Lehrwerke für den Deutschunterricht Lerngelegenheiten konzipieren, die dem Erwerb literarischen Gattungswissens dienen sollen". Dabei richtet sich ihr Interesse vor allem auf die verstehensfördernde Präsentation des entsprechenden Wissens.

D) Evangelische Religionspädagogik: Hansjörg Biener untersucht in aktuellen Religionsbüchern die Darstellung der „Bindung Isaaks" und diskutiert vor dem Hintergrund des zunächst verlangten Menschenopfers die Fragen: „Ist ein solcher Gott Verehrung wert?"/ "Was darf (ein) Gott fordern, wenn wirklich (ein) Gott es ist, der spricht?" Zugleich weitet er die Fragestellung und stellt fest, dass das Urteil über diese Geschichte „auch ohne eine religiöse Perspektive" „einen neuen Blick auf die Menschen- und Kinderopfer der Gegenwart bzw. auf ‚Schicksale', bei denen Menschen unentrinnbar das ihnen Liebste hergeben müssen", erzwingt.

Der *Zusammenhang zwischen der Elementarisierung und der Verständlichkeit von Texten* steht im Zentrum der zwei Beiträge des *vierten Teils*. *Jan Iluk* stellt die Ergebnisse von Experimenten vor, in denen ein signifikanter Einfluss der Texttitel auf das Verstehen und Behalten der Inhalte der Lehrwerktexte nachgewiesen werden konnte. Aus den Untersuchungsergebnissen leitet *Iluk* Konsequenzen für die Gestaltung von Texttiteln ab. In einem interdisziplinären Zugang bezieht *Petra Scheller* in ihrem Beitrag linguistische, allgemeindidaktische und fachdidaktische Erkenntnisse aufeinander und verdichtet diese zu einem mehrdimensionalen Ansatz zur Analyse der Verständlichkeit von Schulbuchtexten für den Physikunterricht.

Der *fünfte Teil* ist der *Elementarisierung in digitalen Lehrmitteln* gewidmet. *Michael Klebl* prüft verschiedene Möglichkeiten, Wissensbestände in elementare kombinierbare Bausteine, die Learning Objects, zu untergliedern, um so eine bessere Verfügbarkeit zu gewährleisten. Zwei Fragen sind in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse: Nach welchen Grundsätzen lassen sich Lehr-/ Lernprozesse in kleine, elementare Einheiten zerlegen und wie können einzelne dieser elementaren Bausteine in andere Lernszenarien integriert werden?

Ein Bericht *aus der Schulbucharbeit* schließt im *sechsten Teil* den Tagungsband ab. *Peter Fuchs* dokumentiert hier im Längsschnitt seine konzeptionellen Überlegungen als Schulbuchautor zur Vermittlung der musikalischen Notation zwischen 1966 und 2003.

An dieser stellen möchten die Herausgeber noch einmal herzlich der *Universität Augsburg*, der *Prof. Dr. Fritz-Peter Hager-Stiftung (Zürich)* und der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* für die finanzielle Unterstützung der Drucklegung danken. Gleichfalls sei Frau Elske Körber für die Erstellung der Druckvorlage gedankt.

Literaturverzeichnis

Aschersleben, Karl (1993): Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff. Bad Heilbrunn.

Depaepe, Marc et al. (2000): Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880–1970. Leuven.

Gerner, Berthold (1972): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. 5. Aufl., Darmstadt.

Glöckel, Hans (2003): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 4., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn.

Kahlke, Jochen/ Kath, Fritz M. (1984): Didaktische Reduktion und methodische Transformation. Quellenband. Darmstadt.

Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (3./ 4., durchges. u. erg. Aufl. 1964).

Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim (13. Aufl. 1972).

Mikk, Jaan (2000): Textbook: Research and Writing. Frankfurt a. M. u.a.

Rumpf, Horst (1984/ 1968): Zum Problem der didaktischen Vereinfachung. In: Kahlke/ Kath (1984), S. 81–95.

Wagenschein, Martin (1968): Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim u. a.

I Elementarisierung im Schulbuch – theoretische Grundlagen

Wolfgang Sünkel

Zum Problem der Elementarisierung von Unterrichtsgegenständen überhaupt

Abstract

In this article, the problem of elementarization is regarded from the perspective of the theoretical didactics. On the basis of criticism of the term elementarization is newly set forth as an articulation of teaching in the sense of sequencing and analysing the subject matter.

Der [1] Blick ins Tagungsprogramm zeigt, dass die Problematik des Elementarisierens im Schulbuch im Lichte ganz verschiedener, teils weit auseinander liegender Unterrichtsfächer erörtert werden soll; gerade das macht den Reiz der Veranstaltung aus. Beteiligt sind Fachdidaktiken der Geschichte, der Politik, der Geographie, des Fachunterrichts, der Mathematik, der Literatur, der Sprache; und einmal geht es um die Didaktik einer bestimmten historischen Schulform, der preußischen Volksschule des 19. Jahrhunderts. Wenn nun der Vertreter der Theoretischen Didaktik, sozusagen als Spezialist des Allgemeinen, mit dem Eingangsreferat betraut wird, dann doch deshalb, weil man von ihm erwarten kann, dass er das Gemeinsame all dieser verschiedenen Problemstellungen und Problemlagen herausarbeite. Dieser Erwartung stelle ich mich gern und beginne, selber so etwas wie eine Elementarisierung versuchend, beim Offenkundigen, und das heißt: an der Oberfläche des Problems.

Es liegt doch offen vor aller Augen, dass das Elementarisieren in all den verschiedenen Anwendungen immer und überall eine Aufgabe des Lehrers ist, einen Teil der Lehrerarbeit darstellt; den Begriff des Lehrers bitte ich in dem weiten Sinne verstehen zu wollen, in welchem der Lehrplanmacher und der Lehrbuchschreiber inbegriffen sind. Alle diese Lehrer, wenn sie elementarisieren, arbeiten daran, den Schülern den Gegenstand des jeweiligen Unterrichts aneignungsfähig zu machen, in zwiefacher Weise: nämlich ihnen – erstens – den Zugang zum Gegenstand zu erleichtern und dadurch – zweitens – ein gründliches Eindringen in das Gegenstandsfeld zu ermöglichen. Das ist aber

---

[1] Grundlage der folgenden Ausführungen ist: W. Sünkel, Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik, Weinheim und München : Juventa 1996, ²2002

auch schon alles, was über den Lehrer in dieser Hinsicht gesagt werden kann; denn *wie* er diese zwei Unterrichtsaufgaben löst, das ist wieder ganz und gar abhängig von den besonderen Eigentümlichkeiten des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes. So ist mein erster Versuch, das gemeinsame Allgemeine zu finden, gescheitert: ich bin im Kreis gelaufen und stehe wieder dort, wo ich schon war. – Wenn es aber über den Begriff des Lehrers nicht geht, geht es vielleicht über den des Schülers? Nun, dieser Weg würde gleichermaßen im Kreis laufen; ich erspare mir den Nachweis.

Um das gemeinsame Allgemeine herauszufinden, bleibt also nur der schwierigere, der unter die Oberfläche des Problems führende Weg, der bei der dritten ‚Ecke' des didaktischen Dreiecks ansetzt, also bei der Verschiedenheit der Gegenstände selbst. Bevor ich aber diesen Weg beschreite, sind zwei begriffliche Vorklärungen ratsam, damit später keine Missverständnisse aufkommen. Erstens: ‚Unterrichtsgegenstand' ist etwas anderes als ‚Schulfach'. Das Schulfach Biologie z.B. besitzt mindestens zwei Großgegenstände: die Botanik und die Zoologie; auch das Fach Mathematik hat mindestens zwei: Geometrie und Arithmetik; die Sprachfächer haben in der Regel drei: die Sprache, die Literatur und die Landeskunde. Die ‚Fächer' sind zufällige, historisch gewachsene Zusammenfassungen, deren Gegenstände auch ohne weiteres als getrennte Fächer betrieben werden könnten, wie es bei der Geometrie und Arithmetik zweitausend Jahre lang der Fall gewesen ist. Allerdings kann die Theoretische Didaktik mit solchen Großgegenständen nicht allzu viel anfangen; sie sind zu abstrakt, um didaktisch analysefähig zu sein. Und auch im Schulhaus wird kein Lehrer, wenn er im Klassenbuch festzuhalten hat, wovon in der Stunde die Rede war, schreiben: Zoologie oder Botanik; er wird schreiben: Meeressäuger oder Korbblütler, oder vielleicht noch Spezielleres. – Das war die erste Klärung: ich spreche von Unterrichtsgegenständen, nicht von Schulfächern.

Die zweite Klärung bezieht sich auf das Elementare. Neben dem Gebrauch des Elementaren, wie er durch die einzelnen Vortragstitel unserer Tagung festgelegt ist, gibt es noch eine ganz andere Bedeutung, die von jener genauestens zu unterscheiden ist. Wenn man nämlich von ‚Elementarbildung' spricht oder von ‚elementary school' o.ä., dann deutet sich an, dass es *elementare Unterrichtsgegenstände* gibt, also Unterrichtsgegenstände, die selber schon und an sich elementar *sind.* Ob diese dann, im Sinne der ersten Bedeutung, noch ‚elementarisiert' werden können oder gar müssen, ist eine ganz andere Frage. Elementare Unterrichtsgegenstände tragen das charakteristische Merkmal, dass sie, sobald sie angeeignet worden sind, sich gleichsam anlagern an die Fähigkeit des Schülers, sich weitere Unterrichtsgegenstände anzueignen. So werden sie zu ‚Instrumenten' seiner weiteren Aneignungen oder verschmelzen sogar mit dieser ‚Aneignungsdisposition' des Schülers. Dazu gehören die klassischen Gegenstände des Schulanfangs, das Alphabet und das dekadische Zahlensystem. Aber auch auf höheren Stufen des Unterrichts gibt es in diesem Sinn elementare Gegenstände, so z.B. die euklidische Geometrie oder die lateinische Sprache. Elementare Unterrichtsgegenstände werden nicht um ihrer selbst willen, sondern als Voraussetzungen und Bedingungen weiterer Aneignungen gelernt. – Aber davon wird auf dieser Tagung keine Rede sein; die erste Bedeutung ist ihr Thema. Allerdings will ich versuchen, am Ende meines Vortrags die beiden Bedeutungen des Elementaren doch einander ein wenig wieder anzunähern.

Mein Versuch nun, die Suche nach dem gemeinsamen Allgemeinen bei der Verschiedenheit der Unterrichtsgegenstände anzusetzen, führt auf die Frage, was denn überhaupt

ein Unterrichtsgegenstand ist. Diese Frage lässt sich folgendermaßen formulieren: Wodurch unterscheiden sich Gegenstände, die Unterrichtsgegenstände sein können, von solchen Gegenständen, die das nicht sein können? Die Frage geht also nach dem ‚möglichen' Unterrichtsgegenstand. Ich will sie zunächst nicht begrifflich beantworten, sondern die Antwort aus einem Beispiel entwickeln. Denken wir uns einen Unterricht über den Bären. Es muss aber, um als Beispiel taugen zu können, ein intensiver und vollständiger Unterricht sein, also nicht die gelegentliche Behandlung des Bären im schulischen Biologieunterricht, sondern seine Behandlung im Rahmen einer – sagen wir – Berufsausbildung zum Tierpfleger. Was ist hier der Unterrichtsgegenstand? Der Bär selber kann es ja nicht sein, denn Unterrichtsgegenstand ist immer das, was sich der Schüler im Unterricht aneignet; und das ist nicht der Bär. Den Bären kann man essen, aber nicht lernen; umgekehrt kann auch der Bär den Schüler essen und den Lehrer obendrein. Was also muss der Schüler in diesem Unterricht lernen? Vielerlei: die Anatomie und Physiologie des Bären, sein Verhalten, sein Vorkommen, seine Ökologie, seine Natur- und Kulturgeschichte. Aber auch: wie man ihn an menschlichen Umgang gewöhnt, wie nah man ihm kommen darf, wie und womit man ihn füttert und pflegt usw. Und schließlich: die Schönheit des Tieres, die Liebe zu ihm, die Freude über sein Gedeihen und seine Wiederansiedlung und die Empörung, wenn er sinnlos abgeschossen wird. All das zusammen und miteinander ist der Gegenstand dieses Unterrichts: ein strukturiertes Gebilde aus allem, was man, um mit dem Bären kundig und angemessen umzugehen, *wissen* muss, *können* muss und *wollen* muss.

Ich kann nun auf die begriffliche Ebene verallgemeinernd zurückkehren. Zwei Befunde sind festzuhalten: Unterrichtsgegenstände beziehen sich immer auf bestimmte Tätigkeiten, deren Voraussetzung ihre Aneignung ist, seien es allgemeine Tätigkeiten wie politisches Handeln oder philosophisches Denken, seien es ganz spezielle wie die Anfertigung eines Stuhles oder das Spielen einer Flötensonate. Und: Unterrichtsgegenstände setzen sich zusammen aus dem notwendigen Wissen, d.h. aus *Kenntnissen,* dem notwendigen Können, d.h. aus *Fertigkeiten*, und dem notwendigen Wollen, d.h. aus *Motiven.* Nun kann man die einzelnen Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive isolieren; dann stellen sie die *Elemente* des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes dar; ich nähere mich dem Tagungsthema. Doch Vorsicht! Hier könnte ein falsches Verständnis von Elementarisierung entstehen. Wer glaubt, er könne einen Unterricht beginnen, indem er den Gegenstand gleichsam zerschlägt und seine Elemente einzeln und getrennt dem Schüler zur Aneignung anbietet, der wird scheitern, weil Aneignung so nicht funktionieren kann. Denn am Ende des Unterrichtsprozesses muss ja der Gegenstand in der Form, wie er vorgegeben ist, vom Schüler vollständig angeeignet sein, sodass er, der gewesene Schüler, über die Disposition verfügt, die angezielte Tätigkeit angemessen auszuüben. Der Unterrichtsgegenstand ist aber keine Addition von Elementen, er ist eine Struktur aus Elementen. Das bedeutet: Der Zusammenhang, in welchem die einzelnen Elemente des Gegenstandes untereinander stehen, muss bei gelingender Aneignung immer dabei sein, und zwar von Anfang an. Nun in terminologischer Sprache: Die kleinste analytische Einheit eines Unterrichtsgegenstandes ist nicht das einzelne Element, sondern der strukturelle Zusammenhang zweier Elemente miteinander. Dieser Zusammenhang heißt Strukturmoment des Gegenstandes. Bei ihm kann recht verstandene Elementarisierung einsetzen. Bei den Strukturmomenten spielen die drei *Elementenklassen* zunächst keine

Rolle: Kenntnis plus Motiv, Fertigkeit plus Kenntnis, Motiv plus Fertigkeit, zwei Kenntnisse, zwei Motive, zwei Fertigkeiten: alle Paarungen sind möglich. Es stehen aber auch die Strukturmomente untereinander in einem strukturellen Zusammenhang, sodass man zwei von ihnen zu einem Strukturmoment zweiter Ordnung zusammenfassen kann, und davon wieder zwei zu einem Strukturmoment dritter Ordnung; das geht so weiter bis zur vollständigen Konstruktion des Gegenstandes (So etwas ist freilich praktisch noch nie durchgeführt worden, doch gibt es seit langem Ansätze und Versuche in dieser Richtung im Bereich des Unterrichts mit digitalen Medien).

Der Unterrichtsgegenstand ist also vorgegeben als eine bestimmte Struktur aus bestimmten Kenntnissen, Fertigkeiten und Motiven. Damit bin ich aber noch nicht beim Unterricht selbst. Um dahin zu gelangen, ist eine dramatische Schwierigkeit zu überwinden. Verursacht wird sie von der dem Phänomen Unterricht grundlegenden Dimension der *Zeit.* Wenn das nicht so wäre, hätten alle Wunderlehrer recht; man brauchte z.B. nur ein Lehrbuch, sagen wir: des Flötenspiels, dem Schüler über Nacht unters Kopfkissen legen, und am Morgen spielte er Bachs a-moll-Sonate. Nein; der Gegenstand ist zwar dem Lehrer im vollen Umfang gegenwärtig, aber der Unterricht soll ihn dem Schüler gegenwärtig machen; und diese Gegenwart ist ein Zeitpunkt in der Zukunft. Der Unterrichtsgegenstand ist also in seiner strukturellen Gestalt gar nicht aneignungsfähig; der Schüler kann ‚damit nicht(s) anfangen'. Hier beginnt die Lehrerarbeit. Die strukturelle Einheit des Gegenstandes muss aufgelöst, das Nebeneinander seiner Strukturmomente in ein Nacheinander überführt werden; terminologisch gesprochen: Strukturen werden in Sequenzen transformiert, die dem zeitlichen Gang des Unterrichts zugrunde gelegt werden. So entsteht die Zeitstruktur des Unterrichtsverlaufs; sie trägt seit alters den Namen *Artikulation* des Unterrichts.

Die Artikulation des Unterrichtsgegenstandes wäre eine leichte Sache, wenn das Prinzip, nach welchem zu sequentieren ist, dem jeweiligen Gegenstand selbst entnommen werden könnte, sodass er nur so und nicht anders artikuliert werden kann. Das ist aber nicht der Fall; glücklicherweise, denn sonst wäre das Lehrersein ein ziemlich stumpfsinniger Beruf. Nein, der Lehrer, ob in der Lehrplankommission, ob in der Schulbuchredaktion, ob im Klassenraum, er ist frei in der Art und Weise, wie er seinen Gegenstand artikulieren will. Er muss nur aufpassen, erfolgreich zu sein, denn wenn am Unterrichtsende der Gegenstand in seiner ganzen Struktur dem Schüler nicht zu eigen geworden ist (und die Ursache davon nicht in ungünstigen Rahmenbedingungen gefunden wird), dann wurde der Gegenstand falsch artikuliert. – Es gibt also viele richtige Wege – und nur einen falschen; aber den zu erkennen und zu vermeiden ist Sache der Lehrkunst, nicht der Unterrichtswissenschaft. In terminologischer Sprache: Der Gegenstand verhält sich konstruktiv gleichgültig, aber kritisch zu seiner Sequentierung. Das gilt auch für Gegenstände, die in sich selber zeitlich strukturiert sind: Geschichtsunterricht kann entlang dem Zeitstrom verlaufen oder ihm entgegen oder, wo es vernünftig ist, hin- und herspringend vorwärts und rückwärts. Und der Bewegungsablauf, der in der Turnersprache die Kippe heißt, enthält in sich keinerlei Hinweis, mit welchen Übungen an welchen Geräten in welcher Reihenfolge die Kippe gelernt wird. – Woher gewinnt man also das Prinzip der Sequentierung, wenn es aus dem Gegenstand selbst nicht zu entnehmen ist? Man gewinnt es aus der *Schülerarbeit.*

Der Unterrichtsgegenstand, aus der Schülerperspektive betrachtet, erscheint als Aufgabe der Aneignung. Die Aneignung ist aber, wie gezeigt, nur möglich, wenn dem Schüler der Gegenstand in sequentierter Form angeboten wird. Aber es fehlt noch etwas. Aneignung ist nicht möglich, solange das sequentierte einzelne Strukturmoment des Gegenstandes noch ‚statisch' geformt ist. Der Lehrer muss es ‚dynamisieren', damit es als Teilaufgabe der Gesamtaufgabe Aneignung des Gegenstandes vom Schüler bewältigt werden kann. Die logische Form einer Aufgabe nennt man: ein Problem. Die gegenständliche Artikulation des Unterrichts, als Teil der Lehrerarbeit, hat also zweierlei zu leisten: Nicht nur müssen die Strukturmomente des Gegenstandes in eine Zeitfolge gebracht, sondern jedes einzelne Strukturmoment muss überdies zum Problem transformiert werden, welches der Schüler zu lösen hat. Die Sequentierung und die didaktische Problematisierung gehören zusammen und gehen Hand in Hand in der Artikulation des Gegenstandes.

Ich bringe ein Beispiel für die didaktische Problematisierung. Beispiele sind oft nützlich, um komplexe Sachverhalte anschaulich zu machen. Meine Beispiele sollen überdies einen Eindruck vermitteln, wie konkret und wie nah bei der Sache die scheinbar so abstrakte theoretische Begrifflichkeit tatsächlich ist. – Ich wähle, weil wohl alle ihn kennen, den Unterrichtsgegenstand Autofahren. Aus ihm isoliere ich eines seiner Strukturmomente erster Ordnung (wie Sie inzwischen wissen: seine kleinste analytische Einheit, der Zusammenhang zweier Elemente miteinander). Im Beispielfall sind diese zwei Elemente Fertigkeiten: die des Lenkens und die des Gasgebens. Ich setze voraus, dass die Sequenzstelle dieses Strukturmomentes bereits festgelegt ist, sagen wir, zu Anfang der dritten Fahrstunde. Der Fahrlehrer hat nun die Aufgabe, den Zusammenhang von Lenkung und Gas dem Schüler als etwas erfahrbar zu machen, was er, der Schüler, noch nicht beherrscht, also als sein Problem. Dazu wählt der Lehrer eine Fahrsituation, die genau dieses erwarten lässt: die Kurve. Der Schüler merkt: einmal trägt es ihn zu weit hinaus in die Gegenfahrbahn, das nächste Mal überfährt er den inneren Kurvenrand, mal hoppelt das Auto und mal stirbt es vielleicht sogar ab. Bis der Schüler die Koordination der beiden Tätigkeiten beherrscht, vergeht Zeit. Die Zeitspanne zwischen Problemstellung und Problemlösung ist, bezogen auf das Strukturmoment, die kleinste analytische Einheit der Unterrichtszeit. Wie lange sie dauert, ist variabel und hängt in hohem Maße von der Individualität des Schülers ab. Um nun den richtigen Zeitpunkt der Kurvenbeschleunigung zu treffen, muss ein weiteres Element des Gegenstandes hinzutreten, in diesem Fall eine Kenntnis: man muss wissen, ob das Auto die Antriebsräder vorn oder hinten hat. Und falls die Kurve einen kleineren Gang verlangt, muss die Fertigkeit des Schaltens koordiniert werden (solange es noch Handschaltgetriebe geben wird); damit ist man dann aber schon im Bereich der Strukturmomente höherer Ordnung.

Das Prinzip, nach welchem ein Unterrichtsgegenstand zu sequentieren ist, kann nicht, so sagte ich, dem Gegenstand selbst entnommen, sondern nur aus der Schülerarbeit begründet werden. Die Schülerarbeit besteht in der Aneignung des artikulierten Gegenstandes. Der Gegenstand liegt ihm vor als eine Sequenz von Teilaufgaben der Aneignung. Der Lehrer muss sich, um diese Sequenz herzustellen, eine basale Frage stellen und beantworten; ich nenne sie die artikulatorische Leitfrage. Sie lautet: *Durch die Lösung welcher Probleme erwirbt der Schüler die Disposition zur Lösung der übrigen?* Die Leitfrage kann nicht anders als so formal ausgedrückt werden, weil sie hinsichtlich der

Verschiedenheit der möglichen Unterrichtsgegenstände jeweils verschieden spezifiziert werden muss. Aber auch in der gegenständlichen Spezifizierung muss die Leitfrage noch formal gestellt werden. Denn hier tritt ‚der große didaktische Störfaktor', der uns bei der Unterrichtszeit schon kurz zugewinkt hat, in volle Erscheinung: die Individualität der Schüler, die Verschiedenheit ihrer Charaktere, ihrer Intelligenz, ihrer vorab erworbenen Lernerfahrungen. Das bedeutet klipp und klar: Ein Unterrichtsgegenstand kann optimal immer nur für einen einzigen Schüler artikuliert werden. Was für Schüler A richtig ist, ist für Schüler B nicht unbedingt falsch, aber doch weniger gut. Hier liegt der Grund davon, dass der Einzelunterricht die optimale Unterrichtsform ist, im besonderen im Bereich der Fertigkeiten und der Motive, wo es auf die Feinheiten ankommt. Das Autofahren lernt man zum entscheidenden Teil im Einzelunterricht, und wenn es bei einer Fremdsprache um die Vollkommenheit von Aussprache und Intonation geht, also auch die phonetischen Germanismen ausgemerzt werden müssen (etwa bei der Ausbildung von Spionen), geht das nur im Einzelunterricht. Und wenn es auf den höchsten Stufen des Unterrichts um die vollkommene Harmonisierung von Gegenstand und Individualität geht, wenn etwa Sänger oder Instrumentalisten zur Konzertreife gebracht oder Studenten zur Promotion geführt werden, dann ist ja auch faktisch der Einzelunterricht die Regel.

Das Problem der Artikulation von Unterrichtsgegenständen nimmt eine kompliziertere Gestalt an, wenn der Schüler im Plural vorkommt, wenn also der ‚didaktische Störfaktor' methodisch ausgeklammert werden muss. Ob es dabei um die hunderttausend Adressaten eines Lehrplans, die dreißigtausend eines Lehrbuchs oder die dreißig im Klassenraum geht, die Problemstruktur ist in allen Fällen dieselbe. Wegen des Tagungsthemas konzentriere ich die Analyse auf das Buchproblem. – Der Verfasser eines Lehrbuchs ist ein Lehrer, der seine Schüler nicht sieht. Und er ist ein Lehrer, der seine Schüler erst kriegt, wenn seine Arbeit beendet und das Buch fertig ist. Wie kann ein solcher Lehrer, in Unkenntnis des Schülers, seinen Gegenstand didaktisch sinnvoll und erfolgversprechend artikulieren? Wie kann er die Leitfrage beantworten? Er kann es nur, indem er sich einen Schüler ausdenkt. Diesen ideellen Schüler darf er sich aber nun nicht unter der Form der Individualität vorstellen, sondern als einen durch überindividuelle Merkmale bestimmten Typus. Die bestimmenden Merkmale ergeben sich einesteils von der Gegenstandsseite her, also aus dem Zweck des jeweiligen Unterrichts, aus dem dafür vorauszusetzenden Interesse und aus dem angestrebten Grad der Aneignung (z.B. großes oder kleines Latinum), anderenteils von der Schülerseite her, also Alter, Geschlecht, Nationalität, Klassenlage, vorgängige Lernerfahrung etc. All das ist leicht zu berücksichtigen. Schwer wird es bei dem zentralen Punkt: Der Lehrbuchverfasser muss seinem ideellen Schüler einen bestimmten Grad der Lernfähigkeit attribuieren, einen künstlichen Standard also, den die Artikulation weder über- noch unterschreiten darf. Das aber hat notwendig zur Folge, dass das Lehrbuch, abstrakt gesehen, für 50% seiner Benutzer zu leicht und für 50% zu schwer ist. Abstrakt gesehen; denn in der Praxis gibt es Ausgleichsmöglichkeiten. In einem gemischt-medialen Unterricht z.B., wenn das Lehrbuch im Klassenraum verwendet wird, kann der anwesende Lehrer, der die Schüler kennt, ausgleichen; und im rein-medialen Unterricht, wo der Schüler mit dem Buch allein ist, handelt es sich ja um einen Einzelunterricht und der Schüler kann durch sein individuelles Lerntempo den Ausgleich zustande bringen.

Es wird Ihnen aufgefallen sein, dass ich nach anfänglichen Erwähnungen das Wort ‚elementarisieren' nicht mehr verwendet habe. Sie dürfen das als einen Ausdruck der Begriffskritik verstehen. Die eine Missverständlichkeit des Wortes habe ich schon verdeutlicht: man kann den Unterrichtsgegenstand nicht in seine Elemente zerlegen, ohne den Aneignungsprozess zu blockieren. Überdies ist der Wortgebrauch in der Tradition sehr schwankend und konturlos. Eine gewisse Rolle spielte er in der Konzeption der „kategorialen Bildung", die Wolfgang Klafki vor fünfzig Jahren vorgestellt hat und die vielleicht heute noch einige Heckwellen nach sich zieht. Nein, als strenger theoretischer Terminus einer deskriptiv-analytischen Unterrichtswissenschaft ist der Ausdruck Elementarisierung wenig brauchbar, sogar überflüssig. Was er meinen könnte, das lässt sich mit dem theoriegeschichtlich besser fundierten Begriff der Artikulation und seiner neuen Entfaltung als Sequentierung und Problematisierung des Unterrichtsgegenstandes umfassend und hinreichend beschreiben. Es gibt keinen begrenzbaren Sachverhalt, der den Ausdruck Elementarisierung als Begriffsnamen fordern könnte. Das heißt aber nun keineswegs, dass die Rede von der Elementarisierung in unterrichtspraktischer Hinsicht untunlich oder gar verboten wäre. Im Gegenteil. Der Ausdruck ist durchaus brauchbar; und er wird auch gebraucht, wie der Tagungstitel und die Vortragsüberschriften zeigen. Er ist brauchbar auf der Ebene einer pragmatischen Kommunikation, einer sozusagen didaktischen Umgangssprache, wo die Norm terminologischer Exaktheit nicht gelten muss. Die Sprache der nun folgenden Referenten wird von mir also nicht in Frage gestellt. Vielmehr will ich – zum Ende meiner Ausführungen – eine wissenschaftliche Rechtfertigung solchen Sprachgebrauchs versuchen.

Eingangs sprach ich davon, dass es elementare Unterrichtsgegenstände gibt, die – terminologisch – so heißen, weil sie sich im Zuge ihrer Aneignung auf bestimmte Weise mit der Aneignungsdisposition des Schülers vereinigen und so zu Instrumenten und Fundamenten zur weiteren Aneignung anderer Gegenstände werden. Ich nannte auch Beispiele. In einer damit vergleichbaren Situation – ich wage fast zu sagen: in einer analogen Struktur – befindet sich der Lehrer, wenn er über den *Anfang* eines bestimmten Unterrichts zu entscheiden, wenn er die formale Leitfrage der Artikulation speziell und konkret zu beantworten hat. Die Theorie kann ihm da nicht mehr helfen. Der Lehrer muss selbst entscheiden – und zwar bezogen auf seinen bestimmten besonderen Gegenstand und auf seinen bestimmten besonderen Schüler, sei dieser nun reell oder ideell – welche Teilaufgaben mit ihren Lösungen dem Schüler ein tragfähiges Fundament vermitteln, auf dem seine Aneignung des ganzen Gegenstandes ihren möglichst sicheren Gang gewinnen kann. Nennen wir diese Gedankenarbeit ruhig Elementarisieren, ohne uns terminologische Skrupel zu machen. Der Ausdruck markiert eine Gesprächsebene, die uns ermöglicht, uns jenseits aller Fachgrenzen über *didaktisch sinnvolle Sequenzanfänge* miteinander zu verständigen. Gehen wir ans Werk!

Werner Wiater

Elementarisierung als Problem der Didaktik

Abstract

This article works out the different viewpoints, which exist within didactics ans school pedagogy with regard to the topic of „elementarisation" – starting from J. H. Pestalozzi, continuing with W. Klafki, followed by the conceptions of didactic reduction, up to the present with its constructionisticbasic understanding.
The Pros ans Cons of the different approaches are discussed with regard to their consequences for the creation of school books.

Ist in der Didaktik von „Elementarisierung" die Rede, dann meist im Zusammenhang mit Fragen der an J. H. Pestalozzi (1746–1827) anknüpfenden Unterrichtsentwicklung im 19. Jahrhundert und bzw. oder mit den von W. Klafki ins Gespräch gebrachten Möglichkeiten zur Reduktion der Stofffülle des in der Schule zu Lehrenden und Lernbaren. Zwischen 1800 und 1870 galt das Interesse der Schulmänner der Suche nach einer einfachen und gut lehrbaren Methode des Unterrichtens für den Volksschulbereich (im Unterschied zum fach- und wissenschaftsorientierten Unterricht der Höheren Schulen). Sie fanden sie in Pestalozzis Elementarmethode, nach der sie ihren Unterricht konzipierten, nach der sie Lehrer ausbildeten (vgl. A. Diesterweg) und die sie im Elementarschulbereich empfahlen (vgl. z.B. auch W. v. Humboldt). „Den Unterricht elementarisieren heißt im Verständnis jener Zeit, den Lehrstoff auf seine Elemente Zahl, Form und Wort zurückzuführen und, von den Lernvoraussetzungen des Kindes ausgehend, anschaulich aufzubereiten. In methodischen Schriften werden das Vorsprechen von Seiten des Lehrers, das Nachsprechen der Schüler, das Erarbeiten von Begriffen nach Anschauung der Gegenstände, das Erlernen der Buchstaben von den Vokalen her oder das Zeichnen nach Vorlegeblättern exemplifiziert." (Kemnitz/ Sandfuchs 2006, S. 29f) Mitte des 20. Jahrhunderts bekommt der Begriff Elementarisierung dann eine neue Bedeutung. Jetzt versteht man unter Elementarisierung, „dass ein schwieriger Sachverhalt so vereinfacht wird, dass er für die Schüler/ innen ohne Verfälschung erfasst und in die kognitive Struktur eingearbeitet werden kann." (Schröder 2001, S. 84) Elementarisierung wird zu einem Kernbegriff der sogenannten „Didaktischen Reduktion", die wiederum im Zusammenhang mit der von W. Klafki zur damaligen Zeit ausgearbeiteten „Didaktischen Analyse"

steht. Ihr geht es um das Verstehen der komplex-komplizierten Gegebenheiten der naturwissenschaftlich-technisch und gesellschaftlich-politisch geprägten Weltwirklichkeit durch Schülerinnen und Schüler mit altersbedingt begrenzten Lernvoraussetzungen. Elementarisierung wird dabei als konkrete Möglichkeit betrachtet, Lerninhalte Schülern sachgerecht zu vermitteln. Ist heute von Elementarisierung die Rede, dann im letztgenannten Sinne, – wobei anzumerken ist, dass der heutige Elementarisierungsbegriff an Pestalozzis Ansatz anschlussfähig ist; denn auch dieser wollte nicht den Lernstoff in Einzelelemente zerlegen, sondern suchte nach Verstehenskategorien, die auf alle Lern- und Wissensstoffe gleichermaßen anwendbar waren. Die aktuelle schulpädagogische Diskussion hinterfragt nun zum Einen die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass Elementarisierung überhaupt gelingen kann, und befasst sich zum Anderen mit dem Prozess des didaktischen Vereinfachens. Beide Fragestellungen führen zu W. Klafki zurück, formulieren Einwendungen aus der Konstruktivistischen Didaktik und haben Bedeutung für die Konzeptionierung von Schulbüchern.

1 W. Klafkis Verständnis von Elementarisierung: die Sachstruktur als Grundlage für Bildung

W. Klafki, geisteswissenschaftlich und bildungstheoretisch verorteter Pädagoge und Didaktiker, befasste sich schon in seiner Dissertation 1957 bei Erich Weniger mit Elementarisierung und kategorialer Bildung, – Begriffe, die seine Vorstellungen zur Didaktischen Analyse prägen. Bildung ist für ihn der Inbegriff für den zielorientiert, wenngleich individuell und dynamisch zu entwickelnden Modus des Menschseins, Elementarisierung der Versuch, das Ganze der dabei zu bewältigenden Lebenswirklichkeit mit ihren vielen Bereichen auf überschaubare Grundstrukturen und Grundzusammenhänge zurückzuführen, um es Schülern überhaupt zugänglich machen zu können. Für seine Suche nach Auswahlkriterien, damit Unterrichtsstoffe, d.h. Bildungsinhalte, Schülern ihren bildenden Gehalt eröffnen, kann Klafki auf Vorarbeiten von Pädagogen seiner Zeit zurückgreifen: E. Spranger (1948), J. Derbolav (1957), H. Roth (1957), M. Wagenschein (1957/ 1958), H. Scheuerl (1958) hatten das exemplarische Lehren und Lernen schon zum Zentralthema der Schulbildung gemacht; in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war das Fundamentale im Sinne von Grunderfahrungen und Grunderlebnissen bei der Beziehung von Mensch und Welt (z.B. das Mathematische, die Sprache usw.) bereits etabliert. W. Klafki rezipiert sie auf produktive Weise didaktisch, nimmt den Begriff des Elementaren als Leitbegriff und integriert ihn in sein kategoriales Bildungsverständnis. Demzufolge ist Bildung ein Prozess, bei dem sich elementare (d.h. kategorial erhellende) Inhalte der dinglichen und geistigen Wirklichkeit dem Menschen erschließen, dieser zugleich aber auch für diese Wirklichkeit in Form von Einsichten, Erlebnissen und Erfahrungen erschlossen wird (vgl. doppelseitige Erschließung von Ich und Welt). (Klafki 1963, S. 43). Für ihn rückt der Lerner zusammen mit den „Dingen der Welt“ in den Blick, auf ihn hin sind Exempla auszuwählen, die die Struktur der Bildungsinhalte erfassen helfen. Dafür scheint ihm der Begriff des Elementaren am besten geeignet. Elementaria sind zentrale Einsichten, bedeutsame Zusammenhänge und wichtige Verfahren der geistigen Grundrichtungen, die das Fundamentale darstellen. Konkret versteht W. Klafki

unter dem Elementaren (vgl. 1961, S. 128ff), was E. Matthes (1992, S. 39) wie folgt zusammenfasst:

„- Das Elementare ist das doppelseitig Erschließende.
- Das Elementare muss auf die gegenwärtige und zukünftige Situation der jungen Menschen bezogen sein.
- Das Elementare ist das am Besonderen zu gewinnende oder im Besonderen erscheinende Allgemeine.
- Das Elementare ist das Einfache und Prägnante."

In den folgenden Jahren hat Klafki dieses Verständnis vom Elementaren immer wieder in Richtung auf bestimmte Lerninhalte präzisiert. Er unterscheidet dazu verschiedene Erscheinungsformen, in denen das Elementare darstellbar wird:

1. die Erscheinungsform des Fundamentalen, wenn es um Formen des Erlebens, der Besinnung und der Erfahrungen geht,
2. die Erscheinungsform des Exemplarischen (im engeren Sinne) wie z.B. in den Naturwissenschaften
3. die Erscheinungsform des Typischen, etwa bei geografischen Lerninhalten,
4. die Erscheinungsform des Klassischen, wofür die Literatur Beleg ist,
5. die Erscheinungsform des Repräsentativen, wie es im Geschichtsunterricht nachweisbar wird.

Daneben gibt es noch bildungswirksame, elementare Erfahrungen in den sogenannten „einfachen Zweckformen" (wie Schreiben, Lesen, Grammatik, Fremdsprachen, Handwerkliches oder körperliche Betätigungen), in „einfachen ästhetischen Formen", wofür Musik, Kunst oder Literatur stehen können, sowie in „symbolischen Grunderfahrungen" im musisch-ästhetischen und im religiösen Bereich.

Diese Konkretionen machen hinsichtlich des Elementarisierungsproblems deutlich, dass es W. Klafki immer und je spezifisch darum geht, bei den Bildungsbereichen im Besonderen das Allgemeine aufscheinen zu lassen, das Besondere aber nicht zeitlos gültig festzulegen, sondern im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche in einer bestimmten geistig-gesellschaftlich-geschichtlichen Situation zu entscheiden, was exemplarisch ist. Denn sie sollen sich durch ausgewählte Inhalte bilden können. Zu diesem Zweck hat W. Klafki zur Planung von Unterricht die „Didaktische Analyse" mit ihren damals 5 Grundfragen (die Fragen nach der Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Struktur, Exemplarität und Zugänglichkeit des Bildungsinhalts für die spezifische Schülergruppe) entworfen. Und diesen Gedanken behält er auch nach der Überarbeitung seiner didaktischen Theorie zur Kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 1985) bei. Er schreibt dort: „Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit eines Lernenden fordert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt ..., wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exempeln) ... mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m. a. W.: Wesentliches, Struktu-

relles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge" (Klafki 1985, S. 89f).

An der Elementarisierung durch Auswahl bildungsrelevanter Exempla, wie W. Klafki sie versteht, wurde früh und oft Kritik geübt. Th. Wilhelm hielt die Begriffe Elementares und Fundamentales als Leitbegriffe der Didaktik für unbrauchbar; er meint: „Sie erschließen keine Sachstruktur, sondern signalisieren einen Mythos." (Wilhelm 1969, S. 300) Andere kritisierten, das Prinzip des Exemplarischen habe sich von Schule und Unterricht in bildungsphilosophische Höhen verflüchtigt, es gebe kein „gegenstandsimmanentes Allgemeines", was ein geeignetes Beispiel für den Schüler sei, könne der Lehrer gar nicht entscheiden, und im übrigen erfolge die Übertragung des Einzelfalls, des Besonderen, auf das Allgemeine keineswegs automatisch und nebenbei, wie auch nicht alle Lernstoffe exemplarisch gelehrt oder gelernt werden könnten (vgl. Sandfuchs 1987).

Außer solchen, eher unterrichtspraktischen Einwänden erheben sich gegen das Elementarisierungskonzept von W. Klafki auch systematische. Denn das von Klafki vertretene Prinzip des Exemplarischen setzt voraus, dass die Welt der schulischen Lerninhalte auf allgemeingültige Grundstrukturen gebracht werden kann und dass es innerhalb der Strukturen besonders profilierte und für das Lernen der Schüler eindeutig qualifizierte Exempla gibt. Damit dieses Prinzip tatsächlich gelten kann, muss das Sein (die Weltwirklichkeit) eine systematisch erhebbare, der Ratio zugängliche Struktur, ein einheitliches Prinzip, eine einsehbare Ordnung haben. Deren grundsätzliche Möglichkeit wird allerdings seit der Postmoderne radikal bestritten, (vgl. Lyotard 1994)

2 Die Elementarisierung als Teil der Didaktischen Reduktion

Neben, teilweise auch innerhalb der Didaktischen Analyse ist die Didaktische Reduktion ein fester Bestandteil der Unterrichtsplanung. Allgemein versteht man unter der Didaktischen Reduktion alle Maßnahmen, komplexe, umfangreiche oder schwierige Unterrichtsinhalte (Aussagen, Sachverhalte, Zusammenhänge) so zu vereinfachen, dass sie von Schülern/ Schülerinnen eines bestimmten Lern- und Entwicklungsalters aufgenommen und verstanden werden können. Dies zu tun, haben Lehrer und Lehrerinnen grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Sie können *vertikal* reduzieren, indem sie den Unterrichtsstoff an einem repräsentativen, typischen oder klassischen Fallbeispiel vertieft behandeln und dann die Schüler/ Schülerinnen überblickshaft über den größeren Zusammenhang, in dem das Beispiel steht, orientieren. Diese Reduktion vereinfacht durch die Verringerung der Faktoren und Variablen und verkleinert den Gültigkeitsumfang des komplexen Gesamtthemas. Die Lehrkräfte können – zweitens – *horizontal* reduzieren, indem sie den sachlichen/ fachlichen Anspruch des Unterrichtsstoffs verringern, nicht aber den Gültigkeitsumfang und zwar durch Veranschaulichung, durch sprachliche Vereinfachung oder durch unterschiedliche Darstellungsformen (visuell, akustisch, motorisch, spielerisch, handwerklich-praktisch usw.) erarbeiten lassen. Ziel dieser Überlegungen ist es, den Schüler den Unterrichtsstoff soweit als möglich unverfälscht erfassen zu lassen, und zwar durch dessen Rückführung auf das Wesentliche. Beide werden in der Unterrichtspraxis meist kombiniert.

Modelle zu solcher Art von Elementarisierung wurden vor allem seit Ende der 1960er Jahre ausgearbeitet (vgl. Grüner 1967; Kahlke/ Kath 1982, Bachmann 1989). Ihr Ziel ist die fachdidaktische Anpassung fachwissenschaftlicher Inhalte an die Lernbedingungen der jeweiligen Zielgruppe, also die Vereinfachung wissenschaftlicher Aussagen, so dass sie für Lernende erfassbar werden, ohne unwissenschaftlich präsentiert zu werden.

Die Bedingung der Möglichkeit für eine solche didaktische Maßnahmen sehen ihre Verfechter in J. S. Bruners Konzept eines Spiralcurriculums. Unter dem Einfluss der amerikanischen Curriculumdiskussion der 1950er und 1960er Jahre empfiehlt er, die Wissensstruktur der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen (Gegenstandsbereiche) mit der Lernstruktur der Schüler in Beziehung zu setzen. Bruners Prämisse lautet: Man kann jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeden Lehrgegenstand in intellektuell redlicher Form mit Erfolg beibringen. Um den Unterricht in den Schulfächern dem Erkenntnisstand und der Wissensstruktur der Fächerwissenschaften anzupassen, schlagen Bruner und mit ihm H. Taba vor, Strukturcurricula oder Spiralcurricula zu erstellen. Die Grundbegriffe und Strukturen der Wissenschaften sollten hier auf verschiedenen sprachlich-kognitiven Niveaus in den Unterricht Eingang finden, bis sie dem abstrakten und differenzierten Niveau der Fachwissenschaften entsprechen würden. Konkret könnte das folgendermaßen aussehen: Auf der Unterstufe werden sie als orientierender Überblick und an Hand konkreter Beispielfälle erarbeitet. Die Schülerinnen/ Schüler machen auf diese Weise erste Erfahrungen mit dem Wissensbereich und gewinnen erste Einsichten dazu. In der Mittelstufe soll dann auf diese Grundprinzipien und Grundbegriffe aufgebaut, sollen Präzisierungen und Differenzierungen vorgenommen werden, soll derselbe Wissensbereich also vertieft und erweitert behandelt werden. In der Oberstufe wird der Wissensbereich sodann systematisch erschlossen, es wird schließlich ein der sich permanent weiterentwickelnden Fachwissenschaft entsprechendes Niveau in theoretischer, systematischer und methodischer Hinsicht erreicht werden.

Offen bleibt bei dieser Konzeption von Elementarisierung, ob die wissenschaftstheoretische Basis überhaupt trägt. Für Wissenschaften wie Mathematik oder Physik mag eine solche Begriffslegung und Strukturierung durchaus angemessen sein und möglicherweise auch eine Inbezugsetzung zur personalen Strukturgenese der Schüler/ Schülerinnen gelingen. Für andere Wissenschaften ist das mit guten Gründen zu bezweifeln. Hinzu kommt, dass die Wissenschaften von heute, anders als vom logischen Empirismus angenommen, sich mehr und mehr vernetzen (vgl. Soziolinguistik, Neurobiologie, Medizintechnik usw.) und infolgedessen andere Voraussetzungen schaffen, als J. S. Bruner sie für die Stringenz seiner Elementarisierungskonzeption benötigt. Zu ergänzen ist ein anderer Kritikpunkt. S. Brezmann (2006) ist der gesamten Fachliteratur zum Prozess des Vereinfachens nachgegangen und moniert, dass „eine klare, eindeutige Beschreibung des Prozesses, in welchem die Gewinnung von Resultaten didaktischen Vereinfachens ausgehend von einer fachwissenschaftlichen Ausgangsbasis erfolgt, nicht gegeben ist." Erst wenn dieser Prozess analysiert sei, wäre es möglich, „Beziehungen zwischen dem Prozess des didaktischen Vereinfachens, Kennzeichen von Resultaten didaktischen Vereinfachens und weiteren Faktoren, die Entscheidungen im Prozess des didaktischen Vereinfachens beeinflussen, aufzudecken." (2006, S. 6f) Sie stellt sich diesen Forschungsfragen und demonstriert sie an Beispielen aus dem Biologieunterricht. Dabei arbeitet sie heraus, dass der Prozess der Elementarisierung von Lerngegenständen

ein höchst komplizierter und komplexer Vorgang ist, bei dem sowohl die Denkoperationen für die Gewinnung didaktisch vereinfachter Aussagen(systeme) (Analyse, Synthese, generalisierende Abstraktion, isolierende Abstraktion) als auch deren Transformation in Sprache und Darstellungsformen in je spezifischer Hinsicht betrachtet werden müssen. Damit in Beziehung zu setzen sind dann noch jeweils die Faktoren „gegenstandsrelevante Vorkenntnisse und Verstehensweisen der Schüler", „die fachwissenschaftlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrer"„methodische Verfahren" und „mediale Unterstützung". Schließlich ist noch die Rolle und Bedeutung von „Resultaten didaktischen Vereinfachens" wie sie aus Hochschullehrbüchern, aus Schulbüchern, aus Lehrerbegleitheften, aus Fachzeitschriften, aus Verlagsmaterialien, aus Ratschlägen von Kollegen und aus Erfahrungen des Lehrers mit vorangegangenem Unterricht zu entnehmen sind. Auf diese Weise entstehen Vereinfachungsreihen, bei denen „ein Minimum an Merkmalen des betreffenden Gegenstandes akzeptiert werden muß, das im Zuge des didaktischen Vereinfachens nicht mehr weiter unterschritten werden darf. Sonst kommt es dazu, daß nicht mehr alle Glieder einer Vereinfachungsreihe von ihrem Inhalt her als ernst zu nehmende, für die Aneignung von Wissen über die lebende Natur bedeutsame, fachwissenschaftlich richtige Resultate didaktischen Vereinfachens anzusehen sind." (S. 113f) S. Brezmann beklagt, dass sich die Fachdidaktik als Wissenschaft diesem Problem bisher zu wenig angenommen hat.

3 Die Elementarisierung als Konstruktion des Lernenden

Schon an W. Klafki wurde kritisiert, seine zuerst sachstrukturell, später stärker emanzipationsorientierte Elementarisierung bildungsrelevanter Inhalte des Schulunterrichts berücksichtige zu wenig, dass es der Schüler sei, der ein Exemplum als Exemplum verstehen und werten müsse. Die Hinwendung zum lernenden Schüler als zentrale Kategorie aller didaktischen Überlegungen – und so auch aller Überlegungen zur Elementarisierung – erfolgt pointiert und wissenschaftstheoretisch reflektiert in der neueren Didaktiktheorie, näherhin der Konstruktivistischen Didaktik (Wiater 2007; Peterßen 2001). Die Konstruktivistische Didaktik (auch Systemisch-Konstruktivistische Didaktik oder Subjektive Didaktik genannt) entwirft Lernen systematisch aus der Perspektive des Schülers/ der Schülerin, die sie als autopoietische, selbstreferenzielle, autokatalytische und an Homöostase interessierte Handlungssysteme betrachtet. Diese Handlungssysteme stehen zu der sie umgebenden Umwelt in einer relativen Autonomie, das heißt konkret: Sie können von außen nicht direkt beeinflusst, sondern nur zu systeminternen Aktivitäten veranlasst werden. Im Sinne des Konstruktivismus als didaktischer Theorie (vgl. H. Siebert, R. Voß, K. Reich, H. Mandl u .a.) ist der schulische Lehr-Lern-Vorgang ein aktiver Prozess individueller Selbstorganisation beim Schüler. Auf der Basis seiner bisher durch Erfahrungen, Reflexion und Handlungen erworbenen Strukturen des Denkens, Fühlens, Könnens und Wollens konstruiert der Schüler auf seine eigene Weise Bedeutungen aus dem, was ihm in Lehrabsicht zugewendet wird. Dabei ist sein Lernen ein Akt der Konstruktion im engeren Sinne, wenn er selbsttätig und aus sich heraus neue Bedeutungen (Erkenntnisse, Erfahrungen) aufbaut, ein Akt der Rekonstruktion, wenn er beim Lernprozess durch Sinnentnahme die Bedeutungen aufbaut, die andere einem Sachver-

halt (z.B. einem Text oder einem Experiment) gegeben haben, oder ein Akt der Dekonstruktion, wenn er sich durch ein Lernangebot veranlasst sieht bzw. fühlt, sein bisherigen Wissen, seine bisherigen Einstellungen und Gefühle oder sein bisheriges Können zu revidieren, Überkommenes kritisch und selbstkritisch zu hinterfragen und sich zur persönlichen Weiterentwicklung bereit findet. Trotz und bei all dieser Selbstthematisierung hängt die individuelle Konstruktion des Selbst-, Fremd- und Weltbildes von Schülerinnen und Schülern wesentlichen von den Angeboten ab, die ihnen Schule und Lehrer in Lernumgebungen und Lernumwelten präsentieren.

Dieses neue Verständnis von Lernen und Lehren hat für die Planung und Gestaltung von Unterricht weitreichende Konsequenzen. Unterricht kann nicht mehr für alle Schüler/ Schülerinnen gleich gestaltet werden, auch nicht mehr für relativ homogene Gruppe von Schülern einer Klasse. Er muss vielmehr so organisiert werden, dass dem einzelnen Schüler Möglichkeiten und Gelegenheiten gegeben werden, für ihn adäquate Modelle von Wirklichkeit auszubilden. Lehren besteht in diesem Didaktikmodell wesentlich aus Anregungen an den Schüler, seine bisherigen Konstruktionen von der Wirklichkeit (sprich: seine bisherigen Lernstände) zu aktivieren, zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dazu braucht es einen multiplen, modellierungsfähigen und flexiblen Unterricht mit vieldimensionaler Lernleistungskontrolle. Da Lernen nicht als (automatisches) Ergebnis von Lehren betrachtet werden kann, braucht es einen Unterricht, dessen Ziele und Inhalte als viable (nützliche, verwendbare und sich für den Schüler als zutreffend erweisende) Anreizsysteme beschreiben lassen. Der Lehrer muss in diesem Prozess des didaktischen Aushandelns und sich Verständigens seine eigenen Zugangsstrategien zum Unterrichtsstoff offen legen, damit der Schüler von sich aus seine Zugangsweisen einbringen kann. Wissen gilt nicht per se als etwas objektiv Gegebenes, sondern als eine mentale Konstruktion, die in der Lerngemeinschaft mit anderen kommuniziert und verifiziert wird.

Die Auswirkungen auf das Elementarisierungsproblem sind offensichtlich. Eine Elementarisierung, die sich auf die Strukturierbarkeit der Wirklichkeit beruft, scheidet hier als Legitimation ebenso aus wie eine solche, die Rückhalt bei der Struktur der Fachwissenschaft sucht oder die Lösung von einem gestuften, fachwissenschaftlich-fachdidaktisch-schülerorientierten Vereinfachungsprozess auf Lehrerseite erwartet. Jeder Schüler und jede Schülerin definiert vielmehr für sich allein, was elementar oder exemplarisch ist, überprüft das im kommunikativen Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern und mit dem Lehrer, der seine Optionen vertritt, um dann die für ihn/ sie brauchbarste Variante zu übernehmen – und zwar so lange, wie sich diese als erfolgreich vertretbar erweist.

4 Die Elementarisierung und das Schulbuch

Jedes Schulbuch ist das Ergebnis eines Elementarisierungsprozesses. Die Autoren von Schulbüchern haben auf der Grundlage vorgegebener Lehrpläne und unter Berücksichtigung (angenommener bzw. unterstellter) anthropogener Lehr-Lernbedingungen auf Schüler- und Lehrerseite eine Auswahl von Lerninhalten und Lernzielen aus der lehrplankonformen Menge vieler alternativer Möglichkeiten getroffen. Sie haben dabei in der Regel berücksichtigt, was ihrer Meinung nach als zentrale Konzepte, Aussagen und Methoden der hinter den Schulfächern stehenden Fachwissenschaften gelten kann. In der Art der Präsentation ihrer Texte und Bilder haben sie zugleich an den Lernenden gedacht, und wie sie diesen für diese Konzepte, Aussagen und Methoden „aufschließen" können. In Lehrerhandbüchern haben sie meist dem Lehrer und der Lehrerin zusätzlich Beispiele dafür an die Hand gegeben, wie diese mit den didaktisch reduzierten Schulbuchinhalten einen abwechslungsreichen Unterricht gestalten können.

Schulbücher in dieser Form weiter zu verfassen, heißt sich weitgehend der bildungstheoretischen Denkweise einerseits und dem spiralcurricularen Modell andererseits anzuschließen. Liegt ein Lehrerhandbuch vor, das vom Lehrer auch tatsächlich so, wie vorgesehen, in konkreten Unterricht „übersetzt" wird, erweist sich das didaktische Handeln des Lehrers vor Ort auch noch im Sinne Klafkis und Bruners vollzogen.

Dass eine solche Vorgehensweise wegen ihrer Einseitigkeit kritisierbar ist, haben die Ausführungen von S. Brezmann zum Prozess des didaktischen Vereinfachens erwiesen. Denn sie ist monokausal und linear konzipiert, was die Gefahr mit sich bringt, dass weder die Fachwissenschaft, noch die Fachdidaktik zu ihrem Recht kommen; sie konnte dies in ihrer Studie durch Schulbuchanalysen belegen. Die Entwicklung eines Schulbuchs muss ihrzufolge mit einer Literaturanalyse zur wissenschaftlichen Fragestellung des Themas/ Problems sowie zum Theoriestand beginnen, mit empirischen Untersuchungen zum tatsächlich gehaltenen Unterricht und zur Meinung von Lehrern und Schülern fortgesetzt, um eine Analyse der bestehenden Schulbücher erweitert und dann zu einem themenbezogenen Schulbuchkapitel ausgearbeitet werden, das für eine schülerbezogen differenzierte Unterrichtsgestaltung geeignet ist.

In Sinne der Konstruktivistischen Didaktik reicht diese Art von wissenschafts-, lehrer- und schülerorientierter Präsentation von Lerninhalten im Schulbuch nicht aus. Da jeder Schüler und jede Schülerin das für sie als elementar und exemplarisch Geltende selbst festlegt, müssten auch die Schulbücher anders konzipiert werden. Es spricht alles dafür, dass Schulbücher eine dementsprechend neue Gliederungsstruktur erhalten sollten: Sie sollten – erstens – zu jedem vom Lehrplan vorgegebenen Lerninhalt (mit Lernzielen) eine Zusammenstellung des Basiswissens enthalten, ohne das der Lerngegenstand nicht verstehbar ist; das Basiswissen sollte als zusammenfassende Instruktion geboten werden. Zweitens sollten die Schulbücher dann eine Darlegung unterschiedlicher Lernwege aufweisen, auf denen sich Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernweisen den Lerninhalt erarbeiten könnten; hier ist bei aller Individualität der Schülerinnen und Schüler deren Typisierung und Profilierung zu Gruppen von Lernern unumgänglich. Drittens sollten zu allen Lerninhalten Musterlösungen, deren Zahl von den Schülern erweitert werden soll, zwecks Diskussion und Kommunikation zwischen Leh-

rern und Schülern bzw. unter den Schülern, präsentiert werden. Die beiden letztgenannten Anforderungen sollten durch „Texte" mit Veranschaulichungen und Beispielen für die Anwendbarkeit des Erlernten versehen sein.

Literaturverzeichnis

Bachmann, W. (1989): Konzepte der Didaktischen Reduktion aus handlungsorientierter Sicht. Bergisch Gladbach.

Brezmann, S. (2006): Der Prozess des didaktischen Vereinfachens. Frankfurt/ M.

Grüner, G. (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule 59, S. 414–430.

Kahlke, J./ Kath, F. M. (1982): Didaktische Reduktion und methodische Transformation. Aisbach.

Kemnitz, H./ Sandfuchs, U. (2006): Geschichte des Unterrichts. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 26–37.

Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 10, S. 450–471.

Klafki, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.

Klafki, W. (1961) Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Blumenthal, A. u. a. (Hrsg.): Handbuch für Lehrer. Bd. 2. Gütersloh, S. 120–139.

Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim.

Lämmermann, G. (1988): Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. In: Der Evangelische Erzieher 40, S. 551–571.

Lyotard, J.-F. (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz.

Matthes, E. (1992): Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Bad Heilbrunn.

Peterßen, W. H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Pädagogik. München (6. Aufl.).

Schröder, H. (2001): Didaktisches Wörterbuch. München (3. Aufl.).

Wiater, W. (2007): Unterrichten und Lernen in der Schule. Donauwörth (3. Aufl.).

Wilhelm, Th. (1969): Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart (2. Aufl.).

II Historische Fallstudien

Gisela Teistler

Die Elementarisierung des Elementarlesebuches: Von der Katechismusfibel zur Fibel „vom Kinde aus“

Abstract

On the basis of four primers the comparative study will demonstrate the influence of society, state and educational theories since the 16th century and how elemental categories of instruction kept consequences on conception of primers to make learning more easy and effective.

While the aim of learning to read by the "Katechismusfibel" was only religious instruction regardless of considering children's mental abilities and capacities, the primer of the era of enlightenment was adapted to the children's minds, but still kept an eye only on moral and virtuous education, despite a new simplified method of learning to read. In the second half of the 19th century a new generation of primers was created with the implication of reading and writing in a single method ("Schreiblesemethode") and bringing together the idea and conception of childhood and its surroundings. It lasted until early 20th century when primers were published orientated towards "Reformpädagogik". Illustrated colourfully they integrated the individual world of children, their home country or home town. The primer had become a lively and amusing children's book, in which the synthetical or analytical method of learning to read was secondary to the visual element of teaching method, so that learning to read could proceed easier and more quickly than earlier. This kind of primer has not changed substantially up to now.

1 Einleitung

Im 18. und 19. Jahrhundert gehörten die heute in der Grundschule zusammengefassten ersten vier Klassen zur „Niederen Schule" oder auch zur „Elementarschule", wie sie vielerorts, besonders im süddeutschen Raum genannt wurde. Das Lesebuch wurde häufig als „Elementarbuch" bezeichnet, wobei es sich um eine Fibel handeln konnte, aber auch um ein Buch, das den gesamten Unterrichtsstoff der Volksschule enthielt. Dieser Terminus charakterisierte also ein Schulbuch, das den grundlegenden, elementaren Anfangsunterricht beinhaltete. Dass Unterricht auf allen Ebenen, dem jeweiligen Adressatenkreis angepasst, immer etwas mit Reduktion des zu vermittelnden Wissens zu tun hat und der didaktischen und methodischen Kunst der Vermittlung – wenn er gelingen soll –, hat sich besonders seit dem 19. Jahrhundert durch die Erkenntnisse von Pädagogen und Psychologen immer deutlicher herausgeschält und wird heute wissenschaftlich durch andere Forschungsbereiche unterstützt und fortentwickelt. Neue Anstöße nach dem Zweiten Weltkrieg gab insbesondere Wolfgang Klafki, dessen Thesen deutliche Spuren hinterlassen haben.[1]

Die folgende Untersuchung nimmt ausschließlich die Entwicklung des ersten Schulbuches ins Blickfeld. Dieses ist in der Regel die Fibel, denn das Lesen- und Schreibenlernen bildet die Grundlage für den erst später stattfindenden erweiterten Wissenserwerb der Kinder. Die Fragestellung lautet, inwieweit man während einer fast vierhundert Jahre währenden Schulentwicklung Prozesse erkennen kann, die im Sinne einer fortschreitenden Elementarisierung das Lesenlernen zunehmend einfacher und leichter machten.[2]

2 Die vormoderne Zeit: Die Katechismusfibel als Beginn des öffentlichen schulischen Lesenlernens

Im sechzehnten Jahrhundert zeichnen sich erstmals die kulturellen Voraussetzungen ab, die dazu führen, die Weichen für eine breite elementare Volksbildung zu stellen. Bisher waren Bildung und Wissen ausschließlich das Privileg der Herrschenden, des Adels und des sich entwickelnden städtischen Bürgertums gewesen. Diese waren in der Lage, das Elementarwissen ihren Kindern privat zu vermitteln, das anschließend auf Klosterschulen oder Lateinschulen ausgebaut und vertieft werden konnte.

Nun jedoch veränderten drei wesentliche Entwicklungsschübe die Ausgangslage: Die Erfindung des Buchdrucks stellt die erste, alles umwälzende technische Revolution dar. Sie eröffnete neue Dimensionen durch Vervielfältigung und Verbreitung von Wissen und hatte die „Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien"[3] zur Folge. Weil die Druckerzeugnisse zunehmend preiswerter wurden, konnten sie all-

---

1 Vgl. Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1. Aufl. Weinheim/ Bergstr. 1959.

2 Es wird ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass der gesamte private Leseunterricht mit einer bunten Palette von ABC- und anderen Leselernbüchern hier ausgeklammert bleibt.

3 Vgl. Michael Giesecke: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt am Main1998.

mählich auch für untere Bevölkerungsgruppen erschwinglich werden, wenn diese in die Lage versetzt würden, auch in die Kulturtechnik des Lesens einzutauchen und diese sich zunutze zu machen. Zeitgleich setzte die Reformation[4] einen Bildungsschub in Gang, der alle Volksschichten erreichen sollte, nicht nur diejenigen in den Städten, sondern auch jene in den überwiegend ländlichen Gebieten. Alle sollten die Möglichkeit erhalten, alphabetisiert zu werden, um sich selbsttätig die Inhalte der ins Deutsche übertragenen Bibel zu erarbeiten. Für diesen Zweck wurden öffentlich-kirchliche Räume eingerichtet, um dort vor allem das Lesen, aber auch das Schreiben, Rechnen usw. zu lernen. Ein weiteres Moment der veränderten kulturellen Ausgangslage stellt das Faktum dar, dass sich das Deutsche als gleichwertige Sprache neben den klassischen, besonders der lateinischen Sprache, nicht nur als Wissenschaftssprache, sondern als nationale Alltagssprache durchzusetzen begann. Die unterschiedlichen Sprachformen flossen nach und nach in der hochdeutschen Sprache zusammen, die zugleich zur Buchsprache wurde, so dass sie auch mit Hilfe von gedruckten Texten verbreitet werden konnte.[5]

Die kirchliche Institution als Zuträgerin elementarer Bildung, die vor allem das gemeine Volk alphabetisieren wollte, wurde von den staatlichen Obrigkeiten in Form der Landesherren unterstützt, nutzte jedoch ihre Monopolstellung im Wesentlichen mit dem Zweck und Ziel, christliche Werte zu vermitteln und gottgefällige Untertanen zu erziehen.[6]

Der Prototyp des ersten Leselernbuches aus der Anfangszeit des öffentlichen schulischen Lernens stellt ein Büchlein dar, das meistens unter dem Titel „ABC-Buch" erschien und heute noch unter der allgemeinen Bezeichnung „Katechismusfibel" firmiert. Es bestand nur aus einem Bogen im Oktavformat, der gefalzt 16 Seiten ergab, so dass der Herstellungspreis sehr niedrig war. Die Druckstöcke dieser Bögen wurden vervielfältigt und an Druckereien unzählige Male verkauft, so dass die Büchlein an den verschiedensten Orten in gleicher Gestalt, mit identischen Inhalten,[7] in vermutlich hoher Zahl

---

[4] Ausgangspunkt bildete die Rede Martin Luthers 1524 „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", abgedr. z.B. in: Heilmann, Karl (Hrsg.): Quellenbuch zur Pädagogik. 4. Aufl. Berlin 1913, S. 5–17.

[5] Die Datensammlung von Gisela Teistler: Fibel-Findbuch.<Fi-Fi>. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück 2003 lässt vermuten, dass Fibeln z.B. in niederdeutscher Sprache nur bis etwa Mitte des 17. Jahrhunderts erschienen.

[6] Vgl. z.B. Ehrenpreis, Stefan: Erziehung und Schulbildung in der Frühen Neuzeit, eine Form der Sozialdisziplinierung? In: Beiträge zur Historischen Sozialkunde. Heft 4 (2001), S. 15–21.

[7] In der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig gibt es einige Exemplare dieses Fibeltyps. Auch wird dort ein nicht gefalzter Bogen solch einer Fibel aufbewahrt, der die technische Herstellung dieser Fibelart veranschaulicht.
Zugleich mache ich an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass ich hier nicht auf aufwendige, zumeist mit Bildern ausgestattete, umfangreicher gestaltete Texte und dadurch entsprechend kostspielige Büchlein eingehen werde, die sich vermutlich, wenn überhaupt, nur in der Hand des Lehrenden befunden haben werden und meistens im privaten Unterricht verwendet wurden. Soweit diese der Kategorie Fibel zuzuordnen sind, kann man sie in der chronologisch angelegten Bibliographie auffinden: Gisela Teistler: Fibel-Findbuch. <Fi-Fi>. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Osnabrück 2003 (Bibliographien des Antiquariats H. Th. Wenner. Bd. 5). Ausführliche Betrachtungen über diese Fibeln, auch wenn man ihre Interpretation teilweise als historisch überholt einstufen muss, findet man in Ferdinand Bünger: Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuches. Unveränd. Nachdr. der Ausg. Leipzig 1898. Glashütten 1972

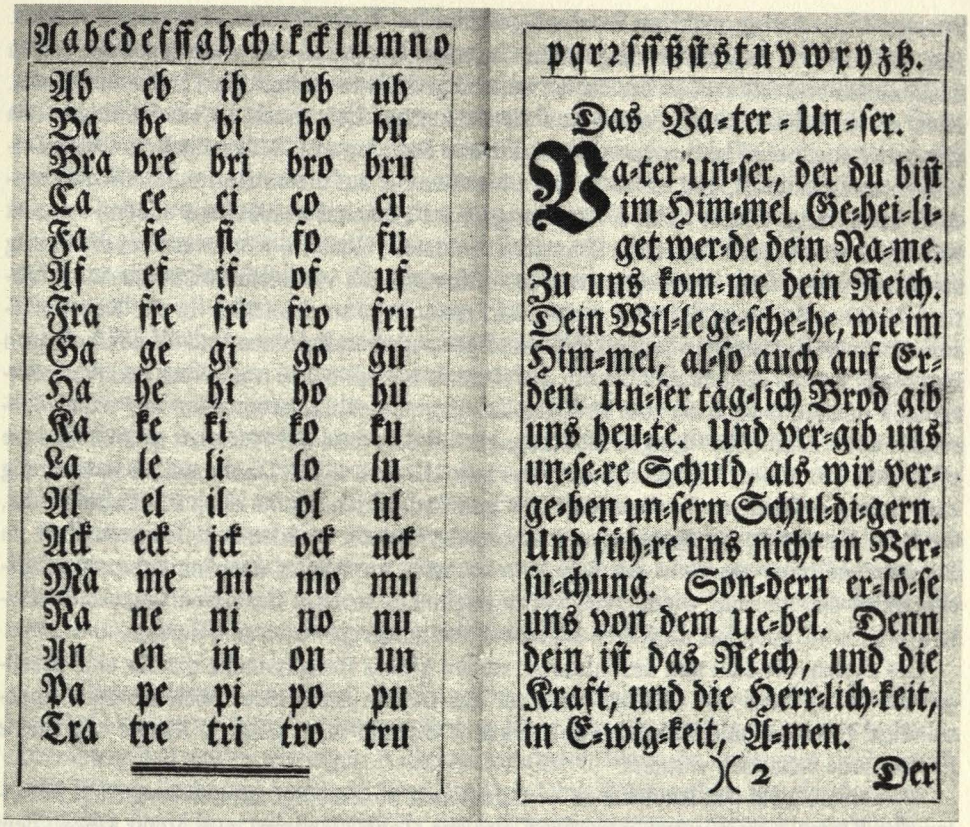
produziert wurden und zunächst überwiegend in den protestantischen Territorien zum Einsatz kamen, später in leicht abgewandelter Form auch in den katholischen.[8]

Form und Inhalt dieser Leselernbüchlein können heutigen pädagogischen Maßstäben natürlich in keiner Weise standhalten, sie veranschaulichen jedoch die ersten Anfänge schulischer Versuche, Leseunterricht stattfinden zu lassen. Durch den begrenzten Raum bedingt durch 16 kleinformatige Blätter, gab es kein Titelblatt als Eingangsseite, stattdessen war es ausgefüllt mit den Buchstaben des lateinischen Alphabets. Allerdings fand man häufig auch den Namen der Druckerei, selten auch das Erscheinungsjahr am unteren Rand der Seite. Die Buchstaben des Alphabets (in Fraktur), die vermutlich meistens auch auf einer Tafel[9] im Schulraum zur Verfügung standen, bildeten die Grundlage des Leselernprozesses. Es handelte sich jeweils um gedruckte Buchstaben, beginnend mit einer übergroßen geschmückten Initiale des großen A, gefolgt von einem weiteren kleineren großen A, dem sich alle kleinen Buchstaben des Alphabets bis „z" anschlossen. Danach waren alle Buchstaben als Versalien wiedergegeben, es folgten die Vokale („laute Buchstaben") und schließlich die Konsonanten („stumme Buchstaben"). Die zweite Seite enthielt abschließend eine Reihung von einfachen Silbenkombinationen (Ab-eb-ib-ob-ub; Ba-be-bi-bo-bu usw.). Danach folgten sofort die Texte des Katechismus.

(Pädagogica). Vgl. darüber hinaus besonders Heinrich Fechners Arbeiten (genaue Literaturangaben in der genannten Bibliographie).

[8] Erst überwiegend nach 1774 setzte sich die schulische Fibel auch in katholischen Gebieten durch. Vgl. Gisela Teistler: Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Aphabetisierung, Ihre Entstehung und Verbreitung bis 1850. In: Hans Erich Bödeker und Ernst Hinrichs (Hrsg.): Alphabetisierung und Literarisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen 1999, S. 255–281.

[9] Buchstabentäfelchen sind in vielerlei Gestalt überliefert und oft auch als „Einblattdrucke" erhalten. Man sieht sie mitunter auf mittelalterlichen Bildern und Gemälden sowie der Renaissance- und Barockzeit. Die meist in England benutzten Tafeln waren mit Horn überzogen, um sie haltbarer zu machen. Vgl. dazu Andrew W. Tuer: History of the Horn-Book. Repr. von 1897. New York 1979.



Aabcdefffghchikcklllmno

Ab	eb	ib	ob	ub
Ba	be	bi	bo	bu
Bra	bre	bri	bro	bru
Ca	ce	ci	co	cu
Fa	fe	fi	fo	fu
Af	ef	if	of	uf
Fra	fre	fri	fro	fru
Ga	ge	gi	go	gu
Ha	he	hi	ho	hu
Ka	ke	ki	ko	ku
La	le	li	lo	lu
Al	el	il	ol	ul
Ack	eck	ick	ock	uck
Ma	me	mi	mo	mu
Na	ne	ni	no	nu
An	en	in	on	un
Pa	pe	pi	po	pu
Tra	tre	tri	tro	tru

pqrſſſſßſtstuvwxyzz.

Das Va-ter-Un-ſer.

Va-ter Un-ſer, der du biſt im Him-mel. Ge-hei-li-get wer-de dein Na-me. Zu uns kom-me dein Reich. Dein Wil-le ge-ſche-he, wie im Him-mel, al-ſo auch auf Er-den. Un-ſer täg-lich Brod gib uns heu-te. Und ver-gib uns un-ſe-re Schuld, als wir ver-ge-ben un-ſern Schul-di-gern. Und füh-re uns nicht in Ver-ſu-chung. Son-dern er-lö-ſe uns von dem Ue-bel. Denn dein iſt das Reich, und die Kraft, und die Herr-lich-keit, in E-wig-keit, A-men.

)(2 Der

Abb. 1: Aaabc ... Rostock: Adler's Erben ca. 1800, [S. 2–3]

Dieser Fibeltyp enthielt das Grundgerüst des Leselernverfahrens, das man als Buchstabiermethode bezeichnet. Es wurde viele Jahrhunderte praktiziert und endgültig erst nach Gründung des Deutschen Reiches mit den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" abgeschafft.[10] Entsprechend unseres modernen Verständnisses von Methode, Lernen und Didaktik kann man hier kein Konzept erkennen, das sich aus einem bestimmten pädagogischen Leitbild entwickelt oder einem logischen, vom einfachen zum komplexen fortschreitenden Leselernprozess folgt. Allerdings liegen die Buchstabenformen vor und man folgt bereits einer für das Kind unbekannten Grundstruktur, nämlich der vorgegebenen, festgelegten Reihenfolge des Alphabets. Die Buchstaben und Laute der gesprochenen Sprache müssen in den Köpfen abstrahiert und umgewandelt werden in die Namen[11] der Buchstabenformen bzw. -bilder. Diese sollen sich zu Silben

[10] Heinrich Fechner: Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten 2. vermehrte Aufl. Berlin 1900, S. 9.

[11] In süddeutschen Territorien wurden die ABC-Büchlein deshalb häufig Na(h)menbüchlein oder auch Stimmen(stymen)büchlein genannt.

erweitern, die jedoch nicht zu Wörtern, geschweige denn zu Sätzen entwickelt werden. Der nur äußerst rudimentär dargestellte Lernvorgang muss mit mageren zwei Seiten auskommen und fällt den ab der dritten Seite abgedruckten religiösen Texten zum Opfer. Hier, so stellt man sich vor, nahm nun die Person des Lehrenden als Medium zwischen Kind und Buch eine herausragende didaktische Stellung ein. Wie jedoch in vielen Dokumenten bezeugt ist, gab es im 16., 17., bis etwa bis zur ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts kaum ausgebildete Lehrer[12]. Das eingesetzte Personal bestand aus äußerst schlecht bezahlten arbeitslosen Gesellen, Schustern, Soldaten, Küstern, Handwerkern, die häufig selbst nur mangelhaft lesen konnten. Dass mitunter auch vielleicht von Natur aus didaktisch begabte Personen darunter waren, darf man nicht ausschließen. In der Regel müssen die Leselernvorgänge jedoch aus ständigen Auswendiglernen und Wiederholungen bestanden haben, die öde und bleiern das Kind in hohem Maße traktierten und Aufmerksamkeit und Konzentration zum Erliegen brachten. Die Kirchenvorsteher und Kontrollierenden bei Visitationen[13] gingen allerdings davon aus, dass mit Autorität und Strenge die oft in drei „Häuflein“[14] eingeteilten Kinder beim Lernen durch Üben und Disziplinierung zum Erfolg geführt werden würden.[15] Ein großes Problem stellte auch die Tatsache dar, dass die Kinder in der Regel als Arbeitskräfte benutzt wurden und sie besonders im Sommer meistens gar nicht die Schule besuchten. Im Winter dann mussten sie möglicherweise das Pensum wieder von vorne beginnen, so dass Leselernerfolge und Leselernfortschritte auch aus diesen Gründen äußerst mager gewesen sein dürften.

Die Seiten, die sich nun anschlossen, stellen kleine Beweisstücke dar für eine gesellschaftliche Struktur und Mentalität, in der das Dasein des Kindes noch nicht als eigenständige Erlebnis- und Erfahrenswelt erkannt worden war, sondern Kinder wie kleine Erwachsene behandelt wurden:

Den ersten zwei den Buchstaben vorbehaltenen Seiten folgt auf den restlichen 14 Seiten der Kleine Katechismus, bestehend aus den Zehn Geboten, dem Vater Unser, dem Glaubensbekenntnis und einigen anderen, mitunter variierenden Texten, meistens in Form von Gebeten. Dass diese Inhalte dazu dienten, das Lesen zu erlernen, kann man äußerlich nur daran ablesen, dass die Worte mit Trennungsstrichen zwischen den Silben gedruckt sind, so dass beim Sprechen zusammenhängende Laute bzw. Phoneme erkannt

---

[12] Vgl. Wolfgang Neugebauer: Niedere Schulen und Realschulen. In: Notker Hammerstein u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2. München 2005, S. 224–231.

[13] In regelmäßigen Abständen wurden die Parochial- oder Pfarrschulen, Kirchspielschulen, Eremitenschulen, Winkelschulen oder wie immer sie auch hießen, kontrolliert. Die Visitationsprotokolle geben Aufschluss darüber. Was und wie unterrichtet wurde und inwiefern tatsächlich Lernerfolge zu verzeichnen waren, könnte durch systematische Auswertung dieser an vielen Orten noch erhaltenen Dokumente erforscht werden. Vgl. z. B. Michael Beyer: Der Katechismus als Schulbuch – das Schulbuch als Katechismus. In: Heinz-Werner Wollersheim u.a. (Hrsg.) Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Leipzig 2002, S. 97–106.

[14] In Württemberg gab es bereits 1559 eine Schulordnung, in der die Rede war von dem einen Häuflein von Kindern, die anfangen zu buchstabieren, vom anderen, in dem die Kinder die „Syllaben zusammenschlagen“ und vom dritten, das aus Kindern bestand, die anfingen zu lesen und zu schreiben“. In: Theo Dietrich und Job-G. Klink: Zur Geschichte der Volksschule. Bd. 1. Bad Heilbrunn/ Obb. 1972, S. 15–25.

[15] Dass sich alle Lernvorgänge in einer einklassigen Schule abspielen, worunter natürlich die Konzentrationsfähigkeit übermäßig leiden muss, kann hier nur erwähnt werden.

werden konnten. Wie sollte ein Kind mit Freude diese in Silben geteilten Wörter mit völlig abstrakten Inhalten lesen und sogar verstehen lernen können? Der Leselernvorgang konnte hier nicht systematisch erarbeitet werden, sondern musste ersticken in völlig unverständlichen, nicht vorstellbaren Ansammlungen von Wortgebilden. Der Übergangsschritt vom mechanischen Lesen ohne Verständnis des Inhalts zum verstehenden Lesen konnte hier kaum stattfinden, so dass nur der Ausweg über das pure Auswendiglernen blieb. Den Inhalt konnte sich dem Kind je nach Auffassungsvermögen nach dem Auswendiglernen zumindest teilweise erschließen. Aber große Bereiche mussten ihm völlig unverständlich bleiben. Ob diese befriedigend von den Lehrern erklärt werden konnten, oder vielleicht auch von den Eltern, ist sehr zu bezweifeln.

Das ABC-Buch, so wird hier besonders augenfällig, diente ausschließlich dem Ziel, sich einen gottgefälligen Menschen heranzuziehen. Das Leselernbuch war auf die Funktion reduziert, Indoktrinierung im Sinne der christlichen Obrigkeit zu betreiben. Verbote und sündhaftes Tun standen im Vordergrund, Androhen von Strafen bei Nichtbefolgen der Gebote sollten ein Kind formen, das in ein Leben hineinwuchs voller frommer Unterwürfigkeit gegenüber Eltern, Gesellschaft, Staat und Kirche.

Es ist erstaunlich, dass diese Katechismusfibeln über so lange Zeiträume als Leselerninstrumente benutzt wurden. Dabei gab es, wenn auch sehr spät, manche Proteste von Lehrern (als auch Pfarrern), wie dieses Beispiel aus dem Jahre 1786 dokumentiert, das sehr plastisch die Widerspruchshaltung zum Ausdruck brachte:

> „Endlich bekommt ein Kind, durch solche Leseübungen, die unglückliche Gewohnheit, sich auch in Religionssachen an leere Töne zu gewöhnen, und sich einzubilden, daß es die wichtigen Religionswahrheiten verstehe, wovon es doch nur die Wörter lieset und hersaget. Was ist ein solches Kind anders, als ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle? Es ist mehr einem Papagey, als einem vernünftigen Menschen ähnlich."[16]

Allerdings hat man mitunter schon im späten 16. Jahrhundert begonnen, das dürre Wortgerüst dieser nahezu inhaltlich immer gleichen ABC-Bücher ab und zu aufzulockern und zu verschönern, indem man auf der letzten Seite (wodurch natürlich der Text reduziert werden musste) einen Hahn abbildete, der später mit kleinen Sprüchen ergänzt wurde.[17] Diese sind kleine Zeugen einer beginnenden Pädagogisierung und Elementarisierung und scheinen im Ansatz eine weltlich ausgerichtete Erziehung zu spiegeln, welche Freude am Lernen fördern und zugleich mittels wohlgefälliger und lustig klingender Reime der Entwicklungsstufe des Kindes Rechnung tragen möchte. Hier seien einige Beispiele wiedergegeben:

---

[16] Mängel der gewöhnlichen Fibeln in Niedersachsen. Göttingen 1786. S. 13–14.

[17] Ich spreche hier von den sog.. Hahnenfibeln, die eine Besonderheit in der Fibelgeschichte darstellen. Die gründliche Untersuchung dieser Fibeln, die auch in protestantischen Ländern wie Niederlande, Schweden, baltischen Ländern erschienen sind, steht noch immer aus. Vgl. Josef Benzing: Zur Entstehung der Hahnenfibeln. In: Philobiblion 3(1959), S. 9–19; Annemarie Willke: ABC-Bücher in Schweden. Stockholm 1965.

„Auf! Auf! Ihr Kinder, zieht euch an.
Die Glock ist sechs, euch weckt der Hahn,
Ihr müsset nach der Schule gahn."[18]

„Studire fleissig, spat und früh,
sey munter wie der Kükehü."[19]

Mein Kind! Lern fleißig deine Lektion,
Und sey gehorsam; dann folgt dir zum Lohn,
Daß du wirst groß und glücklich werden
Und lange leben froh auf Erden."[20]

Der Hahn (später Symbol des Frühaufstehens und Fleißigseins unendlich vieler Fibeln des 19. und 20. Jahrhunderts) und die Fibelverse scheinen erstmals ein neues, ein fröhliches Element in die strenge Welt des Kindseins und Lernens hinein getragen zu haben.

3 Die Wahrnehmung von Kindheit und der Einfluss der aufklärerischen Pädagogik: Heinrich Stephani und seine Lautiermethode

Auch zu Beginn der neuen Epoche am Ende des 18. Jahrhunderts, die man gemeinhin als „Zeitalter der Aufklärung" tituliert, treffen mehrere Entwicklungsschübe aufeinander, die (auch) für die Erziehung, Bildung und Schule große Auswirkungen bedeuten. Der Dogmatismus einer nur im Sinne von gottesfürchtiger Lebensführung ausgerichteten Erziehung wird bereits im 17. und 18. Jahrhundert aufgeweicht durch die Schriften großer Pädagogen,[21] die die Psyche des Kindes entdecken, neue Lerntheorien entwickeln und neue Methoden des Lesenlernens kreieren. Zum anderen erzwingt die Explosion des Wissens vom Staat die Ausweitung des öffentlichen Schulwesens auf allen Ebenen, damit ausgehend von einer allgemeinen breiten Grundbildung die industrielle Entwicklung vorangetrieben werden kann. Im Zuge damit sollen auch experimentelle Verfahren, die den bisherigen Fortschritt von Naturwissenschaft und Technik ermöglicht haben, im Schulunterricht Einzug halten.[22]

Mit der flächendeckenden Ausbreitung des Volksschulwesens und der Einführung der Unterrichtspflicht musste auch die Qualität des Unterrichts verbessert werden, so dass vielerorts Lehrerseminare gegründet wurden, die für die Ausbildung des Lehrerpersonals

---

[18] Aaabcd. 1784.
[19] Aaabcd 1780.
[20] Aaabcd. 1750.
[21] Z.B. Rousseau, Pestalozzi, Francke, Basedow, Campe, Salzmann, um nur einige zu nennen.
[22] Vgl. Jürgen Oelkers: Aufklärung. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel 2004, S. 75–105.

obligatorisch wurden.[23] Infolgedessen kann man davon ausgehen, dass zum einen die noch gängige Buchstabiermethode bessere, d.h. schnellere Erfolge verzeichnen konnte, weil vermutlich neben der Fibel andere Verfahren der nun ausgebildeten Lehrer ausprobiert wurden. Andererseits gab es auch Innovationen und Leselernmethoden, die neben der konservativen propagiert wurden und sich allmählich durchsetzten.

Der Pädagoge Heinrich Stephani (1761–1850)[24] war auf diesem Gebiet am erfolgreichsten. Seine sog. Lautiermethode fand großen Anklang,[25] und seine „Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen", die erstmals 1802 erschien, schrieb Fibelgeschichte. Sie wurde offiziell zunächst in Bayern, später in vielen anderen deutschen Territorien eingeführt und ist unter verschiedenen Titeln bis 1868 erschienen.[26] Deshalb kann man sie als repräsentativ einstufen, zumal sich Stephanis Methode anschließend in vielen anderen Fibelwerken der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts etablierte.

Im Vorwort zu seinem dazugehörigen Lehrerhandbuch[27] ruft er den „Freunden des Erziehungswesens" emphatisch zu:

> „Nur dann wird es mit der Bildung der Volksjugend in unsern Elementarschulen vorwärts gehen können, wenn wir diejenige Methode des Lesenlernens verdrungen haben werden, welche bisher allgemeiner Erfahrung zu folge – die meiste Zeit des Unterrichts verschlang. In vorliegender Schrift wird die Methode gelehrt, in einem halben Jahre jedem Kinde die Kunst zu lesen leicht und gründlich beyzubringen. Um der guten Sache willen flehe ich Sie daher um die Ausbreitung dieser kleinen Schrift an."

Die Anweisung für den Lehrer, wie er mit dem Lesebüchlein beim Unterrichten umzugehen habe, scheint unerlässlich, um tatsächlich einen so schnellen Erfolg beim Lesenlernen zu erringen.

Das Büchlein selbst beginnt nicht mit der Folge des gesamten Alphabets, sondern teilt die Buchstaben zunächst ein in acht einfache (a, e, i, o, u ä, ö, ü), die dann nach der Tonleiter gesungen werden. Danach folgen 13 weitere Kapitelchen, die sich fortsetzen mit den Mitlauten (6 Stimmlaute, 13 Hauchlaute, wiederum unterteilt in Sause- und Stoßlau-

---

[23] Vgl. z.B. Michael Sauer: Volksschullehrerausbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jh. bis zur Weimarer Republik. Köln u.a. 1987 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 37).

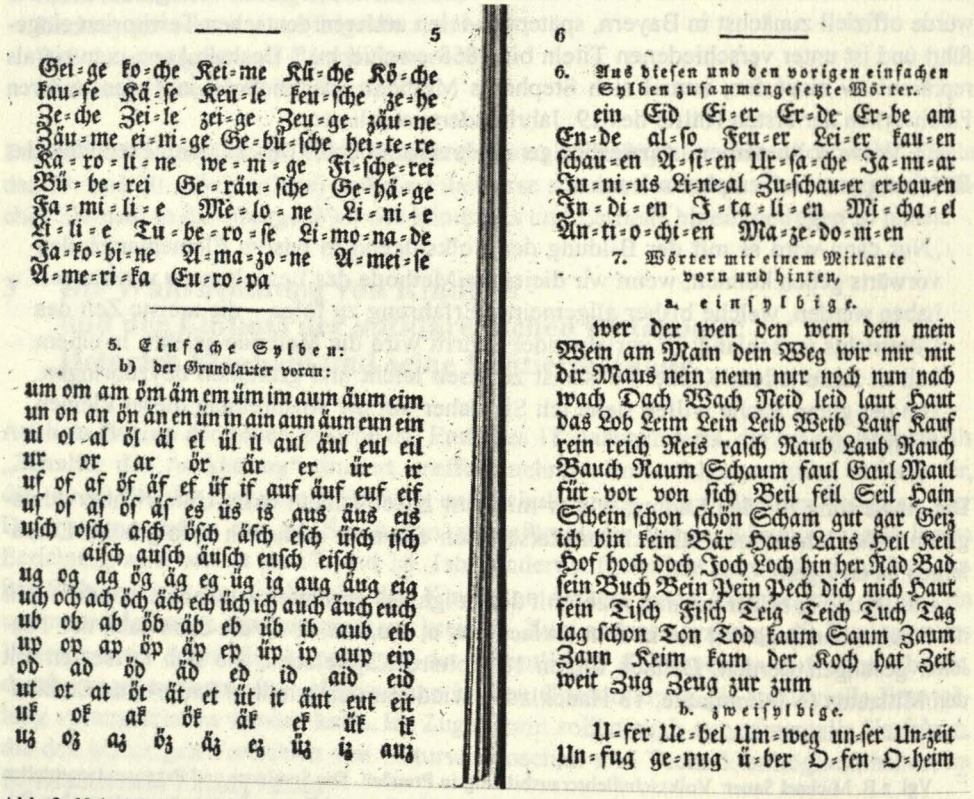
[24] Näheres zu Stephani vor allem: Ingrid Düppe: Heinrich Stephani (1761–1850). Ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen. Neuried 2002 (Deutsche Hochschuledition. Bd. 111). Außerdem: W. Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik . 2. Aufl. 8. Bd. Langensalza 1908, S. 862–881; L. F. Göbelbecker: Entwicklungsgeschichte des ersten Leseunterrichts von 1477–1933. Kempten, Leipzig 1933, S. 169–178.

[25] Der Erfinder dieser Methode war eigentlich Valentin Ickelsamer, der im frühen 16. Jahrhundert die Lautiermethode in zwei methodischen Werken für den Lehrer bis ins Kleinste entworfen hatte. Sie konnte sich jedoch in der Praxis damals nicht durchsetzen.

[26] Die genauen bibliographischen Angaben können entnommen werden aus: Gisela Teistler: Fibel-Findbuch. <Fi-Fi>. Osnabrück 2003, Nr. 544. Die Fibel setzte sich sogar in Amerika durch, wo sie in einer 85. Aufl. in New York ca. 1880 erschienen ist.

[27] Heinrich Stephani: Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtsten Methode Kindern das Lesen zu lehren. Erlangen 1803, S. 4. Hervorhebungen von Stephani.

te), einfachen Silben, aus einfachen Silben bestehenden Wörtern. Anschließend entwickelt Stephani mehrsilbige Wörter, vom Einfachen zum Schwierigeren fortschreitend, um schließlich auf Seite 15 mit kleinen Übungen einfache Sätze zu erreichen. Bei diesem Verfahren ist bereits eine Methode erkennbar, die elementarisierend vorgeht, wenn sie hörbare Sprachformen zerlegt und diese synthetisch in Wörtern und schließlich in Sätzen zusammenführt.



5

Gei=ge ko=che Kei=me Kü=che Kö=che
kau=fe Kä=se Keu=le keu=ſche ze=he
Ze=che Zei=le zei=ge Zeu=ge zäu=ne
Zäu=me ei=mi=ge Ge=bü=ſche hei=te=re
Ka=ro=li=ne we=ni=ge Fi=ſche=rei
Bü=be=rei Ge=räu=ſche Ge=hä=ge
Fa=mi=li=e Mè=lo=ne Li=ni=e
Li=li=e Tu=be=ro=ſe Li=mo=na=de
Ja=ko=bi=ne A=ma=zo=ne A=mei=ſe
A=me=ri=ka Eu=ro=pa

5. Einfache Sylben:
b) der Grundlauter voran:

um om am öm äm em üm im aum äum eim
un on an ön än en ün in ain aun äun eun ein
ul ol al öl äl el ül il aul äul eul eil
ur or ar ör är er ür ir
uf of af öf äf ef üf if auf äuf euf eif
uſ oſ aſ öſ äſ eſ üſ iſ auſ äuſ euſ eiſ
uſch oſch aſch öſch äſch eſch üſch iſch
aiſch auſch äuſch euſch eiſch
ug og ag ög äg eg üg ig aug äug eig
uch och ach öch äch ech üch ich auch äuch euch
ub ob ab öb äb eb üb ib aub eib
up op ap öp äp ep üp ip aup eip
od ad öd äd ed id aid eid
ut ot at öt ät et üt it äut eut eit
uk ok ak ök äk ek ük ik
uz oz az öz äz ez üz iz auz

6

6. Aus dieſen und den vorigen einfachen Sylben zuſammengeſetzte Wörter.

ein Eid Ei=er Er=de Er=be am
En=de al=ſo Feu=er Lei=er kau=en
ſchau=en A=ſi=en Ur=ſa=che Ja=nu=ar
Ju=ni=us Li=ne=al Zu=ſchau=er er=bau=en
In=di=en I=ta=li=en Mi=cha=el
An=ti=o=chi=en Ma=ze=do=ni=en

7. Wörter mit einem Mitlaute vorn und hinten,

a. einſylbige.

wer der wen den wem dem mein
Wein am Main dein Weg wir mir mit
dir Maus nein neun nur noch nun nach
wach Dach Wach Neid leid laut Haut
das Lob Leim Lein Leib Weib Lauf Kauf
rein reich Reis raſch Raub Laub Rauch
Bauch Raum Schaum faul Gaul Maul
für vor von ſich Beil feil Seil Hain
Schein ſchon ſchön Scham gut gar Geiz
ich bin kein Bär Haus Laus Heil Keil
Hof hoch doch Joch Loch hin her Rad Bad
ſein Buch Bein Pein Pech dich mich Haut
fein Tiſch Fiſch Teig Teich Tuch Tag
lag ſchon Ton Tod kaum Saum Zaum
Zaun Keim kam der Koch hat Zeit
weit Zug Zeug zur zum

b. zweiſylbige.

U=fer Ue=bel Um=weg un=ſer Un=zeit
Un=fug ge=nug ü=ber O=fen O=heim

Abb. 2: Heinrich Stephani: Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautirmethode. 44. verbesserte Aufl. Erlangen: Palm 1832, S. 5–6

Diese Methode, die überwiegend daraus bestand, Laute zu sprechen, zu üben, zu wiederholen, auswendig zu lernen, angeleitet und ständig angetrieben vom Lehrer, führte wohl schneller als die Buchstabiermethode zum Leselernerfolg, musste jedoch auf die damaligen Kinder kaum weniger mechanistisch, hölzern und lebensfern gewirkt haben als die frühere (zuzeiten Stephanis noch vielfach in den Schulen praktizierte) Buchstabiermethode. Das insofern weiterhin sehr künstliche, wenn auch stufenweise vorgehende Verfahren benutzte zwar nicht mehr die völlig abstrakten Bibelinhalte als Lernmuster, sondern normale Wörter, welche versuchten, den neuen pädagogischen Erkenntnissen folgend, eher dem kindlichen Fassungsvermögen zu entsprechen. Das gelingt dem Autor

jedoch nicht immer, wenn er Begriffe benutzt, die der kindlichen Vorstellung noch sehr fern und fremd sein mussten. Oder war ihm hier zunächst das Erlernen der Leselerntechnik wichtiger als das Verstehen des Wortinhalts? Wenn Wörter wie „Amazone“[28], „Philister“[29], „Konstitution“[30], um nur einige wenige zu nennen, nicht die Vorstellung des Begriffes möglich machen, sondern nur den Aufbau der Wörter aus Lauten bzw. Silben vermitteln sollen, muss weiter von einem all zu mechanistischen Lehrverfahren gesprochen werden.

Leider bleibt auch diese Fibel ohne Bilder, was natürlich einen erheblich verminderten Preis bedeutet, der bei der breiten Einführung durchaus eine Rolle gespielt haben mag. Stephani begründet jedoch das Fehlen von Illustrationen damit, dass er bewusst vermeiden will, die Kinder „durch vorgezeigte Bilder [...] an Zerstreuung [zu] gewöhnen [...] Eben deßwegen haben wir uns gehütet, unsere Fibel mit Bildern zu verunzieren.“[31] Die Erkenntnis, dass gerade die Visualisierung von Gegenständen den Speichervorgang des Lernens, auch des Lesenlernens unterstützt, will Stephani noch nicht zulassen, obwohl der Erfolg von Comenius lange zurücklag und durch nachfolgende Pädagogen das Anschauungsprinzip zur Grundlage mancher neuen Unterrichtstheorie geworden war.[32] Stephanis Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze sind zwar durch Pietismus, Aufklärung und neue pädagogische Entwicklungen beeinflusst. Das Kind wird nicht mehr unmittelbar mit christlicher Erziehung durch die Anweisungen aus der Bibel indoktriniert, jedoch weiterhin als zu formendes Objekt behandelt, das durch christliche Tugend und Moral im Sinne des gesellschaftlichen Diskurses erzogen werden soll. Die freie Entfaltung des Kindes mit seinen individuellen Möglichkeiten wird zumindest in der Leselernfibel durch einengende Pädagogisierung und Disziplinierung stark gebremst.[33] Denn auch die zusammenhängenden Texte, die nach dem Leselernvorgang folgen, lassen bereits an den Überschriften erkennen, welche Erziehungsgrundsätze hier verfolgt und von den Kindern sozusagen osmotisch aufgesogen und verinnerlicht werden sollen, wenn sie z.B. heißen „Das habsüchtige Mädchen“[34], „Das unvorsichtige Kind“[35], „Edelmuth“[36], „Wil-

---

28 Heinrich Stephani: Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautiermethode. 44. verbesserte Aufl. Erlangen: Palm 1832, S. 5.

29 Ebd. S. 12.

30 Ebd. S. 13.

31 Heinrich Stephani: Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode Kindern das Lesen zu lehren. Erlangen: Palm 1803, S. 39.

32 Comenius hat mit seinem „Orbis sensualium pictus“(1658), Die sichtbare Welt, wohl das erste Anschauungsbuch überhaupt verfasst, das Wörtern Bilder gegenüber stellt und mit dieser Methode das gesamte Universum abbilden und beschreiben möchte. – Besonders Pestalozzi zählt zu den Protagonisten der Methode des Anschauungsunterrichts. Weitere Pädagogen vgl. FN 21.

33 Die für den privaten Gebrauch nun bereits weit verbreitete Kinderliteratur, die häufig mit reichem Bildmaterial ausgestattet ist, stellt sich in hohem Maße auf das kindliche Publikum, seine Vorstellungskraft, seine Freude an Spiel, Märchen, Reimen und Liedern ein. Vgl. z.B. Horst Kunze: Schatzbehalter. Vom Besten aus der älteren deutschen Kinderliteratur. Hanau/ Main 1965; Christine Pressler: Schöne alte Kinderbücher. Eine illustrierte Geschichte des deutschen Kinderbuches aus fünf Jahrhunderten. 2. durchgesehene Aufl. München 1984

34 Heinrich Stephani: Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautiermethode. 44. verbesserte Aufl. Erlangen: Palm 1832, S. 19.

35 Ebd. S. 22.

helm und Lottchen, die Muster guter Kinder"[37]. Häufig enden die Geschichten mit einer Quintessenz in Form von Reimen, die Tugenden des Gehorsams, der Wahrhaftigkeit und der Bescheidenheit beschwörend, wie z.B.

„Wenn deine Eltern dir was untersagen:
So folge, ohne erst „warum" zu fragen."[38]

„Viel lieber bleibe arm auf Erden,
Eh' du sollst reich durch Stehlen werden."[39]

„Mit dem, was man dir gibt, laß willig dir genügen;
Wer nicht zufrieden ist, verdient nicht mehr zu kriegen."[40]

Die geradezu überquellenden moralisierenden Inhalte dokumentieren eine extrem überhöhte Erziehungserwartung, die mindestens so wichtig ist wie die Erfolgserwartung, die auf die Unterrichts- und so auch Leselernmethode gerichtet ist.[41] Gleichwohl bieten hier die erzählten Geschichten sozusagen erlebtes Anschauungsmaterial, das aus der unmittelbaren Erfahrungswelt des Kindes entnommen ist und seinem noch eingeschränkten Erkenntnishorizont entspricht, so dass die Erziehungsabsichten des Autors ihre, wenn auch nicht zu quantifizierende Wirkung gezeitigt haben dürften. Die einfachen Reime kommen zudem dem kindlichen Vergnügen am Erfinden von Versen und Spielen mit Wörtern entgegen; Sinn und Gehalt erschließen sich beim Lesen und Wiederholen zunehmend und können als verinnerlichte Erkenntnis und empfundene Wahrheit im Gedächtnis bleiben. Während Stephani das Bild als unmittelbare Anschauungsquelle ablehnt, so hat er gleichwohl in den Texten die Anschauung als Prinzip und als Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernvorgang benutzt. Auch wenn sich hier die Anschauung ausschließlich auf soziale Erziehungsziele begrenzt, so wird in dieser Epoche des schulischen Lesenlernens erstmals von der lebendigen Anschauung aus der Vorgang des Lernens betrieben und somit diese als wichtige Kategorie für elementare Lernprozesse realisiert.[42]

---

36 Ebd. S. 30.
37 Ebd. S. 36.
38 Ebd. S. 20.
39 Ebd. S. 21.
40 Ebd. S. 23.
41 Vgl. auch Ingrid Düppe: Heinrich Stephani (1781–1850). Ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen. Neuried 2001, S. 197–268 (Deutsche Hochschuledition. Bd. 111).
42 Hier wird der Einfluss von Pestalozzi sehr deutlich. Vgl. Wolfgang Klafki, der seine Kategorien von Pestalozzis Pädagogik aus entwickelt: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959, S. 57–63.

4 Der Übergang zur Moderne: Albrecht Haesters als führender Fibelautor der Schreiblesemethode

Kaum 40 Jahre später gibt es einen weiteren Modernisierungsschub im schulischen Lesenlernen: die Schreiblesemethode setzt sich durch. In welcher Form und wie intensiv das Erlernen des Schreibens in der Schule vor Einführung dieser kombinierten Methode praktiziert wurde, ist kaum überliefert. Die bis nach dem Zweiten Weltkrieg gebräuchlichen Schiefertafeln scheinen sich erst in der Zeit von Pestalozzi eingebürgert zu haben.[43] Während sich auch Stephani bereits mit einer Methode des Schreibens beschäftigt hatte,[44] ist es das Verdienst Johann Baptist Grasers (1766–1841)[45] diese Methode über lange Jahre in Deutschland propagiert zu haben, nach der man bereits in anderen Ländern Europas verfuhr. Die neuen Fibeln setzten sich ab den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts durch.[46] Da die Fibel von Albrecht Haesters, die erstmals 1853 erschien, sich zu dem wohl größten Fibelbestseller aller Zeiten entwickelte – die letzte Auflage erschien ca. 1920 –, steht ihre überaus große Verbreitung fest und wird deshalb als Prototyp für das Fibelbuch der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hier vorgestellt.[47]

Zum erstenmal werden in diesem Leselernbuch die beiden Komponenten zusammengeführt, die inzwischen als selbstverständlich im Anfangsunterricht neben- und miteinander vermittelt werden. Die Funktionen von Lesen und Schreiben als eine Einheit, die als Schriftsprachgebrauch definiert wird, kann man in Analogie zu Hören und Sprechen betrachten. Die Komplexität des Geschehens, das einen wichtigen kommunikativen Faktor im Verlauf des Unterrichts darstellt, muss hier ausgeklammert werden.[48] Diese Fibel gibt ein Beispiel dafür, dass bereits Mitte des 19. Jahrhunderts pädagogische Ein-

---

[43] Vgl. Wolfgang Menzel: Lesen lernen – schreiben lernen. Braunschweig 1990, S. 27–28 (Praxis Pädagogik). – Das Schreiben blieb viele Jahrhunderte vorher eine Technik, die Fachkundige, welche hohes Ansehen genossen, in Schreibwerkstätten ausübten; im Aufblühen des Handels und des Geschäftsverkehrs spielte diese Kulturtechnik bereits in der Frühen Neuzeit eine wichtige Rolle. Vgl. z.B. Roger Chartier: Die Praktiken des Schreibens. In: Philippe Ariès und Georges Duby (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. Bd. 3: Von der Renaissance bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main 1991, S. 115–165.

[44] Mit der „genetischen Methode" sollte das lernende Kind vom Einfachen zum Schwierigen geführt werden. Diese befindet sich jeweils in einem Anhang seiner Fibeln. Inwieweit diese tatsächlich angewendet wurde, ist nicht dokumentiert.

[45] In seiner „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage", Baireuth 1817, S. 448–552 hatte er ausführlich seine Vorstellungen dazu entwickelt, kurze Zeit später dann diese in seiner programmatischen Schrift „Der erste Kindesunterricht und die erste Kindes-Qual", Baireuth u.a. 1819, mit einer heftigen Kritik an den bisherigen Leselernmethoden verbunden. Vgl. auch W. Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 5. Bd. Langensalza 1906, S. 616–617.

[46] Genauere Daten vgl. Gisela Teistler: Fibel-Findbuch. 2003, ab Eintrag Nr. 1384.

[47] Haesters, Albert: Fibel oder der Schreib-Leseunterricht für die Unterklassen der Volksschule. Essen: Baedeker 1853. Die Originalausgabe erschien in 1248. Auflage ca. 1920. Im Vorwort der 1000. Aufl. 1883 vermeldet der Verlag: „Mit der 1000. Aufl. sind [...] 3 Millionen Exemplare gedruckt worden, welche ihren Weg [...] über die Grenzen hinaus nach Österreich, Ungarn, nach der Schweiz, nach Russland, Frankreich, England, nach den Niederlanden, nach Serbien, Rumänien, nach der Türkei, nach Griechenland, Ägypten und Japan gewandert sind."

[48] Mehr darüber vgl. Christa Schenk: Lesen und schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. 4. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2002.

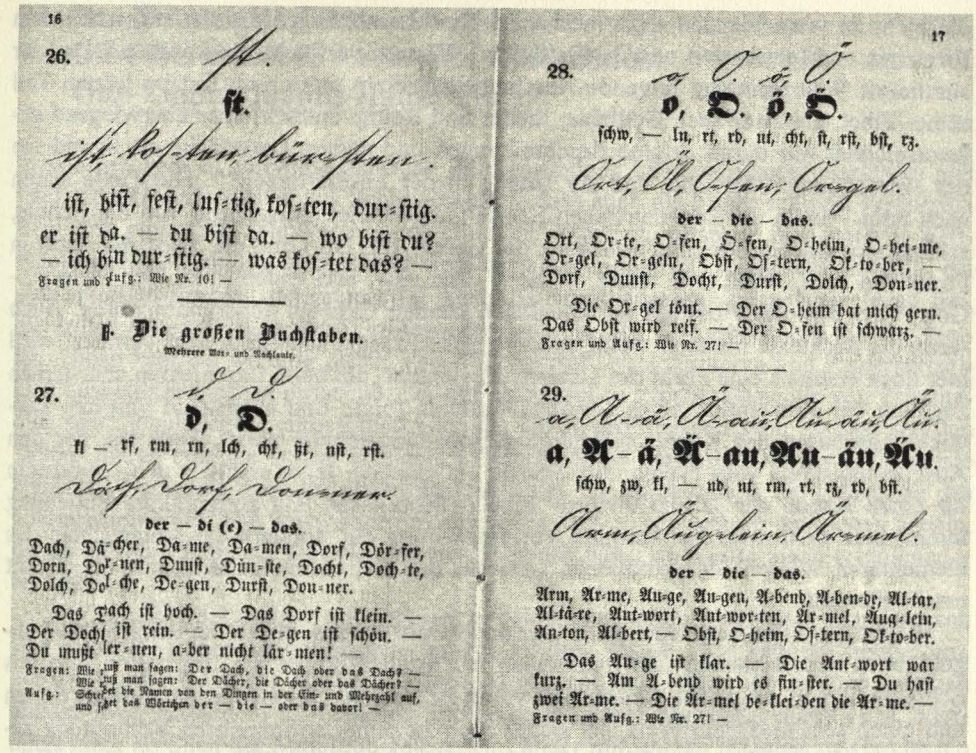
sichten und didaktische Entwicklungen die Basis für eine kombinierte Lese-Schreiberziehung legten, die auch heute noch, wenn auch wesentlich weiter entwickelt und verändert, in der Schule praktiziert wird.

Allerdings folgt diese Fibel zunächst dem Prinzip: „Der Schüler soll das Lesen durch das Schreiben lernen", wie der Autor gleich im ersten Satz des Vorworts sehr kategorisch formuliert.[49] Zugleich geht das gesamte Lernprogramm des Autors bereits aus den als Motto darüber stehenden fünf Regeln hervor „Anschauen – Denken – Sprechen – Schreiben – Lesen". Die Abfolge dieses Lehrsystems entwickelt Haesters anschließend mit einer sehr knappen exakten Beschreibung, die für den Lehrer bestimmt ist und zunächst mancherlei Vorübungen enthält, bis dieser mit den Kindern anfängt, die Fibel Schritt für Schritt durchzuarbeiten. Das Anschauen der Buchstaben, das Erinnern der gedruckten Buchstaben, das Aussprechen der Buchstaben, das Schreiben der (zunächst kleinen, erst viel später großen) Buchstaben in Schreibschrift (Kurrentschrift, deutsche Schreibschrift), schließlich das Lesen der reinen Vokale entwickelt sich in winzigen Schritten vom Einfachen zum Komplexen. Verschiedene stetig fortschreitende Vorgänge sind ineinander verwoben, und man erkennt in einer solchen Fibel die sehr genau durchdachte Konstruktion des Autors. Gleichwohl wird hier die Fragwürdigkeit eines methodischen Systems sichtbar, das in seinem synthetischen Aufbau all zu starr ist, nur sich selbst folgt und nicht den natürlichen Leselernschritten des Kindes, das auch unabhängig vom System häufig schneller, langsamer oder in Sprüngen lernt.[50]

---

[49] Das Vorwort [S. 3–4] wie auch die gesamte Fibel bleibt mit der 1. Aufl. bis zur letzten Auflage im Text identisch.

[50] Kritiker dieses synthetisch aufgebauten Werkes, die der Ganzwort- (Normalwörter)methode anhingen, veranlassten Haesters 1881 mit G. Richter eine veränderte Ausgabe (unter gleichem Titel) herauszubringen, die nach der analytisch-synthetischen Schreiblesemethode umgearbeitet worden war. Diese enthielt zur Veranschaulichung der „Normalwörter" eine große Anzahl von Bildern.



16

26.

ſt.

iſt, biſt, feſt, luſ-tig, koſ-ten, dur-ſtig.

er iſt da. — du biſt da. — wo biſt du? — ich bin dur-ſtig. — was koſ-tet das? —

Fragen und Aufg.: Wie Nr. 16! —

ß. Die großen Buchſtaben.

Mehrere Aus- und Nachſchule.

27.

D, D.

ll — rf, rm, rn, lch, cht, ßt, uſt, rſt.

der — die (e) — das.

Dach, Dä-cher, Da-me, Da-men, Dorf, Dör-fer, Dorn, Dor-nen, Dunſt, Dün-ſte, Docht, Doch-te, Dolch, Dol-che, De-gen, Durſt, Dou-ner.

Das Dach iſt hoch. — Das Dorf iſt klein. — Der Docht iſt rein. — Der De-gen iſt ſchön. — Du mußt ler-nen, a-ber nicht lär-men! —

Fragen: Wie muß man ſagen: Der Dach, die Dach oder das Dach? — Wie muß man ſagen: Der Dächer, die Dächer oder das Dächer? —

Aufg.: Schreibet die Namen von den Dingen in der Ein- und Mehrzahl auf, und ſetzet das Wörtchen der — die — oder das davor! —

17

28.

O, O. ö, Ö.

ſchw, — ln, rt, rd, nt, cht, ſt, rſt, bſt, rz.

der — die — das.

Ort, Or-te, O-fen, Ö-fen, O-heim, O-hei-me, Or-gel, Or-geln, Obſt, Oſ-tern, Ok-to-ber, — Dorf, Dunſt, Docht, Durſt, Dolch, Dou-ner.

Die Or-gel tönt. — Der O-heim hat mich gern. Das Obſt wird reif. — Der O-fen iſt ſchwarz. —

Fragen und Aufg.: Wie Nr. 27! —

29.

a, A-ä, Ä-au, Au-äu, Äu.

ſchw, zw, ll, — nd, nt, rm, rt, rz, rd, bſt.

der — die — das.

Arm, Ar-me, Au-ge, Au-gen, A-bend, A-ben-de, Al-tar, Al-tä-re, Ant-wort, Ant-wor-ten, Är-mel, Äug-lein, An-ton, Al-bert, — Obſt, O-heim, Oſ-tern, Ok-to-ber.

Das Au-ge iſt klar. — Die Ant-wort war kurz. — Am A-bend wird es fin-ſter. — Du haſt zwei Ar-me. — Die Är-mel be-klei-den die Ar-me. —

Fragen und Aufg.: Wie Nr. 27! —

Abb. 3: Albert Haesters: Fibel oder der Schreibleseunterricht für die Unterklassen der Volksschule. Essen: Baedeker 1853, S. 16–17

Wenn diese Fibel trotz dieser Einschränkungen weit verbreitet war, so wird dies auch daran gelegen haben, dass sie den Vorzug hatte, allgemein und überall angewendet werden zu können unabhängig vom Wesen des Lesens oder der individuellen Lernlage des Kindes oder dem Zustand einer Klasse. Sie ermöglichte das Kontrollieren des Gelernten ebenso wie eine präzise Planbarkeit des unterrichtlichen Vorgehens und seines Ablaufs.[51] Hinzu kam der Vorzug von Arbeitsanweisungen, die jeweils unter den Texten abgedruckt waren. Sie mögen in mancher Hinsicht für Lehrer als arbeitserleichternd empfunden, aber auch den lernenden, besonders eifrigen Kindern (oder Eltern) überaus nützlich gewesen sein.

Die Verbindung von Schreiben und Lesen stellte eine wesentliche Vereinfachung und damit Elementarisierung im Lese- und Schreiblernprozess dar, der ja zugleich auch das orthographisch richtige Schreiben in seinen Anfängen beinhaltete. Zudem benutzte Haesters ausschließlich Silben, die sich zu Wörtern zusammensetzten und zu kleinen Sätzen wurden, welche aus dem Umfeld des kindlichen Erlebens stammten, so dass sich

[51] Vgl. Jakob Muth (Hrsg.): Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Faksimiledrucke zum Studium des Erstleseunterrichts. Mainz 1961, S. 53–55.

die nicht zu vermeidenden allzu mechanistischen Lernübungen des Anfangs nach dem Erreichen von (gewussten oder vorstellbaren) Wörtern verflüchtigen konnten.[52] Das der sinnlichen Wahrnehmung folgende Anschauungsprinzip setzte sich fort im letzten Teil seiner Fibel, die zwar auch Gedichte, Lieder und Reime enthielt, aber überwiegend gekennzeichnet war durch „kleine Beschreibungen und andere Lesestücke als Grundlage des Anschauungsunterrichts und zur Übung in der Lesefertigkeit"[53]. Die Texte waren nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise[54] angeordnet. Ausgehend von der Schule, schloss sich das Haus an, die Haustiere, der Garten, das Dorf und die Stadt, die Natur in Form von Feld, Wald und Wiese, Wasser, Erde usw. und endete mit „Der Mensch – Gott"[55], so dass die Fibel mit verschiedenen kleinen Gebeten abgerundet wurde. Auch wenn die Sachtexte mitunter wenig gestalterische Fähigkeiten des Autors verraten, wird hier doch erstmals eine Form des Unterrichts sichtbar, die beim Lesenlehren und -lernen zugleich der Konzeption eines Gesamtunterrichts folgte und ausgehend von den Entwicklungsphasen des Kindes lebendige Anschauungsinhalte anbot. Haesters, der den Anschauungskreis vom Nahen zum Fernen entwickelte, legte erstmals den Grundstein für einen Kanon der „anschaulichen" Fibel.[56] Moralische und gottgefällige Erziehung nimmt hier nicht mehr die absolute Vorrangstellung ein, sondern das Unterrichten des elementaren Wissens der kindlichen Umwelt, das sich dem Kinde Schritt für Schritt erschließen soll.

Auch diese Fibel kam ohne Bilder aus und benutzte quasi die Bilder der sehr groß abgebildeten geschriebenen und gedruckten Buchstabenformen als Illustration, um das Schreibenlernen möglichst konzentriert voran zu treiben. Das Bändchen hatte 64 Seiten und einen sehr niedrigen Preis, der sicher auch zu seiner so immensen Verbreitung zusammen mit den oben angeführten Gründen beigetragen hat. Eine weitere wesentliche Ursache für die über 60 Jahre immer wieder aufgelegte, auch bei den Deutschen im Ausland so beliebte Fibel ist sicher auch der Umstand, dass dieses Büchlein sich ausschließlich auf elementares allgemeines Grundwissen beschränkte und keine im weitesten Sinne politischen Inhalte aufgenommen hat, wie es in vielen anderen Fibelwerken zu beobachten ist.[57]

---

[52] An dieser Stelle kann auf die über Jahrzehnte dauernde Diskussion über die Vorteile und Nachteile dieser hier benutzten Art der Methode des Lesens durch Schreibens nicht eingegangen werden. Ob „Reines Schreiblesen" oder „Gemischtes Schreiblesen" schneller zum Erfolg führt, blieb eine Debatte ohne klare Ergebnisse. Vgl. z.B. Heinrich Fechner: Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. 2. vermehrte u. verbesserte Aufl. Berlin 1900, S. 38–46.

[53] In seiner Fibel immer beginnend auf der S. 39.

[54] Vgl. Paul Gabele: Die Prägung der Fibel. Mainz 1953 (Diss.), S. 63–64.

[55] S. 59 seiner Fibel.

[56] Vgl. Ernst Schmack: Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen 1960, S. 36–37.

[57] Vgl. Gisela Teistler: Deutsche Fibeln vom 16. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik. Ihre Gestaltung und Entwicklung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Einflüsse. In: Gisela Teistler (Hrsg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover 2006, S. 26–31 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 116); Gisela Teistler: Von der Kaiserverehrung zum Führerkult. Personenkult in Fibeln der Kaiserzeit und im Dritten Reich. In: Internationale Schulbuchforschung 19(1997), S. 285–304; Franz Pöggeler (Hrsg.): Politik im Schulbuch. Bonn 1985, S. 21–50 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 231).

5 Das Zwanzigste Jahrhundert: Die Fibel zwischen Lern- und Kinderbuch. Otto Zimmermanns Hansa-Fibel

Inzwischen kam es durch die deutsche Reichsgründung 1871 zum kontinuierlichen und flächendeckenden Ausbau des Schulwesens, so dass auch die bisher schlecht versorgten Regionen eine gute Schulversorgung erhielten. Zugleich versetzte eine enorme wirtschaftliche Entwicklung die gesamte Gesellschaft in eine große Aufbruchstimmung, die sich auf allen Ebenen widerspiegelte. Auch die Schulpädagogik setzte neue Ideen frei, die in den neuen Schulbüchern, insbesondere auch in den Erstlesebüchern, Einzug hielten. Hinzu kam ein weiterer durch Verbilligung von Druckverfahren und Papierherstellung ausgelöster Innovationsschub, der mit einer großen Produktionswelle von Printmedien samt Schulbüchern einherging. Auch die Fibeln profitierten davon, so dass seit den 1890er Jahren eine nie vorher erreichte Fibelproduktion einsetzte. Die herausragendste Neuerung bedeutete dann im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die Erfindung des Vierfarbendruckes. Die Auswirkungen spiegelten sich sofort auch in den neuen Fibeln, die ab diesem Zeitpunkt überwiegend nur noch mit farbigen Illustrationen erschienen – bis heute.

Die „Hansa-Fibel" gehört mit anderen zu denjenigen, deren Autor Otto Zimmermann sich sofort die neuen Möglichkeiten zunutze machte, als sie 1914 erstmals herauskam. Sie war zunächst nur für die Stadt Hamburg gedacht, was sich auch in ihren Inhalten ablesen lässt. Nach dem 1. Weltkrieg trat sie ihren großen Siegeszug durch viele, allerdings mehr nördlich der Mainlinie gelegenen Länder mit jeweils regional ausgerichteten Inhalten an. Insofern stellt sie wie die anderen vorgestellten Fibelwerke einen Prototyp der modernen deutschen Fibel in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dar. Sie wurde nach dem 1. Weltkrieg den neuen Wirklichkeiten der demokratischen Weimarer Republik angepasst, ebenso den ideologischen Anforderungen der nationalsozialistischen Zeit und kam schließlich noch mit einer „Notausgabe" nach dem II. Weltkrieg 1945 bis 1949 heraus.[58]

Im Vergleich zu der Haesters-Fibel fällt zunächst auf, dass das Schreiben in Form von Schreibschrift in dieser Fibel nur eine untergeordnete Rolle spielt. Das Einüben dieser Technik wird wohl neben dem eigentlichen Lesenlernvorgang parallel stattgefunden haben, ohne dass die Buchstaben einzeln mit ihrem Schriftbild vorgeführt wurden. Erst ab Seite 32 bis Seite 39 wurden Schriftpassagen abgedruckt. Ohne im Einzelnen hier auf die Gründe und Argumente für eine inzwischen neue Einstellung zum Lesen und Schreiben einzugehen, mag ein wichtiger Grund für diese Veränderung auch darin bestanden haben, dass das Schreibenlernen leichter und schneller vonstatten geht als der Prozess des Lesenlernens. Das parallele Verfahren von Haesters musste im Unterricht sicher

---

[58] Otto Zimmermann: Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder. Mit 100 farbigen Bildern von Eugen Osswald. Hamburg u.a.: Westermann 1914. Sie erschien zunächst in einer synthetischen und einer analytischen Ausg. – Alle weiteren bibliographischen Daten vgl. Gisela Teistler: Fibel-Findbuch. 2003, ab Nr. 2515. – Die „Notausgabe" erschien in Ermangelung neuer Fibeln als Broschur der Ausgabe von 1930, die unter dem Titel „Kinderwelt" herausgekommen war.

häufig auf Unstimmigkeiten hinauslaufen, die um so gravierender ausfielen, wenn der Kenntnisstand von Lesen und Schreiben allzu große Unterschiede aufwies.

Weiter fällt bei der Gegenüberstellung zu Haesters auf, dass hier wie dort auf das Anschauungsprinzip gesetzt wird. Anschauung ist hier jedoch nicht passives Wahrnehmen der Welt, die das Kind in seiner Umgebung erkennt, sondern lebendiges Mitgestalten einer Welt, die auf das Kind zukommt und die das Kind mit seinen eigenen Aktivitäten füllt. Diese „vom Kinde aus“[59] gestaltete Fibel ist der Reformpädagogik, die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts einen wachsenden Einfluss auf Schule und Unterricht hatte, verschrieben.[60] Kinder stehen im Mittelpunkt des Geschehens. Sie bestimmen den Ablauf: Spiel und Freude beim Erleben ihrer Welt machen die Fibel zu einem überaus fröhlichen Kinder- und Bilderbuch, wobei das Lesenlernen nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Die Inhalte sind hier erstmals dem Prinzip der Elementarisierung unterworfen, weil sie in ihrer Kindgemäßheit der Kinderwelt entsprechen und dafür sorgen sollen, dass sich das Lesenlernen und der Fortschritt fast spielerisch von allein entwickeln. Ein weiterer pädagogischer Effekt stellt sich durch die Einführung von individuellen Personen ein, die als eine lustige Schar von Kindern daher kommen und miteinander ihre Welt erleben. Die Kinder sind die Protagonisten, die die Lesenlernenden durch das Buch führen und die den kleinen ABC-Schützen schnell sehr vertraut sind. Um so größer ist die Neugierde zu erfahren, wie die Geschichten sich weiter fortsetzen. Ausgehend von Heini und Lene, den Geschwistern, werden mehr und mehr Kinder eingeführt, die neugierig und immer guter Laune die Welt erkunden. Dabei sind ihre Erkundungen voller Bewegung und Aktivitäten, die sich auch auf andere Personen oder Tiere erstrecken, ob die Kinder einen Laternenumzug machen,[61] die Störche auf dem Dachfirst balancieren,[62] auf der Straße eine Blaskapelle spielt,[63] oder die Kinder am Versteckspiel ihr Vergnügen haben.[64] Damit ist nur ein winziger Ausschnitt des überquellenden kindlichen Erlebnisreichtums dieser Fibel angedeutet. „Licht und Leben“ durchflutet die Fibel und die überaus große Empathie des Verfassers für die Kinder, die auf diese Weise großen Spaß am Lesenlernen haben mögen, ist deutlich erkennbar.[65]

Einen weiteren elementarisierenden, den Leselernvorgang fördernden Faktor stellen die kindlichen Wortgebilde und Reime dar, die in dieser Fibel zuhauf anzutreffen sind

---

[59] Vgl.: Johannes Gläser: Vom Kinde aus. In: Johannes Gläser (Hrsg.): Vom Kinde aus. Hamburg 1920, S. 11–30.

[60] Als Auftakt für diese pädagogische Bewegung kann die Veröffentlichung der Schwedin Ellen Key gelten, die in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (1900) eine radikale Pädagogik vom Kinde aus propagierte. Zu den wichtigsten deutschen Vertretern zählten Hugo Gaudig (1860–1923), Georg Kerschensteiner (1854–1932), Alfred Lichtwark (1852–1914), Paul Oestreich (1878–1959), Berthold Otto (1859–1933), Heinrich Scharrelmann (1871–1940) und Fritz Gansberg (1871–1950). Letzterer war der einzige, der für die Stadt Bremen eine Reformfibel verfasst hat: Bei uns zu Hause. Eine Fibel für kleine Stadtleute. Leipzig 1905. – Vgl. z.B. Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1931. 10. erweiterte und neugestaltete Aufl. Weinheim 1994.

[61] Otto Zimmermann: Hansa-Fibel. 1914. S. VII.

[62] Ebd. S. 27.

[63] Ebd. S. 30.

[64] Ebd. S. 46.

[65] Vgl. Otto Zimmermann: Licht und Leben im ersten Leseunterricht. Eine Einführung in meine Hansafibel ... Hamburg u.a.: Westermann 1921.

und in spielerischer Weise ihre Wirkung getan haben werden: „Ele-me-le-mu“,[66] „Dum-di-del-dum“,[67] „Ki-ke-ri-ki! Tak-tak-tak! Ga-ga-gak! Ru-ke-di-ku! Mu-mä-mu“,[68] „Vögel, die nicht singen, Glocken, die nicht klingen, Pferdchen die nicht springen, Pistolen, die nicht krachen, Kinder, die nicht lachen, Was sind das für Sachen!“[69], „Ringel Rangel Rosen, Schöne Aprikosen, Veilchen und Vergissmeinnicht, Alle klein'n Kinder setzen sich.“[70]

Abb. 4: Otto Zimmermann: Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder. Bilder: Eugen Osswald. Ausg. A I. Hamburg u.a.: Westermann 1914, S. 24

---

66 Zimmermanns Fibel S. 1.
67 Ebd. S. 14.
68 Ebd. S. 24.
69 Ebd. S. 55.
70 Ebd. S. 61.

Auch Rätsel und Zungenbrecher zählen zu den einfachen Mitteln mit einer großen Wirkung: „Welches Häuschen hat kein Dach ? – Welcher König hat kein Reich ? – Klimpermann und Klappermann Liefen beide den Berg hinan, Klappermann lief noch so sehr, Klimpermann kam doch noch eh'r."[71] „Wir Waschweiber wollten weiche Wäsche waschen, wenn wir wüssten, wo weiches warmes Wasser wär ..."[72], „Zwischen zwei Zwetschenzweigen zwitscherten zwei Schwalben."[73] Alle diese inhaltlichen Bausteine spiegeln eine Konzeption, die nicht rezeptiv vorgeht, sondern das Kind aktiv beteiligt, das mit Lust aus sich selbst heraus sein eigenes Lernen individuell entwickelt.

Natürlich sind auch eine ganze Reihe von Fabeln, Märchen und Gedichten aufgenommen, die allesamt wie die Reime und Rätsel zum deutschen Volksgut zählen und aus verschiedenen Sammlungen[74] entnommen sind, so dass mit dieser Fibel auch eine erste literarische Erziehung auf spielerische, dem Interesse der Kinder folgenden Weise stattfindet.

Eine weitere elementarische Kategorie stellt der Bezug zur heimatlichen Umgebung dar. In dieser Zeit wird der heimatliche Raum bereits in die Fibeln mit einbezogen, wobei die Hansa-Fibel keinen Einzelfall darstellt. Dieses Stilelement stimuliert sofort eine identifizierende Wirkung mit dem Raum, in dem das Kind lebt. Wenn es Teile seiner Umgebung in der Fibel wieder erkennt, so kann diese pädagogische Leitlinie als weiterer Faktor gewertet werden, der zu leichterem, ungezwungeneren Lernen führt. In der Hansa-Fibel sind dieses natürlich Großstadtthemen der Stadt Hamburg, die in Texten und Bildern in die Fibel Einzug gehalten haben, wie die Beschreibung von Hamburg mit Alster und Elbe, das Flet und der Cirkus Hagenbeck[75], der Elbtunnel[76], die Ansicht der Innenstadt von der Elbe aus oder die Ansicht vom Hafen.[77] Einen weiteren heimatkundlichen Ansatz bieten zwei Seiten mit „Hamborger Snack for uns Hamborger Kinner",[78] die man natürlich nur Kindern anbieten kann, die bereits im Lesen sehr fortgeschritten sind.[79]

Die bereits eben erwähnten Bilder zählen auch zu den elementarisierenden Faktoren des Lesenlernens, weil sie als visualisierte Inhalte eine unmittelbare Wirkung generieren. Die eingeführten großflächigen Illustrationen überzeugen als wichtige Instrumente der Anschaulichkeit. Sie verhindern nicht die Konzentration oder lenken vom eigentlichen

---

71 Ebd. S. 75.

72 Ebd. S. 48.

73 Ebd. S. 63

74 Ebd. Die Quellen sind auf der S. 103 genannt. – Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass bereits frühere Fibeln des späten 19. Jahrhunderts literarische Elemente aufgenommen hatten.

75 Ebd. S. 96–100.

76 Ebd. S. 9

77 Ebd. S. 46 und 47.

78 Ebd. S. 76–77. – Auf weitere inhaltliche Themen kann hier nicht eingegangen werden, weil sie für den elementarisierenden Aspekt nicht von Belang sind. Dazu vgl. z.B. folgende Untersuchungen: Imke Rehling: Zur Entwicklungsgeschichte und Verbreitung der Hansa-Fibel in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Schriftl. Hausarbeit an der Universität Oldenburg. 1990. – Verena Kleinschmidt: Von der Hansa-Fibel zur „Hand in Hand fürs Vaterland". Ein Beispiel für die Fibelgleichschaltung 1933–1944. In: Gisela Teistler (Hrsg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover 2004, S. 51–62 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Bd. 116).

79 Mundartliche Texte sind einige Zeit später fast völlig aus den Lesebüchern verschwunden. Erst in diesen Jahren setzt eine Rückbesinnung ein, was sich in den Schulbüchern einiger Bundesländer dokumentiert.

Lesevorgang ab, wie Stephani noch meinte, sondern unterstützen und vertiefen die Wahrnehmung, wozu auch die Anregung der eigenen Phantasie gehört. So wurde das Fibelbuch zu einem kunterbunten Kinderbuch, das das Kinderherz erfreute, zum Lernen durch Freude motivierte und sicher schon deshalb das ganze Leben im Gedächtnis blieb.[80] Auf natürliche Weise treten die Illustrationen, je weiter das Leselernen fortschreitet, mehr und mehr zurück, der Text wird sehr bewusst jedoch immer wieder geschickt durch Illustrationen unterbrochen, die das Gelesene auf schöne Weise unterstützen. Die Anschaulichkeit der bereits oben erwähnten heimatlichen Umgebung kann nur durch Bilder erzeugt werden, deren Aussage- und Wirkungskraft durch die Freude des Wiedererkennens nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Hinzu kommen die außerordentlich farbenprächtigen Bilder, die von Bewegung und Lebendigkeit sprühen und auch von daher die Kinder erfreut haben mögen.[81] Ob die kunstvollen Illustrationen auch zu einer ersten ästhetischen Erziehung beigetragen haben mögen, hing wohl davon ab, ob der Lehrer bzw. die Lehrerin Zeit fand, die Bilder mit den Kindern auf ihre Darstellung und Wirkung genauer zu diskutieren.

Die parallele Herausgabe der Fibel in verschiedenen Versionen, die für Synthetiker und Analytiker bestimmt waren, lässt deutlich erkennen, dass man sich auf keine einheitliche Methode einigen konnte und das Lesenlernen so oder so erfolgreich war. Da sich inzwischen die Antiqua als moderne Druckschrift gegenüber der Fraktur immer mehr durchsetzte, führte die Hansa-Fibel bereits mehrere Seiten dieser modernen, auch als Lateinschrift bezeichneten Druckschrift vor.

6 Zusammenfassung

Der überblicksartige Beitrag sollte einen Einblick vermitteln in die Entwicklung des schulischen Erstlesebuches vom Gesichtspunkt der Elementarisierung aus. Dass Lesenlernen ein elementarer Vorgang ist, der die Elemente der Sprache in Buchstaben, Laute bzw. Phoneme auflöst, um sie dann in verschiedenen Methoden wieder zusammenzusetzen, versteht sich von selbst und kann selbst verständlich nicht das ausmachen, was hier unter Elementarisierung verstanden wird. Dass jeder normal veranlagte Mensch lesen lernt, ist heute selbstverständlich, welche Methoden der Lehrende auch immer anwendet, oder auf welche Weise der Einzelne sich möglicherweise selbst zum Lesen führt.[82]

---

[80] Die heute selbstverständlichen und nicht mehr wegzudenkenden Bilder aus der Fibel haben damals sicher viel direkter und „elementarer" gewirkt, weil die Fibel meist überhaupt das erste Buch war, das in den Besitz der Kinder gelangte.

[81] Eugen Osswald (1879–1960) ist den Künstlern des Jugendstils zuzurechnen. Die „Hansafibel" und ihre Abkömmlinge wurden bis 1938 von Osswald illustriert; erst danach beauftragte der Westermann-Verlag Andreas Meier (1895–1962) mit der Gestaltung, wodurch die Fibeln (unabhängig vom Inhalt) weitgehend ihren besonderen Charakter verloren.

[82] Einen launigen Text zu diesem Thema hat übrigens Walter Kempowski verfasst: Lesenlernen, trotz aller Methoden. Ein Exkurs über Fibeln. Braunschweig 1987 (Vorträge im Georg-Eckert-Institut). – Einen sicher außergewöhnlichen Schnelldurchgang zum Lesenlernen schildert übrigens Jean-Paul Sartre in seinem Buch „Die Wörter" (insbes. Seite 37 der deutschen Ausgabe, 1965 bei Rowohlt erschienen).

Die Betrachtung von vier Prototypen der deutschen schulischen Leselerngeschichte skizziert gleichwohl einen historischen Prozess des Lesenlernens in der Schule, der sich aus einem vorpädagogischen Zeitalter bis in die Moderne entwickelt und dabei fortschreitend elementarisierende, aus der Pädagogik gegründete Unterrichts- und Lernkonzepte umsetzt, bis diese in das 20. Jahrhunderts münden. Die Buchstaben als Einzelelemente des Alphabets müssen im 16. Jahrhundert ausreichen, um im Schnellkurs durch Auswendiglernen die Sprache zu erlernen mit dem Ziel der religiösen Unterweisung anhand des Katechismus und weiteren aus der Bibel entnommenen Inhalten. Im Zeitalter der Aufklärung hat man inzwischen zwar erkannt, dass beim Lesenlernen die Auffassungsgabe des Kindes und seine unmittelbare Lebensumgebung berücksichtigt werden müssen, damit sich leichter ein Lernerfolg einstellt, bezieht diese neuen Erkenntnisse jedoch weiterhin überwiegend auf eine christlich-sittliche Erziehung, die auf Gehorsam und Tugendhaftigkeit baut. Die Bibeltexte sind ersetzt durch kleine anschauliche moralische Geschichten und Gedichte, die 50 Jahre später in einer neuen Stufe von pädagogischen und didaktischen Konzeptionen nur noch am Rande eine inhaltliche Rolle spielen. Das Prinzip der Anschauung und die Konzeption von Gesamtunterricht setzen sich durch und manifestieren sich insbesondere auf der konkreten sachlichen Ebene, die in kleinen elementarisierten Kostproben die Basis für das Wissen aufbauen. Die Elementarisierung betrifft auch den Vorgang des Schreibenlernens, den man in die Fibel integriert und an das Lesenlernen koppelt, um den Schriftspracherwerb zugleich zu vermitteln. Wiederum 50 Jahre später ist der Modernisierungsvorgang abgeschlossen: Die Fibel mutiert zu einem bunten Bilder- und Kinderbuch, Inhalt und Form bilden eine Einheit, die auch die individuelle heimatliche Umgebung mit einbezieht und somit in Konzeption und Anspruch den Forderungen vieler Pädagogen entspricht.

In diesem historischen Längsschnitt wird zugleich deutlich, dass die Entwicklung Hand in Hand ging mit der Organisation und Ausbreitung des öffentlichen Schulwesens, der zunehmenden Durchsetzung der Schulpflicht, der professionellen Ausbildung der Lehrerschaft sowie vor allem getragen war von pädagogischen Strömungen, die seit Pietismus und Aufklärung zu erzieherischen Konzepten entwickelt wurden und auch im schulischen Unterricht zu erheblichen Veränderungen führten.

Dass es seit Otto Zimmermann und anderen Fibelverfassern der Spätzeit des Kaiserreichs weitere Diskussionen und neue Denkansätze für das Lesen und Schreiben gegeben hat und geben wird, muss dabei außer Betracht bleiben, wobei die Verfasserin der Meinung ist, dass seit dieser Zeit nur noch marginale neue Gesichtspunkte den Lese-Schreib-Prozess verändert haben. Die „Eigenfibel“[83], die schon in den Reformschulen der Weimarer Zeit praktiziert wurde, auch heute in manchen Grundschulen hoch im Kurs steht und eine besondere Qualität im Sinne der Elementarisierung darstellt, muss hier ausgeklammert bleiben, ebenso der Computer, dessen zukünftige Rolle im Leselernprozess noch nicht übersehen werden kann.

---

[83] Die „Eigenfibel“ bezeichnet einen durch selbsttätiges Schreiben initiierten Schreiblesevorgang, der sich zu einer individuell gestalteten Fibel innerhalb einer Klasse entwickeln kann.

H.-P. Michael Freyer

Elementarisierung im Lehr- und Lesebuch des Freiherrn Friedrich Eberhard von Rochow (1. Teil 1776/ 2. Teil 1779)

Abstract

Elementarisation in the sense of simplification is a didactic-methodic aid to school teachings. Examples of this can already be found in the school books of the 18th century: Friedrich Eberhard von Rochow's „Children's Friend" (Kinderfreund). An attempt has been made to use this as an example to create a central theme of the problems of simplification in the specialised fields such as social and societal practices. For as much as the complexity of specialised knowledge often does not permit elementarisation without considerable loss of knowledge, this didactic technique also soon becames very limited the more complex the societal practices are.

1 Zum Begriff

Unter Elementarisierung wird im allgemeinen eine Vereinfachung von Formen, Beziehungen, Bedingungen und Ursachen verstanden. Diese Bezeichnung ist aber auch einsetzbar, wenn komplexe Systeme auf die Grundlagen und deren Zusammenhang hin untersucht werden. Das wichtigste Element dieser Analysen ist – im Sinne der Aufklärungsphilosophie – die Einsicht in die Relationen von Ursache und Wirkung, das „kausale Denken"[1], das ein Festhalten an alten Traditionen ebenso auflöst wie den Aberglauben. Diese intendierte Versachlichung bedarf sowohl für das Denken wie für das Handeln eines spezifischen elementaren Wortschatzes. Auch diesen möchte Rochow durch die Texte seines Lehr- und Lesebuchs den Schülern zur Verfügung stellen, der in den Erzählungen kombiniert mit Denk- sowie Handlungsprogrammen angeboten wird. Die Geschichten sind auch als vorgestellte Denkhaltungs- und Tatbeispiele zu bezeichnen.

---

[1] Sieh beispielsweise Rochow „Kinderfreund", 2. Teil 1779, Kap. 81; vgl. Rochow 1790 b (über Simplizität) und Rochow 1790 a (Katechismus der gesunden Vernunft).

2 Bereiche der Elementarisierung

2.1 Erziehung zu Humanität und Arbeitsamkeit

Der Freiherr Friedrich Eberhard von Rochow entwarf keine explizite Theorie der Elementarisierung. Der Versuch einer didaktisch-methodischen Vereinfachung ist aber sein durchgängiges Ziel; denn das Buch war für Volksschulen auf dem Land konzipiert.[2] Zu den Texten, die sich auf das Sozialverhalten beziehen und den Hauptanteil der Erzählungen im „Kinderfreund" bilden, hat Rochow seine Ansicht über die Antriebe des rechten Handelns auch theoretisch geäußert. Er ist in Übereinstimmung mit Immanuel Kants „Kritik der praktischen Vernunft" der Überzeugung, dass nur der hoch gebildete Mensch die Vernunftsteuerung seines Verhaltens erreichen könne, während Kinder, Jugendliche und weniger gebildete Menschen ihr soziales Verhalten auf das eigene „Wohlsein" ausrichteten und sich an Beispielen – elementaren sozialen Erlebnissen und Gewohnheiten – orientierten[3] . Deshalb konstruiert Rochow für den Versuch bei den Schülern ein soziales Gewissen aufzubauen „Tatbeispielgeschichten", die emotional anrührend sein wollen und den Schüler bei seelisch entspannter Atmosphäre zur Identifikation mit den in der Erzählung handelnden Personen bzw. Kindern veranlassen könnten, d.h. die jenes Fremderlebnis zu einem Eigenerlebnis werden lässt. Diese Prozesse seien natürlich so oft wie möglich zu wiederholen, damit das Empfinden für Humanität als wichtigstes Element des Handelns[4] zur Gewohnheit werde; denn soziales Verhalten beruhe bei Kindern und einfachen Menschen nur auf einer eudämonistischen Einstellung und auf Gewohnheit[5].

In den vorgenannten „Tatbeispielgeschichten" der Lesebücher des 18. und frühen 19. Jahrhunderts wird in der Regel postuliert, das Gelingen oder Misslingen menschlicher Lebenspraxis hänge ausschließlich vom Fleiß, Wissen, vom sozialen Verhalten sowie von der richtigen Motivation des Akteurs ab. So bilden jene Erzählungen die gesellschaftliche Wirklichkeit reduziert auf eine einzige Dimension des Handelns ab und die gesellschaftlich-soziale Fülle – wie die Bedeutung des sozialen Ranges, die Schichtzugehörigkeit und der Berufsstatus des Agierenden – werden weitgehend ausgeklammert[6]. Hinter dieser Form der Elementarisierung steht das Motiv, das bestehende gesellschaftlich-soziale Gefüge nicht zu gefährden. Das wird beispielsweise in Rochows Geschichte „Der dankbare Sohn" deutlich:

---

2 Zur Konzeption und zum Kontext des „Kinderfreundes" sieh auch Tosch 2006; Schmitt 2006.

3 Sieh Rochow, 2. Teil, 1779, Kap. 8; Rochow 1799 a und 1799 b.

4 Sieh ebd., Kap. 69.

5 Sieh ebd. Kap. 31 und Kap. 259.

6 Sieh Rochow, 1. Teil, 1776, Kap. 17 und 27. Diese Erzählungen exemplifizieren Rochows gesellschaftspolitische Motivation.

Karl legte sich mit solchem anhaltenden Fleiß auf die Landwirtschaft, dass er bald Meier (Hofmeister) wurde. Und bald darauf ward er von der Herrschaft, bei der er diente, seiner Geschicklichkeit wegen als Verwalter angenommen. Wie er nun bei diesem Dienst einen guten Lohn bekam, von Jugend auf aber sparsam zu leben sich gewöhnt hatte, so verbrauchte er auch nicht alles von seinem Lohn zu seinen Bedürfnissen, sondern erübrigte alle Jahre etwas davon. Da dachte er an seine armen alten Eltern und schickte ihnen monatlich ein Gewisses an Geld, davon sie sich kaufen konnten. „Das ist die größte Freude für mich," sprach er oft, „wenn ich daran gedenke, dass meine Eltern durch mich ein ruhiges und frohes Alter erleben, und dass ich's ihnen doch einigermaßen vergelten kann, was sie mir Gutes getan haben,"; d.h. Fleiß und soziales Handeln werden belohnt.

Diese Elementarisierung sozialer Praxis hat weniger das didaktisch-methodische Ziel, soziales Verhalten zu analysieren, sondern sie ist in einem politischen Motiv begründet, d.h. im Versuch, die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Agrargesellschaft zu fördern und zu ermöglichen, dass die Landbevölkerung nicht mehr nur für den Eigenbedarf produziert, sondern eine Gewinnmaximierung erreicht, die einen sekundären handwerklich-industriellen Wirtschaftssektor ermöglicht. Geschichten, wie die folgende, sind deshalb der sogenannten Tendenzliteratur zuzurechnen.

17. Ursach und Wirkung

„Ich weiß nicht, wie es zugeht," sprach Karl. „Ich kann es zu nichts bringen. Ich bin immer verdrießlich; die Leute sind mir nicht gut, und ich werde oft gestraft."

„Das will ich dir sagen." Antwortete Fritze, „du bist kein fleißiger Arbeiter; du hast ein böses Gewissen. Du bist feindselig gesinnt gegen andere Menschen und tust oft solche Handlungen, welche die Obrigkeit strafen muß. Und das kann also nicht anders sein; denn auf solche Ursachen folgen solche Wirkungen."[7]

Obwohl der vorgenannte Text den aufklärerischen Titel „Ursache und Wirkung" hat, geht es hier um eine gesellschafts- und wirtschaftspolitische Manipulation der Schüler. Der Text verschleiert die gesellschaftliche Realität und dokumentiert zugleich die innere Gespaltenheit Rochows und der philanthropischen Pädagogik gegenüber dem Ziel einer sozialen Aufklärung des Volkes.

Zur Elementarisierung sozialen Verhaltens gehört hier außerdem die Überzeichnung der Charaktere und die Darstellung des Handelns in grober schwarz-weiß Manier.

[7] Rochow, 1. Teil, 1776.

2.2 Zur Elementarisierung von Sachwissen durch technische Instrumente

Während im 19. Jh. Elementarisierungsversuche des Kosmos kuriose technische Modelle entstehen ließen, denen keinerlei klärende Abbildungsfunktion zugesprochen werden konnte[8], begnügte sich Rochow mit Brennglas und Kompaß[9], um ein physikalisches und geographisches Grundwissen aufzubauen sowie entsprechende Phänomene zu veranschaulichen. Ob jedoch die Landschüler, für die Rochow sein Lehr- und Lesebuch verfasste, die wirkliche Ursache des Ausschwingens der Kompaßnadel nach Norden verstehen konnten, bleibt sehr fraglich. Rochow dürfte den Kompaß daher vielmehr als Orientierungshilfe besonders für Seefahrer eingeführt haben, zumindest konnte er damit aber auch die geographischen Grundkoordinaten – d.h. die Himmelsrichtungen – festlegen.

2.3 Zur Elementarisierung der Naturkunde und der Kosmographie

Zur Naturkunde sind im 1. Teil des „Kinderfreunds" von 1776 drei Texte vorhanden:

Kap. 75 „Vom Wachstum der Pflanzen"
Kap. 77 „Eine kurze Nachricht von der Welt"
Kap. 78 „Von der Erde und den Geschöpfen, die darauf sind"

Das Kapitel 75 bezieht sich nur auf die Landwirtschaft, auf die notwendige Bearbeitung der Äcker, auf die Beseitigung von Unkräutern sowie auf das Düngen der Felder. Der Kernsatz lautet: „Alles, was wächst oder größer werden soll, muß Nahrung haben."

Es werden die Ursachen geschildert, dass Pflanzen längerfristig auf einem Feld Nahrung finden: „Geschickte Bearbeitung" (Umgraben, Pflügen und Eggen sowie Düngen und eine unterschiedliche Fruchtfolge, die Beseitigung von Unkräutern). Es muß das Ziel des Landwirts sein, einen Überschuß zu erzielen[10].

Letztlich wird im 1. Teil des Rochowschen Kinderfreunds (1776) auch in die Grundlagen der Geographie eingeführt: „Die künstliche Erdkugel oder der Globus" (ebd.; Kap. 76).

Aus der Fülle des Tierreichs wird im Kinderfreund nur eine kleine Auswahl besonders „kurioser", d.h. bemerkenswerter, auffallender großer, zumeist exotischer Lebewesen erwähnt, wie Strauß, Elefant, Löwe, Kamel etc. Daneben wird eine winzige Milbe genannt, die lediglich mit dem Vergrößerungsglas zu sehen ist. Diese seltsamen Tierformen sollten bei den Schülern Staunen auslösen und Interesse für die Natur wecken.

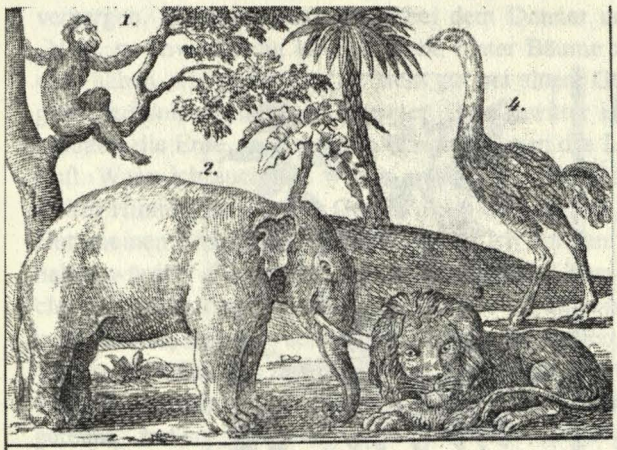
---

[8] Ein plastisches Beispiel hierfür sind die räumlichen und beweglichen Darstellungen unseres Sonnensystems; denn hier konnten weder die Entfernungen der Himmelskörper voneinander, noch deren Größenrelationen und variierende Umlaufbahnen naturgetreu wiedergegeben werden. Was unanschaulich ist, lässt sich zumindest nicht visuell modellhaft darstellen. D.h. die Vereinfachung und modellhafte Darstellung darf sich nicht zu weit von der Realität entfernen, sonst entsteht ein Konstrukt, das vom Sachverhalt wegführt.

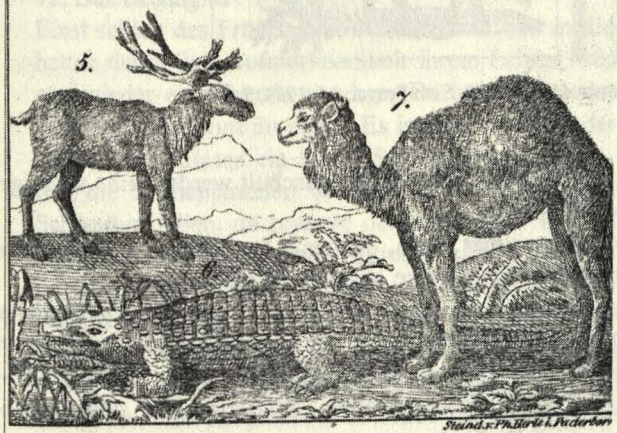
[9] Es sind hier aber drei Schriften zu nennen, die sich mit dem Thema Vereinfachung beschäftigen: Rochow 1785, 1790 a + 1790 b. Die Literatur bietet keine Theorie zum Thema Vereinfachung, bringt lediglich banale Aspekte.

[10] Sieh Rochows „Kinderfreund" Teil 1, 1767, Kap. 74.

Bei einigen Bearbeitern des „Kinderfreunds“ finden sich Kupfertafeln zu den auffallenden Lebewesen. So z.B. bei Andreas Winter[11].



1, Affe. 2, Elephant. 3, Löwe. 4, Strauß.



5, Rennthier. 6, Krokodill. 7, Kameel.

Abb. 1: Winter, A. 1828, Titelbild; sieh Freyer, M. 1989, S. 187.

[11] Andreas Winter 1828, sieh auch Peter Anton Clemens 1819, vgl. Rochow 1776, Kap 78.

An wenigen Beispielen aus dem Tier- und Pflanzenreich sollten die Schüler die Formenfülle und Vielfalt in elementarer Weise erfassen, die Repräsentanten untereinander vergleichen und voneinander unterscheiden lernen. Bei einigen Bearbeitern des „Kinderfreunds" treten auch Abbildungen der wichtigsten Giftpflanzen auf[12].

Abb. 2: Winter/ Rochow 1829, Giftpflanzentafel. Figur 2. Sieh Freyer, M. 1999, S. 98.

An diesen Pflanzenbeispielen sollte besonders das Sehen geschult werden, eine wichtige Zielsetzung der philanthropischen Bewegung.

Hier besteht die Elementarisierung primär darin, dass aus der Fülle von Lebewesen einzelne Arten als Repräsentanten größerer Gruppen ausgewählt werden.

Erzählungen in den Lehr- und Lesebüchern des 18. Jhs. enthalten auch Grundbegriffe der Physik in vereinfachter Form. Das pädagogische Hauptinteresse galt hierbei der Abwehr des Aberglaubens und der Initiierung eines kausalanalytischen Denkens: beispielsweise die Geschichten im 1. Teil des Rochowschen „Kinderfreunds" über Gewitter[13], Brennglas[14] und Magnet[15]:

---

[12] Sieh Winter, A. 1829 und Clemens, P. A. 1818.
[13] Kap. 71 in Rochows Kinderfreund, 1. Teil, 1767.
[14] Kap. 72 ebd.
[15] Kap. 73 ebd.

71. Das Gewitter

Furchtsam war mit Wilhelm einst zur Arbeit auf dem Felde. Da kam ein Gewitter mit starken Blitzen und Donnerschlägen. Furchtsam sagte: „Komm, Wilhelm, laß uns laufen, dort steht ein hohler Baum, darin wollen wir uns vor dem Gewitter verbergen. Mir wird ganz angst bei dem Donner und Blitze!“ Wilhelm sprach: „Nein, so unverständig bin ich nicht. Unter Bäume zu treten, die oben dürre Zacken haben, wie dieser hat, ist nicht gut bei einem Gewitter. Denn der Blitz fähret gerne auf solchen Bäumen herunter. Das Gewitter ist eine Wohltat Gottes; es erschüttert die Erde, macht durch warmen Regen das Land fruchtbar und reinigt die Luft. Wenn ich auch naß werde, mein Zeug wird bald wieder trocken und unter freiem Himmel ist weniger Gefahr als in dem hohlen Baum. Oder meinst du, wenn Gott meinen Tod beschlossen hätte, dass ich ihn dann durch den hohlen Baum abhalten würde?“ Furchtsam ließ sich durch die Unerschrockenheit Wilhelms, welche auf vernünftige Gedanken gegründet war, bewegen und blieb bei ihm. Als sie noch redeten, siehe, da schlug der Blitz in den hohlen Baum, worin sich Furchtsam verbergen wollte. Da fiel Furchtsam, als er sich von dem Schrecken erholet hatte, Wilhelm um den Hals und dankte ihm. „Lieber Wilhelm, du hast mir mein Leben gerettet,“ rief er. „Nur halb,“ sprach Wilhelm, „denn der Folgsamkeit gegen meine Vorstellungen gebühret die andere Hälfte.“ Furcht vermehret allemal die Gefahr. Kausales Denken schützt vor dem Aberglauben.

72. Das Brennglas

Einst schien des Frühlings die Sonne sehr hell in die Schulstube. Die Schulkinder hatten durch ihre Aufmerksamkeit ihrem Lehrer Freude gemacht und er wollte ihnen wieder eine Freude machen. Da holte der Lehrer ein Brennglas und sprach: „Kinder, was meint ihr dazu? Es ist kein Feuer in der Stube, und ich will doch mit Hilfe dieses Glases ein Stück Schwamm anstecken. Darauf trat er in die Sonne, ließ die Sonnenstrahlen in einer gewissen Entfernung durch das Glas auf den Schwamm fallen; da brannte der Schwamm. Eins von den Kindern, welches am meisten nachdachte, sprach: „Lieber Lehrer, nicht wahr, die Sonne brennt? Aber im Glas selbst ist kein Feuer?“ „Du hast recht,“ sprach der Lehrer, „das Glas ist nur das Hilfsmittel oder die Mittelursache dazu. Es sammelt die Sonnenstrahlen; denn es ist auf eine gewisse Art geschliffen. Aber wer merkt unter euch auf noch etwas, das doch auch nötig ist, wenn es anzünden soll?“ Da rieten die Kinder bald auf dieses, bald auf jenes; aber keiner traf es recht. „Raten hilft nichts,“ sprach der Lehrer, „wo es bloß auf Sehen und Bemerken ankommt.“ Doch ich will es euch sagen: „Ich muß das Glas in einer gewissen, bestimmten Weite von dem, was ich anzünden will, halten, sonst zünden die Sonnenstrahlen nicht, wie ihr sehen könnt.“ (Achtsamkeit, ein wichtiges Ziel philanthropischer Pädagogik). „Aber ich will euch noch einen Nutzen des Glases, welches auf die Art wie dieses geschliffen wird, kennen lehren. Alles, was man dadurch betrachtet, scheint größer, als es wirklich ist, wie ihr an den Buchstaben in diesem Buch sehen könnt, wenn ihr sie durch dieses Glas anseht. Man hat auch noch kleinere und nach anderen Regeln geschliffene Gläser, die sehr kleine oder sehr entfernte Dinge am Himmel oder auch auf der Erde deutlicher machen oder nahe vors Auge bringen; da wir denn

beides genauer, als ohne diese Gläser mit bloßen Augen, betrachten können. Die ersten heißen Vergrößerungsgläser, die anderen Ferngläser."

Da fragten die Kinder ob die Brillen nicht auch solche Gläser wären? „Nein," sagte der Lehrer, „die Gläser an den Brillen sind gerade geschliffen und sind also verschieden von dieser Art Gläsern, als das Brennglas ist, welches in der Mitte dicker ist als am Rande.

Auch dienen die Brillen denen, deren Augen blöde geworden sind, nur dazu, um in der Nähe besser zu sehen. Wer aber ein scharfes Gesicht hat, den hindern die Brillen zu sehen. Ihr, die ihr gesunde Augen habt und gut sehen könnt, danket Gott, liebe Kinder, dass er euch gesunde Augen geschenkt hat, womit ihr um euch her alle seine schönen Werke sehen könnt und sündigt nicht mit euren Augen."

„Wie kann man denn mit Augen sündigen?" fragten die Kinder. „Auf mancherlei Art," antwortete der Lehrer, „am meisten aber, wenn man gerne Böses tun sieht."

Die Wirkung des Brennglases konnte als Licht sammelnde und auf einen Punkt bringende Linse für die Schüler plausibel erklärt werden; denn die wärmenden Sonnenstrahlen kannten die Schüler und konnten daher auch verstehen, dass die Bündelung dieser Strahlen als Feueranzünder dienen konnte. Fraglich ist hier allerdings, ob die Schüler der Dorfschule die *Lichtbrechung* durch die Linse verstanden haben. Hier dürfte die Elementarisierung an Grenzen geraten sein.

73. Der Magnet (Hervorhebungen vom Verfasser)

Ein Schullehrer versprach einstmals seinen Schulkindern ein merkwürdiges Schauspiel. Erstlich nahm er einen Magneten und ließ einen von den Schulkindern einen Schlüssel daran halten, und der Schlüssel blieb hängen. Zum anderen streute er Eisenfeilspäne auf einen glatten Tisch. Unter dem Tische strich er mit den eisernen Beschlägen des Magneten an der Tischplatte, da wo obenauf die Eisenspäne lagen, hin und her. Und die Eisenspäne schienen zu tanzen und hin und her zu laufen. Da verwunderten sich die Kinder sehr, und einige baten ihren Lehrer, er sollte ihnen doch erklären wie das zuginge. „Das kann ich nicht, ihr lieben Kinder," sprach er, „aber natürlich ist es und keine Zauberei. Denn dass der Magnet die wahre Ursache ist, warum sich itzo die Feilspäne bewegen; dieses seht und erkennt ihr; denn die Wirkung erfolgt jederzeit und eben so gewiß, wenn ich oder ein anderer Magneten führet. Also, wenn ihr künftig etwas sehet, davon ihr nicht begreift, wie es damit zugeht; dann erinnert euch an die *Wirkungen des Magneten* und hütet euch für Aberglauben."

„Aber lieber hätte ich es gesehen," fuhr der Lehrer fort, „wenn ihr mich nach dem Nutzen des Magneten gefragt hättet. Und er hat vielfachen Nutzen. Der wichtigste ist seine Eigenschaft, dass eine mit Magneten gestrichene, stählerne Nadelspitze sich stets nach Norden kehrt, wenn stets nach Norden kehrt, wenn sie nur in der Mitte aufliegt und in der Schwebe sich frei bewegen kann. Ihr könnt an diesem Kompaß hier dieses alles sehen. Drehet ihn so oft um, als ihr wollt, und die bestrichene wie ein Pfeil gespaltene Spitze wird stets nach Norden weisen. Durch diesen Kompaß wissen die Schiffer in der großen See ihren Weg zu finden und segeln

nun einige tausend Meilen nach solchen Ländern, wohin zu Lande kein Weg und kein Fuhrwerk gehen kann. Durch die Schiffahrt haben sich die Menschen auf der Erde kennen gelernt. Sie handeln, das heißt, sie vertauschen ihren Überfluß gegeneinander und bezahlen entweder mit Waren oder mit Geld. Die Waren, welche oft sehr schwer sind, werden in Schiffen auch bequemer und wohlfeiler als auf Wagen fortgebracht. Denn ein großes Schiff kann mehr fortschaffen als tausend Wagen, jeder mit vier Pferden bespannt. Wir haben auch durch die Schiffahrt Gottes Herrlichkeit in der Schöpfung noch besser kennen gelernt als zuvor, da wir fremde Länder nicht leicht besuchen konnten. Seht, Kinder, so und noch auf andere Art nutzet dieser unansehnliche Stein, den man Magnet heißt."

Da freuten sich die Kinder und lobten Gott, der seinen Geschöpfen so bewundernswürdige Eigenschaften und dem Menschen die Vernunft gegeben, wozu die Dinge nützlich sind, zu erfinden. Auch baten sie den Lehrer, ihnen noch mehr solche angenehme Lehrstunden zu halten. Wie geht das zu? Fragt oft der Neugierige. Wozu nützt es, oder wie kann ich die Sache gebrauchen? So fragen die Wissbegierigen oder die gern verständig und geschickt werden wollen.

Während sich die Geschichte über das Gewitter hauptsächlich auf das erforderliche Verhalten bei solchen Naturereignissen bezieht, richten sich die beiden anderen Texte (Kap. 72 und 73 ebd.) auf die Erkenntnis von Ursache und Wirkung in der Physik, wobei auch beim Thema Magnet auf die wichtige Funktion des Kompasses hingewiesen wird[16]. Bei dieser Darstellung des Magneten erkennen die Kinder aber lediglich, dass er in der Lage ist, Eisenfeilspäne zu bewegen. Die Ursachen dieser Bewegung werden ebenso wenig aufgezeigt wie diejenigen der Magnetnadel. Die von Rochow vorgenommene Vereinfachung in Form der Beschreibung, was sich äußerlich zeigte, führt hier nicht zur Erkenntnis von Ursache und Wirkung.

Im 1. Teil des Kinderfreunds wird der Schüler außerdem in die Grundlagen der Geographie eingeführt: „Die künstliche Erdkugel oder der Globus" (Kap. 76 ebd.). Anhand desselben soll versucht werden, die Ursachen von Tag und Nacht modellhaft zu veranschaulichen. Ein weiterer Text führt elementarisiert in das Sonnensystem ein. Es werden *Fixsterne und Planeten* voneinander unterschieden, außerdem wird die *Größe der Erde* durch ein den Schülern bekanntes Maß erläutert[17].

76. Die künstliche Erdkugel oder der Globus (Hervorhebungen vom Verfasser)

„Ist denn rund um die Erde Himmel?" fragte einstmals ein Schüler seinen Lehrer. „Nicht ebenso wie eine Nussschale den Kern umgibt," antwortete der Lehrer, „nicht so musst du dir es vorstellen. Denn der Himmel ist kein fester oder gläserner Körper, sondern es ist die *Luft*, die alles trägt und umgibt."

Der Schüler: „Wie kann denn die Erde, da sie so groß und schwer ist, wie man sagt, von der Luft getragen werden, da doch die leichteste Feder nicht lange in der Luft bleibt, sondern niedersinkt und fällt?"

---

[16] Sieh ebd.

[17] Sieh Rochow „Kinderfreund", Teil 1, 1776, Kap. 76.

Der Lehrer: „Du hast recht, mein Sohn, mir diese Frage vorzulegen. Denn dir ist noch nicht bekannt gewesen, was ich dich jetzt lehren will. *Gott hat allen dem, was zu einem solchen Ganzen gehört, der gleichen die Erde und andere Sterne sind, eine Eigenschaft anerschaffen, nach welcher sich alles nach dem Mittelpunkt seines Ganzen, wozu es gehöret, hinneiget und da zu ruhen strebt. Diese Eigenschaft heißt Schwere.* Du siehst, mein Sohn, dass ein Stein, und wenn du noch soviel Stärke daran wendest, ihn in die Höhe zu werfen, dennoch bald zu steigen aufhöret und zu sinken anfängt, bis er wieder auf der Erde, wovon er genommen ist, ruhet. An diesem leichten Exempel erinnere dich dieser wichtigen Lehre."

Der Schüler: „Nun erfahre ich in der Tat, dass der Schulunterricht klug macht; denn wie manche mir sonst verborgene Ursache und Wirkung verstehe ich itzo besser als sonst durch die heutige Lehre! Aber, lieber Lehrer, ist denn die Erde rund oder eckig?"

Der Lehrer: „Hier ist eine künstliche Erdkugel, die man Globus nennt, an welcher du die Gestalt der Erde betrachten kannst. So glatt ist nun wohl freilich die Oberfläche der Erde nicht als hier auf der Erdkugel! Du weißt, es gibt Berge und Täler, aber wenn man die Größe des ganzen bedenkt, so verschwinden alle diese beträchtlichen Höhen und Tiefen. Denn wenn man so weit von der Erde seinen Stand wählte, dass man sie ganz wie wir diesem Globus übersehen könnte so würde sich in einer gewissen nötigen Entfernung dadurch ihre Gestalt nur wenig verändern. So wie etwa auf den tönernen Kugeln, womit ihr als Kinder spielt, Ungleichheiten sich befinden, ihr diese Kugeln aber doch rund nennt, so nennt man die Erde rund oder eine Kugel, alle Berge ohnerachtet."

Der Schüler: „Woher kommt denn Tag und Nacht?"

Der Lehrer: „Davon wird es auf der Erde bei uns Tag, wenn die Seite der Erde, auf welcher wir wohnen, sich gegen die Sonne kehret, und Nacht, wenn sie sich von der Sonne wegwendet. Wenn ich den Globus hier in die Sonne setze und drehe die Kugel langsam herum, so hast du ein deutliches Exempel davon. Denn die Länder, welche itzo die Sonne bescheint, haben ihren Tag und die nichtbeschienenen Länder ihre Nacht."

Der Schüler: „Welche Weisheit hat Gott im Bau der Erde bewiesen, lieber Lehrer?

Der Lehrer: „Erbaue dich oft, mein Kind, an solchen guten Gedanken (Physikotheologie). Wenn du nun die schönen Beschreibungen der Bibel liesest von der Herrlichkeit und Weisheit Gottes, so wirst du das eher fassen und glauben können. Dieser Glaube aber wird dich vorbereiten, auch das zu glauben, was von Gottes Anstalten, was ewig glücklich zu machen, darin offenbaret ist."

Der hier eingesetzte Größenvergleich veranschaulicht dem Schüler die unendliche Weite unseres Weltalls.

In Kap. 77 seines „Kinderfreunds" erwähnt Rochow in knapper Form die 5 Erdteile und benennt die dort jeweils heimischen Völker:

77. Eine kurze Nachricht von der Welt (Hervorhebungen vom Verfasser)
Zum Anfang einer hellen Sommernacht saß einstmals Vater und Sohn vor der Tür ihres Hauses. Der Anblick so vieler leuchtender *Sterne* rührte den Sohn. „Ach lieber Vater," sprach er, „noch nie sah ich den *Himmel* so schön!" wollet mir ja die Frage beantworten: Ob alle Menschen, die auf dem *Erdboden* wohnen, ebenso aussehen wie wir?"

Der Vater: „So wie es verschiedene *Gewächse* einer Art zum Exempel mancherlei Birnen in unserm Garten gibt, so gibt es auch *verschiedene Menschen.* Um sie zu unterscheiden, hat man die Farbe der Haut zum Kennzeichen gemacht, und dann gibt es *weiße, schwarze und kupferfarbene.* Es gibt zwar noch anders gebildete Menschen, von denen es aber nicht so gewiß ist, ob ihre Farbe und andere Besonderheiten, nicht etwa Krankheit, oder doch zu selten sei, als man eine eigene Gattung daraus machen könnte. Einige und sonderlich die Schwarzen haben alle ein kurzes, krauses Haar wie ein Schaf, dessen Farbe beständig schwarz ist."

Wilhelm: „Vor diesen Leuten würde ich weglaufen und mich verstecken."

Vater: „Und warum dieses? Es gibt unter ihnen sowohl gute Menschen und Freunde Gottes als unter uns, wie du in der Bibel finden kannst."

Hier wird die philanthropische Forderung deutlich, in welchem Stand und Rang einer auch ist, zunächst in ihm den *Menschen* zu sehen.

Wilhelm: „Ja, ich besinne mich, lieber Vater, auf den Spruch: Bei Gott ist kein Ansehn der Person, sondern nur allerlei Volk, wer ihn verehret und recht tut, der ist ihm angenehm. Aber die Leute wohnen wohl weit von hier? Nennt mir doch ihr Land."

Vater: „Wenn du es behalten willst, so will ich dir sagen, dass man das Stück der Schöpfung Gottes oder den *Planeten*, worauf wir wohnen, die *Erde* nennt. Auf dieser Erde ist nun entweder *festes Land oder Wasser*, und so viel man itzo weiß, etwas mehr Wasser als Land. Das feste Land ist in fünf Abteilungen gebracht, denen man Namen gegeben hat, um sie besser zu behalten: *Europa, Asien, Afrika, Amerika und die Südländer*, von denen noch vieles uns unbekannt ist, aber mit der Zeit entdeckt werden kann."

Wilhelm: „In welcher Abteilung wohnen denn wir, lieber Vater, und in welcher die schwarzen und kupferfarbenen Menschen?"

Vater: „Wir in *Europa*, woselbst und in Asien die meisten weißen Leute, in Afrika die meisten schwarzen und in Amerika die meisten kupferfarbenen wohnen. Obgleich alle diese Abteilungen große Inseln oder rund mit Wasser umflossene Länder sind, so gibt es doch auch noch kleinere *Inseln*, die ihrer Nähe wegen zu der oder jener Abteilung gerechnet werden."

Wilhelm: „In der *See* sollen ja so große Fische sein, lieber Vater?"

Vater: „In der See und auf dem Lande gibt es sehr große und sehr kleine Tiere. Glaubst du wohl, dass es in der See Tiere gibt, die länger und dicker sind als der stärkste Stamm eines Eichenbaumes? Der gleichen sind die *Walfische* und andere *Seetiere.* Auf dem Lande ist der *Elefant* das größte Tier, der auf seinem Rücken

ein kleines Haus und über dreißig Mann darin tragen kann. So wie unter den Vögeln der Strauß, welcher größer ist als ein Reiter auf einem großen Pferde."

Wilhelm: „Ihr redet keine Unwahrheit, lieber Vater, darum glaube ich euch gern."

Vater: „Aber nun gibt es auch so kleine Tiere, die noch viele tausendmal kleiner sind als eine Milbe, und die doch noch viel kleinere Glieder an ihrem so kleinen Körper haben müssen, welche Glieder alle sehr künstlich und ordentlich gemacht sind."

Wilhelm: „Lieber Vater, dieses Mal wollt ihr mich auf die Probe stellen. Wie hat denn ein Mensch diese Tiere selbst sehen können? Viel weniger, ob sie künstliche Gliedmaßen haben, da sie noch viel kleiner sein sollen als die Milbe? Da muß einer schon gute Augen haben, der eine Milbe nur erkennen will."

Vater: „Mein lieber Sohn, erinnere dich an die Geschichte mit der Sonne und den Sternen, die du für so klein hieltest, und dein Urteil wird bescheidener ausfallen. Gewiss ist alles, was ich dir sage; denn ich würde dir schaden, wenn ich bei deiner Belehrung scherzte. Freilich hätte man mit bloßen Augen weder diese Tiere, noch ihre kleinen Glieder gesehen; aber man hat die Kunst erfunden, sehr helles Glas zu schleifen, dass es, wenn man etwas Kleines dadurch betrachtet, dieses viel tausendmal größer erscheinen macht, als es ist."

Wilhelm: „Das ist eine vortreffliche Erfindung! Aber, lieber Vater, wie herrlich ist Gott, der das alles, groß und klein, gemacht hat! Wie unzählbar sind also seine Werke! Wir mögen noch nicht die Hälfte davon kennen! Nun glaube ich es gerne, dass auch in all diesen Sternen Geschöpfe Gottes sind."

Vater: „Und doch bist du zwölf Jahre alt und hast schon manche helle Nacht erlebt!"

Wilhelm: „Jawohl, aber ich habe nicht Achtung darauf gegeben."

Vater: „Das war es, mein Sohn. Und David hat wohl recht, wenn er sagt, „Groß sind zwar die Werke Gottes; aber nur der hat Lust daran, der darauf achtet." Ps. 111,2.

Wilhelm: „*Ich will auch nun auf alles recht achten*, was Gott gemacht hat, damit ich Gott recht kennen und lieben lerne. Aber, lieber Vater, ihr wisst ja so viel Gutes; erzählt mir doch etwas von Himmel und Erde, und was eigentlich die Sterne sein mögen."

Vater: „Das alles zusammen wird die *Welt* genannt. Und wer also dieses Wort Welt gebraucht, soll damit meinen alles Sichtbare, was Gott geschaffen hat oder gemacht hat."

Wilhelm: „Kennen wir denn alles, was Gott geschaffen hat, lieber Vater?"

Vater: „Nein nicht alles. *Manches ist sichtbar* und *manches unsichtbar*. Sichtbar sind alle Dinge, welche in unsere Sinne fallen, solche Dinge zum Exempel, die wir mit gesunden Augen sehen und mit unsern Gliedern fühlen können. Doch davon ein andermal. Itzt wollen wir von den Sternen reden, die du schimmern siehst. Einige haben ein recht eigenes Licht, so wie unsere Sonne. Diese heißen *Fixsterne*, andere haben kein eigenes Licht, sondern werden von solchen Sonnen erleuchtet, und diese heißen *Planeten. Die nun zu solcher Sonne gehören, die machen mit ihr ein besonderes Ganzes aus*, so wie die Glieder deines Körpers zusammengehören

und ein Ganzes ausmachen. Zu unserer Sonne gehören auch solche Sterne, die man Planeten nennet, davon der *Mond* der bekannteste, und weil er uns am nächsten ist, unsere Nächte zu gewissen Zeiten erleuchtet."

Wilhelm: „*Wie groß ist wohl ein solcher Stern?*"

Vater: „*Sie sollen sehr groß sein*, sagen die Leute, die dergleichen zu berechnen verstehen, viel größer als unsere Erde. Denn unsere Erde ist auch ein solcher Stern und wird von den Geschöpfen im Mond so gesehn, wie wir den Mond sehen."

Wilhelm: „Was sagt ihr, lieber Vater, sind denn im Mond auch Geschöpfe?"

Vater: „Verständige Leute vermuten es aus vielen Gründen, weil der Mond viel Ähnliches mit unserer Erde hat; aber beschreiben kann ich sie dir nicht."

Wilhelm: „*Wie groß ist denn also unsere Erde?*"

Vater: „*Weißt du, wie viel Zeit dazu gehört, um im gewöhnlichen Schritt eine Meile Weges zu gehen?*"

Wilhelm: „O ja, lieber Vater! Zwei Stunden geht man gemeiniglich, wenn man sagt, man sei eine Meile Weges gegangen."

Vater: „*Nun so wirst du mich verstehen, wenn ich dir sage, dass unsere Erde fünftausend und vierhundert solcher Meilen im Umkreise hat.*"

Wilhelm: „Das ist ja sehr groß. Und dagegen sind die Sterne nur sehr klein, und die Sonne ist kaum so groß als die Uhrscheiben an unserem Kirchturm."

Vater: „*Du irrst mein lieber Sohn, wenn du dieses glaubst; es sind sehr wenige von den Sternen, die du siehst, welche nicht unzählige mal größer wären als unsere Erde. Aber weil sie so weit von uns entfernt sind, darum scheinen sie uns kleiner, als sie sind. Du sagtest von der Uhrscheibe an unserem Kirchturm. An diesem Exempel will ich dich morgen überführen, dass, wenn uns etwas Entferntes klein scheint, wir es darum nicht für so klein halten müssen, als es das Ansehen hat.*"

Das Kapitel 77 des Kinderfreunds verdeutlicht, wie der Autor versucht, den Schüler für die Besprechung eines Sachgebiets jeweils elementare, »erschließende Begriffe« zu vermitteln: Es handelt sich hier vor allem um die Begriffe Menschenrasse, Erdteil, See, Welt, Fixstern, Planet, Tierarten etc.

Besonders erstaunlich ist in dieser Erzählung Rochows Versuch das *System unseres Weltalls* den Dorfschülern nahe zu bringen. Die abschließende Erzählung des 1. Teils des Kinderfreunds von Rochow (1776) fasst unter der Überschrift „Der Alte" die für den Verfasser wichtigsten Verhaltensregeln zusammen: Fleiß im Beruf, Gehorsam gegenüber der Obrigkeit, Friedfertigkeit, Rechtschaffenheit. Als Mittel hierzu nennt Rochow „*gute Lehren*" und das *gute Beispiel der Erziehenden*. Diese beiden Faktoren sind nach Rochow die *Grundelemente der sozialen Erziehung*. Das dritte Element, das in der Erzählung 79 nicht erwähnt wird, ist die positive Rückwirkung des Handelns in einer Gemeinschaft.

79. Der Alte
Am stillen Abend saß ein alter Bauer vor seiner Tür. Im Mondschein glänzte sein silberweißes Haar. Neben ihm stand sein Sohn, dem er das Gut übergeben hatte, und seine junge Frau. Ihr Kleines Kind spielte vor seinen Füßen. „Meine lieben Kinder," sprach der Alte, „ich fühle, dass ich bald sterben werde; denn ich bin alt und schwach. Weinet nicht, dass ich euch dieses sage; aber hört meine wohlgemeinten Ermahnungen an. Bleibt fromm und redlich, hütet euch vor Neid und Geiz, liebet Gott über alles, weil ihr alles von ihm habt: seid wohltätig gegen die Armen, fleißig in eurem Beruf und ehrerbietig und gehorsam gegen eure Obrigkeit. Seid friedfertige Nachbarn und Eheleute und erziehet eure Kinder zu verständigen und rechtschaffenen Menschen durch gute Lehren und vornehmlich durch euer gutes Beispiel. So werdet ihr mit Ehren alt werden und einst wie ich den Tod gelassen erwarten können; denn ich getröste mich nach Gottes Wort eines besseren Lebens –."

Vater: „Sieh, mein lieber Sohn, das wird, wenn wir fromm sind, nach dem Tode vielleicht unsere Beschäftigung sein, die unzählbaren Werke Gottes besser als hier zu erkennen und dann seine Majestät mit allen Engeln und Seligen voll demütiger Verwunderung zu verehren und anzubeten."

Wilhelm: „Ach lieber Vater, ich will auch recht fromm sein. Wenn ich nur schon tot wäre und das alles sähe!"

Vater: „Nein, mein Sohn, sondern du musst leben wollen, so lange Gott will, und dich hier in deinem *Beruf treu, fleißig und rechtschaffen* verhalten. Nur zu solchen will Gott dereinst sprechen: „Ei du frommer und getreuer Knecht; du bist über wenig getreu gewesen, gehe ein zu deines Herrn Freude."[18]

3 Elementarisierung: Notwendigkeit, didaktisch-methodischer Vorteil – Probleme, Grenzen

Die in dieser Studie aufgeführten Beispiele der Vereinfachung aus einem Lehr- und Lesebuch des 18. Jahrhunderts verdeutlichen, dass sich der Lehrer durch dieses Hilfsmittel in seiner Darstellung dem Horizont ungebildeter Dorfjugend anzupassen suchte und dass sich diese Zielsetzung innerhalb der dort angesprochenen Sachkenntnisse leichter realisieren ließ als innerhalb des ideologisch geprägten sozio-kulturellen Handlungswissen. Hier entwickelte sich der Vereinfachungsversuch leicht zu einer Verschleierung der bestehenden Sozialschranken etc.

Weitgehend positiv ist zu beurteilen, wie Rochow Sachwissen vereinfacht vermittelte, beispielsweise durch eine geschickte Auswahl auffallender Tiere, um den Schüler zur Erkenntnis der Vielfalt an Lebewesen zu bringen, ohne ihn durch zu viele Beispiele zu verwirren. Ebenso ist Rochow eine sinnvolle Elementarisierung innerhalb der voraus

[18] Sieh Rochow, 1776, Nr. 79.

beschriebenen Kosmographie gelungen, wenn der völlig ungebildete Adressatenkreis berücksichtigt wird.

Diese Weltkunde zeigt die äußerste Stufe der Vereinfachung; teilweise werden hier Objekte nur mehr benannt, andere werden arm an Merkmalen vorgestellt; denn innerhalb eines Elementarisierungsprozesses verringert sich die Anzahl der Kennzeichen fortschreitend.

Elementarisierung im Sinne eines analytischen Hervorhebens zentraler Faktoren und grundlegender Formen (d.h. unter Eleminierung von Nebensächlichkeiten) aus den jeweiligen Wissens- und Sachkomplexen bzw. vielfältigen Gestaltungselementen fehlt weitgehend in den hier einbezogenen Lese- und Lehrbüchern des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Die Schulbuchautoren hatten offensichtlich nur das Ziel, durch bloße Vereinfachung ein bescheidenes, oberflächliches Wissen bei den Schülern zu initiieren. So wurde vielfach eine Verkürzung der Realität hingenommen (vgl. beispielsweise die Erzählungen Rochows „Der Magnet", „Das Brennglas").

4 Versuch einer schematischen Übersicht zum Thema Vereinfachung

Elementarisierung von Sachwissen, Sachkenntnissen im „Kinderfreund"

- Reduzierung der Vielfalt auf das Grundlegende
- Verringerung der Merkmale und deren vergröbernde, vereinfachte Darstellung
- Individuelles auf Gruppen- bzw. Artmerkmale reduziert
- Hervorheben der Hauptmerkmale durch Vergröberung und Ausschluß von Varianten
- Zugriff auf Grundelemente durch spezifisches Begriffsangebot ermöglichen
- Vergleich von Unbekanntem mit dem Bekannten

Gefahr: Verwechslung durch zu geringe Differenzierung der Objekte, mangelnde Erkennbarkeit von Ursache und Wirkung (beispielsweise bei der Besprechung des Magneten).

Elementarisierung von sozialem, gesellschaftlichem Handeln im „Kinderfreund"

- Reduzierung des Individuellen auf das möglicherweise Allgemeine
- Reduzieren des bestimmten Faktorengefüges auf wenige Merkmale
- Reduzieren der Gelingens- oder Mißlingensbedingungen eindimensional auf das Handeln des Akteurs
- Typisieren des Handelns in schwarz-weiß Manier
- Umwandlung individuellen Handelns in ein modellhaftes Verhalten („Tatbeispielsgeschichte", häufig mit unrealistischen Zielen)

Gefahr: Verschleierung von Faktoren, die das gesellschaftliche Handeln prägen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Clemens, Peter Anton (Bearb. 1818): Rochow, Ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen. Fünfte Auflage. Mit einem Anhang über die Giftpflanzen und 3 Kupfertafeln. Paderborn, Pflanzentafel.

Freyer, Michael (1989): Rochows »Kinderfreund« Wirkungsgeschichte und Bibliographie. Bad Heilbrunn/ Obb.

Freyer, Michael (1999): Text- und Ikonographie bzw. Visualisierungsgeschichte der Giftpflanzenkunde in Wissenschaft und Unterricht, in Keil, G. (Hg): Würzburger medizinhistorische Forschungen, Bd. 68, Würzburg.

Freyer, Michael (2000): Geschichte des medizinisch naturkundlichen Lehrbuchbildes, Fürth.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1776): Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Brandenburg und Leipzig.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1779): Der Kinderfeund. Ein Lesebuch. Zweiter Teil. Brandenburg und Leipzig.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1785): Etwas Praktisches über Erziehung, in Deutsches Museum, 2. Bd., Leipzig, S. 305–310.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1790a): Katechismus der gesunden Vernunft oder Versuch, zur Beförderung richtiger und besserer Erkenntnis, 2. verb. und wieder vermehrte Auflage, Berlin und Stettin.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1790b): Über Simplizität, in Deutsche Monatsschrift, Erster Band, S. 121–135.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1792): Vom großen Werte des beständigen Frohsinns oder der guten Laune bei einem Schullehrer, in Zerrenner, H. G. (Hg): Der deutsche Schulfreund, 3. Bd., S. 113–117.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1795): Über die Sinne, in Deutsche Monatsschrift, 2. Bd., S. 113–117.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1799a): Über Eudämonistik in Lehrbüchern für die Jugend, in Wagener, Samuel Christoph, Patriotisches Archiv für Deutschland, 1. Bd., Berlin, S. 85–88.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1799b): Wo und wie schließt sich das eudämonistische an das Kantische Lehrsystem an, in Wagener, Samuel Christoph (Hg.), Patriotisches Archiv für Deutschland, 1. Bd., Berlin, S. 88–91.

Schmitt, Hanno (2006): Der Rochowsche „Kinderfreund“: Entstehungszusammenhang und Verwendung im Unterricht. Nachwort. In: Rochow, Friedrich Eberhard von (2006 [1776]): Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Faksimiledruck der Ausgabe Brandenburg und Leipzig 1776. Berlin, S. 113*–118*.

Tosch, Frank (2006): Der Rochowsche Kinderfreund – Teil 2: 1779 als Projekt der Nützlichkeit, Sittlichkeit und Glückseligkeit. Nachwort. In: Rochow, Friedrich Eberhard von (2006 [1779]): Der Kinderfeund. Ein Lesebuch. Zweiter Teil. Faksimiledruck der Ausgabe Brandenburg und Leipzig 1779. Berlin, S. 217*–223*.

Winter, Andreas (Bearb. 1821), Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund. Ein Lehr- und Lesebuch für Bürger- und Landschulen. Sechste oder zweite umgearbeitete

Auflage. Erster, zweiter Theil, mit 3 Steintafeln und 2 geographischen Tabellen, Paderborn; Erster Theil mit 2 geographischen Tabellen und einem Anhang über die Giftpflanzen, Titelbild.

Sylvia Schütze

Grundsätze der Elementarisierung in der Lehrmethode F.A.W. Diesterwegs und ihre Umsetzung in seinen Lehrbüchern

Abstract

In the first half of the 19th century, the Prussian government made big efforts to raise the level of education among the poor and often nearly illiterate parts of the population. This aim made an elementarization of knowledge an essential asset: not only for the pupils of elementary schools, but also for the teachers who were to educate them and who mostly did not know more than what they had learnt themselves in elementary schools. Both challenges were taken up by the Prussian pedagogue Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg who – as teacher and as director of teacher schools – formulated clear rules for the process of elementarization. And Diesterweg wrote a lot of textbooks for both groups in which he tried to keep to his own principles: books for the unexperienced and poorly educated elementary teachers and books for the pupils at elementary schools. The rules of his teaching method shall be presented in this text, and their realization will be shown by examples from textbooks for teachers and from schoolbooks.

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, insbesondere nach dem Krieg mit Frankreich, bemühte sich Preußen intensiv um eine Verbesserung des Bildungswesens, gerade auch im Bereich der niederen Schulen; man hatte verstanden, dass eine bessere Grundbildung des Volkes einen entscheidenden Faktor im militärischen und ökonomischen Konkurrenzkampf mit anderen Staaten darstellte. Einen wichtigen Eckpunkt der Bildungsreform, über den der Staat unmittelbaren Einfluss auf die niederen Schulen zu gewinnen suchte, stellte die Einrichtung zahlreicher neuer Lehrerseminare dar; diese sollten in Zukunft eine immer stärkere Versorgung ganz Preußens mit gut und relativ einheitlich ausgebildeten Elementarschullehrern gewährleisten.

Zu den neu berufenen Seminardirektoren gehörte der Siegener Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866), der sich über dieses Amt hinaus auf verschiedenen Ebenen für eine Verbesserung der Volksbildung einsetzte. Dabei maß Diesterweg zur Verbreitung und Verbesserung von Kenntnissen gerade auch gedruckten Texten eine

hohe Bedeutung zu. Davon zeugt seine umfangreiche schriftstellerische Tätigkeit, u.a. die Herausgabe von zwei pädagogischen Zeitschriften („Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht", 1827–1866; „Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde", 1851–1866) und die Abfassung zahlreicher Lehrbücher für Lehrer und für Schüler.

Um in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die Bildung von Volksschülern sowie von angehenden Volksschullehrern zu wirken, die selbst kaum mehr wussten, als sie in ihrer eigenen Elementarschulzeit gelernt hatten, musste der Lehrstoff in eine leicht verständliche und folglich reduzierte bzw. vereinfachte Form gebracht werden. Diesterweg war dies sehr bewusst. Er arbeitete zeit seines Lebens an der Methode des von ihm so genannten „elementarischen", d.h. des ersten, grundlegenden Unterrichts. Dass dabei der Elementarisierung des Lehrstoffes eine Schlüsselfunktion zukam, wird aus seiner einzigen Veröffentlichung, die sich explizit mit der Abfassung von Schulbüchern befasst, deutlich. In dem Aufsatz „Wie soll ein Rechnenbuch [sic] für Schulen beschaffen sein?" heißt es:

> „Die Wissenschaft betrachtet den Gegenstand ganz objectiv als Zweck, und beginnt daher mit den allgemeinsten und darum schwersten Wahrheiten, der Unterricht dagegen faßt den Gegenstand aus subjectivem Standpunkte als Mittel auf und bearbeitet ihn so, wie es das Bedürfniß und der Standpunkt des Lernenden erheischt." (Diesterweg 1825, S. 22)

Im folgenden wird das Thema in drei Schritten dargestellt:

Zunächst wird kurz der Pädagoge Diesterweg mit seinen vielfältigen Wirkungsfeldern vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen der Einsatz des promovierten Mathematikers für die Verbesserung der Volks(schul)bildung sowie sein publizistisches Wirken und im Zusammenhang damit seine Bemühungen um eine Verbesserung der Lesekompetenz bei Lehrern und Schülern.

Daran anschließend wird Diesterwegs Methode des elementarischen Unterrichts dargestellt und dabei insbesondere auf Aspekte der Elementarisierung von Lehrstoffen eingegangen.

In einem dritten Schritt – dem ausführlichsten Kapitel – wird anhand von Beispielen aus Lehrbüchern Diesterwegs erläutert, auf welche Weise er selbst konkrete Inhalte elementarisierte.

Da die Bemühungen um eine gezielte Volksschullehrerausbildung und eine möglichst einheitliche Volksschulbildung in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts noch in den Anfängen steckten, gab es auch für die Elementarisierung von Lehrstoffen als Massenphänomen noch kaum Vorbilder und schon gar keine Theorie. Systematische Ansätze, wie sie im zwanzigsten Jahrhundert entwickelt wurden – man denke u.a. an Wolfgang Klafkis Theorie der kategorialen Bildung (1959) und Martin Wagenscheins Ausführungen zum genetischen, sokratischen und exemplarischen Lehren (1968) –, existierten nicht.

Aus diesem Grunde liegt der Schwerpunkt der folgenden Darstellung auf der Analyse von Textbeispielen aus verschiedenen Lehrbereichen; es soll gezeigt werden, wie einer der Pioniere der Volksschullehrerbildung seine Einsichten in die Notwendigkeit des Elementarisierens praktisch in Lehrbüchern umsetzte. Die Beispiele stammen aus Bü-

chern für den Anschauungsunterricht, den Heimatkundeunterricht, den Rechenunterricht, den Leseunterricht und die Unterrichtslehre selbst.

1 Der Pädagoge Diesterweg und sein Wirken für eine Verbesserung der Volksbildung

F.A.W. Diesterweg wurde 1790 in Siegen geboren. Nach einem Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und Pädagogik an den Universitäten Herborn, Heidelberg und Tübingen trat er 1812 am Gymnasium in Worms seine erste Lehrerstelle an; von dort wechselte er 1813 an die so genannte „Musterschule" in Frankfurt am Main, in der man sich um fortschrittliche Lehr- und Lernmethoden bemühte, und 1818 an die Lateinschule in Elberfeld. Bereits in diesen Jahren ist neben seiner Lehrtätigkeit an höheren Schulen ein Engagement für die Hebung der Volksbildung erkennbar. So war er Mitbegründer der „Gesellschaft zur Beförderung der nützlichen Kenntnisse und deren Hilfswissenschaften" sowie der „Sonntagsschule für Handwerkslehrlinge in Frankfurt am Main" und lehrte an beiden Einrichtungen. In Elberfeld schloss er Freundschaft mit dem Lehrer Johann Friedrich Wilberg, der in seinem Hause regelmäßig Fortbildung von Volksschullehrern betrieb. Diesterweg setzte sich dafür ein, dass Kinder nicht zu früh zur Fabrikarbeit herangezogen wurden, sondern zunächst die Schule besuchen konnten.

Die Konfrontation mit Arbeiterelend und anderen Missständen sensibilisierte ihn für den Zusammenhang von Bildung und sozialen Verhältnissen und weckte in ihm den Wunsch, noch unmittelbarer für die Verbesserung der Bildung des einfachen Volkes wirken zu können. Breitenwirkung versprach eine Tätigkeit in der Volksschullehrerausbildung, die gerade in diesen Jahren in Preußen durch zahlreiche Seminargründungen forciert wurde.

Diesterwegs Bewerbung um die Leitung des Lehrerseminars in Moers am Niederrhein wurde allerdings skeptisch aufgenommen. Zum einen war er der erste Nichttheologe, der sich um ein solches Amt bewarb, und Religiosität und Sittlichkeit galten als die Hauptpfeiler in der Lehrerausbildung. Zum anderen wurde ein echtes Interesse des promovierten Mathematikers am Volksschulwesen anfänglich in Frage gestellt. Nach entsprechenden behördlichen Erkundigungen bei Personen, die ihn gut kannten, und Begutachtung des Inhalts seiner bisherigen pädagogischen Veröffentlichungen, darunter eine Schrift „Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schul-Erziehung im Besonderen" (1820/1998) und ein Lehrbuch für den Anfangsunterricht in der Geometrie (im Manuskript eingereicht; erschienen 1822), wurde die Ernsthaftigkeit seines Ansinnens schließlich anerkannt (vgl. Schütze 2000). Faktisch bereits seit 1820, offiziell seit 1823 leitete er das neu gegründete Volksschullehrerseminar in Moers.

In jener Gründungsphase ging von den Seminardirektoren eine stark prägende Wirkung auf ihre Anstalten aus. Die vorgesetzten Behörden achteten zwar durch die Vorgabe von Musterlehrplänen und regelmäßige Besuche darauf, dass in allen Einrichtungen etwa der gleiche Bildungsstand erreicht wurde, aber die Auseinandersetzungen mit eben diesen Behörden zeigen deutlich, dass einzelne Direktoren versuchten, die ihnen besonders wichtigen Fächer zu stärken. So wurde Diesterweg wiederholt vorgeworfen, die materiale religiöse Ausbildung der Seminaristen zu vernachlässigen und auf formale

Bildung zu viel Wert zu legen, außerdem dem Unterricht in der Arithmetik und der Raumlehre zu viele Stunden einzuräumen (vgl. beispielsweise GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 25 C Teil I Nr. 4 Bd. 1: 214^{r} und Bd. 3:76^{r}–89^{v}, sowie Rep. 76 Seminare, Nr. 10061: 20^{r}–28^{r} und 162^{r}–165^{r}; Schütze 2000 und 2003).

Dennoch stieg aufgrund seiner Lehrerfolge und seiner erfolgreichen Rechen- und Sprachbücher seine Reputation im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten so stark, dass er 1830 ermutigt wurde, sich um die Direktorenstelle am Königlichen Seminar für Stadtschullehrer in Berlin zu bewerben, auf die er 1831 berufen wurde.[1]

Wenngleich ihn dort ein weitaus umfangreicheres Tätigkeitsfeld als in Moers erwartete – darunter die Unterrichtung von Predigtamtskandidaten in pädagogischen Grundkenntnissen sowie die Weiterbildung von Hilfs- und Armenlehrern –, bildete er sich durch Lektüre und durch Reisen zu pädagogischen Einrichtungen permanent fort. So besuchte er beispielsweise Orte, an denen die so genannte „wechselseitige Schuleinrichtung“[2] praktiziert wurde (Diesterweg 1836b/ 1999), und andere Lehrerseminare. Er wirkte an der Gründung und Leitung von Lehrervereinen sowie von sozialpädagogischen und sozialen Vereinigungen mit, darunter der „Berliner Verein für das Wohl der arbeitenden Klassen“ und der „Pestalozzi-Verein“ zur Versorgung von Lehrerwaisen.

Auch publizistisch war er weiterhin sehr aktiv, wie die vielen Monographien und die zahlreichen Zeitschriftenbeiträge zeigen (vgl. Diesterweg 1956–1990; 1966; 1998; 1999; 2000), und versuchte, die Volksschullehrer zum Lesen anzuregen. Neben seiner seit 1827 erscheinenden Zeitschrift „Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht“, die sehr viele Rezensionen enthielt, nutzte er dazu vor allem sein Lehrbuch „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“, das 1835 in erster, bereits 1838 in zwei Bänden in zweiter, 1844/ 46 in dritter und 1850/ 51 in vierter Auflage erschien.

Im ersten „Allgemeinen Teil“ behandelte Diesterweg u.a. die Frage, „unter welchen Bedingungen [...] das Streben nach intellektueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium“ gedeiht. Im zweiten „Besonderen Teil“ stellten Diesterweg und andere Verfasser den Unterricht in einzelnen Fächern dar und erläuterten Fragen der Schulorganisation und des Lehrerstandes. Sowohl zum allgemeinen als auch zum besonderen Teil gehören Kapitel mit ausführlichen Lektüreempfehlungen, meist

---

[1] „[...] der Nichttheologe, an dessen Liberalismus ebenso wenig wie an seiner fachlichen Qualifikation gezweifelt werden konnte, erhielt eine der wichtigen Stellen im Seminarwesen der Monarchie“ (Nipperdey 1968, S. 131).

[2] Bereits vor 1800 hatten Andrew Bell und Joseph Lancaster in England (vor allem in London) und in Indien für den Schulunterricht die so genannte „wechselseitige Schuleinrichtung“ eingeführt – auch „Helfersystem“, „gegenseitiger Unterricht“ oder „Monitorensystem“ genannt. Bei dieser Unterrichtsweise beschäftigte der Lehrer sich immer gezielt mit einer Gruppe von Schülern mit etwa gleichem Kenntnisstand, während die anderen sich gegenseitig abfragten und miteinander übten. Die „wechselseitige Schuleinrichtung“ fand starke Verbreitung in Dänemark, da der dänische König Friedrich VI. diese Bestrebungen sehr unterstützte. Die erste Schule dieser Art wurde 1819 in Kopenhagen eingerichtet; weitere entstanden vor allem in Schleswig-Holstein, das zu dieser Zeit zu Dänemark gehörte. Zu einer Art Musterschule der „wechselseitigen Schuleinrichtung“ wurde die Normalanstalt in Eckernförde. Im Regierungsbezirk Magdeburg versuchten C.C.G. Zerrenner und H.F.F. Sickel, die „wechselseitige Schuleinrichtung“ in einigen Volksschulen einzuführen.

unterteilt in Bücher für die Hand des Lehrers und eigentliche Schulbücher, und die Leser werden ausdrücklich ermuntert, die wachsende Anzahl pädagogischer Literatur kritisch zu beurteilen.

Es waren vor allem Diesterwegs Veröffentlichungen, die ihn zunehmend in schwere Konflikte mit den vorgesetzten Behörden brachten, da er sich trotz seiner Stellung als höherer Beamter nicht davon abhalten ließ, in seinen Veröffentlichungen die Abhängigkeit der Schule von den Kirchen zu kritisieren, den Volksschullehrerstand zu mehr Selbständigkeit zu ermuntern und mehr Liberalität in der Gesellschaft einzufordern. Unter dem starken Druck des zuständigen Ministers Eichhorn und des Oberpräsidenten der Provinz Brandenburg von Meding legte er sein Amt 1847 „freiwillig" nieder. Er engagierte sich aber nach wie vor für seine pädagogischen Anliegen. So publizierte er weiterhin Lehrbücher und Streitschriften, beteiligte sich an Volksbildungsbestrebungen, etwa durch Mitbegründung des „Berliner Frauen-Bildungsvereins" und des „Berliner Handwerkervereins", und war von 1858 bis zu seinem Tod 1866 Mitglied im Preußischen Abgeordnetenhaus, dessen Unterrichtskommission er ebenfalls angehörte.

2 Diesterwegs Methode des elementarischen Unterrichts und daraus abzuleitende Grundsätze für eine Elementarisierung von Lehrstoffen

Einer Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung an der Seminarübungsschule im Mai 1838 fügte Diesterweg, wie es damals üblich war, eine kleine Abhandlung bei. Diese trägt den Titel: „Bemerkungen über den Elementar-Unterricht". Diesterweg stellt hier in komprimierter Form einem interessierten Publikum – vorgesetzten Behörden, anderen Pädagogen, Eltern – dar, worin seiner Meinung nach eine gute Unterrichtsmethode besteht:

> „Versteht man unter *Methode des Unterrichtens* [...] die Art und Weise, wie der Lehrer verfährt, um den Lehr- oder Lernstoff an den Schüler zu bringen, so erfordert [...] eine weitere Auseinandersetzung dieses Begriffs, daß man seine Aufmerksamkeit auf die beiden Gegenstände: *Lehrstoff* und *Schüler* richtet; die Methode hat eine *objective* und eine *subjective* Seite. Welche Anforderungen in dieser doppelten Beziehung an die Methode gemacht werden, wird sich erst dann bestimmen lassen, wenn man den *Zweck* des Lehrens oder Unterrichtens kennt." (Diesterweg 1838, S. 3)

In dieser Abhandlung beschränkt er sich auf eine Erläuterung dieser Aspekte für den *Elementarunterricht*. Als dessen Zweck benennt er die „Entwickelung und Uebung der Geisteskräfte des jungen Menschen" (S. 3), die formale Bildung also. Er setzt diesen Zweck zwar nicht absolut, sieht ihn aber als leitendes Prinzip an. Dahinter steht nicht zuletzt seine Erfahrung, dass der Volksschullehrer oft auf stumpfe und unempfindsame

Kinder trifft, deren geistige Kräfte erst rege gemacht werden müssen, bevor bestimmte Inhalte vermittelt werden können.[3]

Wenn der erste Zweck des Elementarunterrichts die formale Bildung ist, dann hat dieser sich an den Lernenden, „den bildungsfähigen und bildungsbedürftigen, unreifen jungen Menschen" (S. 4) zu orientieren. Diesterweg verlangt deshalb von den Lehrenden, dass sie genau so verfahren, „wie sich die Anlagen, Vermögen und Kräfte [...] entwickeln, in welcher Weise sie sich ausbilden und stärken"; sie haben sich „dem Gange der natürlichen Entwickelung" anzuschließen, kurz: „naturgemäß" zu unterrichten. (S. 4f.)

Der Begriff der „Naturgemäßheit", wie ihn Diesterweg verwendet, kann durchaus problematisiert werden, da er bestimmte Gesetzmäßigkeiten in der menschlichen Entwicklung voraussetzt (vgl. Kampelmann 1995, S. 162). Theoretisch folgt Diesterweg einem „pädagogischen Naturalismus", der sich an Rousseaus positivem Naturbegriff, mehr noch aber an der ambivalenteren Ansicht Pestalozzis orientiert (vgl. Pilarczyk 1990, S. 169f.).

Es darf aber bei allen kritischen Anmerkungen zur Begrenztheit des Naturbegriffs dieser Gewährsleute nicht der empirisch auf den Menschen gerichtete Blick Diesterwegs unterschätzt werden. Der akademisch gebildete Naturwissenschaftler war ein aufmerksamer Beobachter aller menschlichen Phänomene, wie sich gerade in dem Kapitel über „die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln" im „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" (Diesterweg 1850, S. 172–297) zeigt, auf die im folgenden noch näher eingegangen werden soll. Diesterweg versuchte, das, was „naturgemäße Entwicklung sei", aus intensiver Beobachtung des kindlichen Lernens abzuleiten, und brachte die Anthropologie beziehungsweise die Psychologie in den Rang einer „Grundwissenschaft der Erziehungswissenschaft" (Diesterweg 1831/ 1957, S. 296; vgl. Pilarczyk 1990, S. 167). Dabei konnte er auf seine Erfahrungen als Lehrer an der Seminarübungsschule und auf Beobachtungen bei seinen obligatorischen Schulvisitationen zurückgreifen. Er forderte genaue Beobachtung auch von den Lehrern im Hinblick auf ihre Schüler.

Die Frage, welches das innere, das „genetische" Gesetz der geistigen Entwicklung sei, beantwortet Diesterweg dahingehend, dass diese „von der Anschauung" ausgehe; die geistige Entwicklung beginne „mit der Auffassung des Einzelnen, Concreten", sinnlich Anschaulichen und bewege „sich von da zum Allgemeinen", Abstrakteren hin (Diesterweg 1838, S. 5).[4]

Als ideal für den Gang des Unterrichts sieht Diesterweg es an, wenn dieser im Hinblick auf den Lehrstoff einem organischen Gang folgen kann, so wie die Wissenschaft bei der Erkenntnis ihres Gegenstandes einem genetischen Prinzip folgt.[5]

---

[3] Vgl. dazu die Berichte über seine Schulvisitationen im Rheinland und im Bergischen Land (Diesterweg 2003, S. 389–401 und 472–477) und auch seine Erfahrungen mit den ersten Seminaristen (Schütze 2000, S. 151) sowie Abschnitt 3.1 des vorliegenden Beitrags.

[4] Diesterweg nimmt in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf Hegel Bezug; nachweisbar ist aber auch eine Herleitung aus der Traditionslinie von Kant und Fries her (vgl. Kampelmann 1995, S. 147).

[5] Die Ausführungen Martin Wagenscheins zum „genetischen Prinzip" (1980) haben hier einen Vorläufer.

Liegt ein solcher Lehrgang vor, so ist allerdings auch hier bei jedem einzelnen Gliede „die anschauliche Seite" aufzusuchen (vgl. S. 8f.). An dieser Stelle beklagt Diesterweg explizit das Fehlen von Lehrbüchern, die einem genetischen Lehrgang folgen; die meisten böten den Stoff „neben einander", d.h. nach der „juxtaponirende[n] Methode" dar (S. 9).

Die Frage, ob beim elementarischen Unterricht ein synthetisches oder ein analytisches Verfahren zu bevorzugen sei, beantwortet Diesterweg unter Verweis auf den jeweiligen Lernstoff differenziert. Davon ausgehend, dass der Unterricht bei demjenigen ansetzen muss, was dem Lernenden anschaulich vor Augen steht, was ihm „nahe" ist, bedeutet dies im Hinblick auf den muttersprachlichen Unterricht die Entscheidung für ein analytisches, im Hinblick auf den Unterricht in der Zahlen- und Raumlehre für ein synthetisches Verfahren.

Bei der Muttersprache ist das Nächstliegende für das Kind etwas Zusammengesetztes, nämlich eine Aussage, ein Satz. Unnatürlich wäre es deshalb, mit nichtssagenden Lauten und Silben zu beginnen oder abstrakte Regeln auswendig lernen zu lassen. Vielmehr muss die vorhandene Sprache analysiert werden (vgl. S. 16ff.).

Bei der Mathematik ist nach Diesterweg zwar der allererste Schritt ein analytischer, nämlich die Isolation der Einheit Eins aus einer Menge bzw. der Linie oder des Punktes aus einem geometrischen Körper. Von da aus aber schreitet der Unterricht synthetisierend fort, indem immer andere und weiterführende Kombinationsmöglichkeiten entdeckt und deren Gesetze erkannt werden (S. 21f.).[6]

Wie oben bereits angeführt, hat Diesterweg in seinem Lehrbuch für Volksschullehrer, dem „Wegweiser", den didaktischen Gesetzen und Regeln, die sich aus den Anlagen der Menschen herleiten, besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In der vierten, ausführlichsten Auflage nimmt dieser Teil 93 Seiten ein; davon gelten 50 Seiten dem „Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjekts", 14 Seiten dem „Unterricht in Betreff des Lehrstoffs, des Objekts", 10 Seiten dem „Unterricht in Betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Orts, des Standes u.s.w." und 19 Seiten dem „Unterricht in Betreff des Lehrers" (Diesterweg 1850, S. 204–297). Gert Geißler spricht von einem „relativ geschlossene[n] System didaktischer Aussagen [...], in dem auf der Grundlage seines [Diesterwegs; S.S.] Menschenbildes, seines Erziehungszieles und des Gedankens der allgemeinen Menschenbildung wesentliche Erkenntnisse der vorangegangenen Pädagogik dergestalt zusammengefasst, verdichtet und geordnet sind, daß es als sein Handlungskonzept für den Volksschullehrer wirksam werden konnte." (Geißler 2002, S. 41f.)

Dass Diesterweg die Regeln in Bezug auf den Schüler an den Anfang stellt und ihnen auch den größten Umfang widmet, zeigt einmal mehr, dass „er eindeutig den subjektiven Aspekt in den Vordergrund" stellt: Die Unterrichtsregeln der ersten Kategorie sind größtenteils dem Prinzip der Naturgemäßheit zugeordnet. Als Einzelhinweise sollen sie den Lehrer dazu befähigen, den Unterricht nach diesem zu oberst gesetzten Grundsatz zu gestalten (vgl. Kampelmann, S. 148).

Da Anschaulichkeit als subjektive Grundvoraussetzung für das Verständnis eines Lehrgegenstandes angenommen wird (vgl. Diesterweg 1850, S. 13), wird der Lehrer

---

[6] Vgl. auch Abschnitt 3.3 dieses Beitrags.

aufgefordert, bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte entweder mit unmittelbarer Anschauung zu beginnen oder auf Anschauliches zurückzugreifen. Diesem Grundsatz ordnet Diesterweg dann Anweisungen zu, die die Reihenfolge festlegen: „vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten." (1850, S. 227)[7]

Aus der Forderung nach Naturgemäßheit lassen sich also als entscheidende Grundsätze für die Elementarisierung des Stoffes ableiten, dass es im wesentlichen auf Veranschaulichung und auf Kohärenz ankommt: Die Darstellung hat vom sinnlich Konkreten, dem Lernenden Bekannten, ihm „Nahestehenden" auszugehen, und sie hat von dort lückenlos voranzuschreiten; diese Prinzipien müssen dann auch für die Gestaltung von Lehrwerken gelten.[8]

Die konkreten Regeln „in Betreff des Lehrstoffs, des Objekts", die Diesterweg im „Wegweiser" ausführt, schließen an diese Prinzipien an. Im Einzelnen führt er folgende Regeln an:

„1) Vertheile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwickelungsgesetzen des Schülers! [...]
2) Verweile vorzüglich bei den Elementen! [...]
3) Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die Grundvorstellungen zurück, und leite jene aus diesen ab! [...]
4) Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze! [...]
5) Deute auf irgend einer Stufe einzelne Theile der folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, Einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen, ohne sie jedoch ganz zu befriedigen! [...]
6) Vertheile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt! [...]
7) Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander! [...]
8) Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt! [...]
9) Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes! [...]
10) Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte überall alle Seiten desselben! [...]
11) Leite nachfolgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickele sie aus der Natur der Sache! [...]

---

[7] Wie aus der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts ersichtlich ist, gehörten solche Regeln zum pädagogischen Allgemeingut der Unterrichtsgestaltung im Elementarbereich. Diesterweg, „der sich selbst als Zeitschriftsteller bezeichnete", ging es weniger darum, eine theoretische Pädagogik zu entwickeln; sein Anliegen war es vor allem, die pädagogischen Veröffentlichungen seiner Zeit auszuwerten, die wichtigsten traditionellen und gegenwärtigen Strukturen zu erkennen, um sie mit eigenen Erfahrungen angereichert dem Volksschullehrer als Orientierung für die Praxis zur Verfügung zu stellen (vgl. Kampelmann 1995, S. 164).

[8] Das lückenlose Fortschreiten vom sinnlich Anschaulichen zum Abstrakten ist bei Diesterweg allerdings nur psychologisch gemeint – im Gegensatz zu Pestalozzi, der von der Übereinstimmung in der Entwicklung der menschlichen und der physischen Natur ausgeht und den Begriff der Lückenlosigkeit auch auf das Inhaltliche bezieht (vgl. Hofmann 1962, S. 33).

12) Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat! [...]" (Diesterweg 1850, S. 254–268).

Unter Berücksichtigung der bereits benannten formalen Grundsätze – Veranschaulichung und Fortschreiten vom sinnlich Konkreten zum Abstrakteren – lassen sich weitere Hinweise für die Elementarisierung festhalten: Der Lehrer hat die Aufgabe, den Lerngegenstand in elementare – d.h. für den Lernenden fassliche – Strukturen zu zerlegen und diese jeweils so lange zu behandeln, bis der Lernende sich ein sicheres Wissen darüber angeeignet hat. Im weiteren Verlauf des Lehrganges soll der Lehrende immer wieder auf diese Elementarstrukturen zurückgreifen, um sie zu festigen. Zur Festigung des Gelernten soll auch eine Aufteilung des Stoffes in „bestimmte Stufen und kleine Ganzen" verhelfen.[9] Gelegentliche Hinweise auf höhere, weiterführende Stufen dienen dazu, die Neugier und die Wissbegierde anzuregen, die dann als intrinsische Motive den Lernprozess mitsteuern. Sinnvolle Wiederholungssequenzen – Rückgriffe – sollen die Lernenden befähigen, sich den Stoff der nächst höheren Stufe – wenn möglich – teilweise selbsttätig anzueignen.

Auf dieser lerntheoretischen Struktur beruht die ganz zentrale Forderung, den Unterrichtsstoff spiralförmig aufzubauen, d.h. der jeweils neue Stoff muss an bereits Bekanntes angeknüpft werden (vgl. dazu Kampelmann 1995, S. 151).

Diese Regeln stellen für Diesterweg keine fertigen Gebrauchsanweisungen für den Unterricht oder das Verfassen von Lehrbüchern dar. Denn er vermittelt die Regeln unter Beachtung ihrer selbst, wie in Abschnitt 3.5 an einem Beispiel ausgeführt werden soll, d.h. anregend zur Selbsttätigkeit; sein Ziel ist es, aus den Lehrenden solche zu machen, die „nichts auf Treu und Glauben hinnehme[n], sondern prüfe[n] und untersuche[n]" (1850, S. XXI »Vorrede«).

Allerdings muss Diesterweg mit seiner methodisch-didaktischen Unterrichtskonzeption vom historisch Machbaren ausgehen, denn er weiß um die äußerst bescheidenen Vorkenntnisse vieler Lehramtskandidaten. In dem bereits erwähnten Aufsatz „Wie soll ein Rechnenbuch für Schulen beschaffen sein?" (1825) fordert er explizit für das Schulbuch: „Es muß die Zwecke und Bedürfnisse unserer Schulen, und in's Besondere derjenigen Schulen, für welche ein solches Buch zunächst bestimmt ist, erfüllen und befriedigen", d.h. am Standpunkt der Schüler ansetzen. Aber es heißt auch: „Es muß sich an die Kräfte und den Standpunkt des Lehrers, wie derselbe im Allgemeinen ist, anschließen." Die an Diesterweg häufig kritisierte Praxisbezogenheit kann also durchaus als besondere Leistung angesehen werden, wenn man gelten lässt, dass er den „theoretische[n] Ideenkreis unter dem Anspruch der Realisierbarkeit" geprüft und verarbeitet hat (vgl. Vautrin 1976, S. 191).

Diesterweg selbst scheint als Unterrichtender ein Meister seiner Methode gewesen zu sein; dies bescheinigen ihm nicht nur zahlreiche ehemalige Seminaristen (vgl. Langenberg 1868; Lange 1881; Rudolph 1890; Gertner 1866; Bohm 1865), die ihm den Titel „Lehrer aller Lehrer" verliehen. Auch Vorgesetzte, wie Schulrat Kortüm, der im Jahre 1826 das Seminar in Moers im Auftrag des Königs einer kritischen Prüfung unterziehen

[9] Zur Bedeutung des „Ganzen" für den Lern- und Erkenntnisprozess vgl. M. Wertheimer (1964).

sollte, kam zu dem positiven Schluss, Diesterweg sei ein vorzüglicher Lehrer. Als besonderes Merkmal hob er in seinem Bericht ausdrücklich die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Denken bei den Seminaristen hervor (vgl. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 25C Teil I Nr. 4 Bd. 3: 187^{r}–193^{r}; vgl. auch Hohendorf 1990).

3 Die Elementarisierung verschiedener Inhalte in Diesterwegs Lehrbüchern

Im folgenden soll anhand von Beispielen aus Lehrbüchern Diesterwegs dargestellt werden, wie dieser sein methodisches Konzept selber umgesetzt hat, also Veranschaulichung, Fortschreiten vom Nahen, Konkreten zum Entfernteren, Abstrakten und lückenloser Aufbau mit (spiralförmiger) Rückbindung an bereits Gelerntes. Dabei muss im Hinblick auf das Prinzip der Anschaulichkeit die besondere Schwierigkeit bedacht werden, dass Bücher, die zum Verkauf an ärmere Bevölkerungsgruppen (vor allem die Volksschullehrer, als Abnehmer der Schulbücher auch die Schulgemeinden) gedacht waren, auf den Einsatz kostspieliger Abbildungen, etwa Holzschnitte oder Steindrucktafeln, verzichten mussten, so dass Veranschaulichung also über den Text erreicht werden musste.

Auf die geschichtliche Entwicklung der Didaktik der Fächer, aus denen die Beispiele stammen, muss weitgehend verzichtet werden. Es sei allerdings nochmals darauf hingewiesen, dass die angeführten Lehrwerke zu den Pionierleistungen in den jeweiligen Fächern – dem Anschauungs-, dem Heimatkunde-, dem Rechen-, dem Literaturunterricht und der Unterrichtslehre – gehören.

3.1 Ein Lehrbuch für den Anschauungsunterricht

Bei dem erstmals 1829 erschienenen Werk „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule" handelt es sich um eine Anweisung für Lehrer, wie sie Kinder zur Unterrichtsfähigkeit hinführen können. In einer Zeit, in der Kinder des einfachen Volkes vor dem schulpflichtigen Alter keinerlei systematische Förderung ihrer Anlagen und Fähigkeiten erhielten, sondern aufgrund der Arbeitsbelastung ihrer Eltern und älteren Geschwister vielfach sich selbst überlassen blieben, führten diese Lebensumstände nicht selten zu Reiz- und Erfahrungsarmut und zu mangelnder Sprachfähigkeit.[10] Diesterweg selbst drückt dies im Vorwort zur 1. Aufl. wie folgt aus:

[10] In unserer Gesellschaft gilt ein ähnlicher Befund: Zwar werden Kinder von Reizen überflutet, verarmen aber im Hinblick auf die Wahrnehmung natürlicher Reize und ein entsprechendes Unterscheidungsvermögen; sozial deprivierte Kinder und solche mit Migrationshintergrund kommen nicht selten mit nur schwach ausgebildeten deutschen Sprachfähigkeiten in die Schule.

„Der Unterricht kleiner Kinder stellt dem betreffenden Lehrer eine sehr schwere Aufgabe. Wer den geistigen Zustand derjenigen Kinder kennt, welche jetzt gewöhnlich vom vollendeten fünften oder sechsten Jahre an die öffentliche Schule besuchen – ihren Mangel an Aufmerksamkeit und an Uebung im Hören, Sehen und Sprechen – die Stumpfheit ihrer Sinne, ihrer Sprachwerkzeuge und ihres *ganzen* Geistes – kurz die *ganze* Beschaffenheit der kleinen Kinder des gemeinen Mannes –, der wird nicht in Abrede sein, daß die Aufgabe 60 und mehr, oder auch nur 30, 20 und 10 fünf- oder sechsjährige Kinder ihrem Standpunkte und dem folgenden Unterrichte gemäß zweckmäßig zu beschäftigen, für den Lehrer, der sich in der Regel ihnen nicht einmal ausschließlich widmen kann, eine Arbeit und überhaupt eine Aufgabe ist, welche an Schwierigkeit, Mühseligkeit und Kraftanstrengung den schwersten Aufgaben gleich zu achten ist" (1852, S. III).

Da Diesterwegs Idealvorstellung, für Kinder vor der eigentlichen Schulpflicht einen eigenen Lehrer zu beschäftigen, nicht realisierbar ist, sucht er nach einem Unterricht, der dem „Standpunkte" der Schulanfänger angepasst ist, sich „also an das bisherige freie Leben des Kindes" anschließt und „den künftigen regelrechten Unterricht vorerst" vorbereitet (ebd.).

Buchstaben scheinen ihm als „Lehrmittel des ersten Kindesunterrichts" völlig deplatziert; vielmehr habe dieser sich „an die früheren Verhältnisse des Kindes" anzuschließen: ein „Unterricht, welcher jetzt gewöhnlich *Anschauungs-Unterricht* genannt wird. Er kommt auch unter dem Namen der Denk-, Sprech- und Redeübungen vor. [...] Durch dieselben soll das Kind seine wichtigsten Sinne gehörig gebrauchen lernen, zu genauem Anschauen und Betrachten angeleitet, und befähigt werden, mit Aufmerksamkeit und Lernlust den Einwirkungen des Lehrers sich hinzugeben, und mit dem, seinem Alter entsprechenden Grade von Bewußtsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens zu erweitern" (S. Vf.).

Im folgenden führt Diesterweg einige Werke an, die bereits zu diesem Zwecke verfasst wurden, und benennt ihre Vor- und Nachteile. Es handelt sich um „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Ein Handbuch für Mütter und Lehrer" von W.C.C. von Türk (1823), die „Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht" von C.W. Harnisch (1832), die „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht" von F.H.G. Graßmann (1834) und die „Anfänge des Unterrichts in Volksschulen" von J. Gersbach und W. Stern (1827), außerdem Artikel in den Zeitschriften „Der Schulrath an der Oder", „Rheinisch-westphälische Monatschrift" und „Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht" (Diesterweg 1852, S. VII).

Diesterwegs Fazit ist allerdings, es fehle eine Anleitung, die

„1) durchaus praktisch, leicht anwendbar und ausführbar" sei; die
„2) die Materialien zuerst aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder" wähle"; und die
„3) in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet" sei, „so daß es jedem etwas geübten Lehrer leicht würde, diese nützlichen Uebungen in seine Schule einzuführen." (S. VIIIf.)

Diesen Anforderungen soll seine Anleitung genügen, wie er in einer Ankündigung der Schrift in den „Rheinischen Blättern" erklärt (1828c/ 1856). Er setzt zwar voraus, „daß es nicht nöthig sei, die den Kindern vorzulegenden Fragen selbst niederzuschreiben", will jedoch „jeder Uebung so viele Winke beifügen, als es für solche Lehrer, welche von dergleichen Uebungen noch wenige angestellt haben, zu wünschen sein dürfte" (1852, S. IX). Es handelt sich also um ein Lehrbuch für Lehrer zur Propädeutik des Unterrichts.

Das Buch ist in acht Abschnitte gegliedert, von denen die ersten beiden dem eigentlichen Üben der Anschauungsfähigkeit dienen, während die nächsten bereits zu einzelnen Schulfächern überleiten.

Der erste Abschnitt behandelt die „Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer", der zweite „Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde".

Der erste Abschnitt ist wie folgt aufgebaut:

„Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer."

„Erste Uebung. Benennung und Beschreibung der Gegenstände in dem Schulzimmer.

1. Benennung der Gegenstände
2. Die Schulstube
3. Die Stubenthür
4. Das Fenster
5. Der Ofen
6. Der Tisch" usw.

„Zweite Uebung. Vergleichung (und Unterscheidung) der bisher betrachteten Gegenstände in der Schule.

1. Der Boden der Schulstube und die Stubenthür
2. Der Tisch und die Schiefertafel
3. Das Papier und die Dinte"

„Dritte Uebung. Betrachtung an regelmäßigen Körpern.

1. Der Würfel
2. Die senkrechte vierseitige Säule" usw.

Im zweiten Abschnitt werden dann die Hausthiere, der menschliche Körper und schließlich die „Pflanzen des Hausgartens" behandelt (Diesterweg 1852, S. XVIIIf.).

Im Schulzimmer beginnt der Unterricht zunächst mit einer Aufzählung aller sichtbaren Teile:

„Die Schulstube, der Fußboden, die Stubendecke, die Seitenwände, die Fenster, die Stubenthür – ein Pult, Pulte; ein Tisch, Tische; eine Bank, Bänke" usw.; Diesterweg fährt fort mit den Schul- und Unterrichtsutensilien und endet bei den beteiligten Personen: „der Lehrer, ein Mann, ein Mensch; ein Kind, Kinder; ein Schüler, Schüler; eine Schülerin, Schülerinnen." (S. 1)

Es geht also darum, Aufmerksamkeit auf alle Details zu lenken und dafür Benennungen zu finden. Dazu gibt Diesterweg bei diesem ersten Beispiel anschauliche Hinweise zum „Gang der Uebung", d.h. er elementarisiert nicht nur den Stoff, sondern auch den Lehrgang:

> „Der Lehrer zeigt auf die Gegenstände, welche genannt werden sollen, hin, und fragt: Was ist das? Wie heißt dieses Ding, dieser Gegenstand? – Der gefragte Schüler antwortet: Das ist ein Fenster – das sind Fenster – dieser Gegenstand (dieses Ding) ist ein Fenster – dieses (das) sind Fenster. Zur Abwechselung sprechen mehrere oder alle Schüler die Antwort eines Schülers nach, besonders dann, wenn ein Wort der Antwort den Schülern nicht ganz bekannt ist.
>
> In der Regel richtet der Lehrer jede Frage an alle Schüler. Wer die Antwort weiß, hebt schnell den Zeigefinger der rechten Hand (nicht den ganzen Arm) in die Höhe; dann giebt der Lehrer demjenigen, welcher die Antwort sagen soll, einen Wink. Willkürliches und wildes Durch-einander-sprechen oder Durch-einander-schreien wird nicht geduldet. Am Ende der Uebung nennen einzelne Schüler alle Gegenstände, welche vorgekommen sind, *in einer* Reihe. Dieses ist die Schulstube, dieses der Fußboden, dieses die Stubendecke etc. Oder: Ich sehe die Schulstube, eine Tafel etc. Oder der Lehrer fragt: Wo ist der Ofen? welches die Stubenthür?
>
> *Anm.* Ein für alle Mal werde hier auf die große *Wichtigkeit* einer *recht scharfen Betonung* in den *Fragen* und *Antworten* aufmerksam gemacht" (S. 1f.).

Es soll also nicht nur geübt werden, Gegenstände zu erkennen und richtig zu benennen, sondern zugleich, in ganzen Sätzen zu antworten, korrekt, deutlich und betont zu sprechen und Singular und Plural zu unterscheiden. Dabei wird grundlegend wichtiges Sozialverhalten für den späteren Unterricht eingeübt.

Des Weiteren werden dem Lehrer Hinweise gegeben, wie er aus der Art der Betonung beim Sprechen erkennen kann, ob der Inhalt verstanden ist, und immer wieder auf die Bedeutung seiner eigenen guten Artikulation hingewiesen.

Wie durch den Anschauungsunterricht zugleich die Kenntnisse über Eigenschaften und Bedeutung der einzelnen Gegenstände vermehrt werden, zeigt das Beispiel der „Dinte":

> „Die Dinte dient zum Schreiben. Wenn man sie ausgießt, so fließt sie; die Dinte ist flüssig, eine Flüssigkeit. Taucht man eine Feder in sie ein, so bleibt etwas Dinte in der Feder hangen. Hat man sie zu tief eingetaucht, so fließt wieder etwas Dinte in runder Gestalt heraus – ein Dintentropfen. In einem Gefäße steht die Dinte oben ganz gleich, wie stillstehendes Wasser – wassergleich, wasserrecht, oder wie eine Wage, wenn sie recht steht – wagerecht. Die Oberfläche der stillstehenden Dinte ist wasserrecht – ist eine wagerechte Oberfläche." (S. 11)

Noch deutlicher wird die Vermittlung der physikalischen Eigenschaften durch Beobachtung am konkreten Beispiel, wenn bei der zweiten Übung Vergleiche angestellt werden, hier: zwischen der Tinte und dem Papier:

„A. Ungleiche Merkmale.
Das Papier ist weiß, die Dinte ist schwarz. – Die Dinte ist ein flüssiger, das Papier ist kein flüssiger, sondern ein fester Körper. – Das Papier liegt auf dem Tische oder im Buche; die Dinte befindet sich im Dintenkruge oder im Dintenfaße. – Man schreibt mit der Dinte auf das Papier. [...]

B. Gleiche Merkmale.
Beide sind Dinge, Körper, sind irgendwo, nehmen einen Raum ein, dienen zum Schreiben, sind Schreibmaterialien, Kunsterzeugnisse.

Beide können gesehen und gefühlt (manchmal auch gerochen) werden; man nimmt beide wahr mit den Sinnen des Gesichts und Gefühls, mit den Augen und den Händen." (S. 17f.)

Dieses Lehrbuch Diesterwegs für den Anschauungsunterricht vermittelt eine Propädeutik für allen anderen Unterricht. Soll Unterricht an Anschauliches angeknüpft werden, so muss die Fähigkeit des Anschauens, des bewussten Wahrnehmens zunächst geschult werden, insbesondere wenn es über rein Äußerliches hinaus um das Erkennen von Eigenschaften und Verhaltensweisen des Angeschauten geht.

Da Anschauungsunterricht als Lehrgegenstand auch den Lehrenden erst vermittelt werden musste, ist dieses Buch selbst nach Grundsätzen des Elementarisierens verfasst: vom Nahen zum weniger Naheliegenden fortschreitend, an Bekanntes neue Erfahrungen anschließend und mit einfachen Unterrichtshinweisen ausgestattet, aus denen die Lehrenden den eigenen Unterrichtsgang entwickeln können.

In diesem Sinne ist Elementarisierung der Welt in diesem Buch Methode *und* Gegenstand.

Das Schulkollegium der Provinz Brandenburg schickte am 13. Juli 1844 ein Rundschreiben an alle Superintendenten und Schulinspektoren der Provinz, in dem es um den schlechten Zustand des Sprachunterrichts an den Volksschulen ging; das Schreiben enthält Hinweise auf wichtige Lehrbücher (vgl. LHA Potsdam, Rep. II Generalia, Nr. 1065, F. 393^{r}–398^{v}). Den eigentlichen „Mittelpunkt des Sprachunterrichts aber bildet" – nach Auffassung des Schulkollegiums – „auf der untersten Stufe der so genannte Anschauungs-Unterricht, oder die Belehrung des Kindes über diejenigen Wahrnehmungen, zu denen seine Umgebungen ihm Veranlassung geben" (F. 393^{v}). Die Schrift von Diesterweg wird in diesem Kontext ausdrücklich empfohlen (F. 394^{r}), und so sind die vielen Neuauflagen des Buches nicht verwunderlich.

3.2 Ein Lehrbuch für die Heimatkunde

Bei der Schrift „Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht abgefaßt und mit einer Handkarte versehen" (Diesterweg 1829) handelt es sich inhaltlich in gewisser Weise um eine Fortsetzung der Propädeutik im Anschauungsunterricht: Auch hier ist der Ausgangspunkt das Schulzimmer, und auch hier geht es vom Nahen zum Ferneren, vom Bekannten zum Unbekannten fort (S. 1f.).

In der Vorrede zu dieser Schrift setzt sich Diesterweg zunächst kritisch mit anderen Ansätzen zum Unterricht in der Erdbeschreibung auseinander; er bestehe sehr häufig im

Diktat des so genannten „Wissensnöthigste[n] der Erdkunde" (S. III), oft sogar ohne das Veranschaulichungsmittel einer Karte. Inhaltlich werde der Unterricht meist „mit den allgemeinen Sätzen aus den mathematischen Theilen der Geographie, also mit dem Allgemeinsten, Entferntesten und Schwersten" begonnen und gehe dann „allmählig zum Specielleren, Näheren und Leichteren über". Die Lehrbücher seien ebenso aufgebaut: „von dem alten Fabri an bis auf Selten, einen der besten neueren Schriftsteller über Erdbeschreibung" (ebd.; vgl. Fabri 1805 und 1806; Selten 1820/ 1821).

Angesichts seines eigenen Unterrichtskonzepts lehnt Diesterweg eine solche Vorgehensweise ab. Dem Prinzip der Anschaulichkeit verpflichtet und darauf gerichtet, vom Nahen zum Entfernteren, vom Bekannten zum Unbekannteren fortzuschreiten, soll die Heimatkunde, „um einen besseren Unterricht in der Erdkunde [...] *anzubahnen*" (1828b/ 1856, S. 435f.), die Propädeutik für die Erdbeschreibung sein; also verfasst er auch für diesen Lerngegenstand – hier wieder ganz Lehrerbildner – ein entsprechendes Handbuch. Dieses soll allerdings, wie der Titel zeigt, „zum Selbstunterricht" geeignet sein.

Ausgangspunkt für den Lehrgang in der Heimatkunde muss für Diesterweg der Standort des Lernenden sein: „Der Mensch betritt an irgend einer Stelle auf der Oberfläche der Erde den Schauplatz der Welt. Für bei weitem den größten Theil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt; und selbst für diejenigen, welche über diesen kleinen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder Staate. Wenn es nun wahr ist, daß der Mensch sich zum Theil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschauet; wenn es wahr ist, daß es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, daß man in den Verhältnissen des Lebens nur in so weit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse richtig aufgefaßt hat; wenn es endlich wahr ist, daß der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein zu erreichen im Stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, daß von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntniß des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei. Ich glaube nicht, daß dem Jemand widersprechen wird." (1829, S. IVf.)

Ziel eines solchen Unterrichtes ist die feste Anbindung des Lernenden – Kind oder Erwachsener – an seine Wirklichkeit, sowohl rein geographisch als auch kulturell und sozial. Und auch die politische Dimension – die Gemeinde und der Staat, in denen man lebt – gehört für Diesterweg hierher; er verfolgt mit diesem Konzept also explizit auch eine aufklärerische Absicht (vgl. Klumpen 1929, S. 86).

Die Anbindung geht methodisch vom Allernächsten aus, i.e. die so genannte „engere Heimath oder das Schulzimmer, das Schulhaus und der Wohnort mit der Gemeinde." (S. 1)

Die Benennung und Beschreibung des Schulzimmers knüpft unmittelbar an die Übungen aus dem Anschauungsunterricht an. Beim Ausmessen und Zeichnen der Teile wird jedoch auf bereits erworbene Fertigkeiten aus anderen Unterrichtsbereichen (Raumlehre und Zeichenunterricht) zurückgegriffen und zugleich Propädeutik für das spätere Kartenlesen betrieben. Es werden aber nicht nur die äußeren Merkmale beschrieben, sondern auch der Zweck des Schulzimmers (und Wohnzimmers) behandelt (S. 1f.).

Der Lehrgang führt die Schüler dann aus dem Zimmer heraus vor das Haus, das ähnlich detailliert angeschaut und bezeichnet wird. Diese Stufe wird mit einer Grundrisszeichnung abgeschlossen; als Hausaufgabe fertigen die Schüler Grundrisszeichnungen ihrer Wohnhäuser an (S. 2f.).

Als nächstes wird die unmittelbar räumliche Umgebung des Schulhauses erkundet, die die Schüler auf ihren Schulwegen schon oft gesehen, aber noch nicht als Gegenstand eines Unterrichtsfaches kennen gelernt haben. Es entsteht auf diese Weise eine Grundrisszeichnung des Wohnortes, in die verschiedene öffentliche Gebäude eingetragen werden (z.B. Rathaus, Kirchen, Spritzenhaus), mit deren Funktion die Schüler später bekannt gemacht werden (S. 3).

In einem vierten Schritt wird die Umgebung des Wohnortes erkundet – wenn möglich, auch anschaulich auf Exkursionen. Die Kenntnisse werden nun auf geographische Besonderheiten wie Wasserläufe und -stellen, Bodenerhebungen, Bewaldung etc. ausgedehnt (S. 3f.).

In einer weiteren Lektion werden die Menschen des Wohnortes – ihre Beschäftigung und Lebensart, ihre Religionszugehörigkeit, ihre Sitten und Feste, ihre Gemeindeverfassung, die obrigkeitlichen Personen und Beamten usw. – näher betrachtet. Diesterweg wünscht sich auch noch für diese Inhalte, wenn möglich, Anschaulichkeit, beispielsweise durch Gespräche mit den betreffenden Personen oder Besuche an ihren Wirkungsstätten (S. 4).[11]

Es folgen Lektionen über die heimischen Tiere, Pflanzen und Mineralien sowie zur Geschichte des Wohnortes (S. 4f.).

Gemäß dem Prinzip vom Nahen zum Fernen werden nun in weiteren Kapiteln zunächst der Landkreis und dann die Rheinprovinzen insgesamt behandelt. Der Aufbau ist jeweils ähnlich, nur entzieht der Inhalt sich nun der unmittelbaren Anschauung durch die Lernenden.

Aus diesem Grunde ist es Diesterweg so wichtig, die eigene, unmittelbar anschauliche Heimat besonders gründlich und detailliert zu behandeln. Elementarisierung besteht hier zunächst also in der Konzentration aller im Heimat- und Erdkundeunterricht relevanten Aspekte auf das Nahe und Erfahrbare. Anstatt sehr viele Inhalte zu vermitteln, wird das Allernächste mit großer Akribie untersucht – also dasjenige, was die Lernenden

---

[11] Gespräche mit Einheimischen waren übrigens auch der Weg, auf dem Diesterweg selbst viel Material für diese Schrift zusammentrug. So berichtete Bernhard Tersteegen (1821–1898), der Diesterweg persönlich gekannt hatte, dieser sei „oft nach Capellen, das von Moers 5 km entfernt liegt gekommen. In der Gastwirtschaft Achterath habe sich sein Vater Hermann Tersteegen regelmäßig mit ihm, der sehr lebhaft und gesprächig gewesen sei, getroffen und über Sitten und Gebräuche, wirtschaftliche Verhältnisse der Gegend unterhalten. Diesterweg habe ihn und die anwesenden anderen Bauern geradezu ausgefragt" (Klumpen 1929, S. 16).

unmittelbar angeht bzw. angehen wird. Die weiteren Kapitel werden an die ersten und eigenen Erfahrungen immer wieder rückgebunden, Aspekte der Landschaft, der Fauna und Flora, der Bewohner und ihrer Eigenarten an bereits Bekanntes angeknüpft und dann vergleichend Neues eingeführt, z.B. das Vorherrschen anderer Konfessionen und dessen Ursache.

Der räumlichen Erweiterung entspricht konsequent die geistige: „Der preußische Bürger hat sich zunächst als Glied seines Hauses, dann als Mitglied einer Gemeinde, dann als Bewohner des Kreises, hierauf als Bewohner der preußischen Rheinprovinzen (oder eines einzelnen Regierungsbezirkes in den Rheinprovinzen), zuletzt als Untertan des ganzen preußischen Staates zu betrachten." (S. 74)

So führt die Elementarisierung letztendlich wohl zu tieferen Kenntnissen des gesamten Staates und seiner Bürger, als sie auf umgekehrtem, theoretischem Wege vom Ganzen zum Einzelnen vermittelbar wären.

Nicht zuletzt daraus, nämlich aus der aufklärerischen Wirkung eines solchen Unterrichts, die Diesterweg ja im Vorwort thematisiert, dürfte der Widerstand erklärbar sein, der Diesterwegs Konzept des Heimatkundeunterrichts entgegengebracht wurde. Es gab starke Kritik aus Kreisen des Humanismus, die das Vordringen der Realien abzuwehren suchten, beispielsweise von Friedrich Thiersch (1838), vor allem aber aus reaktionären kirchlichen und politischen Kreisen, die dem Unterricht in „den aus der Gegenwart stammenden Bildungselementen [...] die Untergrabung der einfachen christlichen Gläubigkeit und Neigung zum politischen Umsturz" unterstellten (vgl. Klumpen 1829, S. 77). In den so genannten Stiehlschen Regulativen für den Unterricht in Elementarschulen von 1854 wurde der Unterricht in der „Vaterlands- und Naturkunde" von Seiten des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten als nebensächlich eingestuft; in einklassigen Volksschulen sei er nur dann zu erteilen, wenn die Verhältnisse es gestatteten (vgl. Stiehl 1854, S. 72f.).

So kann es nicht verwundern, dass die „Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen" zu Diesterwegs Lebzeiten kaum Verbreitung erfuhr. Durch die „Allgemeinen Bestimmungen" von 1872, die die Stiehlschen Regulative ablösten, wurde immerhin festgelegt, dass der geographische Unterricht mit der Heimatkunde zu beginnen habe (§ 33). Und es fanden sich auch – wie Diesterweg es gewünscht hatte – einige Nachahmer seiner Schrift, so F.A. Finger (1844) für Weinheim an der Bergstraße und Chr. Nostiz für den Kreis Siegen (1874).

Doch noch Ende der siebziger Jahre finden sich weder in K.A. Schmids „Pädagogischem Handbuch" noch in seiner „Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens" (1877 und 1878) Artikel über Heimatkunde. Im „Handbuch" kommentiert Schmid die Forderung Denzels: „Man durchwandele mit den Kindern den Ort und präge ihnen sein Bild stark ein" – eine Anregung, die denjenigen Diesterwegs entsprach –, mit dem Satz: „Als ob sie den Ort nie gesehen und durchwandelt hätten!" (1877, S. 526)

Und am Ende des 19. Jahrhunderts bemerkt der Pädagoge Karl von Raumer (1898, S. 275): „Den geographischen Unterricht wollte schon früher Comenius, später Pestalozzi mit den nächsten Umgebungen beginnen. Frische Knaben orientieren sich aber, wofern man ihnen nur Freiheit läßt, ohne mit dem Lehrer langweilige topographische Spaziergänge zu machen. Man lehre doch nichts, was der Knabe frei, ohne alle Anstrengung, erlebt."

3.3 Ein Übungsbuch für den Rechenunterricht

Das dritte und das vierte Beispiel sind Bücher, die eigens für Schüler konzipiert wurden, ein Übungsbuch für den Rechenunterricht und ein Lesebuch für die höheren Klassen der Volksschule.

Der Rechenunterricht war Diesterweg eminent wichtig. Der studierte Mathematiker vertrat die Auffassung, dass „*mathematische* Gegenstände das intellectuelle Vermögen in vorzüglichem Grade entwickeln und üben" (Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 25C Teil I Nr. 4 Bd. 1: 213[v]). Aus diesem Grunde geriet er mit den vorgesetzten Behörden, die sich mit der „Kernproblematik der Modernisierung der Gesellschaft bei gleichzeitiger Sicherung überkommener Gesellschafts- wie Herrschaftsordnung" auseinanderzusetzen hatten (vgl. Schmidt 1991, S. 165), immer wieder in Streit über den Umfang des Mathematikunterrichts im Lehrerseminar (vgl. Schütze 2000, S. 157ff.). Mathematisches Wissen war für Diesterweg ein „Vehikel" zur „Emanation des Geistes" (Schmidt 1991, S. 605) und damit natürlich zur Hebung der Volksbildung in den Schulen von besonderer Bedeutung.

Wie aber lassen sich mathematische Kenntnisse elementarisieren? Und wie setzt Diesterweg die Prinzipien der Elementarisierung in einem Rechenbuch um?

Wie bereits mehrfach erwähnt, hat er zur Abfassung von Rechenbüchern einen eigenen Aufsatz verfasst (1825) und in diesem Text die Notwendigkeit betont, das Schulbuch am Standpunkt der Lernenden und der Lehrenden auszurichten.

Für Diesterweg stellt der Bereich der Mathematik ein Feld des apriorischen Wissens dar (vgl. 1825, S. 18), d.h. ein Gebiet, das der Mensch „nicht eigentlich zu lernen, sondern selbst zu erforschen hat" (ebd.). Er ging von der Vorstellung aus, dass „der jeweilige Lernende im Rahmen der jedem menschlichen Erkennen – im Sinne der Erkenntnismethode I. Kants – vorgegebenen apriorischen Bedingungen Vorstellungen aktivierte, welche die natürlichen Zahlen als ‚Mengen oder Einheiten' erfaßten" (Schmidt 1991, S. 605).[12] Es komme entscheidend auf die „Hebammendienste" des Lehrers, mithin auch des Schulbuches an.

Als Grundsatz der Pädagogen fordert er darum: „Der Schüler soll die Gesetze und Wahrheiten der Zahl und der Form selbst finden; sie sollen ihm nicht mitgetheilt werden; er soll nur veranlasst werden, sie zu finden; durch alles Mathematische soll der Mensch *von innen heraus* gebildet werden" (Diesterweg 1825, S. 18).[13]

Doch auch apriori gegebene Gesetzmäßigkeiten müssen auf eine Weise erschlossen werden, die dem Verstehenshorizont der Schüler adäquat ist; darum soll „des Lehrers

---

[12] Schmidt (1991, S. 606) kritisiert, Diesterweg habe die soziale Konstruktion von mathematikbezogenen Bedeutungen nicht erkannt, dass sich nämlich das, „‚was unter psychologischer Perspektive als subjektive Konstruktion einer mathematikbezogenen Bedeutung erscheint, […] unter soziologischer Perspektive als intersubjektiver Geltungsanspruch eines mathematikbezogenen Inhaltes'" erweise (S. 606). Dieser Standpunkt ist allerdings umstritten. Im Rahmen einer Studie des Max-Planck-Instituts für Kognitions- und Neurowissenschaften spricht Elsbeth Stern vom „natürlichen Zahlensinn" des Menschen und seiner spontanen Betrachtung der Welt „unter quantitativen Gesichtspunkten" (2006, S. 72).
Doch immerhin bescheinigt Schmidt Diesterweg einen „beachtlich ansprechende[n] Bezug zur wissenschaftlichen Diskussion seiner Zeit" (S. 603).

[13] Vgl. die Methode des sokratischen Lehrens bei M. Wagenschein (1968).

Augenmerk" auch nicht darauf gerichtet sein, „den Elementar-Schüler [...] sehr weit in die schwierigen Rechnungsarten [...] einzuführen", sondern für eine „Bevestigung der Schüler in den Anfangsgründen" zu sorgen (S. 21). Deshalb gilt auch hier wieder ausdrücklich das Verfahren: „vom Einfachen und Einfachern zum Zusammengesetztern und Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwerern, in lückenloser, stätiger Stufenfolge" (Diesterweg 1825, S. 22). Auch hier sind Lückenlosigkeit des Lehrganges, die Zusammensetzung zu kleinen Ganzen usw. gefordert. Wie lassen sich nun diese konkreten Grundsätze der Elementarisierung in einem Rechenbuch anwenden?

Diesterweg verlangt für den Rechenunterricht eine anschauliche Grundeinheit, anhand derer die vier Grundrechenarten bereits gezeigt und erlernt werden können, ohne dass die Zifferzeichen – abstrakte Bezeichnungen – bekannt sind. Als eine solche Grundeinheit soll ein natürliches Zeichen fungieren. Diesterweg entscheidet sich für den Strich, da das Kind Stöckchen oder Hölzchen aus eigener Anschauung kennt und damit leicht Rechenoperationen durchführen kann. Er fordert: „Dieses erste kleine Ganze mache den Schüler gleich mit allen Operationen des Rechnens bekannt, und wenn er nicht weiter käme, als durch dieses kleine Ganze hindurch, was in wenigen Wochen der Fall seyn müßte, so könnte er, wenn auch ohne die Kenntniß uns'rer Zifferrechnung, doch im Kopfe und schriftlich rechnen." (S. 30)

Im folgenden soll gezeigt werden, wie Diesterweg in seinem „Praktischen Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürger-Schulen" (1851) mit dem Zeichen des Stöckchens (|) in die Grundrechenarten einführt.

Der erste Aufgabenkomplex seines Übungsbuches betrifft das Zählen. Von den Schülern wird zunächst gefordert anzugeben, „„wie vielmal eins' hier jedesmal neben einander stehen: |, || , ||| [...]", d.h. sie sollen die Zahlwörter richtig gebrauchen, ohne dafür bereits die Zifferzeichen kennen zu müssen. Die Anzahl der Striche wird in einer weiteren Übung variiert und schließlich von den Schülern verlangt, „mit Buchstaben" neben eine jeweils gegebene Menge von Strichen zu schreiben, wie viele es sind (S. 5), also den Namen der Zahl anzugeben.

In einem zweiten Aufgabenkomplex wird umgekehrt das Aufschreiben der Zahlen mit Strichen geübt, also zunächst der Reihe nach „einen Strich, dann zwei, dann drei", dann durcheinander „drei, fünf, sieben, vier, acht" usw. und schließlich „viermal eins, dreimal zwei, fünfmal zwei, neunmal drei, zehnmal vier, zwölfmal fünf" (S. 5).

Als Drittes wird „das Zusammenzählen (Addiren) der Zahlbilder", als Viertes das „Abziehen (Subtrahiren)" geübt, immer nach demselben anschaulichen Schema. So heißt es beim Addieren beispielsweise: „Wie vielmal eins sind die folgenden Striche zusammen? |||| ||| || | ||| [...]", und beim Subtrahieren: „Wie vielmal eins bleibt übrig, wenn du von || || die Strichreihe || wegnimmst?" (S. 6)

Bis hierhin handelt es sich durchweg um Aufgaben, die die Kinder noch gut mit Stöckchen durchführen können und die ihnen, wenn sie die Striche aufzeichnen, anschaulich sind.

Beim fünften Schritt wird es zum ersten Mal abstrakter, da nun die „kürzere Bezeichnung der Zahlen" eingeführt wird (S. 6f.). Doch auch wenn die Ebene der reinen Anschaulichkeit damit verlassen wird, bleiben Prinzipien des Elementarisierens wirksam.

Es zeigt sich nun, dass Diesterweg den Strich bewusst im Vorgriff auf das römische Zifferzeichen I gewählt hat, denn die Schüler erfahren, dass „das Zeichen (X) [...] so

viel wie zehn Striche" bedeutet: „X sei gleich zehnmal eins (= | | | | | | | | | |)" (S. 6). Nach analogem Muster werden die Zeichen „C" für Hundert („es sei XXXXXXXXXX = C") und „M" für Tausend eingeführt (S. 7). Nun sollen Zahlen wie beispielsweise „CCCXXIIIIII" gelesen („dreimal hundert, zweimal zehn <zwanzig> und sechs mal eins") und Zahlwörter wie „zweimal hundert und zwanzig" möglichst kurz aufgeschrieben werden (ebd.).

Die Kinder werden auf diesem Wege daran gewöhnt, dass Zahlen nicht nur mit verschiedenen Namen benannt, sondern mit Zifferzeichen belegt werden, die nicht mehr anschaulich sind, weil es viel zu aufwändig wäre, alles durch Einer abzubilden. Es werden also zunächst Gruppen von zehn anschaulichen Einern durch ein bestimmtes Kürzel ersetzt, so dass die Kinder sich allmählich an das „ersatzweise" Schreiben gewöhnen können. Denn auch wenn das römische Ziffersystem bis auf die Einer nicht mehr anschaulich im „natürlichen" Sinne ist, wird durch die Operation des „Tauschens" von jeweils zehn Einern gegen einen Zehner, zehn Zehnern gegen einen Hunderter usw. nur schrittweise abstrahiert und dabei zugleich das Denken im Dezimalsystem vorbereitet.[14]

Erst nach der Erlernung der vier Grundrechenarten werden die arabischen Zifferzeichen eingeführt. Diesen Vorgang bezeichnet Diesterweg als „Nummeriren" (S. 10f.). Die Kinder erfahren jetzt, dass die Mengen von 0 bis 9, die sie anschaulich vor Augen hatten und die sie mit einem Wort benannt haben, jeweils auch ein eigenes Schreibzeichen (eine Nummer) besitzen und dass sich alle größeren Zahlen aus einer Kombination dieser Zeichen zusammensetzen. Das Prinzip dafür haben sie schon bei den römischen Zahlen, jedoch in wesentlich einfacherer Form, kennen gelernt.

Elementarisieren bedeutet für Diesterweg bei der Einführung ins Rechnen also das Ausgehen von einem anschaulichen Einer und das schrittweise Überleiten zur abstrakten Bezifferung.[15]

Das Übungsbuch, das Diesterweg gemeinsam mit seinem früheren Schüler P. Heuser herausgab, fand, wie Diesterweg im Vorwort schreibt, „gute Aufnahme" (1825, S. III); es erschien 1851 bereits in 18. Aufl. und wurde auch nach Diesterwegs Tod 1866 weiter verlegt.

---

[14] Die Methode entspricht Maria Montessoris Einsatz des so genannten „goldenen Perlenmaterials", das aus losen goldenen Einern (Perlen), aus Stäbchen mit je 10 Perlen (Zehner), aus Quadraten mit 100 Perlen (Hunderter) und aus Kuben mit je 1000 Perlen (Tausendern) besteht. Auch Montessori lässt die Kinder die einzelnen Perlen zählen und benennen, ohne dass sie dafür schon das Zeichen kennen, und übt mit ihnen das Tauschen von jeweils zehn Elementen einer Einheit gegen ein Element der nächsthöheren (vgl. Heddenich 2005, S. 88); das Verfahren wird auch als „materialisierte Abstraktion" bezeichnet (a.a.O., S. 50).

[15] T. Jahnke (1990) hat anhand von Diesterwegs Darstellung des Dreisatzes aufgezeigt, dass dieser seine Anforderungen an ein gutes Rechenbuch auch bei diesem Thema umgesetzt hat.

3.4 Ein Lesebuch

Das vierte Beispiel ist ein „Schul-Lesebuch" für die höheren Klassen der Volksschule, und es ist zu fragen, ob und wie Diesterweg auch hier den Prinzipien der Anschaulichkeit und des Anknüpfens an Bekanntes Rechnung getragen hat.

Die Theorie des Deutschunterrichts an Elementar- bzw. Volksschulen stand zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch ganz am Anfang (vgl. Czoska 1990); im Zuge der bereits angesprochenen Bemühungen um eine Hebung des Bildungsniveaus fiel der Elementarschule in diesem Lernbereich vor allem die Aufgabe zu, dem weit verbreiteten Analphabetismus entgegenzuwirken und die elementaren Kulturtechniken des Lesens und Schreibens effektiver zu vermitteln. Da die Volksschüler als Erwachsene Formulare, Sach- und Gebrauchstexte lesen können sollten, wurden die einseitig religiösen Inhalte in den Lesebüchern zunehmend zurückgedrängt.

Doch einen eigentlichen Lernbereich „Literatur" mit dem Groblernziel des Verstehens von ästhetisch gestalteter Sprache gab es bis weit ins 19. Jahrhundert hinein an Volksschulen noch kaum. Es finden sich nur wenige verhaltene Ansätze, die Lesetexte nicht nur zur Belehrung zu benutzen, sondern sie selbst zum Gegenstand einer rationalen Analyse zu machen, also analytisches Textverständnis zu schulen, das sich mit den Inhalten kritisch auseinander setzte.

Allerdings sollten Texte der so genannten „klassischen Literatur", etwa von Schiller und Lessing, die Toleranz und Liberalität vermittelten und in diesem Kontext durchaus als Gesellschafts- und Kirchenkritik gelten konnten, in der Volksschule nicht zugelassen werden (vgl. Czoska 1990, S. 206; 1991, S. 60f.).

Diesterweg, der zahlreiche Lesebücher mit dazu gehörigen Anleitungen für die Hand des Lehrers verfasste (vgl. Diesterweg 1826, 1828, 1830, 1831a, 1831b/ 1836a, 1832, 1840, 1847), unterscheidet die drei Stufen des mechanischen, logischen und euphonischen (schönen) Lesens. Der Unterricht im logischen Lesen, um den es im folgenden geht, kann also erst in den höheren Klassen der Volksschule einsetzen. Aber da der Gegenstand „Textanalyse" für die Schüler noch neu, der Unterricht darin also noch ein elementarischer ist, muss auch auf dieser Stufe der Lehrstoff elementarisiert werden.

Folglich betreibt Diesterweg die Auswahl der für den Unterricht im logischen Lesen geeigneten Texte nach dem bereits bekannten Prinzip der Lernadäquatheit. Die Volksschüler sollen durchaus auch einen Zugang zur „klassischen Literatur" erhalten, da sie ihn nach der Schulzeit von alleine meist nicht mehr finden würden. Diesterweg lehnt es allerdings ab, so genannte „Meisterwerke" als unverdauliche Kinderspeise anzubieten, da den Schülern durch „unser tolles, verstandloses Antizipieren" so oft das Lesen dieser Werke „vergällt" werde (vgl. SW VI, S. 6). Allerdings sollen die Schüler Bekanntschaft mit kleineren Werken der Klassiker schließen, für deren Inhalt sie bereits empfänglich sind, weil sie entweder an ihren Lebensraum oder an bereits im Unterricht Gelerntes anschließen, um dadurch Freude auch für spätere Lektüre zu gewinnen (vgl. Czoska 1990, S. 225f.). Elementarisierung bedeutet also zunächst Auswahl von verständlichen Texten, die an Bekanntes anknüpfen.

Doch es kommt bei der Textauswahl noch ein weiterer Aspekt der Elementarisierung hinzu, der gerade das Lesen von „Klassikern" für Diesterweg notwendig macht. Da sich die gelesenen Inhalte auf Gemüt und Verstand auswirken können, geht es im Lesebuch

darum, den „Schülern musterhafte Lesestücke in die Hand zu geben", an denen sich „der Kopf und das Herz" bilden. Diesterweg denkt hierbei nicht an Muster für bestimmte Dichtungsarten oder Schreibstile (vgl. 1847, S. 12). Für ihn machen „gediegener Inhalt und edle Form in gegenseitiger Durchdringung [...] das Mustergültige" aus, und dies findet er bei den so genannten „Klassikern" besonders ausgeprägt (a.a.O., S. 12f.). Die edle Form sei ein Indiz für die Verarbeitung des Inhalts, und eben darin bestehe das eigentlich Menschliche. Aus diesem Grunde könne gerade klassische Literatur auch zu einem formalen Bildungsmittel werden, indem sie nicht nur auf das Wissen, sondern zugleich auf den Charakter wirke: „Kenntnisse sind gut und nothwendig; *Ansichten* aber sind mehr und stehen höher." (1847, S. 14)[16] Auch deren Herausbildung gehört für Diesterweg zur Entwicklung des menschlichen Geistes.[17]

Elementarisierung besteht hier also zum zweiten in der Auswahl gerade solcher Lesestücke, die zur Gesinnungsbildung und Charaktererziehung bei Kindern geeignet sind. Dies ist Diesterweg wichtiger als die Vermittlung besonders bekannter Stücke bestimmter Autoren oder ein Überblick über ihr Werk.

Diesterweg hat die Texte für sein „Schul-Lesebuch" (1840) nach den hier ausgeführten Kriterien zusammengestellt und für deren didaktische Aufbereitung in der dazugehörigen „Anleitung" für Lehrer (1841; 2. Aufl. 1847) Hinweise gegeben.

Er bringt die menschlichen Ansichten unter „drei Rubriken", nämlich „Selbstbewußtsein, Weltbewußtsein, Gottesbewußtsein". Entsprechend sollen die Stoffe des Lesebuches aus dem „Dreifachen [...]: *Gott*, *Mensch* und *Natur*" gewählt werden, und zwar nicht im Sinne der Vermittlung positiver Kenntnisse, etwa über Religion und Naturgeschichte, sondern: „a) religiöse Betrachtungen, Stücke, in welchen sich ein einfach religiöses Gefühl lebendig und wahr ausspricht [...]; b) Darstellung großartiger Naturbegebenheiten [...], Betrachtungen [...] des Reichthums auf der Erde und des gestirnten Himmels, zur Entwicklung einer bestimmten, religiösen Weltansicht; c) Mittheilung erhabener Gesinnungen und großer Thaten, die das Herz ergreifen und den Willen auf das Edle und Große richten." (A.a.O., S. 16)

Das „Schul-Lesebuch" (1840) ist dementsprechend dreiteilig aufgebaut und enthält selbstverständlich auch Texte von so genannten „Klassikern". Das erste Kapitel „Religiöse Naturbetrachtung, Vertrauen auf Gott, Gottes Walten" enthält beispielsweise das Lied „Bunt sind schon die Wälder" von Johann Gaudenz von Salis-Seewis und die Ballade „Die Kraniche des Ibycus" von Friedrich von Schiller, außerdem Gedichte von Johann Peter Hebel. Im dritten Kapitel „Der Mensch. Gesinnungen und Thaten" findet man u.a. Balladen von Adalbert von Chamisso („Abdallah" und „Salas y Gomez") und

---

[16] „Der menschliche Geist bringt das Getrennte in Verbindung, er bezieht das Eine auf das Andere, er schließt von den Wirkungen auf die Ursachen und umgekehrt [...] er bemächtigt sich geistig des Zusammenhanges der Menschen unter einander in demselben Staate und in den verschiedenen Reichen der Erde, er bildet sich Grundsätze, die ihn in seinem Handeln regieren, er lernt sich selbst kennen und seine Stellung zum Ganzen, und die Stellung des Ganzen zu dem Weltschöpfer: kurz, er erwirbt sich feste, bestimmte Ansichten" (1847, S. 14f.).

[17] Diesterweg hat sich aus diesem Grunde vehement mit dem Verbot der Klassiker-Lektüre in den Stiehlschen Regulativen (vgl. Stiehl 1854. S. 30f.) auseinandergesetzt und darum gekämpft, dass in Lehrerseminaren, aber auch in Volksschulen klassische Literatur Bestandteil des Lehrplans blieb bzw. wurde (vgl. Diesterweg 1855/ 2000, S. 174f.).

Gottlieb Konrad Pfeffel („Die Tabakspfeife") sowie die Erzählung „Herr Charles" von Johann Peter Hebel.

Anhand von drei Beispielen soll verdeutlicht werden, inwiefern gerade durch gestaltete Texte, also durch Literatur, *Ansichten* vermittelt werden und welche Hinweise Diesterweg den Lehrern dazu gibt.

Im ersten Kapitel befindet sich das Gedicht „Der Mond ist aufgegangen" von Matthias Claudius:

„Der Mond ist aufgegangen,
Die goldnen Sternlein prangen
Am Himmel hell und klar.
Der Wald steht schwarz und schweiget,
Und aus den Wiesen steiget
Der weiße Nebel wunderbar.
[...]
[...]
Wir stolze Menschenkinder
Sind eitel arme Sünder
Und wissen gar nicht viel.
Wir spinnen Luftgespinste
Und suchen viele Künste
Und kommen weiter von dem Ziel.
[...]
So legt euch denn, ihr Brüder,
In Gottes Namen nieder,
Kalt ist der Abendhauch.
Verschon' uns, Gott, mit Strafen,
Und laß uns ruhig schlafen
Und unsern kranken Nachbar auch!" (1840, S. 3)

Die Schüler haben solche Abendstimmungen schon erlebt und können das Beschriebene nachempfinden. So werden sie nicht unvermittelt mit moralischen Forderungen konfrontiert, sondern nahezu unmerklich in die Reflexionen und das abschließende Gebet hineingezogen.

Diesterweg bemerkt in seiner „Anleitung": „Zu Strophe 4 ist an die Verkehrtheit der Abweichung von der Einfachheit im Denken und Thun zu erinnern." Und weiter: „Der Schlußgedanke an den kranken Nachbar ist von besondrer Schönheit." (1847, S. 39) Die Schüler werden aus einer meisterlich geschaffenen Naturstimmung heraus in einfacher, aber feinsinniger Sprache mit den *Ansichten* Claudius' bekannt gemacht, sowohl mit dessen Wertschätzung nüchternen Denkens als auch mit seiner Mitmenschlichkeit.

Das Kapitel „Der Mensch. Gesinnungen und Thaten" enthält u.a. die Ballade „Der Jude" (S. 246f.) von Karl Gottlieb Prätzel. Dieser schildert darin einen jüdischen Handelsmann, der bei seiner Einkehr in einem Gasthaus nur Spott und Verachtung erfährt. Während er dort etwas isst, sengt ihm ein Seifensieder von hinten den Bart – das Symbol seiner Gläubigkeit – an und erntet bei seinen Zechbrüdern großen Erfolg:

„Gellendes Gelächter krönte
Seine Großthat für und für;
Schamvoll schlüpfend durch die Thür,
Sucht' im Stall sich der Verhöhnte
Friedensrast und Nachtquartier" (S. 246).

Als in der Nacht im Haus des Seifensieders ein Feuer ausbricht, nimmt der Jude wahr, wie dessen Frau die Männer, die Habseligkeiten zu sichern versuchen, vergeblich darum anfleht, ihr Kind aus dem brennenden Haus zu retten. Der Jude klettert unter Einsatz seines Lebens an der Hausfront hoch, holt den Säugling, legt ihn in die Arme seiner Mutter und verschwindet wieder. Bevor er am Morgen weiterreist, lässt er beim Gastwirt einen Beutel mit Geld für den geschädigten Seifensieder zurück. Der Wirt sucht diesen sogleich auf:

„‚Levi', spricht er, ‚der die Wand
Deines Giebelwerks erklommen,
Der dein Kind der Wieg' entnommen,
Levi hat mich hergesandt,
Diese Gabe dir zu reichen.
Dank und Thränen spare dir!
Seine Baarschaft ließ er hier,
Doch ihn selbst sah ich entweichen.'
Christi Namen führet Ihr;
Gehet hin und thut desgleichen" (S. 247).

In freier Abwandlung des neutestamentlichen Gleichnisses vom „Barmherzigen Samariter" (Matth. 22, 34–40), in dem einem frommen Juden das selbstlose Handeln eines verachteten Heiden als beispielhaft vor Augen gestellt wird, führt Prätzel den christlichen Lesern seines Gedichtes das vorbildliche Verhalten eines geschmähten Juden vor.

Die Schüler kennen sowohl die biblische Geschichte als auch die landläufigen Vorurteile gegen Juden. Im Zuge der äußerst dramatisch gestalteten Handlung werden ihnen nun indirekt die *Ansichten* Prätzels darüber vermittelt: der Wert selbstlosen Handelns ohne Aufhebens um die eigene Person und vor allem das Unberechtigtsein der Judenverachtung.

Diesterweg stellt in seiner Anleitung (1847) den Gedanken der religionsübergreifenden Toleranz und Menschlichkeit in den Mittelpunkt und ermahnt die Lehrer:

„Aber noch giebt es unter den Christen eine Masse, die im Sumpfe wohnt, vielleicht sich verjährter Vorurtheile rühmt, des Judenhasses, der Judenverachtung.

Diese Pestbeule auszuschneiden, sollte sie an dem Leib deiner Umgebung, o Lehrer und Erzieher, noch vorkommen, sei dein eifriges Geschäft!" (S. 96)

Ein weiteres Beispiel für die wechselseitige Durchdringung von edler Form und verarbeitetem Inhalt stellt Friedrich von Schillers Stück „Magdeburgs Zerstörung" (1840, S. 218–221) dar. Es handelt von den Gräueln des Dreißigjährigen Krieges.

> „Kaum hatte sich die Wuth des Brandes gemindert, als die Schaaren mit erneuertem Hunger zurückkehrten, um unter Schutt und Asche ihren Raub aufzuwühlen. Manche erstickte der Dampf; viele machten große Beute, da die Bürger ihr Bestes in die Keller geflüchtet hatten. Am 13. Mai erschien endlich Tilly selbst in der Stadt, nachdem die Hauptstraßen von Schutt und Leichen gereinigt waren. Schauderhaft gräßlich, empörend war die Scene, welche sich jetzt darstellte. Lebende, die unter den Leichen hervorkrochen, umherirrende Kinder, die mit herzzerschneidendem Geschrei ihre Eltern suchten, Säuglinge, die an den todten Brüsten ihrer Mütter saugten. Mehr als 6000 Leichen mußte man in die Elbe werfen, um die Gassen zu räumen; eine ungleich größere Menge von Lebenden und Leichen hatte das Feuer verzehrt; die ganze Zahl der Getödteten wird auf 30000 angegeben."

Die Schüler haben im Unterricht bereits vom Dreißigjährigen Krieg gehört; sie wissen, dass Schiller sich auf Tatsachen stützt. Doch indem dieser die Szene nicht wie ein Berichterstatter beschreibt, sondern daraus einen literarischen Text gestaltet, in dem nicht so sehr die vordergründigen Gräuel geschildert werden, sondern vor allem das Grauen Gestalt annimmt, wird seine ablehnende *Ansicht* über einen solchen Krieg deutlich.

In der Anleitung für die Lehrer schreibt Diesterweg dazu: „Nur zu oft haben die deutschen Stämme in ihren eignen Eingeweiden gewüthet. Auch davon müssen deutsche Knaben ein abschreckendes Beispiel erblicken. In der Zerstörung Magdeburg's liegt es vor ihren Augen. Ihre unverdorbene Phantasie möge ahnen, welche Schrecken, welchen Jammer das Wort *Krieg*, wenn es zur That wird, verbreitet, zehn- und hundertfach, wenn es ein Religionskrieg ist, wie der dreißigjährige. ‚Der schrecklichste der Schrecken – das ist der Mensch in seinem *Wahn*.'"

Elementarisierung bedeutet für Diesterweg im Hinblick auf die Textauswahl für sein Lesebuch, dass das literarische Erbe deutscher Dichter zum einen im Hinblick auf seine Fasslichkeit, zum anderen in Hinsicht auf seine Eignung, aufgrund der literarischen Gestaltung – seien es Stimmung wie bei Claudius, Dramaturgie wie bei Prätzel, Plastizität des Schreckens wie bei Schiller – bestimmte Gesinnungen bei den Schülern hervorzurufen, zusammengestellt wird.

Das Lesebuch konnte angesichts der Stiehlschen Regulative, denen zufolge die Lektüre von Klassikern sowohl im Seminar als auch in der Volksschule ausgeschlossen bleiben musste (vgl. Stiehl 1854, S. 3ff.), keine Verbreitung finden und erfuhr wesentlich weniger Auflagen als das weit verbreitete Rechenbuch.

3.5 Eine Unterrichtslehre

Am Ende dieses Beitrags steht ein Beispiel aus der Unterrichtslehre – ein Auszug aus dem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" (1850/ 1851), in dem Diesterweg den angehenden Volksschullehrern eine Einführung in den Unterricht in der Zahlenlehre gibt. Dabei erteilt er zugleich eine Lektion in seinen Unterrichtsprinzipien, da er sie den lesenden Lehrern gegenüber selbst anwendet, indem er den theoretischen Sachverhalt elementarisiert: Er bringt ihn in ein konkretes, anschauliches Beispiel und arbeitet spiralförmig Erkenntnisse heraus.

Es handelt sich um das Kapitel mit der Frage: „Welches sind die Thätigkeiten des Lehrers und der Schüler bei allen Aufgaben im Allgemeinen?" (1850/ 1851, Bd. 2, S. 366–370)

Diesterweg stellt zunächst die Behauptung auf, dass zur Auflösung mathematischer Aufgaben eine Vielzahl von Operationen erforderlich sei, diese sich aber stets auf charakteristische Grundoperationen auf Seiten des Lehrers und der Schüler zurückführen ließen. Um diese „selbst" zu finden, soll anhand eines konkreten Falles das Lehrer- und Schülerhandeln analysiert werden:

> „Nehmen wir zu dem Ende die erste, beste Aufgabe vor, die uns beim Aufschlagen eines Rechenbuchs in's Auge fällt:
>
> Z.B.: ‚Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, außerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer Holzgeld giebt; wie viel macht dieses zusammen im Jahre?'" (S. 367)

Es handelt sich also um eine Aufgabe aus dem den Lernenden – Lehramtskandidaten wie Schülern – bekannten Umfeld, d.h. Diesterweg knüpft an Bekanntes an und gibt den zukünftigen Lehrern ein Beispiel dafür, wie sie selbst später Aufgaben stellen sollen.

> „Wir nehmen den gewöhnlichen Fall an, daß der Schüler die Aufgabe nicht sogleich lösen könne. Denn zum Lernen dessen, was er noch nicht kann, ist er in der Schule" (ebd.).

Hier appelliert Diesterweg an die Geduld der Lehrenden durch einen Hinweis auf das strukturell bedingte Nochnichtwissen der Schüler; dabei handelt es sich um einen Rückgriff auf ein bereits vorher behandeltes Thema.

> „Was ist nun das Erste, das der Lehrer zu thun hat, nämlich der entwickelnde, durch Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers lenkende und ihn zum Finden des Weges veranlassende Lehrer?" (Ebd.)

Diesterweg erinnert an die Methode des entwickelnden Lernens. Im Folgenden zergliedert er das Lehrerhandeln in überschaubare Schritte:

„Natürlich" – d.h. Diesterweg zweifelt nicht daran, dass es den Lesenden klar ist; trotzdem schreibt er es zur Wiederholung auf – „ist das Erste dies, daß der Lehrer sich still die Frage vorlegt, welches die Ursachen sein mögen, warum der Schüler – voraus-

gesetzt, daß die Aufgabe dem Standpunkte desselben angemessen ist" (Erinnerung der Lehramtskandidaten an ein wichtiges Unterrichtsprinzip!) „– dieselbe nicht von selbst auflösen kann. Dieser Ursachen können wesentlich zwei sein:

1) der Schüler versteht die Aufgabe, ihrem *Sachgehalt* nach, nicht;

2) er kann die *Beziehungen* der gesuchten Größe mit den gegebenen *nicht auffinden.*

Daraus erwächst dem Lehrer ein zwiefaches Geschäft", und Diesterweg leitet die notwendigen Folgehandlungen ab: „zuerst leitet er den Schüler zum sachlichen Verständniß der Aufgabe, und dann lehrt er ihn die Beziehungen erkennen" (ebd.).

Im folgenden beschreibt Diesterweg die erste Ursache für das Nichtverstehen des Schülers, das sprachliche Problem: „Das Nicht-Verstehen der Aufgabe von Seiten des Schülers rührt gewöhnlich entweder von der Unklarheit eines Wortes oder von der Unkenntniß des praktischen Sachverhältnisses her. Hier müssen also Wort- und Sacherklärungen eintreten. Diese sind noch keineswegs mathematischer Art, sondern es sind meist Aufklärungen über Lebensverhältnisse, es betrifft Sachkenntnisse. In der oben genannten Aufgabe könnte es dem Schüler möglich erscheinen, daß in *jedem* halben Jahre Holzgeld bezahlt werden müßte. Dieser Irrthum würde ihn zu einer falschen Auflösung veranlassen; derselbe muß also beseitigt werden. Wenn in einer Aufgabe von Zins, Rabatt oder von anderen beliebigen, ihm nicht klaren Begriffen oder Lebensverhältnissen die Rede ist, so ist es das erste Geschäft des Lehrers, diese Unklarheit hinwegzuräumen" (ebd.). Diesterweg leitet nun von diesem konkreten Fall auf das grundsätzlich geforderte Lehrerhandeln im Allgemeinen über: „Dieses besteht daher in einer *sachlichen* Zergliederung der Aufgabe, der einzelnen Wörter und Sätze. Sie ist logisch-grammatischer Art." Hier wird die konkrete Tätigkeit mit einem abstrakten Begriff belegt. „Dies ist das Erste in der Thätigkeit des Lehrers: die *logisch-grammatische* oder die *grammatisch-logische* oder *sachliche* Zergliederung der Aufgabe" (ebd.). Und zur Wiederholung wird die erste Problemhilfe des Lehrers noch einmal zusammengefasst.

Dann beschreibt Diesterweg die zweite Ursache des Nichtverstehens auf Seiten des Schülers, das mathematische Problem: „Das Zweite betrifft die Erkenntniß der Beziehungen der Aufgabe, das ist: die Erkenntniß des Verhältnisses der gesuchten Größe zu den gegebenen. Aus diesem Verhältniß entwickelt sich unmittelbar die Auffassung der zu machenden Operationen oder die *Auflösung* der Aufgabe. Diese Beziehungen liegen in dem obigen Beispiel in den Wörtern: *monatlich* und *jährlich* oder *ein Jahr.*

Ohne Auffassung dieser Beziehung und der daraus hervorgehenden Erinnerung, daß ein Jahr = 12 Monaten" – hier weist Diesterweg die Lehrer erneut auf das Prinzip der Wiederholung von bereits Gelerntem hin –, „wird der Schüler nicht zu den Vorstellungen gelangen, wie das *jährliche* Schul- und Dintengeld aus dem *monatlichen*, und daß jenes aus diesem durch ein zwölfmaliges Setzen desselben gefunden werden kann. Diese Erkenntniß ist durch Fragen herbeizuführen" (S. 367f.).

Noch konkreter wird der Fall durch einen Beispieldialog veranschaulicht:

„*Lehrer*. *Wie viel* bezahlt der Schüler monatlich?
Schüler. *18 Kreuzer* Schul- und *1 Kreuzer* Dintengeld.
Lehrer. Wann *(wie oft)* bezahlt der Schüler dieses?
Schüler. Monatlich.
Lehrer. Das heißt?
Schüler. *Jeden Monat.*
Lehrer. Was will man wissen?
Schüler. Was im *Jahre* (in einem *ganzen Jahre*) bezahlt wird. –
Dieß wird schon hinreichen. Wo nicht, so wird fortgefahren:
Lehrer. Wie viel Monate hat ein Jahr? u.s.w.

Hier kommt es auf die Erkennung der Abhängigkeit der *Zahlverhältnisse* an. Die Thätigkeit des Lehrers ist also eine *arithmetische*. Dieses ist das *Zweite*" (S. 368).

Damit fasst Diesterweg die zweite Problemhilfe des Lehrers zusammen.

Dass der Schüler die Aufgabe verstanden hat, soll schließlich aus dem lauten Vorlesen der Aufgabe durch den Schüler erkannt werden. Wenn er die Worte „monatlich" und „für den Winter" sowie „zusammen im Jahre" betont, so zeigt dies, dass ihm die arithmetischen Beziehungen klar geworden sind. Diese wichtige Lehre hatte Diesterweg bereits im Kapitel über Anschauungs- und Sprechübungen vermittelt.

Der „Wegweiser" war zunächst ein erfolgreiches und beliebtes Werk. Diesterweg erfuhr nach der ersten Auflage sehr positive Rückmeldungen von den vorgesetzten Behörden. Minister von Altenstein bezeugte ihm „sein beifälliges Anerkenntniß" dieser „empfehlenswerthen Arbeit, durch welche" Diesterweg „sich um die richtige Behandlung der Lehrgegenstände verdient gemacht" habe (vgl. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII Sekt. 14bb Nr. 5 Bd. 4: 124^{r}–125^{r}).

Doch bereits die zweite Auflage geriet ins Fadenkreuz konservativer Bedenken, weil er ein neues Kapitel „Über Erziehung zur Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt" beigefügt hatte, das nach Auffassung seines vorgesetzten Provinzialschulrates Otto Schulz den Kreis dessen überschritt, womit ein preußischer Staatsbeamter sich befassen dürfe. Schulz bemerkte in einem Schreiben an Minister von Altenstein vom 27. April 1839, das Kapitel enthalte „viele theils unüberlegte theils verwerfliche Äußerungen" (a.a.O., VI Sekt. 14a Nr. 2 Bd. 6: o.F.).

Daraufhin wurde der „Wegweiser" auch zum Gegenstand der kritischen Aufmerksamkeit des Oberpräsidenten von Bassewitz, der den Vorwurf erhob, Diesterweg spreche sich „über wichtige politische Angelegenheiten [...] in bedenklicher Weise" aus (a.a.O., Bd. 7: o.F.). Diesterweg wurde dringend zur politischen Enthaltsamkeit ermahnt. Er brachte noch zwei weitere, erweiterte Auflagen heraus, änderte die fraglichen Passagen aber nicht, sondern zog sich durch die Aufnahme neuer Kapitel – etwa „ Gedanken und Ansichten über die äußere Stellung des deutschen Volksschullehrers und verwandte Gegenstände" – weitere Kritik zu.

Dass der „Wegweiser" unter den Lehrern dennoch einige Verbreitung fand, zeugt von Diesterwegs unter diesen anerkannten guten Ruf und von der allmählichen Emanzipation des Volksschullehrerstandes, was die eigene Lektüre betraf.

Schlussbemerkung

In seinem Aufsatz über das „Rechnenbuch" vergleicht Diesterweg das Schulbuch mit einem Instrument. Ist der Musizierende in dessen Nutzung noch nicht eingewiesen oder wird er mit einem zu schwierigen Musikstück konfrontiert, dann kann keine wohlklingende Harmonie entstehen, und niemand hat von diesem Musizieren Gewinn (vgl. S. 34f.).

Nur durch eine angemessene Umstrukturierung des Bildungsgutes – dazu zählt die Elementarisierung – kann dieses von den betreffenden Lernenden angeeignet werden (vgl. Günther, S. 539). Dabei darf Vereinfachung, beispielsweise durch Veranschaulichung und durch schrittweises Abstrahieren, niemals zur Simplifizierung werden: „In jedem Falle aber darf ein neues Schulbuch die Entwickelung eines Unterrichtsgegenstandes nicht hemmen, sondern fördern" (1825, S. 35). Damit dient ein gutes Schulbuch zweierlei Entwicklungen – der des Geistes der Lernenden und der des Gegenstandes.

Bemerkenswert ist, dass die Lehrweise Diesterwegs und die damit offensichtlich zu erzielenden Erfolge von den Behörden dann unterstützt wurden, wenn die vermittelten Fähigkeiten erwünscht waren, also in der Lernpropädeutik des Anschauungsunterrichts und beim Üben der einfachen Rechenoperationen. Aus demselben Grunde – weil sie erfolgreich war – musste Diesterwegs Lehrweise immer dann auf Widerstand stoßen, wenn aufklärerische Inhalte vermittelt werden sollten, z.B. staatsbürgerliches Bewusstsein in der Heimatkunde und Toleranz gegenüber Andersdenkenden im Literaturunterricht. Und was am „Wegweiser" zunächst gefiel – die brauchbare Methode, die Einführung in bestimmte Unterrichtsfächer – und was dann missfiel – Stellungnahmen zu Fragen des Volksschullehrerstandes und seinem Verhältnis zu Staat und Kirche –, bestätigt dieses heterogene Urteil.

Diesterwegs positive Einschätzung der menschlichen Bildsamkeit beschränkte sich eben nicht auf den Erwerb nützlicher Kenntnisse; vielmehr glaubte er an die grundsätzliche Weiterentwicklungsfähigkeit der menschlichen Gesellschaft mit Hilfe der allseits gebildeten Vernunft. Hier aber verlagerte sich die Diskussion von der pädagogischen Ebene auf eine politische, soziale und theologische, auf der in der Zeit vor und nach 1848 einem Konzept, das im Dienste der Aufklärung stand, vielerlei und mächtige Gegner entgegenstanden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Quellen

GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VI Sekt. 14a Nr. 2 Bd. 6
GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII Sekt. 14bb Nr. 5 Bd. 4
GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 25C Teil I Nr. 4 Bd. 1 und Bd. 3
GStA PK, I. HA Rep. 76 Seminare, Nr. 10061
LHA Potsdam, Rep. II Generalia, Nr. 1065

Literatur

Bohm, Hermann (1865): Das erste Jahrzehnt meiner Wirksamkeit als Schulvorsteher. Berlin.

Czoska, Frank (1990): Diesterwegs Beitrag zur Genese des Literaturunterrichts an Volksschulen. In: Hohendorf, Gerd/ Rupp, Horst F.: Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim, S. 203–229.

Czoska, Frank (1991): Diesterwegs Verteidigung des Literaturunterrichts an Volksschulen gegen die Angriffe der „Stiehlschen Regulative" von 1854. In: Fichtner, Bernd/ Reimers, Edgar (Hrsg.): Zur Pädagogik und Didaktik Diesterwegs. Essen, S. 57–66.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1820/ 1999): Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schul-Erziehung im Besonderen. In: Sämtliche Werke, Bd. XIX: Verstreute Beiträge und selbständige Schriften. Hrsg. von Ruth Hohendorf und Manfred Heinemann. Bearb. von Christa Breschke, Ruth Hohendorf und Sylvia Schütze. Neuwied u.a., S. 33–75.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1822): Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, oder: Vorübungen zur Geometrie. Für Schulen. Elberfeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wie soll ein Rechnenbuch für Schulen beschaffen sein? In: Rheinisch-Westphälische Monatsschrift 4 (1/ 1825), S. 13–35.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1826): Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts. Essen.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1828a): Deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Zunächst zur Beförderung religiös-sittlicher Bildung in Elementar- und Bürgerschulen. Crefeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1828b/ 1856): Scholz: Der Preußische Staat. 1828. [Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1828, Bd. III, S. 108–113]. In: Sämtliche Werke, Bd. I: Zeitschriftenbeiträge. Hrsg. von Heinrich Deiters u.a. Bearb. von Ruth Hohendorf. Berlin (Ost), S. 433–436.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1828c/ 1856): Der Unterricht in der Kleinkinderschule. – Anzeige – [Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1828, Bd. III, S. 114f.]. In: Sämtliche Werke, Bd. I: Zeitschriftenbeiträge. Hrsg. von Heinrich Deiters u.a. Bearb. von Ruth Hohendorf. Berlin (Ost), S. 448f.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1829): Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht abgefaßt und mit einer Handkarte versehen. Crefeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1830): Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre, oder Anleitung zum logischen und euphonischen Lesen. Crefeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1831a): Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln des Lesens für Schüler bearbeitet. Crefeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1831b/ 1836a): Anleitung zum Gebrauche des „Schullesebuchs in sachgemäßer Anordnung", für Lehrer bearbeitet. Crefeld. 2. Aufl. ebd.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1831c/ 1857): Fortgesetzte Betrachtungen und Folgen des Prinzips der Naturgemäßheit. [Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1831, Bd. IV, S. 1–39]. In: Sämtliche Werke, Bd. II: Zeitschriftenbeiträge. Hrsg. von Heinrich Deiters u.a. Bearb. von Ruth Hohendorf. Berlin (Ost).

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1832): Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts. 2. Aufl. Essen.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1836b/ 1999): Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836. In: Sämtliche Werke, Bd. XIX: Verstreute Beiträge und selbständige Schriften. Hrsg. von Ruth Hohendorf und Manfred Heinemann. Bearb. von Christa Breschke, Ruth Hohendorf und Sylvia Schütze. Neuwied u.a., S. 101–184.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1838): Bemerkungen über den Elementar-Unterricht. II. Als Einladung zur öffentlichen Prüfung der Königl. Seminarschule in Berlin am 31. März 1838. Berlin.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1840): Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt. Crefeld. 3. Aufl. 1849.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1847): Anleitung zum Gebrauche des zweiten Theiles des Schul-Lesebuches. Für Lehrer bearbeitet. 2. Aufl. Bielefeld. (1. Aufl. 1841).

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1850/ 1851): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill u.a. 4., verb. und in der Literatur fortgeführte Aufl. 2 Bde. Essen.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm/ Heuser, Peter (1851): Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürger-Schulen. Erstes Uebungsbuch. 18., verm. Aufl. Elberfeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1852): Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. 5., verb. und verm. Aufl. Bielefeld.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1855/ 2000): Die drei preußischen Regulative. I. Würdigung derselben. In: Sämtliche Werke, Bd. XX: Verstreute Beiträge und selbständige Schriften. Hrsg. von Ruth Hohendorf und Horst F. Rupp. Bearb. von Christa Breschke und Sylvia Schütze. Neuwied u.a., S. 141–190.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1966). Verzeichnis der selbständigen Schriften. Hrsg. von der Stadt Siegen, Forschungsstelle Siegerland. Siegen.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1956–1990): Sämtliche Werke, Bd. I–XVII: Zeitschriftenbeiträge. Hrsg. von Heinrich Deiters u.a. Bearb. von Ruth Hohendorf. Berlin (Ost).

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1998): Sämtliche Werke, Bd. XVIII: Verstreute Beiträge, Schulreden und aus dem Nachlass veröffentlichte Aufsätze. Hrsg. von Ruth Hohendorf und Manfred Heinemann. Bearb. von Ruth Hohendorf, Gerd Hohendorf und Sylvia Schütze. Neuwied u.a.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1999): Sämtliche Werke, Bd. XIX: Verstreute Beiträge und selbständige Schriften. Hrsg. von Ruth Hohendorf und Manfred Heinemann. Bearb. von Christa Breschke, Ruth Hohendorf und Sylvia Schütze. Neuwied u.a.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1836b/ 2000): Sämtliche Werke, Bd. XX: Verstreute Beiträge und selbständige Schriften. Hrsg. von Ruth Hohendorf und Horst F. Rupp. Bearb. von Christa Breschke und Sylvia Schütze. Neuwied u.a.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (2003): Sämtliche Werke, Bd. XXIII: Briefe, amtliche Schreiben und Lebensdokumente aus den Jahren 1810 bis 1832. Hrsg. von Klaus Goebel. Bearb. von Sylvia Schütze. München.

Fabri, Johann Ernst (1805): Handbuch der neuesten Geographie. Für Akademien und Gymnasien. 2 Abth. 9., durchgehends geprüfte und verm. Aufl. Halle.

Fabri, Johann Ernst (1806): Kurzer Abriß der Geographie. 12. Aufl. Halle.

Finger, Friedrich August (1844): Anweisung zum Unterrichte in der Heimathskunde. Gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. Leipzig.

Geißler, Gert (2002): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Anspruch auf Menschenbildung. In: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866). Hrsg. von Gert Geißler. Baltmannsweiler, S. 3–78.

Gersbach, Joseph, und Stern, Wilhelm (1827): Anfänge des Unterrichts in Volksschulen. Karlsruhe.

Gertner, August (1866): Erinnerung an Diesterweg. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 18. Jg., Nr. 52, S. 409ff.

Graßmann, F.H.G. (1834): Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlagen für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen. 2. Aufl. Berlin.

Günther, Karl-Heinz (1866): Einige Aspekte der Didaktik F.A.W. Diesterwegs. In: Pädagogik 21 (7/ 1966), S. 537–547.

Harnisch, Christian Wilhelm (1832): Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht. Enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Anschauen und Verstehen. 5., bedeutend erw. Aufl. Breslau.

Hedderich, Ingeborg (2005): Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. 2., überarb. Aufl. München/ Basel.

Hofmann, Franz (1962): Die didaktischen Auffassungen F.A.W. Diesterwegs und ihre Bedeutung für die Didaktik der sozialistischen Schule. In: F.A.W. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. Hrsg. von Franz Hofmann. Berlin (Ost).

Hohendorf, Ruth (1990): Diesterweg – der „Lehrer aller Lehrer". In: Hohendorf, Gerd/ Rupp, Horst F. (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim, S. 47–74.

Jahnke, Thomas (1990): Die Regel de Tri. Eine mathematische Reise mit Diesterweg. In: Adolph Diesterweg. Wissen im Aufbruch. Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag. Weinheim, S. 84–88.

Kampelmann, Johannes (1995): Didaktik als Prinzipienlehre. Natur und Kultur als Leitgedanken didaktischen Denkens bei Adolph Diesterweg. Essen.

Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.

Klumpen, Johannes (1929): Diesterwegs „Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen 1829" vom pädagogischen Standpunkt historisch-kritisch gewürdigt. Diss. phil. Dillingen a.D.

Lange, Wichard (1881): Vier Tage in Berlin. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1881, Bd. 54, S. 195–218.

Langenberg, Eduard (1868): Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. 3 Theile. Frankfurt a.M.

Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften (2006): Wie wir werden, was wir sind. Ergebnisse der LOGIK-Studie. In: Max Planck Forschung 3 (2006), S. 68–73.

Nipperdey, Thomas (1968): Volksschule und Revolution im Vormärz. In: Kluxen, Kurt (Hrsg.): Politische Ideologien und nationalstaatliche Ordnung. Studien zur Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Festschrift für Theodor Schieder. München.

Nostiz, Christian (1874): Der Kreis Siegen und seine Bewohner. Heimathkunde für Schule und Haus. Siegen.

Pilarczyk, Ulrike (1990): Zur Entwicklung des Prinzips der Naturgemäßheit bei F.A.W. Diesterweg unter besonderer Berücksichtigung seiner Auseinandersetzung mit Karl von Raumer 1844–1848. In: Hohendorf, Gerd/ Rupp, Horst F. (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim, S. 163–178.

Raumer, Karl von (1898): Geschichte der Pädagogik. Band 3. Neue Ausg. Langensalza.

Rudolph, Ludwig (1890): Adolf Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert. Berlin.

Schmid, Karl Adolf (1877): Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. Auf Grundlage der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 1. Gotha.

Schmid, Karl Adolf (1878): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 10. 2., verb. Aufl. Gotha.

Schmidt, Siegbert (1991): Rechenunterricht und Rechendidaktik an den Rheinischen Lehrerseminaren im 19. Jahrhundert. Eine Studie zur Fachdidaktik innerhalb der Volksschullehrerbildung an Lehrerseminaren, 1819–1872. Köln/ Wien.

Schütze, Sylvia (2000): „Ein höheres Ziel als das eines Landschullehrers"? F.A.W. Diesterwegs Ringen um den Lehrplan des Elementarschullehrerseminars. In: Keck, Rudolf W./ Ritzi, Christian (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes" als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler, S. 151–169.

Schütze, Sylvia (2003): Lesefertigkeit und Emanzipation – Didaktische Innovationen zwischen 1835 und 1850 im Spiegel von F.A.W. Diesterwegs „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer", mit besonderer Berücksichtigung der Schullesebücher. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn, S. 53–77.

Selten, Friedrich Christian (1820/ 1821): Hodegetisches Handbuch der Geographie, zum Schulgebrauch bearb. 2 Bde. Halle.

Stiehl, Ferdinand (1854): Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden und Elementarschul-Unterrichts. Berlin.

Thiersch, Friedrich (1838): Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien. Stuttgart/ Tübingen.

Türk, Wilhelm Christian Carl von (1823): Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Ein Handbuch für Mütter und Lehrer. 2., verb. und verm. Aufl. Berlin.

Vautrin, Hannelore (1976): Der emanzipatorische Charakter der Mädchenbildung bei Adolph Diesterweg. Diss. phil. Duisburg.

Wagenschein, Martin (1968): Verstehen lehren: genetisch, sokratisch, exemplarisch. Stuttgart.

Wertheimer, Max (1964): Produktives Denken. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Arsen Djurovic

Elementarisation in History Textbooks in the Kingdom of Serbia at the end of 19th and the beginning of 20th Century

Abstract

In this work we discuss the period when with great efforts of few members of educational elite (mostly educated in Germany), the educational system was modernised, that represented strong support to the initiated modernisation of the Serbian society in general. This goal was not easily achieved. That process (1880–1905) was extremely long due to the specific position of the Serbian state regarding the international relations, poor economic basis of the society, high rate of illiteracy, but also due to the dominance of the patriarchal mentality, particularly when it came to the education of female children. The first step in the interdisciplinary analysis of the most important historical sources comprised Serbian Society, the role of the Major Educational Council as an advisory body of Ministry of Education, curriculums, legislative regulations, as well as the textbooks and handbooks, which were used in the teaching process in primary and secondary education. Those were exactly the issues that were the starting point in our attempt to analyse the problem of elementarisation in the history textbooks at the turn of the two centuries.

The state, being the founder of schools, kept its right over the management on all levels of education, starting from primary, over secondary, to high level of education. Relevant Ministry of Education and Ecclesiastical Affairs performed that controlling function on behalf of the Government, more or less successfully, depending on more factors: the provision of resources, internal and external political situation, as well as the personality of the minister himself. By enacting a contemporary *Law on organization of Ministry of Education and Ecclesiastical Affairs* on 27th January 1880[1], from the legal point of view the conditions for the realisation of the basic task, which did not change significantly

[1] *Educational collection of laws and decrees*, Belgrade, 1895, 10–18, The *Educational Herald*, 1906, 451. In 1910 a project of the Law on the Organization of The Ministry of Education was made, but due to many a defects did not enter the assembly procedure. Refer to Archives of Serbia (Belgrade), Ministry of education, 1910, f. 10, 93.

since the First World War, were created, and it was: „to manage the entire public teaching process, to improve general, professional and scientific education of Serbian people, as well as to supervise all public and private schools"[2]. The Ministry of Education was not sufficient for the realization of that task, but it was necessary to form another professional body – the Main Education Council, whose way of working and whose suggestions would show the direction to „general and professional and scientific education of the people". Those who were organising the future of Serbia realized that in time. The main ideologist of educational reforms, Mr S. Novakovic, made a step forward into the contemporary society in 1880 when he decided to found the Main Education Council and launched the *Educational Herald,* as his body[3], together with the enactment of the Law on the Organization of the Ministry of Education.

Thus legal basis and foundations were made for the forthcoming modernization of education that will be announced by enacting the *Law on obligatory primary education* at the beginning of 1883. The preparation and the enactment of this law, Novakovic's law as people called it, raised a crucial issue of the conception of education policy that included the reform of education system. By pondering over this important issue for a long time (since the beginning of 1873) and with the help of precious teaching and scientific experience he had gained by then, S. Novakovic, unlike many of his contemporaries, was able to understand the importance of educational reforms for Serbian country.[4] One also has to bare in mind the fact that the level of development and the financial possibilities of Serbian society[5] of the time put before Novakovic the key methodological question: how to conduct ambitiously devised reforms? The decision was not an easy one, and Novakovic was aware of that. The choice was not big either. There were two solutions before him. The first one anticipated overall reforms on all levels of education for which basic preconditions were not fulfilled in Serbia of the time. Novakovic understood all that very well and suspected a negative epilogue in case of such an undertaking. The second solution that Novakivic chose, a slower and more realistic one, anticipated reforms of education by stages over a longer period of time. The choice of the second approach was not accidental. Novakovic used to stay in Western Europe so he closely followed all that was happening in this area „among more advanced people" (Germany, Austro-Hungry, and France) and he realized that a contemporary education system was not something that could be achieved over one night, but rather by working painstakingly and patiently, by animating all the participants included in the teaching procedure,

---

2 One of the most important tasks of the Ministry was the introduction of educational curriculum and publications of schoolbooks. Besides the quoted examples, under the jurisdiction of the Ministry of Education.were literary and scientific societies, culture facilities, as well as ecclesiastical affairs conducted in coordination with Archpriest Synod.

3 Standing examining board for professors who were taking their exams was also at the Ministry of Education

4 How Novakovic understood the importance of education for a country is best described by his own words: „everything springs out of education".

5 In order to realize that Serbian schools were in unsatisfactory conditions one should refer to Novakovic's report submitted to the minister of the time, Mr S. Boskovic, on 23rd July 1879. Our secondary school, as S. Novakovic wrote, is less European and cosmopolitan by the way it uses as a whole, *The Educational Herald*, 1880, 15–16.

from teachers and professors in secondary schools, to professors of the Grand school. That was Novakovic's great merit that secured a modern educational system for Serbia in 20th century. The complexity and the responsibility of the task could be perceived only when basic characteristics of Serbian society of the time are analyzed, which we will refer to with more details in the following chapter.

Society

To what extent it was „hell of a difficult task" is best described by the facts about the social and economic potential of the Serbian state of the time. Statistics is a merciless witness of that. Serbian state enters 20th century with significantly changed demographic structure of the population, which was a consequence of the aforenamed tempestuous political events. Having, because of destiny play, the position which, in geostrategic and economic sense, comprised the most important territories in the South-East of Europe, at first the river Morava Valley, and from 1913 on the river Vardar Valley, it found itself surrounded by inhospitable neighbours between rock and a hard place. In order to survive all the scylla and charybdis caused by such position on which Serbs built their home (state), the national spirit needed to be fortified, not by means of epic knowledges any more, but by means of new knowledges now, placed by modern times in front of the new judges as an imperative. What the demographic potentials of the Serbian state looked like, it is presented in the following table:

Table 1[6]: Demographic structure of the population of Serbia 1900–1910.

Year	1900	1905	1906	1907	1908	1910	1914
Population size	2.492,882	2,688,025	2,735,147	2,784,036	2,821,015	2,911,701	4,129,638
Area km^2	48,300	48,300	48,300	48,300	48,300	48,300	87,800
Population density	51.6	55.6	56.6	57.6	58.4	60.3	47.0

It can be seen in the given table that population size of The Kingdom of Serbia grew in continuity in the period from 1905 to 1914. The highest rate of population growth was recorded after the end of The Balkan Wars in 1913[7], which can be noticed in following table:

---

[6] *Statistical Yearly Paper of the Kingdom of Serbia 1900, 1905, 1908, 1910,* 2–40; H. Sundhaussen, , *Historische statistik Serbiens 1834–1914,* München, 1989, 80–89; *Previous Results of Census and Cattle Census in the Kingdom of Serbia on 31st December 1910* book 5, Belgrade, 1911; *Population of People's Republic of Serbia 1834–1953* I, volume 1, Belgrade, 1953; R. Ljušić, *Immigration, Emigration and Population Loses in Serbia of New Age, 1804–1918,* in: *Serbia of 19th century,* 2, NIU „Army", Belgrade, 1998, 48–72;*The Same, The History of Serbian State, Serbia and Montenegro* ,Matica srpska, Novi Sad 2001, 35–37. In the part concerning year 1914 the data are given on the basis of the condition after the end of The Balkan Wars. The last census was done in the Kingdom of Serbia in 1910.

[7] By winning in The Balkan Wars , Serbia was significantly enlarged in territory 39.500 км^2, by joining the Olde Serbia (Kosovo and Metohija) and Macedonia , as well as the part of Novopazarski Sandžak. *Serbia*

Table 2[8]: Rate of population growth in the period from 1900 to 1913.

Year	1900–1905	1905–1910	1914
%	1.5	1.6	35.7

Significantly enlarged territories and population growth complicated to a great extent and determined the assigned direction of state policy in the area of education. Until The Balkan Wars, Serbia helped to Serbian population in the area of Old Serbia and Macedonia in different ways. The help included providing the conditions for acceptance and education of students, until foundation of schools and church municipalities in the above mentioned areas. Serbian Government sent, at the same time, clothes and shoes, teaching materials and equipment for the newly founded schools. Many humaniratian organizations became part of the whole activity that was of great significance for the whole Serbian nation. One of the most important ones was the effort of St. Sava Association, that was of help to the boarding-school pupils from „Old Serbia and Macedonia", substituting their parents' homes by love and care they missed so much in the new surrounding such as the boarding-house accomodation in St.Sava Association Boarding-house in Dorćol was. After the end of The Balkan Wars and joining of liberated territories (Kosovo and Metohija, Macedonia, and a part of Novopazarski Sandžak) with The Kingdom of Serbia, Serbian government and its executive body Ministry of Education came up against a difficult task – to establish state competences on the above mentioned territories, in order to integrate that area in a unique state authority, in the easiest way possible. That was, now, at the same time, a significant gain, but for the present state authorities representatives it was also a night and day worry, which not rarely turned into a real nightmare, as Ljubomir Jovanović[9], the Minister of Education of the time, pointed out in one ocassion. As a professor of Serbian National History, at first at „Velika škola", and then at Belgrade University, Ljubomir Jovanović knew the circumstances at the territories of Old Serbia and Macedonia very well, as hardly anyone of his contemporaries did. This enabled him to approach this great task that Serbian Government and he, as The Minister in the field were facing, with a lot of cautiousness, but also with a lot of faith in success. There was a need to join the almost irreconcilable things into one social being. Separation of the territories that had lasted for centuries and the fatal influences of Ottoman rule on one side and Bulgarian Egzarhy as well as Tzarigrad Patriarcharate on the other, brought the population into the position of alienation and spiritual underdevelopment. This happened to be a great obstacle for the association of liberated areas with the home country. However, all the problems were solved as they occurred, because The Serbian Government had a ready response (plan) to a challenge, which will be discussed further.

---

and Montenegro in the First World War, Belgrade, 1975, 23; M. Vojvodić, *Serbia and the Balkan issue (1875–1914)*, Matica Srpska, Novi Sad, 2000, 342–363; R. Ljušić, *The History of the Serbian state*, 36.

[8] *Statistical Yearly Paper ,1900, 1905, 1908, 1910*, 1–40. H. Sundshaussen, *cited work*, 89.

[9] Ljubomir Jovanović, (1865–1928), professor of Serbian history at the Belgrade University 1905–1909. He was the Minister of Education from 25th June 1911 to 22nd November 1914. Archives of Serbia, Ministry of education, 1907, f.46, 105.

It is interesting to analyse the complex demographic structure of Serbian population in the periods of large migrations, that changed the appearance of towns as well as villages, in view of the relations between village and town people, regarding sex as well. It is particularly important to overview that relationship from the point of view of the modernisation process, because it provides supervision of continuity in transformation of towns and villages in the conditions of increased social mobility of population. And the following table represents the relationship[10]:

Table 3: Overview of town and village population concerning sex structure

Year	Population size in towns			
	male	female	total	%
1900	200,285	150,730	351,015	14.1
1905	222,870	181,914	404,784	12.9
1906	193,893	154,541	348,434	12.7
1907	194,385	155,774	350,159	12.6
1908	194,379	156,303	350,682	12.4
1910	211,431	171,451	382,882	13.1
Year	Population size in villages			
	male	female	total	%
1900	1,080,993	1,060,874	2,141,807	85.9
1905	1,159,448	1,123,793	2,283,241	87.1
1906	1,213,491	1,173,219	2,386,713	87.3
1907	1,238,617	1,195,260	2,433,877	87.4
1908	1,258,737	1,211,596	2,470,333	87.6
1910	1,292,080	1,236,729	2,528,819	86.9

Year	Total		
	male	female	total
1900	1,281,278	1,211,604	2,492,882
1905	1,382,318	1,305,707	2,688,025
1906	1,407,387	1,327,760	2,735,147
1907	1,433,002	1,351,034	2,784,036
1908	1,453,116	1,367,899	2,821,015
1910	1,503,511	1,408,190	2,911,701

[10] *Population statistics* 1900, 1905, 1908, 1910, 20–45. H. Sundshaussen, *cited work*, 88. There is no data in the table for years 1913–14 because the last census was done before the the First World War, as we already mentioned, in 1910. The percentage of male population in comparison to female population decreased. As a consequence of The Balkan Wars or devastation, 36,500 men were killed. R. Ljušić, *Immigration, Emigration and Population Loses in Serbia of New Age, 1804–1918*, 69.

If we compare the data from the table, we can notice moderate growth of town population in comparison with village population (from 12.9% to 13.1%) in 1905[11][3], also with the predominance of male part of population in comparison with the female part. The tendency was continued in the following period. Growth of percentage of town population occurred after the end of The Balkan Wars, but only for a short period, because The First World War would stop the wheel of development, bringing along unseen hardships and sufferings of millions of people every hour, turning day into night, without a new sunrise.

Town

Town, or as it was called then, small town, including even the smallest towns, that were exchanging their old look for new „clothing" in the course of time, had the task to shape spiritually and to raise the ever growing number of newcomers, giving them both the shelter and support in quest for their place and identity in, a little bit unreal environment for them. Some of these newcomers used the opportunity and discovered themselves in a new profession called citizen, and the others who did not succeed in that stayed entrapped in patriarchal shell, but not for long. They changed their habits unwillingly, when they were forced to do that by the changed life conditions, either in their homes, or on their jobs. Significantly changed conditions of earning required new knowledge and the ability of accomodation in that continuous struggle with time and technological development, which raised education to the top of social hierarchy. And a town in Serbia at the beginning of 20th century had two faces. One with a lot of dark shadows that contemporaries regarded, we would say, with too much criticism, and the other one, much closer to reality, which represented an expression of those who visited it once or several times. Apart from English journalist and travel writer Herbert Vivien (who visited Belgrade in 1896), Edith Durham[12], also noticed that very well. She had cruised in the Balkans on several occasions and visited many towns in Serbia, from Belgrade, Kragujevac and Kraljevo to Pirot. She, as well as her contemporary John Foster Fraser[13], each of them from his/ her point of view, with more or less success and literary talent, noted down their own impressions on what they had seen or heard (court intrigues and the like) leaving that way a precious evidence on life in town (differentiating the capital from town in inland), on urban appearance, mentality of the people they got to know closer only then. Their careful eye did not miss the cultural manners of hotel staff of the time, railwaymen, the suspicion of policemen and well-mannered officers, nor the kindness and warmth of hearts of Serbian men and the charm of Belgrade ladies dressed the same way as European ladies of the time. Their impressions are full of contrast expressed in

---

[11] From 1900 to 1905 a decrease of percentage in town population due to emigration to America and other states was noted. R. Ljušić, *Immigrations*, 59.

[12] E. Durham, *Twenty Years of Balkan Tangdle*, London, 1920. This visitor of Serbia out of necessity (due to her ill health), Edith Durham (1863–1944), visited Albania nad Serbia in 1900, 1902, 1903, 1905 and 1908. Apart from the said work, she published one more book, *High Albania*, Boston, 1987 (reprint).

[13] John Foster Fraser visited Belgrade in 1905. His impressions on the visit were published in *Pictures from the Balkans*, London, New York, Toronto, Melbourne, 1912.

recognition of presence, to go to the previously expressed statement, of two faces of the traditional and the modern, so noticeable everywhere. First of all, we can say this for small towns in inland, and we can see what towns (small towns) and the smallest towns in Serbia looked like in the following table[14].

Table 4: Population size in Serbia in the period 1900–1910

Towns	1900	1905	1910
Belgrade	69,769	77,816	89,876
Niš	24,573	21,946	24,949
Kragujevac	15,586	15,596	18,376
Leskovac	13,641	13,647	14,266
Požarevac	12,980	12,162	13,613
Šabac	11,084	10,829	11,541
Pirot	10,395	10,000	10,737
Vranje	10,586	10,110	10,487
Zaječar	8,280	7,827	9,462
Valjevo	7,447	7,241	8,832
Kruševac	6,972	7,341	8,417
Smederevo	7,141	7,097	7,411
Užice	6,515	5,783	6,239
Negotin	6,267	5,561	6,236
Aleksinac	5,199	5,438	5,933
Paraćin	5,595	5,371	5,843
Prokuplje	5,392	5,617	5,774
Čačak	4,232	5,064	5,671
Jagodina	4,776	5,092	5,376
Ćuprija	5,155	5,157	5,356
Svilajnac	4,901	5,124	5,204

Comparing the data given in the table we can notice a large disproportion in the ratio of population size in Belgrade, as the capital, and the other towns in Serbia (four times larger or even more). However, these were not the only differences. Belgrade, as the capital, economic, cultural and educational centre, reasonably, attracted many people into its „rooms", and that caused the so called inner migration to be directed, most of all, to Belgrade. That was why the highest percent of population growth was recorded in Belgrade. And in 1910 there was 20,107 more people living in „Piedmont of Sebian nation" compared to the number in 1905, which was about 22.4% more. However, the population growth was not continuous in all towns. In Niš, for example, we can notice a

[14] *Population statistics 1900, 1905, 1910*, 30–43; H. Sundshaussen, *cited work*, 104, M. Radovanović, PhD, *The Development of Rule in Belgrade in 19th century*, in: *History of Belgrade*, II, Prosveta, Belgrade, 1974, 267–298.

significant population decrease in the period 1900–1905 (3,627) which was a consequence of, as we have already pointed out, of emigration (the so called external migration). A similar tendency occurred in Požarevac, Šabac, Pirot, Vranje, Zaječar, Valjevo, Užice etc. Even these summarised data show the key problem of Serbian Government in the period that was considered in this study. An important issue was to speed up the development of inland towns in order to reduce the difference (economic, cultural and educational), between the capital and the other towns. Especially because, some of the mentioned towns were centres of school councils, of regions responsible for application of predetermined educational policy, in village areas, where the problems in teaching process were the most numerous (lack of school facilities, teachers, teaching materials etc.).

County

Bearing in mind the scope and the activities in the counties[15], which differed not only in area and size, but in the level of economic and cultural development, which was particularly significant for taking the appropriate steps in organizing administration[16] and teaching process sustaining activities (continuation schools), especially in distant villages far from the centre of the county, the following table shows the relationship between the counties towards the end of 19th century and the beginning of 20th century regarding migrations.

---

[15] Towards the end of 19th and the beginning of the 20th century the *Law on administrative division of the Serbian territory* was changed several times (1890,1896, 1902, 1913). By virtue of the Law from 1902, Serbia was administratively divided into 17 counties (Bitoljski, Debarski, Kavadarski, Kumanovski, Novopazarski, Pljevaljski, Prizrenski, Prištinski, Skopski, Tetovski, Štipski) and 46 districts. See *Code of laws and provisions of the Kingdom of Serbia*, XXI–LXI; D. Jankovic, M. Mirkovic, *The State Legal History of Yugoslavia*, Belgrade, 1982, 178–180; R. Ljušić, *The History of the Serbian state*, 34.

[16] The police department of the Ministry of the Interior was entrusted with the administration activities, and it organized the work of over 17 county bodies of one head aministration unit (for the town of Belgrade) and 81 district bodies. The administration activities on municipal level were entrusted to municipal courts, the number of which changed with the changes in territorial organization. In 1908 there were 1357 of them.

Table 5: Population size regarding counties in Serbia for the period 1900–1910

County name	Year 1900					Year 1905					Year 1910				
	Town	%	Village	%	total	Town	%	Village	%	total	Town	%	Village	%	total
Beogradski	4,145	3.29	121,972	96.71	126,972	5,116	2.35	135,013	23.63	140,129	5,138	3.30	150,677	96.70	155,815
Valjevski	12,359	9.26	121,140	90.74	133,499	17,538	12.18	126,415	87.82	143,953	13,462	8.54	144,186	91.46	157,648
Vranjski	29,445	13.84	183,278	86.16	212,723	32,868	14.25	197,736	85.75	230,604	30,522	12.07	222,415	87.93	252,937
Kragujevački	30,194	18.79	130,510	81.21	160,704	27,426	15.66	147,651	84.34	175,077	24,506	12.96	164,519	87.04	189,025
Krajinski	12,966	13.15	85,603	86.85	98,569	13,432	12.87	90,910	87.13	104,342	12,436	11.09	99,706	88.91	112,142
Kruševački	10,774	7.78	127,714	92.22	138,488	21,174	14.09	129,060	85.91	150,234	12,223	7.30	155,148	92.70	167,371
Moravski	27,456	16.05	143,633	83.95	171,089	28,561	15.31	158,010	84.69	186,571	27,810	13.66	175,828	86.34	203,638
Niški	32,115	18.39	142,513	81.61	174,628	29,767	16.17	154,728	83.83	184,045	33,718	16.96	165,050	83.04	198,768
Pirotski	12,384	12.82	84,224	87.18	96,608	12,519	12.03	91,582	87.97	104,101	13,144	11.70	99,170	88.30	112,314
Podrinjski	17,448	8.53	187,051	91.47	204,499	25,271	11.46	195,192	88.54	220,463	18,930	7.94	219,345	92.06	238,275
Požarevački	33,228	14.41	197,334	85.59	230,562	34,270	14.02	210,173	85.98	244,443	36,368	13.99	223,906	86.01	259,906
Rudnički	2,836	3.91	69,743	96.09	72,579	2,182	2.79	76,048	97.21	78,230	2,416	2.83	82,924	97.17	85,340
Smedevski	13,390	10.89	109,554	89.11	122,944	13,831	10.28	120,702	89.72	134,533	14,317	10.00	128,899	90.00	143,216
Timočki	14,924	11.05	120,142	88.95	135,066	13,666	9.70	127,232	90.30	140,898	18,060	12.08	131,478	87.92	149,538
Toplički	6,925	7.65	83,591	92.35	90,516	12,317	11.96	90,637	88.04	102,954	7,449	6.76	102,709	93.24	110,218
Užički	10,976	8.34	120,634	91.66	131,610	22,684	16.35	116,066	83.65	138,750	10,306	7.02	136,497	92.98	146,763
Čačanski	9,681	7.88	113,231	92.12	122,912	14,346	10.96	116,536	89.04	130,882	12,201	8.78	126,710	91.22	138,911
Belgrade	69,769	100	-	-	69,769	77,816	100	-	-	77,816	89,876	100	-	-	89,876
In Serbia	351,015	14.08	2,141,867	85.92	2,492,882	404,784	15.06	2,283,241	84.94	2,688,025	382,882	13.15	2,528,819	86.85	2,911,701

According to the given table, one can notice even more clearly the main characteristics of demographic structure of population in Serbia in the given period, from the point of view of administrative division of territory and population growth. By saying that, we refer to i.e. the Belgrade county[17] where, with the population growth (in town and village) as we have pointed out before, in the period 1900–1910 the percentage of town population increased moderately (from 3.29% to 3.30%), which was not the case in all the counties. Therefore, in the Kragujevac County in 1900 the percentage of town population was 18.79% and ten years later, in 1910 it was 12.96%. This occurred due to emigration (to North and South America) and, as we mentioned earlier, with higher intensity, most of all in the period 1900–1905 which decreased until the First World War. This does not mean naturally that there were no so-called internal migrations especially with one-way ticket, to the place of hope and salvation – Belgrade. However, the wave of the new-comers only touched that peaceful Serbian capital, because many people, carried by Otrant winds, set out on other seas and new horizons.

For those who stayed to eat the bread prepared in traditional way in Serbian homes, facing the unstable climate in the Balkans every day, the Sun appeared shyly announcing new sunrises with warm rays which concealed the new message for entrance into the modern age, in only one word, the school. That message, in favor of home country, was understood by those who made decisions on the future of the Serbian people and their state. It was written down and turned into a deed worth of mentioning and admiration, by the skillful ministers of education, Lj. Stojanović, A. Nikolić and Lj. Jovanović, thus creating a modern education system and realizing Novaković's idea dating two decades before. Their success was insofar greater because it was achieved in the times of great political crises and problems „of every kind", as was humorously noted by A. Nikolić, which resulted from them bringing into question sometimes not only the work of schools but the functioning of the state as well. And there were a plenty of problems. One of the greatest was illiteracy of the population especially in villages, which strangled the Serbian people more and more towards 20th century leaving them with ever less air for the days to follow. The following table[18] shows that the state of affairs was far from being great. It gives us the inner picture of the counties revealing at the same time the differences that existed between them in cultural-educational sense.

---

[17] *Statistical Yearly Paper* ,1900, 1905, 1910, 15–40; H. Sundshaussen, *cited work*, 99; The Belgrade County was divided into 5 districts: Vračarski, Gročanski, Kolubarski, Kosmajski and Posavski. It was among the most developed in Serbia of that time with its area of 2025км^2 and 89 municipalities (4 small towns, 125 villages and 6 hamlets).

[18] *Statistical yearly paper for 1905,* 82. When it comes to methodological approach to analysis of illiteracy, a new approach was introduced even at the beginning of 20th century and it implied analysis of this issue taking into account the structure of the married (brides and grooms), which does not provide reliable conslusions. From the beginning of 70's of 19th century the illiteracy percentage in Europe was studied upon the specimen of the soldiers. So in Serbia there were 11% of the literate in the standing army, and 8,3% in the national army. See more in: B. Jovanović, *Men census in the Princedom of Serbia in 1874),* Belgrade, 1881, 44–45. G. Bogic, *Illiteracy in Serbia,* in: *Education official paper* 1922, 418, J. Merriman, *cited work*, 870–879, M. Isić, *Literacy in Serbia between two wars,* Institute for Recent Serbian History, Belgrade 2001, 11–26.

Table 6: Overview of population literacy structure in Serbia regarding counties for the year of 1900

County name	Town population		Village population		Men		women		general literacy		Total population size
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
Beogradski	1,739	50.76	18,241	18.98	17,959	35.11	1,021	4.18	19,980	20.08	126,972
Valjevski	6,177	59.33	14,701	15.35	18,407	33.24	2,471	4.83	20,878	19.60	133,499
Vranjski	9,106	37.12	11,160	7.62	17,677	20.16	2,589	3.11	20,266	11.86	212,723
Kragujevački	12,783	49.55	19,163	18.52	27,244	40.90	4,772	7.53	31,946	27.71	160,704
Krajinski	5,690	51.90	16,092	22.91	16,228	39.36	6,664	13.90	21,782	26.82	98,569
Kruševački	5,512	59.82	15,700	15.53	18,847	13.40	2,365	4.39	21,212	19.23	138,488
Moravski	11,098	48.06	16,419	14.35	23,338	33.16	4,179	6.22	27,517	20.01	171,089
Niški	15,743	55.89	11,383	9.95	22,043	28.94	5,083	7.64	27,126	19.00	174,628
Pirotski	4,571	44.05	7,859	11.83	11,022	27.72	1,408	3.80	12,430	16.18	96,608
Podrinjski	8,766	58.94	24,248	16.54	28,828	34.92	4,186	5.25	33,014	20.35	204,499
Požarevački	11,982	42.48	26,180	16.24	32,486	33.47	5,676	6.15	38,162	20.15	230,562
Rudnički	1,580	62.82	9,791	17.93	10,435	35.42	936	3.38	11,371	19.91	72,579
Smedevski	5,326	47.00	16,936	19.21	19,306	38.40	2,956	6.01	22,262	22.38	122,944
Timočki	7,225	54.39	17,372	17.31	19,374	32.96	5,223	9.52	24,597	21.72	135,066
Toplički	2,663	46.18	5,553	8.51	7,210	19.45	1,006	2.96	8,216	11.57	90,516
Užički	5,504	58.14	12,922	13.57	16,335	30.51	2,091	4.06	18,426	17.59	131,610
Čačanski	5,217	62.31	13,133	14.60	16,185	32.40	2,165	4.48	18,350	18.67	122,912
Belgrade	45,898	73.25	-	-	28,887	78.63	17,011	66.78	45,898	73.25	69,769
Total	166,580	55.00	256,853	15.01	351,791	33.84	71,642	7.36	423,433	21.03	2,492,882

Comparing the facts from the table (excluding Belgrade) one can notice that the percentage of literacy in the counties was below 20% (the largest in Krajina County 26.82%, and the smallest in Vranje County 11.86%), which naturally tells about the underdevelopment of the Serbian society of the time. If the literacy percentage is analyzed further, regarding sex structure, one can see that the lagging of female population still was significant with only 7.36% literate women, while with men it was 33.94%, which was far below the level needed for the period and the conditions they lived in. That was the reason why in the period to follow greater attention was paid to that issue. The education modernisation brought a significant decrease in the number of the illiterate, which can be seen most clearly according to the sample of the married in Serbia in 1911. That relationship is shown in the following table[19]

[19] Archives of Serbia, Ministry of Education, 1914, unrevised .

Table 7: Overview of the structure of the married regarding literacy in the Kingdom of Serbia in 1911

County name	Town population				Total in towns %		Village population				Total in villages %		Total in towns and villages			
	literate		Illiterate				Literate		illiterate				literate		illiterate	
	male	female	male	Male	literate	illiterate	male	Female	male	female	literate	illiterate	female	male	female	male
Beogradski	52	39	1	14	85.54	14.46	1,045	114	620	1,551	34.80	65.20	1,097	153	621	1,565
Valjevski	113	89	10	34	82.11	17.89	829	55	821	1,595	29.81	70.19	942	144	831	1,629
Vranjski	236	115	42	163	63.12	36.88	640	58	1,720	2,302	14.78	85.22	876	173	1,762	2,465
Kragujevački	187	152	30	65	78.11	21.89	1,076	85	620	1,611	34.25	65.75	1,263	237	650	1,676
Krajinski	120	98	22	44	76.76	23.24	796	549	283	530	62.32	37.68	916	647	305	574
Kruševački	92	66	6	32	80.61	19.39	954	55	707	1,606	30.37	69.63	1,046	121	713	1,638
Moravski	209	143	49	115	68.21	31.79	804	75	957	1,686	24.95	75.05	1,013	218	1,006	1,801
Niški	207	190	15	32	89.41	10.59	741	36	1,081	1,786	21.32	78.68	948	226	1,096	1,818
Pirotski	91	66	13	38	75.48	24.52	430	18	555	967	22.74	77.26	521	84	568	1,005
Podrinjski	136	116	11	31	85.13	14.87	1,311	70	1,010	2,251	29.75	70.25	1,447	186	1,021	2,282
Požarevački	274	158	65	181	63.71	36.29	1,309	281	1,093	2,121	33.09	66.91	1,583	439	1,158	2,302
Rudnički	20	13	6	13	61.11	38.89	521	40	380	861	31.13	68.87	541	53	386	874
Smedevski	115	82	34	67	66.10	33.90	941	84	472	1,329	36.27	63.73	1,056	166	506	1,396
Timočki	119	88	27	58	70.89	19.11	948	428	496	1,016	32.82	67.18	1,067	516	523	1,074
Toplički	51	39	8	20	67.27	23.73	379	27	700	1,052	18.43	81.57	430	66	708	1,072
Užički	76	63	6	19	84.75	15.25	635	42	749	1,342	24.45	75.55	711	105	755	1,361
Čačanski	87	75	8	20	85.26	14.74	756	35	638	1,359	28.37	71.63	843	110	646	1,379
Belgrade	826	764	39	101	91.90	8.10	-	-	-	-	-	-	826	764	39	101
Total	3,011	2,356	392	1,047	78.85	21.15	14,115	2,052	12,902	24,956	29.92	70.08	17,126	4,408	13,294	26,012

When the data from the table are compared one can notice that, as in the previous period[20], the rate of literacy was much higher with the married in towns 78.85%) when compared with those in rural area where it was 29.91%. In the category of towns Belgrade kept the lead with the percentage of the married of 91.90%, which could be expected if we consider the fact that it was the capital and the educational centre of, not only Serbia, but of Southeast Europe of the time, as well. If we analyse further the percentage of literate people in the counties, a significant increase can be noticed in the counties on the outskirts of Serbian state. As it can be seen from the table, Niš County took the lead with 89.41%, Podrinje County followed with 85.13% etc. One can also notice that the percentage of the literate was much greater with men in towns – it was 44.24% for grooms, and 34.61% for brides, while in villages it was significantly lower for grooms – 28.14%, while it was 7.24% for brides. Obviously, the progress made was a consequence of education modernisation which was expressed through an increase in number of continuous schools and through better organisation of the work of county school councils.

They were aware of this in the Ministry of Education which was the reason they transferred most of their competences to county town councils[21], which took care of collecting school surtaxes, maintenance of school buildings, provision of firewood, as well as of other questions concerning teaching process (regular class teaching, successful school attendance, work of continuous schools etc.). County school councils regularly sent reports on all their activities to the Ministry of Education, pointing out the need of taking the appropriate measures for the purpose of overcoming the problems in teaching process. These problems were most frequently in connection with irregular teaching process on the part of teachers, but very often with real love affairs between teachers that occurred frequently in patriarchal environments, such as rural areas. Those were mostly unjustified accusations of female teachers, which were proved or discarded in the legal process, effected by the County School Council, upon the request of Ministry of education, which will be discussed further.

If one considers the network of county school councils, one can conclude that it was well organised and it significantly contributed to the better functioning of primary education, which of crucial importance in a society such as Serbian was in the key period of transition from traditional into modern, which was the wish and the intention of those who created the state policy of Serbia at the beginning of 20th century. The political elite which mainly consisted, as we already pointed out, of the representatives of educational elite realized which was the way to that solemn objective – the modern society. The first step on that long and unpredictable way was education modernisation, and the outcome – the modern educational system that was a clear aim which was not reachable before. As

---

[20] In 1900. the percentage of the literate who got married in towns was 76.2%, and in villages it was 26.21%. At the beginning of 20's in 20th century G. Bogić who studied illiteracy in Serbia in the period 1900–1908 for the category of the married used the wrong methodological approach and got a results that were much larger the real ones. See G. Bogić, *cited work*, 418.

[21] The centers of the county school boards were, as a rule, in the biggest town of the county. The county school boards met once a month, and more often if needed. The key role in leading the office and other activities was entrusted to primary school teachers.

an obstacle to the already started modernisation process in the Serbia of 80's in 19th century, unlike Germany, where there had been a long dispute (until 1904)[22] on issues about who was to take the responsibility of financing primary and secondary schools, there was the agricultural character of the society, additionally burdened with the patriarchal attitude towards the education of female children, so the modern law on compulsory primary education which, was passed in 1883[23] could not be effected entirely. It is important to stress that it was a good starting point for the measures that would be taken in the following two decades, no matter if the primary (with pre-school), secondary or tertiary education was in question. Simply, it was a preparation (the first phase) for the entrance into 20th century. That was „a new breath" for Serbia, which breathed education into it, as S. Novaković said.

Relationships between the Serbs and the Germans

According to the archived sources, there were 12000 Germans living in Serbia at the beginning of 1905. Their participation in Belgrade social life was especially noticeable. It is best shown in the analysis of the percentage of Serbian German speaking population. For example, in 1852 there were only a few people in Belgrade who spoke German language. Fifty years after that, the German language was spoken in Belgrade in all the occasions: in the main pedestrian zone, at that time the popular Knez Mihajolova Street, and in bookshops where books from Germany read by people from Belgrade with great attention prevailed. According to our findings, they also occupied an important place in private libraries. It was as much interesting in inns of the time whose owners kindly offered German newspapers to their guests. Serbian children could have enrolled the three schools for German children. Another important data should be added to it. „Belgrades Tagblatt", a favourite magazine among the teachers of the time, was being published in Belgrade up to 1905. A magazine from Petrograd called „Slovo" wrote about the great influence German culture had in Serbia. The editor of „Večernje novosti" at that time a very popular and gladly read newspapers, reacted to these texts. In an article published on 16th November 1905 it was firmly said that „the Russians should sweep their own garden since poverty is not a problem for us"[24]. This polemic was not caused without reason. Information came from Belgrade to Petrograd via the diplomatic representative office of the time. The fact that there were three German schools with Serbian pupils in them in Belgrade contributed to that impression largely. The fact that ever since the middle of the 19th century numerous Serbian students were educated in Germany should not be neglected, which the Russian community was very well acquainted with. It all certainly raised additional doubts.

---

[22] In that year the so-called School compromise was made which ended the dilemma about the co-financing education in village and town schools on the part of the state. See C. H. Beck, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1870–1918, Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs,* München, 1985, 180–182.

[23] *Education Almanac of Laws and Regulations* ,1895, 20–40.)

[24] See Večernje novosti no. 315 of 16 November 1905.

The founder of chemical sciences in Serbia, Sima Lozanic, was one of the respectable people who were educated in Germany. He took over the Department for chemistry and chemical technology in 1872 in the Grand School. He arranged the laboratory and introduced the practical and contemporary chemistry teaching following the example of Professor Hofmann from Berlin. He translated the instructions for the works from organic and non-organic chemistry and chemical technology from Professor Hoffmann and Vislicenus.[25] A couple of decades later, according to a German model, PhD Milivoje S. Lozanic, founded a Chemical Institute at Belgrade University in 1908. He did it having in mind the Institute of his professor, Fischer, from Berlin. Another respectable Serbian scientist was educated in Germany as well. It was a PhD Dragutin Mijuskovic, a professor of The Slovene Law History at the Grand School in Belgrade, who, as he himself put it, „learned many things during the two semesters at the respectable Munich University". On this occasion we mentioned the most prominent Serbian scientists, but it must be said that, apart from them, even numerous teachers at elementary and secondary schools gained new knowledge in Germany. Warm and sincere support from German professors was more than important to them, especially in the years when great efforts were made in Serbia towards the modernization of the educational system and of the schooling process itself, as well of the schoolbooks and teaching material. And the help and the support from Germany were not left out during that process. The presence of a great number of pedagogical and other magazines from Germany[26] enabled the teachers from Serbia to follow everything that was new in science and teaching practice.[27] On the other hand, the presence of Germany, i.e. the news from science and teaching practice were visible in all Serbian magazines like Prosvetni glasnik,[28] Primary-school teachers, Teachers and other magazines which were published in Serbia in that period.

It is necessary to emphasize one more detail, concerning the influences coming from Germany. Numerous German textbooks were used in Serbia by the end of the 19th and the beginning of the 20th century as experimental samples for making Serbian textbooks. It must be emphasized that many German textbooks, in the first place those from natural sciences, were being translated. These are the textbooks by PhD O. Schmeil : Leitfaden der Botanik, 91. Auflage 1920 and Leitfaden der Zoologie, 98. Auflage 1920. These textbooks were intended for schooling in senior grades of secondary schools, and were translated by eminent professors from Belgarde, G. Tomić[29] and N. Ranojević.[30] These textbooks were used in schooling from the beginning of the 20th century, because there were no othe textbooks to be used. The importance of it is beyond any comment. When we add to this the projects for building schools, school furniture production, as well as

---

[25] S. Lozanić, *The Development of Chemistry in Serbia*, in: *Education official paper 1921*, 709–713.

[26] The texts on German schools that were published in French and other magazines were read with great attention, as well. That was even the case with the article of the French pedagogue R.Kuzin: «The school for the talented" (Begabtenschule). These schools were opened in 1917 in Berlin and in 1918 in Hamburg.

[27] Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten, the notebook for January 1919, publisher prof.Fries. The work of prof. Bude on „Experimental Pedagogic" was extremely interesting.

[28] *Education official paper* 1921, 309–311, 349–357. The text on „The Upbringing of Talented Children" was extremely interesting.

[29] G. Tomić translated two textbooks: „The Descriptions of Animals" and „The Knowledges About Man".

[30] N. Ranojević translated two textbooks: „ Zoology for Junior Grades of Secondary Schools".

various didactic materials which were obtained from Germany via the most reputable German companies, we come to an obvious conclusion of how important the support was, without which no reforms could be made.

On simplifying the textbooks

Whether teaching procedure and education in whole were contemporary and to what extent one can only tell by the diversity of the textbooks used in classes. Hence it is no wonder that at the beginning of 20th century most of the meetings of the Main Education Council were dedicated to the textbooks. Why was it so? The answer lies in the procedure that followed textbooks' issues. In 1902 new *Rules concerning printing of primary and secondary school textbooks* were introduced in Serbia. In legal sense, the rules specified the conditions under which tehxtbooks could be printed, which was a relief first of all for the authors, and afterwards for those who were given the role of critics, or „the reviewers", as they used to be called at the time, who were appointed by the Main Education Council itself.

In Serbia one could get into the possession of a new textbook through an open competition, just like in most countries around Europe, which was determined by Article 47 of the above-mentioned rules.[31] It was a chance for many professors to take the plunge and submit their own textbooks to the Main Education Council for evaluation. Not all of them were successful in that „business". [32] However, their attempt to try themselves in such an „undertaking", which was not an easy one, was commendable. Strict reviewers (professors form the University of Belgrade) would not let mistakes from the previous period repeat when the textbooks were only reprinted, without introducing any of the „novelties" whatsoever, which was usual in those states (Germany and Austria) authors from Serbia looked up to. That is the reason why it can be said that from 1905 Serbia had contemporary textbooks for that time, not taking into account foreign textbooks translations, off course, that were less and less present in Serbian primary and secondary schools, which speaks enough of the improvement achieved compared with the previous period.

Baring in mind general and social circumstances in Serbia of that time, which had been explained earlier in the text, the authorised Ministry of Education created curriculum as well, i.e. the contents of the textbooks used in primary and secondary school texbooks. As far as our subject is concerned, it was interesting to study the simplifications introduced with the aim to adjust the contets of the textbooks not only to a student with average knowledge, but also to the knowledge of their parents, for whom that was the only source of knowledge. In order to be able to consider the problem of simplifications at all, we began with theoretical reflections of W. Klafki, that the essence

---

[31] Archives of Serbia, Ministry of Education, 1912, f. 49,50.

[32] Archives of Serbia, Ministry of Education, 1907, f. 3, 104, f. 3, 105. One of „the most diligent" professors was professor from Gymnasium in Pozarevac Stevan Stanojevic who wrote the textbook of *The French Language for the Fifth Grade of Gymnasium* and *The French Workbook*, as well as the textbook of *The French Language for the Fourth Grade.*

of education consists of „the process and the results" (Klafki 1959)[33]. In the example of Serbian education by the end of 19th and the beginning of 20th century, one can perceive the influence the state politics (through the Ministry of Education and the Main Education Council) had on the process of the simplification of the textbooks used in the teaching procedure. In this case, the problem of simplifications in textbooks can be subsumed under what W. Klafki well perceived as „limitation to what is essential, typical, and representative"[34]. Such approach of the official state bodies was, as had been shown before, determined by a specific social structure characterised by high illiteracy rate. Thus, suitable conditions for specific „education of people" were created.[35]

We began our analyses with Muhailo Jovic's textbook that had even 41 editions for both that time and this time.[36] While writing the books the author used, as he himself stressed it „the latest sources". There is no doubt that it was exactly that kind of approach that ensured the unusually long lifecycle of a textbook. M. Jovic, who possessed great methodological knowledge and was extremely educated, maintained „a slightly partial approach" when writing about King Milan's reign, which can be seen when his textbook included in our research is thoroughly read from the first to the last edition. Such approach is understandable since he was an author who spent most of his life under the reign of Obrenovic family. But, leaving out the consequences of The Timok Rebellion and Serbian-Bulgarian war in 1885, that deserved a lot more critical approach from Jovic, he also took an objective approach to King Milan's reign, thus showing how well he knew all the sources. Secondly, he did not significantly change his opinion about King Milan when preparing the fortieth and all the later editions (1922–3), even though many years were to pass before he started writing the textbook itself. He wrote thoroughly about the time of King Milan.s reign within one educational unit[37] that he daftly chronologically divided into three parts. Baring in mind the stile and the language Jovic presented the key moments from King Milan's reign in each of them, thus pointing to both the positive and to the negative moves made by the Serbian King. When it comes to the positive marks, the prevailing ones are those that contributed to the improvement of education, such as the founding of the School for Teachers in Kragujevac and Agricul-

---

[33] W. Klafki had presented this problem extremely thoroughly in two of his studies: Das pädagogishe Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Buildung, Verlag Julius Beltz, Weinheim-Berlin, 1959 and Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1963.

[34] See W. Klafki (1959), Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 25–26.

[35] W. Klafki, *ibid*, 26.

[36] M.Jović, *History for the Fourth Grade of Elementary School,* Belgrade 1882. In time he updated the textbook and adjusted it to the changes in the system of government and the social system. In the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes an adapted version of this textbook will appear in several editions under the title *The Serbian History, with the Short History of Croats and Slovenians*, the forty-first edition, Geca Kon, Belgrade 1923. Besides Jovic's textbook and J. Markovic's textbook other textbooks of much lower quality were used in the teaching process since 1882, like: P. Niketic, *History for the Third Grade of Elementary School,* Belgrade 1883, then P. Niketic, S. Antonovic, *History for the Fourth Grade of Elementary School,* Belgrade 1890, M. Ubavkic, *History of Serbs for the Fourth Grade,* Belgrade 1883. More can be found about the textbook by M. Ubavkic: Archives of Serbia, Ministry of Education, 1890, f. 40, 16.

[37] M. Jovic, *The Serbian History, with a Short History of Croats and Slovenians,* Belgrade 1923, 102–104.

turalSchool in Pozarevac, but also the finishing of the National Theatre building. As far as the presentation of the Serbian-Turkish wars is concerned, he used the classical analysis of warlike operations without putting special emphasis on King Milan's role in them. He specifically connected the final outcome of these wars with the Berlin Congress decisions stating, with a lot of disappointment, that besides gaining independence and territorial expansion „that war did a lot of damage since it was Austria that got the two most beautiful countries, Bosnia and Herzegovina". Yet, in our opinion it was unjust to King Milan.

Another textbook from King Milan's time that we analyzed was Joksim Markovic's textbook, which had already been spoken about. In his textbook „Serbian History for Junior Elementary School", Belgrade 1890, he mostly spoke about King Milan's reign[38]. Similar to M Jovic, Markovic presented this period within one teaching unit with a simple headline "King Milan the First, (Obrenovic the Fourth). Unlike Jovic, Markovic dedicated much more attention to the first period of the Serbian Prince, which was his title at that time, and to the events connected with the Serbian-Turkish wars that he analyzed thoroughly with the obvious intention of emphasizing the role that he played in them. The mentioning of the Berlin Congress was left out, whereas it was more than humbly stated that „Serbia became an independent state" and that „it gained four provinces". His comment to the act of proclaiming Serbia a Kingdom and Prince Milan a King was that „Serbia continued to work and to improve".[39] It was a good introduction for emphasizing many a successes of the Serbian state achieved under the reign of King Milan. The inclination of J. Markovic to the Serbian King is much more noticeable from the mentioned remarks than is the inclination of Jovic. And when Markovic wrote praises, which were by the way absolutely justified[40], he did not even try to hide his excitement because of the results achieved during Milan's reign. But it also made it impossible for him to see some of his bad sides, i.e. some of the obvious mistakes. Thus the attitude towards The Rebellion in Timok and its consequences, as well as the consequences of Serbian-Bulgarian wars, was left out from both his and Jovic's textbooks. In this way one gets the impression that the author slightly idealized both the period and the personality he examined and presented in the literature for elementary school pupils. In a special way it overshadowed the ranges that had been analyzed before and that had been achieved in this period in the modernization process of the society. There were two possible reasons for that. The first one was the right to the personal convictions he gained

---

[38] J. Markovic, *Serbian History for Junior Elementary School*, 114–117. This remark refers to Prince Milos' reign and Prince Mihailo's reign as well (pg. 110–114).

[39] *The same*, 116.

[40] J. Markovic singled out the following successes as the most important ones during the reign of King Milan: the building of the railway, the founding of the two schools for teachers and the school for agriculture and forestry, later to be turned into husbandry school, a couple of high schools (both junior and senior), a secondary school, elementary schools and advisory bodies, such as the Main Educational Council, The Main Medical Council, as well as the founding of the Society for Agriculture, the Society for Archeology, the Society for Gymnastics, and many of the vocal societies. What distinguished this period, besides the above mentioned things, were the judicial reforms, the reforms in tax policy and in how much King Milan contributed to setting aside the means for granting St. Vitus' Day Awards for the best works of the Grand School „students" amounting to 1,440.00 dinars.

form examining sources that he as an officer to the Ministry of Education had more access to than the other authors did; the other, and the more probable one, was the authority of power that was present and that no one could resist. However, partiality in presenting the personalities of sovereigns was not characteristic only of Serbia, but of other European states as well, which can be perceived from the analyses of the textbooks used in the teaching process in elementary and secondary schools. The fact that the quality of our textbooks did not lag behind Europe, as it had been the case in previous periods, is very encouraging and gives us the right to give a basically positive judgment about this kind of school literature.

A similar example can be found in L. Zrnic textbook „General History for Senior Grades of Secondary Schools", Belgarde 1904, but in significantly changed social climate. This textbook was published in the year when the change on the throne had already happened in Serbia. The return of the Karadjordevic dynasty to the throne after the assassination of King Alexander in 1903 brought about many understandable changes in social life of The Kingdom of Serbia. It is yet another good reason to ask the following question: did this change have any influence on the realm of education whatsoever. The answer is a positive one when it comes to the change of the portrait of sovereigns in Serbian schools and the change of the names of the schools, as well. The division on followers of the two dynasties was present on all the levels of the Serbian society. How much it influenced the contents of history textbooks is an inevitable question. That change is already obvious in L. Zrnic's textbooks. Even in this textbook King Milan is mentioned in two short teaching units called „Serbia" and „Contemporary events"[41]. In the first teaching unit it would seem that the author gave only a few facts about Milan's accession to the throne, emphasizing especially that „as soon as the Assembly chose a minor Milan Obrenovic, the son of Milos Obrenovic and the grandson of Jevrem, for their Prince, both the governorship 1868–1872 (M. Blaznavac, J. Ristic, J.Gavrilovic) and the national and international politics were changed". On the other hand he criticized „Governor's state" since, according to his opinion, it dedicated itself to „internal issues and the enactment of the constitution 1869 and the law" thus breaking „all the connections with those factors Prince Mihailo wanted to use in order to realize his intention".

While considering the problem we dealt with in this work, another textbook was justly included in the research. It is a textbook written by M. Vukicevic and D. Sokolovic, „The History of the Serbian People for the Fourth Grade of Elementary School"[42], showing the history of the Serbian people from the old native region until King Peter's

---

[41] L. Zrnic, *General History for Senior Grades of Secondary Schools,* 176–177, 180. There were six editions of this textbook: 1905, 1914, 1921, 1922, 1926. Besides the mentioned one, L. Zrnic published the following textbooks as well: *The History of Serbian People and Other South Slavs,* Belgrade 1920, *General History*, ancient times, Belgrade 1921, *General History for Senior Grades of Secondary and Vocational Schools*, Belgrade 1924, *General History for Secondary and Vocational Schools*, modern times, Belgrade 1927.

[42] M. Vukicevic, D. Sokolovic, *The History of Serbian People for the Fourth Grade of Elementary School,* second edition, Belgrade 1907, 71–72. M. Vukicevic was one of the most respectable high school professors and together with S. Stojanovic, a most prolific writer of textbooks in Serbia at the beginning of the 20th century, while D. Sokolovic was the teacher mostly recognizable for his pedagogical and humanitarian work, as well as the work in The Society of Teachers.

accession to the throne. A teaching unit called „The Prince and the King Milan" was extremely interesting for our theme. The authors emphasize the remark that „King Milan's reign was extremely tumultuous". The analysis of the rebellion in Bosnia and Herzegovina, as well as the Serbian-Turkish wars 1876–1878, that they paid special attention to, certainly influenced this remark. According to this author the epilog of this war partly successful since beside the fact that Serbia had become an independent state that gained four provinces, the two „most beautiful Serbian provinces, Bosnia and Herzegovina were taken by Austria, so that worse destiny awaited them, even though the wars were fought for them".[43]

Conclusion remarks

In conclusion we can say that Serbia ‚stepped' into the 20th century with a modern system of education that supplied the Serbian state and society with new generations of pupils and students educated in primary and secondary schools as well as at Belgrade University (1905) in accordance with a new (contemporary) concept of schooling at all levels (from pre-school to high). The University becomes that key bound with Europe that secured the post for Serbia in European peoples and states community. If we look at it from the point of view of the fatherland, what the University endowed it with was a new generation of professors, thus supporting the modernization of education in the best possible way. This was only a small part that secured prevalence of the contemporary over the traditional. That led the Serbian society and the state into the modern age instead of the past. Serbia stepped into it with a lower illiteracy rate and a higher educational population level, which was a precise contribution to the modernization of educational system.

Having created a modern educational system, the Serbian educational authorities and the newly founded expert body (Ministry of Education and Major Educational Council) focused on Secondary and Vocational Schools that were placed in the centre of the modernisation process. The textbooks were one of the key issues of their interest. A whole series of methodological problems (creating curriculums, rules for printing of the textbooks etc.) were more than a challenge to them. The task was to start making new textbooks in accordance with the achievements in this field in Germany, Austro-Hungary and other countries, but also taking into consideration the restrictions resulting from the official state policy in the educational field and from the specific social structure.

The analysis shows that simplifications in the textbooks were performed due to the objective restrictions of the Serbian society of the time. The textbooks and handbooks were the basic sources, not only for the students but also for their family members. Their spirituality was shaped as well by the means of the contents of the textbooks in the years when crucial state issues were being solved.

This influenced, to a large extent, both the choice of contents and the way of presentation in the textbooks, i.e. the related simplifications made in the basic text (topic) comprising the period from the early Middle Ages to the first decades of 20th century.

---

[43] *The same*, 72.

The fact that it continued ‚its life' in the first state of Southern Slavs, The Kingdom of the Serbs, Croats and Slovenes is maybe the best confirmation of this system.

References

Bowen, J. (1981): A History of Western Education, The Modern West Europe and The New World, Volume Three, London.

Depaepe, M. et al. (2000): Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880–1970. Leuven.

Djurovic, A. (1999): Cosmological search for the new school, Belgrade.

Djurovic, A. (2004): Modernization of education in the Kingdom of Serbia 1905–1914, The Institute of History, Belgrade.

Klafki, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (3./4., durchges. u. erg. Aufl. 1964).

Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim (13. Aufl. 1972).

Ljusic, R. (2001): The History of Serbian State, Serbia and Montenegro, Novi Sad 2001.

Matthes, E./ Heinze, C. (Eds.) (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 4). Bad Heilbrunn.

Matthes, E./ Heinze, C. (Eds.) (2006): Die Familie im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bd. 5). Bad Heilbrunn.

Mikk, J. (2000): Textbook: Research and Writing. Frankfurt a. M. u.a.

Paulsen, F. (1906): German Education: Past and Present, Trans. T. Lorenz, London 1908.

Popov, C. (1983): Economy, Society, Politics, in: The History of Serbian Peoples, Belgrade, 29–41.

Roberts, J. M. (2002): Europe 1880–1945, Clio, Belgrade, 450–462.

Sundhaussen, H. (1989): Historische Statistik Serbiens 1834–1914, München, 528–529.

Trgovcevic, Lj. (1994): Education as a Factor in Modernization of Serbia in XIX century, in Serbia in the Process of Modernization in XX century, The Institute of later history of Serbia, Belgrade, 217– 221.

Wehler, H. U. (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 4 Bde., Bd. 3, Von der Deutschen Doppelrevolution bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914, München.

Vojvodić, M. (2000): Serbia and the Balkan issue (1875–1914), Novi Sad.

Carsten Quesel

Zugänge zur politischen Welt. Elementarisierungen in englischen Schulbüchern aus der Ära der Weltkriege von 1914 bis 1945

Abstract

While dealing implicitly or explicitly with notions of law and power, textbooks function as media of political culture. Children become part of a political culture by mechanisms of involvement and learning which include the comprehension of elementary political concepts. These elementary concepts contain lexical knowledge components which are related to narratives of collective identity. The pedagogical shaping of political basics is examined in a case study on education for citizenship in England in the era of the World Wars I and II. During this time, citizenship education has been a subject of discussion and experiment, but not reached the top of the political and educational agenda in England. The paper sets out to explore the pathways of agenda setting in textbooks which are not based on a well-defined curriculum or syllabus. It begins by outlining briefly the policy approaches to schooling in England and goes on to explore how citizenship education is defined. The case study focuses on the didactical treatment of the peculiarities of the English constitutional tradition and on the relationship of form and content of political learning.

Bei der Frage, was in Schulbüchern als elementar zu gelten habe, liegt es nahe, zunächst einmal in offizielle Lehrpläne und in die fachdidaktische Literatur hineinzuschauen. Solche Bezugspunkte finden sich indes nicht immer und überall. Am Beispiel der politischen Bildung in England soll im Folgenden untersucht werden, wie sich die Elementarisierung bei einem schwach ausgeprägten Institutionalisierungsgrad des Bildungssystems gestaltet. Ein nationales Curriculum gibt es in England seit 1988, die politische Bildung ist im Zeitraum von 2000 bis 2002 zum festen Bestandteil dieses Curriculums erhoben worden. Auseinandersetzungen über den Bedarf an politischer Bildung beginnen indes weit früher; explizit für diesen Zweck definierte Lehrmittel sind bereits für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts nachweisbar.

Hier soll sich der Blick aus zwei Gründen auf die Ära der Weltkriege von 1914 bis 1945 konzentrieren. Zum einen hat sich in dieser Zeit eine Vielzahl von politischen

Problemen verdichtet: Wiewohl der Ausgang des Ersten Weltkriegs einen Triumph des angelsächsischen Zivilisationsmodells beinhaltet, zeichnet sich doch schon vor dem Kriegsende der Niedergang des Britischen Weltreichs ab. Die Errichtung totalitärer Diktaturen verändert nicht nur die Konstellation internationaler Politik, sondern übt auch Druck auf die britische Klassengesellschaft und das britische politische System aus. Zum anderen entspinnt sich in dieser Zeit eine lebhafte Auseinandersetzung über den Bedarf an pädagogischen Innovationen und Reformen, für die im angelsächsischen Sprachraum die Bezeichnungen *New Education* oder *Progressive Education* stehen. Diese Reformbewegung zeichnet sich dadurch aus, dass mit den herkömmlichen Unterrichtspraktiken auch das herkömmliche Verständnis von Autorität in Frage gestellt wird.

Elementarisierung als soziales Konstrukt

In pädagogischen Elementarisierungen verbinden sich Simplifikation und Emergenz: Es geht nicht etwa nur um Komplexitätsreduktion durch das Ausblenden oder Zerlegen von schwierig erscheinenden Sachverhalten, Vorgängen oder Verfahren, sondern auch um die soziale Konstruktion von Zugängen, die es den Lernenden ermöglichen, Vertrautes mit Neuem zu verknüpfen und dadurch kognitive Strukturen auf- und auszubauen. Solche Zugänge werden über Priming und Framing hergestellt.[1] Das Priming umfasst die Initialisierung von Schlüsselreizen, die zu einem automatisierten Abruf von Gedanken und Gefühlen und zur Verankerung von Verhaltensschemata führt. Das Framing erstreckt sich auf das Einbetten von Themen und Techniken in ein bestimmtes Bedeutungsfeld. Jede Elementarisierung bedarf eines Referenzsystems, das durch die Verankerung eines Rahmens von sinnhaften Verweisen erzeugt wird. Was immer als grundlegend gelten mag, ist durch diesen Rahmen bestimmt: Kein Gegenstand und kein Vorgang ist an und für sich elementar; kein Anfang versteht sich von selbst.

Dem Konstruktivismus ist die Einsicht zu verdanken, dass es sich beim Priming wie beim Framing um Eigenleistungen der Lernenden handelt. Das beinhaltet den Abschied von der Selbstüberschätzung, die Pädagogik könne deterministisch über Lernprozesse gebieten. Wer meint, solcherart Wissen von einer Generation auf die nächste übertragen zu können, setzt die Kinder zu *trivialen Maschinen* herab, bei denen der Output unabänderlich durch den Input bestimmt ist, sofern keine Funktionsstörung auftritt.[2] Die pädagogische Konstruktion der Wirklichkeit unterliegt keiner kausalen, sondern einer narrativen Logik, die Jerome Bruner unter dem Titel „Acts of Meaning" rekonstruiert hat (Bruner 1990). Die Narrative, auf welche die pädagogischen Elementarisierungen sich stützen, beinhalten einen Plot, der vom Anfang erfolgreichen Lehrens handelt und der insofern eine Lösung des Problems beinhaltet, wie vom Stand des Unvermögens in den Stand des Wissens und Könnens zu gelangen sei.

Vermittels solcher Plots schreiben pädagogische Akteure sich selbst eine Bedeutung zu, sie inszenieren Schule und Unterricht und sie definieren gelungene Lernprozesse.

---

[1] Zur Einordnung in das Feld der Kognitionsforschung vgl. Fiske/ Taylor (1984), Kunda (1999) und Matlin (2002).

[2] In Anlehnung an Heinz von Foerster (1997, S. 206f.).

Über das Konstrukt des elementaren Lernens werden Schülerinnen und Schüler einbezogen in ein Netz von kollektiven Vorstellungen und Regeln. Die pädagogische Inszenierung kann mehr oder minder imperativisch angelegt sein: Es gibt Narrative, die verschiedene Versionen zulassen; es gibt aber auch Narrative, die einen exklusiven Geltungsanspruch erheben.

Auch die Elementarisierungen in Schulbüchern basieren auf sinnstiftenden Erzählungen, in denen ein pädagogisches Feld konstituiert und reproduziert wird. Das Spektrum der Quellen dieser Erzählungen reicht von religiösen und philosophischen bis hin zu fachwissenschaftlichen Hintergrundüberzeugungen. Zu den Quellen der Elementarisierung gehören aber auch alltägliche Hintergrundüberzeugungen, für deren Gültigkeit der „gesunde Menschenverstand" in Anspruch genommen wird. Bruner verwendet als Sammelbezeichnung für diese lebensweltlichen Vorannahmen den Begriff der *Folk Psychology* (vgl. Bruner 1990, S. 14, 35).

Bei der Elementarisierung ist zwischen einer konzeptuellen und einer operationalen Dimension zu unterscheiden. Die konzeptuelle Dimension betrifft den semantischen Gehalt der Schulbücher, die operationale Dimension die Unterrichtspraktiken, die durch den Text vorstrukturiert werden. Wiewohl es zu einfach wäre, Denken und Handeln kurzerhand zu dichotomisieren, sind doch Objekt und Form des Lernens nicht eng aneinander gekoppelt. Der eine Grenzfall der konzeptuellen Elementarisierung ist die Definition, bei der ein Gegenstand explizit über eine Begriffsbestimmung eingeführt wird; der andere Grenzfall ist die Metapher, bei der das Vorverständnis der Lernenden implizit durch uneigentlichen Sprachgebrauch stimuliert wird. Dazwischen ergibt sich ein breites Spektrum von Möglichkeiten, das von der Exemplifizierung über den kontrastiv angelegten Vergleich bis zur Analogie und zur Allegorie reicht. Als Grenzfälle der operationalen Elementarisierung ist idealtypisch zwischen der Instruktion, bei der das Wissen als Weisung präsentiert wird, und dem Dialog zu unterscheiden, bei dem die Lernenden über das Vorgehen mitbestimmen können. Dialogisch angelegte Elementarisierungen in Schulbüchern nehmen Bezug auf das soziale Setting des Unterrichts und bereiten den Stoff als Angebot für individuelle oder gruppenspezifische Aktivitäten auf. Unterrichtspraktisch lassen sich Instruktion und Dialog durchaus miteinander verbinden; die entscheidende Frage lautet, wer das letzte Wort hat.

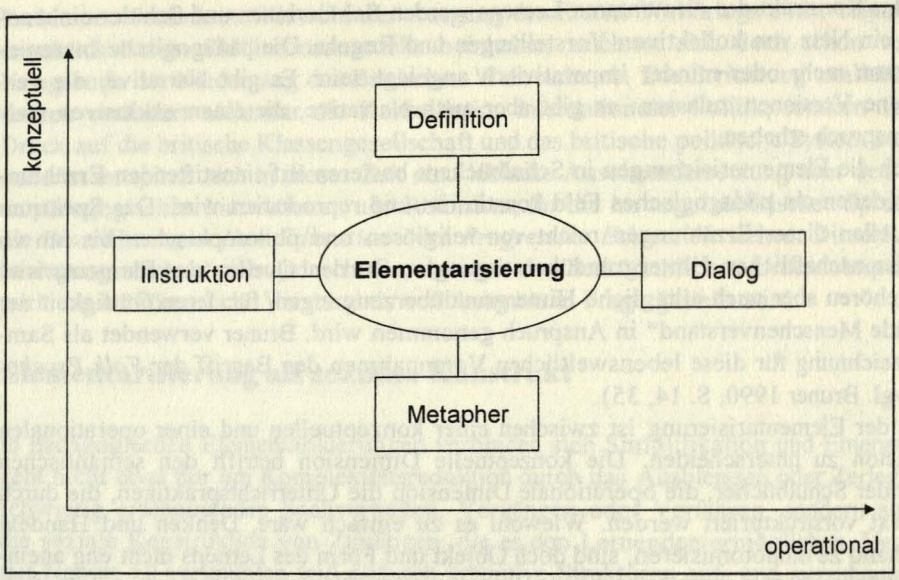


Abb.1: Dimensionen der Elementarisierung

Zu betonen ist, dass es sich hier um eine Typologie handelt, die als erste heuristische Annäherung dienen soll. Sprachgebrauch und Handlungsbezug innerhalb eines Textes können variieren und unstimmig beschaffen sein – und dies bis hin zur Paradoxie: So können in vordergründig präzis erscheinende Definitionen metaphorische Umschreibungen eingehen, und die Aneignung von Texten im Rahmen einer Gruppenarbeit kann von Lehrkräften gleichsam per Dekret verordnet werden.

Rahmenbedingungen

Die Eigenständigkeit der Bildungssysteme in England, Schottland, Wales und Nordirland ist keine Folge der Regionalisierung, die das United Kingdom ausgangs des 20. Jahrhunderts durchlaufen hat, sondern reicht historisch weit zurück. In England übernahm die Regierung mit dem *Education Act* von 1870 die Aufgabe, die Elementarbildung flächendeckend sicher zu stellen (vgl. Quesel 2005, S. 61ff.). Mit dem *Education Act* von 1944 wurde dieser Bildungsauftrag auf die Sekundarstufe I ausgedehnt. Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen in der Ära der Weltkriege waren dadurch geprägt, dass das *Board of Education* ministerielle pädagogische Empfehlungen herausgab, aber ausdrücklich auf die Verordnung von Lehrplänen verzichtete. Die *Local Education Authorities* verfügten über eine weitreichende Autonomie bei der Ausgestaltung des Bildungswesens. Zwar gab es in Form der Schulinspektion einen symbolträchtigen und sanktionsbewehrten Kontrollmechanismus, jedoch bot die moderate staatliche Reglementierung einen großen Freiraum für die Schulentwicklung, der insbesondere auch von

den elitären privaten Bildungseinrichtungen und von reformpädagogischen Initiativen genutzt wurde.

Der Strategie bildungspolitischer Zurückhaltung entsprach es, dass die Schulbücher keiner staatlichen Zertifizierung unterlagen. Mitunter wurden auf kommunaler Ebene Lehrmittel vorgeschrieben, in der Regel blieb deren Auswahl aber den Schulleitungen oder den Lehrkräften überlassen. Diese Offenheit führte dazu, dass sich zwischen Schulbüchern und Sachbüchern ein fließender Übergang ergab. Dasselbe galt bei gymnasialen Lehrmitteln und Studienbüchern für die Anfangssemester an den Universitäten. Das Fehlen von offiziellen Reglementierungen erhöhte auch den schriftstellerischen Reiz des Schulbuchs als breitenwirksames Medium. Hier traten zwar vorrangig Lehrerinnen und Lehrer in Erscheinung, es tummelten sich aber auch Professoren, Journalisten und Amateure auf diesem Feld. Die ungewöhnlichste Erscheinung in diesem Gebiet ist wahrscheinlich David Herbert Lawrence (1885–1930), der in den Zwanziger Jahren ein recht eigenwilliges Lehrmittel zur europäischen Geschichte vorgelegt hat. Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass der Verfasser skandalträchtiger Romane sich bei diesem eher biederen Werk zunächst hinter einen Pseudonym verborgen hat (Davison 1921). Lawrence kommt bei seiner Betrachtung der Zeitgeschichte zu dem Fazit, dass der Übergang zu einer kollektivistischen Ordnung, bei der die Interessen der Massen durch einen charismatischen Führer verkörpert werden, unausweichlich sei. Dieser Führer müsse durch die Masse erkoren werden, er sei dann aber keinem Menschen mehr verantwortlich: „It all depends on the will of the people. But the will of the people must concentrate in one figure, who is also supreme over the will of the people. He must be chosen, but at the same time responsible to God alone. Here is a problem of which a stormy future will have to evolve the solution" (Lawrence 1925, S. 344). Dieses Denken ist unverkennbar dem Autoritarismus verhaftet – und in der englischen Pädagogik glücklicherweise folgenlos geblieben.

Der pädagogische Diskurs

Als *enfant terrible* stellt Lawrence sich bewusst quer zum pädagogischen Diskurs der Zwischenkriegszeit, der durch Kontroversen über Traditionsbewahrung und Reformbedarf geprägt ist (vgl. Quesel 2005, S. 129ff.). Bei der konservativen Idealisierung der englischen Tradition steht die Sorge im Zentrum, dass die Moderne einen Verlust an Stabilität und Ordnung mit sich bringt, der letztlich zum Zerfall des Gemeinwesens führen werde, wenn es nicht gelinge, durch eine Rückbesinnung auf das nationale Erbe für Halt und Orientierung zu sorgen. Dieser Begriff des nationalen Erbes ist mit einer maskulinen Opferbereitschaft konnotiert, die durch das Leitbild des patriotischen Kriegshelden bestimmt ist: „... it can do no harm, but only good, for every boy to feel that he comes of a stock whose men were brave and unflinching in the presence of death" (Norwood 1929, S. 293). In der englischen Tradition erwachse die patriotische Einsatzbereitschaft zum Wohl des Ganzen aus dem religiös fundierten Sinn für Zurückhaltung und Selbstdisziplin, der im aristokratischen Ethos mustergültig zum Ausdruck komme. Die Bejahung des Rechts auf Individualität verbindet sich mit einer emphatischen Warnung vor den Gefahren des zügellosen Individualismus, der unweigerlich in Dekadenz

enden werde. Im Unterschied dazu zeige sich ein gesunder Individualismus vor allem in der Pflege nationaler Besonderheiten. Die Selbstverwirklichung wird damit konformistisch der Norm der Unauffälligkeit untergeordnet. Von der konservativen Warte aus erscheint es als zwingend notwendig, an der Differenzierung von Massen- und Eliteschulen festzuhalten. Die Leistung der ersteren ist vor allem daran zu messen, ob es gelingt, die Kinder und Jugendlichen gegen radikale Ideologien zu immunisieren.

Die Beschwörung der englischen Tradition ist nicht in dem Sinne auf Statik angelegt, dass pauschal jede Veränderung als Übel stigmatisiert wird. Allerdings gilt es als selbstverständlich, dass Veränderungen nur dann zu bejahen sind, wenn es sich um moderate Korrekturen handelt. In dieser Hinsicht gehen die Konzepte der *New Education* deutlich weiter. So uneinheitlich und gegensätzlich die pädagogischen Entwürfe und Versuche mit progressivem Anspruch auch sind, haben sie doch den Ansatzpunkt gemeinsam, dass sie das Konzept der Autorität grundsätzlich in Frage stellen.[3] Bei den Gegenentwürfen ist das Konzept des autonomen Lernens von großem Gewicht: Wenn es der Disziplinierung bedürfe, dann solle die Sanktion sich als logische Konsequenz aus dem Fehlverhalten ergeben und nicht von oben herab, sondern durch die *Peers* verhängt werden. Egoistische Impulse sollen nicht gebrochen, sondern durch die demokratische Selbstregulierung in der Gruppe gebändigt werden. Das Glück der Kinder verlange zunächst einmal danach, dass die Erzeugung von Angst und Schrecken als Unterrichtsprinzip verschwinden müsse. Der Unterricht solle vielmehr die Neugier und das Interesse der Lernenden ins Zentrum stellen, ein experimenteller Geist im Schulhaus herrschen, der Wissenserwerb selbst zum Abenteuer werden. Dieses Lernen sei immer als soziales Lernen zu begreifen, die Kooperation der Konkurrenz überzuordnen. Von daher müsse sich auch der Blickwinkel bei der historischen und politischen Bildung ändern: Der Fokus dürfe nicht länger auf der eigenen Nation liegen, sondern müsse sich auf die Menschheit als Ganzes erstrecken.

Dementsprechend verbietet es sich auch, die Individualität als Ausdruck des Nationalcharakters zu funktionalisieren. Innerhalb der pädagogischen Reformbewegung besteht darin Einigkeit, dass die Individualität um ihrer selbst Willen zu achten sei. Die pädagogische Erneuerung gilt als Basis der sozialen Erneuerung, die Politik als Fortsetzung der Pädagogik mit anderen Mitteln. Die Vorstellungen, zu welchem Resultat die soziale Erneuerung führen soll, bleiben allerdings zumeist diffus: Klar ist lediglich, dass die gravierenden Differenzen in den Besitz- und Bildungsverhältnissen auf legale Weise verringert werden sollen. Das Modell einer klassenlosen Gesellschaft, die kein Privateigentum an Produktionsmitteln mehr kennt, findet innerhalb der Reformbewegung kaum Zuspruch. Das hängt auch damit zusammen, dass die Programmatik zentralstaatlicher Planung als radikaler Angriff auf die Existenz freier Schulen angesehen wird, die in der britischen Reformpädagogik seit Ende des 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle spielen.

---

[3] Allerdings fallen die Antworten auf diese Frage keineswegs einhellig aus; vgl. etwa Holmes (1911), Badley (1917), Russell (1926, 1932) und Curry (1934).

Politische Bildung – ein eigenes Schulfach?

An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert war es in England kaum umstritten, dass das Land keiner systematischen politischen Bildung im Rahmen eines eigenständigen Schulfachs bedürfe. Im Unterschied etwa zu den USA, Frankreich oder Deutschland sei auf den britischen Inseln die Kontinuität der Verfassungstradition so stark ausgeprägt, dass das politische Lernen sich wie selbstverständlich aus dem historischen Lernen ergebe. In einem Land, dessen Verfassung nicht kodifiziert sei, mache es wenig Sinn, die Institutionen formal und abstrakt zu behandeln; vielmehr sei es geboten, die Entwicklung von Monarchie und Parlament ins Zentrum zu rücken, um mit dem Bewusstsein nationaler Zugehörigkeit die Loyalität und die Einsatzbereitschaft zu stärken (vgl. Quesel 2005, S. 295ff.).

Zwar sind bereits für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts mehrere Schulbücher nachzuweisen, die explizit als Lehrmittel für die politische Bildung gedacht sind, in der Regel handelt es sich aber um Ergänzungen für den Geschichtsunterricht, und dies vor allem in weiterführenden Schulen. Der Versuch, am Übergang von der obligatorischen Schulbildung zur fakultativen Weiterbildung im Rahmen des *Evening Continuation School Code* von 1893 ein solches Fach zu implementieren, erweist sich als wenig erfolgreich, so dass die Thematik alsbald wieder von der Tagesordnung verschwindet. Als 1918 der Erste Weltkrieg endete, stellt sich die Frage nach der politischen Bildung indes mit neuer Dringlichkeit. Das wichtigste Argument für den systematischen Ausbau der politischen Bildung lautet nun dahin, dass die Komplexität der Moderne, die in aller Deutlichkeit in den Kriegsfolgen zu Tage trete, so groß sei, dass eine Überforderung der politischen Subjekte drohe. Die Systematisierung der politischen Bildung sei deshalb die logische Konsequenz der Demokratisierung. Dem wird entgegengehalten, dass der Ausgang des *Great War* nicht nur die britische Verfassungstradition, sondern auch den pädagogischen Primat der historischen Überlieferung bestätigt habe.

Als sich in den 1920er Jahren die Verhältnisse wieder normalisieren, flacht die Diskussion über den Bedarf an politischer Bildung abermals ab, um dann in den 1930er Jahren angesichts der wachsenden Bedrohung durch totalitäre Regime einen neuen Aufschwung zu erleben. Eine wichtige Rolle spielt dabei die 1934 gegründete *Association for Education in Citizenship*, die sich als Diskussionsforum und als Lobby für die politische Bildung versteht (vgl. Simon/ Hubback 1935). Mit Blick auf die totalitäre Propaganda steht bei diesem Lobbyismus das Bemühen im Vordergrund, politische Entscheidungsträger davon zu überzeugen, dass antidemokratischen Manipulationsversuchen offensiv mit einem systematischen zivilen Unterricht entgegenzutreten sei, der in der Elementarschule beginnen, auf höheren Schulen ausgebaut und dann im Rahmen freiwilliger Angebote in der Erwachsenenbildung fortgesetzt werden müsse. Indes gelingt es auch dieser Initiative nicht, die Regierung zu einem *Committment* für die Institutionalisierung der politischen Bildung zu veranlassen. Es bleibt bei der Dominanz des historischen Paradigmas, die politische Bildung wird allerdings als Experimentierfeld gepflegt,

teils in Verbindung mit Geschichte und Geographie, teils in Verbindung mit Wirtschaft und Recht, teils auch als eigenständiger Unterrichtszyklus.[4]

Didaktisch-methodische Ansatzpunkte

In der Regel sind die Einführungen in die Politik an Schülerinnen und Schüler im Altersbereich von 12–16 adressiert; ein expliziter Bezug auf bestimmte Schulstufen oder Schultypen wird allerdings eher selten vorgenommen. Themenspezifische Referenzen werden selektiv aus dem juristischen Diskurs über Verfassungsrecht und Gesetzgebung, dem philosophischen Diskurs über Macht und Gerechtigkeit, dem historiographischen Diskurs über nationale und imperiale Traditionen sowie dem journalistischen Diskurs über das Zeitgeschehen gewonnen. Die Einführungen in die Politik sind von daher nicht selten eine Abbreviatur von Produkten akademischer Gelehrsamkeit wie der „Constitutional History of England" des Historikers Henry Hallam (1777–1859), der mit großem Nachdruck herausgestellt hat, dass es seit Anbeginn der historischen Überlieferung in England um die Durchsetzung einer gemischten Regierungsform und einer limitierten Monarchie gegangen sei – wiewohl in einzelnen Perioden despotische Exzesse zu beobachten waren (vgl. Hallam 1884/ I, S. 1f; 1884/ III, S. 83, 102f.). Zum juristischen Klassiker ist die Einführung in das Verfassungsrecht von Albert V. Dicey (1835–1922) geworden, die erstmals 1885 erschien und zu Lebzeiten des Autors acht Neuauflagen erlebte. Dicey räumt ein, dass die Verfassung auf den ersten Blick als Irrgarten erscheinen möge; der sich aber auflöse, wenn sich der Blick auf das Wechselspiel von impliziten Regeln und expliziten Gesetzen konzentriere, das von zwei Prinzipien regiert werde: der Souveränität des Parlaments und der Rechtsstaatlichkeit (vgl. Dicey 1915, S. 313f.). Nicht minder wichtig als Vorlage für Schulbücher war das Buch von Walter Bagehot (1826–1877) über die „English Constitution" (1867). Bagehot betont, dass die Verfassung nicht nur die Basis für einen effizienten Staatsapparat bilden muss, sondern auch einer symbolischen Qualität bedürfe, die den Respekt der wenig gebildeten Volksmasse sichere. Zwar möge es sein, dass diese Aura die Leistungsfähigkeit des Systems beeinträchtige, doch müsse das in Kauf genommen werden, sofern das der Stabilität des Gemeinwesens diene (vgl. Bagehot 1867, S. 61).

Während die politische Instruktion im 19. Jahrhundert noch stark der Rechtsgeschichte verpflichtet war, weitet sich der Blickwinkel auf dem Hintergrund der Debatte über das Pro und Kontra der *New Education* aus. Dabei schälen sich drei didaktisch-methodische Ausgangspunkte heraus, die sich als institutioneller, sozialökologischer und zeithistorischer Ansatz charakterisieren lassen.

---

[4] Vgl. als Einblick in die schulspezifische Ausgestaltung von Lehrplänen zur politischen Bildung AECIT (1939, S. 219ff.).

Tab. 1: Didaktisch-methodische Ausgangspunkte der *Education for Citizenship*

Ansatz	Fokus	Wissensaufbau
institutionell	Verfassungsprinzipien, staatliche Ordnung und Gesetzgebung	Legitimationswissen
sozialökologisch	alltägliche Regeln des Zusammenlebens, Nachbarschaft und Gemeinde als Erfahrungsraum	Handlungswissen
zeithistorisch	Globale Konstellationen und Dynamiken, Probleme der internationalen Politik	Orientierungswissen

Diese Ansätze stehen nicht in einem streng exklusiven Verhältnis zueinander: So lassen sich etwa zeithistorische Ausführungen zum Gegensatz von Demokratie und Diktatur mit Ausführungen zur britischen Verfassungstradition verbinden; vom induktiven Bezug auf kommunale Einrichtungen kann der Bogen zum Parlament und zur Krone geschlagen werden, und hinsichtlich des Unterhauses liegt es nicht fern, den Ablauf einer Wahl näher anzuschauen und dabei virtuell eine Wählerin oder einen Wähler bei der Abgabe der Stimme zu begleiten. Bei Lehrmitteln, die explizit auf die politische Bildung fokussiert sind, wählen die Autorinnen und Autoren zumeist einen Ansatz, der von der institutionellen Ebene ausgeht. Der sozialökologische Ansatz, bei dem *Social Studies* und *Citizenship Education* verbunden werden, ist in den Medien deutlich weniger vertreten.[5] Ebenso werden zeithistorische Ausführungen nur selten zum Gegenstand einer eigenständigen didaktischen Publikation gemacht, sondern in der Regel als Schlusskapitel in Schulgeschichtsbüchern untergebracht.[6] Als Vorstufe zur politischen Bildung sind an der Schnittstelle von historischem und moralischem Lernen biographische Skizzen zu finden, die den „Very Young Citizens" unter zehn Jahren als Personalisierungen ziviler Tugenden anempfohlen werden (vgl. Wilson 1920a).

Politische Grundbegriffe

Institutionen

Bei der konzeptuellen Elementarisierung politischer Themen stehen *Basic Concepts* im Mittelpunkt, die zum einen die Ebene der Institutionen und zum anderen die Ebene der individuellen Rechte und Pflichten betreffen (vgl. Quesel 2005, S. 337ff.). Bei den Institutionen steht das Regierungssystem im engeren Wortsinn im Zentrum: Hier geht es um die Krone, das Oberhaus und das Unterhaus. Einer gängigen Praxis entspricht es, die Krone als symbolischen Integrationsfaktor an den Anfang zu stellen, dann aber zu betonen, dass das eigentliche Machtzentrum inzwischen das Unterhaus ist (vgl. Wilson 1920b, S. 178ff.; Scotland 1936, S. 44ff.). Das Oberhaus wird als Korrektiv und damit als ausgleichende Kraft gewürdigt. Als weitere Themen werden unter dem institutionel-

[5] Vgl. exemplarisch für diesen Ansatz Madeley (1922, 1931).
[6] Als Ausnahme von der Regel vgl. Strong (1939a, 1944).

len Aspekt die Regierung und der Staatsapparat abgehandelt, hinzu kommt die Darstellung der Grundzüge der Rechtsordnung.

Als Legitimationsgrundlage der politischen Ordnung gilt der nationale Konsens. Die Monarchie bedürfe keiner weiteren Rechtfertigung, weil sie sich auf die Zustimmung des Volkes stütze. Die Monarchie gibt es demnach vor allem deshalb, weil es den Leuten gefällt: „The first and foremost reason is probably just that it pleases us. It appeals to the British people" (Gibberd 1931, S. 6). Bei dieser Elementarisierungsstrategie wird ein Konsens unterstellt, der letztlich nicht rational, sondern affektiv motiviert ist. Die Legitimationsproblematik wird insofern vermittels einer emotionalen Verankerung bewältigt. Indes wird diese Verankerung nicht apodiktisch geltend gemacht, sondern deliberativ: Es sei zu vermuten – und bleibe doch den Kindern und Jugendlichen freigestellt, ob sie sich diese Deutung zu Eigen machen wollen. Der Konsens ist insofern als wählbares Identifikationsangebot formuliert. Dieses Identifikationsangebot wird mit einigen Zusatzargumenten bekräftigt: Es sei „very convenient", dass der Monarch die Nation repräsentiere, weil auf diese Weise ein hoher Grad an Kontinuität erzielt werde (ebd., S. 6f.). „Presidents and Dictators come and go, but a King reigns until he dies and then his heir takes his place" (ebd., S. 8). Diese Nachfolgeregelung sei simpler als ein Wahlvorgang, außerdem verschaffe sie dem Monarchen eine von den Parteien unabhängige Position.

Bei den Darstellungen der Institutionen handelt es sich durchgängig um Grundrisse und Hervorhebungen, bei denen dezidiert von einer strengen Systematik Abstand genommen wird. Weil die Verfassung auf historischer Überlieferung basiere und nur zum Teil in Dokumenten schriftlich niedergelegt worden sei, müsse in vielen Dingen auf den Respekt vor impliziten Regeln vertraut werden. Es geht von daher um die Aneignung und Fortführung einer Tradition der Kompromisse, die der Logik des Mittelwegs entspreche. „Our history is a record of what the middle course has done" (Chappell 1934, S. 114). Die politische Kontinuität verdankt sich in diesem Sinne zunächst einmal dem Umstand, dass die Meidung der Extreme sich als soziale Grundhaltung bewährt habe. Die Evolution der Verfassung stehe für den graduellen Fortschritt der Selbstregierung, die Ausdehnung der Freiheit sei die Signatur der nationalen Geschichte.[7] Die Geschichte der Nation ist in dieser Perspektive letztlich mit der Geschichte der Parlamentarisierung identisch (vgl. Wilson 1920b, S. 220). Das Lernen aus der Geschichte wird über einen Wir-Bezug zum Gebot erhoben, der die Vergangenheit mit der Gegenwart verbindet und sich virtuell in die Zukunft erstreckt, da das Gelernte in Verbesserungen umzusetzen sei: „We teach ourselves by what we have already done" (White 1926, S. 69).

Der Legitimationsbedarf wird im Zuge der politikdidaktischen Elementarisierung nicht allein über den Rekurs auf den nationalen Konsens abgebaut, sondern zudem über das Konstrukt der historischen Bewährung. „The institutions of England *work*. That is their chief justification. There is no logical perfection about them. There are thousand faults and anomalies within them. Nothing is more easy than to poke fun about them" (Masterman 1937, S. 204; vgl. Masterman 1921, S. 260ff.). Dieses Konstrukt zeichnet sich dadurch aus, dass ausdrücklich von der Utopie des Idealstaats Abstand genommen

---

[7] Vgl. Peddie (1920, S. 156f.), White (1926, S. 148), Spencer (1933, S. 16), Fisher (1934, S. 19f.) sowie Happold (1938, S. 84).

wird: Die englischen Institutionen seien alles andere als vollkommen – aber jederzeit für Vorschläge zugänglich, was anders und besser gemacht werden könne. Der Umstand, dass die Verfassung aufgrund ihres historischen Charakters viele Ungereimtheiten aufweist, wird im Zuge der Elementarisierung offensiv zur Bekräftigung des Identifikationsangebots genutzt: Kodifizierte Verfassungsgrundsätze können von einem Land auf das andere übertragen werden – die nationale Geschichte hingegen sei nicht übertragbar. An den britischen Institutionen möge manches seltsam und unverständlich sein – gerade das aber sei kein Grund zum Grübeln, sondern vielmehr ein Anlass, sich an der nationalen Eigenart zu erfreuen.

Konsens und Dissens

Die Fokussierung auf das Konstrukt des historisch begründeten nationalen Zusammenhalts schließt nicht aus, das politische Leben unter dem Aspekt der Umstrittenheit zu beschreiben: Es gehört vielmehr zu den Standardformeln, dass in der Politik Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten an der Tagesordnung sind. Der wichtigste Lernerfolg besteht demnach darin, mit Unstimmigkeiten und Widersprüchen gelassen und behutsam umgehen zu können, so dass Interessendivergenzen den nationalen Grundkonsens nicht beeinträchtigen.[8]

Hinsichtlich des Parteiensystems wird es in der Zwischenkriegszeit üblich, neben den Liberalen und den Konservativen, die über lange Zeit das politische Leben in einer Zweiparteienkonstellation dominiert haben, auch die *Labour Party* darzustellen, die in der Zwischenkriegszeit zweimal in einem Minderheitenkabinett an die Macht gekommen ist. Richtungsunterschiede werden etwa darin angedeutet, dass die Konservative Partei mit dem Festhalten an Traditionen, die Liberale Partei mit freiem Handel und *Labour* mit sozialer Gleichheit assoziiert wird, für alle drei aber die Bejahung konstitutioneller Methoden hervorgehoben wird.

Diesen Richtungsunterschieden wird allerdings kein hoher Stellenwert beigemessen; an die Skizze zur Parteienlandschaft schließt die dilatorische Klausel an, noch sei es für die Schülerinnen und Schüler nicht an der Zeit, sich hier eine entschiedene eigene Meinung zu bilden. Die Elementarisierung anhand von sparsamen Hinweisen auf programmatische Grundsätze verbindet sich mit der Entlastungsstrategie, dass die Komplexität der Politik es auch beim Parteienstreit verbiete, alles systematisieren zu wollen. Deshalb sei es auch nicht nötig, bei diesem Thema ins Detail zu gehen. „It will, however, give you some idea of the differences if I say that the Conservative Party want to change things as little as possible, and are not very anxious to make new laws; the Labour Party want to make new laws that they think will help the poorer people, and do not trouble much about anything else; and the Liberals are somewhere in between these two" (Whiskard 1934, S. 21). Die Charakterisierung der Parteidifferenzen fällt nicht immer gleich aus, der Gestus des vorsichtigen Andeutens ist hingegen ein fester Bestandteil des pädagogischen Repertoires. In die Elementarisierung gehen hier rhetorische Figuren des

[8] Vgl. dazu Worts (1919, S. 273f.), Jones (1924, S. 177), Ferrier (1931, S. 32), Fox (1940, S. 21) und Hill (1941, S. 100ff.).

Understatement ein, mit denen die Vermutung nahe gelegt wird, dass auch die Erwachsenen sich damit schwer tun, die Positionen der Parteien präzise wiederzugeben. „But we can safely say this – the Liberals and Conservatives have a greater belief in the value of private enterprise in economic affairs than has the Labour Party" (Aston/ Jordan 1936, S. 54).

Auf dem Hintergrund der unterstellten moralischen Integration des Gemeinwesens erscheinen nicht nur Parteikonflikte, sondern auch soziale Diskrepanzen in den Schulbüchern als sekundär. Armut gilt zwar als ein wichtiges politisches Problem, das durch die industrielle Revolution massiv verschärft worden sei; es wird aber durchweg der Eindruck vermittelt, dass die parlamentarische Demokratie in der Lage ist, mit diesem Problem fertig zu werden. In den Schulbüchern selbst ist erkennbar, dass manche Texte eher marktwirtschaftlich und andere eher sozialreformerisch ausgerichtet sind; grundsätzlich besteht aber darin Einigkeit, dass es den Heranwachsenden selbst überlassen bleiben müsse, sich im Laufe des Erwachsenwerdens hier durch die Abwägung von Pro und Kontra ein eigenes Urteil zu bilden.[9] Diese diskursive Strategie wird allerdings dann unterlaufen, wenn mit sozialdarwinistischer Akzentuierung auf den Topos des Überlebenskampfes als Elementarkategorie zurückgegriffen wird, da mit einer solchen Konstruktion Versagensängste mobilisiert werden (vgl. Lay 1921, S. 47, 65, 178).

Wiewohl in manchen Schulbüchern der Schluss nahe gelegt wird, dass wissenschaftliche und technische Rationalisierungsprozesse eine Gewichtsverlagerung von der Marktregulierung zur staatlichen Planung bewirken, besteht doch darin Einigkeit, dass sich der Fortschritt selbst nicht bürokratisch verordnen lasse. „Now the whole of our study tends to show that a progressive people cannot be forced into one mould or fitted into any neat and well-rounded design. Progress is very often irregular and unexpected" (Gill/ Valentine 1933, S. 290).

Rechte und Pflichten

Bei der Darstellung der Rechte und Pflichten stehen die Rechtssicherheit und die Rechtsgleichheit im Vordergrund; mitunter stützen sich die Ausführungen auf einen kurzen Blick in die Rechtsgeschichte seit den Tagen der *Magna Charta* von 1215. In diesem Blickwinkel wird die Ausweitung der individuellen Freiheit in dreierlei Hinsicht akzentuiert: die Meinungsfreiheit, die Versammlungsfreiheit und das Recht auf freie Wahlen. Es entspricht einer weit verbreiteten Gepflogenheit, die Rechte als *Privileges* auszuweisen – was auf den ersten Blick einen semantischen Widerspruch beinhaltet, wenn es um Rechtsgleichheit geht. Auch darin steckt ein Element des Traditionalismus: Die Rechtsgeschichte ist über lange Zeit eine Geschichte von Privilegien gewesen, und dem Verfassungsverständnis entspricht es, diesen Begriff auch dann noch beizubehalten, wenn er eigentlich obsolet geworden ist. Im Hintergrund schwingt dabei auch die Vorstellung mit, dass nun zwar nicht mehr die soziale Herkunft als Privileg zu verstehen ist, wohl aber die nationale Herkunft. „Citizenship is the grand privilege which we all

---

[9] Zu den wirtschafts- und sozialpolitischen Optionen in den Schulbüchern vgl. Worts (1919, S. 153, 173, 251ff.) und Gill/ Valentine (1933, S. 251, 298).

possess ... Whether deserved or not, it is the rich possession of all who are fortunate enough to be born and grow to adult age as members of the British race and Empire" (Worts 1919, S. 1).

Komplementär zu den Rechten wird ein Katalog von Pflichten eröffnet, bei dem die Gesetzestreue an erster Stelle steht (vgl. Fox 1940, S. 61ff.). Zur Gesetzestreue gehört in dieser Perspektive auch die Pflicht, sich gründlich informieren und bei Wahlen die eigene Stimme an Kandidaten oder Kandidatinnen zu vergeben, die sich durch ihren Sachverstand auszeichnen. Auch hier wird normative Verankerung über einen historischen Bezug hergestellt: Die Entwicklung des politischen Urteilsvermögens gilt als elementare Voraussetzung dafür, sich der Vorfahren als würdig zu erweisen (ebd., S. 282). Bei der Konkretisierung der zivilen Pflichten im Sinne des Erbringens von Leistungen für das Gemeinwesen stehen die Steuerkontribution und die Bereitschaft zum Militärdienst obenan – wobei das politische Rollenmodell trotz der Einführung des Frauenwahlrechts nach dem Ersten Weltkrieg in erster Linie auf die Männer bezogen ist.

Bei der Normierung ziviler Pflichten werden Politik und Moral durch die Einforderung tugendhafter Lebensführung zum Wohle der Nation verbunden. Ordnung fange mit Reinlichkeit an: „It may be safely said that a nation of dirty people is a backward nation" (Peddie 1920, S. 143). Die zivilpädagogische Ethik umfasst das Insistieren auf Anstand und Zurückhaltung, allerdings auch den Appell, durch eigene Initiative zum Fortschritt beizutragen: „England is what we make it" (Arnold-Forster 1918, S. 15). Die Heranwachsenden mögen sich klar machen, dass sie selbst dazu berufen sind, Geschichte zu machen (vgl. Scotland 1936, S. 167).

Die Tugendhaftigkeit messe sich daran, dass das politische Subjekt nicht nach Vorteil und Gewinn strebe, sondern das Gute um seiner selbst Willen suche. Patriotismus ist hier mit Altruismus konnotiert: Nur der selbstlose Einsatz für das Gemeinwesen sei wirklich ein Zeugnis der Moral. Von daher ergeht der Appell, das *Common Good* als Bezugspunkt des politischen Handelns zu wählen. „... where there is a virile ‚public spirit' you will find men and women ready, at the cost of their own time and convenience, to give their services on behalf of their fellow citizens without desire for any monetary reward" (Peddie 1920, S. 6). Während das *Common Good* in diesem Appell selbst diffus und vieldeutig bleibt, wird durch die Warnung vor ausuferndem Egoismus ein negativer Gegenpol markiert und affektiv besetzt: Wer der Selbstsucht nicht widerstehe, der fragmentiere sein eigenes Leben und gefährde die Zukunft des Gemeinwesens (vgl. Townsend 1914, S. 112; Scotland 1936, S. 12ff.). Diese Strategie der moralischen Elementarisierung des Politischen stützt sich auf die religiöse Assoziation der Trost- und Heillosigkeit einer atomisierten Existenz.

Zeitgeschichte

Wenn in den Lehrmitteln ein Bezug zur Zeitgeschichte hergestellt wird, dann verläuft die Elementarisierung in der Regel komparativ und führt zu kasuistisch entwickelten dichotomen Typologisierungen. Dabei werden das *United Kingdom* und das *British Empire* skizzenhaft mit anderen Großmächten verglichen und eine Gegenüberstellung von Merkmalen politischer Ordnung vorgenommen, die auf einen maximalen Kontrast zielt. In diesem Blickwinkel erscheint es als klar, dass der Ausgang des Weltkriegs von

1914–1918 als Durchsetzung von Recht und Moral gegen aggressive Anmaßung zu beschreiben ist (vgl. Wilson 1920b, 276). Auch wenn mit wachsendem Abstand zum Krieg mehr und mehr von Schuldzuweisungen an das deutsche Kaiserreich abgesehen und die Komplexität der internationalen Politik am Vorabend des Weltkriegs hervorgehoben wird, bleibt doch der Tenor, dass die britische Politik sich durch das Bemühen um Frieden und Fairness auszeichne. Dies kann sich mit der selbstkritischen Einlassung verbinden, dass die Friedensregelung von Versailles genau dieses Gebot der Fairness missachtet habe: Die britische Regierung sei, indem sie die Strategie der Härte gegenüber dem besiegten Deutschland mitgetragen habe, den eigenen Prinzipien nicht vollkommen gerecht geworden. In dieser Perspektive erscheint es nicht als überraschend, dass die Stabilisierung der Demokratie in Deutschland nicht gelingt – ohne dass damit eine Rechtfertigung der Diktatur verbunden wäre. Die Etablierung des Sowjetkommunismus im Gefolge der Russischen Oktoberevolution, der italienische Faschismus und die Nazidiktatur in Deutschland gelten als das Produkt des Weltkriegs von 1914 bis 1918, der „disorganisation and distress" für die Völker nach sich gezogen habe (Happold 1938, S. 92; vgl. Strong 1939, S. 180; Gibberd 1939b, S. 191ff.). Während traditionsreiche Demokratien in der Lage gewesen seien, diese Schwierigkeiten zu bewältigen, seien andere Länder von revolutionären Bewegungen heimgesucht und radikal verändert worden.

Als das Signum der Diktatur gilt die Eigenmächtigkeit des Herrschers: „[...] a dictator gets himself into power, and then says, whatever happens, he must stay there" (Strong 1944, S. 180). Für das Volk gebe es keine Möglichkeit, Widerspruch gegen politische Entscheidungen einzulegen, die Regierung zum Rücktritt zu bewegen oder das System auf friedliche Weise zu verändern. Trotz aller Eigenmächtigkeit aber komme kein Diktator allein aus eigener Kraft an die Macht; vielmehr werden sie von der Not des Volkes nach oben getragen. In den Schulbüchern tritt hervor, dass es namentlich zwischen der Sowjetunion und Hitlerdeutschland große ideologische Unterschiede gibt; es werden aber als gemeinsame totalitäre Grundzüge die Staatsverherrlichung, die Verfolgung von Andersdenkenden und die Drohung aggressiver Expansion hervorgehoben. Die Demokratie habe angesichts der militanten Propaganda damit zu kämpfen, dass sie das komplexere System sei und höhere Anforderungen an das individuelle Denkvermögen stelle: „[...] the first gift of democracy – freedom – is not so picturesque or sensational as the dumbfounding spectacle of a people in uniform, marching as one to martial music. It appeals not to the eye or ear, but to the mind and imagination" (Gibberd 1939b, S. 201). Dem entspricht, dass der Appell an den nationalen Konsens in verhaltener Form vorgetragen wird. „English citizens have little direct interest in autocracy, for it is contrary to the spirit of the nation. We believe and trust that the world of the future will be one in which democracies alone have place, and by democracy is meant democracy in spirit, not merely in form" (Aston/ Jordan 1936, S. 126).

Die Tücken bildhafter Sprache

Die Sprache der Politik ist von expliziten oder impliziten Wertungen durchsetzt, weil es im politischen Prozess immer auch darum geht, symbolische Ressourcen als Machtinstrument für die Durchsetzung von Positionen zu nutzen. Bei den impliziten Wertungen hat der suggestive Einsatz von sprachlichen Bildern ein großes Gewicht. Die Forderung, dass die Pädagogik zu solchen Wertungen ein distanziertes und kritisches Verhältnis pflegen muss, mag auf den ersten Blick nahe liegen, entspricht aber nicht unbedingt der Wirklichkeit. Die Schwierigkeiten beginnen damit, dass die Aufgaben des Erziehens und Bildens nicht selten mit Sprachbildern charakterisiert werden, die zum Teil der politischen Rhetorik der Fürsorge, des Aufbauens und des Gedeihens verwandt sind.[10]

Analogie

Mit Analogien wird ein expliziter Bezug von zwei Gegenständen hergestellt und eine Hervorhebung von Strukturmerkmalen vorgenommen. Unter dem Gesichtspunkt der didaktisch-methodischen Verbindung des Abstrakten mit dem Alltäglichen kann es als plausible Verständniserleichterung erscheinen, den Staat als Makrokosmos mit der Familie als Mikrokosmos in Beziehung zu setzen. Mitunter wird diese Analogie zu einem Modell ausgebaut, bei der die Funktion der Regierung mit elterlicher Sorge assoziiert wird. Überall müsse jemand für Ordnung sorgen: Ob in der Familie, in der Schule oder im Betrieb – immer müsse jemand das Sagen haben, weil es ansonsten ein großes Durcheinander gäbe und alle Beteiligten letztlich „very uncomfortable" wären (Whiskard 1934, S. 9). Würden die Eltern nicht das Geld verwalten, so würden die Kinder es für nutzlose Dinge ausgeben, gäbe es keine Schulleitung, so würde niemand etwas lernen können, gäbe es im Betrieb keine Hierarchie, so käme kein taugliches Produkt zustande. So müsse es auch in der Stadt und im Staat jemanden geben, der für das Einhalten der Gesetze sorge. Jede Gruppe, ob klein oder groß, „must have a Government if the members of the group are to live happily and comfortably together" (Whiskard 1934, S. 11). Auf dem Hintergrund der Analogie von Familie und Staat verbindet sich das Konzept der Fürsorge mit einem Erziehungsauftrag. „Just as a good mother teaches her children to love the truth for truth's sake and not for any gain, so in a good State the citizens ought to be taught to love justice, fairness, and honesty, and not merely to follow them for the hope of advantage" (Blakiston 1920, S. 3f). Zur Regierungsgewalt der Eltern gehöre es aber auch, durch Strafen zu disziplinieren; und genau dasselbe sei auch in anderen Lebensbereichen bis hin zum Staat notwendig.

Die Crux dieser Analogisierung von Familie und Staat besteht nun allerdings darin, dass die Regierung in dieser Perspektive als genuin paternalistische Institution erscheint. Die Politikdidaktik reagiert auf dieses Konstruktionsproblem mit einer Temporalisierung: Paternalistische Formen stehen demnach am Anfang der Geschichte, weil sie dem

---

[10] Zur sozialen Funktion bildhafter Sprache vgl. Lakoff/ Johnson (1997). Zur politischen Metaphorik vgl. Peil (1983) und Rigotti (1994); zur pädagogischen Metaphorik vgl. Herzog (2002, S. 13ff.).

Stand der Unreife und Unmündigkeit der Völker angemessen sind. Deren allmähliches Erwachsenwerden führe dann zur Demokratisierung.

Allegorie

Allegorien zeichnen sich dadurch aus, dass Sachverhalte durch ein bildhaftes Gleichnis repräsentiert werden, wobei es sich häufig um Figuren handelt, die positive oder negative Eigenschaften verkörpern sollen. Solche normativen Zuschreibungen sind allerdings interpretationsbedürftig und von daher für Umdeutungen zugänglich. So war die Gleichsetzung Englands mit einer Nation von Krämern ursprünglich pejorativ gemeint, sie kann aber unter Bezug auf das kommerzielle Ethos der redlichen Geschäftsführung mit einem wertschätzenden Akzent versehen werden. „Our nation has been called a nation of shopkeepers, and this nation of shopkeepers has gained the respect of the whole world by its honourable trading methods. A contract to do a certain thing is binding for an Englishman as any oath. An Englishman stands by his honour to carry out what he proposes. An Englishman's word is his bond" (Lay 1921, S. 228). Diese Selbstidealisierung zielt darauf, den Nationalcharakter formelhaft mit einem Leistungsprinzip zu beschreiben, das den Rahmenbedingungen einer kapitalistischen Gesellschaft entstammt, aber mit einem überzeitlichen Anspruch geltend gemacht wird.

Metapher

Metaphern sind rhetorische Konstruktionen, bei denen die Verfremdung zum Zwecke der Verdeutlichung genutzt wird. Wörtlich genommen sind Metaphern falsch; sie verlangen nach einer Dekodierung im Rahmen eines mehrdeutigen symbolischen Raums. Bei der metaphorischen Elementarisierung stehen mit dem Bezug auf Natur und Technik zwei Optionen zur Verfügung, die auf den ersten Blick inkompatibel erscheinen. Im Kontext der organizistischen Reduktion wird die Kontinuität der Verfassungstradition durch die Anmutung natürlichen Wachstums akzentuiert. Im Kontext der mechanizistischen Reduktion steht der Aspekt der Machbarkeit im Vordergrund: hier geht es vorrangig um das Parlament als Produkt nationaler Schaffenskraft. Bei genauem Hinsehen fehlt es indes nicht an Beispielen dafür, dass beide Reduktionsstrategien miteinander verbunden werden können. Der Historiker John Arthur Ransome Marriott (1859–1945) wählt dabei das politische Machtzentrum in London als geographischen Ausgangspunkt: Auf dem Areal von Westminster und Whitehall befinde sich sowohl das „heart of the Empire" wie auch die „actual machinery" des Regierens (Marriot 1934, S. 7f). Damit ist eine Topologie vorbereitet, die dann alternierend in einem Textabschnitt von zehn Zeilen Länge ausgebaut wird: Mit einer Metapher aus der Bildhauerei wird angedeutet, dass die Verfassung nur verstanden werden könne, indem man rekonstruiere, wie sie aus dem Fels geschlagen wurde. Umgehend wird dann aber betont, dass diese Verfassung überhaupt nicht gemacht worden, also kein menschliches Fabrikat sei. Im Weiteren heißt es, dass die Verfassung graduell mit der Nation gewachsen sei und dass ihre Wurzeln tief in den Boden der Vergangenheit zurückreichen. Nachdem kurz zuvor davon die Rede war, dass sie nicht fabriziert worden sei, steht dann zu lesen, die Verfassung sei Stein für

Stein errichtet worden, und zwar von aufeinander folgenden Generationen von Handwerkern.

Tab. 2: Die Metaphernstruktur von „How We Are Governed" (Marriot 1934, Hervorhebungen CQ.)

„An Historical Constitution" (Marriott 1934, S. 9f)		
Nr.	Mechanizistische Metaphorik	Organizistische Metaphorik
1	„... any description ... must have regard to the *rock* whence it was hewn"	
2a		„... *never 'made'* at all"
2b		„... gradually *grown* with the growth of the nation"
3	„... *foundations* go down deep into the *soil* of an historic past"	
4a	„... *built stone by stone*"	
4b	„... successive generations of *craftsmen*"	

Auf den ersten Blick mag es widersinnig erscheinen, zwei so unterschiedlich geartete Typen von Metaphern auf weniger als einer Seite Text zu vermengen. Auflösen lässt sich dieses Rätsel auf zwei Wegen: So lässt sich zunächst einmal argumentieren, dass ein Blick in den britischen politischen Diskurs schnell zeigt, dass beide Metaphern den Charakter von Gemeinplätzen haben, die mit solcher Selbstverständlichkeit verwendet werden, dass ihre Widersprüchlichkeit unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle liegt. Eine weiterführende Interpretation müsste darauf zielen, nach einem Bezugspunkt zu suchen, der den Widerspruch dialektisch auflöst, indem er eine Synthese präsentiert, die den Gegensatz zu versöhnen vermag. Für eine solche Synthese bietet Marriott einen religiösen Bezugspunkt an, wenn er beiläufig schreibt, dass es sich bei Westminster und Whitehall um „historic, if not holy, ground" (Marriott 1934, S. 9) handle. Die Vorstellung des Heiligen Bodens bringt ein Deutungsmuster ins Spiel, bei dem die Natur als das Werk eines göttlichen Baumeisters erscheint und bei dem die Verfassung zum Derivat der Schöpfung stilisiert wird. Im Hintergrund steht hier ein Nationalismus, der an das biblische Konstrukt des Erwählten Volkes anschließt. Die vordergründige Gegensätzlichkeit technischer und organischer Metaphern löst sich in dieser Perspektive darin auf, dass mit der Kontinuität der Verfassungsgeschichte zugleich die Einheit von Staat und Nation bekräftigt wird.

Monolog vs. Interaktion

Die englischen Schulbücher aus dem 19. Jahrhundert sind einem Modell der Instruktion verpflichtet, bei der die Aneignung des Stoffs durch Lesen oder Zuhören und die Festigung des Gelernten durch Memorieren und Repetieren im Zentrum steht. Dieses Modell sieht die Kinder in der Rolle von Rezipienten, die im Wesentlichen Informationen aufnehmen und nach Aufforderung wiedergeben. Monologisch ist diese Praxis insofern, weil ein Wissensbestand unterstellt wird, der auf Seiten der Erwachsenen verfügbar ist und durch Anweisungen an die nächste Generation weitergegeben wird. Unterstellt wird

eine enge Kopplung von politischer Wirklichkeit, sprachlicher Repräsentation und pädagogischer Vermittlung.

Obschon diese Tradition bereits im 19. Jahrhundert kritisiert worden ist, kommt es doch erst unter der Einwirkung der Reformpädagogik dazu, dass im größeren Umfang mit neuen Lehr- und Lernformen experimentiert wird. Allerdings sind die reformpädagogischen Ansätze nicht unumstritten, und so ergibt sich auch in den Lehrmitteln hinsichtlich der Methodik des politischen Lernens ein uneinheitliches Bild. In der Mehrzahl der Fälle konzentrieren sich die Autorinnen und Autoren weiterhin auf die Vollständigkeit und Schlüssigkeit der Bildungsinhalte und überlassen es den Lehrkräften, das präsentierte Wissen auf die eine oder andere Art zugänglich zu machen. Unter dem Einfluss der Diskussionen über die *New Education* mehren sich allerdings die Versuche, im Medium des Schulbuchs die Kinder so anzusprechen, dass ihre eigene Aktivität ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens rückt. Damit verbindet sich der Anspruch, von der Neugier und vom Interesse der Schülerinnen und Schüler auszugehen und deren eigene Fragen zum Ausgangspunkt zu machen. Diese Aufwertung der Handlungskompetenz stützt sich auf die These, dass es bei der politischen Bildung weniger um die Akkumulation von Wissen gehe, als vielmehr um die das Fördern demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen: „Civics is not so much a subject for study as an attitude of mind and spirit to be fostered in the whole life of that society which we call a school" (Strong 1939b, S. 7).

Bei der dialogisch ausgerichteten Elementarisierung lassen sich drei Varianten unterscheiden, die sich durch die Verknüpfung des Schulbuchs mit anderen Medien und Lernformen auszeichnen:

Tab. 3: Interaktive Elementarisierung

Verknüpfung	Leitfrage	Modus
Schulbuch und Zeitung	Wie verschaffen wir uns eine begründete Meinung zum Tagesgeschehen?	Historisch-politische Quellenkritik
Schulbuch und Survey	Wie verschaffen wir uns einen Überblick zu ökonomischen, sozialen und politischen Aspekten des Zusammenlebens?	Recherche im lokalen Kontext
Schulbuch und Debatte	Nach welchen Modalitäten tragen wir Streitfragen aus?	Prozedurale Legitimation

Bei der Fokussierung auf das *Newspaper* als das wichtigste politische Medium wird das Schulbuch zum Vademecum, das durch Hintergrundinformationen die Lektüre erleichtern soll (Gibberd 1939a; 1939b). Ähnlich verhält es sich beim *Survey*, bei dem die Kinder innerhalb der Gemeinde mit eigenen Recherchen eine Darstellung zu ökonomischen, sozialen und politischen Fragen erstellen sollen. Bevor solche Recherchen durchgeführt werden, sollen die Schülerinnen und Schüler allerdings zunächst einmal ermuntert werden, innerhalb der Klasse selbst zu diskutieren und ihre eigene Meinung zu vertreten. „Expression is half the learning process, and until pupils begin to discuss social problems they will not really understand them" (Hill 1941, S. 6). Die Forderung, die Kinder nicht nur zur mündlichen Stellungnahme, sondern auch zur schriftlichen Dokumentation ihres eigenen Denkens zu ermutigen, gipfelt in der These, dass jedes Kind

sein eigenes Buch zur Politik kreieren und dass gemeinsam eine „class encyclopaedia" erstellt werden möge (ebd.). Im Sinne dieser reformpädagogischen Idealisierung schreiben die Kinder das elementare Schulbuch für die politische Bildung selbst.

Hinter dem Gedanken, dass die demokratische Verfassung in der Schulpraxis selbst erprobt werden müsse, steht die Überzeugung, dass das elementare politische Wissen unwirksam bleibe, wenn es nicht von den Kindern und Jugendlichen selbst aktiviert werde. Von daher empfiehlt es sich, die Einführung in die Grundbegriffe der Politik durch die Einrichtung eines Schulparlaments zu bekräftigen (Chadwick 1937, S. 170ff). Dieses Parlament soll zum praktischen Beweis für das Ethos der freiwilligen Einsatzbereitschaft werden, das im Text als wichtigster Vorzug des *Empire* gewürdigt wurde. „In this way, the class will become self-governed and will realize not only the necessity for laws and their observance, but also the extent to which the efficient organization of the state depends upon the willing and intelligent co-operation of every citizen" (ebd., S. 173). Die Analogie von Staat und Schule ist indes nicht ohne Tücken, steht bei der letzteren doch der *Headmaster* als oberste Autorität im Hintergrund.

Der Kultur des Abwägens entspricht es, den historisch-politischen Lernzyklus mit einem fiktiven Dialog zu beenden, der noch einmal das Prinzip bekräftigt, dass es bei der Frage nach den Regeln des menschlichen Zusammenlebens immer verschiedene Antworten gibt (Ward 1940, S. 231ff). Die Bilanz der Menschheitsgeschichte falle nicht rundum positiv aus, trotz vieler Fortschritte sei immer noch Armut und Gewalt zu beklagen. Mit Blick auf die britischen Inseln werden die Tugenden des Volkes gelobt: die Liebe zu Wahrheit, Gerechtigkeit und Freiheit, wie auch die Bereitschaft, jedem Angriff auf diese Prinzipien zu widerstehen. Damit wird ein Bogen zur Konfrontation zwischen Demokratie und Diktatur geschlagen; zu hoffen sei, dass sich die Tradition der Selbstbestimmung auch im Zweiten Weltkrieg behaupten werde. Die Schülerinnen und Schüler werden durch den fiktiven Dialog eingeladen, sich selbst als Subjekte im öffentlichen Diskurs zu verstehen, die über die Zukunft des Gemeinwesens mitbestimmen. Es geht in dieser Hinsicht beim politischen Lernen weniger um die Antworten, als vielmehr um die Techniken intelligenten Frage- und Suchverhaltens. Die Schlüsselfrage lautet, welche Regeln intersubjektive Anerkennung verdienen.

Fazit

Der reformpädagogische Diskurs begünstigt Strategien der Elementarisierung, die auf die individuelle oder gruppenspezifische Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler bezogen sind. Die Fokussierung auf Neugier und Interesse der Lernenden legt den Abschied von einem patriotischen Tugendideal nahe, bei dem der entsagungsvolle und selbstlose Einsatz für das Gemeinwesen im Zentrum steht. Gleichwohl ist in den Schulbüchern für die politische Bildung aus der Ära der Weltkriege eine Idealisierung des United Kingdom und des Empire verbreitet, die diesem Tugendideal stark verpflichtet ist. Bei dieser Idealisierung bleibt es gängig, auf eine Strategie der metaphorischen Komplexitätsreduktion zu vertrauen. Zum Teil findet diese Strategie auch noch in Entwürfen und Versuchen der *New Education* Anklang, wiewohl sich innerhalb dieser Bewegung die Stimmen mehren, die nach begrifflicher Transparenz und nach der kritischen

Analyse konventioneller Rhetorik verlangen. Eine grundlegende Veränderung des Curriculums löst diese Bewegung nicht aus. Darin kommt allerdings keine Geringschätzung des politischen Lernens zum Vorschein, sondern ein starkes Vertrauen in die nationalgeschichtliche Überlieferung und in die Mechanismen der beiläufigen Einbeziehung der Heranwachsenden ins öffentliche Leben.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Quellen

Aston, William D./ Percy Jordan (1936): Citizenship: Its Rights and Duties. [5]London: University Tutorial Press.

Blakiston, Cuthbert H. (1920): Elementary Civics. Adapted to the Syllabus of the British Association Committee on Training in Citizenship. London: Arnold.

Chadwick, Thomas (1937): Practical Citizenship. An Introduction to Government in the British Empire. London and New York: Warne.

Chappell, Arthur F. (1934): Public Affairs. London: University of London Press.

Davison, Lawrence H. (1921): Movements in European History. London: Milford.

Ferrier, Herbert V. (1931): Learning to Live. An Introduction to Civics for Pupils in Modern Schools. Manchester: Hope.

Fisher, Lettice (1934): The Citizen: A simple account of how we manage our national and Local Affairs. New edition. London – Edinburgh: Chambers.

Fox, James E. (1940): Civics. London: Harrap.

Gibberd, Kathleen (1931): The People's Government. A Book of Civics Giving some Account of National, Local, Imperial and International Government. London: Dent.

Gibberd, Kathleen (1935): Young Citizens. Simple Civics for Boys and Girls. London: Dent.

Gibberd, Kathleen (1939a): Our Own Affairs. A Guide to the Intelligent Reading of the Newspaper. London: Dent.

Gibberd, Kathleen (1939b): Citizenship through the Newspaper. London: Dent.

Gill, Conrad/ C.W. Valentine (1933): Government and People. An Introduction to the Study of Citizenship. [3]London: Methuen.

Happold, F. Crossfield (1938): This Modern Age. An Introduction to the Understanding of Our Own Times. London: Christophers.

Hill, John C. (1941): An Introduction to Citizenship. (The New Approach, vol. V). London: Oxford University Press/ Milford.

Jones, Robert (1924): Everyone's Affairs. A First Book for Citizens. London: Sidgwick and Jackson.

Lawrence, David Herbert (1925): Movements in European History. Oxford: Oxford University Press/ Milford.

Lay, Edward John S. (1921): Citizenship. Everyday Social Problems for the Nation's Youth. London: Macmillan.

Madeley, Helen M. (1922): The Citizen's Handbook. Oxford: Blackwell.

Madeley, Helen M. (1931): A Key to the Citizen's Handbook. [3]Oxford: Blackwell.

Marriott, John A. R. (1934): How we are Governed. New and revised edition. London: Oxford University Press/ Milford.
Masterman, Charles F. G. (1921): How England is Governed. London: Selwyn and Blount.
Masterman, Charles F. G. (1937): How England is Governed. Revised by Dingle Foot. London: Selwyn and Blount.
Peddie, John R. (1920): The British Citizen. A Book for Young Readers. London: Blackie.
Spencer, Frederick H. (1933): The Government of Our Country. London: Harrap.
Strong, Charles F. (1939a): The Young Citizen and the World of Today. (Today through Yesterday, Book Four). London: University of London Press.
Strong, Charles F. (1939b): Civics for Seniors. A Booklet for Teachers using Book Four of „Today through Yesterday: The Young Citizen and the World". London: University of London Press.
Strong, Charles F. (1944): The Young Citizen and the World of Today. (Today through Yesterday, Book Four). New and revised edition. London: University of London Press.
Ward, William C. J. (1940): From Serf to Citizen. Book Four. London and Glasgow: Blackie.
Whiskard, Geoffrey (1934): How We Are Governed. Third Edition Revised. London: Harrap.
White, Ebne M. (1926): I am a Citizen. Chapters on Civics for Young People. London: Meiklejohn.
Wilson, Richard (1920a): Servants of the People. A Book of Biographies for Very Young Citizens. London and Toronto: Dent.
Wilson, Richard (1920b): The Complete Citizen. An Introduction to the Study of Civics, Based upon History, Literature, and the Interests of Everyday Life. London and Toronto: Dent.
Worts, Frederick R. (1919): Citizenship. Its Meaning, Privileges and Duties. London: Hodder and Stoughton.

Sekundärliteratur

AECIT (1939): Education for Citizenship in Elementary Schools. Issued by the Association for Education in Citizenship. London: Milford/ Oxford University Press.
Badley, John H. (1917): Education after the War. Oxford: Blackwell.
Bagehot, Walter (1867): The English Constitution. Ithaca, New York: Cornell University Press 1966.
Bruner, Jerome (1990): Acts of Meaning. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press.
Curry, William B. (1934): The School and a changing civilisation. London: Lane.
Dicey, Albert V. (1915): Introduction to the study of the law and the constitution. Indianapolis: Liberty Fund 1982. [Reprint of the 8th edition].
Fiske, Susan T./ Shelley E. Taylor (1984): Social cognition. New York: Random House.

Foerster, Heinz von (1997): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Hg. von Siegfried J. Schmidt. [4]Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
Hallam, Henry (1884): The Constitutional History of England. New edition. 3 vol. London: Murray.
Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
Holmes, Edmond (1911): What is and what might be. London: Constable 1928.
Kunda, Ziva (1999): Social Cognition. Making Sense of People. Cambridge, Mass. – London: Bradford/ MIT Press.
Lakoff, George/ Mark Johnson (1996): Metaphors we live by. [11]Chicago – London: University of Chicago Press.
Matlin, Margaret W. 2002: Cognition. [5]Fort Worth: Harcourt.
Norwood, Cyril (1929): The English Tradition of Education. London: Murray.
Peil, Dietmar (1983): Untersuchungen zur Staats- und Herrschaftsmetaphorik in literarischen Zeugnissen von der Antike bis zur Gegenwart. München: Fink.
Quesel, Carsten (2005): Pädagogik und politische Kultur in England 1870–1945. Bern u.a.: Peter Lang.
Rigotti, Francesca (1994): Die Macht und ihre Metaphern. Über die sprachlichen Bilder der Politik. Frankfurt – New York: Campus.
Russell, Bertrand (1926): On Education. London – New York: Routledge 1994.
Russell, Bertrand (1932): Education and the Social Order. London – New York: Routledge 1993.
Simon, Ernest D./ Hubback, Eva M. (1935): Training for Citizenship. London: Oxford University Press.

Alexandra Budke

Unterrichtsinhalte im Geographieunterricht der DDR – Ergebnisse einer Schulbuchanalyse

Abstract

This article deals with topics of Geography lessons in the former GDR. The results of a school book analysis are presented. After an overview of the main instruction topics we examine, which scientific, didactical and political concepts influenced the selection of topics. The analysis shows, that the selection and the arrangement of topics of geography lessons of the GDR were orientated at three dominant concepts: regional geography, the Marxist-Leninistic theory and at the concepts of physical and economic geography in the GDR. These three concepts were combined in different ways and its weight varied according to school years. How these concepts were realized in the school book is analysed in detail.

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit den Unterrichtsinhalten im Geographieunterricht der DDR. Dieses Thema stieß bei einigen meiner Kollegen auf Unverständnis, die fragten, warum ich mich 17 Jahre nach der Wende noch mit diesem Thema beschäftige. Eine mögliche Antwort wäre, dass heutige GeographielehrerInnen, Geographen an Universitäten und Studierende, die in der DDR geographisch ausgebildet wurden, aufgrund ihrer spezifischen Bildungsbiographien, zu Auffassungen von unserem Fach, der Lehrerrolle und der Fachmethodik kommen, die sich von denen im ehemaligen Westdeutschland ausgebildeten LehrerInnen unterscheiden. Hinweise auf die Richtigkeit der These, dass LehrerInnen, die im Bildungswesen der DDR groß geworden sind, diese Prägung nicht umgehend mit der Wende verloren haben, finden sich in einer Studie zum Fachverständnis und zu Lehrstilen Thüringer Geographielehrer (Kanwischer u.a., 2004). Damit kann die Analyse des Geographieunterrichts in der DDR ein Stück fachlicher, für diejenigen, die in der DDR Geographie unterrichteten und/ oder lernten, vielleicht auch ein Stück persönlicher Vergangenheitsbewältigung darstellen und zum besseren innerdeutschen Verständnis beitragen.

Da ich den Geographieunterricht in der DDR nicht persönlich erlebt habe, könnte mein „westdeutscher" Blick, einige Textpassagen in den zu analysierenden Geographiebüchern die im sozialistischen System der DDR verfasst wurden, anders interpretieren,

als sie im historischen Kontext gemeint waren. Man kann allerdings in Frage stellen, ob ein in der DDR bildungsbiographisch geprägter Kollege oder eine Kollegin, einen objektiveren Blick haben kann.

Zur ersten Annäherung an das Thema der Unterrichtsinhalte im Geographieunterricht der DDR werden im Folgenden Geographieschulbücher analysiert. Die Wahl fiel auf dieses Medium, da:

- Schulbücher neben Dias, Folien, Polylux (OHP), Karten, Reliefs, Tafel u. Ä. die im Geographieunterricht der DDR am häufigsten genutzten apersonalen Medien darstellen
- da es im Gegensatz zu den Richtlinien, die nur theoretische Zielsetzungen enthalten, einen stärkeren Bezug zur Unterrichtswirklichkeit aufweist
- da es die die politischen, fachlichen und didaktischen Zielsetzungen für den Geographieunterricht in der DDR sehr gut widerspiegelt

In der DDR gab es keine Vielfalt an Schulbüchern, sondern für jedes Fach gab es nur ein einziges Lehrbuch pro Klassenstufe. Die Erarbeitung der Schulbücher und ihre Herausgabe oblagen dem Verlag Volk und Wissen, der in der Erarbeitungsphase mit den Lehrplankollektiven der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zusammenarbeitete (Waterkamp, 1987). Das zu untersuchende Material begrenzt sich auf sieben Schulbücher der Klassen 5 bis 11, die sich auf die Lehrpläne für das Fach Geographie beziehen, die je nach Schulstufe zwischen 1966 und 1975 herausgegeben wurden und bis 1989 galten. Die Stundentafel für den Geographieunterricht wurde in dieser Zeit mehrfach zwischen einer und zwei Schulstunden je Klassenstufe verändert. Ab dem Schuljahr 1971/ 72 bis 1989 wurde Geographie von der 5. bis zur 11. Klasse zweistündig unterrichtet – die 9. Jahrgangsstufe ausgenommen, in der es nur einstündig gelehrt wurde (Blaske, 1998, S. 188–189).

Demnach werden alle Deutschen der Jahrgänge 1956–1979, die in der DDR zur Schule gegangen sind, zumindest teilweise mit den hier analysierten Schulbüchern im Geographieunterricht gearbeitet haben.

Schulbücher haben generell die schwierige Aufgabe, gesellschaftliche, politische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anforderungen zu erfüllen, mit dem Ziel, die SchülerInnen auf ihre zukünftige Lebenswirklichkeit vorzubereiten. Jedes Schulbuch hat aus diesem Grund sowohl einen Informationsgehalt, eine pädagogische Absicht und eine politische Dimension. Aus der Fülle möglicher Unterrichtsthemen müssen wesentliche Inhalte ausgewählt und so präsentiert werden, dass sie den oben genannten Anforderungen entsprechen. Dies wird hier unter Elementarisierung verstanden. Mit Hilfe der Inhaltsanalyse wird im Folgenden eine produktorientierte Untersuchung der Geographieschulbücher in der DDR durchgeführt, die die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und politischen Dimensionen untersucht nach denen in den Büchern elementarisiert wurde. In Anlehnung an Weinbrenner (1995) werden folgende Kategorien den Untersuchungsdimensionen zugeordnet:

Tab. 1: Analysedimensionen und Kategorien

Analysedimensionen	Kategorien
Fachwissenschaft Geographie	- Sachliche Richtigkeit - Kontroversität - Wiedergabe des wissenschaftlichen Diskussionsstandes - Wissenschaftstheoretischer Zugang
Geographiedidaktik	- Fachdidaktischer Ansatz - Strukturierung und Sequenzierung - Reduktion und Transformation
Politische Ausrichtung	- Ideologischer Gehalt (Marxismus-Leninismus) - Werturteile

Wichtige Ausgangsfragestellungen sind:

- Wie sahen die Unterrichtsinhalte im Geographieunterricht der DDR aus?
- Welche fachlichen, didaktischen und politischen Konzepte haben die Auswahl der Unterrichtsinhalte im Geographieunterricht der DDR beeinflusst?
- Wie wurden diese in den Schulbüchern umgesetzt?
- Inwiefern wurde die Auswahl und Darstellung der Inhalte durch die marxistisch-leninistische Ideologie bestimmt?

Ergebnisse:

Die Analyse der Inhaltsverzeichnisse der Schulbücher kann einen ersten Überblick über die im Geographieunterricht der DDR behandelnden Themen geben (siehe Tabelle 1).

Tab. 2: Aufgeführte Themen in den Inhaltsverzeichnissen der Geographieschulbücher

Klasse	Themen
5	*„Unsere Deutsche Demokratische Republik"* - Die Tieflandsgebiete der DDR - Das Mittelgebirgsland der DDR
6	*„Länder Europas"* - Kapitalistische Länder (BRD, Nordeuropa, Westeuropa, Alpenländer, Südeuropa) - Sozialistische Länder (Die Volksrepublik Polen, die Tschechoslowakische Sozialistische Republik, die Ungarische Volksrepublik, die sozialistische Republik Rumänien, die Volksrepublik Bulgarien, die Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien, die Volksrepublik Albanien, die wirtschaftliche Zusammenarbeit der sozialistischen Länder im RGW)
7	*„Sowjetunion und Asien"* - Die Sowjetunion – das erste sozialistische Land und der mächtigste Staat des sozialistischen Weltsystems (physisch-geographische Übersicht, ökonomisch-geographische Übersicht) - Asien (Die Länder Zentral- und Ostasiens, Südasien, Südostasien, Vorderindien, Westasien)
8	*„Afrika, Amerika, Australien, Polargebiete"* - Afrika (Überblick über den Kontinent, physische Geographie Afrikas, ökonomische Geographie Afrikas, ausgewählte Länder Afrikas) - Amerika (Überblick über den Doppelkontinent, zur physischen Geographie Nord- und Südamerikas, die Vereinten Staaten von Amerika (USA), ökonomische Geographie Lateinamerikas, Kuba – der erste sozialistische Staat Amerikas) - Australien - Die Polargebiete – Zonen andauernden Frostes
9	*„Die Erde und ihre Sphären"* - Die Atmosphäre (Lufthülle) der Erde - Die Hydrosphäre (Wasserhülle) der Erde - Die Lithosphäre (Gesteinshülle) der Erde und ihre Veränderungen - Die erdgeschichtliche Entwicklung Mitteleuropas - Die Landschaft
10	*„Ökonomische Geographie der sozialistischen Staatengemeinschaft und der Deutschen Demokratischen Republik"* - Die Bevölkerung der RGW-Länder - Die Nutzung der Bodenschätze einschließlich der Energieressourcen - Die Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten bei der Nutzung der Bodenschätze - Die Industrie - Die Land- und die Nahrungsgüterwirtschaft - Das Ballungsgebiet Halle-Leipzig - Ökonomisch-geographische Probleme der drei Nordbezirke - Ökonomische Geographie des Heimatbezirks
11	- Entwicklung und Struktur der Lithosphäre - Geographische Zonen der Erde - Struktur und Entwicklung ausgewählter Wirtschaftsgebiete in den Ländern des RGW

Betrachtet man die in Tabelle 2 aufgelisteten Oberthemen für den Geographieunterricht, fallen drei offensichtlich angewandte Prinzipen für die Auswahl und die Ordnung der Inhalte auf:

1) *Sozialismus versus Kapitalismus:* Bei der Vorstellung der behandelten Staaten in den Inhaltsverzeichnissen findet sich in den Schulbüchern die Unterscheidung in „kapitalistische" und „sozialistische" Staaten. Dieses Prinzip ist in allen Schulbüchern, das Buch für die neunte Klasse ausgenommen, in dem nur physisch-geographischer Inhalt dargeboten wird, dominant. Zählt man die Seiten aus, die sich in den analysierten Büchern explizit auf „kapitalistische" oder „sozialistische" Länder beziehen, kommt man insgesamt auf 780,5 Seiten von denen 643,5 (82,4%) den „sozialistischen" Ländern und 137 Seiten (17,6%) den „kapitalistischen" Ländern gewidmet sind. Die Darstellung der „sozialistischen" Länder nimmt demnach ca. fünf Mal soviel Raum ein wie die Darstellung der sozialistischen Länder, was als Hinweis auf die größere Bedeutung, die dieser Ländergruppe zugeschrieben wurde, gedeutet werden kann.
2) *Länderkunde:* Neben der Gruppierung in kapitalistische und sozialistische Staaten, fällt das angewandte regionale Auswahl- und Ordnungsprinzip der Inhalte auf. Von der fünften bis zur achten Klasse lässt sich der „länderkundliche Durchgang" beobachten. Gemäß dem fachdidaktischen Prinzip vom „Nahen zum Fernen" werden angefangen mit der DDR alle Regionen der Erde durchgenommen. Um die Stofffülle zu reduzieren, wurden Länder zu Regionen zusammengefasst (Europa, Asien, Afrika, Amerika, Amerika, Australien und Polargebiete). Nach dem „exemplarischen Prinzip" werden für jede Region nur einige Länder behandelt. Bei Themengebieten zu Asien, Afrika und Amerika werden bevorzugt sozialistische Länder behandelt, da vermutlich Kenntnisse über diese „befreundeten" Staaten als besonders relevant für die SchülerInnen eingestuft werden und man zudem verdeutlichen will, dass der Sozialismus zunehmende Verbreitung in der Welt findet. Auffällig ist die Sonderstellung der DDR und der Sowjetunion, die keinen Oberregionen zugeordnet wurden und von allen Ländern bei Weitem am ausführlichsten dargestellt wurden (DDR: 173 Seiten und Sowjetunion 90 Seiten im Vergleich zu BRD: 37 Seiten und USA 21 Seiten). Der „länderkundliche Durchgang" kann als Hinweis gewertet werden, dass den SchülerInnen der DDR ein Überblick über alle Regionen der Erde gegeben werden sollte, wobei Kenntnisse des „Heimtraums" DDR und des Bruderstaats Sowjetunion als besonders wichtig angesehen wurden.
3) *Ökonomische und physische Geographie:* Als letztes Ordnungskriterium scheint die fachwissenschaftliche Unterscheidung in Themenbereiche der Physischen sowie der „Ökonomischen" Geographie bei der Erstellung der Geographiebücher in der DDR relevant gewesen zu sein. Dies betrifft vor allem die Bücher der 7. bis 11. Jahrgangsstufe. Bei 1115 Seiten die sich in den Schulbüchern für die Klassen 5 bis 11 einem dieser beiden Themenbereiche zuordnen lassen, entfallen 445,5 Seiten (40%) auf die Physische Geographie und 669,5 Seiten (60%) auf die „Ökonomische" Geographie, was vermutlich auf die größere Bedeutung, die diesem Themengebiet zugeschrieben wurde, zurückzuführen ist.

Nach dieser ersten Übersicht nach welchen Prinzipen Inhalte für Geographieschulbücher in der DDR ausgewählt und angeordnet wurden, stellt sich die Frage nach ihrer inhaltlichen Umsetzung.

Wie wurden die „kapitalistischen" Länder im Vergleich zu den „sozialistischen" Ländern dargestellt? Welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang das länderkundliche Vorgehen? Wie lässt sich die Betonung der Darstellung von Inhalten der „Ökonomischen" Geographie erklären?

Die „kapitalistischen" und die"sozialistischen" Länder

Die Konzeption von Bildung und Erziehung erfolgte in der DDR auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Ideologie. Den Grundannahmen dieser Ideologie folgend sollte die Gesellschaft im Sinne des Sozialismus verändert werden. Für den Bildungsbereich waren vor allem die folgenden ideologisch begründeten Prämissen relevant:

„1. Determiniertheit der gesellschaftlichen Entwicklung
2. Klassenkampf als Triebkraft der Geschichte
3. Mission der Arbeiterklasse
4. Primat der Politik
5. Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit
6. Einheit von Politik und Pädagogik
7. Einheit von ideologischer Erziehung und fachlicher Bildung" (Blaske, 1998, S. 15 ff. und S. 138)

Man forderte die Verbindung von fachlicher Bildung und ideologischer Erziehung da man annahm, dass den SchülerInnen in der Schule ideologisch erwünschte Grundüberzeugungen vermittelt werden können, die dann in staatlich verwünschtes Verhalten einmünden würden. Man hoffte, dass sich die SchülerInnen, die durch den Unterricht ein „sozialistisches Bewusstsein" ausgebildet hätten, persönlich für den Aufbau und die Stärkung der sozialistischen Gesellschaft einsetzen würden (Blaske, 1998). Insbesondere Lehrpläne, zu deren Erfüllung die Lehrer verpflichtet waren, wurden als Hauptinstrumente staatlicher Einflussnahme eingesetzt. Im Folgenden wird untersucht, wie der Anspruch, die marxistisch-leninistische Ideologie auch im Geographieunterricht zu vermitteln, in den Schulbüchern umgesetzt wurde.

Wie bereits beschrieben, ist die Unterscheidung der dargestellten Länder in „sozialistisch" und „kapitalistisch" für alle analysierten Schulbücher außer dem für die neunte Klasse, in dem nur physischgeographischer Unterrichtsstoff dargeboten wird, relevant. Besonders bei der Einleitung in ein neues Themengebiet sowie bei der Zusammenfassung der Kapitel finden sich Hinweise auf die marxistisch-leninistische Ideologie. Im Folgenden wird die Einleitung zum Themenbereich BRD der zum Themengebiet DDR gegenübergestellt.

Darstellung der BRD:

„Die BRD ist ein hochentwickeltes kapitalistisches Industrieland. Wie in allen kapitalistischen Ländern gehören die Bodenschätze, die Industriebetriebe und die Banken überwiegend Privateigentümern, den Kapitalisten. Auch Grund und Boden befinden sich größtenteils in Privateigentum. Die Kapitalisten stellen nur einen kleinen Teil der Bevölkerung dar, sie verfügen aber über den wirtschaftlichen Reichtum des Staates. Das meiste, von dem, was die Werktätigen erarbeiten, eignen sie sich als Profit an.

Die Kapitalisten in der BRD beherrschen nicht nur die Wirtschaft, auch die Regierung und die Politik stehen weitgehend unter ihrem Einfluss. Alle von der Regierung erlassenen Gesetze dienen in erster Linie dazu, die Macht der Kapitalisten zu erhalten und zu vermehren. Die Macht ist in der Hand einer ganz kleinen Gruppe der reichsten Familien vereinigt.

Es gibt nur eine politische Partei in der BRD, die offen und unerschrocken für eine gerechte Ordnung kämpft. Das ist die Deutsche Kommunistische Partei (DKP). Ihre Anhänger werden von den kapitalistischen Machthabern verfolgt, indem man sie zum Beispiel aus ihren Ämtern entlässt oder ihre Einstellung verweigert.

Mit machtvollen Streikkämpfen und Demonstrationen durch die Straßen der großen Städte protestieren die Werktätigen gegen die Ausbeutung. Sie müssen in hartem Klassenkampf um sichere Arbeitsplätze und gerechte Entlohnung sowie das Recht auf Mitbestimmung und Mitgestaltung ringen“ (Schulbuch Geographie Klasse 6, 1975, S. 9–10).

In der Einleitung zum Unterrichtsthema „BRD, ein kapitalistisches Land“ wird die Gesellschaft in der BRD als „gespalten“ dargestellt – auf der einen Seite gäbe es die „Kapitalisten“, die über wirtschaftlichen Reichtum sowie größten politischen Einfluss verfügten und auf der anderen Seite die „Werktätigen“, die ausgebeutet würden und ihre Unzufriedenheit in Demonstrationen äußerten. Als Gründe für den in der BRD tobenden „Klassenkampf“ werden in dem Auszug implizit ungerechte Besitzverhältnisse, Demokratiedefizite, die Unsicherheit der Arbeitsplätze und die ungerechte Entlohnung der Arbeiter genannt. Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden einseitig negativ dargestellt.

Darstellung der DDR:

„In der DDR herrscht die Arbeiterklasse unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland. Sie verwirklicht im Bündnis mit den Genossenschaftsbauern, der Intelligenz und allen anderen Werktätigen die Interessen des ganzen Volkes.

Alle wichtigen Mittel für die Produktion sind Volks- oder Genossenschaftseigentum: die Bodenschätze, die großen Betriebe der Industrie, des Verkehrs und des Handels, die Banken und Versicherungsanstalten. Jeder Bürger hat die Möglichkeit, eine hohe Bildung zu erwerben und einen Beruf auszuüben, der seinen Fähigkeiten entspricht.

Die Deutsche Demokratische Republik ist mit der Sowjetunion und allen anderen Ländern der sozialistischen Staatengemeinschaft freundschaftlich verbunden. Viele sozialistische Länder arbeiten im „Rat für Gegenseitige Wirtschaftshilfe" (RGW) eng zusammen. Dabei lernen sich auch die Menschen der befreundeten Länder immer besser kennen und verstehen.
Die Deutsche Demokratische Republik unterhält diplomatische Beziehungen zu annähernd allen Ländern der Erde. Sie treibt friedlichen Handel mit vielen Ländern und hilft Entwicklungsländern beim wirtschaftlichen Aufbau.
Die Deutsche Demokratische Republik schützt sich gemeinsam mit anderen sozialistischen Staaten vor ihren Feinden und hilft mit, den Frieden dauerhaft zu sichern" (Schulbuch Geographie, Klasse 5, 1981, S. 11–12).

Ähnlich wie der Einleitungstext zur BRD werden auch für die DDR die Eigentumsverhältnisse und die politischen Machtverhältnisse vorgestellt. Während jedoch in dem Text über die BRD von „Klassenkampf" gesprochen wird, erscheint die Gesellschaft in der DDR im zweiten Text als harmonisch und konfliktfrei. Während in der BRD die „Alleinherrschaft" der „Kapitalisten angesprochen wurde, wird für die DDR von einem „Bündnis" zwischen Regierung und anderen relevanten Bevölkerungsgruppen gesprochen. Die DDR wird nicht nur als ein Staat dargestellt, in dem die Interessen aller Gesellschaftsgruppen gleichermaßen berücksichtig würden, sondern in dem sich auch jeder gemäß seiner Fähigkeiten beruflich verwirklichen könne. Nicht nur die innenpolitischen Verhältnisse erscheinen ideal sondern auch die außenpolitischen. In Bezug auf die sozialistische Staatengemeinschaft wird von freundschaftlicher Verbindung und enger Zusammenarbeit gesprochen, die sich nicht nur auf die Wirtschafts- und Sicherheitspolitik beschränken würde sondern auch zur Völkerverständigung führen würde.

Tab. 3: Übersicht über die wichtigsten in den analysierten Schulbüchern genannten Kennzeichen der BRD und der DDR (Quellen: Schulbuch Geographie Klasse 6, 1975, S. 9–10 und Schulbuch Geographie, Klasse 5, 1977, S. 11–12)

BRD	Ungerechte Verteilung politischer Macht (Kapitalisten bestimmen die Politik, Anhänger der DKP werden verfolgt)	Ungerechte Verteilung von wirtschaftlicher Macht (Privateigentum in der Hand von wenigen)	Arbeitslosigkeit	Klassenkampf	Keine Angaben über Außenhandel	Keine Angaben über Außenhandelsbeziehungen
DDR	Gerechte Verteilung politischer Macht (SED vertritt Interessen aller Gesellschaftsgruppen)	Gerechte Verteilung von wirtschaftlicher Macht (Volkseigentum)	Jeder kann Beruf nach seinen Fähigkeiten wählen	Harmonische Zusammenarbeit und Selbstverwirklichung aller Gesellschaftsgruppen	Sehr gute friedliche außenpolitischen Beziehungen (RGW, Entwicklungshilfe)	Sehr gute Außenhandelsbeziehungen

Betrachtet man die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse des Vergleichs der beiden Einführungstexte zu DDR und BRD in den Geographieschulbüchern wird offensichtlich, dass einer rein negativen Darstellung der BRD eine ausschließlich positive Darstellung der DDR gegenübergestellt wird. Während die BRD ein Land sei, in dem die politische und wirtschaftliche Macht ungerecht verteilt sei und das durch Arbeitslosigkeit und Klassenkampf geprägt würde erfährt der Schüler die DDR als ein Land in dem sowohl innenpolitisch als auch außenpolitisch ideale Verhältnisse vorzufinden seien. Die negative Darstellung der BRD wird noch durch die auf den Seiten zu findenden Grafik unterstützt, die für die BRD ein Schwarzweißphoto von demonstrierenden Arbeitern zeigt (siehe Abb. 1). Dieses dient zur Belegung der Richtigkeit des Textes über die BRD, der ja ebenfalls von Demonstrationen der Arbeiter gehen ihre Ausbeutung spricht.

Demonstrierende Arbeiter

Abb. 1: Demonstrierende Arbeiter in der BRD (Quelle: Schulbuch Geographie, Klasse 6, 1975, S. 10)

Beide Texte präsentieren sich als Sachtexte enthalten jedoch mehrere Bewertungen, was auf darauf hindeutet, dass die SchülerInnen im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie beeinflusst werden sollten. Offensichtlich sollten die SchülerInnen durch die Arbeit mit den Geographiebüchern die staatlich gewünschte Meinung annehmen, ohne die Möglichkeit zu erhalten, unterschiedliche Informationen über ein Land individuell zu bewerten und so eine eigene Meinung auszubilden. Diese Vermutung wird durch die Aufgabe, die sich unter dem Text zur BRD befindet weiter erhärtet:

> „Stelle die Eigentums- und Machtverhältnisse in der BRD denen in der DDR gegenüber! Begründe dann, weshalb es bei uns keine Ausbeutung des Menschen geben kann!“ (Schulbuch Geographie Klasse 6,1975, S. 10).

In dieser Aufgabe sollen die SchülerInnen nur die im Text vorgegebene Meinung nachvollziehen. Die Formulierung „bei uns" lädt die SchülerInnen zur Identifizierung mit der DDR ein.

Die in den beiden Einführungstexten entworfenen Bilder von BRD und DDR entsprechen den Bildern wie sie in dem Zeitraum 1949–74 in der „Zeitschrift für den Erdkundeunterricht" dargestellt wurden (Böthling, 2002). Auch hier wurde die „sozialistische Gesellschaft" in der DDR immer positiv im Vergleich zum „Klassenfeind" BRD dargestellt.

Wie bisher an den Schulbüchern für die 5. und 6. Klasse exemplarisch dargelegt wurde, finden sich in den Einführungstexten der Geographieschulbücher zu den dargestellten Ländern und Regionen vielen Anhaltspunkte für die gewünschte Beeinflussung der SchülerInnen im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie. Im Folgenden wird verstärkt der Blick auf den inneren Aufbau der Kapitel und ihren ideologischen Gehalt gerichtet:

Bei der Präsentation der humangeographischen Sachverhalte sind den vorgestellten Einführungsseiten zu BRD und DDR ähnliche Schwarzweißdarstellungen zu beobachten. Für die kapitalistischen Länder werden vorwiegend Probleme wie Arbeitslosigkeit und schlechte soziale Lebensverhältnisse der Arbeiter und Bauern vorgestellt, die auf die Dominanz des Großgrundbesitzes in der Landwirtschaft und die „Profitgier" der Konzerne zurückgeführt werden. Dies führt nach den Texten zu Demonstrationen und Streiks der Arbeiter, was vermutlich als Indiz für den in kapitalistischen Ländern tobenden Klassenkampf gewertet wurde. Für die sozialistischen Staaten wird dagegen vor allem der wirtschaftliche und gesellschaftliche Aufschwung hervorgehoben, wie an folgenden Zitaten beispielhaft gezeigt werden kann:

Sozialistische Länder

Polen: „Polens Landwirtschaft hat sich durch die Industrialisierung bedeutend entwickelt" (Schulbuch Geographie Klasse 6, 1975, S. 113)

Sowjetunion: „Aus dem rückständigen zaristischen Russland ist in wenigen Jahrzehnten ein moderner, hochentwickelter, sozialistischer Industriestaat geworden" (Schulbuch Geographie Klasse 7, 1983, S. 56).

Kuba: „Die sozialistischen Produktionsverhältnisse in der Landwirtschaft und die durch sie erreichten Erfolge, vor allem auch für die soziale Lage der Bauern und Landarbeiter, dienen anderen Ländern Lateinamerikas als Vorbild" (Schulbuch Geographie, Klasse 9, 1987, S. 159).

Kapitalistische Länder

> Großbritannien: „Die britischen Arbeiter, voran die Kumpel im Steinkohlebergbau sowie die Hafen- und Werftarbeiter, kämpfen entschieden für die Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebensverhältnisse. In zahlreichen Streiks haben sie den Konzernherren und der Regierung Lohnerhöhungen und manche andere Fortschritte abgetrotzt. Doch umgekehrt nutzen die Kapitalisten ihre Macht immer wieder dazu aus, Arbeiter zu entlassen und die Preise zu erhöhen" (Schulbuch Geographie, Klasse 6, 1975, S.59).

> Japan: „Durch die Ausbildung riesiger Ballungsgebiete, deren Entwicklung lange Zeit unkontrolliert blieb, ergeben sich auch große Wohnungsprobleme. Viele japanische Arbeiter und Bauern leben in ärmlichen Wohnverhältnissen, zum Beispiel in den Randgebieten der Großstädte. Da die Monopole, die weite Teile der Wirtschaft beherrschen, ständig den höchstmöglichen Profit anstreben, sind wie in den anderen kapitalistischen Ländern auch in Japan viele Arbeiter von Entlassung und Kurzarbeit bedroht" (Schulbuch Geographie, Klasse 7, 1983, S. 139).

Auffällig ist bei dem Buch für die 6. Klasse, dass die Photos zu den kapitalistischen Ländern in schwarz-weiß abgebildet sind und es sich bei Photos zu den sozialistischen Ländern um Farbphotos handelt. Dadurch sollte bei den SchülerInnen vermutlich der positive Eindruck der politischen und gesellschaftlichen Bedingungen in sozialistischen Ländern und der negative Eindruck der kapitalistischen Länder verstärkt werden.

Wie setzt sich nach dem Abschluss des „länderkundlichen Durchgangs" mit der 8. Klasse der Geographieunterricht fort? Wird die marxistisch-leninistische Ideologie auch weiterhin in den Geographieschulbüchern vermittelt?

Das Buch der 9. Klasse beschäftigt sich sachlich mit den physisch-geographischen Geofaktoren und es finden sich fast keine Hinweise auf die Ideologie.

Auch in dem Schulbuch für die 10. Klasse, dass der Darstellung der ökonomischen Geographie der sozialistischen Staatengemeinschaft und der DDR gewidmet ist, werden die ökonomischen Verhältnisse der kapitalistischen Länder fast zu jedem Thema als negative Kontrastfolie zu den sozialistischen Ländern verwendet, deren Wirtschaft umfassend als leistungsstark und am Gemeinwohl orientiert dargestellt wird.

Kapitalistische Länder:

> „Die imperialistischen Länder benutzen ihre Vormachtstellung auf dem Gebiet der Industrie zur verstärkten Ausbeutung der Entwicklungsländer, in denen auch gegenwärtig die auf der Grundlage von „Entwicklungshilfen" errichtete Industrie mit dem Ziel der Bereicherung der Konzerne entwickelt wird" (Schulbuch Geographie, Klasse 10, 1985, S. 72).

Während die kapitalistischen Staaten wie in diesem Textauszug häufig als aggressive Ausbeuter der Entwicklungsländer dargestellt werden, erscheinen die sozialistischen Länder als ihre selbstlosen Förderer:

„Die Entwicklungsländer erhalten vor allem zur Entwicklung ihrer Industrie und der Infrastruktur Hilfe durch die sozialistischen Länder, insbesondere durch die Sowjetunion, wodurch ihre Bestrebungen nach völliger ökonomischer Unabhängigkeit von den imperialistischen Ländern unterstützt werden" (Schulbuch Geographie, Klasse 10, 1985, S. 17).

Im Schulbuch für die 11. Klasse werden die physisch-geographischen Themen sachlich dargestellt. Bei der Behandlung der „Struktur und Entwicklung ausgewählter Wirtschaftsgebiete in den Ländern des RGW" wird die Wirtschaftentwicklung wie schon in den vorhergehenden Schulbüchern einseitig positiv dargestellt. Statt auf Probleme oder Defizite einzugehen, werden ausschließlich Erfolge vorgestellt.

Abschließend kann man festhalten, dass die SchülerInnen durch die Arbeit mit den Schulbüchern für den Geographieunterricht im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie beeinflusst werden sollten. Wie die Analyse bisher ergeben hat, wurden in den topographischen und physisch-geographischen Textteilen vorwiegend sachlich richtige und wertfreie Informationen vermittelt. Die Ideologievermittlung fand vorwiegend in den Kapiteln zur „ökonomischen" Geographie statt.

Ein Grund, warum man sich in der DDR zur Gliederung der Geographieschulbücher in „kapitalistische" und „sozialistische" Länder entschieden hat, könnte darin liegen, dass durch die Betonung der gesellschaftlichen Probleme in kapitalistischen Ländern die Erfolge der sozialistischen besonders einprägsam dargestellt werden konnten. In den Schulbuchtexten wurden die Probleme der kapitalistischen Länder auf die Staatsform zurückgeführt, so dass die SchülerInnen den Eindruck bekommen mussten, dass allein der Sozialismus zu wirtschaftlichen Erfolgen führen könne, welche die soziale Situation der Bevölkerung verbesserten. Die SchülerInnen sollten sich vermutlich glücklich schätzen, in einem sozialistischen Land zu leben und dies durch die Kenntnis der Probleme in kapitalistischen Ländern argumentativ begründen können.

Länderkunde oder allgemeine Geographie?

In Westdeutschland kann man ausgehend von dem „Kieler Geographentag" 1969 einen Paradigmenwechsel des Schulfachs „Erdkunde" beobachten, der zur zu einem Wandel der Lehrpläne und Schulbücher führte. Die Reform wurde vorrangig mit Hilfe des Erdkundeschulbuchs vorangebracht (Schmithüsen, 2002). Die bis zu diesem Zeitpunkt unterrichtete Länderkunde nach dem „länderkundlichen Schema" wurde mit den folgenden Argumenten heftig kritisiert:

1) Die fehlende kognitive Stufung des länderkundlichen Lehrplans, da alle Länder nach dem gleichen Schema behandelt wurden, was die SchülerInnen langweilte
2) Unreflektierte und triviale Darstellung der Länder
3) Fixierung auf die Landschaftsperspektive, bei der die gesellschaftlichen Zusammenhänge und Probleme nur verzerrt wahrgenommen werden können.

4) Aktuelle globale Probleme sowie übertragbare ökonomische, politische und soziale Grundstrukturen wurden nicht behandelt und damit auch keine allgemeinen Einsichten vermittelt.
5) Das verzerrend starke Gewicht des Mensch-Natur-Themas, also die Darstellung von Konflikt und Harmonie der Menschen und ihrem Raum vermochte wohl wesentliche Züge der vormodernen Welt aufzuschießen ist aber zur Erklärung der heutigen industrialisierten Welt wenig geeignet.
6) Das Prinzip vom „Nahen zum Fernen" lässt sich entwicklungspsychologisch nicht erklären. Es sollte durch ein Vorgehen vom Einfachen zum Komplexen ersetzt werden. (vgl. Hard, 1982)

Aus der geäußerten Kritik wurde die Forderung „Allgemeine Geographie statt Länderkunde" abgeleitet (vgl. Schultze, 1970). Diese konnte in den folgenden Jahren unter Berücksichtigung der Lernzielorientierung in neuen Erdkundebüchern umgesetzt werden (Schmithüsen, 2002). Nun stellt sich die Frage, inwiefern sich die Aufgabe des länderkundlichen Aufbaus der westdeutschen Schulbücher auch in ostdeutschen Geographieschulbüchern verfolgen lässt.

Wie bereits festgestellt, wurden in der DDR von der fünften bis zum Ende der achten Klasse alle Regionen der Erde gemäß des „Länderkundlichen Durchgangs" behandelt. Es wird erkennbar, dass die Länder in den Geographieschulbüchern nach einem immer gleichen Muster vorgestellt wurden. Nach der (ideologisch geprägten) Einleitung, wurden die Länder topographisch eingeordnet. Dann folgten ausgewählte Angaben zur physischen Geographie u. a. zu Klima, Geomorphologie und/ oder Böden. Anschließend wurden humangeographische Themen, zunächst in der Regel die Landwirtschaft und dann die Industrie, behandelt. Man erkennt, dass sich die Abfolge der Geofaktoren an dem „Länderkundlichen Schema" orientierte. Es handelte sich jedoch um eine reduzierte Version des „Länderkundlichen Schemas", da u. a. Bereiche der Siedlungs-, Stadt-, und der Bevölkerungsgeographie nur in sehr geringem Umfang dargestellt wurden.

Nun stellt sich die Frage, aufgrund welcher theoretischer Grundannahmen das „Länderkundliche Schema" beibehalten und zu einem wichtigen Grundprinzip der Lehrplangestaltung in der DDR gemacht wurde. Zur Beantwortung dieser Frage ist es besonders interessant, die Verbindung zwischen physisch-geographischen Themenbereichen und Themenbereichen der „ökonomischen" Geographie zu untersuchen:

Aufschlussreich ist folgende Passage:

> „Nach Karl Marx sind die Beziehungen der menschlichen Gesellschaft zu ihrer natürlichen Umwelt in allen Gesellschaftsepochen dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch „mit der Natur ringen muss, um seine Bedürfnisse zu befriedigen, um sein Leben zu erhalten und zu reproduzieren". (Marx/ Engels: Werke, Bd. 25)" (Schulbuch Geographie, Klasse 11, 1981, S. 104).

In diesem Zitat von Karl Marx, auf das sich die Autoren vermutlich zur ideologischen Rechtfertigung beziehen, wird der natürlichen Umwelt des Menschen eine große Bedeutung für seine Bedürfnisbefriedigung zugewiesen. Die von Marx artikulierte Auffassung der Natur als Grundlage des menschlichen Lebens war das wichtigste Thema der klassi-

schen Länderkunde. „Im Rahmen dieses Themas werden menschliches Handeln, materielle und immaterielle Kultur, werden soziale wie ökonomische Verhältnisse insofern betrachtet, als sie bedingt und entstanden sind, aufrechterhalten werden und legitimiert werden können durch die Erfordernisse und Möglichkeiten, Sachzwänge (Restriktionen) und Gunstmomente der Landschaft, der Erdnatur, des Erdraums, der „natürlichen Gegebenheiten" wie Relief, Klima, Boden(schätze), Vegetation" (Hard, 1982, S. 148).

Wie stellte man sich in der DDR die Verbindung zwischen Natur und menschlichem Leben genau vor? Hierzu betrachten wir den dem Zitat von Marx folgenden Textabschnitt:

> „Wie der Mensch jedoch auf die Natur einwirkt, ist von zwei Umständen abhängig: erstens vom Entwicklungsstand der Produktivkräfte und zweitens von den Produktionsverhältnissen. Die in der Gesellschaftordung herrschenden Klassen bestimmten letzten Endes die Ziele der Produktion und damit auch das Verhältnis der Gesellschaft zur Natur" (Schulbuch Geographie, Klasse 11, 1981, S. 104).

In diesem Textabschnitt wird nun nicht mehr die Abhängigkeit des Menschen von seiner natürlichen Umwelt betont wie kurz zuvor, sondern der Akzent liegt auf dem Gestaltungsspielraum der Menschen.

Die „Natur" wird vorrangig unter dem Gesichtspunkt ihres wirtschaftlichen Nutzens für den Menschen betrachtet. Ein gelungenes Mensch-Natur-Verhältnis hängt laut Text von dem „Entwicklungsstand der Produktionskräfte" und von den „Produktionsverhältnissen" ab. Damit wird ein Geopossibilismus vertreten, d.h. die Natur determiniert nicht menschliches Handeln sondern eröffnet Möglichkeiten, die unter verschiedenen Gesellschaften und ihren „herrschenden Klassen" unterschiedlich gut genutzt würden. Welche Gesellschaft nutzt ihre Möglichkeiten nun besonders sinnvoll?

> „In dem Maße, wie die ökonomischen Möglichkeiten der sozialistischen Gesellschaft wachsen, werden die Vorzüge des Sozialismus bei der Gestaltung der Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und Natur immer deutlicher. Das gesellschaftliche Eigentum an den Naturreichtümern und den Produktionsmitteln, die politische Macht der Arbeiterklasse und der Sinn des Sozialismus, alles für das Wohl der Menschen zu tun, erfordern objektiv die Natur als Existenzgrundlage der Gesellschaft so zu gestalten, dass die künftigen Generationen in der kommunistischen Gesellschaft stets verbesserte Existenzgrundlagen vorfinden" (Schulbuch Geographie, Klasse 11, 1981, S. 104).

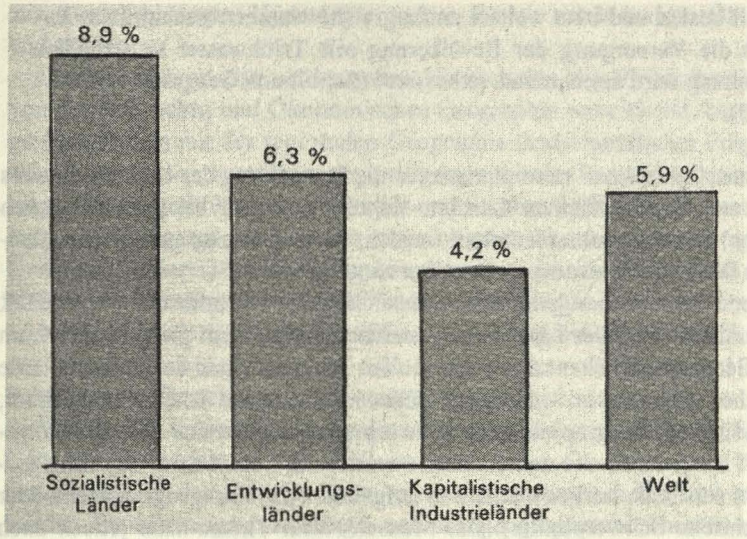


Abb. 2: Durchschnittliches jährliches Wachstumstempo der Industrieproduktion im Zeitraum von 1951–1982 (Quelle: Schulbuch Geographie, Klasse 10, 1978, S.9)

In diesem Textausschnitt spricht man von „Vorzügen des Sozialismus". Diese Formulierung ist nur sinnvoll, wenn der in allen analysierten Schulbüchern aufgebaute Gegensatz „Sozialismus versus Kapitalismus" mitgedacht wird. Die optimale Mensch-Umwelt-Beziehung in sozialistischen Ländern wird durch das Fehlen von Privatbesitz und durch das politische System erklärt. An vielen anderen Stellen wird offensichtlich, was unter optimalen Mensch-Umwelt-Beziehungen verstanden wird: es meint zum einen die optimale Nutzung des Naturraums durch die Menschen (Abbau von Rohstoffen, angepasste Landwirtschaft und industrielle Produktion) und zum anderen den Erhalt der natürlichen Grundlagen. Sowohl in Bezug auf den wirtschaftlichen Aufschwung als auch in Bezug auf den Umweltschutz werden die sozialistischen Länder den kapitalistischen in den analysierten Schulbüchern als überlegen dargestellt. In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Abbildung 2 verstehen, die aussagt, dass die sozialistischen Länder das weltweit größte Wachstum der Industrieproduktion hätten. Die Überlegenheit der sozialistischen Länder gegenüber den kapitalistischen Ländern im Bereich des Umweltschutzes wird u.a. in den folgenden Schulbuchauszügen dargestellt:

> Japan: „Im Interesse ihrer Profite hatten die Monopole lange Zeit hindurch nur völlig unzureichende Maßnahmen zum Schutze der Umwelt getroffen. So sind Luft und Gewässer Japans auch heute noch zum Teil stark verschmutzt" (Schulbuch Geographie, Klasse 7, 1982, S. 139).

DDR: „Die DDR besitzt und baut weitere umfangreiche wasserwirtschaftliche Anlagen, die auch die Versorgung der Bevölkerung mit Trinkwasser sichern. Die Abwasserbehandlung wird zunehmend verbessert" (Schulbuch Geographie, Klasse 10, 1985, S. 115).

Diese beiden Textauszüge können exemplarisch für die Darstellung des Umweltschutzes in sozialistischen und kapitalistischen Ländern stehen. Während bei kapitalistischen Ländern (hier Japan) Umweltprobleme betont werden, wird in Bezug auf die sozialistischen Länder (hier DDR) der Ressourcenschutz hervorgehoben.

Zusammenfassend kann man sagen, dass in den Geographieschulbüchern der DDR keine vollständige Abkehr von der Länderkunde stattfand, wie sie im gleichen Zeitraum für westdeutsche Geographiebücher zu beobachten ist. Bis zum Ende der achten Klasse sind die Schulbücher nach einem reduzierten „Länderkundlichen Schema" aufgebaut, das neben der physischen Geographie seine Schwerpunkte im Bereich der „Ökonomischen Geographie" hatte. Nach der achten Klasse waren die Schulbücher für den Geographieunterricht in der DDR stärker thematisch aufgebaut (physischgeographische oder wirtschaftsgeographische Schwerpunkte). Das Mensch-Natur-Thema hatte jedoch auch in diesen Klassenstufen eine große Bedeutung. Aus den Schulbüchern für den Geographieunterricht in der DDR lässt sich ein sozialistischer Geopossibilismus als theoretische Grundposition herauslesen, der den Sozialismus als die beste Gesellschaftsform für die Nutzung der natürlichen Möglichkeiten für die wirtschaftliche Entwicklung und den Erhalt der natürlichen Grundlagen (Umweltschutz) sieht.

Ökonomische und Physische Geographie

An den Hochschulen der DDR wurde seit den Jahren 1951/ 52 die „Politische und Ökonomische Geographie" als zweiter wichtiger Zweig neben der Physischen Geographie gelehrt und erforscht. „Die Politische und Ökonomische Geographie war am Anfang ihrer Entwicklung also eine ideologiebestimmte Kampfansage an die sog. bürgerliche Geographie. Hauptangriffspunkte waren das kapitalistische System und „der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus" mit den entsprechenden Raumbezügen, ihren wirtschaftlichen und sozialen Problemstellungen" (Schmidt, H. und Richter, H., 1995, S. 506). Die philosophische Grundlage bildete der Marxismus-Leninismus, von dem als wichtigste theoretische Grundposition die Annahme abgeleitet wurde, dass alle negativen gesellschaftlichen Entwicklungen durch das Privateigentum an Produktionsmitteln verursacht seinen. Ziel war die Förderung der sozialistischen Produktionsverhältnisse, die Akzeptanz des Klassencharakters als Grundlage aller entscheidenden Maßnahmen und die dominante Position der Produktion (vgl. Schmidt und Richter, 1995).

Andere Bereiche der Geographie wie z.B. die Bevölkerungs-, Siedlungs-, oder Stadtgeographie waren der Ökonomischen Geographie untergeordnet. Die Bevölkerung wurde z.B. nur unter dem Gesichtspunkt der „Produktionskraft Mensch" analysiert.

Neben der Ökonomischen Geographie war die Physische Geographie das vorrangige Forschungs- und Lehrgebiet an den ostdeutschen Hochschulen. Zentral waren hier die landschaftsökologischen Untersuchungen (Barsch, 1992). Man versuchte Forschungen

zur Geomorphologie, Hydrologie und zu Böden anhand eines Ökosystemansatzes zu verknüpfen.

Obwohl sich an den ostdeutschen Hochschulen die Physische Geographie getrennt von der Politischen und Ökonomischen Geographie entwickelte, beschäftigten sich einige Geographen mit der regionalen Geographie länderkundlicher Prägung. Ab den 70 er Jahren wurde die „komplexe, regionalgeographische Forschung" auch von Gegnern der Länderkunde gefördert (vgl. Schmidt und Richter, 1995). Diese neue Länderkunde war jedoch einseitig auf das Lob der sozialistischen ökonomischen Integration und auf die Kritik an den kapitalistischen Ländern orientiert. Die Bedeutung der regionalen Geographie wurde vor allem für den Schulunterricht hervorgehoben.

Nun stellt sich die Frage, inwiefern sich die geschilderten inhaltlichen Schwerpunkte der geographischen Forschung und Lehre an den ostdeutschen Hochschulen in den Schulbüchern für den Geographieunterricht wieder finden lassen.

Wie bereits festgestellt, lagen die inhaltlichen Schwerpunkte der Schulbücher für den Geographieunterricht in der DDR im Bereich der Ökonomischen und der Physischen Geographie. In den Schulbüchern spiegelt sich demnach die universitäre Fachstruktur wieder. Bevölkerungs-, siedlungs- und stadtgeographische Themen nehmen in den Büchern nur sehr wenig Raum ein. Es stellt sich die Frage, wie diese Themen mit der „Ökonomischen Geographie" verknüpft wurden. Dies soll anhand einiger Textauszüge untersucht werden:

> „Die Bevölkerung der RGW-Länder
> Zwischen dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und der Effektivität der Produktion besteht ein enger Zusammenhang. Zu den Produktivkräften gehören die Menschen, die Produktionsstätten, die Maschinen, der Boden u.a. Die Menschen mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten zu produzieren, sind die Hauptproduktivkräfte" (Schulbuch Geographie, Klasse 10, 1985, S.19).

In diesem Textauszug wird die Bevölkerung unter dem Oberbegriff der „Produktivkräfte" gefasst. Damit steht ihre ökonomische Verwendung im Vordergrund. „Fähigkeiten" und „Wissen" werden einseitig unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit für die wirtschaftliche Produktion gesehen.

> „Die auffälligsten Veränderungen in der Verteilung der Bevölkerung eines Landes ergeben sich mit der wirtschaftlichen Erschließung von bisher industriell gering entwickelten Gebieten. Sie sind in der Regel dünn besiedelt, so in der UDSSR die Weiten Sibiriens oder die agrarisch genutzten Landesteile anderer Staaten. Dort kann nur ein Teil der Arbeitskräfte aus der Umgebung gewonnen werden, viele Arbeitskräfte müssen aus anderen Landesteilen herangeführt werden" (Schulbuch Geographie, Klasse 10, 1985, S.19).

Die im ersten Textausschnitt angesprochene Bedeutung der Bevölkerung für die wirtschaftliche Entwicklung wird im zweiten Textausschnitt weiter ausgeführt. Hier wird die Bevölkerungsverteilung in einem Land mit der wirtschaftlichen Entwicklung seiner Regionen erklärt. Es fällt auf, dass die Menschen einseitig als „Arbeitskräfte" gesehen

werden, die nicht selbst über ihren Wohn- und Arbeitsort entscheiden, sondern deren Aufenthaltsort von übergeordneter Stelle bestimmt wird, wie aus der Formulierung „müssen herangeführt werden" deutlich wird. Soziale Probleme, die sich aus Bevölkerungsverteilungen und Bevölkerungsbewegungen ergeben können, werden in den Schulbüchern für den Geographieunterricht der DDR dagegen nicht behandelt, da der Fokus einseitig auf der wirtschaftlichen Nutzung der Bevölkerung lag.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich wie in der universitären Ausbildung eine Zweigliederung der Schulbücher für den Geographieunterricht in physisch-geographische Themen und Themen der Ökonomischen Geographie erkennen lässt. Bei den Themen der Ökonomischen Geographie werden bevölkerungs-, siedlungs-, und stadtgeographische Themen nur in geringem Umfang und immer in Bezug zur wirtschaftlichen Entwicklung behandelt, was als Umsetzung der marxistisch-leninistischen Ideologie gewertet werden kann, in der die Aufgabe des Privateigentums an Produktionsmitteln als eine unerlässliche Bedingung der gesellschaftlichen Entwicklung gesehen wird. Vor allem in den Einleitungen und Zusammenfassungen der Schulbuchkapitel wurde versucht, die Trennung von Physischer Geographie und Ökonomischer Geographie aufzulösen und in ein Gesamtbild der zu behandelnden Region zu integrieren. Der Übergang zwischen physisch-geographischen Themen und Ökonomischer Geographie wurde sehr häufig durch das Thema „Landwirtschaft" erreicht, bei dem die Auffassung der Natur als „Produktionsfaktor" für die Wirtschaft den SchülerInnen vermutlich besonders einleuchtend dargestellt werden konnte. Da die natürlichen Grundlagen ebenso wie die Bevölkerung, vorrangig unter ihrer ökonomischen Verwendbarkeit gesehen wurden, wird klar, warum die Themen der Ökonomischen Geographie einen sehr viel größeren Umfang (60%) in den Geographieschulbüchern einnahmen, als die Themen der Physischen Geographie (40%).

Schlussfolgerungen

Wie dargestellt, orientierte sich die Elementarisierung der Inhalte für den Geographieunterricht der DDR in den analysierten Schulbüchern an drei dominanten fachdidaktischen, politischen und fachwissenschaftlichen Konzepten: der Länderkunde, der marxistisch-leninistischen Lehre und an den fachlichen Konzepten der Physischen und Ökonomischen Geographie in der DDR. Diese drei Konzepte wurden in unterschiedlicher Weise kombiniert und ihr Gewicht variierte je nach Jahrgangsstufe. Während die Länderkunde eher für die unteren Klassenstufen relevant war, war die thematische Unterscheidung in Themen der Physischen und der Ökonomischen Geographie eher in den höheren Klassenstufen dominant. Während die Themen der Physischen Geographie größtenteils sachlich richtig und sehr viel umfassender dargestellt wurden, als es in vielen heutigen Geographieschulbüchern der Fall ist, war der ideologische Anteil bei Themen der Ökonomischen Geographie besonders hoch. Bei diesem Themengebiet finden sich vorwiegend Schwarzweißdarstellungen die den negativen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnissen in „kapitalistischen" Ländern, die fast ausschließlich positiven Darstellungen der „sozialistischen" Länder gegenübergestellten. Eine kritische Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den gesellschaftlichen, sozialen und politischen Problemen in „so-

zialistischen“ Ländern war offensichtlich von den Schulbuchautoren nicht angestrebt. Die Konzentration der Darstellungen in den Schulbüchern auf die Themen der Ökonomischen Geographie, führte u. a. zur geringen und einseitigen Betrachtung von Themen der Bevölkerungs-, Siedlungs-, und Stadtgeographie. Auch die Besitzverhältnisse als immer wiederkehrendes Haupterklärungselement für den Erfolg, Frieden und Wohlstand der sozialistischen Länder erscheint aus heutiger Sicht als kritisch, da u. a. die Motive unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen, bevölkerungs- und stadtgeographische Theorien ausgeblendet wurden.

Die heute relevanten didaktischen Ziele: Kritikfähigkeit auszubilden, eine eigene Meinung vertreten zu können, einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können etc. scheinen bei der Erstellung der Geographiebücher für den Geographieunterricht in der DDR als nicht entscheidend erachtet worden zu sein.

Abschließend ist zu sagen, dass die dargestellte Schulbuchanalyse nur einen ersten Zugang zu den Unterrichtsinhalten im Geographieunterricht der DDR liefern kann. Die Schulbücher können Auskunft über die als idealtypisch eingeschätzten Inhalte geben. Aus ihnen lassen sich jedoch nur begrenzt Aussagen über die in der Unterrichtswirklichkeit tatsächlich vermittelten Inhalte treffen.

Literaturverzeichnis

Barsch, Heinrich (1992): Physical Geography in East Germany, 1949–1989. In: Ehlers, Eckart (Hrsg.): 40 Years After: German Geography. Developments, Trends and Prospects 1952–1992. Bonn.

Baske, Siegfried (1998): Einführung, Pädagogische Wissenschaft und Schulen und Hochschulen. In: Führ, Christoph und Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 6. 1945 bis zur Gegenwart. München.

Böthling, Britta (2002): Das Deutschlandbild und Nationsverständnis im Geographieunterricht der DDR von 1949–1974, untersucht anhand der „Zeitschrift für den Erdkundeunterricht". In: Schultz, H.D. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte des Geographieunterrichts. Heft 72. S. 1–63.

Hard, Gerhard (1982): Länderkunde. In: Jader, Lothar u. a. (Hrgs.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart. S. 144–159

Kanwischer, Detlef u.a. (2004): Der Lehrer ist das Curriculum!? Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer. Weimar.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1981): Geographie 5. 5. Auflage. Berlin.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1977): Geographie 6. 3. Auflage. Berlin.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1983): Geographie 7. 2. Auflage. Berlin.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1983): Geographie 8. Berlin.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1987): Geographie 9. 4. Auflage. Berlin.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1985): Geographie 10. 8. Auflage. Berlin.

Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1981): Geographie 11. Berlin.

Schmidt, Helga und Richter, Hans (1995): Entwicklung der Politischen und Ökonomischen Geographie in der DDR. In: Geographische Rundschau. Jahrgang 47. H. 9. S. 506–512.

Schmithüsen, Friedrich (2002): Wandel des Erdkundeschulbuchs seit dem Kieler Geographentag. Aachen.

Schutze, Arnold (1970): Allgemeine Geographie statt Länderkunde! In: Geographische Rundschau. S. 1–10.

Waterkamp, Dietmar (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin.

Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hrgs.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main.

III Fachdidaktische Perspektiven: Geschichte, Archäologie, Geographie, Deutsch, Religion

Christoph Kühberger

Neue Weltgeschichte als Auslöser einer alten geschichtsdidaktischen Debatte? Fallstricke und Steigbügel der Elementarisierung

Abstract

New World History is one of the latest agendas in the discussions about modern history teaching. But what are the basics of the concepts of New World History? Which parts should pupils learn at first to understand the past and the present?

My paper is going to deal with the current Austrian situation in teaching history at secondary schools. Based on an empirical textbook analysis and already given models I will discuss a new system, in which historical thinking competences are taken into consideration. Thus, the key question is whether New Wold History with its wide range of approaches can be elementarized without the old problems and gaps.

Eine Neue Herausforderung

Die Beschleunigung der Veränderungen in unserer Welt drängt uns in ein Überdenken der Erziehung auf allen Ebenen. Das Bedürfnis nach Orientierung und nach neuen Wissensarten kann nicht mehr ignoriert werden. Der ständige Wechsel erfordert dabei dramatisch andere Wege von Wissensaneignung, um die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen in der Gegenwart vorzubereiten. Weltgeschichte sei nach Hanna Schissler dabei ein Versuch zu helfen, um mit diesen neuen Anforderungen umzugehen (Schissler 2005, S. 241). Ältere Modelle des egozentrischen Geschichtsunterrichtes mit einer massiven Bevorzugung der eigenen Nation und im Fall Österreichs auch des europäischen Kontinents müssten eigentlich im Verhältnis zur gelebten Realität einer global (teil)vernetzten Gesellschaft bereits überwunden sein. Es genügt ein Blick auf eine quantitative Untersuchung (Raumanalyse), die die drei in Österreich häufigst angeschafften Schulgeschichtsbücher des Schuljahres 2004/ 05 (gymnasiale Unterstufe) nach geographischen Räumen als Schauplätze der Geschichte aufschlüsselt, um eine eklatante Schräglage konstatieren zu können. Eine eindeutige Fixierung auf Europa (und darin auf

Österreich) kann ausgemacht werden. So widmen sich ca. 62% der inhaltlichen Schulbuchseiten Europa (davon ca. 36% Österreich) (Kühberger 2006, 2005b).

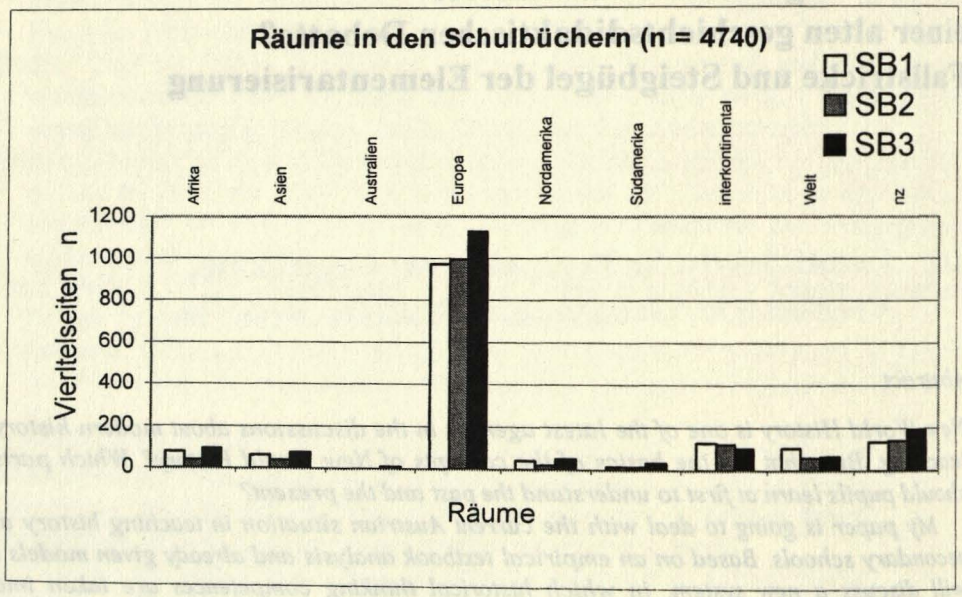


Abb. 1: Verteilung der Inhalte der drei häufigst verwendeten österreichischen Geschichtsschulbücher des Gymnasiums (5.–8. Schulstufe/ Sek. I) nach geographischen Räumen[1] (Huber 2001, Wald/ Scheipl 2004, Lemberger 2004)

Angesichts der zu bewältigenden Herausforderung, die im Umfeld der Neuen Weltgeschichte[2] auf den Geschichtsunterricht hereinbricht, werden wir die Existenz eklektischer Curricula akzeptieren lernen müssen. Das Festhalten an einem chronologischen Durchgang durch die Geschichte scheint zwar vordergründig notwendig und auch dem Aufbau nach logisch, dennoch zeigen empirische Studien, dass, obwohl sich der Geschichtsunterricht an die Chronologie hält, kaum Zusammenhangswissen und Zusammenhangseinsichten produziert werden. Ein Überdenken würde hier also keine Verschlechterung

---

[1] Die Abkürzung „nz" steht für „nicht zuordenbar" und erfasst jene Seitenteile, die keiner Region zuordenbar waren.

[2] Unter Neue Weltgeschichte wird im Folgenden die Summe all jener Forschungsansätzen bezeichnet, die nicht primär versuchen, an der älteren Universal- und Weltgeschichte anzuknüpfen, sondern in vielen Bereichen unterschiedliche und neue Wege gehen. Dazu gehört etwa ein Denken in Netzen (*webs*) anstatt in Zivilisationen, der Wille zur Überwindung von Ethnozentrismus oder die Kritik an Meistererzählungen, wie die des Fortschritts. (Vgl. Kühberger 2005b).

bedeuten (Reeken 1999, S. 303).[3] Nicht zuletzt deshalb, weil für den weltgeschichtlichen Unterricht derzeit ohnedies keine zusätzlichen Stunden zur Verfügung gestellt werden. Mit dem Wissen aus der empirischen Forschung kann zudem auch viel einfacher älteren Einwänden gegen den stets hochgehaltenen Gesamtzusammenhang („Epos", „Drama" etc.) als *ultimo ratio* des Geschichtsunterrichts argumentiert werden und ältere Kritikpunkte gegen das „exemplarische Prinzip" relativiert werden (Gehrecke 1972, S. 201).

Auch wenn es schwer fällt, sich von den konkreten Unterrichtsinhalten in chronologischer Anordnung kurzfristig zu distanzieren, soll versucht werden, die bisherige Organisation des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf die Integration der Neuen Weltgeschichte nach einer anderen Systematik zu gliedern. Es ist dabei nicht vorstellbar, dass dies außerhalb eines als regulatives Ideal gesetzten, aufzubauenden, reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins geschehen kann (Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung 2005, Schreiber/ Schöner 2005). Es stellt sich jedoch die Frage nach den *basics* einer im Rahmen dieser Voraussetzungen zu entwickelnden Neuen Weltgeschichte, nach der Progression bzw. Stufung.

Elementarisierung

Da die welthistorische Perspektive derzeit die umfassendste räumliche Ebene der historischen Betrachtungsmöglichkeiten darstellt, steht man einer komplizierten Struktur gegenüber, die von unüberschaubaren Faktoren beeinflusst wird, die sich darüber hinaus gegenseitig beeinflussen. Weltgeschichte als Allerzählung aufzuzeigen, muss daher im gleichen Maße scheitern, in dem jede historische Darstellung es nicht umzusetzen vermag, Totalität abzubilden bzw. zu beschreiben. Was aber möglich erscheint, sind welthistorische Einsichten zu erlangen, die es erleichtern, auch auf dieser räumlichen Ebene (= globale Vernetzungsebene zwischen zwei oder mehreren lokalen Bezugspunkten) die Dynamik der Geschichte und ihre Probleme zu verstehen. Wenn man davon ausgeht, dass Neue Weltgeschichte einen komplexen Sachverhalt darstellt, impliziert dies, dass der „Sachverhalt aus einer Menge Einzelelemente besteht, die zueinander in Beziehung stehen und einen einheitlichen Gesamtzusammenhang bilden. Die Komplexität abbauen bedeutet also, die Einzelelemente und die Beziehungen zwischen den Elementen unter der Ganzheit zu erkennen und zu durchschauen, und dann die Zahl der Elemente auf ein Maß zu reduzieren, in dem der Gesamtzusammenhang noch zu erkennen ist." (Anwar 1994, S. 152) Die so genannte Elementarisierung kann daher u. a. auch dazu beitragen, den Lernenden die unterschiedlichsten Dimensionen bewusst zu machen und Teilaspekte von globalen Netzwerken in historischer Perspektivierung zu denken, bevor sie überhaupt mit dem umfassenderen Blick einer Neuen Weltgeschichte konfrontiert werden. Orientierungslosigkeit angesichts der Fülle an Informationen und der benötigten Denkmuster sollte dadurch a priori abgefedert bzw. abgebaut werden. Der Geschichtsdidaktiker Karl Pellens merkte dazu an: „Werden globale Bezüge im Unterricht oberflächlich

[3] Zwar existiert der Wille zu derartigen Reformen schon länger, wurde u. a. von geschichtsdidaktischen Überlegungen schon in den späten Sechzigerjahren getragen, wurde jedoch nur in Teilen durch exemplarische Inseln oder dem „Mut zur Lücke" etwas aufgeweicht (Löw 1968, S. 280).

vorbereitet und nur flüchtig geleitet, so ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler die erhebliche Gefahr einer Ortslosigkeit des Geschehens."[4] (Pellens 2001, S. 29) Klafki würde hier wohl von der Notwendigkeit zur „Reduktion auf das Grundlegende", „Einfache" oder „Elementare" sprechen, was „ebenso gut eine P r o gression genannt werden könnte" (Klafki 1969, S. 323).

Man wird sich dabei über jene Bereiche der historischen Wissenschaften Klarheit verschaffen müssen, die noch nicht ausreichend einer Didaktisierung zugeführt wurden, aber grundlegend zum Gesamtbild und zur theoretischen Reflexionsebene einer modernen Weltgeschichte zählen. Teilbereiche der Neuen Kulturgeschichte, der Post-Colonial Studies, der Transnationalen Geschichtsschreibung, der Transfergeschichte usw. können im Hinblick auf eine globale Vernetzungsgeschichte als preparative Vorstufen auf den Weg hin zum Verständnis der globalen Dimension und deren Verstrickung mit anderen räumlichen Ebenen beachtet werden. Ein Identifizieren jener Elemente aus den einzelnen geschichtstheoretischen und -wissenschaftlichen[5] Metastrukturen, die im Stande sind, ein neues welthistorisches Denken vorzubereiten oder dafür als nützlich erachtet werden, kann daher angestrebt werden. Es soll dabei nicht bestritten werden, dass gewisse Teilaspekte davon nicht schon Eingang in den Geschichtsunterricht fanden, jedoch – so meine vorläufige These – nicht unter einem vernetzungsgeschichtlichen Aspekt in globaler Perspektivierung, sondern nur als Einzelphänomene, die dabei zudem nicht als „Exemplarisches"[6] vorgeführt werden, sondern in einer extremen Kontextualisierung am vorgeführten Beispiel hängen bleiben, ohne den Schülerinnen und Schüler einen Mehrwert für zukünftige historisch-politische Denkvorgänge zu ermöglichen. Dadurch wirken die Beispiele in Schulgeschichtsbüchern oft auf allen Ebenen der Betrachtung als singulär. Das historische Wenden von Phänomenen, ein für das historische Denken notwendiges Moment, blockiert dabei jedoch zuweilen den Transfer von bekannten (Denk-)Strukturen oder Zusammenhängen auf andere Fälle.[7] In der älteren Kritik am „exemplarischen Prinzip" im Geschichtsunterricht betonte etwa Ursula Gehrecke genau diese angebliche Unvereinbarkeit von soziologischen Betrachtungsweisen, verstanden als „die gleich bleibenden bzw. sich wiederholenden, vom Individuum letztlich abstrahierten allgemeinen Lebensprozesse und Gesetzmäßigkeiten in der Geschichte", mit einem historisch-

---

4 Ich würde hier sogar noch weiter gehen und feststellen, dass nicht nur eine Ortslosigkeit, sondern sogar eine Orientierungslosigket eintritt, nämlich in dem Sinn, dass die komplexen Zusammenhänge und Wechselbeziehungen, die auf einer globalen Ebene immer neue Agenten und unberechenbare „Mitspieler" erhält, als nicht zu bewältigen angesehen wird.

5 Geschichtswissenschaft wird hier als offener Begriff verwendet, der alle historischen Wissenschaften mitmeint (u. a. historische Kulturwissenschaft, Post-Colonial Studies etc.).

6 Unter dem „Exemplarischen" wird ein Abstrahieren vom Besonderen gemeint, damit das Allgemeine zu Tage tritt. Es handelt sich um eine Abstraktion, die den gewählten Fall auf eine erkenntnistheoretische Metaebene hebt und dabei zu einem „Beispiel für" ein Allgemeines wird (Vgl. Löw 1968, S. 266f).

7 Man könnte hier vom „Repräsentativen" sprechen, das zwar einen historischen Zusammenhang stiftet, aber in seiner Auswahl oder vermutlich öfter in seiner Präsentation das Erkennen einer „Gesetzlichkeit" verstellt (Löw 1968, S. 269f; Klafki 1963, S. 451). Es besteht die Gefahr, dass es so oft nicht im Sinn der historischen Sachkompetenz gelingt Definitionen zu erweitern, sondern, dass diese eben nur ein bestimmtes Phänomen beschreiben. Dies ist zwar in bestimmten Fällen möglich (vgl. Feudalherr), für viele andere Kategorien jedoch hinderlich (u.a. Religion, Wirtschaft, Quelle etc.).

genetischen Vorgehen (Gehrecke 1972, S. 199f), das die Eigengesetzlichkeit und Einmaligkeit aus dem Fluss der historischen Geschehnisse hervorhebt.

Aus heutiger Sicht sind dazu mehrere Gegenargumente möglich, die dabei die Einmaligkeit außer Streit stellen. Heute gelten Dank der Bielefelder Schule (Historische Sozialwissenschaft) und auch der Neuen Kulturgeschichte soziologische und anthropologische Modelle längst zum Repertoire guter geschichtswissenschaftlicher Praxis und werden im Bewusstsein der jeweils spezifischen historischen Situation zur Erklärung von historischen Phänomenen herangezogen (vgl. politischen Gewalt oder Rausch) (Reichhardt 2002, Rolf/ Klimo 2006). Zudem gilt es gerade vor dem kulturellen Hintergrund dieser Ausführungen zu betonen, dass der österreichische Lehrplan der gymnasialen Unterstufe (auch der, der Hauptschule) eine Kombination aus soziologischem und historischem Verständnis vorsieht (vgl. Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde"). Einer der gewichtigsten Stimmen, die ein solches Vorgehen unterstützen, kommt allerdings aus dem Umfeld der historischen Kompetenzerwerbsdebatten innerhalb der Geschichtsdidaktik. Dort wird im Bezug auf die historische Sachkompetenz[8] dargelegt, dass historisches Denken auch auf Kategorien und Konzepte zurückgreift, die mitunter interdisziplinär oder von anderen Disziplinen ausdifferenziert wurden und durch ihre historische Wendung zu einem Teil des notwendigen Denkprozesses werden (Schreiber 2006, S. 27ff.).

Durch die intensive Diskussion des „exemplarischen Prinzips" in der Geschichtsdidaktik in den späten Fünfzigerjahren und frühen Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts, vor allem in Abwägung gegenüber historistischen Positionen und deren Einwände der prinzipiellen Möglichkeit gegenüber ableitbaren epochenübergreifenden Metawissen (vgl. Teilbereiche, die heute zu der historischen Begriffs-/ Strukturierungskompetenz gerechnet werden) (Schreiber 2006, S. 27ff) gingen Kerngedanken der Elementarisierung verloren (vgl. Pestalozzis „Reihenfolge", Diesterwegs „genetisch-heuristische Methode" oder Magers „genetische Methode"). Das „exemplarische Prinzip" wurde nämlich vorrangig als Erleichterung verstanden, um den chronologischen Durchgang zu ermöglichen, nicht aber als Strukturierungsmöglichkeit, um anhand eines Beispieles besondere historische Denkprozesse zu verdeutlichen (vgl. die Kritik bei Mähl 1955, S. 425).

Neben der Notwendigkeit des „exemplarischen Prinzips" für die Neue Weltgeschichte ist daher auch die Diskussion um die „Reihenfolge" neu zu entfachen, die im Falle der Weltgeschichte nicht wie bisher mit einem Verweis auf den chronologischen Charakter der Geschichte abgetan werden kann. Es liegt nämlich im Wesen der Neuen Weltgeschichte gleichberechtigt mit unterschiedlichen Kulturen umzugehen und die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Entwicklungen zu beachten. Bisherige „Meistererzählungen" wie etwa die der *„parade of civilizations"*, die in Schulbüchern oder Lehrplänen die

---

[8] Unter historischer Sachkompetenz versteht man jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften sich mit Prinzipien, Konzepten und Kategorien auseinanderzusetzen, die das historische Denken ermöglichen, begleiten und stützen. Die historische Sachkompetenz ist daher nicht mit einem „Sachwissen" oder „Fachwissen" („Daten- und Faktenwissen", „historisches Lexikonwissen") zu verwechseln. Im Mittelpunkt stehen vielmehr Begriffe, die das historische Denken strukturieren und begleiten, sowie Konzepte und Prinzipien, die hinter derartigen (Fach-) Begriffen stehen.

Menschheitsgeschichte auf eine im europäischen Sinn traditionelle Linie festlegen (Urgeschichte – Altes Ägypten – Antike – europäisches Mittelalter – Entdeckungsreisen – europäische Kolonisation etc.) und damit die Aufstiegsgeschichte Europas zentral positionieren, sind nicht mehr zu rechtfertigen. Eine Möglichkeit besteht daher darin, jene Konzepte zu stärken, die globales Denken im Sinn eines Wahrnehmens unterschiedlichster Vernetzungsstrukturen und Abhängigkeiten in historischer Perspektivierung ermöglichen. Dabei wird es jedoch im Hinblick auf eine „Reihenfolge" sinnvoll sein darüber nachzudenken, wie man komplexe Zusammenhänge anfänglich vereinfacht, um ihnen im Laufe von Lehr-Lern-Prozessen die Komplexität zurückzugeben, die sie besitzen, ohne die Lernenden dabei zu überfordern.[9]

Ein Beispiel: Transkulturelle Phänomene

Im Rahmen der Neuen Weltgeschichte spielen transkulturelle Phänomene und weltweite Vernetzungen eine wichtige Rolle. Die bisherigen Diskussionen in den historischen Wissenschaften verweisen auf eine in den Lehrwerken oft nur marginal wahrgenommene Breite von möglichen Ansatzpunkten in ganz unterschiedlichen Epochen. Es handelt sich dabei vor allem um ein kritisches Überdenken jener Geschichtsschreibung, die sich in Mitteleuropa zwar von der politischen Beeinflussung lösen konnte, nicht jedoch vom Denken in Grenzen.

Mit dem Sammelbegriff „transkulturelle Phänomene" wird daher eine Vielzahl an Prozessen gelabelt, die Verflechtungen und Austauschprozesse ebenso erfassen wie Einflüsse oder kulturelle Anleihen (Krieger 2002, Budde/ Conrad/ Janz 2006). Dazu zählen etwa Migration, Handel, Wissenstransfer, kriegerische oder friedliche Expansion, Kolonialisierung etc. Will man diese Themen und Konzepte im Rahmen des historischen Lernens dazu nutzen, um auch für die Gegenwart Orientierung zu schaffen, wird es notwendig sein, sie nicht zu Randnotizen oder Dekor verkommen zu lassen, die auf Wichtiges verweisen, aber niemals ausführlich behandelt werden. So heißt es etwa in einem Schulbuch zum Kulturaustausch zwischen Byzanz und den Gebieten der Babenberger: „Ein Wiegenlied aus der Zeit der Babenberger. Einige Babenberger (z.B. Leopold VI., 1194–1230) heirateten byzantinische Prinzessinnen. Seit damals ist in Österreich Musik aus Byzanz erhalten. Als Paradebeispiel gilt ‚Heide-pupeide' (von: heiden mou paidion: ‚Schlaf, mein Kindchen')." (Lemberger 2004, S. 111) Eine Vertiefung der Kulturtransferproblematiken ist jedoch im Schulbuch nicht vorgesehen.

Anhand eines Beispiels wird im Folgenden untersucht, wie derzeit mit derartigen Phänomenen in den Geschichtslehrbüchern umgegangen wird und ob eine Progression existiert. Exemplarisch wird hier dem Bereich *Wirtschaft/ Handel* in einer Lehrbuchreihe für das Fach „Geschichte und Sozialkunde" der gymnasialen Unterstufe (6.–8. Schulstu-

[9] Vgl. dazu die Kriterien der Reduktion (Angemessenheit, fachliche Richtigkeit, Entwicklungsfähigkeit, Nicht-Entproblematisierung) (Anwar 1994, S. 149f).

fe) nachgegangen.[10] Die Lehrwerkreihe „Zeitbilder" besteht aus drei Bänden und erfasst die Menschheitsgeschichte von der Ur- zur Zeitgeschichte in chronologischer Ordnung (Wald/ Scheucher/ Scheipl 2004, Scheucher/ Wald/ Ebenhoch 2004, Ebenhoch/ Scheucher/ Wald 2003). Doch versucht es, den Schülerinnen und Schülern den Bereich *Wirtschaft/Handel* auch als Teil einer Vernetzungsgeschichte der Welt näher zu bringen? Werden transkulturelle Phänomene als solche dargestellt? Und existiert eine erkennbare Progression?

In den drei Bänden kann man zwanzig Stellen identifizieren, an denen wirtschaftliche Aktivitäten positioniert werden. Es ist hier nicht der Platz, um auf alle detailliert einzugehen, jedoch um anhand von Beispielen eine Tendenz aufzuzeigen. Die in den Bänden vorgeführte Progression lässt sich grob in drei Stufen einteilen. Die Behandlung von wirtschaftlichen Aktivitäten setzt erst in den Kapiteln zur Antike ein. Auffällig ist, dass Wirtschaft im Kontext des Stadtstaates Athen auf wenige Momente reduziert wird (Benennung der gehandelten Waren und vager Hinweis auf Herkunfsregionen der Waren) (Wald/ Scheucher/ Scheipl 2004, S. 74). Wirtschaft und Handel werden dabei ausschließlich aus der Perspektive Athens betrachtet.

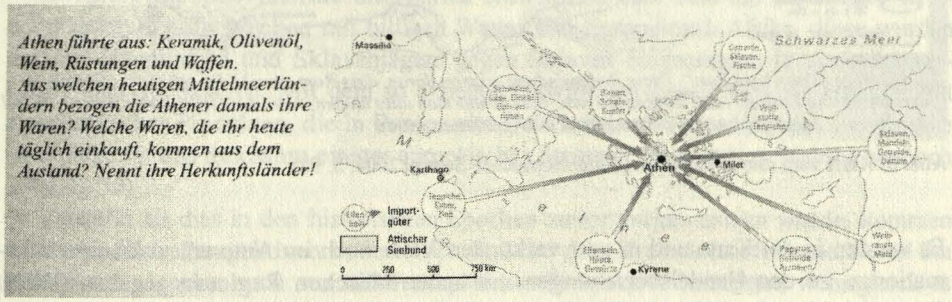


Abb. 2: Karte zum antiken Athen (Wald/ Scheucher/ Scheipl 2004, S. 74)

Im Kapitel zum römischen Reich werden die Zusammenhänge geweitet. Im Gegensatz zu der sehr einfachen Karte zum attischen Handel, werden die Schülerinnen und Schüler mit einer stark verdichteten Karte konfrontiert (u.a. Waren, Bodenschätze, Handelsrouten, Gewerbe-/ Handelszentren).

[10] Die wirtschaftlichen Aktivitäten werden hier als Beispiel gewählt, da die wirtschaftlichen Vernetzungen heute traditionell als der wichtigste Faktor der Globalisierung angesehen werden. An dieser Stelle sei jedoch explizit auf den Beispielcharakter hingewiesen, ohne ein „Schlüsselproblem" festlegen zu wollen.

„Alle Wege führen nach Rom". Diese Redewendung erinnert daran, dass Rom sowohl das politische als auch das wirtschaftliche Zentrum eines Weltreiches war. Hier konnte man alles kaufen, was im riesigen Römischen Reich und der übrigen, damals bekannten Welt angebaut oder produziert wurde.

Abb. 3: Karte zum römischen Reich (Wald/ Scheucher/ Scheipl 2004, S. 92)

Es werden in der Karte und in sehr verkürzter Weise auch im Autorentext knappe Informationen zu den Handelsbeziehungen mit außerrömischen Regionen gegeben (Wald/ Scheucher/ Scheipl 2004, S. 92). Doch auch diese Hinweise der transkulturellen Handelsbeziehungen werden auf das Aufnehmen der fremden Güter in das römische System reduziert. Die sichtbar gemachten Prozessstrukturen des Austausches beschränken sich damit nur auf das Nachvollziehen von Handelswegen. Ähnliches ist auch für die Darstellung im Kapitel zum Mittelalter feststellbar. In einem Unterkapitel zur „Hanse" geht man über die in der römischen Geschichte getätigten Erkenntnisse zu Wirtschaftssystemen nicht hinaus. Auch diese Ausführungen bleiben weitgehend in einem Aufzählen der Waren und der Benennung der Probleme auf den Handelswegen (schlechte Straßen, Wegelagerer) stecken (Wald/ Scheucher/ Scheipl 2004, S. 134f).

Obwohl teilweise auf Außenhandelsbeziehungen hingewiesen wird, legen die Darstellungen ihr eindeutiges Gewicht auf eine systemimmanente Darstellung (Stufe 1) der wirtschaftlichen Aktivitäten, indem der Austausch von Gütern vorrangig innerhalb eines kulturellen Systems aufgezeigt wird.[11] Nur *ein* Wirtschaftssystem wird als dominierend positioniert.

[11] Diese Interpretation wird auch durch die gewählten Ausschnitte der Schulbuchkarten unterstützt.

Eine explizite Weitung dieser Perspektive wird erst mit den „Entdeckungsreisen" der Frühen Neuzeit vorgenommen. Die Faktoren, die auf wirtschaftliche Austauschprozesse Einfluss nehmen, werden etwa um politische Konstellationen erweitert (Scheucher/ Wald/ Ebenhoch 2004, S. 14), um sie später in Bezug auf den transatlantischen Handel zwischen Europa, Afrika und den beiden Amerikas in ein System zu betten, das auch Arbeitsbedingungen, Arbeitskräfte und Abhängigkeiten berücksichtigt (Scheucher/ Wald/ Ebenhoch 2004, S. 50f). Das Schulbuch führt dazu aus: „Schon lange Zeit vor der Entdeckung Amerikas gab es in den Mittelmeerländern und in Afrika Sklavenhandel. Als die Spanier und Portugiesen in Mittel- und Südamerika und auf den karibischen Inseln begannen, Bergwerke auszubeuten und Plantagen anzulegen, wurden zunächst die Ureinwohner, die Indios, versklavt. Man zwang sie, schwerste körperliche Arbeit unter furchtbaren Bedingungen zu verrichten. Viele Indios starben an den Strapazen, an eingeschleppten Krankheiten und an den gewalttätigen Übergriffen der Europäer. Als es in den amerikanischen Kolonien an billigen einheimischen Arbeitskräften fehlte, begann der Handel mit Menschen aus Afrika im großen Stil. Zunächst betätigten sich hauptsächlich Spanien und Portugal als Sklavenhändler, später auch Frankreich, Holland, Belgien und vor allem England.

Zwischen Europa, Amerika und Afrika entwickelte sich bald ein lebendiger Dreieckshandel: Schiffe segelten mit billigen Waren von Europa nach Afrika, diese wurden dort bei Häuptlingen und Sklavenjägern gegen Sklaven eingetauscht. In Amerika verkaufte man die Sklaven. Mit dem so erzielten Gewinn versorgten sich die Händler mit amerikanischen Produkten, die in Europa viel Geld brachten. Dieser Handel bildete eine Grundlage für den Reichtum einiger europäischer Staaten." (Scheucher/ Wald/ Ebenhoch 2004, S. 50)

Verstärkt als dies in den historischen Epochen zuvor vorgenommen wurde, kommen unterschiedliche Perspektiven in den Blick. So wird der „Dreieckshandel" und die an ihn gebundenen Aspekte auch aus außereuropäischer Perspektive betrachtet, wenngleich es zu betonen gilt, dass es sich vorrangig um die Perspektive der „Kolonialherren" handelt und nicht um die der Einheimischen. Dennoch erscheinen die wirtschaftlichen Aktivitäten und der Handel als systemübergreifende Momente (Stufe 2). Erst im Zusammenhang mit zeithistorischen Betrachtungen erreicht die Progression ihren Höhepunkt, indem Globalisierungsprozesse zum Thema gemacht werden (Stufe 3) (Ebenhoch/ Scheucher/ Wald 2003, S. 16f; S. 109; S. 122f).

Tab. 1: Didaktisch rekonstruierte Progressionsstufen der Beispielbände

Progressionsstufen	Wirtschaftliche Aktivität	Raum	Epochen
1. Stufe	Handel wird (weitgehend) als Austausch von Gütern innerhalb eines kulturellen Systems begriffen	systemimmanent/ systemdominant	Antike, Mittelalter
2. Stufe	Handel wird als Austausch von Gütern über kulturelle Grenzen hinweg dargestellt	systemübergreifend	(Frühe) Neuzeit
3. Stufe	Handel wird als Austausch von Gütern/ Dienstleistungen im Rahmen einer globalen Vernetzung dargestellt	globalisiert	Zeitgeschichte

Welche Auswirkungen hat eine derartige „Reihenfolge" auf die – auch im Lehrplan erwünschte – Wahrnehmung einer globalen Ebene? Die drei vorliegenden Stufen, die sich weitgehend mit der Einteilung des Stoffes in den drei Bänden decken, was ein Hinweis auf eine mitgedachte entwicklungspsychologische Lernprogression sein könnte, helfen jedoch nur wenig, tatsächlich von einer Stufe zur nächsten zu gelangen. Keines der Beispiele in den Schulbüchern versucht, eine Metaebene zu erreichen, sondern alle Ausführungen bleiben sehr stark am vorgeführten Fall haften. Das Allgemeine des Beispieles tritt wegen der fehlenden Abstraktion vom Fall (= das Besondere) nicht hervor. So sind es auf der ersten Stufe (1) vor allem die Güter, die durch ihre Nennung in Verbindung mit ihrer Herkunft die historische Situation (meist über Karten) skizzieren sollen. Die Reduktion auf systemimmanente Momente (z. B. Handel im antiken Griechenland zwischen Mutter- und Tochterstädten) (Wald/ Scheucher/ Scheipl 2004, S. 55) ohne den Blick explizit auf Momente des Außenhandels mit anderen Kulturen zu lenken, ermöglicht es, den Schülerinnen und Schülern zwar Grundlegendes über die Beziehungen innerhalb eines „Kulturraumes" kennen zu lernen, verpassen jedoch die Anschlussfähigkeit, um komplexere Vernetzung vorbereiten zu können. Im schlechtesten Fall wird ein billiger Aufstiegs- und Fortschrittsmythos verbreitet, der vermittelt, dass die Wirtschaft umso komplexer wird, je näher sie der Gegenwart ist. Doch gerade mit einem Blick auf die zu erzielende Stufe 3 und der dort zu entwickelnden globalisierten Sichtweise, würde es auch schon im Bereich der Antike oder des Mittelalters notwendig sein, auf außerkulturelle Handelskontakte und deren Problematiken vertieft einzugehen. Durch eine fehlende explizite Thematisierung ergibt sich nicht nur eine Irrelevanzassoziation derartiger Kontakte, sondern es entstehen gerade im Bezug auf grundlegende Mechanismen des Marktes in der Vergangenheit falsche Vorstellungen. Durch die betont systemimmanente Betrachtung unter weitgehender Vernachlässigung der Außenbeziehungen in der griechischen und römischen Antike und im europäischen Mittelalter, erscheinen die in der zweiten Stufe (Stufe 2) dargestellten wirtschaftlichen Aktivitäten mit Ländern in Übersee als überragende Novität. Doch auch bei systemübergreifenden Darstellungen (vgl. „Dreieckshandel" zwischen Europa, Afrika und Amerika) steht vor allem der Güteraustausch im Mittelpunkt (Scheucher/ Wald/ Ebenhoch 2004, S. 19). Die für ein komplexeres Verständnis anzubahnende Verstrickung solcher Handelssysteme (etwa mit Kommunikation, Kultur, Ökologie etc.) wird auch dort nicht aufgegriffen. Handel wird – mit der Ausnahme des Sklavenhandels (u. a. Betonung der un-/ menschlichen Dimension) – auf den gewinn- und konsumorientierten Austausch beschränkt. Dadurch werden jene Elemente nicht thematisiert, die mit den Gütern mitgeliefert werden (Gewohnheiten, Geschmack, Stil, Wissen, Nutzung, Technik, Mentalität, Krankheiten, Erfahrungen etc.) oder an sie gebunden sind (Ausbeutung, Mangel, Produktions-/ Abbaubedingungen, Restrukturierung der Wirtschaft etc.). Durch das Ausblenden oder Marginalisieren dieser Momente kommt es auf der dritten Stufe (3) zu einer Überkomplexität im Lernprozess, da die zeitgeschichtliche Beschäftigung derartige Kontextualisierungen sehr wohl vornimmt, ohne jedoch jemals solche Denkprozesse vorbereitet zu haben. Dort heißt es nämlich: „Ein Schlagwort der letzten Jahre war ‚Globalisierung'. Man versteht darunter die weltweite Vernetzung, vor allem was die Wirtschaft betrifft. Globalisierung bedeutet, dass alles, was die Wirtschaft hemmen könnte, z. B. Zölle oder Subventionen zum Schutz der einheimischen Wirtschaft, abgebaut wird.

Heimische Erzeuger stehen daher stark unter Druck der weltweiten Konkurrenz. Als Folge davon werden Firmen und Dienstleistungen häufig in Billiglohnländer verlegt. Dies führt zum Abbau von Arbeitsplätzen in den Industriestaaten und zur Kürzung von Löhnen und Gehältern. Kritiker dieser Entwicklung weisen darauf hin, dass die Kinderarbeit in der Dritten Welt zunimmt und Umweltauflagen nicht beachtet werden. Globalisierungsgegner glauben zudem, dass dadurch große internationale Konzerne immer reicher werden, kleinere Firmen aber um ihre Existenz gebracht werden. Verlierer dieser Entwicklung wären nicht nur Menschen in den westlichen Ländern, die massiver von Arbeitslosigkeit betroffen wären. Viele Länder der Dritten Welt könnten durch die Globalisierung noch mehr den Anschluss an die wirtschaftlichen Entwicklungen verlieren: Ein Sechstel der Menschheit kann nicht lesen und schreiben, eine Milliarde Menschen leben in absoluter Armut und hat keine medizinische Versorgung. Sie besitzen überhaupt keine Möglichkeit, die Chancen der Globalisierung zu nutzen."(Ebenhoch/ Scheucher/ Wald 2003, S. 122f)

„Globalisierung" erscheint dadurch als komplexes Phänomen des 20. und 21. Jahrhunderts, das linear oder sprunghaft gewachsen ist. Verdichtungen und Auflösungen von wirtschaftlichen Vernetzungsstrukturen in anderen Epochen wurden in den Schulbüchern – obwohl in der Vergangenheit vorhanden – nicht thematisiert (Vgl. Borchardt 2001, S. 20f). Strukturelle Einblicke, die mit der Gegenwart vergleichbar sind, können nicht erkannt werden.

Durch das Fehlen eben dieser Einblicke, die in den besprochenen Lehrwerkbänden über den Erwähnungscharakter nicht hinausgehen, muss vermutet werden, dass Globalisierung im Jetzt als neuartiges Phänomen angesehen wird, das nur durch die Wirtschaft bestimmt wird. Dies bedeutet, dass die Globalisierung nicht nur sachlich falsch dargestellt wird (Beck 1997, S. 42), sondern auch im Bezug auf die wirtschaftlichen Aktivitäten im Rahmen einer globalen Vernetzungsgeschichte die Erklärungspotentiale, die in einem chronologischen Durchgang bereits ab der Ur- und Frühgeschichte angelegt sind, verschenkt wurden.[12]

Ausblicke auf eine Neue Weltgeschichte

Das erkenntnisleitende Interesse der noch zu konstruierenden vertikalen didaktischen Reduktion und der damit verbundene Aufbau einer „Reihenfolge", in einer ungleich weit wenig dogmatischen Form als dies Pestalozzi forderte, stellen gemäß der modernen Geschichtsdidaktik also die anzubahnenden (global-)historischen Kompetenzen dar, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um eine globale Perspektive gegenüber der Vergangenheit einnehmen zu können (vgl. Schreiber 2006, S. 33). Es geht dabei vorrangig um die progressive Differenzierung von Denkmustern und Theorien, die es den Lernenden durch gestufte Vorgehensweise ermöglichen sollen, welthistorische Zusammenhän-

[12] Der Verfasser ist sich darüber im Klaren, dass das Gesamtkonzept der hier analysierten Reihe seinen Schwerpunkt nicht auf transkulturelle oder globale Theorien stützt. Die Ausführungen sollten daher auch eher als Motivation zum Weiterdenken über die Möglichkeiten einer Integration von neuen Theorien bzw. Modellen in die Unterrichtsmedien verstanden werden.

ge mit unterschiedlicher Komplexität als vielschichtige, dynamische (sowie brüchige) und differenzierte Entwicklungen der Menschheit zu verstehen, zu interpretieren sowie historisch zu denken.

Da sich diese vertikale Reduktion u. a. um die Strukturierung von Konzepten zum Verständnis der Neuen Weltgeschichte im Lichte der historischen Sachkompetenz bemüht, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Anordnung von Lehrgegenständen in der Unterrichtspraxis des Geschichtsunterrichtes nicht als Theorievermittlung missverstanden werden darf.[13] Vielmehr soll sie den Lehrenden helfen, anhand konkreter Beispiele im Sinn des exemplarischen Prinzips (z.B. römische Expansion im Mittelmeerraum; Kommunikationswege im praekolumbianischen Südamerika; südostasiatische Handelssysteme; im Optimalfall durch ergänzende Beispiele, die bisher noch keinen Eingang in den üblichen Kanon von Schulgeschichtsbüchern fanden z.B. Handel zwischen römischem Reich und chinesischem Han Reich), die Konzepte so zu präsentieren, dass ein modernes welthistorisches Verständnis angebahnt wird. Durch ein solches preparatives Vorgehen (Progression) soll den Lernenden die Komplexität von welthistorischen Zusammenhängen schrittweise näher gebracht werden.

Verfolgt man die Diskussionen um die Neue Weltgeschichte steht die bisher unausgesprochene Gefahr im Raum, wieder in jene Muster zu verfallen, welche die Verankerung der Neuen Weltgeschichte auf einer inhaltlichen Ebene erörtern, sie also zum inhaltlichen Auswahlproblem verkommen lassen (z.B. China oder Indien) oder sogar versuchen, die Allerzählung der Menschheitsgeschichte zur Gänze oder in Teilen in bestehende oder neue Curricula zu integrieren (u. a. Cajani 2003).[14] Versteht man Geschichtsunterricht jedoch als Denkfach, in dem domänenspezifische Kompetenzen erworben werden sollten, wird man sich von der inhaltlichen Diskussion lösen müssen, um zu erkennen, wie neue Schwerpunkte zu setzen sind. Dies soll nicht als Aufruf zu einer inhaltlichen postmodernen Beliebigkeit verstanden werden, denn selbst dort, wo keine engen inhaltlichen Vorgaben gemacht werden (z. B. erstes Lernjahr „Geschichte und Sozialkunde", 6. Schulstufe/ Lehrplan österreichisches Gymnasium/ Unterstufe und Hauptschule), müssen fachdidaktische Begründungen für die Auswahl der Inhalte das historische Lernen notwendig begleiten (Pandel 1999).

Diese Ausführungen zeigen bereits die Umrisse eines möglichen Weges zur Strukturierung der Neuen Weltgeschichte für den Geschichtsunterricht bzw. für die Konzeption von Geschichtsschulbüchern. Es wird primär auf die Auswahl von metastrukturellen Elementen ankommen, die über die ihnen zugrunde liegenden Konzepte und Begriffe ausgewählt und in den Unterricht eingebracht werden. Sie orientieren sich vorrangig an

---

[13] Kritik an derartigen Kompetenzmodellen, die in der Verkennung ihres Anspruches (vgl. Pandel 2005; Schreiber 2006) als zu allgemein eingestuft werden, wurde u. a. vom Verein der Geschichtslehrer Deutschlands vorgebracht, ohne jedoch das eigene Modell in nur irgendeiner Form erkenntnistheoretisch oder empirisch zu stützen oder kritisch zu diskutieren. Es muss daher eher als politisches Programm von zu erreichenden Standards und Kompetenzen verstanden werden. (vgl. Verbad der Geschichtslehrer Deutschlands 2006).

[14] Eine andere Anregungen kommt von Susanne Popp, die mit ihren integrierenden Ansatz nach Wegen sucht, welt- und globalhistorische Themen an den bestehenden Strukturen/ Themen des Geschichtsunterrichtes anzukoppeln, um so eine globale Weitung zu erreichen (vgl. Popp 2006)

einer aufzubauenden historischen Sachkompetenz, wollen dabei jedoch nicht auf diesen Kompetenzbereich reduziert werden. Durch die inhaltliche Umsetzung sollten auch die anderen Kompetenzbereiche gefördert werden (historische Methodenkompetenz, historische Orientierungskompetenz, historische Fragekompetenz). Die Auswahl der Struktur orientiert sich dabei einerseits an den Denkmustern, die die historischen Wissenschaften bisher zum Verständnis der Welt zur Verfügung stellten, andererseits am Orientierungsbedürfnis, welches zwar nicht für das gesamte Leben der Schüler und Schülerinnen antizipiert werden kann, jedoch gerade durch das Anbahnen von historischen Kompetenzen auf eine längere und flexiblere Verwendbarkeit zielt. So ist es denkbar, dass Schülerinnen und Schüler Konzepte kennenlernen, die sie in ihr historisches Denken einbauen können, wie etwa aus dem Bereich der Post-Colonial Studies (u. a. Orientalismus, Exotismus, Hybridität, Ethnozentrismus). Es wird dabei vor allem in der Sekundarstufe I nicht primär um die Begrifflichkeit gehen, sondern vielmehr um die in den Konzepten aufgeworfenen Denkmuster und Logiken. Kurz: Es geht darum, die Welt zu denken. Dabei wird es sinnvoll sein, sich einzugestehen, dass ein derartiges Projekt eindeutig aus Orientierungsbedürfnissen im Jetzt resultiert und daher das Durchdenken von Strukturen im Vordergrund steht sowie der kritische Umgang mit ihnen und nicht die darin ebenso auftauchenden enzyklopädischen Wissensbestände. Der Vorteil von historischen Beispielen besteht dabei vor allem in der Möglichkeit – a posteriori – Verläufe, Veränderungen und Entwicklungen zu beobachten. So kann auch die in der Vergangenheit liegende „Zukunft" von Vernetzungsdynamiken analysiert werden (Kühberger 2005, S. 141f).

In einem zweiten Schritt wäre die Progression im Bezug auf notwendige Konzepte zu gestalten sowie konzeptübergreifende Überlegungen anzustellen, welche Aspekte der Einzelkonzepte einander bedingen, abstützen oder vorbereiten. Eine Diskussion über notwendige globale Denkkonzepte im Geschichtsunterricht, die im Hinblick auf die historische Kompetenzerwerbsdebatte geprüft werden, existiert derzeit jedoch noch nicht.

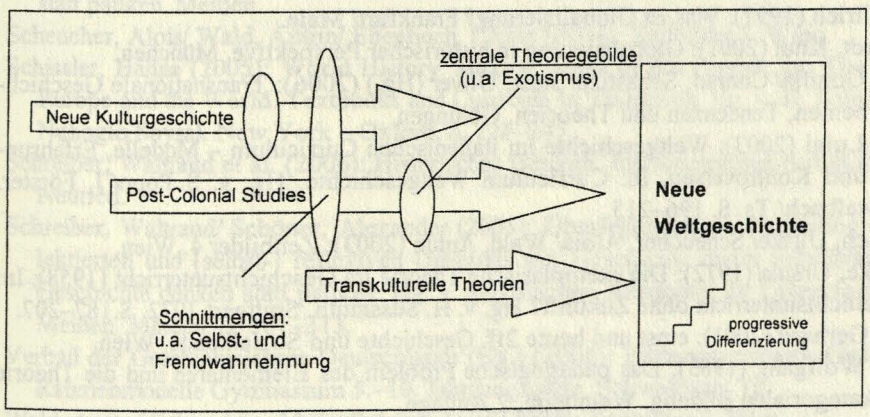


Abb. 4: (Übergreifende) Konzepte der Neuen Weltgeschichte entwickeln

Eine Transferierbarkeit der erarbeiteten Denkmuster und Einsichten für die jeweils höhere Komplexitätsstufe von vernetzungsgeschichtlichen Situationen müsste dabei bewusst vorbereitet und angestrebt werden.

Die so identifizierten und systematisierten Bereiche könnten dann in bestehende Strukturen integriert werden (u. a. Lehrplan, Schulbücher). Dies bedeutet, dass eine solche Systematik keinen radikalen Bruch mit den vorhandenen Traditionen anstrebt, sondern eine qualitätssteigernde und progressiv angelegte Integration. So könnten etwa komplexe Konzepte der Neuen Weltgeschichte in einem chronologisch angelegten Geschichtsunterricht bereits anhand von Beispielen aus der Ur- und Frühgeschichte vorbereitet werden, um die dort herausgearbeiteten Teilaspekte später immer dichter entfalten zu können.

Es sollte jedoch auch immer mitgedacht werden, dass ein modernes weltgeschichtliches oder globalgeschichtliches Denken im Geschichtsunterricht nicht als Bewältigung der Gegenwartsängste in einer als krisenhaft erlebten Welt missbraucht werden darf, um kollektiven Ängsten entgegenzutreten und um sich gegenüber einer zerbrechlichen Zukunft abzusichern. Es stellt vielmehr eine aus dem Jetzt begründbare notwendige Erweiterung des historischen Lernens dar, die vor allem aus der Perspektive eines gegenwarts- und gesellschaftsbezogenen Ansatzes der Didaktik ihren Platz im Vermittlungskanon beanspruchen kann. Neue Weltgeschichte darf dabei jedoch nicht zu einer Farce verkommen, indem traditionelle Themen nur einen neuen Anstrich bekommen ohne ein modernes weltgeschichtliches Denken zu fördern. Die Geschichtswissenschaft, die Geschichtsdidaktik, die GeschichtslehrerInnen und die Schulbuchverlage sind hierbei in die Pflicht zu nehmen, um Material zur Verfügung zu stellen, das den neuen Herausforderungen und Perspektiven gerecht wird.

Literaturverzeichnis

Anwar, Sjaeful (1994): Untersuchungen zur didaktischen Reduktion – Bedeutung, Möglichkeit und Grenzen. Dortmund.

Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt/ Main.

Borchardt, Knut (2001): Globalisierung in historischer Perspektive. München.

Budde, Gunilla/ Conrad, Sebastian/ Janz, Oliver (Hg.) (2006): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien. Göttingen.

Cajani, Luigi (2003): Weltgeschichte im italienischen Curriculum – Modelle, Erfahrungen und Kontroversen. In: Curriculum Weltgeschichte. Hg. v. S. Popp/ J. Förster. Schwalbach/ Ts. S. 196–215.

Ebenhoch, Ulrike/ Scheucher, Alois/ Wald, Anton (2003): Zeitbilder 4. Wien.

Gehrecke, Ursula (1972): Die exemplarische Theorie im Geschichtsunterricht (1958). In: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Hg. v. H. Süssmuth. Stuttgart 1972. S.187–207.

Huber, Gerhard (2001): einst und heute 2ff. Geschichte und Sozialkunde. Wien.

Klafki, Wolfgang (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim, 2.Auflage.

Krieger, Martin (2002): „Transkulturalität" in vornationaler Zeit. In: Geschichte und Gesellschaft 28. S. 125–136.

Kühberger, Christoph (2005a): Geschichtswissenschaft als eine „option of the poor"? In: Option für die Armen. Die Entmarginalisierung des Armutsbegriffes in den Wissenschaften. Hg. v. C. Sedmak. Freiburg/ Breisgau 2005. S. 131–145.

Kühberger, Christoph (2005b): Von der Rückkehr der Weltgeschichte. Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte. In: Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch 1 (2005). S. 172–176.

Kühberger, Christoph (2006): „Invented Europe". Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 1/ 2006. S. 150–168.

Lemberger, Michael (2004): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2ff. Geschichte und Sozialkunde. Wien.

Löw, Gerhard (1968): Formen des Elementaren im Geschichtsunterricht. Ein Versuch begrifflicher Klärung. In: GWU 19. S. 280–289.

Mähl, Hans (1955): Geschichte als Denkfach. In: GWU 6, S. 423–438.

Pandel, Hans-Jürgen (1999): Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. In: GWU 5/ 6. S. 282–291.

Pandel, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/ Ts.

Pellens, Karl (2001): Einführung. In: Historical Consciousness and History Teaching in a Global Society. Hg. v. Karl Pellens. Frankfurt/ Main. S. 15–32.

Popp, Susanne: Integrating World History Perspectives into a National Curriculum. A Flessible Way to Forster Globally Oriented Historical Consciousness in German Classrooms? In: Wold History Connected Vol. 3/ Iss. 3/ 2006. – http://worldhistory-connected.press.uiuc.edu/cgi-bin/printage.cgi (13.9.2006)

Reeken, Dietmar von (1999): Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme". In: GWU 5/ 6. S. 292–304.

Reichhardt, Sven (2002): Faschistische Kampfbünde. Gewalt und Gemeinschaft im italienischen Squadrismus und in der deutschen SA. Köln.

Rolf, Malte/ Klimo, Árpad von (Hg.) (2006): Rausch und Diktatur. Frankfurt/ Main.

Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung Meißen (Hg.) (2005): Geschichte denken statt pauken. Meißen.

Scheucher, Alois/ Wald, Anton/ Ebenhoch, Ulrike (2004): Zeitbilder 3. Wien.

Schissler, Hanna (2005): World History. Making Sense of the Present. In: The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition. Hg. v. H. Schissler/ Y. Nuhoglo Soysal. New York – Oxford. S. 228–245.

Schreiber, Waltraud et al. (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried.

Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (2005): Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher. In: Geschichte denken statt pauken. Hg. v. Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung Meißen. Meißen. S. 301–313.

Verbad der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.) (2006): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodelle Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/ Ts.

Wald, Anton/ Scheucher, Alois/ Scheipl, Josef (2004): Zeitbilder 2. Wien.

Andrea Richter

Zwei Lehrmittel zur Kulturgeschichte im denkmalpädagogischen Vergleich

Abstract

The author compares two worksheet collections both dealing with history of civilization.

The older one from 1951 has been trying in vain to follow the principles of the former Kulturpädagogik. The more recent book was published half a century later at the time of modern Kulturpädagogik, which includes the new branch of Denkmalpädagogik. It combines an informational text with tasks for the pupils. This structure is directing teachers and pupils so that the element of creativity and individuality is almost neglected.

The older book consists of simplified drawings with only a short text. Its content is characteristic of its time and therefore not up-to-date any more; only the historical topics are still relevant today. Likewise, the symbolic form of drawing is a continuing method of elementarization, thereby taking into consideration emotional aspects.

Historical monuments as enlisted by the law are the main examples for history of civilization in the more recent publication and offer lasting orientation. It recommends excursions to the real monuments and lays emphasis on factual experience at the expense of learning by emotion, which is an important factor in the modern approach to Denkmalpädagogik.

Die beiden Arbeitsblattsammlungen „Kulturgeschichte in Zeichnungen" (Bauer 1951) und „denkmalaktiv – Kulturerbe macht Schule" (Deutsche Stiftung Denkmalschutz, 2004) sollen auf ihren Wert für die Elementarisierung aus denkmalpädagogischer Sicht untersucht werden. Elementarisierung wird im Folgenden verstanden als die didaktische Vereinfachung kulturgeschichtlicher Inhalte, die dem Lernenden einen differenzierten und sachgerechten Erkenntnisaufbau ermöglicht. Dieser vollzieht sich in einer „doppelseitigen Erschließung" (Klafki 1964) von kategorialen Inhalten auf der objektiven Seite und von Erfahrungen und Einsichten auf der Seite des Subjekts, wodurch diesem grundlegende Sach- und Sinnzusammenhänge des kulturgeschichtlichen Wirklichkeitsausschnitts deutlich werden sollen. Dabei wird besonders auf eine fachwissenschaftlich angemessene inhaltliche Komplexitätsreduktion zu achten sein, die geeignet ist, tragfä-

higes kulturgeschichtliches Grundwissen im Sinn der *fundamental ideas* Bruners (Bruner 1970) zu vermitteln. Ebenso soll die jeweilige Methodenwahl daraufhin geprüft werden, ob sie orientiert an den fachwissenschaftlichen Arbeitsweisen die Aneignung dieser Inhalte befördern und den Schüler mit den spezifischen Tätigkeitsfeldern kulturgeschichtlichen Arbeitens und besonders der Denkmalpflege vertraut machen kann.

Die beiden untersuchten Lehrmittel wurden im Abstand von etwas mehr als einem halben Jahrhundert veröffentlicht. Sie verbindet jedoch nicht nur ihr Verwendungszweck, sowohl zur Unterrichtsvorbereitung als auch zum Einsatz im Unterricht über verschiedene Schulstufen und Schularten hinweg, sondern auch der Zeitpunkt ihres Erscheinens jeweils in einer Epoche eines Umbruchs, in der sie einen gewissen Stabilisierungs- oder Kompensationsanspruch erfüllen sollten. Bereits Freiherr von Stein beobachtete einen Rekurs auf humanistisches Bildungsdenken in einer „...Zeit, in der die überlieferten und als gültig angesehenen Traditionen in Frage gestellt und Machtlosigkeit und Ohnmacht des einzelnen deutlich werden" (Freiherr von Stein, hier zit. nach Tenorth, S.115). Das ältere der beiden Werke stammt aus der Zeit nach dem Zusammenbruch in Folge des Zweiten Weltkriegs. Damals hatten kulturgeschichtliche Themen mit einem Schwerpunkt auf Heimat- und Denkmalschutz in der Öffentlichkeit keine Priorität, vielmehr waren – unter schmerzlichen Verlusten für den Denkmalbestand[1] – alle Anstrengungen auf den wirtschaftlichen Wiederaufbau gerichtet; das jüngere Buch fällt in die von Unsicherheit geprägte Zeit der Jahrtausendwende, in der die immer deutlicheren negativen Auswirkungen von Industrialisierung und Technisierung die Umweltschutzbewegung erstarken ließen und Denkmalpflege sich als „kultureller Umweltschutz" (Gottfried Kiesow, in Deutsche Stiftung Denkmalschutz, S.1) auch schulisch zu etablieren sucht.

---

[1] In der Denkmalpflege selbst konnte in der Nachkriegszeit nicht verhindert werden, dass die Sünden an Denkmalgebäuden durch forcierten Wiederaufbau und rigorose Voranstellung wirtschaftlicher Interessen vermutlich sogar die Kriegsverluste an Denkmälern in Folge von Flächenbombardements übertrafen. Informationen zum Ausmaß der Verluste an bayerischen Denkmälern im 2. Weltkrieg wurden erst 1995 von Karlheinz Hemmeter zusammengestellt und als Arbeitsheft 77 des Bayerischen Landesamtes für Denkmalpflege veröffentlicht unter dem Titel „Bayerische Baudenkmäler im Zweiten Weltkrieg. Verluste – Schäden – Wiederaufbau, München 1995, vgl. auch Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz: Zur Lage des Denkmalschutzes und der Denkmalpflege in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum, Schriftenreihe Bd. 20, Bonn 1983, S. 4.

1 Unterscheidung „alte“ und „moderne“ Kulturpädagogik

Erst in jüngster Zeit beginnt sich mit der sogenannten Denkmalpädagogik[2] ein neues Teilgebiet moderner Kulturpädagogik auszubilden (vgl. Heuter, S. 107f.), das gerade aufgrund deren unscharfer Konturierung zwischen Sozial-, Medien- und Freizeitpädagogik (vgl. Müller-Rolli 1988, S.11ff. und Zacharias 2001, S. 147ff.) noch fester Grundlagen und damit der Elementarisierung fachwissenschaftlicher Inhalte und Methoden für die schulische Umsetzung kulturgeschichtlicher Themen mit denkmalpflegerischem Schwerpunkt bedarf. Ein wichtiger Bezugspunkt ist dabei die gesetzlich festgelegte Denkmaldefinition: „Denkmäler sind vom Menschen geschaffene Sachen oder Teile davon aus vergangener Zeit, deren Erhaltung wegen ihrer geschichtlichen, künstlerischen, städtebaulichen, wissenschaftlichen oder volkskundlichen Bedeutung im Interesse der Allgemeinheit liegt“ (so z.B. das Bayer. DschG I Art.1 in Hubel 2006, S.139).

Die „alte Kulturpädagogik“ mit ihrer Blütezeit im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts war der Denkmalpflege bereits über Kulturkritik, Wertphilosophie und Lebensphilosophie in fachspezifischen wissenschaftlichen Veröffentlichungen mit gegenseitigen Verweisungen (vgl. Dehio 1905, S.139 und Spranger 1928, S.169 und S.177) verbunden. Ihren praktischen schulischen Niederschlag fand diese Nähe in Kaiserreich und Weimarer Republik vor allem in Heimat- und Kulturkunde. Das von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik inspirierte Ziel der Verlebendigung des Kulturguts im Subjekt und der dadurch gewährleisteten Tradierung und Erneuerung der Kultur (vgl. Spranger 1928, S. 168 und vgl. Spranger 1959, S. 147) ging konform mit den Bestrebungen der damals neu institutionalisierten Denkmalpflege zur öffentlichen Anerkennung ihrer Bestrebungen und der Sicherung ihres damals noch nicht gesetzlich geschützten Bestands.

Nach zwischenzeitlichen problematischen Annäherungen der kulturellen Bildungsarbeit an die nationalsozialistische Ideologie und Erziehung versuchte man in den 50er Jahren wieder an die traditionelle Kulturpädagogik anzuknüpfen, was jedoch nach Theodor Wilhelm aufgrund der völlig geänderten Voraussetzungen und Beziehungen der Erziehungswissenschaft nicht gelingen konnte (vgl. Wilhelm 1967, S. 178f., vgl. auch Müller-Rolli 1988, S.15).

---

[2] Auf Initiative der deutschen Landesdenkmalpfleger soll mit einem Masterplan von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe in einer Großgruppendiskussion nach dem Vorbild der Zukunftswerkstatt eine Anfrage beim Lehrer-Eltern-Rat als einzigem bundesweiten Gremium und bei den Ministerien vorbereitet werden zum Thema „ Denkmalpädagogik zur Erreichung eines 'neuen Verhältnisses zum Alten'“.

2 „Kulturgeschichte in Zeichnungen" von Franz Bauer, Worms 1951

Abb. 1: aus Bauer, Franz: Kulturgeschichte in Zeichnungen, Worms, 1951, S.53.

Wie problematisch der Versuch eines solchen Rückgriffs auf die „alte" Kulturpädagogik war, untermauert das heute teilweise anachronistisch anmutende Werk Franz Bauers. Aus seiner langjährigen Erfahrung als Lehrer versucht er in mehrfacher Hinsicht bewusst an die Zeit vor 1933 anzuschließen. So orientiert er sich für die wissenschaftliche Grundlegung seiner Kulturgeschichte an Gustav Klemms Kulturkunde und Egon Friedells Kunstgeschichte und verweist damit auch für seine inhaltlichen Bausteine auf kunstgeschichtliche Werke, die vor 1933 erschienen waren (vgl. Bauer 1951, Einf. II).

Die Historie als allgemeine Menschheitskunde gilt ihm ganz in geisteswissenschaftlicher Tradition als eines der großen Mittel zur Erkenntnis der Welt, wobei nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges nur die bleibenden Denkmäler der Kunst und des Geistes einer historischen Betrachtung wert seien. Denn nur sie böten ein Höchstmaß an Gewissheit. Dies erkläre auch das allgemein gestiegene Bedürfnis nach kunstgeschichtlichen Kenntnissen (vgl. Bauer, Einf. II).

Aus den Erläuterungen des Autors zu seinem Schulbuch spricht Kerschensteinersche Begeisterung für seinen Beruf als Lehrer und Liebe zu seinen Schülern (vgl. Kerschensteiner 1961), in denen er mit fortschrittlichen Methoden das Interesse für bleibende Kulturgüter wecken möchte.

Die inhaltliche Analyse allerdings lässt in Auswahl und Darstellung der Themenfelder den Anschluss an die moderne – damals jedoch wohl nur in Ansätzen voraussehbare Lebenswelt – vermissen. So sind die Mehrzahl der Themenbereiche bestimmt von Haushalt, Nahrung, Kleidung, Spiel und Bauernleben (29 Tafeln), während Verkehr und Technik weniger als die Hälfte ausmachen (14 Tafeln). Dieses kulturgeschichtliche Verständnis lässt auf ein Weltbild rückschließen, das durch grundsätzliche Orientierung an der Vergangenheit noch weitgehend provinziell und antiurban gezeichnet war. Die Fehleinschätzung der beginnenden Entwicklung auf technischem, aber auch pädagogischem Gebiet wird deutlich, wenn Bauer die Ankündigung eines „optischen Säkulums" (Bauer 1951, Einf.III) durch einen zeitgenössischen Psychologen nicht auf den antizipierten Einfluss des „Bildfunks" (Bauer 1951, Tafel 51) bezieht, sondern dadurch seine „Kulturgeschichte in Zeichnungen" bestätigt sieht. Höchstens der spätere Siegeszug des Comics, an den seine Zeichnungen stellenweise erinnern, könnte seine Idee unterstützen. Seine „Bildgeschichten" der Kulturgeschichte sind jedoch im Unterschied zum unterhaltenden Comicstrip nicht durch einen Handlungszusammenhang verbunden, der jede Zeichnung begleitende Text hat nur informierende Stützfunktion und die Bildfolgen sind nach rein chronologischen Gesichtspunkten geordnet. Als wenig tragfähig erweist sich – zumindest aus heutiger Sicht – auch die exemplarische Auswahl (z.B. 2 Tafeln für das Genussmittel Tabak) und die Interpretation bestimmter Einzelelemente wie z.B. die Tafeln zum Wandel der Mode. Nach heutigem Verständnis übersteigt der Autor hier wie auch im Abschnitt „Fernhören und Fernsehen" zeitgeistgeprägt die Grenze zur Diskriminierung, wenn er z.B. die Kravatte als modisches weibliches Accessoire als Zeichen für die Vermännlichung der Frau zu Beginn des 20. Jahrhunderts wertet (Tafel 6) oder „Trommelsignale der Neger" als Zwischenstufe der Entwicklung der Fernmeldetechnik (Tafel 51) anführt.

Die Darstellung eines möblierten Luftschutzkellers als Wohnraumbeispiel oder die Abbildung einer Notunterkunft in einem Flüchtlingsheim (Tafel 11) müssen als Eingehen auf die Erfahrungen und die Lebenssituation der damaligen Schüler nach dem Prinzip der lebensnahen Auswahl kulturgeschichtlicher Elemente ohne überzeitlichen Anspruch verstanden und als zeitbedingte Besonderheit für die Analyse ausgeklammert werden. Als überzeitlich gültige und tragfähige denkmalpflegerische Elementarisierungen erweisen sich jedoch die exemplarische Darstellung der Entwicklungsstufen des Steinhauses in seinen kunstgeschichtlichen Ausformungen (Tafeln 7, 8, 9), die mit den Epochen wechselnden Beispiele für die Innenraumgestaltung (Tafeln 10, 11), für den Brücken- und Straßenbau (Tafeln 42, 43, 46) oder auch für bewegliche Denkmale wie Werkzeuge, Papier, Münzen (Tafeln 30, 31, 33) und schließlich die Auswahl von Kleindenkmalen wie Flurkreuzen oder Bildstöcken (Tafel 56). Sie qualifizieren sich damit als geeignete Lehrmittelbausteine aus der Kulturgeschichte, die bei der Grundlegung historischen Wissens zwar den Grundsatz vom Nahen zum Fernen beherzigen, jedoch über die Region hinauszielen. So ist vor allem die vertikale Achse nicht auf den deutschen Raum beschränkt, sondern greift auch auf internationale Wurzeln (Tafeln 2, 4, 12, 17, 18, u.a.) zurück.

Vor allem in der teilweise naiv anmutenden Darstellung und einer allgemeinen Harmonisierungstendenz müsste sich Bauer heute den Vorwurf der Kindertümelei gefallen lassen, wie ihn seine simplifizierende Elementarisierung im Sinn falsch verstandener

Kindgemäßheit provoziert. Mit der vorliegenden Kulturgeschichte in Zeichnungen unterstützte er eher eine „affirmative Erziehung" (Duncker 1996, S.15) und trug zur Verengung der Heimatkunde bei, so dass insgesamt nicht von einer gelungenen Elementarisierung gesprochen werden kann. Auf seine Tafelfolge trifft die sozialwissenschaftliche Kritik zu, Inhalte in ihrer bildlichen Darstellung zu gefühlsbetont einzufärben und damit kognitive, kritisch-rationale Auseinandersetzung zu erschweren, die Harmonie einer ländlichen Idylle zu beschwören, statt auf die Anforderungen einer urbanen und zunehmend mobilen Gesellschaft vorzubereiten, primäre Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen und die durch Wissenschaft, Recht, Verwaltung und Politik vermittelte Wirklichkeit zu vernachlässigen, die Wertorientierung eher einseitig auf Tradition und Überlieferung zu richten und schließlich das Anekdotische hervorzuheben, statt den Blick für das Übergreifende und Kategoriale zu öffnen (vgl. Duncker 1996, S. 16).

Bauer erklärt in seiner Einführung jedoch, dass sein unterrichtlicher Schwerpunkt nicht auf den Inhalt zielt, sondern auf das Prinzip des Diltheyschen Sinnverstehens (vgl. Bauer 1951, Einf.II). Methodisch rekurriert er dazu auf reformpädagogische Elemente wie die Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Kindgemäßheit und Lebensnähe. Er berichtet von seinen persönlichen Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen und empfiehlt Subjektorientierung und Schüleraktivität (vgl. Bauer 1951, Einf. III), wobei er sich auf Heinrich Scharrelmanns „Heute und vor Zeiten" (1912) und damit wiederum auf die Zeit vor 1933 beruft (vgl. Bauer, Einf.II).

Für die richtige Einordnung des Lehrmittels „Kulturgeschichte in Zeichnungen" als Ergebnis, aber auch als Instrument von Elementarisierung ist der didaktische Ort im Unterricht wichtig. Nach der Intention des Autors können die Tafeln als Klassenzimmerschmuck Schülerinteressen wecken, zu eigener Weiterarbeit und Ausgestaltung anregen oder Vorlage bieten für die selbständige Erschließung neuer Sachgebiete durch einzelne Schüler, Gruppen oder die ganze Klassengemeinschaft. Die intendierte zeichnerische Erweiterung der Tafeln durch Schüler nimmt die Form eines Leistungsnachweises an, wenn sich Erkenntnisgewinn und Wissenszuwachs schließlich in der symbolischen Darstellung dokumentieren. So sind zumindest einige Teile der Arbeitsblattsammlung bereits aus Schülerarbeiten hervorgegangen, was einerseits gewisse Schwächen wie zu starke Vereinfachung rechtfertigt, aber andererseits die Methode der gemeinsamen Erarbeitung kulturgeschichtlicher Themen mithilfe der Tafeln bzw. zu Tafeln als Mittel der Elementarisierung vorstellt. Bauer ist dabei stolz auf die Unmittelbarkeit, die gerade dilettantischem Schaffen anhafte (vgl. Bauer 1951, Einf. III). Hier wird der Einfluss der Kunsterziehungsbewegung deutlich, wenn Lehrer und Schüler als Künstler geschichtliche Ereignisse und Gegenstände schöpferisch wiedergeben sollen. Scharf grenzt Bauer in diesem Zusammenhang sein Werk von den möglichst detailgetreu zu kopierenden Zeichenvorlagen der Alten (Herbartianischen) Schule ab, die seiner Auffassung von Elementarisierung in schülerorientiertem Unterricht zuwiderliefen.

Bauers eigenes Selbstverständnis als Chronist und Heimatpfleger, wie es alter Lehrertradition entspricht (vgl. Schmaderer 1983, S.8), verrät die umfassende Sammlung genau beobachteter und wiedergegebener Denkmaldetails aus der heimatlichen Region auf Tafel 56. Wie Fritz Gansberg für seine „Streifzüge durch die Welt des Großstadtkindes" wünscht er sich die Anwendung seines Unterrichtswerks im Familienkreis als Familienlektüre (Gansberg 1909, S.V), was den Intentionen der Denkmalpflege im Hinblick auf

die Weckung öffentlichen Denkmalbewusstseins sehr entgegenkam. Die tatsächliche Situation unvollständiger Familien mit berufstätigen Müttern nach dem Krieg erschwerte allerdings wohl schon damals, dieser idyllischen Vorstellung zu entsprechen.

Nichtsdestoweniger stellt die „Kulturgeschichte in Zeichnungen" für die Geschichte der Denkmalpädagogik eine Quelle dar, die beweist, dass Denkmalthemen nicht nur in der Theorie der Kulturpädagogik ihren festen Platz hatten, sondern auch in der Unterrichtspraxis berücksichtigt wurden und ihnen sogar nach dem Zusammenbruch im Zweiten Weltkrieg ein besonderer Wert als Stabilitätsfaktor zugemessen wurde. Für die Denkmalpädagogik bedauerlich ist jedoch, dass in der unmittelbaren Folge weder die arbeitsunterrichtlich beeinflussten didaktischen Empfehlungen Bauers für handlungsorientierten Unterricht noch seine wertvollen Hinweise für Wahrnehmungsschulung an Denkmaldetails aus dem Alltagsleben weiterwirkten und sich so Denkmalpädagogik erst neuerdings formieren konnte.

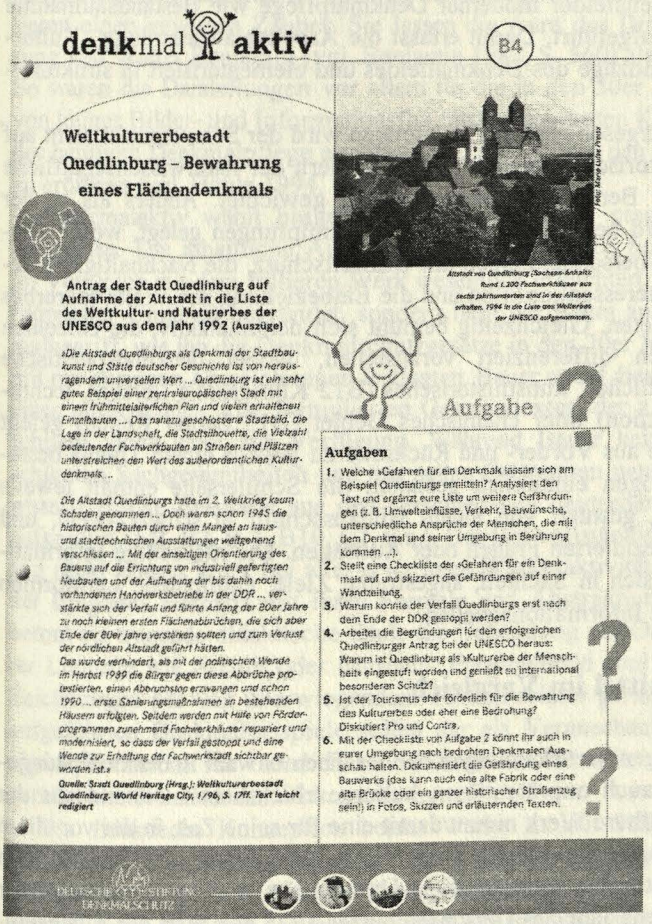


Abb. 2: aus Deutsche Stiftung Denkmalschutz (Hrsg.): denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule, Bonn, 2004.

3 „denkmalaktiv. Kulturerbe macht Schule“ von 2004

Erst ein halbes Jahrhundert später, nämlich zur Jahrtausendwende, wurde – diesmal von Seiten der Denkmalpflege – wieder der Versuch unternommen, mithilfe von Arbeitsblättern für den Unterricht das Anliegen der Denkmalpflege bereits in der Schule zu vermitteln und Schüler zu Eigenengagement anzuregen. Entsprechend einer der schulischen Behandlung angemessenen großzügigen Auslegung des gesetzlichen Denkmalbegriffs sind mit dem Katalog grundlegender Denkmalthemen viele Aspekte fächerübergreifender Bildungs- und Erziehungsaufgaben wie Umwelterziehung, interkulturelles Lernen, Medienerziehung, politische Bildung und soziales Lernen berührt.

Mit den empfohlenen Inhalten sind alle Denkmalgruppen von der Bodendenkmalpflege bis hin zu erst in jüngerer Zeit anerkannten Denkmalformen wie historischen Gärten und Parkanlagen (B10) oder technischen Denkmalen (C7) abgedeckt, aber auch typische Denkmaleigenschaften wie Merkmale und Konstruktion historischer Fachwerkbauten (A5) und die Tätigkeitsfelder moderner Denkmalpflege wie Bestandsaufnahme oder Rekonstruktion (D4) aufgeführt. Damit erfasst die Arbeitsblattsammlung „Kulturerbe macht Schule“ die Grundzüge des Denkmalfeldes und elementarisiert in struktureller Hinsicht angemessen.

Im Unterschied zur Kulturgeschichte in Zeichnungen wird der Schwerpunkt nicht auf geschichtliche und kunsthistorische Aspekte gelegt, sondern der naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bereich mindestens gleich gewichtet. Anders als in der Kulturgeschichte Bauers wird besonderer Wert auf Verknüpfungen gelegt, wofür Themen wie Ensembleschutz, Überschneidungen mit Umweltschutz, die Nachhaltigkeitsdebatte, Güterabwägungen, Interessenkonflikte und die Einbeziehung des Weltkulturerbes vielfältige Möglichkeiten bieten. Gleichzeitig bemüht sich denkmalaktiv, die einzelnen Themen multiperspektivisch differenziert vorzustellen, wobei denkmalspezifische Schwerpunkte auf geschichtliches, kunsthistorisches (B12 Königshalle Lorsch), technisches (B9 Brückenkonstruktion) oder chemisches Gebiet (B13 Saurer Regen) gelegt werden. Im Aufbau sind die aus Vorder- und Rückseite zu jeweils einem Thema bestehenden einzelnen Arbeitsbögen einheitlich gestaltet: die Schülerseite enthält jeweils einen informierenden Text, gestützt von einem Bildausschnitt in schwarz-weiß, und einen Aufgabenblock mit dezidierten Fragen oder Aufträgen. Die rückseitige Information für den Lehrer gliedert sich in Sachteil, angestrebte Ziele, empfohlene Lernformen und verweist auf zusätzliche Informationsquellen.

4 Die beiden Lehrmittel im Vergleich

Beide Arbeitsblattsammlungen berücksichtigen bei der Themenwahl in denkmalpädagogisch vorbildlicher Weise auch unprätentiösen kulturgeschichtlichen Bestand aus der Alltagswelt. Besonders das ältere Werk nimmt damit eine für seine Zeit, in der vor allem „große Zeugnisse“ der Kulturgeschichte wie Persönlichkeitsdenkmale oder Prachtbauten im Zentrum des Interesses standen, fortschrittliche Haltung ein. Auf dem Denkmalsektor hob vor allem das Europäische Jahr des Denkmalschutzes 1975 den Wert der Alltagskultur ins öffentliche Bewusstsein (Greverus 1978).

Dem jüngeren Lehrmittel gelingt es nun, auch die neuesten Entwicklungen des Denkmalschutzes in gelungener Elementarisierung, also in für die Schüler fassbarer, fachwissenschaftlich korrekter Form inhaltlich ausgewogen, darzustellen, die Jugendlichen persönlich anzusprechen und zu Eigenengagement herauszufordern, wobei der Adressatenkreis im Unterschied zu Bauer vor allem in der Sekundarstufe gesehen wird. Die empfohlenen Methoden der Informationsbeschaffung gehen über die von Bauer angeführten Lexika, Nachschlagewerke und Sekundärliteratur hinaus und beziehen – der medientechnischen Entwicklung entsprechend – Internetadressen, Fernsehen und die Veröffentlichungen von Unesco international mit ein. Damit erweist sich das Anschauungsmaterial über die kleinformatigen Denkmalfotos auf den einzelnen Arbeitsblättern hinaus einerseits als beträchtlich umfangreicher und realitätsnaher, andererseits sind die Darstellungen nicht wie bei Bauer elementarisiert, indem sie auf Interessen und Fassungsvermögen der jungen Betrachter zugeschnitten sind und in der zeichnerischen Vereinfachung ihren Symbolgehalt ausdehnen. Trotz oder gerade wegen der zeichnerischen Reduktion faszinieren nämlich die ausdrucksstarken Motive Bauers und transportieren einen gewissen Zauber. Sie lassen die Aura des Denkmals in der Charakterisierung von Walter Benjamin (vgl. Benjamin 1983, S. 560) als fremd und doch nah spüren. So waren die Darstellungen vor allem für die in den 50er Jahren aufwachsenden, noch von keiner Bilder- und Informationsflut überschwemmten Kinder geeignet, den auch von der heutigen Denkmalpflege erwünschten Zugang über den Gefühlswert eines Denkmals zu eröffnen (vgl. Höhle 1994, S. 74ff).

Denkmalaktiv wählt hingegen eine vorzugsweise pragmatisch-sachliche Herangehensweise. Die inhaltliche Auswahl kulturgeschichtlich bedeutsamer Elemente ist hier im Vergleich mit dem früheren Werk wesentlich erleichtert. Dies ist nicht nur quantitativ (doppelter Umfang) begründet, sondern liegt vor allem an der Orientierung am Denkmalbegriff, wie ihn die Denkmalschutzgesetze in den 70er Jahren in allen Bundesländern mit nur geringen Abweichungen festlegten. Bauer stand diese Orientierungshilfe in Form eines umfassenden, klar formulierten Gesetzestextes, der z.B. den Ensembleschutz einschließt, noch nicht zur Verfügung. Während Bauer keine sogenannten denkmalgeschützten Sachgesamtheiten und nur selten Ortsnamen nennt, sind in denkmalaktiv bewusst typische Beispiele aus den verschiedenen deutschen Bundesländern namentlich aufgeführt (z.B. B2, B 7, B10, C1, u.a.). Der fast vollständige Verzicht auf Lokalisierungen rückt Bauers Werk bei aller erwarteten Schüleraktivität in die Nähe der Buchschule der Epigonen Herbarts mit ihren Formeln und Abstraktionen. Denkmalaktiv hingegen betont als tragende didaktische Säule die Begegnung vor Ort unter Einbeziehung weiterer Lernorte wie Archiv oder Museum. Entsprechend sind Fotos, Skizzen, Karten und Zeichnungen bei weit überwiegendem Textteil relativ gering gewichtet. Die namentlich aufgeführten Denkmalbeispiele sollen nur als Veranschaulichung und als Einstieg in eigene Recherche vor Ort dienen und damit den Transfer der Sachinformation auf die persönliche Situation am Wohnort anregen.

Die didaktische Konzeption beider Werke ist mit Subjektorientierung, exemplarischem Lernen und Handlungsorientierung ähnlich angelegt. Eine wesentliche Akzentverschiebung liegt jedoch in der Problemorientierung, auf die denkmalaktiv besonders abhebt, wenn fiktive Konfliktsituationen konstruiert werden, verschiedene Positionen dargestellt und analysiert werden sollen (A4, B5, C3, C7, C9). Ebenso wird hier der

Erwerb von Kompetenzen besonders betont. Für den Schüler angestrebt sind dabei vor allem Sachkompetenz als Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kenntnisse einschließlich deren Anwendung und Verknüpfung in Handlungszusammenhängen, Methodenkompetenz als Anwendung von Arbeitstechniken und Lernstrategien, Sozialkompetenz als Fähigkeit zu Teamarbeit, Wertvorstellungen zu verstehen und zu hinterfragen, mit Konflikten umzugehen und schließlich personale Kompetenz als Bereitschaft und Fähigkeit, eigenverantwortlich zu handeln, Selbsteinschätzung und Selbstkritik vornehmen zu wollen und zu können. Bauer ist damit zufrieden, Interesse für kulturgeschichtliche Zusammenhänge zu wecken und schöpferische Tätigkeit anzuregen. Er schränkt seine Erwartungen auf eine verantwortungsbewusste Geschichtsbetrachtung des Schülers ein, die auf dem Verstehen der verschiedenen kulturellen Bedingungen gründet.

Überraschenderweise decken sich die Methoden, die beide Werke zum Erwerb von Informationen (abhängig von den jeweiligen technischen Möglichkeiten) empfehlen, bis auf Experten- und Zeitzeugenbefragung und Archivrecherche in denkmalaktiv weitgehend. Ebenso stimmen sie in den Methoden zur Förderung selbständigen Arbeitens überein bis hin zu Schautafeln und Collagen, auf denen auch denkmalaktiv die Ergebnisse zusammengestellt haben will. Soziales Lernen in Gruppen beschränkt Bauer auf das Klassenzimmer, während denkmalaktiv die Projektarbeit auch auf außerschulische Aktivitäten ausdehnen will. Die Methoden zur Förderung kommunikativen Handelns hingegen wie Vortrag, Referat, Diskussion und Debatte führen beide Autoren an. Es drängt sich jedoch der Eindruck auf, dass die Schüler Bauers im Umgang mit den Tafeln mehr Freiraum für die Entwicklung eigener Interessen hatten, dass Elementarisierung hier wirklich nur Fundamente legte für Gedanken- und Wissensgebäude, die der Schüler selbst errichten sollte. Die hochdifferenzierten Arbeitsblätter für „denkmalaktiv – Kulturerbe macht Schule" zeigen optisch und im inhaltlichen Aufbau jeweils eine ähnliche Struktur und lenken nicht nur den Schüler relativ eng. Ein kompliziertes, durch Symbole gekennzeichnetes Verweisungssystem soll dem Lehrer den Umgang mit den Arbeitsblättern erleichtern und ihren zielgerichteten Einsatz im Unterricht sichern helfen. Ein differenzierter Lernzielkatalog mit 13 angestrebten Lernzielen und der erhoffte umfassende Kompetenzerwerb erinnern in gewisser Weise an operationalisierten Unterricht. Wie für diesen typisch, kommt auch hier eine Vielzahl von Kopiervorlagen und Checklisten zum Einsatz. Im Gegensatz zu stark gelenktem Unterricht intendiert denkmalaktiv eigentlich offene Unterrichtsformen wie Projektunterricht für die Umsetzung seiner Ziele. Mit Hilfe des Materialangebots sollen die Schüler gemeinsam planen, Ziele selbst formulieren und entdeckend und erfahrungsorientiert lernen.

Von einem Expertenteam erstellt spiegeln die fachwissenschaftlichen Angaben in den Textteilen der Arbeitsblätter sowohl inhaltlich wie methodisch den Stand der (Denkmal)Wissenschaft. In der Formulierung ist es zumindest für die angesprochene Sekundarstufe gelungen, die fachliche, z.T. hochspezialisierte Information (z.B. zum Fachwerkbau A5) auf ein gut verständliches sprachliches Niveau zu transformieren, so dass die Schüler sich tatsächlich selbst Grundinformationen aus dem Text beschaffen können.

Die emotionale Bindung im persönlichen Berührtsein wird neben dem hervorgehobenen kognitiven Wissenserwerb nur ganz vorsichtig mit Fragen wie „Wie wirkt das Gebäude auf dem Foto auf euch?" (A3) angestoßen. Trotzdem ist die Elementarisierung der unterrichtsrelevanten Aspekte der Denkmalpflege in weitem Umfang gelungen. Werden

die Blätter unterrichtlich gehäuft oder als Lehrgang eingesetzt, sind Schüler von der Multiperspektivität und Komplexität des Denkmalthemas in der doch eher gleichförmigen Präsentation der Arbeitsblattsammlung möglicherweise überfordert. Werden hingegen nur einzelne Lerneinheiten oder kurze Sequenzen aus mehreren zusammengefügten Arbeitsblättern verwendet, können wertvolle Fundamente für Denkmalbewusstsein und Engagement für den Denkmalpflegegedanken gelegt werden.

5 Abschließende Wertung und Zusammenfassung

Der Vergleich der beiden Lehrmittel führt vor Augen, dass auch die Elementarisierung überdauernder kulturgeschichtlicher Inhalte für den Unterricht abhängig ist von zeitbedingten Veränderungen. Kulturgeschichtliche Entwicklungen stehen im Spannungsverhältnis zwischen Tradition und Fortschritt, so dass vor allem technische Neuerungen einen einmal erreichten Höchststand rasch veralten lassen und zum Anwachsen von Relikten führen, die möglicherweise bald als erinnerungswürdige kulturgeschichtliche Errungenschaften eingestuft werden könnten (vgl. Lübbe1989, S.28). Das Denkmalkriterium der abgeschlossenen Epoche von ca. 30 Jahren hat sich jedoch auch in der „Kulturgeschichte in Zeichnungen" bewährt, da Bauers Beispiele aus dem Denkmalbereich sich im Unterschied zu seinen damals modernen Bildgegenständen auch heute noch als eine tragfähige Auswahl für die kulturgeschichtliche Elementarisierung erwiesen. Sie überstanden auch die Vergleichsspanne von 50 Jahren ohne Gültigkeitsverlust und waren damit geeignet, zur intendierten Stabilisierung und Orientierung beizutragen.

Mit der Problemorientierung als grundlegender Herangehensweise gelingt es dem neueren Werk, alle Aspekte der Denkmalwürdigkeit einschließlich der Notwendigkeit von substanzgefährdenden Umnutzungen bis hin zur Translozierung von Denkmälern (C3) bewusst zu machen, zu erklären und damit auch in der Veränderung und Umwertung einen festen Standpunkt erkennbar werden zu lassen.

Was die Elementarisierung im methodischen Bereich anbelangt, so sind die Auswirkungen vor allem der medientechnischen Entwicklung derart gravierend, dass das Anschauungsprinzip, wie es im älteren Werk in der Tradition von Comenius und Pestalozzi verfolgt wird, in der verwendeten Form von stark vereinfachten Schwarz-weiß-Zeichnungen den veränderten Wahrnehmungsgewohnheiten heutiger Kinder nicht mehr gerecht wird und damit heute seinen didaktischen Zweck verfehlen würde. Die übrigen Grundformen schülerorientierten Unterrichts wie Selbsttätigkeit oder Gruppenarbeit werden nach wie vor praktiziert, wenngleich sich deren Radius seit 1951 – wieder unter dem Einfluss der veränderten Lebenswelt der Kinder – deutlich erweitert hat. Der methodische Bereich erfährt damit auch eine räumliche Ausweitung (unter Einbeziehung des Lernorts Internet), wobei „Kulturerbe macht Schule" einerseits auf das Weltkulturerbe (B4, B9) verweist, andererseits aber einen besonderen regionalen Schwerpunkt auf die unmittelbare Begegnung und das Lernen vor Ort legt (B8, B11, B14, C3, u.a.), um mangelnde Primärerfahrungen heutiger Kinder zu kompensieren. Die weitgehende Beschränkung auf Klassenzimmer und Bibliothek für die Anbahnung von Geschichtsbewusstsein im Werk von 1951 deutet daraufhin, dass die Kinder bereits erfahrungsgesättigtes Vorwissen für die Arbeit mit den kulturgeschichtlichen Tafeln mitbrachten. Die

Betonung der Bewegung in den dortigen Darstellungen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder (z.B. Tafeln 21, 39) lässt zumindest in nachfühlender Weise anthropologisches Raumerleben zu und unterstützt ganzheitliches Lernen. Anekdotische Bildelemente (Tafel 25) sprechen den Gefühlsbereich unmittelbar an und messen der emotionalen Ebene für die Geschichtsbetrachtung keine geringe Bedeutung zu.

Mit der Beantwortung der Frage „Wie fühlt ihr euch?" (B8) als einem von vielen Arbeitsaufträgen wird dagegen im neuen Unterrichtswerk nur ein schwacher Versuch unternommen, neben streng sachlichem und handlungsorientiertem Vorgehen auch einen gefühlsmäßigen Zugang zu eröffnen. Sollen die Komplexität und Multiperspektivität der Kulturgeschichte und im besonderen des Denkmals für Bildung im umfassenden Verständnis als gelungener Verbindung von Außen- und Innenseite unserer Erfahrung in einer vieldeutigen Wirklichkeit (vgl. Maurer 1990, S.39) aber voll ausgeschöpft werden, ist gerade das Innehalten in staunendem Betrachten, das Auf Sich Wirkenlassen, die innere Verarbeitung von Eindrücken unverzichtbar. Symbolische Formen wie die künstlerische Darstellung bzw. der eigene symbolische Ausdruck in der Zeichnung sollten als eine elementare Form der Kulturaneignung nicht unterschätzt werden (vgl. Nießeler 2003, S.256ff.) und in der Denkmalpädagogik als neuem Teilgebiet einer modernen Kulturpädagogik angemessene Beachtung finden. In diesem Sinne kommt dem auf den ersten Blick so anachronistisch erscheinenden Werk von Bauer auch heute noch Bedeutung zu.

Literaturverzeichnis

Benjamin, Walter (1983): Das Passagenwerk, 1. Band, Frankfurt a. M. 1983.

Bruner, Jerome S. (1970): Der Prozess der Erziehung, Berlin 1970.

Dehio, Georg (1905): Denkmalschutz und Denkmalpflege im neunzehnten Jahrhundert, Rede zur Feier des Geburtstags seiner Majestät des Kaisers am 27. Januar, in: Huse, Norbert (Hrsg.): Denkmalpflege. Deutsche Texte aus drei Jahrhunderten, München 1984.

Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz (1983): Zur Lage des Denkmalschutzes und der Denkmalpflege in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum, Schriftenreihe Bd. 20, Bonn.

Duncker, Ludwig (1996): Einführung – Die Öffnung der Grundschule für Europa. Akzente im Wandel des Bildungsverständnisses, in: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Bildung aus europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule, Langenau-Ulm, S. 11–29.

Gansberg, Fritz (1909): Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Ein Lesebuch für Schule und Haus, 1. Aufl. Bremen 1904, 3. Aufl. Leipzig und Berlin.

Greverus, Ina-Maria (1978): Kultur und Alltagswelt, München.

Hemmeter, Karlheinz (1995): Bayerische Baudenkmäler im Zweiten Weltkrieg. Verluste – Schäden – Wiederaufbau, München Arbeitsheft 77 des Bayerischen Landesamtes für Denkmalpflege.

Heuter, Christoph (2004): Denkmalpflege und Tourismus, Bericht von der Jahrestagung der Denkmalpfleger 2004 in Schwerin, in: Die Denkmalpflege 62.Jg., Heft 2, S. 95–108.

Höhle, Eva-Maria (1994): Das Gefühl in der Denkmalpflege, in: Lipp, Wilfried, Petzet, Michael (Hrsg.): Vom modernen zum postmodernen Denkmalkultus? Denkmalpflege am Ende des 20. Jahrhunderts. 7. Jahrestagung der Bayerischen Denkmalpflege. Arbeitsheft 69. Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege. München, S. 71–75.

Hubel, Achim (2006): Denkmalpflege. Geschichte Themen Aufgaben. Eine Einführung, Stuttgart.

Kerschensteiner, Georg (1961): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, München, Stuttgart, 8. Aufl.

Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 4. Aufl. Weinheim 1964.

Lübbe, Hermann (1989): Die Aufdringlichkeit der Geschichte. Herausforderungen der Moderne vom Historismus bis zum Nationalsozialismus, Graz, Wien, Köln.

Maurer, Friedemann (1990): Kulturelle Orientierung und Urteilskraft. Zur Forderung nach mehr Allgemeinbildung in der Grundschule, in: Wittenbruch, Wilhelm, Sorger, Peter (Hrsg.): Allgemeinbildung und Grundschule, Münster, S. 25–41.

Müller-Rolli, Sebastian (1988): Kulturpädagogik heute, in: Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung, Weinheim und München, S. 11–33.

Nießeler, Andreas (2003): Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie, Würzburg.

Schmaderer, Franz Otto (1983): Verdient um Bayern – die Heimatpfleger, in: schulreport 3, S. 8.

Spranger, Eduard (1928): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, in: ders.: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze, Leipzig vierte Aufl. 1928 (1. Aufl. 1919), S. 165–185.

Spranger, Eduard (1959): „Das Leben bildet", in: Bollnow, Otto Friedrich und Bräuer, Gottfried (Hrsg.): Gesammelte Schriften Band II: Philosophische Pädagogik, Heidelberg 1973.

Wilhelm, Theodor (1967): Pädagogik der Gegenwart, 4. umgearb. Aufl. Stuttgart 1967.

Zacharias, Wolfgang (2001): Auf der Suche nach der Kulturpädagogik: Ist da was?, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Kultur Jugend Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970–2000, Remscheid, S. 147–153.

Miriam Sénécheau

Elementarisierung und Handlungsorientierung: Ur- und Frühgeschichte im Unterricht zwischen Bastelanleitung und experimenteller Archäologie

Abstract

Recent history curricula in Germany expect teachers to include practical hands-on work because of pedagogical reasons. In chapters about prehistory the newest generation of schoolbooks therefore integrates tasks which expect the pupils to work practically: e.g. produce tools from stones, imitate cave drawings, build models of housing, produce pottery, spin and weave wool, bake bread. In order to make it possible to carry out such projects with pupils, the working procedures have to be simplified and some original materials have to be substituted. A study of recent history schoolbook tasks shows that this kind of simplification will lead to misunderstandings concerning historical facts. Some tasks also show that a number of schoolbook authors just weren't well informed and didn't try out their proposals as their ideas cannot be put into practice. Scientific experiments are changed into something like a handicraft lesson.

The main problems concerning this issue will be discussed in this article. It will also bring in ideas how tasks can be changed in a way that on the one hand pupils learn more effectively and on the other hand the tasks give a more accurate reflection of (recent) scientific findings.

Jüngere Geschichtsschulbücher enthalten insbesondere zum Thema Ur- und Frühgeschichte Aufgabenstellungen, die den Schülerinnen und Schülern praktische Tätigkeiten vorschlagen: Steine zu Werkzeugen bearbeiten, Höhlenmalereien anfertigen, Modelle bauen, töpfern, spinnen, weben, Brot backen etc. Die Verlage und Autoren reagieren hier auf die in den gegenwärtigen Lehrplänen aus didaktischen Gründen geforderte Handlungsorientierung des Geschichtsunterrichts. Durch Vereinfachungen, Vorschläge für zu verwendendes Material und zum Teil nicht ausreichende archäologische Sachkenntnis der Autoren entstehen jedoch in mehrfacher Hinsicht Probleme. Der Beitrag soll diese anhand ausgewählter Beispiele zur Alt- und zur Jungsteinzeit erläutern und will Alternativen vorschlagen.

1 Didaktische Hintergründe und Lehrplanvoraussetzungen

Gegenwärtig ist die Ur- und Frühgeschichte an deutschen Schulen in der Regel Inhalt der Sekundarstufe I im ersten Schuljahr Geschichtsunterricht[1]. Je nach Bundesland und Schulart entspricht dies dem 5., 6. oder 7. Schuljahr. Thematisch enthalten die Lehrpläne Stichworte zum Leben der ersten Menschen als Jäger und Sammler in der Altsteinzeit und als erste Bauern in der Jungsteinzeit. In einigen Bundesländern sind auch die folgenden Metallzeiten, d.h. die Bronzezeit und die Eisenzeit zur Behandlung im Unterricht vorgeschrieben. Diesen schließen sich dann die ersten Hochkulturen und das klassische Altertum an.

Themen der Ur- und Frühgeschichte werden von didaktischer Seite aus bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die die ältesten Epochen der Menschheit als einen besonders geeigneten Gegenstand für den Anfangsunterricht im Fach Geschichte erscheinen lassen: „Urformen der menschlichen Daseinsbewältigung" üben, so Wolfgang Marienfeld, in ihrer Andersartigkeit und Abenteuerlichkeit gegenüber den eigenen Lebensformen eine besondere Faszination auf die Schüler aus. Werkzeuge und Waffen der „Steinzeitmenschen", deren Möglichkeiten der Nahrungsbeschaffung, ihre Wohnformen und ihre Kleidung seien von konkreter Dinglichkeit und daher konkret nachvollziehbar (Marienfeld 2004, 155). Handlungsorientierte Methoden bieten sich im Kontext der Ur- und Frühgeschichte für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten förmlich an und lassen zumindest aus den Steinzeiten ein Thema werden, das nach Meinung mancher Geschichtsdidaktiker schon für den Geschichtsunterricht in der Grundschule geeignet ist (Reeken 1999, 47).

So verwundert es nicht, dass zahlreiche Lehrpläne für die Sekundarstufe I Vorschläge für handlungsorientiertes Lernen enthalten. Zu den Steinzeiten finden sich beispielsweise recht häufig die Anregungen, Werkzeuge und Waffen nachzubauen oder ihre Anwendung zu erproben, Höhlenbilder zu malen, Landschaftsmodelle oder Modelle von Behausungen zu bauen oder beispielsweise mit den Schülerinnen und Schülern zu töpfern[2]. Seltener enthalten Lehrpläne auch die Anregung, ein steinzeitliches Zelt, ein jungsteinzeitliches Haus oder jungsteinzeitliche Großsteingräber (z.T. in Originalgröße) nachzubauen, Rollen- und Planspiele durchzuführen, ein „Survivaltraining mit Übernachtung" zu veranstalten oder „Jagdzaubertänze" einzuüben[3].

---

1 Ausführlicher zur Darstellung der Ur- und Frühgeschichte in Medien für den Geschichtsunterricht: Sénécheau 2006a–c; 2003; 2005; 2007. Zur Didaktik der Ur- und Frühgeschichte vgl. Gaedtke-Eckardt 2005. Über die Situation in Österreich vgl. Kühberger/ Terberger 2005.

2 Siehe die folgenden Lehrpläne: Bayerisches Staatsministerium 2001; Hessisches Kultusministerium 1995; Ministerium für Bildung Mecklenburg-Vorpommern 2001; Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 1998; Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 1999; Saarland, Ministerium für Bildung 1999; Saarland, Ministerium für Bildung 1993; Kultusministerium Sachsen-Anhalt 1997; Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein 1997.

3 Siehe die folgenden Lehrpläne: Niedersächsisches Kultusministerium 1993; Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 1998; Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 1999; Ministerium für Bildung [Saarland] (2003); Saarland, Ministerium für Bildung (1996); Kultusministerium Sachsen-Anhalt 1997; Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein 1997.

Diese aus didaktischen Gründen geforderte Implementierung handlungsorientierten Lernens bereits auf der Ebene der Lehrpläne erklärt u.a. entsprechende Aufgaben in Schulbüchern, wie sie im Folgenden vorgestellt und aus der Perspektive der Archäologie kritisch betrachtet werden sollen. Um die auftretenden Probleme besser zu verdeutlichen, erfolgt hier bei jedem Thema ein Eingehen auf archäologisch-fachwissenschaftliche Hintergründe.

2 Handlungsorientierung in Schulbüchern – Themen, Probleme, Alternativen

2.1 Höhlenmalereien

Altsteinzeitliche Höhlenbilder gehören wohl zu den faszinierendsten Kunstwerken der frühen Menschheitsgeschichte. Entsprechend enthalten fast alle Schulbücher Informationen zu diesem Thema oder zeigen zumindest Fotos von Malereien als Abbildungen. Das bekannteste Beispiel ist die Höhle von Lascaux, deren Malereien ungefähr 17.000 Jahre alt sind. Die ältesten Höhlenbilder wurden erst vor kurzem in der Grotte Chauvet an der Ardèche entdeckt und auf etwa 32.000 Jahre datiert. Die meisten Bilderhöhlen liegen in Südfrankreich und Spanien. Es handelt sich also um ein Phänomen, das bei uns in Deutschland entweder nicht verbreitet war oder sich nicht erhalten hat.

Kennzeichnend ist für diese frühe Kunst eine unglaubliche Variationsbreite an Stilen und Techniken. Es gibt sowohl Malereien, einfarbige und mehrfarbige, außerdem Ritzungen und, seltener, Reliefdarstellungen. Für manche Bilder wurden die Techniken miteinander kombiniert. Fast alle Darstellungen finden sich in der Tiefe der Höhle und nicht im Eingangsbereich, oft an sehr schwer zugänglichen Orten. Für Malereien verwendete man als Farben mineralische Pigmente wie Eisenoxid für Rot, Manganoxid für Schwarz, und Ocker für rötliche und bräunliche Töne. Für Schwarz wurde außerdem Kohle eingesetzt. Die Farben trugen die Menschen mit dem Finger oder mit dem Pinsel auf, häufiger aber sprühten sie sie durch den Mund oder ein Blasröhrchen (zu Farben und Farbauftrag vgl. Lorblanchet 2000, 68, 264). Geformte und getrocknete Stücke von Farbpulver deuten daraufhin, dass die Künstler schon mit einer Art Farbstiften arbeiteten.

Zu sehen sind in der Regel Tiere. Da die Menschen dieser Zeit von der Jagd und der Sammeltätigkeit lebten, schlossen Wissenschaftler schon früh, dass es sich bei den abgebildeten Tierarten wohl um Jagdtiere handelt und die Malereien im Kontext eines Jagdrituals zu sehen seien. Jüngeren Forschungserkenntnissen folgend ist an dieser ‚Jagdzaubertheorie' zu zweifeln: Die gleichzeitig mit der Entstehung der Höhlenbilder gejagten Tierarten entsprechen nicht denjenigen auf den Höhlenwänden. Das am meisten erlegte Tier, das Rentier, ist insgesamt am seltensten dargestellt. Die Bilder zeigen außerdem beispielsweise Wollnashörner, Höhlenbären und Mammuts, Tiere, die entgegen der populären Vorstellungen vermutlich im Gegensatz zu zahlreichen nicht abgebildeten Kleintieren nicht die Hauptjagdbeute waren. Im Kontext der ‚Jagdzaubertheorie' interpretierte man früher manche der oft dargestellten abstrakten Zeichen als Jagdgerät und als Fallen, wovon ein Großteil der Forschung inzwischen abgekommen ist. Bestimmte

Verbreitungsmuster solcher Zeichen deuten darauf hin, dass es sich vielleicht um Stammessymbole handeln könnte. Manche Zeichen wurden als auf die Tiere abgeschossene Pfeile interpretiert, was ebenfalls sehr unwahrscheinlich ist, da zu dieser Zeit Pfeil und Bogen noch nicht erfunden waren (zu den genannten Themen und Problemen vgl. Lorblanchet 2000, 60f., 64f., 85f.). Aus der Altsteinzeit sind, entgegen der häufig in Schulbüchern anzutreffenden Behauptungen, keine Bilder von Jagdszenen überliefert. Die Verlage und Autoren ziehen zur Illustration vielfach gerne Darstellungen aus der spanischen Levante heran, auf denen Jäger mit Pfeil und Bogen und die gejagten Tiere zu sehen sind. Es handelt sich bei Abbildungen dieser Art um Felsbilder, nicht um Höhlenbilder, und sie sind wesentlich jünger als die altsteinzeitlichen Höhlenbilder (siehe Stodiek/ Paulsen 1996, 56f.), passen also nicht in den im Schulbuch thematisierten Kontext. Die sehr seltenen Menschendarstellungen oder Zeichnungen von Tier-Mensch-Mischformen aus der Altsteinzeit finden sich stets an sehr verborgenen Plätzen der Höhle.

Insgesamt interpretieren die meisten Fachwissenschaftler die Bilderhöhlen heute als Kultorte altsteinzeitlicher Gemeinschaften, wo vielleicht Rituale, aber keine schlichten Jagdrituale gefeiert wurden. Die Kunstwerke sind möglicherweise Ausdruck einer Verehrung der Tierwelt, die Höhlen Orte, an denen sich die Menschen ihr Verständnis von der Welt erzählt haben (z.B. Lorblanchet 2000, 18f., 133, 218f.).

Ein echter Eindruck von der Besonderheit dieser Kunstwerke kann eigentlich erst durch einen Besuch vor Ort entstehen. Da ist zum einen die Größe vieler Malereien, die ein gewöhnliches Foto im Schulbuch kaum vermitteln kann (z.B. in Lascaux). Man muss sich außerdem vor Augen führen, dass sich die Malereien nicht nur an Wänden, sondern besonders auch an Höhlendecken befinden, und was dies für die Position des Zeichners während der Arbeit bedeutet. Nicht nur brauchte es in manchen Höhlen Gerüstbauten, um an die entsprechenden Stellen heranzukommen. Es existieren auch zwei Meter lange Zeichnungen von Pferden in Höhlen, wo der Abstand der Decke zum Boden nur wenige Zentimeter betrug, was bedeutet, dass der auf dem Rücken liegende Künstler nie das Kunstwerk als Ganzes gesehen haben kann (z.B. in Rouffignac). Was außerdem kein Foto zu vermitteln vermag ist die Tatsache, dass die Künstler die Form des Untergrundes, das natürliche Relief des Felsens mit einbezogen. Sie wählten den Platz für bestimmte Darstellungen gezielt aus, um mithilfe des Felsens einen räumlichen Eindruck entstehen zu lassen.

Ein weiterer Punkt ist zum Verständnis der Malereien wichtig: Dem altsteinzeitlichen Menschen begegneten die Höhlenbilder nie in dem Licht, wie wir sie heute betrachten, d.h. auf gut ausgeleuchteten Fotos oder im Schein elektrischer Lampen. Talglampen und Feuerstellen dienten den damaligen Künstlern und Höhlenbesuchern als Lichtquelle, wodurch der größte Teil der Höhle oft in tiefer Dunkelheit lag. Durch das Relief des Felsens, das gezielt zum Spiel mit Licht und Schatten eingesetzt wurde, und im Schein der flackernden Flammen, entstand nicht nur ein räumlicher Eindruck der einzelnen Tiere, sondern auch das Gefühl, dass diese lebendig seien und sich über den Fels hinweg bewegen.

Bisher zeigten Schulbuchseiten zu diesem Thema typischerweise ein Foto oder eine zeichnerische Wiedergabe von Höhlenbildern und ordneten sie in den Kontext eines Jagdzaubers ein (z.B. Bayerischer Schulbuch-Verlag 1992, 21: „Der Sinn dieser stein-

zeitlichen ‚Kunst' ist wohl in Vorstellungen von Jagdzauber zu suchen. Man bannte das Tier an die Wand und tötete es symbolisch unter Beschwörungsformeln, um sich den Erfolg der Jagd zu sichern"). Jüngere Schulbücher nehmen das Thema für handlungsorientierte Arbeitsaufgaben auf. Die Nachahmung von Höhlenmalereien ist einer der häufigsten Arbeitsvorschläge dieser Art in Schulbuchkapiteln zur Altsteinzeit.

„Malen wie die Steinzeitkünstler" lautet in „Durchblick" die Überschrift, und im Text heißt es (Westermann 2001a, 80): „Bei der Herstellung der Farben musst du mit den Zutaten etwas mogeln. Du brauchst *Backsteine* oder *Ziegelsteine*, *Tapetenkleister*, einen alten *Topf* mit Wasser und *Papier* zum Malen. Reibe an den Steinen, bis roter Ziegelstaub entsteht. Das Pulver vermischst du in dem *Topf* mit Wasser und etwas *Tapetenkleister*. Fertig ist die rote Farbe. Für *Weiß* nimmst du *Tafelkreide*, für Schwarz Holzkohlenstaub vom *Gartengrill*. Andere Farben kannst du aus frisch gepressten Johannis- oder Heidelbeeren herstellen. Trage dabei unbedingt eine *Schürze* oder alte Kleidung, denn diese Farben sind auch mit modernen Waschmaschinen nur schwer auswaschbar. Mit den Farben kannst du auf *Papier* oder auf Steinen malen" (Hervorhebungen d. d. Verf.). Unter dem Text befindet sich ein Foto mit Schülerinnen, die auf Tapetenstücken mit dem Pinsel malen. Die Tapetenstücke liegen auf Tischen aus.

Ein weiteres Beispiel: „So könnt ihr eine Höhlenmalerei für euren Klassenraum anfertigen" lautet der Titel im „WUK Buch" (Klett-Perthes 2001, 61), und im Text steht: „Bei der Herstellung eines Höhlenbildes ist es besonders wichtig, möglichst natürliche Farbstoffe wie Kreide oder Erdfarben zu verwenden. Nur so kann der Eindruck eines echten Höhlenbildes erreicht werden. Schließlich kannten die Menschen der Altsteinzeit keine Neonfarben! Du kannst die Arbeit in verschiedene Arbeitsschritte aufteilen: 1. Schritt: Suche eine freie, saubere *Wandfläche in deinem Klassenraum*. 2. Schritt: Wähle Bildvorlagen aus *Büchern* oder *Zeitschriften*. 3. Schritt: Stelle mit einem *Fotokopierer* aus diesen Bildvorlagen *Folien* her. 4. Projiziere diese *Folien-Bilder* mit einem *Tageslichtprojektor* an die Wand. 5. Schritt: Zeichne den Umriss nach und male die Figuren sorgfältig aus. Du solltest die Arbeit gemeinsam mit anderen Schülern planen und aufteilen" (Hervorhebungen d. d. Verf.).

Auch andere Schulbücher schlagen als Arbeitsmittel *Overheadprojektoren* vor, *Papierbögen* an der *Wand des Klassenzimmers* als Unterlagen, *Fingerfarben* oder *Kohlestifte* als Farbmaterial (z.B. Klett 1997, 23; Cornelsen 2000, 31). In einem Fall sollen Tiere auf *Packpapier* gemalt, anschließend mit der *Schere* ausgeschnitten und auf große *Papierbögen* geklebt werden (Cornelsen 2000, 31).

Aus fachwissenschaftlicher Sicht ergeben sich hier m.E. folgende Schwierigkeiten: Die Materialien und Hilfsmittel entsprechen in der Mehrzahl nicht den in der Altsteinzeit verfügbaren Grundstoffen (Ziegelsteine, Tafelkreide, Gartengrill, Tapetenkleister, Fingerfarben, Topf, Papier, Fotokopierer, Folien, Overheadprojektor, Schere, moderner Klebstoff). Der zitierte Vorschlag, für Weiß Tafelkreide zu verwenden, ist grundlegend falsch – altsteinzeitliche Höhlenbilder in weißer Farbe sind nicht überliefert (s. Gaedtke-Eckardt 2005, 347). Der Hinweis auf das „Mogeln" in „Durchblick" verdeutlicht zwar die Problematik der nicht authentischen Stoffe für die Schüler (s.o., Westermann 2001a, 80); die anderen Schulbücher sprechen die scheinbar selbstverständliche Verwendung moderner Hilfsmittel aber nicht an.

Eine Klassenzimmerwand oder Papierbögen auf ebenen Tischen und an der Wand können nur unzureichend einen Eindruck davon vermitteln, was es bedeutet, auf einem unebenen Untergrund und auf Stein zu malen, außerdem an oft noch schwer zugänglichen Stellen. Die Atmosphäre, unter der Höhlenbilder entstehen und die für den altsteinzeitlichen Menschen mit Sicherheit prägend war – dunkle, kühle, mit Talglichtern erhellte Räume mit einer besonderen Akustik – wird in keinem der Beispiele nachempfunden. Noch aus einem anderen Grund vollziehen die Schüler mit dieser Aufgabe nicht steinzeitliches Leben nach: Die Menschen der Altsteinzeit kannten die dargestellten Tiere aus eigener, lebendiger Anschauung. Die Schüler kopieren lediglich, was sie auf Fotos von Höhlenbildern sehen. Die Menschen der Altsteinzeit stellten einen Teil ihrer Lebenswelt dar, die Schüler imitieren eine Kunst, die mit ihnen selbst und ihrem Erleben von Tieren nichts zu tun hat. Ein erster Schritt in die richtige Richtung wäre meines Erachtens beispielsweise, mit den Schülern zunächst lebendige Tiere zu beobachten, und dann zu versuchen, deren Eigenschaften in Bildern festzuhalten. Tierarten der Altsteinzeit werden beispielsweise im Freilichtbereich des Neanderthal Museums in Mettmann gehalten.

Für die Malereien wesentlich geeigneter als Tapetenbögen auf Tischen oder die glatten Wände eines Klassenzimmers wären Nachbildungen von Höhlenwänden, auf die beim Schein eines Feuers mit originalen Materialien gemalt werden kann. Die Möglichkeit hierfür bieten einige Museen in Südfrankreich, aber auch seit einiger Zeit beispielsweise das Helms-Museum in Hamburg.

Auch stellt sich die Frage, warum gerade Höhlenmalereien nachempfunden werden sollen, die in unseren Gegenden nicht überliefert sind. Eine in der Schule sehr gut durchführbare Alternative, die sich ebenfalls mit altsteinzeitlicher Kunst auseinandersetzt, stellt das Ritzen von Tierbildern in Schieferplatten dar. Solche Gravuren wurden beispielsweise bei dem altsteinzeitlichen Fundplatz Gönnersdorf am Rhein entdeckt. Unzählige Tierdarstellungen hatten die Menschen dort mit spitzen Steinen in den Schiefer geritzt (siehe Bosinski 1981). Für die Schule können sowohl Schieferplatten als auch spitze Steine als nahezu authentisches Arbeitsmaterial gut beschafft werden. Eine weitere Möglichkeit ähnlicher Art besteht im Einritzen von Tierbildern in Knochen, wofür es aus ganz Europa altsteinzeitliche Vorbilder gibt.

2.2 Faustkeile

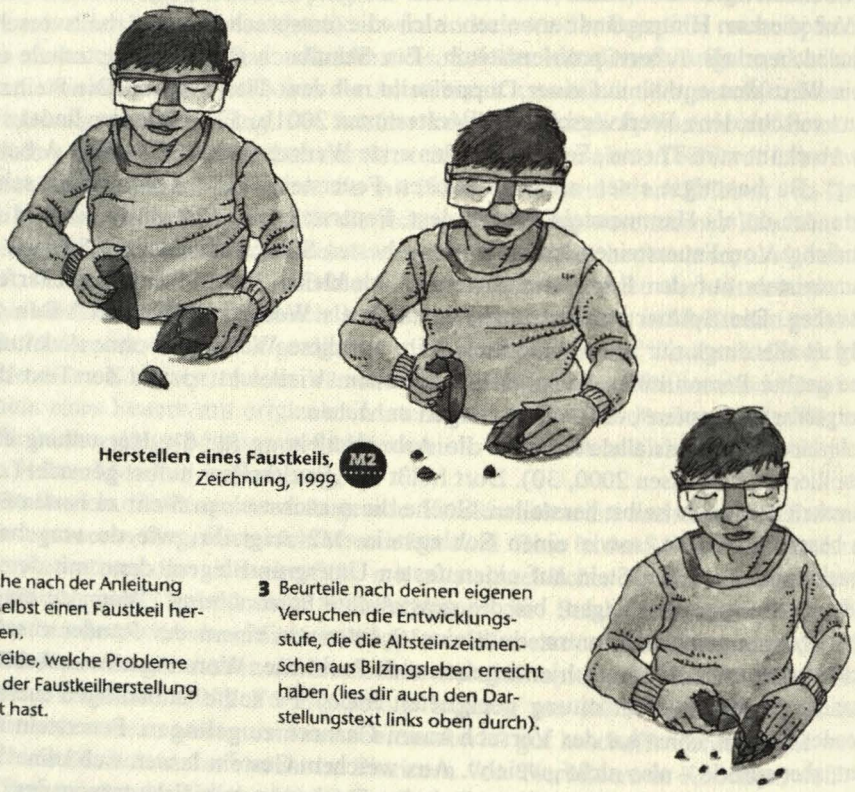
Der so genannte Faustkeil gilt im öffentlichen Geschichtsbild als eines der ältesten Werkzeuge und wird in populären Darstellungen gerne mit dem Neandertaler in Verbindung gebracht. Tatsächlich sind Faustkeile zeitlich und damit über die verschiedenen Menschenformen hinweg viel weiter verbreitet; es gibt sie schon über eine Million Jahre vor dem Neandertaler. Faustkeile werden mit dem so genannten direkten harten Schlag hergestellt. Das bedeutet, dass mit einem harten Schlagstein auf den spröderen Werkstein, am besten Feuerstein, geschlagen wird, wodurch vom Werkstein Stücke abspringen (siehe z.B. Binsteiner/ Darga 2003, S. 24f.). Die Herstellung eines Faustkeils mit dieser Technik ist eine hohe Kunst. Es genügt nicht, schlicht mit einem Stein auf den anderen zu schlagen, sondern man muss die Schläge sehr gezielt, an der richtigen Stelle, im richtigen Winkel und mit einer genau dosierten Kraft ausführen, damit ein Stück genau in der Größe und an der Stelle wie beabsichtigt abspringt. Hierfür sind eine pro-

funde Kenntnis der Materialeigenschaften und eine längere Übung der Technik notwendig. Kein Archäologe ist in der Lage, auch wenn er in der Theorie über die Herstellungsschritte eines Faustkeils Bescheid weiß, ohne mehrtätige Übung einen Faustkeil zu produzieren. Einige Archäologen haben sich als Archäotechniker in diesem Bereich spezialisiert und können das Verfahren vorführen.

Vor diesem Hintergrund erweisen sich die entsprechenden Arbeitsvorschläge in Schulbüchern als äußerst problematisch. Ein Schulbuch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen enthält auf einer Doppelseite mit dem Titel „Aktiv: Die Steinzeitwerkstatt" verschiedene Werkvorschläge (Westermann 2001b, 52). Darunter findet sich auch ein Abschnitt zum Thema „Faustkeil – das erste Werkzeug" mit folgender Arbeitsanweisung: „Du benötigst einen nicht zu dicken Feuerstein und einen zweiten sehr harten Stein, den du als Hammerstein verwendest. Feuersteine erhältst du in einer Mineralienhandlung. Von Feuersteinen lassen sich am besten Stücke abschlagen. Schlage mit dem Hammerstein auf den Feuerstein, so dass sich kleine Teile lösen und scharfe Kanten entstehen. Die Splitter wurden übrigens auch als Werkzeuge benutzt." Den Schülern wird es allerdings nur schwer möglich sein, auf diese Weise und ohne Anleitung durch eine geübte Person einen Faustkeil herzustellen. Vielleicht spricht der Text daher nur von „scharfen Kanten", die beim Schlagen entstehen.

In einem Gymnasiallehrwerk ist die Arbeitsanleitung für die Herstellung ein wenig detaillierter (Cornelsen 2000, 30). Dort heißt es: „Faustkeile – selbst gemacht (...). Einen Faustkeil kannst du selbst herstellen. Suche dir zunächst einen nicht zu harten Stein, den du bearbeiten willst, sowie einen Schlagstein. M2 zeigt dir, wie du vorgehen musst. Beachte: den weichen Stein auf einen festen Untergrund legen; dann mit dem zweiten Stein die Splitter abschlagen, bis die gewünschte Form stimmt. Wenn du eine scharfe Kante bekommen willst, musst du kleine Splitter von einem der Ränder abschlagen. – Schutzbrille tragen!". Auch hier ergeben sich Probleme: Woran erkennen Schüler einen „weichen", für die Bearbeitung geeigneten Stein? Es sollte unbedingt Feuerstein verwendet werden, sonst hat der Versuch kaum Chancen zu gelingen. Feuerstein ist zudem hart, aber spröde – also nicht „weich". Aus weichem Gestein lassen sich keine Werkzeuge mit scharfen Kanten herstellen. Bei der Zeichnung zur Erläuterung des Versuchs erhält man (gegenteilig zur Beschreibung im Text) den Eindruck, der Schüler arbeite mit Schlag- und Kernstein aus identischen Materialien, wegen der scharfen Bruchkanten wohl Feuerstein (Abb. 1). Die „gewünschte Form" werden die Schüler ohne Übung und Kenntnis der einzelnen Arbeitsschritte wohl nicht erreichen. Sie werden in der Lage sein, ein scharfes Schneidegerät zu produzieren, nicht jedoch ein Werkzeug mit den Formmerkmalen eines Faustkeils. Die für die Schüler mit Sicherheit entstehenden Schwierigkeiten werden allerdings, und das ist hier positiv hervorzuheben, nochmals in Aufgaben aufgegriffen. Diese lauten: „1. Versuche nach der Anleitung oben selbst einen Faustkeil herzustellen. 2. Beschreibe, welche Probleme du bei der Faustkeilherstellung gehabt hast." In einer weiteren Aufgabe sollen sie daraus die „Fähigkeiten" beurteilen, die die Menschen damals schon erworben hatten. So zielt diese Aufgabenstellung darauf ab, den für die Herstellung benötigten Arbeitsaufwand, die Erfahrung und die vorausgesetzten Kenntnisse nicht zu unterschätzen. Die Schüler werden im Gegensatz zum erstgenannten Beispiel nicht nur zu einem Experiment mit sicherlich frustrierendem Ausgang aufgefordert. Sondern die Erfahrungen, die die Schüler machen, haben als Lerninhalt, tatsächlich

zu begreifen, wie schwer es ist, solch ein Werkzeug herzustellen – und welche Leistungen der altsteinzeitlichen Menschen diese Werkzeuge dokumentieren.



Herstellen eines Faustkeils, M2
Zeichnung, 1999

1 Versuche nach der Anleitung oben selbst einen Faustkeil herzustellen.

2 Beschreibe, welche Probleme du bei der Faustkeilherstellung gehabt hast.

3 Beurteile nach deinen eigenen Versuchen die Entwicklungsstufe, die die Altsteinzeitmenschen aus Bilzingsleben erreicht haben (lies dir auch den Darstellungstext links oben durch).

Abb. 1: Schüler bei der Herstellung eines Faustkeils (aus: Cornelsen 2000, 30).

Für die Unterrichtspraxis bzw. die genannten Arbeitsvorschläge ist nicht der Faustkeil selbst das Problem, sondern die Vorstellung, die die jeweiligen Autoren von der angeblich „einfachen" Steinbearbeitung haben, sowie deren nicht ausreichende Sachkenntnis in Bezug auf Steinbearbeitungstechniken. Auch für die Herstellung anderer steinzeitlicher Steingeräte braucht es Wissen und Können, und der Schwierigkeitsgrad nimmt für andere Geräte als den Faustkeil noch weiter zu (siehe Weiner in Binsteiner/ Darga 2003, 23–30 mit Illustrationen). Soll die Steinbearbeitung Unterrichtsthema sein, bietet sich meiner Ansicht nach nur eine Vorführung durch einen Experimentalarchäologen an, bei der die Schüler anschließend die verschiedenen Techniken ausprobieren und dadurch selbst erleben können, welche Fähigkeiten wir bei den Menschen der Alt- sowie der Jungsteinzeit voraussetzen müssen.

2.3 Brot backen

Aus der Jungsteinzeit existieren Funde von Mahlsteinen, die belegen, dass Getreide zu Schrot und zu Mehl vermahlen wurde. Dies geschah mit Hilfe eines größeren, flachen Mahlsteins und eines kleineren, ebenfalls flachen Läufers. Der Läufer wird auf dem Mahlstein hin und her geschoben und zerkleinert so die auf die Fläche gestreuten Getreidekörner. Es handelt sich um eine körperlich anstrengende Tätigkeit, bei der in langer Zeit nur wenig Mehl hergestellt werden kann: Man benötigt bis zu 15 Mahlvorgänge in 60 Minuten für 100g backfähiges Feinmehl (vgl. Teegen/ Hellmich/ Schulz in: Experimentelle Archäologie in Deutschland 1996, 37f.). Und es ist schon viel Arbeit zu leisten, bevor überhaupt Getreidekörner zur Verfügung stehen: Auf die Feldarbeit folgt die Ernte des Getreides in Form von Büscheln. Dann müssen die Getreidekörner aus den Ähren herausgelöst werden, etwa durch Schlagen der Ähren auf einen Stein. Beim nächsten Arbeitsschritt, dem so genannten Worfeln, wird der Spelz vom Getreide gelöst (siehe die Abbildungen in Volk und Wissen 1998, 31). Erst dann können die Körner zu Mehl weiterverarbeitet werden. Der Teig wurde entweder auf heißen Steinen gebacken oder man ummantelte einen heißen Stein mit Teig. Brotlaibe buken die Menschen in Backöfen, die sich in ihren Häusern befanden. Bei den Öfen handelt es sich um Kuppelgeflechte aus Zweigen, die anschließend mit Lehm bestrichen wurden.

Wie werden die Themen Brotbacken und Getreide in den Schulbüchern für praktische Arbeiten aufgegriffen? In „Mitmischen in Geschichte und Politik" regen die Autoren an, aus gekauften Getreidekörnern auf einer Steinplatte Mehl zu reiben, dieses mit Wasser zu einem Teig zu mischen und den Fladen „auf einem heißen Stein oder im Backofen" zu backen (Klett 1999, 51). Arbeitsmaterialien in einem anderen Schulbuch berichten über die Erfahrungen einer Schulklasse mit dieser Methode. Im Text heißt es (und das ist positiv hervorzuheben), dass zur Herstellung von Mehl am Ende doch eine Getreidemühle zum Einsatz kam und das Brot im Backofen gebacken wurde (Klett 1995, 51). Das „WUK Buch" enthält ein Rezept für Sauerteig, für den Weizenkörner auf einer Steinreibe zerrieben werden. Auch dieses Brot wird im Backofen gebacken (Klett-Perthes 2001, 69).

Bei allen drei Beispielen stellt sich die Frage nach dem Sinn der Tätigkeit im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Sie hat mit der Jungsteinzeit streng genommen allein dann etwas zu tun, wenn das Getreide tatsächlich mit Mahlstein und Läufer zu Mehl gemahlen und anstatt im elektrischen Backofen nach steinzeitlicher Methode gebacken wird. Dieser Vorgang ist allerdings enorm zeitaufwändig und im Rahmen einer einfachen Unterrichtsstunde kaum durchführbar, worauf in den Schulbüchern vermutlich bewusst Rücksicht genommen wird. Der arbeitsintensive Weg von der Getreideernte mit Feuersteinsichel über das Dreschen und Worfeln, Grundvoraussetzung für das zur Verfügung Stehen von Getreidekörnern, wird in keinem der Beispiele angesprochen. Dies wäre meiner Ansicht nach jedoch Voraussetzung, damit die Schüler erkennen können, wie viel Arbeit tatsächlich in die Herstellung eines Steinzeitbrotes zu investieren ist. Meines Erachtens sind Klassenraum und Schulhof auch keine geeigneten Orte für diese Tätigkeiten. Als Alternative können Angebote in Freilichtmuseen genutzt werden, wo die Mahlsteine ebenso vorhanden sind wie Feuerstellen oder nachgebaute jungsteinzeitliche Backöfen.

Bei einem Klassenausflug steht für solch ein Projekt zudem mehr Zeit zur Verfügung als im normalen Schulalltag.

2.4 Töpfern

Vergleichbare Probleme liegen beim Thema Keramik vor. Der Aufwand zur Herstellung von Krügen, Schalen und anderen Gefäßen wird von Nicht-Archäologen häufig unterschätzt. Als Ausgangsmaterial kann nicht irgendein Lehm dienen, und er kann nicht roh verarbeitet werden. Dem Lehm müssen andere Bestandteile, organisches oder mineralisches Material, beigemischt werden, damit die Gefäße beim Trocknen nicht reißen und beim Brand nicht platzen. Es müssen Trocknungszeiten eingehalten werden. Der Brand erfordert Wissen um die richtige Brenntemperatur, wie diese erzeugt werden kann, und in welchem Abstand die Gefäße zum Feuer stehen müssen. Erkenntnisse darüber wurden von Wissenschaftlern mit Hilfe der experimentellen Archäologie gewonnen (z.B. Bauer 2004).

Den Schülern werden diese wichtigen Informationen, die einen tiefen Einblick in das Wissen und die Fertigkeiten der jungsteinzeitlichen Menschen gewähren könnten, in den Schulbüchern meist vorenthalten. Arbeitsanleitungen beschränken sich in der Regel darauf, dass in der Spiralwulsttechnik ein Gefäß aufgebaut werden soll. Alle Darstellungen gehen davon aus, dass Ton vorhanden ist, beschreiben also nicht die Herstellung von Ton selbst. Schon damit wird eine der grundlegendsten Fragen zur Keramikherstellung umgangen: Wie und woraus produziert man eine Rohmasse, die beim Trocknen und Brennen nicht reißt? Auch mit dem Brennvorgang machen es sich die Autoren leicht: Entweder geht der Text gar nicht darauf ein (Klett 1995, 51). Oder das Gefäß soll nur getrocknet werden, wodurch es kaum haltbar ist und nicht der Aufbewahrung von feuchten oder flüssigen Inhalten dienen kann, also nur sehr eingeschränkt Verwendung finden kann (Klett 1999, 50). Oder es wird vom Brennen in einem elektrischen Brennofen ausgegangen, der wiederum ein technisches Produkt der Gegenwart und mit den technischen Voraussetzungen in der Jungsteinzeit nicht vergleichbar ist (Diesterweg 1997, 27; Klett 1999, 50). Ein Schulbuch spricht gar vom Backofen (Schroedel 2003, 33): „Willst du das Gefäß haltbar machen, musst du es anschließend so lange in den Backofen stellen, bis der Ton hart ist". Ein haltbares Gefäß entsteht auf diese Weise nicht. Die in zahlreichen Aufgaben beschriebene Wasserzugabe erleichtert das Arbeiten nicht; im Gegenteil, der Ton wird dann meist zu weich. Ein Verstreichen der Wülste miteinander ist von Beginn an wichtig und kann nicht erst am Schluss erfolgen, wie in einigen Schulbüchern vorgeschlagen (vgl. Abb. 2). Auch die hergestellten Formen sind teilweise für die Jungsteinzeit untypisch: Ein Schulbuch zeigt ein sehr großes, vasenförmiges Gefäß, das in der Spiralwulsttechnik von Schülern nur schwer herstellbar ist (Abb. 2; Klett 1995, 50).

M1 ■ Aufbau eines Tongefäßes aus Tonröllchen

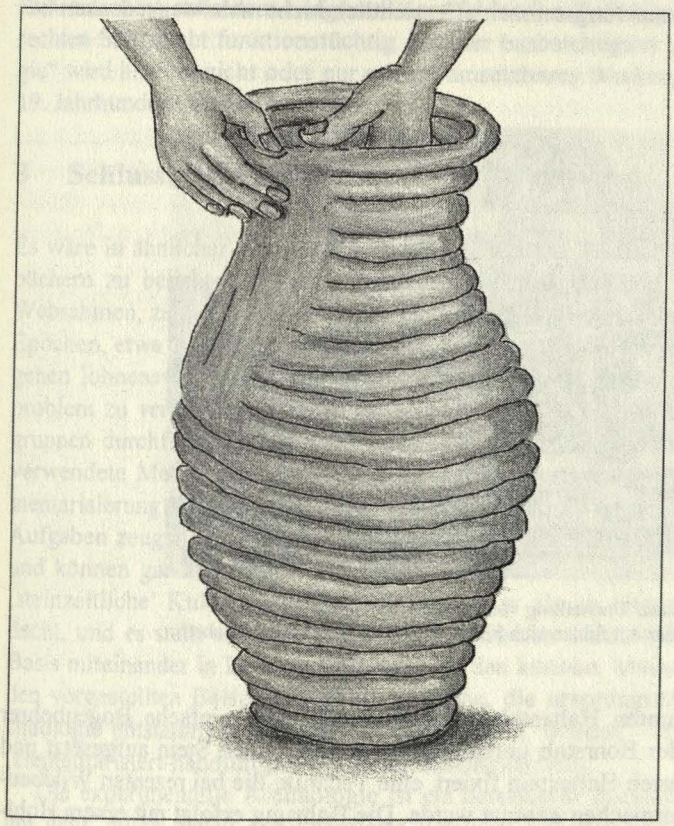


Abb. 2: Erläuternde Abbildung zur Herstellung eines Tongefäßes in Spiralwulsttechnik (aus: Klett 1995, 50).

Ein (geringer) Bezug all dieser Töpferarbeiten zur Jungsteinzeit besteht allein in der Anwendung der Spiralwulsttechnik.

2.5 Steinbohrung

Weitere Schwierigkeiten bestehen beispielsweise bei Arbeitsanleitungen zur Steinbohrung, die meist die so genannte Bogenbohrmaschine in die Darstellung einbeziehen. Diese Vorrichtung zum Bohren in hartem Stein findet sich traditionell in vielen Schulbüchern abgebildet oder kann oftmals auch in museumspädagogischen Werkstätten ausprobiert werden. Bei der Bohrmaschine handelt es sich allerdings um eine reine Erfindung aus dem 19. Jahrhundert, sie ist Teil der archäologischen Forschungsgeschichte. Ihre tatsächliche Existenz in der Jungsteinzeit ist durch keinerlei Hinweise belegt (Weiner 1996, 134f.). Einmal von einem Wissenschaftler als Möglichkeit der jungsteinzeitlichen Steinbohrung ausgedacht, wurde sie schnell populär und fand schon in den 1930er

Jahren Aufnahme in Freilichtmuseen, wodurch die Konstruktion noch bekannter wurde und sich ein für allemal als festes Bild von der Steinbohrtechnik durchsetzte (Abb. 3) – und aus Schulbuchkapiteln zur Jungsteinzeit offensichtlich nicht mehr wegzudenken ist.

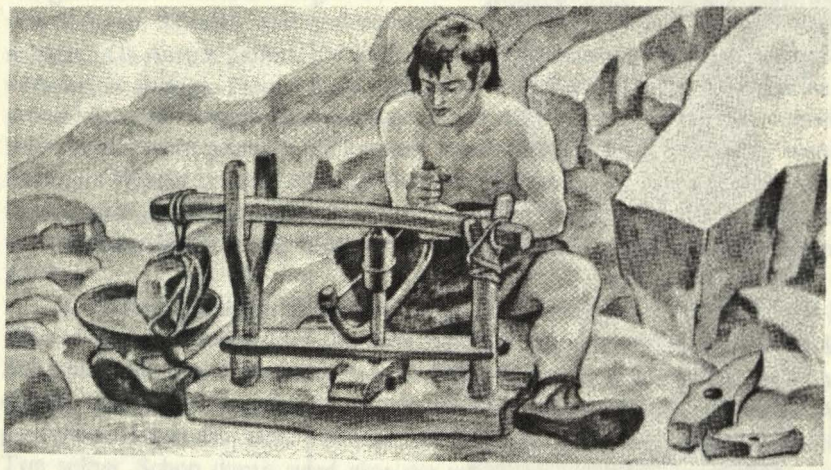


Abb. 3: Bogenbohrmaschine in einer Darstellung von ca. 1937 (aus: Erdal 1940, 22). Rekonstruktionszeichnungen dieser Art finden sich bis heute in zahlreichen Schulbüchern.

Durch Funde von bestimmten Haltesteinen einzig belegt sind einfache Bogenbohrer (Drillbohrer). Hier wird der Bohrstab unten auf den zu bohrenden Stein aufgesetzt und oben durch einen angebohrten Haltestein fixiert, eine Technik, die bei rezenten Wildbeutergruppen auch zum Feuermachen genutzt wurde. Die Bohrung erfolgt mit einem Hohlstab, d.h. eigentlich wird eine ringförmige Vertiefung in den Stein gesägt, und zwar mit Hilfe von Wasser und Sand. Selbst bei der erfundenen Bogenbohrmaschine, die gegenüber dem einfachen Drillbohrer mehr Komfort in der Bedienung bietet, dauert die Durchbohrung einer Beilklinge unglaublich lange – der Bohrfortschritt beträgt in einer Stunde etwa einen Millimeter.

Zum Problem, wie das Durchbohren von Steinen im Schulbuch angeleitet wird, nur ein Beispiel. Schriftliche Informationen zum Vorgang erhalten die Schüler im „WUK Buch" lediglich mit den Worten „Steine durchbohren: Die Bogensehne wird hin und her bewegt. Damit wird die Bohrspitze angetrieben. Unter der Bohrspitze wird das zu bohrende Werkzeug befestigt" (Klett-Perthes 2001, 69). Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einer Doppelseite mit verschiedenen Werkvorschlägen zum Thema Steinzeiten. Der Haupttitel dieser Doppelseite lautet „Wie Archäologen experimentieren" und stellt damit eine Verbindung zur experimentellen Archäologie her. Wenn die Schüler nun aufgefordert werden, ihrerseits ein Experiment zum Durchbohren von Stein durchzuführen, kann dies in diesem Fall aus mehreren Gründen nicht gelingen. Zum einen verwendet man keine Bohrspitze, sondern einen hohlen Bohrstab, beispielsweise einen Holunderstab. Es fehlt zum anderen die entscheidende Information, dass zum Bohren als Schleifmaterial

Sand benötigt wird – ein Holzstab alleine macht noch keine Bohrung. Die nebenstehende Zeichnung zur Betätigung einer Bogenbohrmaschine ist nur wenig aufschlussreich, die Bohrmaschine außerdem aufgrund einer fehlenden Befestigung des Querholms auf der rechten Seite nicht funktionstüchtig. Aus der beabsichtigten „experimentellen Archäologie" wird hier ein nicht oder nur schwer umsetzbares Werkexperiment, in dem Ideen des 19. Jahrhunderts fortwirken.

3 Schlussbetrachtung

Es wäre in ähnlicher Weise auch noch über weitere Themen und Anleitungen in Schulbüchern zu berichten. Es existieren Anregungen zum Bau von Speerschleudern, von Webrahmen, zum Ausprobieren von Spindeln und der Spinntechnik etc. Auch für andere Epochen, etwa die römische Zeit, lägen zahlreiche konkrete Beispiele vor, auf die einzugehen lohnenswert wäre. Die vorgestellten Beispiele reichen aber aus, um das Grundproblem zu veranschaulichen: Damit die genannten Tätigkeiten überhaupt mit Schülergruppen durchführbar sind, müssen Arbeitsschritte vereinfacht und in der Urgeschichte verwendete Materialien teilweise durch moderne ersetzt werden. Diese Form von Elementarisierung führt oftmals weit weg von den historischen Voraussetzungen. Manche Aufgaben zeugen auch von Unkenntnis der Materie seitens der Autorinnen und Autoren und können gar nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten real umgesetzt werden – ‚steinzeitliche' Kultur ist eben doch komplexer als im allgemeinen Geschichtsbild gedacht, und es stellt sich die Frage, ob spielerischer Nachvollzug und wissenschaftliche Basis miteinander in Einklang gebracht werden können. Meines Erachtens gelingt es bei den vorgestellten Beispielen nicht: Versuche, die ursprünglich der experimentellen Archäologie entstammen oder sich an sie anlehnen, werden – überspitzt formuliert – zum ‚elementarisiert-handlungsorientierten Bastelunterricht'.

Die experimentelle Archäologie ist ein besonderer Forschungszweig, in dem es darum geht, durch genau dokumentierte Versuche Erkenntnisse über die Herstellung und den Gebrauch von Geräten, über Jagdmethoden, Landwirtschaft, Hausbau etc. zu gewinnen. Hypothesen werden „auf ihre Gültigkeit hin getestet, um sie mit einer möglichst hohen Wahrscheinlichkeit zu verstehen, zu korrigieren, zu erweitern oder zu verwerfen" (Keefer 2006, 14). In den beschriebenen Beispielen arbeiten die Schüler also nicht „wie Archäologen", sondern erhalten in gewisser Weise einen durch archäologische Gegenstände inspirierten Werkunterricht. Ein ‚Nebenprodukt' der Experimentalarchäologie ist deren Nutzung im Rahmen der museumspädagogischen Vermittlungsarbeit (Vorführungen, Workshops). Die vornehmliche Absicht solcher museumspädagogischen Aktivitäten, an die sich manche Vorschläge in den Schulbüchern und Lehrplänen anlehnen, ist, die Vergangenheit vor den Augen (und in den Händen) der Museumsbesucher lebendig werden zu lassen (ausführlich Keefer 2006, 8–36). Mit den Anregungen in den Lehrplänen und Schulbüchern wird zwar dieselbe Absicht verfolgt, aber die Umsetzung erfolgt mit den beschriebenen Problemen.

Alle Vorschläge haben aus didaktischer Sicht ihre Daseinsberechtigung. Die Schüler werden zu praktischen Tätigkeiten angeleitet, sie machen Erfahrungen im Umgang mit

verschiedenen Werkstoffen, lernen, mit anderen Schülern zusammenzuarbeiten. Geschichte wird, zumindest ein Stück weit, begreifbar und erlebbar.

Die Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht gliedert sich damit auch in gesamtgesellschaftliche Phänomene ein: Lebendige Geschichtsvermittlung in Form von experimentellem Nachvollzug erlebt neuerdings einen Boom wie zuletzt in den 1920er/ 1930er Jahren. Auch damals gab es parallele Entwicklungen im Bereich der Schule (Reformpädagogik) und der archäologischen Öffentlichkeitsarbeit (z.B. mit den Pfahlbauten in Unteruhldingen). ‚Living history' heute reicht von der gezielten, auf wissenschaftlicher Basis stattfindenden Vermittlungsarbeit bis hin zu bewusster ‚Event'-Kultur und zu mal mehr, mal weniger wissenschaftlich fundierten Zeitreisen der ‚Reenactment'-Szene (siehe die Beiträge in Keefer 2006).

Archäologie zum Mitmachen, lebendige Urgeschichte – die angesprochenen Probleme werden auch in der Archäologie diskutiert, da sie zentrale Fragen ihrer derzeitigen Öffentlichkeitsarbeit betreffen. Denn so, wie der Geschichtsunterricht nicht mehr reine kognitive Wissensvermittlung sein soll, fühlen sich auch Museen dem Zeitgeist entsprechend aufgefordert, sowohl für Schülergruppen als auch für Familien und Erwachsene Angebote mit ‚Action'-Charakter zu machen, um größere Besucherströme anzulocken (Vosteen 2003). Diese Entwicklung antwortet auf ein verändertes Rezeptionsverhalten und neue Ansprüche der Besucher ebenso wie auf neue didaktische Ansätze. Freilichtmuseen mit zum Programm zugehörigen Vorführungen und Mitmachaktivitäten erleben vor allem aus diesem Grund derzeit wieder regen Besucherzulauf. Sie „leben von diesem Boom und passen sich an; die betroffenen Fachkollegen sprechen untereinander allerdings von ‚Verdisneysierung'" (Vosteen 2003, 231). Denn die neuen Wege bedeuten in einigen Fällen wie in der Schule auch einen klaren Schritt weg vom traditionellen Vermittlungsauftrag und dem archäologischen Selbstverständnis, hin zu populären Formen der Vermittlung.

Anleitungen für eigenes Werken oder Versuche stehen in den Unterrichtseinheiten der Schulbücher meist am Ende der zu vermittelnden Inhalte. Auch in diesem Punkt besteht eine Parallele zur Museumspädagogik, wo nach einer klassischen Schülerführung oftmals eine live-Präsentation oder vielmehr noch eine Einladung an die Schüler, selbst aktiv zu werden, einen wichtigen Teil bildet. Bei solchen Tätigkeiten ist noch ein bestimmter Aspekt zu berücksichtigen, den der Archäologe Markus Vosteen im Hinblick auf die Museumspädagogik auf den Punkt bringt: „Es geht ausnahmslos um Technologie im konkreten Sinn: Wie stelle ich was womit her? Aber Urgeschichte besteht aus mehr als lediglich technologischen Hinterlassenschaften (...). Wenn das, was unseren Kindern in den Museen [oder in den Schulen, Anm. d. Verf.] beigebracht wird, für diese die urgeschichtliche Kultur darstellt, dann lernen sie nur, wie scheinbar primitive Menschen mit primitiveren Mitteln als heute genau das herstellen, was heute auch noch hergestellt wird. Kultur wird auf das Technologische beschränkt" (Vosteen 2003, 230) – und zugleich in einer Weise elementarisiert, d.h. vereinfacht und auf einige wesentliche Aspekte beschränkt, die, wie im Falle der Schulbücher, von der historischen Realität vermutlich weit entfernt sind.

Da die Vorteile handlungsorientierten Lernens jedoch auf der Hand liegen und sich in solchen Aktivitäten die Möglichkeit bietet, einen Teil der ‚Kultur' nachzuvollziehen, geht es also darum, Wissensvermittlung, Anschauung und Handlung in einer Weise zu

verbinden, die nicht nur didaktischen, sondern auch wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird. Dafür müsste meiner Ansicht nach in der Unterrichtssituation der Bezug zur Geschichte deutlich verstärkt werden, und zwar durch den Einsatz möglichst authentischen Materials in einem möglichst authentischen Umfeld. Da der Lehrperson in der Regel ein bestimmtes Vorwissen im Bereich der Archäologie fehlt, ist es sinnvoll, geschultes Personal, entweder Archäotechniker und Experimentalarchäologen oder Museumspädagogen, mit einzubeziehen. Einzelne Unterrichtsstunden reichen hierfür normalerweise nicht aus, so dass die Zusammenarbeit mit anderen Fächern, beispielsweise dem Kunst- und dem Werkunterricht gesucht oder Projekttage durchgeführt werden sollten. Beide Punkte sprechen dafür, im Geschichtsunterricht eher Museen mit einer entsprechenden Ausstattung zu nutzen, als im Klassenraum mit unzureichenden Mitteln Archäologie bzw. Ur- und Frühgeschichte zu ‚spielen' – denn damit es in der Schule selbst auf mehr hinausläuft, bedarf es engagierter Lehrer und anderer Anleitungen als derer, die momentan in den Schulbüchern enthalten sind. Die beste Gewährleistung von authentischem Material, einem an der historischen Realität orientierten Umfeld und einer sachrichtigen Umsetzung von Werkmöglichkeiten bieten archäologische Freilichtmuseen und museumspädagogische Werkstätten, deren Angebote für Klassenausflüge zur Verfügung stehen (Adressen: siehe Keefer 2006, 98ff.).

Mir als Archäologin stellen sich bei der Durchsicht der Schulbücher vor allem folgende Fragen: Weshalb finden sich solche Anleitungen und Vorschläge eigentlich in den Schulbüchern? Wären sie in Handreichungen für Lehrer oder in anderen Zusatzmaterialien, in denen mehr Platz für Erläuterungen und genauere Hinweise besteht, nicht viel besser aufgehoben? Welchen Gewinn erzielt eine Lehrperson, die mit solchen Schulbuchseiten im Unterricht arbeitet? Als wie brauchbar stellen sich diese Methodenseiten in der Unterrichtspraxis tatsächlich heraus? Werden sie überhaupt genutzt? Oder dienen sie eher den Schulbuchverlagen als schmückender Zusatz zu den Lehrwerken, die sich vielleicht besser verkaufen, weil sie auf die neuesten Anforderungen in den Lehrplänen reagieren, mehr Möglichkeiten zum handlungsorientierten Lernen zu bieten?

Wenn diese Art von Aufgaben in den Schulbüchern erhalten werden soll, so sind aus meiner Sicht folgende Forderungen an die Verlage und Autoren zu stellen:

1. Die Werkanleitungen müssen in der Praxis durchführbar sein. Oder zusätzliche Arbeitsaufträge führen die Schüler dazu hin, zu erkennen, dass sie im Gegensatz zu den Menschen damals nicht in der Lage sind, ein ähnliches Werkzeug herzustellen, weil es ihnen an Übung und Kenntnissen fehlt, wodurch sie auf die Leistungen der Menschen damals schließen können.
2. Die Werkanleitungen müssen, sollen sie im Bezug zur Geschichte stehen, auch historisches, d.h. authentisches Material stärker nutzen. Nur dies lässt die Vergangenheit lebendig werden und gibt Einblick in die Herausforderungen, denen sich die Menschen damals stellen mussten.

3. Elementarisierung im Sinne von Vereinfachung und Reduktion auf wesentliche Themen darf nicht zu groben Sachfehlern führen. Schulbücher haben den Anspruch, sich am modernen Wissensstand zu orientieren, das sollte m.E. auch für diese Art von Arbeiten gelten. Verlage und Autoren sollten bei der Erstellung von Schulbuchkapiteln zur Ur- und Frühgeschichte stärker die Mithilfe von Archäologen suchen, wodurch viele Fehler vermieden werden könnten.
4. Einige der vorgestellten Werkideen sind schlichtweg schlecht gewählt. Es existiert eine breite Palette an weiteren Möglichkeiten, mit wenig Vorbereitungsaufwand auf eine fast authentische Weise mit Schülern Repliken zu archäologischen Gegenständen herzustellen: Muschelketten, verschiedene Musikinstrumente wie Surrscheiben, Schwirrhölzer und Trommeln, Gefäße und Behälter usw. Anregungen finden sich beispielsweise in dem Buch „Steinzeit selbst erleben!" von Friedrich Seeberger (Seeberger 2002).

Literaturverzeichnis

Bauer, Irmgard (2004): Herstellung bronzezeitlicher Gefässe. In: Bauer, Irmgard/ Ruckstuhl, Beatrice/ Speck, Josef: Die spätbronzezeitlichen Ufersiedlungen von Zug-Sumpf 3/ 1. Die Funde der Grabungen 1923–37. Zug, 228–239.

Bayerischer Schulbuch-Verlag (1992): Cornelissen, Joachim/ Götz, Rolf/ Holzbauer, Hans/ Wehlen, Wolfgang/ Zuber, Karl-Heinz: bsv Geschichte 1 N. München.

Bayerisches Staatsministerium (2001): Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern. München.

Binsteiner, Alexander/ Darga, Robert (2003): Steinzeit im Chiemgau. Begleitheft zur Ausstellung im Naturkunde- und Mammut-Museum Siegdorf. München.

Bosinski, Gerhard (1981): Gönnersdorf. Eiszeitjäger am Mittelrhein. Eine Ausstellung des Landesmuseums Koblenz. Koblenz.

Cornelsen (2000): Regenhardt, Hans-Otto (Hrsg.): Forum Geschichte 1. Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Berlin.

Diesterweg (1997): Osburg, Florian/ Klose, Dagmar/ Barceló, Pedro u.a. (Hrsg.): Expedition Geschichte 1. Frankfurt.

Erdal (1940): Aus Deutschlands Vorzeit. Ein Erdal-Bilderbuch herausgegeben von der Erdal-Fabrik. 2. Aufl. Mainz [EA: 1937].

Experimentelle Archäologie in Deutschland (1996): Texte zur Wanderausstellung (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland, Beiheft 13). Oldenburg.

Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2005): Urgeschichte als Bildungsauftrag. Frankfurt.

Hessisches Kultusministerium (1995): Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenplan Geschichte, Sekundarstufe I. Frankfurt/ Main.

Keefer, Erwin (Hrsg.) (2006): Lebendige Vergangenheit. Vom archäologischen Experiment zur Zeitreise (Sonderheft 2006 der Zeitschrift „Archäologie in Deutschland"). Stuttgart.

Klett (1999): Mitmischen in Geschichte und Politik 1: Nordrhein-Westfalen. Autoren: Heber, Thomas/ Heese, Werner/ Heimbrock, Cornelia u.a. Leipzig.

Klett (1997): Zeitreise 5/ 6 Sachsen-Anhalt Förderstufe: Geschichtliches Unterrichtswerk für die Förderstufe in Sachsen-Anhalt. Autoren: Eck, Guiskard/ Heimbach, Helmut/ Höfer, Arno u.a. Stuttgart.

Klett (1995): Bergner, Karl-Josef/ Drell, Anne/ Fricke-Finkelnburg, Renate u.a.: Das IGL-Buch. Gesellschaftslehre an Gesamtschulen 1. Stuttgart.

Klett-Perthes (2001): Bünstorf, Jürgen/ Neumann, Harald-Matthias/ Pries, Martin/ Trautmann, Brigitte (Hrsg.): TERRA Welt- und Umweltkunde. Das WUK Buch. Stuttgart.

Kühberger, Christoph/ Terberger, Thomas (2005): Was bleibt? Ur- und Frühgeschichte im österreichischen Geschichtsunterricht. In: Archäologie Österreichs 16/ 2, 2005, 36–48.

Kultusministerium Landes Sachsen-Anhalt (1997): Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Förderstufe, Geschichte. Magdeburg.

Lorblanchet, Michel/ Bosinski, Gerhard (2000): Höhlenmalerei. Ein Handbuch. 2. Aufl. Stuttgart.

Marienfeld, Wolfgang (2004): Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch der 1990er Jahre. In: Die Kunde N.F. 55, 2004, 155–166.

Ministerium für Bildung [Saarland] (2003): Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.): Achtjähriges Gymnasium, Lehrplan Geschichte für die Klassenstufe 7. Saarbrücken.

Ministerium für Bildung Mecklenburg-Vorpommern (2001): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule. Geschichte, Erprobungsfassung. Schwerin.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (1999): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Lehrplan Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen. Koblenz.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (1998): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Lehrpläne Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Erdkunde/ Geschichte/ Sozialkunde, Hauptschule/ Realschule/ Gymnasium/ Regionale Schule (Klassen 7–9/ 10). Grünstadt.

Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein (1997): Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Gesamtschule, Weltkunde. Kiel.

Niedersächsisches Kultusministerium (1993): Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule, Gesellschaftslehre. Hannover.

Reeken, Dietmar von (1999): Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Seelze.

Saarland, Ministerium für Bildung (1999): Saarland, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.): Lehrplan Erweiterte Realschule, Klassenstufe 7, '99 (Schule machen im Saarland). Saarbrücken.

Saarland, Ministerium für Bildung (1996): Saarland, Ministerium für Bildung und Sport (Hrsg.): Lehrplan Gesellschaftswissenschaften, Gesamtschule, Klassenstufen 7 und 8, '96. Saarbrücken.

Saarland, Ministerium für Bildung (1993): Saarland, Ministerium für Bildung und Sport (Hrsg.): Lehrplan Gesellschaftswissenschaften, Gesamtschule, Klassenstufen 5 und 6, '93. Saarbrücken.

Schroedel (2003): Zeit für Geschichte, Ausgabe C 1/ 2. Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Autoren: Frey, Anne/ Gellert, Andrea/ Heupel, Eberhard u.a. Hannover.

Seeberger, Friedrich (2002): Steinzeit selbst erleben! Waffen, Schmuck und Instrumente – nachgebaut und ausprobiert. 2. Aufl. Stuttgart.

Sénécheau, Miriam (2007): Motive mit Tradition – Lebensbilder und Geschlechterrollen in gegenwärtigen Schulbüchern. In: Fries, Jana Esther/ Rambuscheck, Ulrike/ Schulte-Dornberg, Gisela (Hrsg.): Science oder Fiction? Geschlechterrollen in archäologischen Lebensbildern (Frauen – Forschung – Archäologie 7). Münster, 123–162.

Sénécheau, Miriam (2006a): Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen. Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur. (Diss. masch.) Freiburg.

Sénécheau, Miriam (2006b): Archéologie et identité dans les manuels contemporains en Allemagne. In: L'archéologie, instrument du politique? Archéologie, histoire des mentalités et construction européenne. Actes du colloque de Luxembourg 16–18 novembre 2005 (Documents, actes et rapports pour l'éducation). Dijon/ Glux-en-Glenne, 55–75.

Sénécheau, Miriam (2006c): Prehistory and the Construction of a European Identity in German History Textbooks Today. In: Bruillard, Eric/ Aamotsbakken, Bente/ Knudsen, Susanne/ Horsley, Mike (Hrsg.): Caught in the Web or lost in the Textbook? Eight International Conference on Learning and Educational Media. Paris, 159–170.

Sénécheau, Miriam (2005): Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch. Sozialstrukturen und Geschlechterrollen in den Steinzeiten zwischen Lehrplanforderungen und Fachdiskussion. In: Heinze, Carsten/ Matthes, Eva (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn, 211–238.

Sénécheau, Miriam (2003): Zur Rezeption archäologischer Ausstellungen in Schulbüchern und anderen didaktischen Medien. In: Archäologische Informationen 26/ 1, 2003, 93–109.

Stodiek, Ulrich/ Paulsen, Harm (1996): „Mit dem Pfeil, dem Bogen ..." Technik der steinzeitlichen Jagd (Archäologische Mitteilungen aus Nordwestdeutschland, Beiheft 16). Oldenburg.

Volk und Wissen (1998): Koltrowitz, Bernd (Hrsg.): Geschichte plus 5/ 6. Ausgabe Thüringen. Berlin.

Vosteen, Markus (2003): Museale Vermittlung ur- und frühgeschichtlicher Inhalte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54, 2003/ 3, 227–234.

Weiner, Jürgen (1996): Zur Technologie bandkeramischer Dechselklingen aus Felsgestein und Knochen. Ein Beitrag zur Forschungsgeschichte. In: Archaeologia Austriaca 80, 1996, 115–156.

Westermann (2001a): Durchblick 5/ 6, Welt- und Umweltkunde für die Orientierungsstufe. Autoren: Derichs, Johannes/ Friederich, Axel/ Leinert-Pankratz, Sigrid u.a. Braunschweig.

Westermann (2001b): Frenken, Lambert/ Lenniger, Monika/ Pankratz, Wolfgang u. a.: Durchblick Geschichte/ Politik 5/ 6, Hauptschule Nordrhein-Westfalen. Braunschweig.

Dieter Böhn

Die Elementarisierung fachlicher Inhalte in deutschen Lehrwerken für den Geographieunterricht

Abstract

The decisive factor for contextually sound elementarization is defining the pedagogical and content objectives in advance. The reason is that doing so reduces both the vast scope of content and level of complexity. Aspects of Physical Geography content often already undergo elementarization in the pure science (e.g., water runoff systems, climate diagrams), so that they can be used in that form in classroom instruction, this causes no problems. In Human Geography, the example of Culture Regions is used to illustrate that elementarization is more difficult and sometimes is performed unilaterally. Elementarization is most difficult in Regional Geography, because it is oriented toward individuality. It is demonstrated that elementarization is possible here, too, provided one formulates clearly-defined objectives.

Zum Begriff Elementarisierung

Elementarisierung[1] bedeutet eine zielorientierte Reduktion von Umfang, Abstraktion und Komplexität eines Inhalts (Sachverhalts) mit dem Ziel, dem Adressaten (im Schulbuch der Schüler) das Verständnis zu erleichtern, wenn nicht überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. Brückle 2006; Lämmermann 1990; Schütze 2006). Die Elementarisierung bedeutet eine Konzentration auf das Wesentliche, das „Elementare" strukturiert den Gegenstand (vgl. Klafki 1994 S. 152; Köck/ Ott 1994, S. 137). Dies kann eine Gesetzmäßigkeit sein oder auch nur eine grundlegende Idee. Elementarisierung erfolgt nicht allgemeingültig, sondern im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel. Ein solches Ziel ist meist weniger der Inhalt an sich, sondern eine Kompetenz, mit welcher der Schüler sein gegenwärtiges und

[1] Wertvolle Anregungen besonders zur Differenzierung nach Wesen, Bestimmung und Nutzen aus der Sicht der Wirtschaftswissenschaften verdanke ich Martin Böhn, für die fruchtbare Diskussion innerhalb der Geographiedidaktik danke ich Berta Hamann.

zukünftiges Leben verantwortungsbewusst gestalten kann. Durch dieses Ziel werden die wesentlichen Inhalte bestimmt, die auch den Bezugsraum definieren. Eng verbunden mit dem kognitiven Aspekt der Elementarisierung ist ein instrumentaler, denn der Lernprozess erfolgt über den Einsatz (und damit Vermittlung und Verstärkung) von Methoden.

Die Reduktion der Komplexität führt zu einer Verstärkung der Anschaulichkeit, gleichzeitig wird durch die Konkretisierung die Allgemeingültigkeit (Gesetzmäßigkeit) verringert. Elementarisierung kann, muss aber keinesfalls eine Reduktion der Wissenschaftlichkeit einer Aussage bedeuten. Entscheidend ist eine möglichst genaue Festlegung des Ziels, das mit der Elementarisierung erreicht werden soll. Das Elementare muss für das Verständnis des Gesamtzusammenhangs bedeutsam sein, steht also nicht nur für sich selbst, sondern ermöglicht erst ein weitergehendes Verständnis.

Die Elementarisierung ist pädagogisch von mehrfachem Nutzen: zumindest die Basisfakten, die grundlegende Struktur und der bestimmende Prozess werden vom Adressaten verstanden. Die Elementarisierung ist damit auch Vorstufe, um zusätzliche Fakten im Begriffraum zu erarbeiten, die dann vom Adressaten (d.h. hier dem Schüler) in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden können. Dadurch ist auch ein Transfer in andere Bezugsräume möglich.

Entscheidend wird damit die Festlegung des Ziels. Für das Schulbuch werden Ziele durch die Lehrpläne meist auf einer mittleren Abstraktionsebene festgelegt, die durch vorgegebene oder vorgeschlagene Inhalte konkretisiert werden.

Vereinfacht basiert die Elementarisierung auf zwei Aspekten:

1) Elementarisierung als inhaltliche Reduktion durch die Methode der Vereinfachung. Dem Schulbuchautor sind Ziele und daraus abgeleitet Inhalte vorgegeben. Seine Aufgabe besteht darin, einen wissenschaftlichen Sachverhalt für die kognitive Verständnisebene des Schülers aufzubereiten.
2) Elementarisierung als zielorientierte Eingrenzung des Unterrichtsgegenstandes, um einzelnen Aspekten oder auch Einstellungen und Wertehaltungen größeres Gewicht zu verleihen (vgl. Hamann in diesem Band).

Träger der Elementarisierung

Deutsche Schulbücher werden, anders als etwa in den USA und in China, meist von Lehrern verfasst, seltener von Fachdidaktikern an Universitäten, kaum von Fachwissenschaftlern der jeweiligen Disziplinen. Die Verlage bevorzugen Lehrer, weil sie ihrer Meinung nach sowohl die Anforderungen des Lehrplans als auch die kognitive Situation der jeweiligen Klassenstufe am besten kennen und über die Fähigkeit verfügen, Inhalte unter Berücksichtigung schulpädagogischer wie lernpsychologischer Erkenntnisse aufzubereiten, also auch zu elementarisieren. Leider werden Publikationen wenig genutzt, die eigens für Schulbuchautoren oder die Lehrerfortbildung konzipiert sind (z.B. Böhn/Wang 1997; Popp 2003). Viele Autoren stützen sich bei der Abfassung der Texte auf wissenschaftliche Publikationen, wobei die „Geographische Rundschau" mit ihren von Fachwissenschaftlern vor allem für Lehrer verfassten Beiträgen führend ist. Lehrbücher für die gymnasiale Oberstufe (Kollegstufe) verwenden in hohem Maße direkt wissen-

schaftliche Beiträge (z.B. Diercke 12/ 13 2001; Böhn 2001). Daneben werden statistische Daten herangezogen, die teilweise bereits elementarisiert sind (z.B. Bruttoinlandsprodukt pro Kopf, Klimadaten). Auch Presseartikel werden in Schulbüchern verstärkt verwendet, weil sie meist anschaulich geschrieben sind und wegen der Recherchen als glaubwürdig gelten. Allerdings wird dabei übersehen, dass Journalisten aus ihrem Selbstverständnis meist Partei beziehen und gar keine objektive Sicht vermitteln wollen. Auch sind grundsätzliche Aussagen meist nicht das Ziel von Presseartikeln, daher müssen sie etwa durch Aufgaben für eine Elementarisierung erschlossen werden.

Insgesamt ist vom Ansatz her eine sachgerechte Elementarisierung möglich und erfolgt weitgehend korrekt. Leider finden sich Beispiele, bei denen die Reduktion lediglich eine kognitive Vereinfachung bedeutet, ohne dass von den Autoren vorher das erkenntnisleitende Ziel festgelegt wurde. Probleme ergeben sich außerdem zum einen in den Teildisziplinen der Geographie, zum anderen bei der methodischen Umsetzung fachlicher Inhalte.

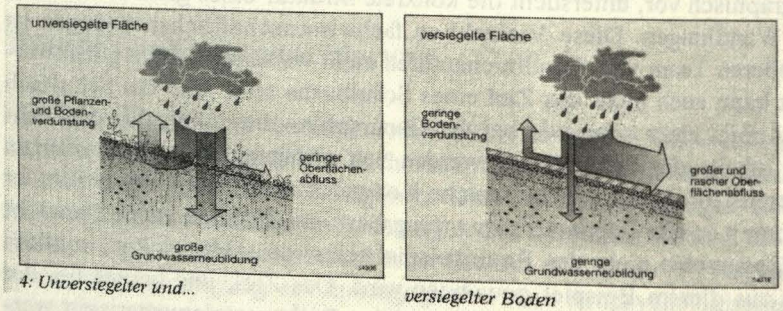
Zur Elementarisierung fachwissenschaftlicher Inhalte

Die Schulgeographie vermittelt als Zentrierungsfach nicht nur Erkenntnisse der Geographie, sondern auch räumlich relevante Forschungsergebnisse weiterer Wissenschaften wie der Geologie, der Klimatologie, Meteorologie, Physik, Mathematik, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Politik, Architektur, Geschichte – um nur die wichtigsten zu nennen. Hinzu kommt, dass sich die Geographie selbst wieder in Teildisziplinen gliedert. Die Allgemeine Geographie erforscht räumliche Gesetzmäßigkeiten, die möglichst global, zumindest aber über ein konkretes Raumbeispiel hinaus gültig sind. Sie gliedert sich wiederum in die Physische Geographie (auch: Naturgeographie), welche die Raumwirksamkeit von Naturfaktoren untersucht und die Humangeographie (auch Kulturgeographie, Anthropogeographie), die vor allem die Gestaltung des Raums durch den Menschen untersucht. Die Regionale Geographie geht demgegenüber nicht nomothetisch, sondern idiographisch vor, untersucht die konkrete Struktur eines ganz bestimmten Raumes und seine Wandlungen. Diese Vielzahl an fachwissenschaftlichen Bezügen ist auch von einem größeren Team von Schulbuchautoren nicht wissenschaftlich gleichwertig zu erfassen. Das kann auch nicht das Ziel eines Schulbuchs sein, weil das Schulfach kein vereinfachtes Abbild einer oder, wie bei der Geographie, einer Vielzahl von Fachwissenschaften ist. Inhalte der Schulbücher werden von pädagogischen Zielsetzungen vorgegeben, wie bereits formuliert wurde: welche Kompetenzen müssen einem Schüler vermittelt werden, damit er sein Leben verantwortungsbewusst gestalten kann? Damit ist für das Schulfach Geographie nicht das Raumbeispiel selbst das (Meta-) Ziel, sondern die Erkenntnis, die aus diesem Beispiel gewonnen wird. Das Ziel, wie bereits bei der begrifflichen Festlegung dargestellt, bestimmt, in welcher Richtung elementarisiert werden soll.

Physisch-geographische Inhalte und ihre Elementarisierung im Schulbuch

Bei den naturwissenschaftlichen Themen sind für die Schule vor allem die Forschungsergebnisse der Klimakunde und der Ökologie relevant. In der Klimatologie werden solche Forschungsergebnisse ausgewählt, welche die Bedrohung der Zukunft durch einen vom Menschen ausgelösten Klimawandel prognostizieren. Damit erfolgt eine Elementarisierung durch Selektion, denn andere Auffassungen werden meist ausgeblendet. So wird (nicht nur in Schulbüchern) verschwiegen, dass es – wenn auch in der Minderheit – Forscher gibt, welche die globale Erwärmung als natürliche Entwicklung im Rahmen sich über Jahrhunderte hinziehender Temperaturschwankungen ansehen und den Einfluss des Menschen für nicht entscheidend halten. Das didaktische Ziel, zu einem umweltbewussten Handeln anzuregen, führt dazu, dass vor allem Schreckensnachrichten verbreitet werden, etwa die des IPCC (2007). Im Bereich der Ökologie wird andererseits kritisiert (Lethmate 2005), dass die Vielzahl divergierender Geoökologien die Entscheidung erschwere, welcher Forschungsansatz für den Unterricht geeignet sei. Die Bewertung einer Elementarisierung hänge z.B. von der Auffassung ab, wie viel Mathematik zum Verständnis notwendig sei.

Ein gutes Beispiel einer gelungenen Elementarisierung ist die Auswirkung der Bodenversiegelung, wie sie in einem Lehrbuch für die Hauptschule in Bayern dargestellt wird (Durchblick 1998, S. 123) (s. Abb.1)[2]. Der Sachverhalt ist wissenschaftlich korrekt dargestellt: bei einem durch Bauten oder Verkehrsflächen versiegelten Boden fließt der größte Teil des Regenwassers an der Oberfläche ab, es kommt kaum zur Grundwasserbildung. Die Pfeile entsprechen in Richtung und Breite wissenschaftlichen Darstellungen, die kindgemäße Zeichnung der Niederschläge stört nicht. Das Metaziel, eine Versiegelung von Flächen möglichst gering zu halten, kann durch diese Elementarisierung erreicht werden.



4: Unversiegelter und... versiegelter Boden

Abb. 1: Auswirkungen der Bodenversiegelung aus Durchblick 8, 1998, S. 123.

[2] Leider ist bei der Neuauflage 2006 nicht mehr die wissenschaftliche Umsetzung, sondern nur eine wenig aussagekräftige Skizze geblieben.

Die wohl umfassendste Elementarisierung naturwissenschaftlicher Inhalte erfolgt im Geographieunterricht bei den Klimadiagrammen und den Klimaklassifikationen. In Heimat und Welt (1997, S. 66) werden die Klimaelemente Temperatur und Niederschlag in drei wissenschaftlichen Darstellungsformen aufgelistet (Köppen/ Geiger, Walter/ Lieth, Lauer/ Frankenberg), es besteht bei den einzelnen Grafiken kein Unterschied zu wissenschaftlichen Publikationen. Die Elementarisierung erfolgt für Fachwissenschaft und Schule in gleicher Weise: lediglich zwei Elemente werden zur Verdeutlichung der klimatischen Verhältnisse verwendet, andere Faktoren wie Bewölkung, Wind, Relief, Richtung der Luftmassen, Prozentsatz der Luftfeuchtigkeit werden nicht berücksichtigt, denn für die durch das Ziel vorgegebene Reduktion genügt die Beschränkung auf die beiden Elemente für Erfassung und Bewertung der klimatischen Gegebenheiten(vgl. auch die Ausführungen von Hamann in diesem Band). Der vor allem in Gymnasien verwendete Diercke-Atlas (2004, S. 220–223) enthält nicht weniger als vier unterschiedliche Darstellungen der Klimaregionen (Lauer/ Frankenberg, Troll/ Paffen, Köppen/ Geiger, Neef/ Flohn), sie entsprechen völlig den Darstellungen in der Fachliteratur. Die regionale Elementarisierung des Klimas durch unterschiedliche Kombinationen einzelner Klimafaktoren wie Tageslängenschwankung und die Zahl der ariden Monate bei der Klassifikation nach Lauer/ Frankenberg oder die Temperatur des wärmsten bzw. kältesten Monats und einer Mitteltemperatur bei der Klassifikation nach Köppen verdeutlicht dem Schüler, wie sehr kategoriale Festlegungen zu divergierenden Raumgliederungen führen.

Humangeographische Inhalte und ihre Elementarisierung im Schulbuch

Im Bereich der Humangeographie wird gegenwärtig sehr stark der „cultural turn" diskutiert, bei dem nicht der Raum, sondern das handelnde Subjekt im Mittelpunkt steht (z.B. Werlen 2000). Dieser Ansatz wurde in der Schulgeographie schon lange verwirklicht, denn dort ist nicht der „Raum an sich" Inhalt des Unterrichts, sondern es sind die im Raum Agierenden. Selbst moderne Fragestellungen wie die Fragmentierung des Raumes (Scholz 2004) werden aufgegriffen, ohne dass eine Elementarisierung etwa durch inhaltliche Reduktion erfolgt.

Dass eine fehlende Elementarisierung zu Problemen führt, zeigt gut die Auseinandersetzung über Kulturerdteile (auch Kulturregionen genannt). Kulturerdteile wurden in der deutschen Geographie bereits 1963 von Kolb benannt, der Kategorien zur Bestimmung festlegte, die jedoch in den fachwissenschaftlichen Beiträgen zu diesem Thema wenig diskutiert wurden. In der breiten internationalen Öffentlichkeit wurde eine Raumgliederung nach Kulturen durch das Buch „Clash of Civilizations" des amerikanischen Politologen Huntington bekannt (1996), seine Auffassungen werden von den meisten deutschen Geographen abgelehnt (vgl. dazu Popp 2003). Für die Thematik der Elementarisierung ist bedeutsam, ob Inhalte wegen ihrer gesellschaftlichen Relevanz auch dann im Unterricht behandelt werden sollten, wenn sie von Wissenschaftlern als zu simplifizierend abgelehnt werden. Dies geschieht, denn obwohl die Mehrheit der Wissenschaftler und der Geographiedidaktiker sich gegen eine Behandlung von Kulturräumen im Unter-

richt aussprach, werden sie wegen der Vorgabe der Lehrpläne in den Schulbüchern teilweise ausführlich dargestellt.

Ein Vergleich zweier Schulbücher für Realschulen in Bayern zeigt, wie unterschiedlich eine Elementarisierung erfolgt (s. Abb.2 und 3). Durch den Lehrplan ist das Thema „Kulturraum Schwarzafrika" vorgegeben. Das Buch „Diercke Erdkunde 7" (2002, S. 26) definiert zunächst den Begriff Kulturraum (Kasten). Bei der Zusammenstellung der Kriterien fehlt allerdings die für die Bezeichnung „Schwarzafrika" entscheidende Kategorie: die Hautfarbe. Der Text betont die Zweiteilung Afrikas aus kulturellen Gründen („Kulturell entwickelte sich der Kontinent sehr unterschiedlich"), benennt zunächst deskriptiv die Hautfarbe, bevor als kulturelles Kennzeichen Schwarzafrikas auf „eine unglaubliche Vielfalt von Stämmen und Religionen" verwiesen wird. Es erfolgt eine relativ geringe Elementarisierung, als kulturell bestimmendes Kriterium ist die Sprachvielfalt angegeben.

INFO

Kulturraum

Gebiet, das durch gemeinsame wesentliche Merkmale wie zum Beispiel Sprache, Religion, Kunst, Art des Zusammen- und Familienlebens, Form der Bodenbewirtschaftung und des Städtebaus geprägt ist. Die Grenzen zwischen den einzelnen Kulturräumen sind häufig fließend.
Man unterscheidet u.a. folgende Kulturräume: Angloamerika, Lateinamerika, Europa, Orient, Schwarzafrika, Südasien, Ost- und Südostasien, Australien/Ozeanien.

Afrika – ein Kontinent – zwei Kulturen

Mit 30 Millionen km² Fläche ist Afrika der zweitgrößte Kontinent der Erde. Er erstreckt sich vom Äquator aus gleich weit nach Norden und nach Süden. Kulturell entwickelte sich der Kontinent sehr unterschiedlich. Deshalb teilt man Afrika in zwei **Kulturräume.** Der nördliche Teil gehört zum Orient, südlich der Sahara, ab etwa 20° N, beginnt Schwarzafrika.
In Nordafrika rechnet man die Menschen vorwiegend zur arabischen Bevölkerung. Sie haben eine hellere Hautfarbe. Vorherrschende Religion ist der Islam. In Schwarzafrika sind die Menschen eher dunkelhäutig und es gibt eine unglaubliche Vielfalt von Stämmen und Religionen.

Schwarzafrika – kulturelle Vielfalt

Abb. 2: Diercke Erdkunde 7 (2002), S. 26.

Das Schulbuch „Mensch und Raum" (2002, S. 32) verharrt in der gesamten Darstellung mit der Ausnahme eines Satzes rein deskriptiv im physisch-geographischen Bereich. „Den Norden Afrikas rechnet man aufgrund seiner überwiegend arabischen Bevölkerung zum Orient, während südlich der Sahara Schwarzafrika liegt" erklärt wenigstens im Ansatz, warum der Norden nicht zu Schwarzafrika gehört, aber auch hier wird das Kriterium Hautfarbe nicht genannt. Es ist deutlich, dass keine Elementarisierung im Hinblick auf das Ziel „Kulturraum" erfolgt, wie es der Lehrplan fordert, denn über kulturelle Eigenschaften erfolgt keine Aussage. Ziel des Textes könnte ein physisch-geographischer Überblick sein, aber selbst hier sind Auswahl und Zusammenstellung der Fakten willkürlich.

Schwarzafrika im Überblick

Afrika ist mit einer **Fläche** von 30 Mio. km² etwa dreimal so groß wie Europa. Es erstreckt sich beiderseits des Äquators etwa gleich weit nach Norden und nach Süden und liegt damit zum größten Teil in den Tropen. Den Norden Afrikas rechnet man aufgrund seiner überwiegend arabischen Bevölkerung zum Orient, während südlich der Sahara Schwarzafrika liegt.

Die 14 Kilometer breite Straße von Gibraltar trennt Afrika von Europa. Mit Asien ist Afrika durch eine schmale Landzunge verbunden. Diese wurde 1859 bis 1869 durch den Bau des **Sueskanals** durchbrochen. Dadurch verkürzte sich der Seeweg von Europa nach Asien erheblich.

Das Innere Schwarzafrikas wurde erst relativ spät erforscht, da es nur schwer zugänglich ist. Von Norden her behindert die **Wüste Sahara** ein Vordringen nach Schwarzafrika. Die **Küsten** Afrikas sind kaum gegliedert, so dass es trotz seiner Größe nur eine etwa 30 000 km lange Küste hat (Europa 37 000 km Küstenlinie), wobei es keine größeren Buchten oder Halbinseln gibt. Auch die Flussmündungen reichen kaum tief ins Land hinein. Deshalb sind Naturhäfen selten und für Reisende war es früher schwierig, von der Küste her ins Landesinnere vorzudringen. Daher beschränkten sich die Europäer lange darauf, Stützpunkte an den Küsten anzulegen.

Das Innere Afrikas ist gekennzeichnet durch weite **Hochflächen** und schüsselförmige **Beckenlandschaften** wie das *Kongo-*, das *Niger-* und das *Tschadsee-Becken*. Die langsam ansteigenden Aufwölbungen an den Beckenrändern werden als *Schwellen* bezeichnet. Nur wo sie bis zur Küste reichen, fallen sie in steilen Stufen zum Meer hin ab.

Den Osten Afrikas kennzeichnen **Gebirge,** die durch nord-süd-verlaufende Grabenbrüche gegliedert sind. Sie sind dadurch entstanden, dass sich hier Teile der Erdkruste auseinander bewegen. An den tiefsten Stellen der Gräben haben sich Seen wie der Tanganjikasee gebildet. Entlang der Bruchzonen ragen zahlreiche zum Teil noch aktive **Vulkane** empor. Zu ihnen gehört der Kilimandscharo, der mit 5895 m der höchste Berg Afrikas ist. Das größte Gebirgsmassiv des Kontinents ist das Hochland von Äthiopien.

Zum afrikanischen Kontinent gehört auch Madagaskar, die einzige größere **Insel.**

Abb. 3: Mensch und Raum. Realschule Bayern (2002), S. 32. Die Seite enthält noch vier Bilder: Suezkanal, Kilimandscharo, Viktoriasee und Sambesi.

Ein bedeutendes Thema des Geographieunterrichts im Bereich der Humangeographie ist die Bevölkerungsentwicklung und in diesem Zusammenhang die Frage der Tragfähigkeit. Die Elementarisierung erfolgt vielfach durch die grafische Darstellung der Bevölkerungsentwicklung und einer Auflistung der „Gründe" für eine hohe Geburtenzahl. Fast immer werden Katastrophenszenarien prognostiziert, die Erde wird als übervölkert dargestellt, in Diercke Erdkunde 12/ 13 (2002, S. 139) verdeutlichen zwei Szenarien des „Club of Rome", dass auch bei „nachhaltigem Verhalten" ab 2000 die Bevölkerungskurve die der Nahrungsmittel übersteigt. Für unsere Fragestellung ist wichtig, dass eine Elementarisierung nicht groteske Fehleinschätzungen verhindert, wenn die kategorialen Elemente falsch bewertet werden. Denn der Schüler weiß, dass es (auch ohne Gentechnologie) global genug Nahrungsmittel gibt und die Deutschen aufgefordert werden, endlich mehr Kinder zu bekommen.

Regionalgeographische Inhalte und ihre Elementarisierung im Schulbuch

Eine Elementarisierung ist vom Prinzip her schwierig, weil die Regionalgeographie (oft auch als „Länderkunde" bezeichnet) ja gerade keine Kategorien und gesetzmäßigen Schlussfolgerungen anstrebt, sondern die Individualität eines Raumes aufzeigen will. Ein Ansatz zur Elementarisierung erfolgte in der geographischen Forschung bereits Ende des 18. Jahrhunderts durch das sogenannte „länderkundliche Schema". Dabei werden die einzelnen Länder nach einer vorgegebenen Abfolge behandelt, die im physisch-geographischen Bereich auf einer Ursachenkette aufbaut (Geologie, Relief, Klima, Boden, Vegetation). Seit den 1950er Jahren wurde dieses Schema ansatzweise im Geographieunterricht des Gymnasiums verwendet, während in anderen Schularten noch traditionell Landschaft um Landschaft abgehandelt wurde. Der allgemeingeographisch orientierte Einfluss der Fachwissenschaft führte seit den 1970er Jahren dazu, dass im Unterricht aller Schularten die Themen gesamtstaatlich strukturiert werden (z.B. Landwirtschaft, Industrie, Bevölkerungsentwicklung, Sozialpolitik) (Beispiele: Böhn 2001). Insgesamt tritt diese Art der Elementarisierung zugunsten einer themenzentrierten Regionalgeographie zurück. Dabei erfolgt durch eine Akzentuierung auf die für das jeweilige Land bzw. den Raum spezifischen Kennzeichen, z.B. für Indien das Kastenwesen, für Brasilien der tropische Regenwald, für Japan die hoch entwickelte Industrie, für Afrika südlich der Sahara Aids. Diese Form einer Elementarisierung durch Reduktion der Inhalte auf einzelne, zukunftsrelevante Themen erfolgt derzeit in fast allen Geographie-Schulbüchern aller Schularten (vgl. Böhn 2007).

China – Aufstieg zur globalen Wirtschaftsmacht

- Die chinesische Kultur – Basis für die heutigen Entwicklungen
- Räumliche Strukturen – national und regional
  - Naturbedingte Raumstrukturen
  - Bevölkerungsverteilung
  - Wirtschaftsräumliche Gliederung Chinas – eine Folge zentraler Planung
  - Land-Stadt-Migration
  - Die Situation auf dem Land
  - Die Situation in der Stadt
- China als Weltwirtschaftsmacht
  - Chinesische Ziele und ihre Verwirklichung
  - Die Industrieländer und China
  - China öffnet sich ausländischen Firmen
  - China als Weltinvestor
  - Die politische Bedeutung des Handels
  - Die kulturelle Dimension

Abb. 4: Aufbau des Kapitels China in Diercke Oberstufe 2007 (zitiert unter Böhn 2007)

Ein regionalgeographischer Ansatz sei am Beispiel Chinas aufgezeigt (Böhn 2007; s. Abb. 4). Das Ziel ist nicht eine Erfassung des Gesamtraums und seiner Differenzierung, es erfolgt vielmehr eine Elementarisierung unter der Zielsetzung, dem Schüler zu erläutern, warum China so erfolgreich ist. Dazu werden Raumstrukturen und sozioökonomische Prozesse primär unter der erkenntnisleitenden Fragestellung erfasst, wie sie sich auf den Wirtschaftserfolg auswirken.

Methodische Aufbereitung fachlicher Inhalte und ihre Problematik

In Geographie-Schulbüchern der Unter- und Mittelstufe ist der methodische Ansatz der Fallstudie beliebt (vgl. Heinrich 1990). Die Elementarisierung erfolgt dabei durch eine Reduktion der Komplexität und gleichzeitig durch die Methode der Personalisierung eines abstrakten Sachverhalts. Der Vorteil liegt in der anschaulichen Aufbereitung eines komplexen Faktorensystems, das durch eine personenbezogene Darstellung für den Schüler auch emotional ansprechend ist. Das Problem liegt darin, dass der Schüler nicht erkennen kann, dass das scheinbar induktive Vorgehen in Wirklichkeit deduktiv ist, da mit dem Einzelbeispiel allgemeingültige Aussagen vermittelt werden sollen. Das sei am Beispiel „Landwirtschaft in Deutschland" aufgezeigt (Abb. 5). Natürlich ist nicht die individuelle Wirtschaftsweise auf dem Bauernhof Weber Ziel der Darstellung, vielmehr sollen an seinem Beispiel allgemeine Kennzeichen der ökologischen Landwirtschaft erkannt werden.

Auf einem Öko-Bauernhof

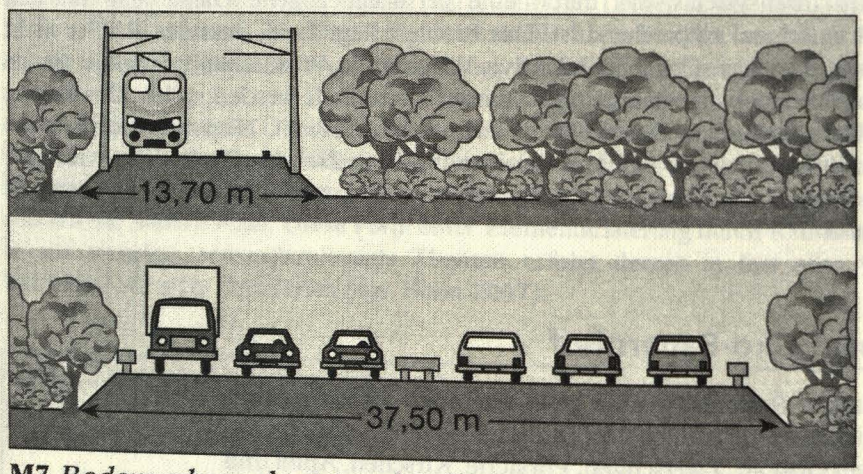
Eva-Maria und Reinhard Weber bewirtschaften einen Bauernhof bei Luckenwalde südlich von Berlin. Neben Gemüse bauen sie vor allem Obst an: Zwetschgen, Pfirsiche, Kirschen, Äpfel und Rhabarber. Aus einem Teil der Äpfel machen sie schmackhaften Apfelsaft. Sie betreiben einen **ökologischen Landbau**. Gemüse, Obst und Obstsäfte sollen möglichst naturbelassen sein.

Frau Weber berichtet über die Entwicklung

„Seit 1990 haben wir den Hof nach und nach auf ökologische Wirtschaftsweise umgestellt. Wir wollten verhindern, dass sich im Boden, in den Pflanzen und in unserem Obst zu viele chemische Rückstände ansammeln. Wir benutzen keine chemischen Spritzmittel mehr. Wir düngen nur mit organischem Material, also zum Beispiel mit Mist. Gegen Schädlinge spritzen wir nur natürliche Stoffe wie Schwefel oder Kräuterauszüge."

Abb. 5: Elementarisierung durch ein Fallbeispiel aus Durchblick 8, 2006, S. 78

Gerade methodisch besteht die Gefahr, dass eine Komplexitätsreduktion zwar zu einer Elementarisierung führt, dass aber wesentliche Erkenntnisse bewusst ausgeblendet werden. Das lässt sich am Beispiel der Abb. 6 aufzeigen (Durchblick 8, 1998, S. 121). Sehr gut ist zu erkennen, dass der Bodenverbrauch des Straßenverkehrs erheblich größer ist als der des Schienenverkehrs, emotional auch geschickt verstärkt durch das Symbol des Waldes. Was verschwiegen wird, sind Fakten, welche den Bodenverbrauch in einem anderen Licht erscheinen lassen: zum einen wird eine zweispurige Eisenbahnstrecke mit einer sechsspurigen Fernstraße verglichen, die meisten Straßen sind unter 10 m breit und damit schmäler als die Bahnstrecke. Vor allem finden auf den Straßen 93% des Personenverkehrs und immerhin noch 75% des Güterverkehrs statt (Berechnungen nach Bundesverkehrsministerium in Der Fischer Weltalmanach 2007, erfasst sind beide Verkehrsträger nach ihren Leistungen in Personen-km bzw. Tonnen-km).



M7 *Bodenverbrauch unterschiedlicher Verkehrsmittel*

Abb. 6: Elementarisierung durch Grafiken aus Durchblick 8, 2006, S. 67

Fazit

Elementarisierung ist ein unerlässliches Verfahren, um Inhalte durch Reduktion und Präzisierung verständlich zu machen. Da gilt besonders für Schulbücher, denn Schüler haben noch nicht das umfassende Wissen, um Fakten und Prozesse in vorhandene kognitive Strukturen einzubauen. Wichtig ist, dass dem Schüler erläutert wird, unter welcher Zielsetzung die Elementarisierung erfolgt. Dass der Unterricht nicht die komplexe Wirklichkeit adäquat darstellt, sondern unter pädagogischen Zielsetzungen erfolgt oder zumindest diese anstrebt, weiß der Schüler sowieso.

Literaturverzeichnis

Böhn, D. (1997): Die Raumwirksamkeit von Wertvorstellungen. Lust, Last und Leistung eines geographiedidaktischen Ansatzes zur Auswahl relevanter Inhalte für den Unterricht – In: Egli, H.R. u.a. (Hrsg.): Spuren, Wege und Verkehr. Jahrbuch der Geographischen Gesellschaft Bern, Band 60/ 1997, S. 71–80.

Böhn. D. (1999): Wertvorstellungen – In: Böhn, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München, S. 175–176.

Böhn, D. (2001): Der asiatisch-pazifische Raum. Berlin.

Böhn, D. (2007): China – In: (s.a.) Diercke Oberstufe. Braunschweig (i.E.).

Böhn, D./ Wang, M. (1997): Die Volksrepublik China und die Bundesrepublik Deutschland. Erweiterungen schulbuchbezogener Wahrnehmungshorizonte. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 90. Hannover.

Bronger, D. (1996): Indien. Gotha.

Brückle, M. (2006): Kirchhoffsche Gesetze – Elementarisierung (Didaktik der Physik an der Universität Bayreuth).

Der Fischer Weltalmanach 2007. Frankfurt.

Diercke-Atlas (Ausgabe 2004). Braunschweig.

Diercke Erdkunde 7 (2002). Lehrbuch für die Realschule in Bayern. Braunschweig.

Diercke Erdkunde 12/ 13 (2001). Lehrbuch für Gymnasien. Braunschweig.

Diercke Oberstufe (2007). Lehrbuch für die Kollegstufe der Gymnasien. Braunschweig (i. E.).

Durchblick 8 (1998): Lehrbuch für die Hauptschule in Bayern. Braunschweig.

Durchblick 8 (2006): Lehrbuch für die Hauptschule in Bayern (Regelschule). Braunschweig.

Heimat und Welt (1997): Lehrbuch für die Oberstufe des Gymnasiums. Braunschweig

Heinrich, H. (1990): Fallstudie – In: Böhn, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München, S. 31.

Huntington, S. P. (1996): The Clash of Civilizations. New York (deutsch: Kampf der Kulturen). München).

IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2007): Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Summary for Policymakers. IPCC Secretariat Geneva, Switzerland, http://www.ipcc.ch/SPM2feb07.pdf, Zugriff 02/ 2007.

Klafki, W. (1994, 4. Auflage): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.

Köck, P./ Ott, H. (1994, 5. Auflage): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth.

Kolb, A. (1963): Ostasien. Heidelberg.

Lämmermann, G. (1990): Elementarisierung. In: Lexikon für Religionspädagogik, hg. N. Mette/F. Rickers, Neukirchen 2001, Sp. 382–388.

Lethmate, J. (2005): Nutzbringende und wenig nutzbringende Geoökologien – In: Geographie und ihre Didaktik, Heft 3/ 05, S. 159–162.

Mensch und Raum 7 (2002): Lehrbuch für die Realschule in Bayern. Berlin.
Popp, H. (Hrsg.) (2003): Das Konzept der Kulturerdteile in der Diskussion – das Beispiel Afrikas. Wissenschaftlicher Diskurs – unterrichtliche Relevanz – Anwendung im Erdkundeunterricht. Bayreuth.
Schneider-Sliwa, R. (2005): USA. Darmstadt.
Scholz, F. (2004): Geographische Entwicklungsforschung. Berlin, Stuttgart.
Schütze, S. (2006): Grundsätze des elementarischen Unterrichts bei F.A.W.Diesterweg und Beispiele für ihre Umsetzung in Lehrbüchern – Abstract zur Tagung „Elementarisierung im Schulbuch" Ichenhausen. Augsburg.
Werlen, B. (200): Sozialgeographie. Bern.

Berta Hamann

Zur Frage der Elementarisierung in US-amerikanischen High School „World Geography"-Schulbüchern

Abstract

The analysis of US Geography textbooks is based on two aspects of the term elementarization that is used in the didactics of geography. On the one hand, elementarization is defined as methodic simplification, on the other elementarization is considered objective-oriented delineation of the subject matter. In this investigation, the four textbooks that are primarily used in US high school World Geography courses were analyzed. The approach employed both quantitative and qualitative methods. The content of the textbooks is dominated by systematic geography and regional geography. In systematic geography, elementarization is performed by reducing complexity and content; in regional geography elementarization involves targeted selection of content. The danger lies in the fact that inappropriate reduction conveys incorrect content and targeted selection of content depicts a distorted image of the space in question.

Elementarisierung – eine Definition im Kontext der empirisch-hermeneutischen Schulbuchanalyse

Lerninhalte müssen dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung entsprechen und so aufbereitet sein, dass sie nicht „durch ungenaue Erläuterungen, veraltete Erklärungen, Verfremdung durch ideologische oder auch nur interessengeleitete subjektive Auswahl von Akzentsetzungen verfälscht werden [...]" (Rinschede 2005, S. 53; vgl. Haubrich 2006, S. 186). Das heißt, die nötige Reduktion (Elementarisierung) stößt dort an ihre Grenzen, wo durch Simplifizierung und Selektion der Unterrichtsgegenstand in seiner Aussage und in seinem Kontext nicht mehr klar zu erkennen ist oder sogar verfälscht wird (vgl. Köck 2000, S. 260; Kopp 1973, S. 16–17).

Die vorliegende Analyse US-amerikanischer Schulbücher basiert auf zwei Aspekten des Begriffs Elementarisierung in der Geographiedidaktik:

1) Elementarisierung als methodische Vereinfachung. Dem Schulbuchautor sind die Ziele und damit die Inhalte bereits vorgegeben und seine Aufgabe besteht darin, einen wissenschaftlichen Sachverhalt für die kognitive Verständnisebene des Schülers aufzubereiten.
2) Elementarisierung als zielorientierte Eingrenzung des Unterrichtsgegenstands, um einzelnen Aspekten oder auch Einstellungen und Wertehaltungen ein größeres Gewicht zu verleihen (vgl. Klafki 1985; Böhn in diesem Band).

Der Untersuchungsgegenstand – das Schulbuch im US-amerikanischen Geographieunterricht der High School

In der US-amerikanischen High School wird Geographie als eine „Geographie der Welt" mit einem allgemeingeographischen Einführungskapitel und ausführlichen regionalgeographischen Darstellungen der Kulturräume der Welt entweder in einem Semester oder bestenfalls in einem Jahr vermittelt. Diese kurze Zeitspanne für solch umfassende Inhalte verschärft das Bestreben, im Schulbuch eine Reduktion zu Lasten einer differenzierten und komplexen Darstellung von Inhalten vorzunehmen.

Das Schulbuch muss in den USA die äußerst heterogenen Bedingungen des Gesamtschulsystems mit sehr unterschiedlichen Lern- und Leistungsebenen sowie unterschiedlichen ethnischen Gruppierungen berücksichtigen. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es kaum für einzelne Bundesstaaten konzipierte Geographielehrwerke, vielmehr beherrschen wenige Verlage den Markt und versuchen, den Anforderungen von 50 Bundesstaaten mit insgesamt rund 14 600 Schuldistrikten und deren eigenen Lehrplänen gerecht zu werden. Zur Sicherung des Absatzmarktes müssen sie zusätzlich Ansprüche und Reglementierungen von meinungsbildenden Gruppen vor allem der konservativen Bevölkerungsschichten („special interest groups") einarbeiten sowie Forderungen von Einzelstaaten nach nur für diesen Bundesstaat relevanten Inhalten berücksichtigen. Diese Fülle von Vorgaben machen eine Elementarisierung durch Kategorisierung, etwa nach Klafki (1985), schwer durchführbar. Eine Analyse der Lehrwerke ergab, dass die Verlage unterschiedliche Strategien der Elementarisierung einsetzen.

In den USA bestimmen die vier größten Schulbuchverlage (Prentice Hall (Pearson Education); Glencoe-McGraw-Hill; Holt, Rinehart and Winston (Thompson Learning) und McDougal Littell (Houghton Mifflin)) die Inhalte der Schulbücher (vgl. Bednarz, Bednarz und Petersen 2006, S. 64). Für diese Untersuchung wurden diejenigen Lehrwerke dieser Verlage analysiert, die im Veröffentlichungszeitraum 2000 und 2003–2005 den Schulbuchmarkt für Geographielehrwerke anführten [zu den gewählten Siglen s. Literaturverzeichnis]: *World Geography* (Glencoe-McGraw-Hill: 2000, 2005) – WG; *World Geography, Building a Global Perspective* (Prentice Hall: 2000, 2005) – WGB; *World Geography Today* (Holt, Rinehart, and Winston: 2000, 2005) – WGT; *World Geography*

(McDougal Littell: 2003) – WGY. Die Lehrbücher werden bevorzugt in der 9. Jahrgangsstufe eingesetzt, d.h. im Geographieunterricht für 14- bis 16-jährige Schüler.[1]

Methodik der Schulbuchanalyse unter der Fragestellung „Elementarisierung im Schulbuch"

Die ausgewählten Lehrbücher wurden in Gruppenanalyse nach der horizontalen oder Querschnittsmethode, d.h. mehrere Bücher aus ein und demselben Zeitraum, untersucht. Als Verfahrensweise dienten quantitativ-empirische und qualitativ-hermeneutische Methoden. Für letztere gilt insbesondere der integrative Zwei-Ebenen-Ansatz (Hamann 2004, S. 17): Auf der *Realebene* werden die wörtlichen bzw. bildlich oder grafisch eindeutigen Aussagen des vorgegebenen Lehrbuchmaterials erfasst, auf der *Metaebene* die indirekten Aussagen ausgewertet. Erst die Vernetzung aller Elemente der Real- und der Metaebene ergibt das Gesamtbild.

Elementarisierung in der Allgemeinen Geographie und in der Regionalen Geographie

Die Inhalte der Schulbücher werden formal über zwei fachwissenschaftliche Betrachtungsweisen bestimmt: Allgemeine Geographie und Regionale Geographie. Die Untersuchung der Elementarisierung muss folglich beide wissenschaftlichen Bereiche in ihrer Gestaltung im Schulbuch analysieren.

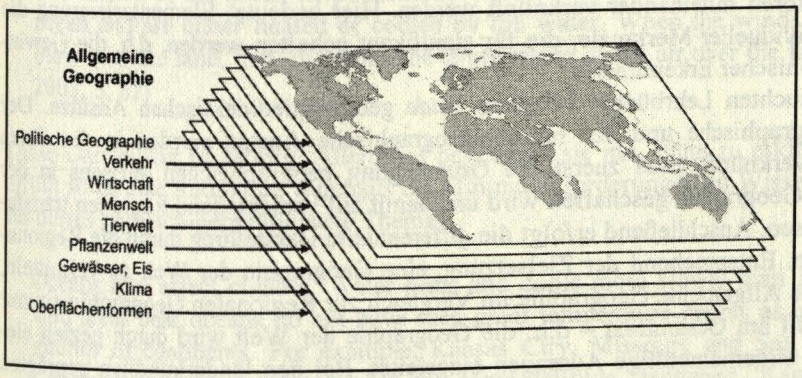


Abb. 1: Schenk, W. und K. Schliephake (Hrsg.) (2005), S. 32 (verändert)

[1] Auf die Verwendung von Doppelformen oder anderen Kennzeichnungen für weibliche und männliche Personen (z.B. Schülerin/ Schüler) wird verzichtet, um die Lesbarkeit und Übersichtlichkeit zu wahren. Mit den im Text verwendeten Personenbezeichnungen „Schüler" und „Lehrer" sind stets beide Geschlechter gemeint.

Die *allgemeingeographische* Betrachtungsweise arbeitet analytisch, erfasst vergleichbare geographische Phänomene unter dem Aspekt einzelner Geofaktoren oder raumgestaltender Kräfte wie z.B. Klima, Vegetation etc. und hat als Untersuchungsraum prinzipiell die ganze Welt – prinzipiell deshalb, weil die Aussagen im Prinzip auf der ganzen Welt gültig sein sollen. Elementarisierung bedeutet in diesem Zusammenhang die Reduktion auf nomothetische und damit transferierbare Ergebnisse.

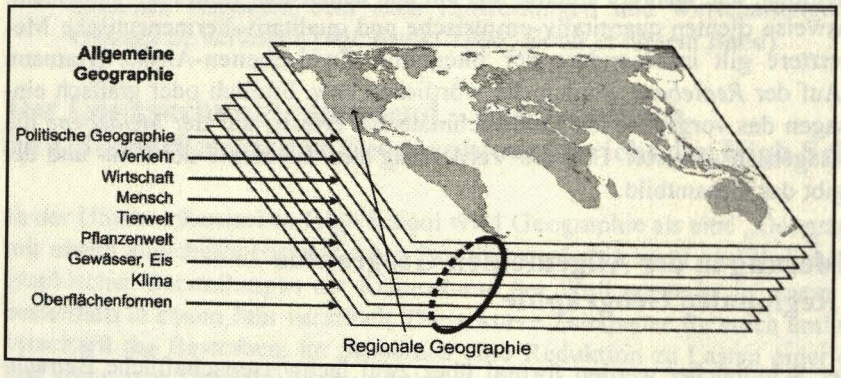


Abb.2: Schenk, W. und K. Schliephake (Hrsg.) (2005), S. 31 (verändert)

Die *regionalgeographische* Betrachtungsweise arbeitet synthetisch-integrativ und erfasst individuelle Räume wie z.B. Kulturerdteile, Staaten, Planungsregionen u.ä., deren einzelne Geofaktoren miteinander verknüpft werden. Hier bedeutet Elementarisierung die Selektion individueller Merkmale, die für signifikant gehalten werden, d.h. die Gewinnung idiographischer Erkenntnisse.

Die untersuchten Lehrbücher vereinen *beide* geographiedidaktischen Ansätze. Der allgemeingeographische und der regionalgeographische Ansatz werden in der Form miteinander verknüpft, dass zuerst die Grundlegung geographischen Wissens in der Allgemeinen Geographie geschaffen wird und damit auf verschiedene Regionen transferierbares Wissen. Anschließend erfolgt die differenzierte Darstellung durch die Regionale Geographie. Entsprechend der Zielsetzung, eine Geographie der Welt zu vermitteln, entfällt auf die Allgemeine Geographie im Vergleich zur Regionalen Geographie ein nur geringer Anteil am Gesamttext – d.h. die Geographie der Welt wird durch gezielt elementarisierte allgemeingültige Aussagen eingeleitet. Bei den länderkundlich geprägten Inhalten besteht das Problem einer wissenschaftlich fundierten Reduktion darin, dass von der Geographie als Wissenschaft keine allgemein anerkannten Kriterien der Auswahl regionalgeographischer Inhalte zur Verfügung gestellt werden.

Elementarisierung in der Allgemeinen Geographie: Komplexitäts- und Inhaltsreduktion an ausgewählten Themen

1 Meeresströmungen und ihre Auswirkungen auf das Klima

Im physisch-geographischen Teil des allgemeingeographischen Einführungskapitels wird das Thema „Meeresströmungen" und ihre Auswirkungen auf das Klima behandelt. Der Schüler soll lernen, dass sich mit zunehmender Meeresferne der mildernde Einfluss des Meeres auf das Festlandsklima abschwächt. Die nachfolgenden Textpassagen aus den Lehrbüchern des Zeitraums 2003–2005 zeigen auf, wie unterschiedlich reduziert die Inhalte ein und desselben Themas vermittelt werden.

> Ocean currents affect climate in the coastal lands along which they flow. Cold ocean currents cool the lands they pass. Warm ocean currents bring warmer temperatures. (WG 2005, S. 62)

Der auf den besonderen physikalischen Eigenschaften von Wasser, Land und Wind beruhende Kontrast Küste-Landesinnere wird in diesem Schulbuch auf Küstenstreifen reduziert, die je nach Temperatur der Meeresströmung abgekühlt oder erwärmt würden.

Diese grobe Elementarisierung ist falsch. Denn nicht die Meeresströmungen selbst erwärmen das Land oder kühlen es ab, es sind vielmehr die Luftmassen, die über Wasser streichen und sich je nach Temperatur des Oberflächenwassers erwärmen oder abkühlen und in Folge Räume bis weit ins Hinterland beeinflussen.

> The motion of the ocean helps distribute heat on the planet. Winds blow over the ocean and are either heated or cooled by the water. When the winds eventually blow over the land, they moderate the temperature of the air over the land. (WGY 2003, S. 32)

Diese Darstellung ist richtig. Allerdings beschreibt sie nur, ohne zu erklären. Dennoch erfüllt solch eine Reduktion durchaus die Minimalanforderungen an Wissensvermittlung für dieses physisch-geographische Thema.

> Oceans also affect climate. Water heats and cools more slowly than land. Thus, land areas near oceans do not have such great temperature ranges as areas in the interior of continents. For example, Kansas City, Missouri, and San Francisco, California, are both located near the same latitude. However, Kansas City's winters are much colder and summers much warmer than those in San Francisco. This is because San Francisco lies on the Pacific coast. Kansas City is much farther from the ocean's moderating effects on temperatures. (WGT 2005, S. 45)

Dieses Lehrbuch geht auf die physikalischen Eigenschaften von Wasser und Land ein und gibt mit den beiden Städten Kansas City, Missouri und San Francisco auf gleicher Breitenlage ein einleuchtendes Beispiel für die unterschiedlichen Klimate.

> Land and water absorb and store heat at very different rates. [...] Within a few hours, land temperatures can change many degrees. Across seasons, the change is even more dramatic. In parts of Siberia [...] land temperatures can vary by as much as [...] 60°C from summer to winter. By contrast, water temperatures change much more slowly. Average temperatures on ocean surfaces, for example, vary less than [...] 6°C throughout the year. Because of this difference, large bodies of water [...] affect the surrounding climates. Winds that blow over water take on the water's temperature. These winds moderate land temperatures as they blow onshore. Such areas often have milder climates than other areas that are at the same latitude but far from a large body of water. (WGB 2005, S. 68f.)

Die im Vergleich sachlich beste Erklärung liefert dieses Lehrbuch, das zusätzlich Zahlenbeispiele zur Verdeutlichung aufführt und den Faktor Wind korrekt behandelt. Jedoch zeigt allein die Anzahl der Zeilen deutlich auf, worin das Problem dieser Darstellung liegt – im vergleichsweise großen Umfang des Textes. Je mehr Faktoren in die Darstellung aufgenommen werden, desto richtiger wird der Inhalt, aber auch desto komplexer. Am letzten Textbeispiel lässt sich gut aufzeigen, dass es ein Anliegen sein muss, eine Ausgewogenheit zwischen fachwissenschaftlicher Korrektheit und inhaltlicher Kürze herzustellen. Dies ist nur über eine Reflexion der Zielsetzung zu erreichen.

In den USA eine Geographie der Welt zu vermitteln, heißt, so viele regionalgeographische und damit singuläre Inhalte wie möglich aufzuführen. Hinzu kommen Ergänzungen von den meinungsbildenden Gruppen und den einzelnen Bundesstaaten. Da solche Additiva die mit ca. 750–850 Textseiten bereits sehr umfangreichen Lehrbücher noch gewichtiger werden lassen, die Verlage es sich aber mit diesen Gruppierungen aus marktstrategischen Gründen nicht verderben wollen, wird an anderer Stelle gestrichen und dies betrifft zumeist die Physische Geographie im allgemeingeographischen Teil, die als weniger bedeutungsvoll eingestuft wird und die politisch nicht umstritten ist.

2 Klimadiagramm

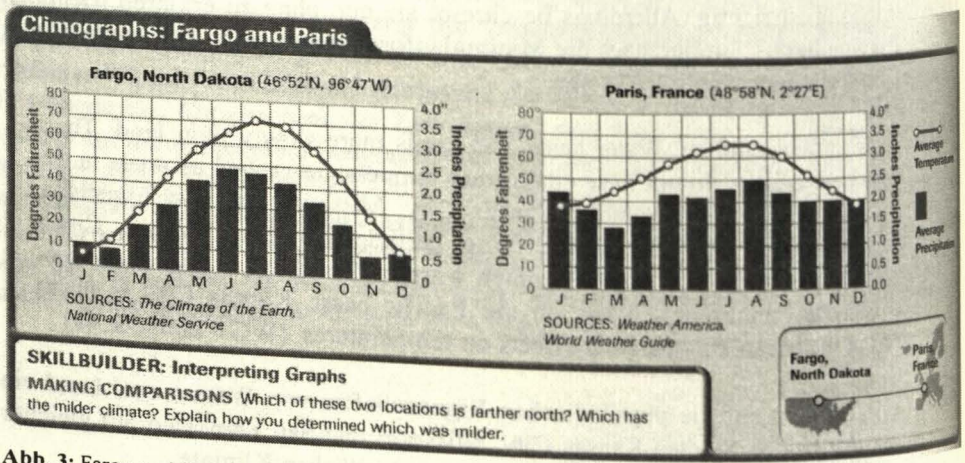


Abb. 3: Fargo und Paris im Vergleich (WGY 2003, S. 278)

Dass fachwissenschaftliche Inhalte jedoch trotz Vereinfachung nichts von ihrer Qualität einbüßen müssen, ist gut am Beispiel des *Klimadiagramms* zu ersehen:

Das typische Klimadiagramm im Schulbuch setzt sich aus zwei Werten zusammen – die aus mehrfachen täglichen Messungen und aus errechneten Tagesdurchschnittswerten ermittelte durchschnittliche Temperatur pro Monat in Grad Celsius oder wie hier in Fahrenheit, und die durch einfache Addition errechnete durchschnittliche Niederschlagssumme pro Monat in Millimeter oder wie hier in Inches. Mit einem Blick lassen sich die Werte verschiedener Orte schnell und leicht miteinander vergleichen – Fargo ein typisches Kontinentalklima mit ausgeprägter Temperaturkurve und einem Temperaturminimum weit unter dem Gefrierpunkt, Paris ein typisches maritimes Klima mit einer deutlich flacher verlaufenden Temperaturkurve und einem Temperaturminimum deutlich über dem Gefrierpunkt. Die Höhe und der gleichmäßige Verlauf des Niederschlags über das ganze Jahr hinweg sind ein weiteres Charakteristikum dieses Klimatyps.

Diese richtige Einschätzung ergibt sich aus Werten, die lediglich Berechnungen sind und realiter in dieser Form kaum oder nicht vorkommen. So fehlen alle Einzelwerte der Temperatur, alle Einzelwerte des Niederschlags, aber auch Faktoren wie Sonnenscheindauer, Wind, Windrichtung, Wolkenbedeckung, Relief u.ä. Doch reichen durchschnittliche Temperatur und Niederschlag aus, um sich eine Vorstellung von klimatischen Bedingungen der Orte machen zu können.

Hier erfolgt eine Elementarisierung nicht erst für das Schulbuch, sondern bereits auf fachwissenschaftlicher Ebene. Das Schulbuch übernimmt die wissenschaftliche Aussage ohne weitere Komplexitätsreduktion.

3 Einteilung der Welt in Kulturräume

Im kulturgeographischen Teil der Allgemeinen Geographie wird eine Geographie der Welt nach Kulturräumen strukturiert. Bestimmung und Abgrenzung der Kulturräume erfolgen normativ durch die Schulbuchautoren nach von ihnen festgelegten Kulturkriterien. In WG (2000, S. 74–77) sind dies *Governments, Social Groups, Economic Systems, Language and Religion.* Das Lehrbuch WGT (2000, S. 101) führt als Kriterien *„physical, cultural, political, and economic factors"* an. Die Begründung für die gewählten Kriterien fehlt, der Schüler muss die normativ festgelegten Abgrenzungen akzeptieren. Er kann sie hinterfragen, aber er wird keine eindeutige Antwort bekommen. Dennoch gibt diese Einteilung dem Schüler ein probates Hilfsmittel an die Hand, tatsächliche kulturelle Unterschiede räumlich einzuordnen. Die Darstellungen der beiden Schulbücher belegen jedoch, dass trotz unterschiedlicher Kategorien die jeweiligen Vorstellungen von einer Einteilung der Welt in durch Kultur bestimmte Räume sich voneinander gar nicht so sehr unterscheiden. Das Lehrbuch WGT (2000) fasst lediglich Afrika und Ost- mit Südostasien zu je einem Kulturraum zusammen.

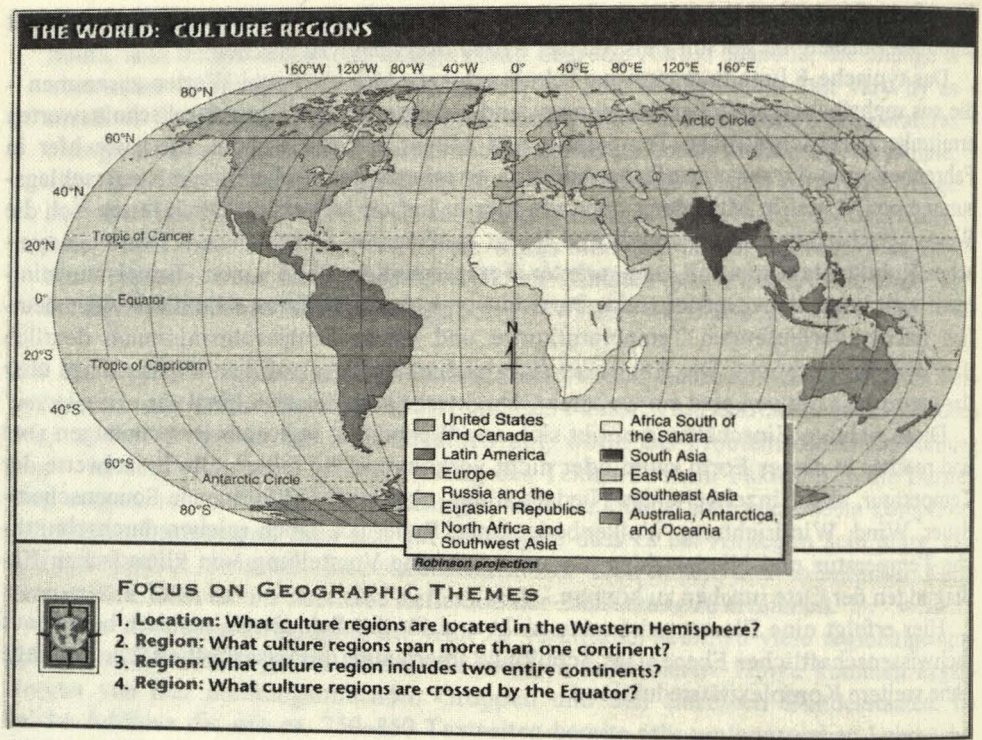


Abb. 4: Einteilung der Welt in Kulturräume in WG 2000, S. 75

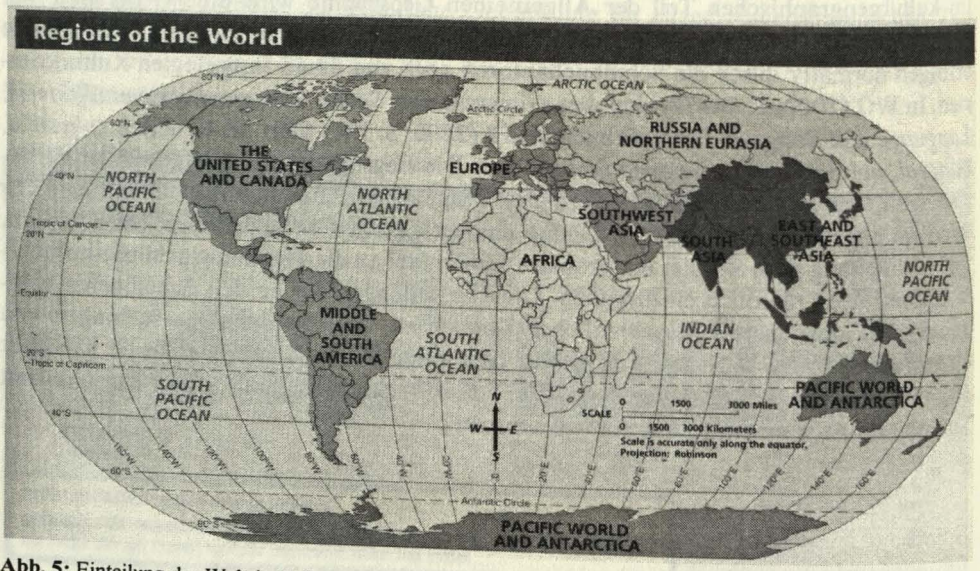


Abb. 5: Einteilung der Welt in Kulturräume in WGT 2000, S. 101

Elementarisierung in der Regionalen Geographie an ausgewählten Raumbeispielen

Da die Autoren offensichtlich die Vorgabe erhielten, über jeden einzelnen Staat dieser Welt Wissen zu vermitteln, ist eine intensivere Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Raum (Staat) im vorgegebenen Zeilen- bzw. Seitenumfang nicht möglich. Elementarisierung bedeutet hier zielbegründete Auswahl von Inhalten (vgl. Böhn in diesem Band). Dies trifft vor allem für die Staaten zu, die als weniger bedeutsam eingestuft werden, der Vollständigkeit halber aber aufgeführt werden müssen.

Um eine möglichst abwechslungsreiche Regionale Geographie zu bieten, die jedem Staat Individualität verleiht, bemühen sich die Lehrbücher um idiographische Akzentuierungen. So wird der einzelne Raum auf singuläre Charakteristika reduziert, die damit das Gesamtbild bestimmen. Dadurch soll es dem Schüler möglich sein, einzelne Räume deutlich voneinander zu unterscheiden und so sich leichter merken zu können.

Jedoch birgt diese Vorgehensweise die latente Gefahr, dass die Kultur eines Raumes auf Klischees reduziert wird, die ein schiefes oder gar falsches Bild von diesem Staat vermitteln.

An einigen ausgewählten Raumbeispielen werden nachstehend die unterschiedlichen Ausformungen dieser inhaltlichen Reduktion und ihre Wirkungsweise aufgezeigt.

Belgien

Der Sprachenstreit zwischen Wallonen und Flamen ist ausschließlicher Lehrstoff in WGB des Jahres 2000 und seinem Nachfolgeband von 2005. Angaben zur physischen Geographie und zu anderen Bereichen der Kulturgeographie entfallen vollständig.

Zum Verständnis des bestehenden Sprachenstreits zwischen einer überwiegenden Mehrheit von Flamen und einer deutlichen Minderheit von Wallonen setzt das Lehrbuch die Geschichte ein und erläutert die Entwicklung ab der Unabhängigkeit Belgiens bis zu den neu geschaffenen Regionalregierungen Flandern, Wallonien und Brüssel (WGB 2005, S. 338f.).

„*Sprachgeschichte*" als geographisch-politischer Prozess erhellt somit zwar ein in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzendes Charakteristikum dieses Raumes, doch diese Art der Elementarisierung führt zu einer unzulässigen Reduktion des Wissens über Belgien. Auch wenn es positiv ins Gewicht fällt, dass das traditionelle Informationssystem des länderkundlichen Durchgangs („Hettnersches Schema") von landesspezifischen Merkmalen stärker geprägt wird, hier sogar von einem problemorientierten Ansatz gesprochen werden kann, ist die Gefahr der Stereotypenbildung doch sehr groß. Es erscheint nicht angemessen, ein Land, das als Sitz der EU und der NATO eine gewichtige Rolle in der Welt spielt, ausschließlich auf einen vergleichsweise minder gewichtigen, wenn auch langwierigen Konflikt zu reduzieren. Belgien als das Land im Dauerkonflikt zweier Ethnien kann nicht das alleinige Ziel geographischer Information sein, die das Bild des Schülers von diesem Land bestimmt.

Bei zwei anderen Lehrbüchern des Jahres 2000 macht dieser Sprachenstreit 31% bzw. 18% des Textmaterials aus; im Lehrbuch WG von 2005 entfallen von 18,5 Zeilen allein 17 auf dieses Thema – ein überaus hoch angesetzter Bedeutungswert.

Deutschland

In WGB (2005) und WGT (2005) wird Deutschland als individuelles Unterkapitel der Unterrichtssequenz „Europa" behandelt. Beide Schulbücher verwenden große Sorgfalt auf eine für ein Geographielehrbuch abgerundete Darstellung der wechselvollen Geschichte Deutschlands, die den Bogen spannt von den Germanen bis zur Wiedervereinigung. Andere Inhalte, die Deutschland (geographisch) charakterisieren, werden in ihrer Darstellung jedoch drastisch gekürzt, um möglichst wenig Platz vom vorgegebenen Seitenumfang einzunehmen. Bisweilen fühlt man sich an einen „crash-course" zu Deutschland erinnert, wie WGT (2005) beispielhaft an den Subthemen Kultur und Wirtschaft zeigt:

> Culture
> German is the dominant language, although it has several regional dialects. Novels, plays, and poetry written in German have enriched world literature. German composers and artists have also created great works. About a third of Germans are Roman Catholic, and a larger number are Protestant. Southern and western areas are more Catholic than northern and eastern regions. Many Germans do not attend religious services of any kind. German food features pork, sausages, veal, and cheeses. Rich pastries are popular desserts.
>
> Economy
> The German economy is diverse. Business manufacture machinery, automobiles, electronics, and medical equipment. Chemicals, steel, and high-tech computer equipment are also important products. [...]
> Almost half of the country is available for agriculture. German agriculture is efficient. Thus, farmers make up less than 3 percent of the population. Grains, potatoes, and sugar beets are major crops.
> Nuclear power has provided about a third of Germany's electricity. However, in 2001 the government decided to gradually close all the nuclear power plants. Germany imports almost all of its oil. (WGT 2005, S. 330)

Das Lehrbuch ist bemüht, zahlreiche Kennzeichen und Faktoren zu Deutschland anzusprechen, bei denen eine inhaltliche Reduktion didaktisch noch verantwortbar scheint. Eine Elementarisierung in dieser Form – wenn auch teilweise mit skurrilem Charakter: auf die Religion folgen nahtlos deutsche Essgewohnheiten – gibt einen noch akzeptablen landeskundlichen Überblick. Sie schafft wegen der Verkürzung zugleich Raum für die Erörterung von Themen, die als besonders relevant gesehen werden: die zunehmende Überalterung der Gesellschaft, das deutsch-türkische Zusammenleben, die hohe Arbeitslosigkeit, Deutschland geteilt in Ost und West – trotz Wiedervereinigung (WGT 2005, S. 331; vgl. WGB 2005, S. 335; WG 2005, S. 315f.; WGY 2003, S. 301). Elementarisie-

rung hier ist also nicht nur zielbegründete Auswahl von Inhalten per se, sondern Reduktion der selektierten Inhalte bis auf eine Minimalverständnisebene, damit andere ausgewählte Themen entsprechend der besonderen Bedeutung, die ihnen von den Autoren zugeordnet wurde, behandelt werden können.

Die beiden folgenden regionalen Beispiele wurden für eine Analyse ausgewählt, weil Geographie auch ein zutiefst politisches Unterrichtsfach ist. Einstellungen und Haltungen gegenüber geographischen Räumen, die durch ihre gegenwärtige politische Situation von der Weltpolitik verstärkt wahrgenommen werden, lassen sich gut vermitteln, wenn „ein Sachverhalt durch eine Beschränkung auf das unter der Zielsetzung Wichtige so [...] vereinfach[t wird], dass er von der jeweiligen Zielgruppe verstanden werden kann" (Böhn in diesem Band).

Osteuropa: Eine Vielvölkerregion unter dem Joch einer wechselvollen Geschichte

Konzentrierten sich die Lehrbücher des Jahres 2000 gleichermaßen auf den Balkankonflikt und die nachhaltigen Auswirkungen des kommunistischen Regimes, scheint in den neueren Lehrbüchern das Schreckgespenst des früher bestimmenden Kommunismus der Vergangenheit anzugehören, werden die osteuropäischen Staaten als relativ demokratisch gefestigt gesehen. In der Darstellung des östlichen Europas dominiert in den Lehrbüchern der jüngeren Generation das Element Vielvölkerregion im Spannungsfeld der unterschiedlichen Kulturen.

Aus dem Treffpunkt der Kulturen („cultural crossroads" – WGY 2003, S. 310) entwickelte sich häufig ein Schlachtfeld der Kulturen. Die heutige Bevölkerungszusammensetzung sowie die gegenwärtigen Grenzziehungen spiegeln die Wanderungsbewegungen und Kriege der Vergangenheit wider. Osteuropa wird als ein politisch-kulturell höchst sensibler Raum gezeichnet, dessen aktuelle Kontroversen sich ursächlich aus seiner komplexen Geschichte herleiten. In WGB und WGY gilt der Balkan als besonders aufschlussreiches Anschauungsbeispiel für die Entwicklung der konfliktreichen Gegenwart aus der Geschichte. Die Lehrbücher zeigen auf Ethnien beruhende Werte und deren hohen Wirkungsgrad auf („balkanization – the process of a region breaking up into small, mutually hostile units" (WGY 2003, S. 311; vgl. WGB 2005, S. 398); „ethnic cleansing – eliminat[ion of] an ethnic group through violence" (WGY 2003, S. 320; vgl. WGB 2005, S. 401)). Das Lehrbuch WGY (2003) steht beispielhaft für die übermächtige Präsenz des Balkankonflikts in der Darstellung Osteuropas – 7 von 11 Seiten Text- und Bildmaterial widmen sich ausschließlich diesem Thema. Elementarisierung heißt hier Fokussierung auf einen von den Autoren zielorientiert ausgewählten kulturell-geschichtlichen Aspekt, der die geographisch-politische Gegenwart verständlich machen soll.

Der „Schurkenstaat" Iran

„Iran liegt auf der Achse des Bösen. So jedenfalls sieht es US-Präsident George W. Bush. ‚Irak, Iran und Korea' zählte Bush in seiner Rede zur Lage der Nation im Januar 2002 auf und definierte damit die neuen Feinde Amerikas" (Ladurner 2004, ZEIT online Dossier).

Zwei Elemente bestimmen die Wissensvermittlung über den Iran: Zum einen die hochstehende Kultur des alten Perserreiches, zum anderen die politisch-wirtschaftliche Entwicklung der jüngsten Zeit. Unter dem amtierenden Präsidenten George W. Bush als „Schurkenstaat" apostrophiert, könnte man annehmen, dass die Aussagen zur *aktuellen politischen und wirtschaftlichen Situation* bestehende Feindbilder der US-Regierung im wörtlichen Sinne „politisch korrekt" zementieren. Diese Annahme trifft tatsächlich aber nur bedingt zu. Am Beispiel zweier Lehrbücher des Erscheinungsjahres 2005 werden unterschiedliche Porträts des neuzeitlichen Irans vorgestellt:

Das Lehrbuch WGB würdigt vergleichsweise ausführlich und positiv das Modernisierungsprogramm unter der als Diktatur bezeichneten Herrschaft des Schahs – die Erträge der Ölindustrie kamen auch anderen Industrien und der Landwirtschaft zugute, es wurden Alphabetisierungs- und Gesundheitskampagnen auf dem Land durchgeführt, der verbesserte Status der Frauen ließ sich am Wahlrecht, an ihrer Berufstätigkeit und ihrer westlichen Kleidung ablesen.

Das Nachfolgeregime der Mullahs erscheint trotz Aufhebung der Diktatur in deutlich schlechterem Licht, weil es westlichen Lebensstil, der über Alkoholgenuss und westliche Kleidung definiert wird, ablehnt. Religiös-politischer Fundamentalismus und Machtkämpfe dominieren augenscheinlich den heutigen Iran (WGB 2005, S. 498): Die „elementarisierte" Wortwahl für die Aussage zur aufstrebenden Wirtschaftsentwicklung – nämlich: „Iran's economy has *improved*"[2] (WGB 2005, S. 499) – könnte man als Indiz sehen, dass die Bedeutung der modernen Wirtschaft im Vergleich zu Politik und religiösem Fundamentalismus heruntergespielt wird, um eine negative Botschaft – nämlich die eines nach westlichen Werten rückständigen Staates zu vermitteln.

---

[2] Kursive Hervorhebung durch die Autorin.

Abb. 6: Der „Schurkenstaat" Iran: „Wirtschaftliche Tätigkeit – Weizen wird geworfelt" (WGB 2005, S. 498)

Erhärtet wird diese These aufgrund Abb. 6. Getreu dem Motto „Ein Bild sagt genauso viel aus wie 1000 Worte" entspricht das Foto zum Thema der Grundhaltung im Fließtext. Der Iran wird als ein (wieder) rückständiges Agrarland dargestellt, an dem die Zeit spurlos vorbeigegangen zu sein scheint. Obwohl in der Aufgabenstellung ausdrücklich dazu aufgefordert wird, Aussagen zum Entwicklungsstand nur dieses abgebildeten Dorfes zu machen, muss sich geradezu zwangsläufig beim amerikanischen Schüler die Erkenntnis festsetzen, dass der gesamte Iran auf diesem Entwicklungsniveau verharrt.

In scharfem Kontrast dazu steht das Lehrbuch WG, das sich in den 19 Zeilen, die ausschließlich den Iran behandeln, einer unter dem herrschenden fundamentalistischen System besonders benachteiligten Gruppe – den Frauen – annimmt. Detailliert wird der Alltag einiger Iranerinnen – hier im schülernahen Bereich Sport – erläutert. Der Text führt auf, dass iranische Frauen an Aerobic-Kursen teilnehmen, Ski fahren, Bodybuilding betreiben, Schießen trainieren und Fußball spielen – allerdings wegen der politischen Vorgaben in strikter Geschlechtertrennung. Ihre Begeisterung für Sport trug dazu bei, in Teheran 1993 die ersten Wettkämpfe islamischer Frauen mit Teilnehmerinnen aus sehr muslimisch geprägten Staaten wie Afghanistan, Oman, Syrien, Turkmenistan etc. aus der Taufe zu heben (WG 2005, S. 457).

Hier vermittelt die Fokussierung auf eine spezielle landeskundliche Facette keine negative Indoktrination – im Gegenteil, das Schreckensbild fundamentalistischer muslimischer Staaten, die sich der Moderne im gesellschaftspolitischen Bereich rigoros verweigern, kann so nicht aufrecht erhalten werden.

Resümee – Gefahr der Bildung von Stereotypen

In diesem Beitrag wurden sowohl positive wie negative Beispiele einer Elementarisierung im amerikanischen Lehrbuch aufgezeigt. Zu den positiven Beispielen erübrigt sich ein weiterer Kommentar, bei den negativen Beispielen ist es außerordentlich wichtig zu unterscheiden, welche Auswirkungen sie implizieren. Wenn ein amerikanischer Schüler falsche Angaben zu physischen Vorgängen wie in der Allgemeinen Geographie erhält, ist dies zwar ärgerlich, zieht jedoch keine gewichtigen Konsequenzen für das menschliche Miteinander nach sich und kann vor allem leicht korrigiert werden. Anders verhält es sich mit Wertvorstellungen, Klischees und Stereotypen über Räume und deren Bewohner. Diese Vorstellungen gelten als besonders zählebig und bleiben ausgesprochen intensiv im Kopf haften. So kann eine Reduktion auf ganz wenige Facetten oder gar nur auf ein einzigen Charakteristikum ein einseitiges Bild kreieren, das nur schwer nachträglich zu korrigieren ist.

Es muss jedoch ausdrücklich festgestellt werden dass dies nicht nur auf amerikanische Schulbücher zutrifft.

Literaturverzeichnis

Böhn, D. (2007): Die Elementarisierung fachlicher Inhalte in deutschen Lehrwerken für den Geographieunterricht. In: Matthes, E./ Heinze, C. (Hrsg.): Elementarisierung im Schulbuch. Bad Heilbrunn. S. 227–238.

Bednarz, S. W./ Bednarz, R. S./ Petersen, J. F. (2006): „Education for Sustainable Development in the USA: Implementation of the Concept in Geography Textbooks". In: Purnell, K. et al. (Hrsg.): Changes in Geographical Education: Past, Present and Future. Proceedings of the International Geographical Union, Commission on Geographical Education, Symposium. Brisbane, Australien, S. 63–67.

Hamann, B. (2004): Das Weltbild in US-amerikanischen High School „World Geography"-Lehrwerken. Eine geographiedidaktische Untersuchung mit Fokussierung auf den Kulturraum Europa. Diss. Erlangen.

Haubrich, H. (Hrsg.) (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie. München et al.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel.

Ladurner, U. (11.11.2004): Die Mullahs und die Bombe. Warum Iran nicht nachgeben will. ZEIT online Dossier. http://www.zeit.de/2004/47/Iran-Kasten, aufgerufen am 21.1.2007.

Köck, P. (2000): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. Donauwörth.

Kopp, F. (Hrsg.) (1973): Effektives Lehren und Lernen. Beitr. zu einer Prinzipienlehre. Donauwörth.

Rinschede, G. (2005): Geographiedidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn et al.

Schwenk, W./ K. Schliephake (Hrsg.) (2005): Allgemeine Anthropogeographie. Gotha und Stuttgart.

US-Schulbücher 2000

Baerwald, T.J./ Fraser, C. (2000): World Geography, Building a Global Perspective (Prentice Hall Inc.), Upper Saddle River, New Jersey [WGB 2000].

National Geographic Society/ Boehm, R. G. (2000): World Geography. Glencoe/ McGraw-Hill, Columbus, Ohio [WG 2000].

Sager, R. F./ Helgren, D.M. (2000): World Geography Today. Holt, Rinehart and Winston, Austin, Texas [WGT 2000].

US-Schulbücher 2003–2005

Arreola, D. D. et al. (2003): World Geography (McDougal Littell), Evanston, Illinois [WGY 2003].

Baerwald, T. J./ Fraser, C. (2005): World Geography, Building a Global Perspective (Pearson Prentice Hall), Upper Saddle River, New Jersey [WGB 2005].

Boehm, R. G./ National Geographic Society (2005): World Geography. Glencoe/ McGraw-Hill, Columbus, Ohio [WG 2005].

Sager, R. F./ Helgren, D. M. (2005): World Geography Today. Holt, Rinehart and Winston, Austin, Texas [WGT 2005].

Henriette Hoppe

Prinzipien der Elementarisierung in Sprachbüchern für die Grundschule

Abstract

In this essay the concept of elementarization is defined as a principle of classification. This classification is supposed to achieve a reduction of the complexity of textbooks.

This analysis of textbooks for elementary schools focusses on principles concerning content as well as on principles that deal with the medium itself.

Several principles such as the reduction of quantity and the avoidance of technical terms are shown as they are reflected in textbooks, with these principles having positive and negative effects.

It is typical of state-of-the-art textbooks that the idea of elementarization is realized by putting emphasis on pupil's activities in the classroom. Consequently the authors of textbooks make the pupils work with and analyse their textbook more independently with specially designed tasks.

Vorbemerkung: Zum Begriff der Elementarisierung

Der Begriff der Elementarisierung ist in der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion vor allem im Zusammenhang mit der didaktischen Reduktion, die im Rahmen der Planung von Unterricht durchgeführt wird, gebräuchlich.[1] Da in der aktuellen fachdidaktischen Literatur jedoch keine explizite Definition vorgenommen wird und der Begriff sich regelrecht zu verstecken scheint, kann ein allgemeines Verständnis von Elementarisierung auf den Kontext des Deutschunterrichts übertragen werden. Danach soll durch Elementarisierung die „Menge an Informationen [...] eines komplexen Unterrichtsinhaltes" vermindert und andererseits dessen „wesentliche Aspekte" herausgearbeitet werden (vgl. Meyers Lexikon 1989, S. 102). Für die Auswahl von Unterrichtsinhalten spielt

[1] Es fällt auf, dass der Begriff in der neueren fachdidaktischen Literatur so gut wie nicht auftaucht. Die Beobachtung, dass Elementarisierung vor allem als didaktische Reduktion, als Reduzierung des Lernstoffs zu verstehen ist, bezieht sich auf den Diskurs in Schule und Ausbildung.

zusätzlich das exemplarische Prinzip nach Klafki eine Rolle, denn Sachverhalte müssen an geeigneten Beispielen erschlossen werden.

Auf der anderen Seite ist Klafkis Begriff des Exemplarischen von der Deutschdidaktik immer wieder in Frage gestellt worden, da zum Beispiel Grammatik und sprachliche Grundbildung „klar sequenzialisierte Wissensbereiche [darstellen], für die das Prinzip nicht anwendbar ist" (Meyer 2000, S. 27). Auch die Repräsentativität literarischer Texte ist umstritten (vgl. Meyer 2000; Wolfrum 1976); allein die Frage, ob ein Werk etwa als Beispiel für eine Gattung oder für eine Epoche steht, lässt sich kaum beantworten, stellt man die Einzigartigkeit literarischer Werke in Rechnung (vgl. Ulshöfer 1966, S. 228).

Ulshöfer spricht in seiner Methodik des Deutschunterrichts genau die Problematik, die in der Auswahl von Gegenständen begründet ist, an und beschreibt sein Vorgehen als exemplarisches Lernen, worunter er versteht, dass man „an einem Beispiel [...] eine Ordnungsform des geistigen Lebens [erkenne]" und dass die Beschäftigung mit diesem Beispiel eine bestimmte Anschauungs- und Denkform schaffe (vgl. Ulshöfer 1966, S. 228). Ulshöfer erhebt den Anspruch, in seiner Methodik „solche Ordnungsformen aufzuzeigen und elementare Arbeitsweisen einzuüben und dadurch dem Deutschunterricht eine innere Einheit und Folgerichtigkeit zu geben" (Ulshöfer 1966, S. 229).

In diesem Sinne ist der Begriff der Elementarisierung im Folgenden zu verstehen: Die Analyse des Gegenstands Schulbuch dient dazu, solche Ordnungsformen, mit denen das Ziel einer Verminderung von Komplexität innerhalb des Mediums angestrebt wird, offenzulegen.

Für den vorliegenden Beitrag bedeutet dies, dass die Verfahren der Elementarisierung, wie sie in Unterrichtswerken zu finden sind, sich neben der Elementarisierung der Lerninhalte auch auf die Lernwege der Schüler oder auf Bereiche beziehen, die für das Medium Schulbuch konstitutiv sind.

Für das beschriebene Interesse wurde eine qualitative Vorgehensweise gewählt, die sich auf ein überschaubares Korpus von vier Grundschullehrwerken bezieht und diese im Querschnitt betrachtet, ohne einen Vergleich anzustreben (Horizontalanalyse). Dies hat zur Folge, dass für einige der im Folgenden beschriebenen Prinzipien positive und negative Beispiele gegenüber gestellt werden.[2]

Bestandteil der Analyse sind zum einen Schulbuchinhalte aus dem Bereich Reflexion über Sprache, zum anderen sind Vorgehensweise und Aufbau der Bücher von Interesse. Als Gegenstand der Analyse wurden verschiedene Sprachbücher, die gegenwärtig in Baden-Württemberg zugelassen sind, ausgewählt.

---

[2] Einzelne der in Grundschullehrwerken gesichteten Prinzipien der Elementarisierung könnten Gegenstand bzw. Ausgangspunkt für weiterführende systematische und quantitative Forschungsarbeiten darstellen, wobei es sich anbietet, in einem größeren Rahmen auch auf die vertikale Dimension einzugehen, was bedeutete, dass im Hinblick auf bestimmte Ordnungsformen des Schulbuchs auch ein (sicherlich lohnenswerter) Vergleich zwischen Unterrichtswerken Ende der 90er Jahre mit denen einer früheren Generation vorgenommen würde.

Folgende Prinzipien der Elementarisierung, nach denen der vorliegende Beitrag gegliedert ist, können genannt werden:

1. Reduzierung von Quantität
2. Thematische Einbettung
3. Vermeiden von Terminologie
4. Verkürzung von Lernwegen
5. Schülerorientierung
6. Thematisierung des Mediums

Im Ergebnis wird hier also nicht die Klärung des Begriffes der Elementarisierung für die Deutschdidaktik vorgenommen, sondern es werden Prinzipien vorgestellt, die einen Einblick in die Gestaltung von Deutschunterrichtswerken der gegenwärtigen Generation gewähren. Dass dabei sinnvolle und weniger sinnvolle Vorgehensweisen ans Licht kommen, liegt in der Sache begründet; diese Beobachtung stellt aber bereits ein wichtiges Ergebnis dar, nämlich dass jede Elementarisierung, jedes (notwendige) Vermeiden von Komplexität und damit jedes Bemühen um Ordnung zugleich ein Auseinanderreißen von Zusammenhängen bedeutet.

1 Reduzierung von Quantität

Im Hinblick auf die Texte, die in Sprachbüchern präsentiert werden, fällt auf, dass es zum einen wenig Texte gibt, dass diese Texte zum anderen sehr kurz sind.

In *Mobile* finden sich auf den fünf Seiten zum Thema Berufe zwei historische Skizzen zu Berufen früher und heute, zwei Fotos von Frauen im Beruf, zwei Schilder von Straßennamen mit Berufsbezeichnungen, ein zehnzeiliger Text „Berufsbeschreibung", ein fünfzeiliger Text in der Ich-Perspektive, eine Tabelle über Berufe, Werkzeuge, Kleidung und Arbeitsorte; ein grammatischer Zugriff; eine kurze Geschichte mit Nonsensberufsbezeichnungen sowie ein Infotext über Männer- und Frauenberufe (vgl. *Mobile*, S. 20–24).

Auf ähnliche Weise werden weitere Themen in diesem und in anderen untersuchten Sprachbüchern abgehandelt, selten gibt es Texte, die einen Umfang von zehn Zeilen überschreiten.

Die Darstellungsweise des Materials, bei dem neben kurzen Texten viele andere visuelle Reize sowie diskontinuierliche Texte präsentiert werden, kann als Collageprinzip bezeichnet werden und erinnert an das Doppelseitenprinzip der integrierten Unterrichtswerke der Sekundarstufe I.[3] Der Leser sieht sich vor allem mit kürzeren Textauszügen verschiedenster Textsorten konfrontiert. Während die in den Unterrichtswerken der Sekundarstufe I vorgenommene Kürzung in Bezug auf literarische Texte als problemati-

[3] Fingerhut stellt für die integrierten Unterrichtswerke der Sekundarstufe I fest, dass es in den Unterrichtseinheiten nicht mehr um die literarischen Gattungen gehe, sondern „um den Erwerb von Kompetenzen". Es sei konsequent, wenn dazu die Format-Vorgaben der literarischen Texte an ihren „Rändern" aufgeweicht würden. (Fingerhut 2004, S. 92).

sche Verfälschung dieser Texte aufgefasst werden kann, realisiert das Collageprinzip in Grundschullehrwerken, in die ohnehin kaum authentische literarische Texte eingebaut werden, eine für Grundschüler notwendige Elementarisierung, insofern die Präsentation kurzer Texte im Verbund mit weiteren Reizen den Lesegewohnheiten der Schüler entgegenkommt.

Während im Hinblick auf die Textsortenvielfalt in den Sprachbüchern seit Ende der 90er Jahre der PISA-Einfluss klar erkennbar ist, verwundert andererseits, dass wenig längere Sachtexte vorhanden sind, an denen die Informationsentnahme im Unterricht geübt werden kann. Geht man nämlich davon aus, dass seit den Diskussionen um PISA eine Annäherung zwischen dem Lesen von Texten und dem Schreiben von Texten stattgefunden hat; so kann die damit im Zusammenhang stehende Aufwertung von Sachtexten auch im Dienste der Textproduktion betrachtet werden. Das hätte erwarten lassen, dass in neueren Sprachbüchern der 4. Grundschulklasse wieder längere Texte zu finden sind, anhand derer die Informationsentnahme geübt werden kann und die als Grundlage für die Textproduktion dienen können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Eine Elementarisierung, die in Unterrichtswerken für die Grundschule zu finden ist, wird in der Dimension Quantität durch die Präsentation von sehr kurzen Sachtexten realisiert; auf ausführlichere pragmatische Texte wird verzichtet, um eine ansprechende Aufbereitung mit vielen Bildimpulsen zu ermöglichen.[4]

Ein anderes Verfahren von Elementarisierung innerhalb der Quantitätsdimension ist im Bereich Textproduktion zu beobachten, dem Bereich, der traditionell im Sprachbuch verankert ist.

In der Forschung geht man davon aus, dass sich eine Art Textmusterwissen für pragmatische Texte, z.B. ein Bericht oder ein argumentativer Text, besser ausbilden kann, wenn Texte in möglichst verschiedenen Ausprägungen vorliegen, so dass zum Beispiel die argumentative Textfunktion im Brief und im Zeitungskommentar vorgeführt werden (vgl. Schneuwly 1995). Es stellt für die Lehrperson demnach eine Arbeitsentlastung dar, wenn im Sprachbuch bereits mehrere Mustertexte geliefert werden, die ein Textmuster abdecken.

Für die untersuchten Sprachbücher gilt, dass die Bereitstellung von Texten, die zur Orientierung dienen können, höchst sparsam erfolgt. Textsorten wie „Bastelanleitung" oder „Spielanleitung" werden durchgenommen, ohne dass eine Textvorlage dazu abgedruckt ist. So werden zwar Stichwörter am Seitenrand vorgegeben, mit denen der Schüler arbeiten und einen eigenen Text produzieren kann. Das Textmuster der Bastelanleitung kann aber nicht aus einem Text entnommen, sondern nur selbst ausgeführt werden. Das Bemühen darum, die Schüler nicht mit zu vielen Texten zu belasten, führt in diesem Fall zu einem Mangel an exemplarischen Texten, anhand derer Textmusterwissen gewonnen werden könnte. Zwar kann die Textsorte Bastelanleitung auch vom Schüler selbst herausgesucht bzw. bereitgestellt werden, aber eine vergleichende Gegenüberstel-

---

[4] Allerdings muss dies für den Deutschunterricht immer relativiert werden: Neben dem Sprachbuch wird oftmals ein Lesebuch verwendet, bzw. Leseförderung findet anhand von Lektüre statt; nur bezieht sich diese immer noch zu wenig auf pragmatische Texte.

lung verschiedener Texte, deren dominante Funktion die Anleitung ist, wäre im Unterricht dann kaum durchführbar.

2 Thematische Einbettung und Verzicht auf Systematisierung

Die thematische Einbettung von Lerngegenständen wird im Grammatikunterricht fast aller Schulstufen sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht praktiziert und gilt auch als Prinzip des integrativen Unterrichts. Unter Integration kann „die Eingliederung von Eigenständigem in ein größeres Ganzes" (Klotz 2003, S. 47) verstanden werden; insbesondere geht es in der fachdidaktischen Diskussion immer wieder um die Einbettung des Lernbereichs Reflexion über Sprache. Liegt nun der Konzeption nach ein integrativ angelegtes Werk vor, bei dem nach Themen vorgegangen wird, so bedeutet das nach Ossner, dass an anderer Stelle eine Systematisierung nötig ist, damit die Lernenden das große Ganze nicht aus den Augen verlieren (vg. Ossner/ Esslinger 1996, S. 90). Meist geschieht die Systematisierung in integrativen Werken schließlich im Systemteil, in dem grammatische Formen im Überblick und die Regeln zur Zeichensetzung nochmals systematisch aufgeführt werden.

Liegt nun ein reines Sprachbuch vor, spricht dies eher für einen systematischen Zugang. Vorteil eines systematischen Zugangs kann sein, dass Lerngegenstände zunächst bewusst erarbeitet werden können und eigenständig vorhanden sind. Diese Inhalte können im Rahmen einer Integration „vernetzt" werden, d.h. in einen größeren Lernzusammenhang gestellt werden (vgl. Klotz 2003; Ossner 1996).

Untersucht man Sprachbücher für die Grundschule in Bezug auf Vernetzung und Systematik, so fällt auf, dass zu fast allen Bereichen ein themenorientierter Zugang gewählt wird. Das bedeutet, dass die Systematik als Verfahren der Elementarisierung nicht so geeignet erscheint wie eine Einbettung in ein Thema, wenngleich dies noch keine vollständige Integration bedeuten muss.

Ein gelungenes Beispiel für eine solche Einbettung liegt in *Pusteblume* vor:

Das Thema Berufe, von dem oben bereits die Rede war, wird mit verschiedenen Zugängen über Bilder und andere Perspektiven hier zunächst vom Inhalt her in ausführlicher Form abgehandelt und dient schließlich *auch* als Aufhänger für die Reflexion über Sprache, nämlich für die Thematisierung von Satzgegenstand und Satzaussage. Das ausgewählte grammatische Feld ergibt sich dynamisch aus dem Thema Berufe, denn man fragt hier fast zwangsläufig „Wer macht was?" Als Form der Vereinfachung kann hier zum einen die Auswahl des grammatischen Gebiets gelten, die sich aus dem Sachthema ergibt; außerdem ist die Tatsache von Bedeutung, dass man sich auf nur *ein* grammatisches Kapitel beschränkt. (vgl. *Pusteblume* 3, S. 29–34).

In anderen Büchern fällt dagegen auf, dass die Themen nur als Aufhänger fungieren und oft anhand nur eines Themas eine allzu grammatiklastige Durchnahme vorgenommen wird, so dass der Eindruck entstehen muss, das Thema sei nur Mittel zum Zweck. (Ähnliches hat man integrierten Unterrichtswerken in Bezug auf literarische Texte vorgeworfen.) Im Schülerband zu *Sprachfuchs* werden beispielsweise zum Thema Arbeit sechs verschiedene Grammatikschwerpunkte durchgenommen (Satzgegenstand/ Satzkern; Wortbausteine Namenwörter/ Tunwörter; Wortbausteine für Namenwörter; zu-

sammengesetzte Namenwörter; wörtliche Rede und Redebegleitsatz; Rechtschreibphänomene).

Das Phänomen der thematischen Einbettung, das oben zunächst positiv als Möglichkeit gedeutet wurde, dem Schüler einen einfacheren Zugang zu grammatischen Themen zu ermöglichen, kann andererseits als mangelnde Systematisierung beschrieben werden. In zwei weiteren Bereichen muss ein Mangel an Systematisierung allerdings kritisch betrachtet werden:

In Bezug auf die Aufgabenstellungen: Es gibt Aufgaben, bei denen keine Trennung von Rechtschreibung und Wortartübung vorgenommen wird (vgl. *Mobile*, S. 13, 3; S. 41, 1).

In Bezug auf die Wissenspräsentation: Es gibt kaum Merkkästen, am Ende der Bücher liegt nur eine sehr knappe Systematik der Lerngegenstände vor.

3 Vermeidung von Terminologie

Innerhalb des Lernbereichs Reflexion über Sprache stellt sich immer wieder die Frage danach, wie (und welche) grammatischen Begriffe zu lernen und zu lehren sind. Nach Glinz müsse in diesem Zusammenhang geklärt werden, inwiefern der Terminus eine Hilfe darstelle oder eher zur Verwirrung beitrage (Glinz 2003, S. 429).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: „Für die formale Bildungstheorie ist es wesentlich, dass sie nicht die zu vermittelnden Termini an sich in den Vordergrund rückt, sondern den Methoden, mit denen diese Fachsprache vermittelt wird, größere Aufmerksamkeit zukommen lässt [...]." (Müller 2003, S. 470). Für die Arbeit im Unterricht gilt sicher, dass zum Festhalten von Ergebnissen der sprachlichen Operationen die Begriffe eine Hilfe darstellen können. Auf der Grundlage einer Elementarisierung im Sprachbuch, die unter Umständen auch nicht-verbale Mittel zum Experimentieren mit Sprache bereitstellt, sollte es demnach leichter möglich sein, Operationen durchzuführen, um so Begriffe zu erarbeiten. Wie aber wird mit den Termini im Buch umgegangen?

Gerade weil die Wahl von Termini in der Fachwissenschaft ungeklärt ist, liegt die Versuchung für Sprachbuchautoren nahe, auf sie zu verzichten und dies in der Annahme zu tun, dem Schüler den Gegenstand ungefiltert, also unmittelbarer nahezubringen und ihm den Zugang auf diese Weise zu erleichtern.

Die Analyse der Grundschulunterrichtswerke zeigt die Tendenz, dass in vielen Fällen auf die (lateinische) Terminologie verzichtet wird.

Vereinfachungen werden hier vorgenommen durch graphische Gestaltungen wie zum Beispiel in *Mobile* ein Baukasten mit geometrischen Formen für die verschiedenen Satzglieder oder in dem Unterrichtswerk *Tandem* ein Puzzlespiel mit einzelnen Teilen für jedes Satzglied, durch das sogar deutlich wird, dass die Satzglieder in bestimmter Weise zusammenhängen. Solche graphischen Hilfen haben den Vorteil, dass Abstraktes nicht versprachlicht werden muss, dass ein Wiedererkennungseffekt besteht, dass noch nicht an erster Stelle die Begriffe gebildet werden müssen. Der bewusste Verzicht auf Terminologien, der durch visuelle Darstellungen kompensiert wird, wäre demnach als positives Beispiel von Elementarisierung anzuführen.

Zu beobachten ist in den Sprachbüchern ferner die Wahl von besonderen Begriffen wie zum Beispiel die „Wen-Ergänzung" für das Akkusativ-Objekt. Diese Bezeichnung hat sich in allen durchgesehenen Sprachbüchern wiedergefunden und inzwischen insofern etabliert. Sie hat den Vorteil, dass kein weiteres Fremdwort eingeführt werden muss, außerdem ist das Fragepronomen als Operator im Begriff präsent. Die in den Schülerbänden verwendeten Termini Satzgegenstand, Satzkern und Satzaussage sind bereits solche, die dem Schüler durchsichtig erscheinen müssen und zu den lateinischen Begriffen hinführen können.

Der Verzicht von Terminologie kann aber auch zu Problemen führen, was im Folgenden durch Beispiele verdeutlicht werden soll:

- Zum Thema Modalverben werden zum Beispiel die entsprechenden Wörter (müssen, können, sollen) zusammengestellt (*Mobile*, S. 32); der Begriff „Modalverb" taucht aber nicht auf. Dadurch kann es zu Verwechselungen mit anderen zweiteiligen Satzkernen kommen, die durch Perfektbildung entstehen oder auf trennbare Verben zurückzuführen sind, und die auf der nächsten Seite thematisiert werden. Der Schüler wird nicht zur Unterscheidung angeleitet, obwohl diese für den Gegenstand grundlegend ist und durch den Begriff ohne großen Aufwand hätte geleistet werden können.
- Es unterläuft der Fehler, dass zunächst Satzglieder vorgestellt werden, ohne dass der Begriff Satzglied eingeführt wird. Der Begriff wird in einem anderen Zusammenhang als bekannt vorausgesetzt.
- Die Begriffe Wortfamilie und Wortfeld werden im Hauptteil vermieden (vgl. *Mobile*), kommen aber als Registerbegriff vor. Dadurch stellt sich das Problem, dass Termini nicht bereitstehen, um an bestimmte Verfahren zu erinnern, denn auch für das Überarbeiten von Geschichten oder für das Vorbereiten von Schreibprozessen arbeitet man in der Regel mit solchen Wortsammlungen; an dieses Verfahren könnte durch die Nennung des Terminus viel einfacher erinnert werden.

4 Verkürzung und Ausbau von Lernwegen

Im Folgenden soll anhand von Beispielen gezeigt werden, dass die in Büchern vorgenommene Verkürzung von Lernwegen zwar Eindeutigkeit für den Schüler schafft, nämlich in der Hinsicht, dass der Schüler genau weiß, was er bei bestimmten Arbeitsanweisungen zu tun hat. Zu beobachten ist in einigen Fällen allerdings die Tendenz zu einer oberflächlichen Elementarisierung, denn der Schüler weiß nicht, warum er die eine oder andere Aufgabe löst.

So ist zum Beispiel für den Lerngegenstand Grammatik auch die Einbettung von Inhalten in einen pragmatischen Zusammenhang wesentlich. Dieser ist in den untersuchten Unterrichtswerken vordergründig zwar gegeben durch eine thematische Anbindung, die in jedem Fall stattfindet. Allerdings scheint diese Anbindung zum Teil nur eine Alibi-Funktion zu übernehmen und eine pragmatische Anbindung findet gerade nicht statt. Deutlich wird dies im Bereich Wortschatzarbeit, die eher als Einsetzübung stattfindet

und nicht als eine Übung zwecks Aneignung bestimmter Wortfelder, sodass zur Bewusstseinsbildung über bestimmte Wortfamilien beigetragen würde.

Arbeitsaufgaben, die in diesem Zusammenhang gestellt werden, zielen hauptsächlich darauf ab, dass der Schüler mit Sprache in vorgegebenen Mustern umgeht, mit dem vorrangigen Ziel, Rechtschreibung zu üben. Dabei fällt auf, dass viele Aufgaben reine Schreibübungen sind. Bei diesen werden Präfixe, Wortstamm und Suffixe vorgegeben und daraus sollen Wörter gebildet werden (Wortmaschine). Bei einem anderen Aufgabentyp ist am Rand eines Textes vorgegeben, welche Wörter herausgesucht werden sollen, z. B. Wörter mit ä, ö, ü oder Wörter mit ff. Auch hier wäre zu bezweifeln, dass die Schreibung von Umlauten auf diese Weise nachhaltig geübt wird.

Auch in einem anderen Bereich, nämlich bei der Informationssuche, konnte die Tendenz beobachtet werden, dass Lehrplaninhalte nur in Aufgaben überführt wurden; auf die Prozeduralisierung wird dabei verzichtet. Eine Aufgabenstellung lautet zum Beispiel: „Sucht Informationen zur Steinzeit in Büchern oder im Internet." (*Mobile*, S. 70) – gerade zu einem derartigen Rechercheauftrag ist eine Hilfestellung wichtig, genau hier müssen Lernwege vorgestellt werden, sodass die Möglichkeit zur Nachahmung besteht.

Ähnlich verhält es sich mit dem Lernbereich Grammatik:

> „Eine Grammatik wird in der Schule immer noch viel zu sehr als schon vorhandenes Ergebnis von Systematisierungsprozessen anderer verstanden, das man dann lediglich übernimmt, zu verstehen versucht und, wenn es gut geht, anwendet." (Menzel 1999, S.13)

Menzel strebt dagegen in seiner Grammatik-Werkstatt an, ein Handeln mit Sprache selbst anzuregen, „das zu einer Grammatik hinführt, als dessen Resultat also erst die Grammatik steht." (ebenda).

Durch einen solchen Ausbau von Lernwegen, etwa durch das Bereitstellen von Material, welches ein Experimentieren mit dem Lernstoff und damit einen eigenen Zugang zu diesem ermöglicht, kann dagegen ein Verfahren zur Anwendung kommen, das tatsächlich eine Elementarisierung darstellt.

Die Anwendung der grammatischen Proben (Weglassprobe, Ergänzungsprobe, Erweiterungsprobe) kann nämlich dazu dienen, andere Lernwege aufzuzeigen und dem Schüler durch das Experimentieren mit Sprache grammatische Erkenntnisse zu vermitteln.

Dazu muss angemerkt werden, dass diese Operationen zwar bereits verwendet werden, dass ihr Einsatz aber nicht im Sinne von Menzel zu verstehen ist, sondern dass sie nur, weil sie auf dem Lehrplan stehen, auch im Schulbuch vorkommen. Werden sie aber nur als Selbstzweck behandelt und nicht in den größeren Rahmen gestellt, in dem sie als Methoden zu betrachten sind, so ist damit das Ziel der Grammatik-Werkstatt obsolet.

Und so taucht in den untersuchten Sprachbüchern tatsächlich ein unreflektierter Umgang mit den Proben auf. Die Ersatzprobe wird zum Beispiel in *Mobile* durchgeführt, ohne dass ihre Funktion erläutert würde.

In *Sprachfuchs* verwundert, dass die Weglass- und Umstellprobe funktionalisiert wird, nämlich für das Überarbeiten von Texten (*Sprachfuchs*, S. 29); die Ersatzprobe

aber wird nur als Übung durchgeführt, ohne dass Schüler dabei einen Zweck erkennen könnten (vgl. *Sprachfuchs*, S. 59, 4; Beispiel: Stelle zwei weitere Sätze auch so um).

Dagegen wird der oben angedeutete Anspruch in dem von Menzel herausgegebenen Sprachbuch *Pusteblume* endlich tatsächlich erfüllt. Die Proben werden vorgestellt und es wird damit gearbeitet, sodass die Schüler Einsicht über Stilistik erhalten und gleichzeitig grammatische Bestimmungen eher vornehmen können.

Mit den Sprachproben als Möglichkeit des Experimentierens wird eine Elementarisierung vorgenommen, die nur dann als solche eingeordnet werden kann, wenn sie zu einer höheren Ebene der Sprachbetrachtung führt.

5 Schülerorientierung oder: Rücken in den Horizont des Schülers

Elementarisierungen besonderer Art sind insbesondere im Deutschunterricht gefragt, weil hier der Unterrichtsgegenstand gleichzeitig das Unterrichtsmedium ist. Als eine Form der Elementarisierung kann demnach auch aufgefasst werden, was den Gegenstand mit bestimmten Mitteln in den Horizont der Schüler rücken kann. Dies geschieht in den untersuchten Unterrichtswerken durch vielfältige Formen der Überarbeitung von eigenen Texten, z. B. in der Arbeit mit dem Lexikon oder durch das Üben mit einer Wörterliste. Dabei wird eine Vielzahl von Möglichkeiten bereitgestellt, mit deren Hilfe sich der Schüler in Bezug zum Unterrichtsgegenstand setzen kann. Eine hilfreiche Form der Zusammenarbeit ist zum Beispiel die Schreibkonferenz, in der Schüler dazu angeleitet werden, in der Gruppe über ihre Texte zu sprechen und diese auf Grundlage der Kommentare der anderen zu verbessern.

Auf einer vergleichbaren Ebene liegt bei den untersuchten Sprachbüchern für die Grundschule die Formulierung in der Ich-Perspektive. Diese Formulierung lädt zur sofortigen Identifizierung ein und schafft eine enge Verbindung zwischen Schüler und Lernmedium, wie etwa in Mobile zu sehen ist: Unter der Überschrift „mit der Wörterliste üben" (*Mobile,* S. 55) heißt es:

> Ich suche aus der Wörterliste zehn Wörter heraus, die ich mir merken muss.
> Ich lese aus der Wörterliste ein Wort vor. Ich schreibe das Wort auf. Wir vergleichen. Nach drei Wörtern wechseln wir.

Interessanterweise ist auf diesen sogenannten Methodenseiten, die bei *Mobile* und *Pusteblume* vorliegen, genau die Prozeduralisierung von Wissen vorgenommen, die im Hauptteil der Werke nicht immer vorhanden ist. Eine Vereinfachung, die darauf beruht, dass Arbeitsschritte genau vorgeführt werden, bezieht sich – und das scheint bezeichnend für die aktuelle Generation von Sprachbüchern – auf bestimmte Methoden wie Nachschlagen, Wörter Üben oder Ähnliches. Die Arbeit mit Sprache im eigentlichen Sinne (d.h. die Bestimmung von Satzgliedern, die Produktion von Texten oder die Formulierung von Aufforderungen) wird davon allerdings nicht berührt.

6 Elementarisierung des Mediums

Die Darstellung und ein Vergleich der Anlage der Bücher kann im Folgenden nicht vorgenommen werden; es kann nur festgehalten werden, dass die untersuchten Bücher eine komplexe Konzeption aufweisen, der die Intention zu unterstellen ist, die Komplexität der Lerninhalte handhabbar zu machen. Dass dabei alles mit allem zusammenhängt, wird zum Beispiel an den Querverweisen und an Methoden, die bei verschiedenen Operationen zur Anwendung kommen, deutlich.

Damit der Schüler eigenständig mit seinem Buch arbeiten kann, liegt in den Büchern (*Pusteblume* und *Mobile*) eine Art Gebrauchsanweisung vor. Hier wird unter der Überschrift „Forschungsreise durch das Buch" oder „Kreuz und quer durchs Sprachbuch" gezeigt, wie der Schüler mit dem Buch umzugehen habe. Dieses Verfahren der Elementarisierung ist auf einer Metaebene angesiedelt und soll den Schüler in lockerer Anbindung an Lerninhalte dazu befähigen, selbstständig mit dem Medium Buch umzugehen.

Die entsprechenden Kapitel sind als Exkurse aufzufassen und in weiten Teilen als Suchspiel oder als Rätsel konzipiert. Bei der Forschungsreise durch das Buch werden zum einen Erklärungen über den Aufbau des Buches geliefert, zum anderen werden hier Ankündigungen inhaltlicher Art gemacht, die den Schüler neugierig auf bestimmte Kapitel machen sollen.

Des Weiteren wird gerade auf diesen Seiten der Bezug zum Schüler hergestellt, wenn zum Beispiel gefragt wird:

In einem anderen Kapitel steht das Fahrrad im Mittelpunkt. Was für ein Fahrrad hast du oder was für eines hättest du gern? Beschreibe es. Im Kapitel geht es auch um einen Fahrradunfall. Wie heißen die beiden beteiligten Personen? (*Pusteblume 4*, S. 4)

Bei der Rubrik „Kreuz und quer durchs Sprachbuch" werden hauptsächlich Fragen gestellt, die durch Hilfen, die das Buch zur Verfügung stellt, gelöst werden können. Diese Rubrik verhilft demnach dazu, dass Schüler lernen, mit ihrem Buch selbstständig umzugehen und dass sie sich der Hilfen, die das Buch in Sachen Sprache anbietet, auch bedienen.

Es hat den Anschein, als solle dem Schulbuch (wieder) zu seiner Rolle als Nachschlagewerk und als Werk, das auch unabhängig vom Unterricht eine spannende Unterhaltung darstellt, verhelfen, indem es auf sich selbst verweist und unabhängige Experten ausbildet.

Zusammenfassung

An Beispielen aus gegenwärtig zugelassenen Unterrichtswerken für die Grundschule wurden Prinzipien der Elementarisierung vorgestellt, die für das Medium Schulbuch konstitutiv sind. Dabei ist deutlich geworden, dass verschiedene Verfahren der Elementarisierung aus verschiedenen Gründen sinnvoll erscheinen, andere, wie die Verkürzung von Lernwegen, eher kritisch betrachtet werden müssen.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass sich die Elementarisierung auch auf das Medium Schulbuch bezieht, was bedeutet, dass im Zuge der Diskussion um Schülerorientierung die Selbstreflexion eines Mediums zu verzeichnen ist, das, parallel zur vermehrt um sich greifenden und zunehmend intensiveren Beschäftigung mit den neuen Medien, komplexer und vielschichtiger geworden ist. Allein durch die Elementarisierung des Mediums, die nicht mit einer Verringerung von Komplexität gleichzusetzen ist, sondern diese nur handhabbar macht, kann ein adäquater Umgang mit dem Schulbuch gewährleistet werden.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

Fingerhut, Karl-Heinz (2004); Thematisch, integrativ, fächerverbindend, kompetenzorientiert – Märchen, Sage, Fabel im neuen Deutschunterricht der Klassen 5 und 6. In: Gerhard Härle und Bernhard Rank (Hrsg.); Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81–103.

Glinz, Hans (2003); Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Ursula Bredel u.a. (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache Band 1, S. 432–438.

Klotz, Peter (2003); In: Michael Kämper van den Boogart (Hrsg.); Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sek I und Sek II. Berlin: Cornelsen; S. 46–59.

Menzel, Wolfgang (1999); Grammatik Werkstatt: Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze-Velber: Kallmeyer.

Meyers Lexikonredaktion in Zsarb. mit Gerhard Eberle und Axel Hillig (1989). Schülerduden: Die Pädagogik; Mannheim: Dudenverlag.

Müller, Christoph (2003); Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Ursula Bredel u.a. (Hrsg.); Didaktik der deutschen Sprache Band 1; Paderborn: Schöningh, S. 464–476.

Ossner, Jakob; Esslinger, Ilona (1996); Integration, Vernetzung, Erlebnisgesellschaft und Schule. In: Der Deutschunterricht 6/ 1996, S. 80–92.

Schneuwly, Bernhard (1995); Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Jakob Ossner (Hrsg.), Schriftaneignung und Schreiben (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51), S. 116–132.

Ulshöfer, Robert (1966); Methodik des Deutschunterrichts, Mittelstufe II, Stuttgart: Ernst Klett 1966.

Wolfrum, Erich (1976); Taschenbuch des Deutschunterrichts, Hohengehren: Burgbücherei Schneider 2. Aufl.

Unterrichtswerke

Mobile 4. Sprachbuch Baden-Württemberg; Wedel-Wolff, Annegret und Wespel, Manfred Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2005.

Pusteblume. Das Sprachbuch 3; Menzel, Wolfgang (Hrsg.); Hannover: Schroedel 5/ 2003.

Pusteblume. Das Sprachbuch 4, Neubearbeitung; Menzel, Wolfgang (Hrsg.); Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Sprachfuchs II. Sprachbuch für Klasse 4 (Baden-Württemberg); Everling, Gisela u.a Leipzig: Klett Grundschulverlag GmbH 6/ 2002.

Tandem. Ein Deutschbuch. Jakob Ossner (Hrsg.); Paderborn: Schöningh 2004).

Iris Winkler

„Im Allgemeinen hat die Kurzgeschichte ein offenes Ende ..."[1] Zum Umgang mit literarischem Gattungswissen in aktuellen Lehrwerken für den Deutschunterricht

Abstract

Knowledge of genre is an essential aim of German mothertongue literature lessons. The „Bildungsstandards" for all types of German secondary schools postulate that pupils must be able to distinguish different literary genres. In fact there are good reasons to assume that intelligent knowledge of genre can improve the understanding of texts. But in German literature lessons a practice of oversimplification concerning genre knowledge can be observed. In this context the following article is focussing on the question, how genre knowledge is outlined in school-books for teaching German. Referring to the example of the short story, the school-book analysis shows three different ways of dealing with genre knowledge: (1) presenting genre knowledge as a closed list of characteristics that does not qualify students for a better understanding of texts; (2) offering general knowledge about epic texts without explicit consideration of special genres such as the short story; (3) outlining genre knowledge which is suitable for being well linked and for improving the understandig of texts.

[1] Das Zitat im Titel stammt aus *Deutsch plus 9*, S. 249.

1 Zur Fragestellung

Die Bedeutung des Vorwissens für das Textverstehen ist in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren verstärkt ins Blickfeld geraten (Eggert 2002; Köster 2003; Rosebrock/ Nix 2006, S. 98f; Winkler 2007). Hintergrund hierfür ist die zunehmende Berücksichtigung der kognitionspsychologischen Perspektive auf das Lesen. Lesen wird dabei als aktiver Konstruktionsprozess charakterisiert, bei dem kognitive Prozesse in zwei parallelen Verarbeitungsrichtungen ablaufen: Als *top down*-Prozesse werden die lesergeleiteten Teilprozesse bezeichnet, in deren Verlauf der Leser sein Vorwissen, seine Erwartungen, seine Fragen etc. zum Text in Beziehung setzt. Bei den textbasierten, sog. *bottom up*-Prozessen verarbeitet der Leser primär Informationen des Textes, indem er sie z. B. miteinander in Zusammenhang bringt oder als Impuls für die Aktivierung von Vorwissen nutzt. Didaktisch von besonderem Interesse ist, dass sich das Vorwissen als dasjenige Lesermerkmal erweist, das das Textverstehen am meisten mit beeinflusst (Schiefele 1996, S. 118ff). Da es sich beim Vorwissen um ein variables Lesermerkmal handelt, lässt es sich – so die theoretische Annahme – in Lehr-Lern-Situationen ausbilden.

Bezogen auf das verstehende Lesen literarischer Texte ist in diesem Kontext aus deutschdidaktischer Sicht zunächst grundlegend zu untersuchen, wie sich verstehensförderndes literarisches Wissen genauer beschreiben und, in einem zweiten Schritt, auch didaktisch modellieren lässt. Die empirische Erforschung dieser Frage steht jedoch noch am Anfang (Winkler 2007).

Allgemein wird Wissen, das für Problemlösungen taugt, als vernetzt und flexibel charakterisiert. Für konzeptuelles, begriffliches Wissen wie literarisches Gattungswissen bedeutet das, dass es nicht isoliert steht, also nicht etwa allein in Form von Definitionen gespeichert ist. Vernetztes begriffliches Wissen ist zum einen mit anderen begrifflichen Wissensbeständen verbunden, zum anderen ist es mit Anwendungssituationen verknüpft. D. h. es muss klar sein, zur Lösung welcher spezifischen Probleme sich die entsprechenden Wissensbestände eignen. Solchermaßen vernetztes Wissen wird in multiplen Anwendungssituationen erworben. Dieses Lernen in multiplen Anwendungssituationen fördert auch die Flexibilität von Wissen, die sich u. a. in der Übertragbarkeit von Wissensbeständen auf neue, unvertraute Problemstellungen zeigt (vgl. z. B. Gerstenmaier/ Mandl 1995; Stern 2003, S. 13; Gruber/ Renkl 2000).

Folgt man einer Traditionslinie, gilt der Erwerb literarischen Gattungswissens als zentrales Ziel des Literaturunterrichts. So finden sich entsprechende Vorgaben auch in aktuellen Lehrplänen (vgl. Köster 2003) und Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss etwa setzen unter „literarische Texte verstehen und nutzen" als Standard:

> „epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte" (Bildungsstandards Mittlerer Schulabschluss, S. 14).

Die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss weisen ebenfalls eine entsprechende Vorgabe auf, in der allerdings die längeren Gattungen ausgeklammert sind. Auch enthält der Standard für den Hauptschulabschluss den expliziten Verweis auf die Kenntnis von Gattungsmerkmalen, die in den Standards für den Mittleren Schulabschluss nur implizit vorausgesetzt wird:

> „epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale kennen, insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte" (Bildungsstandards Hauptschulabschluss, S. 14).

Warum gilt literarisches Gattungswissen als einer der prominenten Wissensbestände im Literaturunterricht? Aus literaturwissenschaftlicher Sicht wird literarisches Gattungswissen durchaus als verstehensrelevant erachtet, weil es die Wahrnehmung des Textes steuert. Culler etwa stellt diesbezüglich fest:

> „Für den Leser stellen sich Gattungen als Verbindungen von Konventionen und Erwartungen dar: Je nachdem, ob wir eine Kriminalgeschichte oder eine Romanze, ein lyrisches Gedicht oder eine Tragödie lesen, erwarten wir ganz Unterschiedliches und machen auch unterschiedliche Annahmen darüber, was von Bedeutung sein wird." (Culler 2002, S. 107)

Die kognitionspsychologische Leseforschung hat gezeigt, dass textsortenspezifische Erwartungen das Leseverstehen tatsächlich beeinflussen (Zwaan 1993, 1994).

Textsorten- bzw. Gattungswissen hat so gesehen also durchaus das Potential, Textverstehen zu fördern. Andererseits aber trägt literarisches Gattungswissen nicht gleichsam automatisch zu besserem Textverstehen bei. Darauf weist z. B. Eggert hin, indem er verschiedene qualitative Ausprägungen des Umgangs mit Gattungswissen unterscheidet, die für ihn verschiedene Stufen literarischer Lesekompetenz repräsentieren. Eggert operiert dabei mit einer Skala von *„unreflektiert-restriktiv* über *formalisiert-schemaorientiert* hin zu *flexibel-historisch*" (Eggert 2002, S. 189; Hervorhebung ebd.). Wenn Gattungswissen „flexibel"[2] eingesetzt wird, trägt es laut Eggert „zur intersubjektiven Textwahrnehmung und Sinnkonstitution" bei. Es fungiert dann als problemlösetaugliches Wissen, sofern man die textbasierte Deutung eines literarischen Textes als Problem versteht. Auch bei formalisiert-schemaorientiertem Umgang mit Gattungswissen muss der Leser über entsprechende Begriffe und Konzepte immerhin verfügen. Das entsprechende Wissen wird hier jedoch gleichsam als Liste von Einzelmerkmalen auf den Beispieltext bezogen, so dass „das Einzelwerk sich jeweils als defizitär darstellt oder das Einzelwerk zum Paradigma einer Gattung, Textsorte oder eines literarischen Genres erklärt wird" (ebd.).

---

[2] Dass das Attribut „flexibel" für die Beschreibung von Wissensbeständen im didaktischen Kontext letztlich zu vage bleibt, darauf hat bereits Kämper-van den Boogaart hingewiesen (Kämper-van den Boogaart 2003, S. 32 u. 34).

Eggerts Unterscheidung deutet bereits die Probleme an, die sich bei der didaktischen Reduktion literarischen Gattungswissens im Deutschunterricht stellen. Was Eggert als fomalisiert-schemaorientierte Handhabung von Gattungswissen bezeichnet, ist nämlich wiederholt als unangemessene Übervereinfachung der Lerngegenstände im Literaturunterricht kritisiert worden. Baurmann (1986, S. 14) spricht diesbezüglich von „folgenlose[m] formalismus" als einer Variante der Verkürzung beim Umgang mit Literatur im Unterricht. Kämper-van den Boogaart (2003, S. 33) formuliert schärfer, wenn er dasselbe Phänomen, also das Nachweisen zuvor vermittelter Textsortenmerkmale an Beispieltexten, als „einen brachialen Akt der Reduktion" bezeichnet. Was das beispielsweise für die Arbeit mit Kurzgeschichten im Literaturunterricht bedeutet, skizziert Spinner folgendermaßen:

> „Dem Begriff Kurzgeschichte ergeht es in der Schule wie so manchem anderen Begriff auch: Was in der Wissenschaft höchst kontrovers diskutiert und differenziert definiert wird, erscheint im Schulgebrauch eindeutig und unbezweifelbar. Den Schülern werden Merkmale der Kurzgeschichte beigebracht, als stünden sie ein für allemal fest, in der Klassenarbeit werden sie abgeprüft, da hat man etwas, woran man sich halten kann – nur sind die meisten Kurzgeschichten, denen die Schüler dann später begegnen, leider mit der erlernten Definition nicht in Einklang zu bringen." (Spinner 1986, S. 63)

Burdorf 2004 dagegen beklagt eine ganz andere Variante unangemessener Reduktion beim Umgang mit Literatur im Deutschunterricht. Aus seiner Sicht werden, indem die aktuelle Literaturdidaktik einen themenzentrierten Literaturunterricht propagiert, allein die Inhalte zentral gesetzt und die Relevanz der Form ausgeblendet – ein Trend, den Burdorf mit Bezug auf Brecht als „Inhaltismus" bezeichnet. Demgegenüber plädiert Burdorf für einen Literaturunterricht, der „die Kategorie der Form in den Mittelpunkt" stellt (Burdorf 2004, S. 109). Den literarischen Gattungen misst er dabei „als trotz aller Varianzen historisch etablierten Ausprägungen der Form eine zentrale Bedeutung" bei (ebd.), weil sie eine wichtige Orientierungshilfe für Leser bieten. Allerdings beobachtet auch Burdorf Probleme eines übersimplifizierenden, schematischen Umgangs mit formalem Wissen im Literaturunterricht (Burdorf 2004, S. 111f).

Letztlich ist die zentrale Frage hinsichtlich des Umgangs mit Gattungswissen im Literaturunterricht also wohl nicht, *ob* dieses Wissen überhaupt Gegenstand des Unterrichts sein sollte. Vielmehr stellt sich die Frage, *wie* Wissen über literarische Gattungen gelehrt und gelernt werden kann, das ‚vernetzt' und ‚flexibel' ist, das also nicht schematisierend auf eine als allgemein gültig erklärte Liste von Merkmalen reduziert wird und das sich zudem als förderlich für das vertiefte Verstehen von Texten erweist. Da die Kriterien ‚vernetzt' und ‚flexibel' überaus hohe Anforderungen an Wissen bezeichnen und durchaus auch als „etwas euphemistische Variante[n] des alltagssprachlichen Wortes ‚unübersichtlich' gelesen werden" können (Kämper-van den Boogaart 2003, S. 32), erscheint gelungene didaktische Reduktion literarischen Gattungswissens geradezu als Quadratur des Zirkels.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich vor dem skizzierten Hintergrund damit, wie aktuelle Lehrwerke für den Deutschunterricht Lerngelegenheiten konzipieren, die dem

Erwerb literarischen Gattungswissens dienen sollen. Exemplarisch wird diese Fragestellung am Beispiel der Gattung Kurzgeschichte untersucht, da Kurzgeschichten im Deutschunterricht aller weiterführenden Schularten eine zentrale Stellung einnehmen.[3] Einer kurzen Einführung zur Kurzgeschichte als Gattung aus literaturwissenschaftlicher Sicht und daraus resultierenden didaktischen Schlussfolgerungen für den Erwerb von Gattungwissen über die Kurzgeschichte folgt eine ausführliche Lehrwerkanalyse. Diese orientiert sich im Wesentlichen an den beiden folgenden Fragen: Wie ist das angebotene Wissen zur Kurzgeschichte konzipiert (isoliert/ geschlossen oder auf Vernetzung angelegt)? Bieten die Lehrbucheinheiten den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, die zu erwerbenden Wissensbestände konkret als verstehensfördernd zu erfahren?

2 Die Kurzgeschichte als literarische Gattung

Die deutsche Kurzgeschichte hat sich im Wesentlichen nach 1945 entwickelt (zur Bedeutung dieser Zäsur für die Entwicklung der deutschen Kurzgeschichte vgl. Durzak 1980). Maßgebliche Impulse gingen dabei von der US-amerikanischen *short story* aus. Noch in der Gegenwart beziehen sich Autor/ innen wie Ingo Schulze und Judith Hermann explizit auf die Tradition der *short story* (vgl. Marx 2005, S. 170). Dass die Form der Kurzgeschichte gerade in den Jahren unmittelbar nach 1945 ihren Aufschwung in der deutschen Literatur erlebte, ist im historischen Zusammenhang mit den Kriegserfahrungen der Autoren zu sehen. So sieht Wolfdietrich Schnurre den Grund dafür, dass wie er so viele Autoren in dieser Zeit

> „die Form der short-story so blitzartig übernahmen und auch gleich mit einer beachtlichen Könnerschaft zu handhaben verstanden, [...] im Stofflichen: in der Überfülle an peinigenden Erlebnissen aus den Kriegsjahren. Schuld, Anklage, Verzweiflung – das drängte zur Aussage. Zu keiner ästhetisch verbrämten, auch zu keiner durchkomponierten oder gar episch gegliederten; nein: zu einer atemlos heruntergeschriebenen, keuchend kurzen, mißtrauisch kargen Mitteilungsform. Da kam die ‚Entdeckung' der short-story eben zur rechten Zeit." (Schnurre 1961; zit. nach Spinner 1986, S. 67[4])

Als zentrale Charakteristika der Kurzgeschichte gelten, wie in den Worten Schnurres schon anklingt, „formale Komprimierung und inhaltliche Verkürzung", wobei aber stets ein Plot erzählt wird (Durzak 1980; Zitat ebd., S. 15). Eine einheitliche literaturwissenschaftliche Gattungsdefinition der Kurzgeschichte gibt es nicht, was auf den formalen und inhaltlichen Variantenreichtum der Texte zurückzuführen ist. Kaspar H. Spinner spricht vor diesem Hintergrund von einem „Prototypen" der Kurzgeschichte, der sich im Kern sehr eng definieren lasse, in dessen Randbereichen laut Spinner aber Texte anzu-

---

[3] „Für zahlreiche junge Leser, zumal Hauptschüler, repräsentieren Kurzgeschichten die Vorstellung von deutscher Gegenwartsliteratur." (Ziesenis 1993, S. 79)

[4] Spinner 1986 fügt seinem Beitrag einen ausführlichen Auszug aus Schnurres Text „Kritik und Waffe. Zur Problematik der Kurzgeschichte" als Material bei.

siedeln seien, die nur einen Teil der Merkmale des „Prototypen" zeigten (Spinner 1995, S. 232f).

Thematisch war die Kurzgeschichte in den ersten Jahren nach 1945 geprägt von den Erfahrungen der Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegsjahre. Auch in der Folgezeit bis in die Gegenwart „spiegelt sich in den Themen und Situationen der Kurzgeschichte [...] der Alltag in seiner jeweiligen historischen und sozialen Prägung so kontinuierlich, wie es wohl selten in einer Kurzprosagattung der Fall ist" (Marx 2005, S. 171). Dies bedeutet im Einzelnen allerdings eine große thematische Vielfalt, wie z. B. ein Blick in die von Durzak 1980 herausgegebene Kurzgeschichtensammlung „Erzählte Zeit" verdeutlicht.

Die als inhaltliches Merkmal des „Prototypen" oft genannte schicksalhafte Wendung im Leben einer der Figuren ist nur eine der praktizierten Möglichkeiten der Handlungsentwicklung, die sich in den Texten ebenso findet wie etwa die Darstellung geradezu banaler Alltagssituationen (z. B. Wolf Wondratschek, „Mittagspause"). Es bietet sich wohl an, wie Marquardt mit Wolpers von der Darstellung eines *signifikanten* Augenblicks zu sprechen, der charakteristisch für allgemeinmenschliches Erleben ist (Marquardt 1998, S. 592).

Dass Kürze als Kennzeichen der Gattung nicht allein quantitativ, sondern als Gestaltungsprinzip zu verstehen ist, verdeutlicht beispielhaft ein Zitat des Schriftstellers Kurt Kusenberg:

> „Da sie kurz ist, kann sie ans Atmosphärische, an die Charakteristik der handelnden Figuren, an die Requisiten nicht viel Zeilen verschwenden. Das alles muß in knapper Raffung zustande kommen, und ein gut Teil dessen, was zu sagen ist, sollte zwischen den Zeilen stehen: unsichtbar, aber dennoch spürbar. Da ist kein Raum, Personen gemächlich von außen zu beschreiben, ehe man in ihr Wesen vordringt. Die Personen müssen sich gleichsam selbst darstellen: durch ihr Verhalten, durch kleine Gesten, durch wenig Worte oder durch ihr Schweigen." (Kusenberg 1965, S. 832)

Entsprechend zählen die Beschränkung auf wenige Figuren und einen kurzen Ausschnitt erzählter Zeit ebenso zu den (proto-)typischen Merkmalen von Kurzgeschichten wie der Verzicht auf einen kommentierenden Erzähler. Die Art und Weise zu erzählen ist bestimmend für das qualitative Merkmal der Kürze: „Der Kurzgeschichtenerzähler [...] bietet keine Lösungen, sondern provoziert Fragen" (Piedmont 1973, S. 540). Es dominiert die Figurensicht, wobei aber Gedanken und Gefühle ausgespart werden. Als charakteristisch gilt auch der unmittelbare Beginn, der keine Informationen zu Vorgeschichte und Ausgangssituation liefert, ebenso wie der sog. offene Schluss. Offenheit meint in diesem Zusammenhang nicht unbedingt formale Unabgeschlossenheit – nicht selten z. B. weisen Kurzgeschichten eine Schlusspointe auf. Vielmehr bedeutet Offenheit hier, dass dem Leser die Lösung des vorgestellten Problems bzw. Konfliktes vorenthalten wird, wodurch er gefordert ist, sich über den unmittelbaren Lektüreprozess hinaus mit der dargestellten Problematik auseinanderzusetzen.

Aus den skizzierten Gattungsmerkmalen ergeben sich einige zentrale Anforderungen an Leserinnen und Leser von Kurzgeschichten: Der jeweils aktuelle Bezug auf die zeitgeschichtlich-gesellschaftlichen Verhältnisse bei gleichzeitig verknappter, nur andeuten-

der Erzählweise setzt beim Leser Wissen über den jeweiligen zeitgeschichtlichen Entstehungszusammenhang voraus. Markant ist dies z. B. bei den – im Deutschunterricht geradezu kanonisierten – Kurzgeschichten Borcherts, die allein aufgrund der historischen Distanz und gewandelter Problemlagen für heutige Schülerinnen und Schüler nicht ohne Weiteres zu verstehen sind. Um der Wirkung einer Kurzgeschichte nicht nur ausgesetzt zu sein, sondern diese auch auf die Art und Weise der Darstellung zurückführen zu können, müssen Lernende schließlich generelles konzeptuelles Wissen für die Analyse epischer Texte erwerben (z. B. Wissen über Erzähler, Erzählperspektiven, Schauplatzgestaltung, Zeitstruktur, Figurenkonstellation, Informationsvorenthaltung). Insgesamt lässt sich feststellen, dass Kurzgeschichten aufgrund ihrer – im Sinne Kusenbergs verstandenen – Kürze die Lesenden in ganz besonderer Weise zur aktiven Konstruktion von Bedeutung herausfordern, ja „daß der Leser gezwungen wird, gewisse Funktionen des Erzählens selbst zu übernehmen" (Piedmont 1973, S. 538). Die reduzierte Evidenz des Dargestellten ist dabei als schwierigkeitsbestimmendes Textmerkmal einzustufen (vgl. Köster 2005).

3 Didaktische Schlussfolgerungen für den Erwerb von Gattungswissen zur Kurzgeschichte

Da es keine einheitliche literaturwissenschaftliche Definition der Kurzgeschichte gibt, gestaltet sich die didaktische Reduktion überaus schwierig, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schülern Kurzgeschichten als literarische Gattung vorzustellen. Welche Texte soll man als exemplarisch auswählen? Auf welche gattungsspezifischen Merkmale konzentriert man sich, ohne einerseits grobe Übervereinfachung zu betreiben und ohne andererseits aufgrund fehlender Klarheit Verwirrung zu stiften? Im Zusammenhang mit diesen Fragen ist schließlich auch der in der Einleitung erläuterte Anspruch zu sehen, dass das erworbene Gattungswissen von den Lernenden als verstehensfördernd erlebt werden soll.

Welche Charakteristika der Gattung Kurzgeschichte also sollten Schülerinnen und Schüler kennen, um konkrete Texte besser zu verstehen? Sicher hängt die Antwort auf diese Frage jeweils auch von der Spezifik des Einzeltextes ab. Generell erscheint jedoch die Auseinandersetzung mit dem *qualitativen* Merkmal der Kürze von besonderem didaktischen Potential. Wenn es stimmt, dass Kurzgeschichten Lesende aufgrund der reduzierten Darstellung oft ratlos zurücklassen und auf diese Weise ein „Ärgernis [darstellen], aber ein produktives" (Piedmont 1973, S. 548), ist dies der Punkt, an dem der Literaturunterricht ansetzen kann und sollte: Zu klären ist dann, was die Ursachen der jeweiligen ‚Ratlosigkeit' sind und inwieweit die Art und Weise der Darstellung diese Ratlosigkeit provoziert. Um Antworten auf Fragen zu suchen, die der Text aufwirft und unbeantwortet lässt, bieten sich Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Litera-

turunterrichts[5] an (Vorschläge für den handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Kurzgeschichten z. B. bei Spinner 1995, S. 236–241).

Handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsweisen gelten in der gegenwärtigen Didaktik als einer der zentralen Ansätze für die Arbeit mit Kurzgeschichten im Deutschunterricht. Mit Blick auf die Geschichte der Literaturdidaktik allgemein und die Didaktik der Kurzgeschichte im Besonderen nennt Spinner (1995, S. 235) darüber hinaus zwei weitere didaktische Ansätze: den Ansatz der Werkinterpretation, dessen Hauptziel darin liegt, „die Form/ Inhalt- oder Gehalt/ Gestalt-Einheit aufzuzeigen", und den gattungsstrukturellen Ansatz, der das Herausarbeiten der Gattungsmerkmale zum Hauptanliegen des Unterrichts erklärt. Wie Spinner feststellt, werden diese Ansätze im gegenwärtigen Literaturunterricht nicht strikt getrennt, sondern im Unterricht in aller Regel verknüpft, „um einen Text mehrdimensional zu erschließen" (Spinner 1995, S. 242). Ein Blick in das kürzlich erschienene *Lexikon Literaturdidaktik* allerdings erweckt den Eindruck, als ob handlungs- und produktionsorientierte Verfahren beim Umgang mit Kurzgeschichten im Literaturunterricht klar zu favorisieren seien (Köppert 2006). Wenn es dabei jedoch nicht nur um inhaltsbezogene Fragestellungen gehen soll, sondern auch um Aspekte des Wechselspiels von Darstellung, Dargestelltem und Wirkung des Textes, stellen sich erhöhte Anforderungen an die Auswertung der Schülerproduktionen. Um Bezüge von den Schülertexten nicht nur zu inhaltlichen, sondern auch zu formalen Aspekten des Ausgangstextes herzustellen, ist seitens der Lehrperson neben fachlicher Kompetenz eine hohe Moderatorenkompetenz nötig.

Besondere Bedeutung für den Erwerb von Gattungswissen schließlich hat nicht zuletzt das vergleichende Lesen (vgl. Köster/ Spinner 2002). Der intertextuelle Vergleich mehrerer Kurzgeschichten etwa schärft den Blick für Gemeinsamkeiten, ohne dass Einzeltexte zum Paradigma erhoben werden. Auch das vergleichende Lesen von Texten unterschiedlicher Gattungen, z. B. von Kurz- und Kalendergeschichten, kann erkenntnisfördernd sein; denn Besonderheiten der einzelnen Textsorten treten im kontrastierenden Vergleich besonders deutlich hervor. Wie Köster/ Spinner (2002, S. 7) außerdem hervorheben, „regen Vergleichsoperationen zu weiterführenden Fragestellungen und zur Hypothesenbildung an. Das ist etwa dann der Fall, wenn man darüber nachdenkt, was die Gründe für festgestellte Parallelen und Unterschiede sein können oder welche Funktion sie haben". Bezogen auf die Kurzgeschichte könnte eine solche weiterführende Fragestellung etwa sein, warum gerade in den Jahren unmittelbar nach 1945 zahlreiche Autorinnen und Autoren diese Gattung bevorzugten. Unter Einbeziehung entsprechender Aussagen der Schriftsteller/ innen (z. B. des bereits zitierten Beitrags von Wolfdietrich Schnurre) ließe sich so durchaus Aufschluss über historische Kontextbedingungen gewinnen, unter denen sich die Kurzgeschichte als Gattung der deutschen Literatur entwickelt hat.

---

[5] Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht versteht Lesende in Anlehnung an die Rezeptionsästhetik ganz entschieden als Ko-Konstrukteure von Bedeutung und will die Lernenden nicht zuletzt zur Vorstellungsbildung anregen. Vgl. z. B. Spinner 2002.

4 Gattungswissen zur Kurzgeschichte in aktuellen Lehrwerken für den Deutschunterricht

Gegenstand der folgenden Analyse sind acht Lehrwerke für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe verschiedener Schularten. Einheiten zur Kurzgeschichte finden sich schwerpunktmäßig in den Bänden für die 8. bis 10. Jahrgangsstufe.

Übersicht 1: Analysierte Lehrwerke

Lehrwerk	Schulart[6]	Jahrgang (Band)
Doppel-Klick	HS	9
Magazin	HS	9
deutsch.kombi	HS/ RS/ GS	8 (4)
Deutsch vernetzt	RS/ GS	8 (Themen & Sprache)
Tandem	RS/ GS	8 (4)
Deutsch plus	GY	9 10
Deutschbuch	GY	9 10
Blickfeld Deutsch	GY	8

Übersicht 1 zeigt, welche Lehrwerke Gegenstand der Untersuchung sind.[7] Bis auf eine Ausnahme sind alle analysierten Lehrwerke integrativ konzipiert, d. h. sie zielen auf lernbereichsübergreifendes Arbeiten und sehen sich der Kompetenzentwicklung verpflichtet.[8] Allein „Magazin" ist ein reines Lesebuch, das dem literaturdidaktischen Konzept der Leseförderung nahe steht (vgl. Hurrelmann 1994).

Die Texte im Lesebuch *Magazin* sind thematisch angeordnet. Auch in den integrativen Lehrwerken fungieren übergeordnete Themen bzw. Problemstellungen, die für die Schülerinnen und Schüler von Interesse sein könnten, als Ausgangpunkt und Rahmung der lernbereichsübergreifenden Lehrbucheinheiten. Wie der Mitherausgeber von *Deutsch plus*, Carsten Gansel, unterstreicht, kommt diesen Themen bzw. Problemstellungen in der Konzeption integrativer Lehrwerke „entscheidende Bedeutung" zu (Gansel 2005, S. 31). So steht der Erwerb und die Anwendung von Wissen in engem Zusammenhang

---

[6] Abkürzungen: HS für Hauptschule, RS für Realschule, GS für Gesamtschule, GY für Gymnasium.

[7] Die Lehrwerke *Deutschbuch* und *Blickfeld Deutsch* werden gegenwärtig überarbeitet. Zum Zeitpunkt der folgenden Analyse liegen aber noch keine aktualisierten Ausgaben für die betreffenden Jahrgänge vor.

[8] Für *Deutsch vernetzt* gilt diese Zuordnung nur eingeschränkt. Eine gewisse Distanz zu integrativen Lehrbuchkonzepten zeigt sich am deutlichsten darin, dass pro Jahrgang unter den Schwerpunkten „Themen & Sprache" und „Literatur & Medien" je zwei getrennte Bände erscheinen. Allerdings verweisen die beiden Bände jeweils ausführlich aufeinander. Auch sind die einzelnen Lehrbucheinheiten stark an einer übergeordneten Themen- oder Problemstellung orientiert, wie es charakteristisch für integrative Lehrwerke ist (vgl. hierzu Gansel 2005, S. 31). Die im Folgenden analysierte Kurzgeschichten-Einheit findet sich interessanterweise nicht im Band „Literatur & Medien", sondern im Band „Themen & Sprache" – auch dies ein Hinweis auf die Affinität des Lehrwerks zu lernbereichsübergreifendem Arbeiten.

mit Aufgaben und Fragestellungen, die sich aus dem übergeordneten Thema ergeben. Auch die untersuchten Lehrbucheinheiten, die auf den Erwerb von Wissen über die Gattung Kurzgeschichte zielen, gehen zum überwiegenden Teil von inhaltlichen Problemen aus, die die Klammer zwischen den ausgewählten Texten bilden. Nur in ganz wenigen Büchern dominiert von vornherein ein gattungstheoretischer Focus, der dann bereits in der Überschrift der Lehrbucheinheit deutlich wird. *Deutsch plus 9* etwa macht schon mit der Kapitelüberschrift „Lektüre für wenige Minuten? Fabeln, Parabeln, Kurzgeschichten" darauf aufmerksam, dass der Erwerb von Gattungswissen ein Schwerpunkt der betreffenden Einheit ist; *Doppel-Klick 9* verdeutlicht den entsprechenden Focus durch völligen Verzicht auf einen inhaltlich-thematischen Zusatz in der Kapitelüberschrift: „Kurzgeschichten – kurze Geschichten"[9].

Untersucht man die genannten Lehrwerke darauf, wie sie das Gattungswissen zur Kurzgeschichte modellieren und inwieweit das entsprechende Wissen in Anwendungssituationen eingebracht wird, lassen sich – Schularten übergreifend – im Wesentlichen drei Gruppen von Lehrwerken unterscheiden. Gemeinsam ist allen untersuchten Büchern, dass sie tatsächlich, wie von Spinner 1995 für die unterrichtliche Praxis vermutet, verschiedene literaturdidaktische Konzepte (Handlungs- und Produktionsorientierung, Werkanalyse, gattungsstrukturelle Perspektive) kombinieren. Auch die Auswahl der Merkmale, die in den Lehrbucheinheiten als typisch für die Kurzgeschichte hervorgehoben werden, ist nicht ausschlaggebend für qualitative Unterschiede zwischen den untersuchten Büchern (vgl. Übersicht 2).

[9] Charakteristisch in integrativen Lehrwerken ist eher, den thematischen Focus an erste Stelle der Kapitelüberschrift zu setzen und den fachspezifischen Gegenstand der Arbeit erst im Untertitel zu nennen, z. B. „Zueinander stehen. Kurzgeschichten erschließen" (*deutsch.kombi 4*).

Übersicht 2: Merkmale der Kurzgeschichte, die die Lehrwerke an zentraler und hervorgehobener Stelle („Merke') aufführen[10]

	GRUPPE 1				GRUPPE 3		
Lehrbuch / **KG-Merkmale**	deutsch. kombi 4	Tandem 4[11]	Doppel-Klick 9	Deutsch plus 9	Magazin 9[12]	Blick-feld Deutsch 8	Deutsch vernetzt 8, Themen & Sprache
Unvermittelter Anfang	+	+	+	+	(+)	+	+
Offener Schluss	+	+	+	+	(+)	+	+
Entscheidender Augenblick	+	+	+	-	(+)	-	+
Konzentration auf einen Ausschnitt des Geschehens	+	-	-	+	-	+	+
Aufforderung zum Weiterdenken	-	+	-	-	(+)	+	+
Kurzer Zeitabschnitt	-	+	+	-	(+)	-	-
Alltagssprache	+	-	-	-	(+)	+[13]	
Alltägliches Geschehen	-	+[14]	+	-	-	+	-
Typisierende Figurendarstellung	-	-	-	-	-	+	+
Charakterisierung der Figuren mittels Dialog	-	-	-	-	(+)	-	+
Darstellung zwischen-menschlicher Beziehungen	-	-	-	+	-	-	+
Wenige Figuren	-	-	-	+	-	-	-
Kürze[15]	+	-	-	-	-	-	-
Mehrdeutigkeit	-	-	-	-	-	+	-
Exemplarität des Dargestellten	-	-	-	+	-	-	-
Linearer Handlungsverlauf	-	-	-	+	-	-	-

[10] Wenn das Merkmal explizit genannt wird, ist in der Tabelle ein „+" eingetragen, wenn das Merkmal nicht genannt wird ein „-".

[11] Es werden in die Tabelle die Informationen aus dem *Tandem*-Teilkapitel „Wissen für Profis: Kurzgeschichten lesen lernen" (S. 156f) aufgenommen, weil die Arbeit an der Gattung Kurzgeschichte hier 98systematisch erfolgt. Auf S. 116 wird an hervorgehobener Stelle zusätzlich noch das Merkmal „Konzentration auf einen Ausschnitt des Geschehens" genannt.

[12] In *Magazin 9* werden keine Merkmale vorgegeben oder zusammengefasst. Hervorgehobene Orientierungsfragen, auf die sich der Vergleich der Beispieltexte stützt, zielen auf die mit (+) markierten Aspekte.

[13] Mit Betonung auf der Verknappung der Sprache.

[14] Das Merkmal alltäglicher Handlung wird in *Tandem 4* noch einmal differenziert: (1) „ganz normale Menschen" als handelnde Figuren; (2) es wird „etwas erzählt, das wirklich so passiert sein könnte".

[15] „Kürze" als Merkmal wird in *deutsch.kombi 4* explizit angeführt und ist hier wohl auf die Textlänge bezogen. Auch die anderen Bücher gehen in gewisser Weise auf das Merkmal der Kürze ein, allerdings qualitativ i. S. von Verknappung und gedrängter Darstellung (vgl. die übrigen genannten Merkmale). *Blickfeld Deutsch 8* betont sachlich zutreffend und im Gegensatz zu *deutsch.kombi 4*, dass Kurzgeschichten keinesweg immer ganz kurze Texte sein müssen (*Blickfeld Deutsch 8*, S. 66).

Die Unterschiede unter den Lehrwerken, die im Kontext des vorliegenden Beitrags relevant sind, ergeben sich daraus, welchen Stellenwert das Gattungswissen zur Kurzgeschichte bezogen auf die Beispieltexte einnimmt. Aus dieser Untersuchungsperspektive lassen sich die Lehrwerke folgendermaßen unterscheiden:

- Zur ersten Gruppe zählen Bücher, in denen Gattungswissen zur Kurzgeschichte vorwiegend als isolierte Liste von Einzelmerkmalen konzipiert ist. Die Kenntnis der genannten Merkmale stellt im Umgang mit den Texten eine Zusatzinformation dar, fließt aber nicht oder allenfalls punktuell in Aufgaben zum besseren Textverstehen ein. Die Funktion der Gattungsmerkmale für die Beziehung zwischen Text und Leser, also die Wirkung der Textmerkmale auf das Textverstehen, wird nicht hinlänglich deutlich.
- Charakteristisch für die zweite Gruppe von Lehrwerken bzw. Einzelbänden ist, dass sie das durchaus heikle Arbeiten mit einer Merkmalsliste umgehen, indem sie literarisches Gattungswissen auf einer übergeordneten Ebene konzipieren, nämlich auf der Ebene allgemeinen erzähltheoretischen Wissens. Spezifisches Wissen über die Kurzgeschichte als Gattung aber wird in den entsprechenden Lehrbucheinheiten nicht explizit erwähnt.
- Drittens schließlich finden sich vereinzelt Lehrwerke, die zwar durchaus Merkmale der Kurzgeschichte in den Blick rücken, diese Merkmale aber konsequent auf ihre Funktion und Wirkung bezogen auf die Beispieltexte hinterfragen.

4.1 Erste Gruppe: Gattungswissen als isolierte Liste von Einzelmerkmalen

Dieser Gruppe sind *deutsch.kombi 4*, *Tandem 4*, *Doppel-Klick 9* und *Deutsch plus 9* zuzuordnen. Zwei der Bücher dieser Gruppe setzen schon in der Überschrift der Lehrbucheinheit zur Kurzgeschichte einen thematischen Schwerpunkt (*deutsch.kombi 4*, *Tandem 4)*, die anderen beiden gehen – wie schon erwähnt – von vornherein von einem gattungstheoretischen Focus aus.

In den Unterrichtseinheiten mit thematischem Focus finden sich zunächst Aufgaben zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Beispieltexten. In *deutsch.kombi 4* erfolgt die Auseinandersetzung mit der Kurzgeschichte in der Einheit „Zueinander stehen. Kurzgeschichten erschließen“ (vgl. im Folgenden *deutsch.kombi 4*, S. 86–93). Hier sind zwei Kurzgeschichten abgedruckt, in denen die handelnden Figuren jeweils mit dem Dilemma konfrontiert sind, das eigene Leben bzw. die eigene Existenz zu riskieren oder sich einem anderen Menschen gegenüber solidarisch und hilfsbereit zu verhalten (Günther Weisenborn, „Zwei Männer“; Josef Reding, „Fahrerflucht“). Die Aufgaben zu den Texten zielen jeweils darauf, den Handlungsverlauf und die Motive der handelnden Figuren zu erfassen sowie das Verhalten der Figuren zu beurteilen. Auch in *Tandem 4* geschieht die Auseinandersetzung mit Kurzgeschichten zunächst aus thematischem Blickwinkel in zwei Einheiten. Das Kapitel „Wer bin ich?“ enthält Kurzgeschichten, die sich mit der Identitätsentwicklung Jugendlicher und ihrer Beziehung zu Erwachsenen befassen (Reiner Kunze, „Fünfzehn“; Anne-Lise Grobéty, „Ratloser denn je“; Margret Steenfatt, „Im Spiegel“). Die zweite Einheit mit Kurzgeschichten ist dem Rahmenthema „Konflikte“ zugeordnet. Texte in dieser Einheit sind „Am Roten Forst“ von Werner

Klose und „Nachts schlafen die Ratten doch" von Wolfgang Borchert. Die textbegleitenden Aufgaben zu den Kurzgeschichten in beiden *Tandem*-Einheiten beziehen sich ebenfalls auf inhaltliche Aspekte der abgedruckten Texte. Außerdem finden sich zu den Texten in *Tandem 4* Aufgaben, die sich auf die Art der Darstellung beziehen, dabei aber übergeordnete erzähltheoretische Kategorien (z. B. Figurenperspektive, S. 116; Dialog, Monolog, innerer Monolog, S. 149) und nicht Charakteristika der Kurzgeschichte in den Blick nehmen.

Sowohl *deutsch.kombi 4* als auch *Tandem 4* bieten innerhalb der thematisch ausgerichteten Einheiten je ein Informations-‚Kasten' über Charakteristika der Kurzgeschichte (*deutsch.kombi 4*, S. 93; *Tandem 4*[16], S. 116 und S. 154). Gemeinsam ist diesen Informationen, dass sie nur als Zusatzinformationen dienen, die ggf. enzyklopädisches Interesse bedienen, die aber keinen Einfluss auf das Verständnis der Beispieltexte haben. In *deutsch.kombi 4* steht unmittelbar unter dem genannten Informations-‚Kasten', der Merkmale auflistet, die „für Kurzgeschichten typisch" sind (*deutsch.kombi 4*, S. 93), folgende Aufgabe, die als fakultativer Zusatz gekennzeichnet ist:

> „Welche der Merkmale findet ihr in den zwei Kurzgeschichten jeweils wieder?" (*deutsch.kombi 4*, S. 93, A. 8).

Dass diese Aufgabe als Zusatzaufgabe markiert ist, weist darauf hin, dass eine Verknüpfung der Gattungsmerkmale mit den Einzeltexten gar nicht für nötig gehalten wird. Wenn die im ‚Kasten' aufgeführten Merkmale der Kurzgeschichte aber nicht auf konkrete Texte bezogen werden, ist die Vernetzung des präsentierten Wissens über die Kurzgeschichte von vornherein ausgeschlossen. Dass literarisches Gattungswissen jedoch mit der Kenntnis konkreter Einzeltexte verknüpft ist, kann als wichtiges Merkmal ‚vernetzten' und verstehensfördernden literarischen Wissens gelten (vgl. Winkler 2007). Allerdings ist die zitierte Aufgabe ohnehin wenig geeignet, in diesem Sinn ‚vernetztes' Wissen zu fördern, kann sie doch als Beispiel für den von Baurmann (1986, S. 14) so genannten „folgenlose[n] formalismus" gelten: Die Texte werden nicht besser verstanden, wenn die Gattungsmerkmale nachgewiesen werden – es geht lediglich darum, eine Liste ‚abzuhaken'. Die untersuchte Einheit in *deutsch.kombi 4* enthält aber durchaus andere Aufgaben, die das Potential hätten, zum Erwerb ‚vernetzten' und zugleich verstehensfördernden Gattungswissens beizutragen. Es handelt sich um Aufgaben, die zur Focussierung von Merkmalen der Gattung Kurzgeschichte anregen, ohne jedoch diesen Focus explizit zu machen (vgl. Übersicht 3).

---

[16] Während in *Tandem 4* die Information in der Einheit „Wer bin ich?" (S. 116) Textmerkmale i. e. S. nennt, geht die Information in der Einheit „Konflikte" auf die Herkunft der Kurzgeschichte aus den USA und auf die Publikations- und Rezeptionsbedingungen ein: „[...] Solche Geschichten benötigen relativ wenig Platz und eignen sich dazu, auch in Zeitungen abgedruckt zu werden. Sie waren vor allem bei den Menschen beliebt, die wenig Zeit, aber Lust am Lesen hatten." (Tandem 4, S. 154)

Übersicht 3: Beispiel-Aufgaben mit Potential zur Förderung ‚vernetzten' Gattungswissens in *deutsch.kombi 4*

Text	*Zwei Männer*	*Fahrerflucht*	**Gattungsmerkmal (s. Info-Kasten, S. 93)**
Aufgaben, die zur Focussierung von Gattungsmerkmalen auffordern	-	*Wie beginnt diese Kurzgeschichte, was erfahrt ihr? (S. 93, A. 1)*	Unvermittelter Beginn
	Lest euch die beiden letzten Zeilen der Kurzgeschichte noch einmal durch. Was erfahrt ihr? Was bleibt offen? (S. 90, A. 9)	*Wie endet die Geschichte? Was erfahrt ihr, was erfahrt ihr nicht? (S. 93, A. 4)*	Offener Schluss
	-	*Wie hat dieser Vorfall das Leben der beteiligten Personen verändert? (S. 93, A. 7)*	Wendepunkt[17] [im Leben der Figuren]

Im Lehrwerk wird der Bezug von den in der Tabelle zitierten Aufgaben zu den am Ende der Einheit genannten Gattungsmerkmalen nur an einer Stelle angedeutet (Verweis-Pfeil von der Aufgabe auf S. 90 zum ‚Info-Kasten'). Auf entsprechende Gemeinsamkeiten der beiden Beispieltexte wird nicht hingewiesen. Um eine konsequente Vernetzung anzuregen, wäre es z. B. möglich, auch zu „Zwei Männer" ergänzend noch parallele Aufgaben zu Wendepunkt und Beginn zu stellen und dann zur Verknüpfung der Ergebnisse aufzufordern, die sich aus der Bearbeitung ergeben (etwa: Die beiden Texte zeigen Gemeinsamkeiten in der Art und Weise, *wie* die Geschichte erzählt wird. Welche Gemeinsamkeiten der Erzählweise kannst du feststellen?). Eine solche Aufgabe würde nicht nur zur Verknüpfung von Merkmals-Wissen und Einzeltext beitragen. Vielmehr würde so die Ausbildung von Gattungswissen gefördert, das zugleich textbasiert, intertextuell vernetzt und offen für Differenzierungen ist. Gattungswissen, das auf diese Weise in Schemata organisiert ist, steuert *top down* die Lektüre von Einzeltexten und kann *bottom up* jederzeit ergänzt oder modifiziert werden (vgl. ausführlicher Winkler 2007; zum Schema-Begriff vgl. Schnotz 1994, S. 61).

Um von der für Kurzgeschichten typischen Art der Darstellung zu einem vertieften Verständnis der Einzeltexte zu gelangen, ließe sich schließlich weiterführend fragen, welche Wirkung der Mangel an Informationen am Anfang und am Schluss auf den Leser hat und wie die Texte – unter plausiblem Bezug auf die Textbasis – konkret weiter gedacht werden könnten.

Ähnlich wie *deutsch.kombi 4* bringt auch das zweite Lehrbuch mit thematischem Ausgangspunkt bei der Textarbeit, *Tandem 4*, den Aspekt der Gattungsmerkmale als ergänzenden Schwerpunkt im Anschluss an die in erster Linie themenorientierte Ausein-

[17] In der Merkmalsliste wird ohne Erläuterung der Begriff „Wendepunkt" genannt, der so zu vage und für die Lernenden vermutlich wenig aufschlussreich ist: Ist damit ein Wendepunkt im Sinn eines zentralen Ereignisses im Leben der handelnden Figuren gemeint (so im Bsp. „Fahrerflucht")? Oder bezieht sich der Begriff auf eine überraschende Wendung im Verlauf der dargestellten Handlung (so der Selbstmordversuch des Indios und die Reaktion des Peon in „Zwei Männer")?

andersetzung mit den Kurzgeschichten ein: Im Kapitel „Konflikte" folgt auf die Aufgabensets, die auf das Verständnis der Einzeltexte zielen, ein weiteres Unterkapitel: „Wissen für Profis: Kurzgeschichten lesen lernen" (*Tandem 4*, S. 156–158). Anders als in *deutsch.kombi 4* werden die Merkmale des unvermittelten Beginns und des offenen Schlusses hier explizit erarbeitet, indem verschiedene Erzählanfänge und -schlüsse vergleichend untersucht und dabei sowohl inhaltliche als auch sprachliche Kennzeichen berücksichtigt werden. Die vorangegangenen Texte („Am Roten Forst", „Nachts schlafen die Ratten doch") fließen in diesen Vergleich ein.[18] Auch werden zu Borcherts Text die Aufgaben gestellt, über die Funktion des offenen Schlusses nachzudenken, mögliche Fortsetzungen der Handlung zu notieren und auf dieser Grundlage noch einmal über die Wirkung des offenen Schlusses zu reflektieren (*Tandem 4*, S. 157, A. 6 bis 8). Was das Merkmal des offenen Schlusses angeht, wird Gattungswissen an dieser Stelle im Lehrbuch also durchaus verstehensfördernd. Allerdings fehlt insofern eine Vernetzung, als die Untersuchung eines *einzelnen* Textes noch nicht ausreichen kann, um die Gültigkeit der für die *Gattung* getroffenen Aussage zu untermauern: Kurzgeschichten „haben einen offenen Schluss, der den Leser veranlasst, weiterzudenken" (*Tandem 4*, S. 157).

In einem abschließenden Informations-‚Kasten' werden vier weitere Merkmale der Kurzgeschichte genannt (vgl. Übersicht 2). Dazu ist folgende Aufgabe abgedruckt, die wiederum eine Parallele zu *deutsch.kombi 4* zeigt:

> „Du hast bisher zwei Kurzgeschichten kennengelernt: *Am Roten Forst* von Werner Klose und *Nachts schlafen die Ratten doch* von Wolfgang Borchert. Belege die vier weiteren Merkmale aus dem nebenstehenden Informationskasten an einem der beiden Texte." (*Tandem 4*, S. 157; Hervorhebg. ebd.)

Wie schon in *deutsch.kombi 4* zeigt sich auch hier die Problematik des Nachweisens von Gattungsmerkmalen, sogar noch in verschärfter Form. Während *deutsch.kombi 4* noch relativ offen fragt, *welche* Gattungsmerkmale sich an den Beispieltexten nachweisen lassen, wird in *Tandem 4* der vollständige Nachweis aller genannten Merkmale an den Beispieltexten verlangt. Dadurch wird zum einen suggeriert, dass Gattungsmerkmale in Texten, die der betreffenden Gattung zugeordnet werden, immer alle vorliegen müssten. Zum anderen erscheint fraglich, auf welchem Weg man bei der Konzeption der Lehrbucheinheit zur Auswahl der aufgeführten Gattungsmerkmale gelangt ist; denn vor dem Hintergrund der zitierten Aufgabe müssen die Merkmalsliste und die Beispieltexte passgenau aufeinander abgestimmt sein. Ergibt sich die Zusammenstellung der aufgeführten Merkmale also in erster Linie aus der wohl vor allem thematisch orientierten Auswahl

---

[18] Bezogen auf „Nachts schlafen die Ratten doch" ist hier auch ein Rückgriff auf Arbeitsergebnisse zu Aufgabe 1 auf S. 154 möglich, die lautet: „Sprecht in der Klasse über die ersten vier Sätze dieser Kurzgeschichte. Was fällt euch daran auf?" (mit Verweispfeil zu „Wissen für Profis"). Die Formulierung „Was fällt euch daran auf?" ist allerdings so offen, dass eine Thematisierung des Dargestellten (Schauplatzgestaltung) ebenso plausibel ist wie die Auseinandersetzung mit der Art und Weise der Darstellung (Unvermitteltheit des Beginns).

der Beispieltexte? Immerhin scheint die Liste der hier genannten Merkmale ja doch mehr oder wenig zufällig bzw. vielfältig modifizier- und erweiterbar (vgl. dazu Übersicht 2).[19]

Schließlich ist bezogen auf *Tandem 4* noch anzumerken, dass die Verknüpfung der Lehrbucheinheiten nicht zufrieden stellt. Immerhin werden auch weiter vorn im Buch zum Thema „Wer bin ich?" Kurzgeschichten vorgestellt und dort auch die Gattungszuordnung der Texte explizit gemacht. Es ist also durchaus wahrscheinlich, dass die Lernenden bei der Arbeit mit dem Lehrbuch bereits mehr als zwei Kurzgeschichten kennengelernt haben. Eine Wiederaufnahme des bisher Gelernten in der einen oder anderen Richtung, ein Querverweis zwischen beiden Einheiten fehlt.[20] So könnten die Beispieltexte aus der Einheit „Wer bin ich?" durchaus zu einem differenzierten Bild der Gattung Kurzgeschichte beitragen.

Zusammenfassend lässt sich zu *Tandem 4* und *deutsch.kombi 4* feststellen, dass den Lernenden das Einbringen von Gattungswissen für das Verständnis der Beispieltexte sekundär erscheinen muss: Inhaltlich interessierende Fragen und, in *Tandem 4*, Fragen zur Art der Darstellung wurden bereits unabhängig von den Informationen zur Gattung Kurzgeschichte geklärt. Die Projektion der nachträglich präsentierten bzw. partiell erarbeiteten Merkmalslisten auf die Texte bleibt im Wesentlichen ohne Folgen für deren Verständnis. Die Merkmalslisten erscheinen dabei allgemein gültig und werden nicht durch geeignete Textvergleiche differenziert.

Wie bringen *Doppel-Klick 9* und *Deutsch plus 9* das Wissen zur Kurzgeschichte in die Lehrbucheinheiten ein? Diese beiden Lehrwerke heben bereits in den Überschriften der Kurzgeschichten-Einheiten den gattungsbezogenen Schwerpunkt hervor.[21] *Doppel-Klick 9*, für die Hauptschule konzipiert, konzentriert sich allein auf die Gattung Kurzge-

---

19 Unter der Rubrik „Weitere Texte und Aufgaben" bietet das Kapitel „Konflikte" einen zusätzlichen kurzen Erzähltext (Carolin Philipps, „Anfangs tut es noch weh"), der als Kurzgeschichte bezeichnet wird und zu dem u. a. als Aufgabe gestellt wird: „Überprüfe die Merkmale einer Kurzgeschichte an der nebenstehenden Geschichte. Warum ist sie keine typische Kurzgeschichte?" (*Tandem 4*, S. 167). Von einer Kurzgeschichte wird man in diesem Fall deshalb kaum sprechen können, weil die Erzählweise überaus explizit ist. Vorgeschichte, Konfliktverlauf, Gefühle und Entscheidungsfindung der Hauptfigur, Ergebnis werden ausführlich und ohne Leerstellen dargestellt. Operiert man, wie vom Querverweis am Rand nahe gelegt, mit der Merkmalsliste von S. 157, wird man jedoch wohl allenfalls zu dem Schluss kommen, dass das Merkmal der Kürze der erzählten Zeit im Text nicht vorliegt (Anfang und Schluss können, rein formal betrachtet, durchaus als offen bezeichnet werden). Zu einer Differenzierung der Vorstellung von der Gattung Kurzgeschichte trägt diese Aufgabe also nicht bei, weil einerseits nahezu beliebig ein epischer Kurztext als Kurzgeschichte bezeichnet wird und andererseits wiederum ‚folgenloser Formalismus' angeregt wird.

20 Wenn Lehrende oder Lernende diese Beziehung selbstständig herstellen, stoßen sie gar auf scheinbare Widersprüche in der Charakterisierung der Gattung. Auf S. 116 heißt es, Kurzgeschichten seien „Momentaufnahmen, die allerdings nicht das Besondere, sondern das ganz Alltägliche hervorheben"; auf S. 157 wird demgegenüber hervorgehoben, dass es in Kurzgeschichten meistens „zu einer besonderen Situation oder einem besonderen Ereignis" und einer Veränderung im Leben der handelnden Figuren komme. Auf das Spannungsverhältnis der oft genannten Merkmale „Schicksalsbruch" und „Alltäglichkeit" hat bereits Marquardt 1998, S. 591, hingewiesen. Eine Möglichkeit, diesen Widerspruch abzumildern, weist z. B. *Doppel-Klick 9*: Hier werden als Merkmale „alltägliches Geschehen" und „entscheidender Moment" unterschieden (*Doppel-Klick* 9, S. 138). Auf diese Weise wird der Begriff „besonders" vermieden, der allzu leicht als Gegensatz zu „alltäglich" verstanden werden kann.

21 Dass der Erwerb von Gattungswissen ein zentrales Ziel der Einheiten ist, heben auch die Lehrerbände hervor (*Doppel-Klick 9*, Lehrerband, S. 65; *Deutsch plus 9*, Lehrerband, S. 181).

schichte. *Deutsch plus 9* dagegen nimmt als Lehrwerk für das Gymnasium mehrere Gattungen vergleichend in den Blick und sucht den Erwerb von Gattungswissen mit der Förderung der Fähigkeit zur Textanalyse und zu schriftlichem Interpretieren zu verbinden. Dem gattungstheoretischen Focus entsprechend beziehen sich die Aufgaben in beiden Lehrwerken bereits während der ersten Auseinandersetzung mit den Beispieltexten systematisch auf Merkmale der Kurzgeschichte.

In *Doppel-Klick 9* werden den insgesamt drei Beispieltexten sukzessive Kurzgeschichten-Merkmale zugeordnet. Dabei wird das jeweilige Merkmal vorgegeben und davon ausgehend eine weiterführende Frage zum Text gestellt. Z. B. heißt es zu Herbert Malechas „Die Probe" nach einer Zäsur im Text: „Die Geschichte setzt mitten im Geschehen ein. Was könnte vorher passiert sein? Sprecht darüber" (*Doppel-Klick 9*, S. 128). Am Rand neben dieser Aufgabe steht blau hinterlegt und deutlich hervorgehoben: „Merkmal: ein plötzlicher Anfang". Auf diese Weise werden weitere Merkmale eingeführt. Als Zusammenfassung am Ende der Einheit dient eine Tabelle (*Doppelkick 9*, S. 139), in der die so vorgestellten Merkmale (vgl. Übersicht 2) in der ersten Spalte untereinander aufgelistet sind. In den folgenden Spalten, die nur teilweise ausgefüllt und von den Lernenden noch zu vervollständigen sind, werden die Merkmale auf die drei Beispieltexte bezogen. Was leistet dieses Vorgehen? Den Lernenden wird ausgehend von deduktiven Setzungen und mittels Vergleich vorgeführt, dass es Texte gibt, die gemeinsame Merkmale haben. Das entspricht dem Ziel der Einheit, wie es der Lehrerband nennt: „An den vorliegenden Kurzgeschichten werden die Merkmale von Kurzgeschichten erarbeitet" (*Doppel-Klick 9, Lehrerband*, S. 65). Eine gewisse Vernetzung der Texte untereinander wird, anders als etwa in *deutsch.kombi 4*, so auf alle Fälle geleistet. Ein Zusammenhang zwischen den Textmerkmalen und ihrer Wirkung auf die Leser wird allerdings nicht hergestellt. Auf diese Weise wird das Gattungswissen nicht funktional, weil es nicht für das vertiefte Verständnis der Texte genutzt wird.

In *Deutsch plus 9* wird das Gattungswissen zur Kurzgeschichte am Beispiel von Lutz Rathenows „Der Eintritt" und Wolfgang Borcherts „Das Brot" erarbeitet. Klar auf Gattungsmerkmale bezogen heißt es zum Text „Der Eintritt": „Notiere, was du über Ort, Zeit, Figuren, Anfang und Schluss erfährst" (*Deutsch plus 9*, S. 245). Zur Orientierung sind bereits verschiedene mögliche Attribuierungen vorgegeben, die in ihrer Formulierung z. T. mit den zu erarbeitenden Kurzgeschichtenmerkmalen („Merke"-Kasten auf S. 249) korrespondieren. Zu Borcherts „Das Brot" wird nach einer Aufgabe zur Figurenkonstellation das Merkmal des unvermittelten Beginns in den Blick genommen. Dazu werden ähnlich wie in *Tandem 4* als Zusatzmaterial Anfänge von weiteren Kurzgeschichten zitiert. Diesen Zitaten werden Anfänge aus Novellen kontrastierend gegenübergestellt. Die Lernenden sollen die Textanfänge vergleichen (*Deutsch plus 9*, S. 248). In der darauf folgenden Aufgabe geht es darum, bezogen auf „Das Brot" „nach weiteren Besonderheiten von Inhalt und Form" zu suchen und die entsprechenden Beobachtungen in einer Tabelle mit drei Spalten – je eine zu „Inhalt und Aufbau (Was?)", „Form (Wie?)" und „Funktion/ Wirkung" – zu sammeln. Erste Eintragungen in die Tabelle sind bereits vorgegeben. Es scheint also zunächst so, als ob in *Deutsch plus 9* sehr wohl die Funktion formaler Merkmale berücksichtigt würde. Ein Blick in die genannte Tabelle zeigt aber, dass die Funktion der Textmerkmale überaus oberflächlich und ohne konkre-

ten Textbezug angegeben wird. So findet sich zum Beginn von „Das Brot" in der Spalte „Funktion/ Wirkung" folgende Eintragung:

> „Leser/ Leserin wird ohne Umschweife mit einem Ausschnitt aus dem alltäglichen Leben bekannt gemacht" (*Deutsch plus 9*, S. 249).

Das ist aber nichts anderes als eine Paraphrase des Merkmals „unvermittelter Beginn", die in keiner Weise die Wirkung des Anfangs dieses konkreten Textes auf den Leser auf den Punkt bringt. Ähnlich floskelhaft heißt es weiter unten in der Tabelle, durch „knappes, gedrängtes Skizzieren des Ereignisses" (Was?) mittels „Parataxen" (Wie?) werde der „Eindruck des Ausschnitthaften [verstärkt]" (Funktion/ Wirkung). Es wird deutlich, dass die Eintragungen in der Spalte „Funktion/ Wirkung" auf die Merkmale ausgerichtet sind, die auf derselben Seite unter „Merke" als Charakteristika der Kurzgeschichte genannt werden. Funktional im Sinne von verstehensfördernd wird das Merkmalswissen dadurch nicht. Ebenso wenig kann man bei *Deutsch plus 9* von einer intertextuellen Vernetzung des Merkmalswissens zur Kurzgeschichte sprechen. Zwar erfolgt eine Abgrenzung der Kurzgeschichte von anderen Gattungen (S. 244, S. 252), aber eine Beziehung zwischen den exemplarisch ausgewählten Kurzgeschichten wird nicht explizit hergestellt. So spielt bereits bei der dritten Kurzgeschichte der Einheit, „Nacht" von Sibylle Berg (S. 250f), das soeben erarbeitete Gattungswissen zur Kurzgeschichte überhaupt keine Rolle mehr.

Elementarisierung erfolgt in den untersuchten Lehrwerken dieser Gruppe also, indem Gattungswissen als Liste isolierter Einzelmerkmale konzipiert wird. Es lässt sich als gemeinsames Merkmal aller Bücher dieser Gruppe feststellen, dass sie die Funktion der Kurzgeschichtenmerkmale für das Textverständnis nicht verdeutlichen. Darüber hinaus fördern sie auch zu wenig den Vergleich von Texten mit dem Ziel, Genremerkmale als durchaus *variable* Gemeinsamkeit einer Gruppe von Texten herauszuarbeiten und Gattungswissen so als flexibles Schema aufzubauen. Wenn Gemeinsamkeiten zwischen den Texten hergestellt werden, dann allein über den Nachweis der listenartig gegebenen Merkmale. Ein intertextueller Vergleich ist das aber noch nicht, wenn das Procedere der Denkrichtung *Liste→Text 1*, *Liste→Text 2* usw. folgt.[22]

[22] Am ehesten zeigt sich der Ansatz intertextueller Arbeit mit den Kurzgeschichten-Merkmalen noch in der Tabelle in *Doppel-Klick 9*, S. 139.

4.2 Zweite Gruppe: Gattungswissen als übergeordnetes erzähltheoretisches Wissen

Zu dieser Gruppe zählen aus der Reihe der untersuchten Lehrbücher die Bände des *Deutschbuches* sowie *Deutsch plus 10*. *Deutsch plus 10* sieht im Kapitel „Freiarbeit – die 10. Klasse erfolgreich abschließen" zwar eine Station „Kurzgeschichten interpretieren" vor (*Deutsch plus 10*, S. 277–281). Das im Band für die 9. Jahrgangsstufe erarbeitete Wissen zur Kurzgeschichte wird in diesem Kapitel aber nicht mehr erwähnt. Während das Genrewissen zur Kurzgeschichte in *Deutsch plus 9* bereits nicht funktional auf die Texte bezogen wurde, wird es im Band für den 10. Jahrgang offensichtlich auch nicht mehr für funktional gehalten. Stattdessen werden die Lernenden auf Kategorien verwiesen, die für die Analyse von Erzähltexten generell relevant sind (Figuren, Ort, Handlungsverlauf, Erzählperspektive, sprachlich-stilistische Mittel; vgl. *Deutsch plus 10*, S. 279). Ähnlich verfahren die Bände des *Deutschbuches*. Hier finden sich ausführlich angelegte, thematisch orientierte Einheiten mit Kurzgeschichten. Die Untersuchungskategorien, die ins Bewusstsein der Lernenden gerückt werden, sind aber Kategorien, die für alle epischen Texte relevant sind.[23] Spezifische Merkmale des Genres Kurzgeschichte werden in den Lehrbucheinheiten des *Deutschbuchs* nicht explizit gemacht. Sie werden lediglich im Glossar am Ende des jeweiligen Bandes aufgeführt.

Inwieweit diese Konzeption von Gattungswissen angemessen ist, steht zur Diskussion. In gewisser Weise umgehen Lehrbücher mit einer solchen übergreifenden Konzeption von Gattungswissen ja schlicht die Probleme, die mit einer intelligenten didaktischen Reduktion literarischen Genrewissens verbunden sind. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Kurzgeschichten-Merkmale wie Alltäglichkeit, Offenheit, Symbolhaftigkeit und eine Besonderheit der Handlung, die das Erzählte erst erzählenswert macht, Charakteristika auch anderer moderner Erzähltexte sind (vgl. auch Marquardt 1998, S. 591). Außerdem gibt es empirische Hinweise darauf, dass Experten Gattungswissen auf der Ebene des Genrewissens offensichtlich nicht in jedem Fall für in erster Linie verstehensrelevant halten. Sie nutzen vielmehr übergeordnete abstrakte Wissenseinheiten, die für epische Texte insgesamt gelten (Winkler 2007, hier v. a. S. 75–79). Allerdings, und das ist zu betonen, sind diese übergeordneten abstrakten Wissenseinheiten untermauert von gründlichem Wissen auf konkreteren Ebenen.

Für den Umgang mit Gattungswissen im Literaturunterricht kann es sicher nicht genügen, alle epischen Texte als große Gesamtheit mit denselben Kriterien zu untersuchen, ohne durch Kontrastieren bzw. das Bilden von Analogien weitere Differenzierungen zu treffen, die ihrerseits eine Orientierungsfunktion für die Lernenden haben. Umgekehrt heißt das aber auch, dass Gattungswissen auf der Ebene literarischen Genrewissens in

---

[23] *Deutschbuch 9*, S. 177–191: „Dann eben mit Gewalt. Kurze Erzählungen von Tätern, Opfern und Zeugen"; Zusammenfassung der relevanten Untersuchungsaspekte auf S. 191; *Deutschbuch 10*, S. 101–108: „Kurzgeschichten der Gegenwart: Störungen und Konflikte" (innerhalb des Rahmenkapitels „Gestörte Kommunikation. Sprache und Wahrnehmung"); ebd., S. 157–167: „Schuld als Thema moderner Kurzgeschichten" (innerhalb des Rahmenkapitels „Verdächtige und Schuldige. Kriminalerzählungen"); Zusammenfassung der relevanten Untersuchungsaspekte auf S. 166f.

größere Zusammenhänge integriert werden muss, z. B. durch den Vergleich verschiedener Genres.

Dass man ausgehend von der übergeordneten Konzeption des Gattungswissens in *Deutschbuch* durchaus sinnvoll auch Genrewissen zur Kurzgeschichte erarbeiten kann, ohne auf vorgefertigte starre Listen zurückgreifen zu müssen, darauf weisen Aufgaben hin wie die folgende aus *Deutschbuch 10*:

> „Sucht weitere Kurzgeschichten aus verschiedenen Erzählsammlungen und stellt sie der Klasse in Form ausführlicher Interpretationen vor. Versucht Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Erzählweisen der Kurzgeschichten festzuhalten." (*Deutschbuch 10*, S. 167)

Eine Aufgabe wie diese stellt jedoch allein schon aufgrund ihrer Offenheit überaus hohe Anforderungen an die Lernenden und ist so sicher nicht auf alle Schularten übertragbar. Gerade und nicht nur für Haupt- und Regelschulen zeigen zwei Lehrbücher der letzten Gruppe, wie sich Genrewissen zur Kurzgeschichte erwerben lässt, ohne dass die Lernenden auf der einen Seite durch Komplexität der Aufgaben überfordert werden oder auf der anderen Seite künftige Anreicherung der Wissensbestände durch starre Übervereinfachung behindert wird.

4.3 Dritte Gruppe: Genrewissen zur Kurzgeschichte als verstehensförderndes Wissen

In diese Gruppe sind *Magazin 9*, *Deutsch vernetzt 8. Themen & Sprache* und *Blickfeld Deutsch 8* einzuordnen. Ein Blick in Übersicht 2 zeigt, dass diese drei Bücher in der Liste der an hervorgehobener Stelle aufgeführten Merkmale jeweils auch die Funktion der Gattungsmerkmale betonen. Das allein ist allerdings ist noch kein Beleg dafür, dass eine entsprechende Vernetzung zwischen Gattungsmerkmalen und ihrer Funktion im konkreten Einzeltext tatsächlich gelingt (vgl. oben die Ausführungen zu *Deutsch plus 9*). Worin liegen die Stärken der Kurzgeschichten-Einheiten in diesen drei Lehrwerken? Alle drei verdeutlichen, dass Kürze in Kurzgeschichten als qualitatives Merkmal zu verstehen ist, das die Wahrnehmung des Textes durch den Leser beeinflusst. Dies geschieht durchaus mit unterschiedlicher Akzentsetzung.

Deutsch vernetzt 8 überschreibt die entsprechende Lehrbucheinheit mit dem Titel „Kurze Geschichten weiterschreiben" und weist so darauf hin, dass der Schwerpunkt beim Umgang mit den ausgewählten Texten auf Verfahrensweisen des produktionsorientierten Literaturunterrichts liegt. Diese Methodenwahl wird damit begründet, dass durch die spezifisch verkürzte Erzählweise in Kurzgeschichten „der Leser auf sich und seine Deutungen zurückgeworfen" wird und dazu aufgefordert ist, „über die Geschichte hinauszudenken" (*Deutsch vernetzt 7+8, Lehrermaterialien*, S. 159). In der Lehrbucheinheit werden die Schülerinnen und Schüler konsequent aufgefordert, entsprechende Leerstel-

len der Texte zu füllen. Durch die konkreten Aufgaben[24] entwickelt sich die Wahrnehmung der Genremerkmale über ein allgemein-floskelhaftes Niveau (‚unvermittelter Anfang regt zum Nachdenken an') hinaus zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Einzeltext. Dabei wird darauf geachtet, dass eine Passung zwischen Schülerprodukt und Ausgangstext besteht.[25] Außerdem, und das ist eine weitere Stärke der Einheit, werden deutliche Bezüge zwischen den ausgewählten Texten hergestellt. Z. B. werden als Aufgaben zu „Wichtige Dinge" von Barbara L. Greenberg gestellt:

> „[A. 15] Vergleiche die Eltern-Kind-Beziehung in dieser Geschichte mit der in *Die Kirschen*.
> [A. 16] In welcher Hinsicht ist diese Geschichte den anderen Geschichten ähnlich und wie unterscheidet sie sich von ihnen? Achte dabei nicht nur auf den Inhalt, sondern vor allem darauf, wie die Geschichte erzählt ist." (*Deutsch vernetzt 8, Themen & Sprache*, S. 121).

Als Ziel der Einheit wird angegeben, dass die Schülerinnen und Schüler „die Kurzgeschichte als eigene Erzählgattung" kennenlernen sollen (*Deutsch vernetzt 7+8, Lehrermaterialien*, S. 159). Wenn die Lehrkraft wie angeregt sowohl die Schülerproduktionen auf die Textmerkmale zurückbeziehen als auch Bezüge zwischen den Texten herstellen lässt, ist mit Hilfe dieser Einheit der Erwerb signifikanten und zugleich jederzeit anschlussfähigen Wissens über die Kurzgeschichte möglich, dessen Funktion für das Verständnis der Einzeltexte deutlich wird.

Das Lesebuch *Magazin 9* wählt eine literaturgeschichtliche Perspektive, um den Lernenden Gattungswissen zur Kurzgeschichte in seiner Funktionalität näher zu bringen. Die Einheit, die auf den Erwerb von Gattungswissen zur Kurzgeschichte zielt, steht im thematischen Rahmenkapitel „Draußen vor der Tür. Wolfgang Borchert". Dieses enthält ausgewählte Texte Borcherts und ausführliche Informationen zu seinem Leben und soll dazu beitragen, dass die Lernenden den „Schriftsteller und seine Texte aus dem historischen und biografischen Kontext begreifen" (*Magazin 9*, S. 8). Im Teilkapitel „Merkmale der Kurzgeschichte" findet sich eine Einstiegsseite, die über die biographischen und literarischen Gemeinsamkeiten der jungen Autoren aus der Generation Borcherts um 1945 informiert. Es folgen zwei Kurzgeschichten Borcherts, „Nachts schlafen die Ratten doch" und „Das Brot". Vorangestellt sind den Texten zwei Aufgaben:[26]

---

[24] Ein Aufgabenbeispiel zu Borcherts „Die Kirschen": „[...] Über die Vorgeschichte dieses Ausschnittes erfährt der Leser bzw. die Leserin wenig. Wie Vater und Sohn zueinander stehen, warum dem Erzähler die Kirschen so wichtig sind, ist nur angedeutet. Schreibe eine Rückblende, die diese Frage beantwortet." (*Deutsch vernetzt 8, Themen & Sprache*, S. 117).

[25] *Deutsch vernetzt 8, Themen & Sprache*, S. 116, A. 3; S. 119, A. 11.

[26] Darüber hinaus bietet die Einheit im Anschluss an jeden Text noch Aufgaben, die auf den Text im Besonderen eingehen.

„1 Vergleiche die beiden folgenden Kurzgeschichten. Welche Gemeinsamkeiten kannst du entdecken?
2 Vergleicht eure Ergebnisse mit den Aussagen zur Kurzgeschichte, die ihr in einem (Literatur-)Lexikon findet." (*Magazin 9*, S. 190).

Zur ersten Aufgabe sind in einer Tabelle als Orientierung Vergleichsaspekte in Form von Ergänzungsfragen[27] vorgegeben, die die Aufmerksamkeit auf die Besonderheiten von Kurzgeschichten lenken. Wichtig ist zu betonen, dass in der Einheit stets auch die Funktion der Merkmale und ihre Wirkung auf die Leser berücksichtigt wird.[28] Wie der Lehrerband in diesem Zusammenhang hervorhebt, soll den Lernenden „deutlich werden, dass eine Epoche nicht nur auf das Leben eines Dichters und somit auf die Inhalte seiner Schöpfungen Einfluss hat, sondern dass die Wahl stilistischer Mittel bis hin zur Entstehung oder bevorzugten Verwendung einer Gattung Zeitgeist spiegelt und korrespondierende Absichten transportiert" (*Magazin 9, Lehrerband*, S. 84f).

Selbstverständlich ist auch der Umgang mit Gattungswissen in *Magazin 9* ein Ergebnis nicht geringer didaktischer Reduktion des Gegenstandes, nämlich auf die Texte eines Autors[29] und auf wenige Jahre der Entwicklung der Gattung. Gleichwohl ist die getroffene Auswahl repräsentativ für die Entwicklung der Kurzgeschichte in einer wichtigen Phase. Ebenso wichtig ist die Tatsache, dass das angebotene Wissen keine starre Liste, sondern jederzeit anschlussfähig, erweiterbar und differenzierbar ist. Gleichzeitig ist es auch für Lernende an der Hauptschule fassbar und übersichtlich. Dabei wird auch die Funktionalität dieses Wissens für das Verständnis der Beispieltexte stets deutlich.

Als drittes Beispiel dieser Gruppe sei schließlich *Blickfeld Deutsch 8* angeführt. *Blickfeld Deutsch 8* siedelt den Erwerb von Gattungswissen über die Kurzgeschichte im Vergleich zu anderen Genres[30] im Rahmenkapitel „Alltagsgeschichten und Menschheitsabenteuer" an. Das entsprechende Teilkapitel heißt „‚Ungeheurer Alltag' – Kurzgeschichte und Novelle verstehen und beschreiben" (*Blickfeld 8*, S. 59–66) und nähert sich der Gattung Kurzgeschichte über zwei Texte Hemingways[31] („Ein Tag Warten", „Makkaronis"), eine Aussage des Schriftstellers Hanns-Josef Ortheil zur Wirkung der Sprache in Hemingways *short stories* auf ihn als jugendlichen Leser sowie ein kurzes Zitat aus Schnurres „Kritik und Waffe". Ergänzend werden auch noch verschiedene Erzählanfän-

---

27 „Welche Personen stehen im Mittelpunkt?", „In welcher Situation befinden sich die Hauptpersonen?", „Wie sprechen sie?", „Wie beginnt die Geschichte?", „Wie endet die Geschichte?", „An welchen Orten spielt die Geschichte?", „Wie lange dauert das Geschehen?" „Wie wirkt die Geschichte auf dich? ..." (*Magazin 9*, S. 190.)

28 Vgl. *Magazin 9, Schülerbuch, S. 190*: „Wie wirkt die Geschichte auf dich?" Der Lehrerband enthält ein zusätzliches Arbeitsblatt zu den im Schülerband abgedruckten Texten. Dieses Blatt trägt die Überschrift „Die Merkmale einer Kurzgeschichte entdecken *und deren Funktion deuten*" (*Magazin 9, Lehrerband*, S. 90; Hervorhebung I. W.). Hier werden die Schülerinnen und Schüler z. B. aufgefordert, sprachliche Besonderheiten der Texte zu untersuchen. Dazu gehört, dem Anspruch der Überschrift entsprechend, auch folgende Frage: „Warum bedient sich Borchert einer solchen Sprache?" (ebd.).

29 Sich Texten allein über die Biographie des Autors zu nähern, kann durchaus eine problematische Übersimplifizierung sein (vgl. Grezsik 1990, S. 360). Im Falle Borcherts aber ist dieses Vorgehen zielführend.

30 Der Vergleich verschiedener Erzählgenres wird in *Blickfeld 9/ 10*, S. 223, aufgegriffen und vertieft.

31 Kurzgeschichten deutscher Autor/ innen finden sich in *Blickfeld Deutsch 9/ 10*, z. B. S. 77–82.

ge zum Vergleich gegeben. Der Schwerpunkt der Einheit liegt neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Hemingways Texten darauf zu verdeutlichen, dass Kürze ein qualitatives Merkmal der Darstellung ist, das stark von der Einfachheit und Knappheit der Sprache bestimmt ist. So verlangt eine Aufgabe die gründliche Analyse von Hemingways Satzbau. Zusätzlich focussieren Aufgaben die Funktion und Wirkung der verknappten Darstellung. Z. B. sollen die Lernenden zu „Einen Tag Warten" einen Teil der Geschichte ausführlicher aus der Perspektive des Jungen schreiben und dann erläutern, „wie eine so veränderte Geschichte wirkt" (*Blickfeld Deutsch 8*, S. 60).[32] Zum Abschluss des Teilkapitels sind die Lernenden aufgefordert, die Merkmale der Kurzgeschichte ausgehend von den angebotenen Materialien induktiv zu erarbeiten. Eine Zusammenfassung zur Kurzgeschichte auf der folgenden Seite (*Blickfeld Deutsch 8*, S. 66) schließt die Untereinheit ab.

Zu *Blickfeld 8* ist zu sagen, dass durch die gedrängte Fülle der Materialien und die vielen verschiedenen Blickwinkel auf die Texte die Anforderungen an Lernende wie Lehrende hoch sind, die nötigen Verknüpfungen zwischen Texten, Genremerkmalen und deren Funktion zu leisten. Auch mag angesichts dieser hohen Anforderungen die Versuchung zur Simplifizierung gegeben sein – sich etwa hinsichtlich der Wirkung von Kurzgeschichten auf die floskelhafte Feststellung zu beschränken, dass die Texte zum Weiterdenken anregten. Es handelt sich von der Konzeption her jedoch um eine sachgerechte Einheit zur Kurzgeschichte, die anschlussfähig für die Erweiterung und Differenzierung von Gattungswissen ist.

5 Bilanz

Die Analyse hat gezeigt, dass eine angemessene didaktische Reduktion des Wissens zur Kurzgeschichte, die die Vernetzung von Wissensbeständen anregt und zugleich Wissen als verstehensfördernd erfahrbar macht, durchaus für alle Schularten möglich ist. Allerdings ist ein zweites Ergebnis der Untersuchung, dass nicht wenige Lehrwerke die Arbeit mit isolierten und starren Listen von Genremerkmalen im Unterricht trotz aller Kritik an dieser Praxis weiterhin nahelegen. Das Problem didaktischer Übersimplifizierung beim Umgang mit Kurzgeschichten in Büchern für den Deutschunterricht zeigt sich also in „folgenlose[m] formalismus" (Baurmann 1986) und nicht etwa in „Inhaltismus" (Burdorf 2004).

Aus deutschdidaktischer Sicht bleibt ein Desiderat, in empirischen Studien weiter zu klären, welche Rolle Genrewissen beim Verstehen literarischer Texte tatsächlich spielt.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass jede Lehrbuchanalyse nur sehr begrenzte Aussagen über die Arbeit mit den Lehrbucheinheiten im Unterricht zulässt. Zentralen Einfluss auf die Qualität des Umgangs mit den Lehrbuch-Angeboten hat die Variable Lehrperson (vgl. Winkler 2005). Klugen Lehrpersonen gelingt es vermutlich trotz der Übervereinfachung in manchen Lehrbucheinheiten, differenzierte Ergebnisse der Unterrichtsarbeit zu sichern. Wenig versierte Lehrkräfte dagegen simplifizieren u. U. durchaus

[32] Auch der Vergleich von Kurzgeschichte und Zeitungsbericht zu „Makkaronis" regt dazu an, Merkmale der Textart und ihre Wirkung zueinander in Beziehung zu setzen (*Blickfeld Deutsch 8*, S. 63).

auch klug konzipierte Lehrbucheinheiten in unangemessener Weise. Bei der Implementierung neuer, gut gemachter Lehrwerke kommt deshalb der begleitenden Lehrerfortbildung große Bedeutung zu.

Literaturverzeichnis

Baurmann, Jürgen (1986): Umgang mit texten: der didaktische rahmen. In: Praxis Deutsch, H. 75, S. 14–17.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (letzter Zugriff 06.03.07).

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf (letzter Zugriff 06.03.07).

Blickfeld Deutsch 8 (1999). Hrsg. v. Peter Mettenleiter u. Stephan Knöbl. Paderborn: Schöningh.

Blickfeld Deutsch 9/ 10 (2000). Hrsg. v. Peter Mettenleiter u. Stephan Knöbl. Paderborn: Schöningh.

Burdorf, Dieter (2004): Wozu Form? Eine Kritik des literaturdidaktischen Inhaltismus. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 35, H. 93, S. 102–119.

Culler, Jonathan (2002): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart: Reclam.

de Jong, Ton/ Ferguson-Hessler, Monica G. M. (1996): Types and Qualities of Knowledge. In: Educational Psychologist, Vol. 31, No. 2, pp. 105–113.

Deutsch plus 9 (2004). Hrsg. v. Carsten Gansel, Frank Jürgens u. Kurt Rose. Berlin: Cornelsen/ Volk und Wissen.

Deutsch plus 10 (2006). Hrsg. v. Carsten Gansel, Frank Jürgens u. Kurt Rose. Berlin: Cornelsen/ Volk und Wissen.

Deutsch plus 9. Handreichungen für den Unterricht. (2004). Hrsg. v. Carsten Gansel, Frank Jürgens u. Kurt Rose. Berlin: Cornelsen/ Volk und Wissen.

Deutsch vernetzt 7+8. Lehrermaterialien (2003). Hrsg. v. Jürgen Baurmann. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Deutsch vernetzt 8. Themen & Sprache (2003). Hrsg. v. Jürgen Baurmann. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

deutsch.kombi 4 (2006). Sprach- und Lesebuch. Leipzig: Klett.

Deutschbuch 10 (2000). Sprach- und Lesebuch. Hrsg. v. Heinrich Biermann u. Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.

Deutschbuch 9 (1999). Sprach- und Lesebuch. Hrsg.v. Heinrich Biermann u. Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.

Doppel-Klick 9 (2003). Das Sprach- und Lesebuch. Hrsg. v. Renate Krull u. Ekhard Ninnemann. Berlin: Cornelsen.

Doppel-Klick 9. Kopiervorlagen, Erläuterungen, Lösungshinweise (2004). Hrsg. v. Renate Krull. Berlin: Cornelsen.

Durzak, Manfred (Hrsg.) (1980): Erzählte Zeit. 50 deutsche Kurzgeschichten der Gegenwart. Stuttgart: Reclam.

Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 186–194.

Gansel, Carsten (2005): Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht. Ein ‚schulpolitischer Paradigmenwechsel' und seine Folgen. In: Didaktik Deutsch (2005), H. 19, 23–49.

Gerstenmaier, Jochen/ Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 6, S. 867–888.

Grezsik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett.

Gruber, Hans/ Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck u. a.: Studienverlag, S. 155–174.

Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127, S. 17–26.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2003): Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie. In: Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 26–46.

Köppert, Christine (2006): Kurzgeschichte. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/ Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 353–355.

Köster, Juliane (2003): Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 90–105.

Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? – Ein Test für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht, H. 5, S. 34–39.

Kusenberg, Kurt (1965): Über die Kurzgeschichte. In: Merkur 19, S. 830–838.

Magazin 9 (2001). Ein Lesebuch für junge Leute. Berlin: Cornelsen.

Magazin 9. Handbuch für den Unterricht (2001). Berlin: Cornelsen.

Marquardt, Doris (1998): Erzählung, Novelle und Kurzgeschichte im Unterricht. In: Lange, Günter/ Neumann, Karl/ Ziesenis, Werner: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2. 6., vollständig überarbeitete Aufl.: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 579–599.

Marx, Leonie (2005): Die deutsche Kurzgeschichte. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.

Piedmont, Ferdinand (1973): Zur Rolle des Erzählers in der Kurzgeschichte. In: Zeitschrift für Deutsche Philologie 92, S. 537–552.

Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch, H. 20, S. 90–112.

Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlagsunion.

Schnurre, Wolfdietrich (1961): Kritik und Waffe. Zur Problematik der Kurzgeschichte. In: Deutsche Rundschau 87, H. 1, S. 61–66.

Spinner, Kaspar H. (1986): Was ist eine Kurzgeschichte? Kursbausteine für die Sekundarstufe II. In: Praxis Deutsch, H. 75, S. 63–86.

Spinner, Kaspar H. (1995): Die deutsche Kurzgeschichte und ihre Rolle im Deutschunterricht. In: Die Neueren Sprachen, H. 3, S. 231–242.

Spinner, Kaspar H. (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann: Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 247–257.

Stern, Elsbeth (2003): Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. Vortrag am Hanse-Wissenschaftskolleg vom 13. Januar 2003. Abrufbar unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/stern/stern_vortrag.pdf (13.02.07).

Tandem 4 (2006). Ein Deutschbuch für das 8. Schuljahr. Hrsg. v. Jakob Ossner. Paderborn: Schöningh.

Winkler, Iris (2005): Zur Beziehung von Unterrichtsmaterial, -gestaltung und -erfolg: Drei Aufgaben zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser" im Praxistest. In: Stückrath, Jörn/ Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177–196.

Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, H. 22, S. 71–88.

Ziesenis, Werner (1993): Kurzgeschichte. In: Lange, Günter/ Marquardt, Doris/ Petzoldt, Leander/ Ziesenis, Werner (Hrsg.): Textarten – didaktisch. Eine Hilfe für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 75–80.

Zwaan, Rolf A. (1993): Aspects of Literary Comprehension. A Cognitive Approach. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Zwaan, Rolf A. (1994): Effect of Genre Expectations on Text Comprehension. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, Vol. 20, No. 4, pp. 920–933.

Hansjörg Biener

„Elementarisierung" in Religionsbüchern: Das Beispiel der „Bindung Isaaks"

Abstract

According to the prevailing concepts in Germany, Religious Education is neither „teaching" religion nor teaching „about" religion but strives to help students learn from the treasure of religious traditions. In this context, Religious Education evolves in a polarity between the claims of religious traditions to be relevant to life and the students' right of self-determination in religious matters.

In the tradition of three world religions, Abraham is seen as a model of faith. In many German curricula for Christian religious education, stories of Abraham are featured in the fifth or sixth grade. In contrast to many stories of Abraham, the binding of Isaac is not easily accessible neither to the young nor to the old. Many religious educators find it irresponsible to bring it into the classroom for students aged 11/ 12/ 13 years. Using the example of eight Bavarian textbooks, the author describes how textbook authors struggle to make the Aqeda (Genesis 22) accessible for students of the fifth grade.

1 Religionspädagogische Konzeptionen der Elementarisierung

1.1 Elementarisierung als Herausforderung an die christliche Religionspädagogik

Schon in den neutestamentlichen Schriften finden sich Formeln, die zentrale Glaubensinhalte des Christentums zusammenfassen; am bekanntesten ist vielleicht das Auferstehungszeugnis 1. Korinther 15,3b–5. Dennoch bedeutet „didaktische Elementarisierung" in der jüngeren Religionspädagogik etwas anderes als die Entwicklung einer schülertauglichen „elementaren Theologie". Obwohl der Religionsunterricht nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts (1987) seine Sonderstellung daraus bezieht, dass seine religiösen Inhalte nicht als beliebig, sondern „als bestehende Wahrheiten zu vermitteln" sind (BVG 1987, S. 252), sind sie nach den religionspädagogischen Konzeptionen nicht einfach transportdidaktisch zu „vermitteln", sondern soll sich Unterricht in einer Spannung zwischen Traditionsbindung und Schülerorientierung entwickeln.

Die Doppelbewegung, die religiöse Traditionen im Blick auf die Schüler und Schülerinnen „rekonstruiert", aber auch Schüler und Schülerinnen aus Sicht der Tradition „rekonstituiert", muss für die Unterrichtsvorbereitung in eine geordnete Form gebracht werden. In der katholischen Religionspädagogik wird das Anliegen auf den Begriff der Korrelation gebracht. In der evangelischen Religionspädagogik hat sich dafür der Begriff der Elementarisierung eingebürgert, dem von der Wortform her die Vereinfachung anhängt, auch wenn es eigentlich um die Aufsuchung des Elementaren geht.

Im Folgenden sollen exemplarisch zwei prominente Konzeptionen vorgestellt werden, die für die Unterrichtsvorbereitung eine solche Operationalisierung leisten sollen. Der von Karl Ernst Nipkow begründete Ansatz der „religionsdidaktischen Elementarisierung" war Ende der 1970er Jahre eine Antwort auf Versuche einer „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden" auf „Kurzformeln des Christentums" bzw. christlichen Glaubens, „allgemeine Strukturelemente von Theologie" und „zentrale Begriffe/ Inhalte", die für die Unterrichtspraxis kein didaktisch begründbares Gefüge sichtbar werden ließen. Zeitgleich mit dem Interesse an einer didaktisch fruchtbaren Elementarisierung wuchs auch das Interesse an der Entwicklungspsychologie. (Nipkow 1979, S. 35–73, besonders S. 61–72 Elementare Anfänge – Elementarisierung als Sequenzproblem) Die von Godwin Lämmermann seit den achtziger Jahren vertretene „Konstruktiv-kritische Elementarisierung" nimmt ihren Ausgang dagegen nicht bei lehrplanmäßig vorgegebenen Inhalten, sondern bei den Schülern und Schülerinnen.

1.2 „Religionsdidaktische Elementarisierung" (Karl Ernst Nipkow)

Die von Karl Ernst Nipkow begründete Konzeption soll der Polarität von Schüler- und Sachgerechtheit durch zwei Verschränkungen gerecht werden (aus jüngster Zeit Nipkow 2005, S. 307–394). Die aufzusuchenden Lebenserfahrungen beziehen sich nicht nur auf die der Schüler und Schülerinnen, sondern auch auf jene, die religiösen Handlungen, Ritualen und Lebensformen, religiösen Ausdrucksformen, Texten und theologischen Lehraussagen zugrunde liegen. Umgekehrt wird die Frage nach der lebensbestimmenden Wahrheit nicht nur auf der Seite der religiösen Traditionen gestellt, sondern auch auf Seiten der Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte als religiösen Subjekten.

Zusammengefasst erscheint das Elementare vierfach:

1) hinsichtlich „elementarer Strukturen" als „das grundlegend Einfache":
   Im ersten Schritt ist Elementarisierung eine Aufgabe wissenschaftlicher Vereinfachung im Sinn sachgemäßer Konzentration.
2) hinsichtlich „elementarer Erfahrungen" als „das subjektiv Authentische":
   Hier geht es darum, die existentiellen, politischen, kultischen oder sozialen Bezüge der historischen Glaubensaussagen aufzuspüren, denn in der ursprünglichen lebens- und glaubenspraktischen Kodierung ist ein Wirklichkeitsbezug des Überlieferten enthalten. Zwar können damalige Relevanzerfahrungen nicht einfach reproduziert werden, aber ihre Identifizierung eröffnet mögliche Erschließungswege zur „Wahrheit" des Überlieferten.

3) hinsichtlich „elementarer Zugänge" als „das zeitlich Angemessene":
In Analogie zur Frage nach der inneren Struktur des Inhalts sind auch die Strukturen kindlichen und jugendlichen Denkens zu bedenken. Es geht zum Beispiel darum, mit welchen Möglichkeiten sich die Schüler und Schülerinnen den kognitiven, moralischen oder religiösen Aspekten des Themas nähern.
4) hinsichtlich „elementarer Wahrheiten" als „das gewissmachende Wahre":
Weil eigene Wahrheitserfahrung möglich werden soll, wird hier der Wahrheitsanspruch der Tradition auf die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen bezogen. Die Frage nach elementaren Wahrheiten unterstellt nicht, dass Wahrheit in objektivierender Weise unabhängig von ihrer existenziellen Erfahrung zu behaupten oder der Wahrheitsstreit zwischen konkurrierenden Religionen aus unabhängiger Warte zu entscheiden sei. Doch würde ein Verzicht auf die Wahrheitsfrage, so Nipkow, den Ernst von Lebens- und Glaubenserfahrungen und -fragen sowie das Interesse der Schüler und Schülerinnen an ihnen unterbieten.

Das Elementarisierungskonzept ist durch Friedrich Schweitzer um eine fünfte Kategorie der „elementaren Formen des Lernens" ergänzt worden. Die dem Ansatz innewohnende Dynamik verlange „Körper und Ästhetik, Kreativität und Spiel, Handeln und Praxis – solche Begriffe deuten an, wie eine elementare pädagogische Lernkultur aussehen könnte." (Schweitzer 2000, S. 250)

1.3 „Konstruktiv-kritische Elementarisierung" (Godwin Lämmermann)

Für Godwin Lämmermann (zuletzt Lämmermann 2005, zu den Schritten S. 226–245) besteht die vorrangige Aufgabe in der Identifizierung und Strukturierung lebensweltlicher Schlüsselprobleme, in denen fundamentale anthropologische Sachverhalte elementar und zugleich exemplarisch erfahren werden können. In einem ersten Reflexionsgang geht es darum, die Dialektiken der Lebenswelt und -geschichte der Schüler und Schülerinnen zu entschlüsseln. Nachdem das religionsdidaktisch relevante Schlüsselproblem entdeckt ist, geht es in einem zweiten Schritt darum, relevante Kategorien sowohl für eine genauere Analyse als auch für mögliche Denk- und Handlungsperspektiven zu erheben, um daraus Zielangaben zu entwickeln. Auf diese Weise werden etwa soziale Sachverhalte auf mögliche theologische Deutungskategorien bezogen. Im dritten Schritt sind die fachwissenschaftlich möglichen Inhalte festzuhalten, die auf das erhobene Schlüsselproblem beziehbar sind und zu dessen Klärung beitragen können. In einem vierten Schritt erfolgt der konkretisierende Rückbezug auf die Schüler und Schülerinnen, wobei auch entwicklungspsychologische Faktoren zum Tragen kommen. Hier sind nun die Entscheidungen über die Durchführung des Unterrichts zu treffen, indem Beziehungen zwischen Zielen und Themen hergestellt werden. Abschließend müssen fünftens Methoden und Medien so vorgeplant werden, dass sie zielführend und inhaltsangemessen sind.

2 Abrahamsgeschichten als Thema bayerischer Religionslehrpläne und Schulbücher

2.1 Abraham als historische, literarische und wirkungsgeschichtliche Gestalt

In der heutigen Endgestalt der Thora bzw. Bibel verbinden die Erzvätererzählungen von Abraham, Isaak und Jakob (Genesis 12–36) sowie von Joseph (Gen. 37–50) die Urgeschichten (Gen. 1–11), in denen Einsichten über das Menschsein vor Gott reflektiert werden, mit der Geschichte des Volkes Israels (ab Exodus 1), die in einem Massenauszug aus der ägyptischen Knechtschaft begonnen habe. Einsetzend mit der Verheißung Genesis 12,2 „Ich will dich segnen und du sollst ein Segen sein" geht es um die Bewährung dieser Verheißung in der Frage nach Wohlstand, Wohlergehen und Fortbestand in Nachkommen. Zu den größeren Abrahamsgeschichten gehören die Segensverheißungen (u. a. „Nachkommen zahlreich wie die Sterne"), die (mehrfache) Gefährdung der Ahnfrau Sara durch andere Männer, Abrahams Großzügigkeit gegenüber dem jüngeren Lot, als die Herden beider zu groß werden („Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; willst du zur Rechten, so will ich zur Linken"), die Beschneidung als Bundeszeichen, Abraham und die Besucher im Hain von Mamre, Abrahams Fürbitte für Sodom und Gomorra, aber eben auch die Geschichten von „Abrahams Prüfung"/ „Isaaks Opferung" und von der Verstoßung der Magd Hagar und ihres Sohns Ismael.

Die Abrahamsgeschichten sind aus der westlichen Perspektive historisch-kritischer Bibelexegese ein in ihrer Entstehungs-, Bearbeitungs- und Wirkungsgeschichte überaus komplexes Phänomen. (Dazu die wissenschaftlichen Genesis-Kommentare und exemplarisch die Überblicksartikel Abraham I.–IV., in Theologische Realenzyklopädie 1, Berlin 1977=1993, S. 364–387) Das ergibt für die Religionspädagogik ein mehrfaches Problem: Offensichtlich tragen die Verästelungen aktueller fachwissenschaftlicher Debatten nichts für die Schülerwelt aus, zumal im Wissenschaftsprozess nicht nur ohnehin alles bestreitbar ist, sondern auch von Exegeten die „kanonische Gestalt" neu entdeckt wird. Dauerhaft ist aber die Verunsicherung, um wessen Glaubenserfahrungen es eigentlich geht, wenn denn Abraham als historisch-religiöse Gestalt nicht mehr greifbar ist und Auslegungen mehr über den Ausleger verraten als etwa auf die Schülerfragen antworten, „ob das auch wirklich so war" und „ob man das alles ‚glauben' muss". Andererseits kann die Erkenntnis einer vielfältigen Überlieferungs- und Interpretationsgeschichte auch die religionspädagogische Bemühung entlasten: „Erkenntnisse über die Intentionen der unterschiedlichen Bearbeitungsschichten der Abrahamsüberlieferung machen deutlich, dass die biblischen Erzähler in erster Linie nicht einfach über Vergangenes berichten wollten, sondern Abraham in seiner Bedeutung für ihre Zeit gedeutet haben. So stehen Religionslehrkräfte in dieser Erzähltradition, wenn sie den Sch[ülern] die abrahamitischen Glaubenserfahrungen (wie ‚Vertrauen zu einem Gott, der mitgeht' und ‚Mut zum Aufbruch im Vertrauen auf diesen Gott') weitergeben bzw. mit ihnen diese elementaren Glaubenserfahrungen entdecken." (Reli L-5 1998, S. 39)

Die historisch-kritische Exegese wird freilich nicht nur von konservativen Christen als Anfechtung ihres Glaubens bestritten. Man darf auch nicht übersehen, dass Abraham Glaubensgestalt dreier Religionen ist. Juden und Muslime sehen in ihm nicht nur den

ersten echten Monotheisten, sondern auch über die Linien Isaaks und Ismaels ihren Stammvater in einem genealogischen Sinn. Ebenso werden Thora und Koran in diesen beiden Religionsgemeinschaften nach anderen Regeln ausgelegt als die christliche Bibel.

In jüngerer Zeit wird Abraham als Integrationsfigur einer „abrahamitischen Ökumene" der drei monotheistischen Religionen beschworen. Dies ist aus mehreren Gründen problematisch. Lässt man einmal die westliche historisch-kritische Exegese außer Acht, so steht zwischen Juden- und Christentum das Neue Testament. In einer nach heutigen Auslegungsmaßstäben „atemberaubenden" Allegorese entwindet der Judenchrist Paulus im Galaterbrief 4,22–31 dem Judentum die Erbschaft Abrahams und beansprucht ihn als „Vater des Glaubens" für die Christen, weil dieser, auch ohne die Thora zu haben, mit seinem Leben den Glauben an den einzigen Gott bewahrheitete und von diesem angenommen war. (Vgl. Lührmann 1978, S. 74–79; Vouga 1998, S. 113–118) Mögen nun Juden und Christen denselben Textbestand der Abrahamstradition verschieden interpretieren, so tritt diesem im Koran eine weitere Abrahamsüberlieferung entgegen, die Normativität als die unverfälschte Offenbarung des Gottes Abrahams und des einzigen Gottes beansprucht, aber nicht in allen Stücken kompatibel ist. (Synopse ähnlicher biblischer und koranischer Überlieferungen: Thyen 2000) Das gilt besonders für die in Genesis 22 überlieferte Geschichte von der Beinahe-„Opferung Isaaks", die im Islam auf Ismael bezogen ist. In Sure 37,100–113 (zur Stelle: Der Koran (Khoury) 11 2000, S. 57–61) wird zwar nur vom „Sohn Abrahams" gesprochen, da aber Isaak dem Abraham als Lohn für die Opferbereitschaft verheißen wird, kann hier nur, wie die islamische Auslegungstradition dann auch mehrheitlich festhält, Ismael gemeint sein.

2.2 Zur unumgänglichen Verbindung von Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Da Schulbücher im deutschen Kontext immer auf Lehrpläne bzw. Lehrplansynopsen hin geschrieben und auf bestimmte Lehrpläne hin zugelassen werden, dürfen Schulbuchuntersuchungen diese Rahmenbedingung nicht ignorieren. Nach Ansicht von Gabriele Miller und Jörg Thierfelder in einem Lexikonartikel über Religionsbücher 2002 „stehen oft die amtlichen Vorgaben den didaktisch-pädagogischen Einsichten im Weg" (Miller/ Thierfelder 2002, S. 535). Die auch in anderen Fächern zu findende Klage über Lehrplanvorgaben und Kleinlichkeiten bei der Schulbuchzulassung ist also auch von Religionsbuchautoren und -autorinnen zu hören.

Um den Ausführungen Repräsentativität zu geben, werden im Folgenden alle aktuellen Religionslehrpläne und zugelassenen Religionsbücher aus Bayern untersucht. Zum ersten sind die Lehrpläne, auf die die Schulbücher zugelassen wurden, relativ jung. Zum zweiten ist die intensive Abstimmung der Religions- und Ethiklehrpläne ein besonders bemerkenswertes Element bayerischer Lehrplanarbeit. Dadurch soll bei entsprechend gekennzeichneten Themen „konfessionell-kooperativer Religionsunterricht" oder z. B. im Lernstrang zu den Weltreligionen sogar Lernbereichsunterricht ermöglicht werden. Zum dritten muss die Gruppenanalyse relativ wenige Bücher berücksichtigen, da für den Religionsunterricht in Bayern nur jeweils eine bis zwei Reihen veröffentlicht bzw. zugelassen worden sind.

Um der Kürze willen werden im Folgenden die Schulbücher nicht zunächst in ihrer Eigenständigkeit gewürdigt, sondern sofort zusammengefasst mit der Sekundärliteratur

konfrontiert und hinsichtlich einer ausgewählten Abrahamsgeschichte kommentiert. Insofern sollen entsprechend der klassischen Forderung an Schulbuchanalysen „über die Analyse und Kritik von Lehr- und Lernmitteln hinaus praxisnahe Impulse zur Verbesserung und Weiterentwicklung didaktischer Medien" (Schallenberger 1976, S. 7) gegeben werden.

2.3 Abrahamsgeschichten als Thema bayerischer Religionslehrpläne

Ein Blick in die bayerische Lehrplangeschichte des 20. Jahrhunderts zeigt, dass Abrahamsgeschichten in sehr verschiedenen Jahrgangsstufen unterrichtet wurden. In den aktuellen bayerischen Lehrplänen wird der biblische „Abraham" fast durchgehend in der fünften Jahrgangsstufe der weiterführenden Schulen zum Thema.

Tab. 1: Übersicht der für die Abrahamsgeschichten relevanten Lehrpläne

Grundschule (2000)	Hauptschule (2004)	sechsstufige Realschule (2001)	achtstufiges Gymnasium (2004)
2000 KR --- 2000 EvR 1.6	2004 KR 5.2/ EvR 5.2	2001 KR 5.5 2001 EvR 5.3	2004 KR 5.2 2004 EvR ---

Die erwähnte enge Abstimmung der Religionslehrpläne lässt sich in den Hauptschullehrplänen seit 1997 auch bei „Abraham" erkennen. In der aktuellen Fassung von 2004 werden die Lernziele und -inhalte so umschrieben (LP HS 2004: 41.50 Katholische Religionslehre, 42.50 Evangelische Religionslehre):

Tab. 2: Die Abrahamsgeschichten in den Religionslehrplänen der Hauptschule (Bayern 2004)

KR 5.2 Glauben und vertrauen – Gottes Weg mit Abraham → EvR 5.2	**EvR 5.2 Mit Gott durchs Leben gehen – Abrahams Erfahrungen** → KR 5.2
Lernziele Die Erzählungen von Abraham und Sara sprechen von Gott als dem, der sich den Menschen zuwendet, und vom Menschen als dem, der im Vertrauen auf Gott seinen Weg geht. In ausgewählten Geschichten können die Schüler Weg-Stationen eines vertrauenden Glaubens erkennen und wahrnehmen, wie Menschen in Höhen und Tiefen ihres Lebens auf Gott hören und mit ihm leben. Indem sie auf verschiedene Ausprägungen des Glaubens an Gott aufmerksam werden, sollen die Schüler Möglichkeiten entdecken, wie sie ihren eigenen Glauben leben und ausdrücken können.	Lernziele Die Abrahamserzählungen sprechen von dem Gott, der sich den Menschen zuwendet, der ihnen einen Weg weist und dessen Verheißungen sie trauen können. In den einzelnen Abrahamsgeschichten können die Schüler „Weg-Stationen" eines vertrauenden Glaubens erkennen und wahrnehmen, wie Menschen in Höhen und Tiefen ihres Lebens auf Gott hören. So sollen die Schüler angeregt werden, über einen eigenen Weg mit Gott nachzudenken.

5.2.1 Auf dem Weg des Glaubens – das Volk Israel erzählt von Abraham und Sara (...)	5.2.1 Stationen auf dem Weg des Glaubens: Abraham und Sara lassen sich auf Gott ein (...)
5.2.2 Leben aus dem Glauben – auf Gottes Verheißung antworten (...)	5.2.2 Unser Weg: Antwort auf Gottes Verheißung (...)
Wiederholen, Üben, Anwenden, Vertiefen - die Erzählungen von Abraham und Sara als beispielhafte Glaubensgeschichte kennen und deuten - die biblischen Grunderfahrungen „Verheißung und Bund", „Glauben", „Segen" in Beziehung setzen zu Grunderfahrungen wie Vertrauen, Aufbruch, Hoffnung - Abraham als Vorbild im Glauben für Juden, Christen und Muslime kennen	**Wiederholen, Üben, Anwenden, Vertiefen** - Abraham und Sara als biblische Gestalten kennen - Glaubensgeschichten von Abraham und Sara mit eigenen Erfahrungen verknüpfen

Sehr verwandt zum Hauptschullehrplan heißt es auch im katholischen Lehrplan für die sechsstufige Realschule (2001) über „Wege des Glaubens: Abraham und Sara": „In ihrem Verständnis der Abrahamserzählungen zeigt sich für drei Weltreligionen, was für sie ‚Glauben' im religiösen Sinn bedeutet. In ausgewählten biblischen Geschichten erfahren die Schüler die wesentlichen Weg-Stationen eines vertrauenden Glaubens. In Glaubensgeschichten, Liedern und Gebeten entdecken sie, dass dieser Glaube auch heute noch in vielfältiger Hinsicht lebendig ist. So können sie dafür offen werden, sich am Beispiel Abrahams und Saras zu orientieren und Anregungen für ihre eigene Lebensgestaltung zu gewinnen." (LP R6 2001, S. 113)

Im evangelischen Religionslehrplan gibt es hier kein direktes Gegenstück. Die Abrahamserzählungen, die aus der achten Jahrgangsstufe der alten vierstufigen Realschule in die fünfte der nun sechsstufigen Realschule verlegt wurden, sind hier eingeordnet in ein Superthema „Das Alte Testament erzählt von Erfahrungen, die Menschen mit Gott machen" mit den drei Blöcken „Menschen erzählen von ihren Erfahrungen, Wünschen, Hoffnungen und Ängsten", „Aufbau der Bibel" und „Menschen machen Erfahrungen mit Gott". (LP R6 2001, S. 116) Dieses findet seine Mitte in der Fragestellung, wie Menschen Lebens- und Gotteserfahrungen verdichten und überliefern. Im letzten Themenbereich sind „Abraham und Sara, Exodus, Königsgeschichten oder Israel als Volk Gottes" so zu verarbeiten, dass die Kinder „darin eigene Gottesvorstellungen und Glaubensfragen wiederfinden wie Unsichtbarkeit Gottes, Gerechtigkeit, Geborgenheit, Ermutigung zum Vertrauen".

Eine schon in den Vorgängern so zu findende Kombination von religionsgeschichtlichem und kanonischem Zugang bietet der katholische Gymnasiallehrplan mit „Wie Menschen sich Gott vorstellen – Abraham begegnet dem einen Gott" (LP G8 2004, 5. Jgst. S. K-1): „Erlebnisse, die Staunen, Angst, Freude oder Unsicherheit auslösen, regen an zum Nachdenken über tiefere Zusammenhänge des Lebens und über Gott. Die Schüler erkennen, dass Menschen aller Zeiten und Religionen auf solche Fragen Antworten suchen und die Vorstellungen von Gott auch durch die jeweiligen Kulturen geprägt sind. Mit Abraham erfahren die Bilder von Gott eine Neuorientierung, die zur Grundlage für den Gottesglauben in Judentum, Christentum und Islam geworden ist." Die religionsgeschichtliche „Besonderheit der Gotteserfahrung von Abraham und Sara" wird so beschrieben, dass dieser Gott Menschen erwähle und begleite, Versprechen gebe und ein-

halte und „keine Menschenopfer will (Gen 22,1–19)". Im evangelischen Religionslehrplan findet man kein Gegenstück.

2.4 Abrahamsgeschichten als Thema bayerischer Religionsbücher der fünften Jahrgangsstufe

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass drei Religionslehrpläne fünfter Jahrgangsstufen den „Weg Abrahams und Saras" unter dem Leitmotiv exemplarischen Glaubens vorgeben und je ein Religionslehrplan in den Kontext der Entstehung der Bibel und in einen quasi-religionsgeschichtlichen Kontext der Gottesbilder einordnen. Zu diesen Lehrplänen sind folgende Schulbücher erschienen:

Tab. 3: Übersicht der für die Abrahamsgeschichten relevanten aktuellen Schulbücher

	Hauptschule (1997/ 2004)	sechsstufige Realschule (2001)	achtstufiges Gymnasium (2004)
Katholische Religionslehre	Einfach leben 5, Donauwörth 1999. Reli 5, München 1998.	Einfach leben 5, Donauwörth, 2003. Reli Realschule 5, München 2003.	Leben gestalten 5, Donauwörth 2003. Reli vernetzt 5, München 2004.
Evangelische Religionslehre	Da Sein – Wege ins Leben 5, Frankfurt 1998.	Mosaiksteine 5, München 2004.	---

Bei der Hauptschule ist zu beachten, dass die für den 1997er Lehrplan veröffentlichten Religionsbücher zum Lehrplan von 2004 zugelassen bleiben. (Amtsb. der Bay. Staatsm. f. Unterricht u. Kultus und Wissenschaft, Forschung u. Kunst 2004,14 (30.7.2004), S. 198) Deshalb ist hier auch dieser Lehrplan bei der Analyse zu berücksichtigen. Wilhelm Albrecht und Thomas Gandlau gingen im offiziösen Kommentar zum katholischen Lehrplan von 1997 nicht sehr intensiv auf die Abrahamsgeschichten ein, anders Konrad Fikenscher, der jeden Lehrplaninhalt des evangelischen Lehrplans ausführlich kommentierte.

Für den evangelischen Religionsunterricht am achtstufigen Gymnasium ist bisher kein Religionsbuch erschienen. Da dort aber kein Abraham-Thema vorgesehen ist, stellt das Nichtvorliegen eines Schulbuchs kein Problem für die Vollständigkeit dieser Untersuchung dar. Alle Religionsbücher werden von Lehrerbänden begleitet, die katholischen von weiteren Materialien (Foliensammlungen, Musik-CD). Insofern liegt der Analyse der Schulbücher eine authentische Verständnishilfe aus der Hand der Schulbuchautoren und -autorinnen vor.

In den Lehrplänen finden die Schulbuchautoren bereits eine Auswahl aus den Abrahamsgeschichten vor sowie auch Akzentsetzungen. Ein Beispiel für die Übernahme solcher, aus der Perspektive historisch-kritischer Exegese durchaus befragbarer Akzente ist die Aufnahme von Sara als „Mutter des Glaubens" in den katholischen Religionsbüchern: „Sara macht genauso wie ihr Mann entscheidende Erfahrungen mit ihrem Gott. Abraham ist ohne Sara nicht denkbar. Beide stellen nachvollziehbare Glaubenserfahrungen vor, beide sind Identifikationsfiguren auch heute. So müsste eigentlich nicht nur von

Abraham als ‚Vater', sondern im selben Atemzug auch von Sara als ‚Mutter des Glaubens', nicht nur vom ‚Gott der Väter', sondern auch vom ‚Gott des Mütter', nicht nur von den ‚Vätergeschichten', sondern auch von den ‚Müttergeschichten' die Rede sein." (Reli 5-L 1998, S. 41) Wenn Abraham schon eine weitgehend literarische Gestalt ist, dann machte erst recht Sara keine Erfahrungen, die zudem auch literarisch eben keine Protagonistin der Patriarchenerzählungen ist. Aber auch die Rahmungen „exemplarischer Glaube", „Verdichtung religiöser Erfahrungen" oder „religionsgeschichtliche Besonderheit des Gottesbildes" bedeuten natürlich klare Vorgaben für die Gestaltung der Schulbuchkapitel.

3 Elementarisierung am Beispiel der „Bindung Isaaks"

3.1 Begründung der Wahl und Anlage der Untersuchung

Horst Klaus Berg spricht von „mindestens vier Erfahrungschancen" beim Umgang mit den Patriarchenerzählungen, wenn man sie nicht als Vorbildgeschichten unterrichtet, sondern im Medium der Erzählungen den „elementaren Erfahrungen des Menschseins", „elementaren Beziehungen in überschaubaren Gemeinschaften", „persönlichen Gottesbeziehungen" und „elementare(n) Symbole(n)" nachspürt. (Berg 2001, S. 52–53) Wenn nun denn laut den bayerischen Lehrplänen die Abrahamsgeschichten in der fünften Jahrgangsstufe zum Thema werden sollen, dann stellt sich die Frage, wie die Schulbuchautoren und -autorinnen mit Genesis 22 umgehen.

Die „Prüfung Abrahams" gehört wohl zu den düstersten Geschichten der hebräischen Bibel, denn Gott verlangt nicht nur die „Opferung Isaaks", sondern beendet damit für den alten Abraham die Aussicht, „in Kindern weiterzuleben". (Ruppert 2002, S. 505–543, hier auch Literatur; Plaut 1999, S. 212–222) Gerade in dieser Düsternis schlägt die Literatur fast unwillkürlich auch auf das Leben durch und hat eine außerordentliche Wirkungsgeschichte entfaltet. Abgesehen von der religionsinternen und -externen Kritik an der Geschichte und ihrer Wirkungsgeschichte gibt es auch einen breiten Strom religionspädagogischer Kritik an ihrer eventuellen Verwendung im Religionsunterricht.

Horst Klaus Berg beispielsweise lehnt ihre Verwendung in der Grundschule ab: „Generell wird eine unterrichtliche Arbeit mit diesem Text in der GS nicht möglich sein; die Kinder werden durch das Gewicht und die Komplexität überfordert." (Berg 2001, S. 69) Seinen Vorschlägen zum didaktischen Umgang mit der Geschichte ist abzuspüren, dass er hier auch nicht an Schüler und Schülerinnen der fünften Jahrgangsstufen denkt, sondern an deutlich ältere. Als eine Gegenargumentation zur langen Liste religionspädagogischer Einsprüche gegen Genesis 22 kann man Konrad Fikenschers Einleitung zu einer ausführlichen Besprechung der Stelle im offiziösen Kommentar zum evangelischen Hauptschullehrplan von 1997 lesen: „Gegen die verpflichtende Einreihung auch dieses Textes in einen Schullehrplan erheben sich immer wieder Einwände. Sie hängen mit dem Gottesbild zusammen, das hier als derart unbegreiflich gesehen wird, dass man es Schülern (zumal in Jgst. 5) nicht zumuten dürfe. Andererseits gehört die Geschichte von Isaaks Bindung (...) zum Grundbestand jüdischer und christlicher Erinnerung und kann pädagogischen Überlegungen nicht einfach geopfert werden. (...) Es muss also von vor-

neherein auch den Schülern klar sein, dass es nicht zum Opfer kommt. Zu erinnern ist an den Großelternvorschlag." (LP HS 1997: 42.55 Evangelische Religionslehre Jg. 5/ Kommentar, S. 5) Fikenscher schlägt vor, die gesamten Abrahamsüberlieferungen in einen Erzählrahmen familialer religiöser Unterweisung einzubinden, in dem eine jüdische Gemeinschaft sich ihrer Vergangenheit vergewissert und an Abraham eigene Lebens- und Glaubenserfahrungen und -fragen thematisiert.

In der Hauptschule ist Genesis 22 in beiden Religionslehrplänen von 2004 optional und wird doch von allen Religionsbüchern aufgegriffen. Da diese zum Lehrplan von 1997 geschrieben wurden, ist zu notieren, dass Genesis 22 in der katholischen Variante des Abrahamsthemas als „Unbegreifliches aushalten: Abraham vertraut dem Gott des Lebens" optional war und in der evangelischen Variante unter „dem Unbegreiflichen begegnen: Abrahams Glaube in der Krise" Pflichtinhalt. Bei den katholischen Realschulbüchern verzichten die Autoren und Autorinnen von „Reli Real 5" auf diese Abrahamsgeschichte, während sie in „Einfach leben 5" behandelt wird. Beides ist vom Lehrplan her möglich, weil Genesis 22 mit „z. B." in Reihung mit anderen Abrahamsgeschichten nur als mögliches Beispiel für den Inhalt „Abraham und Sara vertrauen ihrem Gott trotz ihrer Ängste, Fragen und Zweifel" genannt wird. Die Autoren des evangelischen Religionsbuchs „Mosaiksteine 5" wiederum wären vom Lehrplan her nicht an Genesis 22 gebunden, berücksichtigen die Geschichte aber und raten darüber hinaus: „Da das Abrahamkapitel in der Bibel sehr viel umfangreicher ist, als es hier im Schulbuch dargestellt werden kann, sollten auch andere Stationen seiner Lebens- und Glaubensgeschichte vorgelesen oder erzählt werden." (Mosaiksteine 5-L 2004, S. 22) Hier wünschte man sich als Lehrkraft im Lehrerband Angebote über das Schulbuch hinaus, zumal die Lehrerbände der katholischen Reihen regelmäßig Entsprechendes leisten. Im katholischen Gymnasiallehrplan ist Genesis 22 verpflichtend und wird dem gemäß von beiden zugelassenen Religionsbüchern aufgenommen. Damit ist die „Prüfung Abrahams"/ „Isaaks Opferung" in sieben von acht bayerischen Religionsschulbüchern der fünften Jahrgangsstufen Thema, obwohl die Geschichte von den aktuellen Lehrplänen her nur für zwei Gymnasialbücher Pflichtinhalt ist.

Da die bayerischen Lehrpläne sowohl Lernziele als auch Inhalte vorgeben, passt der Ansatz von Nipkow besser als der von Lämmermann für eine Untersuchung, wie Schulbuchautoren und -autorinnen die Aufgabe der „Elementarisierung" angehen. Schließlich können diese die Ziele und Inhalte des Lehrplans zwar eigenständig interpretieren, aber nicht ignorieren, wenn denn das Schulbuch zugelassen werden soll. In Bayern werden nach den Verordnungen über die Zulassung von Lernmitteln (12.8.1994 bzw. 13.9.2000) eben in der Regel nur Werke zugelassen, die „1. eigens für Unterrichtszwecke zur Erreichung der in den Lehrplänen festgelegten Lernziele herausgegeben sind (...) und 4. für ein bestimmtes Unterrichtsfach den gesamten Stoff eines Schuljahres oder Halbjahreskurses enthalten, wenn nicht zwingende fachliche oder pädagogische Gründe einen geringeren oder vermehrten Stoffumfang erfordern" (Amtsb. d. Bay. Staatsm. f. Unterricht, Kultus, Wissenschaft u. Kunst. Teil 1, 1994, 19 (28.9.1994), S. 409–410, bzw. 2000, 20 (15.11.2000), S. 482).

3.2 Die elementare Struktur des Überlieferten

Zusammenfassungen und elementare Interpretationen der Geschichte sind die bekannten Bezeichnungen, die ihr gegeben worden sind. In der jüdischen Tradition wird von der „Bindung Isaaks" gesprochen, in der christlichen von der „Prüfung Abrahams" oder auch „Isaaks Opferung". Lothar Rupperts Gliederung von Genesis 22 mag zugleich als Inhaltsangabe fungieren:

„A Opferforderung Gottes an Abraham und Abrahams gläubiger Aufbruch (V. 1–3)
B Abrahams und Isaaks letzte Etappe auf dem Weg zur Opferstätte: das Gespräch über das fehlende Opfertier (V. 4–8)
C Abraham vor dem Vollzug des Sohnesopfers und Gottes Intervention: Widerruf der Opferforderung (V. 9–12)
B' Das Widder-Ersatzopfer und die Benennung der Opferstätte (V. 13–14)
[Erneutes Gotteswort: Bekräftigung der Verheißungen an Abraham als Lohn für seinen Gehorsam (V. 15–18)]
A Gemeinsame Rückkehr und Verbleiben in Beerscheba (V. 19)" (Ruppert 2002, S. 514)

Bemerkenswert sind die Lücken, die in der Wirkungsgeschichte ausgefüllt wurden, indem spekuliert wurde, was Abraham und Isaak zu reden hatten und Sara als Mutter und Ehefrau. Im biblischen Text wird fast umgehend im Anschluss an Genesis 22,1–19 in Genesis 23,1–20 Saras Tod und Bestattung erwähnt. In manchen rabbinischen Kommentaren wird dies als Saras Kommentar zu diesen Ereignissen verstanden.

Für die Überlieferungs- und Redaktionsgeschichte bis zur heutigen Gestalt nimmt Ruppert mit vielen anderen den Ursprung in einer vorisraelitischen Kultlegende an, die dann vorisraelitisch ihres ätiologischen Charakters entkleidet und auf Abraham übertragen wurde. Der Elohist (Autor einer angenommenen Quellenschrift des Pentateuch) habe die Erzählung in seine Abrahamserzählung aufgenommen und durch „V. 1a.5–8.11aβ.b12b" weitergeführt. In weiteren Bearbeitungsstufen seien weitere Verse, insbesondere „V. 14b.15–18" hinzugekommen. (Ebd., S. 517–518)

Im Alttestamentlichen Arbeitsbuch für Religionspädagogen, das damit schon eine fachwissenschaftlicher Elementarisierung in Richtung Religionsunterricht darstellt, weist Friedrich Johannsen die Interpretation von Genesis 22 als Gehorsamsmodell ab. Als Zusammenfassung bis heute wichtiger exegetischer Kommentare schreibt er: „Für G. von Rad zeigt die Geschichte, daß ein (erfahrener) Widerspruch in Gottes Führung nicht erschrecken muß, sondern als Aufgabe verstanden werden kann. O. H. Steck will die Geschichte aus der Retrospektive – als Erfahrung einer positiven Führung Gottes – lesen. C. Westermann schließlich lenkt den Blick auf das Erleiden und Erleben der Rettung des Kindes und sieht hier Menschen angesprochen, die entsprechende Erfahrungen machen." (Johannsen 1998, S. 124) Johannsen selber bietet eine „tiefenpsychologische Interpretation" an, nach der sich hier eine Lebenskrise des Alterns Bildsprache sucht: In der Mitte des Lebens muss der Mann sich von nicht wiederholbarer Jugend und Jugendillusionen trennen bzw. seine Jugend anders in seinem aktuellen Leben reintegrieren.

3.3 Die elementare Wahrheit des Überlieferten für die Überliefernden

Wenn ein elementarer Lebens- und Glaubensbezug erschließbar werden soll, müssen im zweiten Schritt der religionsdidaktischen Elementarisierung die in Glaubenszeugnissen enthaltenen Erfahrungen entschlüsselt werden.

In drei Religionslehrplänen ist die bei den Abrahamsgeschichten zu findende Grunderfahrung der Weg des Glaubens durch alle Höhen und Tiefen. So legen die fünf Haupt- und Realschulbücher ihre Kapitel auch an, indem etwa am Anfang Erfahrungen mit dem eigenen Vertrauen aufgerufen werden, bevor nach einem Durchgang durch die Abrahamsgeschichten (teilweise mit korrelativen Elementen) noch einmal nach dem eigenen Lebens- und Gottvertrauen gefragt wird. (Einfach leben 5 HS 1999, S. 19–21 Vertrauen/ S. 33–34 „Leben aus dem Glauben"; Da Sein 5 1998, S. 43 „Chance der Bärenraupe"/ S. 58–60 unser Weg mit Gott. Einfach leben 5 2003, S. 78–79 „Du, ich trau dir"/ S. 98–99 „Gesucht: Menschen wie Abraham und Sara"/ S. 100–101 „Jeden Tag lernen, was Glauben heißt". Trotz anderer Konzeption der Doppelseiten landen auch Reli 5 1998, S. 36, und Reli Real 5 2003, S. 84, beim „Prototyp Abraham".) In den beiden katholischen Gymnasialbüchern wird der Akzent lehrplangemäß eher auf den Wandel von Gottesbildern gelegt.

Die beiden Ausgaben von „Einfach leben" überschreiben ihre Seiten zu Genesis 22 mit „grenzenloser Glaube" und „Da Sein – Wege ins Leben 5" mit „Gott vertrauen". In der Hauptschulvariante von „Reli" wird die Geschichte mit „Isaak opfern?" unter ein Fragezeichen gestellt, während die Autoren und Autorinnen der Realschulausgabe nicht auf die Geschichte eingehen. Im Handbuch zum evangelischen Realschulbuch „Mosaiksteine 5", in dem zu manchen Geschichten auch ausdrücklich als solche bezeichnete „Grunderfahrungen" genannt werden, heißt es über „die dunkle Geschichte" (Seitenüberschrift im Schülerbuch): „Abraham kann nur deshalb so ruhig handeln, weil er bis zum Schluss Hoffnung hat, die sich auf sein Vertrauen auf Gott gründet." (Mosaiksteine 5-L 2004, S. 23) Im Grundbestand von Genesis 22 ist gerade das nicht zu finden, wohl aber als Interpretation im Hebräerbrief: „Durch den Glauben opferte Abraham den Isaak. (...) Er dachte: Gott kann auch von den Toten erwecken; deshalb bekam er ihn auch als Gleichnis dafür wieder." (Hebräerbrief 11,17+19. Lutherübersetzung)

Im Bezug auf das Geschehen in Genesis 22 wird in allen sieben Schulbüchern auf die Menschenopfer in der orientalischen Umwelt verwiesen, die mit der Erzählung von Isaaks Nicht-Opferung zurückgewiesen würden. Zum evangelischen Hauptschulbuch „Da Sein – Wege ins Leben 5" erklären beispielsweise Andreas George und Eckhard Landsberger: „Wichtig für die Behandlung der ‚Opferung des Isaak' (wobei der Titel schon in die falsche Richtung weist!) ist für die Lehrkraft, dass die Geschichte auf dem Hintergrund der heidnischen Opfer der Erstgeburt zu verstehen ist. Dieses Tun wird endgültig für beendet erklärt." (Da Sein 5-L 1998, S. 29) In sich stimmig sieht der Lernweg im katholischen Gymnasialbuch „Leben gestalten 5" so aus: Zunächst wird Gen. 22,1–19 gelesen. Dann wird der Anfang eines beurteilenden Gesprächs von „Judith" und „Miriam" vorgegeben, das die Schüler und Schülerinnen in Partnerarbeit weiterführen sollen. Einzelne Arbeitsergebnisse sollen vorgetragen und besprochen werden. Nach der Grundinformation über die Menschenopfer anderer Völker (u. a. Textquelle Plutarch (46–120 n. Chr.!) über Karthago) soll ein zweiter Durchgang durch die Problematik

folgen: „Nehmt das Gespräch von oben nochmals auf und verwendet jetzt auch die neuen Hintergrundinformationen! Diskutiert darüber, ob die Geschichte von der Opferung Isaaks eher grausam oder eher ermutigend ist." (Leben gestalten 5 2003, S. 52+53) Die Schüler und Schülerinnen erhalten die Gelegenheit zur Äußerung ihrer Gefühle und Meinungen, aber auch zur Erweiterung der Basis für ihre Urteile.

In den jüngeren Genesis-Kommentaren wird allerdings wieder diskutiert, ob bzw. in welchem Umfang es die Menschenopfer in der direkten Nachbarschaft Israels gegeben hat und ob diese Geschichte tatsächlich darauf reagiert. Sollte es sich aber um ein „Schreibtischprodukt" ohne diesen realen Hintergrund handeln, ist zu fragen, welche Religiosität sich in diesem „Gedankenexperiment" und seiner Wirkungsgeschichte ausdrückt. Die „Bindung" bzw. in einzelnen rabbinischen Auslegungen auch tatsächliche „Opferung Isaaks" hat eine breite Diskussion und Auslegungsgeschichte entfaltet, in der die Prüfung des Gerechten, das aktive Einverständnis Isaaks zum Opfer, die sühnende Kraft des Geschehens, aber auch das Zeichen für die Völker hervorgehoben wird. (Detailliert Kundert 1998. Allgemein verständlich Krupp 1995) – Und auch für Muslime spielt die Geschichte, nun mit Ismael, eine so wichtige Rolle, dass ihr mit dem Opferfest eines der beiden Hauptfeste des Islam gewidmet ist, das im Pilgermonat und bevorzugt im Kontext zahlreicher weiterer Vergegenwärtigungen Abraham/ Hagar/ Ismaels während der Pilgerfahrt in Mekka zu feiern ist.

Die Wirkungsgeschichte im Judentum sprechen Andreas George und Eckhard Landsberger in ihrem Kommentar zum evangelischen Hauptschulbuch „Da Sein – Wege ins Leben" an: „Mit der Opferung des Isaak wird von Abraham eine für das Schicksal des jüdischen Volkes zentrale Geschichte des Leidens weitererzählt. In vielen geschichtlichen Ereignissen (...) sieht sich das jüdische Volk immer wieder der Unbegreiflichkeit von Gottes Handeln ausgesetzt. Ihren schrecklichen Höhepunkt findet dieses Opfer im Holocaust des Nazi-Deutschland. Abrahams ‚Opfer' wird damit gleichzeitig zur Anklage der Gottverlassenheit angesichts des unendlichen Leids und zu einer Geschichte der Hoffnung und des Vertrauens auf den Gott, der rettet und befreit." (Da Sein 5-L 1998, S. 30) Mit der „Bindung Isaaks" als Interpretament für die Last der Erwählung ist „jedoch eine Ebene angedeutet, die in einer fünften Klasse keinesfalls umzusetzen ist." (Ebd., S. 31) En passant stoßen die beiden Autoren mit dem Stichwort „Anklage der Gottverlassenheit" dabei zu einer Formulierung vor, die auf jeden Fall in der Moderne denkbar ist: Den Einspruch gegen das Gottesbild und, in existenzieller Rede zugespitzt, gegen diesen Gott. Noch klarer wird die Vielfalt westlich-moderner Optionen im Handbuch zum katholischen Hauptschulbuch „Reli 5", indem Kants Kritik, Kierkegaards Lob und Schellings Feststellung der Unergründlichkeit Gottes erwähnt werden. (Reli 5-L 1998, S. 60)

3.4 Elementare Strukturen der heutigen Lebenswelt

Elementarisierung muss sich drittens den gesellschaftlich- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen der Heranwachsenden stellen. Hier ist die nomadisch-patriarchale Welt der Abrahamsgeschichten weit weg. Sehr deutlich erklären Andreas George und Eckhard Landsberger im Lehrerhandbuch zu „Da Sein – Wege ins Leben 5": „Weder die damalige wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche Situation, noch

das damalige religiöse Umfeld haben Berührungspunkte zum ‚Heute' der Schüler." (Da Sein 5-L 1998, S. 28) Sie wollen darum besonders die Frage nach dem Glauben in den Mittelpunkt stellen. Das geht für Genesis 22 nur, wenn man Abraham mit dem Fortlauf der biblischen Geschichte verfolgt und Abraham damit als Identifikationsfigur etabliert ist, wenn man zu Genesis 22 als „Prüfung Abrahams" kommt. Bei der Einzelgeschichte ist für 11/ 12-Jährige die Solidarisierung mit Isaak naheliegender, weil sie als Kinder im Generationenverhältnis dieselbe Position einnehmen wie bei der „Opferung Isaaks" das zu schlachtende Kind und weil sie ihn wie sich als unschuldige Opfer sehen.

Unausgleichbar mit der Hoffnung auf einen „lieben Gott" ist für Schüler und Schülerinnen die medial vermittelte Welt, die permanent Kinder- und Menschenopfer fordert. Tatsächlich erleben auch manche mitteleuropäische Kinder Lebensprüfungen und theodizeeische Erfahrungen, die manchmal mit waghalsigen Artigkeits- und Gehorsamsversprechen Gott gegenüber bearbeitet werden. Allerdings würde man sich hier als Begleiter darum bemühen, dass die Kinder in ihrem Ringen um Lebensbewältigung so angenommen werden, dass sie von diesen Verwindungen wieder lassen können. Nehmen Schüler und Schülerinnen der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe im Unterrichtsgespräch unbefangen auch „Gott" in ihre Überlegungen auf, kann man als Lehrkraft spätestens in der siebten Jahrgangsstufe beobachten, dass die Vorstellung von (einem zugewandten) Gott nicht mehr alle Erfahrungen und Beobachtungen des Lebens interpretieren und ertragen hilft. Wo, mit einer Schüleräußerung, „der Allmächtige" „gnädig und gemein" ist, wird eine christliche Religionspädagogik an die Gestalt Jesu zurückverwiesen, der, so das Dogma, als „wahrer Gott und wahrer Mensch" zugleich die Kritik aller Götter und Menschen ist.

Entstehung und Wandel religiöser Vorstellungen sind schon lange Thema der religionspsychologischen und -didaktischen Forschung. (Vgl. Schweitzer 2004) Zwei Autorenteams beziehen sich in den Lehrerbänden ausdrücklich auf Forschungen von Fritz Oser und Paul Gmünder zum religiösen Urteil, wenngleich es auch andere Forschungsprogramme gibt. Die in der Tradition strukturgenetischer Entwicklungstheorien (Jean Piaget, Lawrence Kohlberg) stehenden Untersuchungen kommen zu einer Stufenfolge von fünf klar zu unterscheidenden Argumentationsstrukturen. Nach Angaben des Lehrerbandes von „Da Sein – Wege ins Leben 5" ist Gott in dieser Altersgruppe „nicht mehr der Theaterregisseur der Welt, der die Menschen an unsichtbaren Fäden lenkt (wirkliche Freiheit ist damit unmöglich), sondern die Gottesbeziehung drückt sich in einer Art Handel aus. Es ist wichtig, dieses freiere Verständnis von Gott aufzunehmen und weiterzuführen." (Da Sein 5-L 1998, S. 29) Das ist so zu wenig.

Die Verortung der Schülerschaft bei der zweiten Stufe einer Rationalisierung der Gottesbeziehung in einer Gestalt des do ut des, ist nur teilweise richtig. In „Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung" geben Fritz Oser und Paul Gmünder in einer Graphik für die von ihnen untersuchten Alterskohorten bei den 11/ 12-Jährigen ca. 10 Prozent auf der Stufe 1 an, bei der die Kinder von einem absolut freien Handeln und Eingreifen des Göttlichen ausgehen, und ca. 25 Prozent auf der Stufe 3, bei der in der Argumentationsstruktur menschliches Handeln und göttliches Handeln völlig getrennt werden. (Oser/ Gmünder 1988, S. 175 (Tabelle)) Insofern muss man sich als Lehrkraft auf drei verschiedene Antwortstrukturen einstellen und bei Berücksichtigung des strukturgenetischen Ansatzes als beste in der Altersstufe erreichbare Argumentationsform

hinnehmen, dass die Spannung zwischen „Gotteswillen" und erwünschter Autonomie zugunsten letzterer aufgehoben wird. Erst in einer vierten Stufe könnten (religiöse) Autonomie und „Gott" als ultimater Grund des Lebens wieder argumentativ zusammengebracht werden. Die erwähnte Graphik nennt aber bei 11/ 12-Jährigen diese Argumentationsstufe noch nicht.

Nicht nur in Hinsicht auf Oser/ Gmünder wäre es also besser, die Beinahe-„Opferung Isaaks" mit mehreren kontrastierenden Schüleräußerungen zu kommentieren, als nur eine abzudrucken, wie das in „Reli 5 (Hauptschule)" geschieht. (Reli 5 1998, S. 32) Hier steht der Aufforderung zum Opfer (Gen. 22,2) gleich das Zitat von „Franz, 11 Jahre" entgegen: „Ich würde das nie so wie Abraham machen! Dazu hab ich meine Familie viel zu gern." Es geht aber nicht ums Gernhaben, sondern um die Gottesbeziehung. Im Autorentext wird ein im direkten Anschluss unverständliches „Eigentlich ist es bewundernswert, dass Abraham bereit ist, wirklich alles für Gott zu geben." nachgeschoben, an das sofort und ebenfalls sehr kurz das eigentliche theologische und anthropologische Problem angeschlossen wird: „Aber was ist das für ein Gott, der von einem Vater so etwas verlangt? Was ist das für ein Vater, der so etwas tut?" Hier wäre es leicht möglich gewesen, alle vier Aussagen in Sprechblasen zu fassen und mit weiteren leeren Schüleräußerungen zu provozieren. Eine Lehrkraft, die sich vom Schulbuch inspirieren lässt, es aber zugeklappt lässt, kann das mit Tafelbild und Sprechblasen aus dem Moderatorenkoffer leicht tun.

3.5 Das aktuell Angehende des Überlieferten

Die Doppelseite „Grenzenloser Glaube" wird in den Lehrerhandbüchern von „Einfach leben" im Wesentlichen mit einem Stundenaufriss und einem Arbeitsblatt begleitet. (Einfach Leben 5-L HS 2005, S. 46/ RS 2004, S. 137) Als Zielsetzung wird der Stunde mitgegeben: „Die Schüler erfahren, dass Abraham Unbegreifliches aushält und dem Gott des Lebens vertraut." Als Transfer: „Den Willen Gottes zu verstehen, das ist oft schwer. Es gibt Situationen, in denen Menschen nicht mehr weiter wissen." Das laut Handbuch von der Lehrkraft anzustrebende Fazit auf dem Arbeitsblatt „Wenn wir an Gott glauben, finden wir immer einen Ausweg." (Einfach Leben 5-L HS 2005, S. 48/ RS 2004, S. 154) erscheint aber aus dem Unterrichtsweg weder als Glaubensaussage erreichbar noch ist es lebensnah. Religionspsychologisch verhaftet es die Schüler und Schülerinnen in einem Wenn-dann-Verhältnis von Gottesglaube und Lebensbewältigung. Logisch ist die Aussage als All-Aussage ohnehin unzutreffend.

In Mitteleuropa stehen für den Umgang mit biblischen Geschichten mehr Optionen offen als die Bewunderung für einen „grenzenlosen Glauben". Klassisch wäre eine Argumentation mit Immanuel Kant, „dass es aber nicht Gott sein könne, dessen Stimme er zu hören glaubt. (...) denn, wenn das, was ihm durch sie geboten wird, dem moralischen Gesetz zuwider ist, so mag die Erscheinung ihm noch so majestätisch und die ganze Natur überschreitend dünken: Er muß sie doch für Täuschung halten." (Kant 1917, S. 63) Für Mitteleuropäer mag sogar denkbar sein, einen Gott, der Kinderopfer fordert, vor den Gerichtshof der Menschenrechte zu zerren oder ihm in „metaphysischer Zivilcourage" (Franz Buggle) wegen Unmenschlichkeit ins Gesicht zu widerstehen. Was

aber, wenn der Gottesglaube so selbstverständlich und die Souveränität dieses einen Gottes so unbezweifelbar ist, dass dieser westliche Weg nicht gangbar ist?

In einem Korrelationsversuch früherer und heutiger Welterfahrung sprechen die Autoren des katholischen Hauptschulbuchs „Reli 5" „Kinderopfer" durch Krieg, Kinderarbeit, Vernachlässigung, Gewalt gegen Kinder an und erwähnen auch ein tragisches Hergeben müssen. (Reli 5 1998, S. 32) Doch machen diese Analogien Genesis 22 nicht zugänglicher, weil der dort wahrzunehmende ethische Konflikt etwa bei Verwahrlosung und Missbrauch von den Erwachsenen eben nicht wahrgenommen wird und Warlords nicht eigene Kinder in die Minenfelder jagen, sondern zum Krieg gepresste Kindersoldaten. Beim zweiten Thema anknüpfend müssten für das Schulbuch Menschen gesucht werden, die trotz schwerer „Schicksalsschläge" und Verlusterfahrungen dennoch gläubig geblieben sind. Wenn man diesen Aufriss allerdings im Lämmermann'schen Sinn umdreht und zuerst mit den Schülern und Schülerinnen Orte identifiziert und thematisiert, wo nach ihrem Urteil Kinder heute ungefragt zum Opfer gemacht werden, kann Genesis 22 nachträglich zum Kommentar und Lernanlass gemacht werden. In der klassischen Deutung würde Genesis 22 überaus dramatisch deutlich machen, dass Gott ein für alle Mal keine Menschenopfer (mehr) will und damit auch alle anderen Menschenopfer verneint. Es mag aber auch sein, dass die Schüler und Schülerinnen so, wie sie gegen die Instrumentalisierung von Kindersoldaten aufstehen, gegen ein Gottesbild aufstehen, das Kadavergehorsam rechtfertigt. Als Lehrkraft könnte man versucht sein, das aus Gründen religionspsychologischer Stufenmodelle (Oser/ Gmünder) oder anzustrebender Autonomie (Kant) zu bestätigen. Pädagogisch gedacht wäre es aber, wenn man den dann erreichten Stand für künftige neue Überlegungen offen hält. Schließlich gäbe es noch die Oser/ Gmünder-Stufen vier und fünf und die mögliche Erkenntnis, dass bis heute Menschen andere Menschen und ganze Populationen auf dem Altar ihres Fortschritts, Wohlstands, ihrer Unterhaltung etc. zum Opfer bringen. In dieser Abstraktion ist dieser Gedanke allerdings für die fünfte Jahrgangsstufe zu anspruchsvoll, in der Konkretion tatsächlich stattfindender Kinder- und Menschenjagden zum Zweck der Organentnahme unzumutbar.

3.6 Elementare Zugangsformen

Wie auch die „Stundenbilder" bzw. Hinweise zur Unterrichtsgestaltung in den Begleitbüchern zeigen, sollte man nicht aus dem Religionsbuch heraus zu unterrichten versuchen (Text lesen/ Bild interpretieren/ Aufgaben lösen). Vielmehr wird man auf das Schulbuch als nachträgliche Merkhilfe für das Verhandelte hin unterrichten, indem man sich einen Schüler-aktiven Unterricht unter vorwegnehmender Nutzung von Elementen der Doppelseiten vornimmt. Dennoch bilden sich typische Elemente natürlich auch in den Schulbüchern ab, zumal man einigen abnimmt, dass die Entwürfe praxiserprobt sind.

Biblische Erzählstoffe im Unterricht auch zu erzählen, wäre sowohl altersangemessen-schülergemäß als auch überlieferungsgeschichtlich-sachgemäß. Analog finden sich im evangelischen Hauptschulbuch „Da Sein – Wege ins Leben 5" alle verwendeten Abrahamsgeschichten in nacherzählend-dialogischer Form. Im katholischen Gegenstück „Einfach leben 5" werden die ersten Geschichten nacherzählt und die beiden letzten, darunter Genesis 22, als Bibeltext geboten. Darin kann man auch einen Lernweg vom

sprachlich elementarisierten zum „eigentlichen", sprachlich elaborierten Bibeltext finden. In anderen Religionsbüchern ist das Verhältnis von bibelnaher Erzählung und Bibeltext uneinheitlicher, während in den beiden Gymnasialbüchern grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass die Schüler der Abrahamsgeschichte in der Bibel lesen.

Ein Problem ist es allerdings, wenn neben bibelnahen Geschichten ohne Unterscheidung andere Erzählungen treten, die weder einen biblischen noch fachwissenschaftlichen Hintergrund haben. So behaupten die Autoren von „Da Sein – Wege ins Leben 5": „Die Erzählung des Schulbuches bietet eine schülergemäße, aber dennoch theologisch korrekte Umsetzung einer äußerst schwierigen Problematik: der ‚Opferung' des Isaak. Aufgrund des pädagogischen Rahmens und der altersgemäßen Umsetzung muss der Schulbuchtext schrittweise erschlossen werden." (Da Sein 5-L 1998, S. 34) Tatsächlich erzählen sie mit den, durchaus sinnvoll, gliedernden Überschriften „Dem Unbegreiflichen begegnen" und „Gott will das Leben" das Geschehen als einen nächtlichen Alptraum Abrahams. (Da Sein 5 1998, S. 56–57) Das steht nicht nur nicht im Bibeltext, sondern durch die Versubjektivierung in Abraham erzählen sie Gott aus der Problematik heraus, die eben darin besteht, das in der Bibel Gott selber Abraham „versucht". Im katholischen Gymnasialbuch „Religion vernetzt 5", in dem in der Regel auch auf den eigentlichen Bibeltext verwiesen wird, sieht die Vermischung von Fiktion und Bibelnähe auf der Doppelseite zu Genesis 22 so aus: „Abraham erschrickt" über die Kinderopfer von Makor, „Abraham atmet auf", dass Gott bei seinem analogen Opfer einschreitet. (Religion vernetzt 5 2004, S. 44–45) Die erste Geschichte ist biblisch nicht abgedeckt, die andere orientiert sich an Genesis 22.

Als Kommentar ist an den Vorschlag von Konrad Fikenscher aus dem Lehrplankommentar 1997 zu erinnern: „Als Rahmen des Erzählens eignet sich entweder für den Gesamtzusammenhang oder zumindest für die ‚Opferung Isaaks' die Einführung eines jüdischen Großvaters oder einer jüdischen Großmutter, die ihren Enkeln auf denen Fragen nach Gott, Volk, Herkunft Auskunft geben. Dabei muss von vorneherein die Abstammung Israels und damit der Großeltern samt Enkeln von Abraham und Isaak deutlich sein. Als diese Abrahamsgeschichten notiert wurden, war etwa der Ausgang der so genannten Opferung Isaaks allen Hörern bekannt, somit eine ‚Krimi'-Spannung wegen des Ausgangs gar nicht vorhanden." (LS HS 1997: 42.55, S. 3)

In sechs von sieben zu Genesis 22 einschlägigen Religionsbüchern finden sich Gemälde: „Tizian, eigentlich Tiziano Vecelli(o): Abraham opfert Isaak, um 1542/ 43, Venedig" (Einfach leben 5 HS 1999, S. 31/ RS 2003, S. 92), „Rembrandt van Rijn, 1635, 195x133 cm" (Reli 5 1998, S. 33 ganze Seite), „Marc Chagall: Die Opferung des Isaak. Gemälde (1932)" (Leben gestalten 5 2003, S. 53), „Filippo Brunelleschi: Opferung Isaaks, 1401" (Religion vernetzt 5 2004, S. 44). Mit einer Ausnahme spitzen die Bilder die Geschichte auf jenen Moment kurz vor der Opferung zu und elementarisieren sie in dem Sinn, dass sie die Opferbereitschaft des glaubensgehorsamen Abraham in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Die Ausnahme ist in „Mosaiksteine 5" „Jan Lievens: Abraham und Isaak umarmen einander nach dem Opfer". (Mosaiksteine 5 2004, S. 34) Nicht immer muss man als Lehrkraft die Farbfolie selber erstellen, denn die Verlage Auer und Kösel begleiten ihre Religionsbücher mit Foliensammlungen.

Dabei geht es in den Schulbüchern nicht nur um die Illustration; die Bilder sollen auch zur Verarbeitung von „Isaaks Opferung" beitragen. Im Arbeitsbuch zu „Reli 5"

wird beispielsweise eine Bildergalerie vorgeschlagen, für die die Schüler und Schülerinnen einen sie besonders interessierenden Ausschnitt aus dem Rembrandtgemälde aus einer Photokopie ausschneiden und in einen neuen Kontext stellen. (Reli 5-L 1998, S. 61–62) Wie auch in anderen Fällen wird hier im Lehrerband ein Beispiel aus gehaltenem Unterricht geboten. Die Autoren des evangelischen Hauptschulbuchs „Da sein – Wege ins Leben 5" gehen gleich diesen Weg zur eigenen kreativen Gestaltung: „Aus dem Fach Kunsterziehung weißt du: Farben können Gefühle ausdrücken. Versuche einmal ein Bild zu malen, in dem du deine eigenen Gefühle zu der Geschichte ausdrückst." (Da Sein 5 1998, S. 57) Lehrerzentrierter leitet der Lehrerband zum gymnasialen „Leben gestalten 5" eine Bilderschließung mit Schablonen an, die Genesis 22 vom Ende her „verständlich" machen soll. Zuerst wird nur die obere Hälfte des Chagall-Bildes gezeigt, so dass nur der einschreitende Engel zu sehen ist, und dann auch die untere. Anschließend wird genau umgekehrt zuerst die Opferszene und dann auch der Engel gezeigt. „S[chüler] äußern spontan, welche Form der Bildbetrachtung sie bevorzugten und warum. (Häufigste Antwort: erste Form, weil schützender Engel über dem Geschehen steht!) L fragt, welche Reihenfolge bei der Abdeckung des Bildes eher der ‚Reihenfolge' der Geschichte entspricht. (Zweite Variante, weil Abraham nicht wusste, dass Gott einen Engel schicken würde, der in seinem Auftrag das Menschenopfer verhindern würde!) Bewertung der Erkenntnisse: Ergebnis: Manche Dinge müssen vom Ende her betrachtet werden, damit man sie besser versteht." (Leben gestalten 5-L 2003, S. 34) Vielleicht sollte man besser sagen: „damit man mit ihnen relativen Frieden machen kann...".

So sehr wie die alte Kunst gehört das moderne Lied zu den typischen Gestaltungselementen von Religionsbüchern, indem teilweise die ganze Unterrichtssequenz (Da Sein 5 1998, S. 59 „Ich möcht, dass einer mit mir geht"; Einfach leben 5 HS 1999, S. 21 „Wo ein Mensch Vertrauen gibt"/ S. 34 „Wer sich auf Gott verlässt" Einfach leben 5 RS 2003, S. 79 „Wo ein Mensch Vertrauen gibt"/ S. 94 „Gottes guter Segen"), aber auch Genesis 22 kommentiert bzw. akzentuiert wird. Speziell zur „Opferung Isaaks" findet sich zweimal „Ich hab einen Gott, der anders ist und keine Opfer will" (Einfach leben 5 HS 1999, S. 32/ RS 2003, S. 93) und einmal wohl wegen der letzten Strophe das Bonhoeffer-Lied „Von guten Mächten wunderbar geborgen" (Da Sein 5 1998, S. 57). Hier wurde wohl an die dritte Strophe „und reichst du uns den schweren Kelch, den bittern" gedacht, die freilich nicht abgedruckt ist. Da aber in der Schulbuchreihe grundsätzlich auf das Schulbuch hin und nicht aus ihm heraus unterrichtet wird, wird hier vorausgesetzt, dass auch das Gesangbuch im Unterricht zur Verfügung steht und die Bonhoeffer-Biographie in Umrissen skizziert wird.

Aus der Wirkungsgeschichte könnten Lehrkräfte und Schulbuchautoren noch weitere Anregungen entnehmen: Zum Beispiel Dialoge Abrahams und Isaaks oder der Knechte, Selbstgespräche oder Gebete der Betroffenen, eine ungehaltene Rede Saras etc. Gegebenenfalls könnten Worte Abrahams und Isaaks aus der rabbinischen Tradition ein weiterer Lernanstoß werden, nachdem (!) die Schüler und Schülerinnen ihre Worte formuliert und ausgesprochen haben. Im Midrasch Bereschit Rabba beispielsweise wird der Gedanke formuliert, dass Gott die Gerechten, nicht die Frevler prüfe, weil deren Leben sowieso vor Gott nicht bestehen könne. (Kundert 1998 S. 79–88 zu BerR 55,2)

Die Schulerfahrung zeigt, dass einige bereits in jungen Jahren mit Lebensprüfungen umgehen müssen. Hier sind Klage und Anklage (Gottes) durchaus eine Option. Es könn-

te aber auch lebensdienlich sein, wenn statt Strafphantasien ein „Ich kann das überleben, wenngleich ich auch verletzt wurde" gestärkt wird.

4 Zusammenfassung und Weiterführung

Die Autoren und Autorinnen der untersuchten Religionsbücher ringen erkennbar darum, die biblische Erzählung von der „Prüfung Abrahams"/ „Bindung/ Opferung Isaaks" (Genesis 22) erträglich zu machen, zumal ihnen in drei von fünf Lehrplänen mit der Tradition der „trotz allen Schwierigkeiten vertrauende Glaube Abrahams" zum Vorbild gemacht wird. In der Regel nutzen die Autoren und Autorinnen den „religionsgeschichtlichen Notausgang", dass der Gott Abrahams eben keine Menschenopfer will.

Der Umgang mit den Abrahamsgeschichten schillert insgesamt zwischen einer Darstellung von Abraham und Sara als tatsächlichen Menschen auf einem Glaubensweg und einer Rücknahme des Überlieferten auf die Ebene von Interpretationen von Glaubenswegen und Gottesbildern. Hier hatten sich auch die Lehrplankommissionen für die Haupt- und Realschulen nicht wirklich festgelegt, während im katholischen Gymnasialplan zu Recht auf die Frage nach dem eigenen Gottesbild unter den vielen Gottesbildern gesetzt wird.

Wenn man das literarische Gewordensein der Bibel akzeptiert und sie nicht als unbefragt „zu glaubend" oder als Berichterstattung in einem modernen historischen Sinn liest, verändert sich ihre Funktion: Die kanonische Endgestalt wird zum möglichen Lernort einer religiösen Lerngemeinschaft, zum Beispiel bei den Abrahamserzählungen probedenkend in Bewunderung und Zurückweisung, Eröffnung von Gemeinsamkeit und Formulierung der Abgrenzung etwas über die Lebensschädlichkeit und -dienlichkeit eigener und fremder Gottesvorstellungen zu lernen. Kriterium ist dann aber nicht das Lob der Tradition für den Glaubenshelden, sondern der Gewinn an innerer Weite und an Argumentationsfähigkeit in religiösen Fragen. Hier sind die theologische Selbstkritik und die religionspädagogische Argumentation häufig weiter als das Bild, auf das Christentumskritiker die Kirchen festlegen wollen. Eine konsequent wirkungsgeschichtliche Durcharbeitung von Genesis 22 dürfte allerdings erst in deutlich höheren Jahrgangsstufen als der fünften möglich sein.

Dennoch bleibt die Konfrontation mit Genesis 22 nie experimentell, weil der Inhalt auf die Welterfahrung durchschlägt. Schon die rabbinische Debatte zeigt, wie sehr die Geschichte nicht bloß „Gedankenschach" über Gottesbilder auslöste, sondern als Interpretationshilfe der schweren Gegenwart erlebt wurde. Auch für einen Mitteleuropäer, der sich nicht in einem genealogischen Sinn vom Ausgang dieser Geschichte abhängig weiß, wird in dieser Geschichte nicht bloß von einem Gott erzählt, sondern auch seine aktuelle Gottes- und Menschenfrage mitverhandelt. In religiöser Hinsicht lautet die Doppelfrage: „Ist ein solcher Gott Verehrung wert?"/ „Was darf (ein) Gott fordern, wenn wirklich (ein) Gott es ist, der spricht?" Aber auch ohne eine religiöse Perspektive erzwingt das Urteil über diese Geschichte einen neuen Blick auf die Menschen- und Kinderopfer der Gegenwart bzw. auf „Schicksale", bei denen Menschen unentrinnbar das ihnen Liebste hergeben müssen. Wer einen Gott verurteilt, der Menschenopfer zuließe, und Menschen, die diesem in Kadavergehorsam folgen, fällt auch ein Urteil über Menschen, die heute

solche Opfer fordern oder bringen, und müsste Opfern des Schicksals Beistand leisten. Insofern wird der Inhalt auch vom modernen Leser nicht nur rekonstruiert, sondern konstituiert auch umgekehrt der Inhalt seine Leser und Leserinnen neu.

Literaturverzeichnis

1 Lehrpläne, Schulbücher und Lehrerhandbücher

1.1 Hauptschule

Lehrplan für die bayerische Hauptschule (Hg. Hans-Dieter Göldner/ Georg Hahn/ Werner Schrom), Kronach: Loseblattsammlung ab 1997: 41.50/ 41.55 Katholische Religionslehre Jg. 5/ Kommentar von Wilhelm Albrecht und Thomas Gandlau. 42.50/ 42.55 Evangelische Religionslehre Jg. 5/ Kommentar von Konrad Fikenscher.

Lehrplan für die bayerische Hauptschule (Hg. Hans-Dieter Göldner/ Georg Hahn/ Werner Schrom), Kronach: Loseblattsammlung ab 2004: 41.50/ 41.55 Katholische Religionslehre Jg. 5/ Kommentar von Matthias Pfeufer. 42.50/ 42.55 Evangelische Religionslehre Jg. 5/ Kommentar von Klaus und Susanne Wild.

Da Sein – Wege ins Leben (EvR): Beck, Evelyn/ Brunner, Wolfgang/ Erben, Manfred u.a.: Da Sein – Wege ins Leben 5 (Hg. Werner Haußmann), Frankfurt 1998 (3-425-07591-8).
dazu dieselben: Da Sein – Wege ins Leben 5. Lehrerhandbuch (Hg. Werner Haußmann), Frankfurt 1998.

Einfach Leben (KR): Ettmüller, Christine/ Mitterwieser, Stephan/ Rieß, Wolfgang/ Schlereth, Reinhard: Einfach Leben 5 (Hg. Reinhard Schlereth), Donauwörth 1999 (3-403-02653-1).
dazu: Ettmüller, Christine/ Rieß, Wolfgang/ Schlereth, Reinhard: Einfach Leben 5. Lehrerband mit Stundenbildern, Kopiervorlagen, Bausteinen und Projekten (Hg. Wolfgang Rieß/ Reinhard Schlereth), Donauwörth 2.A 2005.

Reli (KR): Auth, Carina/ Bahr, Matthias/ Ranzinger, Christoph/ Weyers, Birgitta: Reli 5 (Georg Hilger/ Elisabeth Reil), München 1998 (3-466-50631-X).
dazu dieselben: Reli 5. Arbeitshilfen (Georg Hilger/ Elisabeth Reil), München 1998.

1.2 Realschule

Lehrplan für die sechsstufige Realschule (Hg. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus), München: Maiß, 2001.

Einfach leben (KR): Fröhling, Doris/ Koch, Gabriele/ Koller, Johannes/ Rieß, Wolfgang/ Schlereth, Reinhard/ Vorderobermeier, Gertrud: Einfach leben 5 (Realschule) (Hg. Wolfgang Rieß/ Reinhard Schlereth), Donauwörth 2003 (3-403-03641-3).

dazu dieselben: Einfach leben 5 (Realschule) Lehrerband mit Stundenbildern, Kopiervorlagen, Bausteinen und Projekten (Hg. Wolfgang Rieß/ Reinhard Schlereth), Donauwörth 2004.

Mosaiksteine (EvR): Mosaiksteine 5. Evangelisches Religionsbuch für Realschulen (Hg. Hans Bald/ Bärbel, Kappe/ Martin Potoradi), München 2004 (3-532-70105-7).
dazu: Mosaiksteine 5. Lehrerhandbuch (Hg. Hans Bald/ Bärbel Kappe/ Martin Potoradi), München: Claudius, 2004.

Reli Realschule (KR): Bahr, Matthias/ Meichel, Brigitte/ Reil-Heining, Hannelore: Reli Realschule 5 (Hg. Georg Hilger/ Elisabeth Reil), München 2003 (3-466-50675-1).
dazu dieselben: Reli Realschule 5. Lehrerkommentar (Hg. Georg Hilger/ Elisabeth Reil), München 2004.

1.3 Gymnasium

Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (Hg. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus), Wolnzach: Kastner, 2004.

Leben gestalten (KR): Gruber, Bernhard/ Hertle, Franz/ Nebel, Karlheinz/ Rolvering, Reinhard/ Spinner-Stockinger, Cäcilia: Leben gestalten 5 (Hg. Bernhard Gruber), Donauwörth 2003 (3-403-03688-X).
dazu dieselben: Leben gestalten 5. Lehrerband. Unterrichtssequenzen mit Stundenbildern und Kopiervorlagen (Hg. Bernhard Gruber), Donauwörth 2003.

Religion vernetzt (KR): Feucht, Roland/ Haberl, Bernhard/ Sponsel, Rudolf/ Weber, Edeltraud: Religion vernetzt 5 (Hg. Hans Mendl/ Markus Schiefer Ferrari), München 2004 (3-466-50702-2).
dazu dieselben: Religion vernetzt 5. Lehrerkommentar (Hg. Hans Mendl/ Markus Schiefer Ferrari), München 2004.

2 Sekundärliteratur

Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik, München/ Stuttgart 1993, S. 78–87 Biblische Grundbescheide.

Ders.: Vätergeschichten, in: Elementare Bibeltexte (Hg. Rainer Lachmann/ Gottfried Adam/ Christine Reents), Göttingen 2001, S. 50–80.

Bucher, Anton A.: Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament, in: Religionsdidaktik in Grundregeln (Hg. Engelbert Groß/ Klaus König), Regensburg 1996, S. 68–94.

Buggle, Franz: Denn sie wissen nicht, was sie glauben. Oder warum man redlicherweise nicht mehr Christ sein kann, Hamburg 1992.

Bundesverfassungsgericht: 1 BR 47/ 84 vom 25.2.1987, in: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts 74, Tübingen 1987, S. 244–256.

Johannsen, Friedrich: Die Opferung Isaaks. Theologische und religionspädagogische Gedanken zu einem problematischen Kapitel der jüdisch-christlichen Tradition, in: Der evangelische Erzieher 39,1987, S. 655–668.

Ders.: Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen (1987), Stuttgart 3.A 2005.

Kant, Immanuel: Der Streit der Fakultäten, in: Kants Werke 7, Berlin 1917, S. 1–116.

Krupp, Michael: Den Sohn opfern? Die Isaak-Überlieferung bei Juden, Christen und Muslimen, Gütersloh 1995.
Kundert, Lukas: Die Opferung/ Bindung Isaaks, Neukirchen-Vluyn 1998 (2 Bände).
Lämmermann, Godwin: Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionspädagogik, in: Evangelischer Erzieher 40,1988, S. 551–567.
Ders.: Elemente religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 6, Neukirchen 1990, S. 79–91.
Ders.: Art. Elementarisierung, in: Lexikon der Religionspädagogik 1 (Hg. Norbert Mette/ Folkert Rickers), Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 382–388.
Ders.: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005.
Lührmann, Dieter: Der Brief an die Galater, Zürich 1978.
Miller, Gabriele/ Thierfelder, Jörg: Religionsbücher, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 531–535.
Nipkow, Karl Ernst: Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: Bibel und Elementarisierung, Frankfurt 1979, S. 35–73.
Ders.: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Katechetische Blätter 111,1986, S. 600–609.
Ders.: Elementarisierung, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (Hg. Gottfried Bitter/ Rudolf Englert/ Gabriele Miller/ Karl Ernst Nipkow), München 2002, S. 451–456.
Ders.: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band 1: Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh 2005.
Oser, Fritz/ Gmünder, Paul: Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz (1984), Gütersloh 2., überarbeitete A. 1988.
Plaut, W. Gunther: Die Tora in jüdischer Auslegung. Band 1: Bereschit (Hg. W. Gunther Plaut), Gütersloh 1999.
Ruppert, Lothar: Genesis. Ein kritischer und theologischer Kommentar. 2. Teilband: Gen 11,27-25,18, Würzburg 2002.
Schallenberger, Ernst Horst: Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit, in: Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Hg. E. H. Schallenberger), Kastellaun 1976, S. 3–7.
Schröer, Henning: Elementarisierung, in: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Band 2 (Hg. Gottfried Bitter/ Gabriele Miller), München 1986, S. 502–505.
Seebass, Horst: Genesis II/ Vätergeschichte I (11,27-24), Neukirchen-Vluyn 1997.
Steins, Georg: Nichts hinzufügen, nichts wegnehmen! Elementarisierung als Herausforderung des Alten Testaments, in: Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium (Hg. Raimund Lachner/ Egon Spiegel), Kevelar 2003, S. 143–166.

Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst/ Faust-Siehl, Gabriele/ Krupka, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (1995), Gütersloh 2.A 1997.

Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter (1987), Gütersloh 4., erweiterte A. 1998=5.A 2004.

Ders.: Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2000,3, S. 240–252.

Ders.: Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung, in: Elementarisierung im Religionsunterricht (Hg. Friedrich Schweitzer), Neukirchen-Vluyn 2003, S. 9–30.

Ders.: Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen des Lernens?, in: Elementarisierung im Religionsunterricht (Hg. Friedrich Schweitzer), Neukirchen-Vluyn 2003, S. 187–201.

Thyen, Johann-Dietrich: Bibel und Koran, Köln 3.A 2000.

Vouga, François: An die Galater, Tübingen 1998.

IV Elementarisierung und die Verständlichkeit von Texten

Jan Iluk

Der Einfluss der Titel auf Verstehen und Behalten von Lehrwerktexten im Fachunterricht

Abstract

In the current methodological instructions on reading too little attention has been paid to the significance of text titles. Their high value in the process of reading is stressed by the following arguments: titles organize text perception because they activate the knowledge of a reader and limits its scope, they allow for anticipation of the text contents and aid directed reading. (Hellwig 1982, Pilz 1992, Spiel 1990, Voigt 1997). Text anticipation limits perception processes and as a result space for the processes of comprehension ad remembering is created. It may be assumed that a title and anticipation serve as a base on which a text sense is constructed. In order to perform their facilitative function titles must support the top-down processes in an active way. Unfortunately the form of a title may also block these processes.

My analysis of about 50 titles taken from Polish and German coursebooks in history, biology and geography has shown that the majority of titles have not met the abovementioned conditions and due to this fact they have barely any positive influence on reading and remembering. In many cases their influence proved to be negative, which was observed when a text title did not limit the activated knowledge properly.

The article begins with a description of text processing levels and a problem connected with limited capacity of working memory in order to present the influence of titles on text comprehension. Next, the article shows the results of research organized in Polish and German schools in which original and optimized coursebook text titles were used.

Incorporating optimized titles into coursebook texts resulted in increase of learning efficiency by 25 %, which was first measured directly after classes and for the second time after a week time. The experiments discussed in the article supported our research hypotheses. They also show why students have problems with learning history, biology and geography.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Titel auf das Verstehen und das Behalten von Lehrwerktexten auswirkt. Zunächst werden Textverarbeitungsebenen kurz charakterisiert, um vor diesem Hindergrund den Beitrag der Überschriften zum Textverstehen aufzuzeigen. Anschließend werden drei Experimente in polnischen und deutschen Schulen dargestellt, die empirisch gewonnen Ergebnisse diskutiert und methodisch ausgewertet.

1 Textverarbeitungsebenen

Bei der Modellierung der Lese- und Verstehensprozesse geht man davon aus, dass sie auf mehreren Ebenen mit zunehmender Komplexität und mit zunehmendem Anteil an Bewusstheit des Rezipienten ablaufen und die unteren Verarbeitungsebenen Voraussetzung für das Gelingen der Textverarbeitung auf den nächst höheren Ebenen sind (Rohrer 1990, 25 ff., Wendt 1988). In der Fachliteratur unterscheidet man aufsteigend folgende Verarbeitungsebenen:

Ebene 1: Wiedererkennen

Wiedererkennen umfasst das Dekodieren von Buchstaben/ Lauten, das Worterkennen, die Bedeutungszuordnungen und das Erfassen von syntaktischen Funktionen. Die Textverarbeitung auf dieser Ebene lässt sich am folgenden Text illustrieren:

Mitteilung an alle Zwischenmeister
Lagenlegen für Dezember 93
Art. 106 bielastisch
Form 312: Hose in Kette legen. Bund in Kette legen.
Art. 105 querelastisch
Form 311: Hose in Kette legen. Bund in Schuss legen.
Alle Art. Dürfen innerhalb 1 Größe nicht gestützt werden.

Der Leser erkennt in dem Text zwar deutsche Vokabeln und deutsche grammatische Strukturen, dennoch versteht er ihn nicht. Bleibt also die Verarbeitung eines Textes auf dieser Ebene stehen, kann dessen Inhalt nicht erschlossen werden. Die Erklärung hierfür liefert die kognitive Verstehenspsychologie, wonach ein Text dann nicht verstanden werden kann, wenn der Leser keine adäquaten Wissensstrukturen besitzt. Daraus folgt, dass beim Verstehen eines Textes außersprachliches Wissen von größter Bedeutung ist. Auf die Frage, wie es beim Lesen eines Textes aktiviert wird, gehen wir weiter unten ein.

Ebene 2: Verstehen

In der Fachliteratur unterscheidet man u.a. (Rohrer, 1990, 37f):

a) Wörtliches Verstehen:

Es umfasst Prozesse, mit denen die grammatikalischen, lexikalischen und semantischen Bezüge in der Oberflächenstruktur von Texten erschlossen werden. Zur Illustration der Textverarbeitung auf dieser Stufe bedienen wir uns folgenden Textauszugs:

> Hitler nutzte die nationale Begeisterung in Deutschland, um im März 1935 die allgemeine Wehrpflicht zu verkünden. Er ließ Göring erklären, daß Deutschland mit dem Aufbau einer Luftwaffe begonnen habe. Das war der erste offene Bruch des Vertrags von Versailles. Aber die Westmächte reagierten nicht ernsthaft. England und Frankreich zogen nicht mehr an einem Strang. (Unsere Geschichte Bd. 4 1988, 115).

Wenn anhand des Textes die Frage

> Was heißt, dass die Reaktion der Westmächte auf die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht und die Erklärung über den Aufbau der Luftwaffe *nicht ernsthaft* war und dass England und Frankreich nicht mehr *an einem Strang zogen*?

nicht präzis beantwortet werden kann, so bedeutet das, dass der Text nur auf der Ebene des rein sprachlichen Verstehens und nicht auf der inferentiellen Ebene erschlossen wurde. Die Folge ist, dass eine vollständige semantische Repräsentation des Satzes nicht erstellt wurde. Wie bekannt, neigen Leser tendenziell zu einem flachen, sog. sprachnahen Lesen, dessen Ergebnis ist, dass tiefer gehende Interpretationen nicht vollzogen werden, so dass ein nicht weniger wichtiger Teil der Textinformationen unerschlossen bleibt.

b) Kontextuelles Verstehen:

Damit werden sprachliche Zusammenhänge im gegebenen Kontext erkannt. Z.B. bei der Interpretation der Überschrift *„Die AIDS-Epidemie explodiert"* muss die kontextuelle Bedeutung des Verbs „explodieren" aktualisiert werden, damit ihre Bedeutung richtig erschlossen wird. „Explodieren" wird hier nicht im Sinne: ‚mit einem Knall platzen', sondern: ‚in kurzer Zeit schnell wachsen' verwendet. Kontextuelles Verstehen ist gefährdet, wenn eine Information im Text vage formuliert ist bzw. die meist fachspezifische oder metaphorische Bedeutung unbekannt ist.[1]

---

[1] Wie etwa im obigen Beispielen „nicht ernsthafte Reaktion" oder „Bund in Schuss legen".

Ebene 3: Analyse (anders folgerndes Verstehen)

In der Regel ist die Analyse erst möglich, wenn Verstehen erfolgt ist. Kennzeichnend für die Analyse ist das folgernde Verstehen. Auf dieser Stufe werden u.a. die im Text genannten Personen-, Ort- und Zeitbezüge, die Textabsicht, Autorenintention und Sprechereinstellung erfasst sowie die Sprechakte identifiziert, die im Text nicht ausdrücklich angegeben werden, die jedoch für das Textverstehen genauso wichtig sind wie die explizit genannten Informationen. Auf dieser Verarbeitungsstufe werden vor allem Inhalte erfasst, die über das tatsächlich Gesagte hinausgehen, d.h. das Nichtgesagte, das aus Voraussetzbarem und Erschließbaren besteht. Nehmen wir als Beispiel folgendes Zitat:

> Der britische Außenminister Chamberlain und sein französischer *Kollege*[2] Briand waren überzeugt, daß Deutschland die *harten Friedensauflagen* von Versailles auf Dauer nicht tragen würde. Sie suchten nach Wegen, um den *dt.-fr. Gegensatz* abzubauen. In Deutschland war G. Stresemann damals (1924) Außenminister. Auch er wollte dem fr. *Nachbarn* entgegenkommen, weil nur so *Erleichterungen* für Deutschland erreichbar schienen. (Unsere Geschichte Bd. 4, 65)

Um die kursiv gedruckten Textstellen richtig zu interpretieren, muss das explizit Gesagte ausgestaltet und ergänzt sowie die plausiblen Schlussfolgerungen gezogen werden. Werden diese Stellen nicht vollständig erschlossen, so bleibt die Sinnerfassung dieser Textstellen oberflächlich und folglich lückenhaft. Leider wird häufig im Unterricht verkannt, wie viel in Texten tatsächlich erschlossen und gefolgert werden muss (Weber 1990, 552).

Ebene 4: Evaluation (anders kritisches Verstehen)

Evaluation ist das Gelangen zu einem Problemlöseverhalten, der Anwendung des Gelernten, einem begründeten Urteil über den Text oder über einen durch den Text wiedergegebenen Sachverhalt. Evaluation setzt Arbeit auf der Stufe der Analyse voraus. Durch Textevaluation werden auch persönliche wertende Stellungnahmen zum Textinhalt und seiner sprachlichen Form ausgedrückt. Dazu verleiten sehr häufig die sog. weiterführenden Fragen zum Text, wie etwa:

> Untersucht die Aussagen von Höß, die im Verhörprotokoll (Q2) zum Ausdruck kommen, unter moralischen Gesichtspunkten.
>
> Besprecht verschiedene Möglichkeiten, wie man im Westen auf die Blockade Berlins hätte reagieren können und was für Folgen das gehabt hätte. (Unsere Geschichte Bd., 4, S. 183)

---

[2] Die kursiv gedruckten Wörter markieren Textstellen, deren Bedeutung inferiert werden muss.

Diskutiert das Pro und Contra der Eierproduktion in der Bodenhaltung und in Legebatterien.

Gib die biologische Bedeutung der Kommentkämpfe bei Rothirsch an. (Wege in die Biologie I 1989, 144, 149)

An den präsentierten Texten bzw. Textstellen sollte deutlich werden, dass der Leser einen Text nicht verstehen bzw. nicht hinreichend tief interpretieren kann, wenn er keine adäquaten Wissensstrukturen zur Verfügung hat. Mit anderen Worten: Der inhaltliche Gehalt eines Textes ergibt sich nicht allein aufgrund der Anwendung syntaktischer und semantischer Regeln, sondern erst in Verbindung mit den vom Verfasser vorausgesetzten Informationen. Deshalb muss er immer auf sein Vorwissen zurückgreifen, um Sachverhalte für sich eindeutig zu machen, Neues in Vertrautes zu überführen und eine einleuchtende Interpretation zu geben (Mandl 1981, 6).

Die grundlegende Frage, die sich hier stellt, ist, wie bzw. wodurch das für das Verstehen vorausgesetzte Wissen des Rezipienten aktiviert wird. In der kognitiven Verstehenspsychologie nimmt man an, dass es durch zwei Impulse aktiviert wird, einmal durch die eingehenden sprachlichen und situationellen Daten, zum anderen durch die Erwartungshaltungen der Leser. In unserem Kontext sind die textgeleiteten Daten von Bedeutung und zwar die Erstinformation, mit der der Leser an erster Stelle konfrontiert wird. Die Erstinformation ist bekanntlich im Texttitel und/ oder dem ersten Satz gegeben. Im Weiteren beschränken wir unsere Aufmerksamkeit auf die Rolle des Titels bei der Textverarbeitung.

Die im Titel angegebene Erstinformation ruft angemessene Wissensschemata ab, die nach den Erkenntnissen der kognitiven Verstehenspsychologie als Verständnisrahmen fungieren und eine Steuerungsfunktion für die Bedeutungsanalyse des Textes übernehmen. Ihre Steuerungsfunktion beruht darauf, dass die eingehende Information mit Hilfe der Schemata assimiliert und interpretiert wird. Schemata können nicht nur Informationen aufnehmen, verarbeiten und in Wissen umwandeln, sondern auch als Instrumente systematischer Suche nach passender Information fungieren. Je klarer das Schema ist und je widerspruchfreier die Einzelinformationen in die Wissensstrukturen integriert werden können, um so besser und schneller wird der Text verarbeitet, verstanden und folglich auch behalten (Lerch 1991, 39 und 94).

2 Überschriften als wichtige Hilfe zum Textverstehen

In herkömmlichen Anweisungen zur Lesedidaktik wird die Rolle der Texttitel nicht genügend anerkannt. Für ihre stärkere Beachtung sprechen folgende Argumente:

a) Überschriften steuern die Textrezeption, indem sie beim Empfänger vorhandenes Schemawissen aktivieren und den Umfang des aktivierten Wissens einschränken. Diese Einschränkung ist insofern wichtig, als der Textverarbeitungsprozess sich bei der Verwendung der Überschrift vor allem auf solche Wissenseinheiten konzentriert, die einen engen Bezug zu den im Titel genannten Begriffen haben (Bock 1978).

b) Der Titel lässt Fragen an den Textinhalt evozieren.

c) Der Titel lenkt die Aufmerksamkeit der Lesenden und übt somit einen selektiven Einfluss auf das Behalten aus. Dadurch werden Freiräume für die Textverarbeitungsprozesse und das Behalten geschaffen.

d) Die Auseinandersetzung mit dem Titel kann die Erinnerung des Textinhalts steigern.[3]

Der Titel und die Erwartungen fungieren somit als kognitiver Hintergrund, vor dem der Textsinn während der Textlektüre konstruiert wird. Damit jedoch die Überschriften ihre lernfördernden Funktionen optimal erfüllen, müssen sie so formuliert werden, dass sie wissensgeleitete Verarbeitungsprozesse optimal aktivieren und unterstützen, und ihnen nicht zuwiderlaufen. Diese Rolle erfüllen Überschriften nur dann, wenn sich der Textinhalt aus dem Titel möglichst präzise ableiten lässt.

Aus unternommener Titelanalyse geht hervor, dass viele Überschriften in den Lehrwerken diese Bedingungen nicht erfüllen und somit den Textverarbeitungs- und Lernprozess zu wenig unterstützen oder sogar sehr stark beeinträchtigen, wie das auch weiter unten gezeigt wird. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die Überschriften in den Lehrwerktexten den Umfang des aktivierten Schemawissens nicht hinreichend einschränken und/ oder keine adäquaten Erwartungen hinsichtlich des Textinhalts stimulieren. Diesen Mangel haben[4]

a) alle Einworttitel, wie etwa *Wartburgfest; Biedermeier; Der Zollverein; Der Zweibund; Demokratisierung; Stalin und Trotzki; Tiere; Pflanzen; Das Auge; Lipide; Die Geburt; Die Zelle*

b) Überschriften, in denen die verwendeten Lexeme (Termini) für die Textrezipienten zu abstrakt sind, wie etwa *Autoradiographie; Phytochromsystem; Panslavismus; Restaurative Politik* oder metaphorischen Charakter haben, wie etwa *Weichenstellung im Jahr 1787; Halbherzige Reformen; Panthersprung nach Agadin; Oasen – Gärten des Lebens; die Augen – unsere Fenster zur Umwelt*

c) Überschriften, die inhaltlich inadäquat sind. Inhaltliche Inadäquatheit liegt dann vor, wenn der Titel auf nur einen inhaltlichen Aspekt des Textes hinweist bzw. die Erwartungen, die der Titel wegen seiner Themenperspektivierung weckt, vom Text nicht vollständig bestätigt werden. Der Fachliteratur kann man entnehmen, dass Textinformationen je nach ihrer inhaltlichen Relation zu der Überschrift unterschiedlich gut behalten werden. Die mit einem Titel eng verbundenen Informationen werden in der Regel besser behalten als die damit ungebundenen Textteile (Bock 1978; Schwarz/ Falmmer 1979). Wenn dem so ist, so dürfte es nicht gleichgültig sein, mit welchem Titel ein Lehrwerktext versehen ist.

d) Titel, die die semantischen Relationen zwischen den Titelbegriffen nicht transparent thematisieren, wie etwa *Frankreich und die europäischen Mächte; Wissenschaft und Wirtschaft; Das sowjetische Dilemma; Republik ohne Republikaner*

---

[3] Vgl. Bock 1978; Schwarz/ Flammer 1979, Hellwig 1982, Pilz 1992, Spiel 1990, Voigt 1997 und die dort angegebene einschlägige Fachliteratur.

[4] Die zitierten Titel sind deutschen Lehrwerken entnommen.

e) Überschriften, die im Text wenige Bezugsstellen haben. Bezugsstellen sind Stellen im Text, an denen der Titel, d.h. die Titellexeme wörtlich oder synonymisch auftauchen. Ihre lernfördernde Rolle besteht darin, dass sie die aktivierten Wissensschemata stabil halten und somit den Leser bei der Antwortsuche auf die durch den Titel evozierten Fragen unterstützen (Pilz 1992, 429).

f) Überschriften, die inadäquate Fragen zum Textinhalt evozieren lassen. Eine Titelinterpretation bewirkt beim Leser eine Haltung der Fragestellung, d.h. der Leser erwartet, dass der Text die durch die Überschrift evozierten Fragen verständlich und zufrieden stellend beantwortet. Falls der Text auf die evozierten Fragen nicht hinreichend eingeht, reduziert dies die Effizienz der Textverarbeitung im beträchtlichem Ausmaß.

Im Folgenden werde ich empirisch nachweisen, dass schwach informative, vage formulierte Titel, die lediglich das Thema sehr allgemein angeben, nicht im Stande sind, ihre lernfördernde Funktion auszuüben.

3 Auswirkungen einer gezielten Titelperzeption auf die Effizienz der Textverarbeitung im Fachunterricht

Um die Auswirkungen einer gezielten Perzeption eines Lehrwerktitels auf die Effizienz der Textverarbeitung unter normalen Schulbedingungen empirisch zu überprüfen, habe ich mit meinen Seminarstudenten in polnischen und deutschen Schulen eine Reihe von Experimenten durchgeführt, in denen Schülergruppen mit Texten aus den Lehrwerken für Biologie, Geschichte oder Erdkunde gelernt haben. Wir wollten ermitteln, wie sich eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Titel und folglich mit dem Lehrwerktext auf die Effizienz der Textarbeit auswirkt. Dazu haben wir folgende Experimente durchgeführt:[5]

1) Eine Schülergruppe hat einen Text mit gezielter Titelverarbeitung und eine andere denselben Text ohne gezielte Titelverarbeitung gelesen.
2) Eine Schülergruppe hat einen Text mit gezielter Verarbeitung des originalen Lehrwerktitels und eine andere denselben Text mit gezielter Verarbeitung eines optimierten Titels gelesen.

[5] In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Berichte über durchgeführte Experimente, in denen der Einfluss des Texttitels auf die Effizienz der Textverarbeitung untersucht wurde. Im Unterschied dazu wollten wir in eigenen Untersuchungen diesen Einfluss unter normalen Schulbedingungen und bei Einsatz authentischer Lehrmaterialien überprüfen.

3.1 Methodische Vorgehensweise

Die von uns realisierte Textarbeit besteht aus fünf methodischen Schritten:

Schritt 1: Erstellen eines Assoziogramms zu den Titelbegriffen bzw. zu der Überschrift. In dieser Phase sollten Begriffe gezielt aktiviert, abgerufen und festgehalten werden, auf die die Topic-Information in Überschriften hinweist. Damit sollen Wissensschemata, die mit dem Titel in einer logischen Beziehung stehen, aktiviert werden, auf deren Grundlage ein Erwartungsfeld erzeugt wird. An dieser Stelle soll vermerkt werden, dass lernfördernden Effekt ausschließlich textadäquate Antizipationen haben. Fehlerwartungen bewirken das Gegenteil, weil sie einen kognitiven Hintergrund aktivieren, der die Relevanz der textgeleiteten Daten nicht richtig erkennen lässt bzw. in den sie sich wegen ihrer inhaltlichen Inkonsistenz nicht leicht einbauen lassen. Die Folge ist, dass die entsprechenden Textdaten (Informationen) nicht tief genug verarbeitet, d.h. in die vorhandenen Wissensstrukturen nicht vollständig eingebaut werden.

Eine weitere Funktion dieser Phase besteht darin, dass die aktivierten Begriffe im später gelesenen Text leichter wieder erkannt und ihnen die entsprechenden Bedeutungen flexibler zugewiesen werden. Es ist eine stark das Gedächtnis entlastende Maßnahme zur Förderung der Verarbeitung eines Textes auf niedrigeren Verarbeitungsebenen.

Schritt 2: Formulierung von Fragen, die der Texttitel evoziert. Durch die Evozierung von Fragen zum Text soll der Lerner aufgrund seines voraktivierten Wissens das Erwartungsfeld konkretisieren und ein Netz von textinhaltsbezogenen Antizipationen generieren, um seine Aufmerksamkeit auf erwartete Inhalte stärker zu lenken. Die evozierten Fragen fungieren als eigene Vorgaben von Zielsetzungen. Zielrelevante Inhalte werden bekanntlich vom Leser länger und häufiger fixiert, tiefer verarbeitet, in das vorhandene Wissen integriert und somit besser und länger und vor allem müheloser behalten (Schnotz 1994, 87 ff.; Dakowska 2001, 21). Die im Text vorhandenen Bezugstellen erleichtern die Antwortsuche auf die evozierten Fragen und verleihen dem Leser den Eindruck, auf etwas Vertrautes gestoßen zu sein (Pilz 1992, 432). Der Wiedererkennungseffekt sowie die stark gelenkte Aufmerksamkeit bewirken, dass

a) die Verarbeitungsprozesse schneller und ökonomischer verlaufen, und

b) das Gedächtnis stark entlastet wird, so dass Ressourcen für kognitive Leistungen auf höheren Verarbeitungsebenen übrig bleiben.

Schritt 3: Textlesen und die Beantwortung der evozierten Fragen (Stufe des wörtlichen, kontextuellen bzw. analytischen Verstehens).

Schritt 4: Elaborierte Textarbeit auf der Ebene Analyse und Evaluation. (Aus Zeitmangel wurde dieser Schritt nicht realisiert.)

Schritt 5: Lernleistungsmessung direkt nach der Stunde und ohne Vorankündigung nach einer Woche.

Damit wollten wir den Dauereffekt der Lernprozesse ermitteln.

3.2 Ergebnisse der Untersuchungen

Die Ergebnisse unserer Untersuchungen sind folgenden Tabellen zu entnehmen.

Experiment I

2 deutsche Leistungskurse (11. Klasse, jeweils 12 Personen); Fach: Geschichte; Thema: Auf dem Weg der Spaltung Deutschlands (Bernlochner/ Bumb (1990) Geschichte und Geschehen 10) (Olejniczak 2005).

% guter Antworten in Klassendurchschnitt	Direkt nach der Stunde	Nach einer Woche
Textarbeit ohne Titel[6])	68,01 %	55,08 %
Textarbeit mit Titel[7]	90,25 %	81,29 %
Leistungsunterschied	22.24 %	26,21 %

Effizienz der Textarbeit:

a) Im Falle der Textarbeit ohne vorangehende Titelverarbeitung waren direkt nach der Stunde 68,01 % der Antworten auf die Testfragen richtig und nach einer Woche 55,08 %.

b) Im Falle der Textarbeit mit vorangehender Titelverarbeitung waren direkt nach der Stunde 90,25 % der Antworten richtig und im Test nach einer Woche 81,29 %. Der Leistungsunterschied beträgt je nach Testzeitpunkt 22,24 % und 26,21 %.

Experiment II

24 vierzehnjährige Schüler, die von ihrem Geographielehrer in 2 Gruppen nach Leistungsstärke eingeteilt wurden; Fach: Erdkunde; Originale Überschrift: Migration der Bevölkerung (Bender u.a. 2001); Optimierte Überschrift: Migration der Bevölkerung. Ihre Arten und Ursachen (Wysogląd 2005).

% guter Antworten in Klassendurchschnitt	Direkt nach der Stunde	Nach einer Woche
Textarbeit mit originellem Titel	52 %	44 %
Textarbeit mit optimiertem Titel	76 %	62 %
Leistungsunterschied	24 %	18 %

[6] Die Lernergruppe, die den Text ohne Titel gelesen hat, hatte Geschichte als Leistungsfach gewählt.

[7] Die Lernergruppe, die den Text mit gezielter Titelanalyse gelesen hat, hatte Geschichte abgewählt und deswegen wollte sie zunächst keinen historischen Text lesen. Erst nach intensiver Überredung lenkte sie ein und erklärte sich wenn auch unwillig bereit, am Experiment teilzunehmen. Diese negative Einstellung ist hier nicht ohne Belang.

Effizienz der Textverarbeitung:

a) Der direkt nach der Stunde durchgeführte Kontrolltest in der Gruppe, die mit dem originalen Texttitel gearbeitet hatte, zeigte, dass nur 52 % der Antworten richtig waren. Nach einer Woche sank die Zahl der richtigen Antworten auf 44 %.

b) Die leistungsschwächere Lernergruppe, die mit dem optimierten Texttitel gearbeitet hat, hat direkt nach der Stunde 76 % richtige Antworten und nach einer Woche 62 % gegeben. Der Dauereffekt nach einer Woche war immerhin um 10 % besser als das Ergebnis der leistungsstärkeren Schüler direkt nach der Textperzeption.

Experiment III

2 polnische Klassen des Lyzeums (je 14 Schüler); Fach: Geschichte (Szcześniak, A. 1989); Originale Überschrift: Entstehung der DDR (Powstanie Niemieckiej Republiki Demokratycznej); Optimierte Überschrift: Die sowjetische Politik gegenüber dem östlichen Teil Deutschlands nach dem II. Weltkrieg (Olejniczak 2005).

Leistungsmessung: % guter Antworten in Klassendurchschnitt	Direkt nach der Stunde	Nach einer Woche
Textarbeit mit originellem Titel	29,7 %	Testverweigerung wegen Enttäuschung
Textarbeit mit optimiertem Titel	85,91 %	78,12 %
Leistungsunterschied	56.21 %	

Effizienz der Textverarbeitung:

a) Der direkt nach der Stunde durchgeführte Kontrolltest in der Gruppe, die mit dem originalen Texttitel („Entstehung der DDR") gearbeitet hatte, zeigte, dass nur 29,7 % der Antworten richtig waren. Das schlechte Ergebnis war für die Lerner so enttäuschend, dass sie eine Woche später wegen starker Irritation die Teilnahme am Test ostentativ verweigerten. Sie waren voll davon überzeugt, dass die Arbeitsaufträge sie in die Irre geführt und folglich ihr miserables Lernergebnis verursacht haben.

b) Die Lernergruppe mit dem optimierten Texttitel („Die sowjetische Politik gegenüber dem östlichen Teil Deutschlands nach dem II. Weltkrieg") hat direkt nach der Stunde 85,91 % richtige Antworten und nach einer Woche 78,12 % gegeben.

Aus den erzielten Messwerten ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

a) Textarbeit mit gezielter Titelverarbeitung bewirkt signifikant bessere Lern- und Behaltensleistungen als die Verarbeitung desselben Textes ohne gezielte Auseinandersetzung mit dem Texttitel.

b) Textarbeit mit gezielter Verarbeitung eines wenig lernfördernden Titels (sprich eines authentischen Texttitels) bewirkt signifikant schlechtere Lern- und Behaltensleistungen als die Textarbeit mit gezielter Verarbeitung eines vollthematischen Titels.

c) Die Analyse der von den Schülern erstellten Assoziogramme und der evozierten Fragen zum Text zeigte, dass optimal formulierte und gezielt eingesetzte Überschriften in der Regel mehr Begriffe sowie passende Begriffe zum Textinhalt assoziierten und

mehr Fragen sowie adäquatere Fragen zu dem im Text behandelten Inhalt evozieren lassen. Durch die richtig assoziierten Begriffe und die adäquat evozierten Fragen werden passendere Wissensschemata aktiviert und die Aufmerksamkeit der Lerner in die korrekte Richtung gelenkt.

d) Die intellektuelle Überlegenheit der Schüler aus Leistungsklassen bzw. der leistungsstärkeren Lerner vermochte nicht, den erzielten Leistungsvorsprung der Experimentalgruppen auszugleichen, denen leistungsschwächere bzw. anfangs wenig motivierte und interessierte Schüler angehörten. Daraus ist zu schließen, dass aus dieser Lehr- und Lernmethode vor allem leistungsschwächere bzw. wenig interessierte Schüler profitieren können.

e) Die Art des Titels, die bestehenden semantischen Beziehungen zwischen den Titellexemen und den Bezugstellen im Text beeinflussen sehr stark die Effizienz der Textverarbeitung. Die extrem schlechten Ergebnisse der polnischen Kontrollgruppe sind u.a. darauf zurückzuführen, dass zwischen der originalen, d.h. wenig informativen, Überschrift *„Entstehung der DDR"* und dem Text ein sehr allgemeiner Zusammenhang besteht, so dass sich die Verarbeitungsprozesse, die durch die aufgebaute Erwartungshaltung in Gang gesetzt wurden, bei der Textlektüre als unwirksam erschienen. Im eingesetzten Text gibt es lediglich drei Bezugsstellen, die die Lexeme des originalen Titels direkt aufgreifen. Mehr noch: Sie begegnen dem Leser erst im letzten Textabschnitt. Der optimierte, d.h. vollthematische Titel: *„Die Politik der UdSSR gegenüber dem östlichen Teil Deutschlands nach dem II. Weltkrieg"* weist 21 Bezugstellen im Lehrwerktext auf (Olejniczak 2005).

f) Titel, die den Textinhalt sehr vage vorgeben, bzw. die mit durch sie evozierte Fragen inadäquate Texterwartungen wecken, bewirken, dass die textgeleiteten Daten an den Erwartungsnetzen der Lerner vorbeilaufen.[8] Deshalb können die von den Textrezipienten aufgebauten Erwartungsnetze die eingehenden Informationen zwecks ihrer weiteren Verarbeitung nicht auffangen. Dies bewirkt, dass ihnen die Lerner keine gebührende Aufmerksamkeit schenken und sie folglich nicht hinreichend tief verarbeitet werden.

g) Die signifikant besseren Behaltensleistungen der Lerner nach einer Woche sind dadurch zu erklären, dass die erwartungskonformen Textinformationen in der Regel besser wiedergegeben werden als die nicht erwartungskonformen (Schnotz 1994, 45). Diese Erkenntnis zeigt, wie wichtig es bei dieser Arbeitsmethode ist, adäquate Erwartungen hinsichtlich des Textinhalts aufzubauen. Keine oder inadäquate Aktivierungsmechanismen bewirken eine im Lernprozess unerwünscht starke Senkung der Lerneffekte.

h) Erfolgreiche und mühelose Textlektüre löst bei Lernern Erfolgsgefühl, Zufriedenheit, Stolz und Lerneifer aus. Das bestätigen die erfolgreichen Versuchspersonen in einer nach dem Experiment durchgeführten Umfrage. Diese positiven Emotionen verbessern bekanntlich die Merkfähigkeit und fördern kreative Informationsverarbeitung, flüssigeres und besseres Erinnern sowie schnelleres Problemlösen (Jerusalem/ Pekrun 1999).

---

[8] Wie stark die Erwartungsnetze die Textverarbeitung steuern und die Aufmerksamkeit der Leser lenken, zeigen die Reaktionen mancher Lerner nach dem Kontrolltest. Sie ließen sich nämlich die entsprechenden Textstellen zeigen, wo die Informationen standen, nach denen im Test gefragt wurde.

i) Schlechte Lernleistungen trotz Anstrengung bleiben nicht ohne Einfluss auf die weitere Lernbereitschaft und -motivation der Lerner. Aus den gemachten Erfahrungen ziehen die Schüler in der Regel inadäquate Schlussfolgerungen. Im geschilderten Fall glaubten die Lerner, dass an ihren miserablen Ergebnissen die Lernmethode schuld war und nicht der inadäquat bzw. der nicht lernfördernd formulierte Titel, dessen beeinträchtigende Wirkung die eingesetzte Arbeitsmethode noch verstärkt hat. Daraus ergibt sich, dass die in der Lesedidaktik empfohlenen Lesestrategien nicht immer zum Lernerfolg führen.

j) Aus den Experimenten sowie den Umfragen danach ging auch hervor, dass der Einstieg in die Textverarbeitung über eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Texttitel im Fachunterricht ein unbekanntes oder zumindest ungewohntes Verfahren ist. Diese Feststellung gilt sowohl für die deutschen als auch polnischen Schulen.

Fazit

Wie aus den Ausführungen ersichtlich ist, führt eine gezielte Auseinandersetzung mit einer wenig lernfördernden Überschrift zu keinem guten Lernerfolg. Die Lernergebnisse liegen in solchen Fällen weit unter den kognitiven Möglichkeiten der Lerner und verursachen starken Unmut. Negative Erfahrungen und Emotionen führen bekanntlich zur Herabsetzung intellektueller Leistungen, zu einer einfachen, rigiden Beantwortung des Lernstoffes oder zu Vermeidungsverhalten (Leupold 2004, 71).[9] Deshalb sind die subjektiven Erfahrungen der Lerner nicht weniger wichtig als der erzielte Lerneffekt. Negative Erfahrungen mit gezielt eingesetzten Lernstrategien verursachen ihre Ablehnung und folglich eine Ablehnung methodischer Maßnahmen zur Steigerung der Lerneffizienz.

Damit negative Erfahrungen mit Textarbeit im Fachunterricht weitgehend eliminiert werden können, sollten Fachlehrer

a) die lernfördernde bzw. lernhindernde Wirkung eines Lehrwerktitels abschätzen können und notfalls den Titel lernfördernder formulieren (kein besonders großer Aufwand),

b) die gewählte Methode der Textarbeit dahingehend überprüfen, ob sie den Einfluss der lernfördernden Textmerkmale unterstützt, die verstehenserschwerenden Textmerkmale kompensiert oder sogar ihre negative Wirkung noch verstärkt,

c) die Bearbeitungsaufträge an die kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten der Lerner anpassen; den einzelnen Verstehensebenen mehr methodische Aufmerksamkeit schenken,

---

[9] Im weiter oben geschilderten Fall kam dies in der Verweigerung des Kontrolltests zum Ausdruck.

d) die Gedächtniskapazität der Lerner mit Bearbeitungsaufträgen nicht überfordern, die Rolle der Lernemotionen nicht unterschätzen.

Letzter Schluss: Bei der Begutachtung der Lehrwerke, bevor sie zum Schuleinsatz zugelassen werden, sollten die Textüberschriften unbedingt hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Verarbeitungsprozess evaluiert werden.

Literaturverzeichnis

Ballstaedt, S.-P. u.a. (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München u.a.

Bender, H.-U. u.a. (2001): Fundamente. Geographisches Grundbuch für die Sekundarstufe II. Stuttgart.

Bernlochner, L.-, Bumb, J. (1990): Geschichte und Geschehen 10. Stuttgart.

Bock, M.(1978): Überschriftspezifische Selektionsprozesse bei der Textverarbeitung. In. Archiv für Psychologie. Vol 130, 77–93.

Dakowska, M. (2001): Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych. Warszawa.

Egerer-Möslein, K. (1983): Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption. In: DaF, H. 1, S. 29–34.

Hellwig, P. (1984): Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln und Texten. In: ZGL Bd. 12, S. 1–20.

Hoppe-Graff, S. (1984): Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 55, 10–37.

Hug, W. (Hrsg.) (1988): Unsere Geschichte. Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart. Bd. 4, Frankfurt/ M.

Jerusalem, M., Pekrun, R. (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen.

Lerch, H.-J. (1991): Strukturen der Wissensrepräsentation. Regensburg.

Mandl, H. (1981): Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. München u.a.

Olejniczak, A. (2005): Lernfördernde Titelfunktionen in polnischen und deutschen Lehrwerktexten für Geschichte. (unveröffentlichte Magisterarbeit, Schlesische Universität Katowice).

Pilz. A. (1992): Semantische Beziehungen zwischen Titel und Text. Zur Rolle des Titels im Textverstehen. In: Sprache – System und Tätigkeit. Frankfurt/ M, S. 427–434.

Rohrer, J. (1990): Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. (3. Auflage) Bochum.

Schnotz, W. (1994): Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten. Weinheim.

Schmidt, C. (2000): Arbeitsgedächtnis und fremdsprachliches Leseverstehen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 11 (1), 83–101.

Schwarz, M., Flammer, A. (1979): Erstinformation einer Geschichte: Ihr Behalten und ihre Wirkung auf das Behalten der nachfolgenden Information. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Bd. XI, H. 4, 347–358.

Spiel, Ch. (1990): Zum Einfluß von Textinhalt, Titel und Vorwissen auf das Textverstehen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. XXXVII, Heft 3, S. 505–518.

Szcześniak, A. (1989): Historia polski i świat naszego wieku od roku 1939. Warszawa.

Voigt, S. (1997): Framesemantische Strukturen des Textes als Beitrag zur Textverständlichkeit. Berlin.

Weber, H. (1990): Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Die Neueren Sprachen, 545–562.

Wege in die Biologie I. (1989): Regionalausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium, 5./ 6. Schuljahr. Stuttgart.

Wendt, M. (1988): Grundlagen der Entwicklung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht. In: Fragezeichen Anno quarto N.2. Aprile-Maggio-Giugno, S. 15–24.

Wysogląd, Sz. (2005): Einfluss von Titeln auf Textverstehen und -behalten. Empirische Analyse am Beispiel von polnischen und deutschen Geographietexten. (unveröffentlichte Magisterarbeit, Schlesische Universität Katowice).

Petra Scheller

Schulbücher für den Physikunterricht aus didaktisch-linguistischer Verständlichkeitsperspektive

Abstract

What makes a textbook easy to understand? Or in this particular case: how do you write an educational text for physics pupils that is understandable and comprehensible, appropriate for the designated age group, and at the same time correct with regard to linguistic and visual representations of physics? How do you make it easy to read, motivating and, ideally, stimulating the reader to learn more about the subject?

Answers to these questions can be found in studies on text comprehension and text production. Looking at the topic against the background of didactics and knowledge transfer, research on elementarization in natural science, especially physics, must also be taken into account.

To begin with I provide a definition of physics school books with their specific problems concerning language (e.g. technical terminology), subject matter and comprehension; furthermore methods of testing the easy understanding of educational physics and chemistry texts are presented. Based on both linguistic and didactic findings, a multidimensional approach is developed that shows major questions and crucial problems in the understanding of textbooks employed in physics education. Finally, different items influencing the understanding of texts in physics schoolbooks are listed to convey the complexity of the problem and prospects for further research.

Einleitung

Welche Eigenschaften muss ein Lehrbuchtext aufweisen, damit er als „verständlich" gelten kann? Welche inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Kriterien muss er erfüllen? Auf welchen Textebenen finden sich diese Kriterien? Und welche Nutzungsanforderungen und Zielsetzungen liegen diesen Kriterien zugrunde? Schließlich: Inwieweit lassen sich Anforderungen und erwünschte Texteigenschaften auf Schulbücher für den Physikunterricht anwenden und was macht die Aufgabe, einen für Schüler verständlichen Text über physikalische Phänomene zu verfassen, so schwierig?

Unter Berücksichtigung didaktischer und linguistischer Erkenntnisse soll der Beantwortung dieser Fragen innerhalb eines Forschungsvorhabens zur Verständlichkeit von Physikschulbuchtexten nachgegangen werden. Aus didaktischer Sicht ist vor allem die Frage der Elementarisierung und Elementarisierbarkeit relevant, aus linguistischer Sicht sind Ansätze der Textverständlichkeitsforschung von Bedeutung, weitergehend liefert auch die Untersuchung von Textproduktionsprozessen einen Beitrag zur Klärung der Problemstellung. Ziele der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien und Erkenntnissen sind die Formulierung von Anforderungen an Texte für den Physikunterricht und die Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Überprüfung der Verständlichkeit dieser Texte; ferner die Ableitung von auf Textproduktionsstrategien basierenden Optimierungsansätzen. Aufgrund der Komplexität des Vermittlungsgegenstands „Physik" und der daraus resultierenden Spezifik der Textsorte[1] „Schulbuchtext für den Physikunterricht", somit aufgrund der besonderen Schwierigkeit der Elementarisierung physikalischer Inhalte, erscheint es sinnvoll, Anforderungen und Kriterien eng an den Gegenstand zu koppeln: Die sprachlich-strukturelle Textanalyse muss vor dem Hintergrund des Inhalts stattfinden, eine Übertragbarkeit auf andere Unterrichtsfächer wird daher nur bedingt (Naturwissenschaften) und lediglich in Teilaspekten möglich sein.

Grundlegend für die hier vorgestellte Untersuchung sind bisherige Forschungsansätze zur Überprüfung und Bewertung der Verständlichkeit von Schulbuchtexten für den naturwissenschaftlichen Unterricht, soweit vorliegend für den Unterricht im Fach Physik. Einige Ansätze aus dem deutschsprachigen Raum, ihre Annahmen und Ergebnisse sollen daher zusammengefasst werden. Weiterhin soll als eine wichtige Basis des Untersuchungsvorhabens die Elementarisierung in der Physik-Didaktik, vor allem beruhend auf den Darstellungen Klafkis (vgl. Klafki 1963, Klafki 1996) und Wagenscheins (vgl. Wagenschein 1971, Wagenschein 1991), skizziert werden. Die zweite Basis bilden Ansätze aus der Textverständlichkeitsforschung, von denen einige ausgewählte vorgestellt werden. Ausgehend von diesem didaktisch-linguistischen Fundament werden als Vorstufe einer späteren Detailanalyse einige mögliche Untersuchungsbereiche zur Überprüfung der Verständlichkeit von Physikschulbuchtexten abgeleitet.

„Die Krise des Physikunterrichts" – auch ein Schulbuchproblem?

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben gründet auf der Annahme, dass das Verfassen eines korrekten, vollständigen und leicht lesbaren didaktisch aufbereiteten Textes mit physikalischem Inhalt mit Problemen behaftet ist und dass nicht jeder in einem Physikschulbuch erschienene Text seine wichtigste Funktion, nämlich Verständnis zu erzeugen und Behalten zu fördern, ausreichend erfüllt. Ihm liegt aber auch die Überzeugung zugrunde, dass verständliche, fachlich korrekte und adäquate Texte für den Physikunterricht möglich sind und dass jeder Schüler in der Lage ist, physikalische (und technische)

[1] zum Textsortenbegriff vgl. Sandig 1997

Zusammenhänge[2] zu verstehen. Diese Grundannahme, die die Voraussetzung für die Vermittlung physikalischer Lerninhalte ist, mag nicht jeder Physik-geplagte Schüler oder ehemalige Schüler bestätigen wollen, jedoch soll dieser Aspekt hier nicht weiter ausgeführt werden. Es sei daher auf die Äußerungen von Wagenschein (vgl. Wagenschein 1991) und anderen verwiesen, die von der prinzipiellen „Lernbarkeit" physikalischer Sachverhalte – wobei Lerntempo und notwendiger Lernaufwand individuell verschieden sein können – ausgehen.

Trotz prinzipieller Lernbarkeit bleibt die Physik ein schwieriges, bei vielen Schülern unbeliebtes Schulfach, eines für die wenigen, die sich die Sprache der Physik schnell aneignen und lernen, die „richtigen" Fragen zu stellen (vgl. Niedderer 182, S. 117), überdies ein „Jungenfach", wie die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 zeigen: In Deutschland erzielen Jungen in Physik signifikant höhere Werte als Mädchen (vgl. Rost et al. 2004, S. 88). Physik ist ein Fach, von dem viele Schüler nicht recht wissen, warum sie es lernen müssen, und die deshalb auch nicht genug Interesse aufbringen, um in der Oberstufe weiterhin Physikkurse zu belegen. So manifestiert sich die „Krise des Physikunterrichts" (Westphal 1982, S. 159) im Wahlverhalten der Oberstufenschüler – und wird deutlich sichtbar in den Ergebnissen der PISA-Studie 2000, die deutschen Schülern nur mittelmäßige Leistungen in den Naturwissenschaften bescheinigt (vgl. Rost et al. 2004). Das Problem ist vielschichtig und äußert sich in mangelnder Motivation, Unverständnis für die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsfachs, Desinteresse und völliger Ratlosigkeit, wie „Physik" bewältigt werden könnte. Für die Ursachen des Problems werden viele Verantwortliche gefunden: die Lehrer, die es nicht schaffen, Inhalte zu elementarisieren, weil sie zu tief in die Wissenschaftlichkeit des Lehrgegenstands vorgedrungen sind, entsprechend die Universitäten, weil sie die angehenden Lehrer in diese „Tiefen" führen, jedoch keine Wege aufzeigen, von dort aus Bezüge zur Erfahrungswelt der Schüler herzustellen (vgl. Wagenschein 1991, S. 103: „Die entpädagogisierende Wirkung des Fachstudiums"), die Entscheidungsträger bei der Entwicklung von Lehrplänen, weil sie Themen vorgeben, deren inhaltliche Organisation sich „nach akademischen Disziplinen, nicht nach Erfahrungsbereichen der Schüler" (Kuhn 1977, S. 51) richtet und die daher nur schwer zu vermitteln sind; auch werden Eltern verantwortlich gemacht aufgrund ihres Unvermögens, sich für die Fragen ihrer Kinder zu interessieren, oder die Schüler selbst aufgrund ihrer mangelnden Konzentrationsfähigkeit, sogar die hoch technisierte Welt, in der der Weg vom sichtbaren und bekannten technischen Gerät zum grundlegenden Phänomen immer länger und umständlicher wird. Schließlich die Thematik selbst, die ohne Zweifel komplex ist, zum Teil wenig anschaulich und ohne Alltagsbezug, eng verknüpft mit mathematischen Kenntnissen und durch Fachsprache verschlüsselt (vgl. Wagenschein 1991, S. 72).

Wenn auch Schulbücher meistens nicht für die „Krise des Physikunterrichts" verantwortlich gemacht werden, so werden sie doch als potentielle, jedoch mehrheitlich unbrauchbare Hilfsmittel angesehen, denen es nicht gelingt, Physik besser verstehbar zu

---

[2] Zum Verhältnis von Physik und Technik im Physikunterricht vgl. z.B. Merzyn 1994. Auf die entsprechende Diskussion kann hier nur allgemein verwiesen werden, im Weiteren ist daher von „Physik" die Rede, wobei der Begriff dann auch technische Vermittlungsgegenstände des Physikunterrichts implizieren kann.

machen, wenn andere Vermittlungswege versagen. So fordern Rost et al. (2004) lediglich, dass sich allgemein die Skripte naturwissenschaftlichen Unterrichtens ändern müssen, damit Bildungsdefizite deutscher Schüler behoben werden können. Merzyn (1994) und Beerenwinkel/ Gräsel (2005) bescheinigen Schulbüchern für den naturwissenschaftlichen Unterricht nur eine mittelmäßige Brauchbarkeit. An anderer Stelle erscheinen Schulbücher als „nachgeschaltete" oder bei Bedarf „zugeschaltete" Unterrichtselemente und sind damit zu verstehen als „Angebote" an Lehrer und Schüler, weniger als essentieller Bestandteil des Physikunterrichts. Folglich werden Physikschulbücher auch höchst unterschiedlich genutzt: Mancher (Lehrer wie Schüler) nimmt das Angebot dann wahr, wenn es sich als günstig erweist, mancher Lehrer orientiert seinen gesamten Unterricht am Schulbuch, mancher vermeidet seinen Einsatz wo möglich (vgl. hierzu Merzyn 1994, für Chemieschulbücher: Beerenwinkel/ Gräsel 2005).

Funktionen, Chancen und Grenzen des Physikschulbuchs

So unterschiedlich wie Umfang und Art seiner Nutzung sind entsprechend auch die intendierten Funktionen des Physikschulbuches: Es dient als Lehrbuch, Übungs- und Arbeitsbuch, als Materialsammlung und Merkheft, schließlich als Nachschlagewerk und Mittel zum Selbststudium. Die Multifunktionalität des Physikschulbuchs birgt das Risiko, dass alle Funktionen zum Teil, wenige jedoch richtig erfüllt werden, eröffnet aber auch die Chance der Individualisierung und Differenzierung des Lernens. Während der Physiklehrer nur für die Dauer einer 45minütigen Lehreinheit zur Verfügung steht, kann der Lernende auf das Buch jederzeit zurückgreifen, nicht Verstandenes nachlesen und sein Wissen eigenständig erweitern. Im Buch können zudem (theoretisch) verschiedene Abstraktions- und Sprachniveaus realisiert werden, so dass die Tiefe der Auseinandersetzung mit einem Inhalt steuerbar wird. Auch die Reihenfolge, in der die verschiedenen Informationsbausteine eines Themas erarbeitet werden, kann sich individuell unterscheiden, da mehrere Einstiegsmöglichkeiten angeboten werden können. Ferner bietet das Lehrbuch die Möglichkeit des Textverweises, also der Verknüpfung von Informationen über Seiten- oder Kapitelgrenzen hinweg. Über den konkreten Unterrichtszusammenhang hinausgehend erwerben Schüler durch die Beschäftigung mit Texten Lesekompetenz, eine „Schlüsselqualifikation der modernen Kommunikationsgesellschaft" (Beerenwinkel/ Gräsel 2005, S. 21). Zu den Funktionen von Physikschulbüchern, Informationen darzubieten, Verständnis zu erzeugen und zu sichern, kommt also die Funktion, Schülern eine positive Einstellung zum Lernen aus Texten zu vermitteln und sie dabei zu unterstützen, sich Strategien zur eigenständigen und zielorientierten Nutzung schriftlich fixierter Informationen (vgl. Merzyn 1994, S. 26; Boyer 2003) anzueignen. Weiterhin sollen Texte Interesse wecken, Motivation schaffen und Anregungen bieten, sich inner- oder außerfachlich weiter mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Die Vielzahl möglicher und gewünschter Funktionen hat eine Vielzahl von Anforderungen an Schulbücher für den Physikunterricht zur Folge: Ein Lehrbuch, das selbstreguliertes Lernen ermöglichen soll, muss Informationen so darbieten, strukturieren, verschlagworten und verknüpfen, dass sie auch über ungelenkte (also nicht durch den Lehrer initiierte und angeleitete) Einstiege in ein Thema auffindbar und einzuordnen sind.

Die Texte müssen auch ohne zusätzliche Erklärungen durch Lehrer, Mitschüler oder Eltern für den einzelnen Schüler verständlich sein. Ein Lehrbuch, das Lust auf ein Thema machen soll, muss anregend und interessant sein, es muss zum Weiterlesen auch über konkrete Unterrichtsinhalte hinaus animieren. Ein Lehrbuch, mit dem Schüler lernen sollen, Sachtexte sinnvoll als Informationsquelle zu nutzen, muss organisatorische, inhaltliche und argumentative Strukturen erkennen lassen und nachvollziehbar machen. Ein Lehrbuch, das Lesekompetenz fördern soll, muss „lesbar" sein, sowohl hinsichtlich Typographie als auch hinsichtlich seiner sprachlich-inhaltlichen Gestaltung. Ein Lehrbuch, das für unterschiedliche Annäherungen an ein Thema, für unterschiedliche Informations- und Lernstrategien geeignet sein soll, sollte Informationen redundant in mehrfachen Präsentationsweisen anbieten.

Spätestens an dieser Stelle, nämlich bei der Forderung nach Redundanz von Informationen mit dem Ziel, diverse Aneignungen eines Themas zu ermöglichen, stößt das Medium Schulbuch an seine Grenzen – an die Grenzen der Wirtschaftlichkeit, des Umfangs, der Handhabbarkeit, der Übersicht. Auch sind durch die Textsorte „Lehrbuch" Grenzen gesetzt: Ein Lehrbuch ist kein Zeitschriftenartikel, kein „Was-ist-was"-Buch und keine unterhaltende Erzählung, denn es fordert exakte Darstellungen und muss seinem Gegenstand, der Physik als einer auf Korrektheit und Eindeutigkeit beruhenden Wissenschaft, gerecht werden. Dennoch soll es „anregen", interessieren und veranschaulichen.

Wie kann das Beschriebene umgesetzt werden? Welcher Annahmen, Konzepte und Strategien bedarf es, um das Anforderungsprofil mit den Ausprägungen Multifunktionalität, Zugänglichkeit, Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit, Medienkompatibilität, Wissenschaftlichkeit und individuelle Nutzbarkeit bestmöglich zu erfüllen? Der Beantwortung dieser Frage nähern sich zwei Wissenschaftsdomänen aus verschiedenen Richtungen: Die Didaktik stützt sich auf Theorien zur Elementarisierung physikalischer Inhalte, die Linguistik auf Theorien zur Textverständlichkeit, um das Problem der Verständlichkeit von Unterrichtstexten zu lösen. Beide Herangehensweisen sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Elementarisierung in der Physikdidaktik

„Elementarisierung" ist ein zentrales Thema in Publikationen zur Wissensvermittlung in Unterrichtskontexten, allerdings wird der Terminus nicht immer einheitlich gehandhabt. Definitionen werden unterschiedlich weit gefasst, überschneiden sich nur in zentralen Punkten, ergänzen sich oder bauen aufeinander auf. Übereinstimmend kann Elementarisierung jedoch als Auswahl von Lerninhalten unter dem Aspekt der Reduktion von Komplexität und damit als vornehmlich inhaltliche Fragestellung verstanden werden, nur am Rande bezieht sich Elementarisierung auch auf die sprachliche Darstellung des zu Vermittelnden.

Bei Weltner (1982) ist Elementarisierung die „Aufgabe, die Grundelemente, Grundgedanken und grundlegenden Ziele einer wissenschaftlichen Disziplin zu ermitteln, um darauf den Fachunterricht zu gründen und ihn damit zu legitimieren" (Weltner 1982, S. 192). Weltner kritisiert, dass keine Theorie vorliege, aus der sich Handlungsmuster oder Beurteilungskriterien für Unterricht und Unterrichtsmedien ableiten ließen und

spricht daher von Elementarisieren als „Kunst", die auf Intuition, Erfahrung und Sensibilität für mögliche Lernschwierigkeiten beruht und eine genaue Kenntnis der zu vermittelnden Sachverhalte und ihrer Strukturen voraussetzt (vgl. ebd., S. 193). Elementarisierung erfolgt nach Weltner als Abfolge von Erklärungsgliedern; als eigentliche Schwierigkeit der Elementarisierung sieht er die Konstruktion erster, grundlegender Erklärungsglieder an. Bleichroth et al. (1991) verstehen Elementarisierung als Vereinfachung von Inhalten, als Bestimmung des Elementaren und als Zerlegung in (methodische) Elemente (vgl. Bleichroth et al. 1991, S. 98). Ziel des Elementarisierungsvorgangs ist es, die Komplexität eines Sachverhalts zu reduzieren, indem zunächst Einzelelemente identifiziert und ihre Beziehungen zueinander als Teile des Ganzen und als Ganzes erfasst werden, dann die Anzahl der Einzelelemente soweit und derart reduziert wird, dass auch weiterhin auf den Gesamtzusammenhang geschlossen werden kann. Zur Realisierung stehen verschiedene Arten fachlicher Vereinfachung zur Verfügung, darunter die Rückführung auf das Qualitative, die Überführung von Inhalten in bildhaft-symbolische Darstellungen, die Vernachlässigung von Elementen oder Einzelheiten und die Rückbesinnung auf frühere historische Entwicklungsstufen. Ob die Elementarisierung eines Inhalts gelungen ist, lässt sich nach Bleichroth et al. danach beurteilen, ob die Kriterien 1.) Angemessenheit für die geistige (kognitive) Struktur der Schüler, 2.) fachliche Richtigkeit und 3.) Entwicklungsfähigkeit (d. h. die Möglichkeit, das erworbene Wissen zu erweitern, ohne bisher Gelerntes revidieren, „umlernen" zu müssen) erfüllt werden (vgl. ebd., S. 114).

Klafki (1963) stellt die Frage nach dem Elementaren als „Frage nach der Weise, in der Inhalte auftreten müssen, um Bildung stiften, um Bildungs-Inhalte werden zu können" (Klafki 1963, S. 321). Er verknüpft diese Frage eng mit dem jeweils zu vermittelnden fachlichen Inhalt, also mit der zugrunde liegenden wissenschaftlichen Disziplin, da sich das Elementare aufgrund der Unterschiedlichkeit der Bildungsinhalte einzelner Unterrichtsbereiche in verschiedener Weise darstellt. Klafki beschreibt sieben Grundformen des Elementaren: Grunderfahrung und Grunderlebnisse (als das Fundamentale), das Typische, das Klassische, das Repräsentative, die einfachen Zweckformen und die einfachen ästhetischen Formen, schließlich das Exemplarische – die nach Klafki „angemessene Form" des Elementaren für die Naturwissenschaften und damit für die Physik (vgl. ebd., S. 441ff). Die sechs erstgenannten Formen sind vor allem auf andere Lehrbereiche anwendbar; so findet sich z.B. das Elementare der biologischen Bildung im Typischen, Geschichtliches Wissen wird durch die Darstellung des Repräsentativen elementarisiert. Mit dem „Exemplarischen" bezeichnet Klafki „die Erkenntnis des Allgemeinen im Besonderen, Einzelnen". Ausgangspunkt für die Vermittlung physikalischer Lehrinhalte ist daher im Allgemeinen ein spezieller Fall, eine Beobachtung, in der durch Wiederkehr und Wiederholbarkeit letztlich Regel und Gesetz erkennbar werden.

Auch Wagenschein (1991, S. 34) betrachtet das Exemplarische als grundlegendes Konzept zur Elementarisierung physikalischer Inhalte. Als „exemplarisches Verfahren" ist es eine von drei Säulen in seinem „genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehrgang", auch insgesamt als „genetischer Lehrgang" bezeichnet, in dem genetische, sokratische und exemplarische Elemente miteinander „verschmelzen" (Wagenschein 1991, S. 114). Mit dem „Genetischen" bezieht sich Wagenschein auf das „Werdende" und zwar in zweierlei Hinsicht, nämlich auf das „Werden des Lernenden" sowie auf das „Werden des

Wissens in ihm" (ebd., S. 75). „Genetisches Lernen" bedeutet, den Schüler in eine Lage zu bringen, in der das „noch unverstandene Problem so vor ihm steht, wie es vor der Menschheit stand, als es noch nicht gelöst war" (ebd., S. 14), bedeutet also, ihn am Entdeckensprozess teilhaben zu lassen, sein Erkenntnisinteresse zu wecken und die eigenständige Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten zu provozieren. Wagenscheins sokratisches Element verweist auf das Lernen im Gespräch, auf den wichtigen Aspekt des Gedankenaustauschs, des Verbalisierens von Gedachtem; es meint die Bildung, Festigung oder Weiterentwicklung eines Gedankens durch seine Äußerung. (Wagenschein verweist damit auf eine sprachwissenschaftliche Grundannahme, nämlich die Auffassung von Sprache als „bildendem Organ des Gedanken".)

Mit „exemplarischem Lehren" meint Wagenschein wie Klafki den Vorgang, Inhalte an wenigen konkreten Einzelfällen sichtbar zu machen (Wagenschein 1971, S. 43) und „im Einzelnen das Ganze" (Wagenschein 1991, S. 32) zu suchen. Das Exemplarische als Einzelnes verhält sich dabei zum Ganzen wie ein Schwerpunkt, „in dem [...] das Ganze getragen wird" (ebd., S. 32). Ausgehend von solch einem ausgewählten Schwerpunkt erschließt sich ein ganzes Wissensgebiet und es wird möglich, zum Elementaren vorzudringen, grundlegende Prinzipien und Gesetze zu verstehen. Neben dem exemplarischen Prinzip ist nach Wagenschein die Frage des „Einstiegs", also die Wahl des Ausgangs-Problems entscheidend (vgl. ebd., S. 34): Der Einstieg geschieht „von außen" und geht aus von einem für den Lernenden unvorbereiteten, jedoch sichtbaren, erfahrbaren Problem. Es soll sich dabei jedoch nach Wagenschein nicht um ein möglichst simples, eindimensionales Problem handeln, sondern vielmehr muss der Lehrende (hier der Verfasser eines Schulbuchs für den Physikunterricht) das „Kunststück" (ebd., S. 35) vollbringen, „das Ausgangs-Problem nicht zu sehr und nicht zu wenig komplex zu wählen" (ebd., S. 35). Dann ist es möglich, vom konkreten Einstieg aus zum Elementaren, also zur zugrunde liegenden Erklärung des Problems durch physikalische Phänomene und Gesetzmäßigkeiten, zu gelangen. Das Problem des Einstiegs behandelt Wagenschein im Zusammenhang mit der Theorie, dass die Vermittlung von Lehrinhalten innerhalb sogenannter Plattformen geschieht. „Plattformen" stellen Verdichtungen, also ausführliche, detaillierte Erschließungen eines Themas dar. Zwischen den Plattformen liegen „Verbindungstritte" (ebd., S. 33), die weniger ausführlich von einer Plattform zur nächsten führen und Zusammenhänge herstellen, so dass Neues in das Vorwissen des Lernenden integriert werden kann (Stufencharakter). Der Einstieg erfolgt dabei über ein komplexes Problem, von dem aus der Lernende sowohl nach „unten", zum Elementaren, als auch nach „oben", zu komplizierteren Fragestellungen, gelangen kann[3].

---

[3] Nach Wagenscheins Auffassung findet sich das Elementare in der „physikalisch schon reduzierten Natur", nicht in der Natur in ihrer ursprünglichen, unerforschten Erscheinungsform. Folglich wird das Elementare erst nach umfassendem Studium sichtbar und ist damit „für den fertigen Könner das erste, was er „ansetzt", für den forschenden Neuling das Letzte, das aus der komplexen seltsamen Erscheinung Auszupackende" (Wagenschein 1991, S. 39). Das Exemplarische ist nicht mit dem Elementaren gleichzusetzen, es erscheint vielmehr als Strategie, um zum Elementaren zu gelangen. Hier unterscheidet sich Wagenscheins Begriff des Elementaren von dem Klafkis, bei dem das Exemplarische eine Erscheinungsweise des Elementaren ist.

Im Gegensatz zum „Einstieg", der eng an die Vorstellung einer Wissensrepräsentation in Form von „Plattformen" und „Verbindungstritten" gebunden ist, hat das Exemplarische keinen Stufencharakter. Zwar ist auch das Exemplarische eine für den Schüler unvorbereitete Herangehensweise an ein Themengebiet, doch kann sich das Exemplarische auch „auf ein einziges ausstrahlendes Problem [...] beschränken" (ebd., S. 37) und ist nicht als Bestandteil einer Plattform zu verstehen. Dennoch können Einstieg und Exemplarisches gleichzeitig erscheinen, dann nämlich, wenn es sich um einen „exemplarischen" Einstieg handelt. Das heißt: Das exemplarisch in einem Einzelnen demonstrierte kann auch als Einstieg in ein Themengebiet, als Zugang zu einer Plattform genutzt werden und der Einstieg kann von dort aus sowohl „strahlend" als Exemplarisches als auch „ballend" als Plattform wirken (vgl. ebd., S. 39).

Trotz der manchmal unterschiedlichen Herangehensweise an das Problem des Elementaren und des Elementarisierens kann zusammenfassend formuliert werden: Ziel von Elementarisierungsbemühungen ist es, dem Lernenden einen aus seiner Erfahrungswelt stammenden „Startpunkt" zu vermitteln, der ihm zu Einsichten über die Grundelemente – das Elementare – der Physik verhilft. Mittel zur Förderung von Verstehen sind Vereinfachungen, die Orientierung an Alltagsvorstellungen, das Anknüpfen am Vorverständnis der Schüler und die Verwendung qualitativer statt quantitativer Darstellungen. Zur Fragestellung, welche Wissenseinheiten aus der Physik als elementar zu bezeichnen sind, fehlen konkrete Äußerungen und Festlegungen. Wie von Weltner (1982) kritisiert, bleibt offen, wie sich aus den theoretischen Annahmen Handlungsmuster und Beurteilungskriterien ableiten lassen.

Verstehensbarrieren: Die Sprache der Physik

Elementarisierungsbemühungen zielen darauf ab, Lehrinhalte und ihre Zusammenhänge für den Lernenden nachvollziehbar und verstehbar zu machen. Die vorgestellten Erkenntnisse beziehen sich dabei im Wesentlichen auf die Auswahl von Inhalten und möglichen Einstiegen zu einem Thema. Durch Elementarisierungsvorgänge im beschriebenen Sinne ist jedoch nicht sicher gewährleistet, dass die zu vermittelnden Inhalte beim Schüler „ankommen", dass tatsächlich Verstehensprozesse stattfinden und der Lernende neu Gelerntes in sein bisheriges Wissen integrieren kann: sprachlich-kommunikative, motivationale und kontextbedingte Barrieren behindern den Lernprozess. Im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zum genetischen Lehren benennt auch Wagenschein (Wagenschein 1991, S. 72) Hindernisse für den Bildungsprozess in den Naturwissenschaften, die im Rahmen von Elementarisierungsbemühungen auftreten können und die über die Auswahl von Lehrinhalten hinausgehend zur Gewährleistung erfolgreichen Lernens bewältigt werden müssen. Die von ihm genannten Hindernisse treten in den Bereichen Anschaulichkeit und Sprache auf und wirken als Barrieren beim Versuch, tiefgehende Erkenntnisse zu ermöglichen. Es verwundert zunächst, wenn Anschaulichkeit, eine im positiven Sinne generell geforderte Eigenschaft von Lehrtexten, hier als Hindernis betrachtet wird – die Relation „je anschaulicher, desto verständlicher" liegt allzu nahe. Eine gerade im Physikunterricht äußerst gebräuchliche Strategie zur Veranschaulichung ist daher auch der Einsatz von Apparaturen, in denen sich das sonst un-

sichtbare Phänomen zeigt, in denen es „greifbar" wird. Hier kann jedoch Anschaulichkeit zum Problem werden; dann nämlich, wenn Apparaturen „künstlich" erscheinen und vielmehr als Selbstzweck denn als Verstehenshilfe wirken. Wenn nicht ersichtlich ist, in welchem Zusammenhang sie mit dem eigentlich zu Zeigenden stehen, werden sie unbrauchbar und verdecken die Physik, die eigentlich gerade aufgedeckt werden sollte. Die Apparatur funktioniert dann zwar – aber auch nur – als Apparatur, ihr fehlt jedoch eine Verknüpfung mit dem Phänomen. Gleiches gilt für allzu anschauliche Theorien: Wird ein eigentlich nicht sichtbares Element der Natur mithilfe einer Analogie eingeführt und schließlich mit dieser gleichgesetzt, so gelangt der Lernende nie zum Wesentlichen, nämlich zu der Einsicht, dass es sich bei dem Veranschaulichten um ein visuell nicht vorstellbares Gebilde handelt. So wird das Gleichnis real, das Phänomen bleibt unerkannt.

Ebenso wie Anschaulichkeit ist auch Sprache ein notwendiges Mittel, um physikalische Sachverhalte zu erklären. Doch auch sie kann in verschiedener Weise als Hindernis wirken. Als vordergründiges Problem ist der Gebrauch von Fachsprache zu nennen. Für die Physik stellt sich das Fachsprachenproblem in besonderem Maße, da Inhalte und Fachbegriffe in enger Beziehung zueinander stehen: Das Erlernen der physikalischen Fachsprache ist eine notwendige Voraussetzung für die Kommunikation über physikalische Sachverhalte, die Vermittlung dieser Sprache Aufgabe des Physikunterrichts. Aufgrund der engen Verknüpfung von Phänomen und Sprache ist besonders dafür zu sorgen, dass das Vokabular nicht zur inhaltslosen Fremdsprache wird, sondern von den Lernenden bewusst und sinnvoll genutzt werden kann. Fachbegriffe müssen derart eingesetzt werden, dass sie durch Einführungen, Erklärungen und Definitionen verstehbar werden und nicht als leere Vokabeln das verfremden, was sie aussagen sollen. Für den Experten (und damit den Lehrer oder hier den Schulbuchautor) kann dabei genau das zum Problem werden, was zunächst als positive Eigenschaft der physikalischen Fachsprache erscheint: die Eindeutigkeit in der Zuordnung von außersprachlicher und sprachlicher Entität. So strebt die Sprache der Physik nach wenigen, klar umrissenen quantitativen Begriffen, Ziel ist „die wortlose, die mathematisierte Aussage" (vgl. Wagenschein 1991, S. 72). Mancher, der sich sicher in dieser Sprache bewegt und ihre Formelhaftigkeit zu nutzen (und zu schätzen) weiß, vergisst dabei, dass Nuancen notwendig sind, um die stark verkürzten und formalisierten Aussagen (in der Fachsprache als „Sprache des Verstandenen", Wagenschein 1978, S. 319) für den Laien zunächst in Alltagssprache (die „Sprache des Verstehens", ebd., S. 319) zu übersetzen und so verstehbar zu machen.

Neben der Fachsprache bedient sich der Physikkundige in seinem Wortschatz fest verankerter Phrasen, um Naturphänomene zu erläutern (z.B. in der Formulierung, dass „Strom fließt"). Häufig stammen diese aus der Alltagssprache (und sind deshalb in ihren einzelnen Wörtern zu verstehen), aber da der Lernende die Herkunft der Phrase nicht kennt (wohl aber die einzelnen Wörter, weshalb er nicht versteht, weshalb er es nicht versteht), gelangt er zu keiner Einsicht, selbst wenn diese einfach ist. Der Lernende übernimmt die Phrase in seinen eigenen Wortschatz, ohne je die über den Wortsinn hinausgehende Bedeutung der Phrase verstanden zu haben. Im Wissen verankert wird eine Ahnung, nicht jedoch Verständnis.

Das heißt also: Selbst wenn die „richtigen" Grundelemente der Physik ausgewählt wurden, wenn an die Erfahrungswelt der Lernenden angeknüpft wurde, das zu Vermit-

telnde exemplarisch und mehr qualitativ als quantitativ aufbereitet wurde, bleibt die Hürde der sprachlichen Umsetzung. (Zur Sprache der Physik vgl. auch Mittelstaedt 1972.) Das Problem einer korrekten, dem Gegenstand angemessenen und dennoch verständlichen Sprache stellt sich sowohl für den Lehrer als auch für das Schulbuch. Dem Lehrer bieten sich im Unterricht verschiedene Möglichkeiten, seine Äußerungen nachzubessern oder durch andere Darstellungsmittel zu ergänzen und so Verständnis zu sichern: Er kann seine Äußerungen wiederholen oder besser: paraphrasiert wiedergeben und mit zusätzlichen Erklärungen oder Beispielen versehen. Oder er kann Experimente nutzen, um Inhalte zu veranschaulichen und Phänomene sichtbar zu machen. Schulbücher dagegen müssen ohne Nachbesserungen und Experimente auskommen, vor allem in ihrer Funktion als Nachschlagewerke und Mittel zum Selbststudium müssen sie allein durch Sprache und Abbildungen verständnisfördernd und -sichernd wirken.

In verschiedenen Publikationen zur Physikdidaktik finden sich Äußerungen zur Bedeutung einer verständlichen Sprache bzw. zur Sprache der Physik als Hindernis im Verstehensprozess. In Hinblick auf das Ziel des hier vorgestellten Vorhabens, nämlich Kategorien zur Überprüfung von Verständlichkeit zu entwickeln, dienen Forschungsansätze, in denen die Verständlichkeit von Texten in Schulbüchern für den naturwissenschaftlichen Unterreicht untersucht wird, als Grundlage für ein eigenes Untersuchungsdesign.

Textverständlichkeitsmodelle: Lesbarkeitsformeln und „Hamburger Modell"

Zur Klärung der Fragen, was einen verständlichen Text ausmacht und wie Texte hinsichtlich ihrer Verständlichkeit optimiert werden können, wurden beginnend mit Lesbarkeitsformeln bis hin zu komplexen Modellen, die inhaltliche und gestalterische Textmerkmale auf verschiedenen Ebenen erfassen, zahlreiche Ansätze entwickelt. Die Ansätze unterscheiden sich gravierend hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrunds, ihrer Kriterien und der Tiefe ihrer Analyse. Lesbarkeitsformeln messen die Schwierigkeit und Verstehbarkeit von Texten nur anhand oberflächlicher Kriterien wie Satzlänge und Wortlänge bzw. -schwierigkeit[4], ungeachtet dessen, um welche Art von Text es sich handelt und welchem Anspruchsniveau ein Text genügen soll. Auch inhaltliche und grammatikalische Zusammenhänge, Fragen der Kohärenz und Kohäsion, werden vernachlässigt. Im Extremfall ergibt eine sinnlose Aneinanderreihung kurzer Wörter in kurzen Sätzen einen – nach Lesbarkeitsformeln beurteilt – optimal verständlichen Text. Auch ein Text, der zwar aus inhaltlich sinnvollen, kurzen Sätzen besteht, der jedoch aufgrund seiner Unstrukturiertheit nur schwer nachvollziehbar ist, würde bei einer Überprüfung mit Hilfe von Lesbarkeitsformeln gute Werte erzielen und als verständlich gel-

[4] Die „Wortschwierigkeit" kann z.B. mittels des Abstraktheits-Suffix-Verfahrens bestimmt werden, bei dem der Anteil abstrakter Substantive an der Gesamtzahl aller im Text vorkommender Substantive gemessen wird. Als „abstrakte Substantive" gelten in der deutschen Sprache diejenigen, die auf Suffixe wie z.B. -heit, -ität, oder -ismus enden. Die Suffixe sind Indikatoren für Fremdwörter oder Substantivierungen, die zur Bildung komplexer Satzkonstruktionen führen.

ten. Lesbarkeitsformeln sind aus diesen Gründen stark umstritten, trotz aller Kritik entlarven sie dennoch manchen unlesbaren Text und bieten mit Satzlänge, Wortlänge und Wortschwierigkeit Kriterien, die besonders im Zusammenhang mit Lehrbuchtexten nicht als einziges, aber unter anderem von Bedeutung sind.

Weithin bekannt und als Anleitung zur Optimierung von Sachtexten sehr verbreitet ist das Hamburger Verständlichkeitsmodell, eine Konzeption der Psychologen Langer, Schulz von Thun und Tausch (vgl. Langer et al. 1981). Dem Ansatz von Langer et al. liegt die Idee zugrunde, dass die Verständlichkeit von Texten durch „Experten" beurteilt werden soll. Experten sind hier zu verstehen als Personen, die sich anhand eines von der Hamburger Gruppe entwickelten Trainingsprogramms das nötige Wissen zur Bewertung von Sachtexten angeeignet haben. Im Zentrum der Verständlichkeitsüberprüfung stehen die vier Dimensionen Einfachheit, Gliederung/ Ordnung, Kürze/ Prägnanz und zusätzliche Stimulanz, die auf einer fünfstufigen Skala beurteilt werden. In einem optimal verständlichen Text sind die Dimensionen „Einfachheit" und „Gliederung/ Ordnung" hoch ausgeprägt, während „Kürze/ Prägnanz" und „zusätzliche Stimulanz" bei der Bewertung mittlere Werte erhalten haben sollten. Kritisiert wird das „Hamburger Modell" hinsichtlich seines mangelnden theoretisch-wissenschaftlichen Fundaments, dennoch findet es in vielen Bereichen (so auch bei der Schulbuchproduktion (vgl. Ballstaedt 1997, S. 103)) Anwendung. In den vier Dimensionen, nach denen hier die Verständlichkeit von Texten beurteilt wird, stimmt das Modell mit komplexeren, theoretisch elaborierteren Konzeptionen weitgehend überein (wenn sich auch die Benennungen unterscheiden), so dass angenommen werden kann, dass es sich bei den Dimensionen um grundlegende Verständlichkeitskriterien handelt.

Das Hamburger Modell in der Schulbuchforschung

Die meisten Untersuchungen zur Verständlichkeit von Schulbuchtexten beziehen sich auf die Modellvorstellung und das Überprüfungssystem des Hamburger Autorenteams. Das Modell dient als Vorlage zur Optimierung von Texten, als Ansatzpunkt zur Textbewertung oder zur Theoriebildung.

Die Erziehungswissenschaftlerinnen Anne Beerenwinkel und Cornelia Gräsel (vgl. Beerenwinkel/ Gräsel 2005) betrachten die Problematik der Verständlichkeit von Schulbuchtexten aus Lehrerperspektive: Sie haben Chemiebücher daraufhin untersucht, ob, wie und mit welcher Intention sie von Lehrern im Unterricht genutzt werden. Motivation für ihre Untersuchung ist die Einsicht, dass Texte im Zusammenhang mit selbstgesteuertem, schülerzentriertem Unterricht von größter Bedeutung sind, Texte aber nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie der Lehrer als „Bereicherung" seines Unterrichts empfindet und wenn sie für die Schüler verstehbar sind. Der selbständige Umgang mit Texten soll neben dem fachlich gebundenen Wissenszuwachs dazu führen, dass die Schüler eine positive Einstellung zum Lernen aus Texten gewinnen und mittels anspruchsvoller kognitiver Prozesse eine tiefe Verarbeitung von Textinhalten erzielen (vgl. ebd., S. 22). Beerenwinkel und Gräsel gehen in ihrer Untersuchung drei Forschungsfragen nach und erheben (1) wie Lehrkräfte Texte im Chemieunterricht verwenden, (2) wie Chemielehrer derzeitige Schulbuchtexte beurteilen und welche Anforderungen sie an die

Texte stellen und (3) ob sich die befragten Lehrkräfte je nach ihrer Nutzung der Schulbuchtexte in unterschiedliche Gruppen einteilen lassen. Im Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Vorhaben ist vor allem die zweite Frage interessant, daher soll auf die erste und dritte Frage nicht näher eingegangen werden; die Ergebnisse lassen sich in Beerenwinkel/ Gräsel (2005) nachlesen.

Befragt wurden insgesamt 240 Chemielehrer aus vier deutschen Bundesländern. Die befragten Lehrer sollten unter anderem die Verständlichkeit der von ihnen genutzten Lehrbücher anhand verschiedener Eigenschaften beurteilen, die sich an den vier Dimensionen des Hamburger Verständlichkeitsmodells Einfachheit, Gliederung/ Ordnung, Kürze/ Prägnanz und anregende Zusätze orientieren. Als weitere Faktoren der Textgestaltung fragen die Autorinnen nach der (gelungenen) Integration von Schülervorstellungen und dem Vorhandensein von Lernhilfen. Die Befragungsergebnisse geben Aufschluss darüber, warum die Arbeit mit dem Chemieschulbuch für Lehrer und Schüler nur mäßig hilfreich ist: Die im Chemieunterricht eingesetzten Texte werden als wenig interessant beurteilt und es wird bemängelt, dass die Schüler beim selbständigen Erarbeiten von Inhalten auf gravierende Verständnisschwierigkeiten stoßen. Die befragten Lehrer geben an, dass die Texte zwar zur Wiederholung von Unterrichtsstoff eingesetzt werden können, dass sie jedoch keine themenübergreifenden Zusammenhänge vermitteln. Zur Klärung von im Unterricht aufgetretenen Fragen sind Schulbuchtexte für den Chemieunterricht nach Einschätzung der Lehrer kaum geeignet. Von den genannten Textfaktoren beurteilen die Lehrer „Lesbarkeit der Texte", „Hilfen zur Wissenskonstruktion" (Lernhilfen) und „Schülerbezug" als zentral. Der Faktor Lesbarkeit (als Zusammenfassung der Texteigenschaften einfache Sprache, keine Nebensächlichkeiten oder irrelevanten Informationen („anregende Zusätze") sowie eine gute äußere und inhaltliche Strukturierung („Gliederung/ Ordnung")) wird nach Meinung der Lehrer gut umgesetzt. Da jedoch Schülerbezug und Lernhilfen nur unzureichend realisiert werden, werden die Texte insgesamt lediglich als bedingt verständlich und damit brauchbar angesehen. Es ergibt sich also eine negative Beurteilung für die im Chemieunterricht eingesetzten Schulbücher, womit nach Beerenwinkel und Gräsel die Chance vertan wird, durch geeignete Lehrbuchtexte zu einem vermehrten Einsatz des Schulbuchs anzuregen und damit selbstgesteuertes Lernen und einen schülerzentrierten Unterricht zu fördern.

Auch Claudia Schrader, Elke Wolf und Helmut Wenck (vgl. Schrader et al. 2003) untersuchen in ihrer Analyse Texte für den Chemieunterricht. Sie stützen sich ebenfalls auf das Hamburger Verständlichkeitsmodell, legen ihrer Untersuchung jedoch nicht Lehrerurteile zugrunde, sondern stützen sich auf ihre eigene Bewertung von Lehrbuchtexten und die Ergebnisse von Verständnistests mit Schülern. Mittels dreier Textfassungen ((1) Original-Schulbuchtext, (2) optimierter Text hinsichtlich der Dimensionen Einfachheit, Kürze/ Prägnanz und Gliederung/ Ordnung, (3) wie (2), jedoch mit „anregenden Zusätzen" (Advance Organizer und Leseleitfragen)), die jeweils von einer Gruppe von Schülern gelesen wurden und deren Einfluss auf Verständnis und Behalten anhand von Testfragen erhoben wurde, ermitteln die Autoren, welche Faktoren für die Verständlichkeit von Chemiebuchtexten von Bedeutung sind. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die nach dem Hamburger Verständlichkeitsmodell optimierten Texte ohne anregende Zusätze die besten Verstehensleistungen ermöglichen. Es werden außerdem deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Schülern mit guten und

Schülern mit schlechten Leistungen im Physikunterricht sichtbar: Vor allem Mädchen mit schlechten Noten profitieren von den optimierten Texten und erreichen hier signifikant bessere Leistungen als bei der Arbeit mit dem Original-Text.

Martin Apolin (vgl. Apolin 2004) untersucht die Verständlichkeit von Lehrtexten für den Physikunterricht. Er bedient sich derselben Methodik wie Schrader et al. (2003) und optimiert Texte anhand des Hamburger Verständlichkeitsmodells, legt Schülergruppen optimierte und nicht optimierte Texte vor und testet nach der Arbeit mit den Texten die Verstehens- und Behaltensleistungen der Schüler. Sein zentrales Forschungsinteresse gilt der Frage, ob es möglich ist, bestehende Texte so umzuformulieren, dass dadurch bessere Verstehens- und Behaltensleistungen erzielt werden, die auch mit einigem Abstand zum Zeitpunkt der Beschäftigung mit dem Text noch messbar sind. Im Ergebnis zeigt sich, dass die optimierten Texte positiv auf Verständnis und Behalten wirken: Die Schülergruppen, denen die optimierte Textversion vorgelegt wurde, erreichten sowohl unmittelbar nach dem Lesen als auch im Test nach einer Woche ca. 60% mehr Punkte als die Schüler der Kontrollgruppe, die mit dem Originaltext gearbeitet hatten. Darüber hinaus wurden die optimierten Texte als angenehmer und anregender empfunden. Apolins Untersuchungsergebnisse liefern auch Hinweise für die Optimierung der konkreten strukturell-sprachlichen Darstellung: Wichtiges Kriterium für Verständlichkeit ist die Reihenfolge, in der die Informationen dargeboten werden (innere Ordnung), weiterhin werden die Behaltensleistungen dadurch gesteigert, dass Zahlwerte redundant in Ziffern und in Größenordnungen angegeben werden. Zentrales Kriterium für die Verständlichkeit eines Textes im Physikunterricht ist nach Apolin aber die Einfachheit seiner Sprache. Hinsichtlich seiner Forschungsfrage, ob bestehende Texte anhand von Verständlichkeitskriterien umgeschrieben und dadurch in ihrer Lesbarkeit und Verständlichkeit verbessert werden können, stellt Apolin fest, dass die sprachliche Vereinfachung eines Physikschulbuchtextes auch für sprachwissenschaftliche Laien zu leisten ist und dass es daher die durchaus erfüllbare Aufgabe des Lehrers ist, seinen Schülern verstehbare Texte anzubieten und ihnen damit „sprachlich entgegenzukommen" (Apolin 2004, S. 18).

In Merzyns umfangreicher kritischer Betrachtung von Physikschulbüchern, Physiklehrern und Physikunterricht (vgl. Merzyn 1994) ist neben Fragen des Schulbucheinsatzes und inhaltlichen Fragestellungen auch die Sprache in Physikschulbüchern Gegenstand der Untersuchung (ebd., S. 152ff). Antworten findet Merzyn wie Beerenwinkel/ Gräsel (2005) in den Ergebnissen einer eigenen Lehrerbefragung sowie in vorhergegangenen Untersuchungen anderer Wissenschaftler, deren Erkenntnisse er in seine Analyse einbezieht. Von den umfangreichen und vielschichtigen Ergebnissen können hier nur diejenigen wiedergegeben werden, die sich auf den Gegenstand „Verständlichkeit" beziehen. Im Zusammenhang mit Verständlichkeit ist das Ergebnis zentral, dass rund 40% der befragen Lehrer Physikschulbüchern eine schwer verständliche Sprache attestieren. Von 16 abgefragten Kritikpunkten findet der Punkt „schwer verständliche Sprache" mit die größte Zustimmung und belegt Platz 4 der gewichtigsten Mängel von Physikschulbüchern[5]. Weiterhin meinen 83% der befragten Lehrer, dass die Alltagsvorstellungen der

[5] Auch Merzyn geht auf das Hamburger Verständlichkeitsmodell ein, jedoch dient es ihm mehr als theoretischer Hintergrund denn als Analyseinstrument.

Schüler Ausgangspunkt für physikalisches Denken sein sollten, 71% stimmen der Aussage zu, dass in vielen Fällen qualitative Untersuchungen reichen, um wesentliche physikalische Inhalte zu vermitteln, ein Ergebnis, das sich mit den Äußerungen von Bleichroth et al. (1991) und Apolin (2004) deckt.

In einer von Merzyn zitierten Untersuchung zum Problem der Fachsprache in Schulbüchern wird für Physik-, Chemie- und Biologiebücher demonstriert, dass zwischen verschiedenen Büchern eines Faches für dieselbe Jahrgangsstufe keine Einigkeit hinsichtlich des verwendeten Fachvokabulars besteht. So wird ein Großteil der Fachwörter nur in einem einzigen der analysierten Bücher genannt, viele Fachwörter werden in Büchern nur einmal erwähnt und dann nicht wieder aufgenommen. Der Schluss liegt nahe, dass ein Großteil der Fachwörter für das Verständnis eines Sachverhalts überflüssig ist und dass ein solcher Umgang mit Fachvokabular statt Verständnis zu fördern vielmehr Verwirrung stiftet.

Die Verständlichkeit von Lehrbuchtexten für den naturwissenschaftlichen Unterricht wird in den vorgestellten Ansätzen insgesamt negativ beurteilt. Es zeigt sich aber auch, dass sich für den komplexen Gegenstand „Physik" durch die Vereinfachung von Sprache, durch den sinnvollen Umgang mit Fachvokabular oder die äußerliche und innere Umstrukturierung von Texten bessere Verstehens- und Behaltensleistungen erzielen lassen. Hinsichtlich der gewählten Herangehensweise an die Problematik bleibt festzuhalten, dass alle Untersuchungen das Verständlichkeitskonzept von Langer et al. in ihren Ansätzen aufnehmen. Darüber hinaus werden zum Teil Verständlichkeitskriterien wie die Integration von Schülervorstellungen, der Einsatz von Lernhilfen oder die Bevorzugung qualitativer statt quantitativer Angaben und ihre Wirksamkeit zur Verständnisförderung in die Analyse einbezogen. In keinem der Ansätze werden gestalterischer Elemente von Schulbüchern näher betrachtet. Da für die Verständlichkeit physikalischer Inhalte neben Texten auch und in besonderem Maße Visualisierungen von Bedeutung sind, ist es als Manko zu bewerten, dass in keinem Ansatz Abbildungen (als Ergänzungen, Erweiterungen, Komplettierungen oder Ersatz rein sprachlicher Ausführungen) untersucht werden, dass ferner keine Analyse der Textgestalt, also der optischen Gesamterscheinung von sprachlichen und bildlichen Elementen stattfindet. Inhaltliche Fragen werden nur am Rande thematisiert, es bleibt aber größtenteils unklar, in welcher Form die zu vermittelnden Inhalte elementarisiert werden und ob dies in angemessener sprachlicher Form geschieht.

Ein Ansatz, bei dem gestalterische Elemente in das Verständlichkeitskonzept einbezogen werden, ist das Sechs-Felder-Modell von Christoph Sauer (1997). Es liefert wichtige Anhaltspunkte auch für die Optimierung von Lehrbuchtexten.

Zur Erweiterung des linguistischen Verständlichkeitsbegriffs: Die Dimensionen des Sechs-Felder-Modells von Sauer

Dem Sechs-Felder-Modell (vgl. Sauer 1997) liegen im Vergleich zu Lesbarkeitsformeln und dem Hamburger Modell ein weiter gefasster Textbegriff und eine vielschichtigere Verständlichkeitskonzeption zugrunde. Im Gegensatz zum Hamburger Verständlichkeitsmodell ist Sauers Sechs-Felder-Modell nicht nur darauf ausgerichtet, als Anleitung für den linguistischen Laien anwendbare Regeln zur Überprüfung und Optimierung von Sachtexten zu liefern, sondern zielt vielmehr darauf ab, das Phänomen Textverständlichkeit auch theoretisch zu begreifen und in seinen relevanten Dimensionen abzubilden. Zentraler Ansatzpunkt ist Sauers Auffassung, dass die „piktorale Literarität" (ebd., S. 91) von Texten nicht ausreichend zur Kenntnis genommen wird, was sich darin äußert, dass trotz des zunehmenden Einsatzes gestalterischer Mittel die Wahrnehmung von Texten vor allem auf schriftliche Äußerungen reduziert bleibt. Die Folge ist ein „visueller Analphabetismus" (ebd., S. 91), also das Unvermögen, Hilfsmittel zur visuellen Gestaltung und Illustration von Texten (vor allem Computerprogramme) überhaupt einzusetzen bzw. adäquat und reflektiert zu nutzen. Sauers Ansatz verfolgt daher das Ziel, vor einem theoretischen Hintergrund Leitlinien für die Beurteilung und Bearbeitung von Texten darzustellen. „Bearbeitung" bedeutet dabei nicht nur Umformulierung, sondern vielmehr „Umgestaltung", worin sich der Kern von Sauers Ansatz zeigt: Es geht um die Integration von Inhaltlichem und Visuellem, um die Übereinstimmung von Aussagen und Visualisierungen mit der Erscheinungsform des Gesamttextes, mit dem Ziel größtmöglicher Verständlichkeit. Das Visuelle eines Textes ist daher zweierlei: zum einen eine einzelne Visualisierung, eine Abbildung z.B. in Form eines Schemas oder einer Skizze, zum anderen der Text als Ganzes in seiner visuellen Erscheinung. Dem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass erhöhte Verständlichkeit erzielt wird, wenn Visualisieren ein Aspekt von Schreib- und Überarbeitungsprozessen ist. Aus dieser Annahme wurde das Sechs-Felder-Modell entwickelt, ein Modell, in dem Inhalt und Form eines Textes auf drei Ebenen (global, mittel, lokal) betrachtet werden. Texteigenschaften oder -elemente, die auf globaler Ebene angesiedelt sind, beziehen sich auf den Gesamttext, die mittlere ist die Ebene der Abschnitte und Paragraphen, auf lokaler Ebene schließlich werden Wörter und Sätze, Satzkombinationen bis hin zur Größenordnung von Absätzen betrachtet. Als inhaltsbezogene Kategorien ergeben sich für die drei Ebenen „Nachvollziehbarkeit" (global), „Gestaffeltheit" (mittel) und „Verstehbarkeit" (lokal), als formale Kriterien findet Sauer „Zugänglichkeit" (global), „Überschaubarkeit" (mittel) und „Leserlichkeit" (lokal).

Gelungene „Nachvollziehbarkeit" zeigt sich darin, dass die Lektüre eines Textes den Leser zu „Anschlusshandlungen" (ebd., S. 96) befähigt, also dazu, die vermittelten Informationen in einem Handlungskontext zu verarbeiten und umzusetzen. Dies geschieht auf globaler Ebene, denn es geht hierbei um das Gesamtverständnis des Textes, nicht um einzelne Phrasen oder Wörter. „Gestaffeltheit" bezieht sich auf das „Zustandekommen von Abschnitts- und Paragraphen-Verarbeitungen" (ebd., S. 96). Für Verständlichkeit auf der mittleren inhaltlichen Ebene muss ein Text so in Sinnabschnitte eingeteilt werden, dass er die Verarbeitung seiner Inhalte durch den Leser fördert, dass also inhaltlich

zusammengehörige Informationsteile auch durch ihre örtliche Anordnung und Reihenfolge als zusammengehörig bzw. aufeinander aufbauend erkannt werden. „Verstehbarkeit" findet auf der Ebene lokaler Einheiten statt, das heißt auf der Ebene von Wörtern, Sätzen bis hin zu Absätzen. Hier werden Verknüpfungen zum Vorwissen des Lesers hergestellt und es muss dafür gesorgt werden, dass z.B. Fachbegriffe oder Fremdwörter sinnvoll eingesetzt, paraphrasiert oder erklärt werden.

„Zugänglichkeit" meint die einfache visuelle Zuordnung von Textteilen und ihren Funktionen im Gesamttext. Gute Zugänglichkeit heißt, dass der Leser beim ersten Blick auf einen Text weiß, welche Art von Informationen in welchem Textblock zu erwarten sind, ohne dass er zunächst den Aufbau einer Buchseite analysieren muss. „Überschaubarkeit" bezieht sich auf das Vorhandensein optischer Strukturierungselemente wie Zwischentitel oder andere Strukturverdeutlichungen und -markierungen. Mittel, die die Überschaubarkeit fördern, führen den Leser durch den Text und leisten Orientierungshilfe. „Leserlichkeit" betrifft die „Erkennbarkeit und Wahrnehmbarkeit der lokalen Einheiten" (ebd., S. 97): Schriftarten und -größen, Hervorhebungen und Markierungen müssen so eingesetzt werden, dass sie die Wahrnehmbarkeit und damit die Verständlichkeit eines Textes fördern.

Zwar wird die Bedeutung der Textgestalt[6] als Gesamterscheinung eines Textes, als optischer Eindruck von einem Gebilde aus Schriftzeichen, Textblöcken und Abbildungen, im Sechs-Felder-Modell umgesetzt, Sauer integriert in diesem Ansatz jedoch nicht die Bedeutung und Verständlichkeit einzelner Visualisierungen. Wann und inwieweit Textpassagen durch Abbildungen ersetzt werden können, wie die Bezugnahme von Texten auf Bilder realisiert werden muss und was schließlich ein in sich verständliches Bild ausmacht, ist nicht Bestandteil des Modells, dennoch sollten derartige Überlegungen Bestandteil des Umgestaltungsprozesses sein. Sauer verweist hier auf die Notwendigkeit einer weiteren eigenen Beschäftigung mit dem Thema bzw. auf andere Forschungsansätze zur Gestaltung und Verständlichkeit von Bildern und Text-Bild-Zusammenhängen (vgl. ebd., S. 97ff). Als wichtigstes Kriterium für die Erarbeitung von Umgestaltungskriterien für Visualisierungen bzw. für die Ersetzung von Texten durch Bilder (oder umgekehrt) muss die „visuelle Unterstützungsqualität" (ebd., S. 97) in jegliche Verständlichkeitskonzeptionierungen einbezogen werden.

Für die Beurteilung von Texten in Physikschulbüchern erscheint Sauers Sechs-Felder-Modell gut geeignet, da Texte zur Erläuterung physikalischer Sachverhalte häuft nicht als durchgehende Fließtexte, sondern als „Puzzle-Texte" (Püschel 1997), als Konglomerate verschiedenartiger Textsegmente erscheinen. Auf einer einzelnen Seite können neben dem Haupttext Aufzählungen, Merksätze, Definitionen und Aufgaben auftreten, hinzu kommen gegenständliche und schematische Abbildungen und mathematische Formeln. Ohne Orientierungshilfen, ohne eine durchdachte, stringente inhaltliche und äußerliche Strukturierung erscheint ein derartiges Textgebilde wie ein Labyrinth ohne Eingang – die Zugänglichkeit der Informationen ist nicht gegeben. Die Vorstellung eines Textes als klar abgegrenztes, autonomes Gebilde mit in sich geschlossenem Sinn muss

[6] zum Begriff der „Textgestalt" vgl. auch Raible 1991, Muckenhaupt 1986

hier zugunsten eines weiter gefassten Textbegriffes aufgegeben werden (Püschel 1997). Kennzeichnend für derartige Textgebilde ist die Möglichkeit der selektiven Lektüre, der Auswahl von Textteilen je nach Erkenntnisinteresse. Dies gilt auch und im Besonderen für Schulbücher: Es werden genau die Textteile gelesen, es werden genau die Abbildungen betrachtet, die für das Lösen einer Aufgabe, für das Nachlesen der im Unterricht besprochenen Inhalte, für die Bearbeitung von Hausaufgaben notwendig sind. (Vgl. auch Choppin 1992, S. 140: „Man liest einen Roman, man liest *in* einem Schulbuch.") Durch adäquate Textgestaltung, und damit durch verbesserte Zugänglichkeit, Überschaubarkeit und Leserlichkeit, bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, selektive Lektüre zu unterstützen. Konkret heißt das: Bezüge zwischen Text und Text, Bild und Bild sowie Text und Bild müssen eindeutig sein und es muss eine sinnvolle Zu- und Anordnung von Inhalten und Realisierungsformen erfolgt sein. Dies ist auch für die Forderung von Beerenwinkel und Gräsel, dass Schüler anhand von Schulbuchtexten selbstreguliertes Lernen und Wissenserwerb durch die Lektüre von Sachbüchern trainieren sollen, von größter Relevanz: Ein Arbeitsbuch muss es ermöglichen, dass mit ihm gearbeitet wird, und deshalb muss es jeweils zweckmäßig und damit flexibel einsetzbar sein.

Zusammenführung linguistischer und didaktischer Erkenntnisse zu einem mehrdimensionalen Ansatz

Für die umfassende Beschreibung, Beurteilung und Optimierung der Verständlichkeit von Texten in Physikschulbüchern, der enthaltenen Abbildungen und entsprechenden Text-Bild-Relationen, ist ein Ansatz notwendig, dessen Ziel die Betrachtung von Physikschulbuchtexten unter didaktisch-linguistischer Verständlichkeitsperspektive ist. „Text" muss in diesem Zusammenhang als visuell-inhaltliche Erscheinung mit verschiedenen Dimensionen und Ebenen begriffen werden, so dass inhaltliche (und damit Elementarisierungs-)Fragen sowie gleichzeitig gestalterische, strukturelle und sprachliche (semantische, syntaktische, pragmatische) Aspekte in die Analyse einbezogen werden können. Weiterhin sind die Wissensvoraussetzungen und Eigenschaften der Zielgruppe (bzw. verschiedener Zielgruppen unterschiedlicher Altersgruppen, auch hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede) und die Berücksichtigung dieser Eigenschaften im Text zu betrachten sowie die Spezifik von Schulbuchtexten als Textsorte (vgl.Sandig 1997) und Kommunikationsmittel. Unter Einbezug dieser Faktoren soll ein Analyseraster und -instrument hergestellt werden, das fokussiert auf die spezielle Problematik der Vermittlung naturwissenschaftlicher, hier physikalischer Inhalte Aufschluss über die Verständlichkeit von Lehrbuchtexten gibt.

Basierend auf den vorgestellten Überlegungen und Ansätzen, jedoch zunächst ohne Anspruch auf Vollständigkeit, können hier bereits einige Problemfelder, die Bestandteil des Überprüfungsrasters sein werden und auf die sich die Analyse beziehen wird, benannt werden. Aufgrund der Vielfalt der zu betrachtenden Einflussfaktoren und der Schwierigkeit ihrer Abgrenzung untereinander und ihrer Zuordnung zu Problemfeldern (z.B. Überschneidung inhaltlicher und sprachlicher Aspekte) ist eine systematische und übersichtliche Einteilung der Faktoren nicht leicht. Die folgende Systematik ist daher noch keine elaborierte Modellvorstellung (diese wird noch zu entwickeln sein), sondern

lediglich eine an pragmatischen Zielen orientierte (und weniger an Modellvorstellungen der Textverständlichkeitsforschung gebundene) Zusammenfassung bisher gefundener Faktoren:

Inhaltsauswahl und Elementarisierung:

- Anschaulichkeit ausgewählter Inhalte; Anzahl, Umfang, Arten von Beispielen; Art und Komplexität von Einstiegsmöglichkeiten; Entwicklungsfähigkeit der Darstellungen; Anteil qualitativer bzw. quantitativer Darstellungen etc.
- Integration von Schülervorstellungen; Verknüpfung von Informationen mit dem Vorwissen der Schüler einer bestimmten Altersgruppe und damit Angemessenheit für die kognitive Struktur der Schüler
- Vorhandensein und Anteil notwendiger und zusätzlicher, über das intendierte Vermittlungsziel hinausgehender Informationsanteile
- Anteil Physik/ Technik
- Vollständigkeit, fachliche Richtigkeit

sprachliche Umsetzung (auf Wort-/ Satzebene: Semantik, Syntax, Grammatik):

- Einfachheit von Wörtern und Sätzen (Wort- und Satzlänge, Wort- und Satzkomplexität; Satzkonstruktionen); Verstehbarkeit einzelner Wörter, Phrasen und Sätze
- Prägnanz sprachlicher Darstellungen
- Herstellung von Kohärenz und Kohäsion
- Verhältnis Fach-/ Alltagssprache; Sprachniveau; Häufigkeit des Vorkommens einzelner Fachbegriffe
- Gebrauch von rhetorischen Stilmitteln
- sprachliche Gestaltung einzelner Elemente, z.B. Überschriften

formale Organisation von Informationen und optische Textgestaltung:

- Umfang der Darstellung
- äußerliche Gliederung; Vorhandensein von Leseleiteinrichtungen
- Vorhandensein von Strukturelementen wie Inhaltsverzeichnis, Glossar, Stichwortverzeichnis
- Zugänglichkeit, Überschaubarkeit, Leserlichkeit (Schriftbild)
- Auswahl und Realisierung von Darstellungsoptionen: Anteil Texte/ Abbildungen/ Formeln; Nachvollziehbarkeit und Konsequenz in der Zuordnung von Inhalten und Darstellungsoptionen

inhaltliche Organisation von Informationen:

- innere Ordnung (z.B. Abfolge von Informationen)
- Bezugnahmen und intertextuelle Verweise
- Nachvollziehbarkeit, Gestaffeltheit
- Textfunktionen: Vorhandensein, Umfang und Anteil verschiedener Textarten (z.B. Haupttext, Übungen, Merksätze)
- Funktionen von Visualisierungen: Vorhandensein, Umfang und Anteil verschiedener Visualisierungstypen (z.B. Charts, Tabellen, Diagramme, Bilder)
- Modularität/ Geschlossenheit von Sinnabschnitten zur Unterstützung selektiver Lektüre
- Qualität der Verschlagwortung

Realisierung weiterführender oder fachübergreifender Ansprüche:

- Unterstützung bei der Aneignung von Lesestrategien
- Anregung zu weiterer, selbständiger Beschäftigung mit einem Thema

Für die Darstellung der Gesamtproblematik sollen weitere Ansätze in die Klärung der Forschungsfrage, was einen physikalischen Lehrbuchtext zu einem verständlichen, hilfreichen und multifunktional wirksamen Text macht, einbezogen werden. Hier sind zunächst die Ausführungen von Groeben (1978), der sich aus sprachlich-kognitiver Sicht mit der Verständlichkeit von Unterrichtstexten beschäftigt, und Ballstaedt (1997), der Erkenntnisse u. a. aus der Wissenspsychologie, aus Medienwissenschaften und Textlinguistik zur Grundlage eines umfangreichen theoretisch fundierten Leitfadens zur Gestaltung von Lernmaterial macht, zu nennen. Weiterhin müssen die Überlegungen mit Forschungsergebnissen aus der kognitiven Psychologie und Lernpsychologie in Beziehung gesetzt werden. Da es sich bei der Frage nach der Verständlichkeit von Physikschulbuchtexten nicht nur um eine Frage des „Verständlich seins", sondern auch um eine Frage des „Verständlich machens" handelt, sind ferner Forschungsergebnisse zur Herstellung von Texten, also zum Textproduktionsprozess (allgemein und besonders in beruflichem Kontext; vgl. z.B. Molitor-Lübbert 1996, Jakobs 2005, de Beaugrande 1984), zu den Bedingungen des Schreibens, den Eigenschaften von Schreiber, Schreibsituation und -umgebung zu betrachten, darunter auch Ansätze wie Textdesign (vgl. Bucher 1996) und Funktionsdesign (Muthig/ Schäflein-Armbruster 1999). Diese Textproduktionsstrategien wurden bisher zwar vor allem auf andere Textsorten (Textdesign: journalistische Texte, Funktionsdesign: technische Dokumentation) angewendet, jedoch können sie aufgrund der Multifunktionalität physikalischer Lehrbuchtexte wichtige Impulse für die schülergerechte Aufbereitung von Lehrinhalten liefern.

Literaturverzeichnis

Apolin, Martin (2004): Sprache im Physikunterricht. In: PLUS LUCIS 1/ 2004, 15–18

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim.

de Beaugrande, Robert (1984): Text production. Towards a science of composition. Norwood NJ.

Beerenwinkel, Anne/ Gräsel, Cornelia (2005): Texte im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 11, 2005, 21–39.

Bleichroth, Wolfgang/ Dahncke, Helmut/ Jung, Walter/ Kuhn, Wilfried/ Merzyn, Gottfried/ Weltner, Klaus (1991): Fachdidaktik Physik. Köln.

Boyer, Ludwig (2003): Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/ Obb, 55–64.

Bucher, Hans-Jürgen (1996): Textdesign – Zaubermittel der Verständlichkeit? Die Tageszeitung auf dem Weg zum interaktiven Medium. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B./ Holly, Werner/ Püschel, Ulrich (Hrsg.): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt/ M.

Choppin, Alain (1992): Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In: Fritzsche, K. Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/ M., 137–150.

Jakobs, Eva-Maria (2005): Writing at Work. In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Katrin/ Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Frankfurt/ M., 13–40.

Klafki, Wolfgang (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim/ Basel.

Kuhn, Leo (1977): Durch die Brille: Gesellschaftsbilder für Hauptschüler. Schulbuchkritik – systematisch. In: Kuhn, Leo (Hrsg.): Schulbuch – ein Massenmedium. Informationen – Gebrauchsanweisungen – Alternativen. Wien, 45–75.

Groeben, Norbert (1978): Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Münster.

Langer, Inghard/ Schulz von Thun, Friedemann/ Tausch, Reinhard (1981): Sich verständlich ausdrücken. München.

Merzyn, Gottfried (1994): Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht. Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer. Kiel.

Mittelstaedt, Peter (1972): Die Sprache der Physik. Mannheim.

Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Modelle der Textproduktionsforschung. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin/ New York, 1005–1028.

Muckenhaupt, Manfred (1986): Text und Bild – Grundlagen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen.

Muthig, Jürgen/ Schäflein-Armbruster, Robert (1999): Funktionsdesign: eine universelle und flexible Standardisierungstechnik. In: Wallin Felkner, Christine/ Sturz, Wolfgang (Hrsg.): Technische Dokumentation – wirtschaftlich organisieren, systematisch erstellen, kundengerecht gestalten. Augsburg.

Niedderer, Hans (1982): Probleme der Lebenswelt, Vorverständnis der Schüler und Wissenschaftstheorie der Physik als Determinante für den Physikunterricht. In: Fischler, Helmut (Hrsg.): Lehren und Lernen im Physikunterricht. Didaktik des Physikunterrichts: Bestandsaufnahme. Köln, 105–132.

Püschel, Ulrich (1997): „Puzzle-Texte" – Bemerkungen zum Textbegriff. In: Antos, Gerd/ Tietz, Heike (Hrsg.): Die Zukunft der Textlinguistik – Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen, 27–41.

Raible, Wolfgang (1991): Die Semiotik der Textgestalt – Erscheinungsformen und Folgen eines kulturellen Evolutionsprozesses. Heidelberg.

Rost, Jürgen/ Prenzel, Manfred/ Carstensen, Claus H./ Senkbeil, Martin/ Groß, Katrin (2004): Naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. Methoden und Ergebnisse von Pisa 2000. Wiesbaden.

Sandig, Barbara (1997): Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/ M., 25–44.

Sauer, Christoph (1997): Visualisierung inbegriffen: Textüberarbeitung und Umgestaltung. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/ M., 91–106.

Schrader, Claudia/ Wolf, Elke/ Wenck, Helmut (2003): Gibt es den verständlichen Text? – eine empirische Untersuchung zum Verstehen chemischer Texte. In: CHEMKON, 10. Jahrg. 2003, Nr. 3, 121–126.

Wagenschein, Martin (1971): Die Pädagogische Dimension der Physik. 3. Auflage. Braunschweig.

Wagenschein, Martin (1978): Die Sprache im Physikunterricht. In: Bleichroth, Wolfgang (Hrsg.): Didaktische Probleme der Physik. Darmstadt, 313–336.

Wagenschein, Martin (1991): Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch. 9. Auflage. Weinheim/ Basel.

Weltner, Klaus (1982): Elementarisierung physikalischer und technischer Sachverhalte als eine Aufgabe der Didaktik des Physikunterrichts. In: Fischler, Helmut (Hrsg.): Lehren und Lernen im Physikunterricht. Didaktik des Physikunterrichts: Bestandsaufnahme. Köln, 192–219.

Westphal, Walter (1982): Didaktische Überlegungen zu den Physik-Grundkursen an der gymnasialen Oberstufe. In: Fischler, Helmut (Hrsg.): Lehren und Lernen im Physikunterricht. Didaktik des Physikunterrichts: Bestandsaufnahme. Köln, 159–173.

V Elementarisierung und digitale Lehrmittel

Michael Klebl

Von LEGOs, SCOs und RLOs: Die schwierige Suche nach elementaren Einheiten für das Lernen mit digitalen Medien

Abstract

The request for reuse of content for learning in various contexts led to a broad discussion on learning objects in the area of teaching and learning with digital, webbased media. High expectations are linked to the term „learning object", not only with regard to the efficiency of computer supported instruction and learning, but also as a promise for benefit from both commercial and community-oriented perspective. Digital resources for learning can be exchanged and used over the internet. On the one hand they become trade goods, if access is limited. On the other hand they become a means of universal and general education, if they are made freely accessible. The objective of this paper is to outline some major positions in scientific discussion and corresponding areas of application.

1 Einführung

Nicht nur mediendidaktische oder bildungstechnologische Ansätze bzw. deren Praxisfelder, die unter der Bezeichung „E-Learning" in den letzten Jahren eine gewisse Bedeutungssteigerung erfahren haben, bergen eine zweckrationale Orientierung in sich. Didaktisches Handeln im Allgemeinen ist immer auch instrumentelles Handeln, da sowohl Lehrende als auch Lernende ein technisches Interesse an der Verfügung über effiziente Mittel zum Zwecke effektiven Lernens haben. Das technische Interesse (im Sinne Habermas') mag nicht immer im Vordergrund stehen und wird sowohl im didaktischen Handeln als auch in didaktischer Erkenntnis von einem praktischen Interesse und einem emanzipatorischen Interesse begleitet – gleichwohl ist bereits der Anfang der neuzeitlichen Didaktik in der „Didactica Magna" des Comenius' von der großen Hoffnung und dem großen Versprechen auf die technische Verfügbarkeit des Lehrens geprägt: Die aus der Bestimmung des Verhältnisses des Menschen zur Welt abgeleiteten Inhalte, Zielvorstellungen, Methoden, Medien und Veranstaltungen ermöglichen es, allen Menschen alles vollständig zu lehren (Vgl. Kron, 2000, S. 62f.). Eine besondere Qualität der Verfügung über effiziente Mittel zum Zwecke des Lernens ergibt sich nun in jüngster Zeit,

wenn das richtig gestaltete Lernmaterial mit den zu Inhalt und Zielen passenden Lernmethoden in einer passenden medialen Form über das World Wide Web universell verfügbar gemacht wird. Lernmaterialien werden in digitaler, webbasierter Form zu „Learning Objects". In einem grundlegenden Artikel zur Konzeption der Learning Objects formuliert Downes (2001) eine Prämisse, welche die Grundannahmen der Diskussion um Learning Objects treffend zusammenfasst:

> „The first assumption is that there are thousands of colleges and universities, each of which teaches, for example, a course in introductory trigonometry. Each such trigonometry course in each of these institutions describes, for example, the sine wave function. Moreover, because the properties of sine wave functions remains constant from institution to institution, we can assume that each institution's description of sine wave functions is more or less the same as other institutions'. What we have, then, are thousands of similar descriptions of sine wave functions. Now suppose that each of these institutions decided to put its 'Introductory Trigonometry' course online. [...] The result will be thousands of similar descriptions of sine wave functions available online.
>
> Now for the premise: the world does not need thousands of similar descriptions of sine wave functions available online. Rather, what the world needs is one, or maybe a dozen at most, descriptions of sine wave functions available online. The reasons are manifest. If some educational content, such as a description of sine wave functions, is available online, then it is available worldwide. Even if only one such piece of educational content were created, it could be accessed by each of the thousands of educational institutions teaching the same material." (Downes 2001, S. 1f.)

Die Welt braucht also keine tausend Lerneinheiten zur Sinusfunktion, so eine Grundannahme des Konzepts der Learning Objects. Eine einzige, oder vielleicht auf ein Dutzend gut gestaltete Lerneinheiten zum Thema, durch das World Wide Web universell verfügbar gemacht, reichen aus. Weitere Grundannahmen zum Konzept der Learning Objects lassen sich erschließen: Zum Ersten lassen sich übergreifende curriculare Einheiten, wie ein Kurs oder ein Lehrgang (im Beispiel: Einführung in die Trigonometrie) in kleinere Lerneinheiten zerlegen (im Beispiel: Sinusfunktion). Zum Zweiten gibt es eine untere Stufe der Zergliederung, die kleinste sinnvolle Einheiten versammelt. Zum Dritten sind diese kleineren Einheiten austauschbar, d.h. auch wenn sie aus unterschiedlichen Kontexten (weltweit) stammen, sind sie doch vergleichbar, ähneln einander und lassen sich in anderen Kontexten nutzen. Zerlegt man also einen Kurs oder einen Lehrgang in seine Bestandteile, findet man elementare Einheiten, aus denen sich neue Kurse bzw. Lehrgänge aufbauen lassen.

Dieses Konzept der Learning Objects hat in Theorie und Praxis der mediengestützten, webbasierten Lernszenarien in den vergangenen Jahren eine große Beachtung gefunden. Dabei wurde mit unterschiedlichen Metaphern und Begriffen operiert, um sowohl Eigenschaften als auch die Verwendung dieser elementaren Lerneinheiten zu illustrieren:

- Zunächst orientierte sich die Diskussion an LEGO™-Bausteinen. Ähnlich wie Kinder aus diesen elementaren Bausteinen ein gewünschtes Spielzeug zusammenbauen können, können Lehrende aus Learning Objects Kurse oder Lehrgänge zusammensetzen (Vgl. Hodgins 2001). LEGO™-Bausteine sind frei und vielfältig kombinierbar, da es nur wenige Einheitsgrößen gibt, die mit standardisierten Verbindungen (den Noppen) ausgestattet sind. In dieser Sichtweise liegt die Entscheidung über Kombinierbarkeit und die Gestalt einer größeren curricularen Einheit folglich alleine bei den Lehrenden. Das passende Format sowie die universelle Kombinierbarkeit sind rein technische Voraussetzungen.
- Aufgegriffen wurde diese rein (medien-)technische Sicht in der technischen Spezifikation SCORM™ (ADL Technical Team 2004). Als Spezifikation regelt SCORM™ (Sharable Content Object Reference Model) das Datenformat für Lehr-/ Lerneinheiten, damit webbasierte Lernsysteme diese verwenden und verarbeiten können. SCORM™ kennt als elementare Einheit das „Sharable Content Object", abgekürzt „SCO". Ein SCO kann verschiedene Medienobjekte vereinen (z.B. strukturierten Text, Bilder, Animationen, Film und Ton) und verfügt über eine Schnittstelle zum technischen Lernsystem, d. h. es kann als Einheit vom Lernsystem aufgerufen, gestartet bzw. beendet werden und mit diesem Daten austauschen. Interessant ist, dass für diese Art von Elementen dem Begriff nach der didaktische Bezug vermieden wird, d.h. ein SCO ist ein austauschbares Inhaltsobjekt (englisch „content") und an sich noch kein Lernobjekt.
- Die LEGO™-Metapher wurde bald von der Rede um Atome und Moleküle abgelöst (Vgl. Wiley 2001). Während die Metapher des Atoms illustriert, dass Learning Objects unteilbare Einheiten sein sollen, verweist die Metapher der Moleküle darauf, dass Learning Objects nicht beliebig (also rein technisch) kombinierbar sind, sondern sich nur nach bestimmten Bindungsregeln zu größeren Einheiten sinnvoll zusammenfügen lassen. Diese Sichtweise bezieht sich ausdrücklich auf didaktisch-methodische Bedingungen für die Fügung zu Kursen oder Lehrgängen. Didaktisch-methodische Bedingungen für die Fügung zu größeren curricularen Einheiten haften dabei den Learning Objects selbst an. Einerseits müssen Lehrende diese Bindungsregeln beachten, wenn Learning Objects nicht mehr frei kombinierbar sind. Andererseits beruht diese Sichtweise auf der Annahme, dass, obwohl Moleküle und in Analogie dazu, Kurse bzw. Lehrgänge komplexe Strukturen ausbilden können, eine begrenzte Anzahl von Regeln und Algorithmen genügt, um diese Strukturen zu erklären und hervorzubringen. In Analogie dazu ließe sich auch didaktisch-methodisches Wissen auf eine begrenzte Anzahl von Regeln und Algorithmen reduzieren – eine Sichtweise, die in didaktischer Perspektive zu bestreiten ist (Vgl. Parrish 2004, S. 61).
- Der Begriff der „Reusable Learning Objects" oder „RLO" wurde in einer Fallstudie zur Weiterbildungsstrategie von Cisco Systems, Inc. eingeführt (Vgl. Barritt, Lewis & Wieseler 1999). Auf den ersten Blick liegt in dieser Bezeichnung die Betonung auf der Wiederverwendbarkeit eines entsprechenden elementaren Bausteins für das Lehren und Lernen. Entsprechend wurde der Begriff auch rezipiert – ein „Reusable Learning Objects" unterscheidet sich von einem „Learning Object" dadurch, dass es nicht aus einem bestehenden Kurs entnommen wurde, sondern aus-

drücklich für die Wiederwendung in unterschiedlichen didaktischen Kontexten gestaltet wurde. Das in der genannten Fallstudie vorgebrachte Verständnis betont jedoch die Unterscheidung von „Reusable Learning Objects" und „Reusable Information Objects". Dabei fasst ein RLO fünf bis neun RIOs, zusammen mit einer Einheit zum Überblick, einer Einheit zur Zusammenfassung und einem Test, der vorab und abschließend die Inhalte der Informationsbausteine abprüft. Ein Reusable Learning Object im Verständnis von Cisco umfasst damit ein festgefügtes Artikulationsschema und ist ausgerichtet an einem einzelnen Teil-Lernziel, das sich auf eine berufliche Teil-Fähigkeit bezieht.

Neben den genannten Metaphern und Begriffen – LEGOs, SCOs und RLOs – wurden weitere Versuche unternommen, Eigenschaften und Verwendung der elementaren Bausteine für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien präziser zu definieren. Unbeachtet bleiben hier viele Ansätze und Beiträge (einen Überblick verspricht Alvarado-Boyd 2003) ebenso wie der von Seiten der Informatik betonte Bezug zum Paradigma der Objektorientierten Programmierung. Der kurze Abriss hier sollte in erster Linie das Spannungsfeld aufzeigen, in dem sich die Auseinandersetzung um Learning Objects in Theorie und Praxis bewegt. Während eine Perspektive die Zergliederung von Lerneinheiten in elementare Bausteine ebenso wie die erneute Zusammenfügung zu Kursen oder Lehrgänge als rein technisches Problem bzw. Phänomen betrachtet, betonen andere Sichtweisen didaktisch-methodische Aspekte. Nun lassen sich im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen, webbasierten Medien technische und didaktische Aspekte selten scharf trennen – das technische Interesse ist immer ausgerichtet an spezifischen Vorstellungen über Mittel und Zwecke im didaktischen Handeln. Technische Lösungen sind nie didaktisch neutral, vielmehr bergen sie – wenn auch implizit – didaktische Annahmen, die sich unter Umständen rekonstruieren lassen. Daher werden im folgenden zweiten Teil dieses Beitrag einige technische Aspekte in Forschung und Entwicklung sowie sich hieraus ergebende Probleme und Fragestellungen erläutert, bevor in einem dritten Teil die zugrunde liegende Programmatik zu Learning Objects rekonstruiert werden soll. Welche bildungstheoretischen Konsequenzen aus dieser Programmatik folgen, wird im abschließenden vierten Teil erörtert.

2 Learning Objects im Überblick

Abgesehen von einem minimalen gemeinsamen Verständnis, wonach ein Learning Object das ist, was als Ressource für das Lehren und Lernen dient, findet sich keine einheitliche und präzise Definition des Begriffs „Learning Object". Genauere Bestimmungen des Begriffs setzen bei folgenden Unterscheidungen an:

- Medienformat: Werden nur digitale Medien zu den Learning Objects gerechnet oder auch analoge Medien wie Arbeitsblätter und Lehrbücher? Oder können auch reale Gegenstände, wie Hammer und Nagel in der beruflichen Bildung, Lernobjekte sein?
- Didaktische Intention: Sind Learning Objects grundsätzlich entsprechend einer didaktischen Intention gestaltet? Legen Learning Objects also methodische Verwendungsweisen in didaktischen Situationen fest? Oder entscheidet der Gebrauch durch Lehrende und Lernende in einer didaktischen Situation darüber, ob ein Objekt zum Learning Object wird?
- Granularität: Welche Größe hat ein Learning Object? Entscheidet der thematische Bezug (z.B. zu vermittelnde Konzepte oder Begriffe), Lernziele oder methodische Fragen (z.B. zur Verfügung stehende Zeit) über den Umfang eines Learning Objects?

Was ein Learning Object nun eigentlich ist, lässt sich also nicht in einer allgemeingültigen Definition bestimmen. Aus diesem Grunde finden sich verschiedene Arbeitsdefinitionen. Ein gemeinsames Verständnis lässt sich aber anhand von grundlegenden Prinzipien ausmachen, die mit den Begriffen „reusable", „accessible", „interoperable" und „durable" benannt und bereits an anderer Stelle in sowohl in technischer als auch in didaktisch-methodischer Hinsicht erläutert wurden (Vgl. Klebl 2006, S. 33f.). Kurz zusammengefasst: Learning Objects sind wiederverwendbar („reusable"), d.h. sie können flexibel in unterschiedlichen didaktischen Szenarien eingesetzt und hierfür leicht angepasst werden. Sie sind zugänglich („accessible"), d.h. sie können in Katalogen gesucht werden und stehen unmittelbar zur Verfügung. Sie funktionieren unabhängig von einzelnen technischen (Lern-)Systemen („interoperable") und sind langlebig („durable"), d.h. sie werden mit neuen Versionen der zugrunde liegenden Programmiertechnik oder geänderten Anforderungen, z. B. in Bildungsplänen, nicht unbrauchbar.

2.1 Technik

In zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens mit digitalen, webbasierten Medien wurden in den vergangenen Jahren Anstrengungen unternommen, um die Erstellung, den Austausch und die Verwendung von Learning Objects zu ermöglichen. Ausgerichtet sind diese Entwicklungen in erster Linie auf die Praxisfelder Hochschullehre und berufliche Weiterbildung. In den Vereinigten Staaten von Amerika wurde die Entwicklung einerseits vom Militär, andererseits von der Luftfahrtindustrie geprägt. In beiden Feldern ist ein großer Bedarf an standardisierter

Ausbildung zu verzeichnen. In Europa haben EU-weite und nationale Förderprogramme für Forschung und Lehre Vorhaben im Bereich der Learning Objects unterstützt, so dass den Anwendungen hier meist auch Forschungsfragen, vor allem aus dem Bereich der Informatik, zugrunde liegen.

Bisher entstanden sind technische Systeme und technische Spezifikationen, die das Konzept der Learning Objects für konkrete Zwecke des Lehrens und Lernens nutzbar machen sollen. Ein Überblick erscheint hier nicht sinnvoll. Dagegen sollen die zentralen, zugrunde liegenden Techniken kurz vorgestellt werden, soweit sich aus diesen Techniken didaktisch relevante Folgen ergeben.

- Damit Learning Objects frei und vielfältig kombinierbar sind, sind sie als in sich abgeschlossene Bausteine zu gestalten. Hierfür wurde das Prinzip der „Kapselung" aus der Programmiertechnik übernommen. Ein gekapseltes Objekt verbirgt seine interne Struktur und kann nur über definierte Schnittstellen genutzt werden. Der Vorteil der Kapselung ist darin zu sehen, dass ein in sich abgeschlossenes Objekt verlässlich in verschiedenen Kontexten funktioniert. Nachteile ergeben sich nicht nur daraus, dass den Nutzern eines Objekts zugrunde liegende Strukturen verborgen bleiben. Ein wesentlicher Nachteil ergibt sich aus dem Prinzip der Kapselung zudem, da Beziehungen zwischen einzelnen Bausteinen nicht den Bausteinen selbst mitgegeben werden können. So ist es nicht möglich, dass aus einem Learning Object heraus auf ein anderes verwiesen wird, z.B. um von der Sinusfunktion auf den Einheitskreis an anderer Stelle hinzuweisen.
- Um Learning Objects zu speichern, zu verwalten und auszutauschen, wurde „Learning Objects Repositories", also digitale, webbasierte Magazine geschaffen, auf die Lehrende (und unter Umständen auch Lernende) Zugriff haben. Learning Objects Repositories bieten verschiedene Funktionen der Bereitstellung, der Verwaltung, der Qualitätssicherung und der Suche von Learning Objects an, aber auch Funktionen des Zugriffsschutz und der finanziellen Abrechnung der Nutzung. Ihre Funktion ähnelt der von Bibliotheken, d.h. sie sind webbasierte Lernmodulbibliotheken. Sie sind die technische Basis für den Aufbau eines Netzwerks zwischen Produzenten und Nutzern von Learning Objects. Dabei können Geschäftsmodelle der Nutzung sehr unterschiedlich ausfallen. Während einige Repositories sich als webbasierte Handelsplattform verstehen, sehen andere den nicht-kommerziellen Austausch vor. Zu beachten ist, dass der Austausch von Learning Objects (ob kommerziell als Handel oder nicht-kommerziell) auch ohne Learning Object Repository möglich ist – einfach im bilateralen Datenaustausch. Repositories erfüllen daher eine weitere Funktion – sie zentralisieren die Verfügung über Learning Objects.
- Aus dem Prinzip der Kapselung und noch mehr aus den Anforderungen, die Betrieb und Nutzung von Learning Objects Repositories aufwerfen, ergibt sich die Notwendigkeit, Learning Objects zu katalogisieren und den Bestand für die gezielte Suche aufzubereiten. Hier wird die Technik der Meta-Daten angewandt. Meta-Daten sind Daten über Daten, d.h. sie beschreiben Informationsobjekte durch strukturierte Angaben. Hier sind die Bemühungen um Standardisierung weit fortgeschritten. Mit IEEE-LOM (Learning Object Metadata – Vgl. Learning Technology Standards Committee of the IEEE 2002) liegt bereits ein Standard für Meta-

Daten vor. Meta-Daten werden als Etikett (ein Satz von Beschreibungen) an einen geschlossenen Container (das einzelne Learning Object) angeheftet. Während sich für Learning Objects über technische Eigenschaften (die in der Struktur nach IEEE-LOM einen Großteil der Angaben ausmachen) noch präzise Angaben machen lassen, sind didaktisch-methodische Eigenschaften nur schwer valide zu erfassen. Die fachwissenschaftliche Einordnung oder die Festlegung der Zielgruppe (z.B. Alter oder Klassenstufe) mag noch gelingen, methodische Eigenschaften wie der Grad der Interaktivität gründen dagegen auf subjektiven Einschätzungen, die von Vorerfahrungen, Intentionen und kultureller bzw. fachwissenschaftlicher Prägung derjenigen Person abhängen, die Meta-Daten vergibt.

Kapselung, Repositories und Meta-Daten sind nach dieser Aufstellung die grundlegenden Techniken, die entwickelt und genutzt werden, um die Verwendung der elementaren Bausteine für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien zu ermöglichen. Mit dieser Aufzählung wurden Techniken benannt, denen in der anschließenden Analyse der zugrunde liegenden Programmatik zu Learning Objects eine besondere Bedeutung zukommt. Daneben ist selbstverständlich anzumerken, dass Forschung und Entwicklung dem Ursprung nach auf Techniken des Internets bzw. des World Wide Web aufbaut. So wird mehr oder weniger unausgesprochen vorausgesetzt, dass Learning Objects in Datenformaten abgelegt werden, die in einem Web-Browser dargestellt werden können. Hier prägt die Technik der Verbreitung (das World Wide Web) die Ausgestaltung und schränkt mögliche alternative Nutzungsformen ein. Daher zielen einige Entwicklungen im Bereich der Learning Objects darauf ab, neben dem Web-Browser andere Nutzungsformen (z.B. gedrucktes Material, mobile Endgeräte) zu unterstützen und so Lernen im Medienverbund zu ermöglichen. Diese Entwicklungslinie soll jedoch an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden.

2.2 Probleme und Fragestellungen

Kapselung von Learning Objects, Learning Object Repositories und Meta-Daten für die Beschreibung und Suche von Learning Objects sind grundlegende Techniken, die elementare Bausteine für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien nutzbar machen sollen. In der Praxis, d.h. in Projekten zu Learning Object Repositories, ergeben sich jedoch spezifische Probleme und Fragestellungen, die didaktisch-methodische Herausforderungen darstellen. Hier setzen aktuelle Forschungsprojekte an. Die wichtigsten Aspekte sollen im Folgenden kurz dargestellt werden:

- Bereits genannt wurde die Frage nach der Granularität der elementaren Bausteine. Um mit größtmöglicher Flexibilität wieder verwendet zu werden, sollten Learning Objects möglichst kleine in sich abgeschlossene Einheiten sein. Demnach wären einzelne Texte, Graphiken, Animationen, Übungsaufgaben, interaktive Sequenzen, Lehrfilme oder Hörbeispiele elementare Bausteine. Größere Einheiten, also ganze thematische Abschnitte oder Lektionen, die als Module komplett wieder verwendet werden können, versprechen dagegen höhere Effizienz bei der didaktisch-methodischen Planung. Entscheidend ist, dass die Frage nach der Granularität sich

nicht ohne die Kenntnis des Kontexts der didaktischen Nutzung beantworten lässt. Denn sieht das didaktische Szenario vor, dass ein Lehrender Lernmaterialien auswählt und in einer methodischen Gestaltung des Lehr-/ Lernprozesses verwendet, sind kleinere, flexible Einheiten nützlicher. Zielen Lernmaterialien dagegen auf Selbstlernen mit Medien ab, so sind größere Einheiten, die bereits eine eigene methodische Gestaltung umfassen, sinnvoller. Allein die Entscheidung über die Granularität von Learning Objects nimmt daher didaktisch-methodische Entscheidungen über den Einsatz in didaktischen Szenarien vorweg, unabhängig davon, ob der thematische Umfang, Lernziele oder organisatorische Rahmenbedingung (wie beabsichtigte Lernzeit) als Bezug für die Größe der elementaren Einheiten dienen.

- Verbunden mit der Fragestellung nach der Aggregation von Learning Objects, d.h. danach, wie sich elementare Bausteine wiederum zu umfassenderen Lerneinheiten zusammenfügen lassen, ist die Suche nach Regeln für die Sequenzierung im Lehr-/ Lernprozess. Im Sinne der Adaptivität und Personalisierung von digitalen Angeobten für das Lernen verspricht sich eine spezifische Forschungsrichtung des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien von Learning Objects die teilautomatisierte oder vollautomatisierte Anordnung elementarer Bausteine für das Lernen entsprechend den Bedürfnissen einzelner Lernender. Um die Auswahl und Sequenzierung von Learning Objects entsprechend den Eigenschaften des individuellen Lerners wie Vorwissen, situative oder überdauernde Lernpräferenzen bzw. Lernstile anzupassen, müssen den Learning Objects Beschreibungen mitgegeben werden, die die Eignung der Learning Objects für diese Eigenschaften beschreiben. Auch für diese Beschreibungen werden Meta-Daten genutzt. Um Learning Objects in einem Repository vergleichen und auswählen zu können, ist ein gemeinsam verbindliches, umfassendes Raster notwendig. Didaktik und Methodik bieten hier vielfältige Bezugspunkte. Entsprechend dem Berliner Modell der lerntheoretischen Didaktik lassen sich z.B. Lernziele und Lerninhalte für die Bestimmung von Vorwissen bzw. Kenntnisstand, sozio-kultuerelle und anthropologisch-psychologische Voraussetzungen bzw. Methoden und Medien für Lernpräferenzen bzw. Lernstile beschreiben. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die umfassende Beschreibung dieser Eigenschaften in validen Kategorien vollständig möglich ist, sowohl für die Learning Objects als auch über den Lerner, um tatsächlich die adaptive Sequenzierung von Learning Objects zu ermöglichen. Einen umfassenden Ansatz zu Meta-Daten hat Meder (2006) unter dem Stichwort „Didaktische Ontologien" vorgelegt.
- Damit bleibt der Kontext des Lehrens und Lernens ein grundsätzliches Problem für die Nutzung von Learning Objects. „Kontext" steht hier für die vielfältigen Beziehungen, in die ein Learning Object bei seinem Gebrauch zum Zwecke des Lehrens und Lernens eingebettet ist bzw. wird. Kontext kann als Summe der Rahmenbedingungen verstanden werden, die eine didaktische Situation kennzeichnen, z.B. spezifische Anforderungen von Lernenden bzw. Lehrenden ebenso wie an Lernende oder Lehrende, die spezifische Anordnung und Abfolge von Ressourcen für das Lernen, die einen Aufbau von Wissen und Fähigkeiten durch kognitive Operationen wie Generalisierung und Abstraktion fördern soll, oder die spezifische Funktion, die einer Ressource im Lernprozess zu kommt, in dem sie z. B. als anschauliches Beispiel, als Erklärung oder Auslegung dient. Notwendig wäre also, für Lear-

ning Objects hinreichend viele Eigenschaften zu beschreiben, die den Eigenschaften des Kontexts entsprechen, in dem sie sinnvollerweise eingesetzt werden. Dabei lassen sich die vielfältigen Rahmenbedingungen kaum erschöpfend beschreiben. Letztlich sind sie aus didaktisch-methodischer Perspektive alles andere als „Kontext" (Vgl. Downes 2003, Abschnitt 2) – sie sind im Gegenteil die wesentlichen, strukturellen Elemente von Lehr-/ Lernprozessen. Denn neben den Inhalten und den Medien sind Intentionen (mit dem Lernen verbundene Zielvorstellungen) und Methoden (mögliche Vorgehensweisen beim Lernen) die Grundkategorien, die eine didaktische Situation erst konstituieren.

- Abgesehen von der Schwierigkeit, konsistente und umfassende Raster für die Beschreibung von Learning Objects zu definieren, die den genannten Anforderungen nach Eignung für einen einzelnen Lernenden (im Sinne der Adaptivität und Personalisierung) oder nach Eignung für bestimmte Kontexte des Lehrens und Lernens gerecht werden, stellen sich für Meta-Daten zu Learning Objects ganz pragmatische Probleme. Die Vergabe von Meta-Daten, d.h. die Beschreibung von Learning Objects nach vorgegeben Kategorien, stellt für die Autoren eine zeitaufwändige Tätigkeit dar, abgesehen von dem Umstand, dass eine valide, objektive Einschätzung der didaktisch-methodischen Eigenschaften eines Learning Objects speziell durch den Autor selbst kaum möglich ist. Neuere Ansätze zur Erstellung von Meta-Daten verfolgen hier das Ziel einer automatisierten Erstellung, wobei gegebene Informationen über den Einsatz von Learning Objects (z.B. der Verwendung in einem Kurs durch Einbindung die Lernplattform) ausgewertet und als automatisch generierte Meta-Daten abgelegt werden (Vgl. Kris, Michael & Erik 2005).
- Bereits an anderer Stelle wurde dargestellt, dass die Zusammenstellung von Inhalten für das Lernen noch keinen Lehr-/ Lernprozess erschafft (Klebl 2006, S. 36f.). Learning Objects sind als Resourcen für das Lehren und Lernen zwar in didaktischen Situationen wohl bekannt, ob als Text, Bild, Übungsaufgabe, interaktive Sequenz oder Film und unabhängig davon, ob sie digital oder analog produziert bzw. verbreitet werden. Allein jedoch konstituieren Resourcen für das Lernen noch keine didaktische Situation, sieht man einmal vom Szenario des einzelnen Lerners im Selbststudium mit Medien ab. Sie sind vielmehr in Lehr-/ Lernprozesse eingebunden, die verschiedene methodische Formen des koordinierten Handelns zwischen Lehrenden und Lernenden einerseits und andererseits zwischen den Lernenden in der Lerngruppe vorsehen. Erst der handelnde Umgang von Lernenden und unter Umständen von Lehrenden mit Learning Objects entscheidet über deren Wirksamkeit im Sinne eines Lern- oder Bildungserfolgs. Hier ergibt sich ein Dilemma: Ein Mehr an Handlungsanweisungen in einem Learning Object (wie Übungsformen, Verständnisfragen, Erarbeitungshinweise) schränkt dessen Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Kontexten ein. Ein Weniger an didaktisch-methodische Anweisungen macht Learning Objects flexibler einsetzbar, reduziert sie aber zu reinen Informationsobjekten, die eine methodische Aufbereitung missen lassen (Vgl. Baumgartner & Kalz 2005).

Die genannten Probleme und Fragestellungen – Granularität, Aggregation, Kontext, verlässliche Meta-Daten und die Beschreibung von Lehr-/ Lernprozessen – lassen sich als zwei zentrale didaktisch-methodische Herausforderungen zusammenfassen. Zum einen stellt sich die Frage, nach welchen Zergliederungsregeln Lehr-/ Lernprozesse in elementare Bausteine aufgeteilt werden können, also nach einer Taxonomie, die Art und Tiefe der Zergliederung bestimmt. Zum zweiten stellt sich die Frage nach Eigenschaften und Regeln, die dazu dienen, einzelne Elemente aus konkreten Lehr-/ Lernprozessen herauszulösen (zu de-kontextualisieren) und in andere Lehrszenarien zu übertragen (zu re-kontextualisieren). Beide Herausforderungen sind Kern didaktischer Modelle, die Lehrende befähigen sollen, Lehr-/ Lernprozesse zu analysieren und zu gestalten.

3 Die Programmatik zu Learning Objects

Im vorigen Abschnitt wurden mit Kapselung, Repositories und Meta-Daten die grundlegenden Techniken, die für den Einsatz von Learning Objects entwickelt und genutzt werden, beschrieben und mit Eigenschaften und Regeln für Zergliederung bzw. Zusammenfügung auf der einen und De-Kontextualisierung bzw. Re-Kontextualisierung auf der anderen Seite die aktuellen, zentralen Probleme und Fragestellungen im Umgang mit Learning Objects benannt. Zwischen technischen Entwicklungen und didaktisch-methodischen Herausforderungen lassen sich einige, wenige Hauptlinien der Programmatik rekonstruieren, die Theorie und Praxis der Learning Objects zugrunde liegen. Während die Entwicklung des Internets als weltumspannendes medientechnisches System die technische Grundlage für die universelle Verfügbarkeit von Informationsobjekten darstellt, leiten sich daraus gleichzeitig kommerzielle Interessen einerseits und gemeinwesenorientierte Motive andererseits ab.

3.1 Universelle Verfügbarkeit

Die letzten zehn bis zwanzig Jahre sind geprägt von einer weltumspannenden, medientechnischen Entwicklung, deren Paradigma das Internet im Allgemeinen und das World Wide Web im Besonderen ist. Solange digitale Medienangebote für das Lehren und Lernen als materielle Kopien auf CD-ROM verteilt werden, werden sie ähnlich wie Lehrwerke und Schulbücher gehandelt. Erst der Austausch über das Netz ermöglicht die universelle Verfügbarkeit. Zumindest theoretisch steht im World Wide Web alles Wissen zu jeder Zeit an jedem Ort zur Verfügung. Auf diesem Umstand gründet das eingangs zitierte Szenario von Stephen Downes zur Sinusfunktion. Die technische Grundlage allein, also die Möglichkeit der Nutzung des Internets bzw. des World Wide Webs scheint also treibende Kraft für die Entwicklung und Nutzung von Learning Objects zu sein. Dabei sind jedoch im Hinblick auf die technische Grundlage einige Einschränkungen zu machen:

- Zum Ersten ist zu bemerken, dass Internet und World Wide Web eben keinesfalls allumfassend, weltweit allen Menschen zur Verfügung stehen. Die öffentliche Diskussion um die „Digitale Spaltung" verweist einerseits darauf, dass die Zugangsmöglichkeiten zu digitalen, webbasierten Informations- und Kommunikationstechniken sozial ungleich verteilt sind und andererseits eben diese unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten wiederum ungleiche soziale und wirtschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten bedingen. Beschrieben wird die digitale Spaltung sowohl zwischen Bevölkerungsgruppen in nationalen Gesellschaften, d.h. bildungspolitisch, als auch zwischen Regionen und Staaten, d.h. entwicklungspolitisch. Dabei ist zu beachten, dass nicht allein die Verfügbarkeit von technischen Systemen, also der Zugang zum Internet mittels Computer und Netzanbindung über digitale Chancen entscheidet. Vielmehr müssen Menschen über bestimmte Kompetenzen verfügung, Informations- oder Lernangebote zu nutzen. Andererseits müssen Informations- und Lernangebote ohne Hindernisse nutzbar sein. So folgt aus der Forderung nach „Barrierefreiheit" im World Wide Web bzw. für Informationssysteme eben nicht nur, dass Menschen mit sensorischen, kognitiven oder motorischen Beeinträchtigungen webbasierte Informations- und Lernangebote nutzen können. Auch Sprachen, kulturelle Prägung, vermeidbare Komplexität oder fehlende inhaltliche Relevanz können für bestimmte Gruppen Hindernisse in der Nutzung von Informationssystemen darstellen.
- Zum Zweiten folgt aus der universellen Verfügbarkeit weltweit keineswegs die gezielte Verfügung für den Einzelnen. Im Gegenteil ist die Nutzung des World Wide Web von einer Informationsüberflutung gekennzeichnet. Für den einzelnen Menschen stellt sich die Informationsüberflutung als das Überangebot von Informationen zu einem Thema dar, das nicht mehr oder nur mittels spezifischer Kompetenzen wie Such- und Bewertungsstrategien bewältigt werden kann. Allgemein betrachtet stellt die Informationsüberflutung eine Herausforderung dar, die durch den Fortschritt in wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits und der Entwicklung digitaler Informations- und Kommunikationstechniken andererseits bedingt ist und durch technische Entwicklungen wieder bewältigt werden soll. So stellt das Szenario von Stephen Downes zu tausend verfügbaren webbasierten Lernangeboten zur Sinusfunktion eine Diagnose der Informationsüberflutung dar, die durch Reduktion auf ein Dutzend Learning Objects überwunden werden soll. Die technischen Bemühungen um Meta-Daten und Learning Objects Repositories lassen sich ebenfalls als Bestreben deuten, der Informationsüberflutung mit Lernangeboten Herr zu werden und für Lehrende und Lernende beherrschbar zu machen. In Bezug auf Learning Objects Repositories verbindet sich technische Beherrschbarkeiten unter Umständen mit Aspekten von Verfügung und Macht, die zentral organisiert wird.
- Zum Dritten sollte nicht vergessen werden, dass die universelle Verfügbarkeit von Informationsangeboten auch im Internet bzw. im World Wide Web mit Kosten verbunden ist, selbst wenn dies bei vergleichweise geringen Kosten für den privaten Zugang oder keinen sichtbaren Kosten für den Zugang über Bildungseinrichtungen gerne vernachlässigt wird. Der Betrieb der technischen Infrastruktur für das Internet bzw. das World Wide Web (neben dem Zugang ist das der Betrieb von Servern und Netzen) stellt sowohl national als auch international einen bedeutsa-

men Wirtschaftszweig dar. Anbieter von Internetdiensten und Telekommunikationseinrichtungen haben ein Interesse an einer verstärkten Nutzung von Informations- und Lernangeboten bzw. Kommunikationsdiensten, vor allem wenn diese durch audiovisuelle Gestaltung (also Animation, Film oder Ton) hohe Datenübertragungsraten beanspruchen. Die Finanzierung bleibt dem Endkunden häufig intransparent, da nicht Nutzungsentgelte, sondern Werbeeinnahmen einerseits und öffentliche Fördergelder andererseits die technische Infrastruktur und zugehörige Dienste finanzieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass universelle Verfügbarkeit von Wissen zwar eine konkrete Utopie der technischen Entwicklung rund um das Internet ist, jedoch Einschränkungen hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten zu Information, der kognitiven Verfügung über Information und der mit Internetdiensten verbundenen Wertschöpfungsinteressen vorhanden sind. Die universelle Verfügbarkeit einer webbasierten Lerneinheit über die Sinusfunktion kann allenfalls das konkrete utopische Ziel der Bemühungen um Learning Objects sein, das Internet allein schafft automatisch nicht die Voraussetzungen für die Verfügbarkeit allen Wissens zu jeder Zeit an jedem Ort. Weder sind tausend Lerneinheiten zur Sinusfunktion für alle weltweit verfügbar, noch sind diese tausend Lerneinheiten untereinander vergleichbar. Im Gegenteil, im Hinblick auf unterschiedliche Lebens- und Interessenslagen von Lernenden erscheint eine Reduktion auf ein Dutzend Lerneinheiten nicht sinnvoll – eine wesentliche größere Anzahl von Lernangeboten wird notwendig sein, um der Diversivität von Anforderung, die Lernende stellen, gerecht zu werden.

3.2 Nachhaltigkeitsstrategien und Kommodifizierung

Die Erstellung von Lernmaterialien, die in digitaler Form mittels Internettechniken verbreitet und genutzt werden, setzt nicht nur bestimmte medientechnische Kenntnisse voraus, sie ist auch mit Aufwand und Kosten verbunden. Um qualitativ hochwertige Produkte zu erstellen, arbeiten Fachexperten, didaktische Experten, Grafiker und Softwareentwickler (und andere Professionen) zusammen. Die Aufwendungen zur Erstellung digitaler Lernmaterialien können vermutlich mit den Kosten für die Erstellung von gedruckten Lehrwerken verglichen werden, übersteigen jedoch wahrscheinlich die Aufwendungen, die einzelne Lehrende üblicherweise in die Erstellung von Lernmaterialen investieren. Höhere Kosten in der Erstellung von Lernmaterial sind zu finanzieren – die Finanzierung wiederum ist innerhalb von Bildungseinrichtungen zu rechtfertigen. Die mehrfache Nutzung von digitalen, webbasierten Medien in verschiedenen Anwendungskontexten verspricht hier, das Verhältnis von Aufwand und Nutzung zu verbessern. Hier dient das Konzept der Learning Objects auf zweierlei Arten der Rationalisierung im Sinne eines ökonomischen Handelns:

- Zum einen richtet sich das Konzept der Learning Objects darauf aus, einmal erstellte Medienangebote für Zwecke des Lehrens und Lernens in unterschiedlichen Kontexten auf längere Zeit nutzen zu können – auch bei geänderten Anforderung an technische Grundlagen, für neue Lerninhalte, für neue Zielgruppen oder für neue curriculare Erfordernisse. Das Konzept der Learning Objects soll daher sicherstellen, dass einmal getätigte Investitionen in die Erstellung digitaler Lernmaterialien nicht verloren gehen. Damit sind die Bemühung um Learning Objects Teil der Nachhaltigkeitsstrategien, die gerade für öffentlich geförderte Projekte im Bereich des Lehrens und Lernen mit digitalen, webbasierten Medien gefordert werden. Ob hier wirklich im engeren Sinne von „Nachhaltigkeit" gesprochen werden kann, soll offen bleiben. Jedoch ist die langfristige Nutzbarkeit und, damit verbunden, eine Kostensenkung das Ziel der Bemühungen.
- Zum anderen richtet sich das Konzept der Learning Objects darauf aus, Medienangebote für das Lernen wertschöpfend zu vertreiben. Werden digitale, webbasierte Medienangeboten nicht frei verfügbar im Internet veröffentlicht, sondern nur gegen Entgelte nutzbar gemacht, werden sie zu einer Handelsware. Sie können dann nicht nur von Bildungseinrichtungen direkt den Lernenden angeboten werden, sondern auch zwischen Bildungseinrichtungen ausgetauscht und gehandelt werden. Auf diese Weise entstehen Bildungsmärkte, auf denen Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Privatpersonen als Akteure in unterschiedlichen Rollen von Produzenten, Konsumenten und Vermittlern agieren.

Mit den Bildungsmärkten sind nicht nur Erwartungen an Reduktion von Kosten für Bildungsmaßnahmen bzw. die Hoffnung auf Wertschöpfung verbunden. Der Austausch und Handel am Markt soll auch Auswirkungen auf die Qualität der Bildungsinhalte haben:

> „Die Wiederverwertung von Bildungsinhalten führt zu einer Reduzierung der Erstellungskosten neuer Bildungsinhalte einerseits und zu einer Entwicklung von Austausch- und Feedbackbeziehung zwischen Anbietern und Nachfragern andererseits. Wissensmärkten wird deshalb das Potential eingeräumt, dass sie den an ihnen beteiligten Bildungseinrichtungen sowohl zu einer Kostenreduktion als auch zur Qualitätssteigerung der vermittelten Inhalte verhelfen können." (Simon 2003, S. 17f.)

Die Auswirkung auf die Qualität von Bildungsinhalten wird hier nicht nur dadurch begründet, dass ein Mehr an verfügbaren Lernmaterialien (z.B. zum Thema Sinusfunktion) ein Mehr an besseren Lernmaterialien (eben die beste Lerneinheit zum Thema Sinusfunktion) zur Folge hat. Qualität entsteht in dieser Sicht dadurch, dass in der Beziehung zwischen Anbietern und Nachfragern entsprechend dem Ideal eines freien Marktes sich bessere Produkte gegenüber schwächeren durchsetzen.

Damit verbunden ist eine Kommodifizierung von Lerninhalten. Bildungsangebote werden durch die mediale Vergegenständlichung als Learning Objects zu Waren. Herstellung, Verbreitung und Nutzung von Bildung wird kommerzialisiert. Ob sich die Erwartungen dieser Programmatik ohne Weiteres erfüllen werden, darf bezweifelt werden.

Die oben genannten zentralen didaktisch-methodische Herausforderungen machen deutlich, dass Lernen mehr ist als die bloße Verfügung über Lernangebote.

3.3 Gemeinwesenorientierung und Lernen „von unten"

Gegen die Kommerzialiserung von Lernangeboten richten sich Ansätze zu Learning Objects, die den Austausch auf Gegenseitigkeit bzw. die nicht-kommerzielle Verbreitung befürworten. Das bessere Verhältnis von Aufwand und Nutzung durch mehrfache Nutzung in verschiedenen Anwendungskontexten dient nach dieser Vorstellung dazu, uneingeschränkten Zugang zu Lernmaterialen zu ermöglichen. Learning Objects und zugehörige Repositories werden zu für alle frei verfügbaren Resourcen für das Lernen. Innerhalb dieser Argumentationslinie lassen sich zwei Richtungen unterschieden:

- Eine erste Richtung kann als Teil der Open Access Bewegung gesehen werden. Diese verfolgt das Ziel, wissenschaftliche Literatur im World Wide Web kostenlos und ohne Lizenzbeschränkungen für alle verfügbar zu machen. Grundgedanke hierbei ist, dass öffentlich finanzierte Werke, wie Forschungsergebnisse an Hochschulen oder öffentlich geförderten Einrichtungen, Gemeingut sind, d.h. ohne Entgelt allen Menschen zur Verfügung stehen soll. Auch wenn die Open Access Bewegung den Schwerpunkt auf Forschungsergebnisse, nicht auf Lernmaterialien setzt, gilt dies in Analogie für Lernmaterialien, sofern diese an öffentlich finanzierten oder geförderten Einrichtungen erstellt werden. Die Open Access Bewegung kann als Teil der übergreifenden Open Source bzw. Open Content Bewegung gesehen werden, der auch Teil von Initiativen wie der frei verfügbaren, kollaborativ erstellten Enzyklopädie WikiPedia ist. Historische Abhängigkeiten und Differenzen stehen hier nicht zur Debatte. Von Bedeutung ist aber, dass ein Geschwisterprojekt der WikiPedia, die WikiBooks (Vgl. http://de.wikibooks.org), zum Ziel hat, eine mehrsprachige Bibliothek mit Lehr- und Lernmaterialien aufzubauen.
- Aus dem Gedanken der frei verfügbaren Ressourcen für das Lernen folgt eine zweite Richtung, die darauf abzielt, Lernende dazu zu befähigen, selbstständig, d.h. unabhängig von Lehrenden, mittels Medien zu lernen. Als uneinheitliches Konzept (mit leicht variierenden Bezeichnung) gehört das selbstgesteuerte Lernen zu einer Grundkonstante der Diskurse um das Lebenlange Lernen, das Lernen mit digitalen Medien und der Medienkompetenz. Mittels Learning Object Repositories, deren Inhalte nicht nur für Lehrende, sondern auch für Lernende frei zugänglich sind, werden unterschiedliche Lernszenarien denkbar – vom rein selbstorganisierten, autodidaktischen Lernen über kompetenzbasierte Szenarien, in denen Lernende einzelne, eng begrenzte Lern- und Wissensbedarfe mittels Learning Objects decken können, bis zu fall- oder problembasiertem Lernen, wobei das Learning Object Repository als Recherche- und Informationssystem zur Verfügung steht.

Gegen eine Programmatik, die Bildungsangebote durch mediale Vergegenständlichung in Learning Objects zu Waren macht, setzen nicht-kommerzielle Bemühungen um Learning Objects den Anspruch auf deren freie Verfügbarkeit. Frei bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur, dass keine Entgelte für die Nutzung zu bezahlen sind. Mit dem Anspruch auf freien Zugang zu Lernmaterialen ist auch der Anspruch auf Mündigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden verbunden. Einerseits ist diese Ausrichtung getragen von einem emanzipatorischen Interesse, das den einzelnen Lerner zum Subjekt des eigenen Lernens macht und Lernen unabhängig von institutionellen und curricularen Vorgaben möglich machen soll. Andererseits reduziert diese Ausrichtung Lernen auf die unmittelbare, bedarfsgerechte Verfügung über Wissen (in der Art des Lernens auf Abruf, engl.: „learning on demand"), die den Anforderungen an Menschen in flexibilisierten Arbeitsverhältnissen und dem wirtschaftlichen Interesse an kurzfristigen Renditen auf Investitionen in Bildung entgegenkommen.

4 Learning Objects und bildungstheoretische Aspekte

Beide auf den ersten Blick gegensätzlich ausgerichteten Programmatiken zu Learning Objects – Kommodifizierung auf der einen und Gemeinwesenorientierung auf der anderen Seite – stimmen an einem zentralen Punkt in ihrer Argumentation überein: Auf der Grundlage der konkreten Utopie der universellen Verfügbarkeit von Informations- und Lernangeboten, die das technische System des World Wide Web verspricht, werden Bildungsgüter als materialisierte, mediale Vergegenständlichung betrachtet. Während die kommerziellen Interessen die Verfügung über die medialen Repräsentationen von Informations- und Lernangeboten begrenzen wollen, richten sich die gemeinnützig ausgerichteten Bemühungen gegen diese Begrenzung. Die gemeinsame Grundannahme lautet aber, dass die Verfügung über mediale Informations- und Lernangebote alleine Lernen oder Bildung ermöglicht. Gegenstand der Auseinandersetzung sind hier Lernmaterialien, nicht die begrifflichen Vorstellungen zu Zielen und Inhalten von Lehr-/ Lernprozessen.

Auf den ersten Blick mag dieser Diskurs keine bildungstheoretischen Folgen nach sich ziehen. Die Bemühungen um Learning Objects betreffen vordergründig rein technische oder organisatorische Fragestellungen in Bezug auf Lernmaterialien (Granularität, Aggregation, Kontext, verlässliche Meta-Daten und die Beschreibung von Lehr-/ Lernprozessen), ohne Auswirkungen auf curriculare Aspekte von Bildungsprozessen zu haben. Gerade weil Learning Objects nur die kleinsten Einheiten in Lehr-/ Lernprozessen betreffen, mag sich ein Diskurs um Bildung erst in größeren, damit curricular gefassten Einheiten konstituieren.

Die Frage nach dem Elementaren als bildungstheoretische Kategorie offenbart jedoch auf den zweiten Blick einige interessante Aspekte, die dennoch konkrete Auswirkungen der Diskussion um Learning Objects vermuten lassen:

- Eine Zergliederung von Lerneinheiten in elementare Bausteine, die in anderen Kontexten wieder verwendet werden können, erfordert ebenso wie die Erstellung von Learning Objects einen objektiv begrifflichen Bezugsrahmen. Ein begrifflicher Bezugsrahmen dient dazu, Learning Objects kontextfrei zu katalogisieren (d.h. durch Meta-Daten zu beschreiben) und Entscheidungen über Auswahl bzw. Einsatz zu unterstützen. Da Learning Objects in verschiedenen Kontexten einsetzbar sein sollen (zwar nicht in beliebigen, so doch in vielfältigen), kann dieser Bezugsrahmen nicht die konkrete didaktische-methodische Ausgestaltung von Lehr-/ Lernprozessen sein. Dagegen bieten sich formale Klassifikationsschemata an, die Ordnungsprinzipien für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken festlegen. Zergliederungsregeln, nach denen Lehr-/ Lernprozesse in elementare Bausteine zerlegt werden, richten sich folglich bevorzugt nach der Sachstruktur von Wissensgebieten aus, da diese objektivierbar erscheint – im Gegensatz zu didaktischen Aspekten wie der Entfaltung instrumenteller Fertigkeiten bzw. methodischer Fähigkeiten, der Entwicklung bzw. Reifung der Lernvoraussetzung von Lernenden oder der angenommenen Abfolge kognitiver Operationen beim Lernen. Lehr-/ Lernprozesse, die Lernen als Abfolge von medial repräsentierten elementaren Wissensbestandteilen organisieren, sind daher in der Tendenz auf materiale Bildung ausgerichtet. Bildungsinhalte werden aus dem verfügbaren Wissen ausgewählt und als Lerngegenstände betrachtet. Dies gilt unabhängig davon, ob die Auswahl fremdbestimmt durch Lehrende oder selbstbestimmt durch die Lernenden erfolgt. Eine Elementarisierung, die Zergliederung in kleinste, wiederverwendbare Bausteine zum Ziel hat, reduziert Bildungsinhalte auf kleinste Einheiten kanonisierten Wissens, die ausschließlich an fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Konzepten und Begriffen ausgerichtet sind. Exemplarisch sind Learning Objects daher in Bezug auf den fachlichen Kanon, nicht in Bezug auf formal oder kategorial verstandene Bildung.
- Ein formal oder kategorial verstandener Bildungssinn ist durch Zergliederung in kleinste, wiederverwendbare Bestandteile schwer zu fassen. Dies lässt sich methodisch begründen. Denn Bildungsinhalte, die als mediale Repräsentationen von Wissensbestandteilen verstanden werden, schließen keine Intentionen des Lehrens und Lernens ein. Welche Bedeutung Wissen in Lehr-/ Lernprozessen zukommt, wird durch die Zielvorstellungen von Lehrenden und Lernenden über Lehr- bzw. Lernziele begründet, nach denen diese ihr Handeln in der didaktischen Situation ausrichten. Wird Lernen als Abfolge von medial repräsentierten elementaren Wissensbestandteilen organisiert, treten an die Stelle von Zielen des Lehrens und Lernens aber die Inhalte, die für sich allein die didaktische Situation schaffen und prägen. Dies greift umso mehr, da methodische Handlungsmuster von Lehrenden und Lernenden, die Formen der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, nicht in vielfältig verwendbaren Bausteinen beschrieben werden. Die Eigentätigkeit des Lernenden, die nicht ausschließlich dem Zweck dient, Wissensbestandteile zu erfassen und zu memorieren, sondern auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet sind, tritt in den Hintergrund. Lernen erscheint als einseitig geprägt durch mediale Repräsentationen von Wissen, das in Learning Object Repositories katalogisiert abgelegt ist. Eine Begründung in Bildungsprozessen ausgehend vom Lerner

im Sinne der formalen Bildung oder in der Bestimmung des Wechselverhältnisses von Lernenden und Welt im Sinne der kategorialen Bildung erscheint nicht möglich zu sein. Das gilt umso mehr, wenn Lernende im Sinne selbstgesteuerter Lernszenarien mit dem Learning Object Repository allein gelassen werden. Hier können sich Lernende zwar selbsttätig Wissen aneignen, sind aber in der Bewertung von Sinn und Bedeutung des Wissens auf sich allein gestellt und losgelöst von universellen Bedeutungen des Wissens.

- Den Learning Object Repositories kommt in didaktischer Perspektive ein große Bedeutung zu, wenn bildungstheoretische und, davon abgeleitet, curriculare Entscheidungen über Inhalte des Lehrens und Lernen betrachtet werden. Ausgehend von der Annahme, dass ein Austausch von Learning Objects auch ohne zentrales Magazin möglich wäre (z.B. im Austausch zwischen Lehrenden, also „peer-to-peer"), darf geschlossen werden, dass die Organisation der zentralen Verfügung über Learning Objects weder die einzige Möglichkeit noch die zufällig gewählte Form der Verwaltung von Learning Objects ist. Learning Object Repositories erfüllen eine Funktion, die über die unmittelbaren Funktionen der Speicherung, der Bereitstellung und der Verwaltung hinausgehen. So kann angenommen werden, dass allein das Vorhandensein von medialen Repräsentationen zu einzelnen Wissensbestandteilen über deren Relevanz, Gültigkeit und Bedeutung entscheidet. Dies gilt wiederum unabhängig davon, ob die Sammlung von Learning Objects kommerziell bzw. institutionell organisiert ist (im Rahmen von Unternehmen, Universitäten oder Bibliotheken) oder „von unten", also gemeinwesenorientiert ausgerichtet ist. Learning Object Repositories erfüllen eine Funktion in der Kanonisierung von Wissen. Ihre Struktur und Substanz wird zum Maßstab darüber, was Wert zu Wissen ist und was nicht.

Die drei genannten Aspekte, die sich zusammenfassen lassen als Ausrichtung auf materiale Bildung und Vernachlässigung formaler und kategorialer Aspekte von Bildung und Kanonisierung des Wissens mittels zentraler Magazine, stellen Ausrichtungen der Bemühungen um Learning Objects dar, die an dieser Stelle aufgrund bildungstheoretischer Überlegungen zur Programmatik dieser Bemühungen nur kurz skizziert wurden. Ein Nachweis dieser Ausrichtung wäre Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten. Ziel dieses Beitrags war, Learning Objects und die damit verbundenen technischen Fragestellungen vorzustellen und kritisch zu beleuchten.

Literaturverzeichnis

ADL Technical Team (2004): Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004 2nd Edition. Advanced Distributed Learning Initiative. http://www.adlnet.org/index.cfm?fuseaction=rcdetails&libid=648 (Zugriff am 17.08.2004)

Alvarado-Boyd, Susan (2003): Traveler's Guide to the Learning Object Landscape. NMC: The New Media Consortium. http://www.newmediacenter.org/pdf/Traveler's_Guide.pdf (Zugriff am 15.06.2006)

Barritt, Chuck; Lewis, Debra & Wieseler, Wayne (1999): CISCO Systems Reusable Information Object Strategy. (Version 3.0) Cisco Systems Inc. http://www.cisco.com/warp/public/779/ibs/solutions/learning/whitepapers/el_cisco_rio.pdf (Zugriff am 23.05.2005)

Baumgartner, Peter & Kalz, Marco (2005): Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht. In: Tavangarian, Djamshid & Nölting, Kristin (Hrsg.), Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen (S. 97–106). New York, München, Berlin.

Downes, Stephen (2001): Learning Objects: Resources For Distance Education Worldwide. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 2 (2001) 1.

Downes, Stephen (2003): Design, Standards and Reusability. http://www.downes.ca/cgi-bin/website/view.cgi?dbs=Article&key=1059622263&format=full (Zugriff am 14.12.2003)

Hodgins, Wayne H. (2001): The future of learning objects. In: Wiley, David A. (Hrsg.), The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington, Ind.

Klebl, Michael (2006): Nachhaltiges Design digitaler Bildungsmedien. Netzgestützte Bildungsprozesse mit IMS Learning Design. Innsbruck.

Kris, Cardinaels; Michael, Meire & Erik, Duval (2005): Automating metadata generation: the simple indexing interface, Proceedings of the 14th international conference on World Wide Web. Chiba, Japan.

Kron, Friedrich W. (2000): Grundwissen Didaktik (3., aktual. Aufl.). München, Basel.

Learning Technology Standards Committee of the IEEE (2002): Draft Standard for Learning Object Metadata. (IEEE 1484.12.1–2002, 15 July 2002) Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf (Zugriff am 15.04.2005)

Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Bielefeld.

Parrish, Patrick E. (2004): The trouble with learning objects. Educational technology research and development, 52 (1), S. 49–67.

Simon, Bernd (2003): Erfolgsfaktoren für den Austausch von Bildungsinhalten über Wissensmärkte. In: Information Management & Consulting, 18 (2003) 1, S. 17–22.

Wiley, David A. (2001): Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: Wiley, David A. (Hrsg.), The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington, Ind.

VI Aus der Schulbucharbeit

Literaturverzeichnis

ADL Technical Team (2004): Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004 2nd Edition. Advanced Distributed Learning Initiative. http://www.adlnet.org/index.cfm?fuseaction=scormabt&libID=968 (Zugriff am 17.08.2006)

Alvarado-Boyd, Susan (2003): Traveler's Guide to the Learning Object Landscape-NMC: The New Media Consortium. http://www.newmediaceptor.org/pdf/Traveler's Guide.pdf (Zugriff am 15.06.2006)

Barritt, Chuck, Lewis, Debra & Wieseler, Wayne (1999): CISCO Systems Reusable Information Object Strategy. (Version 3.0) Cisco Systems Inc. http://www.cisco.com/warp/public/779/ibs/solutions/learning/whitepaper/el_cisco_rio.pdf (Zugriff am 23.05.2005)

Baumgartner, Peter & Kalz, Marco (2005): Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht. In: Tavangarian, Djamshid & Nölting, Kristin (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen (S. 97–106). New York, München, Berlin.

Downes, Stephen (2001): Learning Objects: Resources For Distance Education Worldwide. In: International Review of Research in Open and Distance Learning. 2 (2001) 1.

Downes, Stephen (2003): Design, Standards and Reusability. http://www.downes.ca/cgi-bin/website/view.cgi?dbs=Article&key=1059622263&format=full (Zugriff am 14.12.2003)

Hodgins, Wayne H. (2001): The future of learning objects. In: Wiley, David A. (Hrsg.): The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington, Ind.

Klebl, Michael (2006): Nachhaltiges Design digitaler Bildungsmedien. Netzgestützte Bildungsprozesse mit IMS Learning Design. Innsbruck.

Kriz, Cardinaels, Michael, Meire & Eyck, David (2005): Automating metadata generation: the simple indexing interface. Proceedings of the 14th international conference on World Wide Web. Chiba, Japan.

Kron, Friedrich W. (2000): Grundwissen Didaktik (2., aktual. Aufl.). München, Basel.

Learning Technology Standards Committee of the IEEE (2002): Draft Standard for Learning Object Metadata. (IEEE 1484.12.1-2002, 15 July 2002) Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf (Zugriff am 15.04.2005)

Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Bielefeld.

Parrish, Patrick E. (2004): The trouble with learning objects. Educational technology research and development. 52 (1), S. 49–67.

Simon, Bernd (2005): Erfolgsfaktoren für den Austausch von Bildungsinhalten über Wissensportale. In: Information Management & Consulting. 18 (2003) 1, S. 17–22.

Wiley, David A. (2001): Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: Wiley, David A. (Hrsg.): The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington, Ind.

Peter Fuchs

Elementarisierung in Musikschulbüchern für die Grundschule am Beispiel der Notation (1966–2003). Eine Dokumentation

Abstract

Traditional music scoring is a highly differentiating, complex system that is not suitable for elementary learning of music. An enlarged understanding of notation, referring to text, images and graphical elements, is prerequisite for a successful teaching on elementary level, where children learn to listen, write down, play, invent and think music.

Illustrated by examples from schoolbooks for music in primary school from the years 1966 to 2003, the importance of speech, image, signs, writing, movement and traditional music scores is demonstrated for the listening, reading, writing, moving and acting as well as inventing music.

This article is also a contribution to the history of didactics of music.

Die Frage nach dem Elementaren wird im Folgenden mit Blick auf die Notation im musikalischen Schulbuch für die Grundschule (Klassen 1–4) und für einen Musikunterricht für alle Schüler gestellt, den ein meist nicht fachlich ausgebildeter Lehrer erteilt bzw. als Klassenlehrer erteilen muss oder soll.

Alle Beispiele und Zitate stammen aus Schulbüchern und den dazu erschienenen Lehrerbänden, bei denen ich als Autor mitgearbeitet habe und die zwischen 1966–2003 erschienen sind. Es sind dies:

- Unser Liederbuch, 1966
- Unser Musikbuch Dudelsack, 1976
- Unser Liederbuch Schalmei, 1980
- Unser Musikbuch Quartett, die Bände 1–4, 1989/ 1990
- Unser Musikspielbuch MUK, die Bände 3 und 4, 2001/ 2002

Die Elementarisierung der Musik am Beispiel Notation wird in der Reihenfolge des zeitlichen Erscheinens der Bücher dargestellt. Somit ist der Beitrag zugleich ein Stück Geschichte der Musikdidaktik.

Bis weit in die zweite Hälfte des vergangenen Jahrhunderts galt die Kenntnis der C-Dur Tonleiter im Violinschlüssel als ein wichtiger Inhalt des elementaren Musikunterrichts. Gekoppelt war der Weg von der Rufterze über die Kinderleier zur Pentatonik – praktiziert auf den diatonischen Stabspielen des Orff-Instrumentariums – mit dem Vom-Blatt-Singen-Lernen. Das Erlernen der auf dieser Grundkenntnis aufbauenden traditionellen Musiktheorie, den Dreiklängen und der Kadenz ist nach Meinung vieler Musikpädagogen bis heute noch eine elementare Voraussetzung und Grundlage für einen fachgerechten Musikunterricht.

Dies hat sich geändert. Es wird im Folgenden an Beispielen aus den fünf Generationen von Musikschulbüchern für die Grundschule gezeigt.

Die traditionelle Notenschrift ist kein elementares, sondern ein höchst kompliziertes Schriftsystem, das in der allgemeinen Schule in seiner Differenziertheit nicht erlernt werden muss und nicht erlernt werden kann.

Trotzdem finden Noten auch schon im Anfangsunterricht Verwendung. Sie sind vor allem für das Lesen von Musik von Bedeutung. Noten werden von Anfang an wie Bilder gelesen. Das heißt, man beschreibt, was man sieht und setzt das, was man sieht auch in Beziehung zu dem, was man gleichzeitig hört.

Für das Beschreiben braucht man keine zuvor erlernte Fachsprache, sondern benutzt den Alltagswortschatz. Ausgangspunkt sind die folgenden elementaren Begriffspaare mit all ihren dazwischen liegenden Differenzierungsmöglichkeiten:

- Laut und leise – für die Lautstärke (Dynamik),
- Hoch (hell, oben) und tief (dunkel, unten) – für die Tonhöhen,
- Lang und kurz – für den Rhythmus,
- Schnell und langsam – für die Zeitverhältnisse,
- Einer und Viele – für Besetzungen und Harmonie,
- Gleichbleiben und verändern – für den Formverlauf

sowie elementare Aussagen zu

- Klangfarben: d.h. zum Instrumentarium,
- Spielweisen: schlagen, blasen, streichen, zupfen, reiben, sprechen, singen,
- Werkzeugen: Hand und Füße, Schlägel, hart und weich.

Beim Hören, Lesen und Musizieren, d.h. bei allen denkbaren Aktivitäten im Unterricht entwickelt sich eine immer differenziertere Fachsprache, mit anderen Worten, Musiktheorie. Im Musik-Schulbuch ist im weitesten Sinne alles Gedruckte Notation: Texte und Bilder, grafische Notationen und traditionelle Noten. Notation ist deshalb zentraler Ausgangspunkt für alle möglichen und denkbaren unterrichtlichen Aktivitäten.[1]

---

[1] Wichtiges Begleitmaterial jedes Musikbuches ist das Hörbeispiel, d.h. der Tonträger, der diesem Beitrag nicht beigegeben werden kann.

Die wichtigste elementare (d.h. grundlegende, wesentliche) Voraussetzung bei der Beschäftigung mit Musik ist aufmerksames Hören. Aussagen über musikalische Prozesse sind nur durch Vergleich möglich: Was höre ich jetzt, was habe ich gehört.

Dies gilt auch für alle musikalischen Aktivitäten, für das Improvisieren, Experimentieren, Erfinden, Gestalten, Komponieren, für das Lesen und Schreiben, Reden und Denken über Musik.

Die Antwort auf die Frage nach dem Elementaren der Notation ist von unterschiedlichen Voraussetzungen im musikalischen Bildungsprozess abhängig. Der Instrumentallehrer an der Musikschule z. B. beantwortet für seinen Unterricht die Frage nach dem Elementaren anders als der Lehrer an einer allgemeinen Schule, an den dieser Beitrag adressiert ist.

Ein längeres Zitat aus dem Kapitel „Notation im Musikunterricht – Verständnis für Zeichen" in den „Karlsruher Versuche für den Musikunterricht der Grundschule" wähle ich als Ausgangspunkt für diesen Beitrag.[2]

„Zwei Aufgaben haben die Inhalte des Musikunterrichts seit langer Zeit wesentlich geprägt: Die Schüler sollen zuerst nach Noten singen und spielen lernen und mit Hilfe dieser Fähigkeiten Musikwerke aus Geschichte und Gegenwart kennenlernen. Das möglichst frühe Erlernen der Standardnotation, d.h. der Notenschrift im Liniensystem, wird also als Grundlage und Voraussetzung angesehen. Aus diesem Grund nimmt die Behandlung des Notenlehrgangs in didaktisch methodischen Schriften (und in Schulbüchern) einen breiten Raum ein. In der letzten Zeit ist allerdings die Bedeutung dieses Notenlehrgangs für den Umgang mit Musik und das Verstehen von Musik in das Kreuzfeuer heftiger Auseinandersetzungen geraten. Dabei gilt es, eine Reihe von Gegebenheiten zu berücksichtigen:

- Seitdem jede Art von Musik in Mengen als klingende Ware verfügbar ist, wird Musik in großem Umfang unmittelbar zugänglich ohne Zwischenschaltung von Notation. Die meisten Menschen lernen Musik ohne Noten kennen.
- In steigendem Maße gewinnt wieder solche Musik Bedeutung, die gar nicht in Noten festgehalten wird, man denke nur an die Musik in den Bands der Jugendlichen, an Jazz und folkloristische Musik und an verschiedene Formen improvisierter Musik.
- Außer der Standardnotation gibt es Möglichkeiten, musikalische Ideen aufzuschreiben, die einfacher sind und daher schneller gemeinsames Musizieren ermöglichen und anregen. Sie lassen dem Spieler auch größeren Spielraum für eigene Ideen. Man denke z.B. an Rahmennotationen mit graphischen Zeichen, an Buchstabenschriften und anderes.

---

[2] Karlsruher Versuche für den Musikunterricht der Grundschule, S. 68ff, Herausgegeben von Peter Fuchs, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1974 im Anschluss an einen ministeriell genehmigten Schulversuch in den Jahren 1968–1972. 158 Seiten. Dazu eine LP Hör(bei)spiele, 1972 und Arbeitsheft mit 16 Arbeitsblättern, 20 Seiten und einem Lehrerheft, 16 Seiten, entstanden in Zusammenarbeit mit Lehrern. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975. Die ersten 10 Arbeitsblätter sind ein Vorschlag für einen Notationskurs.

- Je mehr die massenhafte Verbreitung von Musik und der Gebrauch der Musik für Zwecke wie Werbung, Backgroundmusik zunehmen, desto mehr wird es notwendig, die Fragen der Wirkung und Funktion von Musik im Unterricht aufzugreifen. Die Wirkung der Musik auf Hörer aber liegt jenseits aller Notationen.

Es wäre falsch, aus den dargelegten Überlegungen den Schluss zu ziehen, man brauche sich im Unterricht nicht mehr mit Notation zu beschäftigen. Das Gegenteil ist der Fall. Jedermann weiß, dass wir für die Verständigung über Musik, für verschiedene Kommunikationsprozesse im Zusammenhang mit Musik, die Notation brauchen.

- Ein Komponist will seine Ideen den Spielern mitteilen. Die Notation dient der Aufführung des Werkes [...]
- Hörprotokolle bzw. Verlaufsskizzen halten den Höreindruck und Verlauf eines Musikstückes fest. Mit Hilfe solcher Notationen ist eine gemeinsame Orientierung und Besprechung nach dem Hören leichter.
- Notation kann während des Hörens mitgelesen werden. Notation dient dabei dem intensiveren Hören und der Genauigkeit des Hörens.

[...] Die Erfahrung lehrt, dass ein Spezialwissen über Noten durchaus in Kursen gewonnen werden kann im Zusammenhang mit immer feinerer Differenzierung allgemeiner Einsichten. [...] Nach einer grundlegenden Einführung in Notieren und Lesen muss sich das Verständnis der Notation im Laufe von Jahren verfeinern."

Ansätze zur Erneuerung des Musikunterrichts in der allgemein bildenden Schule wie sie im Folgenden dargestellt werden, sind auch eng verbunden mit der Entwicklung des Musikbuches „Sequenzen – Musik Sekundarstufe 1", einem Schulbuch, das in den Jahren 1968–1971 entwickelt wurde und im Jahr 1972 im Medienverbund mit Schülerbuch, Arbeitskarten, Tonbändern und einem Ringbuch mit dem Titel „Elemente zur Unterrichtsplanung – (Lehrerband)" erschien.[3] In diesem Buch gibt es zum Thema Notation zahlreiche grafische Notationen für Schülergestaltungen, und zum Hören und Lesen aufbereitete Notationen (Mitlesepartituren).

---

[3] Sequenzen – Musik Sekundarstufe 1, Arbeitsbuch 1 von der Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik mit den Mitgliedern Rudolf Frisius, Peter Fuchs, Ulrich Günther, Willi Gundlach, Gottfried Küntzel und der Verlagsredaktion Musik, unter Mitarbeit zahlreicher Lehrer. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1972, 166 Seiten. Dazu Arbeitskarten 1, 1972 und 12 Tonbänder von demselben Autorenteam. Dazu ein über 600 Seiten starkes Ringbuch mit dem Titel Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband), Beiträge und Modelle zum Musikcurriculum von denselben Autoren. Klett Verlag Stuttgart 1972.
In der Einleitung unter dem Titel „Musikunterricht gestern, heute, morgen" wird das Konzept eines neuen elementaren Musikunterrichts beschrieben.

Unser Musikbuch Dudelsack

Ein Zitat aus dem ersten Musikbuch des Klett-Verlages für die Grundschule, dem Dudelsack, beschreibt die Situation des Jahres 1976[4]:

> „Unsere Welt hat sich in den vergangenen Jahrzehnten gründlich verändert. Alle Musik ist verfügbar geworden, und durch die Medien Rundfunk, Fernsehen, Schallplatte und Tonband kommen wir alle in ganz anderer Weise mit Musik in Berührung als dies früher der Fall war. Der Musikunterricht soll die Möglichkeit schaffen, sich besser in dieser Welt zurechtzufinden."

Die Themen für den Musikunterricht sind in diesem Buch in vier Kapitel gegliedert:

- Musik mit Instrumenten und Stimmen
- Musik aufschreiben und lesen
- Musik hören und kennenlernen
- Musik in unserer Welt." (SB. S 2)

An den Materialien des 2. Kapitels „Musik aufschreiben und lesen" im Schülerbuch (SB) wird gezeigt, wie durch einen neuen elementaren Ansatz beim Thema Notation andersartige und neuartige unterrichtliche Möglichkeiten im Umgang mit Musik für Schüler und Lehrer möglich werden.

Schulbuchbegleitmaterialien sind der Lehrerband (LB) und 2 Compact-Cassetten bzw. 30cm Schallplatten.

Im Dudelsack wird erstmals zwischen Notation und Noten lernen unterschieden, weshalb das Kapitel „Musik aufschreiben und lesen" überschrieben ist. Neue Formen des Notierens, grafische Notation und sprachliche Aussagen zur Musik werden in den Unterricht einbezogen, „zumal sie sich vor allem bei der Einführung in das Notationsproblem als sinnvoll erweisen." (LB 6) Das Verhältnis des Zeitaufwands bisherigen Notenlernens in der allgemeinen Schule steht in einem Missverhältnis zum möglichen Ergebnis, vor allem, wenn man die zur Verfügung stehenden Stunden berücksichtigt.

In der Vergangenheit wurde in der Musikpädagogik zu wenig bedacht, dass das traditionelle Notensystem kein elementares, sondern ein höchst differenziertes, komplexes System ist und sich daher nur sehr bedingt für das elementare Musiklernen eignet.

Die beiden Autoren von Dudelsack haben in der damaligen Situation folgende Konsequenzen gezogen:

„In einem ersten Kurs (SB S. 50–55) werden die Grundgesetze der Notation vermittelt. [...] Es wechseln Schreiben, Darstellen, Lesen, Spielen und Hören" (LB S.6) Die

---

[4] Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack von Peter Fuchs und Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Ernst Klett Stuttgart 1976 – Schülerbuch, 121 Seiten. Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack, Lehrerband von Peter Fuchs und Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Ernst Klett Stuttgart 1977, 180 Seiten. Unser Musikbuch Dudelsack, Hörbeispiele für die Grundschule 2 LPs bzw. 2 Cassetten von Peter Fuchs und Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Ernst Klett, Stuttgart 1977.

Materialien sind jeweils auf Doppelseiten angeordnet, d.h. Texte, Notationen und Hörbeispiele sind auf den beiden Seiten in vielfältiger Weise aufeinander bezogen und erlauben zahlreiche Möglichkeiten der Verknüpfung. Die Doppelseiten sind Modelle für Unterrichtseinheiten.

Die entsprechenden Doppelseiten im Schülerbuch zum Thema Notation sind überschrieben:

- Wir spielen nach Zeichen (SB.50/ 51)
- Wir beschreiben Musik mit Zeichen (SB.52/ 53) dazu 2 Hörbeispiele
- Wir beschreiben Musik mit Worten (SB.54/ 55) dazu 2 Hörbeispiele

„Der zweite Kurs (SB S. 56–61), der auf dem ersten aufbaut, aber nicht in unmittelbarem Anschluss an ihn behandelt werden muss, führt in die wichtigsten (elementaren) Gegebenheiten der traditionellen Notation ein. [...] In diesem Kurs steht die Entwicklung der Lesefähigkeit im Vordergrund." (LB S.6) Die Doppelseiten im Schülerbuch sind überschrieben:

- Wir lernen Noten lesen: Die Töne sind verschieden hoch (SB. 56/ 57)
- Wir lernen Noten lesen: Töne dauern verschieden lang (SB. 58/ 59)
- Wir lernen Noten lesen: Abschnitte finden (SB. 60/ 61)

„Der dritte Kurs (SB S. 62-67) befasst sich ebenfalls mit der traditionellen Notation. Er hat den Zweck , die Kenntnisse des zweiten Kurses zu vertiefen und auszuweiten." (LB S 6.) Die Doppelseiten im Schülerbuch sind überschrieben:

- Tonhöhe (SB.62/ 63) Dazu 1 Hörbeispiel
- Tondauer (SB.64/ 65) Dazu 2 Hörbeispiele
- Form (SB.66/ 67) Dazu 1 Hörbeispiel

Die Neuartigkeit dieses elementaren Notationslehrgangs macht es notwendig, dass im Lehrerband S. 80–107 zuerst ein einführender Kommentar zu jedem Kurs gegeben wird.

Der erste Kurs hat Einführungscharakter. „Es geht um das ungefähre Darstellen verschiedener Eigenschaften des Erklingenden mit Zeichen, die man selbst erfindet, z.B. für Tonhöhenverläufe, für Lautstärkenverläufe und für Zeitverhältnisse (grafische Notation). [...] Das grafische Bild der Musik, das bei diesem Vorgang des Notierens entsteht, trägt Züge eines Bauplans. [...] Die Beschreibung von Musik mit Worten ist die notwendige Ergänzung zur Beschreibung mit Zeichen. [...] Die grafische Notation ist auch in späteren Schuljahren und Schulstufen sinnvoll einzubeziehen. In bestimmten Situationen wird man ihr sogar den Vorzug geben, z.B. bei Hörpartituren und bei der Vorbereitung und Durchführung von Klanggestaltungen." (LB S. 80f)

„Der zweite Kurs beinhaltet die traditionelle Notenschrift. [...] Der Unterricht findet im Klassenverband statt und damit sind gewisse Grenzen gesetzt. [...] Es kann nicht Sinn des Musikunterrichts sein, durch einen großen Aufwand an Zeit und Kraft bestimmte Fertigkeiten im Absingen von Liedern aus der Notenschrift anzustreben. Umgang mit Noten sollte vielseitiger sein. [...] Die Vermittlung der Grundlagen wird in einem auf-

bauenden Kurs zusammengefügt. Liedmelodien werden als Beispiele genutzt, nicht weil man sie absingen möchte, sondern weil sie in ihrer Gesamtstruktur überschaubar sind." (LB S. 81)

Die Musikbeispiele des dritten Kurses sind so ausgewählt, „dass Gesichtspunkte der Grobgliederung besonders augenfällig und deutlich hörbar sind. Es geht also nicht um Einzelheiten der Notenschrift, sondern um größere Zusammenhänge." (LB S. 82) Hörbeispiele sind u.a. von Gershwin, Roussel, Bach, Händel und Mozart. Begriffe wie Kanon, Umkehrung, Variation werden durch Anschauung kennengelernt. „Die Erschließung wird durch methodische Hilfen unterstützt. Die komplexen Notenbilder sind so dargestellt, dass die Art der Anordnung und die farbliche Markierung auf die Gesichtspunkte hinweisen, um die es geht." (LB S. 82)

Im LB wird auch ein zeitlicher Ablauf bei der Erarbeitung vorgeschlagen: Kurs 1 im zweiten Schuljahr, Kurs 2 im dritten und Kurs 3 im vierten Schuljahr. Danach folgen im LB für jede Doppelseite Ziele und Unterrichtsschwerpunkte, Informationen zu den Materialien und Hinweise zum Unterricht sowie weitere Hinweise auf Querverbindungen und weiterführende Themen im Buch.

Um sich ein Bild von diesen Notationskapiteln machen zu können, folgen von jeder Doppelseite der beiden ersten Kurse Ausschnitte mit Kurzkommentaren aus dem Lehrerband.

Der erste Kurs

1. Doppelseite

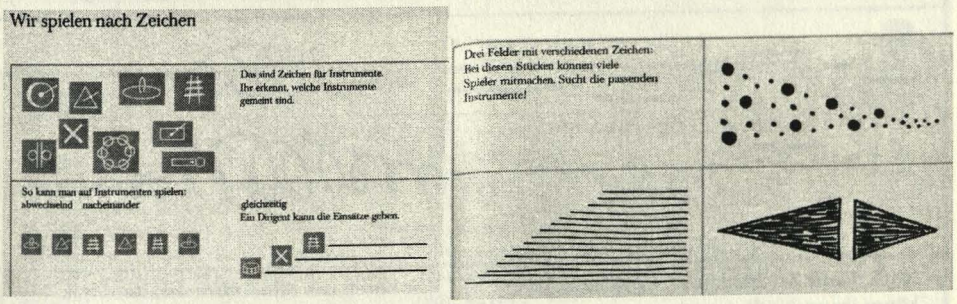


Abb.1: Musikbuch Dudelsack, S. 50f.

Dieser obere Teil der Doppelseite zeigt verschiedene Instrumente, mit denen gespielt werden kann als Piktogramme. „Schüler lesen die Zeichen, benennen die Instrumente, suchen sie aus dem bereitgestellten Angebot aus und spielen damit. Im zweiten Kästchen sind zwei Möglichkeiten für das Spiel mit den Instrumenten dargestellt. 1. Instrumente spielen nacheinander (Reihung), 2. Drei Instrumente setzen nacheinander ein und spielen gleichzeitig weiter, hören gemeinsam auf.

Auf der rechten Seite sind drei Felder mit Zeichen für kurze Musikstücke. Ein Punktfeld für kurz klingende Instrumental- oder Vokalklänge – Ein Strichfeld für lang klin-

gende Instrumente (Flaschen, Flöten, Stimmen) – Ein Stück mit an- und abschwellenden Klängen, mit kurzer Pause zwischen den beiden Teilen." (LB 84f)

2. Doppelseite

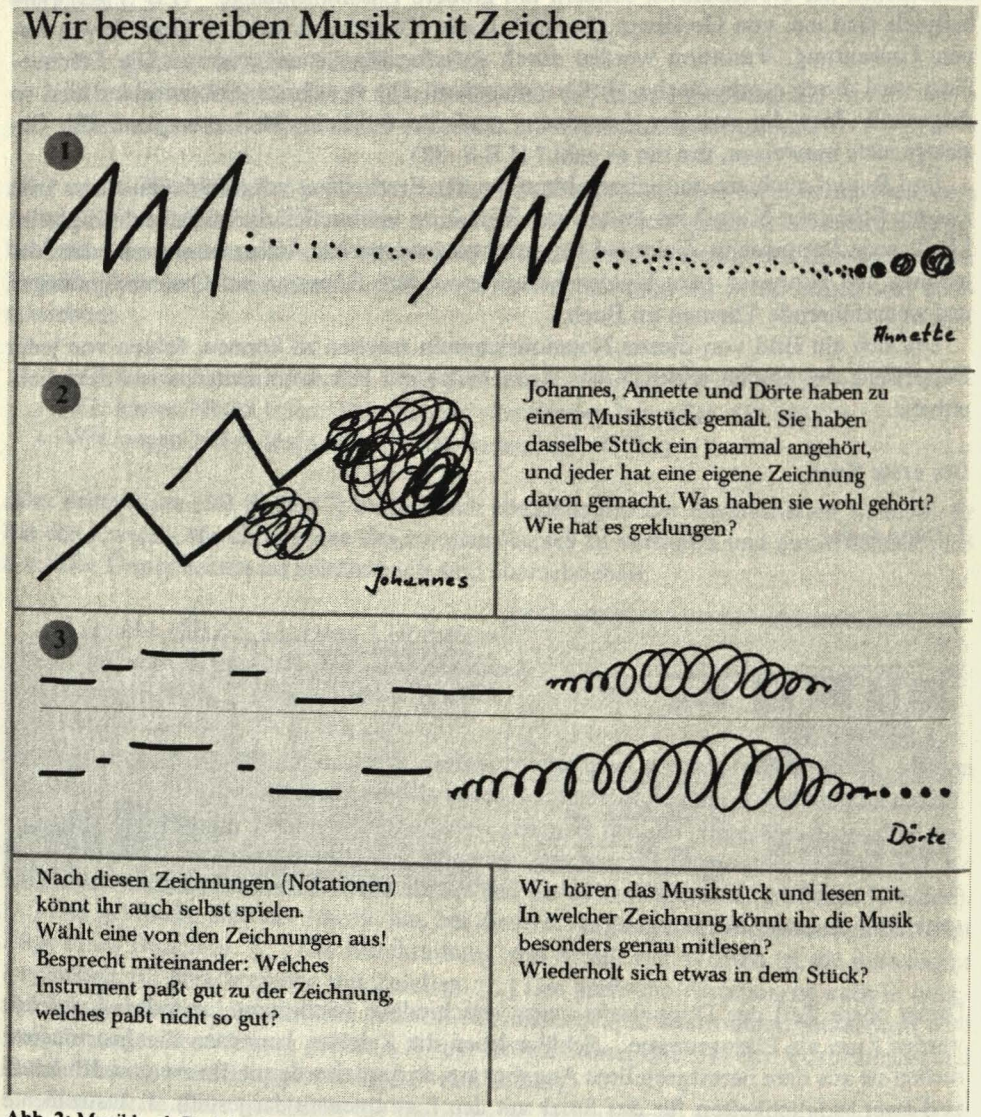


Abb. 2: Musikbuch Dudelsack, S. 52.

„Bei dieser Unterrichtseinheit geht es um eine Art Protokoll dessen, was Kinder hören: sie schreiben auf, wie etwas klingt und wie es in der Zeit verläuft. Das Ergebnis ist eine Hörnotation. Die Zeichen sind nicht eindeutig, sie variieren von Kind zu Kind. [...] Die Kinder lernen durch Gespräche über ihre Notation und deren Übereinstimmung mit dem Hörbeispiel folgende Schalleigenschaften in Wort und Erscheinungsbild kennen: Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke und sie lernen hören und beschreiben, wie diese Eigenschaften sich im Laufe eines Stückes verändern. (Formverlauf, Aufbau des Stückes, Bauplan)." (LB 87)

Das Hörbeispiel ist aus dem Schlussteil des 3. Satzes aus der Symphonie fantastique von H. Berlioz.

Der Komposition liegt folgende bildliche Vorstellung zugrunde: Ein Abend auf dem Lande. Ein Schäfer spielt eine Melodie. In der Ferne ist noch Donnergrollen zu hören. Es spielen vier Pauken und ein Englischhorn.

„Mögliche Unterrichtswege mit diesem Material:

- Beginn mit den Notationen im Buch. Hörerwartungen äußern. Eigene Spielversuche. Dann das Hörbeispiel hören.
- Beginn mit dem Hörbeispiel ohne Buch, selbst notieren. Dann die eigenen Notationen mit denen im Buch vergleichen. Das Stück nachspielen." (LB 88f)

3. Doppelseite

Wir beschreiben Musik mit Worten

Kinder haben zwei Musikstücke gehört und beschrieben.

Das eine Stück:
Zuerst war's laut, dann war's wieder gleich, dann war's leise.
Da war eine Trommel dabei.
Erst schnell, dann wurde das, was schnell gespielt war, langsamer gespielt.
Das gleiche wiederholt sich.
Es war hell und auch dunkler!
Glocken spielen eine Melodie.
Kuhglocken werden angeschlagen.
Ausländisches Glockenspiel, im Hintergrund wie ein Leierkasten.
Das ist eine japanische Musik, nein chinesische, asiatische.
Ich habe im Fernsehen solche Instrumente gesehen.

Das andere Stück:
Die Flöte bläst die Melodie.
Zwei tiefe Töne vom Klavier, die sich abwechseln.
Erst kam das erste Instrument, dann das zweite, dann das dritte, aber sie spielen alle drei weiter.
Ich glaube, da war Schlagzeug dabei, ein Becken.
Da sind Schellen, so'n rundes Ding mit Glocken, das klingelt immer so.
So spannend, klasse, wie Verfolgungsjagd, schnelle Musik.
Märchenmusik, irgendwo in Arabien oder Indien.
Wie Truppen mit Kamelen durch die Wüste.

Abb. 3: Musikbuch Dudelsack, S. 54.

Sich mit Worten über Musik zu verständigen wird hier thematisiert. Kinder äußerten sich zu zwei Musikstücken. Das Hörbeispiel Nr. 16 ist ein Jazzstück von Gene Krupa, Nr. 17 ist Musik eines Gamelanorchesters. Auf der rechten, nicht abgebildeten Seite werden die blauen Aussagen im Text in Kästchen geordnet, die folgende Namen haben: Musikinstrumente, Spielweisen, Eigenschaften, Verlauf, Wie man die Musik finden kann, Was einem bei der Musik einfällt.

Der zweite Kurs

1.Doppelseite

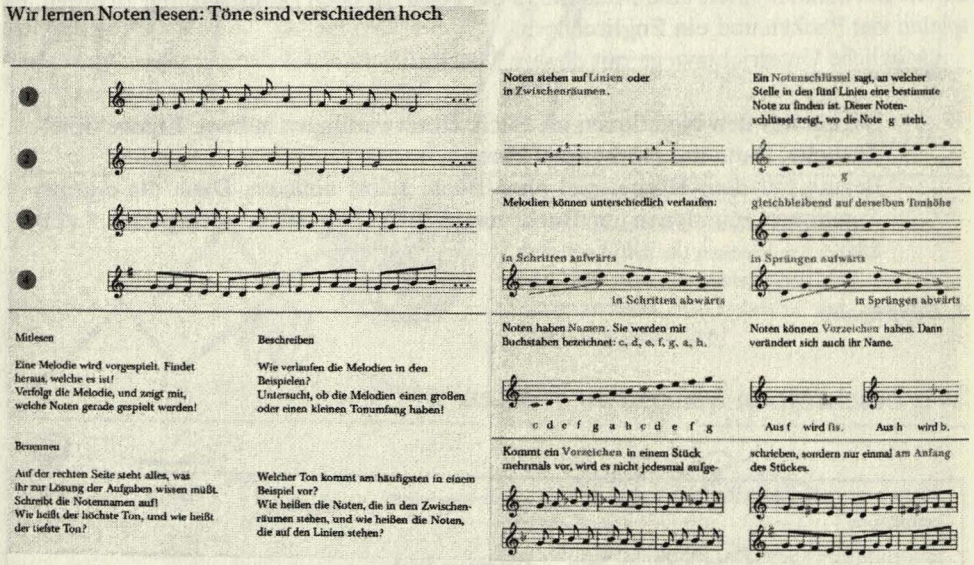


Abb. 4: Musikbuch Dudelsack, S. 56f.

„In dieser Unterrichtseinheit sollen Schüler eine erste Verbindung zwischen erklingenden Melodien und ihrer Darstellung mit traditionellen Noten herstellen:

- Aussagen zum Melodieverlauf der Beispiele machen, und zwar aufgrund der Kenntnisse aus dem grafischen Notationskurs und aufgrund der Informationen, die auf der rechten Seite des Schülerbuches lexikonartig angeboten sind.

Die rechte Seite ist ein Kompendium für das, was man wissen muss, damit man Tonhöhen in traditionellen Notenbildern untersuchen kann. Sie enthält somit alles an Information, was zur Lösung der Aufgaben auf der linken Seite notwendig ist. [...]

Diese Seite hat die Funktion, dem Schüler die notwendigen Sachverhalte im einzelnen und in Zusammenhängen vorzustellen, und zwar sowohl für die einführende Erarbeitung als auch für späteres Nachschlagen." (LB 92f)

Da mit einer Note sowohl die Tonhöhe als auch die Tondauer dargestellt wird, wird auf der folgenden Doppelseite das Lesen der Tondauer in ähnlicher Weise eingeführt.

2. Doppelseite

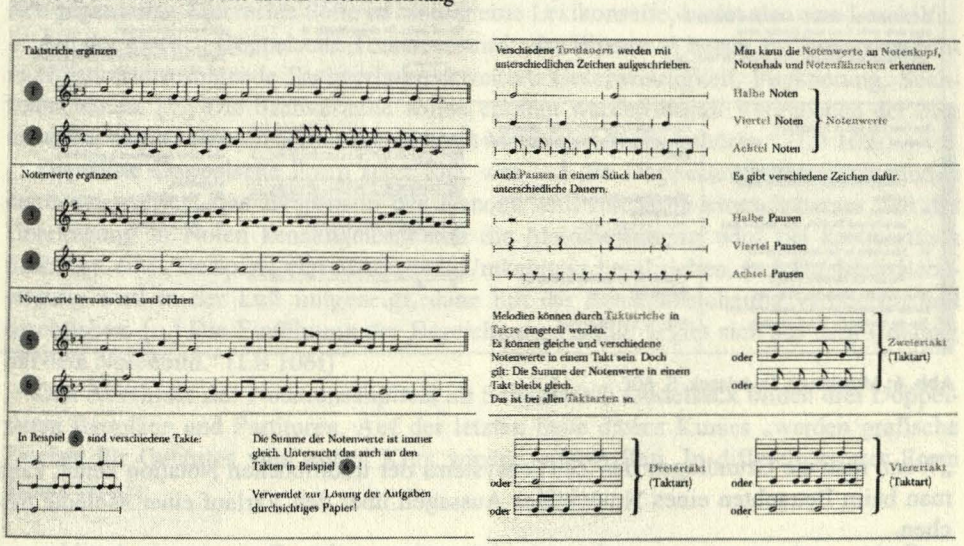


Abb. 5: Musikbuch Dudelsack, S. 58f.

„Wie bei der vorangegangenen Doppelseite ist wieder eine Teilung in eine Material- bzw. Übungsseite und in eine Informations- bzw. Lexikonseite erfolgt.

Ergänzen von Notenwerten, Setzen von Taktstrichen, Ordnen und Vergleichen von Notenwerten sind die häufigsten Tätigkeiten bei der Bearbeitung dieser Unterrichtseinheit. Das bringt eine gewisse Lesefertigkeit in bezug auf diese Zeichen mit sich.

Die in den beiden Unterrichtseinheiten (Tonhöhe und Tondauer) erworbenen Kenntnisse befähigen die Schüler, in sich abgeschlossene kleinere Melodien in bezug auf kleinere Zusammenhänge (Melodieabschnitte) zu untersuchen. Dies geschieht in der nächsten Unterrichtseinheit." (LB 95f)

3. Doppelseite

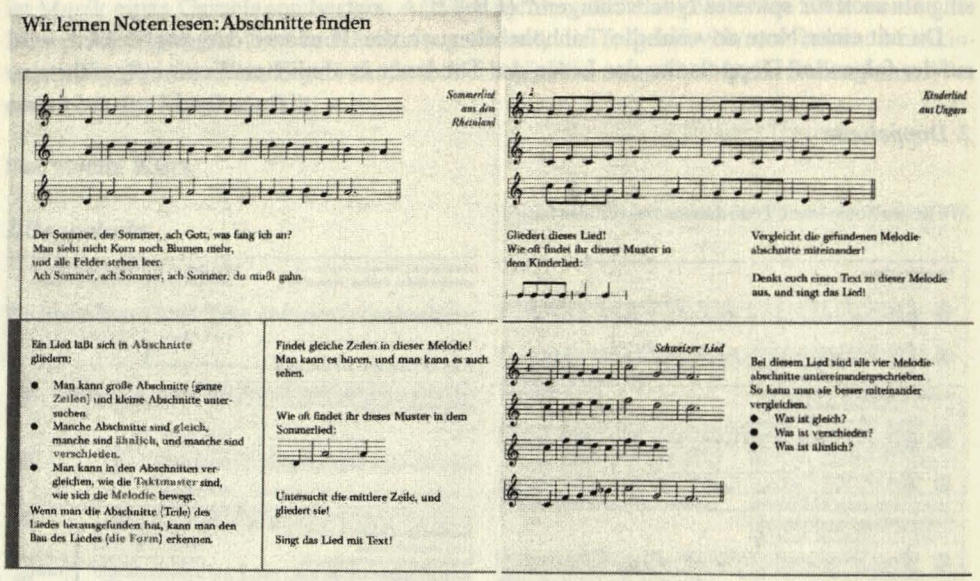


Abb. 6: Musikbuch Dudelsack, S. 60f.

„Wenn man die Grundlagen des Zeichensystems der traditionellen Notation kennt, kann man beim Betrachten eines Notenbildes Aussagen über den Verlauf einer Melodie machen.

- Finden von Gleichem, Ähnlichem und Verschiedenem im Tonhöhenverlauf und in der Anordnung der Dauern (Taktmuster).
- Kleinere und größere Abschnitte (Zeilen) miteinander vergleichen und dadurch auf Baugesetze stoßen.

Vergleichendes Lesen, Hören und – je nach Bedarf – selbst singen sind die Hauptaktivitäten in dieser Unterrichtseinheit." (LB 97f)

Schon in „Unser Liederbuch" des Jahres 1966[5] wird dieser Aspekt des Musiklesen lernens dadurch betont, dass alle „Melodien so notiert sind, dass sie in der Regel eine Liedzeile oder einen ähnlich sinnvollen Teil des Ganzen umfassen. Durch die phasengerechte Notation soll die formale Gliederung der Melodien unbewusst deutlich werden." (LB 14) Als Beispiel das Lied Der Sommer aus Unser Liederbuch (SB. 50), das oben als

---

[5] Unser Liederbuch für die Grundschule. Von Peter Fuchs und Willi Gundlach, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1966, 112 Seiten. Musik in der Grundschule, Lehrerband zu Unser Liederbuch, Von Peter Fuchs und Willi Gundlach unter Mitarbeit von Gertrud Bünner und Horst Weber. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1967, 247 Seiten.

1. Beispiel mit der Notation aus dem Liederbuch, aus methodischen Gründen ohne Text, auf der Doppelseite steht.

Der dritte Kurs

Im dritten Kurs kann man auf der ersten Doppelseite Tonhöhe in Verbindung mit Hörbeispielen spezielle Einsichten gewinnen in Tonumfänge bei verschiedenen Instrumenten und Stimmen und deren Notation im erweiterten Liniensystem. Der optische Eindruck (Notentext) und der akustische (Hörbeispiel) wirken zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Die rechte Seite ist wieder eine Lexikonseite, bietet also eine Lesehilfe.

Auf der zweiten Doppelseite Tondauer wird „das Wissen in bezug auf Dauern und ihre Notation um folgende Sachverhalte erweitert: Geschwindigkeit, Punktierung, Sechzehntelnoten. [...] Die Sachverhalte sollen erkannt werden durch Vergleichen der Notenwerte, durch Mitlesen beim Hören, durch Mitspielen beim Anhören." (LB 102f)

Die dritte Doppelseite Form setzt fort, was auf der Doppelseite Abschnitte finden erarbeitet wurde. „Das Bauprinzip des Kanons wird mit Hilfe eines Schemas und der Übertragung in Noten kennengelernt und die Melodieführung wird bei kanonartigen Einsätzen eines Beispiels von Mozart als Umkehrung beschrieben. [...] Die Melodiebewegung wird in der Luft mitgezeigt, dann mit der Schemazeichnung verglichen und beschrieben. [...] Die Einführung der Bezeichnung Partitur ergibt sich aus dem Umgang mit dem Notenbild." (LB 106f)

Den Abschluss des Notationskapitels im Schülerbuch Dudelsack bilden drei Doppelseiten Baupläne und Partituren. Auf der letzten Seite dieses Kurses „werden grafische Zeichen für Gehörtes vom ersten Kurs wieder aufgegriffen. In differenzierterer Form dienen sie als:

- Mittel, eine eigene Gestaltung mit verschiedenen Instrumenten zu planen, ein Rondo.
- Anregung für die exakte Untersuchung eines Hörbeispiels der heutigen Zeit (Höranalyse). Es ist eine Übung der auf den Seiten Wir beschreiben Musik mit Zeichen und Worten (siehe oben) eingeführten Musikbeschreibung.

Aktionen sind also:

- differenziertes Spielen auf Orff-Instrumenten in einer Großgruppe und Planen eines Ablaufs,
- Mitlesen in einer Verlaufs- bzw. Hörpartitur,
- Nachgestalten des Gehörten." (LB 112)

Das Tonbeispiel ist ein Ausschnitt aus der Komposition Zyklus für einen Schlagzeuger aus dem Jahre 1959 von Karlheinz Stockhausen.

Beim Lesen dieser Seite wird deutlich, welche Bedeutung Sprache und Notation für das Hören und das eigene Spielen und Erfinden von Musik haben.

Auch in allen anderen Kapiteln dieses Schülerbuches: Musik mit Instrumenten und Stimmen, Musik hören und kennenlernen und Musik in unserer Welt werden die hier

beschriebenen Möglichkeiten des Notierens und Musik lesens verwendet und dienen somit der Vertiefung des Gelernten.

Da Schulbücher von den Ministerien nur genehmigt werden, wenn man darin nicht schreibt, wurden im Jahre 1979 zum Thema Notation 16 Arbeitstransparente mit Fotos, Bildern, Noten und Notationen aus allen Kapiteln des Buches herausgegeben, die die Einsatzmöglichkeiten des Schülerbuches erweitern.[6] „Jedes Arbeitstransparent ist inhaltlich so angelegt, dass der Lehrer während des Unterrichts farbliche Markierungen, Beschriftungen oder Notationen eintragen kann.

Die Folien sind als Anregung zu eigenen Aktivitäten gedacht. Sie enthalten verschiedene vorstrukturierte Freiräume für Notationen und sind Material für die entsprechenden Schülerbuchseiten, die selbst entworfene grafische Zeichen und Notationen enthalten. Da die Vorgaben im Schülerbuch keine normierende Funktion haben sollen, ist es sinnvoll, zunächst jeweils eigene Notationen zu entwickeln und sie erst dann mit denen im Schülerbuch zu vergleichen." (S. 4 in den Informationen für den Lehrer)

Die etwas ausführliche Darstellung eines neuartigen elementaren Notationslehrgangs mit den Zielen Lesen in Notationen und Schreiben von Musik wird in ähnlicher Weise auch in den Schulbüchern der folgenden Jahrzehnte leicht variiert weitergeführt.

Da Schulbücher im Regelfall eine Verkaufs-Lebensdauer von 10 bis 15 Jahren haben, erscheint in jedem Jahrzehnt eine neue Generation von Schulbüchern. Das letzte Verkaufsjahr des Dudelsack war 1990. Das Buch wird heute noch (2006) von Lehrern als Unterrichtsmaterial benutzt.

Unser Liederbuch Schalmei

Das Thema Notation spielt auch im Liederbuch Schalmei[7] (Erscheinungsjahr 1980) eine wichtige Rolle. Im Lehrerband heißt es:

> „Das Kind soll aus dem Notenbild möglichst leicht ablesen können, wie das Lied gegliedert ist. Die Notenzeilen schließen sich der Textgliederung an und sind daher nicht immer gleich lang. Auch auf Notenfähnchen (Achtel und Sechzehntel) wurde weitgehend verzichtet, weil das Zusammenbinden mehrerer solcher Notenwerte durch Balken das Notenbild übersichtlicher macht." (LB S. 15)

„Auf einigen Seiten im Liederbuch sind Beispiele zu finden, die man nicht als Lieder im traditionellen Sinn bezeichnen kann, d.h. bei den Texten stehen keine Melodien.

---

[6] Unser Musikbuch Dudelsack, 16 Arbeitstransparente mit Informationen für den Lehrer, hrsg. Von Peter Fuchs und Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Ernst Klett, Stuttgart 1979.

[7] Unser Liederbuch für die Grundschule Schalmei von Peter Fuchs und Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1980. Große Ausgabe mit Fotos 144 Seiten. Lehrerband zu Schalmei, Von Peter Fuchs und Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule Ernst Klett Verlag Stuttgart 1982, 184 Seiten. 5 Tonträger als LP oder Cassette: Tanzlieder – Jahreszeiten/ Weihnachten – Erzählende Lieder – Dialektlieder – Lieder aus Italien, Spanien, Jugoslawien, Griechenland und der Türkei.

- Über Texten ist eine rhythmische Notation abgedruckt. Rhythmisches Sprechen des Textes soll damit angeregt werden.
- Bei einigen Texten stehen melodische Modelle. Nach diesen Modellen kann der jeweilige Text gesungen werden. Das Erfinden von Melodien soll dadurch angeregt werden.
- Bei einigen Liedern sind Teile des Textes durch besondere Textgrafik herausgehoben. Durch die Art, wie die Texte geschrieben sind, soll die sprachlich-musikalische Gestaltung angeregt werden.
- Einige Texte sind in Bilder montiert. Dies soll darauf hinweisen, dass Texte als Spielzusammenhänge entfaltet werden können.
- Texte sind so abgedruckt, dass aus der Anordnung abzulesen ist, wie der Text musikalisch zu gestalten ist." (LB S. 24)

Ein Beispiel dazu die Notation im Liederbuch zum Gedicht ‚Aus Glas' von Josef Guggenmos:

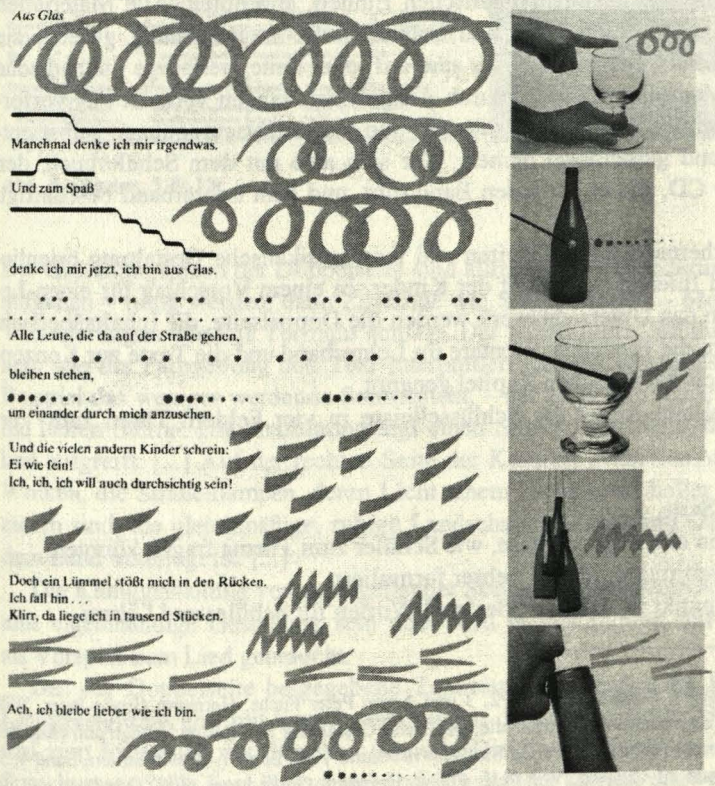


Abb. 7: Unser Liederbuch Schalmei, S. 115.

Die Seite zeigt, wie der Text mit Stimme und Instrumenten gestaltet werden kann. „Die Notierungsvorschläge sind als Anregung und Vorstellungshilfe gedacht. Von da aus kann sich die jeweils eigene Klassengestaltung entwickeln. [...] Bei den ersten beiden Zeilen ist ein Tonhöhenverlauf angegeben. [...] Die Gesamtgestaltung lässt sich auf Tapetenrollen notieren. So ergibt sich die Möglichkeit, gelungene Abläufe festzuhalten und ähnlich zu wiederholen." (LB 143) Der Kommentar im Lehrerband regt auch noch die Verbindung mit einem szenischen Spiel an.

Unser Musikbuch Quartett

Das Nachfolgewerk zum Dudelsack erschien in 4 Schuljahresbänden in den Jahren 1989/ 1990 unter dem Titel Quartett.[8]

Das Besondere an Quartett ist, dass die Gestaltung jeder Doppelseite in den vier Bänden in ihrer Funktion eine Notation für Unterricht ist.

Die verschiedenen Zugangs- und Umgangsweisen mit Musik werden jeweils durch Notationen verschiedener Art, durch Fotos, bildliche Darstellungen und Texte unter einer gemeinsamen Überschrift, der thematischen Einheit, angeboten. Alle Materialien sind methodisch-didaktisch durchdacht und untereinander in Beziehung gesetzt, sie erklären und verstärken sich gegenseitig. Es sind auf jeder Seite vielfältige methodische Wege möglich. Das Vorgehen ist nicht durch Aufgabenstellungen verbaler Art vorformuliert. Lehrer und Schüler sollen die Aufgaben und Unterrichtsanregungen selbst entdecken, formulieren und gemeinsam planen. Wer sich also mit dem Schülerbuch, den Hörbeispielen auf der CD, die es für jeden Band gibt, und dem Lehrerband beschäftigt, braucht Zeit.

Die Auswahl der thematischen Einheiten und ihre musikalische Gestaltung orientieren sich am Alter und Interessenhorizont der Kinder. In einem Vorschlag für einen Leseweg zum Einstieg in das Unterrichtswerk werden die Doppelseite, die Inhaltsübersicht in den Schülerbüchern, die Einzelkommentare im Lehrerband und die Texte zur Konzeption und die methodisch-didaktischen Kapitel genannt.

Über jeder Doppelseite öffnet die Schlüsselleiste in vier Feldern Türen zum Verständnis.

- Das Thema der Seite
- Eine Anregung in einer Sprechblase, wie Schüler zum Thema fragen könnten.
- Unterrichtsschwerpunkte, für die Lehrer formuliert.
- Ein Lernschwerpunkt in Zeichen oder/ und Worten für Schüler und Lehrer.

---

[8] Unser Musikbuch Quartett, Schülerbücher 1, 2, 3 und 4 von Peter Fuchs, Hermann Große-Jäger, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Grafische Gestaltung Eva Raupp Schliemann (Aquarelle) Dieter Gebhard (Fotos) Ernst Klett Verlag Stuttgart 1989 und 1990 Band 1–3 je 48 Seiten, Band 4, 52 Seiten. Vier Lehrerbände zu Quartett, Von Peter Fuchs, Hermann Große-Jäger, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule Ernst Klett Verlag Stuttgart 1989 und 1990 Band 1, 104Seiten, Band 2, 121 Seiten, Band 3, 129 Seiten, Band 4, 148 Seiten. Zu jedem Schülerband eine Cassette bzw. CD mit den Tonbeispielen hrsg. von Peter Fuchs, Hermann Große-Jäger, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule. Ernst Klett Grundschulverlag Leipzig Stuttgart Düsseldorf 1990).

In der Inhaltsübersicht in jedem Schülerbuch werden erste Anregungen zum jeweiligen Thema gegeben. Die Einzelkommentare im Lehrerband schlüsseln die musikdidaktische Funktion der Materialien auf, beschreiben Unterrichtswege und nennen Unterrichtsziele.

An einem Beispiel aus Quartett 3 soll das Besondere an Quartett aufgezeigt werden:

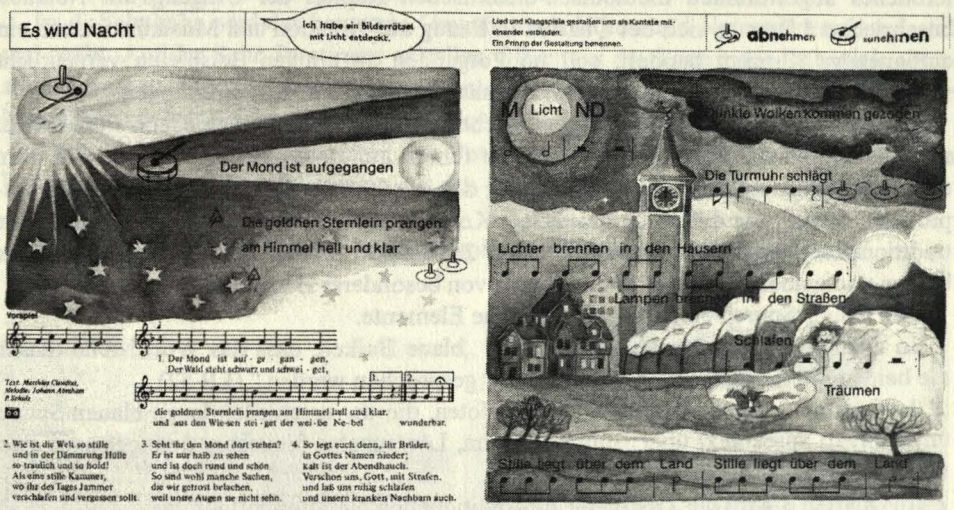


Abb. 8: Quartett, 3, S. 12f.

Die Gestaltungsideen der Doppelseite sind allmähliche Veränderungen wie untergehen – aufgehen – ruhig werden, dann Zustände wie Stille – Schlaf – Mondlicht und plötzliche Veränderungen wie Die Turmuhr schlägt. Der aquarellierte Bildhintergrund lässt erkennen, wie die Farbgebung den Text interpretiert und die Klanggestaltung anregt, – zum Beispiel das weniger werdende Sonnenlicht, – das mehr werdende blassere Mondlicht, – die hellen Sterne. Die Anordnung legt einen Spielverlauf nahe, der diese Dreistimmigkeit aufgreift. [...] Auf der rechten Seite der Kontrast zwischen Mondlicht und dunklen Wolken, die Straßenlampen, deren Licht einem zunehmend heller erscheint, je näher sie einem sind, die gleichmäßige, ruhige Landschaft, die mit dem Ostinato Stille liegt über dem Land unterlegt ist. [...]

Die Klanggestaltung von untergehender Sonne, aufgehendem Mond und Sternen kann eine eigenständige Gestaltung sein oder wird in Verbindung mit der Melodiewendung als Vorspiel zum Lied gebraucht.

Das der Doppelseite beigegebene Tonbeispiel verbindet die Flötenmelodie mit der Klanggestaltung und mit Sprechgestaltungen der rechten Seite. Die Melodie wird viermal zum Mitsingen der Strophen gespielt. Die Bassklarinette spielt den Rhythmus des Sprechverses Stille liegt über dem Land. Die Kinder können dazu mitsprechen.

Die Sprechgestaltungen der rechten Seite können auf verschiedene Kinder oder Gruppen verteilt, nacheinander gesprochen werden. Man kann auch versuchen die eine oder andere Gestaltung gleichzeitig mit einer anderen zu sprechen. Eine Gruppe von

Kindern kann eine Wolke bilden und beim Sprechen Dunkle Wolken kommen gezogen durch den Raum gehen." (LB 69ff)

Dieses Beispiel zeigt die Gestaltungsidee aller Bände. Alle Elemente stehen immer zum thematischen Ansatz und untereinander in Wechselbeziehung.

In jedem der vier Lehrerbände wird in einem auf die Materialien des jeweiligen Schülerbuches abgestimmten methodisch-didaktischen Kapitel der Umgang mit Notation beschrieben. [9] Dass es sich bei Quartett in Bezug auf Notation und Musiktheorie um ein aufbauendes Konzept handelt, soll im Folgenden an einigen Beispielen verdeutlicht werden. Auch der Nichtfachlehrer wird damit in den Lernprozess einbezogen.

Die grafischen Notationen in den Büchern haben „zwei verschiedene Funktionen: zum einen sind sie Vor-Notation, d.h., sie führen zur traditionellen Notation hin, zum anderen sind sie eine Notation eigener Art, d.h., sie können als Vorlage für Gestaltungsprozesse dienen, die durch die grafischen Komponenten besser angeregt werden, als die traditionelle Notation es vermöchte." (LB 2, S.36) In diesem Zusammenhang sind die blauen und gelben Spuren in allen Bänden von besonderer Bedeutung.

Die blauen Spuren enthalten rhythmische Elemente.

In Quartett 1 zeigen verschieden lange „blaue Balken, dass das Wort Mond länger, die beiden Silben des Wortes Sterne kürzer gesprochen werden." (LB 52)

In Quartett 2 präzisieren traditionelle Noten, die in verschieden lange blauen Spuren unter einem Sprechtext über Blumen (Mohn, Löwenzahn, Veilchen...) eingetragen sind, ihre Aussagegenauigkeit.

In Quartett 3 wird der Übergang zur traditionellen Notation fortgeführt.

Die traditionellen Noten zur Begleitung des Liedes Sur le pont werden nur noch blau hinterlegt. Die entsprechenden Fachbezeichnungen für die Noten werden in der Schlüsselleiste eingeführt. (Viertelnote, Achtelnote, Punktierung ...)

In Quartett 4 werden entsprechend dem methodischen Vorgehen in Band 3 weitere Einzelheiten der traditionellen Notation herausgelöst, z.B. Auftakt und Volltakt beim Drachenabeceh: Akumander, Blomotram, fraßen oft und fraßen viel.

Die gelben Spuren in den Büchern verweisen auf bestimmte Tonhöhen, enthalten also melodisches Material.

Im 1. Schuljahr geben die gelben Balken die Tonhöhen nur ungefähr wieder. Es geht z.B. bei einem Vogelruf um ein hoch-tief und beim andern Ruf um eine rhythmische Struktur auf einer Tonhöhe.

Ab dem 2. Schuljahr sind die gelben Spuren meist gekoppelt mit den Notennamen auf einem Stabspiel. Es werden die Stabspielstäbe mit den Notenamen abgebildet. Wie die Töne gespielt werden sollen wird daneben und darunter in gelben Spuren geschrieben, z.B. bei drei Tönen: h-a-g a-h-g g-g-a-g

---

[9] LB 1 S. 27–32, LB 2 S. 31–36, LB 3 S. 33–41,LB 4 S. 34–44. Die konzeptionellen Texte sind in allen 4 Lehrerbänden ähnlich. Sie sind jeweils durch Beispiele aus den entsprechenden Schülerbänden thematisiert. Es wird in jedem Band eine Beziehung zu den vorhergehenden Schuljahresbänden hergestellt. Deshalb ist der Text im 4. Lehrerband zu Umgang mit Notation eine Art Zusammenfassung. Er beschreibt mit Beispielen die Systematik, die bei der Notation in den Bänden 1–4 zu immer größerer Differenzierung führt.

Im 3. Schuljahr erfolgt ein Übergang zum Lesen von Noten im Liniensystem. Die Anfangsmelodie von Ein Abend auf dem Lande von Bela Bartok ist mit Noten gedruckt und mit einer gelben Spur unterlegt. Dazu wird auf einem Foto ein Kind mit einem Tuch gezeigt, das die Melodiebewegung in der Luft beim Hören mitzeigt. Das Beispiel zeigt, dass es sich nicht um das Absingen oder Abspielen handelt, sondern um das Mitlesen und Mitbewegen der Musik beim Hören.

Im 4. Schuljahr wird das bewusste Umgehen mit Noten und Notennamen fortgesetzt und geübt. Auf der Seite So stimmt es sollen Gläser auf die Töne eines Stabspiels abgestimmt werden. Mit dem entstandenen Tonleiterausschnitt sollen die Kinder dann eine Melodie abspielen. Sie lernen bei diesen Aktivitäten auch die Notennamen kennen.

Auch die vielerlei Möglichkeiten des Notierens bei unterschiedlichen Aktivitäten im Unterricht soll an einigen Beispielen aus den Quartettbänden verdeutlicht werden.

Aus Band 4: Grafische Mitlese- und Mitspielpartitur zu einem Musikstück

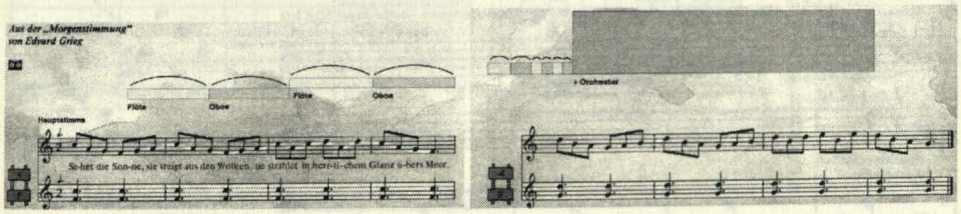


Abb. 9: Quartett, 4, S. 10f.

Die von Kindern textierte Hauptmelodie des Stückes ist zum Singen, Spielen und Begleiten. Beim Bauplan des Stückes kann man den Wechsel der Instrumente, die Verdichtung der Spannung durch schnelleren Wechsel und immer höheren Einsatz der Instrumente und das Aufgehen der einzelnen Instrumente im Orchesterklang ablesen und beim Hören mitverfolgen.

Aus Band 2: Mitschreiben oder Malen beim mehrfachen Hören von Musik.

Auf einem Foto schreibt ein Junge während des Hörens des zweiten Satzes Winter aus den vier Jahreszeiten von Vivaldi die besonderen Merkmale dieser Musik mit: Die melodische Stimme der Sologeige ist als ununterbrochenes Band mit einem gelben Stift beim ersten Hören entstanden. Auf dem Bild schreibt er gerade beim zweiten Hören die gezupften kurzen Töne der Begleitung als blaue Punkte über der vorher gezeichneten Linie. Ein Notenbild auf der Seite gibt – mit einem gelben Band unterlegt – den Anfang der Geigenmelodie des Konzertes wieder.

Aus Band 4: Tanz- und Spielanregung
mit choreographischen Notationen, die aus Fotos abgeleitet werden.

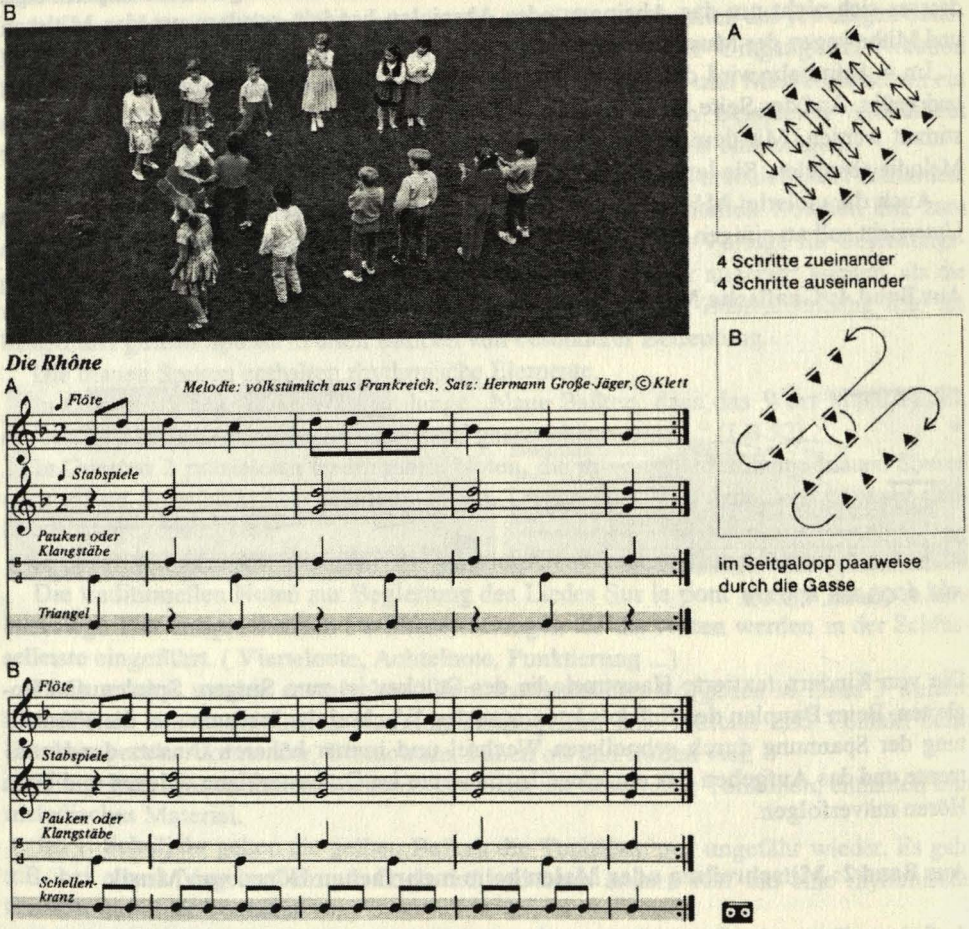


Abb. 10: Quartett, 4, S. 41.

„Die Tanznotation zum A- und B-Teil, eine einfache Beschreibung der Bewegungsarten und das Foto zum B-Teil machen es möglich, dass sich alle Beteiligten eine erste Vorstellung vom Tanz machen können. [...] Die einfache Partitur für ein Melodieinstrument und drei Begleitstimmen regt eine instrumentale Gestaltung an. Die gelben und blauen Spuren greifen noch einmal auf, dass die eine Stimme sich auf zwei unterschiedliche Tonhöhen bezieht und die andere rein rhythmisch gedacht ist." (LB 4, S. 136)

Aus Band 3: Grafische Partituren, Noten, Text und Bildanregungen für Klanggestaltungen

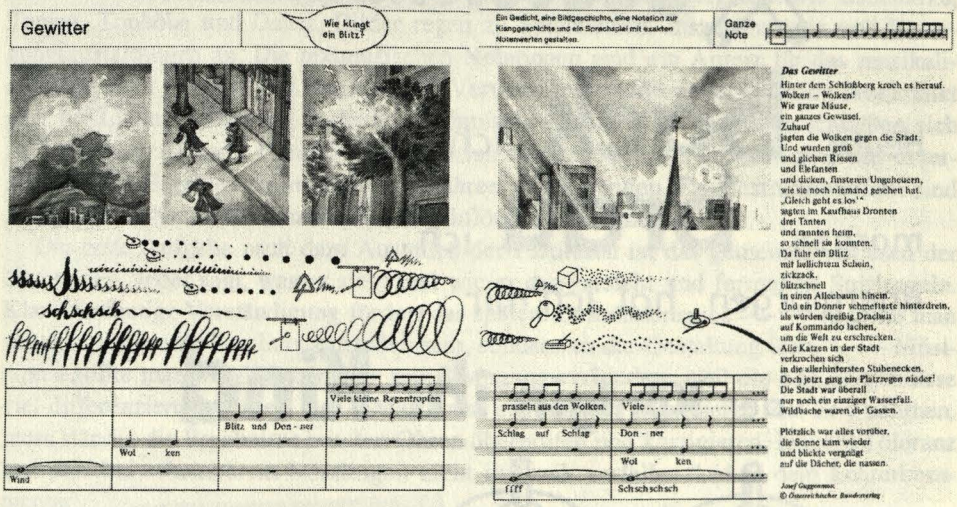


Abb. 11: Quartett, 3, S. 40f.

„Das Gewitter ist auf vielerlei Art dargestellt: – Ein Gedicht von Guggenmos. – Eine Bildgeschichte zum Gedicht. – Grafische Notationen für eine Klanggeschichte. – Ein Sprechspiel mit exakten Notenwerten. [...] Die Frage in der Sprechblase Wie klingt ein Blitz? ist ein Hinweis auf ein Kennzeichen der Programmmusik: Wie setzt man Sichtbares in Hörbares um?" (LB 3, S. 121ff)

Aus Band 1: Textgrafische Notationen als Anregungen für Sprech- und Sprachspiele

„Man muss den Text nicht nur inhaltlich verstehen, sondern an der Art, wie er gedruckt ist, auch ablesen, auf welche Weise er gesprochen und musikalisch gestaltet werden kann. Die seltsame Schrift, die Anordnung und unterschiedliche Größe von Buchstaben, Wörtern, Textzeilen und Zeichen regen zu Fragen und Vergleichen an." (LB 1, S. 71f)

Damit sich Notennamen einprägen, werden die Akkordbegleitungen bei Liedern immer mit Stabspielabbildungen gekoppelt, denn auf den Stabspielstäben stehen die Namen der Noten.

Als Ergänzung zu diesen Schülerbüchern erschienen 1993 Klangspiele als Kopiervorlagen.[10]

---

[10] Klangspiele. 11 Kopiervorlagen mit einem Lehrerkommentar von Peter Fuchs, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1993

Abb. 12: Quartett, 1, S. 21.

Diese Publikation ist für solche Kolleginnen und Kollegen gedacht, die im Zusammenhang mit Quartett im Bereich Klangspiele – Klanggestaltungen und Notation ein besonderes Interesse haben und Anregungen suchen. „Die Spielaufgaben sind grafisch notiert, d.h. Striche, Punkte, Linien, Bögen usw. veranschaulichen Vorgänge wie Lautstärke, Tempo, Tonhöhe und Dauer. Bilder regen zu Spielweisen, Inszenierungen und Bewegungsgestaltungen an. Die textgrafischen Notationen sind ein Anreiz für das musikalische Spiel mit Sprache und Stimme. Die Verwendung traditioneller Notation beschränkt sich auf Liedmelodien und einfache rhythmische Muster. Die Partituren schließen sich an Themen der Bände 1 und 2 des Unterrichtswerkes Quartett an, sind aber mit unterschiedlichen Ergebnissen in allen Schuljahren zu verwenden. Das Instrumentarium sind Klangspielsachen, Orff-Instrumente, Blockflöte und Stimme. – – –

Die erste Aufgabe nach dem Austeilen der Partituren ist das gemeinsame Lesen der Notationen. Jeder sagt, was er sieht und wie er das versteht und formuliert Spielregeln. Klare eindeutige Verständigung fördert das spätere Zusammenspiel. – – – Nie sollte man mit dem erstbesten Ergebnis zufrieden sein, sondern an der Gestaltung üben. – – – Musizieren sollte man möglichst immer mit Bewegung verbinden, weil die Klangergebnisse viel differenzierter werden. – – – Man muss sich für das Musizieren viel Zeit nehmen, muss ständig die Ergebnisse mit den Ohren überprüfen und korrigieren, braucht Toleranz und darf bei scheinbarem Misslingen nicht in Panik verfallen." (Aus dem Lehrerkommentar)

Unser Musikspielbuch MUK 3 und 4 für die Grundschule – Fächerverbindend für Musik und Kunst[11]

Die beiden Bände sind „vor allem für solche Lehrerinnen und Lehrer gemacht, die das Fach Musik nicht studiert haben, aber Musikunterricht erteilen oder erteilen sollen. Von vielen dieser Musikliebhaber hört man immer wieder, sie wüssten zu wenig über die Musiktheorie, über das Notenlernen, die Tonleitern und Akkorde, könnten kein Instrument spielen." (LB 3, S. 11) Auch in diesen Bänden wird das Angebot des Unterrichtsmaterials von demselben elementaren Notations-Konzept bestimmt, denn „Ziel des Musikunterrichtes ist es nicht, Musiktheorie als Vorratswissen zu lernen. Theoretisches Wissen und theoretische Erkenntnis wächst und vertieft sich ständig bei musikalischen Aktivitäten und im Unterrichtsgespräch. Die meisten Theorieprobleme ergeben sich aus dem Schriftbild der Musik, treten also beim Lesen in Verbindung mit Noten und Notation auf." (LB 4, S. 10) „Wer meint, er könne keine Noten lesen, der soll ein Notenbild genau anschauen und es als ‚Bild' beschreiben. Wie eine Note heißt, muss man nicht wissen. Man muss nur wissen, dass Noten in Linien und Zwischenräumen geschrieben werden und diese von unten nach oben als 1., 2., 3., 4., 5. Linie und 1., 2., 3., 4. Zwischenraum bezeichnet werden. Dann kann man beschreiben, wie die Melodie nach oben

---

[11] Unser Musikspielbuch MUK 3 und 4 für die Grundschule fächerverbindend für Musik und Kunst von Barbara Becker, Bärbel Barth, Hermann Burkhardt und Peter Fuchs. Ernst Klett Grundschulverlag Leipzig, Stuttgart Düsseldorf 2001/ 2002, je 79 Seiten. Lehrerhandbuch Band 3, 2001, 88 Seiten Lehrerhandbuch Band 4, 2003, 72 Seiten, dieselben Verfasser. CD 3, 2001 – CD 4, 2002 dieselben Verfasser.

oder unten verläuft, in Schritten oder Sprüngen und kann sie in der Luft mitzeigen. Das ist Theorie, wie sie auch ein Kind erfahren und lernen kann. Je öfter man dies tut, desto mehr erweitert sich und differenziert sich der Sprachvorrat und wächst das Verständnis für melodische Bewegungen.

Hat man eine grafische Partitur zum Mitlesen, dann muss man ebenfalls nur genau hinschauen, mit den Kindern zusammen die Musik anhören und herauszufinden versuchen, wie das gemeint ist, was notiert ist. Man muss den Kindern – und sich selbst – Zeit lassen, damit sie Erfahrungen machen und dann ihre Fragen stellen. Wird man etwas gefragt, was man nicht weiß, fragt man jemanden, der es weiß, oder schlägt irgendwo nach. Was man im Unterricht braucht ist Geduld, Toleranz und Zeit. Störend für jeden Bildungsprozess ist Besserwisserei." (LB 3, S. 12/ 13).

Notation ist in Verbindung mit dem Lernen von Fachsprache und Musiktheorie in beiden Bänden ein zentrales, elementares Thema. Beim gemeinsamen Lesen von Notationen wird Musiktheorie gelernt – sowohl von Kindern als auch von Lehrerinnen und Lehrern. „Theorie sind Antworten auf Fragen, die man gibt, wenn sie beim musikalischen Agieren, Singen, Tanzen, Darstellen, Malen, beim Mitspielen, beim Erzählen oder beim Hören auftreten." (LB 4. S. 11)

Wo und wie die Notation in diesen beiden Bänden zu finden ist, soll an einigen Beispielen gezeigt werden.

Beispiele aus Band 3

„Die Notation auf einer Linie ist ein Vorschlag für die Rhythmisierung des Textes [...] Die abgebildeten Klangstäbe sind eine Tonleiter. Jeder Ton wird am Anfang der Zeile angeschlagen, dann wird der Text auf diesen Ton nachgesungen. [...] Die Melodietöne in der letzten Zeile entsprechen den abgebildeten Tönen der Klangstäbe. Die Fotosequenz zeigt, dass das Sprechen des Textes Anlass zu einer Bewegungsgestaltung ist." (LB 3,S.26)[12]

[12] Im ministeriellen Gutachten für die Zulassung dieses Buches für die Schulen in Baden-Württemberg vom 18. Dezember 2000 heißt es: „Es sollte geprüft werden, ob die dorische Tonleiter beim Morgensonnenhasen nicht durch eine Dur-Tonleiter ersetzt werden kann. Die dorische Tonleiter ist Drittklässlern aufgrund ihrer bisherigen musikalischen Erziehung (und auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräften) fremd und auch nicht Inhalt des Musikunterrichts dieser Altersstufe." Das zeigt, dass es noch ein langer Weg ist, bis sich die in diesem Beitrag vorgestellte Auffassung von elementarer Notation und das damit verbundene Verständnis für elementare Musiktheorie durchsetzen.

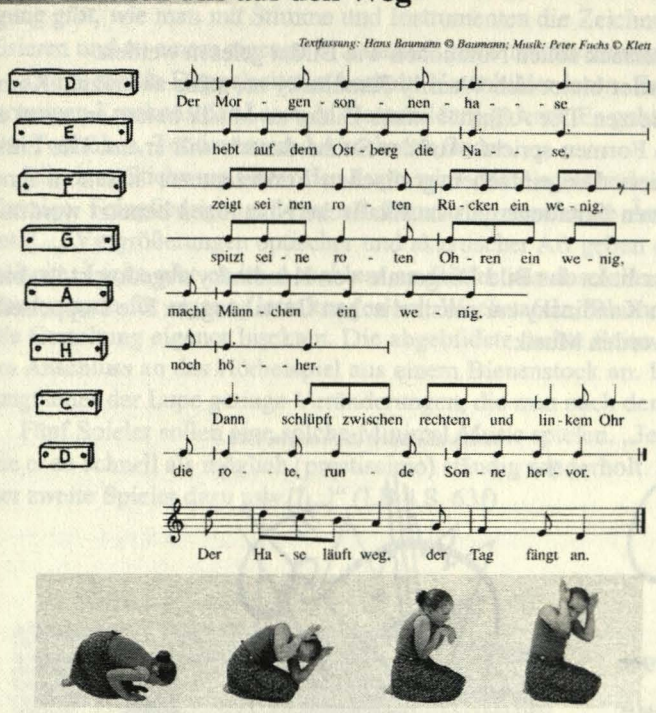


Abb. 13: Musikspielbuch MUK, 3, S. 6.

Auf der Seite Wolkenkuckucksheim gibt es eine Mitspielpartitur zum Menuett aus der Kindersinfonie von Leopold Mozart. Auf vier Fotos unter der Spielpartitur sind die Instrumente und Aktionen abgebildet, mit denen man zur Musik mitspielen kann.

Eine Reihung der Taktzahl entsprechender Kästchen ist die Mitspielpartitur. Mit grafischen Zeichen und mit Noten sind die Aktionen Kuckuck, Wachtel, Zwitschern und Rascheln eingetragen. Die Kinder hören mehrfach, lesen mit und spielen dann das Instrument mit, das sie für sich gewählt haben.

Die Materialien der Seite Aus Glas sind „ein exemplarisches Beispiel sowohl für Instrumentenkunde, als auch für Notation. [...] Zuerst Gläser sammeln und ordnen, dann Gläser auf Möglichkeiten zur Tonerzeugung untersuchen. Reiben, Schlagen, Blasen, Schütteln. Helle, dunkle, laute und leise Spielweisen erproben. Zeichen finden, dann aufschreiben (Klangspiel). [...] In der ersten Zeile für das Spiel auf Flaschen braucht man 3 Spieler, denn es sind drei verschiedene Tonhöhen notiert. Jeder Spieler wiederholt sein Spielmuster. [...] In der zweiten Zeile wechseln sich zwei Spieler in ihrer Reibeaktion auf Gläsern ab. [...] In der dritten Zeile können mehrere Spieler mit Schlägeln auf Flaschen spielen. [...] Das Schütteln in der letzten Zeile beginnt laut und wird dann leiser. [...]“ (LB 3, S. 53)

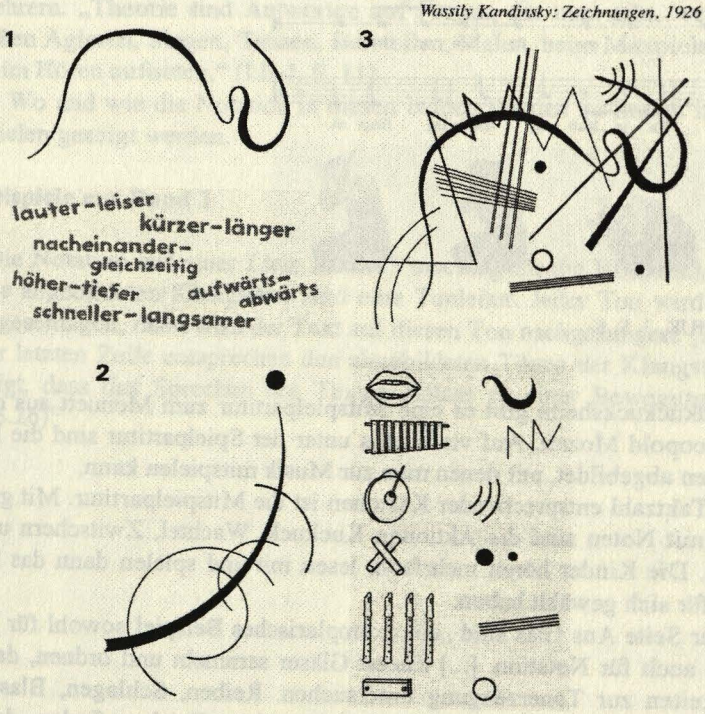
Beispiele aus Band 4

Ähnlich wie schon im Dudelsack sollen Notationen wie Bilder gelesen werden.

„Wie kein anderer Künstler bietet sich Wassily Kandinsky an, seine abstrakten Kompositionen in Musik umzusetzen. Die Affinität seiner Bilder zu Musik betont er, wenn er vom Klang der gegebenen Formen spricht. Auf der Suche danach will er u.a. Die Linie zum inneren Klang befreien. Die einfachen grafischen Formelemente sollen in ihrer Verwandtschaft zu modernen Notationen als musikalische Notationen benutzt werden." (LB 4, S.34).

Die Doppelseite, auf der links das Bild Diagonale von Kandinsky abgedruckt ist, bietet rechts Zeichnungen von Kandinsky zur musikalischen Gestaltung an. Die Doppelseite ist überschrieben: Bilder werden Musik.

Wassily Kandinsky: Zeichnungen, 1926



Die dicke Kurve links unten (2) kann man auf ihrem Weg nach oben im Chor begleiten. Nach dem zarten, hohen Ende ertönt noch einmal ein lauter Punktklang. Wenn man die Grafik mit Instrumenten abspielt, kann das ein gewaltiger Paukenschlag sein.

Die Schlangenlinie rechts (3) erlebt viele Begegnungen mit anderen Formen. So könnt ihr die Zeichnung in Musik umsetzen:

- Ein Spieler wählt eine Klangform aus. Die anderen raten, welche es ist.
- Spielt alle gemeinsam, gleichzeitig oder von oben nach unten. 8

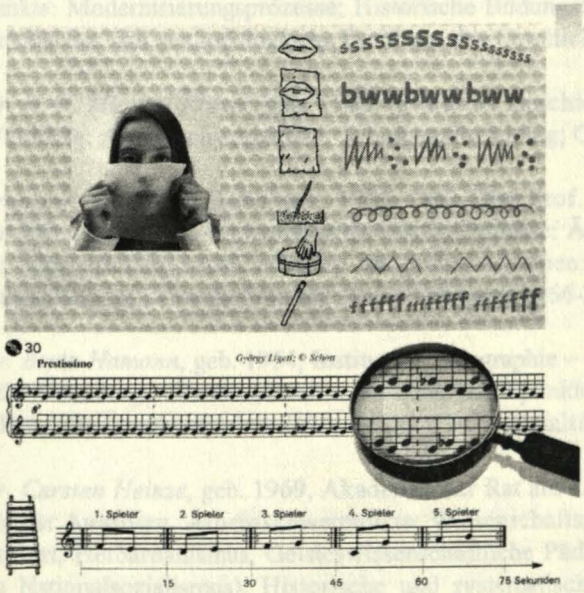
Abb. 14: Musikspielbuch MUK, 4, S. 17.

Auf der CD zum Buch ist eine Klanggestaltung zu dieser Seite beigegeben, die Anregung gibt, wie man mit Stimme und Instrumenten die Zeichnungen dieser Seite musikalisieren und zu einem eigenen Musikstück zusammensetzen kann.

Die folgende Doppelseite ist betitelt: Notenbilder lesen. Es wird mit Hilfe eines konnotativen Lexikons das Lesen in Notenbildern gelernt: Es geht ähnlich wie im Dudelsack um Tonhöhen, Tondauern und Abschnitte finden.

Mit dem Stichwort Unter der Lupe wird das Augenmerk der Schüler auf das Kleinformige, Feingliedrige, auf eine oft fremdartig anmutende Ästhetik der Insekten gerichtet. [...] Vergrößerungen optischer und akustischer Art geben den Anstoß zu dieser Doppelseite. Links gibt es im Anschluss an Bilder von Insekten von Maria Sibylla Merian Anregungen für eigene Gestaltungen mit Wachstafeln, Blumendraht und Glasperlen für die Gestaltung eigener Insekten. Die abgebildete rechte Seite regt zu einer Bienenmusik im Anschluss an das Hörbeispiel aus einem Bienenstock an. Das Prestissimo von Ligeti zeigt unter der Lupe geringe Veränderungen, die man nach dem Sehen auch hören kann.

Fünf Spieler sollen eine solche Minimal Music spielen. „Jeder Spieler hat zwei Töne, die er so schnell als möglich (prestissimo) ständig wiederholt. Nach 15 Sekunden kommt der zweite Spieler dazu usw. [...]" (LB 4 S. 63f)



Die Aufnahme der Geräusche aus einem Bienenstock zeigt, dass Bienen nicht nur summen. 29
- Ihr könnt mit Stimme und Pergamentpapier, Strohhalm, Handtrommel und Sand, der in einem Gefäß gerührt wird, selbst eine Bienenmusik erfinden.

Unter der Lupe seht ihr eine winzige Veränderung in dem Stück von György Ligeti. 30
- Spielt ein eigenes, ähnliches Stück auf Glockenspielen. Setzt nacheinander ein. Solche Musik nennt man Minimal Music.

Abb. 15: Musikspielbuch MUK, 4, S. 45.

Die Konzeption dieser Bücher geht davon aus, dass „Kinder und Erwachsene täglich viele Stunden Musik hören und mit offenen Augen durch die Welt gehen. Alle beziehen aus den beiden Sinnesbereichen Hören und Sehen den größten Teil ihrer Informationen – darum fällt den beiden Fächern Kunst und Musik insbesondere die Aufgabe zu, Interessen, Fragen und Bedürfnisse in Bezug auf die Hör- und Sehwelt zu artikulieren und zu thematisieren. [...] Es ist wichtig, dass man nicht im Korsett eines Faches unterrichtet sondern sich bei jedem Thema vielsinnig anregen und anmuten lässt. [...] Ausgangspunkt für einen erfolgreichen fächerverbindenden Unterricht sind die gestalterischen Aktivitäten, denn Theorie geht dem Handeln nicht voraus, sondern lässt sich aus dem aktiven Umgang mit einer Sache ableiten." (LB 4, S. 6f)

In diesem Beitrag des Schulbuchautors sollte gezeigt werden, dass Umgang mit musikalischer Notation ein elementares (grundlegendes) Anliegen des Musik-Unterrichts ist. Der elementare Ansatz bei diesem Thema in den vorgestellten Unterrichtswerken der Jahre 1966–2003 hat hoffentlich auch fachfremden Kolleginnen und Kollegen Mut gemacht. „Wenn sich die Lehrerin oder der Lehrer wegen der vermeintlich mangelnden Kompetenz in einem Fach auf ein Wagnis einstellt, experimentiert, sich mit Geduld wappnet, tolerant ist und sich vor allem Zeit nimmt, gelingt der Unterricht. [...] Fortbildung ist immer Mut zum Neuen und Können wächst mit der Übung." (LB 4, S.7)

Die Autorinnen und Autoren

PD Dr. Hansjörg Biener, geb. 1961, Privatdozent für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Religion in den Massenmedien; Lehrplan- und Schulbuchforschung; Christliche Apologetik und interreligiöser Dialog; Perspektivenbewusste Didaktik.

Prof. em. Dr. Dieter Böhn, Didaktik der Geographie, Universität Würzburg. Autor zahlreicher Schulbücher für Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Arbeitsschwerpunkte: Raumwirksamkeit von Wertvorstellungen als geographiedidaktischer Ansatz; internationale Schulbuchforschung; Geographiedidaktik China und USA; Bildung zur nachhaltigen Entwicklung.

Dr. Alexandra Budke, geb. 1972, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Geographie der Universität Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Geographie; Migrations- und Interkulturalitätsforschung.

Prof. Dr. Arsen Djurovic, geb. 1959, Assistenzprofessor für die Didaktik der Geschichte am Lehrstuhl für Allgemeine Geschichte an der Universität Belgrad. Arbeitsschwerpunkte: Modernisierungsprozesse; Historische Bildungsforschung; Bildungsphilosophie; Lehrbücher und methodologische Probleme des Geschichtsunterrichts.

Dr. H.-P. Michael Freyer, geb. 1940, Institut für Geschichte der Medizin der Universität Würzburg. Arbeitsschwerpunkte: Schulbuchforschung; Geschichte der Pharmazie.

Prof. i. R. Dr. Peter Fuchs, geb. 1925, 1962-1990 Prof. für Musik und ihre Didaktik an der Päd. Hochschule Karlsruhe. Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische Erziehung; Höranalyse; Improvisation; Musik erfinden mit großen Gruppen; Musik lesen und notieren; Bildungsplanung; Lehrerfortbildung; Schulbuchautor 1966-2003.

Dr. Berta Hamann, geb. 1954, Institut für Geographie – Geographiedidaktik der Universität Würzburg, Oberstudienrätin. Arbeitsschwerpunkte: Internationale Schulbuchforschung; Geographiedidaktik USA; Bildung zur nachhaltigen Entwicklung.

Dr. Carsten Heinze, geb. 1969, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte und -theorie (insbes. Herbart, Herbartianismus, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus); Historische und systematische Schulbuchforschung (insbes. das Volksschullesebuch im 19. Jh.).

Henriette Hoppe, geb. 1968, Gymnasiallehrerin, Arbeit an einer Dissertation zu schreibdidaktischen Konzepten in Deutschunterrichtswerken für die Sek I. Arbeitsschwerpunkte: Textproduktion im Deutschunterricht; Schulbuchforschung.

Prof. Dr. Jan Iluk, Lehrstuhlinhaber für Methodik Deutsch als Fremdsprache an der Schlesischen Universität Katowice/ Polen. Forschungsschwerpunkte: Verstehen und Behalten von Lehrwerktexten im bilingualen Fachunterricht.

Prof. Dr. Michael Klebl, geb. 1967, Jun.-Prof. für Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der Fern-Universität in Hagen. Arbeitsschwerpunkte: Multiple Nutzung digitaler Bildungsmedien; Prozesse des Lernens in Gruppen, die von digitalen Mediensystemen und Rechnernetzen unterstützt werden; Besonderheiten der Mensch-Maschine-Kommunikation in medienbasierten Kommunikationsprozessen.

Dr. Christoph Kühberger, geb. 1975, Zeithistoriker und Geschichtsdidaktiker an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik der Universität Salzburg/ Fachbereich Geschichte. Forschungsschwerpunkte: Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht; historischer Kompetenzerwerb; Vergleichende europäische Zeitgeschichte; Neue Kulturgeschichte.

Prof. Dr. Eva Matthes, geb. 1962, Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissenschafts-, Erziehungs- und Bildungstheorie, Schulbuchforschung.

Prof. Dr. phil. habil. Carsten Quesel, geb. 1961, Mitglied des Instituts Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der FH Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Steuerung von Bildungssystemen; Organisationsentwicklung; Politische Sozialisation und Schulbuchforschung.

Dr. Andrea Richter, geb. 1961, seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik in Augsburg, seit 2004 Habilitationsstipendium. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Gestaltung des Raums; Reformpädagogik; Kulturpädagogik und Pädagogische Anthropologie.

Petra Scheller, geb. 1979, Arbeit an einer Dissertation zum Thema „Verständlichkeit von Physikschulbuchtexten". Arbeitsschwerpunkte: Schulbuchforschung (Didaktik der Physik); Textverständlichkeitsforschung.

Sylvia Schütze, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Zeitgeschichte von Bildung und Wissenschaft der Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts; Editionen in der Erziehungswissenschaft.

Dr. Miriam Sénécheau, geb. 1975, Archäologin und Historikerin. Arbeitsschwerpunkte: Museumspädagogik, Archäologie im Schulbuch, Ur- und Frühgeschichte in der Kinder- und Jugendliteratur.

Prof. em. Dr. Wolfgang Sünkel, geb.1934, bis 2002 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Erziehung und des Unterrichts; Historische Pädagogik.

Gisela Teistler, geb. 1941, bis August 2006 Leiterin der Schulbuchsammlung im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Bibliographien Schulbuchgeschichte, Geschichte des Lesebuchs, Fibeln.

Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, geb. 1946, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg, Gründungsvorsitzender der „Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung". Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung (mit Schwerpunkt Rezeptionsgeschichte); Unterrichtsforschung (mit Schwerpunkt Prozess-Evaluation); Schulvergleichsforschung (mit Schwerpunkt Deutschland/ Italien).

Dr. Iris Winkler, geb. 1968, wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Schreibdidaktik: Argumentierendes Schreiben; Aufgabenpräferenz von Deutschlehrkräften in Lernsituationen des Literaturunterrichts; Verstehensrelevantes Wissen beim literarischen Lesen; Landessprachlicher Literaturunterricht in Europa in vergleichender Perspektive.

BBF1081225

Die Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsinhalten ist ein Schwerpunkt der didaktischen Reflexion in Wissenschaft und Praxis und hat die Pädagogen immer wieder intensiv beschäftigt. Im Kontext der Pädagogisierung der Lehrmittel wurde die zielgruppenspezifische Vereinfachung des dargebotenen Unterrichtsstoffs zu einem konstitutiven Merkmal des Schulbuchs.
In diesem Band werden die Möglichkeiten und Grenzen der Elementarisierung im Schulbuch aus bildungshistorischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive vor dem Hintergrund folgender Fragestellungen diskutiert: Wie wird das jeweilige Schulbuchwissen generiert? Welche Prinzipien und Verfahren der didaktischen Reduktion werden in quantitativer und qualitativer Hinsicht verwendet? Welchen Einfluss haben der wissenschaftliche und der gesellschaftliche Diskurs auf Ansätze der Elementarisierung? Wird die eigene Vorgehensweise reflektiert? Ist die Elementarisierung dem Unterrichtsstoff sowie der jeweiligen Zielgruppe angemessen? Gibt es Grenzen der Elementarisierung? Lassen sich Qualitätskriterien für gelungene didaktische Reduktionen entwickeln?

Prof. Dr. Eva Matthes, geboren 1962, ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.

Dr. Carsten Heinze, geboren 1969, ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

KLINKHARDT

forschung

978-3-7815-1553-6