pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

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

# Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis

*Bad Heilbrunn, Obb. : Verlag Julius Klinkhardt 2005, 341 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*

Quellenangabe/ Reference:
Matthes, Eva [Hrsg.]; Heinze, Carsten [Hrsg.]: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, Obb. : Verlag Julius Klinkhardt 2005, 341 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253756 - DOI: 10.25656/01:25375

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253756*
*https://doi.org/10.25656/01:25375*

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

*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.)

# Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis

Beiträge
zur historischen
und systematischen
Schulbuchforschung

KLINKHARDT

# DAS SCHULBUCH
# ZWISCHEN LEHRPLAN UND UNTERRICHTSPRAXIS

BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG

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

# DAS SCHULBUCH ZWISCHEN LEHRPLAN UND UNTERRICHTSPRAXIS

herausgegeben von
Eva Matthes und Carsten Heinze

2005

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN/OBB.

Gedruckt mit Unterstützung
der Stadt Ichenhausen,
Der Fritz-Peter Hager-Stiftung
und der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische
Schulbuchforschung e.V.

2005.4664

Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche
Forschung
BERLIN
2005/5890

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2005.8.lg. © 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 2005.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1410-2

# Inhaltsverzeichnis

*Carsten Heinze*
Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis
Zur Einführung in den Themenband ..... 9

**I Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis – theoretische und methodische Zugänge**

*Franz Pöggeler*
Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern ..... 21

*Werner Wiater*
Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über
zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens ..... 41

*Thomas Höhne*
Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs ..... 65

*Daniel Tröhler/ Jürgen Oelkers*
Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems ..... 95

*Karl Catteeuw*
Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten.
Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern ..... 109

*Bente Aamotsbakken*
Canonical texts and their potential for the constitution of identity.
A closer look at the absence of female writers and the impact
on pupils' perception ..... 119

## II Historische Perspektiven – Fallbeispiele

*Michael Baldzuhn*
Mittelalterliche Schulbücher „zwischen" Lehrplan und Unterrichtspraxis?
Zu einigen medienhistorischen Voraussetzungen der Herausbildung
eines Spannungsfeldes ..... 139

*Carsten Heinze*
„Die drei Preußischen Regulative" von 1854 und das Volksschullesebuch.
Das Schulbuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument am Beispiel
der Einführung des „Münsterberger Lesebuches"
im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien) ..... 151

*Eva Matthes*
Die Familie als Lerngegenstand
in den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* 1972 und 1973,
in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis ..... 179

## III Schwerpunkt: Unterrichtsfach Geschichte

*Eckhardt Fuchs*
Die internationale Revision von Geschichtsbüchern und -lehrplänen:
Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen ..... 193

*Miriam Sénécheau*
Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch –
Sozialstrukturen und Geschlechterrollen in den Steinzeiten
zwischen Lehrplanforderungen und Fachdiskussion ..... 211

*Jens Fischer*
Die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in den
Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der Polytechnischen Oberschule
in der DDR zwischen 1959 und 1989 ..... 239

*Julian Dierkes*
Heritage, *Wende* and National Identity: Portrayals of the
Nation in German and Japanese History Education of the 1980s ..... 247

*Hansjörg Biener*
Lehrplanbindung und Innovationsresistenz in
bayerischen Geschichtsschulbüchern ..... 265

**IV Weitere fachdidaktische Perspektiven**

*Tracy Heavner*
An Analysis of Accent on Achievement Comprehensive Band Method for Principles of Comprehensive Musicianship ..... 287

*Henriette Hoppe*
Schreibdidaktische Konzeptionen in Sprachunterrichtswerken im Spannungsfeld von Curriculum, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis ..... 297

*Christine Michler*
Lehrwerke für den Französischunterricht an Gymnasien als Vermittler zwischen Unterrichtspraxis und Lehrplan ..... 311

*Jochen Koubek*
Geistiges Eigentum lehren.
Das Rerum-Unterrichtsmaterial „Copyrights im digitalen Zeitalter“ ..... 323

Die Autorinnen und Autoren ..... 339

*Carsten Heinze*

# Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis Zur Einführung in den Themenband

Das Spannungsverhältnis zwischen Schulbuch, Lehrplan und Unterrichtspraxis stand im Zentrum der Jahrestagung der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* 2004, die vom 1. bis 3. Oktober im *Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen* stattfand. Hier wurden die wechselseitigen Beeinflussungsprozesse zwischen dem Schulbuch, dem Lehrplan und der Unterrichtspraxis aus ganz unterschiedlichen transdisziplinären Perspektiven aufgegriffen und diskutiert. Der nun vorgelegte Tagungsband, in dem die überarbeiteten Vorträge zusammengefasst und durch weitere Beiträge ergänzt werden, versteht sich als Problemaufriss und Aufforderung für weitere Untersuchungen.

Den Hintergrund für die Betrachtung des Verhältnisses von Lehrplan, Schulbuch und Unterrichtspraxis bildet zunächst einmal das Interesse des Staates an der Herstellung und Kontrolle der Schulbücher. In Deutschland stellt sich das Verhältnis aus Sicht der Bildungspolitik als lineares Steuerungsmodell dar[1]. Mit den Lehrplänen legen die jeweiligen Kultusministerien in Zusammenarbeit mit Praktikern, Wissenschaftlern und Vertretern gesellschaftlicher Gruppen die zentralen Inhalte und Ziele des entsprechenden Unterrichtsfaches fest. Gleichzeitig werden die Schulbuchautoren und Verlage auf diese Festlegungen durch die an ein staatliches Zulassungsverfahren gebundene Verwendung der Schulbücher im Unterricht verpflichtet, wobei die Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben ein Kriterium der Prüfung ist neben der Verfassungstreue und der didaktisch-methodischen sowie der fachwissenschaftlichen Angemessenheit. Grundsätzlich soll über die Lehrpläne die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte im Schulbuch gesteuert werden; die Schulbücher lassen sich so als „zum Leben erweckte Lehrpläne" verstehen, in denen die vorgeschriebenen Inhalte didaktisch-methodisch verarbeitet präsentiert werden (Kuhn/ Rathmayr 1977, S. 9; vgl. auch Stein 2003, S. 236). Mit der Verwendung der entsprechenden Schulbücher im Unterricht sollen schließlich die in den Lehrplänen formulierten Ziele auch erreicht werden. Dem Schulbuch kommt in diesem Modell deshalb eine zentrale Steuerungsfunktion im Schulsystem zu, weil es die „curri-

[1] Ähnlich auch z.B. in Österreich und der Schweiz.

culare Souveränität" (Knepper 1998, S. 178) des jeweiligen Landes im Unterricht und damit die Qualität der Vermittlungsprozesse sichern soll.

Dieses bildungspolitische Steuerungsmodell ist eng mit der Ende des 18. Jahrhunderts einsetzenden Entwicklung des Schulbuchs zum „Leitmedium" des Unterrichts verbunden, die wesentlich durch die fortschreitende Pädagogisierung und Institutionalisierung der Vermittlungs- und Lernprozesse befördert wurde (vgl. Depaepe/ Simon 2003). In diesem Prozess konnte sich das Schulbuch in seiner Bedeutung für die Unterrichtspraxis gegenüber dem Lehrplan behaupten. Über die sich immer weiter ausdifferenzierenden Lehrpläne – bis hin zur Aufnahme didaktisch-methodischer Vorgaben – konnte auf die Unterrichtspraxis allenfalls indirekt – vermittelt über das Schulbuch – Einfluss genommen werden. Ein Grund dafür liegt in der Polyvalenz des Schulbuches, zugleich als Lehrplan, Anleitung zum Unterrichten für die Hand des Lehrers und Lehr- und Lernbuch für die Hand des Schülers zu fungieren und so den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung wesentlich zu entlasten.[2] Insofern ist es verständlich, dass dem Schulbuch im staatlichen Prüf- und Genehmigungsverfahren so viel Aufmerksamkeit zugewendet wird (vgl. Stillemunkes 1998).

Schulbücher lassen sich jedoch nicht beliebig als „getreue Erfüllungsgehilfen der Lehrpläne" (Kuhn/ Rathmayr 1977, S. 16) den Steuerungsambitionen der Bildungspolitik unterwerfen. Der Erfolg des linearen Steuerungsmodells ist von vielfältigen Voraussetzungen und Bedingungen des Instruktionsprozesses abhängig; vor allem in der Unterrichtspraxis treten „Steuerungsverluste" auf, das haben die internationalen Vergleichsstudien in den letzten Jahren eindrücklich vorgeführt.

Wodurch werden nun diese „Steuerungsverluste" hervorgerufen bzw. wie können diese eingeschränkt oder vermieden werden? An dieser Stelle eröffnen sich sowohl in historischer als auch in systematischer Perspektive über die Untersuchung des engeren Wechselverhältnisses von Lehrplan und Schulbuch hinaus zentrale Fragestellungen für die Schulbuchforschung, die einerseits im Rahmen der nationalstaatlichen und andererseits der internationalen Entwicklung zu bearbeiten sind.

Diese betreffen z.B. die Einwirkungen, denen das Schulbuch während seines Herstellungsprozesses unterworfen ist, die Widerspieglung gesellschaftlicher Diskurse im Schulbuchwissen (vgl. Höhne 2003) sowie die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit desselben und den Beitrag des Schulbuchs zur Kanonisierung von Wissen. Wie lernen Schulbücher und wie organisiert sich deren Lernprozess? (vgl. Oelkers 2001).

Weitere Untersuchungsfelder ergeben sich hinsichtlich der Ziele, die mit der Einführung eines Schulbuches verfolgt werden (Kontroll- und Steuerungsfunktion) und der Rolle, die dem Schulbuch im bildungspolitischen Steuerungsprozess zugeschrieben wird und die dieses im Steuerungsprozess letztendlich einnimmt (innovativ, strukturkonservativ (vgl. Matthes/ Heinze 2001; Tröhler/ Oelkers in diesem Band)).

Darüber hinaus ergeben sich Fragen bezüglich der Auswirkungen der Schulbücher auf die Binnenstruktur des Unterrichts, der didaktischen und methodischen Prämissen,

---

[2] Bei der Materialnutzung zur Unterrichtsplanung durch die Lehrer z.B. liegt der gültige Lehrplan weit hinter dem in der Klasse eingeführten und anderen Schulbüchern zurück (vgl. Vollstädt/ Tillmann/ Rauin/ Höhmann/ Tebrügge 1999, S. 86).

denen die Schulbücher folgen und der eigentlichen Steuerung des Vermittlungsprozesses (vgl. Hacker 1980, S. 20f). Daneben wäre zu untersuchen, wie das Schulbuch im Unterricht durch die Lehrer verwendet wird und wie sich die individuellen Aneignungsprozesse der Schüler durch das Schulbuch fördern lassen. Dabei ist ferner die forschungspraktische Vorgehensweise zu reflektieren.

Im Kontext dieser vielfältigen Fragestellungen müssen insbesondere die sich derzeit verändernden Rahmenbedingungen für die Herstellung und Verwendung von Schulbüchern berücksichtigt und durch Forschungsprojekte begleitet werden. In der Folge der internationalen Vergleichsstudien suchen die Regierungen der deutschen Bundesländer nach neuen Modellen und Strukturen für das jeweilige Bildungssystem und verordnen diesem mehr oder weniger radikale Strukturreformen. In diesem Zusammenhang wird auch die Wirksamkeit des traditionellen Steuerungsmodells bis hin zur kultusministeriellen Schulbuchzulassung diskutiert. Die Qualitätssicherung von Unterricht soll perspektivisch durch Kerncurricula, nationale Bildungsstandards und Kompetenzkataloge gewährleist werden, was auch an der Erstellung und Gestaltung von Schulbüchern nicht spurlos vorüber gehen wird (vgl. Wiater und Fuchs in diesem Band). Außerdem zeigen sich Bestrebungen, die traditionelle Schulbuchzulassung zugunsten der Gesamtkonferenzen der einzelnen Schulen aufzugeben, wie z.B. in Berlin (vgl. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004, §§16, 79, 80) und Hamburg (vgl. Leppek 2002, S. 19f.).[3] Die Überprüfung der Einhaltung des Minimalkataloges (Verfassungstreue, Lehrplanbezug, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Angemessenheit) wird hier nun durch die Fachkonferenzen zu leisten sein. Dabei muss sich noch zeigen, wie sich die einzelnen Lehrer im Spannungsfeld von Pädagogik, Wirtschaft und Politik behaupten können (vgl. auch Koubek in diesem Band), denn das bisherige Zulassungsverfahren hatte neben der Steuerungsfunktion auch eine wesentliche Entlastungsfunktion für die einzelnen Schulen (vgl. Stillemunkes 1998, S. 168).

Der nationalen Vergleichbarkeit und der internationalen Anschlussfähigkeit muss bei diesen „Reformdiskussionen" ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden. Hier stehen vor allem der geforderten hohen Mobilität der Arbeitnehmer die eher heterogenen Bildungssysteme der Bundesländer mit ihren z.B. mehr als 2000 Curricula und den entsprechenden Schulbüchern gegenüber (vgl. Fuchs in diesem Band). Durch länderübergreifende Initiativen wie z.B. die gemeinsame Entwicklung der Rahmenlehrpläne Grundschule durch die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern, die 2004 erschienen sind, muss einer divergierenden Auseinanderentwicklung der Bildungssysteme der einzelnen Bundesländer entgegengewirkt werden.

---

[3] In Norwegen z.B. wurde die öffentliche Schulbuchzulassung 2000 eingestellt, wenngleich deren Regelungen bei Verlagen und Redaktionen innoffiziell weiter gelten (für diese Information danke ich Frau Bente Aamotsbakken).

Das Bedingungsgefüge von Schulbuch, Lehrplan und Unterrichtspraxis wird in diesem Buch zunächst aus einer grundsätzlichen schulbuchtheoretischen und forschungsmethodischen Perspektive, und zudem durch historische Fallstudien und Untersuchungen aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive erörtert. Zur Orientierung der Leser werden nun die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt.

Im *ersten Teil* des Bandes werden theoretische und methodische Zugänge zur Thematik diskutiert. *Franz Pöggeler* wendet sich der Verbindlichkeit von Schulbüchern unter einer historisch-systematischen Perspektive zu und unterstreicht mit seinem Kriterienkatalog für die Verbindlichkeit von Schulbüchern deren aktuelle gesellschaftliche Bedeutung. Die folgenden zwei Beiträge beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit der Lehrplan- und Schulbuchtheorie und ihrem wechselseitigen Bedingungsgefüge. *Werner Wiater* betrachtet das Verhältnis von Lehrplan und Schulbuch aus der Perspektive des Lehrplans. In seinem Beitrag kennzeichnet er vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung wesentliche Veränderungsprozesse der Lehrplantheorie seit dem Ende der 90er Jahre und zeigt die Konsequenzen für die Schulbuchherstellung auf. *Thomas Höhne* diskutiert zentrale Kategorien einer Schulbuchtheorie und leitet daraus methodische Konsequenzen für die Schulbuchforschung ab. Höhne fordert einen Perspektivenwechsel in der Schulbuchforschung; „gegenüber ideologiekritischen und normativen Voraus-Setzungen" solle vielmehr „eine Analyse der Struktur, Genese und Transformation des spezifischen Wissens von Schulbüchern selbst" durchgeführt werden, „ohne unmittelbar die Klarheit dieses Wissens und den Konsens aller am rationalen Diskurs beteiligten Akteure zu unterstellen" (Höhne in diesem Band, S. 69f.).

Auf der Grundlage der Betrachtung des Schulbuchs als Strukturelement der „‚Grammar' of Schooling" entwickeln *Daniel Tröhler* und *Jürgen Oelkers* im nächsten Beitrag einen forschungsmethodischen Zugang zur historischen Lehrmittelforschung, mit dem sie die These von der „strukturkonservativen" Wirkung des Schulbuchs aufgrund einer „langfristige[n] Beschreibung der Transformationsprozesse des Wissens in den Lehrmitteln und durch dieselben" auf ihre Validität und ihre Reichweite überprüfen wollen (Tröhler/ Oelkers in diesem Band, S. 101).

Am Beispiel der Untersuchung von Schulwandbildern stellt *Karl Catteeuw* dann einen methodischen Zugang zur Geschichte der Pädagogik vor. Unter Bezug auf Michel Foucaults *Archäologie des Wissens* plädiert er für eine pädagogische Mikrogeschichte, die sich auf den Interaktionsprozess zwischen Lehrer und Schüler richtet und dabei die Unterrichtsmedien dahingehend untersucht, wie sie instrumentell in der Interaktion zwischen Lehrer und Lernern, zwischen Curriculum und Praxis verwendet wurden; der Schwerpunkt dieses Beitrages liegt bei den Methoden der Schulwandbildforschung. Den ersten Teil des Bandes abschließend, setzt sich *Bente Aamotsbakken* mit dem Prozess der Kanonisierung in Norwegen und der Bedeutung des Lesekanons für die Ausbildung des Selbstkonzepts bei den Schülern auseinander. Das Problem verdeutlicht sie an der Unterrepräsentation von Autorinnen, insbesondere an der unzureichenden Berücksichtigung der Nobelpreisträgerin Sigrid Undset.

Im *zweiten Teil* des Buches wird das Wechselverhältnis von Lehrplan, Schulbuch und Unterrichtspraxis unter einer historischen Perspektive anhand von Fallbeispielen dargestellt. *Michael Baldzuhn* problematisiert aus mediävistischer Perspektive grundsätzlich die Begriffe Schulbuch und Lehrplan und arbeitet gleichzeitig vor dem Hintergrund der

wechselseitigen Herausbildung der Institutionalisierung des Unterrichts und der Unterrichtsschriftlichkeit die systematischen Merkmale der Schulhandschrift (als Schulbuch) heraus. Mit der Untergliederung in Lehrtext, Glosse und Kommentar wäre die mittelalterliche Schulhandschrift Schulbuch und Lehrplan zugleich und für den Unterricht von hoher Verbindlichkeit, wenngleich wesentliche Merkmale und Bestimmungen des Schulbuchs, wie z.B. die Berücksichtigung des Schülers oder eine didaktisch-methodische Verarbeitung der Inhalte, auf die mittelalterliche Schulhandschriften nicht zuträfen.

Die doppelte Funktion des Schulbuchs als Lehrplan und Lehrmittel lässt sich auch im 19. Jahrhundert verfolgen, in diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die Entwicklung des Volksschullesebuchs zu verweisen. *Carsten Heinze* rekonstruiert in seinem Beitrag am Beispiel der Umsetzung der „drei Preußischen Regulative" von 1854 im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien), wie über die zentrale Einführung eines Lesebuches in der Volksschule versucht wurde, bildungspolitische curriculare Rahmenvorgaben in der Schulpraxis einer Region gezielt umzusetzen. In das Volksschullesebuch wurden hohe politische und pädagogische Erwartungen gesetzt: als Lehrplan sollte es den Lehrer bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte entlasten, als didaktische Anleitung denselben bei der Vermittlung unterstützen und das Lehrverfahren objektivieren, den Schülern die Inhalte anschaulich präsentieren, die (bildungs)politischen Ziele der Preußischen Regierung in der Schule umsetzen (und so den Unsicherheitsfaktor ausgleichen, dass sich nicht jeder Lehrer mit den „Regulativen" auseinandersetzt), also die Erziehung der preußischen Untertanen sicherstellen und schließlich dem Volk als „Volksbuch" dienen.

Die Entwicklung des Schulbuchs zum „Leitmedium" des Unterrichts sichert ihm bis heute (eine bisweilen überschätzte und sicherlich schulfachspezifisch differierende) Steuerungsfunktion im Unterricht,[4] wobei die Schulbuchgestaltung nach und nach an die sich ausdifferenzierenden Lehrpläne und Richtlinien gebunden wurde. Diese bestimmen nun, „was in den Schulen gelernt werden soll, Schulbücher aber *entscheiden* darüber, ob der Lehrer auch die dafür nötigen Unterrichtshilfen in der Hand hat" (Lichtenstein-Rother 1970, S. 76).

Nicht immer gelang es den Bildungspolitikern aber, ihre Intentionen sofort mittels Schulbüchern in die Unterrichtspraxis zu transportieren. Ein Beispiel dafür sind die heftig umstrittenen „Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre" aus dem Jahr 1972. *Eva Matthes* zeigt am Beispiel des Lerngegenstandes Familie, dass die Schulbuchproduktion nicht mit dem Reform- und schon gar nicht mit dem Revisionstempo der „Hessischen Rahmenrichtlinien" mithalten konnte und die Umsetzung der Rahmenrichtlinien im Unterricht entweder mit einem veralteten oder ohne Schulbuch erfolgen musste.

Der *dritte Teil* des Bandes ist mit vier Beiträgen schwerpunktmäßig dem Unterrichtsfach Geschichte gewidmet und wird von *Eckhardt Fuchs* mit der Rekonstruktion interna-

---

[4] Vgl. z.B. die Ergebnisse zur Verwendung von Lehrplan und Schulbuch bei Vollstädt/ Tillmann/ Rauin/ Höh/ Tebrügge 1999: „Je stärker die *Stellung des Schulbuchs* in einem Fach ist, desto weniger sinnvoll erscheint es den Lehrern, den Lehrplan direkt zu rezipieren" (S. 87).

tionaler Bestrebungen zur Lehrplan- und Schulbuchrevision im 20. Jahrhundert im Fach Geschichte eröffnet. Fuchs arbeitet den Zusammenhang von gesellschaftlichen Entwicklungen und Schulbuchrevision heraus und zeigt die Probleme internationaler Abstimmungsprozesse auf. Im zweiten Teil seines Beitrages diskutiert er dann am Beispiel der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg 2004 und vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse Perspektiven der Lehrplan- und Schulbuchrevision in Deutschland.

In den folgenden Beiträgen wird das Verhältnis von Lehrplan und Schulbuch am Beispiel spezieller Themenbereiche untersucht. *Miriam Sénécheau* zeigt zunächst aus der fachwissenschaftlichen Perspektive der Archäologie für die Darstellung der Ur- und Frühgeschichte in deutschen Schulbüchern wesentliche Defizite auf; insbesondere die hochgesteckten Zielstellungen der Lehrpläne würden die Schulbuchautoren zu Darstellungen führen, die teilweise der fachwissenschaftlichen Grundlage entbehrten. *Jens Fischer* und *Julian Dierkes* beschäftigen sich in den sich anschließenden Beiträgen mit dem Einfluss politischer Diskurse und Akteure auf Geschichtslehrpläne und Geschichtsbücher. Am Beispiel der Darstellung der Zeit des Nationalsozialismus in den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der DDR verdeutlicht *Jens Fischer* den direkten Zusammenhang von offizieller Parteidoktrin, Lehrplan und Schulbuch. Die historischen Entwicklungen und Prozesse wurden hier systematisch in das Geschichtsbild der SED eingepasst bzw. passfähig gemacht bis hin zum Nachvollzug des Machtwechsels von Walter Ulbricht zu Erich Honecker. *Julian Dierkes* untersucht unter einer vergleichenden Perspektive die Auswirkungen des politischen Diskurses über die Nation auf die Darstellung der derselben in Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik und Japans.

Im Anschluss daran betrachtet *Hansjörg Biener* das Wechselverhältnis von Lehrplan und Schulbuch im engeren Sinne. Ihn interessiert insbesondere, ob die Schulbücher (innovative) Lehrplanrevisionen nachvollziehen und ob dies im Zulassungsverfahren auch überprüft wird. Auf der Grundlage von Fallanalysen zur Darstellung des Islam in bayerischen Büchern für Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde (GSE) an der Hauptschule und bayerischen Geschichtsbüchern für die Realschule konstatiert Biener für Teile seines Korpus' hinsichtlich der Umsetzung der Lehrplanvorgaben eine gewisse „Innovationsresistenz", die jedoch im Zulassungsverfahren offensichtlich keine Konsequenzen nach sich gezogen habe.

Im *vierten und letzten Teil* des Bandes wird die Fragestellung der Tagung schließlich aus der Perspektive verschiedener Unterrichtsfächer thematisiert. *Tracy Heavner* stellt eine musikpädagogische Untersuchung zur Leistungsfähigkeit von Lehrbüchern für Anfänger (beginning band method books) vor, die in dem für die USA typischen, eher auf das praktische Musizieren im Ensemble wie z.B. Chor, Orchester, Big Band u.a. (performance groups) ausgerichteten Musikunterricht verwendet werden. In den der Elementary School folgenden Klassen wird das Fach Musik als Wahlfach angeboten; die Schüler, die sich dafür entscheiden, erhalten aber täglich eine Stunde Musikunterricht als Instrumentalunterricht in den performance groups. Aufgrund der freiwilligen Teilnahme sind die Schüler sehr motiviert und erreichen in den Konzerten oft ein hohes Niveau. Kritiker haben dagegen eingewandt, dass dieser Unterricht zu sehr auf die Ausbildung der instrumentalen Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Einübung eines bestimmten

Repertoires ausgerichtet sei (vgl. auch Ammer 2005). In diesem Zusammenhang wurde das Konzept des „comprehensive musicianship“[5] entwickelt, durch das eine Integration der praktischen Fähigkeiten sowie der musiktheoretischen und musikgeschichtlichen Kenntnisse angestrebt wird, um Prozesse des Verstehens und reflektierten Wertschätzens von Musik anzuregen. Diese Konzeption wurde in den USA kontrovers diskutiert. In seiner Studie untersucht Heavner nun, inwiefern das Konzept des „comprehensive musicianship“ in „beginning band method books“ Eingang gefunden hat, und vergleicht die Ergebnisse mit einem theoretischen „comprehensive musicianship“ Curriculummodell.

*Henriette Hoppe* untersucht vor dem Hintergrund aktueller schreibdidaktischer Konzeptionen das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit in hessischen Sprachunterrichtswerken im Spannungsfeld von Rahmenplan, Schulbuch und Unterrichtspraxis. Neben der „Schreibtischinspektion“ der Schulbücher führt sie eine Wirkungsevaluation auf der Grundlage leitfadengestützter Interviews mit Frankfurter Lehrerinnen und Lehrern durch. Lehrplan und Lehrwerke für den Französischunterricht an bayerischen Gymnasien vergleicht *Christine Michler* und verdeutlicht exemplarisch die Wirkungsmechanismen des bildungspolitischen Steuerungsmodells. In der abschließenden Studie beschäftigt sich *Jochen Koubek* mit dem Rerum-Unterrichtsmaterial „Copyrights im digitalen Zeitalter“ und zeigt die Probleme auf, die entstehen können, wenn die Herstellung von Unterrichtsmaterialen durch bestimmte Interessengruppen gefördert wird.

Für die Unterstützung der Drucklegung dieses Bandes möchte ich im Namen der Herausgeber der *Stadt Ichenhausen*, der *Fritz-Peter Hager-Stiftung* und der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* danken. Der Dank der Herausgeber gilt auch Frau Elske Körber für die Erstellung der Druckvorlage.

[5] Dies lässt sich als „umfassendes“ bzw. „allseitiges musikalisches Können“ übersetzen (vgl. Ammer 2005).

## Literaturverzeichnis


Ammer, Gitta (2005): Ohne Theorie wird auch aus guter Praxis keine Bildung. Musikunterricht in den USA – ein Blick auf den Ursprung unserer deutschen Ensembleklassen. In: neue musikzeitung, 54. Jg., S. 16.

Depaepe, Marc / Simon, Frank (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 65–77.

Fuchs, Eckhardt (in diesem Band): S. 193–210 .

Hacker, Hartmut (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Ders. (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 7–30.

Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a. M. 2003.

Knepper, Herbert (1998): Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik. Zwei Richtigstellungen zu Joachim Rohlfes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 49, S. 175–179.

Koubek, Jochen (in diesem Band): S. 323–338 .

Kuhn, Leo/ Rathmayr, Bernhard (1977): Statt einer Einleitung: 15 Jahre Schulreform – Aber die Inhalte. In: Kuhn, Leo (Hrsg.): Schulbuch – Ein Massenmedium. Informationen – Gebrauchsanweisungen – Alternativen. Wien, München, S. 9–17.

Leppek, Sabine (2002): Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lehrmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen. Marburg.

Lichtenstein-Rother, Ilse (1970): Das Schulbuch – ein Hemmnis der Schulreform? In: Adrian, W.( Hinze, F./ Meyer-Dohm, P./ Uhlig, Chr. (Hrsg.): Das Buch in der dynamischen Gesellschaft. Festschrift für Wolfgang Strauß zum 60. Geburtstag. Trier, S. 73–81.

Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (2003) (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn/ Obb.

Oelkers, Jürgen (2001): Erfahrung, Illusion und Grenzen von Lehrmitteln. In: Tröhler, Daniel/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich, S. 94–121.

Rahmenlehrpläne Grundschule der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern (2004), hrsg. v. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Schulgesetz für das Land Berlin, vom 26. Januar 2004, GVBl. S. 26.

Stein, Gerd (2003): Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur „eine didaktische Innovation". In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 233–254.

Stillemunkes, Christoph (1998): Die Schulbuchzulassung – Qualitätssicherung und Serviceleistung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 49. Jg, S. 165–174.

Tröhler, Daniel/ Oelkers, Jürgen (in diesem Band): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems.

Vollstädt, Witlof/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Rauin, Udo/ Höhmann, Katrin/ Tebrügge, Andrea (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen.

Wiater, Werner (in diesem Band): Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens.

# I Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis – theoretische und methodische Zugänge

*Franz Pöggeler*

# Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern

*Abstract*

*The obligation of schoolbooks is caused by the facts that these books must have an official licence by the ministries of culture and that these books ought to be red by all pupils. They put the curricula in concrete terms and contain the knowledge that should be learned. For a great part of the population schoolbooks are the only books during their life they have read and by which they get an overlook on the essential fields of life.*

*Schoolbooks normally offer the „iron ration" of the general education - with the essential, necessary and undispensable information of human life. Reading schoolbooks has always to train the young people in developing their civil maturity and their social responsibility in public life. Reading schoolbooks is always a precondition for enlightening and social competence. They are an important part of the duty to visit a school, and it should be trained as one of the most necessary techniques of cultural integration. The capacity of reading must be tested during the whole school-time - like other capacities of modern life.*

*The reading of schoolbooks has to inspire the pupils to get acquainted with the whole universe of knowledge and it makes the pupils familiar with the freedom of thinking and acting. Of course, the liability of the values transmitted by schoolbooks depends upon the change of the political and religious authorities who define the values. But in any case the values influence the practice of human existence.*

*The time of validity of a schoolbook depends also on the continuous change of evolution of sciences, but nevertheless fundamental knowledge remain valid very long - as standards of mentality. The liability of schoolbooks is orientated by the rapidity of scientific research and open developments of the „spirit of time".*

*A modern schoolbook is used normally between five and ten years.*

Zur Schulbuchgeschichte gehört die Frage, wie sich die Kriterien der Verbindlichkeit von Schulbüchern infolge des Wandels von Staat und Gesellschaft verändert haben, wie der Wert und Sinn von Schulbüchern von denen, die mit Schulbüchern zu tun haben, eingeschätzt worden sind und wie sich das heutige Problem der Verbindlichkeit von Schulbüchern von der Tradition abhebt. Verbindlichkeit zeigt sich in mehreren Versionen – von der politischen und juristischen über die pädagogischen bis hin zu normativen und ethischen.

Die folgenden Überlegungen zur Frage der Verbindlichkeit von Schulbüchern werden heute nicht nur pädagogisch, sondern auch politisch *und* ökonomisch gestellt: Zur Herstellung und zum Vertrieb von Schulbüchern wird ein beachtliches Kapital aufgeboten, das nur sinnvoll investiert wird, wenn die Bildung der Jugend durch Nutzung von Schulbüchern wirklich bereichert wird. Würden Schulbücher im Unterricht nur wenig eingesetzt, weil ihr Gebrauch nur unverbindlich geschähe, dann müsste man von einer Fehlinvestition sprechen.

## I Zur Verbindlichkeit von Curricula

„Das Curriculum beschreibt die Aufgaben der Schule in Form einer organisierten Sequenz von Lernverfahren, die auf beabsichtigte Verhaltensdispositionen zielen" (Knab 1971, Sp. 71). Die Frage, inwiefern Curricula für den Unterricht verbindlich sind, hängt davon ab, ob man es mit detaillierten *Stoff-* oder *Rahmen*-Lehrplänen zu tun hat, die sich weitgehend auf Richtlinien für die *Auswahl* von Lerninhalten konzentrieren. Für die Schulbücher heißt das: Diese enthalten Inhalte als Angebot an Lehrer und Schüler zur freien Auswahl, während Stofflehrpläne, die in den Curricula (und damit auch in den Schulbüchern) enthaltenen Lernstoffe für den Unterricht verbindlich machen, so dass die Pflicht besteht, sie im Unterricht zu behandeln.

In liberalen Schulsystemen neigt der Staat, in dessen Auftrag die Curricula zusammengestellt werden, dazu, diese lediglich mit Richtlinien, eben mit einem Rahmen, auszustatten, der dann von den Lehrern je nach der Lernsituation in der einzelnen Schule mit unterschiedlichen Inhalten ausgefüllt wird. Es gibt aber auch heute in vielen Staaten noch detaillierte Stofflehrpläne, die verbindlich gelehrt werden müssen.

Es wäre unhistorisch, Stofflehrpläne pauschal mit dem Vorwurf zu belegen, sie seien – weil sie Lernpflichten auferlegen – undemokratisch. Die Geschichte der Curricula in Europa lehrt, dass sich Stofflehrpläne in vergangenen Epochen primär nach Systematik der Fachwissenschaften gerichtet haben, erst sekundär (wenn überhaupt nötig) nach politischen oder religiösen Regulativen der jeweils Herrschenden (vgl. Dolch 1965).

Die Systematik der Inhalte, mit denen sich eine Wissenschaft beschäftigt, ist nicht unverbindlich, weil diese ja für die jeweilige Wissenschaft konstitutiv ist. Das schließt freilich nicht aus, dass sich die Interessensschwerpunkte einer Wissenschaft von Epoche zu Epoche entsprechend dem Erkenntnisfortschritt verändern können. Etwa im Biologieunterricht wird heute Molekularbiologie wichtig, so wie zu anderer Zeit Evolutionstheorie einen Schwerpunkt der Biologie setzte. Oder: Im Mathematikunterricht darf man ein Teilgebiet wie Arithmetik oder Geometrie nicht auslassen, die Fachsystematik verlangt und erzwingt die unterrichtliche Behandlung. Im Unterschied zu den naturwissenschaft-

lichen Fächern ist in den Curricula für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer ein relativ weiter Spielraum für die Favorisierung von Teilgebieten eines Faches möglich. Zum Beispiel: Geschichtslehrbücher waren in früheren Epochen oft auf die Entwicklung von Nationalstaaten oder überhaupt auf Staatspolitik hin orientiert, während in anderen Epochen religions-, kultur- und sozialgeschichtliche Inhalte favorisiert wurden. Oder: In Lesebüchern für den Deutschunterricht wurde dann und wann die Gegenwartsliteratur mehr oder weniger ausgespart, die klassische Literatur besonders ausgiebig berücksichtigt – oder auch umgekehrt. Ein letztes Beispiel: Im Deutschunterricht waren Lesebücher zur Zeit der Aufklärung gefüllt mit Informationen über die Alltagspraxis vieler Lebensbereiche, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden sie auf rein literarische Inhalte konzentriert – als Schatzkammern der nationalen Dichtung.

In den Veränderungen der Curricula spiegelt sich nicht nur der Wandel der Fachsystematik wider, sondern auch die Auswirkung politischer Umbrüche oder Bewegungen. Im Jahrzehnt nach 1968 sind in einigen Bundesländern Curricula (und in deren Gefolge auch Schulbücher) erschienen, die ganz von den praktischen Konsequenzen der „Kritischen Theorie", der antiautoritären Pädagogik geprägt waren und die heftige Auseinandersetzungen in der Bildungspolitik verursachten. Beim Wechsel parlamentarischer Mehrheiten kamen auch neue Curricula in Umlauf, die mit den vorhergehenden kontrastierten. Einige Schulbücher im Geist der „Kritischen Pädagogik", die zu Anfang der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts mit viel geistigem Aufwand entstanden, und stark propagiert wurden, so z. B. die Lesebücher „Drucksachen" und „Kritisches Lesen" oder der „Sexualkundeatlas" der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, wurden nach wenigen Jahren aus der Schulpraxis wieder eliminiert, weil vor allem das Gros der Elternschaft mit diesen Büchern nicht einverstanden war und neue Schulgesetze den Eltern (also nicht nur den Lehrern und Schülern) das Recht gegeben haben, darüber zu entscheiden, welche Schulbücher benutzt wurden. Um kein anderes westdeutsches Schulbuch ist seit 1945 in der Öffentlichkeit so heftig pro und contra gestritten worden wie um den erwähnten „Sexualkundeatlas", der von vielen Medien als „Strobelpeter" (unter Anspielung auf die damalige Gesundheitsministerin Käthe Strobel) lächerlich gemacht wurde, ein Beispiel dafür, dass die staatliche Zulassung eines Schulbuchs keine Garantie dafür liefert, dass ein Buch solange in der Schulpraxis benutzt wird, wie der Staat es zuläßt. Die Eltern und andere Gruppen der Gesellschaft üben Einfluss auf Zulassung oder Nichtzulassung eines Schulbuchs aus.

Das Problem der Verbindlichkeit von Curricula kompliziert sich in föderalistisch regierten Staaten dadurch, dass regionale Unterschiede zwischen Curricula und damit auch Schulbüchern entstehen können. Das hat zur Folge, dass manche Schulbücher in Deutschland nicht für alle Bundesländer zugelassen werden. Zumindest wirkt sich die Gruppierung der Bundesländer in A- und B-Länder (sozialdemokratische bzw. CDU-FDP-Mehrheiten) auch bei Auswahl und Zulassung von Schulbüchern aus.

## II Kriterien der Verbindlichkeit von Schulbüchern

In vordemokratischen Zeiten wurde staatlich bzw. kirchlich dekretiert, welche Schulbücher für den Unterricht als absolut verbindlich zu gelten hatten. Abweichungen von dieser Pflicht waren allerdings für den Privatunterricht üblich, den Hauslehrer in Familien der Oberschichten ihren Kindern zukommen ließen. Man darf nicht vergessen, dass die gemeinsame Erziehung aller Kinder in einer Grundschule erst durch das Reichsgrundschulgesetz 1920 zur Pflicht gemacht wurde.

Die *Kriterien* der Verbindlichkeit von Schulbüchern müssen von Zeit zu Zeit neu bedacht werden. Über welche kann – über politische und pädagogische Richtungen hinweg – Einverständnis erreicht werden?

- Schulbücher müssen als *öffentliche* Bücher gehandhabt werden, denn durch sie will der Staat als Träger des Schulsystems die in seinen Curricula enthaltenen Lerninhalte Lernern und Lehrenden deutlich machen. Nicht ohne Grund behält sich der Staat vor, zu entscheiden, welche Schulbücher zum Unterricht zugelassen werden. Ein Politicum sind Schulbücher – auch die der scheinbar unpolitischen Fächer[1] insofern, als sie das *Grundwissen* vermitteln, das für das Leben eines Staatsbürgers unerlässlich ist. Wo anders und wie sonst erfährt die Jugend die Grundrechte und -pflichten, die für den täglichen Umgang wichtigen gesetzlichen Bestimmungen, die Wirkungsweisen der Politik und anderer Lebensbereiche? Weil der Staat ein vitales Interesse daran hat, dass jeder Bürger schon vor Erreichung der Mündigkeit die Werte der Kultur und den Sinn des Lebens kennenlernt, leisten Schulbücher eine öffentliche und mehr als nur private Aufgabe. Das, was in Schulbüchern an die Jugend herangetragen wird, sollte sorgfältiger bedacht werden als Vieles, worüber rein privat autorisierte Bücher ganz verschiedene (vielleicht sogar abstruse) Ansichten kundgeben. Dieses Öffentlichkeitscharakters von Schulbüchern müssen sich natürlich auch die Autoren und Verbreiter von Schulbüchern bewusst sein. Die Formel „Papier ist geduldig", d. h. es erträgt auch Irrtum und Unsinn, ist wertneutral und toleriert alles, darf für Schulbücher nicht gelten.
- Curricula sind für Schulbücher insofern verbindlich, als dadurch die Übereinstimmung der Bücher mit den Intensionen der demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung gesichert wird, und zwar „schwarz auf weiß". D. h. die Form der Vermittlung gibt dem Geist, der zu vermitteln ist, ein beachtliches Maß von Dauer – mehr als durch eine nur mündliche Mitteilung, die schnell verweht. Lektüre von Schulbüchern bewirkt mehr als oft vermutet, weil das verbal Gelernte vertieft und so zum geistigen Eigentum der jungen Bürger wird.
- Unverzichtbarer Bildungsfaktor werden Schulbücher dadurch, dass sie für einen großen Teil der Bevölkerung fast die *einzigen* Bücher sind, mit denen sie sich in ihrem Leben beschäftigen. Ohne Lektüre von Schulbüchern würde vielen Men-

---

[1] Als solche galten immer z. B. Mathematik, Religion, Biologie, Musik und oft selbst der Deutschunterricht. Inzwischen ist durch historische und aktuelle Befunde nachgewiesen, dass auch diese Fächer viel politisches Wissen transportieren (siehe hierzu Pöggeler 1985).

schen viel Wissen vorenthalten bleiben, welches ihnen im Leben nützlich sein kann. Die Zeit, in der Wissen durch Schulbücher vermittelt wird, ist für einen Teil der Menschen die einzige Zeit in ihrem Leben, in der ihnen ein lebenswichtiges Wert- und Orientierungswissen verinnerlicht wird.

- Verbindlichkeit gewinnen Schulbücher dadurch, dass sie *Werte* vermitteln und *Normen* geltend machen. Es wäre korrekt und redlich, wenn das bei der Verwendung von Schulbüchern stets im Bewusstsein bliebe. Die Sachlichkeit der Information, die man von Schulbüchern erwarten muss, wird durch die Wertvermittlung nicht behindert. Selbst wenn manche Autoren von Schulbüchern vorgeben, ihre Werke wert*frei* gestaltet zu haben, stellt sich die Wertfrage deshalb, weil ein Schulbuch nicht seine Aufgabe erfüllen würde, wenn es sich – wie etwa ein Sachbuch – auf neutrale Information konzentrierte. Der Staat stellt sich vor der Zulassung eines neuen Schulbuches immer die Frage, welche Werte durch das Buch in das Denken der Jugend transportiert werden. Er behält sich das „letzte Wort" bei der Bestimmung und Entscheidung über den Wertgehalt von Schulbüchern vor und überläßt dies nicht der Kompetenz der Pädagogik.
- Die Verbindlichkeit der Werte, auf denen ein Schulbuch gründet, wird nicht dadurch aufgehoben, dass man in einer Demokratie die *Inhalte* als *Angebote* zur Auswahl durch Lehrer und Lerner begreift. Dagegen fassen autoritäre Staaten Schulbücher so auf, dass die in diesen enthaltenen Stoffe allesamt im Unterricht behandelt werden und keine davon ausgelassen werden dürfen.
- Schulbücher verlieren ihren Sinn, zugleich auch ihre stoffliche Systematik und Ordnung, wenn die Lerninhalte ausschließlich oder vorwiegend durch Exzerpte aus anderen Büchern, die die Lehrer ausgewählt haben, bestehen. Die Tendenz dazu ist heute vorhanden, weil manche Lehrer meinen, die Inhalte von Schulbüchern könnten nie so aktuell sein wie Texte aus ganz neuer Literatur oder aus Zeitschriften. Autoren und Verleger von Schulbüchern beklagen sich heute nicht selten über eine neue „Zettelpädagogik", die meint, ohne Schulbücher auszukommen. Die Freiheit zur Auswahl von Schulbüchern, auf die Lehrer im demokratischen Schulwesen einen Anspruch haben, sollte nicht durch wirkliche „Abwahl" von Schulbüchern übertrieben werden.
- Ähnliches gilt für die Freiheit des Lehrers zur Wahl der *Methoden*, die für ein Schulbuch maßgebend sind. So darf die Verbindlichkeit von Schulbüchern nicht so missverstanden werden, dass der einzelne Lehrer durch seine Vorgesetzten verpflichtet wird, etwa im Deutsch- oder Mathematikunterricht nur eine bestimmte Methode anzuwenden, so z. B. die Ganzheitsmethode im Erstleseunterricht oder die Mengenlehre in der Mathematik. Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es in Deutschland zahlreiche Regionalverlage, die dadurch profitierten, dass leitende Beamte der Schulverwaltung und -aufsicht als Autoren bzw. Herausgeber von Schulbüchern dafür sorgten, dass *ihre* Bücher von möglichst vielen Lehrern und Lehrerinnen ihres Amtsbereichs gekauft und von der regionalen Lehrerschaft schon deshalb im Unterricht verbreitet wurden, um sich bei den Spitzenbeamten des Schulwesens ins rechte Licht zu rücken. Ich habe in einigen Regierungsbezirken erlebt, dass dort etwa Fibeln, die an der Ganzheitsmethode orientiert waren, geradezu ein Monopol erreichten, für die Lehrerschaft eine negative Verbindlich-

keit in Form einer indirekten Nötigung, auf das Recht der freien Wahl eines Schulbuchs zu verzichten.

## III Was man gelesen haben „muss" – Literaturkanon als „ungeschriebenes" Gesetz

Noch so viel Kritik am Bildungsbürgertum, zuletzt in der Generation der „Achtundsechziger", hat etwas nicht aus der Welt schaffen können, was man mehrdeutig „*Kanon*" derjenigen Bücher nennt, die - entsprechend dem Zeitgeist einer Epoche – jeder, der sich als gebildet betrachtet, gelesen haben „muss". Ein Kanon meint „die für ein bestimmtes Fachgebiet geltenden Regeln und Vereinbarungen", ferner „Richtschnur, Leitfaden" (Der Große Duden, Bd. 5, 1974, S. 359). Solange das Schulwesen von kirchlicher Obrigkeit geprägt war, ergab sich noch eine andere Bedeutung des Kanons der verbindlichen Texte: in der Liturgie der Messe und anderer liturgischer Formen unterscheidet man seither zwischen den kanonischen, d. h. feststehenden Texten, die zu lesen bzw. zu sprechen waren, und wechselnden, mitunter frei zu formulierenden Gebeten. Solange das Schulwesen – vor allem das der Primarschulen – der kirchlichen Schulaufsicht unterstand, wiederholte sich in Schulbüchern (vor allem in Lesebüchern und natürlich auch in Katechismen und Bibeln) ein bestimmter Kanon von literarischen bzw. liturgischen Texten, der verbindlich war und im Unterricht nicht übergangen werden durfte.

Nach der Übernahme der Schulverwaltung und -aufsicht durch den Staat wurden diese canones nicht sogleich abgeschafft, wohl durch einen Kanon von *literarischen* Texten erweitert, etwa durch Fabeln, Anekdoten und besonders populären Gedichten. In diesem Kanon blieb ein Grundbestand von Texten durch viele Epochen hindurch erhalten, wurde aber entsprechend den Epochen der Dichtung verändert, unmodern gewordene Texte ausgeschieden, neue aufgenommen. Beeinflusst wurden die Wandlungen des Kanons natürlich auch durch den Wechsel der politischen Herrschaft, so nach 1814, 1871, 1918, 1933, 1945 und 1989. Zumal diktatorisch regierte Staaten wachten streng darüber, dass in Schulbüchern regimeschädliche Texte verboten, systemgemäße in Schulbücher aufgenommen wurden. Die *politische* Verbindlichkeit von Schulbuchinhalten war ein wichtiger Faktor bei der Zulassung oder beim Verbot von Schulbüchern. Je liberaler das Herrschaftssystem sich zu seinem Schulwesen verhielt, umso liberaler wurden auch die Regeln der Verbindlichkeit. Die Zulassungsbehörden übten dann nur wenig Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung von Schulbüchern aus, und der Kanon der literarischen Texte bekam die Motivation einer *Empfehlung*. Etwa ein Lese- oder ein Liederbuch wurden zu einem freien Angebot, aus dem Lehrende und Lernende das auswählen, was sie interessiert. Es gab nicht mehr die Pflicht, bestimmte Texte unbedingt „durchzunehmen".

Gleichwohl bestand unter Lehrern und Lehrerinnen über die epochalen Unterschiede hinweg ein stilles Einverständnis darüber, dass es in jedem Unterrichtsfach eine Grundsubstanz von Kenntnissen gibt, die zu lehren und zu lernen war, – im Literatur- wie im Musikunterricht, in Biologie ebenso wie in Physik oder Geographie. Diese Grundsubstanz des Wissens eines Unterrichtsfaches wurde wie nach einem *„ungeschriebenen Gesetz"* anerkannt und ergab sich aus der wissenschaftstheoretischen Stringenz der Unterrichtsfächer. Ein Mathematikunterricht mit Nichtbeachtung des „Satzes des Pythago-

ras“ oder der Dreisatzaufgaben würde als Nonsens gelten. In Jahrhunderten hielt die Lehrerschaft das „ungeschriebene Gesetz“ des Kanons der Lerninhalte für den obersten Orientierungspunkt der Kanonisierung. Nichtachtung dieses „Gesetzes“ galt auch über politische Umbrüche hinweg als Beschädigung der Grundstruktur der Schule. Allerdings kam es immer wieder zu (meist kurzen) Perioden einer Absage an das „ungeschriebene Gesetz“, etwa dadurch, dass nach 1968 Literatur von Klassikern der Dichtung zugunsten der ausgiebigen Beschäftigung mit Texten der Vulgärliteratur (aus Zeitungen usw.) oder der Beschäftigung mit der Dichtung Bertolt Brechts aus dem Lehrplan eines Schuljahres ausgeklammert wurden, ähnlich wie bekannte Volkslieder, selbst wenn diese zum Kulturbesitz der Gesellschaft gehören.

Da das „ungeschriebene Gesetz“ der Kanonisierung von verbindlichen Lerninhalten auf dem fachlichen Grundverständnis der Lehrerschaft basiert, hängt die Zustimmung einer solchen Kanonisierung von verbindlichen Inhalten von der individuellen Entscheidung der Lehrenden ab, und für diese kann es einen Denkzwang nicht geben. Wichtig ist jedoch, dass die Notwendigkeit eines Kanons der Bildungsinhalte durch noch so weitgehende Liberalisierung nicht anachronistisch werden kann, denn er garantiert die geistige Ordnung, ohne die eine Schule ihre Aufgabe nicht erfüllt.

## IV Streiflichter zur Geschichte der Verbindlichkeit

Die Verbindlichkeit von Schulbüchern ist ein wichtiges Teilgebiet der Schulgeschichte. Über die Lektüre sowohl der Lehrer wie auch der Schüler haben sich Klassiker der Pädagogik in ihren Hauptwerken immer wieder Gedanken gemacht. Exemplarisch hierfür sind Bernhard Overbergs „Anweisungen zum zweckmäßigen Schulunterricht“ (1792) für Schullehrer im Hochstift Münster. Zu der Zeit, als Overberg das Volksschulwesen im Bistum Münster zu leiten hatte, gab es in den Landschulen wie überhaupt in Volksschulen nur sehr wenige Schulbücher im Besitz der Schüler, meistens nur eine Fibel und bzw. ein Lesebuch, das nicht nur literarische, sondern auch ethische und religiöse Texte sowie Texte zur Alltagspraxis der Menschen wie z. B. Anweisungen zur Arbeit in der Landwirtschaft enthielt; hinzu kam bisweilen ein Rechenbuch, ein Kleiner Katechismus („ad usum Delphini“) und eine Schulbibel. Auch Lehrer hatten nur wenige Bücher zu ihrer eigenen Verfügung und erhielten von Overberg eine Art Lektüreanweisung einschließlich eines Kanons der Bücher, die Overberg für den Unterricht besonders empfahl: außer der Bibel „Philothea“ von Franz von Sales, die „Nachfolge Christi“ des Thomas von Kempen, den „geistlichen Streit des Scuopli“. Overberg wünscht, „daß ihr sie alle drei habet und auf die rechte Weise lesen könnet“ (Overberg 1792, S. 33). Er erwartete von den Lehrern tägliche Lektüre in den Büchern – und natürlich auch in seinen „Anweisungen zum zweckmäßigen Schulunterricht“, worin das an Pädagogik enthalten ist, was Overberg in seiner Münsterischen Normalschule in der (meist recht kurzen) Zeit der Lehrerbildung seine Seminaristen gelehrt hatte. Damals schon sehr bekannte Bücher wie „Orbis pictus“, „Robinson Crusoe“ oder Gellerts Fabeln tauchen in dem Bücherkanon, den Overberg seinen Lehrern auferlegt, nicht auf. Das Philothea-Buch – so fordert Overberg – sollen die Lehrer „mit Bedachtsamkeit mehrmals lesen“ und „macht es zum täglichen Handbuche“. „Es ist viel besser, daß ihr eines auf die rechte Art leset, als daß ihr

sie alle ohne genugsame Bedachtsamkeit und Anwendung auf Euch selbst nacheinander durchgehet" (Overberg 1792, S. 33).

Beim Lesen sollen die Lehrer „die Sachen, nicht die Worte im Gedächtnis fassen". Die Kenntnis der Sachen soll durch Lektüre ergänzender „guter Bücher" vertieft begriffen werden. Was dabei an neuem Wissen entdeckt wird, sollen die Lehrer notieren. In jedem neuen Buch soll nachgelesen werden, „ob und was für Gutes es enthält, das ihr noch nicht wisset", und „Merket dieses Gute, oder schreibt es euch auf als eine Anmerkung, die zu eurem rechten Schulbuche gehöret"(Overberg 1792, S. 36).

Um nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer und die Eltern von der Verbindlichkeit eines Schulbuches zu überzeugen, bemühten sich im 18. und 19. Jahrhundert manche Autoren inständig um den Nachweis der Nützlichkeit und Wichtigkeit ihres Buches, aus heutiger Sicht vielleicht, um eine simple Ethik des Wissens erkennbar zu machen, die deutlich macht, dass damals in den Volksschulen die Schulbücher für Schüler wie auch für Lehrer einen Kanon bildeten und mit Sorgfalt auf ihre Verbindlichkeit hin gelesen wurden. Um den Nachweis dieser Verbindlichkeit ihrer Bücher zu belegen, bemühten sich viele Autoren, die Lektüre derselben mit handfesten Argumenten zu erläutern, so etwa Georg Friedrich Seiler in der Vorrede zu „Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen" (1791): „ ... ich glaube daher, man könnte zur Aufklärung des Landvolks viel beitragen, wenn man den Kindern ein Buch in die Hände brächte, welches sie in der Schule nicht ganz durchlernten, aber zu dessen künftigen Gebrauch sie vom Schullehrer eine Anleitung erhielten, damit die heranwachsenden Söhne und Töchter wohl samt den Eltern an Sonn- und Feyertagen oder auch in den langen Winterabenden etwas Nützliches aus einem solchen Buch lesen, weiter darüber nachdenken und über den Gebrauch des Gelesenen Gespräche anstellen möchten. Zu viele Bücher wären für den Landmann ein Verderben, und die Lesesucht wäre die schädlichste Krankheit, die er je bekommen könnte. Aber ein oder das andere Büchlein dieser Art würde junge Leute von manchen bösen Gesellschaften abhalten und zu vielen nützlichen Gedanken und Unterhaltungen Anlass geben" (Seiler 1791, Vorrede). Ähnlich wie Seiler argumentiert auch Karl Traugott Thieme in „Gutmann oder der Sächsische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen" (1806): „ ... der Gott, der das Bild der Unschuld in Eure Augen drückte, segne den Gebrauch dieses (Buches) und anderer Hülfsmittel, damit Ihr die Würde erlangt, die Ihr alle, in welchem Stande Ihr auch gebohren seyd und einst leben möget, alle ohne Unterschied erlangen könnet und sollet: *Die Würde vernünftiger Menschen*!" „ Das Buch ist bestimmt, von Kindern und jungen Leuten in dem Alter gelesen zu werden, da sie die zum Verständnisse desselben erforderlichen Sach- und Sprachkenntnisse haben. Mögen sie es doch in öffentlicher Schule oder zu Hause, für sich allein oder mit Hülfe eines Lehrers lesen: sie werden immer Nutzen davon haben, wenn sie es nur auf die rechte Art lesen. Diese Absicht soll, nach der Vorstellung des Verfassers, seyn: nicht bloß lesen, d.i. Sylben und Worte aussprechen zu lernen, sondern auch ihre Vorstellungen von den darin enthaltenen Sachen zu erweitern ...". „Bey der Wahl des Inhalts durfte ich mich durchaus nicht aus der Kinderwelt entfernen. Ich mußte also nicht Könige und Kriegshelden, nicht Gelehrte und Weltweise, nicht Ketzerverfolger und Märtyrer, sondern hauptsächlich Kinder redend und handelnd einführen, mußte auch diese Kinder immer so empfinden urtheilen und handeln lassen, wie es der Kindernatur angemessen

ist: wollte ich anders, daß die Gegenstände Kindern verständlich, und die gegebenen guten Beyspiele nachahmlich seyn sollten" (Thieme 1806, Widmung „Ihr guten Kinder meines Vaterlands" u. Vorrede).

Verbindlich bleiben sollte der „Sächsische Kinderfreund" auch dadurch, dass jede Auflage die wichtigsten Neuerungen, die sich seit Erscheinen der vorhergehenden Auflagen ergeben hatten, in der neuen Ausgabe berücksichtigt wurden. Über die zehnte Auflage des „Kinderfreundes" schreibt Johann Christian Dolz, der das Buch überarbeitet hatte: „Die Veränderungen in der zehnten Auflage betreffen nun theils kleine Verbesserungen im Ausdrucke, theils einige Abänderungen in Sachen. So sind die, in den frühen Ausgaben vorkommenden, nach den Benennungen der ehemaligen 10 Kreise Deutschlandes gebildeten Namen der deutschen Völker mit den Namen der jetzigen deutschen Bundesstaaten vertauscht, und einige neuere Erfindungen, wie die Dampfschiffe, die Holzessigsäure, der Steindruck usw., beiläufig erwähnt worden. Solche kleine Nachträge in verschiedenen Abschnitten, die Eisenbahn, die Cholera, die Verfassungsurkunde u.s.w. betreffend, hat auch die elfte Auflage erhalten" (Thieme 1836, S. XIV). Im 20. Jahrhundert ist diese Tendenz zur Aktualisierung der Verbindlichkeit zeitweise außer Acht gelassen worden, indem z.B. bei Fibeln und Lesebüchern oft das Weltbild einer früheren Epoche beibehalten wurde durch zu viel ländliche Idylle, und die Technisierung nicht entsprechend zur Sprache gebracht wurde. In der Tat, je wirklichkeitsfremder der Inhalt des Schulbuches wird, als umso unverbindlicher erweist es sich.

Wie schon bei Seiler und Thieme wird die Verbindlichkeit eines Schulbuches für sehr wichtig gehalten, wenn der Autor sein didaktisches Geschick nicht nur auf den Inhalt seines Buches bezieht, sondern vorab auf die Motivierung sowohl der Lehrer als auch der *Eltern* für den rechten Gebrauch des Buches. Ein besonders interessantes Beispiel hierfür ist Fritz Gansbergs Vorwort zu seiner berühmt gewordenen Bremer Fibel mit dem Titel: „Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute"(1912). Ausdrücklich empfiehlt er sein Werk im „Vorwort an Eltern und Lehrer" mit dem Hinweis „Vor Beginn des Unterrichts zu lesen": „Diese Fibel versucht es, den Kindern in Haus und Schule das Lesen- und Schreibenlernen zu einer Freude zu machen. Sie hält alle Drillübungen an leeren Wörtern vom Kinde fern und bietet von der ersten bis zur letzten Seite lebendigen Inhalt. Sie führt die Leser in die bunt bewegte Welt des städtischen Lebens ein und ist daher in erster Linie den Stadtkindern gewidmet, wird aber auch, da sie nur Kinderleben in einfacher und anschaulicher Sprache bietet, von den Kindern auf dem Lande mit Freude und Gewinn gelesen werden können. ... Bei jedem Abschnitt muss den Kindern die dazu gehörige Geschichte vom Lehrer erzählt werden, damit die Kinder die Wörter, die sie lesen sollen, mit dem richtigen Inhalt erfüllen; denn bei allem, was das Kind liest, soll es etwas ganz bestimmtes denken". Nachdem Gansberg dann seine Lehrmethode des Schreib- und Leseunterrichts auf zwei Seiten dargestellt hat, heißt es abschließend: „Wenn aber das Kind erst einmal erkannt hat, dass man mit der Schrift die eigenen Gedanken darstellen kann – und dies ist das wirkliche Ziel des ganzen Schreibunterrichts – dann wird es sich freiwillig an die Arbeit machen und bald einen ‚Brief', bald eine ‚Geschichte' für Vater, Mutter oder für den Lehrer aufschreiben und die höchste Freude empfinden, wenn die mitfühlenden Erwachsenen die noch völlig unorthographische und stammelnde Schrift des Kindes zu deuten und seine stummen Gedanken zu erraten vermögen. Das ist es, was ich zum richtigen Gebrauch dieser Fibel voraus schicken muß.

Wird der Lehrende danach handeln, so wird das Kind nicht unnütz gequält und bei der Kleinarbeit bei den Silben und Lauten immer noch vom Atemzuge lebendigen Sprechens erfüllt sein. Dann wird es auf dem schnellsten Wege zur Lesefertigkeit kommen und wird doch mit Freuden lernen und die Fibel lieber haben als alle seine Bilderbücher" (Gansberg 1912, Vorwort an Eltern und Lehrer).

## V Lesen als Bildungspflicht

Seit Luther gilt für Christen das, was man nennen könnte: Nur wer lesefähig ist, kann selbstständig die Bibel lesen. Das gehört zur Freiheit eines Christenmenschen. Die Fibel als Hilfe zum Lesenlernen erhält damit mehr als nur eine „technische", didaktisch-formale Funktion und wird zum Schlüssel der Selbstverantwortung. Die moralische Verpflichtung des Lesens wird von Johann Amos Comenius eindringlich in der Einleitung zur „Janua Linguarum" (die geöffnete Sprachentür), 1661 erklärt: „Sey gegrüsset, freundlicher lieber Leser. So du fragst/ was da sey gelehrt seyn? So habe zur antwort/ es sey der dingen underscheid wissen/ und ein jedes mit seinem namen nennen und bezeichnen können. (...) Sihe da/ schawe dieses klein werk an. Dannoch will ich dir hie in demselbigen (welches ich ohne ruhmredigkeit sage) gleich als in einem kurtzen begriff/ die gantze welt vor augen stellen und die gantze ... sprach zeigen. Lieber/ versuche es/ schlage auf oder durchblättere und lerne ... Wird das geschehen seyn/ so wirstu/ mit Gottes hilff/ in der that befinden und im werk erfahren/ daß du zu allen freyen künsten sehend worden seyest ..." (Comenius 1661, S. 2 – 6). In seiner Einleitung zum berühmten „Orbis pictus" (Die Welt in Bildern) schreibt er über sein Buch: „Demnach so sehet hier ein neues Hülffsmittel für die Schulen! Aller vornehmsten Weltdinge und Lebensverrichtungen/ Vorbilder und Benahmung. Diese/ mit euren Lehrlingen zu durchwandern/ lasset euch nicht verdriessen/ ihr Schul- und Lehrmeister" (Comenius 1685, Vortrag „An den Leser"). Seitdem postulieren manche Autoren eine moralische Pflicht darin, sich selbständig das Weltwissen zu er-lesen, und zwar in Konzentration auf das Wesentliche.

Auf dem Frontispiz der Orbis pictus-Bearbeitung von J. E. Gailer lautet der Imperativ:

„Lies oft im Buche der Natur!
Es zeiget dir der Gottheit Spur,
Und was die Welt dir beut zur Schau
Betrachte prüfend und genau". (Gailer 1842, Titelansicht).

Für Gailer hatte ein Buch wie „Der neue Orbis Pictus" den Rang und die Funktion eines Unterrichtswerkes. Es war zwar kein obligatorisches Schulbuch, aber mit den Schulbüchern kompatibel, damit die Schüler das zum Leben in der Gegenwart erforderliche Weltwissen erlangten. „Du aber, liebe Jugend, nimm von mir wiederholt die Versicherung hin, dass ich mit Freuden an die Zeit zurückdenke, wo ich, auf wenige Hülfsmittel zum Lernen beschränkt, dieses Buch in seiner alten Gestalt nächst der Bibel am liebsten zur Hand nahm, und daß es mir nicht nur mannigfachen Nutzen, sondern auch viel Ver-

gnügen verschaffte." (Gailer 1842, S. VII). Gailer schreibt Comenius das Verdienst zu, dass er „der Erste" war, „der die Schüler durch Anschauung zur Erkenntniß zu führen suchte", Bilder und Wörter in schülergerechter Symbiose vereinigte (Gailer 1842, Vorrede S. III). Gailer setzte voraus, dass ein Teil der Schülerschaft privat durch Eltern oder Hauslehrer unterrichtet wurde (Gailer 1842, S. VII), in dem, was Berthold Otto sechzig Jahre später „Hauslehrerschule" nannte – in der Erwartung, dass der Unterricht auch in der öffentlichen Pflichtschule „wie in der Familie" verlaufen sollte: „Ein jeder Vater ist im Stande, mittels dieses Buches seine Söhne auch zu Hause, wenn es nötig ist, selbst auf eine nützliche Art zu beschäftigen, ohne fürchten zu müssen, dass ihnen etwas Falsches beigebracht werde" (Gailer 1842, S. V).

Der Ursprung der Verbindlichkeit der Lehren, die Schulbücher vermitteln, liegt in der Ethik und Religion als Quellen der Lebenswerte, nicht im Recht des Staates. Dieser hat eine Wächterfunktion bei der Aufrechterhaltung und Entfaltung ethischer und religiöser Werte. Diese Denkweise ist nicht erst in Deutschland geltend geworden, als nach Einführung der Republik demokratische Schulpolitik üblich wurde, also in der Weimarer Republik. Im Geist der Aufklärung galt schon während des 18. Jahrhunderts der Gedanke Johann Friedrich Herbarts, „daß selbst die beste Verwaltung nicht mehr pädagogischen Geist entbinden könne, als in ihrer Mitte lebt." (zit. n. Hornich 1913, Sp. 191) Die Approbation der Lehrbücher ist hiernach „nur als eine Einrichtung zu handhaben, um Missbräuche zu verhindern, nicht aber als ein Mittel, das pädagogische Leben in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen" (ebd.). Allerdings wird dem Staat und auch den Kirchen das Recht zugestanden, „darüber zu wachen, daß in den Lehrbüchern der öffentlichen Schulen nichts Falsches oder Unsittliches, nichts gegen Vaterland und Glaube gelehrt und dadurch Kopf oder Herz der Jugend gefährdet werde. Die Approbation der Lehrbücher erscheint sonach als eine notwendige Folge des Rechts" (ebd.). Dieser Gedanke erhält durch einen Konfliktfall Aktualität: In der König-Fahd-Akademie in Bonn sind bei einer Untersuchung der zuständigen Schulbehörden Lehrbücher festgestellt worden, die nicht der demokratischen Forderung nach Toleranz Andersgläubiger entsprechen, wie es unser Recht vorschreibt. Ein Lehrbuchmonopol des Staates wird jedoch abgelehnt, denn es „führt ... leicht zur Erstarrung und Schablonisierung des pädagogischen Lebens" (ebd.). Immerhin galt diese relativ liberale Auffassung schon in der Schulpolitik des Kaiserreichs – sieben Jahre vor Einführung der Republik.

Maßstab für die Verbindlichkeit der Lektüre von Unterrichtsbüchern war lange Zeit das Bildungsideal und -niveau des Bürgertums, und nach diesem Maßstab richtete sich die kirchliche bzw. staatliche Zulassung von Unterrichtsbüchern. Seit Comenius galten die wenigen, für jeden Lerner verbindlichen Schulbücher lediglich als die Basis der Bildung, sozusagen als „eiserne Ration" des Umgangswissens, das im günstigen Fall durch Lektüre andere Bücher mit Hilfe von Eltern oder Hauslehrern erweitert und bereichert werden sollte.

Werke wie Realienbücher, Kinder- oder Jugendlexika und bestimmte Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur galten im Bildungsbürgertum als verbindlich. Der Staat legitimierte diese Auffassung von Verbindlichkeit, weil die hier gemeinten Bücher seine Kultur und sein Ansehen stabilisierten. Der „Orbis pictus" und andere Klassiker sind Belege dafür, dass Schulbücher einerseits und Kinder- bzw. Jugendbücher andererseits nicht als Gegensätze zu betrachten sind und dass es zwischen beiden eine Art Identität

der Funktionen geben kann. Die Zahl der für die Schüler obligatorischen Lernbücher hat sich im 19. und 20. Jahrhundert durch ständige Differenzierung der Unterrichtsfächer vermehrt, und zwar infolge der Ausdehnung und Spezialisierung von Kinder- und Jugendbüchern, natürlich auch durch Erfindung neuer und billigerer Druckverfahren. Längst ehe in den Schulen spezifische Lernbücher für Biologie, Physik und Chemie obligatorisch waren, nachdem vorher für die gesamte „Naturgeschichte" höchstens ein Buch ausreichen musste, gab es als Kinder- und Jugendbücher spezialisierte Sachbücher für die einzelnen Naturwissenschaften[2]. Kinder- und Jugendbücher wirkten als die „Vorreiter" von Schulbüchern und beeinflussten deren Maßstäbe an Verbindlichkeit.

Im 20. Jahrhundert wurden viele *Schulbüchereien* eingerichtet, oft in Form von altersgemäßen Klassenbüchereien, wobei die Bücher so ausgewählt wurden, dass sie den Wissenshorizont der Schüler ausweiteten und das in den obligatorischen Schulbüchern Erlernte vertieften. Das hatte natürlich auch den Sinn, denjenigen Kindern, deren Eltern zum Bücherkauf nicht das Geld oder die Motivation hatten, eine finanzielle Belastung zu ersparen und allen Schülern möglichst gleiche Lesechancen zu bieten.

## VI Wandel und Geltungsdauer von Schulbüchern infolge von Curriculum-Revision

Die Frage, *wie lange* ein Schulbuch in der Praxis der Schule benutzt werden kann, beeinflusst die Verbindlichkeit eines Schulbuchs stark: Jede *Revision* von Schulbüchern – sei es wegen politischer Veränderungen oder neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse – bringt auch eine Revision der Schulbücher in Gang, und je schneller die Curriculumrevision vonstatten geht, umso kürzer ist die Geltungsdauer von Schulbüchern. Der Grad der Verbindlichkeiten von Inhalten und Auffassungen eines Schulbuchs wird gemindert, wenn es häufig zu Revisionen des Curriculums kommt. Unter Lehrern kann man manchmal eine relativistische Einstellung zur Frage des Wechsels von einem zum anderen Schulbuch feststellen. Und es wird fraglich, ob ein Lehrer die je neuen Aussagen ernst nimmt. Ein Kompromiss hinsichtlich der Länge der Geltungsdauer eines Schulbuchs ergibt sich dann, wenn ein Schulbuch sich als *Standardwerk* in der Praxis erweist und bei neuen Auflagen an bestimmten Stellen durch Neuerungen ergänzt oder verändert wird, jedoch bei Beibehaltung der Grundsubstanz des Buches. Auf diese Weise tun Standardwerke jahrzehntelang im Unterricht gute Dienste, und die inhaltlichen wie auch die methodischen Weisungen werden lange Zeit von den Lehrenden akzeptiert. Einen Auflagerekord erreichten z. B. die schon früh sehr populären Biologiebücher von Schmeil. In den Vorworten zu jeder Neuauflage wurden die inzwischen wichtig gewordenen neuen Erkenntnisse und Schwerpunktverlagerungen bekanntgegeben, selbst die politisch relevanten. So heißt es im Vorwort zur 25. Auflage von 1909: „Da die Entwicklungslehre in ganz unerwarteter Weise weit über die Kreise der Naturforscher hinaus Anklang, vielfach sogar uneingeschränkte Zustimmung gefunden hat, muß sie in Zukunft beim Unterrichte gereifter Schüler unbedingt eingehend berücksichtigt werden"

---

[2] Ein sehr reich bebildertes und kostbar gebundenes Lehrbuch (Kraß & Landois 1882) gliedert die Naturwissenschaften 1882 bereits in „Drei Reiche".

(Schmeil 1916, Vorwort zur 25. Aufl. 1909). Die patriotische Tendenz kommt zum Tragen im Vorwort zur Auflage von 1918: „Möge das Büchlein – soweit es dazu imstande ist – mithelfen, damit ein gesundes und starkes Geschlecht heranwächst, auf dem die Größe und Freiheit unseres Vaterlandes beruht!" (Schmeil 1918, Vorwort zur 30. Aufl. 1917). Das Vorwort wurde 1917 verfasst. Nach dem Zusammenbruch des NS-Systems 1945 durften die damals aktuellen Schmeil-Ausgaben nicht länger benutzt werden, und es kam zu einem Rückgriff auf eine Ausgabe von 1925, die politisch und rassistisch einwandfrei zu sein schien und in unveränderter Form von dem „Obersten Befehlshaber der Alliierten Streitkräfte" abgesegnet worden war (Schmeil 1925).

Die Revision von Schulbüchern auf Grund der Anwendung neuer Methoden kann von Fall zu Fall dahin führen, dass die Geltung einer neuen Methode nur ein Jahrzehnt lang anhält und bei einer Methodenrevision früher bewährte Methoden wieder aufgewertet werden.

In Hochzeiten der Schulreform – so etwa in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zu einem Boom sowohl der Curriculum-Revision wie auch des Schulbuchwechsels, und Schulbücher, die nicht der Hektik des Reformwechsels folgten, galten als obsolet. In der genannten Konjunkturzeit der Schulreform ist eine Vielzahl von Büchern zur Curriculumrevision entstanden[3].

Das Nach- und Gegen- und Miteinander der bei der Revision virulenter Auffassungen hat das Problem der Verbindlichkeit von Schulbüchern oft auf die Frage reduziert, wer die Revisionen von Curricula und Schulbüchern *bestimmt*: politische Instanzen (Kultusministerien u. a.), regionale oder lokale Schulverwaltungen, die einzelne Schule oder Gremien der Wissenschaft. Dabei ist zu klären, welche Instanzen über die *Kompetenz* zur Bestimmung der Verbindlichkeit von Schulbüchern verfügen sollen. Es ist normal, dass sich die politischen Instanzen die Letztentscheidungen vorbehalten, aber vorher kompetente Gremien der Wissenschaft zu Rate ziehen. In der pädagogischen Curriculum-Diskussion der letzten Jahrzehnte war bisweilen zu hören, die Letztentscheidung (auch über die Normen der Verbindlichkeit von Schulbüchern bzw. Lehrplänen) müsse der wissenschaftlichen Curriculum-Revision und -Entwicklung vorbehalten bleiben. Weil insgesamt nach wie vor Unklarheiten über die Kompetenz zur Curriculum-Bestimmung bestehen, ist die Entscheidung über die Verbindlichkeit nach wie vor umstritten (Knab 1971, Sp. 71).

---

[3] So z. B. Robinson (1967) und Huber (1968).

## VII Freiheit der Auswahl von Schulbüchern

Die Verbindlichkeit von Schulbüchern bedurfte in vordemokratischen Zeiten keiner langen Überlegungen, weil seitens der Schulträger – Kirche und Staat gleichermaßen – für den Unterricht in einer Jahrgangsstufe und in einem Fach meistens nur ein einziges Buch zugelassen war. Bei Büchern für den Religionsunterricht (Bibel und Katechismus) war das selbstverständlich – der Einheitlichkeit der Glaubenslehre wegen und weil Bücher mit Abweichungen in Dogmatik und Exegese bei der Genehmigungsbehörde das „nihil obstat" nicht erhielten. In den anderen Unterrichtsfächern bestand aber meistens für die Lehrenden die Chance, aus einem Plural von Büchern gleichen Genres das auszuwählen, das der methodisch-didaktischen Position des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin entsprach. In der Vergangenheit handelte es sich dabei um Lesebücher, die auch naturkundliche Texte, Morallehren, Texte, die es ermöglichen sollten, sich im praktischen Leben zurechtzufinden (z. B. Anweisungen zur Gesundheitserziehung) enthielten oder Fibeln und einfache Rechenbücher mit den Grundrechenarten. Die Autoren solcher Schulbücher bemühten sich, ihre geistige Identität mit den Trägern des Schulwesens dadurch zu betonen, dass sie in den „Vorreden" den Herrschern ihre Ehrerbietung bekundeten und die Inhalte und Methoden der Bücher in ein günstiges Licht rückten, damit die Exzellenzen und Eminenzen die Benutzung der Bücher besonders empfahlen. Auswahl*freiheit* bei Schulbüchern ist die Konsequenz der *Methoden*freiheit, so wie sie in den Curricula interpretiert wird. Eingeschränkt wird die Auswahlfreiheit heute in manchen Schulen dadurch, dass sich Lehrer, Eltern und ältere Schüler einigen, welches der zur Wahl stehenden Bücher für Parallelklassen eingesetzt wird. Zwang zu dieser Absprache besteht jedoch nicht. Etwa bei der Wahl von Fibeln ist es normal, dass in Parallelklassen die eine mit einer Ganzheitsfibel arbeitet, eine andere mit der synthetischen Lehrmethode. Verbindlichkeit besteht freilich insofern, als im Laufe eines Schuljahres die gleichen Lernziele erreicht werden müssen.

Die Freiheit der Wahl sowohl der Methode als auch des Fachbuches kann unzuträglich eingeschränkt oder gar verhindert werden, wenn in einem Fachcurriculum nur eine einzige Methode zugelassen wird. So geschah es vor einigen Jahrzehnten in einigen Bundesländern bei der übertriebenen Durchsetzung der Mengenlehre, die dadurch überschätzt wurde.

Die freie Wahl von Schulbüchern bezieht sich nicht nur auf die eine oder andere Methode, nach der das Buch sich richtet, sondern auch auf politische Aussagen eines Buches in scheinbar unpolitischen Fächern. In autoritären Schulsystemen können Eltern und Lehrer die Politisierung von Schulbüchern kaum verhindern, wohl aber in Demokratien. In den Jahren nach 1968 gab es einige politisierte Bücher für den Deutsch- wie auch für den Geschichts-, Biologie- oder Sexualkundeunterricht, und nach 1989 kamen für den neuen Ethikunterricht, der besonders in den Ländern der früheren DDR wichtig wurde, neben christlich motivierten auch solche Ethikbücher in die Praxis, die eindeutig marxistisch orientiert waren. Schüler, die sich nach so strukturierten neuen Büchern nicht unterrichten lassen wollten, bekamen Recht. Weltanschauliche Inhalte von dieser Art können nicht für verbindlich erklärt werden: In staatlichen Schulen der Länder, in denen Laizität ein unverzichtbares Gebot ist, besteht Verbindlichkeit von *Neutralität* –

so wie in kirchlichen oder muslimischen Schulen Verbindlichkeit der religiösen Orientierung besteht, solange diese nicht gegen den Grundsatz der Demokratie verstößt.

So wie die eine oder andere Form der Schule müssen auch entsprechende Schulbücher frei gewählt werden können.

Die Lehrenden müssen das Gebot der Glaubens- und Denkfreiheit auch innerhalb eines einzelnen Schulbuchs respektieren. Es kann z. B. sein, dass ein Lehrer im Laufe eines Schuljahres bestimmte Passagen eines Lesebuchs übergeht, weil er gegen den Geist dieser Texte Einwände hat. Kluge Schüler fragen mitunter, weshalb ein Lehrer bei der Auswertung eines Schulbuches nach dem Prinzip „Mut zur Lücke" vorgeht. Das Verzichten auf die Behandlung eines bestimmten Textes findet dort seine Grenze, wo die im Curriculum formulierte Verbindlichkeit der Beschäftigung mit einem bestimmtem Thema nicht beachtet wird und ein Lehrender meint, nicht der Anwalt von Staat und Gesellschaft zu sein, sondern ein freischaffender pädagogischer Künstler, der seine Selbstverwirklichung zur Aufgabe des Lehrberufs machen will.

In einer pluralistischen Demokratie bezieht sich das Prinzip des *Wettbewerbs* auch auf ein reiches Marktangebot von Schulbüchern. In jedem Unterrichtsfach konkurrieren mehrere Bücher miteinander, und ihre Zulassung für den Unterricht richtet sich ausschließlich danach, dass sie die Lernziele der Curricula konkretisieren, damit sie den Schülern entsprechend deren entwicklungsbedingten Interessen, zugänglich gemacht werden. Bei staatseigenen Schulbuchverlagen wurden ursprünglich fast nur Bücher produziert, die konkurrenzlos waren. Das Konkurrenzprinzip hat im demokratischen Schulwesen den Sinn, den Wettbewerb in der didaktisch-methodischen, inhaltlichen und ästhetischen Qualität der neuen Bücher zu steigern und den Lernern stets den neuen Wissensstand offenzulegen. Bei der Auswahl der Bücher ist zu bedenken, dass es Qualitätsunterschiede gibt und höhere Qualität eines Buches die Verbindlichkeit des Buches steigern kann. Wird ein Schulbuch etwa den Ansprüchen an modernes Design nicht gerecht, bietet es sich mit einem kümmerlichen oder gar hässlichen Image an, so wirkt es auf die jungen Leser abstoßend und lernhemmend. Es ist durchaus demokratisch, wenn Schulbuchexperten ständig die Produktion neuer Schulbücher kritisch beobachten und besonders qualitativ gelungenen dadurch zum Erfolg verholfen wird, dass sie in der Fachöffentlichkeit durch eine Auszeichnung empfohlen werden. Dazu dient z. B. der jährlich zu verleihende „Deutsche Schulbuchpreis"[4].

[4] Herausgeber ist der Verein „Lernen für die deutsche und die europäische Zukunft". Die Schaffung des Preises geht auf eine Initiative des Verfassers zurück. Erstmals verliehen wurde der Preis 1991.

## VIII Umgang mit Schulbüchern

Das Problem der Verbindlichkeit betrifft – was heute oft nur wenig bedacht wird – nicht nur den gleichsam offiziellen Gebrauch dieses Lehr- und Lernmittels, mit dem man sich – solange man der Schulpflicht unterworfen ist – beschäftigt. Schüler müssen zur rechten Zeit Bücher zur Verfügung haben, sowohl im Unterricht als auch bei den Hausaufgaben. Die Frage der Verbindlichkeit besteht auch darin, wie man mit Schulbüchern *umgeht*, wie man sie schätzt und schützt und sich um ihre Werterhaltung bemüht, ja, sich zumindest mit einigen dieser Bücher besonders *verbunden* fühlt wie mit anderen Dingen seines Milieus. Man denke hierbei an den schon zitierten Schulbuchautor Seiler, der in einer Zeit, in der das Buch an sich schon einen besonderen Wert darstellte, das von ihm verfasste Lesebuch zu einem geschätzten Familien-Hausbuch machen wollte (vgl. Seiler 1791). Ein ideales Verhältnis des Schülers zu seinen Schulbüchern bestände darin, wenn er ihnen in seinem Wohnbereich einen festen Platz geben würde, etwa wie seinem Tonträger, Fernseher oder Computer und sie nicht nach Beendigung der Schule in irgend eine Ecke „knallen" würde.

Die Rückschau auf die Schulbücher, die man nicht mehr im Unterricht benötigt, ist von Schüler zu Schüler verschieden. Wenn Eltern für die Schulbücher ihrer Kinder alle Kosten aufbringen müssen, ist man sich ihres Wertes mehr bewusst, als wenn der Staat Schulbücher kostenlos zur Verfügung stellt. Der Satz „Was nichts gekostet hat, ist nicht viel wert" ist zwar primitiv, aber für manche Schüler doch eine Maßregel. In Familien, die sich um eine erfolgreiche Schullaufbahn ihrer Kinder besonders bemühen, werden Schulbücher – neue wie alte – durch Papier- oder Plastikumschläge gegen Beschmutzung geschützt. In zahlreichen Schulen übernehmen die Lehrer, um den Kindern den Wert der Bücher zu vermitteln, selbst die Initiative und ordnen von sich aus an, die Bücher mit Schutzhüllen zu versehen. Dabei wird deutlich, dass viele Eltern sich nicht einmal um diese einfachen Schulpflichten ihrer Kinder kümmern und diese mit der Anordnung allein lassen, die jüngere Schüler dann nicht bewältigen können. Müssen die Eltern finanziell für die Bücher aufkommen, übernehmen in kinderreichen Familien, so es sie noch gibt, die jüngeren Kinder die Schulbücher der älteren Geschwister. Besonders kostspielige Schulbücher wie Atlanten werden nicht für jedes Kind neu gekauft, sondern von allen benutzt. Ähnliches gilt für Wörterbücher, Katechismen und Bibeln. Ein Zeichen dafür, wie gering die meisten jungen Menschen den Wert ihrer Schulbücher einschätzen, ist das rituale Verbrennen der Bücher, wenn Schulzeit und Prüfungen hinter ihnen liegen. Leider ist diese Tatsache dafür ein Beweis, dass für einen Großteil der Schüler Schule und alles, was damit verbunden ist, eine freudlose Angelegenheit ist. Wenn das Lesen in Schulbüchern als ständiger Zwang empfunden wird, schätzt man sie als junger Mensch natürlich weniger als andere literarische Erzeugnisse, spannende Jugendbücher, Comicserien, natürlich auch weniger als Videos.

Es gibt noch einen aktuellen Grund, Schulbücher als Wegwerfware zu behandeln: Die Übersättigung mit oft ungebetenen Printprodukten, die sich überall und am meisten im Briefkasten ansammeln. Werbepapiere überfluten unsere Umwelt und sind nur gültig für einen Tag. In einem solchen Papierwust wirken auch die Schulbücher als lästig und verlieren das Image von Werthaftigkeit. Das passiert leider auch mit den vielen Textko-

pien, die manche Lehrer im Unterricht benutzen. In den Schulmappen von ABC-Schützen sieht es dann manchmal aus wie im Mülleimer, selbst wenn diese Kopien sorgsam in Mappen gesammelt werden. Die gelochten Blätter lösen sich und fliegen unkontrolliert im Ranzen herum.

Dem Staat als Garant der Schulpflicht kann es nicht gleichgültig sein, wie mit Schulbüchern, besonders wenn er sie mit finanzieller Hilfe zur Verfügung stellt, umgegangen wird. Besonders in diesem Fall sollten die Lehrer verpflichtet sein (wie es in den meisten Bundesländern schon der Fall ist), auf pfleglichen Umgang mit den Büchern zu achten und bei Versäumnissen die Eltern haftbar zu machen, denn wenn Bücher vom Staat bezahlt werden, sind sie Gemeingut.

Ich vergesse nicht folgende Szene: Wie in allen israelischen Primarschulen, wird der erste Schultag von der ganzen Gemeinde mit Freude begangen, und der Vollzug der Einschulung besteht darin, dass die Schulneulinge einzeln der Reihe nach vor die Festversammlung treten, um das erste Schulbuch mit Handschlag überreicht zu bekommen – eine Szene in sichtlicher Ergriffenheit. Das gehört zu meiner Erinnerung an den Kibbuz Ma'agan am See Genesaret. Dieses Erlebnis verknüpfe ich mit einem anderen, das ich in einem nubischen Dorf machte, das weit abgelegen vom Straßenverkehr lag und vom Nil her nur durch einen langen Marsch durch die Sandwüste zu erreichen war: Der Dorfvorsteher machte uns mit einem zwölfjährigen Jungen bekannt, der als einziger aus dem Dorf die Schule in einer mehrere Kilometer entfernten Oase besuchen durfte; dieser Junge hielt ein Schulbuch in den Händen und sagte in Englisch: „Das ist mein Buch". Darauf war er stolz.

## IX Haben Schulbücher noch eine Zukunft?

Auf dem modernen Medienmarkt gibt es widersprüchliche Prognosen. Einerseits wird beklagt, dass die Lesefähigkeit der nachwachsenden Generation stark verringert ist – trotz einer Schulpflicht von mindestens acht Jahren in den meisten Staaten, in einigen sogar zehn. Elektronische Medien – vor allem das Fernsehen – scheinen die Nutzung von Printmedien überflüssig zu machen, weil diese elektronischen Vermittler Wissen und Unterhaltung attraktiver darzustellen vermögen, als Bücher es können – und gar Schulbücher. Die Zahl der Analphabeten ist selbst in Industriestaaten nach wie vor hoch (in den EU-Ländern etwa 20% der Erwachsenen, in anderen Erdteilen sehr viel mehr). Besitz von Büchern halten viele Menschen für weniger wichtig wie den Besitz von elektronischen Medien, und der Dauerbesitz von Büchern gilt einem großen Teil nicht mehr als Beweis für ihren Bildungsgrad; dieser wird eher am Kostenaufwand der jeweils neuesten Electronica gemessen. Eine im Jahr 2004 veröffentlichte IGLU-Studie registriert, dass im Bundesgebiet ein Drittel der Grundschüler nach vier Schuljahren nicht verständlich lesen kann. Auflagenrekorde bei Kinder- und Jugendliteratur erreichen Publikationen, in denen wenig Texte und viele Bilder enthalten sind, so etwa der Weltbestseller „Asterix und Obelix".

Andererseits wird der Medienmarkt zunehmend auch mit Printmedien und nicht nur mit elektronischen Medien überschwemmt, und die tägliche Nutzung von Computern

setzt Routine beim Decodieren der Computersprache voraus, also eine gehobene Lesekompetenz.

In diesem Gesamtrahmen und nicht isoliert schulbezogen lässt sich die Frage beantworten, ob Schulbücher eine *gute Zukunft* haben werden.

Sicherlich wird bei der Schulbuchproduktion viel getan, um diesen Buchtyp attraktiv zu machen, damit er uns gleichsam familiär bleibt. In Ausstattung und Design sind Schulbücher heute durchaus aufwendig gestaltet. Die (teilweise) Lernmittelfreiheit, die der Staat durch Zuschüsse beim Schulbuchkauf gewährt, hat ermöglicht, dass Buchbesitz dadurch gleichsam sozialisiert wurde, also in jeder Familie mit Schulkindern Usus geworden ist. Dennoch deutet Einiges darauf hin, dass die Bedeutung des Schulbuchs im Vergleich mit Zeiten, in denen es elektronische Medien noch nicht gab, geschwunden ist. Manchen Lehrern sind fotokopierte (fliegende) Blätter als Wissensträger genau so akzeptabel wie die Bücher, denen sie entnommen worden sind – zum Nachteil der Verlage. Ein „gutes Buch" jedoch kann vom Schüler höher geschätzt werden – somit auch sein literarischer Inhalt – als ein nach kurzem Gebrauch schon leicht zerknülltes, unter Umständen bald eingerissenes, mit Eselsohren versehenes, undeutlich fotokopiertes Blatt Papier. Zwar ist es möglich, dass Schulbuchwissen nicht immer auf dem neuesten Stand zur Verfügung steht. Bereits die Erarbeitung eines Schulbuches dauert seine Zeit, so dass das darin enthaltene Sachwissen einem „Gesetz der Verspätung" unterworfen ist. Häufig verändert sich in manchen Sachbereichen der status quo noch während der Jahre, in denen das Schulbuch entsteht. Es gibt jedoch neben dem schnell veralteten Wissen einen großen Bestand von klassischem Wissen, das den epochalen Wandel überdauert und an Geltung und Verbindlichkeit nichts verliert.

Die Zukunftsträchtigkeit von Schulbüchern wird davon abhängen, ob man im modernen Leben auf sie angewiesen ist, etwa zum Wiederlesen, zum Nachschlagen, zum Sicheinprägen von Wissen, so wie man auch andere Instrumente benutzt. Die Dauerbindung junger Menschen an Schulbücher wird nur dann gelingen, wenn diese so gestaltet sind, dass sie die Leselust der Schüler entfachen und Lesezwang gar nicht nötig machen.

Bei den Fibeln ist es weithin gelungen, sie gleichermaßen als Schul- *und* Kinderbilderbuch liebenswert und interessant zu machen. Das sollte auch bei Erdkunde-, Geschichts- und Biologiebüchern möglich sein, wie es viele gelungene Beispiele längst beweisen.

Für Goethe etwa war der „Orbis pictus" das wichtigste Lehr- und Unterhaltungsbuch seiner Jugendjahre: „Goethe war kein Wunderkind: er war ein aufgeweckter Junge, der leicht lernte, besonders wenn an seinen Spieltrieb appelliert wurde"... „Ein Bilderbuch war denn auch das erste Grundbuch: der Orbis pictus des Johann Amos Comenius von den Mährischen Brüdern, der mit Recht als Vater der neueren Pädagogik gefeiert wird. Da wurden, wie es im Vorwort hieß, die Gemüter herbeigelockt, dass das Lernen ‚keine Marter, sondern eine Wollust bedeute'" (Friedenthal 1978, S. 22).

Zur Verbindlichkeit eines Schulbuchs kann auch gehören, dass zwischen Buch und Leser eine Art Ich-Du-Verhältnis entsteht, eine geistige Verbindung von Dauer. Als Schulbuchsammler habe ich in mehr als fünf Jahrzehnten oft erlebt, dass sich viele Erwachsene eines Buches erinnern, das ihnen in früher Kindheit den Horizont erweiterte: ihrer Fibel. „Fliegende" Blätter wird wohl kaum jemand im Gedächtnis behalten.

Fibel und Bibel sind nicht nur im Wortklang miteinander verbunden. So richtete im 15. Jahrhundert eine Äbtissin an ihre Mitschwester Adelheit, die offenbar eine Art Schulschwester war, die Bitte: „Myn leve süster Taleke, du schalt dat weten, wo me kinder leren schal: in dat erste wenn se er fibele lesen kont, so lert me ze envort" (Die Methodik und der Unterrichtsplan der Klarissen 1400–1450/ 1907, S. 47)

## Literaturverzeichnis


Comenius, Johann Amos (1661): Janua Linguarum Reserata, Elzevirios, Amstelodami

Comenius, Johann Amos (1685): Orbis Sensualium Pictus, Samuelis Brewer, Leutschoviä

Die Methodik und der Unterrichtsplan der Klarissen im Kloster zu Ribnitz (1400–1450/ 1907). In: Schnell, H. (Hrsg.): Das Unterrichtswesen der Großherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz. Bd. 1: Urkunden und Akten zur Geschichte des mecklenburgischen Unterrichtswesens. Mittelalter und das Zeitalter der Reformation (=Monumenta Germaniae paedagogica, Bd. 38). Berlin, S. 47–57

Dolch, Josef (1965): Lehrplan des Abendlandes, Aloys Henn, Ratingen

Duden – Fremdwörterbuch (1974): 2. Aufl., Dudenverlag, Mannheim/ Wien/ Zürich

Gailer, J. E. (1842): Neuer Orbis Pictus für die Jugend – nach der früheren Anlage des Comenius, Conr. Mäcken, Reutlingen

Gansberg, Fritz (1912): Bei uns zu Haus – Eine Fibel für kleine Stadtleute, Voigtländer, Leipzig

Hornich, Rudolf (1913): Approbation der Lehrbücher und Lehrmittel. In: Lexikon der Pädagogik, hrsg. von E.M. Roloff, Bd.1, Herder, Freiburg i. Br.

Huhse, Klaus (1968): Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung: ein Bericht über Wege der Curriculum Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Berlin

Knab, Doris (1971): Lehrplan, Curriculum, in: Lexikon der Pädagogik, Bd.3, Herder, Freiburg/ Basel/ Wien

Kraß, M. & Landois, H. (1882): Der Mensch und die drei Reiche der Natur, Herder, Freiburg i. Br., Sp. 191–193

Overberg, Bernard (1792): Anweisungen zum zweckmäßigen Schulunterricht, (Neu hrsg. v. Josef Esterhues1957), Schöningh, Paderborn

Pöggeler, Franz, Hrsg. (1985): Politik im Schulbuch, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung

Robinsohn, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied a. Rh.

Schmeil, Otto (1916): Lehrbuch der Zoologie für Höhere Lehranstalten, Quelle und Meyer, Leipzig

Seiler, Georg Friedrich (1791): Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen. Verbesserte Auflage. Frankfurt und Leipzig

Thieme, Karl Traugott (1806): Gutmann oder der Sächsische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Land-Schulen, bey Siegfried Lebrecht Crusius, Leipzig

Thieme, Karl Traugott (1836): Gutmann oder der Sächsische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Land-Schulen, Elfte Auflage, durchgesehen von Christian Dolz, bei Friedrich Christian Wilhelm Vogel, Leipzig

*Werner Wiater*

# Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens

*Abstract*

*This article deals with teaching curricula and school books as ways of state controlling in the domain of schooling. There are state commissions that work out curricula, and school books must be authorized before put into use in class. First, the following study brings out – historically and systematically – how important curricula have been, and, actually, are in German educational institutions, and how much school books depend on these curricula. However, since TIMSS and PISA curricula are going to changethe role they play in schooling; they prescribe standards of learning, only without giving details how to teach students in a special school subject or a special type of school. This has consequences for the role of school books, too. They become more and more text books and copendia of basic knowledge and explaining exercises.*

Lehrpläne sind „das populärste administrative Lenkungsinstrument" des Staates.

> „Wo immer es darum geht, Erwartungen an das Schulsystem zu formulieren und schulisches Lehren und Lernen neuen Erfordernissen anzupassen, wird der Ruf nach neuen Lehrplänen laut. Wo immer Zweifel an der Wirksamkeit von Schule und an ihrer Zukunftstauglichkeit bestehen, werden ihre Lehrpläne überprüft" (Vollstädt u.a., 1999, S. 13).

Lehrpläne kodifizieren und normieren den Schulunterricht; sie sind ein direktes Steuerungsmittel des Staates im Bereich des Bildungswesens. Seitdem die Schule in Deutschland rechtlich eine Angelegenheit des Staates ist, d. h. seit dem 18. Jahrhundert, und die Schulpflicht durchgesetzt wurde, sucht der Staat schulischen Unterricht und schulische Erziehung durch Lehrpläne zu steuern und ihnen eine allgemeine Verbindlichkeit zu geben. Im Unterrichtsalltag finden allerdings Schulbücher mehr Beachtung als Lehrpläne. „Offizielle Lehrplanintentionen erfahren in Schulbüchern und anderen von Verlagen entwickelten Unterrichtsmaterialien eine weitreichende Interpretation und Präzisierung... (und) besitzen ... nachhaltigen Einfluss auf die individuellen Lehrpläne"

(Vollstädt 1999, S. 16). Über Schulbücher, deren Lehrplankonformität von der Kultusbehörde überprüft und die dann für den Unterricht zugelassen werden, wirkt der Staat also auf indirektem Wege in die Schule hinein.

Schulbücher folgen nicht nur dem Lehrplan nach, sie sind auch an ihn gebunden und von ihm abhängig. Verändern sich Funktion und Bedeutung des Lehrplans, ändert sich dementsprechend auch das Schulbuchverständnis. Diese Situation ist derzeit gegeben. Denn, veranlasst durch die unbefriedigenden Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen TIMSS und PISA, ist die bisherige Lehrplankonzeption in die Kritik geraten. Welche Auswirkungen das auf die Schulbuchkonzeption hat, soll im Folgenden beleuchtet werden.

# 1 Begriffliche Klärungen

Bevor auf das Verhältnis zwischen Lehrplan und Schulbuch eingegangen werden kann, müssen zuerst die Themenbegriffe kurz erläutert werden.

## 1.1 Lehrplan

Aus der Perspektive der Administration betrachtet, ist ein Lehrplan die Zusammenstellung von ausgewählten Lehrstoffen, die zur Erreichung eines vorgegebenen Lehrziels in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet wurden; als Plan unterstützt er didaktische Überlegungen zur Realisierung des entsprechenden Unterrichts und ermöglicht die Überprüfung des intendierten Lehr-Lern-Erfolgs. Erfolgt die Erstellung und Ausgabe des Lehrplans auf die Initiative und unter der Kontrolle des Staates, so kann definiert werden: Ein Lehrplan ist die staatlich verbindliche gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lehrzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern/ Lernbereichen vermittelt werden sollen. Anstelle des Begriffs Lehrplan wurden verschiedene andere Bezeichnungen verwendet: Bildungspläne, Richtlinien, Rahmenpläne, Curricula, curriculare Lehrpläne und (heute) Kerncurricula. Während Bildungspläne die Schule als Beitrag zur Menschenbildung sehen, bringen Richtlinien oder Rahmenpläne zum Ausdruck, dass den Schulen bei ihrer Umsetzung größere Freiräume gewährt sind. Umgekehrt legen Curricula (oder abgeschwächt curriculare Lehrpläne) den Unterricht auf möglichst detailliert beschriebene Ziele fest, zu deren Erreichung ausgewählte Inhalte, geeignete Methoden und bestimmte Medien in überprüfbarer Weise beitragen sollen. Die in der aktuellen schulpädagogischen Diskussion favorisierten Kerncurricula behalten die Zielorientierung der Curricula bei, verstehen sie aber, vergleichbar den Rahmenrichtlinien, als Leitbestimmung für eine relativ autonome Umsetzung in der Schule vor Ort.

Aus der Perspektive der Lehrer/ Lehrerinnen und Schüler/ Schülerinnen betrachtet, ist der Lehrplan die Zusammenstellung von Lerneinheiten und Lernanlässen. „Thus, a good definition for curriculum is a sequence of learning opportunities provided to students in their study of specific content". (Schmidt 2001, S. 2)

Nimmt man die unterschiedlichen Perspektiven zusammen, so hat der Lehrplan (oder das Curriculum) vier Bedeutungsdimensionen:

1. Lehrplan als staatlich verbindlich gemachtes Lehrprogramm für bestimmte Schularten, Schulfächer und Jahrgangsstufen, also der gedruckte und ins Netz gestellte Lehrplan
2. Lehrplan als Plan im Kopf des unterrichtenden Lehrers, der ihm entsprechende didaktische und pädagogische Entscheidungen fällt und Handlungen vollzieht,
3. Lehrplan als didaktische Konkretisierung und Aufbereitung für die Unterrichtspraxis
4. Lehrplan als nachhaltiger Effekt und Teil schulisch erworbener Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz beim jeweiligen Schüler.

## 1.2 Schulbuch

Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten; in einem weiteren Sinne zählen zum Schulbuch auch Werke mit bloß zusammengestelltem Inhalt wie Lesebücher, Liederbücher, Atlanten und Formelsammlungen (Laubig/ Peters/ Weinbrenner, 1986, S. 7).

Als Textart steht das Schulbuch zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch. Nach seiner Konzeption ist es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse) zu betrachten.

Ein Schulbuch ist keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht, es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen. Das zeigt sich an den Auswahlgesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen. Infolgedessen muss das Schulbuch theoretisch als Politicum, Informaticum und Paedagogicum betrachtet werden (Stein, 1977), eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und auch ökonomischen Kontext.

# 2 Das herkömmliche Lehrplanverständnis

Verbindliche Lehrpläne und Schulbücher sind ein Ergebnis der Alleinzuständigkeit des Staates für das Schulwesen. Der Rekurs auf die historische Entwicklung von Lehrplänen und auf dessen theoretische Grundlegung macht deutlich, wie Lehrplan und Schulbuch zusammenhängen.

## 2.1 Kurzer Überblick über die Entwicklungsgeschichte des Lehrplans

Der Begriff Lehrplan als Plan, nach dem man lehrt, taucht Ende des 18. Jh./ Anfang des 19. Jh. auf (vgl. J. H. Campe), und zu dieser Zeit beginnt auch die systematische und theorieorientierte Lehrplangeschichte in Deutschland. Seitdem sind unterschiedliche Entwürfe erarbeitet worden: J. F. Herbarts (†1841) Idee, den Lehrplan chronologisch von den Alten zu den Neuen aufsteigen zu lassen, T. Zillers (†1882) Kulturstufentheorie, bei der die Schüler die Hauptepochen der Kulturentwicklung nacheinander durchlaufen sollten, F. W. Dörpfelds (†1893), der die Schulfächer allein aus den Wissensbereichen der Kultur (Natur, Mensch, Religion) ableitet oder G. Kerschensteiners (†1932), für den bei der Abfassung eines Lehrplans das Bildungsideal der jeweiligen Zeit, die Orts- und Landesschulverhältnisse, die lern- und entwicklungspsychologischen Gesetzmäßigkeiten und die Persönlichkeit des Lehrplanverfassers maßgeblich sind, und andere mehr. Bis Ende des 19. Jahrhunderts noch waren die Lehrpläne die Auftragsarbeit einzelner: So bekennt W. v. Humboldt 1809, den Preußischen Reformplan allein gemacht zu haben, von G. Kerschensteiner weiß man, dass er 1899 als Münchener Stadtschulrat ebenfalls noch die Lehrpläne allein verfasst hat.

Etwa seit der Mitte dieses 19. Jahrhunderts hatte sich der Staat seiner Aufsichts- und Kontrollfunktion besonnen und Lehrpläne offiziell und verpflichtend gemacht (1837 für die Gymnasien in Preußen; 1854/ 59 für die Volksschulen). Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts mehren sich dann die Stimmen, Kommissionen unter Beteiligung von Lehrerinnen/ Lehrern, Vertretern der Sozial- und Fachwissenschaften, Fachdidaktikern und Vertretern der Schuladministration die Lehrpläne ausarbeiten zu lassen, eine Regelung, die nach 1945 zur gängigen Praxis in der Bundesrepublik Deutschland wurde. Letzte Entscheidung hat allerdings das Kultusministerium. Seitdem arbeiten auf Einladung des jeweiligen Kultusministeriums Lehrplankommissionen den Entwurf für einen neuen Lehrplan aus. Dieser wird dann vom Kultusministerium in eine verbindliche Fassung gebracht und den Landesschulbeiräten, Lehrerverbänden, Elternverbänden, Universitäten und anderen gesellschaftlichen Gruppierungen zur Information und Stellungnahme zugesandt. Danach wird er in der Regel für etwa zwei Jahre ad experimentum eingeführt, bevor er offiziell für die Schulen verbindlich erklärt wird.

Nach 1945 knüpft die Lehrplandiskussion zunächst an die Positionen der ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts an. Weiterführende Impulse gingen in den 1950er Jahren von W. Klafki und seiner Theorie der kategorialen Bildung aus (1963).

Die gesellschaftlichen Umbrüche der 1960er Jahre führten zur Konzeption einer ganz anderen Lehrplantheorie, der Curriculumtheorie. Sie ersetzt den Bildungsbegriff durch den Begriff Lernen und spricht von Curriculum statt Lehrplan – Änderungen, die pro-

grammatisch und nicht bloß terminologisch gemeint waren. Eine massive Kritik an den bestehenden Lehrplänen, sie seien stofflich überladen, traditionsorientiert und nicht auf dem Stand der Wissenschaften, fand in dem aus den USA rezipierten, dem Behaviorismus und der Unterrichtstechnologie verpflichteten Modell einer permanenten Revision lehrzielorientierter Curricula ihre neue theoretische Basis. Der damals führende Lehrplantheoretiker S. B. Robinsohn (1967) propagierte eine grundsätzliche Revision aller Inhalte, Schulfächer und Schulformen und forderte eine grundlegende Analyse der Lebenssituationen, für deren Bewältigung die Schule die nachwachsende Generation der Gesellschaft zu qualifizieren habe.

Im Unterschied zum herkömmlichen Lehrplan ist das Curriculum (mittelalt.: Arena für Wagenrennen, ab 17./ 18. Jh. in der Bedeutung planvolles, überprüfbares Voranschreiten) die wissenschaftlich begründete Darstellung eines Qualifikationserwerbs für einen bestimmten Zeitraum unter präziser Angabe von Fächern, Lernbedingungen, Lehr-Lern-Zielen, dazu förderlichen Inhalten, dafür geeigneten Vermittlungsformen und Medien sowie genauen, darauf abgestellten Lernerfolgskontrollen zum Zwecke der präziseren Planung, Gestaltung und Kontrolle des Unterrichts. Während bei der bisherigen Lehrplanerstellung die Entscheidungsträger und die Entscheidungsverfahren nicht transparent waren, sollten bei der Erarbeitung von Curricula rationale und demokratische Verfahren praktiziert werden. Nicht mehr der Staat allein sollte Lehrplanentscheidungen treffen; vielmehr sollte darüber ein Konsens durch die Wissenschaft einerseits und die Betroffenen andererseits (Vergesellschaftung) erarbeitet werden

Anregungen zu einer erneuten, eher unbemerkt verlaufenden Revision der Curricula/ Lehrpläne gehen Ende der 1970er Jahre/ Anfang der 1980er Jahre aus der Kritik an der Curriculumreform hervor, da diese die erwarteten Verbesserungen nicht gebracht hatte. Außerdem wurde angesichts gravierender gesellschaftlicher Veränderungen (vgl. Geburtenrückgang, Scheidungswaisen, anwachsende Zahl von verhaltensauffälligen und schulschwierigen Kindern, Erziehungsdefizit der Familien) angemahnt, die Curricula hätten die Erziehungsaufgabe der Schule zugunsten von Wissenschaftlichkeit beim schulischen Lernen vernachlässigt (vgl. die Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung" vom 9./ 10.1.1978). Es kam zu einer Umorientierung und zur Reorganisation von „Lehrplänen".

Die in den 1990er Jahren angestellten Überlegungen zur Erstellung von Lehrplänen berücksichtigen die Anliegen der aktuellen Schulreform (Schulautonomie, Schulprogramm, Schulprofil und Schulentwicklung) und fordern eine Reduktion des Anteils der obligatorisch zu lernenden Inhalte zugunsten von mehr regionalen Ziel-Inhalts-Entscheidungen. Diese Tendenz wurde jedoch wenig später von der Diskussion über die für Deutschland negativen Ergebnisse bei den internationalen Schulvergleichsuntersuchungen TIMSS, PISA u.a. überlagert. Der Blick auf die Lehrplantheorie und Lehrplanpraxis erfolgreicher Staaten (z. B. skandinavische Staaten, asiatische Staaten) und die Ausrichtung des Lernens an Kompetenzen, die schrittweise erreicht, nachgewiesen und an Hand von Standards vereinheitlicht werden sollen, wie die angloamerikanische Lehr-Lern-Forschung es vorsieht, führten in sehr kurzer Zeit zu einer neuen Sicht des Lehrplans. Diese Neuentwicklung von Lehrplänen, die die Form von Kerncurricula mit nationalen Bildungsstandards haben, knüpfte an die Curriculumreform an, „die in den 1970er Jahren weitgehend gescheitert war, als alle neuen Lehrpläne curriculare Torsi

blieben." (Bessoth 2004, S. 155) Es kommt zu einem Nebeneinander von national einheitlichen und verbindlichen Bildungsstandards und lokal erarbeiteten Lehrplänen/ Curricula in der Schule vor Ort. Statt länderspezifischer Lehrplankommissionen erarbeiten im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) nationale Expertengremien die Bildungsstandards für die Kerncurricula; deren Konkretisierung und Anpassung an die lokalen Bedingungen der Einzelschule nehmen dann Arbeitsgruppen vor, die in der Schule vor Ort gebildet werden.

## 2.2 Lehrplantheoretische Grundlagen

Besondere Beachtung erhielt in der Nachkriegspädagogik die Lehrplantheorie von E. Weniger (†1961), die geisteswissenschaftlich, geschichts- und lebensphilosophisch sowie soziologisch fundiert ist (Weniger 1926). Ein Blick in die Geschichte zeigt Weniger, dass Lehrpläne das Ergebnis des Kampfes geistiger, d. h. gesellschaftlicher Mächte, sind und nicht das Ergebnis pädagogischer Reflexion. Staat und Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Sitte ringen als „Mächte des Lebens und der Bildung" darum, ihre Ziele und Interessen im Lehrgefüge der Schule vertreten zu sehen. Da keine dieser rivalisierenden Mächte sich gegenüber der anderen durchzusetzen vermag, fällt dem Staat die Aufgabe einer „ausgleichenden Instanz" zu. Der Staat ist nach Weniger der „Träger des Lehrplans" und sein „regulierender Faktor", er vertritt das für die Nation einheitliche Bildungsideal. Dieser ersten Schicht des Lehrplans fällt die Aufgabe zu, die Ansprüche der objektiven Mächte auf gemeinsame Grundüberzeugungen (d. h. politischen Konsens, Konsens über die Anforderungen von Gegenwart und Zukunft) zu konzentrieren. Eine zweite Lehrplanschicht entscheidet dann über die auszuwählenden überzeitlichen geistigen Grundrichtungen (d. h. das religiöse Verhalten, das geschichtliche Verständnis, die wissenschaftliche Einstellung, die ästhetische Betrachtung) und die Kunde (über das geistig-geschichtliche Leben). Hierzu wird im Unterricht die notwendige Auswahl getroffen und legitimiert. Schließlich soll der Lehrplan in einer dritten Schicht Kenntnisse und Fertigkeiten angeben, mit denen die Schule auf die außerschulischen Aufgaben vorbereitet.

Die Doppelrolle des Staates ist das Problem in Wenigers Lehrplantheorie. Das Lehrplangebaren des nationalsozialistischen Staates zwischen 1933 und 1945 hat das unmissverständlich dekuvriert.

Die durch E. Weniger dominierte Lehrplantheorie und die Nachkriegslehrpläne insgesamt gerieten durch die gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Umbrüche der 1960er Jahre in die Kritik. Diese führte zur Konzeption einer ganz anderen Lehrplantheorie, der Curriculumtheorie.

Diese Lehrplantheorie beeinflusst eine Reihe höchst unterschiedlicher Faktoren:

1. gesellschaftliche Reformbewegungen (vgl. Schlagworte wie Bildungskatastrophe, Chancengleichheit, Lernbarkeit von Intelligenz, Bürgerrecht auf Bildung, Demokratisierung und Mitbestimmung usw.)
2. wirtschaftliche Anforderungen (vgl. veränderte Qualifikationsbedürfnisse der sich umgestaltenden Industrie und neuer Marktsituationen, Technisierung)
3. neue Methoden zur Effizienzsteigerung des schulischen Lernens (vgl. Lernmaschinen, programmierter Unterricht, neue Medien)
4. die mit hohen Erwartungen versehene Rolle der Wissenschaften bei der Lösung von technischen und gesellschaftlichen Problemen (vgl. Wissenschaftsorientierung, Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche des Menschen).

Die nunmehr massiv einsetzende Kritik an den bestehenden Lehrplänen, sie seien stofflich überladen, traditionsorientiert und neuen Wissensbereichen wie Soziologie, Wirtschaft, Psychologie, Pädagogik, Medizin, Jurisprudenz usw. gegenüber nicht aufgeschlossen, fand in dem 1967 auf dem bundesrepublikanischen Buchmarkt erschienenen Buch „Bildungsreform als Revision des Curriculum" von S. B. Robinsohn Bestätigung und eine innovative Perspektive. Robinsohns Theorie, die eine grundsätzliche Revision aller Inhalte und traditionellen Schulfächer und Schulformen umfasste, geht von den zukünftigen Lebenssituationen aus, auf die die Schule die nachwachsende Generation der Gesellschaft vorzubereiten habe.

Sind diese zukünftigen Lebenssituationen von Experten, Fachwissenschaftlern, Abnehmerinstitutionen, Vertretern der Human- und Sozialwissenschaften ermittelt, so können daraus kognitive, affektive und psychomotorische Qualifikationen oder Dispositionen (d. h. eine Art Gesamtverfassung des Menschen) erschlossen werden, die für die intendierte spätere Bewährung in den Lebenssituationen erforderlich sind. Nun erst kann überlegt werden, an welchen konkreten Lehrinhalten und in welchen Lernsituationen die Qualifikationen erworben werden können, d. h. Curriculumelemente werden daraus abgeleitet.

Dieses langfristig angelegte Modell der Curriculumforschung erwies sich recht bald als praktisch undurchführbar. So kam es zu mittelfristig konzipierten Ansätzen. Ihnen ist das Bemühen gemeinsam, die Bedeutung des einzelnen Schulfaches im gesellschaftlichen Kontext der Zeit neu zu reflektieren, seine leitenden Normen ideologiekritisch auf die Frage nach Erkenntnis und Interesse hin zu überprüfen, die Ziele und Inhalte des jeweiligen Faches zu analysieren, ggf. ungeeignete auszuscheiden und schließlich die Curricula nach den neuen Erfordernissen abzufassen, d. h. präzise Lernziele, eindeutige Inhalte, geeignete Lernverfahren, passende Medien und Lernzielkontrollen anzugeben. Eine Möglichkeit zur geforderten kritischen Analyse der einzelnen Unterrichtsfächer ist das von H. Blankertz entworfene didaktische Strukturgitter. Dabei werden Lehrstoffe, die für den Unterricht als geeignet angesehen werden mit Hilfe eines fachbezogenen Kriterienrasters überprüft.

Ein anderer Weg mittelfristiger Curriculumrevision wird schließlich im Anschluss an den US-Pädagogen J. S. Bruner in der Struktur der Fachwissenschaften gesucht. Um den Unterricht in den Schulfächern dem Erkenntnisstand der Wissenschaften anzupassen,

wird vorgeschlagen, Strukturcurricula oder Spiralcurricula (vgl. H. Taba) zu erstellen. Dabei soll auf der Unterstufe in Form eines orientierenden Überblicks an Hand von konkreten Beispielfällen in die Grundprinzipien und Grundbegriffe der jeweiligen Wissenschaft eingeführt werden. In der Mittelstufe sollen dann, auf diesen Grundprinzipien und Grundbegriffen aufbauend, Präzisierungen und Differenzierungen vorgenommen werden, damit in der Oberstufe schließlich ein der (sich permanent fortentwickelnden) Fachwissenschaft entsprechendes Niveau in theoretischer, systematischer und methodischer Hinsicht erreicht wird.

Doch bereits in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre setzte sich in vielen Bundesländern mit der sogenannten „pragmatischen Curriculumentwicklung" ein Konglomerat von curricularen Theorieelementen und Anforderungen zur Bewältigung konkret-praktischer Lehrplanmodernisierung durch. Aus der Kritik an diesen „Curricularen Lehrplänen", sie seien allzu wissenschaftsorientiert und vernachlässigten die erzieherische Aufgabe der Schule, kam es Anfang der 1980er Jahre dann zur Wiederentdeckung des Erzieherischen für die schulischen Lehrpläne, die nun ohne eigene Theorie in Lehrplanüberarbeitungen umgesetzt wurde.

Die herkömmliche Lehrplantheorie lässt sich in theoretischer Hinsicht wie folgt charakterisieren:

1. Die Lehrpläne, die seit dem 18./ 19. Jahrhundert erarbeitet wurden, weisen eine theoretische Begründung auf, die nach der Auswahl und Anordnung dessen, was in der Schule gelernt werden soll, fragt. Hauptprobleme des Lehrplans, die dabei bewältigt werden müssen, sind
   a) die Stofffülle und die Frage, wie sie reduziert werden kann
   b) die Strukturierung der ausgewählten Lehrstoffe für Schulformen, Schulfächer und Jahrgangsstufen (was? wo? wann? wie lange?)
   c) die Prinzipien der Gestaltung des Lehrplans (z. B. ob Minimal- oder Maximalplan, ob fachspezifisch oder fächerübergreifend, ob lehrgangsorientiert/ fachsystematisch oder projekt-/ problem-/ situationsorientiert, ob stärker traditionsgebunden oder zukunftsoffen)
   d) die Art und das Ausmaß der staatlichen Kontrolle
   e) der Grad der Zieldeterminierung und die Bedeutung der allgemeinen Persönlichkeitsbildung des Schülers.
2. Das Ziel des Lernens und der Schule ist die Bildung bzw. das jeweilige Bildungsideal der Zeit; ihm ist die Frage untergeordnet, welche Lehrstoffe auf welche Weise dieses Ziel erreichen helfen.
3. Der Schüler/ die Schülerin als Kinder und Jugendliche, ausgestattet mit spezifischen Möglichkeiten und Grenzen bei der Aufnahme und Verarbeitung von Lehrstoffen, sind ein weiteres zentrales Strukturmerkmal des Lehrplans.
4. Das „Lehrgut" ist ebenfalls ein bedeutsames Strukturmerkmal des Lehrplans. Ab Mitte der 1960er Jahre wird Lehrgut durch Wissenschaft ersetzt. „Wissenschaft", verstanden als das von den Wissenschaften in Kategorien aufbereitete Wissen und Kulturgut der Zeit sowie dessen Denk- und Argumentationsverfahren, ist auch ein Strukturmerkmal. (vgl. Dolch 1959)

5. J. Dolchs Erkenntnis, dass ein jeder Lehrplan darüber hinaus durch eine eigenartige Beziehung zur Geschichte bestimmt wird und als Produkt seiner Zeit zugleich auch die Bedingungen seiner Gegenwart in Richtung auf eine veränderte Zukunft übersteigen will, hat in der jüngeren Lehrplantheorie zur Etablierung einer dritten Determinante „Gesellschaft" geführt. Dabei ist allerdings kritisch anzumerken, dass weder „Kind" noch „Wissenschaft" gesellschaftsunabhängige Variable sind und dass die Determinante „Gesellschaft" nicht nur die Orientierung des Lehrplans an den Bedürfnissen der Gesellschaft und denen eines mündigen Staatsbürgers meint, sondern auch die Autoritäts- und Interessensverhältnisse umfasst, die zum Zustandekommen eines Lehrplans geführt haben. In dieser Hinsicht kann der Lehrplan auch als Epiphänomen der Gesellschaft bezeichnet werden.
6. Die Legitimation derer, die über die Lehrpläne (oder Curricula) entscheiden und sie für verbindlich erklären, ist in der Lehrplangeschichte auf unterschiedliche Weise vorgenommen worden. Seit Einrichtung von Lehrplankommissionen wurden folgende Legitimationsformen erprobt:
   a) eine bürokratische Strategie, die mit Hilfe von Beratungs- und Planungsgremien wissenschaftliche Strategien zur effektiven Umsetzung bildungspolitischer Reformziele verwendete
   b) zwischen 1965 – 1975 eine szientistische Strategie, die in der Wissenschaft einen objektiven, wertneutralen und allgemein überzeugenden „Rettungsanker" sah, und alle Ziele, Inhalte, Konstruktionsprinzipien, Entwicklungs- und Entscheidungsverfahren der Curricula durch wissenschaftliche Begleitung legitimiert
   c) eine „Vergesellschaftungsstrategie" und zwar in den Varianten als repräsentative Demokratie (vgl. z. B. Hessen), als Expertendemokratie (vgl. z. B. Bayern) oder als Basisdemokratie (zuletzt Nordrhein-Westfalen), die Lehrer, Eltern, Schüler, Abnehmer, die politische, wissenschaftliche und kulturelle Öffentlichkeit am curricularen Entscheidungsprozess zu beteiligen versucht.

Das Ergebnis von Versuchen, die Legitimation der Lehrpläne transparenter und partizipativer zu gestalten, fassen H. Haft und St. Hopmann Ende der 1980er Jahre wie folgt zusammen:

> „Weder Modelle der Qualifizierung staatlicher Planung, noch solche, in denen Reformen neben der Verwaltung wissenschaftlich betrieben werden sollten, haben sich nachhaltig durchsetzen können. Der ‚gesellschaftliche Ort der Lehrplanarbeit'... ist der gleiche geblieben ... Die Regelpraxis schulrelevanter Lehrplanarbeit bleibt nach wie vor bildungspolitisches Verwaltungshandeln, in dem curriculum- und planungstheoretische Maßstäbe sekundär sind gegenüber der Frage, was als verwaltungstechnisch machbar und politisch durchsetzbar gilt." (1987, S. 508)

## 2.3 Konsequenzen für die Schulbucherstellung

Schulbücher müssen von den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer für den Gebrauch an den staatlichen Schulen zugelassen werden. Das Zulassungsverfahren ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich streng geregelt. Die Berechtigung zu einem solchen Prüfverfahren leitet sich aus Art. 7, Abs. 1 des Grundgesetzes ab, der die Aufsicht des Staates über das Schulwesen festlegt. Die Kultusministerien üben diese Aufsicht aus und delegieren das Prüfverfahren in der Regel an Kommissionen, die dazu Prüfer bestellen.

Manche Bundesländer ersetzen die Prüfung durch Empfehlungslisten (z. B. Hamburg), andere regeln die Zulassung über einen mittelgroßen Kriterienkatalog (z. B. Bayern, Baden-Württemberg), wieder andere geben detaillierte Bestimmungen vor (z. B. Rheinland-Pfalz).

Gegenstände der Prüfung sind in der Regel:

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

Die meisten Bundesländer begutachten darüber hinaus, allerdings noch

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

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

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

Für die Schulbuchverlage ist es aus ökonomischen und marktstrategischen Gründen wichtig, dieses ministerielle Zulassungsverfahren möglichst schnell und reibungslos zu durchlaufen. Daher gelten die Prüfungskriterien als konzeptionelle und inhaltliche Vorgaben für die Autoren bzw. Autorenteams, die der Schulbuchverlag bei neukonzipierten Lehrplänen mit der Erstellung eines entsprechend neuen Schulbuchs beauftragt. Neben diesen Vorgaben gibt es für die Erstellung eines neuen Schulbuchs noch weitere: Der Stand der neuesten fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Forschungsergebnisse und Lehrmeinungen ist zu berücksichtigen, das jeweils aktuelle Verständnis vom Lernen

als Informationsverarbeitungsprozess und vom Rezeptionsverhalten beim Schüler/ bei der Schülerin ist zu beachten, den Veränderungen im Verhalten von Kindern und Jugendlichen einerseits und in ihren familiären und gesellschaftlich bedingten Aufwuchsbedingungen andererseits sowie in ihrem Sprechen, Denken und Fühlen ist Rechnung zu tragen und – schließlich – den von außen an die Schule herangetragenen Erwartungen und Forderungen (z. B. Orientierung in Fragen des Allgemein-, Freizeit- und Arbeitsverhaltens, Europäisierung, Interkulturalität, Interdisziplinarität usw.) ist nachzukommen. Zusätzlich wird von Verlagsseite oft einschränkend vorgebracht, dass die Kosten für die Übernahme von Fremdtexten, Bildern und Grafiken bei deren Auswahl von den Schulbuchautoren mitbedacht werden sollen.

Sofern Teams ein Schulbuch gemeinsam erstellen, gehen sie in folgenden Schritten vor:

1. Analyse der „Präambel" des Lehrplans und des dort enthaltenen Grundverständnisses von der Schulform, vom Unterricht, von der Erziehung und von der Lehraufgabe sowie von den Richtzielen des Unterrichtsfaches und speziell der jeweiligen Jahrgangsstufe
2. Hermeneutik des Lehrplantextes für die einzelne Unterrichtseinheit, wobei unterschiedliche Verständnisse artikuliert und Interpretationshorizonte des Lehrplantextes abgesteckt werden sowie dessen leitendes Interesse definiert wird
3. Auswahl eines möglichen zentralen Aspekts (oder mehrerer Aspekte), der von den Lehrplanaussagen abgeleitet werden kann, als Konzentrationspunkt für die Erstellung des Schulbuchkapitels
4. Konzipierung des Schulbuchkapitels mit Text- und Bildbestandteilen, Zusatzinformationen (Glossar), Aufgabenstellungen und Zusammenfassungen (z. B. Basiswissen)
5. Vorlage des Schulbuchkapitels beim Verlag zur Begutachtung
6. bei Fertigstellung des gesamten Schulbuchs: Einreichung beim zuständigen Schulministerium durch den Verlag
7. Überprüfung des vorgeschlagenen Schulbuchs durch vom Ministerium bestellte Gutachter und durch die Fachabteilungen des Ministeriums
8. Korrekturauflagen zum Schulbuch mit der Möglichkeit zur späteren Neueinreichung oder Gesamtablehnung oder Annahme durch das Ministerium; im letzteren Falle erscheint die offizielle Bekanntmachung in der Liste der zugelassenen Lehrbücher durch das Ministerium.

Die besondere Bedeutung des Schulbuchs für die Unterrichtspraxis liegt darin, die Lehrplanvorgaben zu konkretisieren (z. B. durch Angabe geeigneter Beispielprobleme oder Beispielaufgaben) und auf diese Weise für den Lehrer/ die Lehrerinnen leichter handhabbar zu machen. Da die Lehrer wissen, dass das Schulbuch kultusministeriell zugelassen und als geeignete und legitime Lehrplaninterpretation gelten kann, ersparen sich einige den Blick in den Lehrplan. Das trifft vor allem für die Fremdsprachen und für Mathematik zu. Die Lehrplaninterpretation des Schulbuchs wird dann zum Lehrplanersatz.

# 3 Das neue Lehrplanverständnis

Mitte der 1990er Jahre kommt Bewegung in die lehrplantheoretische Diskussion. Ursache dafür sind gravierende Veränderungen in Schulpraxis und Schultheorie. Veranlasst durch Schwierigkeiten mit dem Lern-, Arbeits- und Allgemeinverhalten vieler Schüler und Schülerinnen im Unterricht, zusammengefasst in der Redeweise von der „veränderten Kindheit" und dem „veränderten Jugendalter", hatten sich schon ein Jahrzehnt früher reformorientierte Lehrer und Lehrerinnen für Formen eines selbstgesteuerten Lernens geöffnet (Freiarbeit, Wochenplan, Lernzirkel, Projekt). Zeitgleich entwickelten sich in der Schulpädagogik neue Leitbilder von Schule wie „die lernende Schule" oder „die autonome Schule", verbunden mit einer größeren Wertschätzung der Einzelschule (vgl. Schulprofil, Schulleitbild, Schulprogramm, Schulkultur). Als dann am Ende der 1990er Jahre die für Deutschland negativen Ergebnisse internationaler Schulvergleichsstudien (TIMSS, später PISA, IGLU) bekannt wurden, wechselte das Paradigma der Schultheorie weg von der input-orientierten hin zu einer output-orientierten Sicht, was mit einem Renouveau von curricularen Ideen einherging.

## 3.1 Kurzer Überblick über die Innovationen bei Lehrplänen Ende der 1990er Jahre

Bei der Entwicklung neuer Lehrpläne in den letzten Jahren stellt man fest, dass sie sich stärker an Zielkompetenzen der Schüler als an Inhalten orientieren, eher ein Kerncurriculum mit Leitlinien und Richt- beziehungsweise Grobzielen für die einzelnen Lernbereiche vorsehen und damit den einzelnen Schulen vor Ort die Aufgabe zuweisen, den Plan zu erweitern und zu konkretisieren. Der 1997 neu konzipierte Lehrplan für die Volksschulen des Kantons St. Gallen hat hier neue Maßstäbe gesetzt. Er wurde weit über die Schweiz hinaus rezipiert und hat in der Fachdiskussion große Resonanz und Akzeptanz gefunden. Die Lehrplanrevisionen im deutschsprachigen Raum sind davon entscheidend beeinflusst. Deshalb wird auf ihn im Folgenden exemplarisch immer wieder rekurriert.

Dem neuen Verständnis entsprechend soll der Lehrplan verschiedene Aufgaben wahrnehmen. Als ein vielseitiges Instrument für alle an der Schule Beteiligten, das heißt für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulbehörden, Aus- und Fortbildungsverantwortliche und Lehrmittelproduzierende, will er eine sachliche Verständigungsbasis über die Ziele und die Gestaltung von Schule sein. Im Einzelnen ist er Planungs-, Arbeits- und Reflexionsinstrument, leistet Koordination im Schulwesen und Kooperation zwischen den Schulformen und unter den Lehrern derselben Klasse und Schulform, hat die Funktion der Legitimation und Kontrolle, ist Grundlage für die Aus- und Fortbildung der Lehrer sowie für die Erstellung von Lehrmitteln und für die Formulierung von Schulleitbildern. Der Lehrplan klärt, welche Ziele für alle Schulstufen und Schulformen gemeinsam und welche Ziele stufenspezifisch sind.

Neue Lehrpläne sind grundsätzlich zielorientiert konzipiert. Sie gehen von Leitideen aus und führen über Richtziele und Grobziele zu den Feinzielen. Die Leitideen konkretisieren den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule und geben dem Lehr-Lern-Weg der Schule eine Richtung. Der Begriff Leitidee soll zwei Dinge ausdrücken: Mit dem

Wortbestandteil „-idee“ ist an die Vision der Schule für die Zukunft gedacht, und mit „Leit-“ wird auf das bildungspolitische und pädagogische Handeln nach dieser Vision hingewiesen. Die Leitideen umschreiben also allgemeine Zielsetzungen der Schule als eine Art übergeordnete Orientierungshilfe. Sie unterteilten sich in

- pädagogische Leitideen zum Zwecke des Erzielens von Selbstkompetenz (z. B. Selbstwertgefühl, Lebensbejahung, Eigenständigkeit, Urteilsfähigkeit usw.), von Sachkompetenz (z. B. elementares Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Lernkompetenz, Leistung) und von Sozialkompetenz (z. B. Gemeinschaftsfähigkeit, demokratisches Verhalten, Verantwortungsbewusstsein)
- didaktische Leitideen, mit deren Hilfe die pädagogischen Leitideen im Unterricht umgesetzt werden sollen und zu denen gehören: eine positive Lernatmosphäre, Zielorientierung, Individualisierung, soziales Lernen, vernetztes Denken, exemplarisches Lernen, Lernen des Lernens, Beratung und Beurteilung
- organisatorische Leitideen, die für die Realisierung der beiden erstgenannten Leitideen nötig sind, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit, die Kooperation über Schularten, Schulstufen und Jahrgangsklassen hinweg, spezielle Fördermaßnahmen, ausgewählte Lehr- und Lernmittel, eine schülergerechte Schulumgebung, außerunterrichtliche und außerschulische Veranstaltungen des Schullebens usw.

Aus den Leitideen werden dann verbindliche Richtziele für die gesamte Schulzeit abgeleitet und aus diesen wiederum die Grobziele für die einzelnen Schulstufen, die ebenfalls verbindlich sind. Im Sinne der Grobziele werden von den Lehrerinnen und Lehrern für die einzelnen Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden Feinziele formuliert.

Eine solche Strukturierung erinnert sehr an die Curriculare Didaktik zwischen 1965 und 1975 mit ihrer Lernzielorientierung. (Wiater, 1997, S. 47ff.) Das neue Lehrplankonzept unterscheidet sich aber von diesem in dreierlei Hinsicht: Es unterstellt keine Deduktion und logisch zwingende Folge der Zielebenen, ist also offen für schul- und klassenbezogene Akzentuierungen bei der Orientierung der Feinziele an den Grobzielen, den Richtzielen und den Leitideen. Es verzichtet – zweitens – auf jede Operationalisierung und, daraus folgend, auf eine Bevorzugung kognitiver Elemente; es setzt vielmehr auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung der Kinder und Jugendlichen. Es verbindet – drittens – Zielorientierung mit Zielverständigung, setzt also auf Konsens und Kooperation von Lehrern, Schülern, Eltern und Öffentlichkeit.

## 3.2 Neue lehrplantheoretische Grundlagen

Außer der Zielorientierung neuer Lehrpläne gibt es in der aktuellen lehrplantheoretischen Diskussion noch ein innovatives Element. Veranlasst durch TIMSS und PISA und im Zusammenhang mit der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" werden seit kurzem auch die Möglichkeiten der Lehrplansteuerung von Unterricht neu thematisiert (2003, S. 75).

Der internationale Vergleich ergibt vier idealtypische Varianten der staatlichen Regelung des Unterrichts über Lehrpläne:

a) das Assessment-Modell, das den Schulen durch standardisierte Schulleistungstests präzise Angaben macht, was Schüler zu einer bestimmten Zeit wissen und können sollen
b) das Examen-artium-Modell, das Zugangskontrollen zu den einzelnen Bildungsinstitutionen vorsieht
c) das philanthropische Modell, das durch Lehrpläne stoffliche und methodische Vorstellungen vom Unterricht verbindlich festschreibt, aber schulische Innovationen durch Modellversuche ermöglicht
d) das klassisch-bürokratische Modell, bei dem der Staat durch Lehrpläne zum Teil äußerst genau vorschreibt und mithilfe schulartspezifischer Normierungen die Selektion steuert

Das in Deutschland vorherrschende Steuerungssystem hat nun aber bei TIMSS und PISA Schwächen gezeigt, denen mit der Idee der Bildungsstandards abgeholfen werden soll. Und das hat Konsequenzen für die Lehrpläne. Zentrale Lehrpläne als strukturierendes Element für Unterricht verlieren auf nationaler Ebene oder auch auf der Länderebene an Bedeutung zugunsten einer zielgerichteten, der Autonomie der Einzelschule verpflichteten Standardisierung über Kompetenzziele. Im Neben- und Miteinander von national einheitlichen, verbindlichen Bildungsstandards und lokal, innerschulisch entwickelten Curricula/ Lehrplänen wird die Zukunft gesehen. Um allerdings der Gefahr einer Überforderung der Einzelschule zu begegnen, sollen die nationalen Pläne anfänglich noch ein Steuerungssystem sein, in dem sowohl verbindliche Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen als auch Fächer, Themen und Inhalte, gelegentlich sogar Lernformen zentral vorgegeben werden. Solche nationalen Lehrpläne sind immerhin geeignet, das Qualitätsbewusstsein für die Schularbeit zu stärken, die Wahl von Schulen nach Leistungskriterien rational zu gestalten und einen nationalen Diskurs über die Erwartungen an die Schule als Institution der Gesellschaft zu organisieren. Damit durch sie die Motivation und die Anstrengungsbereitschaft der Einzelschule, lokale Problemlagen und spezifische Entwicklungsaufgaben curricular aufzugreifen, nicht allzu sehr eingeschränkt werden, wurde von Experten vorgeschlagen, Kerncurricula zu erarbeiten. Kerncurricula sollen die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards so mit der Orientierungsfunktion von Lehrplänen verbinden, dass die Autonomie der Einzelschule nicht verhindert wird. Kerncurricula sind stufenbezogen und fachbezogen gedacht. Sie schließen sich an die Kompetenzvorgaben der Bildungsstandards an, sind aber zugleich offen für zeitliche

Sequenzierungen und konkrete Unterrichtsgestaltungen, was in der alltäglichen Schularbeit als unentbehrlich gilt.

Bildungsstandards und Kerncurricula ergänzen sich demnach konzeptionell. Während die Bildungsstandards am Output bestimmter Kompetenzen orientiert sind, setzen die Kerncurricula am Input an, das heißt an der Auswahl von exemplarischen Inhalten/ Themen und modellhaften Gestaltungsformen entsprechender Lehr-Lern-Prozesse, die das Erreichen der Kompetenzen möglich machen.

Bislang noch nicht eindeutig geklärt ist, wie die Bildungsstandards sich zu einem verbindlichen Kanon von Unterrichtsfächern und Lerninhalten verhalten. Es ist dies auch die Frage nach einem Kanon der Allgemeinbildung, der universell, für alle Heranwachsenden einer Gesellschaft gültig sein soll, weil er diejenigen Elemente enthält, die notwendig zu tradieren sind, damit die Heranwachsenden an der Kultur, in der sie leben, selbstbestimmt teilhaben können. Ein Kerncurriculum zur Normierung und Standardisierung der schulischen Arbeit kann sich – greift man diesen Gedanken auf – nicht auf die Angabe von Lehr-Lern-Inhalten beschränken. So unbestritten wichtig Wissensbestände, die Orientierung in der Welt ermöglichen, auch sind, nötig ist hier auch ein „Kanon" von Einstellungen, Motiven und Orientierungen, die es zu erlernen gilt, weil sie den Fortbestand und die Weiterentwicklung des Lebens in der freiheitlich-demokratischen abendländisch-christlichen/ humanistischen Gesellschaft garantieren. Im schulischen Kontext rückt das Kerncurriculum in die Nähe dessen, was gemeinhin mit allgemeiner Bildung umschrieben wird. Es muss Weltverstehen ermöglichen und die dazu erforderlichen Modi der Welterschließung: sprachlich-literarische, mathematisch-naturwissenschaftliche, historisch-sozialwissenschaftliche und ästhetisch-expressive.

Zusammenfassend kann mit den Worten der Expertengruppe zu den Kerncurricula gesagt werden:

- „sie bestimmen ein obligatorisches Fächergefüge,
- sie nennen zentrale Themen und Inhalte,
- sie bezeichnen erwartete Kompetenzen der Adressaten schulischer Arbeit und
- das alles ‚klar, eindeutig und verbindlich'.
- Angesichts dieser Art von Vorgaben vertragen sich Kerncurricula sowohl mit einer dezentralisierten, an ‚Schulautonomie' ansetzenden Form der Steuerung, als auch mit der zentralen Normierung eines Minimalstandards.
- Kerncurricula bezeichnen nämlich nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule.
- Sie sind damit, lehrplantechnisch und -theoretisch gedacht, sowohl offen für die fachinterne Vertiefung als auch für die Erweiterung durch andere Fächer und für die thematische Koppelung von Lehrgegenständen.
- Kerncurricula nehmen also den produktiven Gehalt bisheriger Lehrpläne und Richtlinien auf, die mit ihren elaborierten Anregungen für die Gestaltung bestimmter Unterrichtsinhalte eine wesentliche Basis eines zu schaffenden Supportsystems für die unterrichtliche Praxis und für schulinterne Curriculumarbeit darstellen.

- Sie erlauben Profilbildung auf der Ebene der Einzelschule, verbunden mit einem einheitlichen Niveau der Arbeit im System und an den Alterskohorten der jeweiligen Schulgenerationen.
- Die Verknüpfung der Inhalts- mit der Kompetenzdimension der Vorgabe ermöglicht schließlich den unmittelbaren Anschluss an die Entwicklung von Bildungsstandards und die präzise Messung des jeweils erreichten Leistungsstandes in Schulen und von Lernenden" (2003, S. 80).

### 3.3 Konsequenzen für die Schulbucherstellung

Das Schulbuch als indirektes Steuerungsmittel kam durch die negativen TIMSS- und PISA-Ergebnisse unversehens selbst in die Kritik. Die schlechten Schülerleistungen wurden auch auf didaktisch unzureichende Schulbücher in Deutschland zurückgeführt. Die Kriterien für diese Beurteilung des Schulbuchs entnahmen die Kritiker dem Schulbuchvergleich mit gut beurteilten TIMSS- und PISA-Ländern. Man warf dem Schulbuch vor, dass es das zentrale Unterrichtsziel „Verstehen und Anwendenkönnen des Lernstoffs" konzeptionell nicht fördern würde. So kritisiert beispielsweise der Sozialwissenschaftler und empirische Unterrichtsforscher M. Wellenreuther mit Blick auf japanische Schulbücher:

> „Schulbücher werden in Deutschland nicht daraufhin überprüft, ob sie verständliche Erklärungen, ein gut strukturiertes Übungsprogramm, verständliche Zusammenfassungen und sinnvolle Anwendungsaufgaben enthalten. Wichtig ist hauptsächlich, ob die vorgeschriebenen Inhalte als Übungsaufgaben im Schulbuch enthalten sind. Deutsche Mathematikschulbücher sind nicht wie in Japan Erklärbücher, sondern fast reine Übungsbücher; Erklärungen, an denen sich der Lehrer orientieren könnte und die für den Unterricht nutzbar gemacht werden könnten, fehlen in ihnen weitgehend" (2004, S. 24f.).

Entsprechend fordert er eine neue Schulbuchkonzeption. Schulbücher sollten in Komplexität und Schwierigkeitsgrad aufeinander aufbauende Serien von gelösten Beispielaufgaben enthalten, die mit passenden Übungsaufgaben versehen seien und auf ihre Angemessenheit empirisch überprüft wären.

> „Der unbestreitbare Vorteil solcher gelöster Aufgabenserien besteht darin, die Schüler auf Aspekte zu konzentrieren, die ihnen Verständnisschwierigkeiten bereiten. Entsprechend selektiv können sie die gelösten Aufgaben nach Erklärungshinweisen analysieren. Bei mündlichen Erklärungen müsste der Lehrer dagegen die möglichen Schwierigkeiten der Schüler erahnen und daraufhin seine Erklärungen in schülergemäßer Form formulieren. Wenn an einer Stelle dann ein Punkt nicht verstanden wird, der Verständnisfaden also abreißt, dann ergibt sich für den Schüler nicht die Möglichkeit, die Erklärung zurückzuspulen." (Wellenreuther 2004, S. 166f).

Ferner müssten die Schulbücher in einer weiteren Hinsicht verbessert werden, nämlich hinsichtlich der Textverständlichkeit. Bei der Konzipierung von Schulbüchern müssten die Prozesse des Textlernens viel mehr berücksichtigt werden. Bei Textlernen wird einerseits ein aktiver Konstruktionsprozess durch den Text selbst ausgelöst und andererseits ein Verarbeitungsprozess auf Grund der Zielsetzungen, des Vorwissens, des Interesses und der Lernstrategie auf Seiten des Schülers in Gang gesetzt. Um beide Prozesse im Blick zu halten, müssten Schulbuchtexte in mehrfacher Hinsicht optimiert werden, und zwar einerseits:

„(1) Durch die Gestaltung des Textes über den fraglichen Gegenstand,
- durch Verdeutlichung der Gliederung durch entsprechende Überschriften und Wahl eines logischen Aufbaus für die Abfolge von Textabschnitten (Makrostruktur des Textes) oder
- durch Verwendung einer einfachen Sprache sowie von Sätzen, die mehr oder weniger konsequent und redundant aufeinander bezogen sind (Mikrostruktur des Textes), oder

(2) durch zusätzliche Instruktionen bzw. Zusätze zum Text wie
- sprachlich und bildlich-graphische Zusätze, z. B. Veranschaulichungen, Illustrationen, Leitfragen, vorstrukturierende Hilfen, Zwischenfragen, Zusammenfassungen.
- Durch mündliche oder schriftliche Instruktionen zur Beeinflussung des Lese- bzw. des Hörverhaltens des Lesers bzw. des Rezipienten, sowie durch mehr oder weniger gezielte Steuerung seines Vorwissens und der Strategien, mit denen der Text bearbeitet wird. Dies kann z. B. durch verschiedene Anweisungen oder durch Zielsetzungen gesteuert werden.
- Durch Nutzung außersprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten (Layout des Textes), die den Leser auf Themenwechsel vorbereiten (Abschnitte) und auf Wichtiges hinweisen (Unterstreichungen, Fett- und Kursivdruck, Verwenden von verschiedenen Schriftarten und Schriftformen sowie von Farbdruck)." (a. a. O., S. 193)

Und andererseits kann der Schulbuchtext verbessert werden, indem die Strategien des Lerners beim Textverstehen mehr berücksichtigt werden.

„Der Lerner soll den Text so bearbeiten, dass das Wesentliche schnell wieder verfügbar, d. h. rekonstruierbar ist. Hierzu gehören alle Strategien der Erarbeitung von Texten, z. B.
- wichtige Passagen eines Textes an- oder unterstreichen, Bemerkungen an den Rand schreiben,
- Wesentliches exzerpieren (z. B. Karteikärtchen anlegen), Übersichten oder Flussdiagramme anfertigen, sich bei schlecht gegliederten Texten die Struktur der Argumentation verdeutlichen, Zusammenfassungen anfertigen (innerlich oder schriftlich),
- mehrfaches Lesen und dabei Annahmen und Hypothesen überprüfen,

- nach gewissen Zeitabständen prüfen, ob die wichtigsten Thesen noch erinnert werden können, diese Thesen zusammen mit ihren Begründungen aufschreiben und danach mit dem Text vergleichen,
- mit sich selbst oder mit anderen Personen über den Text sprechen und das neu Gelernte in vielfältiger Weise anwenden,
- sich fragen, ob der Text die Aufgaben bzw. Ziele erfüllt bzw. nicht erfüllt, wegen derer er gelesen wurde, der Text logisch schlüssig ist, ob die Aussagen wahr sind, ob sie streng geprüft wurden, was der Autor gemacht hat, um glaubwürdig zu sein (stellt seine Überzeugungen in Frage, diskutiert Möglichkeiten, diese zu prüfen usw.)." (a.a.O., S. 194)

Bei der Überprüfung der Qualität von Schulbüchern stellt sich in didaktischer Hinsicht die Frage: Wie lassen sich Schulbuchtexte optimieren?

Zu dieser Frage hat die Forschung mehrere Lösungen erbracht: Veränderung der Wortwahl, Vereinfachung der Satzstrukturen, stärkere Strukturierung des Textes durch Gliederung mit Überschriften und Vorstrukturierungen („Vorspann"), durch Einbau von Übersichten und zusätzlichen Informationen, Weglassen von Details, Personifizierung und Biografisierung des Sachverhalts/ Problems. Wird bei der Erstellung von Schulbüchern beachtet, was die Verständlichkeitsforschung herausgefunden hat, dann kann das zu einem nachgewiesenermaßen effektiveren Unterricht führen, bei dem vor allem auch die schwächeren Schüler/ Schülerinnen profitieren. Mit Hilfe von nach Schwierigkeitsgrad und Komplexität gestuften Aufgabenserien lässt sich außerdem der Lehrstoff individuell nacharbeiten und sichern.

M. Wellenreuther fasst seine Gedanken zur optimierten Gestaltung von Schulbüchern wie folgt zusammen:

1. „Verständlichkeit und Vollständigkeit von Erklärungen bei Begrenzung des Informationsumfangs: Die Ideen sollten möglichst verständlich in verbaler, bildhafter und symbolischer Form präsentiert werden (...). Allerdings sollte der Informationsumfang pro Erkläreinheit begrenzt sein. Um einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses vorzubeugen und eine Integration zentraler Ideen mit konkreten Ankern und vorhandenem Wissen zu erleichtern, sollten zusätzlich Lösungsbeispiele mit entsprechender Variation unwesentlicher Merkmale gegeben werden, textliche Erläuterungen sollten zur Vermeidung des Aufmerksamkeitsteilungseffekts in die Veranschaulichungen integriert werden usw. (...)
2. Aufgaben nicht nur zur Prozedur, sondern auch zum Verständnishintergrund, zum deklarativen Wissen: Die nachfolgenden Aufgaben sollten zunächst diese zentralen Ideen vertiefen. Danach werden Aufgaben zu den daraus abgeleiteten Verfahren gestellt.
3. Schwierigkeitsstufung von leicht nach schwer: Bei den Aufgaben ist eine klare Schwierigkeitsstufung von leicht nach schwer zu realisieren, damit Schüler mit ihren Fähigkeiten vor allem positive Erfahrungen sammeln und dadurch merken, dass sie die geforderten Leistungen erbringen können. Diese Schwierigkeit hat auch mit der hierarchischen Strukturierung der Inhalte etwas zu tun: Erweitern von Brüchen ist einfach, wenn für den Schüler klar ist, dass nur solche

Aufgaben zu bearbeiten sind. Solche Aufgaben müssen jedoch auch in anderen Kontexten vom Schüler gelöst werden können (beim Vergleichen von Brüchen, beim Addieren usw.).

4. Festigung – Abgrenzung zentraler Ideen durch Übersichten und Zusammenfassungen: Die wichtigsten Inhalte sollten mehrfach zusammengefasst und von alternativen Ideen abgegrenzt werden. Die Sequenz von Erklärungen, Aufgaben und Zusammenfassungen und komplexeren Anwendungsaufgaben sollte so lang und ausführlich sein, damit das Gelernte fest und flüssig verfügbar ist." (a.a.O., S. 213 f.)

Im Nachgang zu TIMSS und PISA wird außerdem am Schulbuch kritisiert, es berücksichtige die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nicht bzw. nicht gut genug. Verlangt wird, das Schulbuch solle helfen, die Benachteiligung von Schülern/ Schülerinnen aus bildungsfernen und belasteten Elternhäusern abzubauen, statt sie noch zu unterstützen. Auf diese Kritik haben einige Schulbuchverlage reagiert. Ein Beispiel dafür ist das 2003 im „C.C. Buchner Verlag, Bamberg, und paetec Gesellschaft für Bildung und Technik mbH, Berlin", verlegte Mathematikbuch „delta – Mathematik für Gymnasien", in dessen Fünftklassband zur Konzeption des Buches folgendes ausgeführt wird (S. 6):

„Das Buch ist nach dem Doppelseitenprinzip aufgebaut. Die dadurch gegebene Übersichtlichkeit unterstützt die Lehrkraft strukturierend bei der Planung des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler können sich im Buch gut zurechtfinden und auch selbst damit arbeiten.

Jedes Kapitel beginnt mit einer Auftaktseite, die historische Informationen zu Mathematikerinnen oder Mathematikern und ihren Arbeiten bietet. Bei der Auswahl der Themen wurde sowohl auf den Bezug zum jeweiligen Kapitel als auch auf eine interessante und motivierende Darstellung geachtet.

Jedes Unterkapitel beginnt mit einer an die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder angelehnten Einstiegsszene, die zur Beschäftigung mit den relevanten Fragestellungen motivieren soll. In diesen Szenen treten die vier Kinder Laura, Sophie, Lucas und Gregor auf. Sie verkörpern Eigenschaften, die sich in ihren Fragestellungen und Überlegungen widerspiegeln:

Laura ist intuitiv und experimentierfreudig; Sophie ist ‚genial' und kreativ; Lucas ist systematisch und fleißig; Gregor ist pragmatisch und ‚cool'.

Damit gelingt es, unterschiedliche Zugänge zu mathematischen Fragestellungen lebensnah und für Kinder ansprechend in zwangloser Form aufzuzeigen.

Der Informationsteil jedes Unterkapitels ist textlich prägnant gehalten und in einem farbig unterlegten Kasten übersichtlich dargestellt.

Die Beispiele werden ausführlich behandelt und vermitteln zusammen mit dem Informationsteil ein gründliches Verständnis des Lehrstoffs. Da aber erfahrungsgemäß bei Schülerinnen und Schülern häufig dennoch Verständnislücken auftreten, schließen sich an die Beispiele einige kurze Verständnisfragen an, die solche Lücken gezielt aufspüren sollen. Damit können die Kinder ihr Verständnis auch

selbst testen und vor der Bearbeitung der Aufgaben die Inhalte noch einmal genauer durchgehen.

Das Aufgabenangebot ist besonders reichhaltig bemessen und sowohl inhaltlich als auch methodisch vielfältig gestaltet. Am Anfang stehen die unerlässlichen ‚Fingerübungen'. Bei einigen dieser Übungen sind zur Selbstkontrolle auch Lösungshinweise angegeben. Daran schließen sich Aufgaben mit steigendem Schwierigkeitsgrad an, die sowohl innermathematische als auch anwendungsbezogene Fragestellungen enthalten. Bei der Zusammenstellung der Aufgaben wurde auf die permanente (implizite) Vernetzung mit bereits erarbeiteten Inhalten geachtet, um das mathematische Grundwissen zu sichern und es in wechselnden Zusammenhängen immer wieder zum Einsatz zu bringen. So wird die Effizienz der Übungsphasen gesteigert und die Erfahrung eines kumulativen Lernens bei den Kindern motivierend unterstützt. Offene Aufgabenstellungen regen die Kinder zum Nachdenken und Ausprobieren an. Die Einforderung verbalisierter Lösungen fördert die mathematisch-sachlogische Ausdrucksweise und das vertiefte Verständnis der gelernten Zusammenhänge. Unterrichtsmethodische Variationen werden bewusst in der Hand der Lehrkraft belassen. Lediglich Aufgaben, die sich besonders gut für eine Partner- oder Gruppenarbeit eignen, sind durch das Symbol G gekennzeichnet.

Der Aufgabenteil jedes Unterkapitels wird durch drei Wiederholungsfragen und drei Kopfrechenaufgaben abgeschlossen. Diese sind unabhängig vom Inhalt des jeweiligen Unterkapitels.

Jedes Kapitel enthält Themenseiten, die zur Beschäftigung mit interessanten und anwendungsbezogenen Fragestellungen anregen und die Inhalte des Kapitels ergänzen bzw. vertiefen.

Am Ende jedes Kapitels werden in dem Unterkapitel Ergänzende Aufgaben noch einmal zahlreiche und vielfältige Aufgaben – unter besonderer Berücksichtigung der Inhalte des entsprechenden Kapitels – angeboten. Danach kann jede Schülerin und jeder Schüler anhand eines Selbsttests (Kann ich das?) und der zugehörigen Lösungen den eigenen Kenntnisstand überprüfen. Diese Tests streben nicht das Niveau von Schulaufgaben an."

Im Vergleich zu diesen konzeptionellen Aspekten bei der Schulbucherstellung ist die lehrplantheoretische Veränderung für das Schulbuch ungleich gravierender. Sie stellt die Funktion des Schulbuchs als legitimes Interpretament des Lehrplans und als Garant einheitlicher Lehrziele und Lehrinhalte grundsätzlich in Frage. Wo es nur noch Kerncurricula gibt, die an jeder einzelnen Schule unter deren spezifischen Bedingungen präzisiert werden sollen, braucht es ein für alle Schulen eines Bundeslandes zugelassenes Schulbuch nicht mehr. Denn die Kerncurricula müssen in jedem Schuljahr in jedem Fach und jeder Klasse anders konkretisiert werden, da keine Klasse hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schüler und deren Lernausgangslage und Lernweise gleich ist. Zu fragen ist deshalb, wo da noch Platz für ein allgemeines Schulbuch ist, dessen Produktion nur in großer Stückzahl für einen Schulbuchverlag finanzierbar ist.

Eine Antwort kann in den vorangegangenen Konzeptionsüberlegungen gefunden werden. Zum einen könnten aus den heute bunt und schüleradaptiv designten Schulbü-

chern weniger aufwändig gestaltete Sammlungen von Texten und Aufgaben werden, die das Basiswissen und Basiskönnen mit Lösungsmöglichkeiten, Verstehens- und Problemlöseaufgaben präsentieren und die sich dabei an den Informationen und Aussagen des Kerncurriculums orientieren; dabei können sie jahrgangsbezogen sein und zur erfolgreichen Bewältigung von Jahrgangsstufentests verhelfen oder jahrgangsübergreifend und ggf. auch fächerübergreifend angelegt sein und den Lehr-Lern-Prozess nur grob strukturieren. Zum anderen könnten die Schulbücher auch ähnlich aussehen wie die traditionellen, nur mit dem Unterschied, dass sie in Text, Bild und Arbeitsaufgaben nach Lernertypen differenziert sind; wegen des hier zu erwartenden Seitenumfangs empfiehlt es sich, solcherart differenzierte Schulbücher nur für einen Jahrgang und jedes einzelne Fach separat herauszugeben. Außerdem müssten sich die Schulbücher in ein Medienverbundsystem integrieren, das durch Internet und DVD (bzw. entsprechende Nachfolgemedien) ergänzt, spezifiziert und aktualisiert wird.

Denkbar ist allerdings auch, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit der Forderung nach individualisierendem Lernen und schüleradaptivem Lehren überfordert fühlen und nach herkömmlichen exemplarischen Schulbüchern verlangen, dass also neue Schulbücher dieses alte Bedürfnis konzeptionell berücksichtigen und eine ähnliche Struktur aufweisen werden wie die gegenwärtigen.

## 4 Fazit

Lehrplan und Schulbuch, Schulbuch und Lehrplan stehen in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang. Infolgedessen verändern sich auch die Schulbücher, wenn die Lehrpläne eine neue konzeptionelle Ausrichtung erhalten. Hinsichtlich der Bezeichnung des Schulbuchs als Politicum, Informaticum, Pädagogicum (Stein) und Konstruktorium (Höhne) haben sich vom traditionellen zum aktuellen Lehrplanverständnis alle 4 Merkmale verändert: Das Schulbuch verliert an Bedeutung als Politicum und damit – ebenso wie der Lehrplan – als Möglichkeit des Staates zur Reglementierung der Schule. Das Schulbuch als Informaticum erhält größeres Gewicht, insofern es (ggf.) zum Hort des zu bewahrenden Allgemein- und Handlungswissens wird, das in ihm zusammengefasst ist. Das Schulbuch als Pädagogicum büßt indes Wertschätzung ein, da es naturgemäß nicht in der Lage ist, die spezifischen lernortbezogenen Bedingungen von Schule, Unterricht, Erziehung und Enkulturation zu berücksichtigen. Im selben Maße wie die genannten Merkmale in ihrer Geltung reduziert werden, vergrößert sich die Geltung des Schulbuchs als Konstruktorium, und zwar in einem doppelten Sinne: Zum einen wird an den neuen Schulbüchern die Frage interessant, welche Autoren sich auf welche Weise beim Diskurs der Schulbucherstellung bezüglich Inhaltsauswahl, Methodenhinweisen und Allgemeinbildungskonzepten durchgesetzt haben. Zum anderen interessiert die Frage, zu welchen Konstruktionen des Denkens, Fühlens, Könnens und Wollens das Schulbuch durch seine Inhalte, Methoden und seine Verwendungsweise im Unterricht veranlasst.

## Literaturverzeichnis


Bamberger, R.: Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, R. (Hrsg): Schulbuchforschung. Frankfurt/ M. 1995, S. 46–94

Baumert, J. u.a.: TIMSS. Opladen 1997

Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Opladen 2001

Becker, H./ Haller, H.D./ Stubenrauch, H./ Wilkending, G.: Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974

Bessoth, R.: Bildungsstandards: Chance für eine umfassende Bildungsreform. In: Pädagogische Führung 4/ 2004, S. 155

Blankertz, H.: Curriculumforschung- Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971

Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Forum Bildung. Bonn 2001

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003). Bonn 2003

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin 2003

Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1959

Dörpfeld, F.W.: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1873. (= Gesammelte Schriften Bd. 11, 1, bes. S. 9–30, 65–145)

Flechsig, K.H./ Haller, H.D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Stuttgart 1973

Friedrich Jahresheft XXII/ 2005: Bildungsstandards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.

Fritsche, K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/ M. 1992

Gaebe, B.: Lehrplan im Wandel. Bern 1985

Haft, H./ Hopmann, St.: Entwicklung staatlicher Lehrpläne seit 1970. In: Die Deutsche Schule H.4/ 1987, S. 506–518

Haft, H./ Hopmann,St.: Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Veränderungen zwischen 1970 und heute. Die Deutsche Schule 1987

Höhmann, K.: Was wird durch eine Lehrplanrevision verändert? Frankfurt/ M., 2002

Höhne, Th.: Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt/ M., 2003

Höhne, Th.: Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. (Beitrag in diesem Buch)

Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Berlin 1968

Kanton St. Gallen (Hrsg.): Lehrplan für die Volksschulen. St. Gallen 1997

Klafki, W./ Lingelbach. Ch./ Nicklas, H.W. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt 1972

Künzli, R. u.a.: Lehrplanarbeit. Chur/ Zürich, 1999

Laubig, M./ Peters, H./ Weinbrenner, P: Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Bielefeld 1986
Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/ M., 1995
Peterßen, W. H.: Handbuch Unterrichtsplanung. München 2/ 1984
Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967
Rohlfs, J.: Politische und didaktische Tugendwächter. Warum Schulbuchgutachter mehr Zurückhaltung üben sollten. In: Geschichte der Wissenschaft und Unterricht. Jg. 49, H. 3, S. 157–165, 1998
Rülcker, T.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Heidelberg 1976
Schlegel, C.M.: Zur Situation der empirischen Lehrplanforschung. In: Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre (Hrsg.): Jahresbericht 2002, Augsburg 2003, S. 34–66
Schmidt, W.H.: Why Schools Matter: A model of curriculum and learning. San Franzisco 2001
Stein, G.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastelaun 1977
Vollstädt, W. u.a.: Lehrpläne und Lehreralltag. Wiesbaden 1995
Vollstädt, W. u.a.: Lehrpläne im Schulalltag. Opladen 1999
Weinert, F.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München 1998, S. 101–125
Wellenreuther: M.: Lehren und Lernen – aber wie? Hohengehren 2004
Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim, 1962
Wiater, W.: Die Curriculumreform und die Aufgaben schulischer Erziehung und Bildung. Bonn 1977
Wiater, W.: Theorie der Schule. Donauwörth 2002
Zeitschrift „Pädagogische Führung“ H.4/ 2004: Bildungsstandards
Zimmermann, W. u. a.: Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. Paderborn 1977

*Thomas Höhne*

# Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs

*Abstract*

*The paper deals with some elements of a theory of textbooks and especially five categories are considered as crucial for such a theory: ‚medium', ‚knowledge', ‚schoolbook-knowledge', ‚discourse' and ‚constitution of subjectivity'. The ‚established textbook-research' is characterised by three important deficiencies: lack of a theory of textbooks, no empirical research on the effects of schoolbooks on pupils and a very restricted methodological approach that focuses exclusively on content analysis. Instead of refering to a concept of ideology or ideology critique the goal is a deconstruction of schoolbook-knowledge on the base of discourse analysis. Schoolbook knowledge is a product of a societal consensus constructed by many heterogeneous protagonists and institutions. For a multidimensional perspective, textbooks have to be re-embedded in the societal context without judging their knowledge just by the difference of true/false. To develop this perspective the schoolbook theoretically has to be considered as a medium within its media network in order to focus on its intermedial connections.*

## 1 Das Schulbuch – Problematisierung eines komplexen Mediums

Jede wissenschaftliche Disziplin oder Subdisziplin hat mit spezifischen Fragestellungen und Gegenständen zu tun, die sie als grundlegend erachtet. Im Fall der Schulbuchforschung scheint der Gegenstand klar und eindeutig zu sein: Beforscht werden Schulbücher vor allem zum Zweck ihrer steten Verbesserung für den Einsatz in der Schule, d.h. das Schulbuch wird wesentlich als Medium im Kontext intentionaler Erziehungsprozesse begriffen.

Doch bereits die klassische Unterscheidung des Schulbuchs durch Gerd Stein als ‚Paedagogicum', ‚Politicum' und ‚Informatorium' (Stein 1977) macht deutlich, dass das Schulbuch mehr als nur ein Lehr- und Lernmittel darstellt und dass es sich an der Schnittstelle unterschiedlicher Subsysteme befindet. Die Schnittstellenmetapher deutet auf den multifunktionalen Charakter und das hybride Wissen von Schulbüchern hin, an

dessen sozialer Konstruktion viele unterschiedliche Akteure beteiligt sind. Dieser Umstand soll im Folgenden mit dem Begriff ‚Schulbuchwissen'[1] gefasst werden.

Für die Schulbuchforschung stellen sich einige Fragen, die von elementarer Bedeutung sind: Von welcher Art und Dynamik ist das gesellschaftliche Wissen, das selektiv und hoch gefiltert (Stichwort: Zulassungskommissionen) ins Schulbuch gelangt? Wie gestalten sich die institutionellen Selektionsprozesse im Einzelnen und wie machen sich diese machtvollen Regulierungen in den Schulbüchern bemerkbar? Ist es plausibel, angesichts der Pluralisierung von Wissensformen (Lyotard 1993) weiterhin von der Annahme auszugehen, dass es sich bei Schulbuchwissen um ein objektives, wahres und sozial relevantes Wissen in Schulbüchern handelt, weshalb es in legitimer Weise an die nächste Generation weitervermittelt werden kann und soll? Kann das Schulbuch als Träger eines kanonischen und dogmatischen Wissens überhaupt noch im Zeitalter von Computer und Internet ein zeitgemäßes Lehr- und Lernmedium sein? Welche Wirkungen gedenkt man angesichts der medialen Durchdringung aller Lebensbereiche mit Schulbüchern heute noch zu erzielen? Wie werden diese Wirkungen erforscht und auf welcher Grundlage können Schulbücher verbessert werden? Und nicht zuletzt: Was genau ist ein Schulbuch und worin unterscheidet es sich von anderen Büchern oder Lehr- und Lernmitteln?

Innerhalb der Schulbuchforschung wird der Gegenstand ‚Schulbuch' zumeist unmittelbar auf den Kontext von Schule und Unterricht bezogen. Daraus ergeben sich weitere, für die Pädagogik zentrale Fragen wie: Welche Bedeutung des kommt dem Schulbuch als Steuerungsmedium von Unterricht zu? Welche Wirkungen können auf Schülerseite erzielt werden, kann Wissen wirklich ‚vermittelt' werden in dem 1:1-Verhältnis, in dem der Vermittlungsbegriff zumeist gedacht wird? Können ‚Haltungen' und deren Veränderung auf Seiten der Subjekte mithilfe von Schulbüchern initiiert bzw. erreicht werden und welche Bedeutung kommt dem Schulbuch im Unterricht als komplexes Geschehen mit zahlreichen Variablen überhaupt zu?

Diese vor allem empirischen Fragen verweisen auf unterschiedliche Ebenen von Schulbuchwissen, die für sein Zustandkommen und sein Funktionieren konstitutiv sind (psychologische Wirkungsannahmen und didaktisches Arrangement im Unterricht auf interaktionistischer Ebene, Lehrpläne und Zulassungskommissionen auf institutioneller Ebene, öffentliche Diskurse der übergreifenden gesellschaftlichen Ebene). Daher ist es überraschend, dass ein genauer Blick auf die Form, Typik und Struktur des Schulbuchwissens innerhalb der ‚herkömmlichen Schulbuchforschung'[2] kaum systematisch entfal-

---

[1] Den Terminus Schulbuchwissen führte als erster Gerd Stein in die Schulbuchforschung ein, mit dem er im Wesentlichen die politischen Debatten und Auseinandersetzungen bezeichnete, die im Rahmen der Bildungsreform geführt wurden (Stein 1977: 33 ff.). Der Begriff des Schulbuchwissens, wie er im vorliegenden Text verwendet wird, knüpft an das von Stein seinerzeit eröffnete Feld an, dessen zentrale theoretische Eckpunkte die besagten drei Begriffe Informatorium, Politicum und Paedagogicum mit Blick auf die Funktionsbestimmung des Schulbuchs bilden. Hierzu gehören weiterhin auch noch seine Verortung des Schulbuchs als „Medium", spezifisch als didaktisches Medium (ebd.: 6) wie auch die von ihm vertretene Perspektive eines „multiperspektivischen Zugangs" (ebd.: 10) innerhalb der Schulbuchforschung.

[2] Mit dem Ausdruck ‚herkömmliche Schulbuchforschung' – wahlweise wird auch von ‚etablierter Schulbuchforschung' die Rede sein – ist keine Abwertung verbunden, sondern er wird im Folgenden verwendet, um die auf die Revision von Schulbüchern konzentrierte Schulbuchforschung zu bezeichnen. Sie bildet

tet worden ist[3]. Ein Grund besteht darin, dass sie sich als primäre Aufgabe die Revision bzw. Verbesserung von Schulbüchern stellt, wodurch der sozialpolitische Horizont der Schulbücher automatisch sekundären Status erhält.

Schulbücher stellen jedoch ein Politikum ersten Ranges dar. So stellten etwa die Wirkungen, die Schulbüchern politisch zugeschrieben wurden, einen entscheidenden Anlass für die heftigen politischen Auseinandersetzungen über die Inhalte von Schulbüchern in den 1970er Jahren dar. Die unterschiedlichen politischen Betrachter gingen dabei von eindeutigen Inhalten und Wirkungen aus – gleichgültig, ob von positiven oder negativen Inhalts-Wirkungsannahmen – und ließen dabei deutlich werden, das die *Wahrheiten* auf höchst unterschiedlichen Sichtweise und Interpretationen beruhten. ‚Ideologie' war der Begriff, der für ‚die andere Seite' und für die ‚falsche' Realitätsauffassung eingesetzt wurde (vgl. Stein 1977: 61 ff.). Abgesehen von den Paradoxien, die sich aus solchen ideologiekritischen Einschätzungen ergeben, verwundern die starken und empirisch ungeprüften Wirkungsannahmen, die mit den Schulbüchern stets verbunden wurden:

> „Gleichgültig, ob Hoffnung oder Furcht die Kritiker bewegen – der Glaube an die schulpädagogische wie auch an die bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutung des didaktischen Mediums ‚Schulbuch' ist immer noch erstaunlich groß. Neben dem Widerspruch von Kritik und Wertschätzung überrascht die Unbekümmertheit, mit der nicht nur in pädagogischen und politischen Diskussionen, sondern gelegentlich auch in fach- und erziehungswissenschaftlichen Publikationen von ‚dem' Schulbuch gesprochen wird. Auf Lehr- und Lernmittelmessen wie in den Katalogen der entsprechenden Verlage trifft man gegenwärtig auf eine Vielzahl von Formen didaktischer Medien in Buchform, die deren undifferenzierte Subsumierung unter die Kategorie ‚Schulbuch' kaum zulässt, zumindest aber eine eindeutige und zugleich umfassende Begriffsbestimmung erschwert" (Stein 2003: 24 f.).

Angesichts dieser Fragen und Probleme könnte ein Perspektivenwechsel darin bestehen, gegenüber ideologiekritischen und normativen Voraus-Setzungen eine Analyse der

---

den ‚mainstream' innerhalb der Schulbuchforschung. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um „Schreibtischinspektionen" (Rauch/ Wurster 1997: 1). Es sei hier schon betont, dass es ‚die Schulbuchforschung' als einheitliche wissenschaftliche Subdisziplin nicht gibt, da sie in der Vielzahl ihrer Vernetzungen – Fachdidaktik, Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung, Medienforschung usw. – eine prototypische Querschnittsdisziplin darstellt.

[3] Eine wichtige Ausnahme stellen die Publikationen von Gerd Stein dar, der bereits vor etwa drei Jahrzehnten auf die Defizite, Beschränkungen und Probleme der „herkömmlicher Schulbuchforschung" (1977: 15) aufmerksam gemacht hat und daher als erster die Umrisse einer Schulbuchtheorie – aus politikwissenschaftlicher Sicht – vorlegte. Gleichwohl war der Referenzrahmen mit den beiden Ankerpunkten Bildungsreform und Curriculumstheorie enger und insofern klarer gesteckt als heute. In dieser Hinsicht weist der Autor auch darauf hin, dass die Eigenart der Schulbuchtheorie als vom „jeweiligen pädagogischen Zeitgeist" (ebd.: 5) – und, so möchte ich hinzufügen, gleichermaßen vom ‚politischen Zeitgeist'– abhängig betrachtet werden muss. Ein Indiz dafür stellt der Umstand dar, dass die Diskussionen um das Schulbuch, die einst mit ideologischer Härte geführt wurden, stark abgeflaut sind und die eingekehrte ‚Ruhe' ein Indiz für einen Politik, Wissenschaft und Schulbuchverlage übergreifenden Konsens darstellt.

*Struktur, Genese und Transformation des spezifischen Wissens von Schulbüchern* selbst durchzuführen, ohne unmittelbar die Klarheit dieses Wissens und den Konsens aller am rationalen Diskurs beteiligten Akteure zu unterstellen.

Eine solche mögliche Neuorientierung in diese Richtung wird im Anschluss an die Informatorium-Paedagogicum-Politicum-Bestimmung von Schulbüchern mit dem Begriff ‚Konstruktorium' bezeichnet (s.u.). Jenseits einer einseitigen Festlegung des Schulbuchs auf die Funktion eines Lehr- und Lernmedium, das in intentionalen Vermittlungsprozessen verwendet wird, markiert der Begriff eine Reflexion über die Art und Weise, in der das Wissen in Schulbüchern von unterschiedlichen sozialen Akteuren konstruiert wird. Alleine die in das Wissen eingehenden heterogenen Interessen der verschiedenen Akteure und die oftmals kritisierte Intransparenz des staatlichen Zulassungsverfahrens (vgl. Rohlfes 1998) lassen grundlegende Zweifel an der Adäquatheit von Kategorien wie ‚Wahrheit' oder ‚Objektivität' mit Blick auf die Charakterisierung des Schulbuchwissens aufkommen[4].

Der Konstruktionsbegriff bezieht sich hierbei auf den Modus der *sozialen und diskursiven Herstellung* von Wirklichkeit, Objektivität und Wahrheit. Diese sieht von Medium zu Medium recht unterschiedlich aus, was für das Schulbuch als spezifisches Vermittlungsmedium von Bedeutung ist. Insofern markiert der Konstruktionsbegriff eine Abkehr von substantialistischen Auffassungen bezüglich Wahrheit und Objektivität und bindet die Arten gesellschaftlicher Erkenntnis- und Wissensproduktion an die heterogenen Akteure und sozialen Orte bzw. Bereiche, die nach den Kriterien einer eigenen Rationalität oder Logik funktionieren. Die komplexe Konfiguration aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Akteuren und Institutionen, die an der Konstruktion des Schulbuchwissens beteiligt sind, ermöglicht es, metaphorisch von einer *Diskursarena* zu sprechen (Höhne 2003: 18, 65). Mit unterschiedlichen diskursiven Mitteln trachten die heterogenen Akteure (z.B. Ministerien, Verlage, Eltern, WissenschaftlerInnen) nach größtmöglicher Einflussnahme und bilden ein komplexes Netz aus Kräfteverhältnissen. Diskurs und Macht, Dialog und Restriktionen, Verhandlung und Entscheidung bilden die elementaren Praktiken und Grundlagen für einen Konsens, der einer ‚strukturierten Uneinigkeit' (Stuart Hall) entspricht und sich weniger auf universelle Kriterien einer Rationalität stützt. Ein solcher Konsens ist temporär und zeitgeistig orientiert, d.h. der ändert sich und es kommt zu Verschiebungen, die sich wiederum in den Wandlungen des Schulbuchwissens widerspiegeln. Ob es sich dabei, wie die herkömmliche Schulbuchforschung in ihrem Bemühen um Revision unterstellt, um eine stete Verbesserung handelt, sei dahingestellt. Unter konstruktivistischen Vorzeichen ist es zunächst einmal vorrangig, die *Formen und Trans-Formationen des Schulbuchwissens* zu untersuchen.

Schulbücher stellen ein spezifisches Medium sozialer Kommunikation dar, was über die Festschreibung von Schulbüchern als intentionalen Lehr- und Lernmitteln hinausgeht und ein erstes Indiz für eine Schulbuchtheorie liefert, die sich an Wissen als zentraler Kategorie orientiert. Wissen ist in der Moderne aufgrund der Medienentwicklung auf der

---

[4] Das Folgeproblem für das Schulbuch ist damit auch schon identifiziert: Wie kann ein universalistisches Medium ohne einen starken Begriff von ‚Objektivität' oder ‚Wahrheit' auskommen, die selbst universalistische Konzepte darstellen?

Ebene sozialer Kommunikation bzw. Diskursen aber selbst immer schon medial vermittelt. Historisch bildet das Schulbuch daher einen Teil einer umfassenden Evolution der Medien und des medial strukturierten Wissens (Giesecke 1998: 217–226). Für dessen Beschreibung sind klassische Kommunikationsmodelle wie das von Sender/ Empfänger nicht mehr hinreichend, die von einer linearen Übermittlung von Information ausgehen. Um die Vernetztheit und die Komplexität der Diskurse im Rahmen der Medienevolution adäquat theoretisch beschreiben zu können, bedarf es einer Umstellung auf einen komplexen, sprich systemisch orientierten Begriffs von Kommunikation bzw. Diskurs. Dass SchulbuchautorInnen Intentionen haben oder Zulassungskommissionen nach unterschiedlichen politischen Kriterien absichtsvolle Entscheidungen treffen, wird dabei nicht in Zweifel gezogen. Jedoch ist die grundlegende enge Kopplung von Intention und (erhoffter oder beabsichtigter) Wirkung aufgrund der Vielfältigkeit der kommunikativen Bezugnahmen, der lockereren zeitlichen, lokalen, sozialen und kausalen Anschlüsse zwischen den Diskursteilnehmern (z.B. sind sie zeitlich und lokal entbunden und nehmen über Medien nur indirekt und vermittelt aufeinander Bezug) sowie der unterschiedlichen Interpretationen der Teilnehmer nicht mehr gegeben. Vielmehr müssen die Vorstellungen eines direkten Kausalzusammenhangs durch ein Konzept der Kontingenz von Einflussnahme und Wirkung und der Vielförmigkeit möglicher Kopplungen und Auswirkungen ersetzt werden. Dies gilt für alle Intentions- und linearen Wirkungsunterstellungen, sei es, dass sie sich auf Autorenintentionen, auf antizipierte Wirkungen von Inhalten oder auf politische Entscheidungsträger beziehen. Die Festlegung des Schulbuchs als intentionales Medium (pädagogische Intentionen auf Autorenseite, entsprechende lineare Inhalts-Wirkungsunterstellungen) wird vor diesem theoretischen Hintergrund als Engführung und Beschränkung des Mediums Schulbuch aufgefasst. Worin weitere Forschungsdesiderate etablierter Schulbuchforschung bestehen, wird im folgenden Punkte deutlich gemacht.

## 2 Drei Defizite deutschsprachiger Schulbuchforschung

Die herkömmliche Schulbuchforschung zeichnet sich vor allem durch zwei Basisannahmen aus: Zum einen misst sie dem Schulbuch nach wie vor den Stellenwert eines Leitmediums[5] des Unterrichts zu (z.B. Vanecek 1995: 196, Rüsen 1992, kritisch Lange 1981: 17) und zum anderen geht sie von starken, d.h. linearen Inhalts-Wirkungszusammenhängen aus (z.B. Bamberger 1995: 47, kritisch Lange 1981: 17 f.). Diese Annahmen lassen sich mit drei wesentlichen Defiziten deutschsprachiger Schulbuchforschung kontrastieren:

a) *Es liegt keine umfassende Theorie des Schulbuchs vor, die gegenstandtheoretisch grundlegend wäre* (z.B. Bamberger 1995: 50, Rauch/ Wurster 1997: 93). Herkömmliche Schulbuchforschung lässt sich von der Vorstellung leiten, dass das Wissen in Schulbüchern ausreichend durch ExpertInnen approbiert und akkreditiert ist. Daher erscheint es ausreichend, dass die Inhalte aufgrund wissenschaftlicher Kriterien nachvollziehbar sind.

---

[5] In einer Befragung von wurde von Schüler- wie auch von Lehrerseite an Schulbüchern grundsätzlich moniert, dass sie inaktuell, ja zum großen Teil veraltet seien (Fritzsche/ Hartung 1997).

Stellvertretend kann hier die Position Behrmanns angeführt werden, die er in einem Disput mit Klaus Lange über die sozialwissenschaftliche Ausweitung der Schulbuchforschung Anfang der 1980er Jahre darlegte. Für ihn stellen sich Schulbücher als „Medien im Prozess intentionaler Erziehung" dar (Behrmann 1982: 55). Es sei sinnvoll, die Untersuchung von Geographiebüchern Geographen zu überlassen (ebd.: 54), die es mit ihrer wissenschaftlichen Rationalität schon richten würden. Dies ist auch der Grund, warum die Schulbuchinhalte als hinreichend transparent erachtet werden, denn die Kriterien liegen aufgrund der Rationalitätsunterstellung quasi für alle BetrachterInnen offen vor. Die Experten haben nach Behrmann den Status von „Sicherheitsexperten" (ebd.: 55), die kritisch-rational über Wahrheit und Richtigkeit der Inhalte wachen[6].

Als „little science" folge „Schulbuchforschung (...) in ihren Grenzen einer rekonstruierbaren und legitimierbaren wissenschaftlichen Ratio" (ebd.: 55). Kurzum: Die Experten wissen, wovon sie reden, weshalb eine interdisziplinäre, empirisch-sozialwissenschaftlich und methodenpluralistisch orientierte Schulbuchforschung, wie sie etwa Klaus Lange gefordert hatte (Lange 1981) und von Behrmann als „big science" apostrophiert, als nicht notwendig abgelehnt wird (Behrmann 1982: 58). Deutlich wird hierbei, dass die Notwendigkeit einer Gegenstandstheorie des Schulbuchs angesichts der normativen Prämissen gar nicht erst in den Blick kommt, da die wissenschaftlichen Experten selbst mit ihren rationalen Kriterien der Revision die Transparenz des Prozesses und des Mediums verbürgen.

b) *Die Wirkungen von Schulbüchern bzw. Schulbuchinhalten sind bislang empirisch nicht ausreichend systematisch erforscht worden*[7] (z.B. Bamberger 1995: 59). Für eine auf Revision und Verbesserung ausgerichtete Schulbuchforschung stellt eine empirische Wirkungsforschung eine empirisch validierte Verbesserung von Schulbüchern eine notwendige Grundlage dar[8].

Der Antipode Behrmanns und Fürsprecher einer sozialwissenschaftlich erweiterten Schulbuchforschung, Klaus Lange, führte in der Diskussion seinerzeit an, dass sich die herkömmliche Schulbuchforschung auf zwei implizite, ungeprüfte Annahmen in Bezug auf die Wirkungsannahmen stützen würde. Sie schlösse von den durch Schulbuchforschung „konstatierten Inhalten auf die Wirkungen auf die Rezipienten dieser Inhalte" und darüber hinaus zöge sie den „Schluss von konstatierten Inhalten auf die Einstellun-

---

[6] Demgegenüber weist Annette Scheunpflug darauf hin, dass auch Schulbücher, auch wenn sie häufig eine „‚umfassendere', ‚kritischere' oder ‚aufgeklärtere' Weltsicht für sich reklamieren" lediglich einen „selektiven Zugriff auf die Welt" darstellten (Scheunpflug 2001: 110). Gerd Stein bringt die ‚andere Seite' der Wächtermetapher ins Spiel, wenn er die „gate-keeper-Funktion" (1991: 753) von ExpertInnen erwähnt.

[7] Eine Ausnahme stellt die Untersuchung von Rauch/ Wurster (1997) zur Evaluation der Wirkungen von Schulbüchern dar (zur Kritik vgl. Höhne 2003: 25 ff.).

[8] Eine Entkopplung des Schulbuchs von Intentionalitäts- und Wirkungsannahmen würde nur prima facie einer Relativierung seiner Bedeutung gleichkommen, wenn man es etwa als ein Medium in einer Kette von – vielfach einflussreicheren – Medien betrachten müsste. Der Gewinn läge in dem paradoxen Effekt einer Aufwertung des Schulbuchs als wissenschaftlicher Gegenstand, da es nicht nur sozialhistorisch viel breiter in den Kontext einer Medienevolution eingebettet werden könnte, sondern es würde sich in systematischer Hinsicht gerade aufgrund seiner relativierten Bedeutung – nämlich kein Leitmedium des Unterrichts mehr zu sein – ein erweiteter Horizont auf die medialen Verknüpfungen und Vernetzungen des Schulbuchs mit anderen (Massen)Medien und damit ein neues Forschungsfeld ergeben.

gen der Produzenten dieser Inhalte" (Lange 1981: 17). Aus der Relativierung der Inhalts-Wirkungs-Hypothese leitete Lange für die Schulbuchforschung die Notwendigkeit ab, „verstärkt audiovisuelle Medien in ihr Analysekonzept einzubeziehen" (1981: 18). Zu rechnen sei stets mit dem „aktiven Rezipienten" und der „Einbindung der Rezeption von Unterrichtsmedien in Formen personaler Kommunikation" (ebd.).

c) *die Schulbuchforschung ist methodisch durch eine ausschließlich inhaltsanalytische Ausrichtung charakterisiert.* Zur Überwindung dieses „Methodenmonismus" (Lange 1981: 20) schlug Lange in der Diskussion mit Behrmann eine interdisziplinäre Ausweitung vor, die sich auch in einer Methodenvielfalt widerspiegeln müsse. Gegen die inhaltsanalytische Forschung sei unter anderem eingewendet worden, dass die Unterscheidung von ‚latenter' und ‚manifester' Bedeutung forschungspraktisch kaum durchzuhalten sei und dass Text- und Bildebene gleichgesetzt würden (ebd.: 24). Dieser Einwand ist um so wichtiger, wenn man bedenkt, dass auch Schulbücher sich aufgrund ihrer intermedialen Verflechtungen stark in Richtung Bildmedien gewandelt haben (Höhne 2003: 74 ff.) und die Frage entsteht, wie dieses dominante Bildmaterial wissenschaftlich-methodisch zu untersuchen ist[9]. Ein Grund, warum die etablierte Schulbuchforschung überwiegend inhaltsanalytisch forscht, besteht darin, dass die Inhaltanalyse das methodische Pendant zum erwähnten ideologiekritischen Paradigma darstellt.

Als Fazit lässt sich formulieren, dass die herkömmliche Schulbuchforschung in bewusster theoretischer Selbstbeschränkung (Stichwort: „little science") und der einseitigen Zielsetzung einer (Schreibtisch)Revision von Schulbüchern in einem Feld aus ungeprüften, normativen Annahmen und Voraus-Setzungen agiert. Betont sei hier, dass die Revision von Schulbüchern, die sozusagen die Gebrauchswertseite von Schulbuchforschung repräsentiert, durchaus wichtig und ausdrücklich anzuerkennen ist, da Schulbuchforschung Kriterien für die Unterscheidung von guten und schlechten Schulbüchern liefern muss. Die drei genannten Defizite – Mangel einer Gegenstandstheorie, so gut wie keine Empirie im Sinne von Wirkungsforschung und der Methodenmonismus – werfen jedoch wichtige reflexive Fragen auf: In welcher Weise beobachtet das Feld sich selbst (Beobachtung zweiter Ordnung) und die Konstruktion seines Gegenstandes sowie die Art der Forschung, die produziert wird? Was bedeutet es für eine Subdisziplin, grundlegende Desiderata wie die mangelnde Gegenstandstheorie und das empirische Forschungsdefizit mittlerweile über einen Zeitraum von drei Jahrzehnten zwar stets von Neuem zu konstatieren, aber deren theoretische und forschungspraktische Bearbeitung systematisch zu ‚verschleppen', d.h. keine entsprechenden theoretisch-empirischen Konsequenzen zu ziehen?

Anstatt hier über die Gründe weiter zu spekulieren, sollen im Folgenden einige Elemente einer Schulbuchtheorie vorgestellt werden, die auf den beiden Kernkonzepten

---

[9] Das wahrnehmungs- und entwicklungspsychologische Argument an dieser Stelle lautet, dass Information in den beiden grundlegend verschiedenen Modi von analoger und digitaler Kodierung verarbeitet wird (Paivio 1986) und Wissen entsprechend unterschiedlich repräsentiert ist (Bruner u.a. 1971). Darüber hinaus ist als grundlegendes didaktisches Manko das Fehlen einer ‚Didaktik des Bildes' zu vermerken, was sich in der bildtheoretisch völlig unzureichenden Konzeption von Grundschulbüchern niederschlägt (vgl. Höhne 2003: 48 f.).

‚Medium' und ‚Wissen' beruht[10]. Der Grundgedanke lautet, dass das Schulbuch zunächst einmal von pädagogisch-didaktischen Intentionen und respektive vom „Leitmedienbegriff" abgekoppelt und als Medium konzipiert wird, um dann wieder theoretisch in seinen spezifischen Funktionskontext, nämlich im Rahmen schulischer Wissensvermittlung ein spezifisches Vermittlungsmedium zu sein, eingebettet zu werden.

## 3 Das Schulbuch als ein Medium im Medienverbund

Wie oben erwähnt, stützt sich die etablierte Schulbuchforschung auf den Begriff des Leitmediums[11], doch bleibt dieser Begriff im Wesentlichen theoretisch unausgeführt. Ein theoretisch adäquater Medienbegriff – so die These – eröffnet die Möglichkeit, das Schulbuch über den Rahmen eines pädagogischen Intentionalismus[12] hinaus als eigenes Wissensmedium zu begreifen. Gegenüber der Beschränkung des Schulbuchs auf seine Funktion als Medium im Prozess intentionaler Bildungsprozesse ist zunächst der *Verbundcharakter des Mediums Schulbuch* mit anderen Medien hervorzuheben (Stein 1991: 755, Höhne 2003: 14).

Der Begriff des *strukturellen Mediums* deutet gegenüber dem ‚intentionalen Medium' auf die impliziten und expliziten Verflechtungen von Schulbüchern respektive Schulbuchwissen mit anderem Medienwissen hin. Dies wird deutlich, wenn man sich etwa das Bild-, Text- und Quellenverzeichnis vor Augen führt, über das jedes Schulbuch verfügt. Es stellt ein primäres Indiz für die *Intermedialität* des Schulbuchs, d.h. seiner Verknüpfung mit anderen Medien dar (vgl. Peach 1998).

Auch auf der Ebene des Unterrichts bilden Schulbücher nur ein Element eines komplexen Arrangements mit zahlreichen Variablen, das insgesamt eher Kontingenz denn Linearität eindeutiger Wirkungen impliziert. Hieraus wird folgendes deutlich: Je stärker der Medienbegriff theoretisch in den Vordergrund gerückt wird, um so weiter rücken Intentionsunterstellungen in den Hintergrund, die genuin mit linearen Kausalitätsannahmen verbunden sind. Je weniger auf pädagogische Absichten und vermeintlich eindeutige Inhalte fokussiert wird, um so deutlicher kommen die strukturellen Verbindungen von Schulbuchwissen mit anderem Medienwissen zum Vorschein. Je klarer neben milieutheoretischen auch neuere mediensozialisatorische Befunde zur Kenntnis genommen werden, um so deutlicher wird, dass „nicht mehr von einer homogenen Schülerpopulation gesprochen werden" kann (Scheunpflug 2001: 141) und dass es zunehmend schwieriger

---

[10] Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass mit Medientheorie und Wissenssoziologie als zwei möglichen Standbeinen einer Schulbuchtheorie auf zwei Perspektiven referiert wird, die bereits in den 1970er und 1980er Jahren für die Schulbuchforschung stark gemacht wurden, aber im Wesentlichen ohne Konsequenz geblieben sind (Höhne 2003: 66 ff., 89 ff.). Insofern wird hier an Traditionslinien, d.h. an ‚Altes' und ‚bereits Vorhandenes' in der Absicht angeknüpft, sie zu (re)aktualisieren – und damit das „disziplinäre Gedächtnis" (Höhne 2003b: 263) zu bemühen – und gleichzeitig zu erweitern.

[11] Dem steht die vergleichsweise nüchterne Einordnung des Schulbuchs als „pädagogisches Hilfsmittel" (Stein 1991: 752) gegenüber.

[12] So beschreibt Alfred Schäfer als „Proprium neuzeitlicher Pädagogik" die „Intentionalisierung von Beziehungen und Kommunikation im Rahmen einer pädagogischen Handlungstheorie, die Wirkungsperspektiven und Verantwortungshorizonte aus der Perspektive des ‚Erziehers' formuliert" (Schäfer 2004: 159).

wird, Schulbuchwissen auf eine einheitliche Zielgruppe hin zu konzipieren. Dies konterkariert die impliziten Rezipientenfiktionen, die in der ausschließlichen Konzeption des Schulbuchs als intentionales Lernmedium auf Seiten der etablierten Schulbuchforschung vorherrschend sind. Im Rahmen des universalistischen Mediums Schulbuch wird gleichsam ein generalisierter und einheitlicher „Modellschüler" als Abstraktion und idealtypischer Bezugspunkt etablierter Schulbuchforschung konstruiert (Höhne 2003: 114 f.). Demgegenüber ist hervorzuheben, dass das individuelle Nutzungsverhalten von Jugendlichen etwa in Bezug auf Massenmedien höchst unterschiedlich ist[13], so dass die Frage entsteht, inwieweit das Schulbuch als ein universalistisch konzipiertes Medium überhaupt noch schul- und lernrelevante Wirkungen erzielen kann. Darüber hinausgehend wird lerntheoretisch zunehmend auf Individualisierung und Autonomisierung des Lernens abgestellt[14], was möglicherweise ein weiteres Argument für die Problematisierung des Schulbuchs als Leitmedium von Unterricht darstellt. Um diesen Problemen bzw. den sich daraus ergebenden Fragen grundsätzlich nachzugehen, wäre eine systematische, empirische Untersuchung des Nutzungsverhaltens von Schülern hinsichtlich ihrer Schulbücher notwendig. Erst dann würde die Relativität pädagogisch unterstellter Wirkungen offenbar werden, wenn – wie an anderen Medien bereits untersucht – die Individualisierung im Gebrauch der Medien sich als so fortgeschritten erweisen würde, dass eine Kategorie wie die der Zielgruppe gleichermaßen kritisch zu reflektieren wäre. Was die Abstraktionen etablierter Schulbuchforschung von den subjektiven Rezeptionsweisen und der empirischen Verwendung von Schulbüchern im Unterricht betrifft, so lässt sich das empirische Defizit folgendermaßen pointiert auf einen Nenner bringen: ‚der Schüler' der 1990er Jahre scheint für die etablierte Schulbuchforschung der gleiche zu sein wie ‚der Schüler' der 1960er Jahre.

Die angedeuteten Veränderungen beziehen sich aber auch auf die andere Seite der Lehr-Lernprozesse, denn komplementär zu den Veränderungen auf Schülerseite hat sich gleichermaßen die Rolle der Lehrenden gewandelt. Der Unterricht besteht nicht mehr primär aus Unterweisung und direktiver Leitung, sondern die Grenzen kommunikativer und interaktiver Einflussnahme auf Erzieherseite müssen berücksichtigt werden. Ehemals feste Interaktionsbeziehungen und klare Rollenverteilungen mit einem festen Set

---

[13] Dieser gerade für die Analyse der Rezeptionsweisen bei Schulbüchern eminent wichtiger Gedanke kann hier nicht weiter ausgeführt werden, doch soll zumindest auf die Vorbildfunktion in der Medienforschung hingewiesen werden. Diese entdeckte die Figur des ‚aktiven Rezipienten' Anfang der 1980er Jahre (z.B. im uses and gratification-Ansatz), so dass die bisherige Fragerichtung „Was machen die Medien mit den Menschen" auch umgekehrt werden musste in „Was machen die Menschen mit den Medien" (Schorb/ Mohn/ Theunert 1998: 500). In dieser Hinsicht steht ein elementarer Perspektivenwechsel von der ausschließlich produzentorientierten Schulbuchforschung hin zu einer Rezipientenorientierung noch aus – ein Defizit, das spätestens seit Anfang der 1980er Jahre in der Schulbuchforschung bekannt ist (vgl. Lange 1981: 18).

[14] Gerd Stein weist auf die Möglichkeit hin, Schulbücher auch „‚gegen den Strich'" (1991: 757) zu lesen, um auf diese Art eine Perspektivenvielfalt zu befördern. Diesen Gedanken mediendidaktisch weiter entwickelt könnte etwa bedeuten, Schulbücher innerhalb eines viel weiteren medialen Arrangements (Computer, Internet, Fernsehen usw.) als ein Element zu betrachten. Sie könnten dazu dienen, exemplarisch für eine Form des Wissens, nämlich des kanonischen Wissens (vgl. Höhne 2003: 85, 103, 128) verwendet zu werden, um es gegenüber anderen, schneller wechselnden Wissensformen (z.B. in den Massenmedien) abzugrenzen und diese unterschiedlichen Wissensformen auch in der Schule zu thematisieren.

aus Regeln haben sich verflüssigt und sind zum großen Teil ‚Verhandlungssache' zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Rolle des Lehrenden verändert sich vom „Gestalter von Lernprozessen" zum „Organisator von Lernprozessen sowie zum Berater" (Tulodziecki 1991: 745). Im Rahmen eines „Medienverbundsystems" könne „für jede Phase des Lehr-Lern-Ablaufs ein bestimmtes Medium bereitgestellt" werden (ebd.), innerhalb dessen das Schulbuch nur noch *ein Medium in einem Set bzw. einem Arrangement aus unterschiedlichen Medien* darstellt. Damit verschiebt sich auch das gesamte Arrangement schulischer Lernprozesse, da die unterschiedlichen eingesetzten Medien einen größeren Autonomiespielraum für die Lernenden schaffen.

Gleichzeitig wird die Bedeutung der Lehrperson als „Ko-Autor" (Höhne 2003: 84, 168) des Schulbuchs geringer, weil es nicht mehr um die ‚richtige Interpretation' oder Vereindeutigung des Schulbuchtextes bzw. der gestellten Aufgaben geht, sondern um die gemeinsame Konstruktion von Wissen durch Lehrende und Lernende. Schulbuchwissen ist in dem Sinne an mehrere AdressatInnen gerichtet, d.h. die Intentionen selbst pluralisieren sich und der Raum möglicher Effekte wird größer. Mit Blick auf die Komplexität des Interaktionsspielraums, der dabei konstituiert wird, lässt sich feststellen, dass die Intentionen von Adressierenden und Adressaten grundsätzlich auseinanderfallen[15].

So lässt sich fragen, ob und inwieweit das Schulbuch als statisches, auf die Übermittlung kanonischen und dogmatischen Wissens ausgerichtetes Medium (Höhne 2003: 128, 149) nicht unaufhaltsam angesichts der Medienentwicklung und der damit verbundenen Entkopplung vormals fester Arrangements schrittweise und unabdingbar anachronistisch ist[16]. So weist etwa Michael Giesecke darauf hin, dass die „traditionellen Geltungskriterien wissenschaftlicher Information, Wahrheitskriterien, die sich in der Neuzeit im Zuge der typographischen Medienrevolution entwickelt haben, entwertet" würden (Giesecke 1998: 41). Die ‚Buchwahrheiten', so kann pointiert formuliert werden, sind andere als ‚Computerwahrheiten' oder ‚Fernsehwahrheiten'. Der Lehrer als wahrheitsverwaltender Ko-Autor eines gleichermaßen wahrheitsverbürgenden Schulbuchwissens ist schwerlich vereinbar mit der medialen Veränderung von Wahrheitskriterien (etwa die Verschiebung von einem objektivistischen Wahrheitskonzept zu einem Konzept der Angemessenheit bzw. lokaler und kontextuell gebundener Wahrheiten, vgl. Lyotard 1993). Die Durchsetzung einheitlicher Sichtweisen, klarer Leitnormen für eine gemeinschaftliche Orientierung oder eindeutigen Interpretationen der Welt gehören zur Logik eines typographischen Zeitalters, für das Texte und Bücher die medienadäquaten Formen einer entsprechenden Politik des Fortschritts, der Wahrheit und sozialer Aufklärung darstellen. Nicht umsonst wird daher die „Suche nach posttypographischen Bildungsidealen" (Giesecke 2005: 14) angeregt. Denn auch in der gegenwärtigen Diskussion über den Einsatz neuer elektronischer Medien werde der Gedanke einer Koevolution von Wissen und Lernen

---

[15] Auf diesen Umstand, dass Produktionsintentionen und Rezeptionspraktiken strukturell verschieden und nicht kausal-linear verknüpft seien, haben im medientheoretischen Bereich zuerst die Cultural Studies hingewiesen (Hall 1999). In diesem Sinne ist eine ausschließliche Betrachtung der Adressierenden-Intentionen buchstäblich ‚ein-seitig' und unterkomplex.

[16] Die Zeitstruktur von Schulbuchwissen ist nicht zuletzt auch aufgrund der langen Zulassungsprozedur und der langen Zeit der Übermittlung neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse ins Schulbuch ohnehin als ‚anachronistisch' im Sinne von ‚stark verzögert' einzustufen (Höhne 2003: 102 f.).

vergessen, wenn weiterhin mit einem Wissens- und Lernbegriff operiert würde, „den die Buchkultur zu ihrer Selbstvergewisserung entwickelte" (ebd.: 17). Dieser Grundgedanke einer *Koevolution von Wissen, Lernen und Medien* soll hier nun aufgenommen und im Folgenden weiter entwickelt werden[17].

## 4 Elemente einer Schulbuchtheorie

Für die konkrete Umsetzung eines solchen Programms möchte ich folgende Kategorien vorschlagen, die anschließend erläutert werden: *‚Wissen', ‚Medien', ‚Schulbuchwissen', ‚Diskurs'* und *‚Subjektkonstitution'*. Die allgemeine Stoßrichtung dieses theoretischen Konzepts lässt sich wie folgt beschreiben.

Wissen in der Moderne ist durch seine spezifischen *Formen* und Ausdifferenzierungen charakterisiert. Medien haben einen entscheidenden Anteil an diesem Ausdifferenzierungsprozess, da unterschiedliche *Wissensformen* auch verschiedene *Formen medialer Repräsentation* beinhalten. Somit liegt ein struktureller Zusammenhang von Wissen und Medien vor. Das Schulbuch stellt innerhalb eines Ensembles von sozialen Medien *ein* Medium dar und ist daher sowohl historisch als auch systematisch als Teil eines *Medienverbundes* zu betrachten. Die Spezifik seines Wissens bzw. seiner Wissensform gegenüber anderen Wissensformen besteht darin, dass sein Wissen *pädagogisch-didaktisch kodiert* ist. Jedes Wissen ist kodiert, d.h. es ist durch bestimmte Strukturelemente und deren Relationen charakterisiert und differenziert. So wie eine Tageszeitung oder auch ein wissenschaftliches Buch stellt das Schulbuch ein gesellschaftliches *Beobachtungsmedium* dar, mit dem spezifische Beschreibungen sozialer Wirklichkeit vorgenommen werden. Das (Beschreibungs)Wissen hat die Form eines Diskurses insofern, als es sprachlich-digital und bildlich-analog kodiert ist. Das in den Diskursen sprachlich-bildlich artikulierte und verdichtete Wissen wiederum beinhaltet eine *subjektkonstitutive Funktion*, d.h. es favorisiert, formiert und konstituiert bestimmte Identitäten auf Seiten der Individuen. Nun zu den Kernkategorien im Einzelnen.

---

[17] So ergibt sich konsequent, was Gerd Stein als die Notwendigkeit einer „Kontext(er)forschung" von Schulbüchern bezeichnet, bei der er eine Verbindung von „systematisch erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung" und „komparativ sozialwissenschaftlicher Medien(umgangs)forschung" empfiehlt (Stein 2003: 26).

### a) Wissen

Wissen[18] wird sichtbar und sozial relevant in seinen symbolischen bzw. semiotischen Repräsentationsformen. Externes Wissen liegt in diesem Sinne sozusagen nie ‚rein', also formlos vor, sondern beinhaltet immer materiell-mediale Formen, in denen es repräsentiert wird[19]. Zur weiteren Differenzierung kann auf Unterscheidungen zurückgegriffen werden, wie sie aus ontogenetischer-entwicklungspsychologischer Forschung bekannt und seinerzeit von Jerome Bruner eingeführt worden sind. Es handelt sich um die modalen Repräsentationsformen enaktiv-aktional bzw. sensomotorisch, ikonisch-bildhaft und symbolisch-sprachlich, nach denen unterschiedliche Wissensformen unterschieden werden können (vgl. Bruner u.a. 1971: 27 ff.). Mediale Repräsentationsformen von Wissen sind darüber hinausgehend auch Teil eines breiten kulturellen typologischen Wissens von Medien-, Kommunikations- und Informationsformen, über das Individuen reflexiv verfügen. Schmidt/ Weischenberg sprechen von „Medienschemata" (1994: 216), durch die Erwartungen, Ansprüche, Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit auf Seiten des Rezipienten gegenüber Medien geregelt würden (ebd.: 218). Dieses (Meta)Wissen über Medien beinhaltet Erwartungsmuster, Wirklichkeitsmodalitäten (real/ fiktional) und Akzeptanzkriterien gleichermaßen[20].

Um weiter die spezifischen Formen von Wissen zu erfassen, kann auf den Begriff des *Kodes* bzw. der *Kodierung* zurückgegriffen werden. Kode im allgemeinen Sinne wird definiert als „differentielle Beziehung von Zeichen mittels syntaktischer, semantischer und pragmatischer Selektionen, Relationierungen und Steuerungen" (Krieger 1996: 23), die als Regeln den Diskursen bzw. Diskursordnungen unterliegen. Stuart Hall hat darauf aufmerksam gemacht, dass ‚Realität' immer schon „codierte Realität" sei insofern, als sie diskursförmig ist und eine bestimmte Ordnung vorgibt (Hall 1999: 135). Jede Auffassung von Wirklichkeit stellt eine Konstruktion dar, die selektiv im soziokulturen Wissen repräsentiert ist (vgl. Eco 1972: 58).

Kodiertes diskursförmiges Wissen (als Gespräch, Buchtext oder eine Fernsehsendung) ist wesentlich thematisch organisiert (Höhne 2003b). Themen stellen hin diesem Sinne eine pimäre Kodierungen von Wissen dar, wodurch Wissen eine bestimmte wieder erkennbare Form erhält. Darüber hinaus schließt Kodierung auch *Kodifizierung* als normative oder tatsächliche (typisierte) Regelhaftigkeit mit ein. Dadurch werden bestimmte Handlungen und Praxisformen vorstrukturiert („Lies den Text auf S. 18...") und ein bestimmtes Wissen grenzt sich von einem anderen als typisch ab (wissenschaftliches von nicht-wissenschaftlichem Wissen, Schulbuchwissen als Lehr- und Lernwissen explizit vom ‚Informationswissen' eines Beipackzettels). Wissensformen sind danach Ergebnisse von Selektionsprozessen, die auch unterschiedlichen medialen, (text)typologischen und

---

[18] Der wissenstheoretische Ansatz kann hier nur in Ausschnitten dargestellt werden. Für eine detailliertere Beschreibung vgl. Höhne 2003: 105–155.

[19] Die konstitutive Verknüpfung von Inhalt und Form ist auch lerntheoretisch von höchster Bedeutung, da oftmals erst die Darstellung inhaltlicher Probleme „in einem geeigneten Medium", d.h. „in einem adäquaten aufgabenspezifischen Notationsformat" (Reusser 1999: 145) zu einer Lösung führt.

[20] Dies ist deshalb nicht unerheblich, da von Schüler- und Lehrerseite ganz unterschiedliche Erwartungen an das Schulbuch herangetragen werden können.

funktionalen Rahmungen geschuldet sind. Die Spezifik von Schulbuchwissen lässt sich bis hierher zunächst als didaktische Kodierung sozialkulturellen Wissens bzw. als „pädagogisch-didaktische Neustrukturierung von Wissen" (Künzli u. a. 1999: 17) begreifen (s.u.).

Einen wichtigen theoretischen Anschlusspunkt für diese Perspektive bildet die wissenssoziologisch-marxistisch inspirierte US-amerikanische Schulbuchforschung. Dabei wurden die in Schule, Schulbuch und Unterricht auftauchenden Inhalte nicht unmittelbar unter Ideologieverdacht gestellt, sondern als spezifisch selegiertes Wissen begriffen, das quasi verschiedene gesellschaftliche und institutionelle Filterstufen durchlaufen hatte. So schlug Philip Wexler vor, „Wissen (...) als einen Prozeß der Transformation" (1981: 58) ganz allgemein zu beschreiben und sprach sich für eine „Soziologie des Schulbuchwissens" (ebd.: 59) aus. Er empfahl, Schul(buch)wissen unter dem Aspekt der „Neucodierung" als einen „Prozeß der *transformierenden Selektion*" (ebd., Hervorh. T.H.) zu begreifen. Nicht die „individuelle Urheberschaft" und auch nicht die „linearen Beziehungen" (ebd.: 59) eines als bloße Reproduktion gedachten Verhältnisses zwischen Bildungssystem und Ökonomie determinierten Schulbuchwissen seien damit angesprochen, sondern eher seien es Prozesse von „Montage und Transformation", welche als eine „Reihe sozial organisierter Arbeitsvorgänge zu rekonstruieren" seien, „durch die Wissen geschaffen wird" (ebd.). Und ideologietheoretisch sei ein „Modus der Analyse" vonnöten,

> „der die Angreifbarkeit des Objekts offen legt, nicht, indem er es in einen Kontext setzt, sondern durch Dekonstruktion. Ein Objekt zu dekonstruieren, sei es Schulwissen, einen Film oder eine soziale Organisation, bedeutet zu zeigen, wie es selbst ein Ergebnis seiner eigenen Zusammensetzung ist (...) und nicht eine Entität unter anderen sich selbst erzeugenden Entitäten" (ebd.: 58).

Der Autor macht auch deutlich, dass es sich nicht um anonyme systemisch-selbstreferentiell gesteuerte Prozesse handelt, sondern auch die daran beteiligten Akteure vor allem bezüglich der Wissensdistribution im Auge zu behalten seien (ebd.: 60). Schließlich empfiehlt er ein an Formalismus, Strukturalismus und Semiotik orientiertes Vorgehen für eine „nicht-reduktive interne Analyse des Wissens" (ebd.), um den Fehlern der Vergangenheit zu entgehen: Weder die ältere Version der „Reduktion des Sozialen auf das Objektive" noch die jüngere, die „das Kulturelle gänzlich in das Sozialkulturelle und Zwischenmenschliche" (ebd.: 61) übersetze, seien akzeptabel; vielmehr sei „das Curriculum mit seinen eigenen Begriffen zu betrachten und die Eile zu vermeiden, es aus analytischer Sicht zu übersetzen" (ebd.). Diese Perspektive ist auch angesichts der oben erwähnten ideologiekritischen Problematik der deutschsprachigen Schulbuch(revisions)forschung wichtig, da sie die Bedeutung einer Analyse der Formen und Strukturen des Schulbuchwissens *vor* seiner Beurteilung nach normativen Standards aufzeigt. Jedes Wissen schafft eine Ordnung und präformiert in diesem Sinne einen Raum, der Grenzen besitzt und in dem Innen und Außen unterschieden werden. Somit kann jede Unterscheidung, die einen solchen Raum konstituiert auch immer in Abhängigkeit vom Kontext eine machtvolle Unterscheidung sein, mit der Ein- und Ausschlüsse organisiert und legitimiert werden. Macht und Repräsentativität hängen hierbei genuin miteinander

zusammen und jeder Akt der Repräsentation als Setzung einer Beschreibungsform hat eine normative Seite, mit der bestimmt wird, wer ‚dazugehört' oder (noch) nicht dazugehört. Beschreibung und Legitimation, Faktizität und Diskurs, Genesis und Geltung kennzeichnen wie jedes soziokulturelle Wissen auch das (Schulbuch)Wissen.

### b) Medien[21]

Der weite Medienbegriff, der hier theoretisch stark gemacht werden soll, hat mehrere unterschiedliche Bedeutungen:

a) Medium im Sinne von ‚Medialität' bezieht sich auf ‚bedeutungsvolle Materialitäten' im Allgemeinen (sprachliche Zeichen, Symbole usw.). Gesellschaftliche Bedeutung und respektive Sinn haben nach Kittler immer eine materielle Seite (Kittler 1995) und Informationstheoretisch stellt sich Materie als „Rauschen (Chaos)" dar, während „Information" als kontingentes Ereignis *Ordnung* oder *Form* repräsentiert (Klook/ Spahr 1997: 170). Eine wichtige Konsequenz besteht darin, dass jede Art von Interaktion bzw. Kommunikation zeichenvermittelt und daher schon immer medial vermittelt ist (vgl. Punkt b). Dieser Gedanke ist auch anschlussfähig an die von Luhmann eingeführte Unterscheidung von Medium und Form. Ein beliebiges Medium wie ‚Sand', ‚Schallwellen' oder ‚Laute' können durch eine festere Kopplung ihrer Elemente eine Form bekommen und so zu einem ‚Fußabdruck (im Sand'), einem ‚Schrei' oder einem ‚Wort' als feste Form einer Lautfolge werden (vgl. Luhmann 1991: 183 ff.). Medialität bzw. Medien beziehen sich also im weiteren Sinne auf die materiellen und semantisch-semiotischen Formen, d.h. festen Elementkopplungen aller Arten von Kommunikation, Diskursen und soziokulturellem Wissen[22]. Dazu gehören ‚bedeutungsvolle Materialitäten' und Formen wie z.B. Phoneme, Grapheme Texte, Bilder, kulturelle Objektivationen wie Architektur, Bibliothekssysteme, Computer oder auch Schulbücher;

b) die anthropologische Bestimmung des Medienbegriffs, wie sie etwa Harry Pross vornimmt, der unter „primären Medien" menschliche Elementarkontakte wie nonverbale Sprache, Mimik, Gestik usw. versteht, thematisiert den Körper als Medium (vgl. Faßler 1997: 116). Diese Bestimmung schließt an den oben erwähnten Gedanken der unterschiedlichen Medialitätsformen des Wissenserwerbs, speziell an die enaktiv-aktionale Dimension an[23] und verdeutlicht, dass auch die körperlich-mimetische Aneignung von Wissen mittelbar, d.h. vermittelt über den Körper geschieht;

c) Der Medienbegriff bezieht sich im Weiteren auch auf die der modernen Massen- und Verbreitungsmedien wie Bücher, Telefon, Radio oder Fernsehen. Im Rahmen der Medienevolution ist ein entscheidender Schnitt mit der Verbreitung des Buchdrucks anzusetzen, so dass von diesem Zeitpunkt an Diskurse und damit soziale Kommunikati-

---

[21] Die medientheoretischen Ausführungen können hier nur skizzenhaft bleiben, für eine detailliertere Darstellung vgl. Höhne 2003: 66–80.

[22] Luhmann hat darauf hingewiesen, dass systemeigene Strukturbildungen und Operationen nur aufgrund eines „Materialitätskontinuums" möglich seien (Luhmann 1991: 30, 39), d.h. dass Innen und Außen eines Systems auch in einem Austausch stehen müssen.

[23] Die Bedeutung dieser Dimension tritt hinsichtlich der subjektkonstitutiven und identitätsbildenden Funktion von Schulbüchern hervor, wie sie später erläutert wird.

on unter Abwesenden stattfinden können. Medien selegieren, strukturieren, stabilisieren Diskurse mit dem entscheidenden Effekt der Verdichtung von Sinn und Bedeutung. So vergrößern sich die kommunikative Kontingenz und die Zahl der Anschlussmöglichkeiten und es wird gleichzeitig eine Beschleunigung sozialer Kommunikation ermöglicht. Medien steigern in dieser Weise sozialen Sinn durch die erwähnten Verdichtungsprozesse, die sozial an Institutionen gekoppelt sind[24] (im Fall von Schulbüchern Ministerien, Zulassungskommissionen, ExpertInnen, Schule usw.). Mit Luhmann kann man auch von „Form" sprechen, die ein „Medium" annimmt, wenn seine Elemente eng gekoppelt sind (Luhmann 1991: 183). So können sich z.B. Schallwellen (Medium) zu Lauten (Form) formen, die wiederum das Medium für sprachliche Laute als Form darstellen;

d) schließlich sind Medien untereinander virtuell vernetzt, d.h. sie bilden einen eigenen systemischen Zusammenhang bzw. einen Medienverbund. Unterschiedliche Medien können aneinander anschließen, was Luhmann mit dem Begriff „Iterierbarkeit" bezeichnet hat (Luhmann 1991: 184). So schließt der Fußabdruck im Sand als eine Form des Mediums Sand an das davon gemachte Foto als neuer Form (zweidimensionales Bild, Sujet) an. Dieses Foto kann wiederum in einem Schulbuch als neuer Form auftauchen. So zeigt sich, dass das Schulbuch als Medium selbst formgebend ist, denn es macht das Foto zu einem Element eines didaktischen Arrangements und kontextualisiert seine Bedeutung neu. Die didaktische Strukturierung oder Kodierung ist die spezifische Art der Formgebung des Wissens im Medium Schulbuch;

e) mit Medium ist schließlich auch das pädagogisch-didaktische Steuerungsmittel beschrieben, das in institutionellen Lernprozessen eingesetzt wird, um ein Lernziel zu erreichen (dies kann ein Schulbuch, aber auch ein Film oder ein Poster sein) und die Variablenkomplexität von Unterricht zu reduzieren.

Diese medientheoretische Sicht auf Schulbücher legt als Konsequenz eine komparatistische Perspektive nahe, da das Schulbuch als *ein* Medium in einer Kette von (Massen)Medien betrachtet werden muss. So zeigt sich, dass Schulbücher auf vielfache Weise explizit sowie implizit mit anderen Medien und mit der allgemeinen Medienentwicklung verknüpft sind. Alain Choppin erwähnt in diesem Sinne etwa die „inflationäre Zunahme des Bildapparates" in Schulbüchern (Choppin 1992: 146) in den 1960er Jahren und es wäre zu überprüfen, inwieweit es sich dabei um die Übernahme von Medienbildern oder Medienformaten in Schulbücher handelt[25]. Aufgrund der diskursförmigen Vernetzung

---

[24] Giesecke weist auf die medialen Veränderungen im Bereich des Schulbuchs durch den Buchdruck hin. Es handele sich um den „Einbruch des neuen Programms in das Unterrichtssystem" (1998: 219), Die Folgen für die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern beschreibt er folgendermaßen: „Letzte Autorität gewinnen die gedruckten Bücher – nicht zuletzt deshalb, weil die Schüler beginnen, die Aussagen des Lehrers an den Informationen zu messen, die das neue typographische Informationssystem ausgibt" (ebd.). Zwischen die direkte personale (Autoritäts-) Beziehung von Lehrern und Schülern wird also ein neues Medium ‚dazwischengeschaltet' – die ‚objektive Information', die depersonalisiert für sich spricht und im Streitfall zum Referenzpunkt wird, der in unterschiedlichen Interpretationen wieder der Kommunikation unterworfen ist: „Der Donat in der Hand des Schülers erscheint als eine unabhängige Informationsquelle, als ein Informationsspeicher, aus dem der Schüler Wissen abzapfen kann, welches der Lehrer nicht hineingegeben hat" (ebd.: 220).

[25] Vgl. zu den typographischen, piktographischen und ikonographischen Veränderungen allgemein im Medienbereich Höhne 2003: 76 f.

sozialen Wissens in der Medienkette stellt das Schulbuch also kein singuläres Medium dar.

Aus systemischer Perspektive stellt sich das Schulbuch, wie bereits erwähnt, als multireferentielles Medium dar, da es an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik[26], Medien (-öffentlichkeit) und Ökonomie angesiedelt ist. Akteurstheoretisch war oben die Metapher der „Diskursarena" verwendet worden, um den Konsenscharakter sowie die Selektionsprozesse des Schulbuchwissens herauszustellen. In dieser Makroperspektive tritt also die Funktion des Schulbuchs als Träger eines hochsensibel austarierten Konsenswissens zutage, das wesentlich durch soziale bzw. politische Einflussfaktoren erzeugt wird, von denen wissenschaftliche Kriterien ein Element bilden. Schulbuchwissen ist daher relativ, d.h. in seiner Geltung zeitlich und örtlich begrenzt und dauernden Veränderungen unterworfen.

Dass diese Veränderungen ‚im Rahmen' bleiben, dazu tragen ganz wesentlich Lehrpläne bei, die einen unabdingbaren Teil der Struktur des Schulbuchwissens darstellen. Ein genauerer Blick auf das Verhältnis von Lehrplänen und Schulbüchern zeigt daher noch einmal deutlicher, in welcher Weise über die Lehrplanvorgaben eine Steuerung und Stabilisierung des Schulbuchwissens erreicht wird.

***Exkurs zum Verhältnis von Lehrplänen und Schulbüchern***

In systemischer Perspektive stellen Lehrpläne[27] eine strukturelle Kopplung des politischen, wissenschaftlichen und des Erziehungssystems dar. Mit Blick auf die Schulbücher fungieren sie als vorgeschaltete institutionelle Selektionsinstanzen (Scheunpflug 2001: 109 ff., Höhne 2005). Lehrpläne steuern, kontrollieren und stabilisieren direkt die thematische Selektion von Wissen in Schulbüchern, das durch Zulassungskommissionen zusätzlich abgesichert wird – insofern wird die Kontrollfunktion durch ein Rückkopplungsverfahren zusätzlich verstärkt. Durch die doppelte Kontrolle des Schulbuchwissens wird also eine *enge Kopplung zwischen Lehrplänen und Schulbüchern* erreicht, die auf einer strukturellen Asymmetrie in der Lehrplan-Schulbuch-Relation beruht, denn die „Deutungsmacht" liegt auf Seiten der LehrplanerInnen (vgl. Künzli u.a. 1999: 25).

Schon die klassische Lehrplantheorie ging davon aus, dass Lehrpläne sowie Schulbücher einen Teil des „Lehrgefüges" (Weniger) darstellen. Die Inhalte der Lehrpläne finden sich nach Erich Weniger in der spezifischen Form der „Kodifikation" (Weniger 1962: 21) wieder, worin sich das Lehrplanverständnis widerspiegelt. Demnach ist der Lehrplan

> „die einzige begriffliche Gestaltung des Lehrplangefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das Gegebene zusammengefaßt wird, der zugleich auch eine verhältnismäßig große Macht innewohnt, das Geforderte zur Geltung zu bringen" (ebd.).

---

[26] Zurecht kritisiert Stein die ausschließlich auf Inhalte und deren vermeintliche Verbesserung fixierten Schulbuchkritiker, denn „sie blenden (...) häufig vorschnell politische Systembezüge und entsprechende Systembefangenheiten der schulischen Wissens- und Normen-Vermittlung aus" (Stein 1992: 278).

[27] Im Unterschied zu Schulbüchern liegen Theorien für Curricula und Lehrpläne vor (z.B. Künzli u. a. 1999).

Lehrpläne als systematisch und institutionell-staatlich kodifizierte Bildung sind daher durch die beiden Strukturelemente *Kanon* und *Dogma* charakterisiert. In ihnen wird zum einen festgehalten, was als relevant und daher lehrenswert erachtet worden ist (= Kanon), zum anderen werden in programmatischer Weise Aussagen mit Blick auf die nachfolgende Generation sozusagen als dem ‚ideellen Gesamtschüler' getroffen, durch die ein bestimmtes Wissen normativ festgeschrieben wird (= Dogma). ‚Beschreibung' und ‚Norm', ‚Sein' und ‚Sollen' bilden grundlegende Modi von Lehrplänen, welche die lange und akribische „Lehrplanarbeit" (Künzli u.a. 1999) auszeichnen. In der expliziten Festschreibung von Verbindlichkeit der in den Lehrplänen jeweils niedergelegten Rahmenbedingungen von *Stoff, Didaktik* und *Zielen* tritt deren Kontrollfunktion für die Schulpraxis besonders deutlich hervor[28]. Im Rahmen einer Theorie des Lehrgefüges, das sich aus heterogenen Akteuren zusammensetzt, werden die beiden Merkmale ‚Dogma' und ‚Kanon', welche die Lehrpläne auszeichnen, an das Schulbuchwissen auf der Ebene des manifesten Diskurses ‚weitervererbt'. Die Lehrplanvorgaben und das Kontrollverfahren produzieren aufgrund der klaren Hierarchie eine Semantik der Einheitlichkeit und geben damit die Kriterien und Kategorien für ein einheitliches, flächendeckendes Schulbuchwissen vor[29]. Dies bezieht sich durchaus auch schon auf den Mikrobereich der didaktischen Kodierung von Schulbuchwissen, denn Lehrpläne strukturieren sowohl die Themen als auch die Lernziele vor, die mit der Behandlung der Themen erreicht werden sollen. Eine wichtige Brücke zwischen Lehrplänen und Schulbüchern bilden Lehrerhandbücher, in denen die explizite Bezugnahme auf die zu erreichenden Lehrplan-Lernziele vorgenommen wird. Insofern beobachten sich die Medien sozusagen gegenseitig und bestätigen sich in der getreuen ‚Umsetzung' der Vorgaben.

Neben den Funktionen der „Selektion, Tradierung und Diskursregelung" (Künzli u.a. 1999: 12) und der „pädagogisch-didaktischen Neustrukturierung von Wissen" (ebd.: 17) dienen Lehrpläne allgemein als „Instrument zur politischen und administrativen Steuerung von Schule und Unterricht" (ebd.: 12). Darüber hinaus besitzen sie in Bezug auf Bildungsinhalte eine „Legitimationsfunktion", „Orientierungsfunktion, „Innovationsfunktion" und „Entlastungsfunktion" (Vollstädt u.a.1999: 20–22) . So muss nicht ständig über neue Lerninhalte entschieden und diese müssen nicht permanent von Neuem legitimiert werden. Dies entspricht durchaus auch der Pragmatik eines bürokratischen Verwaltungshandelns, das gekennzeichnet ist durch die „Beschränkung auf das Machbare" (Vollstädt u.a. 1999: 26). So sei die

> „Regelpraxis schulrelevanter Lehrplanarbeit nach wie vor bildungspolitisches Verwaltungshandeln, in dem curriculum- und planungstheoretische Maßstäbe se-

---

[28] Dass die direkten Einflussmöglichkeiten auf Unterricht und Schulpraxis sehr begrenzt sind, wird seit geraumer Zeit hervorgehoben (Tillmann, 1997: 175–176, Vollstädt u.a. 1999: 109 ff.)

[29] Es kann hier nur am Rande auf das zentrale Problem hingewiesen werden, dass Lehrpläne ein klassisches Mittel der Inputsteuerung darstellen, dass aber das Bildungssystem dabei ist, nachhaltig auf Outputsteuerung umzustellen. Daher beschreiben Künzli u.a. treffend diesen Wechsel im Steuerungsmodus als grundlegendes Modernisierungsdilemma im Zuge der Umstellung des Systems auf systemische Steuerung (Künzli u.a. 1999: 23 f.).

kundär sind gegenüber der Frage, was als verwaltungstechnisch machbar und politisch durchsetzbar gilt" (Haft/ Hoppmann nach Vollstädt u.a. 1999: 26).

Damit ist der äußere Rahmen skizziert, innerhalb dessen von politisch-administrativer Seite im Verbund mit Wissenschaft und dem Bildungs- bzw. Erziehungssystem gesellschaftliches Wissen in Form von Lehrplänen als Vermittlungswissen organisiert wird. Die Lehrplanarbeit bildet darüber hinaus einen wichtigen Teil der „Arbeit am nationalen Gedächtnis" (Aleida Assmann 1993) und der Identität nationalstaatlich verfasster Gesellschaften (Künzli u.a. 1999: 16) in der Weise, dass der erwähnte Wissenskanon von Generation zu Generation ‚weitergereicht' wird:

> „Was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, ist Gegenstand eines breiten kulturellen Gesprächs über Werte, Normen, Traditionen, Zukunftsaussichten und -erwartungen über das, was man braucht, um in Leben und Beruf bestehen zu können, was kommende Generationen nach vorherrschender Meinung das individuelle und gemeinsame Leben sichert, was diese über die eigene Vergangenheit und die anderer wissen sollten, um ihr Verhältnis zu sich selbst und zu diesen anderen angemessen deuten zu können" (ebd.).

Was in Lehrplänen auf der Ebene der Programmatik, der bildungstheoretischen und zielgruppenspezifischen Zielbeschreibung zum Ausdruck kommt, erhält nun im Schulbuch aufgrund didaktischer Überlegungen, bestimmter Fragerichtungen und Aufgabenstellungen sowie der konkreten thematischen Strukturierung seine konkrete Form (Höhne 2003: 80 ff.). Das Verhältnis zwischen beiden Wissensmedien kann als *Übersetzung* beschrieben werden, da es in Grenzen Interpretations- und Deutungsspielräume in der ‚Umsetzung' der Lehrplaninhalte gibt. Eine gewisse Kontingenz[30] ist daher auch bei enger Kopplung durchaus gegeben. Lehrpläne beinhalten ein offizielles und dominantes Deutungswissen, das in Schulbüchern nun handlungspraktisch kodiert wird, womit ich wieder speziell zum Schulbuch zurückkehren möchte.

Funktional besitzt das Schulbuch wie jedes Medium Beobachtungsstatus, d.h. es bietet als *Beobachtungsmedium* allgemeingesellschaftlich und öffentlich bestimmte Beschreibungsformen zur Erklärung von Wirklichkeit an. Dieses Wissen als sozial organisierte Beobachtung beinhaltet eine normierend-normalisierende Funktion, d.h. in der Form seiner Generalisierung, Selektion und Abstraktion richtet es sich an eine idealtypische Zielgruppe, die im Fall des Schulbuchs der Modell-Schüler bzw. der generalisierte Schüler repräsentiert (vgl. didaktische Kodierung). Hierzu gehört ganz zentral der nationalstaatliche Bezug von Schulbüchern, denn in zeitlich-historischer wie auch systematisch-politischer Hinsicht bildet der Nationalstaat bislang eine primäre und formgebende Referenzgröße allen Schulbuchwissens. In dieser Weise stellt sich das Schulbuch als komplexes Beobachtungsmedium dar, dessen Wissen einer spezifischen Funktionalität –

---

[30] Nach Luhmann ist etwas kontingent, wenn es „weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird) sein kann, aber auch anders möglich ist" (Luhmann 1984: 152). Kontingenz bezeichnet demnach einen Wahrscheinlichkeitsraum jenseits von Notwendigkeit und Unmöglichkeit.

Vermittlung von verbindlichem Wissen an die nächste Generation – und einer entsprechenden Konstruktionslogik unterliegt. Als Konstruktorium impliziert das Schulbuch zudem die Beobachter- bzw. Interpretationsabhängigkeit des Wissens[31] (Höhne 2003: 45, 64).

### c) Schulbuchwissen

Neben der Heterogenität der Akteure, die an der Konstruktion des Schulbuchwissen mitwirken – oben mit dem Diskursarena-Begriff angedeutet – ergibt sich die Spezifik des Wissens im Medium Schulbuch gegenüber anderen Medien durch die schon angeführte didaktische Kodierung[32]. Zentrale Elemente dieser didaktischen Kodierung sind:

a) die performativ-handlungspraktischen Direktadressierungen (Handlungsanweisungen, Aufgabenstellungen, Frage-Antwort-Strukturen usw.),
b) die idealtypisch-universalistische Annahmen über den Modellschüler (Kategorien wie ‚Entwicklungsstand', ‚Vorwissen', ‚Zielgruppenadäquatheit' usw.),
c) Intentionalitätsannahmen (z.B. Lernziele)
d) Zeitstruktur (angezielter Entwicklungs- bzw. Lernfortschritt, Zeitrahmen)
e) reflexive Metaebene (Legitimation für das selegierte Wissen)
f) methodisches Wissen (Artikulationsschemata, Modelle, Sequenzierung usw.)
g) die entsprechende mediale Restrukturierung von ‚Rohmaterial' auf ‚Vermittlungswissen' hin (Bild-Text-Verhältnisse, Visualisierungsformen, usw.)[33].

Wissen, das etwa in Form von Bildern oder Texten aus anderen (Massen)Medien stammt, wird also didaktisch rekodiert und ist demnach immer didaktisch gebrochen. Die didaktische Kodierung im Schulbuch ist eine Primärkodierung insofern, als die Form des Wissens und die Funktion des Mediums, nämlich Wissensvermittlung einschließlich einer bestimmten Entwicklungsperspektive für Individuen zu sein, kongruent sind. Auch in modernen Verbreitungsmedien wird Wissen ‚vermittelt', aber auf eine andere Weise, und die Primärfunktion besteht *nicht* in der Vermittlungsfunktion von Wissen *mit der Perspektive der individuellen Entwicklung*. Diese Unterscheidung zu treffen ist wichtig,

---

[31] Erst wenn das Schulbuch als strukturelles Medium – im Unterschied zur Auffassung als intentionalen Medium – konzipiert wird, werden die überdeterminierte Struktur des Schulbuchwissens, die Widersprüche, die Heterogenität und die hybriden Elemente deutlich.

[32] Auf die institutionelle Steigerung des Schulbuchwissens in Form der Absicherung und Kontrolle durch Zulassungsgremien und Lehrpläne kann hier nicht weiter eingegangen werden. Es sollte deutlich geworden sein, dass das Proprium des Schulbuchwissens auch, aber nicht nur in der didaktischen Kodierung besteht, sondern auch alle institutionellen Selektionsprozesse strukturierend mitwirken. Empirisch sind diese allerdings schwer zu fassen, zumal wenn die Zulassungsprozedur dem Transparenzgrad einer ‚black-box' gleicht (vgl. Rohlfes 1998).

[33] An dieser Aufzählung wird deutlich, dass Intentionalität nur ein Element von vielen für eine didaktische Strukturierung darstellt. Außerdem treten notwendige Elemente wie „reflexive Metaebene" und hinreichende Elemente wie ‚Intentionalitätsannahmen' und ‚Zeitstruktur' bei der didaktischen Kodierung gemeinsam auf. So mag es didaktische Strukturierungen ohne reflexive Metaebene, aber nicht ohne Intentionalitätsannahmen geben.

da eine didaktische Kodierung, wie sie unzweifelhaft auch in Medien feststellbar ist, eine *Sekundärkodierung* des Wissens und keine Primärkodierung wie beim Schulbuch darstellt[34]. Abschließend zum Kodierungsbegriff sei noch angefügt, dass er sowohl auf die sprachlich-diskursive Mikroebene, aber auch auf die institutionelle Mesoebene (Lehrpläne als politisch-pädagogisch kodiertes Wissen) angewendet werden kann.

Das Schulbuch als didaktisch strukturiertes Vermittlungsmedium bildet das funktionale Komplement zur Institution Schule, Wissen und Normen universalistisch über den partikularen Schüler hinaus zu vermitteln zum Zweck der „Verallgemeinerung von Erfahrung" (Dreeben 1980: 51). In dieser Perspektive muss Schulbuchwissen so strukturiert sein, dass es allgemeine Erfahrungen vermitteln und zulassen kann, die – wie Dreeben hervorhebt – in kooperativ-kollektiven Formen angeeignet werden (ebd.). Die Abstraktion vom konkreten Individuum, der zur Konstruktion des generalisierten Schülers (= Modellschüler) führt, entspricht daher der allgemeinen Funktion von Schule. So kommt dem Schulbuch neben der Wissensvermittlung primär auch eine universalistisch-inkludierende und regulative Funktion zu. Hier weist der Konstruktionsbegriff über den Informationsbegriff in entscheidender Weise hinaus, da es nicht um die Abbildung oder um objektive Information über die Realität geht, sondern um die Einführung von Schülern in eine bestimmte Art der Weltsicht und der sozialen Ordnung.

### d) Diskurs

Der Diskursbegriff ist von theoretischer und zugleich methodischer Bedeutung, da die Diskursanalyse eine Alternative zur Inhaltsanalyse darstellt (s. u.). In theoretischer Hinsicht schließt der Diskursbegriff an den oben beschriebenen Formbegriff an. ‚Diskurs' lässt sich demnach als eine enge Kopplung semantischer Elemente – seien es sprachlich-digitale oder bildlich-analoge Zeichen – begreifen. Diskurse sind thematisch gebunden und können an unterschiedlichen sozialen Orten (Institutionen) und medialen Orten auftauchen (Höhne 2003b: 391–395). Sie repräsentieren eine regelhafte Ordnung soziokulturellen Wissens, d.h. dass Wissen in Form von Diskursen artikuliert wird. Diskurse haben darüber hinausgehend stets eine mediale-materielle Seite. Sie sind in dem grundlegenden Sinne, in dem Medien oben mit ‚Medialität definiert wurden, medial strukturiert und organisiert. Anders formuliert: Medien schreiben sich als Form in den Diskurs selbst ein. Diese Einschreibungen sind daher in der Analyse der Diskurse zu berücksichtigen, während etwa die Inhaltsanalyse von diesen Strukturelementen und Organisationsformen gänzlich abstrahiert, indem sie sozusagen von einer entstofflichten und von allen materiellen Formen ‚gereinigten kategorialen' Semantik ausgeht[35].

---

[34] Dabei stellt sich die Frage im Rahmen der Diskussion um die Universalisierung des Pädagogischen, ob sich diese nicht als Zweitkodierung von Medienkodes begreifen lassen, wobei die Strukturelemente der jeweiligen Kodierungen untersucht werden müssen (vgl. dazu Nolda 2002: 162 ff.).

[35] Spezifisch die Konversationsanalyse trägt der materiellen Struktur der Diskurse – allerdings ausschließlich bezogen auf ‚natürlichsprachige' Kommunikation – etwa in Form eines ausgefeilten Transkriptionssystems für Interviews Rechnung (vgl. Deppermann 2001: 119 ff.). Auf das Schulbuch übertragen würde dies heißen, dass es einen strukturellen Unterschied macht, ob beispielsweise MigrantInnen in einem Schulbuch beispielsweise in einem Bild oder in einem Text dargestellt werden, ob die Überschrift in 20er

Wenn man, wie oben geäußert, davon ausgeht, dass unterschiedliche Medien verschiedene Konstruktionslogiken besitzen, so ist es entscheidend, die spezifischen Konstruktionsregeln des konstruierten Wissens behutsam und diskursnah zu rekonstruieren. Die Konstruktionsformen des Wissens in einem Medium und deren methodische Rekonstruktion gehören hierbei unmittelbar zusammen. Sie bildet auch die Voraussetzung für eine Dekonstruktion des Schulbuchwissens als Alternative zur Ideologiekritik, d.h. der Beurteilung des Wissens nach der wahr/ falsch-Differenz (Wexler 1981). In derselben Weise wird auch Abstand zu Annahmen über die Wirkungen auf das ‚Bewusstsein' oder die ‚Disposition' der Subjekte respektive der SchülerInnen genommen. Anstatt dieser, an die Bewusstseinsphilosophie anschließenden Kategorien, wird in der Diskursanalyse von einem nicht linearen Konstitutionsverhältnis zwischen Diskurs und Subjekt ausgegangen.

### e) Subjektkonstitution[36]

Schulbücher machen Sinn- und Identitätsangebote an SchülerInnen, was ihre subjektkonstitutive Funktion darstellt. Wenn ein Schulbuch im Unterricht verwendet wird, dann strukturiert es den Unterricht auf eine spezifische Art symbolisch-diskursiv vor (durch bestimmte Fragen und Aufgaben, durch die ausgewählten Texte und Bilder, d.h. durch die Form der Thematisierung). Auf diese Weise werden bestimmte Wahrnehmungen und Sichtweisen normalisiert und normiert, indem SchülerInnen auf der Ebene des Handelns sowie des Wahrnehmens und Denkens in eine bestimmte symbolische Ordnung und Regeln einführt werden. Diese Vorstrukturierung im Unterricht als hoch geregelter sozialer Situation heißt nicht, dass Handlungen oder Denken determiniert würden (vgl. Butler 1997: 31 ff.). Vielmehr wird ein performativer Raum kreiert, in dem die Eigenlogik der Subjekte durchaus zum Tragen kommt, aber dennoch innerhalb besagter symbolischer Vorstrukturierung. Der Konstitutionsbegriff bezieht sich auf die Kontingenz und Ambivalenz der Subjektwerdung sowie auf die diskursiv-handlungspraktische Seite von institutionell geregelten Praktiken – wie etwa Unterricht. Subjekt ist hierbei in dreifacher Weise zu verstehen: a) als Individuum mit sozial ‚anerkannter Identität' (jemand, der einen eigenen Namen hat), dem b) ein Prozess der Integration in eine symbolisch-diskursive Ordnung voranging und c) Subjekt wird als die Art der Anrufung und Identitätsbildung im Diskurs (Thematisierung von Subjekten in Texten, in Bildern, in Medien usw.) begriffen.

Der Konstitutionsbegriff lässt sich am textlinguistischen Begriff des ‚Instruktionspotentials' konkretisieren. Texte, Bilder und Graphiken als Diskurselemente in einem Schulbuch haben eine „Appellstruktur" (Bühler 1965: 28 f.), was den Rezipienten betrifft. Die Menge der Appelle, also der Aufforderungen, Nahelegungen, Assoziationen

---

Fettdruck lautet „Das Boot ist voll" oder ob die Aussage ‚unscheinbar' im Text steht. Die materielle Seite des Diskurses, die sich aus den Möglichkeiten des Medium ergeben, spielt für die ‚Sichtbarkeit' und ‚Aufmerksamkeit', die man auf Rezipientenseite zu erwecken gedenkt, eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn beide gehören genuin zur Form der Thematisierung.

[36] Für eine eingehendere Darstellung des Zusammenhangs von Wissen, Performativität und Subjektkonstitution vgl. Höhne 2003: 95–102.

eines Textes wird von Siegfried Schmidt Instruktionspotential genannt (Schmidt 1972: 65). Instruktionen sind nicht als ‚Befehle' oder ‚eindeutige Aufforderungen' miss zu verstehen, sondern stellen ‚Angebote' an den Rezipienten dar, etwas in einer bestimmten Art wahrzunehmen oder zu verstehen. Es handelt sich um Interpretationsangebote – die auch abgelehnt werden können –, die in ihrer Gesamtheit aber ein ziemlich festes Netz aus Überzeugungen und Annahmen über ‚die Welt' bilden und die sich gegenseitig stützen. Instruktionen und Anrufungen appellieren stets an den ‚freien Willen' der Individuen, ‚einzusteigen', ‚mitzumachen' und ‚teilzunehmen'. Die ‚Belohnung' stellt sich als Anerkennung ein, die durchaus in der Form von Akzeptanz einer Kritik an einer Aussage in einem Schulbuch bestehen kann. Noch einmal: Es geht nicht um Assimilation und Unterwerfung der Subjekte, sondern um deren Konstitution in einem paradoxen Akt ‚heteronomer Autonomisierung'. Dazu gehört auch, die Form der Kritik bereits auf Seiten der Schulbuchproduzentenseite bereits zu antizipieren und im Schulbuch in Gestalt einer entsprechenden Aufgabe als eigene Wissensform zu repräsentieren. Diese Art der Präformierung kann metaphorisch mit dem Begriff des *performativen Raums* gefasst werden. Dieser wird durch die spezifische Struktur des Schulbuchwissens – sein Instruktionspotential, seine Handlungsanweisungen, durch die Vorstrukturierung des Unterrichts – gebildet und schließlich handlungspraktisch ‚umgesetzt'. Aber auch hier ist mit dem Faktor Kontingenz zu rechnen, denn der Umsetzungsbegriff meint nicht 1:1-Umsetzung, sondern beinhaltet unterschiedliche Positionen, die SchülerInnen und LehrerInnen dann im konkreten Geschehen einnehmen können. Dennoch: Mithilfe der Annahme, dass jedes Schulbuchwissen durch Handlungsaufforderungen, Thematisierungsweisen, Instruktionen usw. einen performativen Raum aufspannt, in dem Subjekte sich potentiell positionieren können, ist es möglich, diese Positionen zu rekonstruieren.

Auf diese Weise eröffnet sich empirisch, forschungspraktisch und methodisch eine diskursanalytische Perspektive auf Schulbücher bzw. Schulbuchwissen mit dem Ziel, Diskursstrukturen, Thematisierungsweisen und Subjektpositionen, d.h. die Identifikationsangebote zu rekonstruieren und die Verbindungen von Schulbuchwissen mit Wissen aus anderen Medien sichtbar zu machen. Wie eine solche Forschungsperspektive konkret operationalisiert werden kann, soll im abschließenden Kapitel exemplarisch an einer Schulbuchuntersuchung aufgezeigt werden.

## 5 Diskursanalytische Forschungsperspektiven

An der Frankfurter Universität wurde von 1997–2000 eine Untersuchung mit dem Titel „Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung in deutschen Schulbüchern von 1980–1997" durchgeführt[37], bei der die Darstellungsformen von MigrantInnen diskursanalytisch-vergleichend in bayerischen und hessischen Lehrplänen und Schulbüchern sowie in den Massenmedien untersucht wurden. Anhand der ‚MigrantInnen' als Gegenstand von Schulbuchwissen lassen sich exemplarisch die vielfachen Verflechtungen, Selektionen, Brechungen und Transformationen aufzeigen, die für das Wissen in Schulbüchern konstitutiv sind.

In der Untersuchung wurde mit der Figur der „Virtuellen Schülerbiographie" gearbeitet, worunter das gesamte Wissen eines Schülers zu verstehen ist, das er sich über einen Zeitraum von 7 bzw. 8 Jahren (Grundschule und Sekundarstufe I) über MigrantInnen potentiell aneignen kann, wenn man lediglich das in den Schulbüchern repräsentierte Wissen zugrunde legt. Mithilfe der Virtuellen Schülerbiographie sollten die kumulative Effekte deutlich gemacht werden, die sich im Längsschnitt einer ‚Schulbuchgeneration' bzw. einer ‚Schülergeneration' ergeben. Fragen folgender Art wurde dabei nachgegangen: Was lernen SchülerInnen über MigrantInnen aus den Schulbüchern und über welches Wissen verfügen sie etwa nach der Grundschulzeit und dann nach der Sekundarstufe 1? Und wie verändert sich dieses Schulbuchwissen über MigrantInnen über die Dauer von 18 Jahren (1980–1997)? Welches andere Wissen über MigrantInnen wird SchülerInnen vermittelt, die von 1981–1988 in die Grundschule und Sekundarstufe gingen, gegenüber SchülerInnen, die von 1988–1995 die gleichen Schulstufen besuchten? Wie unterscheidet sich dieses Wissen vom Wissen in bayerischen Schulbüchern und vom Medienwissen über MigrantInnen? Wie werden die Lehrplanvorgaben in die jeweiligen Schulbücher übersetzt? Hier nun einige Befunde zu Migrantendarstellungen in hessischen Schulbüchern und Medien[38], die sicherlich nur einen exemplarischen Stellenwert haben.

Als sich durchziehendes Merkmal der Migrantendarstellung in hessischen Schulbüchern kann man festhalten, dass die türkische Minderheit bei der expliziten Darstellung der MigrantInnen die Fremden an sich und damit die prototypischen Fremden in hessischen Schulbüchern repräsentiert. Diese thematische Fokussierung ist bemerkenswert, da etwa die Kategorie ‚Gastarbeiter' sich auf ein ganzes Spektrum von Nationen bezieht. Ein Beispiel, wie die Übersetzung der Lehrplanvorgaben in die Schulbücher funktioniert, findet sich im Lehrerhandbuch zu dem von Richard Meier herausgegebenen Buch ‚Sachunterricht 4' von 1982. Dort wird vorgeschlagen, die „Familie eines ausländischen/ türkischen Schülers" (Meier 1983: 61) zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Der Schrägstrich zwischen „ausländisch" und „türkisch" symbolisiert die Gleichsetzung

---

[37] An der Untersuchung wirkten Thomas Kunz, Frank-Olaf Radtke und Thomas Höhne mit. Die Publikation zur Untersuchung erfolgt in Kürze (Höhne/ Kunz/ Radtke 2005).

[38] Fokussiert wird auf die Ergebnisse zu den hessischen Grundschulbüchern. Die Lehrpläne, die hessischen Sozialkundebücher sowie die bayerischen Schulbücher müssen aus Platzgründen hierbei außen vor bleiben.

beider Merkmale. Weitere Erläuterungen dazu finden sich nicht und es kann vermutet werden, dass besagte Gleichsetzung als so ‚normal' empfunden wird und nicht erklärungsbedürftig erscheint. Da Lehrerhandbücher gegenüber einem Schulbuch die didaktischen Zielsetzungen und die didaktischen Intentionen explizit enthalten, bilden sie ein wichtiges Scharnier zwischen den Lehrplänen und den Schulbüchern, weil sie die Übersetzungen von Lehrplanvorgaben in Schulbuchwissen plausibilisieren.

Der Migrantendiskurs in hessischen Schulbüchern beruht auf einer Reihe zentraler Differenzsetzungen, die für sein Funktionieren konstitutiv sind. Wesentliche Differenzen sind wir/ sie, deutsch/ ausländisch bzw. deutsch/ türkisch als national(kulturell)e Unterscheidung, modern/ vormodern als entwicklungstheoretische Kategorien und hier/ dort als geographische Kategorisierungen (Stichwort ‚Heimat').

Sowohl in den Lehrplänen wie auch in den Schulbüchern werden die Thematisierungsweisen durch herrschende wissenschaftliche Paradigmen sowie dominante zeitgeistig-mediale Diskurse bestimmt. So hat sich das Differenzpaar modern/ vormodern als wesentlich für die Darstellung der MigrantInnen in den 1980er Jahren erwiesen, wodurch Migration für die EinwanderInnen als ‚Sprung in die Moderne' dargestellt wird, d.h. von vormodernen ländlichen Verhältnissen in die ‚Welt' westlicher Großstädte und industrieller Produktionsbetriebe. Die Heimat wird hierbei durch die hier/ dort-Unterscheidung entweder in das vormoderne ‚dort' verlagert oder spielt bei gelungener Integration in die Moderne keine Rolle mehr.

Diese Form der Defizitthematisierung unter modernisierungstheoretischen Vorzeichen ändert sich mit neueren Sachkundebüchern Mitte der 1990er Jahre, in denen von Defiziten auf die Thematisierung von kulturellen Differenzen umgestellt wird. Dies entspricht der programmatischen Vorgabe der Lehrpläne für die Grundschule von 1995, in denen interkulturelles Lernen zu einem Lernziel erhoben wird. So wandeln sich zwar die Vorzeichen, aber MigrantInnen als Beobachtungsgegenstand bleiben erhalten.

In vergleichender Perspektive zum Migrantendiskurs in den Massenmedien über den gleichen Zeitraum zeigt sich, dass bei den untersuchten Darstellungsformen von MigrantInnen in Schulbüchern Massenmedien neben Unterschieden auch vielfach *strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Diskursen in Schulbüchern und Massenmedien* gefunden werden konnten. Denn auch wenn Wissen aus Massenmedien in Schulbüchern didaktisch gebrochen und für den Vermittlungszweck aufbereitet ist, so lassen sich doch zahlreiche Verstärkungseffekte in Schulbüchern an den Stellen beobachten, an denen Schulbuch- und Mediendiskurse strukturell-semantisch koinzidieren. In dieser Hinsicht verlängern sich Mediendiskurse relativ ungebrochen in Schulbücher und in den Unterricht hinein. Einige dieser strukturellen Gemeinsamkeiten werden im Folgenden angeführt.

MigrantInnen werden in Medien und Schulbüchern fast ausschließlich als *Problemgruppe* thematisiert. Der Unterschied in der Darstellungsform liegt hierin, dass in Medien mit Nachrichtenfaktoren wie „Negativität" oder „Sensation" gearbeitet wird, während in Schulbüchern die durch Lehrpläne vorgegebene Integrationsabsicht im Vordergrund steht. Es handelt sich um Defizite wie etwa Sprachprobleme, bei denen von deutscher Seite helfend eingegriffen werden soll.

Eine weitere strukturelle Gemeinsamkeit besteht in der *Differenz*, durch die ‚Fremde' und ‚Einheimische' in mehrfacher Hinsicht voneinander unterschieden werden. Die wichtigsten Kategorien, die den Migrantendiskurs medienübergreifend kennzeichnen

sind ‚Nation', ‚Kultur', ‚Religion', ‚Modernität' und ‚unterschiedliche Physiognomie'. MigrantInnen werden auf vielfache Weise als Fremde in Medien und Schulbüchern konstruiert, sei es, dass ihre Lebensweise als verschieden, ihre Religion eine andere oder ihr Verhältnis zur Moderne als unterschiedliche zu ‚unserem' Verständnis dargestellt wird. Die hierbei unterlegte Grunddifferenz ist die *Wir/ Sie*-Unterscheidung. Der Hauptunterschied zwischen Schulbüchern und Medien besteht darin, dass in Schulbüchern, vor allem in Sachkundebüchern eine positive Besonderung von MigrantInnen vorgenommen wird – hierbei werden die Unterschiede positiv herausgekehrt –, während in Medien eine zumeist negative Problemdarstellung („Asylanten" als Quelle für Gefahr) dominiert[39]. Der übergreifende Konsens, der dabei jedoch zum Tragen kommt, besteht in der Thematisierung von MigrantInnen als politische Problemgruppe. Dazu gehört, was eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Massenmedien und Schulbüchern darstellt, dass die *türkische Minderheit als die prototypischen Fremden* zur Darstellung kommen. Fremd-sein heißt türkisch-sein wie auch türkisch-sein fremd-sein impliziert. Dies deutet auch darauf hin, dass der übergreifende Migrantendiskurs wesentlich auf *religiösen Unterscheidungen* fußt, die auch geographisch konnotiert sind (europäisch/ außereuropäisch). Allgemein werden die vermeintlichen *kulturellen Unterschiede* von MigrantInnen und Deutschen in Schulbüchern und Medien hervorgehoben.

Die den Schulbüchern inhärente Abfolge einer einheitlichen inhaltlichen Darstellungslogik innerhalb einer Schülerbiographie ist auch didaktischen Prinzipien geschuldet, nach denen ‚das Fremde' zunächst einmal als sinnlich erfahrbar thematisiert wird. Hierbei wird Migrantenkindern die Rolle zugedacht, über ‚ihre Kultur' unmittelbar Auskunft zu geben. Entscheidend ist, dass die Differenzlogik, durch die nach (nationalen) ‚Einheimischen' und ‚MigrantInnen' unterschieden wird, auch in der Form der didaktischen Brechung (vom Konkreten zum Abstrakten) kontinuierlich durchgehalten und an keiner Stelle selbst durchbrochen wird[40]. Die Kulturdifferenz bildet das alle Medien übergreifende dominante Muster dar, die einen vielfältigen thematischen Ausdruck erhält. An diesem Beispiel wird der oben angeführte Verstärkereffekt deutlich, der sich in strukturell gleichen Darstellungsformen in unterschiedlichen Medien einstellt.

Unterstellt man minimale sozialisatorische Effekte von Schulbuchwissen, das in Unterrichtspraktiken umgesetzt wurde, so lässt sich vermuten, dass gerade in Sachkundebüchern eine *Lesart der Fremdwahrnehmung* über konkret-sinnliche Formen eingeführt wird, an die wiederum weitere Differenzthematisierungen anschließen. Die Verstärkung ist also eine doppelte: Intramedial, d.h. innerhalb der Abfolge der Schulbücher, bei denen die Darstellungsformen von MigrantInnen typologisch aneinander anschließen und eine sukzessive Verkettung bilden und intermedial zwischen den verschiedenen Medien. Nachhaltig wirken dabei typologische Formen wie die redundante Darstellung von Minaretten, Gebetsräumen, exotischer Kleidung, Folkstänzen usw.

---

[39] Negative Darstellungen von MigrantInnen im Sinne eines grundlegenden strukturellen Problems finden sich hingegen auch in den meisten Sozialkundebüchern der Sekundarstufen. Hier werden zum Teil massenmediale Muster ungebrochen in Schulbücher übernommen und lediglich didaktisch oberflächlich mit einigen zusätzlichen Fragen versehen.

[40] Hieran zeigt sich, in welcher Weise Didaktiken ein bestimmtes, vorgegebenes thematisches Wissen steigern können.

Aufgrund der strukturellen Redundanzen, die sich übergreifend in Medien und Schulbüchern finden lassen, zeigt sich, dass ein allgemeiner gesellschaftlicher Konsens über das Anders-, respektive Fremdseins von Migranten existiert. Fremdsein kann dabei als ‚Identitätsproblem' plausibilisiert werden, das nationalkulturell verankert wird. Auch vermeintlich positive Zuschreibungen wie die Bereicherung des eigenen monokulturellen Daseins durch ‚die andere Kultur' implizieren immer den Anderen bzw. das Anderssein und in dem Sinne ‚Bilder von Fremden'.

## 6 Schlussbemerkung

Der Migrantendiskurs im Medium Schulbuch repräsentiert in wesentlichen Punkten ein sozial dominantes Wissen, wie es in populären Verbreitungsmedien artikuliert wird. Gebrochen und zugleich gesteigert wird dieses Medienwissen im Schulbuch durch die didaktische Strukturierung und die vorherrschende Darstellungsform einer ‚positiven Diskriminierung' im Unterschied zu massenmedialen Negativdarstellungen. Dennoch: Die Untersuchung zeigt deutlich, dass das Schulbuch einen Teil eines übergreifenden Netzwerks aus Medien darstellt und als solches auch fungiert und funktioniert. Aufgeladen mit pädagogisch-didaktischen Intentionen der Aufklärung und Vorurteilsprävention, wie sie in Lehrplänen und Lehrerhandbüchern zum Ausdruck kommen, partizipiert das Schulbuchwissen dennoch am dominanten Diskurs, der da lautet: Es gibt eine nationalkulturelle Differenz (deutsch/ ausländisch), welche die Unterscheidung von wir/ sie rechtfertigt und die MigrantInnen auch in der dritten Generation immer noch ‚auf der anderen Seite' positioniert. Dieser grundlegende Differenzialismus zeigt, in welcher Weise Schulbücher am nationalstaatlichen Konsens beteiligt sind (Nationalstaat als primäre Referenzgröße) und sukzessive ein entsprechendes Wissen aufbauen und legitimieren helfen. Unterstellt man einmal fiktional, dass sich das Schulbuchwissen über MigrantInnen 1:1 in Schülerwissen übersetzt, dann werden die SchülerInnen einer Klasse eindeutig in *zwei Klassen* geteilt, die kulturell unterschieden werden. Der dadurch eröffnete performative Raum verweist Migrantenkinder stets auf ihren Status als Fremde, die ‚draußen' bleiben. Eine eigene Stimme – als pädagogisch-didaktische vorgegebene Position – erhalten sie nur, wenn sie über ‚die eigene Kultur' berichten. Und dort, wo Lehrplanvorgaben noch vage bleiben, werden sie im Schulbuchwissen durch entsprechende, an populäre Mediendiskurse anknüpfende Bilder und Aussagen ‚aufgefüllt'. Hierin zeigt sich in besonderer Weise die Normalisierungsfunktion von Schulbuchwissen, das in der Stabilisierung und Vermittlung dominanten Wissens besteht.

Befunde dieser Art lassen sich a) nur mithilfe einer vergleichenden Methode erreichen, welche andere Medien mit einbezieht und b) die eine diskursnahe Rekonstruktion zentraler semantischer Elemente ermöglicht, um übergreifende Muster dominanten sozialen Wissens zu identifizieren. Die Verbindungen der Diskursanalyse zur oben skizzierten Theorie über Schulbuchwissen konnten hier nur punktuell und exemplarisch hergestellt werden. Dennoch sollte hieran deutlich gemacht werden, in welcher Weise eine solche Erforschung des Mediums Schulbuch über die bislang unternommenen, inhaltsanalytischen Untersuchungen hinausreicht bzw. eine Alternative dazu darstellt.

## Literaturverzeichnis


Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Frankfurt/ Main.

Bamberger, Richard (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, R. (Hg.): a. a. O., S. 46–94.

Behrmann, Günther C. (1982): Sollte die Schulbuchforschung durch eine sozialwissenschaftliche Unterrichtsforschung ersetzt werden? In: Internationale Schulbuchforschung. H. 1, 4. Jg., S. 53–67.

Bruner, Jerome u. a. (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart.

Bühler, Karl (1965): Sprachtheorie. München.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt/ M.

Choppin, Alain (1992): Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In: Fritzsche, K. Peter, a. a. O., S. 137–150.

Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Opladen.

Dreeban, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/ Main.

Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik. München.

Faßler, Manfred (1997): Was ist Kommunikation? München.

Foucault, Michel (1980): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/ Main.

Fritzsche, K. Peter (Hg.) (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/ M.

Fritzsche, Klaus Peter/ Hartung, Matthias (1997): Der Umgang mit „Fremden". Eine deutschdeutsche Schülerbefragung zum Thema Schulbuch und Fremdenfeindlichkeit. Braunschweig.

Giesecke, Michael (1998): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie in der Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt/ M.

Giesecke, Michael (2005): Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jg., H. 1, S. 15–29.

Groeben, Jo/ Winterhoff-Spurk, Peter (Hg.) (1989): Empirische Medienpsychologie. München.

Hall, Stuart (1999). Kodieren/ Dekodieren. In: Bromley, R. u. a.: Cultural studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg, S. 92–112.

Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt/ Main.

Höhne, Thomas (2003b): Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R. u. a. (Hg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse (Bd. 2). Opladen. S. 389–420.

Höhne, Thomas (2005): Migranten in hessischen und bayerischen Lehrplänen. In: Höhne, Thomas/ Kunz, Thomas/ Radtke, Frank-Olaf, a.a.O., Kap. 3.

Höhne, Thomas/ Kunz, Thomas/ Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung in deutschen Schulbüchern von 1980–1999. Frankfurt/ Main (im Erscheinen).

Kittler, Friedrich A. (1995): Aufschreibsysteme 1800–1900. (3. überarbeitete Auflage). München.

Klook, Daniela/ Spahr, Angela (1997): Medientheorien. Eine Einführung. München.
Krieger, David J. (1996). Einführung in die allgemeine Systemtheorie. München.
Künzli, Rudolf u. a. (1999): Lehrplanarbeit. Chur/ Zürich.
Lange, Klaus (1981): Zur Methodologie und Methoden einer sozialwissenschaftlichen Unterrichtsmedienforschung. In: Internationale Schulbuchforschung. Nr. 3, S. 16–28.
Link, Jürgen (1988a): Literaturanalyse als Inter-Diskurs-Analyse. In: Fohrmann, J./ Müller, H. (Hg.) (1988): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt/ M., S. 284–310.
Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/ Main.
Luhmann, Niklas (1991): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/ Main.
Luhmann, Niklas (2000): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt/ Main.
Lyotard, Jean- Francois (1993): Das postmoderne Wissen. Wien.
Meier, Richard (Hg.) (1983): Sachunterricht 4. Frankfurt/ Main.
Nolda, Sigrid (2002): Pädagogik und Medien. Stuttgart.
Olechowski, Richard (Hg.) (1995): Schulbuchforschung. Frankfurt/ M. u. a.
Paech, Joachim (1998): Intermedialität. In: Albersmaier, Franz-Josef (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart, S. 447–476.
Paivio, Allan (1986). Mental representations. Actual coding approach. New York.
Rauch, Martin/ Wurster, Ekkhard (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt/ Main.
Reuser, Kurt (1999): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, Friedhard/ Spada, Hans (Hg.): Wissen. (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6). Göttingen u.a., S. 115–166.
Rohlfes, Joachim (1998): Politische und didaktische Tugendwächter. Warum Schulbuchgutachter mehr Zurückhaltung üben sollten. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Jg. 49, H. 3, S. 157–164.
Rosebrock, Cornelia (1995): Lesen im Medienzeitalter. Weinheim/ München.
Rüsen, Jörn (1992): Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. In: Internationale Schulbuchforschung. Nr. 14, S. 237–250.
Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? In: Ricken, Norbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. S. 145–164.
Scheunpflug, Annette (2001): Evolutionäre Didaktik. Weinheim/ Basel.
Schmidt, Siegfried J./ Weischenberg, Siegfried (1994): Mediengattungen, Berichterstattungsmuster, Darstellungsformen. In: Dies. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen. S. 212–236.
Schorb, Bernd/ Mohn, Erich/ Theunert, Helga (1998): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung S. 493–510.
Stein, Gerd (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun.
Stein, Gerd (1991): Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. München. S, 752–759.
Stein, Gerd (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn. S. 23–32.

Tillmann, Klaus Jürgen (1997): Sozialisationstheorien. Hamburg/ Reinbeck
Tulodziecki, Gerhard (1991): Medeien in Unterricht und Erziehung. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Düsseldorf.
Vanecek, Erich (1995): Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern. In: Olechowski, R. (Hg.): a. a. O., S. 125–148.
Verduin-Müller, Henriette S. (1992): From revision to construction. The textbook: a knowledgeproduct. In: Fritzsche, Klaus Peter: a.a.O., S. 151–162.
Vollstädt, Witlof u.a. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Opladen
Weniger, Erich (1962): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.
Wexler, Philip (1981): Struktur, Text und Subjekt: Eine kritische Soziologie des Schulbuchwissens. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1. Jg., H. 1, S. 55–74.

*Daniel Tröhler/ Jürgen Oelkers*

# Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulssystems[1]

*Abstract*

*The majority of the studies in the field of historical textbook research is characterized by normative issues. That means they are focused on ideological contents such as politics, xenophobia, or sexism. The consequence is that they lose sight of the question of what a textbook is as textbook, how it is made, what the processes of decisions, selections, arrangements, and presentations are. This paper starts on the assumption that both the learning knowledge and the usually implicit teaching knowledge in textbooks overall show a remarkable stability. This stability is not only evident in the numerous and repeated editions of textbooks, but also in completely revised editions of the textbooks. This stability can be attributable to textbooks as a genre that is slow, sluggish in the face of change and innovation (scientific, didactic, or graphic) – and it is this that characterizes the textbook as part of the „Grammar of Schooling." Therefore, this paper sketches out a setting of textbook research that focuses on analyzing transfer processes of selection and inclusion. In order to improve teaching, the paper argues, we need studies that reconstruct how the need for new textbooks is formulated and decided, how authors and teams of authors are selected and according to what criteria, how authors select, weigh, arrange, and present the „teaching knowledge", and who controls these processes with what legitimization and by what means, or in other words, how knowledge transfer takes place in the area of textbooks, what causes change, and what creates stability. Completely open is the question of the impact of the fact that textbooks are produced by private industry or by the state.*

---

[1] Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag an der Jahrestagung der „Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V." im Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen vom 1.–3. Oktober 2004: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (1. Okt. 2004). Für die schriftliche Fassung wurde er überarbeitet.

Innerhalb der Geschichte wissenschaftlicher Disziplinen gibt es immer wieder Teilbereiche, die zu bestimmten Zeiten Konjunkturen erleben, was zur Folge hat, dass andere Bereiche kaum beachtet werden. Einige davon gehen eher schnell vorbei, wie etwa in der Pädagogik die Frage nach Erziehung in der Postmoderne oder die Antipädagogik, während sich andere – etwa die Bedeutung der Reformpädagogik – sehr lange auf der Agenda der Disziplin halten konnten. Eine historische Rekonstruktion der populärsten Themen durch die Wissenschaftsgeschichte könnte daher durchaus einige neue Einsichten zutage fördern, wobei dieses Unterfangen aber vor allem dann spannend würde, wenn auch gezeigt werden könnte, welche Themen *nicht* auf der Agenda standen und warum. Die wissentliche oder unwissentliche Exklusion von Themenbereichen sagt mindestens so viel über eine Disziplin aus wie hitzige Debatten innerhalb derselben.

Eines dieser übergangenen Themen ist die Lehrmittelforschung. Sie ist, wie es Marc Depaepe und Frank Simon zu Recht formulierten, ein stiefmütterlich behandeltes Feld unserer Disziplin (Depaepe/ Simon 2002). Das mag, gerade im deutschsprachigen Bereich, viel damit zu tun haben, dass im Banne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nie *Wissen* im Zentrum der Auseinandersetzungen stand, sondern *Bildung*, die ihrerseits aber nicht materialen, sondern idealen Charakter hat. Pädagogisch gesehen stand daher nicht die Frage von Wissensselektion und -transformation im Vordergrund, sondern die Chiffre des pädagogischen Bezugs zwischen Erzieher und Zögling. Auf Unterrichtsebene dominierten jahrzehntelang nicht fach- oder stufendidaktische Fragen die Diskussion, sondern die bildungsphilosophisch motiverte Allgemeine Didaktik, der es nicht um Wissen, sondern um die das Wissen transzendierende gebildete Persönlichkeit ging (Tröhler 2004).

Diese Prioritäten beginnen sich zu wandeln. Dafür sprechen folgende Befunde: Im Zusammenhang mit internationalen Vergleichsstudien wie PISA, auch mit TIMSS und ähnlichen Forschungssettings, haben die Fachdidaktiken massgeblich an Stellenwert gewonnen, während die Vorstellung einer vor allem im deutschsprachigen Raum existenten Allgemeinen Didaktik mehr und mehr suspekt geworden ist. Betrachtet man Unterricht empirisch, so ist die Rolle des pädagogischen Bezugs der Lehrerpersönlichkeit zum Zögling – was immer man sich darunter vorzustellen hat – weniger wichtig als die Beschäftigung des Schülers mit den Lehrmitteln. Nach einer Einschätzung von Hillel Black aus den 1960er-Jahren nimmt diese in den USA 75% eines normalen Schultags in Anspruch, während es bei den Hausaufgaben sogar 90% der aufgewendeten Zeit sind (Black 1967, S. 3). Diese Zahlen dürften sich bis heute nicht grundlegend verändert haben und auch auf Europa zu übertragen sein, und sie zeigen, dass Lehrmittel durchaus als „the single most important teaching tool" bezeichnet werden können (ebd.). Da lässt die Tatsache staunen, dass Lehrmittel bemerkenswert wenig erforscht sind, umso mehr, als in Lehrmitteln nicht nur *Lernwissen* (*know that*) kodifiziert wird, sondern implizit, nämlich in der Strukturierung und Darstellung des *Lernwissens,* auch das *Lehrwissen (know how).*

Diese Leerstelle gilt es auszufüllen, nicht, um eine neue Mode zu begründen, sondern um mehr über Wissen, Transfer von Wissen und Unterricht zu erfahren, damit das Schulsystem auch auf dieser Ebene gezielter gesteuert werden kann. Unter Steuerung verstehen wir bildungspolitische Entscheidungen, die umso effizienter sind, je transparenter einzelne Elemente des Unterrichtsprozesses sind. Das Ziel ist, eine Bildungspoli-

tik zu ermöglichen, die weder von einer Feiertagsrhetorik noch von romantisierten pädagogischen Bezügen noch von Konstruktionen der Lehrerpersönlichkeit abhängt, sondern von der präzisen Kenntnis der Wirksamkeitsfaktoren im Unterricht – und hier ist das Lehrmittel kaum zu überbieten – ausgeht und sie öffentlichen wissenschaftlichen und politischen Diskussionen aussetzt.

Wenn die Lehrmittelforschung keine Modeerscheinung sein will, die bald wieder einmal verschwinden wird, sondern Instrumente für eine effizientere Schulsteuerung entwickeln soll, dürfen die Forschungssettings nicht partikular bleiben, wie das bislang in einschlägigen Forschungen der Fall war (Tröhler/ Oelkers 2001; Matthes/ Heinze 2003), sondern müssen grössere Zeitspannen, mehrere Regionen oder Länder und vor allem auch diverse Lehrfächer umfassen. Die folgenden Überlegungen bilden die Grundlage eines Forschungsdesigns, das im Jahre 2004 am Pädagogischen Institut der Universität Zürich und am Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum der Pädagogischen Hochschule Zürich entwickelt worden ist und in den nächsten Jahren in Kooperation mit weiteren Partnerinstitutionen realisiert werden soll.

Zuerst charakterisieren und kritisieren wir das traditionelle pädagogische Interesse an Lehrmitteln als normativ und im Kern ahistorisch (1.). Dem wird eine deskriptive Vorstellung von Lehrmitteln entgegen gesetzt. Gemäss dieser Idee sind Lehrmittel als Teil der „Grammar of Schooling" anzusehen (2.). Danach werden drei Teiluntersuchungen vorgestellt, welche die These der „Grammar of Schooling" aus verschiedenen Perspektiven bestätigen sollen, nämlich die empirische Bestandesaufnahme (3.1.), die Frage nach Inklusion und Exklusion (3.2.), sowie die Rekonstruktion des realen Wissenstransfers im Unterricht (3.3.). Am Ende steht ein Fazit (4.).

## 1 Das *normative* Interesse an Lehrmitteln

Das Ziel, schul- und bildungspolitische Entscheide mehr von Fakten als von Idealen oder Ideologien abhängig zu machen, verlangt eine grundlegende Neuausrichtung der bislang dominierenden Lehrmittelforschung. Innerhalb derselben dominieren die historischen Ansätze, wobei die USA Forschungsresulate aufzuweisen haben (Elson 1964; Black 1967; Belock 1973; Tyson-Bernstein 1988), denen in Europa wenig entgegengesetzt werden kann. Allerdings dominieren in beiden Kontinenten in erster Linie *normative* Interessen, wobei die Forschung der USA eher analytisch Nationalideologien untersucht, während in Deutschland tendenziell moralisch motiviert „gesellschaftspolitische" Ideologien (Olechowski 1995) fokussiert werden.

Unter dieser Perspektive werden Lehrmittel etwa nach fremdenfeindlichen oder sexistischen Inhalten durchsucht, wobei meistens Lese- und Geschichtsbücher im Vordergrund stehen. Dem entspricht beispielsweise der Ausschreibungstext einer gegenwärtigen Ausstellung „Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek" (In Folie eingeschlagen! Welt und Wahrheit im Schulbuch), die vom 15. Oktober bis 30. November 2004 in Antwerpen im Open Onderwijshuis gezeigt wird. Neben allgemeinen Fragen stehen folgende Themen im Vordergrund: „Welche Rolle spielte z.B. die Frau ein halbes Jahrhundert früher in Schulbüchern? Wie lange war die sexuelle Aufklärung ein Tabu?" (Open Onderwijshuis Antwerpen, Werbemail vom 17. Sept. 2004).

Die Geschichte ist so oft nur die Folie für den Fortschritt oder das pädagogische Anliegen der Gegenwart. Gezeigt wird die Rückständigkeit oder Unaufgeklärtheit früherer Epochen der Erziehung. Die Lehrmittel sind nur insoweit interessant, als sie diesen moralischen Abstand augenfällig machen. Die Ausrichtung ist daher nicht historisch in dem Sinne, dass die geschichtliche Entwicklung der Lehrmittel in ihrer Varianz und Kontingenz untersucht wird. Die Fragestellung ist normativ, weil und soweit heutige Problemverständnisse rückwärts verfolgt und in die Vergangenheit hineinprojiziert werden.

Die so entstehenden Geschichten können kaum mehr sein als eine Form von Inquisition. Sie münden ein in Anklagen. Darstellungen in älteren Schulbüchern werden als Schuld oder mindestens als falsches Bewusstsein früherer Autoren hingestellt, ohne deren Kontext zu beachten. Im Zentrum der Forschung steht das moralische Thema und nicht das Lehrmittel als Lehrmittel. Die literarische Gattung etwa des Schulbuchs wird dann gänzlich negiert, nur um die Stringenz einer historisch verlaufenden Diskriminierung zu belegen. Was aber das Lehrmittel zum Lehrmittel macht, bleibt bei diesen Untersuchungen ausserhalb des Interesses. Von diesem Befund ist unberührt, dass sexistische oder fremdenfeindliche Äusserungen nichts in heutigen Lehrmitteln zu suchen haben dürfen.

Wenn Schule und Unterricht gerade durch die Verbesserung der Lernmedien qualitativ gewinnen sollen, dann muss die Eigenart der Lehrmittel jenseits moralischer Fragen untersucht werden. Was wir „Eigenart" nennen, ist nur historisch zu erfassen. Lehrmittel verändern sich in der Zeit und bewahren gleichwohl bestimmte ihrer Elemente. Der Zeitraum der Untersuchung muss auf eine *longue durée* angelegt sein, und im Zentrum der Untersuchung das in Lehrmitteln selektionierte, gebündelte und dargestellte *Wissen* – auch das Lehrwissen – stehen. Lehrmittel sind kognitive Instrumente, aus der Sicht der Schüler ebenso wie aus der Sicht der Lehrkräfte.[2]

## 2 Lehrmittel als Element der *grammar of schooling*

Die wenigen bisher abgeschlossenen Forschungen, vorwiegend Fallstudien etwa am Beispiel von Geographielehrmitteln (Bürchler 2004), bestätigen eine bereits früher gemachte Beobachtung. Sowohl das „Lernwissen", das *know that*, als auch das zumeist implizite „Lehrwissen", das *know how*, in den Lehrmitteln weisen eine bemerkenswert hohe Stabilität auf.[3]

Die Stabilität zeigt sich nicht nur in mehr- und vielfachen Auflagen von historisch durchgängig verwendeten Lehrmitteln, sondern ist auch über vollständige Neufassungen hin nachweisbar. Diese Stabilität lässt sich auf das literarische Genre oder die Textsorte Lehrmittel zurückführen, sofern deren Funktion beachtet wird.

---

[2] Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die Lehrkräfte und Lehrmitteln für die Schüler zu unterscheiden sei.

[3] Die Unterscheidung zwischen Know That (Wissen) und Know How (Können) verwenden wir im Sinne von Gilbert Ryle (1949). „Lernwissen" bezieht sich auf die curricularen Gehalte der Lehrmittel, „Lehrwissen" auf die Strategien des Unterrichtens, die die Lehrmittel nahelegen.

Lehrmittel und das in ihnen gesammelte Wissen verhalten sich gegenüber Innovationen, seien sie wissenschaftlich, didaktisch oder graphisch, träge. Der Wandel ist langsam, auf bewährte Lösungen wird wesentlich häufiger zurückgegriffen als wirkliche Innovationen riskiert. Spätere Autoren übernehmen die Lösungen früherer, wirkliche Kontrollen finden ausserhalb der Autorenteams kaum statt. Insbesondere gibt es keine geregelte Vermittlung zwischen Forschungsstand und Lehrmittelproduktion. Allein schon aus diesen Gründen liegt die Vermutung nahe, dass Lehrmittel ein Element des Phänomens sind, das in der amerikanischen Forschung als *Grammar of Schooling* bezeichnet wurde.

Die Vorstellung einer schuleigenen Grammatik entstand in den achtziger und neunziger Jahren, als die amerikanische Geschichtsforschung in einer Reihe von Projekten die Wirkungen der zahlreichen Schulreformen untersuchte, die im ausgehenden 19. und durchgehend im 20. Jahrhundert projektiert und realisiert worden waren. Das Fazit dieser Studien fassten David Tyack und William Tobin unter dem Begriff *Grammar of Schooling* zusammen (Tyack/ Tobin 1994). Damit wird auf den Umstand verwiesen, dass Schule eine eigene Grammatik hat, die sich gegenüber Reforminitiativen selektiv verhält, unabhängig davon, wie aufwändig die Reformen vorangetrieben werden. Diese Selektion bewirkt, dass die allermeisten Reformprojekte in der Regel eng an das Charisma oder die gesellschaftliche Bedeutung ihrer Träger gebunden blieben und mit dem Rückzug ihrer Initianten ausliefen.

Die Mehrzahl der Reformprojekte scheiterte daher und geriet schnell in Vergessenheit – wie etwa die aufwändige Ausrüstung der Schulen mit Lehrfilmen in den dreissiger oder die ebenfalls sehr kostspielige Einführung des Sprachlabors in den siebziger Jahren zeigt. Während erfolgreiche Reformen umgesetzt werden und zum *State of the Art* der Schule werden, zum Beispiel die zeitliche Segmentierung von Lehreinheiten in 45 oder 50 Minuten, kehren gescheiterte Projekte auch aufgrund des schnellen Vergessens regelmässig auf die Reformagenda zurück und werden in anderer Form neu versucht.

David Tyack und Larry Cuban kamen daher zu dem Schluss, dass die Rekonstruktion der Geschichte der Schule und des Schulsystems nicht lediglich der Frage gewidmet sein dürfe, ob und wie Reformen die Schule verändert haben. Vielmehr müsse auch umgekehrt gefragt werden: „How Schools Change Reforms?" (Tyack/ Cuban 1995, S. 60ff.). Die These lautet, dass Reformen nur dann Wirkungen haben, wenn sie als schrittweise Verbesserung präsentiert und vom Anspruch befreit werden, sie vollständig im intendierten Sinne durchzusetzen (Cuban 1995, S. 4ff.; Tyack/ Cuban 1995, S. 85ff.). Sie setzen immer die bereits gegebenen Problemlösungen voraus.

Anders gesagt: Die Geschichte der Schule ist eine permanente Entwicklung aufgrund aber auch im Rahmen von internen Strukturvorgaben. Einsichten, Ansprüche und Erwartungshaltungen verschiedener gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Exponenten, die „Reform" wollen, müssen, wollen sie erfolgreich sein, sich dieser Grammatik annähern und so flexibel sein, dass ihre Neuerungen in das dynamische System integriert werden können. Neue Lösungen müssen sich der historischen Struktur anpassen, nicht umgekehrt.

Diese Grammatik, verstanden als „regular structures and rules that organize the work of instruction" (Tyack/ Tobin 1994, S. 454), resultiert aus diversen Elementen, die zu-

sammen eine in sich bewegliche Struktur ergeben, die ausschliesst, dass das System ein zweites Mal komplett neu erfunden wird. Gemeint sind

- die genau geregelte Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Jahrgänge, Schulstufen und Klassen,
- die Festlegung der Lerneinheiten mit einem gleichen zeitlichen Mass,
- die Aufteilung des Lehrwissens in Fächer,
- die Sammlung, Ordnung und Gewichtung dieser Fächer im Curriculum,
- die Zuteilung unterschiedlicher Lernzeit in der Stundentafel
- und nicht zuletzt die Darstellung und didaktische Aufbereitung dieses „pädagogischen Wissens"[4] in Lehrmitteln.

Lehrmittel *als* Lehrmittel bilden zusammen mit den Artefakten der Schulklasse, der Unterrichtssegmentierung und des Schulzimmers diese Grammatik, wobei die drei letztgenannten Faktoren eher auf den Kontext von Unterricht bezogen bleiben, während die Lehrmittel die Unterrichtspraxis selber bestimmen.

Alle Elemente der *Grammar of Schooling* sind durch eine hohe Stabilisierungspotenz gekennzeichnet. Im Falle der Lehrmittel kann dies auf folgende Gründe zurückgeführt werden:

- limitierte wirtschaftliche Risikobereitschaft: Entwicklung, Druck und Implementierung neuer Lehrmittel kosten sehr viel Geld.
- Politische Rahmenbedingungen und/ oder öffentlich-moralische Zwänge. Diese Zwänge beeinflussen unter Umständen nicht nur den Inhalt, sondern auch den Aufbau von Lehrmitteln.
- Zwang zur entwicklungs- und altersgerechten Sprache, in der sich nicht alle Sachverhalte darstellen lassen.
- Tendenz zum Festhalten am Bewährten bei Schulbehörden und Lehrkräften.
- Die Verfasser von Lehrmitteln sind in der Regel ausgebildete Lehrkräfte und nicht literarische oder wissenschaftliche Autoren.

Die Autoren denken analog den Lehrmitteln. Sie bauen von Anfang an Schemata in die Entwicklung von Lehrmitteln ein, die auf eine stufen- und jahrgangsbezogene Darstellung abzielen. Der Entwicklungsaufwand ist limititiert, es gibt so gut wie nie empirisch kontrollierte Feldversuche *vor* der Veröffentlichung eines neuen Lehrmittels. Auch die Arbeit heutiger Autorenteams wird nicht unabhängig evaluiert. Im Vergleich mit der Bedeutung von Lehrmitteln für den Wissenstand einer Gesellschaft ist der Forschungsaufwand erstaunlich gering.

---

[4] Der Komplex und Phänomenbestand „Pädagogisches Wissen" wurde 1991 in dem von Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth herausgegebenen 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik breit diskutiert (vgl. Oelkers&Tenorth 1993). Dieser Diskussion lag die These zugrunde, „pädagogisches Wissen" sei gleichsam eine Orientierung und ein Problem und damit erst noch zu diskutieren. In der Folge hat es eher wenig einschlägige Publikationen gegeben.

# 3 Forschungsdesign: Steuerung des Wissenstransfers

Die Schulgrammatik kann den kühnen Visionen der Schulsteuerung mit den Slogans *Output*orientierung, Effizienz oder Flexibilität genau so entgegenstehen wie sie vor 100 Jahren den reformpädagogischen Eiferern – zumindest in der *longue durée* – Paroli geboten hat, ohne aber selber starr zu sein. Kaum ein gesellschaftliches System hat sich in den letzten 150 Jahren so stark entwickelt und ist zum unverzichtbaren Bestandteil westlicher Demokratien geworden wie die Schule, was sich leicht am Anteil der Bildung am Bruttosozialprodukt, dem betriebenen Aufwand in der Lehrerbildung, den Ausstattungen der Schulhäuser und der sozialen Abfederung des Lehrberufs zeigen lässt. Diese Entwicklung fand aber nicht *trotz* der Schulgrammatik statt, sondern *Dank* derselben. Steuerungsabsichten sind also nur dann zwecklos, wenn sie naiv eine neoliberale Semantik auf das Bildungswesen stülpen wollen, genauso wie es wenig wirksam war, einen lehrplanfreien kindorientierten Unterricht etablieren zu wollen (vgl. Ravitch 2000; Depaepe et al. 2000, Oelkers 2005).

Wenn also das Schulsystem über Lehrmittel effektiv gesteuert werden soll, dann bedingt dies die genauere und langfristige Beschreibung der Transformationsprozesse des Wissens in den Lehrmitteln und durch dieselben. Nur die Kenntnis dieser Prozesse mit ihren Schaltstellen, Schlaufen, Kontrollen, verdeckten Mechanismen, Selektionen und ihrer tatsächlichen Nutzung ermöglicht es, Schwachstellen zu erkennen, und damit Lehrmittel professioneller zu produzieren. Das Hauptproblem ist daher die Unauffälligkeit dieser Transformationsprozesse, die historisch erst sichtbar gemacht werden müssen. Zu unterscheiden wären drei Teiluntersuchungen, nämlich die empirische Bestandesaufnahme (3.1.), die Frage nach Inklusion und Exklusion (3.2.), sowie die Rekonstruktion des realen Wissenstransfers im Unterricht (3.3.).

## 3.1 Bestandesaufnahme

Die These, wonach Lehrmittel im Rahmen der „Grammar of Schooling" langfristig Stabilität aufweisen und stabilisierend auf das System Schule wirken, kann nur in regional definierten Räumen untersucht werden. Um dennoch zu überregionalen und allgemeingültigen Aussagen zum Medium Lehrmittel zu gelangen, müssen kulturell und wirtschaftlich unterschiedliche geopolitische Räume untersucht und verglichen sowie die Frage nach privater oder staatlicher Produktion gestellt werden, weil Untersuchungen gezeigt haben, dass private Verlage Lehrmittel populistischer aufbauen, schneller auf graphische Trends reagieren, im Inhalt dagegen eher konservativer sind als Lehrmittel, die in einem staatlichen Verlag produziert werden (vgl. dazu Black 1967).

Daher müsste eine Untersuchung

- regionale Zentren mit unterschiedlichen Konfessionen,
- urbane und rurale Regionen, sowie
- private und staatliche Lehrmittelproduktionen und
- verschiedene nationale Kontexte

berücksichtigen.

Der Ansatz einer *longue durée* meint nicht zwangsläufig die Erforschung aller Lehrmittel seit der Reformation. Vor dem Anspruch, die heutige Schule besser steuern zu können, reicht es, die moderne Volksschule, wie sie im Verlauf des 19. Jahrhunderts in allen westlichen Ländern entstanden ist, d.h. etwa die letzten 150 bis 180 Jahre, zu untersuchen. Zu Beginn steht, wie bei jedem empirischen Forschungsansatz, eine erschöpfende Erfassung und Katalogisierung der Lehrmittel nach dem bibliographisch-methodischen Prinzip der Autopsie, wobei aus praktischen Gründen eine Beschränkung auf einzelne „Fächer" naheliegt. Wichtig bei dieser Beschränkung ist, dass nicht nur die vermeintlich „spannenden" Fächer berücksichtig werden, also etwas Geschichte oder Muttersprache, sondern auch auf den ersten Blick „langweilige" wie Mathematik. Die Autopsie muss dabei entsprechend eines präzisen Rasters nach entsprechenden Kriterien analytisch und komparativ durchgeführt werden.

Grob lassen sich folgende Kategorien denken:

- Äussere Beschreibung des Buches, Anzahl Seiten – Vergleich mit Vorgänger
- Klassifizierung des Werkes (singulär; mit oder ohne Lehrerhandbuch; weitere Manuals)
- Verlag – Vergleich mit Vorgänger
- (Neu-)Auflage oder Neufassung – das im Vergleich mit dem Vorgänger
- Auflage (Zahl) – Vergleich mit Vorgänger
- Bestimmung der Dauer des Gebrauchs
- Inhaltliche Analyse des Vorwortes oder der Gebrauchsanweisung (falls vorhanden) – Vergleich mit Vorgänger
- behandeltes Lernwissen *(know that)* – Vergleich mit Vorgänger
- (implizites) Lehrwissen *(know how)* – Vergleich mit Vorgänger
- Häufigkeit, Qualität und didaktische Absicht von Graphiken, Darstellungen und Fotografien

Bei der Analyse ist zu berücksichtigen, dass sich die Fächer bzw. die Lehrmittel gegen Ende des 19. Jahrhunderts auseinanderdividieren. Nach einer stichprobenartigen Voruntersuchung für den Kanton Zürich ist für den Zeitraum von 1830 bis 2000 insgesamt mit bis zu 4000 verschiedenen Büchern zu rechnen (inklusive verschiedener Auflagen und Neuproduktionen). Ebenfalls berücksichtigt werden müssen die gelegentlich parallel zu den Lehrmitteln produzierten Lehrermanuale (in der Regel von denselben Autoren), in denen das Lehrwissen, das *know how* des Lehrmittels, deutlicher fassbar wird, wobei von besonderem Interesse ist, ob und wie das quantitative Verhältnis von Lehrmittel und Manual sich historisch verändert.

Parallel dazu müssen die Autorinnen und Autoren bzw. spätere Überarbeiter der Lehrmittel identifiziert, Angaben zu ihrer Ausbildung und beruflichen Karriere recherchiert und ihre Motivation geklärt werden, was deswegen viel Aufwand bedeutet, weil Lehrmittel-Autorinnen und -Autoren in der Regel in Vergessenheit geraten. Untersucht werden muss, wie gross der Anteil von Lehrkräften ist, ob es geschlechts- oder altersspezifische Häufungen gibt, oder ob allenfalls konfessionelle oder politische Kriterien bei der Wahl von Autoren bestimmt werden können. Nach der stichprobenartigen Voruntersuchung wird allein für den Kanton Zürich mit etwa 700 Autoren und 200 Überarbeitern (Nachfolgeautoren für das gleiche Werk) gerechnet.

Die empirische Bestandesaufnahme wird eine präzisere Aussage darüber ermöglichen, wer die untersuchten Lehrmittel verfasst bzw. überarbeitet hat, ob es so etwas wie einen typischen Autoren/ eine typische Autorin gibt, wie viel Lernwissen von alten Lehrmitteln übernommen wird, wie stark der Einfluss didaktischer Neuorientierungen oder graphischer Innovationen ist, und wie sich das Verhältnis von staatlich produzierten Lehrbüchern und privaten Anbietern gestaltet. Es werden auch Aussagen darüber möglich sein, ob private Anbieter im Unterschied zu staatlichen Produzenten ein anderes Publikationsprofil entwickelten.

### 3.2 Inklusion und Exklusion

Empirisch erzeugte Daten reichen in der Regel nicht aus, um schulpolitische Entscheidungen zu treffen, auch nicht, wenn es um Lehrmittel geht. Deswegen muss die in einer ersten Phase erzeugte Datenreihe in den Kontext historischer Entwicklungen gesetzt werden. Das Ziel ist, den ‚objektiven' Innovationscharakter der Lehrmittel vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu evaluieren. Dabei müssen drei verschiedene Perspektiven oder Ebenen berücksichtigt und auf einander bezogen untersucht werden.

Zum ersten geht es darum, wie schnell, in welcher Art und ob überhaupt Lehrmittel auf Innovationen in ihrem Bereich oder Fach reagieren. Innovationen können in verschiedenen relevanten Bereichen stattfinden:

- Geschichte der lehrmittelaffinen Wissenschaften; Entdeckungen, „Paradigmenwechsel" wie Darwins Evolutionstheorie.
- Welt- und gesellschaftspolitische Entwicklungen, Verschiebung von Landesgrenzen oder singuläre politische Ereignisse wie die Abschaffung der Sklaverei und die Einführung des Frauenstimmrechts.
- Bildungspolitische Entwicklungen, zum Beispiel der Anteil der Kosten für öffentliche Bildung im Staatsbudget.
- Verlagsgeschichten oder Verlagswechsel.
- Graphik- und Druckgeschichte, ästhetische Trends.
- Geschichte der gesellschaftlich-kulturellen Bewegungen, zum Beispiel Jugendstil im Blick auf reformpädagogische Lehrmittel.

Zweitens muss die relative Innovationsbereitschaft untersucht, d.h. gefragt werden, wie schnell und in welcher Art die Lehrmittel in einer Region verglichen miteinander auf Trends reagieren. Die Frage ist, ob es eindeutige Tendenzen gibt, wer kulturell, konfessionell, staatlich-privat in Bezug auf welche Themen schneller und in welcher Art auf Innovationen reagiert.

Drittens ist davon auszugehen, dass die Auswahl von Autoren sowie des Lernwissens (*know that*) in den Lehrmitteln immer nur aufgrund von Selektionsprozessen möglich ist. Im Unterricht benutzte Lehrmittel weisen *immer* auch auf *nicht* benutzte hin, solche die nicht zugelassen wurden, als nicht brauchbar galten oder als nicht mehr zeitgemäss eingestuft wurden. Auf dieser Linie verweisen ausgewählte Autoren auf abgewiesene oder übergangene andere Autoren, ausgewähltes „zeitgemässes" Lernwissen (*know that*) auf ausgeschiedenes oder modifiziertes Lehrwissen, „modernes" auf „unmodernes". Dasselbe gilt für den Bereich des Lehrwissens, des *know how*.

Realer Wissenstransfer wird dann sicht- und rekonstruierbar, wenn die diversen politisch-institutionellen, halboffiziellen und privaten Steuerungsfaktoren isoliert und auf ihren realen Einfluss auf die Produktion des konkreten Lehrmittels hin rekonstruiert werden. Auf der Basis von Quellenrecherchen in den Verlagsarchiven, Protokollen der regionalen Legislative und der diversen Schulbehören und teils auch privaten Archiven von Lehrmittelautorinnen und -autoren soll versucht werden zu verstehen, *wie* die Selektionen gesteuert wurden, mit anderen Worten: wie und durch wen Beachtung und Nichtbeachtung, Ein- und Ausschlusss, begründet und realisiert wurden.

Folgende Punkte wären zu untersuchen:

- Beachtung/ Nichtbeachtung akademisch-wissenschaftlichen Wissens bzw. historischer Ereignisse.
- Modifikation akademisch-wissenschaftlichen Wissens in „schulgerechtes" didaktisches Wissen.
- Ausschluss/ Nichtbeachtung anderer möglicher, interessierter Autorinnen und Autoren.
- Ausschluss von methodischen bzw. didaktischen Alternativen.
- Ignorierung bestimmter graphischer bzw. darstellerischer oder drucktechnischer Mittel.

Die Untersuchung wird die Beantwortung der Frage ermöglichen, wie der Wissenstransfer in Lehrmitteln organisiert wurde, welche Faktoren ihn bestimmt haben, wie Inklusion und Exklusion gehandhabt wurden, welche Rolle sprachlich-kulturelle und/ oder konfessionelle Unterschiede gespielt haben, wie kulturelle, wissenschaftliche, technische oder politische Entwicklungen die Produktion von Lehrmitteln beeinflusst haben – und wie der Umstand zu bewerten ist, dass Lehrmittelproduktion staatlich oder privat betrieben wird.

### 3.3 Realer Wissenstransfer im Unterricht

Die empirische Bestandesaufnahme sowie die historische Rekonstruktion derselben aufgrund der Frage nach Inklusion und Exklusion, also nach der Selektion, ermöglichen das Verständnis des „sichtbaren" Bildes. Sie zeigen, wie der reale Wissenstransfer *innerhalb* der Produktion von Lehrmitteln im Kontext historischer Entwicklungen vor sich geht. Soweit lässt sich aber keine Aussage darüber machen, ob und wie Lehrbücher im Unterricht tatsächlich benutzt wurden. Die Steuerung der Schule über die Lehrmittel muss aber auch daraufhin untersucht werden, wie produzierte Lehrmittel real genutzt und in der Praxis des Unterrichts verwendet wurden. Anhand von Berichten über Schulvisitationen, Unterrichtsprotokollen, Protokollen von Schulbehörden, Lehrproben, Biographien von Lehrkräften, privaten und öffentlichen Briefwechseln von Lehrerkollegen, von benutzen Lehrmitteln und Schulheften von Schülern, von rückblickenden biographischen Aussagen und anderen Quellen aus kann der reale Wissenstransfer rekonstruiert werden.

Im Einzelnen geht es darum,

- wie Lehrkräfte die Qualität von Lehrmitteln in den diversen Fächern einschätzten, welche Lehrmittel sie aus welchen Gründen bevorzugten bzw. ablehnten (zum Beispiel aus didaktischen Präferenzen oder weil ein ausführliches Lehrermanual mit explizitem Lehrwissen *[know how]* vorhanden war);
- ob das inexplizite Lehrwissen, das *know how,* eines Lehrmittels befolgt, d.h. von vorne (Kapitel 1) begonnen und so weit fortgeschritten wurde, wie es das Jahr erlaubte, oder ob Lehrmittel nur als Quellen für Übungen oder Aufgaben, gewissermassen als „Steinbrüche" benutzt wurden;
- ob das explizite Lernwissen (*know that),* wie es in den – falls vorhanden – Lehrermanualen vorzufinden ist, befolgt wurde, und wie präzise man es verwendete;
- welche Kapitel in den Lehrbüchern regelmässig benutzt, welche aber übergangen wurden (zum Beispiel aus inhaltlich-ideologischen oder schlicht zeitlichen Gründen);
- wie gross die zeitliche Dominanz der Lehrmittel in einer Lektion war und zu Hause die Hausaufgaben bestimmte, wobei nach Fächern sowie den kulturell-sprachlichen und/ oder konfessionellen Regionen unterschieden sowie die Frage nach privater und staatlicher Lehrmittelproduktion berücksichtigt werden soll;
- wie Schülerinnen und Schüler auf die didaktischen Settings reagiert und ihr eigenes Lernen eingeschätzt haben.

# 4 Ausblick

Mit diesem dreifachen Datensatz, der empirischen Bestandesaufnahme mit der Frage nach den typischen Autoren für dieses oder jenes Fach und diese oder jene Schulregion, der Beantwortung der Frage nach Typiken der Inklusion und Exklusion, sowie der Rekonstruktion der tatsächlichen Nutzung der Lehrmittel in der Schule, kann die strukturkonservative Grundannahme verifiziert oder falsifiziert werden. Mit anderen Worten: die *Grammar of Schooling*-These wird auf zweierlei Weise getestet, im Blick auf ihre Validität und bezogen auf ihre Reichweite. Gerade weil dieses Untersuchungsdesign Interaktionen und Effekte des Unterrichts zu rekonstruieren vermag, wird es möglich sein, effiziente Steuerungsmöglichkeiten zu entwickeln, die weit wirkungsvoller sein werden als jede Reform von Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die lediglich auf Persönlichkeit und Gesinnung zielt.

## Literaturverzeichnis


Belock, M.V. (1973). Forming the American Minds: Early School-Books and Their Compilers, 1783–1837. Moti Katra: Satis Book.

Black, H. (1967). The American Schoolbook. New York: William Morrow.

Bürchler, F. (2004). „... zur 2ten, 3ten, 4ten, 5ten, 6ten und 7ten Auflage". Kontinuität und Kontext eines Geographielehrmittels im 19. Jahrhundert. In: Eva Matthes/ Carsten Heinze (Hrsg.): Kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cuban, L. ([2]1995). How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880–1990. New York: Teachers College Press.

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

Depaepe, M. & Simon, F. (2001). Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie (2), S. 7–15.

Elson, R.M. (1964). Guardians of tradition, American schoolbooks of the nineteenth century. Lincoln: University of Nebraska Press.

Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.) (2003). Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz.

Oelkers, J. ([4]2005). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/ München: Juventa.

Olechowski, R. (1995). Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung – Eröffnungsvortrag. In: R. Olechowski (Hrsg.), Schulbuchforschung (S. 11–20). Frankfurt a.M.: Lang.

Ravitch, D. (2000). Left Back. A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster.

Ryle, G. (1949). The Concept of Mind. London: Hutchinson 1949.

Tröhler, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich: Pestalozzianum.

Tröhler, D. (2004). Allgemeine Didaktik revisited. In: Beiträge zur Lehrerbildung 22(2004), S. 157–170.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The „Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal (3), S. 453–479.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). Tinkering towards Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press.

Tyson-Bernstein, H. (1988). A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco. Washington, DC: Council for Basic Education.

*Karl Catteeuw*

# Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten. Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern

*Abstract*

*While working on the history of wall charts, I noticed that although many such studies claim to use innovative sources for a new kind of ‚classroom history' or ‚social history of the classroom', very few do so. Wall charts and other classroom relics have been featured and studied long before, but very rarely as the communicative teaching tools they were in everyday education. A demonstration shows how these objects can be the starting point to use a variety of sources and methods to reconstructed how, why, by whom these charts were put to use and even how they were remembered. All this leads to an ‚archaeology', as in asking new questions to sort all these old bits of information to get a picture of everyday school life, but also as in Foucault's meaning of an ‚archaeology of knowledge': a way in which truth was established in school.*

In seinem neuesten Roman, *Die geheimnisvolle Flamme der Königin Loana,* erzählt Umberto Eco wie seine Hauptperson Giambattista „Yambo" Bodoni, ein Antiquar, in einem Unfall sein Gedächtnis verliert. In einem Versuch dieses wieder zu finden, reist er zu dem Haus seiner Kindheit. Dort rekonstruiert Bodoni seine Jugend mittels seiner Sammlung von alten Zeitungen, Comics, Schulzeugnissen und Schallplatten. Durch das Tagebuch seines Großvaters lernt er aber mehr über seine eigene Biographie als er vor seinem Unfall wusste. Nach einigen Tagen hat er ein zweites Missgeschick und fällt ins Koma. Bodoni bekommt immer mehr Sinnestäuschungen, basierend auf seiner Sammlung von Memorabilia, was in dem Roman wunderschön durch Bilder illustriert ist (Eco 2003).

Wozu benötigen wir alte Lehrmittel? Ich glaube, es gibt eine Vielfalt von Möglichkeiten. Lehrmittel geben keinen direkten Zugang zu der Vergangenheit. Oft geben sie selbst einen falschen Eindruck. Basierend auf meiner Arbeit über eine andere Art von Funden auf Dachböden von Schulhäusern – nämlich Schulwandbilder – möchte ich in diesem Beitrag darstellen, wie Forscher alte Schulmedien nutzen können und ob das zu

einer Rekonstruktion unseres verschwundenen Gedächtnisses oder zu einem nostalgischen Delirium führt.

Ich möchte zwei Folgerungen anbieten.

- Zuerst möchte ich einige meiner Ergebnisse über die historische Forschung zu Schulrelikten mitteilen. Mehr und mehr benutzt man diese Quellen in der so genannten neuartigen pädagogischen Alltags-Historiographie. Meine These: Diese Quellen sind nicht neu, und die neuartige Historiographie braucht mehr als Schulbuchforschung oder (meine Spezialität) Schulwandbildforschung. Sie braucht eine ‚Archäologie von Büchern und Bildern', eine Menge von Quellen und Methoden[1].
- Zweitens möchte ich etwas über die Schulwandbildforschung als Archäologie sagen. Mit Foucault nehme ich an, dass eine historische Erforschung dieses Materials wie eine doppelte Archäologie des Wissens sein könnte. Ich verdeutliche das am Beispiel meiner Doktorarbeit über in Belgien verwendete Schulwandbilder – selbstverständlich ohne den historischen Kontext des belgischen Unterrichts: Es geht mir um die Arbeitsweisen und ihre Ergebnisse.

## Schulwandbildstudien

Die Historiographie von Schulrelikten leistet selten einen Beitrag zu der neuen Richtung der pädagogischen Historiographie, der Sozialgeschichte der Mikro-Prozesse im Klassenzimmer. Schulbücher oder Schulwandbilder lassen selbstverständlich viele Rückschlüsse auf ihre Produzenten zu und ihre Botschaften lassen sich gut untersuchen, aber nur wenig ist über ihre Verwendung oder ihre Wirkungen bekannt. Aber eigentlich sind diese ‚Relikte' direkte Zeugnisse davon, „wie eigentlich unterrichtet, bzw. gelehrt wurde". Wie archäologische Bodenfunde geben diese Bücher und Bilder Fingerzeige über das, was wann, wie gelernt wurde – und vielleicht auch warum. Sie werden auch nur selten in diesem Kontext als Quellen herangezogen. Ein Großteil der Schulwandbildstudien – ca. 85 % - ist den folgenden zwei Schwerpunkten zuzuordnen.

Als erster Schwerpunkt der Schulwandbildstudien seit 1960 lässt sich die Illustration von makro-geschichtlichen Entwicklungen nennen (ungefähr 48,72 % der Titel[2]). Schulmuseen und Schulbucharchive sind sehr reiche und bunte Grabbeltonnen für die Evolution der Erforschung pädagogischer Ideologien (Frijhoff, 1996). Es gibt außergewöhnliche Beispiele von Schulwandbildern, die in einer generellen pädagogischen Historiographie entgegen ihrem originellen Kontext eingesetzt wurden. Deutsche Schulwandbilder erklären also spanische Schulreformen, oder Nachkriegsbilder illustrieren, was man vor dem Krieg in der Schule lernte (Catteeuw, 2002). Die Mehrzahl dieser Studien benutzt mit Recht Schulbücher und -bilder. Aber immer geht es bei diesen nur um eine gut ausgewählte Illustration eines ‚übergreifenden' Forschungsergebnisses.

---

[1] Der Ausdruck ‚Archäologie des Schulwesens/ archeologia scolastica' wurden zuerst von Carlo Piantoni (2001) benutzt.

[2] Meine Bibliographie von Schulwandbildstudien umfasst nach 1960 116 Titeln: 63 Monographien oder Schriftenreihen, 17 Buchbeiträge, 36 Zeitschriftartikel.

Zentral sind dabei die Ideen und ihre Ausarbeitung in Bild und Schrift, aber nicht die Umsetzung in der Praxis.

Die andere Art der Schulreliktforschung (etwa 35,90 %) hat ihren Fokus stärker auf der Bildforschung, mit der Konsequenz der Verwendung spezieller Methoden; es ist keine Grabbeltonne neben der eigentlichen geschichtlichen Forschung, sondern eine ‚systematische' Erforschung dieser Relikte, und oft nur dieser Relikte. Die Quellen aus den Klassenzimmern sind essentiell für diese Forschungsrichtung. Nichtsdestoweniger geht es wiederum um eine Ideengeschichte: Was haben diese Autoren geschrieben oder entworfen? Wie ist das zu erklären? Diese Forschungen sind methodologisch nah verwandt mit den Methoden der Literaturwissenschaften und denen der Kunstwissenschaften[3].

Diese beiden Forschungstraditionen – Schulmaterialien als gegenständliche Beispiele sowie die Exegese von Schulmaterialien[4] – sind nicht falsch, aber sie berücksichtigen nicht das Potential dieser Quellen und sie vernachlässigen die Sozialhistoriographie. Erziehung ist eine Interaktion, ein kommunikativer Prozess, in dem Kultur entsteht. Diese Interaktion ist sehr wichtig für die Forschung, insbesondere für die pädagogische Historiographie: Sie ist eine Wiege der Kenntnisse und Mentalitäten. Bei diesen Kommunikationsprozessen wurden in der Schule Mittel eingesetzt; das wichtigste Kommunikationsmittel war ohne Zweifel die Stimme des Lehrers, aber ebenso die Klassenarchitektur. Eine Studie dieses Prozesses kann nicht nur durch eine Exegese der ‚archivfähigen' Klassenrelikte wie Bücher und Bilder durchgeführt werden, aber auch nicht ohne sie. Die Lehrmittel werden im Unterricht sehr speziell verwendet, was sich nicht leicht rekonstruieren lässt.

Wenn das Basisinteresse der Forschung eine pädagogische Mikrogeschichte ist und deren Objekt der Austausch von Botschaften zwischen Lehrer und Lerner, so wird die Bedeutung der Unterrichtsmedien ersichtlich. Der einzige Weg zur Entdeckung dieser semiotischen Prozesse geht über die Erforschung des Wechselverhältnisses von Sender, Bote und Empfänger, dies sowohl auf einer technologischen Ebene als auch auf den Ebenen der sozialen Wirkung und des textuellen Inhalts. Diese Kommunikationsprozesse im Unterricht können nur durch eine Vielfalt von (historischen) Quellen, und eine Vielfalt von (historischen) Methoden rekonstruiert werden[5]. Nach meiner Meinung bietet nur so ein Programm die Perspektiven für eine sinnvolle und praktische Forschung zu Schulbüchern oder Schulwandbildern. Ich habe versucht dies für Schulwandbilder umzusetzen.

---

[3] Das Archiv Schulisches Wandbild in Duisburg war zwischen 1973 und 1995 ein *Center of Excellence* für die Wandbildforschung in Deutschland und Italien und hatte eine stark mentalitätshistorische und philologische Perspektive. Auch die Artikel in der Zeitschrift *Mitteillungen und Materialien* folgten dieser Richtung.

[4] Die verbleibenden 15,38 % der Publikationen stellen keinen ‚dritten Weg' dar, erforschen aber ganz unterschiedliche Aspekte von Schulwandbildern, z.B. Funktionalität, therapeutischen Wert, antiquarischen Wert, Ästhetik.

[5] Diese semiotische Matrix stammt aus Rose (2001), braucht aber noch Anpassungen (Catteeuw, in print).

## Schulwandbilder als Lehrmittel

An erster Stelle sind diejenigen zu nennen, die an der Verbreitung von Schulmitteln beteiligt sind – es sind dies nicht nur die Produzenten dieser Produkte, wie Herausgeber, Verleger und Gestalter, sondern auch die Förderer und Unterstützer, als da sind u.a. Museen, Behörden und Ministerien. Es gibt leider keine umfassenden Studien über Schulverlage und Schulbuchläden, Illustratoren und Autoren in Belgien und deren Repertoires, nur disparate Quellen[6]. Die Prospekte und die Schulwandbilder selbst sind oft die einzigen Quellen für deren Datierung und Identifizierung. Offizielle und pseudo-offizielle Publikationsrepertoires wie das offizielle Deposition oder der jährliche Brinkman-Katalog betrachten Schulausgaben wie Ephemera. Sehr wenige Betriebe haben ihre Produkte in Archiven gesammelt und selten haben sie ihre Geschichte erforscht. Ein Wirtschaftsregister gibt es in Belgien erst nach 1937. Schon seit 1842 gibt es eine zentrale Zensurkommission für den Unterricht und verschiedene Schulmuseen, die zeigten, was gutes Schulmaterial war und wie man es benutzen musste. Diese Initiativen funktionierten aber sehr mühsam und hatten relativ wenig Einfluss auf den Schulmarkt. Fragen wie z.B. wer, wie, was, wo, wann entworfen hatte, richten sich vornehmlich an textuelle Quellen: Anzeigen, Begleithefte, Lehrmittelkataloge wie z.B. der „Schulwart. Lehrmittelführer für das gesamte Schulwesen". Auch die Regulierung und die Art der Finanzierung sind wichtig: Wie konnte man diese Objekte kaufen, welchen Einspruch und Einfluss hatte die Inspektion darauf? Diese Fragen sind universell, ihre Antworten aber haben notwendig einen regionalen Bezug.

Die Antwort auf diese Fragen gestattet nicht nur einen neuen und umfassenderen Blick auf Herausgeber, Verleger und Gestalter von Schulmitteln, sondern gibt zudem einen guten Überblick über die Wirkungsmechanismen des Lehrmittelmarktes. Schulwandbilder sind älter als gemeinhin angenommen wurde; die ersten Vorläufer erschienen schon um 1815 auf dem Markt. Schulwandbilder waren am Anfang ein teures Produkt, hergestellt von Lehrern und Inspektoren. Nach 1880 übernahmen große Schulbuchverlage die Produktion. Die größeren Auflagen, der billigere Farbengebrauch, die professionelle Grafik und die staatliche und städtische Förderung machten das Medium so populär, dass um 1900 dann kleine Einpersonenbetriebe, oft Druckereien oder Buchläden, selbst Wandbilder herausgaben.

Die Zulassung hatte niemals gut funktioniert: Die Zensurkommission genehmigte wenig und altes Material, die Inspektion beschwerte sich immer und ohne Erfolg über das, was sie im Klassenzimmer angetroffen hatte, die Listen der überprüften Titel erschienen unregelmäßig. Die drucktechnische Qualität ließ im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts nach, weil die großen Vertriebe billigere Varianten in hohen Auflagen produzierten.

Ein Schwerpunkt der Forschung ist die Rekonstruktion der Herkunft der Schulwandbilder, diese erfolgt auf verschiedenen Ebenen. Aus Sicht der didaktischen Technologie ist es interessant zu fragen, warum, wo und wann man Schulwandbilder brauchte, und

---

[6] In Deutschland gibt es neben dem Künstlerlexikon auch ein Lexikon von Illustratoren, leider nicht eines über Schulbuchverlage oder -händler (Ries, 1992).

mit welchen pädagogischen Argumenten dies begründet wurde. Für jedes Bild oder jede Bilderreihe ist es interessant zu wissen, wie sie entworfen wurden, was der Hintergrund war und welche Ziele sie hatten. Zuletzt ist in dem ganzen Diskurs über die Bedeutung von Schulwandbildern wichtig, zu verstehen, was man mit den Schulwandbildern erreichen wollte?

Ein zweiter Schwerpunkt ist auf die Botschaften selbst gerichtet – die eigentliche Schulwandbildforschung. Ebenso wie bei textuellen Quellen haben wir eine Vielfalt von Methoden zur Verfügung, abhängig von dem Interesse und der Art und der Quantität des Materials. Für Bildquellen konnte ich auf verschiedene Analysemethoden zurückgreifen: die eine arbeitet mit ausgewählten Einzelbildern, die andere mit Reihen ohne Ende, noch eine andere mit repräsentativen Stichproben, die eine untersucht den Zeitgeist des Autors, die andere seine persönlichen Intentionen bei dem Bild, andere Methoden untersuchen nur das Bild an sich, ohne den außerbildlichen Kontext zu berücksichtigen. In meiner Forschung habe ich drei verschiedene Analysemethoden benutzt, die sich – so glaube ich – gegenseitig ergänzen.

Bei der Inhaltsanalyse erfolgt eine statistische Verarbeitung des Materials, mit der objektiv, erschöpfend der relevante Inhalt erfasst wird. Das glückt niemals ganz. Die wichtigsten Probleme sind die Aufstellung und Operationalisierung von Kategorien, ihre Erkennung in den Bildern selbst und die Interpretation der finalen Grafiken. Meine Kategorien habe ich auf der Grundlage von Studien über die „reflexive Didaktik der Praktiker“[7] von Schullehrern in drei Zeitabschnitten erstellt: nach 1880, nach 1930 und nach 1960. Ich verwendete nicht das ganze Korpus der aufbewahrten Schulwandbilder, sondern nur die datierbaren Schulwandbilder für den Sprachunterricht, das ist aber immer noch eine relativ große Sammlung von 900 Bildern. Das Resultat war eine Evolution von Inhalten, in absoluten und relativen Zahlen. Inhaltsbereiche wie Autorität, Romantik oder Feminismus z.B. verschoben sich, aber nicht ganz erwartungsgemäß. Frauen waren z.B. zahlreicher auf den Bildern aus den 30er Jahren (über 45 %) als auf denen der Nachkriegszeit, wo es viel mehr geschlechtlich unbestimmte Figuren gab, auf Kosten der Frauen. Alte didaktische Themen, wie die agrarische Handarbeit, wiesen eine erstaunlich Kontinuität auf, innovative Prinzipien, wie z.B. Kinderfiguren im Vordergrund darzustellen, erschienen früher in Medien als in pädagogischen Studien. Die Wege zwischen Curriculum und Klassenpraxis waren keine Einbahnstraßen.

Die Kompositionsanalyse dagegen untersucht Einzelbilder. Meine Variante ist sehr ikonologisch eingeteilt in drei Phasen: die genaue Beschreibung des Bildes, der Vergleich von Bildelementen mit den Traditionen und eine finale, oft eher subjektive Interpretation der Bedeutungen des Bildes. Die Subjektivität beginnt mit der Auswahl der interessantesten Bilder: Bilder über die Schule oder über andere Bilder, mit einem ungewöhnlichen Bildaufbau, Farbengebrauch oder fremden Perspektiven. Die umständlichen Beschreibungen und der Vergleich mit anderen Schulwandbildern, sonst mit anderen Bildarten, verraten sehr viele Sonderbarkeiten. Das Resultat war eine chronologische

---

[7] Die „reflexive Didaktik der Praktiker“ beschreibt einerseits die Selbstreflexion der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Tätigkeit und andererseits den öffentlichen Diskurs über didaktische Fragen.

Galerie von Bildern und sehr gewagte aber detaillierte Interpretationen, oft in einer ideologischen oder biographischen Richtung, oft im Vergleich mit Bildtraditionen.

Bei den untersuchten Schulwandbildern fällt die große artistische Freiheit auf, neben einer mindestens ebenso großen kompositorischen Rückschrittlichkeit. Das Anknüpfen an Charakteristiken eines Malstils folgte schnell. Der Flämische Expressionismus z.B. von 1905–1910 wurde schon um 1930 bei der Darstellung der Normalwörter benutzt. Die bukolischen Fachbegriffe und handwerklichen Themen blieben dagegen dominant; in jeder Darstellung des Familielebens gab es immer drei Generationen in einem Wohnzimmer, wobei jede mit ihren charakteristischen Beschäftigungen dargestellt wurde. Ob die Künstler sich dieser ‚geheimen' Symbolik bewusst waren, ist nicht bekannt und auch nicht erforscht. Ob die Lehrer und Lerner sie verstanden haben auch nicht. Diese Methode zeigt zwar, wie eine didaktische Ikonologie oder eine didaktische visuelle Sprache entstand, aber nicht, welche Elemente und welche Ordnung diese Quellen hatten. Der Nachdruck liegt auf den Medien selbst und weniger auf ihren Autoren. Wie die Inhaltsanalyse so legt auch die Kompositionsanalyse sich wiederholende Muster bloß, setzt allerdings eine genaue und aufmerksame Beobachtung voraus.

Die Diskursanalyse ist ganz etwas anderes. Weiter auf Foucaults Arbeit aufbauend ist diese Herangehungsweise eine Sammlung von Methoden um einige zentrale Konzepte herum, wie ‚Diskurs', ‚Kraft' und ‚Wissen' und die These, dass die soziale Kommunikation, die jedes Subjekt definiert, immer Kraft und Widerstand impliziert. Die Diskursanalyse folgt der Fragestellung, welche Kenntnisse (und Fertigkeiten, und Mentalitäten) dominant geworden sind, wie das passiert ist und welche Kräfte und Relationen dabei entstanden sind. Solch ein ambitionelles Programm wurde anhand konkreter historischer und, nicht immer, aber oft, systematischer Beispiele realisiert. Ich habe diese generelle und sehr theoretische Analysemethode nach vier Quellenarten aufgeteilt. Zuerst sind hier die pädagogischen Zeitschriften zu nennen. Aus den Kommentaren in pädagogischen Zeitschriften ließ sich schließen, dass Schulwandbilder viel weniger benutzt als angepriesen wurden. In ungefähr zwanzig Zeitschriften für Volksschullehrer gab es sehr viel Anzeigen, viele Kurzrezensionen (immer positiv), wenige Modelstunden mit Schulwandbildern und nur selten wurde auf Wandbilder in Kommentaren über dem Alltagsunterricht verwiesen. Zweitens gibt es die Bilder selbst, und die Art und Weise, wie sie Glaubhaftigkeit anstreben. Da sind technologische Eigenschaften wie eine andauernde Anwesenheit, eine zwingende Explikation und die Verbindung mit bekannten Forschern und Pädagogen, sowie die inhaltlichen Aussagen, wie Legenden, Nummerierungen oder photographische Perspektiven. Hier muss ich sagen, dass Schulwandbilder für den Sprachunterricht viel mehr auf lustige ‚Wahrheiten' in der Art von Comics verweisen als auf wissenschaftliche ‚Wahrheiten'. Die Wandbilder mussten nicht nur richtig sein, aber auch fröhlich und kindlich. Ebenso gibt es auch typische Ausprägungen dieser Bilder: im Winter immer Schneespaß und Holzarbeit, in den Familien ist jeder aktiv. Drittens stellt sich die Frage, warum diese Art von Bildern produziert, verkauft und benutzt wurde. Welche Institutionen haben diese Bilder gestaltet und beurteilt? Kommerzielle Betriebe, die Zensurkommission, die Redaktionen von Zeitschriften sowie ihre Rezensenten und Briefschreiber, meistens Lehrer, hatten jeweils spezifische Motive. Zuletzt gibt es auch ganz subjektive Quellen: Bilder über Schulwandbilder. Wie erinnern graphisch talentierte Menschen sich an die Bilder ihrer Schulzeit? Ihre Kommentare bieten einen Einblick

in die Genrekonventionen und in die Wirkung dieser Bilder selbst. Das Resultat ist ein sehr bunter Kommentar zu der Welt der Wandbilder, ihrem Ursprung und ihrer Wirkung in der ‚weiten Welt' der Klassenzimmer.

Diese drei auf die Botschaften der Wandbilder gerichteten Analysemethoden unterstreichen stark die Ebene des Bildes selbst. Nur die Diskursanalyse gibt auch ein tieferes Verständnis darüber, inwieweit Wandbilder unter einer wirkungsgeschichtlichen Perspektive eine Botschaft hatten, und wie sie instrumentell in der Interaktion zwischen Lehrer und Lernern, zwischen Curriculum und Praxis verwendet wurden.

Drittens, und das ist vielleicht das Wichtigste, richtet sich das Forschungsinteresse auf die Perzeptionen der Lerner. Wie werden sie durch das Material und durch den Kommunikationsprozess beeinflusst (Freedberg, 1989)? Umfragen über Schulwandbilder gibt es, aber sie sind sehr disparat und ihr Wert ist zweifelhaft. Als ich zwei erwachsene ehemalige Schüler aus derselben Klasse befragt hatte, berichtete der eine, keine Wandbilder in der Klasse gehabt zu haben, während sein Kollege sie sehr genau beschreiben wollte. Publizierte biographische Erinnerungen zu einem Text gibt es mehrere und präzisere als diese Umfragen. Schulgeschichte ist in diesen Erinnerungen erlebte Geschichte, viele Literaten und Prominente haben ganz ausführlich ihre Schuljahre beschrieben oder sie haben sie verarbeitet in einer fiktionalen Schuljugend. Ein großes Problem mit diesen Schulerinnerungen ist ihre literarische Art. Sie brauchen Themen, die mehr literarisch als historisch sind: der erotische Reiz von Mitschülern, die ersichtliche Erniedrigung, das heimliche Riechen an dem Mantel der Lehrerin. Viele (erwachsene) Autoren schreiben, wie sie als Kind die Rhetorik von Wandbildern ‚durchschaut' haben. Ihre Kommentare haben Wert, aber sind immer retrospektiv. Ganz andere Erinnerungen an Erziehung zeigen in diesem Zusammenhang die sogenannten Meta-Bilder. Oft sind das Kunstwerke wie die Pseudo-Wandbilder von Marcel Broodthaers[8], oder Comics oder Karikaturen. Diese Bilder sind Kommentare zu Wandbildern, geschaffen von visuell talentierten ehemaligen Schülern[9]. Wo endet der historische Effekt, und wo beginnt das illustrierte Delirium[10]?

---

[8] *‚Les Animaux de la ferme'* ist die Reproduktion eines Schulwandbildes, auf dem Kühe unterschiedlicher Rassen abgebildet sind, wobei jede Kuh mit einer Automarke untertitelt wurde. *‚Citron-Citron'* machte dasselbe mit einem Wandbild von Nordmeer (Broodthaers, 1996).

[9] Vgl. Abb. 1.

[10] Auch Foucault bemühte sich um Meta-Bilder (Foucault, 1973).

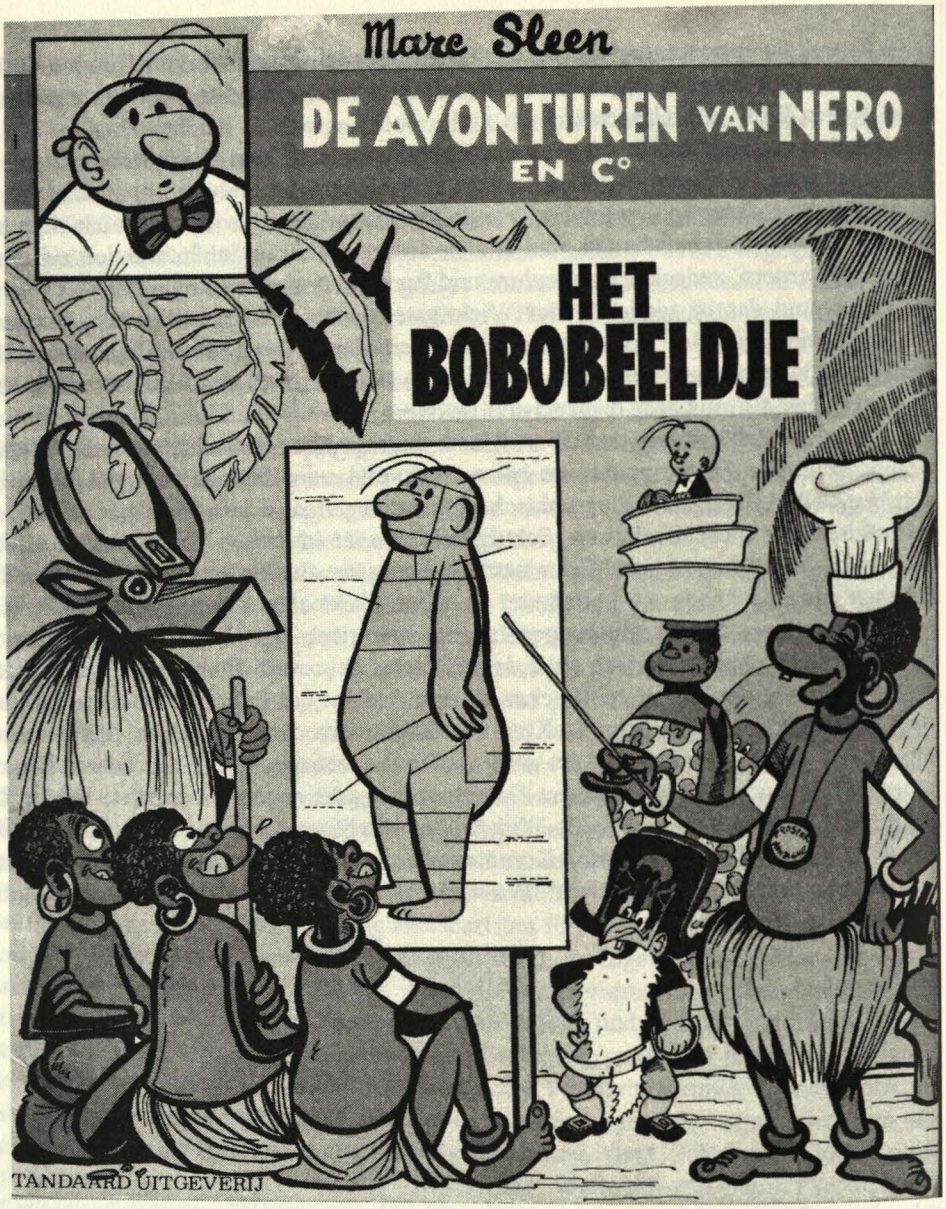



**Abb. 1:** Marc Sleen [Pseud. v. Marc Neels] *Het Bobobeeldje* Antwerpen: Standaard, 1965[11].

[11] „De voorpagina van Marc Sleens Bobo-beeldje uit de Nero-reeks is waarschijnlijk de allereerste afbeelding van een naakte man die ik ooit onder ogen kreeg. Het stripalbum was een beetje een tegenvaller, vond ik." Paul Mennes ‚Oedipus in Zonnedorp' in Rik Pareit (Ed.) *Geheimzinnige sterren. Over het Belgische stripverhaal* (Antwerpen: Dedalus, 1996), p. 13

Der letzte Ausweg für die Lösung dieses Problems, ist es, die Puzzle so komplett wie möglich zusammenzulegen. Was wir über den Rest des Lehrprozesses durch diese Mittel schon wissen, beschränkt die potentiellen Effekte. Schulwandbilder waren keine Rohrschach-Tests.[12] Ihre Zwecke, Formen und Inhalte, obwohl sie in ihren Effekten nicht gleich sind, schaffen Informationen über das, was diese Bilder eingeprägt haben.

Das ist also wie in der Archäologie: Lücken in der Überlieferung werden durch die Interpretation des Bodenkontextes geschlossen, und der Alltag wird durch erhalten gebliebene Objekte rekonstruiert. Ich habe aber diese Metapher nicht nur deshalb gewählt, sondern auch in bezug auf Michel Foucaults' Archäologie des Wissens (Foucault, 1969): Durch Schulbuchforschung oder Wandbildforschung soll das Wissen rekonstruiert werden. Wie wurde die Wissenschaft und – allgemeiner – „die Wahrheit" in der Schule dargestellt? Dieser Prozess ist essentiell für die pädagogische Mikro-Historiographie. Jede Sozialgeschichte des Klassenzimmers muss nicht nur diese so genannten neuen Quellen benutzen, sondern die Verbindung mehrerer traditioneller Quellen und Methoden. Neu sind also nicht die Dachbodenfunde oder die Methoden, sondern die Fragen. Das Interesse ist der Kulturaustausch, das Ziel ist die Rekonstruktion der Aneignungsprozesse der Schüler, die ‚semiotische' Methode betrachtet die alltäglichen Begegnungen im Klassenzimmer von verschiedenen Perspektiven aus auf der Grundlage von Schulmaterial. Nicht alle Quellen in meiner Schulwandbildforschung sind visuelle,, nicht alle Methoden sind visuell. Allein so eine ‚archäologisch' neue Mischung von alten Quellen und Methoden soll verhindern, dass meine Forschung in einen Illustrationsauftrag, eine philologische Analyse, eine politische Analyse oder gefährlicher noch, in eine delirierende Kollage von Antiquitäten entartet.

---

[12] Bei einem *Rorschach*test wird über Tintenklecksbildern frei und höchst subjektiv assoziiert; diesen Interpretationen wird eine gewisse Enthüllungskraft hinsichtlich psychopathologischer Befunde und Persönlichkeitszügen nachgesagt. Benannt ist der Rorschachtest nach Herrmann Rorschach (1884–1922), einem schweizerisch-russischen Psychiater, der diesen Test zwar nicht eingeführt hat, ihm aber durch die Beschreibung in seinem Buch ‚Psychodiagnostik', erschienen 1921, zu einiger Berühmtheit verhalf.

## Literaturverzeichnis


Broodthaers, Marcel (1996): Katalog der Editionen. Graphik und Bücher. Ostfildern-Ruit.

Catteeuw, Karl (2002): H.-P. Michael Freyer, Diätik, Gesundheitslehre, Biologie an europäischen Primarschulen 1770–1945 (Würzburg, Königshausen & Neumann, 2001). In: Paedagogica Historica – International Journal for the History of Education 38(2002)2–3, p. 654–658.

Catteeuw, Karl (in print): The Many Sides of Wall Charts. Schulwandbilder haben mehr als zwei Seiten. In: Ulla M. Nitsch (Hrsg.): Zeigt her, was ihr habt – Präsentieren von Schulgeschichte im Museum [Zeitschrift für Museum und Bildung, Bd. 60]. Münster.

Depaepe, Marc & Simon, Frank (1995): Is there any Place for the History of „Education" in the „History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education (New Series) XXXI (1995) 1, S. 9–16.

Eco, Umberto (2003): La misteriosa fiamma della regina Loana. Milano.

Foucault, Michel (1969): L'archéologie du Savoir. Paris.

Foucault, Michel (1973): Ceci n'est pas une pipe. Illustrations de René Magritte. Saint-Clément.

Freedberg, David (1989): The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response. Chicago.

Frijhoff, Willem (1996): Education's memory. In: Johan Sturm, Jeroen Dekker, Richard Aldrich & Frank Simon (eds.): Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures [=Paedagogica Historica Supplementary Series II] (Gent, 1996), p. 339–353.

Piantoni, Carlo (2001): Die Schulwandtafeln in der Italienische Schule/ Cartelloni didattici nella scuola italiana. In: Allessandro Campaner, Milena Cossetto, Barbara von Grabmayr & Rosa Infelise Fronza (Hrsg.): Tabelloni didattici – Schulwandbilder. Città di Bolzano: Museo della Scuola – Stadt Bozen, p. 41, 51.

Ries, Hans (1992): Illustration und Illustratoren des Kinder- und Jugendbuchs im Deutschsprachigen Raum 1871–1914. Osnabrück.

Rose, Gillian (2001): Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. London.

*Bente Aamotsbakken*

# Canonical texts and their potential for the constitution of identity. A closer look at the absence of female writers and the impact on pupils' perception

*Abstract*

*The phenomenon of canon and the impact of the strong rule of canon in the reading and interpretation of texts in classrooms entail essential questions in the current debate related to the change of curriculum in Norway today. All Nordic countries have experienced great changes in the curricular field, and in Norway the year 2006 will be the introductory year of a new and thorough curricular reform, including all levels of the schooling system comprehending the range from Kindergarten to upper secondary education. The discussion of the significance of a strong school canon also implies the inevitable questions linked to the authors and authorships being excluded from the canon. This is especially related to female authors in Norwegian school anthologies. The misrepresentation of female authors is connected to the restrictions put on the possibility of creating identities for young people. This is related to categories of gender and cannot be separated from this perspective when we discuss literary texts as a source to create identity.*

In all the Nordic countries there exists a close connection between the official curriculum and the learning material used in different classrooms. Publishers and editors are normally working closely with teachers in the various subject disciplines to develop textbooks and learning material capable of coping with the demands and norms contained in the curriculum. Of course, teachers are free to choose among a variety of textbooks for each subject, but the curriculum will always to a certain extent create parallels and analogies. When we deal with the subject discipline of Norwegian, it is especially essential to be aware of the significance connected to the literary section of the subject. Here we can sense a certain awareness of the essentiality of the classical Norwegian fictional texts. This in turn means that it is regarded as absolutely necessary for the pupils and students to read and interpret a selection of old texts viewed to be qualitatively excellent. Furthermore, these texts are regarded as important when it comes to constitu-

tion of the identity of young people; be it identity connected to nationality and/ or national history and culture.

In other words, we are dealing with the questions and problems connected to the process of canonization. To discuss the relation between the constitution of identity and the significance of reading canonical texts I will focus on the curriculum of the subject Norwegian for the sixth form college.[1] To some extent I will reflect upon texts used at lower secondary school levels to be able to keep a comparative view. I will keep this double perspective as to school levels in order to be able to compare the canonicity related to both school systems, the one being closely connected to the other. Furthermore, the two school levels offer a surprisingly close connection related to the selection of literary texts. Often students or pupils have to read the same short story both in primary school and upper secondary school.[2] Such repetitive practice is due to the hidden literary canon that governs the selection of texts for anthologies for school use together with the classroom activities. School canons manifest themselves in the curriculum; consequently, this is dependent on political decisions. Historically the degree of willingness to govern in the educational field has varied in Norway (Slagstad 1998)[3], but since the general literary canon and the literary canon in schools can be claimed to be the strong aspect of Norway as an independent state, there must be factors working together that make up a canon. Political as well as socio-cultural aspects have to be taken into account in a discussion about what makes a literary canon almost inevitable.

Linked to the theme canonical texts in the classroom is the obvious impact the study of these texts has on questions concerning gender – and multicultural – related problems. In my opinion gender is continuously created in cultural contexts, and the view on and understanding of gender differ dependent on temporal and local conditions. Gender is an ambiguous and polyvalent term which includes biological differences between female and male, but which also deals with questions of identity, sexuality and ways of organizing life in general. All these gender-related questions are objects of impressions, imagination and negotiations expressed and formed differently in various historical epochs. There is a variety of modern gender theories, but most theoreticians and critics claim that gender is relational, that it is socially constructed, and that it is changeable.[4] Both sexes develop their identity in relation to models of femininity and masculinity; the models being suitable for identification, marking of difference and displacement of borders. In other words, the term gender is ideologically charged, which implies norms for correct and incorrect behaviour. Through such norms roles are created; roles that are not necessarily felt comfortable for young people. When we add the complex problems related to

---

1 In Norway the sixth form college has pupils or students from the age of 16 to 19 years.

2 Then the term, upper secondary school' is used, also branches of study focusing on vocational training are included.

3 Especially in the chapter „Arbeiderpartistaten" („The Labour Party state"(my translation)) Rune Slagstad discusses the explicit will to rule the educational field in Norway and make education a common benefit (Slagstad 1998: 318 ff).

4 See for instance Judith Butler who has introduced the term ‚gender performativity', which implies that the anatomic gender interacts with the performative gender (Butler 1990, 1993). In the performative context the gender is subject to normative assessment.

modern multicultural representation in our contemporary European society, we can sense difficulties in connection with the reading and interpretation of old, classical texts. Questions related to nation, language and culture are today heterogeneous in their nature, and for this reason the strong claim to preserve the literary canon in the classroom can be met with rebellion, or worse: indifference.

In order to shed light on the problems connected with the reading and interpretation of canonical texts and their potential impact on the constitution of identity, it is essential to comment on the term canon as a literary phenomenon. The nature of canonization and the rule of canon in contemporary textbooks have to be discussed before approaching the questions regarding identity. Aspects related to gender will furthermore be discussed on the basis of one literary example; the authorship of the Norwegian winner of the Nobel prize for literature, Sigrid Undset. Undset is up to now the only female author in Norway who has been awarded this distinguished prize, and it is therefore astonishing that texts by this author are scarcely represented in anthologies for school use. The discussion based on the Undset-example is of course linked to a more complex question dealing with the fact that female writers as a group are to the greatest extent kept out of the school canon. This is a fact when it comes to Norway, but based on presumptions and studies in other Nordic countries we can draw conclusions that are similar to the Norwegian situation (Englund 1997, Aamotsbakken 2002, 2003, Skjelbred 2004). Later on I shall therefore comment on this misrepresentation by connecting it to the constitution of identity, but before addressing this problem it is necessary to take a closer look at the forces and processes constructing different types of canon.

## Questions related to the origin of different canonical types

„Composition and production of a book of literary history is a result by readers and authors collecting and searching for special phenomena, literary texts. The texts are organized along a long chain or string in order to be temporally portioned more or less evenly". This quotation (Andersen 2001:11)[5] is taken from the latest thorough literary history published in Norway, and it is stressing the kernel aspect of the nature of canon, i.e. canon is related to temporality, taste and preference.[6] Composing anthologies for school use implies a somewhat restricted freedom of selection, as these anthologies are supposed to be less voluminous than the ones destined for the common book market. Consequently we can predict that the school canon is a limited canon compared with the general literary canon due to the selecting principles being governed by didactical and pragmatic considerations. Thus, the school canon must be viewed as the most important of all types of canon due to the fact that this canon contains the literary text basis which almost all pupils and later students will be acquainted with during their years of schoo-

---

5 The quotation is translated by me.

6 Pierre Bourdieu discusses canonical questions and sees the canon as a part of a struggle in the cultural field (Bourdieu 1992, 1993). Bourdieu also regards literary history as a factor with distinctive function (Bourdieu 1979).

ling.[7] On the one hand we can postulate that the school canon is constituted on a secondary level and at a temporal distance compared to the general literary canon, the latter being more elite-oriented that the other. On the other hand, we can stress the essentiality of the school canon, being the one that has the broadest range and therefore is the canon that has the ability to create long-lasting literary preferences and curiosity. We should take into account the number of pupils who do not continue to read after having left school, and for them the literary texts dealt with in the classroom form the sole literary enlightenment. Therefore both types of canon are essential in our culture; they are closely linked and mutually interdependent.

The literary canon is originating from the religious canon.[8] The principle of accepting or rejecting books for the *Talmud* or the Old Testament is the origin of the process of canonization.[9] A large number of subjects and fields of research have their own canons and canonical texts. For instance, the study of anthropology deals with several canonical types which also include texts and collections of texts, but to a certain extent it is also occupied with artefacts and rituals (Hahn 1987: 28 ff). In our context, i.e. philological approach to the questions of canon and canonization, we must rely on a somewhat restricted definition of the term. In this sense the canon is seen as stable representation of either literary texts or authors, be they sacred or profane, originally belonging to the Bible or the ideal list of biblical texts. This links the literary canonical texts to the biblical ones, and a further parallelism is constituted through the fact that both types of textual canons are functioning as part of a literary upbringing. The difference between the two main types of canons lies in the fact that the literary canon cannot be as authoritative and firm as the biblical canon.[10] Still, the literary canon has an analogical value, and the term forms a basis for analysis of the literary institution. This analogy of the canon implies on one hand an institution constituting canon, and on the other hand a process which installs texts in the same canon. The canon is in other words simultaneously a product and a process.

Questions concerning the school canon are of course linked to a secular context, but to a certain extent it can be postulated that the etymological meaning of the term may

---

7 The Danish researcher Hans Hauge regards the pupils as the „natural and primary audience for literary texts" (my translation) (Hauge 1989: 56). This view of the significance of the school pupils applies to all relevant ages and levels of the school system as such. Hauge postulates that there is a common aim among authors to be read and interpreted at different school levels because it is „only in school they [the authors] can live and not least survive" (my translation) (ibid.). In Hauge's opinion only the institution of school can canonize literary texts (Hauge 1989: 57 f).

8 The term canon is for instance defined as „an authoritative list of books forming the Judeo-Christian Bible – authoritative here meaning inspired by God or legitimized by the believing community" (Preminger & Brogan 1993: 166).

9 The word ‚canon' is derived from a Semitic word, and is also related to the Greek word kanon which has the meaning of ‚measuring instrument', ‚rule of conduct' or ‚guideline'. From the concrete object the meaning of the term has mainly been used in its metaphorical sense, i.e. general guideline.

10 Quite an impressive number of methods for canonization exist, and Gero von Wilpert has given a threefolded definition which includes religious texts, the liturgical midst of a catholic mess or exemplary literary texts. Von Wilpert stresses that the exemplary literary texts are characterized by being „eine [...] allgemeingültig und dauernd verbindlich gedachte Auswahl vorbildlicher dichterischer oder rednerischer Leistung, Kanon mustergültiger Autoren" (von Wilpert 1959).

illustrate the contemporary canonical tendencies. Some of the texts included in the canon appear to be almost religious in their character. They seem sacred and untouchable since they are inevitable and dominant when new anthologies for school use are published. Needless to say, the secular literary implication of canon has a different meaning than the biblical canon.[11] The literary canon can never remain a closed system as some texts are included in the canon while others are excluded or experienced as anachronistic. This means that some texts are being institutionalized and included in the canon with the possibility of being excluded from the same canon decades later. As we can see, canon is both dynamic and preservative. In European literature, the canon is experienced as a heritage of the field of theology; a heritage preserved when literature was accepted as an autonomous institution separated from politics, from the church and other institutions (Bürger 1991: 336).

Most frequently the secular canon is defined as „rules of criticism; a list of works by a single author, and a list of texts believed to be culturally central or ‚classic'" (Preminger & Brogan 1993: ibid.). When it comes to the school canon it is the third part of the definition that is of importance because school anthologies seem to be composed on principles of representation and qualification. „Without a canon, a guideline for quality would be missing, and furthermore a concretization of the meaning of ‚the Norwegian literature'", states one of the commentators of canonical questions in Norway.[12] As implied, the term canon in some contexts may include various canonical types, but for most subject disciplines a kernel canon exists.[13] What is significant when we deal with canonical questions, has to do with the institutions being capable of preserving canonical traditions. According to the works of Aleida and Jan Assmann, three institutions are decisive in this respect; i.e. censoring, text preservation and meaning preservation (Assmann & Assmann 1987: 7ff). These institutions in turn correspond with functions inside the literary institution, which is an institution consisting of publishing houses, editorial boards, critics, authors, teaching staffs and literary historians.

Institutions do not exist independently and isolated; therefore the literary institution presupposes a differentiated society which in turn makes investments in the literary institution. The literary institution in general and especially the institution of canon contribute to society by preserving the cultural heritage which confirms the norms of society. Thus, the literary institution plays a double role; it regulates literature as a social instrument or tool, parallel with its active effort to limit the number of changes in litera-

---

[11] The word ‚canon' was for the first time applied to literary texts in 1868 by David Ruhnken, who issued a list of authors. For reflections on the distinctions between literary and other types of canons see Wendell V. Harris who deals with, for instance, the canonical types discussed by Alastair Fowler (Harris 1991: 110 ff).

[12] Trond Berg Eriksen has issued a book dealing with various aspects of the Norwegian canon. The title of the book can be translated as „The Norwegians' lunch packet", which indicates that it is of vital interest to be nourished through special texts (Berg Eriksen 1995).

[13] For instance, Alastair Fowler has issued a list consisting of various canonical classes. He mentions ‚the potential canon', ‚the available canon', ‚the selected canon', ‚the official canon', ‚the personal canon' and ‚the critical canon' (Fowler 1979: 97ff). Still, the canonical types here listed, are mutually overlapping, so that it would seem more reasonable to hold on to the former canonical types: the general literary canon, the school canon and the personal or individual canon.

ture. These are questions which have occupied Peter Bürger, who has concluded rather normatively as he considers the social norms of society to be dominant. Consequently a literary debate is synonymous with a conflict in his opinion.[14]

## The need for a canon in school

Discussing and commenting on canonical phenomena are activities which remarkably often deal with the canon as such and the canonical texts as something obvious and innate. By this strategic position questions and problems related to textual quality are omitted and therefore remain invisible and hidden. Literary quality seems to make up a complex minefield which most researchers and critics avoid.[15] Still, literary quality is to a great extent closely linked to canon as a phenomenon. We must assume that the principles of selecting and representing are based on views and assessments related to quality. Textual quality, however, is related to a number of factors; the constitution of identity, national history, cultural and social surroundings etc. In an educational context it is perhaps easier to discuss quality because in this field we must rely on the connection between the literary texts and their impact on the constitution of identity of young people. All levels in the educational system are in need of texts that function well with regard to the construction of identity; identity in this respect implies the ability to cope with the norms of society and utilize intellectual talents. It is needless to add that the capability of obtaining a meaningful existence, professionally and privately, is connected to this view on identity and the construction of identity.

In Norway the curriculum has been subject to changes in the shape of regular reforms over the last years. We are now facing a new extensive reform for the primary, the secondary and the upper secondary school. The last and still current curriculum reform dates back to 1994 for the upper secondary school[16], and at present researchers, teachers, parents and publishers can make their contribution to the proposed reform by commenting on the various versions displayed on the websites of the Department of Education. We can already sense a will to give more freedom to the teachers regarding what should be read and interpreted in the classroom. What on the other hand is decisive, independent of the curriculum, are the textbooks and anthologies to be published. Based on research connected to various Norwegians curricular reforms we can suggest that canonical texts

---

[14] The normative aspect in Bürger's thesis is tangible when he proposes a definition of the term ‚literary institution': "Der Begriff bezeichnet nicht die Gesamtheit der in einer Epoche faktisch auffindbaren literarischen Praxen, sondern nur diejenige Praxis, der mindestens folgende Merkmale zukommen: Übernahme bestimmter Funktionen für das Gesellschaftssystem als ganzes; Ausbildung eines ästitischen Kodex, der zugleich die Legitimationsgrundlage für die Ausgrenzung anderer literarischer Praxen angibt; Anspruch auf uneingeschränkte Geltung (die Institution Literatur legt fest, was in einer gegebenen Epoche als Literatur gilt). Im Zentrum eines so gefaßten Institutionsbegriffs steht die normative Ebene, weil von hier aus die Verhaltensweise der Produzenten und Rezipienten bestimmt wird." (Bürger 1983: 13)

[15] The negligence on part of the critic is discussed by Erik Bjerck Hagen, who has repeatedly asked for a serious debate on the questions of literary quality (Bjerck Hagen 2000, 2002, 2003). In his latest book (2003) Bjerck Hagen suggests several norms for evaluating qualities in literary works.

[16] For the primary and the secondary school with pupils from the age of six years up to fifteen years the reform dates back to 1997.

are still expected to be preferred by school teachers. Investigations into series of anthologies over several decades combined with interviews with editors and school teachers show that the canon is still a dominant factor and a strict ruler (Aamotsbakken 2002a, 2002b, 2003).

Of course, not a word is mentioned about a canon in the curriculum. The literary canon in general and the school canon in particular exist as hidden codes in any western culture (Bloom 1994, Assmann & Assmann 1987, Bürger 1983, 1991). That is probably the reason why a selection of texts over time must be considered to constitute a canon because they seem independent of most curriculum reforms and other changes in this respect. For instance, the former curriculum reform from 1974 for the upper secondary school in Norway was very open to preferences for literary texts for classroom use. Only a notice of the necessity to include a comedy of Ludvig Holberg was presented as a must, but afterwards it has been up to the teachers themselves to lead the students into literary periods and -isms. The subsequent curriculum reform to follow in 1994 was completely different in most respects. There it was pointed out that certain authorships, texts and literary works had to be studied and interpreted. This discrepancy in curriculum and reading lists and their implied demands or lack of such should lead to the conclusion that the textual practice in the classrooms in Norway had to be altered and experienced as new and different when a reform was sanctioned. But, alas, it was not the case!

Investigations into textual selection, reading practice and teachers' preferences have revealed that to a considerable extent the same textual corpus was used and interpreted in both periods. This shows that the curricular demands are ignored or offered little attention. Recently I published a study of a rather large number of anthologies for school use (about 30), and included in this study are several interviews with editors and publishers (Aamotsbakken 2003). Through the interviews I gained perspectives of the thinking, the attitudes and the preferences in addition to practical options that rule the system of selection in the publishing houses in Norway.[17] One of the conclusions to be drawn from the interviews reveals that editors to a great extent are in dialogue with practicing teachers, but more seldom with the pupils and students. Therefore it is natural to assume that textual preferences coming to the surface in school anthologies are largely reflecting tea-

---

[17] One of the perspectives expressed by the editors implies that the dialogue with practicing teachers shows that a basis of canonical texts offers the teachers reliability and safety. By teaching texts originating from the general canon and subsequently the school canon they can defend their choice both with regard to the pupils and their parents. An unexpressed quality assessment emerges in this context.
Another remark made by one editor reveals the necessity for many teachers to stick to already used texts due to the common stressful and busy working situation in most schools (Aamotsbakken 2003: 73). The same editor added the habit of returning to the same, well known texts, could be explained by the fact that „teachers were not willing to offer their scarce spare time looking for new texts" (ibid.).
The editors interviewed also expressed reasons for sticking to the canonical textual corpus as being related to the unbalanced structure of influence and power existing between the authors of textbooks and the editorial board of the publishing house. In this context we might refer to Norman Fairclough's opinion that this concerns different discursive practices; practices that on one hand expose a social practice linked to established power relations between author and editor being undermined, and on the other hand reveal how publishing houses as institutions create changes in social practice (Fairclouch 1992). In other words, Fairclough's view implies that discourse is simultaneously constituting and constituted (Fairclough 1993: 135).

chers' taste and views on literature, and less young people's wishes and interests. We can consequently see the distance between the authentic users in the classrooms and the forces behind the decisions thought to be made to their benefit. When it then comes to identity-constructing factors explicitly and more implicitly implied in the chosen texts, we can likewise assume that they would have been better provided for if a panel of y-oung people had been engaged in the selection process.

## Texts as a source to create identity

Canonized texts for school use are a significant element in the creation of individual identity or with Charles Taylor's expression, "the identity of the self" (Taylor 1998). According to Taylor a modern understanding of identity implies that you can't be a ‚self' on your own.[18] He relates this perspective to language or linguistics, and states that the individual acts inter-linguistically. This indicates that identity is created in interaction with other individuals. Taylor relates his understanding of identity as being something inward, individual and authentic to among others Rousseau, Hegel and Kant.[19] His idea of being authentic is connected to the ideal of interaction among individuals and respect for other human beings. In other words his ethics implies a critic of extreme individua-lism. This perspective therefore creates a sharp contrast to the modern culture of self-realization as described, among others, by Allan Bloom.[20] Related to the situation among pupils today we may add that the ideal of mutual respect and understanding should imply that textbooks and anthologies for school use offer a balanced representation of texts; i.e. texts that are constructive for the identity of both males and females. As we already have revealed, this has not up to now been a fact.

Seyla Benhabib has discussed Taylor's view on the creation of identity and modified and developed it (Benhabib 1992). Seyla Benhabib sees the self as situated, which means that the autonomous and reflecting subject always activates itself in an inter-subjective

---

[18] According to Charles Taylor the understanding of the self in our modern culture is closely linked to the ideal of authenticity implied in the idea of identity. Taylor regards ethics as having its foundation in these reflections.

[19] Charles Taylor relates his view on identity especially to Rousseau's understanding of honour; an ethical point of view that is non-universal and based on an ‚unbalance'. In other words Rousseau has a contradic-tory opinion of honour, being dependent on the fact that if somebody is in a position of being honoured, someone else must be without honour. To create a system of balance Rousseau wants a mutual deference among individuals.
Taylor is referring to Immanuel Kant who was one of the first philosophers to explicitly formulate the idea of the human being having an immanent value. Consequently all individuals should be equally respected (Taylor 1994: 49). Taylor is also occupied with Hegel's reflections on the philosophy of Kant (Hegel's master-slave-dialectic), i.e. Hegel postulates that as human beings we have to be approved of to be able to further development (Taylor 1994: 55).

[20] Allan Bloom has in The Closing of the American Mind described students' opinions and values as being characterized by a simple form of relativism; i.e. every individual has the right to develop his or her own existence and way of living based on an individual opinion of what is regarded as essential and valuable (Bloom 1987). Even though Bloom's aspects are related to an American context, it is reasonable to assume that they have a transfer value to many western societies.

context. The ‚self' is created in interaction with others and the surrounding society. An ‚ego' or an ‚I' always relates to a ‚we'.[21] Benhabib's theoretical theses are to a certain extent answering the question of the significance of human experience of universal ethics. She especially stresses the importance of the experience of being vulnerable due to gender, class or race. Here we might add the factor of age; the pupils at different school levels are to often experiencing lack of understanding and consequently meaningful readings and interpretation of texts. Texts chosen for the pupils with no regard to their preferences or wishes are of no benefit when it comes to the constitution of identity. Then the texts may be ‚closed'[22] and consequently of no further learning potential or pleasure.

For pupils and students this view on identity, which has its basis in communicative ethics, is highly relevant. School as an educational institution forms an important framework and a place for identity-constructing activities. Within this framework the individual relates continuously to various activities. Such an important activity may be the study of literary texts with questions about fictional characters and problems of identity. In this light literary texts for school use are communicating two messages. In relationship to the ethical view of Taylor and Benhabib it is possible to claim that identity can be created through the reading of literary texts, linked to both identity and other aspects of living a meaningful life. Benhabib, however, has criticized Taylor for having quite extensively linked his understanding of identity to norms and values. Benhabib is of the opinion that there is a division line between identity and way of living. In her essay „The Sources of the ego in feminist theory" Benhabib discusses the radical constructionism related to post-structural feminism (Benhabib 1997).

On one hand, there is Charles Taylor who relates identity to occupation with values; on the other hand, there is Judith Butler[23] who doesn't want to see identity as based on

---

[21] Sheila Benhabib sees Taylor's ideas as compatible with the new-hegelian insight concerning the situating of the self. She also relates to Michel Foucault's view on „the construction of the self" (Benhabib 1997).

[22] Here the term closed texts is related to Umberto Eco's distinction between open and closed texts; the latter being texts with no further potential for interpretation. To a great extent Eco's term ‚closed texts' are applied to texts belonging to genres of popular culture, like novels or films created just for amusement and relaxation. On the other hand the polar term ‚open texts' is used about texts challenging its readers with a spectre of explicit and implicit codes, intertextuality and a complicated structure; i.e. they are texts open for interpretation (Eco 1979).
In this context I therefore have to a certain extent misused or displaced the meaning of the term ‚closed' as I have used it connected with texts that are of dubious value when it comes to the construction of identity for young people. In this respect such texts can be experienced as closed by the pupils, and in addition the same texts can form a closure for development.

[23] As mentioned above Judith Butler has introduced the term „gender performativity" (Butler 1999 [1990]). In addition to interaction between an anatomic gender and a performative gender there is also a tension between the two types of gender. Related to this tension is the possibility for the individual to feel dislocated and at odds with the accepted culture.
Butler develops her reflections of the term „gender performativity" and shows that expectations related to behaviour and gender are linked to conventions and norms (Butler 1993). According to Butler the performative gender is not a simple act, but it implies a set of norms being repeated to the extent that the repetition itself is hiding the norms.
Butler's opinion of gender and identity creates a contrast to Taylor's view on identity as there are no fixed values that should be the basis of individual development. As young people may be uncertain about their

anything given. With Butler everything is construction, and if you take this view seriously, the text culture in schools is particularly important. The construction of identity gets a more direct connection with, among other things, the selection of texts for understanding and interpretation. Furthermore it is worth taking into account that poststructuralist theories today rather prefer heterogeneous than homogeneous aspects when it comes to showing how identities are at stake in social contexts (Søndergaard 1996). According to Butler and Søndergaard the plural term ‚identities' is understood as play and performance. Critics of this view on identity may postulate that diversity related to pupils' identities will make them look fragmented and zapped, while others will see diversity and différence (Derrida) as advantages for pupils on the edge of future and adult life. In a school context it is significant to keep an open mind to possible diversities, gender roles and changing identities as young people find themselves in a process towards a recognition of their own self. To underline this opinion we may refer to Stuart Hall's view on identity, which contradicts any opinion of identity as something stable and fixed. Hall sees identities (in the plural form) as „fragmented and fractured" (Hall 1996: 4). Identities are with him a question of activating historical, linguistic and cultural resources (ibid.). This implies that the essentialistic understanding of ethnicity, race and nationality as something ‚being', is undermined and instead ‚a becoming' is emphasized. He states that it is „not ‚who we are' or ‚where we came from', so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves" (ibid.) Hall's view on identities and the understanding of identities slide into the question of identification. Here he is inspired by discourse theories, seeing identification as a construction and a continuous process; i.e. identification has to do with discourse practice.[24] In a school discourse both pupils and their teachers are subject to regulations, laws and announcements together with concrete objects like buildings, rooms and different artefacts. Also textbooks and anthologies belong to this area, but negotiations are continuously conducted to interpret the use of regulations, laws and texts in general.

If we accept identities as constructs and the thought of identities as being produced in a discourse and not outside of it, it follows that a complex variety of norms and regulations will be both including and excluding. If we study Norwegian and also Nordic anthologies for school use, it is evident that male readers to a great extent are included, while female readers are not given the same attention. Also readers or interpreters from alternative cultural backgrounds seem to be excluded. Furthermore inclusive mechanisms in the textbooks and anthologies reveal what is regarded as accepted and positive. On the other hand, what is excluded also points out what is normal or regarded as normal.

---

gender-related, social or political affiliations, there should be a textual culture available that offered scaffolding instead of normative judgements.

[24] Referring to Michel Foucault discourse is usually defined as a context of codes, conventions and norms, which has the effect on the individual that certain ways of behaviour, communication and thinking are regarded as acceptable. This implies that discourse is simultaneously constructive and decisive for the subject. This rather deterministic view has been encountered with an alternative view on discourse, seeing the individual as a negotiating party and consequently active participant in the different discourses of society (Oksala 1998, Davies 2000).

In a school context it is interesting to examine the identity-creating function of the texts, an identity, or preferably identities, in transition from childhood, youth to adult life. Imagination and creativity are stimulated by reading, writing and other activities related to texts. In this context the fictional texts are of even greater significance that the shorter factual texts. This is due to the fact that fictional texts are often quite extensive, these are texts that you return to for interpretation, for discussion, i.e. they are texts that keep your mind busy. This is not to the same degree the case when it comes to for instance newspaper articles, internet texts or texts in connection with illustrations. In school there is still room for interpretation of texts, examination of various other textual aspects and their multiple structure. Therefore the selection of texts for school use is essential. The central texts in school, or should we say the school canon, have many consequences for later literary preferences, both written and oral proficiency as well as their connection with alternative cultural expressions. We also have to take into account that it is our encounter with school texts that creates our relationship with text cultures. School texts are supposed to form a common basis for the public. That is why we can claim that the school canon is the most important of all canons. Consequently it is to be expected that canonical texts contained in a modern curriculum should have an inclusive effect and remove borders and dismantle obstacles. We shall therefore offer some reflections on this, based on an authorship with a possible potential for inclusion of identification, identity construction and the sliding between different identities.

## The Undset example

The curriculums both for the primary and the upper secondary schools contain a general part, in which gender and equality are emphasized. If you take the aspect of equality seriously, both anthologies and literary history should be based on selecting representative texts from all epochs. An examination of the distribution of female and male writers in current textbooks reveals that there is little consciousness of the above-mentioned problems in this field (Aamotsbakken 2002a, 2003). You can always defend yourself by saying that „There are few female writers from this or that epoch", „female liberation was at an early stage at that time" or „an assessment of quality has shown that ..."

If we make an in-depth study of last century's selection of literary texts, we will clearly see that we in fact have great female writers. There are few winners of the Nobel Prize for literature in Norway, but one Norwegian who actually was awarded the prize, was Sigrid Undset. So, instead of presenting a large selection of texts by this author, the number of such texts is small and the review of the texts scarce. Sigrid Undset has been optional for project work and other special assignments. Of course, she is also read independently of the selection of texts in the anthologies. Still, the rather scarce selection indicates a lack of will to include female writers and revalue the importance of them.

There is great complexity in Sigrid Undset's authorship regarding genres and ways of writing. It comprises short sketches, short stories, novels, essay and large cycles of novels based on thorough research into historical sources. In other words it should be possible for editors of anthologies, school teachers looking for alternative texts and students with special interest in literature to use Undset as a case or theme for a project, or as a

representative of a writing female in a particular historical era. There should be ample possibilities. Undset travelled a lot, she was politically and religiously well informed and set out to describe a society in change (Bliksrud 1988). Undset also offers interesting aspects concerning sliding identities as she converted to Catholicism. In addition her married life collided with contemporary social norms. Due to aspects related to her biography and her authorship she should be regarded as a suitable literary ‚case'. When this is to a great extent ignored and neglected in textbooks and anthologies, the only plausible explanation lies in the fact that the male-dominant canonical view has been decisive.

Today there are nations and cultures in all parts of Western Europe where multicultural problems dominate. Secondary school students, students at colleges and universities make up a complex group regarding nationality, mother tongue and cultural norms. Thus, it is particularly important in today's schools and other educational institutions to relate reading and interpretation of literature to gender, language and cultural background. In Norway there are groups of immigrants from cultures where women's role is problematic. Among other things, some immigrant women are not allowed to learn the language in their new country. Men from the same culture therefore get a more dominant position than in the country of origin. The school is the social institution that has the possibility to alter the situation for women from these kinds of culture. It becomes important to have literary models as part of a strategy to support these women. As well-balanced representation regarding gender in the literature would consequently be an important signal both to ethnical Norwegian students and to students from linguistic and cultural minorities. Consequently it must be considered a paradox and a disappointment that the Norwegian literature is male-biased in its representation.

The curriculum for the primary school says explicitly the following:

> „Both the contents and organization, the tools in the teaching and the ways of working should make sure that there is equality in the teaching of girls and boys, in order that they get the same amount of attention, the same assignments and the same challenges. The teaching should encourage both sexes to take responsibility at work and in social engagement and to prepare for education and choice of professions in accordance with capabilities and interests, independent of traditional role models." (KUF 1996: 58)

The wording of this plan is of course more specific when we deal with individual subjects, but it is worth noticing that equality is the dominating principle in all subjects, all themes and all teaching. As discussed above, equality can be achieved through principles of literary selection. If we focus especially on the last passage of the quotation, it can be claimed that traditional role model patterns can be removed by, among other things, studying and discussing authors who have broken with conventions and who have found new routes. Undset can in many ways be looked upon as such an author. Even though she may in no way seem modern today, her literary works and social engagement must be assessed in the light of contemporary times (Jauss 1974, 1997 [1991]). In this perspective Undset appears radical, unconventional and original.

## The inevitability of the canon

In the plans for the subject Norwegian in the sixth form college there is a specified list of authors that „should" be read. It is the 19th century that seems to be the most important century regarding canonization (Kittang et al. 1983, Steinfeld 1986, 2002). Among the authors that are considered particularly important to read, it is the last decades that are given attention. In the epochs of realism and naturalism the selection of writers is quite biased. Only one woman is represented, namely the naturalist Amalie Skram. Also another female writer is mentioned, Camilla Collett, of the late Romantic period.

As we know that there were in fact female writers producing interesting literature spread all over the 19th century, it is strange to notice that there is no trace of them when a new curriculum reform appears. In Norway Jorunn Hareide has drawn attention to such women in the study *Skrivefryd og penneskrekk* (1999).[25] She has shown that conventions and socio-cultural norms made women try to conceal their inclination to write. When they wrote, it was mostly in the breaks in the housework and the publishers were less than willing to take this sort of writing seriously. Male colleagues were not particularly encouraging either. The exchanges of letters between Amalie Skram and male colleagues like Bjørnstjerne Bjørnson and Arne Garborg are good examples.

When we get a bit further in time, beyond the era of realism and into the 20th century, the living conditions for women have improved. Still the society is not prepared to accept independent, writing women. Sigrid Undset, however, is an exception.[26] However, in spite of her prominent position she is still not accepted in the canon. Other writers from the same epoch are quite well represented. Knut Hamsun is such an author; he, too, was awarded the Nobel Prize for Literature. In other words, there are two great contemporary authors, living and writing at the same time, a woman and a man, and it is quite odd that no attempt has been made to establish a balance of attention. Hamsun is an obvious canonauthor with a quite considerable representation of short texts. Besides, several of his novels have been issued for school use with thorough analyses to make it easy for students. None of Undset's novels have received the same treatment or attention.

A reflection of the creation of identity in school, based on the communicative ethics as represented by Taylor and Benhabib or the feminist constructionism as represented by Butler, shows that the student as an individual finds his or her identity partly by having it confirmed through the encounter of literary texts. The texts should optimally contribute to creating conditions for identification and creation of identity both for boys and girls. This is a priority in the curriculums both in the primary, the secondary school in Norway. We have seen that this goal has not been achieved because the presentation and selection of texts have not been sufficiently taken into account regarding gender roles.

---

[25] A possible translation of Hareide's title would be ‚Writing delight or fear of pencils'.

[26] It must be added that the existing curriculum contains lists of recommendations as to authors and texts that „should be read and interpreted". Sigrid Undset is mentioned as one of the recommended authors. It is therefore sensational that her authorship is paid so little attention when it comes to textual representation in the published anthologies.

Girls will not to the same extent as boys recognize themselves in texts from earlier literary epochs. Nor has this balance been stressed as regards the last epochs of the 20th century. This has cemented gender roles in total disharmony with the development of a number of other fields of society. It should be easy to make amends for this in our century as the focus on equality and worth has become greater. When this, in spite of everything, does not happen in publishing for school use, it is the existing canon that exerts its conserving and tradition-bound influence. Canon is a sort of grey eminence, hidden behind the scenes, but as dominant as a totalitarian ruler.

In 2006 we face a new curriculum reform[27] in Norway, related to both primary and secondary education. It is therefore with some excitement that researchers, publishers and of course, professional teachers look forward to this event. In the Nordic countries several studies have been made, all showing that a revision of the canonical questions is absolutely necessary. This revision is especially significant due to the fact that our societies are rapidly changing, entering into a multicultural entity with less attention to conventional borders, whether they are national or cultural.

---

[27] The Department of Education in Norway has invited researchers, teachers and other interested parties to give their opinion on the proposed curricular reform. In January 2005 the suggested curriculum for the subject Norwegian contains no specific names of authors considered to be of canonical significance. The curriculum reform seems extremely open and free of strong guidelines for the school teachers. Therefore we have a running debate on these questions, where some participants express their astonishment and others their content with the suggestions and the openness implied.

## References


Aamotsbakken, Bente (2002a): The Norwegian Canon. Is it nationally conditioned?. In: Jaan Mikk et al. (ed.). Learning and Educational Media. The Thrid IARTEM-Volume. Tartu: University of Tartu Press

Aamotsbakken, Bente (2002b): Tekstens vei til læreboken. In: Dagrun Skjelbred & Staffan Selander (ed.). Fokus på pedagogiske tekster 5. Tre artikler fra norsk lærebokhistorie. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 2/ 2002

Aamotsbakken, Bente (2003): Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning. Rapport 9/ 2003. Tønsberg: Skriftserien for Høgskolen i Vestfold

Assmann, Aleida & Jan Assmann (ed.) (1987): Kanon und Zenzur: Beiträge zur Archäolgie der literarischen Kommunikation II. München: Wilhelm Fink Verlag

Benhabib, Seyla (1992): Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics. New York: Routledge

Benhabib, Seyla (1997): ‚Jagets källor' i modern feministisk teori. In: Ulla Holm et al. (ed.) Tanke, känsla, identitet. Göteborg: Anamma

Bliksrud, Liv (1988): Natur og normer hos Sigrid Undset. Oslo: Aschehoug

Bloom, Allan (1987): The Closing of the American Mind. New York: Simon & Schuster Inc.

Bloom, Harold (1994): The Western Canon: The Books and School of the Ages. New York/ San Diego/ London: Harcourt Brace & Co

Bourdieu, Pierre (1993): The Field of Cultural Production. Cambridge: Columbia University Press

Bourdieu, Pierre (1995): Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax Forlag

Bourdieu, Pierre (2000): Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion

Butler, Judith (1993): Bodies that Matter. On the Discursive Limits of „Sex". New York & London: Routledge

Butler, Judith (1999 [1990]): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York & London: Routledge

Bürger, Peter (1983): Institution Literatur und Modernisierungsprozeβ. In: Zum Funktionswandel der Literatur. Hefte für Kritische Literaturwissenschaft 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bürger, Peter (1991): Institusjonen kunst som litteratursosiologisk kategori. In: Atle Kittang et al. (ed.). Moderne litteraturteori. En antologi. Oslo: Universitetsforlaget

Collins. P.H. (1998): ‚It's all in the family'. Intersections if gender, race and nation. In: Hypatia, no. 3

Davies, Bronwyn (2000): (In)scribing Body/ Landscape Relations. Oxford: AltaMira Press

Douglas, Mary (1987 [1986]): How Institutions Think. London: Routlegde

Eco, Umberto (1981 [1979]): The Role of the Reader. Explorations in the semiotics of texts. London/ Melbourne/ Sydney/ Auckland/ Johannesburg: Hutchinson

Englund, Boel (1997): Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturelt åter-skapande. Stockholm: HLS Förlag, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm

Eriksen, Trond Berg (1995): Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Fairclough, Norman (1992): Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press

Fairclough, Norman (1993): Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. In: Discourse and Society 4(2)

Fowler, Alastair (1979): Genre and the Literary Canon. In: New Literary History, IX/ 1979

Hagen, Erik Bjerck (2000): Litteratur og handling. Pragmatiske tanker om Ibsen, Hamsun, Solstad, Emerson og andre. Oslo: Universitetsforlaget

Hagen, Erik Bjerck (2003): Hva er litteraturvitenskap? Oslo: Universitetsforlaget

Hagen, Erik Bjerck (2004): Litteraturkritikk. En introduksjon. Oslo: Universitetsforlaget

Hahn, Alois (1987): Kanonisierungsstile. In: Aleida Assmann & Jan Assmann (ed.). Kanon und Zenzur: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München: Wilhelm Fink Verlag

Hall, Stuart (1996): Introduction. Who Needs ‚Identity'? In: Stuart Hall & Paul du Gay (ed.) Questions of Cultural Identity. London: SAGE Publications

Hareide, Jorunn (1999): Skrivefryd og penneskrekk. Selvfremstilling og skriveproblematikk hos norske 1800-tallsforfatterinner. En artikkelsamling. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Harris, Wendell V. (1991): Canonicity. P.M.L.A. (Publisher: Modern Language Association of America)

Hauge, Hans (1989): Litteratur på institusjon. In: Kritik, nr. 89

Jauß, Hans Robert (1974): Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Jauß, Hans Robert (1997 [1991]): Ästetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993): Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk Felles allment fag for alle studieretningar. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF)

Meldahl, Per (1983): Fremstillingsstrategi, tematikk og ideology i norske litteraturhistorier. In: Atle Kittang et al. (ed.). Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk sammenheng. Øvre Ervik: Alvheim & Eide

Oksala, Johanna (1998): Cyberfemnistis and women. Foucault's notion of identity. In: NORA 1

Preminger, Alex & T.V.F. Brogan (ed.) (1993): The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics. Princeton: Princeton University Press

Skjelbred, Dagrun (2004): Noen sider ved morsmålsfagets kanon i den norske grunnskolen. (to be published)

Slagstad, Rune (1998): De nasjonale strateger. Oslo: Pax Forlag A/ S

Steinfeld, Torill (1986): På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie. Oslo: Cappelen/ LNU

Steinfeld, Torill (2002): På hjemlig grunn. Norske skolelitteraturhistorier ca. 1900–1940. In: Per Dahl & Torill Steinfeld (ed.). Videnskab og national opdragelse. Studier i nordisk litteraturhistorieskrivning. København: Nord 2001:30, Nordisk Ministerråd

Søndergaard, Dorte Marie (1996): Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruktioner bladt unge voksne i akademia. Copenhagen: Museum Tusculanum

Taylor, Charles et al. (1994): Det mångkulturella samhället och erkännandets politikk. Göteborg: Daidalos. (Translation to Swedish by Sven-Erik Thorell and Thomas Lindén). Original title: Multiculturalism and „The Politics of Recognition"

Taylor, Charles (1998): Autentisitetens etikk. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

von Wilpert, Gero (1959): Sackwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag

# II Historische Perspektiven – Fallbeispiele

*Michael Baldzuhn*

# Mittelalterliche Schulbücher „zwischen" Lehrplan und Unterrichtspraxis? Zu einigen medienhistorischen Voraussetzungen der Herausbildung eines Spannungsfeldes

*Abstract*

*The paper deals with the medieval schoolbook and describes it with a special focus on the history of media and the use of writing in the middle ages. It is argued, that medieval schoolbooks cannot be described as an object already placed between the demands of a curriculum on the one hand and of the single lesson on the other. Concerning the organization of single lessons, the medieval schoolbook itself takes over the function of a curriculum: because medieval lessons are mainly dealing with authoritative texts and mainly aim at acquiring and practicing tradition. Therefore already the use of writing itself – e.g. reproducing the authoritative texts – is highly aestimated.*

Die dem pädagogischen 18. Jahrhundert vorausliegende Bildungs- und Erziehungsgeschichte stellt keinen Gegenstand dar, der in einem disziplinenübergreifenden Forschungs- und Diskussionszusammenhang bearbeitet würde. Ein Überblick über den Stand der Forschung ist indes nicht nur aufgrund der disziplinären Streuung der zahlreichen Forschungsbeiträge von einschlägiger Relevanz kaum zu gewinnen, die historisch arbeitende Erziehungswissenschaftler beibringen, Mittelalter- und Frühneuzeithistoriker, Literaturwissenschaftler, die sich mit Texten oder Kunsthistoriker, die sich mit anderen einschlägigen Artefakten dieses Zeitraums befassen.[1] Es fällt auch schwer, eine fächerübergreifende Perspektive auf den Gegenstand und ein fächerübergreifendes Erkenntnisziel anzugeben, das die Forschung von verschiedenen Seiten antriebe. Bereits die den Gegenstand konstituierende Rede von der „Bildungs- und Erziehungsgeschichte" ruht ja nicht auf breiter ausdiskutierten Bestimmungs- und Abgrenzungsversuchen auf – darüber belehrt der vergleichende Blick in angelsächsische oder französische Publikationen und ihre Begrifflichkeit sehr schnell –, sondern stellt eine spezifische Eigentümlichkeit der deutschsprachigen Forschung dar. Ob die gegenwärtige kulturwissenschaftlich-

[1] Forschungsübersichten sind entsprechend dünn gesät – vgl. zuletzt Kinzinger (2000).

anthropologische Neuausrichtung der historisch arbeitenden Wissenschaften zukünftig in der Lage sein wird, die disparaten Fragestellungen zu fokussieren, ist noch nicht absehbar. Immerhin hat sich aber in letzter Zeit – von der historischen Anthropologie zwar nicht angestoßen, aber doch breiter aufgenommen – eine mediengeschichtlich ausgerichtete Perspektivierung historischer Gegenstände als ein fruchtbarer Weg erwiesen, disziplinär ausdifferenzierte Ansätze unter einer homogeneren Perspektive aufzunehmen und Einsichten von fächerübergreifender Relevanz zu eröffnen.

Aus einem spezifisch medienhistorischen Interesse an Schulbüchern heraus bin auch ich selbst, von Hause aus Mittelaltergermanist, der Einladung zu dieser Tagung zum „Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis" gefolgt: weil sich nämlich an für den mediävistischen Beobachter untypisch breiten Handschriftenüberlieferungen im Umfeld der Institution Schule vergleichsweise gut untersuchen lässt, in welchen Etappen, in welchen Formen und vor allem aufgrund welcher Antriebe eigentlich die Verwendung des Mediums Schrift über Schulbücher vermittelt in das Unterrichtsgeschehen vordringt. Im Hintergrund dieser Frage steht dabei das in der Mittelalterforschung seit gut zwei Dezennien systematischer verfolgte Interesse an der Verschriftlichung der mittelalterlichen Gesellschaft überhaupt, die entsprechend der Ubiquität des Vorgangs von ganz verschiedenen Teildisziplinen verfolgt wird.[2] Dabei steht außer Frage, dass die Konsequenzen der Litteralisierung weit über das Mittelalter hinausreichen und unter anderem auch den pädagogischen Diskurs umstrukturieren.[3]

Der nachstehende Beitrag setzt in Hinsicht auf das Tagungsthema einerseits niedriger, aber auch grundlegender an. Mir geht es im folgenden darum, angesichts des unter historischer Perspektive nirgends systematisch bearbeiteten Gegenstandes Schulbuch ein grundlegendes Problem der Gegenstandbestimmung ins Bewusstsein zu heben, dem sich jeder gegenüber sieht, der Schule und historische Unterrichtspraktiken von ihren schriftlichen Niederschlägen ausgehend zu erfassen versucht. Es geht mir darum zu zeigen, dass die funktionale Ausrichtung einschlägiger schriftlicher Zeugnisse auf das Unterrichtsgeschehen eine historisch kontingente Größe darstellt. Eine funktional charakteristische Faktur dieser Quellen, die der moderne Beobachter voraussetzt, wenn er sie als Schulbuch qualifiziert (und in der Folge dann etwa in sein Untersuchungskorpus aufnimmt) und die ihn dann berechtigt, aus ihr auf Eigenheiten des entsprechenden historischen Unterrichtsgeschehens zurückzuschließen, ein funktionaler Differenzierungsgrad des Medieneinsatzes also, der speziell das pädagogische Handlungsfeld von anderen Handlungsfeldern abzusetzen erlaubte, muss sich im Zuge eines über Jahrhunderte laufenden Vorgangs überhaupt erst einmal herausbilden.

Mit der Frage nach dem „Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis" sind hingegen Vorannahmen getroffen, die bereits in der praktischen Arbeit an entsprechenden Quellenbeständen problematisch erscheinen:

---

[2] Vgl. etwa das Programm des seinerzeit interdisziplinär konzipierten Sonderforschungsbereichs 231 (Träger, Felder, Formen pragmatischer Schriftlichkeit 1988).

[3] Vgl. etwa Sting 1998.

- Erstens die selbstverständliche Rede von einem Gegenstand namens Schulbuch. Ich bearbeite ein Korpus von mehreren hundert Handschriften und Drucken des 9. bis 16. Jahrhunderts mit Texten, die man gemeinhin dem mittelalterlichen Schulunterricht zuordnet.[4] Bei der praktischen Arbeit an diesem Korpus, das vor allem auf den Trivialunterricht zielt, stehe ich alles andere als selten vor dem Problem, gar nicht sicher sagen zu können, ob es sich bei dem vorliegenden Exemplar denn überhaupt um ein Schulbuch handelt. Das hat seinen einfachen Grund darin, dass textuelle Standards, die man aus der Breite des Überlieferten heraus erheben könnte und die einen zuverlässigen Vergleichsgrund abgäben – nach dem Muster „so und so sieht ein Schulbuch im 13., 14. oder 15. Jahrhundert aus" – noch gar nicht selbstverständlich vorhanden sind, sich überhaupt erst im Verlaufe meines Untersuchungszeitraums herausbilden.
- Was zweitens des Nachfragens würdig erscheint, weist in dieselbe Richtung. Zweifellos wäre bei der Bestimmung einer Handschrift als Schulbuch eine Hilfe, wenn sich ihr Inhalt und ihre Aufmachung auf einen Lehrplan des Ortes beziehen ließe, an dem die Handschrift geschrieben wurde und dem sie in Inhalt und Aufmachung folgt. Das ist aber in meinem Korpus nirgends der Fall. Zwar kann man in vielen Überblicksdarstellungen zum mittelalterlichen Schulunterricht einiges über Unterrichtsinhalte und deren Anordnung lesen – etwa über den Bestand und die Reihenfolge der Artes liberales und in welchen kanonischen Texten diese studiert worden wären. Aber die Handschriften lassen im Gegenteil von einheitlichen Lehrplänen regelmäßig kaum etwas erkennen. Überdies ist in Quellen, die sich hier für eine vergleichende Referentialisierung hinzuziehen ließen, Universitätsstatuten etwa oder voruniversitäre Schulordnungen, Unterricht gar nicht in der Differenziertheit und nach den Maßgaben erfasst, wie man es sich für einen Vergleichsmaßstab wünschen würde.
- Drittens erscheint damit dann natürlich das Tagungsthema überhaupt fragwürdig. Wie kann man denn so selbstverständlich von einem Schulbuch zwischen Unterrichtspraxis und Lehrplan sprechen, wenn zwei der drei Pole dieses Beziehungsdreiecks, das Schulbuch und der Lehrplan, kontingent erscheinen?

---

[4] Es handelt sich um die spätantiken lateinischen ‚Fabulae Aviani' (Text: Guaglianone 1958) und die ebenfalls spätantiken ‚Disticha Catonis' (Text: Boas 1952), wobei letztere allein in ihren seit dem 13. Jahrhundert entstehenden Übersetzungen ins Deutsche berücksichtigt sind. Vgl. zur ersten Orientierung (jeweils mit weiterer Literatur) Baldzuhn 2004 bzw. für den Cato Brüggemann/ Brunken 1987/ 91, Bd. 1, Sp. 537–559 und Sp. 962–977 sowie Bd. 2, Sp. 1157–1160. Das Korpus umfasst zum einen (Avian) etwa 180 Text- und Kommentarhandschriften, zwei Drucke und circa 100 Einträge in mittelalterliche Bibliothekskataloge und deckt hier einen Zeitraum vom ausgehenden 8. bis zum beginnenden 16. Jahrhundert ab, zum anderen (Cato) circa 120 Handschriften und zwölf gedruckte Texte in circa 120 Ausgaben, die sich über einen Zeitraum vom ausgehenden 13. Jahrhundert bis ins beginnende 17. erstrecken. Die Cato-Überlieferung ist im Internet in einer eigenen Datenbank vollständig erfasst: „‚Disticha Catonis' – Datenbank der deutschen Übersetzungen" (http://www.rrz.uni-hamburg.de/disticha-catonis).

Damit sind zugleich Aspekte benannt, unter denen nachstehend das mittelalterliche Schulbuch als Untersuchungsgegenstand profiliert werden soll. Zunächst wird es – ausführlicher – um die genauere Kennzeichnung der Hauptsache, des Schulbuchs, aus medienhistorischer Sicht gehen. Hier plädiere ich für eine systematische Verschiebung der Perspektive. Die entsprechenden Quellen sind kein festes Objektiv, durch das hindurch Unterrichtsgeschehen oder die faktische Umsetzung von Lehrplänen sich beobachten ließe, sondern als Produkte der zunehmenden Indienststellung von Schriftlichkeit für den Unterricht verschiebt sich ihr Verhältnis zum Unterricht erst allmählich soweit, dass Unterricht als differenzierter Vorentwurf in sie eingeht (und aus ihnen heraus dann in gewissen Grenzen beschrieben werden kann). Speziell am Beispiel der Ausrichtung auf den Schüler sind einige systematische Eckpunkte dieses Vorgangs zu beleuchten. Zweitens wird auf die Größe „Lehrplan" als unterrichtsstrukturierender Faktor einzugehen sein, dessen Analyse vergleichbar dynamisch auf den Verschriftlichungsprozess ausgerichtet werden muss. In einem dritten und letzten Schritt soll versucht werden, die Stellung mittelalterlicher Unterrichtsschriftlichkeit zwischen praktischem Unterrichtsgeschehen einerseits und präskriptivem Schrifttum – wie Lehrplänen – andererseits abschließend zu bestimmen.

## I

Was denn eigentlich ein Schulbuch sei, dazu hat die Mediävistik keine ausgearbeitete Begriffsdefinition beizusteuern.[5] Man arbeitet hier weithin mit unausgesprochenen Vorannahmen, die sich zudem mit einem alltagssprachlichen Wortgebrauch vermengen, der die Gefahr birgt, dem Außenstehenden missverständliche Vorstellungen aufzurufen. Zwei Beispiele:

1. Die Rede vom „Schulbuch" weckt Assoziationen an das gedruckte Buch. Präziser wäre von Schulhandschriften zu sprechen. Das ist keine terminologische Quisquilie, sondern sollte bewusst halten, dass Schulhandschriften sehr viel weniger einheitlich angelegt sind als Schuldrucke. Gedruckte schriftliche Unterrichtsmaterialien erreichen nicht nur quantitativ eine im Manuskriptzeitalter zuvor nicht erreichte Breite, sondern zwingen ihre Produzenten auch in einem weit stärkeren Maße zur Generalisierung ihrer Rezipienten, um am Markt überhaupt Chancen zu haben. Handschriften dagegen entstehen im Blick auf ein sehr viel kleinräumigeres Publikum und können, zumindest potentiell, partiell angepasster angelegt werden. Die Frage, ob das denn dann auch wirklich geschehen ist, ob handschriftlich verbreitete Texte im Gegensatz zu gedruckten Texten spezifischere Rücksichten auf einen lokalen Unterricht nehmen, schiebe ich erst einmal auf und halte nur fest: Zumindest als Frage taucht sie erst auf, wenn man statt von Schulbuch von Schulhandschrift und Schuldruck spricht.

2. Ein zweites Beispiel dafür, wie unbedachte Bezeichnungen Fragen und weitergehende Einsichten in die Sache verstellen können, liefert mir das gelegentlich ebenfalls anzutreffende Beispiel „Schulheft". Zumal in Verbindung mit der Handschriftlichkeit

---

[5] Vgl. den auch erziehungswissenschaftliche Begriffsbildung kritisch beleuchtenden Überblick bei Puff 1995, S. 23–28.

des Mediums, das dem modernen Betrachter individuelle Verfügbarkeit des Aufgezeichneten suggeriert, suggeriert „Schulheft" das individuelle Arbeitsheft des Schülers, wie es heute neben dem Schulbuch zur Vorarbeitung, Nacharbeitung, Übung, Hausarbeit benutzt wird. Mit „Heft" ist aber höchstens auf die Überlieferungsform des nicht aufwendig ausgestatten Faszikels gezielt. Auch damit kann dann wiederum in der Sache wichtiges verdeckt sein: Schulbuch und Schulheft treten nämlich erst im Umfeld des Buchdrucks überhaupt gleichzeitig auf die Bühne und zugleich auseinander. Die ältere Schulhandschrift dagegen bewahrt sozusagen noch beides gemeinsam und ungeschieden: das Schulbuch wie das Schulheft, also den Basistext des Unterrichts mitsamt seiner begleitenden Aus- und Durcharbeitung in Form von Glosse und Kommentar.

Nur wenn man das klar sieht, kann man auch gezielt danach fragen, wie diese beiden Anteile in Schulhandschriften denn eigentlich verteilt sind – und sieht sich dann dem überraschenden Ergebnis gegenüber, dass selbst so kleinteilig und scheinbar flüchtig notierte Elemente wie die Interlinearglossen, die dem heutigen Betrachter wie individueller Nach- und Durcharbeitung aussehen, dieses durchaus nicht sind, sondern in der Regel bereits mit dem Grundtext gemeinsam abgeschrieben wurden. Diese Glossen sind in ihrer Kleinteiligkeit zwar offener für Ergänzungen gewesen, und es ist im Einzelfall auch sehr schwierig, die Linie zwischen Traditionsanteil – Schulbuchanteil quasi – und eigener Durcharbeitung – Schulheftanteil quasi – zu unterscheiden, da die Texttraditionen hinter den Glossen oft nur sehr versprengt zu fassen sind. Dennoch lässt sich durchaus allgemein festhalten, dass auch sie in der Regel ebenso vorgängigen Texttraditionen verhaftet sind wie der Grundtext. Individuell den Unterricht vorbereitende, begleitende oder nachbereitende Schriftlichkeit in dem gedruckten Basistext an der Seite stehenden, individuellen Schulheft/ Kollegheft treten erst im Umfeld des Buchdrucks in der Breite auf. Die Bezeichnung des mittelalterlichen Schulbuchs als Schulheft verdeckt diesen Vorgang bereits begrifflich.

3. Das zentrale Problem liegt aber noch einmal woanders. Der gemeinsame Bezugspunkt der Rede sei es vom Schulbuch, sei es von der Schulhandschrift, sei es vom Schulheft oder Schultext bildet natürlich die Schule als Gebrauchsraum dieser schriftlichen Unterrichtsmaterialien. Forschungsstrategisch leuchtet das durchaus ein, diese Materialien zunächst weniger von ihrer eigenen Beschaffenheit als vom Ort ihrer Benutzung her zu bestimmen: Die Massen des uns Erhaltenen sind schlicht überwältigend und die Klage über den mangelnden Erschließungsstand dieser Massen ist topisch. Dennoch ist auch diese Zuordnung zu einer Institution namens Schule problematisch: weil sie das Verhältnis von Medium und Institution sozusagen stillstellt. Es wird mit ihr suggeriert, diese Einrichtung Schule hätte es immer gegeben, und es wäre für die Schulhandschriften dann nur noch die Frage, wie sich verschiedene Formen dieser Text- und Handschriftengattung eigentlich den besonderen Schulformen – der Klosterschule, der Domschule, der Stiftsschule, der Universität, der städtischen Lateinschule, der Pfarr- und der Winkelschule – zuordnen lassen. Damit aber wird etwas ganz Entscheidendes unserem Blick entzogen: wie sich nämlich diese beiden Pole Schule und Schulhandschrift überhaupt erst wechselseitig herausbilden und stabilisieren.

Dieser Vorgang sei etwas genauer an den Verhältnissen zwischen dem 11. und dem 13. Jahrhundert ausgeführt. An den Handschriften dieses Zeitraums, die gemeinhin als Schultext rubrizierte Werke des Trivialunterrichts tradieren, lassen sich tiefgreifende

Veränderungen beobachten. Dazu zählt unter anderem, dass sich nun erstmals überhaupt besondere Formen der Darbietung und Aufbereitung ihrer Basistexte, die im Unterricht studiert werden sollten, herausbilden. Es wird also nun in der Breite ein Formenrepertoire der Erläuterung mit Kommentar und Glosse genutzt, das in den Handschriften des 9., 10. und 11. Jahrhunderts so noch gar nicht anzutreffen ist. Das bedeutet aber nun nicht weniger als dies: Man kann, auf der Basis dieser neuen, spezifischen Aufbereitungsformen, überhaupt erst seit dem 13. Jahrhundert zwischen einer Textüberlieferung für die Schule und einer, die nicht für diese angelegt ist, unterscheiden. Der monastische Unterricht der sogenannten Klosterschulen setzt sich von diesen Verhältnissen im Hochmittelalter nicht einfach als eine andere Schulform mit anderen Schulbüchern ab. Es ist vielmehr so, dass sich auf der monastischen Frühstufe Schulmaterialien hinsichtlich ihrer textuellen Konzeption gar nicht deutlich von anderen Gebrauchsräumen der Texttradierung unterscheiden lassen. Damit wird nun aber nicht einfach Schule gleichsam ohne spezielle Schulbücher betrieben, sondern der Befund verweist auf nicht weniger, als dass bereits der Ansatz eines institutionalisierten Unterrichts in Form von „Schule" auf dieser monastischen Frühstufe problematisch ist.[6]

Diese Hypothese hat etwas für sich. Die Ausbildung des jungen Novizen im Kloster umfasst ja in der Tat mehr als einen Schulunterricht: Sie richtet sich auf die Einrichtung seines gesamten Lebens. Vita und Schule/ Ausbildung/ Erziehung sind im Kloster engstens gekoppelt (vgl. Illmer 1979). Erst ihre Entkoppelung zwingt dazu, gewisse Standards für Schulbücher auszuarbeiten. Erst seit dem Hochmittelalter betritt man eine Schule und verlässt sie wieder, hat nicht mehr, wie der Novize, permanent einen „Lehrer-Meister" und eine Klosterbibliothek in seiner Nähe, wird irgendwohin verschlagen, hat das Bedürfnis, das was man im Unterricht mündlich vermittelt bekommen hat, auch schriftlich mit auf seinen weiteren Lebensweg zu nehmen. Aus diesen Gründen vor allem werden im 12./ 13. Jahrhundert die Basistexte für den Unterricht in einem ersten Verschriftlichungsschub auch in schriftlicher Form sehr viel extensiver erschlossen.

Statt von „Schulbuch" empfiehlt es sich im Hinblick auf Vorgänge wie die oben angedeuteten eher von „Unterrichtsschriftlichkeit" zu sprechen. Damit rückt nicht einfach nur der Kontext der schriftlichen Quelle, die face-to-face-Interaktion zwischen Lehrer und Schüler (oder besser zwischen Meister und Schüler, um schon von der Begrifflichkeit her auch die spätere Professionalisierung der Lehrerfunktion bewusst zu halten) stärker in den Blick. Vor allem sind mit der Konstituierung des Gegenstands in der Unterrichtssituation Stellung und Funktion des Schulbuchs im Unterricht nicht mehr schlicht vorausgesetzt, sondern von Anfang an in Frage gestellt. Historisch differenzierende Beschreibungen erfassen dann nicht weniger als Erscheinungsformen der Institutionalisierung von Unterricht in Richtung auf „Schule" im Teilbereich der Verschriftlichung von Unterricht in seinen Hilfsmitteln.

Illustrieren lässt sich der Erkenntnisgewinn eines solchen Ansatzes etwa ausgehend von der dann weiterhin naheliegenden Frage, wie intensiv eigentlich die im Hochmittelalter neu aufkommenden Formen des schriftlichen Textstudiums auf das besondere Handlungsfeld Unterricht durchgeformt sind, wie durchgreifend sie spezielle Erforder-

---

[6] An anderer Stelle habe ich ausführlicher in diese Richtung argumentiert (Baldzuhn 2001).

nisse des Unterrichts, wie differenziert sie dabei insbesondere den Schüler im Blick haben. Anders formuliert: Ist der Schüler eigentlich ein wesentliches Element des mittelalterlichen Schulbuchs, das in seinen Begriff aufzunehmen wäre? Hier ist meine These kurz und knapp: Er ist es nicht. Diese Antwort legen die folgenden vier Befunde nahe:

1. Die spätantiken und seit dem Frühmittelalter im Trivium herangezogenen Texte meines Untersuchungskorpus werden seit dem 12./ 13. Jahrhundert extensiver, vollständiger und systematischer in schriftlicher Form, in Form von Glossen und Kommentaren erschlossen und dem Unterricht bereitgestellt. Allerdings werden sie vielfach auch außerhalb der Schule gelesen. Außerhalb ihres primären Gebrauchsraums erscheinen sie in den Handschriften in einer höchst aufschlussreichen Form: Es werden nämlich die schultypischen Erschließungsformen – Glossen und Kommentare also – teilweise übernommen, teilweise reduziert, aber keine eigenen Erschließungsformen ausgebildet. Schule firmiert also gleichsam als Archiv des Textstudiums, aus dem die Textauslegungen dann auch in andere Gebrauchsräume bezogen werden. Das freilich geht nur, weil diese Auslegungen in hohem Maße übertragbar, weil sie nicht distinkt auf den Unterrichtsraum zugeschnitten sind.

2. Der Ausbau der Texterschließung seit dem 12./ 13. Jahrhundert zeigt in erster Linie ein Bemühen, das sich auf Systematisierung und Ordnung richtet und im weiteren Ausbauprozess auf die Vervollständigung des Vorhandenen und weitere Akkumulation, d. h. Versammlung möglichst vielen Wissens um den Text herum richtet. Auf eine weitergehende Versprachlichung auch nur der Rezeptionssituation als solcher oder gar spezifischer Lernvoraussetzungen einzelner Schülergruppen oder Schüler ist weithin verzichtet.

3. Die den Kommentaren zugrundeliegenden Aufbauschemata bleiben über Jahrhunderte hinweg stabil. Die schriftliche Texterschließung meiner zwei Beispieltexte erfolgt Europa übergreifend nach einem Schema, das bereits im 12. Jahrhundert entwickelt wurde. Dieses Schema bleibt den Kommentatoren bis in den frühen Buchdruck hinein verbindlich.[7] Wo in seinem Rahmen kommentiert wird, ist kein Platz für besondere Rücksichten auf besondere Schulformen. Der Kommentar einer gehobenen Lateinschule sieht im 15. Jahrhundert im Prinzip genauso aus wie der an einer Universität verbreitete.

4. Es gibt ihn zwar, den Einbezug des Schülers in die Unterrichtsmaterialien, aber nur in einer sehr speziellen Erscheinungsform. Seit dem 13. Jahrhundert können Schüler an französischen und englischen Universitäten, an denen die Handschriftenproduktion an spezielle Fachkräfte ausgelagert wurde, sich ihre Unterrichtsmaterialien käuflich erwerben. Sie avancieren dadurch zu Mit-Lesern der unterrichtlichen Erläuterungen. Und im 14. und 15. Jahrhundert wird an den Universitäten weiter im Osten, die über solch „Schreib-Büros" nicht verfügten, die Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien in sogenannten *reportationes* gesichert. Das sind spezielle Diktatstunden, in denen Hilfslehrer den Schülern die Texte in die Feder diktieren, mit denen sie dann anschließend in die eigentlichen *lectiones* ziehen können (vgl. Powitz 1988). Für diese besondere Distributionsform wurden die Kommentare umgebaut, verflüssigt sozusagen, re-oralisiert, um effektiv und fehlerfrei diktiert werden zu können. Der Schüler avanciert mit den *reporta-*

[7] Entsprechende Nachweise (aus Hugo von St. Viktor, Konrad von Hirsau und Bernhard von Utrecht) bringt der in Anm. 6 genannte Beitrag.

*tiones,* nachdem er bereits zum Mit-Leser aufgestiegen war, nun auch zum Mit-Schreiber und wird von den Unterrichtsmaterialien konzeptionell berücksichtigt – freilich nur in Hinsicht auf die mediale Verfügbarkeit, die Distribution der Unterrichtsmaterialien.

Mittelalterliche Unterrichtsschriftlichkeit kommt weithin ohne Rücksicht auf den Schüler aus. Die fehlende funktionale und unterrichtsdidaktische Spezifik der entsprechenden Texte ist dabei zum einen sicher Folge noch relativ begrenzter technischen Ressourcen, die einer quantitativ hinreichend breiten Streuung geschriebener Hilfsmittel und ihrer entsprechend individualisierenden Anpassung an situationsspezifische Erfordernisse entgegenstehen. Sie korrespondiert allerdings ebenso auch der zentralen Aufgabe mittelalterlichen Schulunterrichts, in erster Linie in verbindliche Traditionen einzuüben, die sich in autoritativen Texten manifestieren. Unter diesen Rahmenbedingungen sind individuellen Lernbedürfnissen angepasste Unterrichtsmedien nur in seltensten Einzelfällen anzutreffen, die nicht den breiteren Durchschnitt repräsentieren.[8]

## II

Im Hinblick auf die zweite Untersuchungskategorie des Tagungsthemas, den Lehrplan, unter dem nachfolgend das präskriptive, Unterricht diskursiv in schriftlicher Form regulierende Schrifttum verstanden werden soll, will ich mich kürzer fassen und nur drei Punkte hervorheben:

1. Am besten erschlossen sind von der Forschung bisher die Lehrpläne der europäischen Universitäten. Es scheint mir für sie viererlei bemerkenswert. Einmal erfassen sie die universitäre Lehrpraxis nicht vollständig, sondern durchaus lückenhaft. Bereits über die Gegenstände und die Behandlung im Detail der im Trivium vielfach gelesenen moraldidaktischen *auctores* schweigen sie sich nahezu ganz aus: *Quidquid placet,* über was immer man möchte, darf man in diesem Bereich Vorlesungen hören (vgl. Baldzuhn 1996). Zweitens sind sie in ihren Zielbestimmungen sehr unscharf: Diese gehen nicht über das hinaus, was die Universität als Organisation selbst betrifft, d. h. es wird lediglich festgelegt, was zu welchen Examina notwendig ist. Der Quellentyp der *cedulae actuum,* eine Art studentischer Belegzettel, belehrt daher regelmäßig sehr viel genauer über die Vorlesungswirklichkeit als es die Prüfungsstatuten tun.[9] Drittens macht einen großen Teil des präskriptiven Schrifttums hier die äußere Organisation der Lehre aus. Viertens, aber nicht zuletzt, beschreibt es die innere Organisation nur sehr rudimentär: nämlich lediglich anhand der Texte, zu denen Vorlesungen besucht werden sollen.[10]

2. Sehr viel schlechter erforscht sind die voruniversitären Lehrpläne. Hier muss man immer noch auf Müllers grundlegende Veröffentlichung der „Schulordnungen und Schulverträge" von 1885 zurückgreifen (Müller 1885/ 86). Auch in ihnen nimmt regelmäßig die äußere Organisation des Unterrichts den breitesten Raum ein – also etwa wer

---

[8] Vgl. etwa Stolt 1979 und Stolt 1989 zur sogenannten ‚Seligenstädter Lateinpädagogik'. Die Handschrift wurde vermutlich für den Privatunterricht eines adeligen Zöglings angelegt.

[9] Vgl. die umfassende Bestandsaufnahme von Bodemann 2000.

[10] Beispiele aus verschiedenen Universitäten des deutschen Sprachraums sind zusammengestellt etwa bei Grubmüller 1983.

wann wieviel Holz dem Schulmeister für die Winterheizung mitzubringen hatte. Über die Zielbestimmungen des Unterrichts schweigen sich diese Ordnungen wo nicht ganz, so doch weitgehend aus. Sie bleiben hier vielfach topisch. Regelmäßig kehrt lediglich die zentrale Forderung wieder, die Schüler sollten in *litterae et mores* unterrichtet werden. Wie das im einzelnen zu geschehen hat, dazu erfährt man freilich aus den voruniversitären Anweisungen noch weniger als aus den Universitätsstatuten: Wenn etwas angegeben wird, dann aber werden wiederum nur Texte, die behandelt werden sollen angegeben.

3. Drittens schließlich sind auch diese präskriptiven Quellen an den Verschriftlichungsprozess angebunden. So ist etwa auffällig, dass sie seit dem ausgehenden 15., beginnenden 16. Jahrhundert detaillierter werden, etwa in dem sie nun durchaus öfter angeben, wie der Unterricht selbst zu organisieren sei. Zum Beispiel wird vermerkt, dass der Schulmeister abends etwas zu memorieren aufgeben und das durch seine Hilfslehrer am nächsten Tag wieder abfragen lassen soll, oder wird dargelegt, wie einzelne Textpassagen schrittweise im Unterricht zu erschließen sind. Übergreifende Zielbestimmungen bleiben freilich auch dann noch lange überaus vage, beschränken sich konkret etwa auf die Formel, es sollten *litterae et mores* vermittelt werden. Wo auf Inhalte abstrahiert wird, da erscheint als Leitgröße lediglich wiederum das Werk selbst, das für die Inhalte einsteht. Latein etwa hat man gelernt, wenn man den Donat, den Cato, den Avian, seinen Alexander de Villa Dei gelesen hat – nicht aber, wenn man diese oder jene grammatischen Phänomene beherrscht.

## III

Wie ist unter diesen Voraussetzungen die Stellung des mittelalterlichen Schulbuchs zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis zu bestimmen? Dazu braucht das bis hierher Ausgeführte eigentlich nur noch zusammengeführt und zugespitzt werden.

Was die Unterrichtspraxis betrifft, lässt sich über ihren Ablauf im Einzelfall aus den Lehrplänen oder – so diffizil ihr Textangebot dem modernen Beobachter auf den ersten Blick erscheinen mag – aus den Handschriften selten etwas in Erfahrung bringen. Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Die Grundtexte folgen ebenso wie ihre Kommentierung vorgängigen Texttraditionen. Unterrichtsmitschriften treten erst im Zuge des Buchdruck als systematische Größe auf den Plan.

Präskriptive Aussagen, die den Lehrbetrieb vorab planen und ausrichten wollen, erfassen ihren Gegenstand ganz spezifisch. Entweder schweigen sie sich ganz aus – *quidquid placet* in der universitären *auctores*-Lektüre – oder sie bleiben in der Angabe der Ziele topisch – *litterae et mores* – oder sie erfassen Unterrichtsabläufe allenfalls in Form der Aufreihung von Werken, die behandelt werden sollen.

Deshalb muss man sich aber nicht damit begnügen, nun quasi agnostisch einzig auf die Bedeutung der Mündlichkeit, der *lectio*, der face-to-face-Interaktion zwischen Schüler und Lehrer im Unterricht zu verweisen. Zweifellos kam der Ausgestaltung des Unterrichts durch den Lehrer eine immense Bedeutung zu. Aber auch wenn sie kaum schriftlich reguliert war, war sie deshalb wohl nicht beliebig. Die präskriptiven Quellen weisen in der Art, wie sie Unterricht erfassen, den Weg: indem sie nämlich den Gegenstand des

Unterrichts, den Text selbst, als die offenbar alles entscheidende Größe anführen, nach der Unterricht beschrieben werden kann. Um es zu wiederholen: Ziel des mittelalterlichen Unterrichts ist das Einüben des Schülers in Tradition, die sich in autoritativen Texten manifestiert. Die Erschließung im Kommentar ist daher konzeptionell ganz auf den Grundtext ausgerichtet. Brücken zu schlagen zwischen Grundtext und situativem Unterrichtskontext ist die Aufgabe der Kommentierung nicht. Deshalb sind die textuellen Niederschläge dieser Erschließung auch weithin umstandslos in andere Gebrauchskontexte der Grundtexte portierbar, weil die eigentliche Referenz des einseitig ausgerichteten Kommentars, der Grundtext, in den neuen Gebrauchszusammenhang ja – durch gemeinsame Abschrift von Text und Kommentar – mit übernommen wird. Medienökonomisch hat diese Ausrichtung der Kommentierung wesentlich auf den Text selbst einen guten Grund: Die technischen Ressourcen für eine umfassende Verwendung von Schriftlichkeit stehen noch nicht so selbstverständlich zur Verfügung, dass man für die verschiedenen Gebrauchstexte jeweils deren verschiedene Anforderungen an eine entsprechend differenzierenden Vermittlung der Texte schriftlich in extenso hätte ausarbeiten können. Hier war es über Jahrhunderte hinweg ökonomischer, auf eine Anpassung des schriftlichen Vorstrukturats von Unterricht in seiner Textgebrauchssituation auf mündlichem Wege, in der *lectio* eben, zu setzen. Kurzum: Das mittelalterliche Schulbuch und seine schriftliche Erschließung in Glosse und Kommentar ist sich selbst weithin Lehrplan genug – und war dabei für den Ablauf des Unterrichts, wie die Konstanz der Texterschließungsschemata über Jahrhunderte erweist, von hoher Verbindlichkeit.

Schlaglichtartig erhellt es diesen engen Zusammenhang von Text und Unterricht, dass die Pariser Universitätsleitung mehrfach ihre Professoren verwarnt, sie sollten ihre Vorlesungen (*lectio*) bitte in einem vernünftigen Sprechtempo abhalten und nicht derart langsam sprechen, dass die Schüler quasi schon mitschreiben könnten, denn die *lectio* sei schließlich keine Diktatveranstaltung (*pronuntiatio*) (vgl. Miethke 1990, S. 19). Es bestand offenbar stets die Gefahr, bereits die mechanische Reproduktion, das Abschreiben des Textes und seiner Auslegung, die minimalste Form ihrer Tradierung und Aneignung, als Unterricht anzusehen.

Verwiesen ist mit der Pariser Ermahnung freilich schließlich auch auf einen fundamentalen medienhistorischen Vorgang: den der Entkoppelung nämlich der Texttradierung von der Textrezeption. Dieser Vorgang, bekanntlich vom Buchdruck mächtig befördert, hat den Verfassern schriftlicher Hilfsmittel für den Unterricht überhaupt erst in der Breite den Freiraum eröffnet, darüber nachzudenken, wie denn diese Hilfsmittel eigentlich in Rücksicht auf Lehrziele und Lernkontexte didaktisch sinnvoll anzulegen wären. Erst damit aber entfaltet sich, seit dem 16. Jahrhundert, jenes Spannungsfeld, in dem sich dann Schulbücher sinnvoll daraufhin befragen lassen, wie es denn um ihr Verhältnis zu Lehrplänen und zur Unterrichtspraxis bestellt ist.

## Literaturverzeichnis


Baldzuhn, Michael (2004): Avian. In: Ruh, Kurt [u. a.] (Hgg.): Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon. Zweite Auflage. Bd. 1ff., Berlin, New York 1978ff., Bd. 11, Sp. 195–204.

Baldzuhn, Michael (2001): Schriftliche Textauslegung und mündlicher Unterricht. Das Beispiel der älteren lateinisch und volkssprachlich glossierten Aviane (9.–11. Jahrhundert). In: Bergmann, Rolf, Elvira Glaser und Claudine Moulin-Fankhänel (Hgg.): Mittelalterliche volkssprachliche Glossen. Internationale Fachkonferenz des Zentrums für Mittelalterstudien der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2. bis 4. August 1999. Heidelberg (Germanistische Bibliothek 13), S. 485–512.

Baldzuhn, Michael (1996): *Quidquid placet.* Stellung und Gebrauchsformen der ‚Fabulae Aviani' im Schulunterricht des 15. Jahrhunderts. In: Kintzinger, Martin, Sönke Lorenz und Michael Walter (Hgg.): Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts. Köln, Weimar, Wien (Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte 42), S. 327–383.

Boas, Marcus (Hg.) (1952): Disticha Catonis. Amsterdam.

Bodemann, Ulrike (2000): Cedulae actuum. Zum Quellenwert studentischer Belegzettel des Spätmittelalters. Mit dem Abdruck von Belegzetteln aus dem 14. bis frühen 16. Jahrhundert. In: Grubmüller, Klaus (Hg.): Schulliteratur im späten Mittelalter. München (Münstersche Mittelalter-Schriften 69), S. 435–499.

Brüggemann, Theodor und Otto Brunken (1987/ 91): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Bd. 2: Von 1570 bis 1750. Stuttgart.

Grubmüller, Klaus (1983): Der Lehrgang des Triviums und die Rolle der Volkssprache im späten Mittelalter. In: Moeller, Bernd, Hans Patze und Karl Stackmann (Hgg.): Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit. Bericht über Kolloquien der Kommission zur Erforschung der Kultur des Spätmittelalters 1978–1981. Göttingen (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen. Philologisch-historische Klasse. Dritte Folge. Nr. 137), S. 371–397.

Guaglianone, Antonio (Hg.) (1958): Aviani Fabulae. Turin.

Illmer, Detlef (1979): Erziehung und Wissensvermittlung im frühen Mittelalter. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Schule. Kastellaun/ Hunsrück.

Kinzinger, Martin (2000): Bildungsgeschichte in der Wissensgesellschaft? Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Jg. 6, S. 299–316.

Miethke, Jürgen (1990): Die mittelalterlichen Universitäten und das gesprochene Wort. In: Historische Zeitschrift, Jg. 251, S. 1–44.

Müller, Johannes (Hg.) (1885/ 86): Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. Zschopau (Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten 12f.).

Powitz, Gerhardt (1988): „Modus scolipetarum et reportistarum". Pronuntiatio and fifteenth-century university hands. In: Scrittura e civiltà, Jg. 12, S. 201–211.

Puff, Helmut (1995): „Von dem schlüssel aller Künsten/ nemblich der Grammatica". Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480–1560. Tübingen, Basel (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 70).

Sting, Stephan (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. Weinheim (Pädagogische Anthropologie 5).

Stolt, Birgit (1989): Zur Geschichte und pädagogischen Leistung der Handschrift. In: Asztalos, Monika [u. a.]: Die ‚Seligenstädter Lateinpädagogik'. Eine illustrierte Lateingrammatik aus dem deutschen Frühhumanismus. Die Handschrift C 678 der Universitätsbibliothek zu Uppsala hg. in zwei Bänden. Stockholm, Bd. 1, S. 9–15.

Stolt, Birgit (1979): Das Werk eines pädagogischen Genies. Die Ars Minor des Donat im Codex UPS. C 678. In: Daphnis, Jg. 8, S. 309–320.

Träger, Felder, Formen pragmatischer Schriftlichkeit (1988): Träger, Felder, Formen pragmatischer Schriftlichkeit im Mittelalter. Der neue Sonderforschungsbereich 231 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In: Frühmittelalterliche Studien, Jg. 22, S. 388–409.

*Carsten Heinze*

# „Die drei Preußischen Regulative" von 1854 und das Volksschullesebuch. Das Schulbuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument am Beispiel der Einführung des „Münsterberger Lesebuches" im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien)[1]

*Abstract*

*In 1854, the three "Preußische Regulative" (state regulation) were passed to standardize the Prussian protestant elementary school system. The Prussian State wanted to control the increasingly politicized teachers and stop them from questioning the divine doctrine of salvation. At the same time the "Preußische Regulative" pursued the aim to keep pupils' education to a minimum. This is why the reading textbook became especially important, because it functioned not only as reading textbook, but as general textbook (together with the Bible, the catechism and the hymnbook). It was meant to be the only textbook at elementary school and was the basis of both reading / language teaching and "Vaterlands- und Naturkunde" (studies of Fatherland and nature). The centralised introduction of reading textbooks varied according to regional conditions. In the administrative district of Liegnitz (in Silesia), the government tried to implement the political instructions about the central introduction of the „Münsterberger Lesebuch", witch meant that the reading textbook had a controlling function in education.*

Die „Drei Preußischen bzw. ‚Stiehlschen' Regulative" haben 150 Jahre nach ihrem Erlass ihre Faszinationskraft für die Bildungshistoriker nicht verloren. Unter den zeitgenössischen Pädagogen und Bildungspolitikern sorgten sie über Jahre hinweg für eine scheinbar unvereinbare Polarisation der Positionen in dem Gegensatz von Reaktion und Fortschritt, der sich dann in den historiographischen Deutungsmustern fortsetzte, heute aber einer differenzierteren Darstellung gewichen ist (vgl. Caruso 2004a, 2004b).

---

[1] Bei diesem Beitrag handelt es sich und die überarbeitete und erweiterte Fassung des Vortrages, den der Verfasser auf der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung, 1.-3. Oktober 2004, im Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen gehalten hat.

Obwohl in den Regulativen auch Rahmenvorgaben für die Gestaltung und Einführung von Lesebüchern aufgenommen worden waren, sind bisher in der historiographischen Auseinandersetzung die Auswirkungen auf die Entwicklung des Volksschullesebuches kaum betrachtet worden.[2] Den Möglichkeiten und Grenzen der zentralstaatlichen Steuerung des Schulsystems durch Schulbücher (vgl. Tröhler/ Oelkers in diesem Band) soll in diesem Beitrag anhand eines regionalen Fallbeispiels, und zwar dem des Regierungsbezirkes Liegnitz in der Provinz Schlesien, nachgegangen werden. Folgende Fragen stehen im Zentrum der Untersuchung: Inwiefern hat die zentralstaatliche Regulierung des Elementarschulwesens in Preußen die Produktion und Konzeption der Volksschullesebücher beeinflusst? Welche Funktion wurde dem Lesebuch im Rahmen dieser Regulierung zugeschrieben? Inwieweit wurde in den Regulativen an die Entwicklung der Volksschullesebücher in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts angeknüpft bzw. hatte die Lesebuchentwicklung Auswirkungen auf die Gestaltung der Regulative?

Vor der Rekonstruktion der Einführung des „Münsterberger Lesebuches" wird zum einen jedoch noch einmal auf die Intentionen der preußischen Kultusbürokratie eingegangen, die zum Erlass der Regulative führten, und die grundsätzliche Kritik an dieser Verordnung skizziert (1); zum anderen werden die zentralen Vorgaben der Regulative für das Volksschullesebuch vor dem Hintergrund der Entwicklung desselben in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts herausgearbeitet (2). Der Versuch der Steuerung des Schulsystems über die zentrale Einführung von Lesebüchern am Beispiel des Regierungsbezirkes Liegnitz steht im Zentrum des dritten Teils, in welchem die Konzeption der Königlich-Preußischen Regierung zu Liegnitz zur Umsetzung der Regulative und die dem Lesebuch in diesem Zusammenhang zugewiesene Funktion sowie die didaktisch-methodische Konzeption des „Münsterberger Lesebuches" rekonstruiert werden (3). Zusammenfassende Thesen schließen den Beitrag ab (4).

## 1 „Die drei Preußischen Regulative"

Die Notwendigkeit der Regulierung des preußischen evangelischen Volksschulwesens durch „Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts" legitimierte die preußische Kultusbürokratie mit dem Erfordernis, die „Gedankenbewegung" einer „wahrhaft christlichen Volksbildung", die „dem Volke wahrhaft frommend" sei und nun „in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abschlusse gediehen" wäre, jetzt auch „amtlich zur Befolgung vorzuschreiben" (Stiehl 1854/ 1858, S. 63)[3]. „Für die *innere* und *geistige Thätigkeit* der Schule" sei „in der neuesten Zeit ein wichtiger Wendepunkt eingetreten", so dass es „daher an der Zeit" wäre, „das Unberechtigte, Ueberflüssige und Irreführende auszuscheiden" (ebd.). Der Maßstab dafür sollte nicht in

---

[2] Die umfangreichste Darstellung findet sich bei Bünger 1898/ 1972, S. 390–432; vgl. auch Sauer 1998, S. 122f.; zur Analyse ausgewählter preußischer Lesebücher zwischen 1770 und 1840 vgl. Lundgreen 1970, zur Kritik daran Leschinsky/ Roeder 1976, S. 453–455.

[3] In der Klammer sind das Erscheinungsjahr der Erstveröffentlichung und das der hier verwendeten und im Literaturverzeichnis angegebenen Auflage eingefügt.

einem „abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft", sondern im „praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat", dem die Elementarschule zu dienen habe, gefunden werden. Auf dieses Leben habe die Elementarschule vorzubereiten, „indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt", ohne darüber hinauszuschreiten (ebd., S. 64). Das praktische Leben sollte „auf dem Fundament des Christenthums" den Rahmen für den „berechtigten [Unterrichts]Inhalt" der Elementarschule geben, für den gleichzeitig „eine richtige Auswahl und feste Begrenzung" (ebd.), sowie eine angemessene Konzentration angemahnt wurde (ebd., S. 63f.).

Was denn nun als unberechtigt, überflüssig und irreführend auszuscheiden und neuzugestalten sei, wurde den Zeitgenossen in den Regulativen eher zwischen den Zeilen zum Lesen aufgegeben. Deutlicher wurde der Urheber der Regulative, der Geheime Ober-, Regierungs-, und vortragende Rat im Königlichen Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten Ferdinand Stiehl, in der späteren Auseinandersetzung um die Regulative. In den „Aktenstücken zur Geschichte und zum Verständnis der drei Preußischen Regulative..." erklärte er 1855, dass diese eine „Umkehr von den Verirrungen [der Richtung, C.H.] anordnen und hoffentlich durchführen werden", welche „den Realismus ausdrücklich zum Fundament" nehmen und „die Negation des positiv Christlichen" nicht scheuen würde (Stiehl 1855, S. 51). Die Regulative erfassten den Menschen in „der von Gott geordneten concreten Besonderheit" und zielten auf die Menschen als „evangelische Christen", als „Unterthanen Sr. Majestät von Preußen" und als Menschen, die „ihrem Stande Ehre [...] machen" (ebd. S. 56f.). Das „konservative Prinzip" der Regulative, so Stiehl weiter, sei vor allen Dingen darin erkennbar, dass sie „dem Christentum in der Bildung der Lehrer und in der Elementarschule nicht nur den ersten Platz anweisen, sondern auch überall auf Anbahnung eines christlichen Lebens dringen" (ebd. S. 57). 1859 formulierte Stiehl die zentrale Zielstellung im preußischen Abgeordnetenhaus in der Debatte über zwei Petitionen gegen die Regulative dann unmissverständlich: „Es war die bestimmte Absicht bei dem Erlaß der Regulative, auf diesem organischen Wege in der Unterrichts-Organisation einen Abschluß zu bringen in eine Richtung, die der Schule und der Nation nach der Ansicht der Regierung verderblich werden mußte, namentlich in die Richtung, *die eine Emancipation der Schule von der Kirche, eine Emancipation des Lehrerstandes von der Auctorität, eine Organisation des Lehrerstandes in sich und auf seine eigenen Glieder basirt, anstrebte.* Die hierauf bezügliche Agitation hat ein Ende nehmen müssen und darf nicht wieder Anfang nehmen" (Centralblatt 1859, S. 291).

Mit der knappen Charakterisierung dieser von Stiehl als „verderblich" und „irreführend" bezeichneten Richtung hatte Stiehl insbesondere einen Schulmann und Abgeordneten im Visier, mit dem er diese „Richtung" personalisierte: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (vgl. zur Auseinandersetzung zwischen Diesterweg und Stiehl: Schütze 2004; Geißler 2004; vgl. auch Schütze 2003).

Die Positionen von Stiehl und Diesterweg verdeutlichen das damalige gesellschaftspolitische Konfliktpotential, das hier exemplarisch anhand der Diesterwegschen Schrift „Kirchenlehre oder Pädagogik?" von 1852 kurz umrissen werden soll (vgl. auch Tenorth 2004a, S. 109f.). Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass die Intentionen und Wirkungen der Regulative nicht so ohne Weiteres in das Schwarz-Weiß-Muster „Der konserva-

tive Stiehl und der liberale Diesterweg" eingeordnet werden können (vgl. Krueger 1990). Neben den gesellschaftspolitischen, schulpolitischen und professionspolitischen Diskursen muss immer auch die partielle modernisierende Wirkung der Regulative, wie sie Frank-Michael Kuhlemann (1992) herausgearbeitet hat, berücksichtigt werden (vgl. auch Grell 1998, S. 335; Leschinsky/ Roeder 1976, hier bes. S. 75, Anm. 1).[4]

In seiner Schrift „Kirchenlehre oder Pädagogik" verurteilte Diesterweg kompromisslos die Abhängigkeit der Schule von der Kirche: „Die theologische Herrschaft ist das Grab jeder wahren Pädagogik" (Diesterweg 1852/ 1967, S. 433). Diesterweg geht aber noch einen Schritt weiter, indem er eine selbständige pädagogische Wissenschaft fordert, die „weder von der Philosophie noch von der Theologie, noch von Politik und Verfassung abhängig gemacht, noch als ein Anhängsel von irgend etwas angesehen" werden dürfe (ebd., S. 441).[5] Den Höhepunkt der Auseinandersetzung bildet schließlich Diesterwegs Vorwurf der Gleichsetzung und wechselseitigen Erhaltung von kirchlichem und politischem Absolutismus:

> „Die Abhandlung dieser Schrift heißt ‚Kirchenlehre oder Pädagogik?'. Ich hätte sie auch ‚Religiöser Absolutismus oder Pädagogik?' ja auch ‚Absolutismus oder Pädagogik?' schlechthin nennen können. [...] Der kirchliche Absolutismus oder die orthodoxe Kirchengewalt unterstützt und unterbaut den politischen, jener legt das Fundament zu diesem in den Herzen und Gewohnheiten der Kinder durch die Art des Unterrichts und der Erziehung" (ebd., S. 449).

Diesterweg „konstruiert" im Folgenden für den Leser den Fall, dass er in einem „absoluten Staate" wohnen würde und stellt sich die Frage, wie es möglich wäre, „allzeit gehorsame Staatsuntertanen" zu erziehen, „die bereit und geneigt seien, die [...] erlassenen Verfügungen bereitwillig anzunehmen und zu befolgen, kurz, sich das Oktroyieren gefallen zu lassen" (ebd.). Ein „Lösungsvorschlag" von Diesterweg, der den zentralen Konfliktpunkt der Auseinandersetzung um die Regulative bereits vorwegnimmt, sei hier noch ausführlich zitiert:

> „Man stellt in den [Volks]Schulen Lehrer an, welche in besondern Anstalten zur Untertänigkeit und Abhängigkeit erzogen sind, deren Intelligenz notdürftig ausgebildet worden, welchen die orthodoxe Lehre ihrer Kirche als die einzige Heilslehre [...] mitgeteilt, welchen zur Gewissenspflicht gemacht worden, diese Heilslehre in derselben Art und Weise auf das nachfolgende Geschlecht zu übertragen, die

---

[4] Vgl. zur Historiographie der Preußischen Regulative in der BRD Caruso 2004a u. 2004b, hier jeweils auch weitere Literatur.

[5] Mit der Forderung nach einer Loslösung der Pädagogik von der Theologie verband Diesterweg jedoch keineswegs eine Ablehnung der religiösen Unterweisung in der Schule, im Gegenteil: „Das Wichtigste, was der Mensch auf Erden lernen kann, ist die rechte Erkenntnis Gottes" (Diesterweg 1827/ 1956, S. 14). Allerdings lag für ihn „die tiefste und ursprünglichste Quelle aller Religion" in dem „jedem Menschen angeborene[n] Gefühl für das Unendliche und Ewige. Dieses muß entwickelt werden, ehe man auf ein geschriebenes Wort hinweiset. Wem dieses aufgedrungen wird, ehe jene Entwicklung stattgefunden hat, bleibt auf ewig ein Knecht äußerer Autorität" (Diesterweg 1852/ 1967, S. 465; vgl. auch Späni 2003, S. 153f.).

überhaupt in Natur- und weltlichen Kenntnissen sehr dürftig, in religiösen Gegenständen und Übungen sehr ausführlich belehrt und geübt worden sind, kurz, die nach ungenügender Vorbereitung eine gewisse halbe Ausbildung empfangen und die nach derselben in ermüdende, die höheren Geisteskräfte abstumpfende Ämter entlassen werden und die man so besoldet, daß sie sich niemals frei bewegen können, auf die Mittel zur Fortbildung verzichten und lebenslänglich mit ökonomischer Not kämpfen müssen" (ebd., S. 450; vgl. Diesterweg 1855/ 2000, S. 187).

Gegen diese durch Diesterweg repräsentierte „verderbliche" Richtung, glaubte die preußische Kultusbürokratie, insbesondere auch nach den Ereignissen von 1848, ein „Bollwerk" in Form der „Drei Preußischen Regulative..." errichten zu müssen (vgl. Grell 1998, S. 334), und sie scheint sich mit dem Erlass der Regulative Diesterwegs „Lösungsvorschlag" durch die Beschränkung der Inhalte der Volksschullehrerbildung „auf die Grenzen der Elementarschule" (Stiehl 1854/ 1858, S. 5), die zentrale Stellung der christlichen Heilslehre und die weitgehende Verbannung der „wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen" (ebd., S. 5f.), vor allem der Pädagogik als Wissenschaft (vgl. ebd., S. 12), nahezu zu eigen gemacht zu haben.

Für Stiehl war die Sachlage ganz klar: „Die Schule ist die Tochter der Kirche und die Gehülfin der Familie, sie muß, wie jede dem geistigen Volksleben gewidmete Institution, dienen; mit je größerer Selbstverleugnung sie dieses thut, um so größer ist ihre Ehre, ihr Erfolg" (Centralblatt 1859, S. 291). Alles, was die Lehrer von diesem Ziel ablenken könnte, musste aus dem Ausbildungsprogramm entfernt werden.

Mit dem Ziel, auch für die Lehrerbildung ein Bildungsminimum festzusetzen, etwa mit dem weitgehenden Ausschluss der wissenschaftlichen Pädagogik und der Beschränkung der Ausbildung in diesem Bereich auf „wöchentlich zwei Stunden *‚Schulkunde'*" (Stiehl 1854/ 1858, S. 12), entfernten sich die Regulative von dem Diskurs der sich in dieser Zeit etablierenden Pädagogik als Wissenschaft.

Vor allem Johann Friedrich Herbart hatte sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie künftige Lehrer auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Pädagogik im späteren Berufsleben unter dem Handlungsdruck der Praxis angemessen pädagogisch Handeln lernen und so auch befähigt werden, pädagogische Innovationen umzusetzen (vgl. Heinze 2003a, S. 17f.). Den „pädagogischen Takt", den Herbart als „eine schnelle Beurteilung und Entscheidung" in einer konkreten pädagogischen Situation charakterisierte, sollten die künftigen Lehrer „*vor* Antretung des Geschäffts" ausbilden, so dass sie in die Lege versetzt werden, die Erfahrungen, die sie dann erst „*in* der *Betreibung* des Geschäffts selbst erlangen können" auch fruchtbringend zu verarbeiten (Herbart 1802/ 1887, S. 285, 286). Durch die wissenschaftliche Vorbildung sollten die in der Berufspraxis gewonnenen Erfahrungen nicht als „höchst beschränkte" auf der Ebene des „Schlendrians" verbleiben (ebd., S. 284). In Königsberg konnte Herbart seine Vorstellungen durch die Unterstützung des Preußischen Staates mit der Begründung eines noch am Hauslehrermodell orientierten Pädagogicums für die praktische Übung seiner Studenten ansatzweise umsetzen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde diese Diskussion vor allem durch die Herbartianer fortgeführt, exemplarisch sei hier auf Tuiskon Zillers Konzeption des „rationalen Takts verwiesen", der in der kontinuierlichen Aufeinanderfolge von wissen-

schaftlicher Belehrung, Hospitation, eigener praktischer Übungen und kritischer Reflexion ausgebildet werden sollte (vgl. Heinze 2003c; Prange 1989). Hier bildete sich eine eng an die Universitäten angelehnte Übungsschultradition heraus (vgl. Coriand 2003).

Das Herbartsche Modell dürfte eine wesentliche Vorreiterrolle für die durch die Regulative verordnete Einführung der Übungsschulen an den Seminaren für die Ausbildung der Volksschullehrer gespielt haben. Allerdings wurden diese dabei unter der Perspektive der unmittelbaren Anwendbarkeit auf ein rezeptartiges technologisches Wissen beschränkt, aus dem die wissenschaftlichen Anteile weitgehend verdrängt worden waren (vgl. Horn 2004; Grell 1998).

## 2 „Die drei Preußischen Regulative" und das Volksschullesebuch

Welche Vorgaben enthielten die Regulative nun für die Gestaltung und Verwendung des Lesebuchs und welche Bedeutung hatte das Lesebuch für die einzelnen Unterrichtsbereiche?

Im Rahmen der Regulative wurden große Erwartungen in das Volksschullesebuch gesetzt und diesem bei der Umsetzung der Bestimmungen sowohl in der Schule als auch darüber hinaus eine zentrale Rolle zugewiesen.

Das „neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch [...] in die Schule eingeführte Lesebuch [sollte] werth sein, auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden"; in den Regulativen wurde ein „mustergültiges Lesebuch für die Elementarschule" erhofft, „*welches zugleich Volksbuch*" sei (Stiehl 1854/ 1858, S. 70). Die Anforderungen an das Lesebuch waren hoch, da es eben nicht nur als *Lese*buch, sondern neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch als einziges *Lehr*buch in der Volksschule verwendet werden und sowohl dem „Lese- und deutschen Sprach-Unterricht" als auch der Behandlung der „Vaterlands- und Naturkunde" als Grundlage dienen sollte (vgl. ebd., S. 70, 73).

Keine Verwendung war für das Lesebuch zunächst in den Bereichen Religion, Rechnen und Gesang vorgesehen. Die Grundlage des mit wöchentlich auf sechs Stunden angesetzten Religionsunterrichts bildeten im wesentlichen die Bibel, der Katechismus und das Gesangbuch, in der Bibel selbst sollte jedoch erst gelesen werden, wenn dieses vollständig beherrscht wurde. Bis dahin hatte sich der Lehrer bei der Darstellung der biblischen Geschichte eines „guten Historienbuches" zu bedienen (vgl. ebd., S. 66–69). Für den mit wöchentlich fünf Stunden veranschlagten Rechenunterricht wurde ebenso wie für den wöchentlich drei Stunden umfassenden Gesang auf kein entsprechendes Schulbuch verwiesen, wobei die Lieder hier dem Gesangbuch und dem Lesebuch entnommen werden konnten. Im „Lese- und deutschen Sprachunterricht", für den zwölf Stunden wöchentlich vorgesehen waren, wurde nun explizit auf das Lesebuch Bezug genommen. Hier sollten die Elementarschüler befähigt werden, die Inhalte des Lesebuches „laut und sinnreich zu lesen", natürlich unter „Verständniß desselben", außerdem diesen Inhalt „klar und zusammenhängend wieder anzugeben" und sich über diesen „mit eigenen Worten auszusprechen" (ebd., S. 70). Eine theoretische Kenntnis der Grammatik sollte von den Kindern nicht gefordert werden (ebd.), was sich auch auf die Gestaltung des Lesebuches auswirkte.

Die Durchführung des Unterrichts in der Vaterlands- und Naturkunde wurde in den Regulativen von den örtlichen Verhältnissen abhängig gemacht; ließen diese es zu, konnten noch drei Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und eine Stunde für Zeichnen verwendet werden. War dies jedoch nicht möglich, so fand „die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse *durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches* statt" (ebd., S. 73), wobei der Lehrer immer wieder die Gelegenheit ergreifen sollte, die „Gegenstände und Erscheinungen der Natur" zu veranschaulichen (vgl. ebd.). Auch wenn zusätzliche Stunden für die Vaterlands- und Naturkunde angesetzt werden könnten, würde, laut der Regulative, „hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff auch ausreichen", allerdings wäre es dann erwünscht, den Unterricht im Anschluss an das Lesebuch „lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen" (ebd.).

Dem Lesebuch kam aber nicht nur in der evangelischen einklassigen Elementarschule eine zentrale Rolle zu, sondern auch in der Ausbildung der Lehrer an den evangelischen Schullehrerseminarien. Hier sollten die Lehrer bereits das Lesebuch im Seminarunterricht behandeln, welches später auch in der Elementarschule verwendet wird. Die Voraussetzung dafür war die zentrale Einführung einheitlicher Lesebücher für die evangelischen Schullehrerseminarien und deren Übungsschulen sowie in allen Elementarschulen der einzelnen Provinzen (vgl. Stiehl 1854/ 1858, S. 27).

Die einheitliche Einführung von Lesebüchern fand jedoch keine ungeteilte Zustimmung. Diesterweg z.B. stand dieser Regelung skeptisch gegenüber, da es einerseits auf den Lehrer nicht ermunternd und belehrend wirke, „dasselbe Buch lebenslang zu traktieren", und andererseits die „Fortentwickelung der Schullesebuch-Literatur" erschwert würde (Diesterweg 1855/ 2000, S. 182). Mit dieser Position stand Diesterweg in der Tradition eines Teils der preußischen Kultusbürokratie wie z.B. Johann Wilhelm Süvern (vgl. Sauer 1991; Müller 1977, S. 64f.), wobei diese Argumentationslinie mit den Regulativen verlassen wurde, obgleich bei der Umsetzung auf regionaler Ebene mit Zurückhaltung vorgegangen wurde (vgl. Sauer 1991).

Diesterweg lehnte außerdem im Zusammenhang mit seiner Kritik an der Beschränkung des Realunterrichts den von den Regulativen vorgegebenen Anschluss desselben an das Lesebuch ab, da ein Anknüpfen an die „toten Buchstaben, an Worte und Begriffe, an Sätze über Gesetze" „ohne Erzeugung durch Anschauung und Induktion" keinen Wert habe; die Wortkenntnis dieser Unterrichtsgegenstände sei „direkt schädlich und verderblich", „weil der Mensch dadurch die funeste [unheilvollste, C.H.] Gewohnheit lernt, über sie zu schwatzen, oder wohl gar sich und andern weismacht, daß er die *Sache* kenne (Diesterweg 1855/ 2000, S. 164f.). An dieser Stelle überinterpretiert Diesterweg jedoch die Regulative, in denen eine anschauliche Auseinandersetzung mit den Realien im Anschluss an die Texte des Lesebuches ausdrücklich erwünscht ist (vgl. Stiehl 1854/ 1858, S. 73f.).[6]

---

[6] Einige Positionen der Regulative, die sich implizit auf die Verwendung des Lesebuches beziehen, fanden Diesterwegs Zustimmung, so z.B. dass das in der Übungsschule gebrauchte Lesebuch mit den Zöglingen des Seminars verarbeitet werde (Diesterweg 1855/ 2000, S. 182), „das wiederholte Dringen der Regulative auf *praktische* Ausbildung der künftigen Lehrer" (ebd., S. 179), „daß aller Unterricht *gründlich-elementarisch* sein soll" (S. 180), dass der Seminarunterricht so erteilt werden soll, wie die künftigen Leh-

Mit der durch die Stiehlschen Regulative verordneten zentralen Stellung des Volksschullesebuches hatte die preußische Kultusbürokratie einerseits an die in vielen Teilen des Landes verbreitete Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage eines Lesebuches angeknüpft, andererseits wurde versucht, über die Verwendung eines Lesebuches vor allem auf dem Land einen inhaltlichen Minimalstandard durchzusetzen. Dabei konnten die Urheber der Regulative auf eine intensive Diskussion über die Gestaltung und Verwendung des Vollschullesebuches zurückgreifen. Im dritten Regulativ nehmen die Autoren auf die aktuelle Lesebuchsituation Bezug und schätzen den Entwicklungsstand der Lesebücher für die Volksschule im Rückblick auf die letzten zehn Jahre und darüber hinaus positiv ein. Gleichzeitig geben sie ihrer Hoffnung Ausdruck, dass der Zeitpunkt nicht entfernt sei, „wo ein mustergültiges Lesebuch für die Elementarschule, *welches zugleich Volksbuch* ist, dargestellt sein" würde (Stiehl 1854/ 1858, S. 70). Infolge der Beschränkung der Bibel auf den Religionsunterricht und der Zuweisung weiterer Unterrichtsbereiche an das Lesebuch wurde durch die Regulative der Prozess der Verdrängung der Bibel als Lehr- und Lesebuch aus dem Sprach- und Sachunterricht weiter befördert. Hier zeigt sich ein Moment der „partiellen Modernisierung" (Kuhlemann). In der Volksschule führte dieser Prozess zu methodisch-didaktisch reflektierten Lesebuchkonzeptionen und damit zu einer fortschreitenden Pädagogisierung der Lehrmittel (vgl. Depaepe/ Simon 2003, S. 69f.). Die als nicht kindgemäß bezeichneten Texte der Bibel wurden durch die teilweise extra für Kinder verfassten bzw. ausgewählten Lesebuchtexte ersetzt, ohne jedoch auf einen religiös-moralisierenden Duktus zu verzichten.

Seit Friedrich Eberhard von Rochow 1776 seinen „Kinderfreund" mit dem Ziel, diesen als Bindeglied zwischen Fibel und Bibel gestellt zu sehen, verfasst hatte (vgl. Freyer 1989), war die Bibel als Lehr- und Lesebuch in der Volksschule zunehmend in Frage gestellt worden (vgl. Fechner 1879, S. 441–447). Wenngleich dieser Prozess auch regional und vor allem in Stadt und Land unterschiedlich schnell voranschritt, erlebte die Lesebuchproduktion in den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts einen enormen Aufschwung (vgl. die Angaben bei Bünger 1898/ 1972 und Fechner 1879).[7] Gleichzeitig

---

rer später an der Schule unterrichten (S. 181), dass kein „System der Pädagogik" gelehrt werde und sich die Methodik des Lehrers aus seinem Unterricht selbst ergebe und „das Dringen der Regulative *auf Anschaulichkeit des Unterrichts*" (S. 183).

[7] Trotzdem ist um 1854 die Verwendung von Lesebüchern in der Volksschule insbesondere auf dem Land keine Selbstverständlichkeit. Hier hatte das Lesebuch mit Widerständen zu kämpfen. Noch 1859 wies Emil Theodor Goltzsch in der 4. Auflage seines „Einrichtungs- und Lehrplanes für Dorfschulen, insbesondere für solche, an denen nur ein Lehrer angestellt ist", auf die Bedenken von Pfarrern, „Hausvätern" und „Hausmüttern" gegenüber den Lesebüchern hin. Diese würden mitunter „den entschiedensten Einspruch wider die Einführung und den Gebrauch eines solchen Buches erheben, als durch welches der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuche jedenfalls ihr Recht verkümmert, oder wohl gar die Kinder von dem Worte Gottes abgeführt und irre geleitet würden. Es steht aber dieser Thatsache die andere, eben so unzweifelhafte zur Seite, daß überall, wo dennoch den Landgemeinden auf Anregung der Behörden durch die Pfarrer schon seit einer langen Reihe von Jahren ein derartiges Schulbuch aufgedrungen worden ist, dasselbe nicht nur in den Augen der Hausväter und Hausmütter ein verachtetes Schulbuch geblieben ist, sondern daß es sogar bei der aus der Schule ausgetretenen Jugend selber, auf deren Bildung durch dasselbe Jahre lang eingewirkt worden ist, sich keine größere Anerkennung seines Werthes hat zu erringen vermocht" (S. 115, vgl. auch Bock 1854). An der Frage des Lesens der Bibel in der Schule erhitzten sich noch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein die Gemüter (vgl. Weidemann 1859).

setzte unter den Pädagogen eine intensive Diskussion darüber ein, wie das ideale Lesebuch beschaffen sein sollte. Die Debatte konzentrierte sich auf den vordergründigen Zweck des Lesebuchs und – damit korrespondierend – auf den im Zentrum des Buches stehenden Unterrichtsgegenstand, bzw. das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsgegenstände zueinander – die Frage der Konzentration.[8] Die Auseinandersetzung darüber wurde zum Teil bis in die Vorworte der Lesebücher getragen, in denen sich die Autoren dann im Diskurs verorteten.[9] Einige Autoren verfassten für ihre Lesebücher auch Anleitungen für die Hand des Lehrers, in denen die Umsetzung des dem entsprechenden Lesebuch zugrunde liegenden Konzentrationsgedankens anhand praktischer Beispiele für den Unterricht demonstriert wurde. Charakteristisch für die Diskussion ist „die Sehnsucht nach dem Ideale eines Lesebuches" (Maennel 1906, S. 584), der sich auch die Regulative nicht entziehen konnten (vgl. oben) und die noch Ferdinand Bünger seiner evolutionär angelegten „Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuches" zugrunde legte (vgl. Hass 1972).

Vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts griffen die Lesebuchautoren auf extreme Konzentrationsprinzipien zurück, die meistens die Anordnung der Stücke des Lesebuchs unter einer eher materialen Perspektive einem einzelnen Inhaltsbereich bzw. unter einer eher formalen Perspektive einer bestimmten zu entwickelnden Fähigkeit unterordneten.[10] In den 1840er Jahren zeigten sich dann Bestrebungen, die Lesebücher auf der Grundlage eines integrativen Konzentrationsprinzips zu gestalten bzw. von allem etwas zu bieten (vgl. kritisch dazu Vogt 1878). Diesen Lesebüchern war ein größerer Erfolg beschieden, da sie im Unterricht vielseitiger verwendet werden konnten.

---

Die Geschichte des Volksschullesebuches kann an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden. Hier gibt es ein nicht unerhebliches Forschungsdesiderat, da sich seit Ferdinand Bünger (1898/ 1972) niemand mehr umfassend mit dieser Thematik auseinandergesetzt hat.

8 Die Diskussion spiegelt sich in der Kategorisierung der Lesebücher bei Bünger (1898/ 1972) wider. Kategorisierungsversuche unter einer mehr oder weniger historisch-systematischen Perspektive unter Einbeziehung des theoretischen Diskurses finden sich auch bei Vogel (1874, S. 66–101); Fechner (1879) und Antz (1932), als Beispiel eines überzogenen Ansatzes sei auf das Lesebuch von Schnell (1860) verwiesen.
Über die Problematik der Konzentration der Unterrichtsinhalte wurde schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts diskutiert. Die Regulative knüpften an den Diskussionsstand an und beförderten die weitere Auseinandersetzung. Vgl. z.B. die Diskussion im „Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens": Hänsel 1858; Jungklaaß 1858; Wie die Concentration 1859; Ueber das Zusammenarbeiten 1859; vgl. auch Fußnote 16. Die Frage der Konzentration wurde später für die Herbartianer zu einem Schwerpunkt ihrer Theoriebildung.

9 Vgl. u.a. Berthelt/ Jäkel/ Kell/ Petermann/ Thomas 1847; Berthelt/ Jäkel/ Petermann/ Thomas 1851; Goltzsch 1856; Preuß/ Vetter 1859; Fix 1860; Schnell 1860; Wangemann 1870.

10 Z.B. das religiös-moralisierende Lesebuch, das gemeinnützige Lesebuch, das ästhetische Lesebuch, das Deklamationslesebuch, das abstrakt-grammatische Lesebuch, das deutsch-vaterländische Lesebuch usw.

# 3 Das Lesebuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument – Die Umsetzung der Preußischen Regulative im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien) unter besonderer Berücksichtigung des Volksschullesebuchs

## 3.1 Die Zulassung und Einführung der Schulbücher in Preußen zwischen regionaler Vielfalt und zentralstaatlicher Regulierung

In Preußen war die zentralstaatliche Umsetzung der Regulative eher schwierig, da in den einzelnen Provinzen und Regionen in den Volksschulen sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen herrschten. So war die Zentralregierung gezwungen, den regionalen und lokalen Behörden weitgehende Befugnisse zuzugestehen. Insbesondere den Bezirksregierungen kam hierbei eine besondere Rolle zu, diese waren wiederum auf die kirchliche Schulaufsicht, die Superintendenten, angewiesen. Kam es in einigen Provinzen zu Relativierungen der Regulative (vgl. Kuhlemann 1992, S. 91f.), so versuchte die Bezirksregierung in Liegnitz die Vorgaben aus Berlin im wesentlichen in der Schulwirklichkeit umzusetzen.

Auch die Zulassung der Schulbücher wurde nach den jeweiligen regionalen Vorstellungen mehr oder weniger stark reguliert. Hier reichten die Vorgaben in den einzelnen Provinzen und Regierungsbezirken von Empfehlungen bis hin zu dem Willen, das Schulbuchwesen einheitlich zu regeln und zentralistisch zu kontrollieren. Michael Sauer stellt beispielsweise unter Berücksichtigung der westlichen Provinzen „ein Bild staatlichen Verwaltungshandelns" fest, „das bei den Regionalbehörden wie im Ministerium eher durch Ablehnung von Zentralisierung und generalisierender Vorschriften geprägt ist" (Sauer 1991, S. 192; vgl. Müller 1977). Vor allem in Schlesien dagegen zeigten sich Tendenzen einer zentralstaatliche Schulbuchkontrolle (vgl. unten). Insgesamt hatten die Verlage jedoch in Kooperation mit entsprechenden Schulbuchautoren einen relativ großen Handlungsspielraum und das Angebot an Lesebüchern für die Volksschule in dieser Zeit ist kaum überschaubar.[11]

## 3.2 Der Regierungsbezirk Liegnitz in der Statistik der Preußischen Unterrichtsverwaltung

Im Jahr 1855 hatte der Regierungsbezirk Liegnitz 941104 Einwohner.[12] Für 1857 wurden insgesamt 148777 schulpflichtige Kinder gezählt, davon gehörten 124705 der evangelischen und 22837 der katholischen Konfession an, insgesamt konnten 148115 Schüler in die öffentlichen Elementarschulen aufgenommen werden. In den 1013 evangelischen

---

[11] In Österreich z.B. stellte sich die Situation ganz anders dar. Hier wurde der gesamte Herstellungs- und Verteilungsprozess durch die Zentralregierung über einen staatlichen Lehrmittelverlag abgewickelt (vgl. Kissling 1995). Vgl. für die Schweiz und hier für den Kanton Zürich (unter anderen politische Vorzeichen) Tröhler/ Oelkers 2001.

[12] Vgl. auch für die folgenden Angaben: Statistische Nachrichten über das Elementarschulwesen im Preußischen Staate für das Jahr 1857 (1859).

Elementarschulen auf dem Land mit ihren 1951 Schulklassen wurden davon 102829[13] Kinder von 999 Lehrern unterrichtet. Laut dieser zeitgenössischen Statistik stand für jede Schule auf dem Land knapp ein Lehrer zur Verfügung. In den evangelischen Städten konnten in 69 Schulen mit 338 Klassen 23269 Kinder eingeschult werden, denen 276 Lehrer und 11 Lehrerinnen zur Verfügung standen. Die Regulative, die nur für die evangelischen Volksschulen galten, fanden im Regierungsbezirk Liegnitz für ca. 85% der eingeschulten Kinder Anwendung. Die zeitgenössische Statistik spiegelt deutlich die heterogenen Voraussetzungen für den öffentlichen Unterricht in Stadt und Land wider.

### 3.3 Die amtliche Einführung des „Münsterberger Lesebuches" im Rahmen der Umsetzung der Regulative im Regierungsbezirk Liegnitz durch die Königlich-Preußische Regierung zu Liegnitz

Ein wesentliches Prinzip der „Drei Preußischen Regulative..." bestand darin, einen curricularen Rahmen festzulegen, in dessen Grenzen dann unter Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten Lehrpläne zu erstellen waren. Die Schule sollte der „Wirklichkeit die gebührende Berücksichtigung zukommen lassen"; außerdem sei die Verteilung des Stundenplanes und der Unterrichtsgegenstände den örtlichen Bedürfnissen und Verhältnissen nach Möglichkeit anzuschließen (vgl. Stiehl 1854/ 1858, S. 63, 75).

Hinsichtlich der Umsetzung, insbesondere an der evangelischen einklassigen Elementarschule, führte die Königlich-Preußische Regierung zu Liegnitz zunächst eine Bestandsaufnahme durch. Mit der „Circular-Verfügung" vom 6. Januar 1857 wurden die jährlich eingehenden Schulberichte formalisiert. Von den künftig durch die Schulrevisoren auszufüllenden Formularen versprach sich die Regierung in Liegnitz einerseits die Berücksichtigung aller sie interessierenden wesentlichen Fragen durch die Schulaufsicht und andererseits eine bessere Grundlage für die Auswertung und den Vergleich der einzelnen Berichte (vgl. Stolzenburg 1860, S. 70), so dass eine gezieltere Steuerung des Schulwesens möglich würde. Entsprechend verpflichtete die Regierung die Schulrevisoren dringend „nach allen Seiten hin" zu einer „recht präcise[n] Klarheit" sowie zur „vollste[n] unpartheiische[n] Offenheit, welche allein [...] von Werth sein" könne (ebd., S. 74). Die Formulare umfassten neben den Fragen nach der wöchentlichen Unterrichtszeit, den verwendeten Lehrbüchern, den Jahrespensen und den Prüfungsaufgaben auch Fragen bezüglich der Leistungen in den einzelnen von den Regulativen vorgegebenen Unterrichtsbereichen.

In einem zweiten Schritt ging die Regierung in Liegnitz an die inhaltliche Umsetzung des dritten Regulativs hinsichtlich der Verteilung der Unterrichtsgegenstände. In der „Circular-Verfügung" vom 17. Januar 1857 ordnete sie für jede Schule die Erstellung eines durch die Superintendenten zu genehmigenden differenzierten Lehrplanes an. Hier sollten für die jeweilige Schule die „*in jeder Klasse und deren Haupt-Abtheilungen jähr-*

---

[13] Bei der Zählung der *aufgenommenen* Kinder werden die Kinder aller Konfessionen einbezogen. In der Statistik werden nur die *schulpflichtigen* Kinder nach Konfessionen getrennt aufgewiesen (für das evangelische Land beispielsweise 101630 evangelische, 995 katholische, 61 jüdische und 503 Dissidenten). Insofern ist in der Zahl der *aufgenommenen* Kinder ein geringer Anteil von Kindern enthalten, die nicht der evangelischer Religion angehörten, aber trotzdem eine evangelische Schule besuchten.

*lich zu absolvierenden Pensa,* [sic] mit Angabe der dafür bestimmten wöchentlichen Unterrichtszeit und der dabei zu Grunde zu legenden Lehr- resp. der in den Händen der Kinder befindlichen Schulbücher" aufgelistet und außerdem die „hauptsächlichen methodischen Grundsätze" dargestellt werden (ebd., S. 82). Gleichzeitig wurde eine genaue Befolgung des entsprechenden Lehrplanes gefordert. Weiterhin sollte für jede Klasse ein Klassenbuch angelegt und darin die wöchentlichen Unterrichtspensa eingetragen werden (vgl. ebd., S. 84). Das „Fortschrittsbuch" diente gemeinsam mit dem Lehrplan als Grundlage für künftige Schulrevisionen (vgl. ebd., S. 84f.; vgl. auch „Ueber Fortschrittsbücher..." 1861).

Am 11. Juli 1857 folgte dann die „Circular-Verfügung" zur einheitlichen Einführung eines Lesebuches: des „Volkschul-Lesebuchs", welches unter der Mitwirkung der Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau von dem Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Münsterberg herausgegeben worden war (vgl. Volksschul-Lesebuch 1858a–d). Dieses Lesebuch, welches 1855 in der ersten Auflage erschien, wurde für „mehrklassige Schulen" in drei Teilen und für „einfache Schulverhältnisse" in zwei Teilen verlegt. Bezugnehmend auf ein Reskript des „Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten" wurde in dieser „Circular-Verfügung" nun bestimmt, dass an allen Schulen, an denen ein neues Lesebuch eingeführt werden sollte, das dreiteilige von dem Schullehrerseminar in Münsterberg herausgegebene Lesebuch zu verwenden sei, Ausnahmen bedürften der Genehmigung des Ministers (vgl. Stolzenburg 1860, S. 117). Da eine vollständige und sofortige Umstellung nicht möglich erschien, sollten die Schulen, die bisher kein Lesebuch verwendet hatten, sofort mit der Einführung des „Münsterberger Lesebuches" beginnen, an Schulen, an denen bereits Lesebücher eingeführt worden waren, sollten alle Kinder, die neu in die Schule eintreten oder in eine höhere Klasse bzw. Abteilung wechseln würden, das neue Buch anschaffen. Der daher bedingte „Uebelstand" des gleichzeitigen Gebrauchs zweier Schulbücher musste dabei in Kauf genommen werden (vgl. ebd., S. 118f.).

Die Einführung des Lesebuches wurde allerdings nicht nur verordnet, sondern den Lehrern in der gleichen Verfügung mit der Aufzählung mehrerer Merkmale, die den Regulativen entsprächen, „schmackhaft" gemacht. Das „Münsterberger Lesebuch" sei „dem Verständnisse des Kindes angemessen" und fessele „zugleich durch würdigen Inhalt und kernigen Ausdruck [...] das Interesse des Erwachsenen", erfülle also die Bedingung der Regulative, auch Volksbuch zu sein (ebd., S. 117f.). Mittels der Lesestücke ließen sich „Keime höheren Lebens tief in die jungen [...] Herzen pflanzen" und auch bei dem „gereiftere[en] Lebensalter" „christlicher Sinn" wecken und pflegen (ebd., S. 118). Im Hinblick auf die Realien würde sich dieses Lesebuch von dem der Volksschule unangemessenen Anspruch der „systematischen Vollständigkeit" fernhalten und in „vielseitiger Auswahl" und „sehr geeignete[r] Abwechslung, welche aber doch nach bestimmten Prinzipien das Zusammengehörige mit einander in Beziehung setzt", wichtige Kenntnisse für das „Volks- und vaterländische Leben" darbieten. Außerdem hätten die Autoren den methodischen Fortgang vom Näheren zum ferner Liegenden beachtet (ebd.).

Die umfassende Verbreitung des „Münsterberger Lesebuches" wurde gleichzeitig durch die einheitliche Regelung der Konferenztätigkeit der Lehrer befördert. Mit der „Circular-Verfügung" vom 3. Oktober 1857 schrieb die Königlich-Preußische Regierung in Liegnitz die Anzahl und den Zeitpunkt der abzuhaltenden Parochial-, Distrikts- und

Diözesankonferenzen für alle Lehrer verpflichtend vor und nahm sich die Freiheit, „gemeinsame Konferenz-Aufgaben" zu stellen, „deren eingehende Berathung [...] als ein besonders wichtiges gemeinsames Bedürfniß" erscheine (Stolzenburg 1860, S. 111). In die Reihe der besonders wichtigen Themen wurde später auch die Verwendung des „Münsterberger Lesebuches" aufgenommen.

Inzwischen hatte die Regierung in Liegnitz die formalisierten Revisionsberichte ausgewertet und die Ergebnisse in der „Circular-Verfügung" vom 3. Januar 1858 veröffentlicht. Darin empfahl sie wiederholt das „Münsterberger Lesebuch" zur Verwendung und verwies zusätzlich auf die „Circular-Verfügung" zur einheitlichen Einführung dieses Lesebuches vom 11. Juli 1857. Zusätzlich wurde die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lesebuch auf dem Verordnungswege angeregt: In der „Circular-Verfügung" vom 18. Februar 1858 wurde für die Konferenzen des gleichen Jahres neben einer Frage zur Behandlung der Biblischen Geschichte ein Thema zur Behandlung der im „Münsterberger Lesebuch" aus den Gebieten der Vaterlands- und Naturkunde aufgenommenen Lesestücke gestellt. Die Lehrer sollten sich damit auseinandersetzen, wie diese Stücke, die in dem Lesebuch „im Interesse anderweiter Konzentration und Kombination nicht in der Aufeinanderfolge stofflicher Zusammengehörigkeit dargebote[n]" seien, „zu einer stofflichen Einheit zusammenzuarbeiten" wären (ebd., S. 123).

Ein reichliches Jahr später wurden die Lehrer in der „Circular-Verfügung" vom 21. Mai 1859 über die Ergebnisse der einzelnen Lehrerkonferenzen informiert. Hier ist wiederum dem „Münsterberger Lesebuch" ein längerer Abschnitt gewidmet, in dem die von den Konferenzen erarbeiteten Behandlungsweisen für die Vaterlands- und Naturkunde dargestellt und systematisiert werden (vgl. ebd., S. 127–136).

### 3.4 Das „Münsterberger Lesebuch" und die „concentrirende Gestaltung" des Unterrichts

Die Initiative zur Erstellung des „Münsterberger Lesebuches" hatte der Direktor des Schullehrerseminars in Münsterberg Eduard Bock bereits 1850/ 51 ergriffen. Ihm schwebte vor, gemeinsam mit den anderen Seminaren in Schlesien, ein Volksschullesebuch zusammenzustellen (vgl. Bock 1856, S. 10). Letztendlich wirkten Seminarlehrer aus Münsterberg, Bunzlau und Steinau an diesem Projekt mit. Allerdings verzögerte sich die Abfassung, so dass der erste und zweite Teil erst 1855 und der dritte Teil sowie der zweite und dritte Teil im Auszug erst 1856 erscheinen konnten (vgl. Kurzer Abriß 1897, S. 8; Volkschul-Lesebuch 1858a–d). Für den späteren Erfolg des Lesebuches war dies jedoch von Vorteil, da es als das erste „Regulativlesebuch" galt (vgl. Bünger 1898/ 1972, S. 402). Nach Büngers Einschätzung hatte das „Münsterberger Lesebuch" sogar in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die „größte Bedeutung" von allen Lesebüchern gewonnen (vgl. ebd.)

Bei der Auswahl der Lesestücke berücksichtigten die Autoren alle in den Regulativen für das Lesebuch vorgesehenen Unterrichtsinhalte. Dies drückt sich bereits in dem Untertitel des „Ersten Lesebuches" aus, das „als Grundlage für den vereinigten Lese-, Schreib-, Sprach-, Sach- und Zeichen-Unterricht" dienen sollte. Das „Zweite" und das „Dritte Lesebuch" führten den Untertitel: „als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprach-Unterricht". In dem Bewusstsein, dass das Lesebuch „aus der Peripherie des

Unterrichtes nach und nach dem Centrum desselben immer näher gerückt" und „endlich in dieses selbst hineingetreten [sei]" (Bock 1856, S. 3), verfolgte die Gruppe der Bearbeiter um Eduard Bock bei der Konzeption der vier Bände des „Münsterberger Lesebuches" das Ziel, dem Unterricht durch das Lesebuch nun eine „concentrirende Gestaltung" zu geben (ebd. S. 4). Das Lesebuch sollte dem Lehrer im Sinne eines differenzierten Lehrplans die Unterrichtsinhalte bis hin zur methodischen Umsetzung vorgeben und dem Schüler zugleich als Lehr- und Lesebuch dienen.

> „Weil seine Stellung [des Lesebuches, C.H.] eine centrale, sich über das ganze Unterrichtsgebiet verzweigende ist, darum setzt die Anlage desselben voraus, daß man es in sich zu einem definitiven Abschlusse mit dem Lehrplane gebracht hat, mit der Methode jedes der einzelnen Unterrichtsgegenstände, der stufenweisen Gestaltung und Entwicklung derselben, dem wechselseitigen Ineinander greifen dieser, ihrer Verbindung und Verschmelzung, so wie des Umfanges jedes derselben in den verschiedenen Klassen, dem ihnen nach dem Zwecke der Schule, der Zeit und ihrem Verhältnisse zu einander gebührenden Raum und ihrer Stellung" (ebd., S. 10).

Von der engen Bindung des Unterrichts an das Lesebuch versprach sich Bock eine Objektivierung des Lehrverfahrens, verbunden mit der Relativierung der subjektiven Willkür des Lehrers. In dem Spannungsfeld der „subjektiven Verfassung der lehrenden Persönlichkeit" und dem „objektiven Lehrverfahren" entschied sich Bock zunächst für die Standardisierung des Lehrverfahrens und der Unterrichtsinhalte (vgl. auch Heinze 2003c). Dadurch, dass das Lesebuch „*jeden* Unterrichtsgegenstand in der dem Volke ersprießlichsten Weise [...] repräsentiren" sollte [Hervorhebung, C.H.], könnte es nach den Vorstellungen Bocks „auch bei schlechten und unfähigen Lehrern den Erfolg [... des Unterrichts] sichern, so daß das Lesebuch den Lehrer ersetzen, ihn wenigstens auf die richtige Behandlung leiten oder seinen Unterricht neutralisieren" könne (Bock 1856, S. 9, vgl. auch Bock 1859a, S. 324). Für die Unterrichtsgestaltung forderte er von den Lehrern deshalb, dass der Unterricht „auf der Grundlage des Lesebuches" stehen sollte und nicht „für sich seinen eigenen Weg neben her gehen, oder blos Vor-, Rück-, Seiten- und andere Blicke auf dasselbe werfen" dürfe (Bock 1856, S. 12). Durch die zentrale Stellung des Lesebuches sah Bock den Lehrer in seiner Handlungsfreiheit jedoch nicht eingeschränkt. Im Gegensatz zu einem Leitfaden ließe das Lesebuch „für den Unterricht viel freie Bewegung" (ebd. S. 11), und außerdem verstünde es sich von selbst, dass unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten „Zuthaten nöthig" wären (vgl. ebd., S. 14).

Bei der wechselseitigen Verschränkung von Lesebuch und Unterricht nahm Bock jedoch eine eigenartige Aufgabenteilung vor. Der Unterricht habe es eher „mit Einprägung des rein sachlichen, der Namen, der örtlichen Anschauung, der nüchternen und an sich trockenen Sachkenntniß zu thun". Das Lesebuch dagegen hatte für Bock eine „leichtere", „ätherische Natur": „es bringt zu dem Trockenen das Anziehende, zum Scelett das Fleisch, umkleidet den Gegenstand anmutig, giebt dem Bilde den rechten Farbenton und der Seele die rechte Stimmung" (ebd., S. 17). In der Konsequenz dieser Positionen kann der Unterricht praktisch nur durch das Lesebuch Anschaulichkeit gewinnen, das traute

Bock offensichtlich den Lehrern nicht zu. So hatte das Lesebuch nicht nur die Aufgaben der Strukturierung, Elementarisierung und Darbietung der Unterrichtsinhalte, sondern auch noch die der anschaulichen Präsentation derselben. Von der engen Bindung des Unterrichts an ein „regulativisches" Lesebuch erhoffte sich Bock ferner die indirekte Umsetzung der Regulative in den Schulen, auch wenn die entsprechenden Lehrer sich noch nicht intensiv mit dem Verordnungstext auseinandergesetzt hätten (vgl. Bock 1856, S. 13f.).

Einen Unterricht ohne Lesebuch sollte es also in Zukunft nicht mehr geben, obgleich sich Bock auch der realen Verhältnisse und der verschiedentlich gegenüber dem Lesebuch gehegten Vorbehalte auf dem Lande bewusst war.[14]

Wie wurden diese Vorstellungen nun im „Münsterberger Lesebuch" umgesetzt?[15]

Die Strukturierung der Lesebuchinhalte folgte den zentralen Vorgaben der Regulative, auf die sich Bock auch immer wieder berief: „Der [...] quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist [...] in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, daß *ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient*" (Stiehl 1854/ 1858, S. 74; vgl. Bock 1859a, S. 324). Dieses Zitat verwendete Bock auch als Gliederungsvorlage für seinen „Wegweiser für Volksschul-Lehrer" (1866). Den Gesamtzweck des Lesebuches entnahm Bock ebenfalls den Regulativen: Dieser bestand darin, „das Kind für das praktische Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat vorzubereiten" (Bock 1866, S. 52; vgl. Stiehl 1854/ 1858, S. 64). Da „jede dieser Lebensgemeinschaften [...] als erste und wesentlichste Pflicht" fordere, dass die Menschen „in ihnen als Christen leben, christlichen Glauben und Sinn bewähren", sei diese Zielstellung „nur *ein* Zweck" (Bock 1866, S. 52). Darin sah Bock das „Centrum" der evangelischen Volksschule, „nach welchem aller Inhalt hinstreben und die ganze Thätigkeit mit klarer Durchbildung hinarbeiten soll" (ebd., S. 52f.), so auch das Lesebuch, dessen Beitrag für Bock darin bestand, „ein christlich-patriotisches Lebenselement in die Schule [zu] bringen" (Bock 1856, S. 9). Mit dieser Zielstellung wurde der Rahmen für die Kanonisierung der Unterrichtsinhalte im Lesebuch und der damit verbundenen Prozess der Inklusion und Exklusion sowie das Niveau der „Mindeststandards" vorgegeben (vgl. Tenorth 2004b, S. 651, 654; Tröhler/ Oelkers in diesem Band).

Die Konzeption des Lesebuchs basiert auf einem vierfachen Konzentrationsprinzip. Das übergeordnete Strukturmuster stellte im weitesten Sinn der Jahreskreis mit den Jahreszeiten dar, in diesen Jahreskreis wurden dann die Höhepunkte des christlichen Jahreslaufes, die vaterländischen Gedenktage und die wesentlichen Informationen über den Lebenskreis integriert. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, auf der Grundlage einer „Zusammenstellung sämmtlicher Erzählungen der vaterländischen und Kirchen-Geschichte nach der Zeitfolge" diese auch im chronologischen Ablauf im Unterricht zu behandeln (vgl. Volksschul-Lesebuch 1858d, S. XIII–XVI). In den einzelnen Abschnitten werden lehrreiche Geschichten, Sprüche, Gedichte und Lieder zu „Informationseinheiten" (vgl. Lundgreen 1970, S. 94) zusammengestellt, bei denen meistens versucht

---

[14] Vgl. Anm. 7.

[15] Eine ausführliche Inhaltsanalyse kann im Rahmen dieses Beitrages nicht geleistet werden.

wird, sach- und naturkundliche, religiöse, moralisierende, gemütsbildende sowie vaterlandskundliche Elemente zu verbinden, die insgesamt einen „volkspoetischen Charakter" aufweisen. Die Behandlung der einzelnen Informationseinheiten soll mit dem Ablauf der Jahreszeiten synchronisiert werden, so dass im Sommerhalbjahr das „Naturleben des Vaterlandes" kombiniert mit den kirchlichen und vaterländischen Gedenk- und Feiertagen und im Winterhalbjahr sachkundliche, geographische, religiöse Themen behandelt werden, die nicht unmittelbar zur Anschauung gebracht werden können. Die Texte der drei Teile des Lesebuches bauen aufeinander auf, wobei die Inhalte in den folgenden Teilen im Wesentlichen vertieft werden.

Insgesamt folgte die Konzeption des „Münsterberger Lesebuches" den Anforderungen der Regulative, einen Minimalkanon der zu vermittelnder Inhalte anzubieten, auf dessen Grundlage künftige Untertanen ihre Stellung im praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat ausfüllen können. Wenn auch die religiös-moralisierende Untertanenerziehung eine zentrale Zielstellung bleibt, zeigt sich in diesem Lesebuch eine eher moderate Interpretation der Regulative. Andere Autoren orientierten sich stärker an deren religiöser Fundierung und richteten sich bei der Auswahl und der Konzentration der Lesestoffe sehr stark nach der Bibel, ohne allerdings mit ihren Lesebüchern erfolgreicher zu sein (vgl. etwa Goltzsch 1856; Bünger 1898/ 1972 S. 406–413).

Bei der Verbreitung des „Münsterberger Lesebuches" verließen sich die Autoren nicht allein auf die amtlich verordnete Einführung im Regierungsbezirk Liegnitz. Zusätzlich zum Lesebuch veröffentlichten sie und andere Lehrer regelmäßig methodische Anleitungen zur Verwendung desselben im „Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens".[16] Außerdem erstellte Eduard Bock – zum Teil auf der Grundlage dieser Beiträge – eine umfangreiche didaktisch-methodische Anleitung für alle Unterrichtsbereiche der Volksschule, den „Wegweiser für evangelische Volksschullehrer" (1858), der „zugleich als Anleitung zum Gebrauche des von dem Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminar zu Münsterberg herausgegebenen Volksschul-Lesebuches" diente. Die beigegebenen Stoffverzeichnisse und die Unterrichtsbeispiele basierten im Wesentlichen auf dem „Münsterberger Lesebuch", auf das immer wieder unter der Angabe von Seitenzahlen verwiesen wird. Der „Wegweiser" erschien 1858 in der ersten Auflage und erlebte bis 1871 fünf überarbeitete und vermehrte Auflagen (1862, 1866, 1869, 1871).

Die amtliche Einführung des Lesebuches wurde also umfassend begleitet und unterstützt. Neben der Verwendung in den Elementarschulen des Regierungsbezirkes Liegnitz bildete das Lesebuch auch die Grundlage für die Ausbildung der Präparanden und der künftigen Lehrer in den Seminarien und hat so durch jede neue Lehrergeneration eine weitere Verbreitung erfahren. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lesebuch wurde einerseits durch die Regierung in Liegnitz mittels Themenvorschlägen für die verbindlichen Lehrerkonferenzen auf dem Verordnungswege angeregt, andererseits wurde die Verwendung im „Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens" diskutiert. Die Lehrer konnten für ihre Unterrichtsvorbereitung außerdem mit dem „Wegwei-

[16] Vgl. Schurig 1855a, 1855b; Sobolewsky 1855; Bock 1856; Scholz 1856; Schurig 1856; Schurig 1857; Wende 1857; Schurig 1858; Göbel 1860; Jackisch 1860; Schurig 1860.

ser für Volksschul-Lehrer" von Eduard Bock auf eine umfassende Anleitung zur Verwendung des Lesebuches im Rahmen einer didaktischen Gesamtkonzeption zurückgreifen.

### 3.5 Die Anordnung der geschichtlichen Unterrichtsstoffe im „Münsterberger Lesebuch" nach den vaterländischen Gedenktagen. Eine Auseinandersetzung um die „richtige" Interpretation der Regulative zwischen Karl Bormann und Eduard Bock

Das „Münsterberger Lesebuch" sollte auch in anderen Provinzen, insbesondere in der Provinz Brandenburg, verbreitet werden. Hierzu wurde z.B. ein Ergänzungsband mit dem Titel „Preußische Heimathskunde" (1869) erstellt, in dem Darstellungen zur „Geographie und Geschichte sämmtlicher Provinzen des Preußischen Staates" aufgenommen wurden. Anstrengungen, das „Münsterberger Lesebuch" in der Provinz Brandenburg einzuführen, stießen jedoch nicht auf ungebrochene Zustimmung. Insbesondere der Provinzial-Schulrat Karl Bormann aus Berlin fühlte sich in der Pflicht, die Brandenburgischen Lehrer vor dem „Münsterberger Lesebuch" zu warnen und holte deshalb 1859 im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg" zum Generalangriff aus.

Seine Kritik richtete sich gegen die „bunte Anordnung" von „durch das Buch zerstreuter Glieder der vaterländischen Geschichte und des Reiches Gottes", die einen „verwirrenden Eindruck" hinterließen (Bormann 1859a, S. 351). Der Hintergrund für Bormanns Kritik war die Anordnung der Texte zur vaterländischen Geschichte nach den Gedenktagen, die er „für gänzlich verfehlt" hielt und deshalb die Benutzung des „Münsterberger Lesebuches" in den Volksschulen der Provinz Brandenburg „für durchaus unzweckmäßig" erachtete (ebd.). Auf der Grundlage der Kritik der Anordnung des weltkundlichen Stoffes lehnte Bormann das gesamte Lehrwerk ab. Polemisch spitzte er seinen Angriff so zu: „Mögen die Schlesischen Lehrer zusehen, wie sie damit zurecht kommen." (ebd.). Den Volksschullehrern der Provinz Brandenburg empfahl er dagegen das „Schul-Lesebuch", von Wetzel, Menzel und Richter (1859), welches „nicht stündlich die Correctur des Lehrers und die sorgliche Abwehr durch das Lesebuch selbst veranlaßter Mißverständnisse" erfordere (Bormann 1859a, S. 351f.).

Die Reaktion von Eduard Bock folgte prompt im „Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens" (1859a). Hier verteidigte er die Konzeption des Lesebuches, vor allem die Anordnung der geschichtlichen Unterrichtsstoffe auf der Grundlage der Gedenktage:

> „Wenn die Geschichte der Gedenktage neben dem übrigen Unterrichte herläuft, so fehlen zum Verständnisse die grundlegenden Vorkenntnisse für alle die Partheien, welche im Geschichtsunterrichte noch nicht behandelt worden sind. Eben deshalb haben wir auf jeden Gedenktag größere Geschichtsgruppen gelegt, damit in den vorausgehenden Unterrichtstunden das Material so bearbeitet werden kann, daß man die für den Tag besonders gehörenden Begebenheiten aus dem Zusammenhange mit dem Vorhergehenden richtig versteht" (Bock 1859a, S. 322).

In der folgenden Replik baute Bormann dann unter Berufung auf die Regulative den Gegensatz zwischen Arbeit und Feier auf und warf Bock vor, dass auf der Grundlage des „Münsterberger Lesebuches" an den Gedenktagen nicht gefeiert, sondern gearbeitet werde (Bormann 1859b). Ein Vorwurf den Bock wiederum zurückweist, da Bormann die Ansicht, „den zu den geschichtlichen Gedenktagen gehörigen Geschichtsstoff im Anschlusse an diese zu behandeln" so gedreht hätte, „als wenn der gesammte Stoff in einer einzigen Stunde an dem betreffenden Tage selbst absolviert werden solle" (Bock 1859b, S. 472; vgl. auch Bock 1866, S. 21; Schurig 1858 u. 1860).

In der Auseinandersetzung zwischen Bormann und Bock zeigt sich, dass die Regulative einen mehr oder weniger breiten Interpretationsspielraum zuließen, so dass sich selbst die „Freunde der Regulative" (vgl. Jackisch 1861) uneinig über deren Auslegung waren, sich jedoch nicht scheuten, die Autorität der Verordnung zur Verteidigung methodisch-didaktischer Entscheidungen heranzuziehen. Die bei dieser Auseinandersetzung in Frage stehende Stelle der Regulative lautet wie folgt:

> „Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse *durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches* statt, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß an vaterländischen Gedenktagen eine oder mehrere für den Lese-Unterricht bestimmte Stunden zu Erzählungen seitens des Lehrers und zum Hersagen und Singen patriotischer Lieder seitens der Kinder, also zu einem zugleich das Gemüth und den Willen der Schüler erfassenden Unterricht verwendet werden" (Stiehl 1854/ 1858, S. 73).

Bormann und Bock ziehen diese Stelle jeweils für ihre gegenteiligen Auffassungen heran und schließen daraus auf die Richtigkeit der eigenen Position. Vor allem Bormann argumentierte auf der Grundlage der Regulative. Da die oben angeführte Stelle noch Zweifel aufkommen lassen könne, „ob, was im Betreff der Gedenktage angeordnet wird, dem Wesen nach *Arbeit* oder *Feier* sei", führte Bormann noch zusätzliche Stellen aus den Regulativen an, um nachzuweisen, dass das „Münsterberger Lesebuch" hinsichtlich der Verteilung der historischen Stoffe nach den Gedenktagen den Bestimmungen des Regulativs nicht entspreche (Bormann 1859b, S. 619f.).

Neben der methodisch-didaktischen Kontroverse schwingt in dieser Auseinandersetzung auch eine grundsätzliche regionalpolitische Konkurrenz mit. Bormann wird erst aktiv, nachdem versucht wurde, das „Münsterberger Lesebuch" in der Provinz Brandenburg einzuführen. Mit dem „Wegweiser für evangelische Volksschullehrer" war Eduard Bock auch in direkte Konkurrenz zu Bormanns „Schulkunde für evangelische Volksschullehrer" (u.a. 1855) getreten. Bormann konnte jedoch den Erfolg des „Münsterberger Lesebuches" nicht aufhalten. Noch 1898 wies Bünger darauf hin, dass Bormann das „Münsterberger Lesebuch" „mit Unrecht" und „über Gebühr angegriffen" hätte (Bünger 1898/ 1972, S. 402).[17]

---

[17] Bis jetzt konnten folgende Auflagen des „Münsterberger Lesebuches" ermittelt werden: Theil 1: 33. Aufl. 1873; Theil 2: 8., verb. Aufl. 1864; Theil 2 u. 3 im Auszug: 15. Aufl. 1872; Theil 3: 6. verb. u. verm. Aufl.

# 4 Pädagogisierung der Lehrmittel und Steuerung des Schulsystems – Zusammenfassende Thesen

Der Preußische Staat war bei der Verwirklichung seiner schulpolitischen Vorstellungen wesentlich auf die regionalen und lokalen Instanzen angewiesen. Auf dieser Ebene zeigt sich, dass die zentralstaatlichen Vorgaben einen Interpretationsspielraum zuließen, der von dem Anspruch der Übererfüllung bis zu einer Relativierung der Verordnungen reichen konnte (vgl. Kuhlemann 1992, S. 94; für die Schulbuchzulassung und –einführung Sauer 1991, S. 182). So blieb auch die Anwendung der „Preußischen Regulative" in der Schulwirklichkeit „ein höchst ambivalenter Prozeß" (Kuhlemann 1992, S. 91).

Die Königlich-Preußische Regierung in Liegnitz war bestrebt, die Regulative im wesentlichen ohne Abstriche umzusetzen und erarbeitete dazu ein auf den Regierungsbezirk bezogenes Instrumentarium, in dessen Rahmen die Einführung des „Münsterberger Lesebuches" als schulpolitisches Steuerungsinstrument eine wesentliche Funktion hatte.

Über die vorgeschriebene einheitliche Verwendung eines Lesebuches wurde versucht, Bildungsstandards für einen regionalen Raum zu definieren, die sich allerdings am Bildungsminimum orientierten (vgl. auch Leschinsky/ Roeder 1976, S. 75, Anm. 1) und in erster Linie die Voraussetzung für die „Regierbarkeit der Bevölkerung" schaffen sollten (ebd., S. 428). Außerdem wurde das Ziel verfolgt, über das Lesebuch den Unterrichtserfolg der Lehrer sicherzustellen. Im Bewusstsein der wachsenden Bedeutung des Lesebuchs und bestärkt durch die Verankerung eines schulbuchzentrierten Unterrichts in den Regulativen konzipierten Bock und seine Mitarbeiter ein Lesebuch, in dem sie den Unterrichtsverlauf vorzeichneten und somit die Lehrer bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und der methodischen Vermittlung derselben anleiteten (vgl. Bock 1859, S. 324; Schurig 1858, S. 328); überdies wollten sie den Schülern die vorgesehenen Inhalte anschaulich präsentieren. Die Stellung des Volksschullesebuches im Volksschulunterricht wurde so weiter gestärkt (vgl. zur Situation in Bayern Caruso 2002) und der Bibel mit der verordneten Einführung solcher Lesebücher die Grundlage für die Verwendung als Lehr- und Lesebuch im Sprach- und Sachunterricht entzogen.[18]

Die Debatte über die Konzeption neuer Lesebücher spiegelt auch den fortschreitenden Prozess der Pädagogisierung der Lehrmittel wider (vgl. Depaepe/ Simon 2003, S. 69–72). Exemplarisch lässt sich dies an der Konzeption und Gestaltung des „Münsterberger Lesebuches" hinsichtlich der Strukturierung und Konzentration der Unterrichtsinhalte, des vorgegebenen didaktisch-methodischen Unterrichtsgangs und der kindgemäßen Präsentation der Inhalte verfolgen.

Die flächendeckende Einführung von Lesebüchern war nur auf der Ebene der Regierungsbezirke und in enger Zusammenarbeit von kirchlicher Schulaufsicht, Lehrersemi-

---

1864. Nach dem Erlass der „Allgemeinen Bestimmungen" 1872 brachte Bock ein neues mehrbändiges Lesewerk für die Volksschule mit dem Titel „Deutsches Lesebuch" heraus (vgl. hierzu die Angaben bei Teistler 1997).

[18] Die wachsende Dominanz des Lesebuches und ein mitunter schulbuchfixierter Unterricht (wovor auch schon Diesterweg warnte) führten später zu einer heftigen Kritik an der „Buchschule". Vgl. etwa zur wachsenden Kritik an der beherrschenden Stellung des Lesebuches in der zweiten Hälfte des 19. Jh. in Bayern Caruso 2002, zur Kritik der Herbartianer an einem schulbuchzentrierten Unterricht Heinze 2003b.

naren, Lehrern und Autoren möglich. Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg war dabei die Akzeptanz durch die Lehrer. Im Regierungsbezirk Liegnitz sollte diese durch flankierende Maßnahmen erreicht werden, die insbesondere die methodisch-didaktische Auseinandersetzung mit dem neuen Buch zum Ziel hatten.

In der Umsetzung der Vorgaben der Regulative entwickelten die Lesebücher aber eine eigene Dynamik. Trotz der zentralen Stellung der Religion in den Regulativen – bis hin zur Auflistung der Anzahl der zu memorierenden Stoffe – zeigt sich z.B. in dem Konzentrationsansatz des „Münsterberger Lesebuches" keineswegs eine einseitige Fixierung auf die Religion, auch wenn der religiös-moralisierende Duktus grundsätzlich beibehalten wurde. Vor allem der in den Regulativen formulierte Anspruch der polyvalenten Verwendung des Lesebuchs in verschiedenen Unterrichtsbereichen führte eher zu integrativen Konzentrationskonzepten und zu einer weiteren Beförderung des Diskurses über die Konzentration der Unterrichtsinhalte. Lesebücher, in denen die Konzentration der Lesestücke einseitig an der Religion ausgerichtet wurde, konnten sich tendenziell schlechter durchsetzen.

Die in den Regulativen vorgenommene Beschränkung der Unterrichtsstunden für die Vermittlung der Realien auf ein freiwilliges, von der jeweiligen Schule selbst festzulegendes Maß und der Verweis auf das Lesebuch als Grundlage für den Unterricht in der Vaterlands- und Naturkunde führten zu einem gegenteiligen Effekt bei der Konzeption der Lesebücher, so auch beim „Münsterberger Lesebuch". Hier wurde nun besonderer Wert auf die Darstellung der Vaterlands- und Naturkunde gelegt. In diesem Zusammenhang kann angenommen werden, dass bei der Verwendung eines entsprechenden Lesebuches schon über den Lese- und Sprachunterricht auch eine entsprechende Berücksichtigung dieser Inhalte im Unterricht erfolgte (vgl. auch Bünger 1898/ 1972, S. 413–416).

## Literaturverzeichnis


Antz, Joseph (1932): Das Lesebuch. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft, IV. Teil: Besondere Bildungslehre, Bd. 2: Die deutschsprachliche Jugendbildung in ihren Grundlagen. München, S. 181–235.

Berthelt, August/ Jäkel, Julius/ Kell, Julius/ Petermann, Karl/ Thomas, Louis (Hrsg.) (1847): Sächsisches Lesebuch für die oberen Klassen in Stadt- und Landschulen. Dresden u. Leipzig.

Berthelt, August/ Jäkel, Julius/ Petermann, Karl/ Thomas, Louis (1851): Lebensbilder II. Lesebuch für Mittelklassen deutscher Volksschulen. Nach dem Anschauungsunterrichte von Denzel geordnet. 6. Aufl., Leipzig.

Bock, Eduard (1854): Der Sprach-Unterricht mit und ohne Lesebuch. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, 4. Jg., S. 391–409.

Bock, Eduard (1856): Die Gestaltung und Behandlung des Unterrichts auf der Grundlage des Lesebuches, mit besonderer Bezugnahme auf den 3. Theil des Volksschul-Lesebuches. Vortrag auf der Haupt-Lehrer-Conferenz im Seminare zu Münsterberg am 20. September 1855. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 3–35.

Bock, Eduard (1858): Wegweiser für evangelische Volksschullehrer. Zugleich als Anleitung zum Gebrauche des von dem Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminar zu Münsterberg herausgegebenen Volksschul-Lesebuches. Bearbeitet von Eduard Bock. Breslau.

Bock, Eduard (1859a): Herr Provinzial-Schulrath Bormann und das Münsterberger Volksschullesebuch. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 320–324.

Bock, Eduard (1859b): Noch eine Erwiderung auf Bormann's Angriff auf das Münsterberger Volksschullesebuch. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 472.

Bock, Eduard (1862): Wegweiser für evangelische Volksschul-Lehrer. Methodische Anleitung zur Ertheilung und Einrichtung des Volksschul-Unterrichtes überhaupt, wie zum Gebrauche des von dem Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminar zu Münsterberg herausgegebenen Volksschul-Lesebuches, vollständig in zwei Theilen. 2. Bearbeitung. Theil 1: Lehrgänge für die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Unter-, Mittel- u. Oberklasse der Volksschule, nebst entsprechenden Lehrproben. Theil 2: Lehrpläne für ein-, zwei-, u. dreiklassige Volksschulen, nebst entsprechenden Stoffverzeichnissen..., Breslau.

Bock, Eduard (1866): Wegweiser für Volksschul-Lehrer. Methodische Anleitung zur Ertheilung und Einrichtung des Volksschul-Unterrichts. 3., wesentlich verbesserte und vermehrte Bearbeitung, Vollständig in zwei Theilen: Erster Theil: Allgemeine Anweisung und Lehrgänge für einzelne Unterrichtsgegenstände, nebst entsprechenden Lehrproben. Zweiter Theil: Lehrpläne für ein., zwei- und dreiklassige Volksschulen mit entsprechenden Stoffverzeichnissen und Stundenplänen, nebst Materialien für Volksbibliotheken und Lehrer-Lesevereine, Breslau.

Bock, Eduard (1869): Wegweiser für evangelische Volksschul-Lehrer. Methodische Anleitung zur Ertheilung und Anleitung des Volksschul-Unterrichtes. 4., allseitig verbesserte und vermehrte Bearbeitung vollständig in zwei Theilen. Erster Theil: Allgemeine Anweisung und Lehrgänge für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, nebst entsprechenden Lehrproben. Zweiter Theil: Lehrpläne für ein-, zwei- u. dreiklassige Volksschulen. Mit Stoffverzeichnissen und Stundenplänen. Nebst Materialien für Jugend- u. Volks-Bibliotheken, Lehrer-Lesevereine und musikalische Fortbildung, Breslau.

Bormann, Karl (1855): Schulkunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der Preußischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden und Elementar-Unterrichts. Berlin.

Bormann, Karl (1859a): Schul-Lesebuch. Ausgabe B. Bearbeitet und herausgegeben von F. Wetzel, Seminardirector, J. Menzel, E. Richter, Seminarlehrern. Berlin. Stubenrauch 1859 [Besprechung]. In: Schulblatt für die Provinz Brandenburg, S. 347–352.

Bormann, Karl (1859b): Herr Seminardirector Bock und das Münsterberger Volksschul-Lesebuch. In: Schulblatt für die Provinz Brandenburg, S. 613–620.

Bünger, Ferdinand (1898/ 1972): Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig, unveränd. Neudruck Glashütten im Taunus.

Caruso, Marcelo (2002): Biopolitik und Schulbuch: Veränderung der Konzepte zur Verortung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869–1918). In: Paedagogica Historica, Vol. 38, S. 283–299.

Caruso, Marcelo (2004a): Schulpolitik und bundesrepublikanischer Horizont: Zur Deutungsgeschichte der Preußischen Regulative. In: Liedtke, Max/ Matthes, Eva/ Miller-Kipp, Gisela (Hrsg.): Erfolg oder Mißerfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 73–90.

Caruso, Marcelo (2004b): Historiographische Deutungsmuster. Vortrag, gehalten auf der Tagung „Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte“ am 11.06.2004 in Berlin (Tagungsband in Vorbereitung).

Centralblatt (1859) für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. 5. Jg. (1859).

Coriand, Rotraud (2003): Die Universitätsschulen im Lichte eines sich wandelnden Theorie-Praxis-Verständnisses. In: Dies. (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn, S. 79–99.

Depaepe, Marc/ Simon, Frank (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, S. 65–77.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1827/ 1956): Über das Beten in den Schulen und über das Schulgebet. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. I, Berlin (Ost), S. 12–25, zuerst veröffentlicht in: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1. Jg. (1827), S. 41–71.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1852/ 1967): Kirchenlehre oder Pädagogik? Perspektive auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. IX, Berlin (Ost), S. 375–472, zuerst veröffentlicht in: Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde, 2. Jg. (1852), S. 49–240.

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1855/ 2000): Die drei Preußischen Regulative. I. Würdigung derselben. Berlin. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. XX, Neuwied u.a. S. 141–190.

Fechner, H. (1879): Die Geschichte des Volksschullesebuches. In: Kehr, C. (Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volkschulunterrichts, Bd. 2, Gotha, S. 439–519.

Fix, Wilhelm (1860): Westfälischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für evangelische Volksschulen, bearbeitet und herausgegeben von Wilhelm Fix. Leipzig.

Freyer, Michael (1989): Rochows „Kinderfreund". Wirkungsgeschichte und Bibliographie. Bad Heilbrunn.

Geißler, Gert (2004): Ferdinand Stiehl und der preußische Weg der Elementarschule. In: Kemnitz, Heidemarie/ Ritzi, Christian (Hrsg.): Vortrag, gehalten auf der Tagung „Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte" am 11.06.2004 in Berlin (Tagungsband in Vorbereitung).

Göbel (1860): Zur Behandlung des Lesebuchs: Wie sind die Stoffe aus Geschichte, Geographie und Naturkunde, welche das Lesebuch bietet, den Kindern zur klaren, anschaulichen, festen und lebensvollen Aneignung zu bringen? In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 195–201.

Goltzsch, Emil Theodor (1856): Pommersches Schul- und Hausbuch. Nach den Bestimmungen des Preußischen Schul-Regulativs. 2. Aufl. unter Mitwirkung von Pommerschen Synodal-Pastoral-Conferenzen und einzelner Geistlichen in vielen Theilen umgearbeitet. Stettin.

Goltzsch, Emil Theodor (1859): Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, insbesondere für solche, an denen nur ein Lehrer angestellt ist. Nebst einem Nachtrag über die neuesten Veränderungen im Volksschulwesen. 4. Aufl., Berlin.

Grell, Frithjof (1998): Die Stiehlschen Regulative (1854) und die Destruktion des Allgemeinen in der Pädagogik. In: Brinkmann, Wilhelm/ Petersen Jörg (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth, S. 334–351.

Hänsel, E. (1858): Ueber die Concentration des Unterrichts in der Volkschule. Vortrag in der General-Lehrer-Conferenz zu Trebnitz pro 1857. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 180–200.

Hass, Ingeborg (1972): Einleitung zu Ferdinand Bünger: Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuches. In: Bünger, Ferdinand: Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig, unveränd. Neudruck Glashütten im Taunus 1972, S. 5*–44*.

Heinze, Carsten (2003a): Die Ambivalenz des „Verbesserungstriebes" im Menschen – zur Mehrdimensionalität des pädagogischen Innovationsbegriffs. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn, S. 9–26.

Heinze, Carsten (2003b): Die Bedeutung des Schulbuches für den Herbartianismus. In: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 79–93.

Heinze, Carsten (2003c): Die herbartianische Reform der Lehrerbildung als Neubestimmung des Verhältnisses zwischen der „subjektiven Verfassung der lehrenden Persönlichkeit“ und dem „objektiven Lehrverfahren“ – Die Positionen von Tuiskon Ziller. In: Coriand, Rotraud (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn, S. 65–78.

Herbart, Johann Friedrich (1802/ 1887): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Ders.: Sämtliche Werke. Bd. 1. Hrsg. von Karl Kehrenbach, Otto Flügel und Theodor Fritzsch, Langensalza 1887 (Neudruck Aalen 1964), S. 279–290.

Horn, Klaus-Peter (2004): Das Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung im Spiegel der Regulative. Vortrag, gehalten auf der Tagung „Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte“ am 11.06.2004 in Berlin (Tagungsband in Vorbereitung).

Jackisch, F. (1860): Stoffplan für die Heimathskunde auf Grund des Auszuges vom Münsterberger Lesebuche. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 22–29.

Jackisch, F. (1861): Die Freunde und Gegner der Regulative. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 174–202.

Jungklaaß, Karl (1858): Ein Beitrag zur Frage über die Concentration des Unterrichts. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 3–24.

Kissling, Walter (1995): „...Die Jugend aus keinem anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ – Das Hilfsmitttel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Lang: Frankfurt a. M., S. 116–174.

Krueger, Bernhard (1990): Der konservative Stiehl und der liberale Diesterweg. Trennendes und Gemeinsames in der Auseinandersetzung um die Regulative. In: Adolph Diesterweg. Wissen im Aufbruch. Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag. Hrsg. v. d. Universität-Gesamthochschule-Siegen. Weinheim, S. 362–369.

Kuhlemann, Frank-Michael (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen.

Kurzer Abriß (1897) der Geschichte des evangelischen Schullehrer-Seminars zu Münsterberg in Schlesien nebst einem Schüler-Verzeichnisse. Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt am 22. November 1897. Münsterberg.

Leschinsky, Achim/ Roeder, Peter Martin (1976): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart.

Lundgreen, Peter (1970): Analyse preußischer Schulbücher als Zugang zum Thema „Schulbildung und Industrialisierung“. In: International Review of Social History, 15. Jg., S. 85–120.

Maennel, B. (1906): Lesebuch in der Volksschule. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 5: Klassenorganisation der Volksschule-Munterkeit. Hrsg. v. Wilhelm Rein, 2. Aufl., Langensalza, S. 584–591.

Müller, Walter (1977): Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun.

Prange, Klaus (1989): Zillers Schule. In: Zedler, Peter/ König Eckard (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim, S. 21–41.

Preuß, A. E./ Vetter, J. A. (1859): Preußischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für deutsche Volksschulen. 106. Aufl., Königsberg.

Preußische Heimathskunde (1869). Zur Geographie und Geschichte sämmtlicher Provinzen d es Preußischen Staats. Auch ein Ergänzungsband zu dem, unter Mitwirkung der Seminare von Bunzlau und Steinau, vom Münsterberger Seminar begründeten Illustrierten Volksschul-Lesebuche. 3., durchweg verbesserte und erweiterte Aufl., Breslau.

Sauer, Michael (1991): Von der „Negativkontrolle" zur „Schulbuchpolitik". Schulbuchzulassung und –einführung in der preußischen Volksschule (19. Jh.). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 39. Jg., S. 182–195.

Sauer, Michael (1998): „Vom Nutzen des Gewitters": Paradigmen naturkundlicher Unterweisung. In: Ders.: Vom „Schulehalten" zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien, S. 107–131

Schnell, K. F. (1860): Centralisirtes [sic] Lesebuch. Erster Cursus. Bilder mit dazu passenden Geschichten, Bibelsprüchen, Gedichten und Liedern, Räthseln und Aufgaben als Grundlagen zu den vereinigten Anschauungs-, Gedächtnis-, Sprech-, Recht- und Schönschreibe-, Lese-, Sing- und Zeichen-Übungen. Langensalza.

Scholz (1856): Ueber den Anschluß des naturgeschichtlichen Unterrichts an das Volksschullesebuch. Conferenz-Vortrag am 20. September 1855. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 137–220.

Schurig, G. (1855a): Der vereinigte Sach- und Sprachunterricht auf Grundlage des 1. und 2. Theiles vom Volksschul-Lesebuch, herausgegeben vom Münsterberger Seminar. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 409–429.

Schurig, G. (1855b): Der erste Lese- und Schreib-Unterricht im Anschluß an die Volksschul-Lesetafeln und die erste Abtheilung vom ersten Theile des Volksschul-Lesebuchs herausgegeben vom Münsterberger Seminar, Conferenz-Vortrag. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 482–498.

Schurig, G. (1856): Der vereinigte Sach- und Sprach-Unterricht auf Grundlage des 1. und 2. Theiles vom Münsterberger Volks-Schul-Lesebuche. Fortsetzung. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 220–231.

Schurig, G. (1857): Behandlung des sprachlichen Lernstoffes in der Volksschule. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 360–370.

Schurig, G. (1858): Der Geschichtsunterricht der Volksschule, auf Grundlage des Münsterberger Volksschullesebuchs. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 323–347.

Schurig, G. (1860): Ein Wort der Verständigung, im Betreff der Anordnung geschichtlicher Stoffe im Münsterberger Lesebuche. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 78–80.

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.

Schütze, Sylvia (2004): Personelle Kontexte: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Vortrag, gehalten auf der Tagung „Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte" am 11.06.2004 in Berlin (Tagungsband in Vorbereitung).

Sobolewsky, L. (1855): Ein Beitrag zur Behandlung des Lesebuchs in der Volksschule, bestehend in einer Zergliederung der ersten Gruppe von Lesestücken des *Münsterberger* Schullesebuchs, nebst einigen vorausgeschikkten und zum Schluß beigefügten allgemeinen Bemerkungen über die sprachliche Behandlung des Lesebuches. (Conferenz.Vortrag). In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 287–311.

Späni, Martina (2003): Forschung gegen Offenbarung? Ein Beitrag zum Rezeptionsverhältnis von Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert. In: Oelkers, Jürgen/ Osterwalder, Fritz/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim und Basel, S. 147-160.

Statistische Nachrichten über das Elementarschulwesen im Preußischen Staate für das Jahr 1857 (1859). In: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, Jg. 1859, S. 122–125.

Stiehl, Ferdinand (1854/ 1858): Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert von F. Stiehl. 6. Aufl., Berlin.

Stiehl, Ferdinand (Hrsg.) (1855): Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854. Mit erläuternden Bemerkungen hrsg. v. F. Stiehl. Berlin.

Stolzenburg, Wilhelm Albert Heinrich (1860): Beiträge zur Geschichte der Regulative vom 1., 2., u. 3. October 1854. Breslau.

Teistler, Gisela (Hrsg.) (1997): Bestandskatalog der deutschen Schulbücher im Georg-Eckert-Institut erschienen bis 1945. Teil 1: Lese- und Realienbücher, einschließlich Fibeln. Hannover.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004a): Autonomie, pädagogische. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. v. Dietrich Benner und Jürgen Oelkers, Weinheim und Basel, S. 106–125.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004b): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., S. 650–661.

Tröhler, Daniel/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich.

Tröhler, Daniel/ Oelkers, Jürgen (in diesem Band): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems.

Ueber Fortschrittsbücher (1861) [anonym]. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 365–373.

Ueber das Zusammenarbeiten (1859) des im Münsterberger Lesebuche enthaltenen, in den Unterrichtsstunden behandelten naturgeschichtlichen Lehrstoffes zu einer übersichtlichen, sachgemäß-gegliederten Einheit [anonym]. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 435–442 In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 365–373..

Vogel, August (1874): Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. Gütersloh.

Vogt, Theodor (1878): Der Enzyklopädismus und die Lesebücher. Mit Rücksicht auf die österreichischen Lesebücher und einem Anhange über die ‚freien Vorträge'. Wien.

Volksschul-Lesebuch (1858a). Unter Mitwirkung der Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau herausgegeben von dem Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Münsterberg. Für mehrklassige Schulen in drei Theilen. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. Erster Theil: Für die untere Stufe: Erstes Lesebuch als Grundlage für den vereinigten Lese-, Schreib-, Sprach-, Sach- und Zeichen-Unterricht. 6. Aufl., Breslau 1858.

Volksschul-Lesebuch (1858b). Unter Mitwirkung der Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau herausgegeben von dem Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Münsterberg. Für mehrklassige Schulen in drei Theilen. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. Zweiter Theil: Für die mittlere Stufe: Zweites Lesebuch als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprach-Unterricht. 4. Aufl., Breslau 1858.

Volksschul-Lesebuch (1858c). Unter Mitwirkung der Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau herausgegeben von dem Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Münsterberg. Für mehrklassige Schulen in drei Theilen. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. Zweiter Theil: Für die obere Stufe: Drittes Lesebuch als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprach-Unterricht. 3. Aufl., Breslau 1858.

Volksschul-Lesebuch (1858d). Unter Mitwirkung der Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau herausgegeben von dem Königlich evangelischen Schullehrer-Seminare zu Münsterberg. Für einfache Schulverhältnisse in zwei Theilen. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. Für die mittlere und obere Stufe: Zweites und drittes Lesebuch im Auszuge, als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprach-Unterricht. 3. Aufl., Breslau 1858.

Wangemann, Ludwig (1870): Deutsches Lese- und Sprachbuch für die Oberklassen der Volks- und Bürgerschulen. Dritte Abteilung des Hülfsbuches für den Sprech-, Schreib- und Leseunterricht. 4., verm. Aufl., Leipzig.

Weidemann (1859): Bibellesen, Bibellectionen. In: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearb. von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, hrsg. von K. A. Schmid, Bd. 1: A – Dinter, Gotha, S. 627–640.

Wende (1857): Der Unterricht in der Vaterlands- und Naturkunde im Anschluß an das Lesebuch. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 255–272.

Wie die Concentration (1859) des Unterrichts in der Volksschule anzuwenden sei. (Ein Conferenz-Vortrag) [anonym]. In: Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, S. 197–217.

*Eva Matthes*

# Die Familie als Lerngegenstand in den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* 1972 und 1973, in den zugelassenen Lehrmitteln und in der Unterrichtspraxis

*Abstract*

*At the beginning of my article I describe the origin and aims of the* Hessische Rahmenrichtlinien, *which were emancipation, self-determination and participation.*

*Especially the presentation of the family was very disputed; the critics spoke of the destroying of the family. They criticised the misuse of schooling for political aims.*

*In the* Hessischen Rahmenrichtlinien *the family is primarily seen as dependent on the social position. Pupils shall learn to see the behaviour of their parents as a result of their origin and their profession and shall thus understand them better and be less emotional in conflicts.*

*Because of the harsh criticism, only one year later a new version of the* Hessische Rahmenrichtlinien *was published, in which the positive aspects of the family for the growing up of children were also mentioned. But the modification was not substantial enough for the critics.*

*New schoolbooks were not developed, many of existing schoolbooks remained in use. I raise the question how the family was depicted in them. The result is: There is no fundamental discrepancy between the depiction of the family in the* Hessische Rahmenrichtlinien *and in the analysed schoolbooks, though the connection between the social position and the behaviour patterns of the family is much more stressed in the first. The differences are not fundamental because the analysed schoolbooks are revisions from about 1970; at this time harmonic and idealized ideas of the family have already gone in West Germany.*

*At the end of my article I present a transcript of a school lesson about family on the basis of the* Hessische Rahmenrichtlinien *in a fifth form of a comprehensive school during the term 1973/ 74. The most important result for our topic is that the teacher saw no real help for his teaching aims in the schoolbook. But most of the teachers have not got the resources and the energy to teach without admitted teaching media on the long run.*

# 1 Die Entstehung und die Intentionen der Hessischen Rahmenrichtlinien

In den endsechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in der gesamten Bundesrepublik erheblicher Reformbedarf im Bildungswesen konstatiert[1]. Hessen nahm hierbei eine Vorreiterrolle ein. Treibende Kraft neben Kultusminister Schütte war vor allem die liberale Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher, die in diesen Jahren als Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium wirkte. Für die hessische Schulreform wurden 1969 folgende Schwerpunkte festgelegt: die allgemeine Einführung der Förderstufe (in den Klassen 5 und 6), die Errichtung von Gesamtschulen sowie eine grundlegende Lehrplanrevision mit der Zielsetzung von der Stoff- zur Lernzielorientierung. Die organisatorische Umgestaltung des Schulwesens sollte durch eine innere Schulreform ergänzt werden. In diesem Kontext wurde 1969 die „Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne", auch „Große Curriculumkommission" genannt, unter Leitung des Marburger Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki eingerichtet. Da dem neuen Kultusminister Ludwig von Friedeburg die Arbeit der Kommission zu zögerlich voranging und er auch aus anderen Gründen mit der Arbeit der Kommission nicht zufrieden war, löste er diese Ende 1970 auf. Anfang 1971 nahmen vom Ministerium gebildete ad-hoc-Gruppen ihre Arbeit an der Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien auf. Diese erschienen zum Schuljahr 1972/73, welches – wie es im Erlass des Hessischen Kultusministers vom 30. August 1972 heißt – der „Kenntnisnahme, Diskussion und freiwilligen Teilerprobung" der Rahmenrichtlinien dienen sollte. Was waren nun die zentralen Zielsetzungen der *Hessischen Rahmenrichtlinien*? Ludwig von Friedeburg erklärte: „Die Bildungspolitik steht heute im Mittelpunkt der Gesellschaftsreform [...] Die moderne Schule (dient) zugleich der Verwirklichung sozialer Demokratie" (Friedeburg 1970, zit. n. Greven/Schumann 1989, S. 202). Die Schule sollte also einen zentralen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft leisten und den Schülern zu mehr Chancengleichheit verhelfen. Emanzipation aus gesellschaftlichen Abhängigkeiten, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit waren die Leitbegriffe der Rahmenrichtlinien. Sie, genauer gesagt: die Rahmenrichtlinien Deutsch und – die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde integrierende – Gesellschaftslehre waren von Anfang an äußerst umstritten, wurden von ihren Kritikern, der politischen Opposition, Elternverbänden, Arbeitgeberverbänden, Kirchenvertretern und Wissenschaftlern, als Instrument zur grundlegenden Gesellschaftsveränderung durch die Schule interpretiert und verurteilt. Die Auseinandersetzungen reichten weit über Hessen hinaus, die Rahmenrichtlinien waren ein bundesrepublikanisches Politikum. Die Schärfe und weite Verbreitung der Kritik führten den Hessischen Kultusminister dazu, bereits 1973 eine überarbeitete Fassung der Rahmenrichtlinien vorzulegen, die – neben Fehlerkorrekturen – manche Modifizierungen enthält (ich werde diese in Bezug auf mein gewähltes Thema Familie noch darstellen) und die politischen Voraussetzungen für die Lernziele klarer darzulegen versucht. Die Kritiker waren damit jedoch nicht zufrieden zu stellen, die

[1] Die Hintergründe hierfür sind vielfältig aufgearbeitet worden; vgl. stellvertretend Führ/Furck 1998.

Modifikationen bewerteten sie als nicht substantiell genug (vgl. Nipperdey 1974a, S. 116ff., v.a. S. 131ff.).

## 2 Die Begründung der Auswahl des Untersuchungsgegenstandes Familie in den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre*

Die Darstellung der Familie in den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* war einer der umstrittensten Aspekte derselben, Elternverbände, allen voran der „Hessische Elternverein", liefen dagegen Sturm, in vielen Stellungnahmen und öffentlichen Diskussionen zu den Rahmenrichtlinien wurde die dort vorgeschlagene Behandlung der Familie auf das Schärfste kritisiert. Einige wenige Beispiele mögen an dieser Stelle genügen: In einer Veranstaltung zu den *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* in der Reihe Hessenforum im Jahre 1974 mit hochkarätig besetztem Podium und großer Zuhörerzahl wird z. B. von Golo Mann den Rahmenrichtlinien vorgeworfen, zu einer unguten „Problematisierung der Familie" zu führen (S. 58). Herman Lübbe äußert bei derselben Diskussion, dass „die Rahmenrichtlinien [...] methodisch und systematisch Möglichkeiten der Identifikation mit Familie (hintertreiben)" (S. 64). Bernhard Vogel sieht ein negatives Zerrbild der Familie vermittelt und beklagt, dass die vielen intakten Familien in den Rahmenrichtlinien keine Berücksichtigung fänden (S. 60f.). Der renommierte Historiker und – wie er in diesem Kontext betont – Sozialdemokrat Thomas Nipperdey verfasste ein Gutachten zu den Rahmenrichtlinien, in dem zur Behandlung der Familie in denselben noch einer der gemäßigsten Sätze lautete: „Die RR stehen der Familie recht distanziert gegenüber" (1974a, S. 68). Es finden sich auch deutlich schärfere Aussagen über die Konsequenzen, die die Darstellung der Familie in den Rahmenrichtlinien mit sich bringe: „Die soziologisch-psychologische Distanzierung der Kinder von den Eltern ist die notwendige Folge, die Mobilisierung der Kinder gegen die Eltern die wahrscheinliche" (S. 69), und Nipperdey spitzt nochmals zu: *„Solche politpädagogischen Eingriffe in die Eltern-Kind-Beziehungen waren bisher nur von den Nationalsozialisten und den Kommunisten bekannt"* (S. 69f.). In seinem Beitrag „Ist Konflikt die einzige Wahrheit der Gesellschaft? Mensch und Gesellschaft in den hessischen Rahmenrichtlinien", erstmals veröffentlicht im Oktober 1973 in der FAZ, spricht Nipperdey in Bezug auf die Darstellung der Familie von der „Auflösung einer personalen Bindung durch Soziologisierung, und zwar mit pädagogischen Mitteln, mit dem totalen Informations- und Machtanspruch der Schule" (1974b, S. 144). Er kommt zu dem Fazit, dass „der Mensch der Rahmenrichtlinien, der Jugendliche, planmäßig verunsichert [...], vom Unmittelbaren und Selbstverständlichen überfallartig distanziert, in Norm- und Wertvorstellungen erschüttert werden" (solle) (S. 146). Günther Deschner wirft in einem Beitrag in der „Welt" den Rahmenrichtlinien vor, eine „Klassenkampfsituation" in den Familien zu produzieren und ein „Feindbild der Familie" zu entwerfen (1974).

Welche Ausführungen zur Familie sind es nun konkret, die die Kritiker so sehr erschütterten und zum zornigen Widerspruch brachten? Welches Bild der Familie wird in den Rahmenrichtlinien vermittelt?

# 3 Die Darstellung der Familie in den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* 1972 und in der überarbeiteten Fassung 1973

Eines der vier zentralen „Lernfelder" der *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* ist das der „Sozialisation" (neben „Wirtschaft", „Öffentliche Aufgaben", „Intergesellschaftliche Konflikte"). Unter „Sozialisation" wird „nicht nur die bewußte und gezielte Einflußnahme von Personen, Gruppen und Institutionen auf das Individuum verstanden, sondern auch die als nicht intendiert erfahrene Einflußnahme" (Rahmenrichtlinien 1972, S. 47). Sozialisationserfahrungen führten zu bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen (ebd.). Eines der entscheidenden „Sozialisationsfelder" sei die Familie (ebd.). Die Sozialisation in der Familie wird als „schichtenspezifische Sozialisation" in den Blick genommen (S. 79ff.). Als Lernziel wird in diesem Kontext „die Befähigung des Schülers" genannt, „sich unmittelbaren Erfahrungen gegenüber reflektiert zu verhalten" (S. 79). Was ist damit konkret gemeint? Kinder sollen die sozialen Handlungen ihrer Eltern als gesellschaftlich determiniert und ihre Erziehungsstile als schichtspezifisch bestimmt verstehen lernen. Dadurch solle es zur Entschärfung, zur Versachlichung, zur rationalen Durchdringbarkeit von Konflikten zwischen Eltern und Kindern kommen. „[...] die Einsicht in die Abhängigkeit der Situation innerhalb der Familie von der Berufsstellung der Eltern, ihrer sozialen Herkunft, von Wertvorstellungen, die in der Zeit, in der die Eltern selbst aufwuchsen, als verbindlich galten, (bietet) eine Möglichkeit, unmittelbar erfahrene Anforderungen distanzierter zu beurteilen und ihnen damit mehr Verständnis entgegenzubringen" (S. 80). Zur Veranschaulichung einige ausgewählte Fragen, die die Behandlung des Themas Familie im Unterricht prägen sollen:

„- wer dominiert in der Familie? [...]
- wie wird gestraft, wann (Anlässe), von wem? [...]
- wohnen die Eltern in einem eigenen Haus, in einer Mietwohnung, in einem Mietblock, in Behelfsunterkünften? [...]
- hat jedes Kind ein Bett/ ein eigenes Zimmer, gibt es ein Kinderzimmer?
- wie verhalten sich die Eltern untereinander (Formen des Konfliktaustrags, Anlässe für Streit, welche Rolle spielt dabei Alkohol ...)
- wie wirkt sich die Situation am Arbeitsplatz auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus (Feierabendaggression, Schlafgewohnheiten z. B. bei Schichtarbeit) [...]
- über welche außerhalb der Schule erworbenen und von der Schule honorierten Fähigkeiten verfügen Kinder [...]
- welche Freunde haben Kinder, woher kommen sie? [...]
- wie schätzen Eltern und Kinder die Schule ein [...]" (S. 81f.).

Soziale Benachteiligungen, Unterprivilegierungen, die Vorteile von Mittelschichtkindern in der mittelschichtorientierten Schule sollen also in den Blickpunkt des Interesses gerückt werden. Dies wird noch durch die im Anschluss gegebenen „Materialhinweise" unterstrichen. Wiederum einige Beispiele (die nicht tendenziös-selektiv ausgewählt wurden): „Berichte von Arbeiterkindern über die häuslichen Verhältnisse", „Zur Psycho-

logie des proletarischen Kindes", „Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung", „Das Gesellschaftsbild des Arbeiters", „Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs" (vgl. S. 83f.). Diese – wenn man so will: auf Aufklärung zielende – Perspektive wird auch nochmals unterstrichen, indem „Wohnverhältnissen in ihren Auswirkungen auf die Sozialisation" ein hoher Stellenwert beigemessen wird (vgl. S. 87ff.). Andererseits soll der Unterricht über Familie – wie es Jürgen Habermas in der bereits genannten Diskussionsveranstaltung im Hessenforum m. E. treffend benannte – eine „sozialtherapeutische Funktion" ausüben (Hessenforum 1974, S. 67). Die Autoren winden sich zwar, dass die obengenannten Fragen nicht direkt im Blick auf die Herkunftsfamilie der Schüler zu stellen seien – „der Versuch, die Schüler mit diesen Fragen direkt zu konfrontieren, würde den Unterricht – von anderen Folgen abgesehen – zum Scheitern verurteilen, weil sie als unzulässige Einmischung in die Privatsphäre des einzelnen von den Schülern abgelehnt würden" (Rahmenrichtlinien 1972, S. 82). Die Schüler sollen sich jedoch durchaus persönlich angesprochen fühlen und ihre Familiensituation neu sehen lernen. Die herangezogenen Materialien „setzen den Schüler zunehmend instand, sich in der Allgemeinheit der Befunde unmittelbar wiederzuerkennen" (ebd.). Mit dieser „sozialtherapeutischen Funktion" wird den Lehrern eine sehr schwierige und weitgehende Aufgabe zugemutet bzw. überantwortet. Nipperdey sieht darin eine ungebührliche Grenzüberschreitung (vgl. Nipperdey 1974a, S. 134f.). Auch Jürgen Habermas, der diese sozialtherapeutische Funktion der Schule allerdings grundsätzlich für unverzichtbar hält, sieht die damit verbundenen Risiken für nicht gering an: „[...] man muß Rücksicht nehmen auf die Entwicklung des Kindes [...] Man kann den Kindern nicht mehr zumuten, als sie ertragen können". Außerdem dürfe „die Schule nicht mehr Konflikte anrühren [...] als sie auch in der Lage ist, in ihren Folgewirkungen erträglich zu machen, aufzufangen und zu verbessern" (Hessenforum 1974, S. 69). Auf derselben Diskussionsveranstaltung unterstreicht auch einer der Verfasser der *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* die sozialtherapeutische Perspektive bei der Behandlung des Unterrichtsgegenstandes Familie. Er weist zunächst auf die notwendige Diskussion von Konfliktsituationen zwischen Eltern und Kindern hin, um zu deren rationaler Bewältigung beizutragen (vgl. S. 59) und fährt dann fort: „Es geht aber auch noch um sehr viel mehr, nämlich darum, daß Kinder [...] in der Schule eine Chance bekommen, eine bessere soziale Position zu erreichen, als sie eine Vielzahl ihrer Eltern hat. Und hier stellt sich eine Grundfrage, das heißt: Wie kann erreicht werden, daß der soziale Aufstieg dieser Kinder nicht identisch ist mit einer Entfremdung vom Elternhaus, und zwar einer wechselseitigen Entfremdung? Ich meine, daß das Aufgabenstellungen sind, die der Unterricht aufgreifen muß, denen er sich nicht entziehen kann" (ebd.). Es wäre ein Thema für sich, sich mit der Vielzahl von Aufgaben kritisch auseinander zu setzen, die in und mit den Rahmenrichtlinien der Schule zugeschrieben werden und dies wiederum auf die damaligen bildungspolitischen Euphorien zu beziehen – dies würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

Werfen wir deshalb besser einen Blick auf die 1973 erschienene, überarbeitete Fassung der Rahmenrichtlinien. Was ist hinsichtlich der Behandlung der Familie anders geworden? Zum einen wird – angesichts erfahrener Kritik – das Wissen der Autoren um die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess hervorgehoben: „Die neuere Forschung hat mit großer Eindringlichkeit die grundlegende Bedeutung der Sozialisationsleistung der Familie aufgezeigt. Erst auf der Grundlage der erfolgten Sozialisation kön-

nen die nachfolgenden Einflüsse wirksam werden. Die Familie enthält Strukturmomente, unter denen sich die physische und psychische Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren gut entfalten kann" (S. 98). Zum anderen wird die sozialtherapeutische Aufgabe noch stärker herausgestellt: das Erkennen des gesellschaftlich bestimmten Erziehungsverhaltens der Eltern solle zu einer „bewußten Wahrnehmung und humanen Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen" zwischen Eltern und Kindern beitragen (ebd.). In der überarbeiteten Fassung der Rahmenrichtlinien wird eingeräumt, dass die – bereits dargestellte und gleichgebliebene – Behandlung der Familie dazu führen kann, dass Schüler ihre eigene häusliche Situation anders wahrnehmen als vorher. Allerdings: „[...] auch hier muß eine Beurteilung davon ausgehen, daß Ursachen solcher Spannungen nicht durch den Unterricht geschaffen, sondern in einen größeren Bedeutungszusammenhang gestellt werden. Dies kann in den entsprechenden Fällen zu einem Zustand beitragen, der Zusammenleben und Verständigung nicht mehr weitgehend an die Verleugnung und das Verschweigen unterschiedlicher Auffassungen bindet. Der hierfür von allen Beteiligten abverlangten Arbeit darf sich die Schule nicht entziehen" (S. 100). Auswirkungen auf die konkreten Schülerfamilien sind also bewusst intendiert.

Soweit zu den Rahmenrichtlinien von 1972 und 1973, also der Lehrplanseite des Themas unserer Jahrestagung. In einem nächsten Schritt wenden wir uns den Schulbüchern zu und analysieren die zu diesem Zeitraum in Hessen zugelassenen Sozialkundebücher daraufhin, wie in ihnen Familie thematisiert wird.

## 4 Die Darstellung der Familie in den zu dieser Zeit in Hessen zugelassenen Sozialkundeschulbüchern und in den für dieUmsetzung der Rahmenrichtlinien erarbeiteten Unterrichtsmaterialien

In einem Erlass des Hessischen Kultusministers vom 1. Dezember 1972 heißt es: „Die Publikation neuer Rahmenrichtlinien für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I wirft für die Lehrbuchbeschaffung und -verwendung Probleme auf. Ich gebe daher die nachstehenden Hinweise: 1. Es ist aus finanziellen und haushaltsrechtlichen Gründen nicht möglich, an den Schulen vorhandene Lehrbücher unter Berufung auf die Rahmenrichtlinien vorzeitig auszusondern. Die Bestände sind zunächst – wenn auch häufig unter neuen Fragestellungen – zu nutzen und nach Maßgabe der geltenden Bestimmungen aufzubrauchen". Anschließend folgt ein Schulbuchkatalog, woraus ich die meiner Analyse zugrundeliegenden Schulbücher ausgewählt habe.

Es handelt sich hierbei um: *sehen – beurteilen – handeln, Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre 5./6. Schuljahr*, Neufassung von Siegfried George und Wolfgang Hilligen, Frankfurt/M. 1971 sowie die – noch schulform-, nicht schulstufenbezogenen – Bücher *sehen – beurteilen – handeln, Arbeits- und Lesebuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde* von Wolfgang Hilligen, Neubearbeitung in Zusammenarbeit mit Rudolf und Margarete Engelhardt sowie Gertrud Beck, Klaus Klöckner und Helga Schuler, 7.–9. Schuljahr, Frankfurt/M. 1970 und 7. bis 10. Schuljahr, Frankfurt/M. 1969. Dies sind die einzigen Bücher in der vom Hessischen Kultusminister

zusammengestellten Liste, in denen die Familie ausführlicher thematisiert wird. Wenden wir uns zunächst dem Schulbuch für die 5. und 6. Klasse zu, auch wenn in den *Hessischen Rahmenrichtlinien* von 1972 und 1973 im Lernfeld Sozialisation in diesen Jahrgangsstufen nicht die Familie, sondern die Schule im Zentrum steht. Zunächst werden die Ergebnisse der Untersuchungen des Schweizer Psychologen René Spitz in einem Säuglingsheim dargestellt und es wird die Unverzichtbarkeit der Familie für ein gedeihliches Aufwachsen der Kinder betont (vgl. S. 27ff.). Diese Ausführungen sind offensiver familienbejahend, als es der bereits zitierte, in die überarbeitete Fassung der Rahmenrichtlinien aufgenommene Satz ist: „Die Familie enthält Strukturmomente, unter denen sich die physische und psychische Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren gut entfalten kann" (Rahmenrichtlinien 1973, S. 98). Nach der Akzentuierung der Wichtigkeit der Familie wird in dem Schulbuch darauf hingewiesen, dass Eltern unterschiedlich viel mit ihren Kindern sprechen. Die Erklärung, die hierfür gegeben wird, stimmt mit den Argumentationsweisen der *Hessischen Rahmenrichtlinien* überein: „Die Art und Weise, in der Eltern mit ihren Kindern sprechen, hängt in hohem Maße vom Beruf der Großeltern, vom eigenen Beruf, von der Schulbildung ab [...] Weil sich das Denken dieser Kinder nicht entwickeln kann, haben sie es in der Schule schwer; viele haben geringe Chancen, Möglichkeiten für die Weiterbildung zu nutzen" (S. 30). In *Sehen – Beurteilen – Handeln* von Wolfgang Hilligen aus dem Jahre 1960 wird dies noch anders gesehen: „*Früher* hing es vom Beruf des Vaters ab, was ein Mensch werden konnte. *Heute* haben alle Kinder die Möglichkeit, die Schule zu besuchen, für die sie geeignet sind. Ein Kind wenig begüterter Eltern, das sich zu Hause weiterbildet, gute Bücher liest und gute Rundfunksendungen hört, kann heute weiter kommen als ein Kind reicher Eltern, das seine Zeit falsch nutzt" (S. 31)[2]. Doch zurück zu unserem Schulbuch aus dem Jahr 1970. Folgende weitere Themen werden angesprochen: Die unbefriedigende Spielplatzsituation für Kinder, die übertriebene Sauberkeitserziehung – nicht vorenthalten will ich den Leserinnen und Lesern, was (zeitgeistgemäß!) als eine Ursache für übertriebene Sauberkeit genannt wird: „Viele Menschen wollen sich von anderen unterscheiden, die schmutzige Arbeit leisten müssen. Sauberkeit immer und überall ist für manche Menschen ein Merkmal dafür, daß man zu den ‚besseren Leuten' gehört. Die Waschmittelindustrie nutzt das aus" (S. 35) – und die Misshandlung von Kindern, die – analog zu den Rahmenrichtlinien – auf schlechte Wohnraumsituationen und Arbeitsbedingungen zurückgeführt wird. Allerdings findet sich auch hier wieder die Stoßrichtung gegen die sog.

---

[2] Generell wurde in den Schulbüchern der 50er und 60er Jahre des 20. Jahrhunderts ein ganz anderes Bild von Familie bzw. von Eltern-Kind-Beziehungen vermittelt; hierzu noch ein Beispiel: In dem Schulbuch *Sehen Beurteilen Handeln* von Wolfgang Hilligen für das 5. und 6. Schuljahr aus dem Jahr 1957 heißt es etwa: „Hast du das schon bedacht? Kinder vergessen manchmal, was ihre Eltern für sie tun. Viele Kinder haben an ihre Eltern nur Forderungen. Wenn Kinder ihrer Mutter nicht helfen, wird sie eines Tages überarbeitet sein und nichts mehr tun können. Man sieht es häufig schon auf der Straße, ob eine Mutter an ihren Kindern eine Hilfe hat oder nicht. Wie denkst du darüber, wenn Kinder geringschätzig von ihren Eltern reden? Man hat es im Leben nicht leichter, wenn einem die Eltern alle unangenehmen Dinge abnehmen. Der Besuch einer weiterführenden Schule kostet die Eltern mehr Geld, auch wenn sie kein Schulgeld mehr zahlen müssen. Welche Gegenleistungen können die Eltern erwarten? Viele Kinder wissen nicht einmal, wo ihr Vater arbeitet. Waisenkinder würden gern einmal dem Vater die Schuhe putzen oder der Mutter einholen" (S. 52f.).

Sekundärtugenden; als weitere Ursache wird nämlich angeführt: „Erziehung zum Gehorsam stand in der Bundesrepublik früher an erster Stelle als Erziehungsziel; Erziehung zur Selbständigkeit stand vor wenigen Jahren noch ganz hinten" (S. 38). In den Rahmenrichtlinien lautet ein „Themenstichwort" für die 5. und 6. Jahrgangsstufe die „Veränderbarkeit" bzw. die „Verschiedenartigkeit von Erziehungsformen". In diesem Kontext wird unter anderem vorgeschlagen, Beispiele aus dem Bereich der Ethnologie heranzuziehen, und bei den Materialhinweisen der Rahmenrichtlinien von 1972 wird ein Artikel über die Kindheit bei den Hopi genannt. Auch hier findet sich eine Passung in dem Schulbuch: Die Erziehung bei den Hopi-Indianern wird mit Hilfe von Auszügen aus einem amerikanischen Forschungsbericht dargestellt und als Beispiel für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Völkern und zwischen früher und heute herangezogen (S. 22ff.). Eine Problematisierung der Quelle – als methodische Anregung in den Rahmenrichtlinien von 1973 enthalten – findet allerdings nicht statt.

Wenden wir uns nun den beiden Schulbüchern für die 7.–9. Jahrgangsstufe (Hauptschule) und für die 7.–10. Jahrgangsstufe (Realschule und Gymnasium) zu, die Themen zur Familie aus dem Schulbuch für die 5. und 6. Jahrgangsstufe modifiziert, d. h. vorrangig: in Kurzform aufgreifen. In beiden Schulbüchern wird erneut die Bedeutsamkeit der Familie für die Entwicklung der Person betont. Hierzu lautet der Schlüsselsatz: „Schutz, Ernährung und Einübung in Verhaltensmuster sind also Aufgaben der Familie" (1970, S. 109, 1969, S. 134). Das in den Rahmenrichtlinien so zentrale Thema „Schichtenspezifische Sozialisationsformen" findet in beiden Schulbüchern keine Berücksichtigung. Ein knapper Absatz ist in beiden Schulbüchern dem Thema „Konflikte – auch in der Familie" gewidmet. Die Konflikte werden hier darauf zurückgeführt, dass „viele Eltern [...] in ihrer Kindheit eine strenge Zucht erfahren (haben). Der Gehorsam war die erste Pflicht, ohne daß gesagt oder gefragt wurde, was der Sinn eines Gebotes war" (1970, S. 112; 1969, S. 137). Hier haben wir wieder – wie bereits im Schulbuch für die 5. und 6. Jahrgangsstufe – die Kritik an traditionellen Erziehungsnormen, aber keine – von den Rahmenrichtlinien propagierte – gesellschaftskritische Erklärungsweise der Konflikte.

Es ergibt sich also ein ambivalentes Bild: Die untersuchten, bei Erscheinen der Rahmenrichtlinien bereits vorliegenden Schulbücher arbeiten jenen bei der Behandlung des Themas Familie nicht entgegen, setzen allerdings – trotz einiger Passungen – ihre eigenen Akzente. Bestimmte gesellschaftskritische Tendenzen sind auch in den Schulbüchern – dem damals vorherrschenden Zeitgeist und den Entwicklungen in den Sozialwissenschaften entsprechend – zu bemerken, allzu harmonistischen Familienvorstellungen wird durch die Benennung von Konflikten und Problemen entgegengewirkt. Dies ist allerdings ein deutliches Kontrastprogramm zur Darstellung der Familie in älteren Sozialkundeschulbüchern von Hilligen (s.o.) (und sicher auch vielen anderen – dies zu illustrieren erforderte jedoch weitere Untersuchungen). In den neu bearbeiteten Schulbüchern bleibt jedoch das Thema der schichtspezifischen Sozialisation weitgehend ausgespart oder zumindest doch randständig; „Sozialisation" als einer der Schlüsselbegriffe der Rahmenrichtlinien taucht überhaupt nicht auf. Es steht eher der sich abzeichnende und zu unterstützende Wandel von Erziehungsstilen im Mittelpunkt des Interesses, wobei hier keine schichtspezifischen, sondern pauschale Aussagen gemacht werden: „Aus

Untersuchungen des Sozialwissenschaftlers Schelsky geht hervor, daß [in den Familien] partnerschaftliche Verhältnisse zwischen Eltern und Heranwachsenden zunehmen" (1970, S. 112; 1969, S. 137). Keinerlei Hilfestellungen finden die Lehrkräfte und Schüler bezüglich der in den Rahmenrichtlinien thematisierten sozialtherapeutischen Aufgaben der Schule das familiäre Zusammenleben von Eltern und Kindern betreffend.

Um den Lehrkräften Hilfestellungen für die Arbeit mit den Rahmenrichtlinien an Schulen zur Verfügung zu stellen und damit ihre Umsetzung zu forcieren, wurden für einzelne Themenstichpunkte Unterrichtsmaterialien erarbeitet, die seit März 1973 erschienen, so auch zum Themenstichpunkt „Familie als Sozialisationsinstanz" für die 7./8. Jahrgangsstufe. Im ersten Teil werden die Zielsetzungen der Rahmenrichtlinien das genannte Thema betreffend nochmals ausführlich dargestellt und teilweise noch genauer als in den Rahmenrichtlinien selbst erläutert, wobei allerdings die aufklärerisch-gesellschaftskritische und nicht die sozialtherapeutische Funktion der Behandlung des Gegenstandes im Zentrum steht. Es dominieren Texte zu problematischen, belastenden Arbeitsverhältnissen, zur Wohnraumsituation, zu Kindesmisshandlungen, wobei wiederum ein Nexus zwischen sozialer Lage und der Behandlung der Kinder hergestellt wird. Knapp skizziert wird auch die Hospitalismus-Untersuchung von R. A. Spitz, die auch in einem der genannten Schulbücher ausführliche Erwähnung findet. Die historische Situation von Familie wird vor allem durch Materialien zur Kinderarbeit illustriert.

Es stellt sich für uns nun die interessante Frage, wie die Lehrkräfte, die sich den *Hessischen Rahmenrichtlinien* qua Neigung und/oder Amt verpflichtet fühlten, mit den zugelassenen Schulbüchern und den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien umgingen. Hierzu konnte ich keine Untersuchungen finden, allerdings bin ich bei der Vorbereitung meines Vortrags auf das Protokoll einer Unterrichtseinheit nach den Rahmenrichtlinien gestoßen, das ich abschließend vorstellen möchte, um – gemäß der Themenstellung dieses Bandes – nicht nur dem Lehrplan und dem Schulbuch, sondern auch der Unterrichtspraxis Beachtung zu schenken – auch wenn das nur an *einem* Beispiel möglich ist, das keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann.

## 5 Protokoll einer Unterrichtseinheit nach den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zum Thema Familie in der 5. Klasse einer Gesamtschule

Die Protokollantin und Interpretin der Unterrichtsstunde ist Jutta Roitsch, die bildungspolitische Redakteurin der „Frankfurter Rundschau". Das Lernziel der Unterrichtseinheit lautet: „‚lernen zu fragen, inwieweit in Sozialisationsformen die Zugehörigkeit zu Klassen, Schichten, Gruppen ihren Ausdruck findet, erkennen, daß es unterschiedliche Sozialisationsbedingungen gibt, lernen nach Gründen für unterschiedliche Sozialisationsbedingungen zu fragen'" (Roitsch 1974, S. 285). Hierfür werden folgende Schritte unternommen: Die Schülerinnen und Schüler sollen notieren, wie sie sich die ideale Familie vorstellen; im nächsten Arbeitsschritt verteilt der Lehrer die kopierten Aussagen seiner Schüler und die Aussagen von Schülern einer anderen Klasse, die nach ihren Kritikpunkten an *ihrer* Familie befragt worden waren und sich dem auch nicht verweigerten. Hier gilt es kurz innezuhalten und nochmals einen Blick auf die Rahmenrichtlinien und die

dazu erarbeiteten Unterrichtsmaterialien zu werfen. In den Rahmenrichtlinien wird zwar einerseits ausdrücklich abgelehnt, dass Schüler aufgefordert werden sollten, über die Probleme in ihren eigenen Familien zu berichten (1972, S. 83; 1973, S. 101), allerdings sollen die Lernergebnisse für die jeweilige konkrete Familiensituation anwendbar sein, diese verbessern, rationale Konfliktbearbeitung ermöglichen. Als Materialhinweis für diesen Kontext findet sich: Speer, M.: Was wir von unseren Eltern halten, Sechs- bis Sechzehnjährige sagen ihre Meinung. In den Unterrichtsmaterialien wird als ein möglicher Zugang zum Thema empfohlen, die ideale Familie aus der Wunschperspektive des Kindes darstellen zu lassen (S. 8), um diese Ergebnisse dann mit Unterrichtsmaterialien über die reale Situation von Familien zu konfrontieren (S. 9ff.). Doch zurück zur Unterrichtseinheit an der Gesamtschule. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion über Wünsche und Kritik. Der nächste Arbeitsauftrag an die Schüler lautet: „‚Überlegt und diskutiert miteinander, warum bei den folgenden [vom Lehrer konstruierten; E. M.] Beispielen Unterschiede zwischen der Wunschvorstellung von Familie und der wirklichen Familiensituation bestehen'" (Roitsch 1974, S. 282). Die Schüler führen zunächst die Unterschiede vor allem auf die Erschöpfung und Überanstrengung der Eltern zurück. In der Diskussion kommt dann auch noch im Ansatz die Wohnraumsituation ins Spiel, hierfür möchte der Lehrer seine Schüler allerdings noch deutlich stärker sensibilisieren. Die Schüler werden aufgefordert, die ideale Wohnung für einen Vier-Personen-Haushalt zu zeichnen. Im nächsten Arbeitsschritt verteilt der Lehrer Anzeigen aus dem „Wohnungsmarkt" einer Tageszeitung. In Gruppen sollen die Schüler Mietpreise für Wohnungen mit vier bis sieben Zimmern heraussuchen und mit einer vereinfachten Einkommens- und Ausgabenrechnung der „Familie Gerlach" vergleichen. Dies hat zur Folge: „Die Jungen und Mädchen tauen auf, gehen aus sich heraus, berichten einander mit erstaunlicher Genauigkeit und Nüchternheit, wie daheim gerechnet, kalkuliert und geplant wird" (S. 288). Die persönliche Lebenssituation der Schüler steht nun wieder im Mittelpunkt, auch wenn die Intention des Lehrers sehr deutlich aufklärerisch-gesellschaftskritisch ausgerichtet ist. Mit den vorhandenen Lehrmitteln ist der Lehrer nach Darstellung von Roitsch unzufrieden: „das genehmigte Schulbuch erweist sich als ebenso wenig hilfreich wie die so heftig befehdeten ‚Unterrichtsmaterialien' zu den Rahmenrichtlinien" (S. 286). Allerdings erfordere die eigenständige Unterrichtstätigkeit auf der Basis der Rahmenrichtlinien und mit der festen Absicht ihrer Umsetzung ohne Rückgriff auf die angebotenen Lehrmittel ein immenses, nicht zuletzt auch zeitliches Engagement der Lehrkraft, was – so die Interpretation von Roitsch, der ich mich in diesem Punkt anschließe –, wohl doch dazu führte, dass sehr viele Lehrkräfte auf die zugelassenen Schulbücher und für einzelne Bereiche zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterialien zurückgriffen.

Dies nachzuweisen, erforderte ein größeres Forschungsprojekt, wobei zunächst einmal eine sinnvolle Quellengrundlage hierfür eruiert werden müsste. Unter der Perspektive der notwendigen Wissenserweiterung über den praktischen Umgang mit Schulbüchern wäre das Projekt wohl wünschenswert.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

### Quellen


Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I: Gesellschaftslehre, Frankfurt/ M. 1972.

Hessischer Kultusminister (Hrsg.): Bildungspolitische Informationen Nr. 3/ 1972: Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien): Begründungen, Aufgaben, Zielperspektiven.

Der Hessische Kultusminister: Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Lernfeld I: Familie, Frankfurt/ M. 1973.

Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien: Sekundarstufe I: Gesellschaftslehre, Frankfurt/ M. 1973.

Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung: Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen I: Einleitung, Stundentafeln und Erläuterungen, Jahrgang 9, Sondernummer Wiesbaden 1956.Amtsblatt des Hessischen Kultusministers: Rahmenrichtlinien für die Primarstufe und die Sekundarstufe I, Jahrgang 25, Wiesbaden 1972, S. 819f.

Amtsblatt des Hessischen Kultusministers: Der Vollzug der Lernmittelfreiheit im Schuljahr 1973/ 74 an allgemeinbildenden Schulen, Jahrgang 26, Sondernummer, Wiesbaden 1973.

Wolfgang Hilligen unter Mitarbeit von Hans Weber: Sehen Beurteilen Handeln, Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde im 5. und 6. Schuljahr, Frankfurt/ M. 1957.

Siegfried George/ Wolfgang Hilligen: sehen beurteilen handeln, Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre, 5./ 6. Schuljahr, Neufassung Frankfurt/ M. 1971.

Wolfgang Hilligen unter Mitarbeit von Klaus Klöckner, Otfried Reinhardt und Konrad Drescher: Sehen Beurteilen Handeln Teil 2: Lese- und Arbeitsbuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde, Ausgabe A für das 7.–10. Schuljahr, Frankfurt/ M. 1960.

Wolfgang Hilligen in Zusammenarbeit mit Rudolf Engelhardt und Margarete Engelhardt sowie Gertrud Beck, Klaus Klöckner u. Helga Schuler: sehen beurteilen handeln. Arbeits- und Lesebuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde, 7.–9. Schuljahr, Neubearbeitung Frankfurt/ M. 1970.

Wolfgang Hilligen in Zusammenarbeit mit Rudolf Engelhardt und Margarete Wagner sowie Gertrud Beck, Klaus Klöckner u. Helga Schuler: sehen beurteilen handeln. Arbeits- und Lesebuch zur Politischen Bildung und Sozialkunde, 7.–10. Schuljahr, Neubearbeitung, Frankfurt/ M. 1969.

**Weiterführende Literatur**


Christ, Hannelore/ Holzschuh, Hort/ Merkelbach, Valentin/ Raitz, Walter/ Stückrath, Jörn: Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts, Düsseldorf 1974.

Deschner, Günther: „Die Familie ist der Feind". Warum Hessens Eltern die Rahmenrichtlinien ablehnen, in: Die Welt Nr. 9 v. 11. Januar 1974, S. 21.

Frenz, Wilhelm: Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform, in: Greven, Michael Th./ Schumann, Hans-Gerd (Hrsg.): 40 Jahre Hessische Verfassung – 40 Jahre Politik in Hessen, Opladen 1989, S. 187–209.

Führ, Christoph: Schulpolitik in Hessen 1945–1994, in: Heidenreich, Bernd/ Schacht, Konrad (Hrsg.): Hessen. Gesellschaft und Politik, Stuttgart u. a. 1995, S. 157–177.

Führ, Christoph/ Carl-Ludwig Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart: Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998.

Haller, Ingrid/ Wolf, Hartmut: Reform ohne Ende oder Ende einer Reform?, in: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt, Frankfurt/ M. 1974, S. 37–107

Kogon, Eugen (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum, Frankfurt/ M. 1974.

Nipperdey, Thomas: Konflikt – Einzige Wahrheit der Gesellschaft? Zur Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien, Osnabrück 1974 (a).

Ders.: Ist Konflikt die einzige Wahrheit der Gesellschaft? Mensch und Gesellschaft in den hessischen Rahmenrichtlinien, in: Vogel, Bernhard (Hrsg.): Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion, München u. Wien 1974 (b), S. 130–153.

Roitsch, Jutta: „Das kommt, wenn die Eltern die ganze Woche arbeiten", in: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt, Frankfurt/ M. 1974, S. 281–288.

# III Schwerpunkt: Unterrichtsfach Geschichte

*Eckhardt Fuchs*

# Die internationale Revision von Geschichtsbüchern und -lehrplänen: Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen

*Abstract*

*This essay investigates the history of textbook revision and curriculum reform in the twentieth century. Taking an institutional approach, the goals, methods, effects, and shortcomings of the major transnational organizations that were dealing with this issue are discussed. The paper shows that the activities of the first half of the century continued after World War II within the context of re-education in Germany and Japan, through bilateral textbook commissions as well as through new international organizations. As a particular response to the changing political circumstances, the textbook and curriculum revisions aimed at peace and mutual understanding in the 1920s and, under the umbrella of UNESCO, after 1945; at the development of a European identity through the policy of the European Council from the 1950s on; and most recently at the introduction of world history perspectives into the hitherto nationally orientated history curricula and textbooks. Taking the example of the newly established history curriculum in Baden-Württemberg, a new approach to curriculum and textbook revision is suggested by emphasizing empirical research in times of paradigmatic changes in curriculum development.*

Die Entwicklung von Lehrplänen und Schulbüchern in Deutschland gehörte seit dem 19. Jahrhundert in den Bereich staatlicher Schulaufsicht auf nationaler und regionaler Ebene. Bezogen auf den Geschichtsunterricht hatten beide sowohl eine Orientierungs- und Sinnstiftungsfunktion als auch eine politisch-gesellschaftliche Legitimationsfunktion auszuüben. Gerade letztere führte im Zeitalter imperialer Konflikte am Ende des 19. Jahrhunderts zu einem nationalistisch, nicht selten chauvinistisch ausgerichteten Geschichtsbild, das sich insbesondere in den Lehrbüchern widerspiegelte. Dieses Phänomen blieb keinesfalls auf Deutschland beschränkt. Trotz der nationalen Verfasstheit von Lehrbüchern existierten ein internationaler Informationsaustausch und Rezeptionsprozesse, wie etwa die von der Königlich-Preußischen Auskunftstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens 1906 erstellte Lehrplanübersicht der höheren Schulen in

Europa ausweist. (Horn 1906) Bestand im Wilhelminischen Deutschland und auch in der Weimarer Republik ein weitgehender Konsens zwischen der überwiegenden Mehrheit der Sekundarschullehrer und Schulverwaltungen in der politischen Ausrichtung von Geschichtslehrplan und -schulbuch, entwickelten sich seit den 1920er Jahren vielfältige Bestrebungen, diese Lehrpläne und Schulbücher – insbesondere, aber nicht ausschließlich bezogen auf den Geschichtsunterricht – in internationalem Maßstab zu reformieren.

Im folgenden wird ein knapper Exkurs über diese Bestrebungen einer internationalen Schulbuchrevision gegeben, um dann mit Blick auf den neu eingeführten Bildungsplan in Baden-Württemberg einige Schlussfolgerungen über die Perspektiven einer deutschen Lehrplan- und Schulbuchreform hinsichtlich der Einführung weltgeschichtlicher Perspektiven zu ziehen.

## Zur Geschichte der Lehrbuch- und Curriculumrevision im 20. Jahrhundert

Wurden vereinzelt Forderungen nach einer Revision der Schulbücher und des Geschichtsunterrichts bereits im Laufe des 19. Jahrhunderts – vor allem im Kontext der pazifistischen Bewegung – erhoben (Schröder 1961, 42ff.), nahmen sich nach dem Ersten Weltkrieg sowohl der Völkerbund als auch zahlreiche internationale Organisationen dieses Problems in umfassendem Maße an. Bereits auf der ersten Generalversammlung des Völkerbundes im September 1920 war von der Vereinigung der japanischen Lehrer die Idee einer Schulbuchrevision eingebracht worden, die sich vor allem auf Geschichts- und Geographielehrbücher bezog. Eine große Anzahl Vorschläge ähnlicher Art folgte von anderen Nationen (Kolasa 1962, 68f.; Schröder 1961, 57 und 66f.), was 1923 zur Einsetzung eines Committee on the International Text-Book of History bei der Internationalen Kommission für geistige Zusammenarbeit führte. (School Text-Book Revision 1933, 11f.) Schnell stellte sich allerdings heraus, dass die Lehrbuchrevision eines der sensibelsten Bereiche im Kontext der internationalen Zusammenarbeit betraf, behandelte sie doch nicht nur ein politische Rivalitäten geradezu provozierendes Feld, sondern zielte sie zugleich auf ein Gebiet, das traditionell der einzelstaatlichen Souveränität unterlag. Allein die Idee eines international einheitlichen, von den international führenden Historikern verfassten Geschichtslehrbuches, wie es von verschiedenen Seiten vorgeschlagen wurde, traf nicht nur auf Ablehnung in vielen nationalen Schulbehörden, sondern wurde von zahlreichen Geschichtswissenschaftlern als Eingriff in die Freiheit von Forschung und Lehre begriffen. Eine Revision der nationalen Schulbücher nach bestimmten Kriterien – etwa den Ausschluss von militaristischen oder nationalistischen Kapiteln – schien hingegen Erfolg versprechender zu sein. So verabschiedete die Internationale Kommission für geistige Zusammenarbeit 1925 die sogenannte „Entschließung Casares", in der die Idee international einheitlicher Unterrichtsmethoden und Lehrmittel aufgegeben wurde und die stattdessen eine internationale Kontrolle nationaler Schul- und Lehrplanrevisionen vorsah. Diese Initiative zeitigte allerdings zunächst wegen ihrer Unverbindlichkeit wenig Erfolg, da der Völkerbund sich der Aufgabe dieser Kontrolle aus Furcht vor internationalen Verstimmungen zu entziehen suchte.

Ein erneuter Schub in den Revisionsbestrebungen setzte am Beginn der 1930er Jahre ein. 1932 legte das Internationale Institut für geistige Zusammenarbeit unter dem Titel „Revision der Schulbücher, die der Völkerverständigung schädliche Stellen enthalten" einen Bericht über den Zustand der Schulbücher in den Fächern Geschichte, Geographie und Moral- und Staatserziehung vor. (Vierteljährliche Zeitschrift 1933, 110f.; Rothbarth 1932/ 33a, 90; La Révision 1932) Noch im selben Jahr fand eine Internationale Konferenz für Geschichtsunterricht in Den Haag statt, die auf eine entsprechende Anregung des fünften Internationalen Kongresses für Moralpädagogik von 1930 zurückging und das Ziel verfolgte, die vielfältigen, von zahlreichen internationalen Organisationen verfolgten, aber unkoordinierten und inhaltlich verschiedenen Initiativen zur Revision des Geschichtsunterrichts zu vereinen. (Vgl. Internationaler Kongreß 1932; Internationale Geschichtskonferenz 1932 und 1932a; Rothbarth 1932/ 33) Zu dieser Konferenz reisten nicht nur Historiker und Pädagogen, sondern ebenso Ethiker und Pazifisten aus fünfzehn Ländern an.[1] Viele internationale Organisationen, wie etwa der Unterrichtsausschuss des Comité International des Sciences Historiques, der moralpädagogische Kongress und die Internationale Vereinigung der Lehrerverbände, sandten Vertreter. Die Anzahl der Universitätsprofessoren blieb allerdings gering, berühmte Namen fehlten, sieht man von einigen Ausnahmen, wie etwa Fritz Kern und Theodor Mommsen aus Deutschland, Oskar Halecki aus Polen und Johan Huizinga aus Holland ab. Fünf Schwerpunkte standen im Mittelpunkt der Diskussionen: der Anteil der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Zeitgeschichte, die Beziehung zwischen National- und Weltgeschichte, der Inhalt und die Revision der Lehrbücher sowie die Altersstufe für den Beginn des Geschichtsunterrichts. (Vgl. Vierteljährliche Zeitschrift 1933; Conférence Internationale 1932; Rothbart 1932/ 33; Internationale Geschichtskonferenz 1932) Deutlich wurde in den Debatten die für die 1920er Jahre kennzeichnende Diskrepanz zwischen den Vertretern mit pazifistischen Maximalforderungen, zu denen die Abfassung eines international verbindlichen kulturgeschichtlichen Handbuches gehörte, und den Geschichtslehrern und -wissenschaftlern, die auf die nationalen Besonderheiten des Geschichtsunterrichts und die Wechselbeziehung von Geschichtswissenschaft und -unterricht verwiesen.

Erwartungsgemäß führte daher die Frage der Geschichtslehrpläne und Schulbuchrevision zu einer kontroversen Diskussion. Georges Lapierre, Sekretär der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände, forderte eine rasche Revision der Lehrbücher auf der Grundlage der jeweiligen nationalen Schulgesetzgebung und stellte einen entsprechenden Geschichtslehrplan für die französische Volksschule vor. Andere wiederum sahen im internationalen Kontakt, Austausch und in der Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen die wirksamste Methode zur Änderung der Lehrpläne und -bücher. (Vierteljährliche Zeitschrift 1933, 59ff.) Der bescheidene Erfolg sowohl dieser als auch verschiedener weiterer Initiativen im Verlauf der 1930er Jahre offenbarte das Dilemma des Unterfangens der internationalen Schulbuch- und Curriculumrevision:[2] Einerseits hütete sich der

---

[1] Die Teilnehmer kamen aus Ägypten, Belgien, Dänemark, Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Holland, Italien, Polen, Schweden, der Schweiz, Spanien, Ungarn und den USA.

[2] Zu diesen Initiativen gehörten auch die jährlichen vom Weltverband der Völkerbundliga an der Universität von Genf durchgeführten Sommerschulkurse, die sich neben den Themen zur Arbeit des Völkerbundes

Völkerbund, den Mitgliedsstaaten verbindliche Auflagen zu erteilen, um zwischenstaatliche Verstimmungen in diesem sensiblen Bereich zu verhindern. Andererseits konnten alle Bemühungen, die ausschließlich auf dem Prinzip der Unverbindlichkeit und Freiwilligkeit beruhten, also letztlich ohne den Einsatz der Legitimationskraft einer internationalen Organisation auskommen mussten, nur in sehr begrenztem Maße erfolgreich sein.[3] Erst die 1937 verabschiedete Deklaration über den Geschichtsunterricht begründete eine zwischenstaatliche Vereinbarung, kam aber letztlich zu spät, um erfolgreich umgesetzt werden zu können. In ihr wurde von den 26 Unterzeichnerstaaten gefordert „of giving prominence, in the teaching of world history, to facts calculated to bring about a realisation of the interdependence of nations." (Pingel 1999, 10)

Neben den vom Völkerbund angeregten Aktivitäten – die von zahlreichen bilateralen und regionalen Vereinbarungen, etwa zwischen Frankreich und Deutschland 1935[4], aber besonders in Skandinavien und Lateinamerika, begleitet waren – wurden auch in anderen transnationalen Organisationen Anstrengungen zur Schulbuchrevision unternommen. (Vgl. Fuchs 2005a) Zu diesen Organisationen gehörten u.a. das Comité d'Entente des grandes associations internationales, der Carnegie Endowment for Peace, das Committee for Moral Disarmament, die nordeuropäische Föreningen Norden, das Internationale Erziehungsbüro in Genf, der Internationale Kongress für Moralerziehung, die Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs, die New Education Fellowship und die World Federation of Education Associations. Der internationalen Historikervereinigung kam darunter ein zentraler Platz zu. Im Kontext von Diskussionen über das Wechselverhältnis zwischen historischer Wissenschaft und Geschichtsunterricht war bereits auf dem zweiten internationalen Historikerkongress in Rom 1903 ein Antrag auf die Revision der Geschichtslehrbücher gestellt worden. Trotz der geringen Resonanz dieser ersten Initiative nahmen die Historiker das Thema in der Zwischenkriegszeit erneut auf. (Erdmann 1982, 254ff.) Auf ihrem sechsten internationalen Kongress von Oslo 1928 wurde ein Ausschuss für den Geschichtsunterricht gegründet, der die Schwächen all der Initiativen von Völkerbund, internationalen Verbänden und dem Genfer Erziehungsbüro durch die Verknüpfung von Schulbuchrevision und Fachwissenschaft, von Geschichtsforschung und -didaktik zu überwinden trachtete. Trotz unterschiedlicher Meinung der versammelten Zunft über die Möglichkeiten einer solchen internationalen Schulbuchrevision war man sich im Wesentlichen in einem Punkt einig: Die Forderung der pädagogischen Friedensbewegung nach einer internationalen Überwachung des Geschichtsunterrichts wurde größtenteils abgelehnt, da eine vorgegebene Ideologie, und sei es auch nur eine moralische Idee, dem postulierten Ethos von der Objektivität der Wissenschaft widerspräche.

---

und den internationalen Gegenwartsfragen auch mit pädagogischen Problemen wie dem Geschichtsunterricht befassten. Vgl. u.a. Sommerschulkurse 1930.

[3] Zu einer Kritik der Lehrbuchrevisionsbestrebungen, die weder nationale – beispielsweise das dezentrale Bildungssystem in England und den USA, das eine staatliche Beteiligung an den entsprechenden Vereinbarungen von vornherein ausschloss – noch kulturelle Besonderheiten – der an den Nationalstaat gekoppelte Kulturbegriff vs. einer auf der Gemeinschaft freier Individuen beruhenden Kulturauffassung – berücksichtigt hätten und daher scheitern mussten, bei Kandel 1944, 3ff., 10ff., 57f.

[4] Zur Rolle der Schulbücher als gegenseitiges Wahrnehmungsmedium in Frankreich und Deutschland nach 1918 vgl. Bendick 1994.

Angesichts der unterschiedlichen politischen Systeme und Traditionen des Schulunterrichts war diese Forderung ohnehin utopisch. Die Protagonisten einer internationalen Verständigung über die Schulbuchrevision hatten daher mit dem auf dem Historikerkongress in Oslo gegründeten Ausschuss für den Geschichtsunterricht kein internationales Kontrollorgan, sondern eine Art Agentur zum Informationsaustausch vor Augen, das zugleich als kompetenter Ratgeber bei der Abfassung der nationalen Schullehrbücher dienen konnte. Der Ausschuss traf sich in den Folgejahren regelmäßig, führte internationale Umfragen und Untersuchungen durch und kooperierte mit anderen internationalen Organisationen, beispielsweise dem Völkerbund. (School Text-Book Revision 1933, 66ff.)

Die vielfältigen nationalen und internationalen Initiativen zur Revision von Geschichts- und Geographielehrbüchern beherrschten den Curriculumdiskurs in der Zwischenkriegszeit, ohne allerdings die damit verbundenen Ideale durch ein international wirksames Vertragswerk einlösen zu können. Erstens fehlte es dazu an einer Organisation, die fähig gewesen wäre, die vielfältigen Aktivitäten – immerhin befassten sich etwa 20 internationale und 44 nationale Organisationen mit der Schulbuchrevision (La Révision 1932, IXff.) – auf diesem Gebiet zu koordinieren. Zweitens gab es keine internationale Verständigung über den Inhalt der Schulbuchrevision und Wege zu deren Realisierung, so dass zwar netzwerkartige Beziehungen zwischen einzelnen Organisationen existierten, die sich vor allem über Personalunionen realisierten, aber keine direkte Abstimmung hinsichtlich der Inhalte und Ziele erfolgte. Drittens erschien vielen Beteiligten an den Debatten die Einführung einer internationalen Kontrolle oder gar die Einführung internationaler Lehrbücher als suspekt. Dies äußerte sich insbesondere bei den Fachhistorikern, die um die Wissenschaftlichkeit und Objektivität ihrer Disziplin bangten. Aber auch die Gefahr einer Abwertung nationaler Traditionen führte zu einer Ablehnung weiterreichender internationaler Maßnahmen. Viertens darf die Konkurrenz verschiedener Interessengruppen – etwa zwischen Pädagogen und Wissenschaftlern oder zwischen Volksschullehrern und Lehrern der Sekundarstufe – nicht unterschätzt werden. Die sich teilweise über diese Professionen vollziehende Internationalisierung führte zwangsläufig zur Abgrenzung untereinander. Dass, fünftens, die enge Verbindung von Schulbuchrevision und allgemeiner Friedenserziehung besonders im konservativen Lager und außerhalb des New Education Movement mit Skepsis und Ablehnung betrachtet wurde, trug ebenso wenig zu einer internationalen Kooperation bei. Sechstens schließlich war die Diskrepanz zwischen den angelsächsischen und den eher europäischen Initiativen unübersehbar. Die Verbindung von Schulbuchrevision und Friedenserziehung mit dem politischen Modell der Demokratie und die breite Verankerung der gesamten Bewegung bei den Schulpädagogen in den USA stand in eigenartigem Gegensatz zum Völkerbund und den europäischen Organisationen, deren Antrieb zur Schulbuchrevision wesentlich stärker aus den Kriegserfahrungen resultierte und damit kaum mit politischen Modellen verknüpft wurde.

Trotz dieser Mängel ist seit den 1930er Jahren eine regionale Ausdehnung der Schulbuchrevisionsbemühungen zu beobachten. 1930 forderte ein internationaler Kongress südamerikanischer Universitäten eine Lehrbuchrevision. Drei Jahre später verabschiedete der siebente Panamerikanische Kongress in Montevideo eine entsprechende Resolution, die sich mit der Unterzeichnung eines bilateralen Vertrages zur Regulierung der

Schulbuchrevision zwischen Argentinien und Brasilien im selben Jahr realisierte und den Beginn einer Reihe derartiger Vereinbarungen bildete. (Schröder 1961, 194f.) Bereits vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges kann daher von einer weltweiten Bewegung zur Schulbuchrevision gesprochen werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg fanden die Bemühungen um die Schulbuchrevision ihre Fortsetzung auf drei Ebenen: erstens im Kontext der Re-education-Politik der Besatzungsmächte in Deutschland und Japan; zweitens auf bilateraler Ebene vor allem zwischen den ehemals verfeindeten Nationen in Europa, und drittens innerhalb der Agenda von UNESCO und Europarat. Zum ersten Punkt: Bereits kurz nach Kriegsende sah der Alliierte Kontrollrat in Deutschland in der Revision der Geschichtslehrbücher ein wichtiges Mittel zur ideologischen Umerziehung der deutschen Jugend, wobei die Idee, übergangsweise Lehrbücher der Weimarer Republik zu verwenden, rasch verworfen wurde. Die Etablierung neuer Geschichtscurricula und -lehrbücher in Berlin führte allerdings im Kontext des ausbrechenden Kalten Krieges rasch zu Konflikten zwischen den amerikanischen und sowjetischen Vertretern in der Erziehungskommission des Alliierten Kontrollrates, lehnten doch die Amerikaner – das OMGUS hatte eine spezielle Sektion für Lehrbücher eingerichtet – einen abstrakten, ökonomistischen, antikapitalistischen und auf die negativen Seiten der deutschen Geschichte fixierten Curriculum ab (Wegner 1990, 8ff.) An Stelle eines marxistischen Geschichtsbildes befürworteten sie die Einbeziehung des Geschichtsunterrichtes in das Fach Social Studies, in dem die Kenntnis der demokratischen und liberalen Tradition der deutschen Geschichte als Bestandteil einer umfassenden demokratischen Erziehung angesehen wurde. Die Debatten über eine grundlegende Schulstrukturreform 1947/ 48 drängten dann aber Lehrbuch- und Curriculumfragen an den Rand; Vorschläge über die Herausgabe eines einheitlichen Geschichtslehrbuches für alle vier Sektoren der Stadt konnten nicht realisiert werden, und Ende 1947 begann die Herausgabe separater Lehrbücher in den beiden Besatzungszonen. Zwar konnte vom Alliierten Kontrollrat nach der Verabschiedung des Berliner Schulgesetzes vom 1. Juni 1948 nochmals ein gemeinsamer Entwurf für eine Reform des Geschichtslehrplanes verabschiedet werden (Lehrplan 1948), der Gemeinschaftskunde und Social Sciences einschloss; er wurde allerdings nie implementiert. Die Berlin-Blockade beendete die gemeinsamen Bestrebungen, und mit der Gründung der beiden deutschen Staaten setzten sich endgültig separate Lehrpläne mit den entsprechenden Lehrbüchern durch. (Wegner 1990, 15f.)

Auch die Geschichtsbuchrevision im besetzten Japan zwischen 1945 und 1952 folgte dem Ziel einer Entmilitarisierung und Demokratisierung der japanischen Primar- und Sekundarausbildung. Insbesondere ging es um eine Ersetzung der extrem nationalistischen Geschichtsbücher, die bis 1945 unter dem Dach der Schulbuchabteilung des Erziehungsministers erarbeitet worden waren. Die Civil Information and Education Section im Supreme Commander for the Allied Powers arbeitete bei der Schulbuchrevision eng mit japanischen Behörden und Wissenschaftlern zusammen, und im Frühjahr 1946 konnten bereits erste Entwürfe vorgelegt werden. Ein Jahr später wurden das neue Schulsystem mit entsprechenden Curricula etabliert und die Schulbuch- und Curriculumangelegenheiten dezentralisiert. Der Wechsel der alliierten Okkupationspolitik nach 1948 im Kontext des Kalten Krieges bewirkte allerdings einen Abbruch der Schulreform und die Wiedereinführung traditioneller Strukturen. Die neuetablierten antimilitaristischen und

weniger nationalistischen Lehrbücher gerieten unter starke Kritik konservativer Kräfte und ihre sukzessive Ersetzung durch Lehrbücher mit tendenziell nationalistischen Interpretationen vor allem der jüngsten Vergangenheit Japans bilden bis in die Gegenwart den Anstoß für internationale Kritik vor allen von Seiten Chinas und Koreas. (Thakur 1995)

Zweitens: Die Schulbuchrevision unter alliierter Kontrolle war, so lässt sich folgern, in beiden deutschen Ländern – wenn auch unter unterschiedlichen politischen und ideologischen Prämissen – erfolgreicher als in Japan. Im deutschen Fall lässt sich dies auch an den zahlreichen bilateralen Bemühungen zu inhaltlichen Abstimmungen der Lehrbücher nachzeichnen, die in den frühen 1950er Jahren zwischen der Bundesrepublik und verschiedenen Staaten einsetzten. So fanden beispielsweise zwischen 1949 und 1957 britisch-deutsche Historikertagungen statt, und seit 1952 trafen sich in zweijährigem Abstand deutsche und französische Geschichtslehrer. Bei diesen Treffen sind Fragen der Geschichtsbücher intensiv diskutiert worden, und dieser Aspekt fand auch Eingang in Artikel 13 des deutsch-französischen Kulturabkommens von 1954. (Schüddekopf 1966, 18f., 25ff., 56ff.) Diese Art von Tagungen sind in den Folgejahren ausgedehnt worden und schlossen auch osteuropäische Staaten ein. (Vgl. u.a. Zum wissenschaftlichen Ertrag 1988).

Drittens: In Anknüpfung an die Völkerbundinitiativen zur Schulbuchrevision räumte die 1946 gegründete UNESCO diesem Thema einen großen Stellenwert ein. Sie verabschiedete bereits in ihrer ersten Sitzung ein neun Punkte umfassendes Programm zur Revision von Lehrbüchern und -mitteln an und verfasste 1949 ein „Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials", das auch einen Mustervertrag für entsprechende internationale Abkommen enthielt. Die UNESCO führte regelmäßige Sitzungen und Seminare zur Schulbucharbeit und zu den Inhalten der Geschichtslehrbücher – hier ging es vor allem um die Überwindung eines eurozentristischen Geschichtsbildes – durch und verabschiedete Musterlehrpläne. (Schüddekopf 1966, 19ff.)[5] 1957 begann die UNESCO mit der Herausgabe einer mehr als zwanzigbändigen „History of the Cultural and Scientific Development of Mankind" für Gymnasiasten und Collegestudenten aller Welt. Damit wurde nicht nur die Idee von einem internationalen Geschichtslehrbuch wiederaufgegriffen, sondern ein weltgeschichtlicher Ansatz an die Stelle nationalgeschichtlich orientierter Lehrbücher gesetzt. Allerdings fand dieses Unterfangen wenig Resonanz in den Schulen und Universitäten. Die UNESCO-Konferenz zur Schulbuchforschung im Georg-Eckert-Institut 1988 fokussierte daher schließlich auf die Präsentation weltgeschichtlicher Perspektiven in den nationalen Schulbüchern und verabschiedete sich damit vom Konzept eines standardisierten Lehrbuches. (Pingel 1999, 16)

Die Aktivitäten der UNESCO berührten sich mit entsprechenden Bestrebungen des Europarates. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses wurde die Frage der Darstellung Europas und seiner Geschichte im Schulbuch und Unterricht auf dem Kontinent diskutiert. Allein zwischen 1953 und 1983 führte der Europarat zwölf Konferenzen über Geschichtslehrbücher und den Geschichtsunterricht durch, in deren Kontext – faktisch in

---

[5] Eine Liste der internationalen Tagungen zur Revision der Schulgeschichtsbücher zwischen 1945 und 1965 findet sich bei Schüddekopf 1966, 89ff.

Fortsetzung der Völkerbundaktivitäten – fast 1000 Schulbücher aus 17 Ländern geprüft wurden. (Vgl. Against Bias 1986; Stobart 1999) Als ein wichtiges Ergebnis der Konferenzen zur Revision der Schulbücher wurde 1964 der Versuch unternommen, eine für alle Europäer geltende Terminologie historischer Begriffe aufzustellen. (Grundbegriffe 1964). Auf den Treffen 1969 in Braunschweig und 1971 in Strasbourg wurde empfohlen, europäische und Weltgeschichte in den Lehrplan mit dem Ziel aufzunehmen, dass „the history of Europe should be viewed in a world perspective." (Against Bias 1986, 7 und 36) 1992 forderte er die Einbeziehung Europas in die Schulbücher, wobei sowohl Europarat als auch die europäischen Bildungsminister die Idee einer standardisierten einheitlichen Version zur europäischen Geschichte im Unterricht ablehnten. (Vgl. Pingel 1995) Versuche in dieser Richtung gab es trotzdem weiterhin, wie das 1992 erschienene und von zwölf europäischen Historikern verfasste erste „Europäische Geschichtsbuch", das allerdings auf allgemeine Kritik stieß, zeigt. Die Idee eines solchen einheitlichen und verbindlichen Geschichtslehrbuches wurde schließlich 1997 auf der Konferenz der europäischen Bildungsminister in Kristiansand abgelehnt. (Delouche 1992; Stobart 1999, 151) Erwähnt sei ebenfalls, dass auf Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten des Europarates 1993 und 1997 das Projekt „Lernen und Lehren der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert" initiiert und seitdem in einer Reihe von Konferenzen und entsprechenden Tagungsbänden realisiert wurde. Die Geschichte Europas wurde dabei über thematische Längsschnitte behandelt.

Wie reagierten die deutschen Lehrer und Behörden auf diese internationalen Revisionsbestrebungen? In den Debatten der Zwischenkriegszeit hatten sich die deutschen Geschichtslehrer gegen eine weitergehende Reform gesperrt. Verschiedene Initiativen zur Revision der Lehrbücher und zur Einführung eines weltgeschichtlichen Ansatzes im Unterricht, etwa 1931 von Hugo Lötschert, stießen auf Ablehnung. Dagegen stellte der Vorsitzende des deutschen Geschichtslehrerverbandes, Arnold Reimann, die Erziehung zum „deutschen Volkstum" vor diejenige zur „Völkerversöhnung", „nationalen Selbsterhaltungswillen" vor die „Verantwortlichkeit gegen die gesamte Menschheit" und führte aus, dass man von einem deutschen Lehrer nicht erwarten könnte, „daß er sich zum Agitator für eine Sache machen läßt, die in der Idee zwar vorzüglich, in der Wirklichkeit aber in erster Linie dazu geschaffen ist, den Deutschen den Lebensraum dauernd zu nehmen und sie in der schimpflichen Lage des Versailler Diktats festzuhalten." (Reimann 1931, 216f., 220) Einem weltgeschichtlich ausgerichteten Lehrplan wurde vom deutschen Geschichtslehrerverband so ein nationalistisch ausgerichtetes Curriculum mit den mit antifranzösischen Ressentiments verbundenen Forderungen nach „gleichberechtigter Behandlung" Deutschlands in den internationalen Beziehungen und der Revision des Versailler Vertrages entgegengestellt. (Hohmann 1932, 103)

Dies änderte sich zwar nach 1945 mit dem Wegfall der nationalistisch-chauvinistischen Ausrichtung, aber bis in die 1990er Jahre dominierte der nationalgeschichtlich ausgerichtete Unterricht. Die erwähnten bilateralen Schulbuchverhandlungen haben daran wenig geändert. In Deutschland erließ die Kultusministerkonferenz zwar bereits 1978 und 1990 als Reaktion auf die Entschließungen des Europarates Richtlinien über das Thema „Europa im Unterricht", wobei die Schaffung eines „europäische(n) Bewusstsein(s) als pädagogischer Auftrag der Schule" formuliert wurde, denen allerdings – wie Lehrplanstudien zeigen – vor allem in der Sekundarstufe I zunächst wenig Erfolg bei der

konkreten Umsetzung in Lehrplänen oder gar der Erarbeitung entsprechender didaktischer Methoden beschieden war. (Vgl. Natterer 2001, 26ff., Zit. 30; Kesidou 1999; Rohlfes 2003; Pingel 1993; Erfurter Kriterien 1996) Durchgesetzt haben sich allerdings entsprechende Prüfkriterien für die Zulassung von Lehr- und Lernmitteln.

## Bildungsplan und Geschichtsunterricht

Der kurze historische Abriss zeigt, dass Debatten zur Schulbuchrevision einen Reflex auf gesellschaftliche Phänomene bildeten: Völkerverständigung in den 1920er Jahren und nach dem Zweiten Weltkrieg im Kontext der UNESCO, Europabewusstsein im europäischen Einigungsprozess und schließlich seit kurzem Weltgeschichte als Reaktion auf Globalisierungsprozesse. Zumindest für den geographischen Raum der Europäischen Union wird man als Ergebnis der jahrzehntelangen Bestrebungen zur Schulbuchrevision konstatieren können, dass einerseits nationalistische Geschichtsauffassungen weitgehend aus den Lehrbüchern verschwunden sind, andererseits zunehmend europäische Perspektiven integriert werden. Dies ist – sieht man von bilateralen Verträgen ab – das Ergebnis internationaler Vereinbarungen und Empfehlungen internationaler Gremien. Über Deklarationen herausgehende, praxiswirksame Revisionen konnten daher nur aufgrund von staatlichen und internationalen Autoritäten – sei es dem Völkerbund oder der EU – realisiert werden. Das reicht vom preußischen Ministerialerlass vom 28. Mai 1927 über die Einführung eines Unterrichtsgegenstandes zum Völkerbund über das Vertragswerk von 1937 bis zu den Beschlüssen des Europarates. Auch wenn die Tätigkeit von Institutionen – etwa des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung – und den zahlreichen internationalen Kongressen, Gutachten und Empfehlungen nicht unterschätzt werden soll, bleibt festzuhalten, dass – abgesehen von wissenschaftlichen Erkenntnissen der Schulbuchforschung – den Hintergrund all dieser Debatten und Entschließungen die normative Auffassung, dass über die Revision von Lehrplan und Schulbuch eine Erziehung zu Frieden, Völkerverständigung und – in Bezug auf Europa – zu einer europäischen Identität erfolgen könnte, bildete.

Es ist allerdings bisher nicht untersucht worden, ob und in welchem Ausmaße diese Schulbuchrevisionen tatsächlich zu einem Wandel des Geschichtsbewusstseins der Schüler und damit zur Herausbildung bestimmter normativer Grundsätze – etwa Völkerverständigung oder europäische Identität – beigetragen haben. Allgemeine empirische Studien zum Geschichtsbewusstsein, u.a. „Youth and History" von 1995 (Angvik/ von Borries 1997), haben allerdings gezeigt, dass dieser normative Ansatz von wenig Erfolg gekrönt war und an der Unterrichtspraxis und den Bedürfnissen der Schüler vorbeiging. Wenn schon der Geschichtsunterricht die avisierte Sinnstiftung – vor allem unter den Herausforderungen einer globalisierten Welt – anscheinend nicht oder nur sehr begrenzt zu realisieren vermag, stellt sich die Frage, ob curriculare Veränderungen – etwa hinsichtlich der von internationalen Organisationen vorgeschlagenen Einführung weltgeschichtlicher Perspektiven – mittels des traditionellen Instrumentariums von Lehrplan- und Schulbuchreform überhaupt noch durchsetzbar sind. Es ist – auch mit Blick auf die internationale Diskussion – unklar, wie Schullehrpläne und -bücher unter der Herausforderung von Globalisierung geändert werden müssen. Die Curriculumforschung befindet

sich hier erst am Anfang, obwohl sich mit der Einführung neuer Lehrpläne – man denke dabei etwa an die in den 1990er Jahren in den USA heftig diskutierten National Standards for History (Nash/ Crabtree/ Dunn 1997) – in der Praxis bereits gravierende Veränderungen vollziehen. Existieren jedoch schon kaum empirische Forschungen über den individuellen, tatsächlichen und realisierten Lernplan, also der Anwendungspraxis der Lehrpläne, ist die Frage, ob und wie Lehrer Globalisierung thematisieren, auf welche Resonanz dies bei Schülern stößt, und welche Rolle neue Schulbücher dabei spielen können, bisher nicht systematisch untersucht worden. (Vgl. u.a. Vollstädt et al, 1996; Rauin et al. 1996).

Blickt man nun auf gegenwärtige Curriculumreformen in Deutschland, lässt sich ein neuer Zugang verfolgen, der ebenso wie vergangene Schulbuchrevisionen ein Resultat von Internationalisierungsprozessen darstellt, aber nicht normativ, sondern im Kontext von Schulleistungsvergleichen empirisch fundiert ist und auf Lehrpläne, nicht aber expliziert auf Schulbuchrevision fokussiert. Baden-Württemberg bildet dafür ein aktuelles Beispiel.[6] Mit der Einführung der Bildungsplanreform 2004 beschreitet dieses Bundesland neue Wege in der Reform der Schule, die Möglichkeiten zur Einführung weltgeschichtlicher Perspektiven bieten. Die zentralen Punkte der Reform betreffen die Einführung von schulart- und fachspezifischen Bildungsstandards, die Definition eines Kerncurriculums, die Autonomie eines Schulcurriculums, die Einführung einer Kontingenzstundentafel und die Gründung von Fächerverbünden. Deren Organisationsform und die Festlegung der behandelten Themen kann von den Schulen bestimmt werden. Diese Output-Orientierung führt zu einer Steuerung des Unterrichts nicht mehr über vorgegebene Richtlinien und Lehrpläne, sondern über eine an Bildungsstandards, d.h. personaler, methodischer, sozialer und fachlicher Kompetenzen der Schüler, orientierten Evaluation der Lernergebnisse. So wird etwa in der Realschule in der Klasse 10 der neue Fächerverbund EWG (Erdkunde, Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde) mit dem Fach Geschichte verbunden. (Ministerium 2004, 105) In der Hauptschule wird der Fächerverbund „Welt – Zeit – Gesellschaft" eingeführt, um auch hier politische, soziale und historische Aspekte miteinander zu verbinden. Dies gilt verbindlich für folgende längsschnittartige Themenbereiche der Bildungsstandards des Faches Geschichte für die Klassenstufen 9/ 10: Kriege, Bevölkerungsbewegungen, Europa; für EWG sind dies die Themen EU, Friedens- und Zukunftssicherung der Einen Welt. (Ministerium 2003, 105) In der Hauptschule wird der Fächerverbund „Welt – Zeit – Gesellschaft" eingeführt, um auch hier politische, soziale und historische Aspekte miteinander zu verknüpfen.

Im gymnasialen Lehrplan für die Klassenstufen 6–10 stehen entsprechend der vorgebenden Kontingenzstundentafel dem Geschichtsunterricht zehn Wochenstunden zu, die flexibel per Jahrgangsstufe einsetzbar sind. Zwei Drittel des Unterrichtsinhalts folgen den Bildungsstandards und sind damit verbindlich, ein Drittel kann entsprechend dem spezifischen schuleigenen Curriculum für die Schwerpunktsetzung disponiert werden. Dazu kommen zwölf Stunden aus einem freien Stundenpool für die gesamte Schule. Überprüfende Vergleichsarbeiten erfolgen nach der 6., 8. und 10. Klasse. In den Klassen 6 bis 9 bleibt der traditionelle chronologische Zugang erhalten, der Unterricht von au-

---

[6] Einige der folgenden Passagen sind übernommen aus Fuchs 2005.

ßereuropäischer Geschichte erfolgt sporadisch, aber nicht als dominierende Perspektive. Die Klasse 10 umfasst im Wesentlichen die Zeitgeschichte. Zu den erworbenen Kompetenzen gehört das Thema Vielfalt und Einheit Europas, in dem auch Kenntnisse zur Geschichte Europas seit der Antike gehören. Europa wird hier quasi als ein Extrakurs neben die dominierende Nationalgeschichte gestellt, hier finden sich auch Verweise auf die beginnende Globalisierung seit der frühen Neuzeit. Ab der Klassenstufe 11 erfolgt eine thematische Vertiefung des vorher erworbenen Wissens mit der Konzentration auf das 19. und 20. Jahrhundert. In den Leistungskursen der Sekundarstufe II müssen Kompetenzen der europäischen Einigungsbewegung nach 1945 nachgewiesen werden. Aber bis auf die chinesische Revolution sind keine Kompetenzen in der außereuropäischen Geschichte gefordert. Kompetenzen im Bereich der Einen Welt im Kontext von globalisierter Wirtschaft, Umwelt und nachhaltiger Entwicklung, Migration und Mobilität werden hingegen im Fächerverbund GWG (Geographie, Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde) in der 8. Klasse sowie vertiefend im Leistungskurs der gymnasialen Oberstufe gefordert. Gemäß den Bildungsstandards für Geographie können die Schüler u.a., so wörtlich, „einige der weltweiten Verflechtungen und Abhängigkeiten im Prozess der Globalisierung aufzeigen", „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes im Globalisierungsprozess von Wirtschaft und Gesellschaft in ihren Grundzügen analysieren" und „für ein globales Problemfeld Ursache-Wirkungszusammenhänge im Beziehungsgeflecht natürlicher, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Faktoren aufzeigen und in ihrer Raumwirksamkeit verstehen". (Ministerium 2003a, 248, 251) In Gemeinschaftskunde gehörten zu den Kompetenzen im Bereich von „Globalisierung und Strukturwandel" beispielsweise die Erläuterung der Dimensionen und Erscheinungsformen des Globalisierungsprozesses und die Darstellung und Beschreibung unterschiedlicher Bewertungen dieses Phänomens sowie die Analyse internationaler ökonomischer und politischer Konflikte. (Ministerium 2003a, 267 und 269f.) Daraus wird deutlich, dass die Orientierungsfunktion von schulischem Lernen nicht primär auf das historische Lernen im Geschichtsunterricht abhebt, sondern auf Gemeinschaftskunde und Geographie.

Zusammenfassend zu den auf den Bereich Lehrplan bezogenen Befunden lässt sich feststellen, dass sich sowohl im internationalen als auch nationalen Rahmen, wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße, innerhalb des letzten Jahrzehnts einschneidende Veränderungen vollzogen haben. Mit Blick auf den baden-württembergischen Bildungsplan wird deutlich, dass in diesem Fall Lehrpläne nicht, um mit Künzli zu sprechen, den „Spiegel einer im Grundsatz defensiven Modernisierung" darstellen, sondern Innovationen in der Praxis einleiten, die bisher weder in der wissenschaftlichen Lehr- und Lehrplanforschung noch in der historischen Wissenschaft adäquat reflektiert worden sind. (Künzli/ Hopmann 1998, 738) Der Bildungsplan zeigt aber auch, dass in den Standards wenig über globale Perspektiven zu finden ist, sondern diese anderen Fächern zugeordnet sind. Zudem macht ein Blick auf die Geschichtslehrbücher deutlich, dass hier ein inhaltlicher Wandel noch aussteht. Ein Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt von 2002 über Geschichts-, Geographie- und Sozialkundeschulbücher und -lehrpläne hat gezeigt, dass die nationale Perspektive dominiert und außereuropäische Geschichte nur selektiv und unter eurozentrischem Blickwinkel, aber immerhin integrativ betrachtet wird. (Schissler 2003). Dieser Befund verwundert wenig, wenn man die geringen inhaltlichen Erweiterungen im Bil-

dungsplan als Vergleichsgröße hinzuzieht. Denkt man aber an die Anstrengungen auf der Ebene der europäischen Schulbuchrevision, die auf eine Ausweitung auf weltgeschichtliche Perspektiven intendieren (Clemens 2003), überrascht dieses Ergebnis dennoch.

## Perspektiven der Lehrplan- und Schulbuchrevision in Deutschland

Zusammenfassend werden im Folgenden acht Konsequenzen in Bezug auf die Lehrplan- und Schulbuchrevision in Deutschland diskutiert:

Erstens werden Lernziele zunehmend über Bildungsstandards und nicht mehr über Lehrpläne, also output-orientiert definiert, wobei sich mit Blick auf internationale Entwicklungen Tendenzen zu einem integrativem Weg zwischen „didaktischen" und „curriculumorientierten", d.h. zwischen lehrkraft- und ertragsorientiertem Vorgehen, zwischen „indirekter Prozesskontrolle" und „direkter Produktkontrolle" abzeichnen. (Hericks/ Kunze 2004) Will man den Referenzrahmen von Geschichtsunterricht – von der National- zur Weltperspektive – verändern, kommt man immer weniger mit einer Beschränkung auf die traditionellen Wirkungsmöglichkeiten wie Schulbuch- und Lehrplanreform aus und muss Curriculumforschung mit Unterrichtsforschung verbinden, d.h. jenseits der deskriptiven Analyse des Lehrplans und des Schulbuchs dessen Produktions- und Verwertungsbedingungen zu untersuchen.

Zweitens werden Bildungsstandards aus einem primär wissens- und sozialbezogenen Kontext heraus definiert, der auf Kompetenzen und Fähigkeiten abhebt. (Heid 2003). Ein weltgeschichtlich orientierter Geschichtsunterricht hat daher zunächst festzulegen, welche spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten mit ihm entwickelt werden sollen. Der normative Hinweis auf die Orientierungs- und Sinnfunktion von historischem Lernen greift dabei zu kurz.

Drittens stellt sich die Frage, ob in der postmodernen, durch einen generellen Wertewandel gekennzeichneten Gesellschaft überhaupt noch ein Konsens über Lehr- und Lernziele unter der Prämisse möglich ist, dass es keinen verbindlichen Wissenschaftskanon und eine sich stetig beschleunigende exponentielle Wissensexpansion gibt. (Larcher 1997). Wie lässt sich also ein Konsens über einen weltgeschichtlich orientierten Unterricht und die entsprechenden Lehrbücher überhaupt herstellen? Eine Möglichkeit läge wohl in einer Zentralisierung des Lehrplanes und der Schulbuchproduktion. Zieht man in Betracht, dass in Deutschland zwischen 1980 und 1984 900 Lehrplankommissionen mit nahezu 4000 Mitgliedern gezählt wurden (Vollstädt 2003) und 1995 in Deutschland insgesamt fast 2000 unterschiedliche Lehrpläne existierten (Tillmann 1997), alle zehn Jahre Lehrpläne erneuert werden und in den entsprechenden Landesinstituten zwischen 30 und 120 Angestellte die Lehrplanarbeit koordinieren, ließe sich schon vom volkswirtschaftlichen Standpunkt her eine solche Zentralisierung rechtfertigen. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass Lehrpläne in Deutschland nur eine Orientierung für den „individuellen" Lehrplan des Lehrers bilden, daher eine föderale Struktur leicht aufgebbar scheint. Dass zumindest eine überregionale Angleichung möglich ist, haben die Übernahme westdeutscher Lehrpläne in den neuen Ländern nach 1989, aber auch rezente Vereinbarungen zwischen Brandenburg und Berlin gezeigt. Die gegenwärtige Diskussi-

on um nationale Bildungsstandards kann als Chance und Stimulus für den weltgeschichtlich orientierten Unterricht genutzt werden. (Tenorth 2003)

Viertens haben nach dem baden-württembergischen Bildungsplan die Schulen die Möglichkeit, in Anlehnung an das Schulprofil ein Drittel des Unterrichts selbst auszugestalten, also durchaus welthistorische Perspektiven und Themen einzubringen. Hier ist eine integrative Verschränkung von Regional-, National-, Europa- und Weltgeschichte möglich. Das setzt allerdings die entsprechenden Fähigkeiten des Geschichtslehrers voraus. Dies hat Konsequenzen für die Lehrerbildung, die wiederum nicht unwesentlich von einer Strukturreform der historischen Institute abhängt. Angesichts der Tatsache, dass Weltgeschichte weder an den Universitäten verankert noch wissenschaftlich definiert ist und angesichts der in der gegenwärtigen Diskussion um die Reform der Lehrerbildung erhobenen Forderung nach einer stärker pädagogisch-methodischen Ausrichtung des Lehramtsstudium, d.h. der Auseinandersetzung zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch, kommen Zweifel auf, adäquate Fachlehrer ausbilden zu können. (Terhart 2001 und 2000; Blömeke 2002; Herrmann 2002) Bezogen auf die die Lehrerausbildung bestimmende Trias von Fachlichkeit, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft ist zu fragen, welcher dieser Bereiche zentral für die Kompetenzvermittlung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins (Popp 2002) taugt. Dazu kommt, dass ein verbindliches Kerncurriculum und damit gültige Qualitäts- und Evaluationskriterien, wie sie von der Kultusministerkonferenz bereits für Mathematik, Deutsch und Englisch vorgeschlagen worden sind, für das Fach Geschichte bisher nicht existieren. (Tenorth 2001) Dies bietet allerdings zugleich die Chance, bei der Festsetzung dieses Kerncurriculum die welthistorische Perspektive zu integrieren.

Fünftens spielt Europa in historischer und gegenwärtiger Perspektive in der gymnasialen Oberstufe eine exponierte Rolle. Dies kann als ein wichtiger Schritt bei der Perspektivenerweiterung der Nationalgeschichte genutzt werden. Bisher ist empirisch nicht nachgewiesen, welches Modell von weltgeschichtlichem Unterricht – etwa das amerikanische oder das italienische – am wirksamsten ist. Insofern scheint die Ablehnung eines Konzepts, das National- und Weltgeschichte als verschiedene Kurse nebeneinander stellt und dementsprechende Schulbücher und Lehrmaterialien verwendet, verfrüht. (Middell/ Popp/ Schissler 2003, 152)

Sechstens werden Probleme der Globalisierung vor allem in den Fächern Geographie und Gemeinschaftskunde thematisiert, gewollt ist aber eine enge Verschränkung – bis hin zu Fächerverbünden – mit dem Fach Geschichte. Gerade hierin ist durchaus – etwa durch interdisziplinäre Längsschnitte in ihrer genetischen, regressiven oder integrativen Form – ein innovativer Ansatz, traditionelle Fachmuster zu überwinden und Alltagserfahrung mit historischem Lernen zu verbinden, zu sehen. (Michler 2002)

Siebtens ist für eine Kompetenzfestsetzung sowie eine Curriculum- und Schulbuchreform eine empirische Unterrichtsforschung unerlässlich, deren Ergebnisse – und nicht normative Annahmen – handlungsleitend sein müssen. Etwa in den USA gemachte Erfahrungen mit dem World History curriculum, wie es beispielsweise das Advanced Placement Program World History des College Board darstellt, können ohne Zweifel wichtige Impulse für hiesige Forschungen und schulpraktische Umsetzungen geben. Eine Lehrplan- und Schulbuchrevision muss daher – schon aus dem Blickwinkel der internationalen Evaluierungsprogramme – über den nationalen Horizont hinausreichen.

Achtens ist es in den USA Usus, dass die Lehrbücher für Weltgeschichte von den entsprechenden Experten an den Universitäten verfasst werden. In Deutschland hingegen werden die Schulgeschichtsbücher in der Regel nicht von akademischen Historikern geschrieben. Ein wichtiger Grund liegt in der unterschiedlichen Struktur des höheren Bildungswesens in beiden Ländern. Während die Lehrbücher als Studienmaterial für amerikanische undergraduates und damit die Studenten der Weltgeschichtshistoriker dienen, würden in Deutschland Verfasser und Adressat auseinanderfallen, da die zu adressierende Klientel hier an den Gymnasien zu finden ist. Neben spezifischen Produktionsbedingungen, in denen Autor, Verlag, Schulverwaltung und Schule die partizipierenden Kräfte mit teilweise unterschiedlichen Interessen darstellen, muss unterstrichen werden, dass das Schulbuch vor allem eine Ware ist, die verkauft werden muss, was heißt, dass es nicht primär um eine Verbesserung der Bildung oder eine Änderung des Geschichtsbildes geht. (Klemenz 1997; Jeismann 1987) Das bedeutet zugleich, dass ein direkter Transfer von wissenschaftlichem Wissen in Schulwissen nicht stattfindet. Dazu kommt das Zulassungsverfahren von Lehrbüchern, das innerhalb der Bundesländer differiert. Empirische Studien zur Nutzung der Lehrbücher im Unterricht liegen bislang nicht vor. Die Einführung einer weltgeschichtlichen Perspektive in Schulbüchern betrifft demnach die Ebene der Schulverwaltung, die ja Curricula oder Standards vorgibt, diejenige der Autoren, die dafür sensibilisiert werden müssen, und diejenige der Lehrer, die ja die Schulbücher auswählen. Wie Erfahrungsberichte zeigen, nutzen Lehrer diese Lehrbücher für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung in weit größerem Maße als Fach- und didaktische Literatur. (Vollstädt et al. 1999)

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Lehrbuch- und Curriculumreformen seit dem beginnenden 20. Jahrhundert direkt oder indirekt auf internationale Einflüsse reagierten, wobei die Kontingenz dieser Einflüsse auch die Art der Rezeption – also entweder über international verbindliche Lehrmittel, über internationale Verträge oder aber über Standards und Kompetenzen – bestimmte. Mit dem Verweis auf gegenwärtige Versuche der Erweiterung von Geschichtslehrplänen und -büchern um eine weltgeschichtliche Perspektive wird hier für einen empirischen Forschungsansatz plädiert, dessen Ergebnisse – und nicht a priori gesetzte normative Annahmen – handlungsleitend für eine Curriculum- und Schulbuchreform sein sollten.

## Literaturverzeichnis


Against Bias and Prejudice: The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks. Recommendations on History Teaching and History Textbooks Adopted at Council of Europe Conferences and Symposia 1953–1983 (1986). Strasbourg.

Angvik, Magne und Bodo von Borries (Hrsg.) (1997): Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hamburg.

Bendick, Rainer (1999): Die Schulbücher der Feinde. Wahrnehmung und Wirkung in Deutschland und Frankreich vor und nach 1918, in: Internationale Schulbuchforschung 21, 301–314.

Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn.

Clemens, Detlev (2003): Chancen und Grenzen weltgeschichtlicher Konzepte aus der Perspektive der Bildungskooperation auf europäischer Ebene, in: Susanne Popp und Johanna Forster (Hrsg.), Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts., 292–307.

Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire – Réunion préparatoire des 1er et 2 février 1932 (Paris, 1932).

Delouche, Frédéric (1992): Europäisches Geschichtsbuch. Stuttgart.

Erdmann, Elisabeth (Hrsg.) (2002): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Neuried.

Erdmann, Karl-Dietrich (1982): Internationale Schulbuchrevision zwischen Politik und Wissenschaft, in: Internationale Schulbuchforschung 4, 249–260.

Erfurter Kriterien für den Prüfaspekt „Europäische Dimension" bei Lehr- und Lernmitteln (1996), in: Internationale Schulbuchforschung 18, 81–84.

Fuchs, Eckhardt (2005): Geschichtsunterricht jenseits von Nationalgeschichte: Probleme der Curriculum- und Schulbuchrevision, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 60, 17–26.

Fuchs, Eckhardt (2005a, im Erscheinen): Die internationale Organisation der edukativen Bewegung. Studien zu Austausch- und Transferprozessen im Aufbruch der Moderne. München.

Füssel, Peter und Peter M. Roeder (Hg.) (2003): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim.

Grundbegriffe der Geschichte. 50 Beiträge zum europäischen Geschichtsbild (1964). Gütersloh.

Heid, Helmut (2003): Standardsetzung, in: Füssel/ Roeder: Recht – Erziehung – Staat, 176–193.

Hericks, Uwe und Ingrid Kunze (2004): Forschung zu Didaktik und Curriculum, in: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 721–752.

Herrmann, Ulrich (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/ Basel.

Hohmann, Walter (1932): Völkerbundspädagogik und Abrüstungsfrage, in: Vergangenheit und Gegenwart 22, 85–106.
Horn, Ewald (1906): Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin.
Internationale Geschichtskonferenz im Haag (1932), in: Hochschule und Ausland 10:8, 49–50.
Internationale Geschichtskonferenz im Haag vom 30.Juni – 2.Juli 1932 (1932a), in: Pädagogisches Zentralblatt 12, 208–209.
Internationaler Kongreß für den Geschichtsunterricht (1932), in: Pädagogisches Zentralblatt 12, 193–104.
Jeismann, Karl-Ernst (1987): Begutachtung und Zulassung von Schulbüchern, in: GWU, 105–107.
Kandel, Isaac L. (1944): Intellectual Cooperation: National and International. New York.
Kesidou, Anastasia (1999): Die europäische Dimension der griechischen und baden-württembergischen Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarschule. Frankfurt am Main.
Klemenz, Lola (1997): „Ware Geschichtsschulbuch". Wie „Geschichte" in die Schulbücher kommt, in: Praxis Geschichte, H. 2, 60–62.
Kolasa, Jan (1962): International Intellectual Cooperation (The League Experience and the Beginnings of UNESCO). Wroclaw.
Künzli, Rudolf und Stefan Hopmann (Hrsg.) (1998): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Zürich.
La Révision des Manuels Scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle (1932). Paris.
Larcher, Dietmar (1997): Der Lehrplan in der Risikogesellschaft, in: Lehrplanreform, 116–119.
Lehrplan für den Geschichtsunterricht an den Berliner Schulen (1948). Berlin.
Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte der Landkarte des Lernens. Vorträge und Diskussionen anlässlich des 2. Europäischen Bildungsgespräches '96 (1997): Hrsg. v. Oskar Achs et al. Wien.
Michler, Andreas (2002): Längsschnitte im Geschichtsunterricht – Versuch einer Typologie, in: Erdmann, Thematische Längsschnitte, 25–42.
Middell, Matthias, Susanne Popp und Hanna Schissler (2003): Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen, in: Internationale Schulbuchforschung 25, 149–154.
Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan 2004. Realschule (2003). Stuttgart.
Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium (2003a). Stuttgart.
Nash, Gary B., Charlotte Crabtree und Ross E. Dunn (1997): History on Trial. Cultural Wars and the Teaching of the Past. New York.
Natterer, Alexandra (2001): Europa im Schulbuch. Die Darstellung der europäischen Einigung in baden-württembergischen Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde der Sekundarstufe I. Grevenbroich.

Pingel, Falk (1993): Europa im Schulbuch, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 44, 550–566.
Pingel, Falk (1999): UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Hannover.
Pingel, Falk (Hrsg.) (1995), Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft. Frankfurt am Main.
Popp, Susanne (2002): Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik? in: sowi-online-journal.
Rauin, Udo, Klaus-Jürgen Tillmann und Witlof Vollstädt (1996): Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 9, 377–429.
Reimann, Arnold (1931): Gutachterliche Äußerung zu Dr. H. Lötscherts Vorschlägen, in: Vergangenheit und Gegenwart 21, 215–220.
Rohlfes, Joachim (2003): Europa im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54, 245–259.
Rothbarth, Margarete (1932/ 33): Der erste internationale Kongress für den Geschichtsunterricht. Den Haag, 30. Juni bis 2. Juli 1932, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 452–454.
Rothbarth, Margarete (1932/ 33a): Die Revision der Schulbücher, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 89–94.
Schissler, Hanna (2003): Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Ecker-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt, in: Internationale Schulbuchforschung 25, 155–166.
School Text-Book Revision and International Understanding (1933), Paris.
Schröder, Carl August (1961): Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit. Geschichte – Arbeitsformen – Rechtsprobleme. Braunschweig.
Schüddekopf, Otto-Ernst (1966): Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945–1965. Tatsachen und Probleme. Braunschweig.
Sommerschulkurse über den Völkerbund (1930), in: Pädagogisches Zentralblatt 10, 285–286.
Stobart, Maitland (1999): Fifty Years of European Co-operation on History Textbooks: The Role and Contribution of the Council of Europe, in: Internationale Schulbuchforschung 21, 147–161.
Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 156–164
Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2001): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim/ Basel.
Terhart, Erwin (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/ Basel.
Terhart, Erwin (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel.
Thakur, Yoko H., History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945–52 (1995), in: History of Education Quarterly 35, 261–278.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Lehrplanreform, 11–25.
Vierteljährliche Zeitschrift der Internationalen Konferenz für Geschichtsunterricht 1 (1933).
Vollstädt, Witlof (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Füssel/ Roeder: Recht – Erziehung – Staat, 194–214.
Vollstädt, Witlof, Klaus-Jürgen Tillmann, Udo Rauin, Katrin Höhmann und Andrea Tebrügge (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen.
Wegner, Gregory P., Germany's Past Contested: The Soviet-American Conflict in Berlin over History Curriculum Reform, 1945–48 (1990), in: History of Education Quarterly 30, 1–16.
Zum wissenschaftlichen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972–1987 (1988). Braunschweig.

*Miriam Sénécheau*

# Ur- und Frühgeschichte im Schulbuch – Sozialstrukturen und Geschlechterrollen in den Steinzeiten zwischen Lehrplanforderungen und Fachdiskussion

*Abstract*

*The curricula of many federal states in Germany stipulate the discussion of the topic ‚social structures' within the prehistoric periods. Some of these regulations, and especially their realisation in the textbooks, do not always correspond to recent scientific research. This is especially true for terms and topics like horde (Horde), sib (Sippe) and tribe (Stamm), family (Familie) and family groups/ units (Familienverband), division of labour and gender roles (Arbeitsteilung), as well as the position and role of women in prehistoric times (Bedeutung der Frau).*

*The treatment of these topics not only shows that recent scientific discussions have not been taken into account, important values from the curricula itself are also contradicted: History lessons are expected to teach tolerance and openness as well as the ability to form an opinion in order to develop the pupils' democratic participation. At the same time, the curricula demand that the content of the books and the lessons correspond to the latest scientific facts, and that history lessons also clarify that the manner in which the past is depicted depends on the context in which this image was formed.*

*If more attention were paid to recent ethnological, archaeological and anthropological publications, history textbooks could more adequately depict former times and better support the values mentioned in the curricula.*

## Einleitung

Im Rahmen einer aus der Perspektive der Archäologie durchgeführten Untersuchung zur Ur- und Frühgeschichte in Medien für den Geschichtsunterricht wurde unter anderem die Darstellung früher Epochen in Schulbüchern, die gegenwärtig in Deutschland Verwendung finden, analysiert[1]. Dabei fiel auf, dass es für zahlreiche in den Schulbüchern angesprochene Fragen und Geschichtsinterpretationen kaum eine hinreichende archäologische Basis gibt, was bei bestimmten Themen aus fachwissenschaftlicher Sicht zu fraglichen Aussagen über das Leben der Menschen in frühen Zeiten führt. Die Entstehung und Färbung der vermittelten Geschichtsbilder sind möglicherweise durch verschiedene Faktoren erklärbar, die bereits in die Lehrpläne eingeflossen sind und durch ihre Berücksichtigung im Lehrplan letztlich die Schulbuchkapitel prägen: pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte, gesellschaftliche, politische oder erzieherische Leitgedanken sowie ein Rückbezug auf (in Teilen inzwischen veraltete oder umstrittene) fachwissenschaftliche Ergebnisse – Faktoren, die sowohl die übergeordneten Lehrplanforderungen zum Geschichtsunterricht als auch die im Curriculum zur Ur- und Frühgeschichte speziell aufgeführten, an den Inhalt der jeweiligen Unterrichtseinheit gebundenen Stichworte grundlegend beeinflussen könnten. Diese Vermutung veranlasste zu einem bundesweiten Lehrplanvergleich der Lernziele zur Ur- und Frühgeschichte in Bezug auf die Schulbuchdarstellung. Aus den Ergebnissen soll hier exemplarisch ein kleiner Ausschnitt vorgestellt werden: das Beispiel der Stichworte „Zusammenleben" und „Arbeitsteilung" in den Steinzeiten, die in den Schulbüchern eine Beschäftigung mit Sozialstrukturen und Geschlechterrollen bedeuten.

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile: Der erste Teil widmet sich den Lehrplänen und umreißt zunächst knapp einige übergeordnete Ziele und Leitgedanken, dann Inhalte des Geschichtsunterrichts, die im Zusammenhang mit den Stichworten „Arbeitsteilung" und „Zusammenleben" eine Rolle spielen. Im zweiten Teil wird auf die Umsetzung der Themen in den Geschichtsschulbüchern eingegangen, worauf die aktuelle Diskussion der Themen in der Archäologie als dritter Teil folgt. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse im Hinblick auf die Unterrichtsziele schließt, verbunden mit konstruktiven Vorschlägen für Schulbuchgestaltung und Unterrichtspraxis, den Beitrag ab.

---

[1] Miriam Sénécheau, Dissertationsprojekt: „Schulbuchwissen: Ur- und Frühgeschichte im Spiegel der Medien für den Geschichtsunterricht" (Arbeitstitel).

# I Übergeordnete Lernziele und die Lernbereiche „Zusammenleben" und „Arbeitsteilung" in gegenwärtigen Lehrplänen[2]

Geschichtsunterricht soll heute als Fach des gesellschaftskundlichen Bereichs nicht nur Faktenwissen und Methoden vermitteln. Immer wieder betonen die Lehrpläne den Beitrag dieses Faches zur Vorbereitung der SchülerInnen auf das Leben in der heutigen Gesellschaft und zur Gestaltung der Zukunft. Orientiert am „Stand (...) der Geschichtswissenschaft", will Geschichtsunterricht anhand „geeigneter Inhalte" „Verständnis" für historische Wirklichkeiten wecken und die SchülerInnen bei der Entwicklung von „wertorientiertem Handeln" begleiten (Lehrpläne Hamburg 2004, 7; Baden-Württemberg 2003a, 208). „Die Schülerinnen und Schüler sollen sich die Standort- und Zeitgebundenheit des Lebens und Denkens bewusst machen, sich mit alternativen Handlungsmöglichkeiten in der Geschichte auseinander setzen, Perspektiven gewinnen, ihre Urteilsfähigkeit schulen und ihre Zukunft gestalten lernen. Dies soll den Geist der Toleranz und Offenheit (...) fördern (...). Eigene Einstellungen und Vorurteile können bewusst gemacht sowie Einsichten in den Sinn und die Funktion gesellschaftlicher und politischer Regelungen gewonnen werden. Dies dient der Entwicklung demokratischen Handelns" (Baden-Württemberg 2003a, 207). „Der Geschichtsunterricht bietet Orientierungs- und Entscheidungshilfen, um auf zukünftige Handlungssituationen angemessen vorzubereiten" (Baden-Württemberg 1994a, 20). Moderner Geschichtsunterricht will außerdem keine „geschlossenen Weltbilder" vermitteln, will die „Standortgebundenheit historischer Darstellungen" erklären, das heißt verdeutlichen, wie historische Vorstellungen entstehen (Hamburg 2003a, 5; vgl. auch Hamburg 2004, 5 und Sachsen-Anhalt 1997, 6). Dabei sollen insbesondere auch solche Themen „offen behandelt" werden, die eine kontroverse Diskussion in der Gesellschaft erfahren (Hamburg 2003b, 7).

Die Frage, die sich aus archäologischer Perspektive stellt, ist: Wie erfüllt der Geschichtsunterricht diese Anforderungen im Rahmen der Behandlung der frühen Menschheitsgeschichte, deren Bezugswissenschaft die Archäologie ist? Wie sieht die Umsetzung der Bildungsziele in Lehrwerken und im Unterricht aus?

Nahezu alle Lehrpläne für die Sekundarstufe I[3] beginnen den Geschichtsunterricht nach einer allgemeinen Einführung mit der Thematisierung des ersten Abschnitts der Ur- und Frühgeschichte, d.h. mit den Steinzeiten. Sie fragen nach der Entwicklung des Menschen, wie sie anhand von Knochenfunden nachvollziehbar ist, nach kulturellen Errungenschaften, die sich in archäologischen Gegenständen manifestieren und ganz allgemein nach dem Überleben des Menschen in der Altsteinzeit und dem grundlegenden Wandel, der sich mit der Sesshaftwerdung und der Entstehung von Ackerbau und Viehzucht in der Jungsteinzeit vollzogen hat. Auf diese Fragen kann die Archäologie durch Auswertung materieller Funde Antworten finden.

---

[2] Herangezogen wurden die bis zum letzten Schuljahr gültigen sowie im Schuljahr 2004/ 05 neu eingeführten Lehrpläne aller Bundesländer und Schularten für den Geschichtsunterricht bzw. die entsprechenden Fächerverbünde.

[3] Siehe Anm. 2.

Darüber hinaus sprechen zwei Drittel der Lehrpläne explizit neben den materiellen die sozialen Formen des menschlichen Zusammenlebens in den Steinzeiten an. Der Archäologie ist es jedoch schwer möglich, hierüber Aussagen zu treffen, da Sozialformen selten greifbare Spuren im Boden hinterlassen. Nur sechs von insgesamt 49 untersuchten Curricula für die Sekundarstufe I gehen den meiner Meinung nach konsequenten Weg und schreiben diesen Schwerpunkt bei der Behandlung von Alt- und Jungsteinzeit nicht vor. Die Hälfte aller Lehrpläne betont außerdem, dass das Zusammenleben der Menschen sich in diesen Epochen entwickelt und differenziert hat, im Sinne von klareren Strukturen und Normen. Ordnende Begriffe sollen Formen des Zusammenlebens klassifizieren und eine Entwicklung verdeutlichen: von der „reinen Zweckgemeinschaft" zu „differenzierten Formen des Gemeinwesens", von der „Horde" über die „Sippe" zum „Stamm"; vom „Leben in der Horde" zum „Leben in der Dorfgemeinschaft", von der „Großgruppe" zur „Kleingruppe", von der „Großfamilie" zur „Kleinfamilie", wobei „Familienverbände" bereits für die Altsteinzeit genannt sind (siehe die Beispiele in der Tabelle).

In engem Zusammenhang mit der Art des Zusammenlebens steht außerdem die Frage, wie sich die Menschen Aufgaben und Arbeiten aufgeteilt haben. Über die Hälfte aller Lehrpläne enthält das Stichwort „Arbeitsteilung". In den allermeisten Fällen ist damit nicht einfach nur die Verteilung von Arbeiten auf alle Individuen der Gesellschaft gemeint, sondern explizit die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, d.h. die Rollenteilung im Sinne von Geschlechterrollen: „Arbeitsteilung zwischen Frauen, Männern und Kindern" ist zu lesen, oder „geschlechtsspezifische Arbeitsteilung: Jagd auf Großwild, Sammeln von Früchten", oder „Arbeitsteilung in der Familie" (siehe Tabelle).

Die Lehrpläne für Nordrhein-Westfalen gehen in der Bedeutung, die sie diesem Thema beimessen, recht weit: Als eine von mehreren Intentionen der Unterrichtseinheit ist formuliert, die SchülerInnen sollten „das Leben der Menschen in Urgesellschaften kennenlernen und erkennen, daß die Neolithische Revolution ein grundlegender Schritt in der sozialen Entwicklung der Menschheit ist, weil sie (...) Rollenverteilung insbesondere auch zwischen den Geschlechtern hervorgebracht hat, die noch heute Grundmuster sozialen Verhaltens sind". Die SchülerInnen sollen auf dieser Wissensgrundlage die Bereitschaft entwickeln, „die daraus gewonnenen Einsichten im eigenen Verhalten in emanzipatorischer Weise wirksam werden zu lassen" (Nordrhein-Westfalen 1989/ 2001, 72).

Des Weiteren kann man feststellen, dass die Lehrpläne die Rolle der Frau in der Geschichte, ihren Anteil an historischen Entwicklungen noch stärker in den Unterricht einbringen wollen als bisher. Zahlreiche Lehrpläne enthalten gesondert diesbezügliche Formulierungen, machen Frauen- und Geschlechtergeschichte zu einem von mehreren Leitkriterien für den Geschichtsunterricht. Beispielsweise in Baden-Württemberg, wo es heißt: „Die Lebenssituation von Frauen muß in allen geschichtlichen Zeitabschnitten berücksichtigt werden, damit verdeutlicht wird, daß sowohl Männer als auch Frauen an historischen Prozessen beteiligt sind" (Baden-Württemberg 1994b, 19). In 12% der herangezogenen Lehrpläne soll explizit zu den Steinzeiten die Rolle der Frau thematisiert werden.

| *Lehrplan (ausgewählte Beispiele)* | *Stichworte zur Altsteinzeit* | *Stichworte zur Jungsteinzeit* |
|---|---|---|
| Baden-Württemberg (1994a) | Leben in der Horde | Leben in der Dorfgemeinschaft |
| Baden-Württemberg (1994b) | Sozialformen (Horden – Sippen)<br>Die Lebenssituation von Frauen muß in allen geschichtlichen Zeitabschnitten berücksichtigt werden, damit verdeutlicht wird, daß sowohl Männer als auch Frauen an historischen Prozessen beteiligt sind. | |
| Baden-Württemberg (2003b) | Entwicklung von der reinen Zweckgemeinschaft, die das Überleben in der Natur garantierte, bis zu differenzierten Formen des Gemeinwesens mit ihren sozialen Gliederungen | |
| Brandenburg (1991/ 1999) | Arbeitsteilung; Männer und Frauen und ihre Arbeit in Horden, Sippen, Dörfern | |
| Bremen (1986) | Horde, Zusammenleben in Horden; Arbeitsteilung zwischen Männern, Frauen und Kindern | Arbeitsteilung; neue Ordnungen im Zusammenleben der Menschen |
| Hamburg (2004) | Gruppen und Familienverbände | neue Formen des menschlichen Zusammenlebens; Arbeitsteilung |
| | Beispiel für didaktische Orientierung: Wie organisierten Männer und Frauen ihren Alltag – wie ist dein Alltag organisiert?<br>kategorialer Aspekt für den Geschichtsunterricht: Rolle der Frau und Geschlechterbeziehungen; Verständnis von Welt, Gesellschaft und Geschlecht | |
| Mecklenburg-Vorpommern (2004) | ... wie steinzeitliche Menschen in Anpassung an ihren natürlichen Lebensraum zusammengelebt und durch geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Spezialisierung ihr Überleben gesichert haben<br>Horde, Sippe, Stamm | |
| Niedersachsen (2004) | Horde, Sippe und Geschlechterverhältnis | Arbeitsteilung |
| Nordrhein-Westfalen (1989/ 2001) | Urgesellschaft; soziale Entwicklung; Arbeitsteilung; soziale und Geschlechterrollen<br>Intention: Das Leben der Menschen in Urgesellschaften kennenlernen und erkennen, daß die Neolithische Revolution ein grundlegender Schritt in der sozialen Entwicklung der Menschheit ist, weil sie durch Arbeitsteilung und technisch-ökonomische Spezialisierung Herrschaftsverhältnisse und Rollenverteilung insbesondere auch zwischen den Geschlechtern hervorgebracht hat, die noch heute Grundmuster sozialen Verhaltens sind, sowie Bereitschaft, die daraus gewonnenen Einsichten im eigenen Verhalten in emanzipatorischer Weise wirksam werden zu lassen.<br>Schlüsselprobleme: Mitverantwortung für eine selbstbestimmte verantwortliche Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen als Individuen und soziale Wesen in Familie, Beruf und Gesellschaft.<br>archaische Verhaltensformen der Menschen im Umgang miteinander; Arbeitsteilung, Rollenentwicklung (allgemein und geschlechtsspezifisch)<br>Welche Rolle spielten physische und geistige Fähigkeiten? – Wer wurde Führer? Gab es Führerinnen? – Matriarchat/ Patriarchat, Sammlerinnen und Jäger; Männer- und Frauenrolle | |

| | | |
|---|---|---|
| Rheinland-Pfalz (1992/ 1998) | die Form der Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau; Horden | Erfindungen als Voraussetzung für Arbeitsteilung; von der Großgruppe zur Kleingruppe; Großfamilie, Kleinfamilie; Formen der Arbeitsteilung in der Familie, in der Gruppe; patriarchalisches Familienbewußtsein |
| Rheinland-Pfalz (1999) | Überleben in Gemeinschaften; geschlechtsspezifische Arbeitsteilung: Jagd auf Großwild, Sammeln von Früchten, Beschaffen und Instandsetzen von Unterkünften, Besorgung des Brennmaterials | Folgen der Veränderung von Produktionsweisen für die Arbeitssituation von Frauen, Männern und Kindern |
| Saarland (1993) | Zusammenleben in der Horde | Zusammenleben; stärkere Arbeitsteilung; Bedeutung der Frauenarbeit |
| Sachsen (2001) | Horde | Sippe, Stamm; Arbeitsteilung |

## II Die Darstellung von Sozialstrukturen und Geschlechterrollen in gegenwärtigen Schulbüchern

Fast alle der 40 für diese Studie untersuchten Lehrwerke[4] gehen auf die soziale Organisationsform der frühen Menschen ein. Neben dem Stichwort „Gruppen/ Gemeinschaften" begegnen im Kontext von Alt- und Jungsteinzeit außerordentlich häufig die bereits in den Lehrplänen auffälligen Begriffe „Horde", „Sippe" und gelegentlich „Stamm" (Horde: 50%; Sippe: 30%; Horde und/ oder Sippe: 80%; Stamm: 12%)[5]. Selten wird ihre Bedeutung erklärt. Sie erschließt sich für die SchülerInnen fast nur über den Gebrauch: Horde für die ersten Menschen und frühe Jäger und Sammler, Sippe für altsteinzeitliche Menschengruppen nach dem Neandertaler oder erst für die Menschen der Jungsteinzeit, manchmal gleichbedeutend mit Großfamilie. Die Verwendung impliziert den wohl beabsichtigten Ausdruck einer Entwicklung und Differenzierung, wie das an einem Schulbuchtext zur Jungsteinzeit abzulesen ist: „An die Stelle der Horde trat der gegliederte Verband der Großfamilie, die Sippe" (Bayerischer Schulbuch-Verlag 1992, 23). Die Verwendung von „Sippe" meint sowohl für die Altsteinzeit als auch für die Jungsteinzeit klare soziale Ordnungen: „Das Zusammenleben [in der Altsteinzeit] vollzog sich gewiss nach festen Regeln, nach einer Sippenordnung. Besonderes Ansehen besaß sicherlich der Sippenälteste (...). In den [jungsteinzeitlichen] Langhaussiedlungen lebten die Menschen in Großfamilien zusammen (...). Zu einer Großfamilie gehörten neben den Großeltern, den Eltern und den unverheirateten Kindern auch die schon verheirateten Söhne und

[4] Teilauswahl aus der Quellengrundlage für die Dissertation: In verschiedenen Bundesländern für unterschiedliche Schularten zugelassene oder vor kurzem noch zugelassene Lehrwerke, erschienen zwischen 1994 und 2003.

[5] Die Zahlen spiegeln aufgrund der geringen Datenmenge spiegeln lediglich Tendenzen. Die in obiger Anmerkung genannten Schulbücher wurden auf das Vorkommen bestimmter Inhalte und Begriffe hin untersucht, jeder Begriff pro Buch dabei (auch bei häufigerer Nennung) einmal gezählt, woraus sich der Anteil an der Gesamtmenge der Bücher in % ergibt.

Schwiegertöchter mit ihren Kindern. Mehrere dieser Großfamilien, die häufig blutsverwandt waren, bewohnten als Sippe das Dorf. Die Familienoberhäupter organisierten das gemeinsame Leben und Arbeiten in der Siedlung. Einen von ihnen wählten sie zum Dorfvorsteher. Wuchs die Bevölkerung so stark an, daß die Ernteerträge nicht mehr für alle reichten, verließen die jungen Leute das Dorf und gründeten in der Nähe neue Siedlungen. So entstanden allmählich in einem Gebiet größere Gemeinschaften: die Stämme. Wie noch heute bei einigen Indianervölkern üblich, hielten uralte Bräuche und gemeinsame Gewohnheiten die Angehörigen eines Stammes zusammen" (Westermann 1998 u. 2001a, 24 u. 32). Ähnlich: „Auch musste das Leben in der Familie, in der Sippe und im Dorf geregelt werden. Wie es organisiert war, darüber wissen die Forscher nur wenig: Gab es zum Beispiel einen Dorfvorsteher oder eine Dorfvorsteherin?" (Cornelsen 2000, 35). Der Begriff Stamm, im vorigen Beispiel für die Jungsteinzeit verwendet, begegnet auch als Ordnungsbegriff für die Altsteinzeit (z.B. Cornelsen 2000, 39).

Die Familie als kleinste soziale Einheit ist den Lehrplänen wie den Schulbüchern selbstverständlich. Von ihr wird in nahezu allen Schulbüchern gesprochen, sowohl für die Alt- als auch für die Jungsteinzeit. Dabei tendieren viele Darstellungen dazu, eine fortschreitende Verkleinerung der sozialen Einheiten zu vermitteln und damit eine verbesserte Ordnung zu implizieren: von der „Horde" über die „Großfamilie" zur „Kleinfamilie". Die kleineren Einheiten werden dann, wie oben dargestellt, vermeintlich durch übergreifende soziale Strukturen zusammen gehalten („Sippe", „Stamm"). Bildliche Darstellungen in den Schulbüchern zeigen gerne auch frühe Menschen der Altsteinzeit häufig als Paar oder Kleinfamilie: etwa die Schulbuchillustration von einer Frau mit zwei Kindern an der Hand und einem vorausgehenden Mann (in Schroedel 2001, 10), die Darstellung eines Paares – Mann und Frau Hand in Hand – als Evolutionsreihe (Klett 1995, 36f.), oder die Wiedergabe einer Urmenschenfamilie mit zwei Kindern (Buchner 2002, 14f.), um nur einige Beispiele zu nennen.

Fast alle Schulbücher nehmen zur Frage der Arbeitsteilung Stellung. Dies nicht nur mit dem häufig anzutreffenden Hinweis auf erste Ansätze von Spezialisierung, sondern meist im Sinne von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung: Schwere körperliche Arbeiten, die Jagd, die Werkzeug- und Waffenherstellung und auch die Schaffung von Kunstwerken, zum Beispiel Höhlenmalereien, werden für die Altsteinzeit den Männern zugeordnet. Frauen verrichten Arbeiten in der Nähe des Wohnplatzes: Kinder hüten, das Feuer bewachen, nähen etc. „Die tägliche Arbeit war so verteilt, wie es den Fähigkeiten der Menschen entsprach. Dabei wird die Jagd vermutlich zum Bereich der Männer gehört haben. Die Frauen hingegen sammelten Beeren, Wildfrüchte oder essbare Wurzeln und sorgten für die Zubereitung der Speisen", heißt es etwa (Westermann 1998 und 2001a, 24). Oder: „Natürlich wissen wir nicht genau, wie die anfallenden Arbeiten in der Horde verteilt waren, aber die Malereien in den Höhlen verraten auch einiges über die Lebensweise der Menschen[6]. Offensichtlich war es die Aufgabe der Männer, in einer Horde zu jagen. Es war harte und schwere Arbeit, die eher von den Männern bewältigt werden konnte. Die Frauen dagegen mußten sich um die Kinder kümmern und konnten sich deshalb nicht weit von den Wohnstätten entfernen. So sammelten sie zusammen mit

---

[6] Zur Kritik an der Verbindung von Höhlenmalereien mit Arbeitsteilung siehe Abschnitt III.3.

den Kindern Früchte, Beeren usw. in der Nähe ihrer Behausung" (Klett 1994, 21). Ähnlich, die Rolle der Frau für die Gemeinschaft aber dabei aufwertend: „Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau: (...) die Arbeiten der Frau waren vielfältig. Sie war für die Erziehung der Kinder zuständig und hütete neben den Kindern auch das Feuer. Die Nahrungsbeschaffung nahm sehr viel Zeit in Anspruch. Alles, was die Frauen sammelten, bildete stets die Grundlage für das Überleben der Horde. Die Zubereitung der Nahrung gehörte wohl ebenso zu den Aufgaben der Frau wie die Herstellung der Kleidung. Die dafür nötigen Geräte wie Nähnadeln oder Bohrer wurden vermutlich von ihr selbst hergestellt. Die Männer dagegen gingen vorwiegend auf die Jagd, beschafften Rohmaterial für die Geräte und versorgten das Lager mit Brennholz. Sie stellten die Jagdgeräte und größeren Werkzeuge her" (Cornelsen 2001, 29). Die Begründung der Arbeitsteilung mit den biologischen Voraussetzungen, wie sie sich hier andeutet, formulieren manche AutorInnen explizit: „Diese Verteilung der Arbeit nach körperlichen Voraussetzungen nennen wir natürliche Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau" (Diesterweg 1997a, 15; 1997b, 19; 2001b, 21). Interessanterweise hat man genau diese Textstelle in einer Ausgabe des Lehrwerks gleichen Titels für ein anderes Bundesland in eine fast gegenteilige Aussage umgewandelt: „Diese Verteilung der Arbeit ist wahrscheinlich, aber nicht erwiesen. Es gibt, weil eindeutige Quellen fehlen, unterschiedliche Theorien" (Diesterweg 2001a, 18). Bildlich werden generell fast ausschließlich Stereotype vermittelt: Die Darstellungen des Lebens am Lagerplatz veranschaulichen die gängigen Rollenzuweisungen auf eindrückliche Weise (z.B. Cornelsen 2001, 33; Klett 2003, 36); ebenfalls beliebt sind Illustrationen mit Männern auf Großwildjagd (u.a. Cornelsen 2001, 28; Volk und Wissen 1998, 25) oder bei der Anfertigung von Höhlenmalereien (z.B. Klett 2003, 34f.; Westermann 1998 und 2001, 25).

Die Darstellung einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zieht sich auf gleiche Weise durch die weiteren Epochen hindurch. Klassisch ist eine Aussage wie: „Die Frauen arbeiteten auf dem Feld mit, töpferten, spannen und webten, nähten die Kleidung. Sie rieben auf einem Mahlstein das Getreide zu Schrot und bereiteten das Essen zu. Die Männer machten Boden urbar, bearbeiteten den Acker und bauten Häuser. Sie stellten Werkzeuge her, hüteten das Großvieh und gingen auf die Jagd" (Cornelsen 2001, 36) oder: „Die Männer übernahmen die schweren körperlichen Arbeiten bei den Herden und im Wald; sie bestellten die Felder mit dem einfachen Hakenpflug, den sie aus einer Astgabel herstellten. Die Frauen kümmerten sich um die Kinder, um Haus und Gemüsegarten und um die tägliche Nahrung" (Bayerischer Schulbuch-Verlag 1995, 27). Diesen Stereotypen begegnen wir auch in den Abbildungen, auf denen beispielsweise regelmäßig Frauen am Webstuhl und Männer an der Stein-Bohrmaschine zu sehen sind (u.a. Cornelsen 2000, 35; Klett 2003, 48; Schöningh 1995, 23 und 1997a, 23/ b, 25; Schroedel 1999, 66; Volk und Wissen 1998, 34).

Ein Bezug zu Ergebnissen aus der archäologischen Forschung wird selten hergestellt. Das folgende Beispiel bildet eine Ausnahme, wenn es heißt: „Wie teilten sie sich ihre Arbeiten auf? Viel weiß man darüber nicht. Aber [jungsteinzeitliche] Grabfunde lassen vermuten, dass die Männer eher für die Jagd, die Verteidigung und möglicherweise für die schwerere Arbeit auf dem Feld zuständig waren. Die Frauen besorgten das Haus, mahlten das Korn, versorgten das Vieh und kümmerten sich um die Kinder" (Klett 2003,

48; zur aktuellen Forschungsdiskussion bzgl. Grabbeigaben siehe Abschnitt III.3 in diesem Beitrag).

Eine Antwort auf generelle Lehrplanforderungen, die Rolle der Frau in der Geschichte aufzuwerten, finden wir beispielsweise in der folgenden Formulierung: „Am Beginn der seßhaften Lebensweise war es wohl die Frau, die den Platz für die Pflanzungen auswählte, weil sie wußte, wo das Getreide am besten wuchs, und weil sie die Felder zusammen mit den anderen Frauen der Familiengruppe versorgte" (Bayerischer Schulbuch-Verlag 1995, 28).

Bei wenigen AutorInnen nimmt man bezüglich der Rollenzuweisungen eine gewisse Zurückhaltung wahr. Sie beschreiben, welche Tätigkeiten neutral ausgedrückt „die Menschen" unter sich aufteilten. Stereotype werden dennoch auch in diesen Schulbüchern vermittelt – über die Abbildungen, die sich dann doch wieder an die traditionellen Rollenbilder halten. Einige AutorInnen drücken im Text auch zunächst Zweifel oder Unsicherheit aus, entscheiden sich aber dann doch in gewisser Weise für eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung: „Auch wie und ob sie sich die Arbeit teilten, verschließt sich unserem Wissen (...). Es ist durchaus möglich, dass sich die Männer und die Frauen die Arbeit teilten. Die Männer jagten und die Frauen sammelten. Aber auch dies können wir nur vermuten. Wenn das so gewesen war, dann sollte man lieber von Jägern und Sammlerinnen reden" (Schöningh 1995, 1997a und 1997b, 21 bzw. 23). In einem Lehrwerk, an dessen Erstellung, was bisher noch selten ist, ein Archäologe beteiligt war, liest man nur sehr schlicht (und richtig): „Wie eine Arbeitsteilung zwischen Männern, Frauen und Kindern bei den ersten Bauern aussah, darüber wissen wir wenig" (Schroedel 1995, 23). Zur Arbeitsteilung in der Altsteinzeit folgt der Autor jedoch den gängigen Rollenbeschreibungen und hebt die wichtige Rolle der Frauen gerade durch das Sammeln als grundlegenden Beitrag zum Nahrungsmittelerwerb hervor; es ist konsequent (und scheinbar die Frauen gleichwertig mitberücksichtigend) von ‚Jägern'und ‚Sammlerinnen' die Rede (Schroedel 1995, 14, 18, 21, 28).

Schulbücher, die von den vorher genannten Schemata zumindest in den Texten gänzlich abweichen, sind selten. Als Beispiel sei eine Ausgabe von „Forum Geschichte" angeführt, wo der Autor die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Altsteinzeit als frühere Annahme darstellt: „Bisher wurde angenommen, dass es eine Arbeitsteilung gab, bei der die Jagd Aufgabe der Männer und das Sammeln, Feuerhüten, Kinderbetreuen und Kochen Aufgabe der Frauen war. Neuere Funde (...) zeigen (...): Durch die Teilnahme an der Jagd und das Sammeln trugen Frauen sogar überwiegend zur Ernährung der Gruppe bei" (Cornelsen 2000, 29). Eine klare geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wird hier also zurückgenommen und wenigstens die Teilnahme der Frauen am Jagdgeschehen unterstrichen – leider ohne dass dabei erwähnt wird, dass Frauen möglicherweise selbst gejagt haben (hierzu findet sich lediglich ein Hinweis auf einer Rollenkarte für ein Rollenspiel, Cornelsen 2000, 39). Und die „Funde", die als Beleg herangezogen werden (Fisch- oder Wildtiernetze für die Netzjagd, Cornelsen 2000, 29), sagen entgegen der Meinung des Autors nichts über das Geschlecht ihrer Benutzer aus, sie lassen lediglich auf Gemeinschaftsaktionen von mehreren Personen schließen. Auch für die Jungsteinzeit versucht das Lehrwerk, neue Aspekte in das Thema Arbeitsteilung einzubringen, indem zwei Texte von unterschiedlicher Aussage (von einer Archäologin einerseits – Röder

1998, 244f. und 261 – und einem Archäologen andererseits verfasst) einander gegenübergestellt werden (Cornelsen 2000, 36).

„Durchblick Geschichte/ Politik" überzeugt durch einige Abbildungen, die neben klassischen Rollenzuweisungen auch kleinere Abweichungen von Stereotypen enthalten: Eine Rekonstruktionszeichnung zur Altsteinzeit zeigt u.a. eine Frau und einen Mann beim Sammeln und eine Frau bei der Vogeljagd (Westermann 2001b, 41). Die Rekonstruktionszeichnungen zur Jungsteinzeit enthalten neben anderen Figuren Frauen bei schwerer Feldarbeit und beim Spalten von Holz mit dem Steinbeil; ein Mann töpfert (Westermann 2001b, 54; 56f.). Auf Fotos zu einem museumspädagogischen Projekt trägt ein Schüler eine selbst hergestellte Muschelkette; Schülerinnen zeichnen Höhlenbilder (Westermann 2001b, 52f.; siehe auch die comicartige Zeichnung in Klett-Perthes 2001, 69 mit einer Schülerin an der Bohrmaschine). Ein sehr differenziertes, an jüngere Fachpublikationen angelehntes Bild von „Arbeitsteilung" entsteht zusätzlich auf einer Doppelseite (Westermann 2001b, 46f.). Dies geschieht durch die nahezu ausschließliche Wiedergabe leicht veränderter Auszüge aus einem archäologischen Ausstellungskatalog, insbesondere aus dem darin enthaltenen Aufsatz der Anthropologin Linda R. Owen, die kritisch auf Stereotype Bezug nimmt und Gegenbeispiele aus der Ethnologie anführt (Owen 1999). Wenn die SchülerInnen allerdings in einer Aufgabe aufgefordert werden, eine aus den Texten gewonnene Tabelle über die Tätigkeiten von Frauen (eine Spalte) und Männern (eine Spalte) anzulegen, besteht wieder die Gefahr der Polarisierung. Diese könnte vermieden werden durch eine weitere, mit der Überschrift „Frauen und Männer" betitelte Rubrik.

## III Anmerkungen aus der Perspektive der Archäologie und der Ethnologie

Die Lehrpläne stellen übergeordnete Forderungen an den Geschichtsunterricht und konkretisieren diese teilweise in den Ausführungen bzw. Stichworten zu den einzelnen Unterrichtseinheiten. Wie diese in den Schulbüchern bezüglich der hier untersuchten Themen umgesetzt werden, sollte der vorangehende Abschnitt an einigen Beispielen deutlich machen. Im Folgenden wird es nun darum gehen, aus kritischer Sicht unter Zuhilfenahme von Ergebnissen der Ethnologie, Archäologie und Anthropologie zu den Stichworten Horde, Sippe, Stamm, Arbeitsteilung und Rolle der Frau in der Geschichte Stellung zu nehmen. Die Anmerkungen verstehen sich dabei nicht als ausschließliche Kritik an Schulbuchverlagen und LehrplangestalterInnen, sondern sie wollen vielmehr sowohl ArchäologInnen als auch LehrerInnen und SchulbuchautorInnen für die Tatsache sensibilisieren, dass einmal (durchaus auch von den Fachwissenschaften selbst) geschaffene Geschichts- und Rollenbilder sich in der Öffentlichkeit sehr lange halten und, teilweise inhaltlich konträr zu jüngeren Forschungen, in den Schulbuchdarstellungen lange fortleben können.

## 1. Horde, Sippe, Stamm

Aus archäologischer Sicht ist das Vorkommen der Begriffe Horde und Sippe in heutigen Schulbüchern und ihre wie in den obigen Zitaten verdeutlichte Verwendung unverständlich. ArchäologInnen benutzen sie nur noch selten, in neuen Fachbüchern kommen sie in der Regel nicht vor – aus gutem Grund. Sie stammen ursprünglich aus der Völkerkunde des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts und dienten hier der klassifizierenden, zugleich auch wertenden Charakterisierung sozialer Gruppen. Man wollte damals die rezenten Jäger-, Sammler und Bauernkulturen in ein Stufensystem der fortschreitenden sozialen Entwicklung einordnen. Der Begriff Horde wurde abwertend gebraucht für die primitivste Form des Zusammenlebens, als Urform der Gruppenbildung oder für eine wilde, ungezügelte Schar. Als Sippe dagegen verstand man eine soziale Gruppe, in der die Bindungen in Form von Verwandtschaft, d.h. Familie, gemeinsame Abstammung, eine zunehmende Rolle spielten. Oft impliziert der Begriff eine bestimmte politische Organisation mit männlichen Anführern.

Bereits relativ früh wurden die Begriffe aus der Ethnologie in die Archäologie übernommen. So ist im Reallexikon der Vorgeschichte (1926) mit dem Verweis auf ethnologische Literatur zum Stichwort ‚Horde' zu lesen: „Primitive Gemeinschaften werden als H. bezeichnet. Dabei denkt man vor allem an herumstreifende Gruppen von Jägervölkern. Nur für diese, nicht für Siedlungen von Hackbauern oder höher organisierte Verbände ist der Ausdruck H. anwendbar. Dementsprechend dürfte er vor allem für die Paläolithiker in Anspruch zu nehmen sein. Unter H. hat man die primitivsten politischen Verbände zu verstehen, die verwandtschaftlich als eine Großfamilie (...) zu bezeichnen sind, ein gemeinsames Lager aufzuschlagen pflegen und sonst ein gemeinsames Leben führen (...)" (Thurnwald 1926, 381). Das Wörterbuch der Völkerkunde liefert 1965 folgende Definition: Die Horde sei „eine Anhäufung bzw. Ansammlung von untereinander verwandten Familien, die (...) unter Umständen (...) zu einer Sippenbildung führen kann. Wird oft als Urform der Gruppenbildung oder als eine wilde und ungezügelte Schar angesprochen" (Hirschberg 1965, 188). Das Taschenwörterbuch der Ethnologie geht 1975 mit dem Begriff bereits kritischer um. So bezeichne ‚Horde' eine „Gruppe, die von den Theoretikern im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als die urtümlichste Form der Sozialorganisation angesehen wurde, wobei manche mit diesem Wort den wilden und anarchistischen Charakter einer derartigen Assoziation hervorhoben. In der Folgezeit wurde dieses Wort für Gesellschaften von Jägern und Sammlern reserviert (...), die in demselben genau begrenzten Gebiet umherschweiften. In dieser Bedeutung wird es noch heute für die australischen Ureinwohner verwendet" (Panoff/ Perrin 1975, 141f.).

Die ‚Sippe' beschreibt das Reallexikon der Vorgeschichte (1928), ebenso mit der Berufung auf ethnologische Beispiele, wie folgt: „Die Bedeutung der S. besteht in der Verbindung von Verwandten zum gemeinsamen Leben, besonders zum Nahrungserwerb und zur Wirtschaftsführung. Die S. umfaßt eine größere oder kleinere Gruppe, die sich von einem gemeinsamen Ahnen abstammend betrachtet und oft auch mythologisch-kultisch vereint ist (...)"; Heiratsverbindungen seien für das Fortbestehen der Sippe eine wesentliche Grundlage „sowohl für die Ausbildung von Lokalrassen als auch von Lokalkulturen und Lokaldialekten" (Thurnwald 1928, 170). Der Grund für die Auflösung

des Sippenverbands sei „in der Verselbständigung eines besonderen Familieneigentums an Grund und Boden zu suchen, das von dem gemeinsamen Sippenbesitz losgelöst wird"; in der Folge dieser Entwicklung entstehe dann die „patriarchalische Großfamilie" (Thurnwald 1928, 172). Das Wörterbuch der Völkerkunde betont 1965 ebenfalls den gemeinsamen Abstammungsmythos, die gemeinsamen wirtschaftlichen Interessen, ideologisch-rituelle Bindungen und den Zusammenhalt der Großfamilien innerhalb einer Sippe, der sich durch gemeinsamen Kult o.ä. manifestiert (Hirschberg 1965, 405). Eine bestimmte mit der Sippe verbundene politische Organisation mit männlichen Anführern wird in der Literatur an verschiedenen Stellen betont (Thurnwald 1928, 170; Hirschberg 1965, 405).

Die bewusste Weiterverwendung der beiden Begriffe in der Archäologie erfolgte besonders in der archäologischen Lehre der ehemaligen DDR zur Gliederung der prähistorischen Gesellschaftsformen: „Auf Grund des gegenwärtigen Erkenntnisstandes wird in allen auf historisch-materialistischer Grundlage erarbeiteten Periodisierungsvorschlägen zwischen der langen Epoche der schrittweisen Herausbildung der Urgesellschaft (Anthropogenese, Hordenzustand, Hordengesellschaft, vorgentile Periode) und der ausgeprägten Urgesellschaft (Gentilgesellschaft) als erster ökonomischer Gesellschaftsformation eine deutliche Zäsur gesetzt. Ferner besteht Übereinstimmung, daß die Urgesellschaft bis zur Klassen- und Staatsentstehung mehrere Perioden durchlief, die wirtschaftlich durch Jagen und Sammeln auf der einen und durch Pflanzenanbau und Haustierzucht auf der anderen Seite in jeweils verschiedenen Entwicklungsstadien charakterisiert sind" (Grünert 1982, 59). Der Archäologe Rudolf Feustel fasste in seinem Buch „Urgesellschaft – Entstehung und Entwicklung sozialer Verhältnisse" dieses Geschichtsbild sehr anschaulich zusammen. Die stufenweise Herausbildung sozialer Gesellschaften vollzieht sich in seiner Darstellung von der Hordengesellschaft zur Sippengesellschaft (Feustel 1975, dort beigelegte Tabelle). Die Hordengesellschaft umfasst bei ihm die so genannte Urhorde, gemeint sind erste Menschenformen vor 3 Millionen Jahren, sowie die eigentliche Horde, welche die Lebensformen in der frühen und mittleren Altsteinzeit umschreibt. Ab dem Cro-Magnon-Menschen wird von früher Sippengesellschaft gesprochen; die entwickelte Sippengesellschaft setzt mit der Jungsteinzeit ein. In der folgenden Bronze- und Eisenzeit verfällt die Urgesellschaft in die so genannten Klassengesellschaften. Mithilfe der Archäologie will Feustel „einstige gesellschaftliche Zustände" rekonstruieren und über Funde „den jeweiligen Stand der Produktivkräfte" ermitteln (Feustel 1975, 6). Wo die Archäologie an ihre Grenzen stößt, hilft die Völkerkunde aus, welche rezente Jäger/ Sammler-Völker „auf niedriger Kulturstufe" vergleichend heranzieht, um „die früheren allgemeinen Entwicklungsstufen der Menschengesellschaft" zu erschließen (Feustel 1975, 8). Die Horde sei „gekennzeichnet durch produktivere Jagd, lokale Einheit, Gleichstellung der Geschlechter bei leichter Dominanz des Mannes (...)" (Feustel 1975, 32). Darauf folgt die Sippe, die Gentilgemeinschaft, „das auf Verwandtschaft beruhende Kollektiv", das „auf Grund der Abstammung von der gleichen Mutter" „innere gefühlsmäßige, soziale und wirtschaftliche Beziehungen zu den eigenen Geschwistern" und den Verwandten der Mutter pflegt (Feustel 1975, 32). Die entwickelte Sippengesellschaft unterscheide sich von der jungpaläolithischen durch eine gesteigerte Produktivität der Arbeit, einen Anstieg handwerklicher Erzeugung, ein Fortschreiten der Arbeitsteilung, bessere Lebensbedingungen, Bevölkerungszunahme und eine beginnende

Veränderung der Eigentumsverhältnisse und damit der sozialen Beziehungen (Feustel 1975, 45f.). Am Ende dieser Entwicklung führte „die Herausbildung einer mehr oder weniger autoritär handelnden Oberschicht, welche mittels ihres Reichtums ihren sozialökonomischen Status auf- und ausbaute, zum Zerfall der Urgesellschaft und schließlich zu Entstehung von Klassengesellschaften" (Feustel 1975, 59-61).

Zahlreiche Formulierungen in den gegenwärtigen Lehrplänen und Schulbüchern ähneln diesem Geschichtsbild, das eine gesetzmäßige Höherentwicklung auf allen Ebenen menschlichen Daseins annimmt (siehe die Zitate in der Tabelle und in Teil II.). Die Archäologie ist heute dagegen der Meinung, solche Modelle nicht ohne Einschränkungen auf die Ur- und Frühgeschichte anwenden zu können. Aufgrund völkerkundlicher Vergleiche wissen wir, dass Jäger- und Sammlergemeinschaften in höchst komplex organisierten Strukturen leben können, und wir vom Bild des organisationslosen, bunt zusammengewürfelten, wilden Haufens altsteinzeitlicher Jäger Abstand nehmen müssen. Und ob verwandtschaftliche Beziehungen im Sinne einer Sippe bereits in den Steinzeiten in diesem Maße eine Rolle spielten, wissen wir schlichtweg nicht. Welche Funde sollten hierüber, d.h. über soziale, auf Verwandtschaft basierende Regelungen und hierarchische Strukturen wie Familienoberhäupter etc., für diese Epochen klare Auskunft geben? In fachwissenschaftlichen Kreisen ist der Begriff Sippe sogar für die eisenzeitlichen, historisch überlieferten Germanen umstritten, da die vielen Konnotationen in der Bedeutung (etwa, wie im zitierten Schulbuch: feste Regeln, Sippenordnung, Sippenältester) sich nicht verifizieren lassen und ganz andere Strukturen ebenfalls denkbar sind (Pohl 2000, 6, 72-75). Gleiches gilt für den Begriff Stamm der, wenn überhaupt, frühestens für geschichtlich überlieferte, politische Gruppierungen benutzt werden kann (siehe Pohl 2000, 7-9); eine Verwendung im Kontext der Jungsteinzeit ist zusätzlich zu der Tatsache, dass wir über die Gliederung von Gemeinschaften in der Urgeschichte kaum etwas wissen, ein Anachronismus. Die Inhalte des oben zitierten Textbeispiels (Westermann 1998 und 2001, 32) zu Familienstrukturen und Stämmen lassen sich in keiner Weise belegen und erinnern darüber hinaus an einstige Schilderungen zum Sozialleben der – weit nach den steinzeitlichen Menschen lebenden! – Germanen.

Die vom alten Zeitgeist geprägten Begriffe Horde, Sippe und Stamm sowie ihre Inhalte sollten stärker reflektiert sowie ihre Nutzung besonders im Rahmen des Schulunterrichts unbedingt überdacht werden. ‚Gruppen' und ‚Gemeinschaften' sind meiner Ansicht nach geeignetere, neutralere Begriffe, um von Menschen in der Ur- und Frühgeschichte zu sprechen.

## 2. Familie, Familienverband

In anderer Hinsicht problematisch ist der Umgang mit dem Begriff Familie und, davon abgeleitet, Familienverband. Wenn wir von Familie sprechen, meinen wir heute eine (Kern-)Familie, bestehend aus in Einehe lebenden Eltern und den zugehörigen Kindern. Unser heutiges, allerdings schon traditionelles und mit gegenwärtigen, neuen Familienstrukturen zum Teil nicht konform gehendes Bild übertragen wir meist unreflektiert auch auf frühere Epochen. Deutlich wird dies beispielsweise an den (vielfach ebenso in Schulbüchern abgebildeten) Rekonstruktionszeichnungen zu den ca. 3,6 Millionen Jahre alten Fußspuren von Laetoli (vgl. Karlisch 1998): Fast immer – auch in wissenschaftli-

chen Rekonstruktionen – wird eine Kernfamilie dargestellt, die ihre Abdrücke im Boden hinterlässt. Der Mann ist oft zusätzlich mit einem Werkzeug, die Frau mit einem Kind im Arm gekennzeichnet. Die Bilder zeigen sehr klar eine Übertragung heutiger Rollenbilder und Paarvorstellungen auf die an sich neutralen Fußspuren. Denn die anthropologisch-archäologische Grundlage ließe auch andere Deutungen zu: Alleingehende(r), Männerpaar, Gruppe von Erwachsenen (Karlisch 1998, 153).

Unser heutiges, sehr spezifisches Modell von Familie kann, so die Meinung von ArchäologInnen und von Ethnologen, nicht einfach auf die Urgeschichte projiziert werden. Beobachtungen bei rezenten Jäger-Sammler-Gruppen zeigen, welche Möglichkeiten theoretisch existieren können und daher auch für vergangene Kulturen in Betracht gezogen werden müssen: etwa Polygamie (ein Mann lebt mit mehreren Frauen), Polyandrie (eine Frau lebt mit mehreren Männern), Leben in Frauengruppen, Leben in Männergruppen (Owen 1998, 163).

## 3. Arbeitsteilung und Geschlechterrollen

Die Schulbuchdarstellungen zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung ähneln in vielerlei Hinsicht dem, was in der Forschung lange Zeit vertreten wurde und zum Teil noch wird. Besonders in musealen Rekonstruktionen und Lebensbildern spiegeln sich nicht nur der jeweilige Forschungsstand zur materiellen Kultur, sondern auch die persönlichen Vorstellungen der Wissenschaftler zu den bisher weniger erforschten Themenfeldern Sozialstrukturen und Rollenteilungen, worauf in den letzten Jahren auch immer wieder von Fachkollegen hingewiesen wurde (Röder 2002b, 95 mit weiterführender Literatur): Die Lebensbilder zeigen dort ebenfalls fast ausschließlich Frauen bei Tätigkeiten im Bereich von Haus, Hausarbeit und Familie, Männer dagegen bei physisch anstrengenden Arbeiten sowie im öffentlichen Bereich wie Krieg, Handel, Ausübung von Machtpositionen, spezialisiertes Handwerk (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 31-34). Das Problem bei Lebensbildern ist ein grundsätzliches: Der Zeichner muss, will er das Bild auch mit Menschen beleben, Stellung zu deren Geschlecht und Tätigkeit nehmen und auch Fragen entscheiden, die wissenschaftlich nicht vollständig geklärt sind. Seine persönliche Auffassung und die seiner Gesellschaft fließen daher unmittelbar in die Darstellung ein (zu Lebensbildern und der kritischen Auseinandersetzung damit seitens der Archäologie siehe auch die Beiträge in Jud/ Kaenel 2002).

Auch in der Archäologie herrschte lange Zeit die Auffassung vor, Großwildjagd, Werkzeug- und Waffenherstellung, das Schaffen von Kunstwerken sowie religiöse Zeremonien seien Sache der Männer gewesen, während man Frauen den Zuständigkeitsbereich Kinder, Nahrungszubereitung, Kleidungsherstellung etc. zuwies (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 37). Die Überbewertung der Großwildjagd für die Ernährung der altsteinzeitlichen Menschen (und damit der Bedeutung des Mannes?) wich erst allmählich der durch ethnologische Beobachtungen vorangetriebenen Idee, dass (von Frauen?) gesammelte Pflanzennahrung von sehr viel größerer Bedeutung gewesen sein könnte als vorher berücksichtigt, was die ‚Rolle der Frau' aus feministischer Sicht aufwertete und darüber hinaus zu Neuinterpretationen bezüglich des Gebrauchs bestimmter Werkzeuge führte (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 37f.).

Typisierungen gibt es auch für andere Zeiten: Das Metallhandwerk beispielsweise mit dem zugehörigen Bergbau und der Metallgewinnung sowie dem Handel wird von ArchäologInnen traditionellerweise den Männern zugeschrieben (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 38f.). An diesem Bild wird innerhalb der Archäologie vereinzelte Kritik geübt und auf die Möglichkeit, dass Frauen und Kinder hier beteiligt waren, hingewiesen (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 39). Die von den gängigen Stereotypen abweichende Darstellung einer an sich denkbaren Situation – ein junges Mädchen, das einem Mann in der Schmiede hilft – löste Proteste unter Archäologen aus (Röder 2002b, 102) – warum eigentlich?

Die in den Schulbüchern und auch einigen archäologischen Rekonstruktionen vermittelten Vorstellungen von einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entsprechen dem traditionellen Rollenbild in Europa, sind uns vertraut (Röder 2002a). Diese Rollenverteilung ist jedoch nicht, wie oftmals dargestellt, historisch seit den Steinzeiten so gewachsen und biologisch begründet (vgl. Duden/ Hausen 1976, 13f.; vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 25), und sie repräsentiert auch nicht das einzig mögliche Modell. Im Folgenden soll auf diese Punkte und gegenwärtige Meinungen in der Fachwissenschaft näher eingegangen werden.

Die Verteilung der anfallenden Arbeiten auf alle Mitglieder der Gesellschaft ist wesentliches Merkmal fast aller Kulturen. Für die Zuweisungen von Zuständigkeiten existieren dabei unterschiedliche Formen: von geschlechtsunabhängig durchgeführten, von Männern und Frauen gemeinsam erledigten Aufgaben bis hin zu klaren geschlechtsspezifischen Abgrenzungen, d.h. der Einteilung in speziell weibliche oder speziell männliche Tätigkeiten. Diese geschlechtsspezifische Arbeitsteilung variiert: Bestimmte Aufgabenbereiche, die in der einen Kultur den Frauen zugeschrieben sind, können in einer anderen Gesellschaft den Männern vorbehalten sein (vgl. Duden/ Hausen 1976, 11; Owen 1998, 163f.; Karlisch 1998, 142). Geschlechterrollen können sich innerhalb einer Kultur historisch verändern, von Einzelindividuen innerhalb der Gruppe verändert gelebt oder übertreten werden, und sind nicht unmittelbar auf andere Gesellschaften übertragbar (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 21). Unsere heutige westliche Kultur teilt die Menschen in zwei Geschlechtskategorien auf, männlich und weiblich, und verbindet damit in der Regel neben den körperlichen Merkmalen auch Vorstellungen über bestimmte Denkweisen, Verhaltensmuster und vorgezogene Tätigkeiten (sog. „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit", vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 23f.; vgl. auch Karlisch 1998, 142). Dagegen können Geschlechterrollenwechsel und Geschlechtervarianz in anderen Kulturen durchaus üblich sein und die Zweiteilung aufweichen, indem sich weitere Kategorien bilden (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 21f.). Die Phänomene der Inter- und der Transsexualität zeigen auch in unserer Gesellschaft, dass die Grenzen zwischen empfundenem, sozialem und biologischem Geschlecht nicht immer eindeutig zu ziehen sind (vgl. Brandt/ Owen/ Röder 1998, 22f.).

Das vorherrschende Rollenbild in Europa ordnet, zumindest für frühere Zeiten, der Frau den häuslichen Bereich, dem Mann den außerhäuslichen Erwerbssektor zu. Dabei muss man sich vor Augen halten, dass eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung dieser Art ein Resultat bürgerlicher Weltbilder des 18., 19. und 20. Jahrhunderts darstellt. Traditionelle Gesellschaften in Europa waren zugleich bäuerliche Gesellschaften. Hier konnten bestimmte Tätigkeiten zwar den einzelnen Geschlechtern zugeschrieben sein;

kennzeichnend ist jedoch eine hohe Flexibilität bezüglich der Zuständigkeiten, eine Anpassung an die jeweils gegebene Situation (vgl. Duden/ Hausen 1976, 19f., 30; Frevert 1976, 82, 84). Diese Beobachtung trifft auch für Familien als Träger der Hausindustrie zu, beispielsweise in der häuslichen Leinenweberei in der Mitte des 19. Jahrhunderts, wo das Ziel der Erwerbseinheit wie auch in einem bäuerlichen Betrieb darin bestand, „alle verfügbaren Kräfte der Familienwirtschaft optimal und extensiv zu nutzen" (Duden/ Hausen 1976, 24). Erst in einem weiteren Stadium der Industrialisierung scheinen sich festgeschriebene Rollen und damit geschlechtsspezifisch zugeteilte Tätigkeiten klar durchgesetzt zu haben (vgl. Duden/ Hausen 1976, 25, 31; Frevert 1976).

Die Festlegung der Frau auf häusliche Arbeiten und des Mannes auf Tätigkeiten außerhalb des Hauses, d.h. eine deutlichere geschlechtsspezifische Arbeitsteilung als in der bäuerlichen Wirtschaft, hängt unmittelbar mit der Idee des Geschlechtscharakters zusammen, wie sie sich im 18. Jahrhundert herausbildete und im 19. Jahrhundert allgemein in Gebrauch kam, um physiologische und damit auch psychologische Merkmale von Mann und Frau als ‚typisch männlich' und ‚typisch weiblich' zu beschreiben. Der Vorgang erklärt sich als eine Reaktion auf veränderte Lebensverhältnisse und als Ergebnis einer Suche nach neuer Orientierung. Die Idee des Geschlechtscharakters diente letztlich dazu, sich verfestigende Rollenbilder ideologisch mit dem Argument der natürlichen Prädestination zu untermauern und gegen aufkommende Emanzipationsforderungen zu verteidigen (vgl. Hausen 1976; Brandt/ Owen/ Röder 1998, 26; Schulte-Dornberg 1998, 82–84).

Ethnohistorische und ethnographische Vergleiche zeigen, dass in Jäger- und Sammlergruppen Aufgaben entgegen unserer stereotypen Vorstellungen sehr unterschiedlich verteilt gewesen sein können. Viele Arbeitsteilungen, so die Anthropologin Linda R. Owen, „entwickelten sich ohne Grund. Weil beide Geschlechter diese Tätigkeiten gleich gut ausüben konnten, werden sie von der einen Gesellschaft von Frauen, in der anderen Gesellschaft von Männern verrichtet. Die Geschlechterrollen werden nicht nur durch die Kultur und das biologische Geschlecht einer Person beeinflußt, sondern können auch von Tätigkeit zu Tätigkeit und in verschiedenen Lebensabschnitten variieren. Hierbei spielen auch Fähigkeiten und Präferenzen eine große Rolle. Auch können persönliche Umstände, wie z.B. der Tod eines Gatten, jahreszeitliche Schwankungen in den Ressourcen, Krankheiten usw., zu zeitweiligen Änderungen in den Geschlechterrollen führen (...). In der Regel ist die Arbeitsteilung bei Sammler-Jäger-Gruppen nicht sehr streng. Durch die kleine Anzahl der Mitglieder in den Lokalgruppen war es eher notwendig, daß jeder fast jede Tätigkeit ausüben konnte. Obwohl viele Tätigkeiten meistens von Frauen ausgeübt werden, heißt das nicht, daß sie immer von Frauen ausgeübt werden. Wichtiger als die Arbeitsteilung war die Zusammenarbeit. Viele Arbeiten wurden auch gemeinsam von Frauen und Männern verrichtet, obwohl sie eventuell für verschiedene Teile dieser Arbeiten zuständig waren" (Owen 1998, 164).

Auf Grund von Beobachtungen an einigen Jäger- und Sammlergruppen müssen im Einzelnen die folgenden Klischeevorstellungen relativiert werden: Frauen können schwere körperliche Arbeiten verrichten, bei Indianern und Eskimos konnten sie sogar als das stärkere Geschlecht gelten (Owen 1998, 164f.). Sie konnten führende Positionen vor den Männern in ihren Gemeinschaften innehaben (Owen 1998, 165). Schwangerschaften, das Stillen sowie die Pflege von Kindern mussten die Frauen nicht in dem

Grade behindern, wie es allgemein angenommen wird (Kästner 1998, 200f., 203, 209f., 212). Späte Geburten im Alter von etwa 20 Jahren, Geburtenabstände von 3 bis 5 Jahren, eine hohe Kindersterblichkeit, die Möglichkeit, Kinder mitzunehmen oder auch von anderen Frauen stillen zu lassen und in deren Obhut zu geben, lassen den Wildbeuterinnen sehr viel Freiheit in ihren Tätigkeiten und schränken sie nicht unmittelbar bei der Beteiligung an einer Jagd ein (Owen 1998, 166, 172; Kästner 1998, 200f., 203, 209f., 212). Unser heutiges Bild, dass nur die leibliche Mutter das Kind stillt und sie anfangs fast ausschließlich zur Versorgung des Säuglings da ist, ist in anderen Zeiten und Gesellschaften nicht selbstverständlich. In rezenten Jäger-Sammler-Gruppen wird das Sammeln zwar hauptsächlich, aber nicht alleine von Frauen betrieben (Owen 1998, 167–171; Kästner 1998, 196–209). Meist handelt es sich um flexible Modelle, die ein Abweichen von den jeweiligen Rollenverteilungen in zahlreichen Situationen zulassen (vgl. Kästner 1998, 196–209). Bei der Großwildjagd überwiegt der Anteil der jagenden Männer, Frauen tragen jedoch durch verschiedene, zur Jagd hinzugehörende Tätigkeiten einen großen Part zum Gelingen der Jagd bei (Owen 1998, 172–174; Kästner 1998, 196–209). Frauen, die aktiv auch Großwild jagen, sind in verschiedenen Gesellschaften belegt (Kästner 1998, 200–208). Muskelkraft, bezüglich welcher Männer in der Regel Frauen überlegen sind, ist nur eine von mehreren Eigenschaften, die zu einer erfolgreichen Jagd führen können: Geduld, Geschicklichkeit, Zähigkeit und Ausdauer zeichnen zahlreiche Frauen in Wildbeutergesellschaften aus und machen sie zu hervorragenden Jägerinnen (Kästner 1998, 212). Die in den Schulbuchdarstellungen häufig vernachlässigte Kleinwildjagd ist in zahlreichen Wildbeutergemeinschaften sogar eher die Arbeit von Frauen (Owen 1998, 172–174; Kästner 1998, 196–209). Wenn in Wildbeutergemeinschaften zwar meist die Frauen für die Nahrungszubereitung zuständig sind, bedeutet dies nicht, dass Männer nicht kochen können oder nie selbst kochen (Owen 1998, 175). Werkzeugherstellung ist entgegen verbreiteter Annahme nicht allein Sache der Männer: „Bei rezenten Wildbeutern werden die Werkzeuge gewöhnlich von denen hergestellt, die sie benutzen. Analog dazu ist anzunehmen, dass prähistorisch die Frauen ihre eigenen Geräte bearbeitet haben (...) und auch in der Lage (waren), sie zu produzieren“ (Owen 1998, 175f.; siehe auch Owen 1997, 95f.). Während die Fellbearbeitung bei Wildbeutern von Frauen, Männern oder beiden besorgt werden konnte, sind Tätigkeiten wie Nähen und Flechten im ethnographischen Vergleich meist auf die Frauen beschränkt. Damit verbunden sind auch die Herstellung und das Aufrichten von Zelten; das Errichten von Häusern und Hütten ist in den beobachteten Gruppen dagegen die Arbeit von Männern und Frauen gemeinsam (Owen 1998, 177f.). Schulbuch- und andere Darstellungen zeigen häufig den Mann als schaffenden Künstler. Auf Grund von Beobachtungen bei Jäger-Sammler-Gruppen kann Frauen künstlerische Tätigkeit jedoch nicht, wie dies durch die einseitigen Bilder geschieht, abgesprochen werden (Owen 1998, 178f.; siehe auch Owen 1997, 95f.). Im medizinischen und religiösen Bereich ist von Heilern und Schamanen ebenso wie von Heilerinnen und Schamaninnen auszugehen, wobei in rezenten Gesellschaften der Anteil an Heilerinnen und Schamanen überwiegt (Owen 1998, 179f.).

Diese ethnologischen Vergleiche beantworten nicht die Frage, wie die Rollen in der Ur- und Frühgeschichte verteilt waren, und ob es eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung gab. Sie zeigen nur die verschiedenen Möglichkeiten der Arbeitsteilung auf. Entsprechend müssen wir uns eingestehen, dass wir unser in den letzten 200 Jahren entstan-

denes traditionelles Rollenbild nicht unreflektiert auf schriftlose Zeiten zurückprojizieren können.

Wenn die Archäologie überhaupt zu diesem Thema Hinweise liefern kann, dann wahrscheinlich nur über gut dokumentierte Grabfunde – die Annahme vorausgesetzt, dass die Grabbeigaben als unmittelbares „Abbild des Lebens der verstorbenen Person gelesen werden können" (Kästner 1998, 217), d.h. der Bestattete die beigegebenen Gegenstände in seinem Leben benutzt hat und sie für ihn charakteristisch sind. Mit dieser Interpretation von Grabfunden sind zahlreiche Probleme verbunden: Bedeutet eine Jagdwaffe in einem Grab eines altsteinzeitlichen Mannes, dass er tatsächlich ein Jäger war? Oder ist die Waffe als Statussymbol zu verstehen? Kann man umgekehrt schließen, dass ein ohne Waffen bestatteter Mann nicht auf die Jagd gegangen ist (oder von geringem Status war)? Bedeutet das stets angeführte seltenere Vorkommen von Waffen in Frauengräbern, dass Frauen meist nicht gejagt haben, oder spiegeln sich hier lediglich unterschiedliche Grabbräuche? „Zu bedenken ist (...), daß die Wahl der Beigaben keineswegs den Zweck hatte, die Arbeitsteilung der Geschlechter für die Nachwelt zu dokumentieren; vielmehr folgte sie rituellen Regeln, die für uns heute kaum noch nachvollziehbar sind. Die Tätigkeiten, die wir aus bestimmten Beigaben erschließen können, spiegeln allenfalls einen kleinen Ausschnitt aus dem Spektrum der täglich verrichteten Arbeiten wider" (Brandt/ Owen/ Röder 1998, 35).

Lange Zeit bestimmte die Archäologie das Geschlecht der Bestatteten über die Beigaben – Waffen galten oder gelten als typische Männerbeigaben, Schmuck in bestimmten Epochen oder häusliches Gerät als Beigaben für Frauen. „Bis vor wenigen Jahren glaubte man, dass die Frauen üblicherweise Hausgeschirr aus Ton, Webgewichte und Spindeln, Steinmühlen zum Getreidemahlen oder viel Schmuck mit in das Grab bekommen hätten. Die Männer sollen Schwerter, Äxte, Schilde und Pfeile als Beigabe erhalten haben" (Schmidt in Schroedel 1998, 13). Diese Vorgehensweise, das Geschlecht über die Beigaben zu bestimmen, geht wie die Idee des Geschlechtscharakters auf das 18./ 19. Jahrhundert zurück, und führte bzw. führt immer wieder zu Zirkelschlüssen und Interpretationsschwierigkeiten (Kästner 1997, 23–26; siehe auch Kleibscheidel 1997). Überkommene Klischeevorstellungen zu Grabbeigaben (als Argument genutzt im weiter oben zitierten Schulbuch Klett 2003, 40) prägen also auch mitunter die archäologischen Auswertungen (siehe auch Brandt/ Owen/ Röder 1998, 31f.). Tatsache ist, dass sich einige auf Grund der Beigaben als männlich deklarierte Gräber nach einer anthropologischen Bestimmung der Skelette als weiblich herausstellen (Kästner 1998, 218). „Werden die Totenreste in großem Umfang nach Alter und Geschlecht bestimmt, zeigt sich, dass es Gräber gibt, in denen Frauen viele Waffen bei sich haben und andererseits Männerbestattungen, die viele Tongefäße und Schmuck aufweisen. Nach diesen Befunden und ihrer Interpretation müssen Frauen also nicht nur im Haushalt gearbeitet haben, sondern jagten und kämpften auch" folgert der Archäologe Martin Schmidt (in Schroedel 1998, 13).

Neuere archäologische und anthropologische Auswertungen zur Frage nach Geschlechterrollen und Arbeitsteilung lassen sich knapp wie folgt zusammenfassen:

Für die Altsteinzeit reicht das Spektrum der wenigen gut erforschten Gräber kaum aus, um eindeutige Aussagen zu treffen. Ihre Zahl ist gering, die Beigaben (sofern vorhanden) sind selten vollständig erhalten, und häufig gestaltet sich eine anthropologische

Bestimmung der Knochenreste als schwierig, wenn wichtige Teile des Skelettes nicht gut genug überliefert sind. Wichtige Ausgangsbedingungen für die Erforschung von geschlechtsspezifischen Beigaben oder Aktivitätsmustern sind hier also nicht gegeben. Altsteinzeitliche Höhlenbilder zeigen entgegen weit verbreiteter Vorstellungen keine Jagdszenen (Menschen, die Tiere jagen), sondern neben abstrakten Zeichen hauptsächlich Tiere (ohne Menschendarstellungen), so dass sie zum Thema der Rollenteilung nicht als Quelle herangezogen werden können (hierzu siehe etwa das o.g. Zitat aus Klett 1994, 21).

Für die Mittelsteinzeit, die Jungsteinzeit und die Eisenzeit sowie für Bestattungen bei Eskimos aus dem 3. Jh. v. Chr. existieren Beispiele von Frauengräbern mit Jagdausrüstung, die auf eine dahingehende Betätigung der Bestatteten verweisen könnten (Kästner 1998, 217f.; Müller-Beck 1998, 229–236). Anthropologische Untersuchungen an prähistorischen Skeletten deuten eine große Varianz der Arbeitsteilung an. Eine Studie, die in Spanien am Beispiel verschiedener Gräberfelder bezüglich der Art der körperlichen Belastung durchgeführt wurde, konnte zeigen, dass es in einer der analysierten Gemeinschaften (La Carada, agrarische Siedlung der frühen Kupferzeit) keine körperlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen gab, sie also ungefähr gleich schwer arbeiteten und vergleichbare Tätigkeiten ausführten, während eine andere Population (Argar-Kultur, Bronzezeit, Mischwirtschaft) Skelettmerkmale aufwies, die für Männer das Zurücklegen größerer Strecken andeutete, während die Frauen sich wohl weniger weit von den Siedlungen entfernten und vermutlich mehr Hausarbeit leisteten. Einzelne Frauen der Argar-Kultur zeigen jedoch mit den Männern vergleichbare Skelettmerkmale und deuten auf eine wenig strenge geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hin (zu den Untersuchungen vgl. al-Oumaoui/ Jiménez-Brobeil/ du Souich 2004). Untersuchungen an Skeletten des eisenzeitlichen Gräberfeldes von Hallstatt erbrachten die Feststellung, dass sowohl Männer als auch Frauen und Kinder im Salzbergbau hart arbeiteten, worauf spezifische Belastungsmerkmale an den Knochen schließen lassen (zum Folgenden vgl. Ott/ Beucher/ Giudicelli 2004, 20, 22f.): Die Mehrzahl der Männer hat mit Picken das Salz abgebaut hat, während die Frauen die schweren Salzsäcke nach draußen transportierten. Funde von Kinderkleidung in den Stollen sind ein Hinweis auf die Arbeit von Kindern im Berg. Die Vorstellung, es hätten nur Männer im Berg gearbeitet, wie auf zahlreichen bildlichen Darstellungen zu sehen, ist aufgrund dieser Funde nicht zu halten. Darüber hinaus sind die Beigaben in den jeweiligen Gräbern kostbar und widerlegen zumindest teilweise die Auffassung, eine reiche Aristokratie habe eine arme Arbeiterschicht für sich arbeiten lassen. Männer und Frauen trugen durch ihre harte körperliche Arbeit zu ihrem eigenen Wohlstand bei.

Aufgrund der archäologischen Beispiele kann ähnlich wie durch die Ethnologie ausgesagt werden: Arbeitsteilung kann je nach Zeit und Gesellschaft vielfältige und sehr unterschiedliche Facetten haben, die mit den überkommenen Stereotypen oft im Widerspruch stehen.

## 4. Zur „Bedeutung der Frau" in der Urgeschichte

Die Rolle der Frau und ihre Bedeutung in der Geschichte aufzuwerten, wie dies einige Lehrpläne fordern, ist anhand dieser Epoche sehr schwierig, da wir ihre Rolle kaum kennen. Zu betonen, dass sie den Ackerbau erfunden hat, wie dies manche Schulbücher tun, führt in die Irre, da die Annahme sich aus der fraglichen Vorstellung von Rollenteilungen bereits in der Altsteinzeit herleitet, also der Idee, dass nur Frauen sich mit Pflanzen auskannten, weil nur sie sie sammelten (siehe etwa das unter den Schulbüchern zitierte Beispiel Bayerischer Schulbuch-Verlag 1995, 28). Ähnlich populär ist die Vorstellung, die Tierhaltung sei – abgeleitet von deren Rolle als Großwildjäger – Aufgabe der Männer gewesen. Besonders Theorien aus der feministisch geprägten Forschung (der 1970er Jahre) gehen hierauf aufbauend davon aus, dass bei einer höheren Bedeutung des Ackerbaus im Vergleich zur Tierhaltung die Frauen eine überragende Rolle für die Nahrungsproduktion gespielt haben und dadurch eine besondere Position im sozialen Gefüge innehatten. Diese drücke sich in bäuerlichen Gesellschaften durch Fruchtbarkeitskulte, Muttergöttinnen etc. aus (Röder 1998, 264, 267f.; strittige Unterrichtsmaterialien zum Thema beispielsweise in: von Borries 1986). Die Ursprünge der Matriarchatsidee und die Vorstellung, das Matriarchat sei sozialevolutionistisch dem Patriarchat vorangegangen, wurzeln wie viele andere hier bereits diskutierte Themen in Strömungen des 19. Jahrhunderts und fanden über Lewis Henry Morgan sowie Friedrich Engels besonders Eingang in die spätere Archäologie der DDR, wo sie jedoch auch heftig diskutiert und kritisiert wurden (Röder/ Hummel/ Kunz 1996, 118f.).

Wenn nun die klassischen Rollenschemata aufgebrochen werden, „geraten auch die Thesen über die Herrschaft des Matriarchats in der Steinzeit und die darauf folgende Epoche des Patriarchats ins Wanken und müssen mit neuen Fragestellungen und Methoden untersucht werden" (Schmidt in Schroedel 1998, 13). Archäologisch lässt sich die Matriarchatsidee nicht belegen, wie die kritische Auseinandersetzung dreier Forscherinnen mit dem Thema in Wissenschaft und populärwissenschaftlicher Literatur zeigen konnte (Röder/ Hummel/ Kunz 1996). Dies gilt auch für die in den Schulbüchern am häufigsten behandelte erste bäuerliche Kultur in Mitteleuropa, die bandkeramische Kultur. Insgesamt kann nur gefolgert werden, dass mit der Frage nach Machtstrukturen in den Steinzeiten sehr vorsichtig und differenziert umgegangen werden sollte, da ihre Beantwortung auf stark interpretationsabhängigen Funden und Befunden beruht. Denn auch hier zeigen ethnologische Beispiele die große Variationsbreite von Möglichkeiten, wie sich traditionelle Gesellschaften organisieren können.

## IV Fazit und Alternativen

Kommen wir zu den eingangs genannten übergeordneten Ansprüchen zurück, welche die Lehrpläne an den Unterricht stellen, so müssen wir folgende Schlüsse ziehen: In den Punkten „Zusammenleben" und „Arbeitsteilung" orientiert sich der Geschichtsunterricht nur bedingt am heutigen Stand der Wissenschaft (Hamburg 2004, 7). Vielmehr werden traditionelle, heute fortlebende, aber historisch noch recht junge Vorstellungen von Familie und Rollenteilung auf die Urgeschichte übertragen. In der Art und Weise, wie mit dem Thema Arbeitsteilung sowohl in den Lehrplänen als auch in den Schulbüchern umgegangen wird, werden Einstellungen und Vorurteile wenig „bewusst gemacht" (Baden-Württemberg 2003a, 207), sondern eher erhärtet. Vermittelt wird ein geschlossenes – kein offenes (Hamburg 2003a, 5) – Weltbild; die kontroverse Diskussion dieses Themas in Wissenschaft und Öffentlichkeit wird entgegen den Anforderungen (Hamburg 2003b, 7) in den Schulbüchern selten angesprochen. Bezüglich der Rollenbilder wird nicht reflektiert, dass zahlreiche Alternativen denkbar wären. Die Umsetzung des Themas steht also zentralen Anliegen des Geschichtsunterrichts gewissermaßen entgegen. Die hier behandelten Themen sind, anders als in Lehrplänen beabsichtigt, bei dieser Art des Umgangs mit Sozialstrukturen und Geschlechterrollen nicht „geeignet", „Verständnis" für eine „historische Wirklichkeit" zu schaffen (Baden-Württemberg 2003a, 208). Große Teile der so gezeichneten „historischen Wirklichkeit" basieren auf Vermutungen und Klischeevorstellungen. Die Behandlung sozialer Fragen für Kulturen, über die wir zusätzlich durch schriftliche Überlieferungen informiert sind, ist wesentlich einfacher: Die Römer oder die Menschen im Mittelalter und in der Neuzeit eignen sich möglicherweise besser als Beispiele, anhand derer mittels der Fachliteratur über Rollenzuweisungen und soziale Organisation gesprochen werden kann.

Dort, wo der Archäologie unter den genannten Aspekten Aussagen zu den Steinzeiten möglich sind, zeigen sich zahlreiche Alternativen und Abweichungen von unseren durch die Gegenwart geprägten Geschichtsbildern auf. Hält man an der Behandlung von Geschlechterrollen im Kontext der Urgeschichte fest, so müsste man das Thema konsequent dazu nutzen, alte und neue Forschungsmeinungen einander gegenüber zu stellen und die Entstehung von diesen Geschichtsbildern zu erklären – so, wie die „Standortgebundenheit historischer Darstellungen" im modernen Geschichtsunterricht laut Lernzielformulierung thematisiert werden soll (Hamburg 2003a, 5; Baden-Württemberg 2003b, 207). Stichworte wie Horde, Sippe und Stamm sollten sowohl aus den Lehrplänen als auch aus den Schulbüchern herausgenommen werden. Das Stichwort Arbeitsteilung müsste jeweils eine wesentlich offenere und differenziertere Behandlung erfahren unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass Geschlecht nur eines von vielen möglichen Kriterien zur Aufteilung von Tätigkeiten ist und die Zuordnungen in verschiedenen Zeiten und Gesellschaften unterschiedlich sein können.

Archäologische Themen bieten grundsätzlich die Chance, SchülerInnen neben den Möglichkeiten der Forschung auch ihre Grenzen zu verdeutlichen. Gerade diese Grenzen sollten den SchülerInnen in einem modernen Unterricht nicht vorenthalten, sondern anhand von Beispielen aufgezeigt werden. Die Offenlegung der Frage, welche Teile der textlichen wie der bildlichen Darstellung im Schulbuch auf Funden beruhen und bei

welchen Schulbuchinhalten es sich lediglich um Vermutungen handelt, bildet einen wertvollen Beitrag zur Erziehung im Hinblick auf die Befähigung der SchülerInnen zur Quellen- und Medienkritik. Ebenso wichtig ist die Verdeutlichung, dass Geschichtsinterpretationen stets relativ, da zeitgebunden sind, und dass sie dadurch die Gesellschaft spiegeln, in denen sie entstanden sind. Schüler müssen wissen, dass neue Funde zusammen mit neuen Ansätzen in der Forschung zu anderen Geschichtsinterpretationen führen können. Der modernen Geschichtsdidaktik sind solche Vorgehensweisen im Geschichtsunterricht selbstverständlich; anhand unterschiedlicher Inhalte werden diese Ansätze auch bereits in gegenwärtigen Schulbüchern umgesetzt. Im Folgenden sollen lediglich einige Anstöße gegeben werden, wie das Thema Geschlechterrollen in den Steinzeiten in Schulbüchern bzw. im Unterricht differenzierter betrachtet werden könnte.

Zur Verwendung von Abbildungen: Ich halte es für keine gute Alternative, auf Rekonstruktionszeichnungen, die auch Menschen zeigen, gänzlich zu verzichten, leisten sie doch einen wichtigen Beitrag zur Veranschaulichung und Verlebendigung der Unterrichtsinhalte. Spätestens in Jugendsachbüchern, Fernsehproduktionen, Museen oder anderen Medien werden SchülerInnen mit Lebensbildern ohnehin konfrontiert. Bilder prägen sich ein – sowohl diese wie auch diejenigen in Schulbüchern, wobei letztere den Vorteil einer wissenschaftlichen Korrektur umsetzen könnten. Die Schüler sollten in die Lage versetzt werden, sich kritisch mit Lebensbildern auseinander zu setzen, um ihre Botschaften und mögliche Fehlerquellen sowie Grenzen der wissenschaftlichen Grundlage analysieren zu können. Gegenbeispiele zu klischeegeprägten Lebensbildern, die als Modell für alternative, die Forschungsdiskussion berücksichtigende Abbildungen dienen können, existieren sowohl in wenigen Schulbüchern (s.o.) als auch in der Fachwissenschaft. Das Neanderthal Museum Mettmann verwendet beispielsweise einige progressive Rekonstruktionszeichnungen: eine Homo-habilis-Frau ist mit Steinwerkzeugen in der Hand gezeichnet; Frauen beteiligen sich aktiv an der Elefantenjagd oder tragen ebenso schweres Gepäck wie die Männer; Männer sind (ohne Frauen) beim Sammeln zu sehen; eine Frau hat einen Schneehasen erlegt; eine andere wird beim Fischfang gezeigt (publiziert u.a. in Meyer 2001, 60, 70, 79f., 95, 102). Das Museum für Urgeschichte in Zug (Schweiz) präsentiert den Besuchern als erstes Lebensbild ein Mädchen, das einen Hasen gejagt hat, und bricht damit auf zweifache Weise mit Gewohnheiten: Es ist – wie auf mehreren Rekonstruktionen der Ausstellung – ein Kind dargestellt, außerdem erscheint die Jagd nicht als ausschließliche Betätigung der Männer (zu Reaktionen der Besucher siehe Röder 2004, 22). Für das British Museum wurde 1986 anlässlich einer Ausstellung eine Jagdszene gezeichnet, auf der auch Frauen aktiv an der Jagd beteiligt sind (abgebildet in Molyneaux 1997, 41). Es bietet sich an, solche Abbildungen nicht separiert und als Ersatz für die älteren zu zeigen, sondern unter Angabe der Entstehungszeit gemeinsam mit traditionellen Darstellungen – und die SchülerInnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten zu lassen mit der Frage, worin diese Unterschiede begründet sein könnten. Ähnlich kann, wie es eines der oben zitierten Schulbücher auch tut (Cornelsen 2000, 36), mit gegensätzlichen Texten aus der Fachliteratur verfahren werden – oder mit alten Schulbuchtexten im Vergleich mit den neuen, oder mit populärwissenschaftlichen im Kontrast zu fachwissenschaftlichen Texten bzw. Rekonstruktionszeichnungen.

Der Quellen- und Materialteil in den Schulbüchern bietet die Möglichkeit der Beschäftigung mit Funden, auf deren Grundlage sich überkommene Vorstellungen oder Klischees hinterfragen lassen. Als Beispiele könnten hierfür dienen: die Abbildung von Schmuckbeigaben aus Männergräbern (diverse Beispiele in Ausstellungskatalogen); Zeichnungen oder Fotos von Frauengräbern mit Waffenbeigabe (z.B. Nieszery 1995, Taf. Grab 158); Fotos und Erläuterungen zu Belastungsmerkmalen an menschlichen Skeletten, insbesondere von Frauen (z.B. wie in Ott/ Beucher/ Giudicelli 2004, 23). Darüber hinaus könnten Fotos aus der Ethnologie von Männern beim Sammeln, Frauen beim Jagen etc. herangezogen werden (z.B. Jägerin der Agta in Kästner 1998, 1999; Frauen bei Tragen schwerer Lasten in Owen 1998, 165).

# V Zusammenfassung

Die übergeordneten Lernziele in den Geschichtslehrplänen verschiedener Bundesländer formulieren zahlreiche Normen, Werte und Erziehungsleitlinien wie etwa die Erziehung zu Toleranz und Offenheit sowie die Schulung von Urteilsfähigkeit zur Entwicklung demokratischen Handelns. Die Unterrichtsinhalte sollen sich dabei am Stand der Geschichtswissenschaft orientieren und auch die Zeitgebundenheit von Geschichtsbildern deutlich machen. Für die ersten Unterrichtseinheiten, in denen unter anderem die Ur- und Frühgeschichte behandelt wird, schreibt die Mehrzahl der Lehrpläne, eingeordnet in den Kontext zu Frühformen menschlichen Zusammenlebens, bestimmte Inhalte und Stichworte zu Gesellschaftsformen und „geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung" vor. Ein Teil der Anregungen und insbesondere deren Umsetzung in den Schulbüchern entspricht hierbei zum einen in zahlreichen Punkten nicht den jüngeren Forschungsergebnissen aus der Fachwissenschaft, zum anderen steht er momentan in der Art der Umsetzung den übergeordneten Lernzielen entgegen. Unter Einbeziehung jüngerer Ergebnisse aus der Ethnologie, Archäologie und Anthropologie könnte ein zeitgemäßeres Bild früher Gesellschaften entstehen, das den modernen Bildungsauftrag der Schule zusätzlich unterstützt.

## Literaturverzeichnis


al-Oumaoui, I./ Jiménez-Brobeil, S./ du Souich, P. (2004): Markers of Activity Patterns in some Populations of the Iberian Peninsula. In: International Journal of Osteoarchaeology, published online in Wiley InterScience, DOI: 10.1002/ oa.719.

Auffermann, Bärbel/ Weniger, Gerd-Christian (Hrsg.) (1998): Frauen – Zeiten – Spuren. Neanderthal Museum Mettmann.

Baden-Württemberg (1994a): Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Hauptschule (Kultus und Unterricht, LPH 2/ 1994). Stuttgart [bis einschl. Schuljahr 2003/ 04 in Kraft].

Baden-Württemberg (1994b): Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Realschule (Kultus und Unterricht, LPH 3/ 1994). Stuttgart [bis einschl. Schuljahr 2003/ 04 in Kraft].

Baden-Württemberg (2003a): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, Bildungsstandards für Geschichte, Klasse 6. Stuttgart [gültig ab dem Schuljahr 2004/ 05].

Baden-Württemberg (2003b): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004. Realschule, Bildungsstandards für Geschichte, Klasse 6. Stuttgart [gültig ab dem Schuljahr 2004/ 05].

Bayerischer Schulbuch-Verlag (1992): Cornelissen, Joachim/ Götz, Rolf/ Holzbauer, Hans/ Wehlen, Wolfgang/ Zuber, Karl-Heinz: bsv Geschichte 1 N. München. [Baden-Württemberg, Saarland, Thüringen].

Bayerischer Schulbuch-Verlag (1995): Cornelissen, Joachim/ Hauck, Dietrich/ Holzbauer, Hans/ Zuber, Karl-Heinz: bsv Geschichte 1 BW. München. [Baden-Württemberg, Saarland].

Borries, Bodo von (1986): Frauenleistung und Frauengeltung in jungsteinzeitlichen Bauerndörfern. In: Ders./ Kuhn, Annette (Hrsg.): Frauen in der Geschichte VIII. Zwischen Muttergottheiten und Männlichkeitswahn. Frauengeschichtliche Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe I. Düsseldorf, 21–90.

Brandenburg (1991/ 1999): Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Vorläufiger Rahmenplan des Landes Brandenburg, Lernbereich „Gesellschaftslehre", Geschichte, Klassen 5 und 6, Grundschule vom 6. August 1991, Heft 2003.2, ND 1999. Potsdam [läuft aus].

Brandt, Helga/ Owen, Linda R./ Röder, Brigitte (1998): Frauen und Geschlechterforschung in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie. In: Auffermann/ Weniger (1998), 15–42.

Bremen (1986): Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.): Orientierungsstufe 5–6, Lehrplan Welt/ Umwelt. Bremen [läuft aus].

Buchner (2002): Brückner, Dieter/ Focke, Harald (Hrsg.): Das waren Zeiten – Ausgabe C 1. Bamberg. [Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen].

Cornelsen (2000): Regenhardt, Hans-Otto (Hrsg.): Forum Geschichte 1. Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. [Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein].

Cornelsen (2001): Bruchertseifer, Heike/ Hochmuth, Marcus/ Rieger, Josef u.a.: Entdecken und Verstehen 6. Realschule Bayern. Berlin. [Bayern].

Diesterweg (1997a): Osburg, Florian/ Klose, Dagmar/ Barceló, Pedro u.a. (Hrsg.): Expedition Geschichte 1. Frankfurt. [Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein].

Diesterweg (1997b): Osburg, Florian/ Klose, Dagmar/ Barceló, Pedro u.a. (Hrsg.): Expedition Geschichte 1. Mittelschule Sachsen. Frankfurt. [Sachsen].

Diesterweg (2001a): Osburg, Florian/ Klose, Dagmar/ Barceló, Pedro (Hrsg.): Expedition Geschichte 1, Nordrhein-Westfalen. Frankfurt am Main. [Nordrhein-Westfalen, Saarland].

Diesterweg (2001b): Uffelmann, Uwe/ Reese, Armin/ Barcelo, Pedro/ Klose, Dagmar/ Osburg, Florian (Hrsg.): Expedition Geschichte 1. Realschule Baden-Württemberg Klasse 7. Frankfurt am Main. [Baden-Württemberg, Saarland].

Duden, Barbara/ Hausen, Karin (1976): Gesellschaftliche Arbeit – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. In: Kuhn/ Schneider (1976), 11–33.

Feustel, Rudolf (1975): Urgesellschaft. Entstehung und Entwicklung sozialer Verhältnisse. 2., erw. Aufl. Weimar.

Frevert, Ute (1976): Vom Klavier zur Schreibmaschine – Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik. In: Kuhn/ Schneider (1976), 82–112.

Grünert, Heinz (Hrsg.) (1982): Geschichte der Urgesellschaft. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Heinz Grünert. Berlin (Ost).

Hamburg (2003a): Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): Bildungsplan neunstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I, Rahmenplan Geschichte. Hamburg.

Hamburg (2003b): Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): Bildungsplan Hauptschule und Realschule, Sekundarstufe I, Rahmenplan Geschichte/ Politik. Hamburg.

Hamburg (2004): Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): Bildungsplan achtstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I, Rahmenplan Geschichte. Kammervorlage Februar 2004. Hamburg.

Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere" – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, 363–393.

Hirschberg, Walter (1965): Wörterbuch der Völkerkunde. Stuttgart.

Jud, Peter/ Kaenel, Gilbert (Hrsg.) (2002): Lebensbilder – Scènes de vie. Actes du colloque de Zoug (13–14 mars 2001). Lausanne.

Karlisch, Sigrun M. (1998): Das Mama-Papa-Kind-Syndrom – Botschaften über die Fußspuren von Laetoli. In: Auffermann/ Weniger (1998), 141–160.

Karlisch, Sigrun M./ Kästner, Sibylle/ Mertens, Eva-Maria (Hrsg.) (1997): Vom Knochenmann zur Menschenfrau. Münster.

Kästner, Sibylle (1997): Rund ums Geschlecht. Ein Überblick zu feministischen Geschlechtertheorien und deren Anwendung auf die archäologische Forschung. In: Karlisch/ Kästner/ Mertens (1997), 13–29.

Kästner, Sibylle (1998): Mit Nadel, Schlinge, Keule oder Pfeil und Bogen – Jägerinnen im ethnohistorischen und archäologischen Kontext. In: Auffermann/ Weniger (1998), 195–219.

Kleibscheidel, Christine (1997): Grundlagen und Methoden traditioneller archäologischer Geschlechterbestimmung in hallstattzeitlichen Gräbern. In: Karlisch/ Kästner/ Mertens (1997), 50–63.

Klett (1994): Diebold, Reiner/ Englert, Karlheinz/ Oettershagen, Christa u.a.: damals heute morgen. Geschichte 6, Hauptschule Baden-Württemberg. Stuttgart. [Baden-Württemberg, Saarland].

Klett (1995): Bergner, Karl-Josef/ Drell, Anne/ Fricke-Finkelnburg, Renate u.a.: Das IGL-Buch. Gesellschaftslehre an Gesamtschulen 1. Stuttgart. [Brandenburg, Bremen, Hessen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein].

Klett (2003): Heber, Thomas/ Heese, Werner/ Heimbrock, Cornelia u.a.: Mitmischen in Geschichte und Politik. Nordrhein-Westfalen 1. Leipzig. [Nordrhein-Westfalen].

Klett-Perthes (2001): Bünstorf, Jürgen/ Neumann, Harald-Matthias/ Pries, Martin/ Trautmann, Brigitte (Hrsg.): TERRA Welt- und Umweltkunde. Das WUK Buch. Stuttgart. [Niedersachsen].

Kuhn, Annette/ Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1979): Frauen in der Geschichte 1. Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel. Düsseldorf.

Mecklenburg-Vorpommern (2004): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Rahmenplan Integrierte Gesamtschule, Weltkunde, Jahrgangsstufen 5/ 6. Erprobungsfassung.

Meyer, Rolf W. (2001): Woher kommen wir? Wer sind wir? Wohin gehen wir? Eine Informations- und Arbeitsmappe zur Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Neanderthal Museum Mettmann.

Molyneaux, Brian Leigh (Hrsg.) (2002): The Cultural Life of Images. Visual Representation in Archaeology. London/ New York.

Müller-Beck, Hansjürgen (1998): Frauengräber des sibirischen Gräberfeldes Ekven. In: Auffermann/ Weniger (1998), 221–239.

Niedersachsen (2004): Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Curriculare Vorgaben für die Hauptschule, Schuljahrgänge 5/ 6, Geschichte. Hannover.

Nieszery, Norbert (1995): Linearbandkeramische Gräberfelder in Bayern. Epelkamp.

Nordrhein-Westfalen (1989/ ND2001): Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Geschichte-Politik [Die Schule in NRW, Nr. 3202/ 1]. Düsseldorf.

Ott, Iris/ Beucher, Daniel/ Giudicelli, Myriam (2004): Das weisse Gold Hallstatts/ L'or blanc de Hallstatt. Ausstellungskatalog. Bibracte/ Lausanne/ Mettmann/ Wien.

Owen, Linda R. (1997): Wessen Realität? Geschlechterrollen und Arbeitsteilung im Jungpaläolithikum Europas. In: Karlisch/ Kästner/ Mertens (1997), 88–99.

Owen, Linda R. (1998): Frauen in der Altsteinzeit: Mütter, Sammlerinnen, Jägerinnen, Fischerinnen, Köchinnen, Herstellerinnen, Künstlerinnen, Heilerinnen. In: Auffermann/ Weniger (1998), 161–182.

Owen, Linda R. (1999): Das Bild der Frau in der Altsteinzeit. In: Boetzkes, Manfred/ Schweitzer, Ingeborg/ Vespermann, Jürgen (Hrsg.) (1999): EisZeit. Das große Abenteuer der Naturbeherrschung. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung. Hildesheim/ Stuttgart, 197–213.

Panoff, Michel/ Perrin, Michael (1975): Taschenwörterbuch der Ethnologie. München.

Pohl, Walter (2000): Die Germanen. München.

Rheinland-Pfalz (1992/ 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 1998 [auf der Grundlage der Entwürfe von 1992]. Mainz.

Rheinland-Pfalz (1999): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Lehrplan Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen. Koblenz.

Röder, Brigitte (1998): Jungsteinzeit: Frauenzeit? – Frauen in frühen bäuerlichen Gesellschaften Mitteleuropas. In: Auffermann/ Weniger (1998), 241–269.

Röder, Brigitte (2002a): Botschaften aus der Gegenwart: Die Darstellung von Geschlechterrollen auf Lebensbildern zur Urgeschichte. In: Jud/ Kaenel (Hrsg.) (2002), 43–51.

Röder, Brigitte (2002b): Statisten in der Welt der Erwachsenen: Kinder auf archäologischen Lebensbildern. In: Alt, Kurt W./ Kemkes-Grottenthaler, Ariane (Hrsg.): Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich. Köln/ Weimar/ Wien, 95–105.

Röder, Brigitte (2004): „Waren Menschen früher so klein?“ In: Uni Nova 96/ 2004, 22–24.

Röder, Brigitte/ Hummel, Juliane/ Kunz, Brigitta (1996): Göttinnendämmerung. Das Matriarchat aus archäologischer Sicht. München.

Saarland (1993): Ministerium für Bildung und Sport (Hrsg.): Lehrplan Gesellschaftswissenschaften, Gesamtschule, Klassenstufen 5 und 6, ‘93. Saarbrücken.

Sachsen (2001): Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium. Gewichtete Fassung. Geschichte. Klassen- und Jahrgangsstufen 5–12. Dresden.

Sachsen-Anhalt (1997): Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe. Förderstufe, Geschichte. Magdeburg.

Schöningh (1995): Fiederle, Xaver (Hrsg): quer Geschichte und Gemeinschaftskunde für die Hauptschule 1. Paderborn. [Baden-Württemberg, Saarland].

Schöningh (1997a): Hergenröder, Gerhard/ Simianer, Norbert/ Fiederle, Xaver (Hrsg): quer Geschichte für die Förderstufe 1. Paderborn. [Sachsen-Anhalt].

Schöningh (1997b): Hergenröder, Gerhard/ Simianer, Norbert/ Fiederle, Xaver (Hrsg): quer für die Hauptschule 1. [Rheinland-Pfalz].

Schroedel (1995): Andraschko, Frank M./ Barth, Günter/ Geisenberger, Friedrich u.a.: Geschichte konkret 1. Ein Lern- und Arbeitsbuch. Hannover. [Baden-Württemberg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein].

Schroedel (1998): Andraschko, Frank/ Barth, Günther/ Oertle, Johanna u.a.: Geschichte konkret 1, Lehrerhandreichungen, Hinweise – Lösungen – Arbeitsblätter. Hannover.

Schroedel (1999): Kolb, Karlheinz/ Mertins, Harald/ Rautmann, Susanne u.a.: Mensch und Umwelt. Neubearbeitung. Hannover. [Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein].

Schroedel (2001): Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeitlupe 1. Hannover. [Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein].

Schulte-Dornberg, Gisela (1998): Frauen – Körper – Sichten. Ansichten über Weiblichkeit in der abendländischen Naturwissenschaft. In: Auffermann/ Weniger (1998), 65–87.

Thurnwald, R. (1926): Stichwort Horde. In: Reallexikon der Vorgeschichte 5. Berlin, 381f.

Thurnwald, R. (1928): Stichwort Sippe. In: Reallexikon der Vorgeschichte 12. Berlin, 170–180.

Volk und Wissen (1998): Koltrowitz, Bernd (Hrsg.): Geschichte plus 5/ 6. Ausgabe Thüringen. Berlin. [Thüringen; Ausgaben für andere Bundesländer mit dieser identisch].

Westermann (1998): Askani, Bernhard/ Wagener, Elmar (Hrsg.): Anno 1. Braunschweig. [Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklnburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein].

Westermann (2001a): Askani, Bernhard/ Wagener, Elmar (Hrsg.): Anno 1. Ausgabe Baden-Württemberg. Braunschweig. [Baden-Württemberg, Saarland].

Westermann (2001b): Frenken, Lambert/ Lenniger, Monika/ Pankratz, Wolfgang u.a.: Durchblick Geschichte/ Politik 5/ 6, Hauptschule Nordrhein-Westfalen. Braunschweig. [Nordrhein-Westfalen].

*Jens Fischer*

# Die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der polytechnischen Oberschule der DDR zwischen 1959 und 1989

*Abstract*

*The compilation of the history curricula of the poly-technical high school in the GDR came into being under the immediate influence of the leadership of the SED and its at those times favoured political and ideological positions for the guidelines for the history lessons. The contents as well as the way of the presentation of the era from 1933 to 1945 in the history curricula and books valid between 1959 and 1989 were marked by the instrumentalisation of history for the legitimation of the GDR state as well as the government and the policy of the SED.*

*In its core the presentation of the era from 1933 to 1945 in the history curricula and books remained unchanged until 1989 and was determined by a selective range and a crude corruption of historical facts.*

Bereits wenige Tage nach dem 9. November 1989 wurden innerhalb der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), die als dem Ministerium für Volksbildung nachgeordnete Institution für die Ausarbeitung von Lehrplänen zuständig war, Überlegungen zu Veränderungen im Geschichtsunterricht angestellt, wobei deutlich herausgestellt wurde, dass der bisherige Geschichtsunterricht „Rechtfertigungslehre für die Politik der SED" (Wolf, S., Überlegungen zum Geschichtsunterricht, zitiert nach: Fischer 2004, S. 11) gewesen sei.

Diese auch in zahlreichen Veröffentlichungen zum Geschichtsunterricht in der DDR allgemein getroffene Feststellung zum Ausgangspunkt nehmend und damit die Forderung Hermann Webers hinsichtlich der Erforschung der Geschichte der DDR, dass es auch darauf ankomme, „die herkömmliche Sicht mit Fakten aus den Quellen anzureichern, bisherige Thesen zu verifizieren" (Weber 1999, S. 889), aufgreifend, war es Ziel meiner Dissertation, der Frage der politischen Instrumentalisierung des Geschichtsunterrichts in der DDR am konkreten Fall der Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in

den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule von 1959 bis 1989 nachzugehen. Einige Ergebnisse dieser Untersuchung sollen im Folgenden dargestellt werden.[1]

## I Die SED-Führung und die Lehrplanentwicklung

In den zum Entstehungsprozess der Lehrpläne bzw. Direktiven für den Geschichtsunterricht von 1959 bis 1989 überlieferten Akten des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI), der APW, des Ministeriums für Volksbildung sowie der Abteilung Volksbildung des ZK der SED und des Büros des für Fragen der Volksbildung zuständigen ZK-Sekretärs Kurt Hager zeigt sich eindeutig der unmittelbare Einfluss der SED-Führung und der von ihr jeweils propagierten politischen und ideologischen Positionen auf die inhaltlichen Vorgaben für den Geschichtsunterricht.

So wurde der in den achtziger Jahren ausgearbeitete Entwurf für neue Geschichtslehrpläne 1985 vom Sekretariat des ZK der SED unter der Leitung des Generalsekretärs Erich Honecker verabschiedet und eine weiter ausgearbeitete Entwurfsfassung wurde 1986 nochmals Kurt Hager zur Bestätigung vorgelegt. Von Hager detailliert formulierte Änderungswünsche wurden in den Lehrplanentwurf eingearbeitet.

Neben dieser direkten Kontrolle des Lehrplaninhalts durch die SED-Spitze erfolgte aufgrund der engen Verflechtung von Staat und Partei vor allem eine indirekte Einflussnahme der SED-Führung auf die Lehrplanvorgaben, da es für Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung und der dem Ministerium nachgeordneten Institutionen DPZI bzw. APW selbstverständlich sein musste, Parteibeschlüsse und Veränderungen im von der Parteiführung propagierten Geschichtsbild in den zentralen Vorgaben für den Geschichtsunterricht umzusetzen. Ein besonders eklatantes Beispiel hierfür ist der Umstand, dass die Geschichtslehrpläne der Klassen 5 bis 9 nach der Abriegelung der Sektorengrenze zwischen Ost- und West-Berlin am 13. August 1961 für die Zeit vom 16. Oktober bis zum 22. Dezember 1961 außer Kraft gesetzt und durch eine Direktive ersetzt wurden, um „bei allen Schülern (...) in dem notwendigen Maße, wie es der politische Kampf erfordert, Klarheit über die Grundfragen der Politik von Partei und Regierung zu erreichen" (Anweisung zur Gestaltung des Unterrichts in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Zeit vom 16. Oktober bis 22. Dezember 1961. Vom 19. September 1961, in: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Jahrgang 1961, Nr. 19 vom 5. Oktober 1961, S. 231).

Zudem erfolgte die Einflussnahme der SED-Führung auf den konkreten Inhalt der Lehrpläne dadurch, dass Historiker der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED, des Instituts für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED sowie der Parteihochschule „Karl Marx" beim ZK der SED an der Ausarbeitung und Begutachtung von Lehrplanentwürfen beteiligt waren.

---

[1] Es liegt in der Natur dieser Darstellung, dass vieles nur thesenartig dargelegt werden kann. Zu ausführlichen Belegen und Details siehe Fischer 2004.

## II Die wesentlichen Konstanten in der Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945

Eine deskriptiv-hermeneutische Analyse der Lehrplanentwürfe und der jeweils in Kraft getretenen Lehrpläne aus den Jahren 1959 bis 1989 ergab, dass sie in ihren zentralen Aussagen zum Zeitraum von 1933 bis 1945 im Wesentlichen übereinstimmten. Eine mittels einer Kombination quantitativer, qualitativer und hermeneutischer Verfahren durchgeführte Analyse der Kapitel zum betreffenden Zeitraum in den zwischen 1959 und 1989 jeweils gültigen Lehrbüchern erbrachte hinsichtlich der wesentlichen Aspekte eine nahezu völlige inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Lehrplänen und den dazu verfassten Lehrbüchern und auch zwischen den einzelnen Lehrbüchern bestand in den zentralen Punkten weitgehende Übereinstimmung. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Lehrplananalyse und der Lehrbuchanalyse hinsichtlich des den Schülern zu vermittelnden Bildes vom Zeitraum von 1933 bis 1945 und der damit verfolgten Absichten zusammengefasst.

Kern der politischen Legitimation der SED-Herrschaft war die teleologische marxistisch-leninistische Geschichtstheorie. Deshalb war es die zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts, den Schülern die Gesetzmäßigkeit der historischen Entwicklung zum Sozialismus bzw. Kommunismus, die dafür entscheidende Rolle des Klassenkampfes und der marxistisch-leninistischen Partei zu beweisen.

Aus diesem Grund wurde das Dritte Reich als höchstes Stadium des Kapitalismus interpretiert, die generalisierende, rein instrumentalistische Definition des Faschismus als „offene terroristische Diktatur der am meisten reaktionären, chauvinistischen und imperialistischen Elemente des Finanzkapitals“ (Protokoll XIII. Plenum des Exekutivkomitees der Kommunistischen Internationale, Dezember 1933, Moskau/Leningrad 1934, S. 277, zitiert nach: Thamer 1987, S. 28) war die den Schülern zu vermittelnde Interpretation der nationalsozialistischen Herrschaft. Dementsprechend ging es darum, den vermeintlichen Klassencharakter des Dritten Reiches nachzuweisen. Die gesamte nationalsozialistische Politik und Kriegführung zwischen 1933 und 1945 wurde auf die Interessen der deutschen Monopolkapitalisten zurückgeführt, was sich nicht in dieses Bild fügte, wurde weggelassen. Die Zeit des Dritten Reiches wurde als eine Art Fremdherrschaft einer kleinen Clique von Agenten des Monopolkapitals über das deutsche Volk dargestellt, wobei die Darstellung nach dem Argumentationsschema post hoc, ergo propter hoc erfolgte: Die Zusammenarbeit von Großindustriellen mit der nationalsozialistischen Führung, die Profite der Industrie infolge von Aufrüstung und Krieg und das Vorgehen der Nationalsozialisten gegen Arbeiterparteien und Gewerkschaften wurden als Beweise dafür herangezogen, dass Hitler von Monopolkapitalisten zur Durchsetzung ihrer Klasseninteressen an die Macht gebracht worden sei. Die Tatsache, dass der Nationalsozialismus eine von weiten Teilen der deutschen Bevölkerung aktiv getragene Massenbewegung war, wurde ignoriert, das deutsche Volk wurde als Opfer von Lügen und Betrug dargestellt. Demgemäß wurde die NS-Ideologie monokausal als Manipulationsstrategie zur Verwirklichung der Ziele der Monopolkapitalisten interpretiert, die Rassenideologie wurde nicht als konstitutives Merkmal des Nationalsozialismus zur Kenntnis genommen. Dies verhinderte ein angemessenes Erfassen des rassenideologisch motivier-

ten Vernichtungsfeldzuges gegen das europäische Judentum und hatte eine Bagatellisierung des Holocaust zur Folge. Zwar wurde auf die Massenmorde verwiesen, aber die Autoren aller zwischen 1959 und 1989 gültigen Lehrbücher waren bemüht, auch den Holocaust auf die Interessen der deutschen Monopolkapitalisten zurückzuführen. So hieß es beispielsweise im Lehrbuch von 1988: „Die deutschen Monopole begannen sofort, Polens Wirtschaft auszubeuten. Die IG-Farben bauten in Oberschlesien ein Chemiewerk, für welches das im Mai 1940 errichtete Massenvernichtungslager Auschwitz Hunderttausende Arbeitskräfte lieferte." (Bleyer 1988, S. 150).

Um sowohl den Staat DDR als auch Herrschaft und Politik der SED historisch zu legitimieren, wurde durch Unterschlagung wichtiger Fakten und durch Halbwahrheiten eine ungebrochene Kontinuitätslinie von der Politik der KPD zwischen 1933 und 1945 zur Politik von KPD und SED nach 1945 konstruiert und die Unfehlbarkeit der Parteiführung in der Vergangenheit und somit auch in der Gegenwart und Zukunft betont. Hierbei wurde vor allem im Hinblick auf Walter Ulbricht und Wilhelm Pieck die personelle Kontinuität in der Führung der KPD und SED herausgestellt. Den legitimatorischen Charakter der Geschichtsschreibung zeigt besonders deutlich folgendes Beispiel. In den nach dem Machtwechsel an der Spitze der SED 1971 verfassten Lehrbüchern nahm die Anzahl der Nennungen Ulbrichts in den Kapiteln zum Zeitraum von 1933 bis 1945 deutlich ab und im Lehrbuch von 1988 fand sich nicht einmal mehr eine Photographie von ihm. Demgegenüber wurde Erich Honecker, der nicht einmal für die Geschichte der KPD zwischen 1933 und 1945 eine besondere Rolle spielte, im Lehrbuch von 1988 in den Kapiteln zum Zeitraum von 1933 bis 1945 zweimal erwähnt und war auf drei zusammen ein Drittel einer Buchseite bedeckenden Photographien der Gestapo zu sehen.

Um den Führungsanspruch der Partei der Arbeiterklasse in der DDR historisch zu begründen, wurde nicht nur der kommunistische deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus ungleich ausführlicher behandelt als der nichtkommunistische, so dass den Schülern der Widerstand der KPD als der einzig maßgebliche erscheinen musste, sondern es wurde auch ausdrücklich behauptet und latent der Eindruck vermittelt, die KPD habe den gesamten deutschen Widerstand gegen den Nationalsozialismus angeführt bzw. koordiniert.

Um die Allgemeingültigkeit der marxistisch-leninistischen Geschichtstheorie zu beweisen und insbesondere die Errichtung des Sozialismus in den Staaten Ostmittel- und Südosteuropas nach 1945 als von den Volksmassen gewollt erscheinen zu lassen, wurde der Widerstand in den von Deutschland während des Zweiten Weltkrieges besetzten Ländern durch selektive Mitteilung historischer Fakten grundsätzlich als Klassenkampf dargestellt und es wurde behauptet, die jeweiligen kommunistischen Parteien hätten diesen Kampf angeführt.

Da der Darstellung des Spanischen Bürgerkrieges besondere Bedeutung für die politisch-ideologische Erziehung der Schüler beigemessen wurde, nahm diese in allen Lehrbüchern vergleichsweise breiten Raum ein. Der Spanische Bürgerkrieg wurde als Bestandteil der internationalen Klassenauseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus bzw. Faschismus sowie als bedeutendes Beispiel für proletarischen Internationalismus, dem es nachzueifern gelte, angesehen. Durch Unterschlagung wesentlicher Fakten und Geschichtsfälschungen wurde ein den Absichten entsprechendes Bild gezeichnet, wobei zur unmittelbaren historischen Legitimation der SED-Spitze die Beteili-

gung hoher Funktionäre der SED bzw. der DDR wie Erich Mielke, Kurt Hager oder Heinz Hoffmann besonders betont wurde.

Die Darstellung der Politik und Kriegführung der Sowjetunion sowie der Westmächte Großbritannien, Frankreich und USA in den Jahren 1933 bis 1945 war geprägt durch ein der politischen und ideologischen Frontstellung des Kalten Krieges entsprechendes Freund-Feind-Schema. Durch eine höchst selektive Mitteilung historischer Fakten sowie eine Fülle von Halbwahrheiten und Geschichtsfälschungen wurde der als profaschistisch und antisowjetisch interpretierten Politik der Westmächte die vermeintliche Friedenspolitik der Sowjetunion als grundsätzliches Kennzeichen der Politik sozialistischer Staaten gegenübergestellt. Hierbei wurde durch aktualisierende Feststellungen eine ungebrochene Kontinuität in der sowjetischen Außenpolitik bis in die Gegenwart behauptet. Dementsprechend war die Darstellung der sowjetischen Außenpolitik in den Jahren 1939 bis 1941 eine Aneinanderreihung grober Geschichtsfälschungen.

Das Hauptziel, das mit der Darstellung des Zweiten Weltkrieges verfolgt wurde, war es, den Schülern die Überzeugung von der mit der sozialistischen Gesellschaftsordnung begründeten Überlegenheit der Sowjetunion über die kapitalistischen Staaten zu vermitteln und damit auch die enge Bindung der DDR an die Vormacht UdSSR zu fundieren. Deshalb wurde der Zeitraum von 1939 bis 1941 äußerst kurz abgehandelt, der Schwerpunkt lag auf der Darstellung des Zeitraums nach 1941. Hierbei fanden sich im Vergleich zu Informationen über die Westmächte nicht nur wesentlich umfangreichere Ausführungen über die Leistungen der Sowjetunion, sondern auch die von den Autoren aller Lehrbücher vorgenommenen Wertungen entsprachen der Frontstellung des Kalten Krieges.

Durchwegs beabsichtigt war die Erziehung zum Feindbild Imperialismus. Durch aktualisierende Passagen sollte das auf der marxistisch-leninistischen Theorie basierende Schema von Sozialismus und Friedfertigkeit auf der einen Seite und von Kapitalismus im Stadium des Imperialismus und Kriegsgefahr auf der anderen Seite vermittelt werden.

## III Inhaltliche Änderungen bei bestimmten Stoffaspekten

Im Rahmen des gemäß den Lehrplänen in den Lehrbüchern im Kern bis 1989 unverändert vermittelten Bildes vom Zeitraum von 1933 bis 1945 gab es inhaltliche Änderungen bei bestimmten Stoffaspekten bzw. Akzentverschiebungen, für die eindeutig politisch motivierte Vorgaben der SED-Führung ausschlaggebend waren. Im Folgenden sollen dafür zwei Beispiele angeführt werden.

Ein Beispiel ist der Umstand, dass die auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges verfassten, bis 1966 gültigen Lehrpläne und Lehrbücher unmittelbar auf die Tagespolitik bezogene Aktualisierungen zum Zweck der Erziehung zum Feindbild Bundesrepublik Deutschland enthielten. Vor dem Hintergrund der marxistisch-leninistischen Geschichtstheorie von der Abfolge von Gesellschaftsformationen wurde betont, dass im Unterschied zur sozialistischen DDR in der Bundesrepublik Deutschland die sozialökonomischen Grundlagen des Faschismus fortbestehen. Daraus wurde eine prinzipielle Gleichsetzung von Bundesrepublik und Drittem Reich abgeleitet und behauptet, in der Bundesrepublik werde ein dritter Weltkrieg vorbereitet. Als Beleg dafür wurde das Ver-

bot der KPD in der Bundesrepublik 1956 angeführt und vor allem auf personelle Kontinuität zwischen Drittem Reich und Bundesrepublik verwiesen, wobei derartige Feststellungen mit Behauptungen verbunden wurden, die für die Schüler nicht bzw. kaum überprüfbar waren. Besonders hervorgehoben wurden Globke und Oberländer, ehemalige Wehrmachtsgeneräle in der Bundeswehr und Richter. Typisch für die Verknüpfung von historisch Zutreffendem mit politisch motivierten Behauptungen war folgende Passage im Lehrbuch für die 9. Klasse von 1960: „Das waren die sogenannten Nürnberger Gesetze, zu denen der heutige Staatssekretär Adenauers, Dr. Globke, den erläuternden Kommentar schrieb. Heute häufen sich in Westdeutschland unter dem Schutz dieses und anderer berüchtigter Antisemiten die Ausschreitungen gegen Juden, und es lebt der gleiche faschistische Ungeist auf." (Gensch 1960, S. 246). Im Lehrbuch von 1961 hieß es: „Viele der Blutrichter, die damals an den faschistischen Sondergerichten, Standgerichten und Schnellgerichten durch ihre Todesurteile tausendfachen Mord verübten, sind heute an der Verfolgung demokratischer, friedliebender Menschen in Westdeutschland beteiligt." (Doernberg 1961, S. 66 f.). Diese politischen Aktualisierungen in den Geschichtsschulbüchern entsprachen sowohl im Inhalt und in der Argumentation als auch in ihrer Zielsetzung exakt den ab 1959/60 von der SED im Kontext ihrer Deutschlandpolitik gegen die Bundesrepublik Deutschland geführten Propagandakampagnen.

Ein weiteres Beispiel sind zu konstatierende Veränderungen im Umfang der Darstellung nationalgeschichtlicher Aspekte. Im Vergleich zum vorherigen Lehrplan und Lehrbuch zeigte sich in der Direktive zum Lehrplan von 1963 und im überarbeiteten Lehrplan von 1966 sowie dementsprechend in den dazu verfassten Lehrbüchern eine deutliche Akzentuierung nationalgeschichtlicher Gesichtspunkte, d. h. vor allem von KPD-Geschichte.

Ausschlaggebend für diese Veränderung war folgender Hintergrund: 1962 wurde im so genannten Nationalen Dokument die Zwei-Linien-Theorie als offizielle, von der SED propagierte Geschichtsdeutung festgeschrieben. Dieser Theorie zufolge habe sich die deutsche Geschichte nach 1848 in zwei Klassenlinien entwickelt, eine reaktionäre Linie der Bourgeoisie, der Imperialisten und Militaristen, die in der Bundesrepublik Deutschland fortgesetzt werde, und eine fortschrittliche Linie der Arbeiterklasse, die die DDR verkörpere. Die den Ausführungen im Nationalen Dokument entsprechende ausführliche Darstellung der positiven Traditionslinie der DDR erfolgte seitens der SED im 1963 veröffentlichten „Grundriß der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung" und auch im Parteiprogramm der SED von 1963 wurde die Zwei-Linien-Theorie verankert. Die aktuelle politische Zielsetzung dieses offiziell kanonisierten Geschichtsbildes bestand darin, die Deutschlandpolitik der SED und insbesondere den Bau der Berliner Mauer historisch zu legitimieren und mittels einer deutlichen ideologischen Grenzziehung zur Bundesrepublik Deutschland die Loyalität der Bevölkerung zur SED-Führung und zum Staat DDR zu sichern. Dem politischen Alleinvertretungsanspruch der Bundesrepublik sollte ein im Sinne des historischen Materialismus geschichtlich begründeter moralischer Alleinvertretungsanspruch der DDR entgegengesetzt werden.

Um den Geschichtsunterricht exakt auf das von der SED-Führung 1962/63 propagierte Geschichtsbild auszurichten, waren inhaltlichen Änderungen im Geschichtslehrplan nötig. Dementsprechend fand sich in den geänderten Lehrplänen und den dazu verfassten

Lehrbüchern eine Fülle von wörtlichen Übernahmen aus dem „Grundriß der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung".

Nachdem im Lehrplan und Lehrbuch für die 9. Klasse von 1970 die deutsche Geschichte wieder stärker in die internationale Perspektive des Klassenkampfes gestellt worden war, erfolgte im Lehrplan und Lehrbuch für die 9. Klasse von 1988 erneut eine deutliche nationalgeschichtliche Akzentuierung.

Ausschlaggebend für diese Veränderung waren wiederum genuin politisch-ideologische Gründe. Anfang der achtziger Jahre vollzog sich ein grundlegender Wandel des von der SED propagierten Geschichtsbildes. Um die von der SED angestrebte Herausbildung eines eigenständigen Nationalbewusstseins der Bevölkerung der DDR zu erreichen, wurde die Abkehr von einem selektiven Geschichtsbild und von einer internationalistischen Perspektive der Geschichtsbetrachtung als notwendig erachtet. Deshalb sollte die gesamte deutsche Geschichte als Nationalgeschichte der DDR angesehen werden, nicht mehr nur die Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Zu diesem Zweck wurde das so genannte Erbe- und Traditionskonzept entwickelt. Als Erbe wurde die gesamte deutsche Geschichte angesehen, d. h. auch Imperialismus, Militarismus und Faschismus, als Tradition wurden die fortschrittlichen Elemente der Geschichte betrachtet, insbesondere die Geschichte der Arbeiterbewegung. Das wesentlich Neue daran war, dass nun auch fortschrittliche Leistungen von Vertretern der Ausbeuterklasse als Tradition bewertet wurden, was sich vor allem in einer Neubewertung der preußischen Geschichte zeigte.

Für die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in Lehrplan und Schulbuch hatte dieses neue Geschichtsbild neben der deutlichen Akzentuierung nationalgeschichtlicher Aspekte auch zur Folge, dass das Verhältnis zwischen kommunistischem und nichtkommunistischem deutschen Widerstand gegen den Nationalsozialismus deutlich differenzierter dargestellt wurde. So wurden beispielsweise alle an den Attentats- und Staatsstreichplänen des 20. Juli 1944 Beteiligten erstmals positiv bewertet.

## Quellen- und Literaturverzeichnis[2]

Anweisung zur Gestaltung des Unterrichts in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Zeit vom 16. Oktober bis 22. Dezember 1961. Vom 19. September 1961, in: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Jahrgang 1961, Nr. 19 vom 5. Oktober 1961, S. 231 f.

Bleyer, Wolfgang u. a. (1988): Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9. Berlin (Ost).

Doernberg, Stefan u. a. (1961): Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule und der erweiterten Oberschule. Berlin (Ost).

Fischer, Jens (2004): Geschichte im Dienste der Politik. Die Darstellung des Zeitraums von 1933 bis 1945 in den Geschichtslehrplänen und -schulbüchern der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der DDR von 1959 bis 1989. Frankfurt am Main u. a.

Gensch, Hans-Joachim u. a. (1960): Lehrbuch für Geschichte der 9. Klasse der Oberschule. Berlin (Ost).

Thamer, Hans-Ulrich (1987): Nationalsozialismus und Faschismus in der DDR-Historiographie, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 13, S. 27–37.

Weber, Hermann (1999): Die Aufarbeitung der DDR-Geschichte und die Wissenschaft, in: Timmermann, Heiner (Hg.), Die DDR – Politik und Ideologie als Instrument. Berlin, S. 887–892.

---

[2] Eine ausführliche Auflistung von Quellen und Literatur zum Themenbereich findet sich in Fischer 2004, S. 365–411.

*Julian Dierkes*

# Heritage, *Wende* and National Identity: Portrayals of the Nation in German and Japanese History Education of the 1980s

*Abstract*

*The portrayal of the nation in secondary education became a topic of political debate in the 1980s in the Federal Republic of Germany (FRG), the German Democratic Republic (GDR) and in Japan. Conservative politicians that swept into power in the course of a conservative trend at least in the developed industrial democracies, lamented students' lack of positive identification with the nation. Discussions around issues of national identity were particularly active in the three countries, including East German attempts to situate a national vis-à-vis the FRG. Through an analysis of teaching materials the research reported here finds that these political debates did not have a measurable impact on portrayals of the nation in secondary schools.*

The 1980s were a decade of the reemergence of conservative political power throughout the developed world. Not only did conservative parties achieve electoral success in large parts of Europe, North America, Asia and Oceania, but elements of a revived conservative ideology came to dominate political agendas in many domestic and international political institutions. On a global scale, the elections of Margaret Thatcher in the UK (in office 1979–90) and of Ronald Reagan in the United States (1980–1988) were perhaps the most prominent markers of this political resurgence of conservatism.

For much of the 1980s, a conservative government ruled the Federal Republic of Germany (FRG) and Japan as well. Although many ideological and policy-making differences persisted, both of these governments publicly emphasized their links with Ronald Reagan and Margaret Thatcher. While such topics were of at most secondary importance to the conservative shifts in the U.S. and UK, Japanese and German conservatives of the time made discussions of national identity a corner stone of their political rhetoric. As an element of „history politics" both governments advocated a new and more positive attitude toward the recent national past.

The regime of General Secretary Honecker in the German Democratic Republic (GDR) can hardly be classified as a conservative government or part of a wider conser-

vative shift. However, the late 1970s and 80s also saw a renewed interest in national history in East Germany.

Below, I outline the impact of conservative governments in the FRG and Japan and of the Honecker regime on history politics in the 1980s. I then examine whether such broad political shifts had an impact on the portrayal of national history in secondary school history textbooks at the time.

## The Year 1980 as a Political Watershed

In hindsight, the 1979 parliamentary elections in the UK and the presidential elections in the United States in 1980 appear as a major political watershed for global politics. After two decades of policies that had been focused on domestic issues and especially social inequality, the election of Margaret Thatcher, Ronald Reagan and their ideological comrades-in-arms led to a significant re-orientation of the role of the state in society and the economy. To some observers, this shift has let to nothing less than the increasing impotence of the state, caught in spirals of tax reductions and apparent economic imperatives that have severely limited the scope of political decision-making. The neo-liberal dogma of the market-enthusiasts in conservative parties initiated the withdrawal of the state and of state policy-making from hosts of policy arenas that had been dominated by public decision-making previously.

For both, Thatcher and Reagan, their neo-liberal agenda was coupled with rhetorical attempts to project a national optimism that was to overcome the seeming malaise of the 1970s marked by oil shocks and „Eurosclerosis". While most of their policies were focused on the economy, Thatcher and Reagan both insisted on the greatness and unlimited potential of their respective nations. Reagan's policies vis-à-vis the Soviet Union were thus rooted in a firm belief in the superiority of „capitalism" as espoused by his government and in the need to approach a challenge from a position of strength. In turning to developments in Japan and the Germanys below, I will be less concerned with the economic policies of the conservative 1980s, but rather with the specific versions of national optimism and self-confidence that came to be advocated by German and Japanese governments.

## The *Wende* under Helmut Kohl and the Rise of History Politics

Surely the collapse of the coalition government under Chancellor Helmut Schmidt in 1982 was not merely a function of a global rise of conservativism. Neither the domestic political circumstances of this change in government, nor the ideological tendencies of the global rise of conservatism would be adequately described by such a direct connection. However, the subsequent coalition under Chancellor Helmut Kohl was one of the (self-)identified members of the broader international success of conservative governments in the 1980s. The Kohl government never adopted some of the more radical economic policies demanded by neo-liberal dogma, but it nevertheless deliberately pointed to links between its own policies and those of allied governments in Europe and elsewhere.

While the genuine political departure suggested by Kohl's choice of branding the change in government a „*Wende*", or turnaround, can be doubted, the new government certainly sought to distinguish itself sharply from its predecessor on many political issues. Particularly in the area of the domestic policies on culture and education, the new government insisted at least at the rhetorical level on distinguishing its policies from previous governments, although the constitutional assignment of education and culture to the domain of the federal states hampered any attempts at concrete policy-making in this area. This effort at distinction was later viewed as the inauguration of the „history politics" that came to play such a prominent role in political discourse in the 1980s. This history politics went beyond rhetorical claims at distinctness, of course, and included such symbolic moments as Kohl's visit to a war cemetery in Bitburg together with Ronald Reagan in 1985. For more concrete policies, one could also point to various museum projects initiated by the Kohl government for attempts at the extension of cultural politics to include a new attitude toward the German past. The German Historical Museum, particularly in its revised, post-unification incarnation, was only the most visible expression of such a renewed interest in German history as a counter to perceptions of a predominantly negative attitude toward national history. While policies of the Kohl government should not directly be linked to the *Historikerstreit*, especially since the debate was conducted exclusively among academics and public intellectuals, the temporal coincidence between the initiation of history politics under the Kohl government and the rise of various discourses examining the possible extent to which contemporary views of German history are dominated by a grappling with the very recent, ignominious past, is suggestive of the intellectual and political climate created by the Wende.

## The Nationalism of Prime Minister Nakasone

Prime Minister Yasuhiro Nakasone remained in office from 1982 to 1987. His image is dominated by two aspects of his unusually – for Japan – term of office: 1. the close personal link and identification with Ronald Reagan, popularly termed as the „Ron-Yasu" friendship; and 2. Nakasone's nationalism associated with such decisions as his 1985 visit to the Yasukuni Shrine and his attempts to establish Japan as a powerful player in international politics, primarily through his activist G-7 membership. As Prime Minister, Nakasone frequently spoke about the perceived need for a more positive attitude toward Japanese history in the population and identified education as a vehicle of the change her was hoping for in this regard.

Nakasone's attempts at effecting structural and substantive reforms in the Japanese educational system continue to fuel educational policy-debates in Japan itself. In 1984, Nakasone set up the Ad Hoc Council on Education to advise him on the policy-changes he wanted to implement in education. The Ad Hoc Council existed for the duration of Nakasone's premiership and offered a number of recommendations that were implemented in the late 1980s round of curricular reform. Regarding history education specifically, Nakasone seemed to be motivated by his objection to the post-war abolition of the Imperial Rescript on Education as a foundation of education. Nakasone's proposals

at a time were made in the 1980s at a time when Japanese self-confidence was resurgent and the „Nihonjinron"-boom (theories of Japanese uniqueness) had hit full stride.

## The „Heritage Debate" in the GDR

Many of the achievements of the rapprochement between East and (West) Germany in the early 1970s fulfilled earlier East German demands, but brought some uncertainty to the SED regime. The thaw of German-German relations robbed the East German regime of some of the opportunities to demonize the West and was perceived to promote a re-emphasis on commonalities between the two citizenries. The rapprochement with (West) Germany offered East Germany the carrot of international recognition, but threatened the East German nation in its ‚internal' opposition to (West) Germany.

In addition to the challenges offered by rapprochement, the SED leadership was also facing economic and demographic challenges in the 1970s. Although birthrates had never reached the peek of the western „baby boom", they declined noticeably in the 1960s and the relative success of the East German economy, coupled with such demographic pressures and the increasing threat of emigration, led to a fear of imminent labor shortages. This perception was exacerbated in the late 1970s by the repercussions of the oil shocks and the resulting stagflation in the global economy from which the GDR was no longer isolated.

Historians in the late 1970s started to pick up on political directives and wrote about a German historical „heritage" (as opposed to „tradition" which was decried as a bourgeois and reactionary term) that the GDR shared in. This heritage included the negative as well as the glorious aspects of German history and was further differentiated into a revolutionary and a humanist heritage, the latter representing the change from earlier conceptions of the GDR's heritage.

The „discovery" of a historical heritage was visibly celebrated in such popular cultural artifacts as bibliographies of Frederic II. of Prussia and Otto von Bismarck, or the 1978 television miniseries „Scharnhorst", and in the restoration of Sanssouci, the Prussian royal residence in Potsdam. The celebration of the 500-year anniversary of Luther's birth was endorsed by the party leadership even though this anniversary coincided with and overshadowed the 100-year anniversary of Karl Marx' death.

## Can History Politics have an Impact on History Education?

In the above sketches I have summarize the thrust of government attitudes towards history in Japan and the Germanys. While these attitudes were readily acknowledged by leaders and parties in power, would it be realistic to expect such general attitudes to be reflected in concrete policies, particularly in history education? For the GDR, the transmission from party leaders' attitudes to the content of history education is most direct. A national curriculum and textbook approval regime in Japan also seems to offer some opportunities for a direct impact on history education. While the federalist nature of educational policy-making in the FRG precludes a direct impact of the Kohl government on state curricula and textbook approval, the visibility of federal history politics and their

support by state-level conservative parties suggests at least the possibility of the transmission of the conservative turn to educational policy.

Educational policy-making in the GDR was highly centralized and directly controlled by the Party. The „democratic centralism" that was the governing principle of the East German state implied the complete centralization of educational policy in the hands of the highest party cadres. Some intermediary bodies existed, of course, to administer the planning of education and related matters. However, all such bodies were subject to party control as the politburo held the power to distribute power, not only for the party apparatus, but also for administrative bureaucracies and research facilities. Within the nomenclature system, the *Minister für Volksbildung* (Minister for People's Education) was appointed by and subject to control of the politburo, as was the president of the *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* (APW – Academy of Pedagogical Sciences) preceded by the *Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut* (DPZI – Central German Pedagogical Institute) that was charged with the actual drafting of teaching materials.

Although the U.S.-led occupation of Japan came to its task with the intention to democratize education by decentralizing policy-making, this goal was never quite reached. While local Boards of Education were created initially, they ultimately were not granted significant authority over the content of education. Instead, the Ministry of Education retained significant control over educational policy. Of relevance to history education specifically, the Ministry retained its curriculum drafting authority and was granted full authority over textbook approval again in 1958. Textbooks are published by private, for-profit publishers, but the Ministry has used the control mechanisms at its disposal to signal fairly clearly what its expectations of submissions by publishers are. For example, the Ministry thus repeatedly rejected textbooks co-authored by historian Saburô Ienaga who responded with a protracted legal fight against the Ministry's authority which ultimately, however, reaffirmed bureaucratic control over educational content. Given the amount of authority held by the Ministry and bureaucrats' direct involvement in all areas of educational policy-making, officials of the Ministry certainly have the required control over content that would make the transmission of history politics from the political realm to educational policy possible.

The Federal Republic represents the least likely candidate for a direct impact of federal history politics on the content of education. First of all, the federal government has no formal jurisdiction over secondary schooling. Secondly, even if the rhetoric of the federal government were supported at the state-level by like-minded politicians, political and bureaucratic authority over educational content is mediated by expert commissions and thus does not initially allow for the direct transmission of policies to textbook content. In addition, curricula are reviewed only at irregular intervals by state authorities (roughly once a decade on average for most states) and few publishing houses bother to publish major revisions of existing texts or new textbooks with greater frequency that these curricular revisions. Although the lag between the rise of history politics and their impact on history education might thus be significant longer in the FRG than in Japan, for example, it still seems plausible to hypothesize that some of the central tenets of a revised federal rhetoric on history education would make their appearance in history education eventually.

## Analyzing Portrayals of the Nation in History Education

Curricula and textbooks are subject to public policy in all three nation-states under consideration here. Curricula and textbooks are therefore the obvious place to examine any shifts associated with larger changes in political and public discourse regarding national history.

In order to evaluate the impact of a global conservative trend I examine data on the textbook portrayal of national history in Japan and the Germanys from 1980 to 1995 (1989 in the case of East Germany). I have collected data from junior high school history textbooks. I chose junior high school (*Chûgakkô*, *Realschule*, the middle tier of West German secondary education, and *Oberschule* in various incarnations in East Germany) because junior high school is the level of compulsory schooling at which students are exposed to systematic treatments of national history for the first time.

A single textbook was published by the East German state at any given time. To trace the impact of the heritage discourse on history education I analyzed the last two generations of East German curricula and textbooks published at the end of the 1970s and 80s, respectively.[1]

The Japanese and West German textbook approval process leads to several approved textbooks at any given time. I sampled textbooks at five-year intervals from 1985 until 1995, covering the history of educational policy-making in the postwar nation-states. I included three Japanese textbooks per period and two textbooks each from three West German states (Bavaria, Hessia and Northrhine-Westphalia). West German textbooks were chosen randomly from the catalogue of approved textbooks promulgated closest to the years 1985, 1990 and 1995. If a given textbook entered the sample from the catalogue of approved schoolbooks from a given state this did not exclude it from my sampling frame for a different state, nor a different period.

I was able to sample Japanese textbooks more systematically, as publication and sales data for these textbooks have been available in the „Textbook Report" published by *Shuppan Rôren* – the Japan Federation of Publishing Workers' Unions since 1957. I included the top seller for a given period, one further textbook with a market share greater than 10% and an additional textbook chosen at random.

Within the textbooks I identified the chapters or sections on six historical episodes. The episodes were chosen for two reasons: (1) their important role in the historical development of the nation state, and (2) the existence of roughly comparable episodes for both nations. These criteria led me to the selection of the following episodes: national origins, peasant uprisings (the Kaga Uprising of the late 15$^{th}$ and early 16$^{th}$ century and the German Peasant War of 1525), foundation of the modern nation-state (the Meiji Restoration in 1868 and the proclamation of the German Empire in 1871), the interwar period (Taishô Democracy and the Weimar Republic), fascism and World War II, and the postwar reconstruction of the nation-state. Given their importance for national history, these episodes offer substantial evidence on the conception of agency in historical developments.

---

[1] See the Appendix for bibliographic information for educational materials analyzed below.

My analysis of the material is based on a close reading of the sections of textbooks selected on the grounds stated above. Comparison across time and across countries inductively makes some of the differences between textbooks obvious. In this presentation, I focus on differences in the conceptualization of various historical actors. I use indicators such as the visual characteristics of the texts, for example, the presence of diagrams illustrating a systemic aspect of social interactions or, conversely, the inclusion of individual portraits suggesting an emphasis on individual agency. Other indicators include grammatical patterns (active versus passive voice), the foci of study questions offered in the presentations, and the subject of section headings. At one extreme end of the continuum describing these conceptualizations of historical agency could be historical narratives representing a „great men" view of history, while portrayals of self-interested collective agents vying for power over developments could be the other extreme end of this conceptualization.

## Portrayals of the Nation in East German Educational Materials

For the duration of the existence of the GDR, curricula maintained their commitment to historical materialism. They espoused this commitment both explicitly, in preambles and mission statements, as well as implicitly, in the selection and portrayal of specific historical episodes. Given the self-consciously ideological nature of East German history education, curriculum preambles were quite explicit in framing history education in terms of the construction of the socialist nation.

Following Marxist conceptions of history, the curriculum was divided into periods strictly according to the causal preeminence of class struggles for dynamic elements of human history. Courses thus were divided into four units: prehistory and antiquity, Middle Ages, early capitalist society and late capitalist society. This periodization was justified entirely in terms of the relations of production representing the progression from hunting and gathering societies, to slave-holding societies, to feudalism, capitalism and finally, in later curricula, socialism.

Measured by the proportion of memorization dates drawn from recent history, modernity gained in prominence in the historical narrative presented by the curricula. The period of the modern German nation-state since 1871 contributed only a fifth of the memorization dates included in the 1946 curriculum, but this share rose to 60 per cent by the late 1980s. Although much of this rise can be attributed to dates drawn from very recent history, early modern periods also contributed an increasing share of the memorization dates. The dates drawn from the period 1871–1945 thus increased from 20 per cent in the 1946 curriculum to 33 per cent in 1951 and 36 per cent in 1988.

The listing of dates for memorization offers information about the centrality of the German nation in historical narratives. A shifting proportion of dates drawn from explicitly German historical events suggests the increasing emphasis of German history over more general historical developments. The proportion of dates from German history shifted from roughly one half to close to two thirds of all dates included. Taking this shift as a proxy for general trends in the curricula, later curricula and particularly the last

East German curricula of 1988 devoted a much greater amount of their coverage to German history, countering global trends toward a de-emphasis of national history.

Usage of the attribute „German" varied significantly over the postwar period. In the final phase, the 1988 curricula proclaimed that German history „is the national history of the GDR" (Lehrplan 1988: 3). And further, „students become aware that the German socialist state is deeply rooted in German history and rests on the achievements and struggles of those who supported social progress in the different historical periods and on the basis of different social conditions." (Lehrplan 1988: 4) The fundamental shift in the conception of German history as the national history of the GDR became clearer in some of the historical narratives where the negative valuations of the association with „German" disappeared and where positive associations with German events replaced them. In summarizing the formation of the German people, the 1988 curriculum thus did not dwell on the conquests of German knightly orders in eastern Europe, but instead described the „peaceful coexistence of German migrants with the western Slavic populations east of the Elbe and Saale" (Lehrplan 1988: 24). Similarly, the account of the early rise of Prussia was now infused with cultural achievements and with Frederic II. as an enlightened monarch.

Contrary to official pronouncements of the analytical quality of a historiography focused on class struggles, historical narratives in East German materials became more and more heroic and hagiographic in their portrayal of the agency of particular individuals or collective actors. This development towards heroic historiography was most pronounced in the 1980s but can be observed already in the 1960s.

Not only did a small number of individuals emerge over time as heroes and villains in the historical episodes I examined, but their heroism attributed historical agency to them in a way that runs counter to a class conflict perspective on history. The treatment of Otto von Bismarck's role in the founding of the German empire is indicative of the personalization of history. Most historical narratives of unification in 1871 were dominated by an account of Bismarck's role in this process and the GDR textbooks were no exception to this rule. However, beyond Bismarck's role as the main protagonist of this development, he also served as a villain and as a representative of a despised social class, the Prussian *Junker*. Later textbooks and especially the 1989 edition portrayed Bismarck in an increasingly differentiated light. Not only was his character evaluated positively in these later narratives, but the process of unification itself was painted in increasingly positive terms. The narrative of diplomatic relations apart from Bismarck's specific role is dominated in the first two textbooks by disapproving accounts of the „Prussification" of Germany. The image presented is very much one of Prussia usurping power over other German states and coming to represent all of Germany. In later textbooks, the term „Prussification" is dropped entirely and the developments are not presented with such an exclusive focus on Prussian power politics anymore, indicating a reevaluation of the role of Prussia in German history.

The causes of the developments leading up to the Franco-German War of 1870/71 were sought in economic circumstances throughout the textbooks. The narratives consistently point to contradictions between economic development and a reactionary form of government, but also between economic development and its impediments caused by the

fragmentation of the German nation into many small states. Unification in 1871 is thus portrayed as an economic necessity.

Other reasons for unification were located in popular support. The extent to which the German people were described as patriotic and in support of the three Prussian wars (against Denmark, Austria and France) increases over time and the populace was consistently portrayed as playing a role in these developments. Popular demands for action against Denmark and France were particularly emphasized in this context and placed in a historical continuity with revolutionary attempts to establish a German nation-state in 1848. Bismarck's role in unification was thus somewhat balanced by attention to economic developments and by portrayals of popular support for his policies, attributing some agency to the population and the working class in particular. At the same time, narratives of the founding of the modern German nation-state also reveal the movement away from universalizable historical developments to particularly German history in East German education. Whereas unification was described mostly in terms of class struggle in the 1950s and as a process of Prussification, later accounts downplayed class relations and portrayed Prussia and especially Bismarck in a neutral or even positive light.

Moderating accounts of popular support for unification are the narratives of the rise of the working class. From the 1960s onward, the account of the modern history of the working class was separated out from German history. However, the history of working class organization was reintegrated into the historical narrative in the textbooks of the 1980s, though it now appeared as an integral part of the historical development as opposed to the separate section it consisted of in earlier versions.

With the above observations on history education in the GDR, I have shown that contrary to the universalistic intentions of Marxist historiography, portrayals of the nation in East Germany actually tended towards particularism and an emphasis of the agency of heroic individuals in historical developments. Although this trend was not linear and uniform across historical episodes examined, it is noticeable particularly in comparisons of the end points of the period. Early East German materials thus were rigidly analytical in their presentations of history and highlighted the agency of classes whereas textbooks of the late 1980s were infused with particularist elements.

For East Germany, my analyses above have traced the impact of a „conservative" shift in overall political discourse in the course of the 1970s on history education. Historiography remained primarily materialist historiography in the 1980s, but this materialism was tempered somewhat by a particularistic turn toward East German history as national history under the Honecker regime.

## Portrayals of the Nation in (West) German Educational Materials

From the early 1960s on, (West) German historical narratives focused less on the achievements of „great men" and increasingly offered more „rationalized" accounts concentrating on the social-systemic developments in national history. Central to such „rationalized" and thus universalizable accounts of German history was the focus on an analytical understanding of historical developments. Not satisfied with the re-telling of history, such accounts attempted to provide students with an understanding of some of the burning „why?" questions they might ask themselves. In the context of the conservatism of the 1980s, the rise of history politics by no means broke the trend toward more analytical historiography. This trend continued apace and no impact of federal ideological debates or history politics is visible in teaching materials.

In the early postwar years, educational materials displayed national history in a historicist fashion as the political and diplomatic history of „great men". However, from the early 1960s on, the significance of the nation in historical narratives declined monotonically, subnational actors received increasing attention, and the overall understanding of historical developments became more social-scientific and systemic. Significantly, this general shift away from historicist national teleology occurred before the onset of public discussions about collective responsibility for the Holocaust in the later 1960s. Though such discussions clearly magnified the effect of a more general shift toward structural history, this shift was initiated earlier and was visible in teaching materials by the mid-1960s.

Early postwar narratives told history from a national point of view and most historical events were described in their diplomatic and political significance to the nation. The actors who influenced these events were thus inevitably elite individuals who were described as having particular agendas or personal motivations for their course of action. The large mass of Germans was portrayed as following this leadership, though some agentic protests were also described, but rarely in a positive or constructive light. In contrast, new portrayals of the nation since the mid-1960s portrayed the nation in a fashion that attempted to get at the systemic social causes of the development of the nation. The use of diagrams from the early 1970s on to describe the interconnections between collective actors and their differential power, illustrates this attention to systemic causality. The decreased attention to diplomatic and political history also raised the profile of literature, the arts, and science in portrayals. At the same time, increasing attention was devoted to subnational actors (esp. women and workers) and to supranational developments (esp. on the European level).

The portrayal of the nation during the time of the German Peasant War of 1525 serves well to illustrate the shift from historicism to structural history. Early postwar portrayals focused on the particularistic aspects of the Peasant War and treated it largely as an insurgency of disaffected peasants. Atrocities committed by the peasants (particularly the destruction of churches) were emphasized and the insurgents were portrayed as proto-communists and opposed to the moral and religious order of the time. Later portrayals, in contrast, tended to portray the Peasant War as one of the first stirrings of popular national sentiment and as playing a significant role in the long-term construction of the

German nation. The portrayals increasingly de-emphasized the military aspects of the War, including the destruction of churches, etc., and instead began to emphasize the ties of the peasants to Martin Luther in the context of Luther's translation of the bible into the vernacular and the associated rise of a German national consciousness. The narratives noticeably focused on West German locales even though the more significant activities in the Peasant War (including Thomas Müntzer's agitation and several significant battles) took place in Eastern German regions.

Accounts of historical events in West German materials were characterized by three interrelated overtime developments. The nation progressively receded as the focal point of historical narratives and was replaced to some extent by subnational actors. At the same time, historical events were increasingly, and especially from the early 1960s on, described as being the results of systemic social forces. Historiography thus changed from a history of ‚great men' to a social-scientific structural history.

Given the cycles of revision followed by West German textbooks, any impact of the conservative shifts of the 1980s would not be expected to show up in teaching materials until around 1990.[2] Textbooks that appeared after 1990 did show some differences from earlier textbooks, but they can hardly be attributed to the Wende. Instead, the 1990s brought textbooks that were revised to reflect the changes in political realities with the demise of East German in 1989 as well as the rise of a European, rather than national, German, understanding of history. For example, *Zeitreise* (1999) brackets subchapters on National Socialism within a broader chapter on fascism, entitled „Europe is Burning: Fascist Dictatorships – National Socialist Rule", and includes a 20-page chapter on „Departure Towards Europe". Note that this chapter title not only places fascism in a specifically European, not just German, Italian and Spanish context, but it is also a running title on all pages of this chapter, providing a constant reminder of a European dimension and fascism as a category. While national socialism is thus placed in a European context, the analytical understanding of national socialism offered in textbooks of the 1990s does not depart from earlier versions. *Geschichtsbuch* thus offers the following chronology as a summary of the rise of national socialism: The National Socialist Part „had only become a mass party in the Great Depression. This crisis had weakened the labor movement and general trust in democratic institutions to such an extent that old elites could ally with the national socialist movement successfully against the young republic." (1996: 99)

Interestingly, this quite shows that shifts in terminology have occurred, particularly in the portrayal of the recent past. The use of the term „fascism" in textbooks of the 1990s is thus new to (West) German educational materials and in fact reflects the terminology preferred in East German materials. Beyond such minor shifts in emphasis, however, portrayals of the 1930s and 1940s, including portrayals of atrocities committed in the name of the German people, did not change significantly, nor were they reduced in vol-

---

[2] This would be an estimate of the earliest likely appearance of a newly conceived (as opposed to revised) text assuming that I would take a publisher at least four years from conception of a volume to a final draft and an additional four years through the production, revision, and approval process.

ume or emphasis, as some of the rhetoric of more positive approaches to German history by politicians might have suggested.

I conclude that the „great men" approach to political history gradually disappeared in West Germany from 1945 to 1995. A more differentiated attribution of agency seems to particularly „take off" in the early 1970s with the introduction of the revised Hessian curricula and the general attention to social systems and to subnational actors in history.

## Portrayals of the Nation in Japanese Educational Materials

The most obvious substantive characteristic of Japanese textbook portrayals of the nation was a strict focus on chronological sequences of events for the entire postwar period. Looking at the four modern episodes only (from the Meiji Restoration through Postwar Reconstruction), this focus was even narrower in that it was the chronological sequences of *political* events that were the focus of textbook narratives. Events that were included in this chronology were decisions by rulers and their bureaucratic implementation. These decisions and particularly their implementation constituted the dynamism in historical developments of the nation. In all episodes, including the portrayals of the Ikkô Ikki, such leadership decisions remained un-motivated in the sense that only particularistic motivations were mentioned – if at all – and these motivations were not examined in the larger sense of an intellectual or social history of their origins. Textbook narratives of the development of the nation were thus not teleological in that no continuous idea of the nation or thinking about the nation was discussed, but they certainly presented an unproblematized version of national history that took the nation to be a natural form of organization for Japanese society.

Textbooks were organized chronologically and no textbook departed from this pattern in the postwar era. With this chronological timeline, the narratives provided a periodization for which important (usually) political events demarcated segments of the chronology.

Changes that appeared in textbook narratives were subsumed under this dominant chronological paradigm and therefore came as omissions, additions, or the correction of previous information. The lack of discussion of the broader meaning of particularly sensitive topics in the textbooks illustrates the focus on chronology and empirical facts in textbook narratives. This pattern was strikingly visible in the treatment of Asia Pacific War atrocities.

Given the dominant portrayals of the Asia Pacific War in terms of the sequence of political events that led to the war and that constituted its course, coverage of atrocities was added to the narratives in the form of additional events to be included. As earlier portrayals had not portrayed events in the course of the war in terms of responsibility for its outbreak, for example, the addition of a brief footnote referring to the Nanjing Massacre did not prompt discussion of such responsibility, but instead came as an additional data point on a timeline.

The six episodes selected for analysis were deliberately chosen for their important role in Japanese history. Unlike narratives of events outside Japan, these episodes were crucial milestones in the development of the nation and focused very specifically on

events that shaped the nation. Nevertheless, the curricula or textbook narratives did not offer any definitions of the nation, of nationhood or national belonging, and did not acknowledge the potentially problematic status of such categories.

From the frequent indications of a direct association with prehistorical „Japanese" in textbooks through the seemingly natural (re-)emergence of the nation-state in the post-war era, the development of the nation provided a clear subtext to general narratives, but was never addressed explicitly. While the connections that textbooks drew between prehistorical humans and today's Japanese may have been deemed appropriate for the age of students addressed by the textbooks, the lack of a discussion of the precise nature of the nation in the context of its modern foundation, the Meiji Restoration, or its modern catastrophe in the 1930s and 40s, characterized Japanese narratives and emphasizes the dominance of empiricist historiography.

Apart from designations as „Japan", the only other terms used to refer to the nation were various terms for the Japanese population, but especially *kokumin*. As was the case for the nation more abstractly, this reference was not defined even when minority populations were discussed, but the implication of the continuous existence of the nation and its people was emphasized by the lack of a problematized discussion. The „people" thus occasionally appeared in narratives as actors, but only in the same way as the nation did, that is, without any discussion of the implications of such agency.

Bureaucrats' control of Japanese postwar curricula and textbooks led to a portrayal of the nation as the „natural" unit of analysis of their narratives. Before the tightening of the textbook approval process in 1958, some textbooks included suggestions of causal accounts for historical events like the Ikkô Ikki or the Meiji Restoration, but bureaucrats excised these in the approval process for subsequent materials. Textbooks did not offer definitions of the nation or its population, and the fate of the nation was not controlled by particular individuals and their agency. Instead, textbook authors reproduced bureaucrats' historiographical perspective in presenting national history as a series of chronologically organized events that were set in motion by individual or collective actors who rarely had any motivations other than particularistic concerns. The historiographical perspective of these narratives was thus overwhelmingly an empiricist one that emphasized the „facts" of history and their chronological sequence. With this perspective, bureaucrats enforced the reproduction of a model that had served to bolster their power vis-à-vis the U.S. occupation and the domestic opposition.

Given the relatively shorter cycles of revision and re-approval of Japanese textbooks, an impact of the seemingly nationalist ideology of Prime Minister might be expected to be seen as early as the late 1980s. However, in the materials examined here, such an impact is entirely absent. If anything, the inclusion of coverage of atrocities committed by the Japanese military, an issue that has continued to vex Sino-Japanese and Korean-Japanese relations, actually expands in the late 1980s. This expansion follows earlier patterns in that information on atrocities is added as additional factual information to an overall constant empiricist historiography. Since 1983 (through the 1990s) the military activities in mainland China are thus referred to by the textbooks as an „invasion" unlike the earlier terminology of an advance. Similarly, the 1992 edition of Chugaku Shakai is the first textbook to include an estimate of the number of victims of the massacres that

occurred in Nanjing in the course of the military advance of Japanese army troops in 1937.

The lack of change in the substantive orientation of portrayals of the nation is remarkable in light of the alternatives offered by socialist historiography mostly through the 1960s and by the nationalist discourse since the 1970s, but the tight control of bureaucrats over educational policy-making allowed neither of these forces an entry into history education. If anything, the empiricist historiography I have found to dominate teaching materials scrupulously avoided some of the questions that animated public, academic and political discussions of Japanese history and instead reproduced a seemingly neutral, bureaucratic historiography that bolstered Mombushô's claim to legitimated power over educational content.

## Conclusions

I have tried to compare Japanese, East and West German teaching materials above as to the impact of history politics as it emerged in the 1980s in these three nation-states. Surprisingly, the seeming rhetorical force of conservative political governments in (West) Germany and Japan had no measurable impact on portrayals of the nation while a particularistic turn toward the German nation in East German party rhetoric was clearly replicated in teaching materials.

When asked what determines the content of teaching materials, most scholars as well as laypeople would point to the political context of decision-making on education as a crucial variable. In contrast, however, I have showed in the above that a seemingly significant shift in rhetoric at the national level does not necessitate a substantive shift of teaching content, even when political control is relatively direct via national curricula and textbook approval as is the case in Japan. For (West) Germany, where links between pronouncements of the federal government and the implementation of educational policies at the state level are much more remote, educational content seems to have resisted a shift in political ideology that otherwise seemed noticeable to most observers. These examples demonstrate some of the limits of the impact of politics on educational content even in societies where the legitimacy of such content is – at least partly – derived from the democratic decision-making processes that sanction such content.

## Appendix: Educational Materials Analyzed

### German Democratic Republic

Note: All curricula and textbooks were published under authority of the Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands [German Central Administration of People's Education in the Soviet-Occupied zone of Germany] or its successor, the Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik [Ministry for People's Education of the German Democratic Republic]. They were published by the Verlag Volk und Wissen [People and Knowledge Press], Berlin. I have omitted this redundant information in the listing below. Where it has been noted, I have included the date of promulgation of a curriculum. Otherwise its year of publication is listed.

#### *Curricula*

Lehrplan für Geschichte: Klasse 10 [1977]

Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule: Geschichte Klassen 5 bis 10 [1988]

#### *Textbooks*

Lehrbuch 6. Klasse 1978
Lehrbuch 8. Klasse 1983
Lehrbuch 9. Schuljahr 1985
Lehrbuch 8. Schuljahr 1985
Lehrbuch 6. Klasse 1989
Lehrbuch 7. Schuljahr 1989
Lehrbuch 8. Klasse 1989
Lehrbuch 9. Schuljahr 1989
Lehrbuch 8. Schuljahr 1989
Lehrbuch 9. Klasse 1989

### Federal Republic of Germany

Note: If the official date of publication differs from the date indicated for bibliographic reference, I have given the official date in brackets.

#### *Curricula*

Lehrpläne der Realschule – Lehrplan für Geschichte 9. und 10. Jahrgangsstufe Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Vol. 1981, Sondernummer 28 (December 21, 1981): 1021–1035. [Bavaria]

Der Hessische Kultusminister. 1982. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre (23.6.1982). Wiesbaden: 7–52, 88–102. [Hesse]
Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. 1994. Richtlinien und Lehrpläne – Geschichte. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach. [1993] [Northrhine-Westphalia]

***Textbooks***

Note: Listed chronologically, authors omitted, approval states in brackets: Bay = Bavaria, Hes = Hesse, NRW = Northrhine Westphalia.

erinnern und urteilen. Volume III (1983). Stuttgart: Klett. [Hes, NRW]
Geschichte, Volume 1 (1983). Bamberg: Buchners. [Bay]
Geschichte – kennen und verstehen, Grade 9 (1983). Donauwörth: Auer. [Bay]
Geschichte, Volume 4 (1984). Bamberg: Buchners. [Bay]
Geschichte für morgen, Volume 3 (1984). Frankfurt: Hirschgraben. [Hes, NRW]
Geschichte für morgen, Volume 4 (1984). Frankfurt: Hirschgraben. [Hes, NRW]
Geschichte – kennen und verstehen, Grade 10 (1984). Donauwörth: Auer. [Bay]
Unsere Geschichte, Volume 1 (1984). Frankfurt: Diesterweg. [Hes, NRW]
erinnern und urteilen, Volume III (1985). Stuttgart: Klett. [Hes, NRW]
Geschichte – kennen und verstehen, Grade 7 (1985). Donauwörth: Auer. [Bay]
Unsere Geschichte, Volume 2 (1985). Frankfurt: Diesterweg. [Hes, NRW]
Geschichte, Volume 3 (1986). Bamberg: Buchners. [Bay]
Geschichte – kennen und verstehen, Grade 8 (1986). Donauwörth: Auer. [Bay]
Geschichte und Gegenwart, Edition A, Volume II (1986). Paderborn: Schöningh. [NRW]
Unsere Geschichte, Volume 3 (1986). Frankfurt: Diesterweg. [Hes, NRW]
bsv Geschichte, Edition 3N (1988). Munich: Bayerischer Schulbuch-Verlag. [NRW]
Geschichte, Volume 2 (1989). Bamberg: Buchners. [Bay]
Geschichtliche Weltkunde, 4-Volume Edition, Volume 4 (1992). Frankfurt: Diesterweg. [Hes]
Geschichtsbuch, Volume 1 (1992). Berlin: Cornelsen. [Hes, NRW]
Geschichtsbuch, Volume 2 (1994). Berlin: Cornelsen. [Hes, NRW]
Geschichtsbuch, Volume 3 (1995). Berlin: Cornelsen. [Hes, NRW]
Geschichtsbuch, Volume 4 (1996). Berlin: Cornelsen. [Hes, NRW]
Zeitreise, Volume 1 (1997). Stuttgart: Ernst Klett. [NRW]
Zeitreise, Volume 2 (1998). Stuttgart: Ernst Klett. [NRW]
Zeitreise, Volume 3 (1999). Stuttgart: Ernst Klett. [NRW]
Entdecken und Verstehen, Volume 1 (2000). Berlin: Cornelsen. [Bay, Hes]
Entdecken und Verstehen, Volume 2 (2000). Berlin: Cornelsen. [Bay, Hes]
Entdecken und Verstehen, Volume 3 (2001). Berlin: Cornelsen. [Bay, Hes]
Entdecken und Verstehen, Volume 4 (2001). Berlin: Cornelsen. [Bay, Hes]

**Japan**

***Curricula***

Chugakko Gakushu Shidoyoryo Shakaika. Tokyo: 1989.

***Textbooks***

Kawada, Kan. Atarashii Shakai. Tokyo: Tokyo Shoseki, 1990.
Kawada, Kan. Atarashii Shakai. Tokyo: Tokyo Shoseki, 1992.
Tokinoya, Masaru. Chûgaku Shakai. Osaka: Osaka Shoseki, 1989.
Sasayama, Haruo]. Chûgaku Shakai]. Tokyo: Kyoiku Shuppan, 1992.
Mori, Masao]. Nihon no Rekishi to Sekai]. Tokyo: Shimizu Shoin, 1986.
Teruya, Yoshihiro. Nihon no Ayumi to Sekai no Ugoki]. Tokyo: Teikoku Shoin, 1995.

*Hansjörg Biener*

# Lehrplanbindung und Innovationsresistenz in bayerischen Geschichtsschulbüchern

*Abstract*

*As a general rule in Germany since 1951, textbooks can only be used in public schools after an official evaluation and approval by the respective ministries of education. This has been a controversial issue ever since. Textbook authors argue that this bureaucratic hurdle hinders innovative approaches in textbooks. While not disputing, that the process has its faults, Dr Hansjoerg Biener turns the question around. He points to several strategies of school textbook production which might hinder innovation envisaged by the introduction of new curricula.*

## 1 Problemstellung

In einem Beitrag für das Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens 1997 stellte Otto Schober aufgrund einer kleinen Umfrage fest: „Obwohl es – abgesehen von der auch Bayern einbeziehenden Untersuchung von W. Müller (1977) – zum Schulbuch in Bayern kaum spezielle Untersuchungen gibt, die ein entsprechendes Urteil erhärten würden, gilt es bei Verlegern und Autoren sowie bei der Lehrerschaft ziemlich einhellig als dasjenige Bundesland, das für Schulbücher die härtesten Auflagen macht." (Schober 1997, 1057)

Nun ist auf der anderen Seite die Klage von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern über Schulbuchinhalte ebenfalls nicht zu überhören. Die Kritik richtet sich an Generallinien ebenso wie an Details zum Beispiel der Verarbeitung von Text- und Bildquellen. Angesichts der Tatsache, dass solche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kritik immer und immer wieder vorgebracht werden kann, könnte man hier von hartnäckiger Innovationsresistenz bei Schulbüchern sprechen.

Wenn im Folgenden bayerische Geschichtsbücher auf Innovationsresistenzen hin betrachtet werden, soll das ausdrücklich nicht im Blick auf solche Fragen geschehen. Vielmehr geht es darum , inwiefern die Schulbuchproduktion möglicherweise innovative Lehrplanakzente ignoriert oder unterläuft. Die folgenden Ausführungen verstehen sich ausdrücklich nur als Problemanzeige, wenngleich vor dem Hintergrund ausführlicher

Untersuchungen zur Berücksichtigung des Islam und christlich-islamischer Kontakte und Konflikte in den Sekundarstufe-I-Lehrplänen und -Schulbüchern Bayerns, Brandenburgs und Nordrhein-Westfalens. (Biener 2005)

# 2 Lehrplan und Schulbuchzulassung als staatliche Steuerungsinstrumente

## 2.1 Lehrpläne als Ausdruck staatlicher Bildungsziele

In Deutschland steht das Schulwesen nach Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes unter der Aufsicht des Staates und nehmen die Länder nach Artikel 30 Grundgesetz die Kultushoheit wahr. (zur aktuellen Rechtslage Leppek 2002) Die Durchsetzung staatlicher Lehrpläne gegen private und lokale, aber auch kirchliche Lehrpläne begann im 18. Jahrhundert und war in vielen deutschen Staaten ein langer Prozess.

In Bayern setzte die kurfürstliche Politik nach einer langen Zeit des jesuitisch-kirchlichen Schulregiments schon unter Maximilian III. Joseph (1727–1777) die staatliche Kontrolle durch: „Dabei hob man insbesondere die Bedeutung der von den Jesuiten vernachlässigten deutschen Sprache hervor. Ihre Pflege und Förderung war deshalb Hauptziel der neu gegründeten Akademie der Wissenschaften. Der eigens zu diesem Zweck geschaffene Lehrstuhl für deutsche Sprache wurde mit dem Benediktinerpater und Professor für Dichtkunst und Theologie Heinrich Braun besetzt, dessen Name mit der aufgeklärten Schulreform der folgenden Jahre nicht zuletzt deshalb untrennbar verbunden ist, weil die von ihm verfaßten Schulbücher zum zentralen Mittel für die Durchsetzung dieser Schulreform werden sollten." (Müller 1977, 38) 1770 wurden sechs im Auftrag des Kurfürsten geschriebene Schulbücher eingeführt und die Benutzung anderer Bücher untersagt. Die Kombination von Lehrplan und Schulbuch als unterrichtssteuernde Faktoren, so könnte man sagen, hat in Bayern damit eine besonders lange Tradition.

Ob durch Lehrpläne tatsächlich die von Kultusministerien beabsichtigte Steuerung von Unterricht erreicht wird bzw. Lehrkräfte von diesen eine befriedigende Orientierung für den Unterricht erhalten, wird gerade angesichts jüngerer Standardisierungsdiskussionen zum wichtigen Thema der Forschung zur Implementierung von Lehrplänen. Für Hessen jedenfalls kam Witlof Vollstädt 1995 zu dem Ergebnis: „Jahrelange eigene oder auch fremde Unterrichtserfahrungen, die Inhalte von Schulbüchern und die an der Schule vorhandenen Unterrichtsmaterialien beeinflussen in weit höherem Maße die Planung und Gestaltung des jeweiligen Fachunterrichts als staatliche Vorgaben in Lehrplänen." (Vollstädt 1995, 144) Im Blick auf die Lehrpläne ist festzuhalten, dass die bayerischen Lehrpläne durchaus unterrichtssteuernd wirken können, weil sie die Auswahl und Struktur der in der Regel verpflichtend vorgegebenen Inhalte recht detailliert vorgeben. Hier unterscheiden sie sich etwa von den nordrhein-westfälischen, bei denen didaktische Regulative die wesentlichen Größen für die Aufbereitung der Themen sind. (NRW HS 1989, 65–66, RS 1994, 39–54, GY 1993, 54)

## 2.2 Die staatliche Schulbuchzulassung

Nach einem seit 1951 mehrfach erneuerten Grundsatzbeschluss der Kultusministerkonferenz können in der Bundesrepublik „nur Schulbücher verwendet werden, die vom zuständigen Kultusministerium für den Gebrauch genehmigt wurden" (KMK Nr. 490). In seiner Darstellung „zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung" nennt Walter Müller 1977 folgende Argumente, mit denen Behörden die Notwendigkeit der Schulbuchprüfung begründen: das im Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes verankerte Aufsichtsrecht des Staates, den „Schutz vor einseitigen weltanschaulichen und politischen Einflüssen", „Kostenersparnis und Schutz vor ökonomischen Einzelinteressen", die „Garantie für fach- und erziehungswissenschaftliche Qualität", die „Sicherung erzieherischer, unterrichtlicher und schulorganisatorischer Einheitlichkeit und Kontinuität". (Müller 1977, 205–217) Diese Argumente wurden von Vertretern der Kultusministerien sowohl 1979 bei der Diskussion um Müllers Buch (Speckhahn/ Knepper/ Liepold 1979) als auch 1998 in einem Themenheft von „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht" (Stillemunkes/ Knepper/ Frieß 1998) weiter vorgetragen. Ebenso wurden auch Müllers Argumente gegen die staatliche Schulbuchzulassung variiert: „eine erhebliche Beschränkung und Beeinträchtigung der pädagogisch-didaktischen Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortlichkeit des Lehrers", „zusätzliche Restriktion, Uniformierung und Verzweckung des schulischen Lehrens und Lernens", nicht „radikales, rückhaltloses Fragen und Denken, eigenständiges und sachadäquates Begründen und Urteilen der Schüler", sondern „Fremdbestimmung der Heranwachsenden". (Müller 1977, 301–302) Im erwähnten Themenheft kritisiert Joachim Rohlfes einmal mehr die Gewaltenkonzentration in der gleichzeitigen Festlegung der Lehrpläne und der Zulassung von Schulbüchern, fehlende Öffentlichkeit der Verfahren und Missachtung der Kompetenz von Schulbuchautoren: „Schulbuchautoren sind nicht Vollzugsgehilfen der Lehrplanmacher, zu verlangen ist von ihnen nur, daß sie dem Geist und Buchstaben der Lehrpläne nicht entgegenstehen." (Rohlfes 1998, 160, vgl. 1997, 324–327) Um diesen „Geist" soll es im Folgenden gehen.

## 2.3 Das in Bayern gültige Zulassungsverfahren

Bevor ein Geschichtsschulbuch in Bayern im Unterricht verwendet bzw. auf öffentliche Kosten zum Verleih an Schüler und Schülerinnen angeschafft werden kann, muss es gemäß der „Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln" vom Kultusministerium geprüft werden. Dabei werden in der Regel nur Werke zugelassen, die „1. eigens für Unterrichtszwecke zur Erreichung der in den Lehrplänen festgelegten Lernziele herausgegeben sind, 2. die zum Lernergebnis führenden Überlegungen, Ab- und Herleitungen darlegen, 3. als Lehr- und Nachschlagewerk dienen 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". (Lernmittelverordnung 1994, 409–410/ 2000, 482) Weitere Zulassungsvoraussetzungen sind unter anderen, dass sie „1. nicht in (!) Widerspruch zu geltendem Recht stehen, 2. die Anforderungen der Lehrpläne erfüllen, 3. den Anforderungen entsprechen, die nach pädagogischen Erkenntnissen, insbesondere nach methodi-

schen und didaktischen Grundsätzen sowie nach Auswahl, Anordnung, Darbietung und Umfang des Stoffs für die betreffende Schulart und Jahrgangsstufe angemessen sind (...)." (Lernmittelverordnung 1994, 410/ 2000, 482–438)

Der Verlag, der ein Schulbuch genehmigen lassen will, reicht das Buch oder druckfertige Manuskript ein, für das nach einer ersten Sichtung im Kultusministerium zwei unabhängige Gutachten eingeholt werden. Zur Qualifikation der Gutachtenden betonte Peer Frieß vom Kultusministerium 1998, „daß nach Möglichkeit eine jüngere und eine ältere Lehrkraft benannt werden, die aus verschiedenen Regionen Bayerns kommen und über eine hinreichende Unterrichtserfahrung verfügen. In jedem Fall muß es sich um Lehrkräfte handeln, die sowohl in ihrer Examensleistung als auch in ihrer schulischen Leistung erheblich über dem Durchschnitt liegen und damit fachwissenschaftlich wie schulpraktisch bestens ausgewiesen sind." (Frieß 1998, 182) Die Gutachtenden überprüfen die Manuskripte anhand ausführlicher Kataloge unter anderem auf sachliche Fehler, schülergemäße Darstellung, Berücksichtigung fächerübergreifender Bezüge und Gleichberechtigung der Geschlechter. Den Kriterienkatalog und die schulartspezifischen Zusatzkriterien findet man im Internet unter www.stmuk.bayern.de/km/rat_auskunft/lernmittel. „Vor allem aber muß für die Zulassung bestätigt werden können, daß das Lernmittel frei ist von verzerrenden Vereinfachungen und jeglicher Form der Indoktrination." (Frieß 1998, 184) Die Gutachten bilden eine Hilfe bei der Detailprüfung im Kultusministerium. Falls das Schulbuch nicht sofort zugelassen wird, erhalten die Schulbuchautoren die anonymisierten Gutachten und Hinweise des Kultusministeriums als Möglichkeit zur Reaktion bzw. Überarbeitung des Manuskripts. Neue Auflagen müssen das Verfahren neu durchlaufen, Nachdrucke nicht.

Welche Bücher tatsächlich angeschafft werden, entscheidet vor Ort die Schulleitung nach dem Votum der Fachkonferenzen. Hier werden auch die Prioritäten für Neuanschaffungen ausgehandelt. Selbst nach der Einführung neuer Lehrpläne können noch Bücher im Gebrauch sein, die nicht mehr lehrplankonform sind. Die Streichung von der Zulassungsliste bedeutet nämlich zunächst nur, dass keine neuen Bücher der Ausgabe angeschafft werden dürfen. Alte Bestände dürfen aufgebraucht werden, „sofern bei der Rücknahme oder dem Widerruf nichts anderes bestimmt ist" (Lernmittelverordnung 2000, 484).

# 3 Fallbeispiel Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde an Hauptschulen

## 3.1 Innovative Akzente im Hauptschullehrplan von 1997

Im Lehrplan 1997 wurde der allgemeine Bildungs- und Erziehungsauftrag der Hauptschule unter den Stichworten „Allgemeinbildung, Wertorientierung, Aufschließen für gesellschaftliche Grund- und Zeitfragen/ politische Bildung, Hilfe zur persönlichen Lebensgestaltung, Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben, ganzheitliche Bildung" beschrieben (BY HS 1997, 10–12). Bei der politischen Bildung ist die „wechselseitige Offenheit für Wertvorstellungen von Angehörigen verschiedener Nationalitäten, Kulturen und Religionen in der Spannung zwischen notwendiger Integration und Erhaltung kultureller Eigenarten im Rahmen interkultureller Erziehung" eines von sechs „Zielen von eigenem Gewicht" (BY HS 1997, 11). Dieses wird im späteren Verlauf meiner Argumentation noch wichtig.

Nach den kultuspolitischen Vorgaben sollte sich der neue Hauptschullehrplan stärker als vorher an fächerübergreifendem Lernen und handlungs- und projektorientierten Lernformen orientieren. (Handreichung BY HS 1997) Das Ergebnis waren nicht nur konsequente Hinweise auf Querverbindungen zwischen Fachlehrplänen und, teilweise obligatorisch fächerübergreifend zu bearbeitende Themen, sondern auch die Kombination der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde. Die mit der Veröffentlichung der Stundentafel 1994 angekündigte „Abschaffung des Fachs Geschichte" stieß bis in die Lehrplanarbeit der Fachkommission auf Widerstand. (Wagner 22.42, vgl. besonders Göldner 1996, 38–39 vs. Fürnrohr 1996, 194–196)

Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde war ab 1997/ 98 auf der Grundlage eines gemeinsamen Lehrplans zu unterrichten. Schulorganisatorisch änderte sich wegen des an den bayerischen Hauptschulen häufig verfolgten Klassleiterprinzips wenig. Schon vorher waren in der Jahresplanung bei „kleinen" Fächern Stunden zu tauschen, damit man zeitweise zwei oder mehr Wochenstunden für ein Nebenfach hatte und Themen ein größeres Gewicht im Wochenplan und Schülerbewusstsein geben konnten. (BY HS 1985, 253) Dagegen bedeutete die Zusammenlegung in drei Jahrgangsstufen auch eine Kürzung der Wochenstundenzahlen für Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde um eine Stunde. (Wagner 22.42, 63)

Im Prinzip hätte Multiperspektivität von verschiedenen Fachperspektiven auf verschiedene Themenbereiche durchaus ihre Verheißungen, wie sich an der Fächergruppe Evangelische/ Katholische Religionslehre/ Ethik zeigt, wo zum Beispiel bei der jahrgangsweise fortgesetzten Behandlung der Weltreligionen konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ebenso möglich ist wie Lernbereichsunterricht. Trotz eines verheißungsvollen Leitmotivs im Fachprofil, „das Zusammenleben von Menschen in ihrem jeweiligen Lebensraum, in Geschichte und Gegenwart" zu untersuchen, war GSE de facto eine Rücknahme von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde auf Epochalunterricht.

Im GSE-Lehrplan von 1997 finden sich aber auch interessante Elemente. Im Gegenzug zur knappen Berücksichtigung der Entstehung und Ausbreitung des Islam in der sechsten Jahrgangsstufe bekam „der Islam" ein zusätzliches Gewicht als eigenständiges,

fächerübergreifendes Thema der neunten Jahrgangsstufe (GSE 9.7) (BY HS 1997, 327), für das die GSE-Fachkommission laut Kommentar zum Fachprofil acht Stunden vorsah (Wagner 22.42, 64+67). Angesichts der Tatsache, dass Jugendliche muslimischer Herkunft überproportional auf die Hauptschule gehen (IRU 2000, 25 1. Tabelle), war das ein überfälliger Schritt. Für die Lehrplankommission war der Islam bei einer primären Zuordnung zu Geschichte, Sozialkunde oder Erdkunde nicht ausreichend erfasst, sondern selbstverständlich „fächerübergreifend" zu behandeln.

### 3.2 Zugelassene Schulbücher für Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde

Obwohl das Kombinationsfach Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde 1997 neu geschaffen worden ist, haben 1997 bis 2000 jeweils zur Einführung der Jahrgangsstufenpläne Bücher aus sechs für GSE konzipierten Reihen die Zulassung erhalten. Im Vergleich dazu standen in diesem Zeitraum in den entsprechenden Fächern an Realschulen nur je zwei oder drei Reihen zur Verfügung (Lernmittelverzeichnis 2000, 24–25.28) und an Gymnasien nur zwei bis vier (Lernmittelverzeichnis 2000, 34.37.55–56).

Als Bücher für ein „neues" Fach haben GSE-Bücher keine direkten Vorgänger. Trotzdem stehen sie durch die Kontinuität von Lehrinhalten, Autoren und Verlagen in Kontinuitäten der Schulbuchentwicklung, genauso wie sie ein Beispiel für die weitere Regionalisierung der Schulbuchmärkte sind. „Die Tendenz wurde zunächst erkennbar, als in der Folge des bayerischen Curricularen Lehrplans für die Hauptschule (1977ff.) nur ein Lehrbuch von einer allgemeinen Ausgabe ausgehend an den Lehrplan angeglichen wurde, alle anderen aber ausschließlich für dieses Marktsegment erstellt wurden." (Hilpert 1989, 153)

| *Zugelassene Schulbücher ab der vollen Einführung des neuen GSE-Lehrplans 2000/ 01* (Lernmittelverzeichnis 2000–2003)[1] | | |
|---|---|---|
| Cornelsen | Menschen Zeiten Räume 5–9, Arbeitsbuch für Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde Hauptschule Bayern, Berlin 1997–1999. | ab 2001: 5–7.9, ab 2003: 5–7 |
| Klett | ZeitRäume 5–7, Entdecken Erfahren Orientieren, Stuttgart 1997–1998. Reihe abgebrochen | |
| Oldenbourg | Begegnungen 5–9, Geschichte Sozialkunde Erdkunde, München 1997–1999. | |
| Schroedel | Trio 5–9, Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde. Hauptschule Bayern, Hannover 1997–1999. | |
| Westermann | Durchblick 5–9, Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde für Hauptschulen in Bayern, Braunschweig 1997–1999, ab 2001: 5–10. | |
| Wolf Verlag | GSE Geschichte Sozialkunde Erdkunde 5–9, Regensburg 1997–1999. | ab 2003: 5.7–9 |

[1] Im Zuge der Sparmaßnahmen verzichtete auch das bayerische Kultusministerium ab 2004 auf ein gedrucktes Gesamtverzeichnis der zugelassenen Schulbücher und verwies auf die regelmäßig aktualisierten Listen im Internet. Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus, und Wissenschaft, Forschung und Kunst 2004,6 (30.6.2004), S. 61.

Die Reihentitel „Durchblick", „Menschen Zeiten Räume" und „Trio" werden auch in anderen Bundesländern für Schulbücher in diesem Fächerbereich benutzt, doch sind die Bände nicht mit den bayerischen identisch.

Ab 2000 wurden einige Bücher wieder aus der Zulassungsliste gestrichen. In der Regel geschieht das ohne besondere Mitteilung. In einem öffentlichkeitswirksamen Fall kam das Kultusministerium Einwänden einer Religionsgemeinschaft nach.[2] Nur en passant sei erwähnt, dass sich die Nürnberger Geschichtsdidaktikerin Elisabeth Erdmann schon 1998 zu den GSE-Schulbüchern sehr kritisch äußerte. (Erdmann 1998) In der Tat lassen sich viele Fragen zu Generallinien und Details stellen.

### 3.3 Gestaltungsfreiräume am Beispiel einer Raumanalyse

Für einen ersten Eindruck, welche Freiräume die GSE-Autorenteams bei der Schwerpunktsetzung ihrer Bücher hatten, sei folgendes Beispiel für die GSE-Themenverteilung in der neunten Jahrgangsstufe herangezogen. Für einen durchgehenden Vergleich wurden die für die Themenbereiche eingesetzten Seiten auf Prozente vom Umfang des Haupttexts umlegt und dann mit dem von allen Büchern eingesetzten durchschnittlichen Raum verglichen. Als Haupttext gelten die den verschiedenen Themenbereichen zugeordneten Kapitel. Durch Inhaltsverzeichnisse, Quellenverzeichnisse, Register, Lexika usw. ist der tatsächliche Seitenumfang, in einigen Fällen sogar erheblich, größer.

---

[2] Erpenstein, Dorothee (Pressesprecherin des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus): Pressemitteilung Nr. 259 Geschichtsbuch wird in einer mit der Israelitischen Kultusgemeinde abgestimmten Fassung neu aufgelegt (25.10.2000). „Das Schulbuch ‚Menschen – Zeiten – Räume 8', das 1998 für den Geschichtsunterricht der 8. Jahrgangsstufe der Hauptschulen herausgegeben wurde, wird in einer mit der Israelitischen Kultusgemeinde abgestimmten neuen Auflage erscheinen. Das Kultusministerium erklärte, der zuständige Verlag sei unverzüglich, nachdem die Israelitische Kultusgemeinde in München Kritik an einigen Formulierungen geäußert hatte, aufgefordert worden, die entsprechenden Passagen zu überarbeiten. Nach Eingang des entsprechenden Manuskripts im Kultusministerium und Prüfung wurde die geänderte Fassung der Israelitischen Kultusgemeinde München übermittelt. Sobald die Stellungnahme der Kultusgemeinde vorliegt, wird sie dem Verlag zur Drucklegung der neuen Auflage zugestellt." Tatsächlich kam es nicht mehr zur Zulassung einer veränderten Auflage.

| *Die Gewichtung der Themen der neunten Jahrgangsstufe in den GSE-Schulbüchern* | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Die Seitenzahlen der Kapitel wurden auf Prozentanteile der Hauptteile der Schulbücher umgelegt und mit den durchschnittlichen Anteilen in allen Schulbüchern verglichen. | | | | | | | | |
| ZeitRäume 9 nicht erschienen | | Seiten des Hauptteils | | | | | | % alle Bücher |
| Trio 9, 1999 | | | | | | 240 | | |
| Menschen Zeiten Räume 9, 1999 | | | | | 260 | | | |
| GSE 9, 1999 | | | | 105 | | | | |
| Durchblick 9, 1999 | | | 209 | | | | | |
| Begegnungen 9, 1999 | | 224 | | | | | | |
| 9.1 G Das geteilte Deutschland | S. | 44 | 36 | 18 | 44 | 48 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | 20,4 | 18,2 | **17,8** | 19 | **20,7** | 19,2 | |
| 9.2 S Demokratie in Deutschland | S. | 22 | 22 | 18 | 26 | 22 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | 10,2 | 11,1 | **17,8** | 11,2 | **9,5** | 12,0 | |
| 9.3 G Auf dem Weg zur Einigung Europas | S. | 30 | 28 | 18 | 30 | 22 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | 13,9 | 14,1 | **17,8** | 12,9 | **9,5** | 13,6 | |
| 9.4 G Die Wiedervereinigung Deutschlands | S. | 22 | 14 | * | 30 | 14 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | **10,2** | 7,1 | * | **12,9** | 6,0 | 7,2 | |
| 9.5 E Eine Welt | S. | 42 | 36 | 16 | 28 | 50 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | 19,4 | 18,2 | 15,8 | **12,1** | **21,6** | 17,4 | |
| 9.6 S Friedensbemühungen in der Weltpolitik | S. | 16 | 24 | 11 | 26 | 20 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | **7,4** | **12,1** | 10,9 | 11,2 | 8,6 | 10,0 | |
| **9.7 FÜ Der Islam** | S. | 18 | 18 | 9 | 26 | 26 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | **8,3** | 9,1 | 8,9 | **11,2** | **11,2** | 9,7 | |
| 9.8 E Menschen aus ander. Herkunftsländern | S. | 22 | 20 | 10 | 22 | 30 | | |
| prozentualer Umfang im Buch | % | 10,2 | 10,1 | 10,9 | **9,5** | **12,9** | 10,7 | |

Schon der prozentuale Vergleich macht bei den GSE-Büchern erhebliche Unterschiede im Umfang der Behandlung der Themen sichtbar und damit Schwerpunktsetzungen der Autoren, die bei der Schulbuchzulassung respektiert wurden. „Trio 9" beispielsweise widmet der „Eine Welt"-Thematik (GSE 9.5) 21,6 Prozent, „Menschen Zeiten Räume 9" nur 12,1 Prozent. Die Spannweite von 9,5 Prozent entspricht immerhin dem Umfang der Kapitel „Demokratie in Deutschland" (GSE 9.2) und „Auf dem Weg zur Einigung Europas" (GSE 9.3) in „Trio 9". Bemerkenswert ist, dass das Team von „GSE 9" die Wiedervereinigung als eigenständiges Thema streicht und in den Einigungsprozess Europas einordnet und damit beim bayerischen Kultusministerium durchkommt. Dies ist durchaus zukunftsträchtig. Bei größerem historischen Abstand wird der deutsch-deutschen Vereinigung in der Tat absehbar weniger Bedeutung zukommen.

### 3.4 Beobachtungen am Beispiel des Lehrplaninhalts GSE 9.7 Islam

Es ist naheliegend, dass die Islam-Kapitel der insgesamt fünf jemals für die neunte Jahrgangsstufe zugelassenen GSE-Bücher verschieden ausfallen. Im Folgenden soll nicht an Sachdetails Kritik geübt werden, was durchaus möglich wäre, sondern der Nachweis versucht werden, dass ein Schulbuch bei der Darstellung des Islam den Grundlinien des Lehrplans widerspricht und deshalb besser keine Zulassung bekommen hätte.

Die Beschreibung der interkulturellen und interreligiösen Begegnung in den Lehrplänen von 1985 und 1997 zeigt Kontinuität und Diskontinuität. 1985 hieß es: „Die Begegnung mit fremden Kulturen und Religionen verlangt Aufgeschlossenheit und Toleranz, aber auch Sicherheit des eigenen Standorts." (BY HS 1985, 251) Im Lehrplan 1997

wurden Aufgeschlossenheit und Toleranz weiter als wichtige Voraussetzungen identifiziert. Die Begegnung mit der fremden Religion und Kultur wurde aber nicht mehr als Herausforderung der „Sicherheit des eigenen Standorts" interpretiert, sondern als Lernchance zu seiner „Klärung und Festigung": „Die Begegnung mit anderen Wertvorstellungen und Sinngebungen verlangt Aufgeschlossenheit und Toleranz; sie trägt aber auch zur Klärung und Festigung des eigenen Standortes bei." (BY HS 1997, 11)

In diesen Kontext nun ist der fächerübergreifende Themenbereich „Der Islam" einzuordnen, der im Lehrplan so aussieht:

| *Erläuterung des fächerübergreifenden Themas „Der Islam" (BY HS 1997, S. 327)* |
|---|
| Die Schüler erfassen die Bedeutung des Islam für Europa, indem sie die Ausdehnung islamischer Reiche im Mittelmeerraum erkunden, Konflikte zwischen der islamischen Welt und dem Abendland kennen lernen und Spuren des islamischen Einflusses auf die europäische Kultur entdecken. Zurückkehrend in die Gegenwart sollen die Schüler das Leben in einem islamischen Land kennen lernen. Durch Einblicke in andere Kulturen und deren Geschichte kann es gelingen, kulturelle Identität zu stärken und Vorurteile abzubauen. Jeder kann sensibilisiert werden, die eigene Kultur zu bejahen, andere Lebensgewohnheiten zu tolerieren und die Kultur des anderen anzuerkennen. Zum Thema Islam bringen die Schüler Vorwissen aus G/ Sk/ Ek der Jahrgangsstufe 6 und KR, EvR, Eth der Jahrgangsstufe 7 mit. |
| 9.7.1 Der Islam im Mittelmeerraum<br>– räumliche und zeitliche Ausdehnung<br>– politische, wirtschaftliche und kulturelle Kontakte aus abendländischer und morgenländischer Sicht |
| 9.7.2 Strukturen und Lebensformen im Islam<br>– an einem ausgewählten, aktuellen Beispiel die politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation erschließen und Lebensverhältnisse aufzeigen und abwägen |
| 9.7.3 Europa und der Islam<br>– Mitbürger islamischen Glaubens in Deutschland<br>– Zusammenleben: Probleme und Chancen |

Das Islam-Kapitel in „GSE 9" umfasst acht Seiten und eine Seite Zusammenfassung (GSE 9, 1999, 84–92).

Zwar werden die Vorgaben des GSE-Lehrplans thematisch abgedeckt, doch das Kapitel hinterlässt insgesamt einen sehr zwiespältigen Eindruck. Kritik könnte man zunächst an vielen Ungenauigkeiten bei fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Punkten festmachen, so zahlreich sind sprachlich ungeschickte Formulierungen, inkonsistente Anschlüsse und sachlich anfechtbare Stellen. Beispielsweise finden sich bei der Darstellung eines Weges vom in armen Verhältnissen aufwachsenden „Kameltreiber" über die reiche Heirat und die Abhängigkeit vom christlichen Monotheismus bis zur Begründung einer neuen Religion zahlreiche Angaben über Muhammad, die im Empfehlungsband des Kölner Schulbuchprojekts als unangemessene Darstellungen zurückgewiesen wurden. (GSE 9, 1999, 84)

Darüber hinaus aber ergibt sich der Eindruck einer zweiten Agenda, die dem Bildungsziel einer „wechselseitigen Offenheit für Wertvorstellungen von Angehörigen verschiedener Nationalitäten, Kulturen und Religionen" zuwiderläuft. Als Test, ob dies auch in einem Schulbuchgutachten hätte herausgearbeitet werden können, soll im Folgenden der Frage nach den Chancen und Problemen des Zusammenlebens noch einmal besonders nachgegangen werden. Dazu sei zunächst bemerkt, dass in den geschichtlichen Abschnitten (GSE 9.7.1) „persönliche Freiheit des Menschen, das Streben nach

wissenschaftlicher Erkenntnis, die Beherrschung der Natur" und „Demokratie" als griechisch-römisch-christliches Erbe an den Westen betont wurden (GSE 9, 1999, 86). Auf der anderen Seite wird die historische Bedeutung der islamischen Welt für die kulturelle Entwicklung und Kulturtransfers in das seinerzeit rückständige Westeuropa kaum gewürdigt. Den Übergang zwischen der Darstellung der islamischen Mittelmeerwelt und dem Länderbeispiel Türkei (GSE 9.7.2) bilden folgende Sätze: „Ferner gibt es heute einige islamische Länder, wie die Türkei, die zumindest versuchen, die christlichen Grundwerte, wie die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz, zu verwirklichen. Trotzdem gelingt die Umsetzung auch dort nicht immer befriedigend." (GSE 9, 1999, 87) Warum aber sollte sich ein islamisches Land überhaupt nach christlichen Grundwerten orientieren, wenn denn die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz ein christlicher Grundwert ist? Unabhängig von solchen Formulierungen erscheint der Islam in den Abschnitten zur Türkei als Religion des rückständigen Landes. Auch im Abschnitt über Integrationsfragen (GSE 9.7.3) werden „neben den Schwierigkeiten, die durch die verschiedenen Religionen entstehen können", die politischen Gefahren hervorgehoben, weil Islamisten „alle Reformen, wie die Trennung von Staat und Religion, zugunsten einer nichtdemokratischen, muslimischen Gesellschaft rückgängig machen" wollen. In der Folge werden dann verschiedene in Deutschland tätige Islam-Gruppen genannt. „Diese Gruppen haben schon öfters Anschläge mit tödlichem Ausgang in der ganzen Welt verübt." Die dazu gestellte Aufgabe vertieft die Wahrnehmung der islamistischen Gefahr: „Schneide Zeitungsartikel aus, in denen von Anschlägen der oben genannten extremistischen Gruppen die Rede ist." (GSE 9, 1999, 91) Auch im Lehrerband wird – wie im Schülerbuch – nicht klar, wo die Chancen des Zusammenlebens liegen könnten. Darüber hinaus ist ganz offensichtlich nur die eine Seite der Integrationskonflikte im Blick, wenn die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden: „Sprecht mit muslimischen Schülern in eurer Klasse offen über gegenseitige positive Erfahrungen, Probleme und Vorurteile (!; HjB) des Zusammenlebens in Deutschland." (GSE 9, 1999, 91) Hier ist ganz offensichtlich nur die eine Seite der Integrationskonflikte im Blick. Im Sinn von Multiperspektivität müsste eine solche Aufforderung auch an die Schüler und Schülerinnen mit islamischem Traditionshintergrund ergehen. Genau dies unterbleibt. Die einseitige Perspektive bleibt auch im Lehrerband erhalten: Die „Schüler analysieren in Gruppenarbeit Probleme und Gefahren und bringen Eigenerfahrungen im Umgang mit muslimischen Mitschülern mit ein." (GSE 9. Lehrerhandbuch 1999, 98)

Dieser Zugang ist nicht nur nicht geeignet, das im Hauptschullehrplan vorgegebene allgemeine Bildungsziel einer „wechselseitigen Offenheit für Wertvorstellungen von Angehörigen verschiedener Nationalitäten, Kulturen und Religionen" zu fördern, sondern widerspricht in den Bildern, die zum Islam in Deutschland eingeübt werden, sogar dem Zulassungskriterium der Freiheit von verzerrenden Vereinfachungen und jeglicher Form der Indoktrination. Die Texte sind interkulturell und interreligiös unsensibel und von einer starken Abwehrperspektive gegen den undemokratischen Islam geprägt. Um so überraschender ist, dass im Lehrerband für die neunte Jahrgangsstufe auf die Kölner Empfehlungen und andere einschlägige Literatur verwiesen wird. (GSE 9. Lehrerhandbuch 1999, 89)

# 4 Fallbeispiel: Geschichte an der neuen Realschule

## 4.1 Innovative Akzente im Realschullehrplan von 2001

Nach Schulversuchen ab 1992 beschloss der bayerische Landtag 2000 die Ausweitung der Realschule von vier auf sechs Jahrgangsstufen. War im Profil der vierstufigen Realschule 1993 die multikulturelle Situation nur knapp erwähnt worden, so wurde diese im Profil der neuen Realschule 2001 in einem Abschnitt über „Kulturelle und interkulturelle Erziehung" ausführlicher aufgenommen. Sie wurde als pädagogische Herausforderung und Lernchance begriffen, „den jeweils Anderen zu akzeptieren, sich in seine Situation hineinzuversetzen, um ihn zu verstehen" (BY RS 1993, 10; 2001, 17). Die zu fördernde Fähigkeit zur Empathie sollte auch darauf zurückwirken, wie der eigene Standort wahrgenommen wird: „Mit wachsenden Kenntnissen über andere Kulturkreise, andere Religionen, andere Sitten und Gebräuche können die Schüler eigene Werte, Normen und Verhaltensmuster einordnen, mit anderen vergleichen und sie gegebenenfalls relativieren."

Im Geschichtsunterricht der sechsstufigen Realschule sollen die Schüler und Schülerinnen nach Angaben des Fachprofils 2001 in der methodengeleiteten Beschäftigung mit historischen gesellschaftlichen Formationen, Weltbildern, Alltagsleben, Kulturbegegnungen und dem Wechselverhältnis von Umwelt und Kultur ein differenziertes Wissen über geschichtliche Zusammenhänge erwerben und darin kritische Kompetenz für ihre Zukunft gewinnen. Fächerübergreifende Bezüge werden mit dem Hinweis auf gemeinsame Arbeitstechniken und die Vertiefung durch die Berücksichtigung der zeitlichen Dimension aufgewiesen. Der Geschichtsunterricht sorge zum Beispiel für „den Einblick in das gemeinsame historische Erbe, die gemeinsame kulturelle Tradition sowie die Kontinuitäten und Diskontinuitäten, die Europa geprägt haben". (BY RS 2001, 68)

Im Fächerkanon unterscheidet sich Geschichte durch den Themenbereich „Wiederholen, verknüpfen, vertiefen": Zwar vermittelt der Geschichtsunterricht den Schülern und Schülerinnen „vorwiegend in chronologischer Abfolge neue Aspekte aus der Vergangenheit", doch „ein thematischer Rückblick, ein thematischer Querschnitt oder ein regionalgeschichtliches Unterrichtsvorhaben eröffnen ihnen zusätzliche Zugangsweisen zur Geschichte" (BY RS 2001, 184). In der sechsten Jahrgangsstufe sollen „Glaubensvorstellungen der Menschen und ihre Bedeutung in den Lebenswelten der Antike" untersucht werden. (BY RS 2001, 185–186) Neben den Verhältnissen in Ägypten, Griechenland und im Römischen Reich werden auch der christliche Glaube und „der strenge Eingottglaube des Islam und seine Lebensbedeutsamkeit" vorgeschlagen.

## 4.2 Zugelassene Schulbücher für Geschichte

Ähnlich wie bei GSE standen auch für Geschichte an der nun sechsstufigen Realschule jeweils zur Einführung des Jahrgangs Geschichtsbücher aus mehreren Schulbuchreihen zur Verfügung. Für die Islam-relevante siebte Jahrgangsstufe der auslaufenden vierstufigen Realschule waren ab 1994 Schulbücher aus den Reihen „Treffpunkt Geschichte" (Buchner) und „Geschichte kennen und verstehen" (Oldenbourg) zugelassen. Beide Verlage legten auch Nachfolgereihen für die sechsstufige Realschule vor, in der die islamische Welt in der sechsten Jahrgangstufe zu behandeln ist. Insgesamt wurden ab 2001 Reihen von fünf Schulbuchverlagen für den Geschichtsunterricht zugelassen, da außerbayerische Verlage mit Ablegern ihrer Realschulreihen auf den Markt kamen: „Geschichte erleben" (Buchner), „Entdecken und Verstehen" (Cornelsen), „Zeitreise" (Klett) und „Geschichte kennen und verstehen" (Oldenbourg). „Anno" (Westermann) war nur kurz auf dem Markt.

## 4.3 Schulbuchtraditionen im diachronen Vergleich

Die Buchner-Reihe „Geschichte erleben" setzt die Tradition von „Treffpunkt Geschichte" fort, teilweise im Team, teilweise sogar in den Texten. Die in „Treffpunkt Geschichte 1" (1994) verwendeten Texte waren wiederum eine Fortführung der „Geschichte für das 7. Schuljahr der Realschulen" (1983), die nach dem Urteil von Monika Tworuschka trotz kleinerer Mängel „zu den besten Realschulbüchern zum Thema ‚Islam'" gehörte. (Tworuschka 1986, 297–298) Dennoch problematische Formulierungen (*) wurden beim Übergang zu „Treffpunkt Geschichte" geändert bzw. weggelassen. Von „Treffpunkt Geschichte 1" zu „Geschichte erleben 1" wurden die Formulierungen kaum verändert, wenngleich manchmal sprachlich geglättet. Dies wird am folgenden Abschnitt zu Muhammad sichtbar:

| *Textausschnitt zur Darstellung Muhammads in den Realschulreihen des Buchner-Verlags* | | |
|---|---|---|
| Geschichte 1, 1983, 151 | Treffpunkt Geschichte 1, 1994, 124 | Geschichte erleben 1, 2001, 174 |
| Um 570 wurde Mohammed in Mekka geboren. Er stammte aus einer angesehenen, aber verarmten Familie. Nach dem frühen Tod seiner Eltern, verdiente er seinen Lebensunterhalt als Hirte und Kameltreiber* auf Karawanenzügen. Er kam so in den Dienst einer reichen Kaufmannswitwe, die er später heiratete. | Um 570 wurde Mohammed in Mekka, einem bedeutenden arabischen Handelsplatz, geboren. Er stammte aus einer angesehenen Familie und verlor früh seine Eltern. | |
| Auf seinen Handelsreisen lernte er die Religionen der Juden und Christen kennen. Immer stärker beeindruckte ihn der Glaube an einen allmächtigen Gott*. | Auf Karawanenreisen lernte er Juden und Christen kennen. | Auf Karawanenreisen lernte er den jüdischen und christlichen Glauben kennen. |
| Visionen, die er nach langem Beten und Fasten erlebte, | Nach der Überlieferung hatte Mohammed mit etwa 40 Jahren eine Eingebung (Vision): | Mit etwa 40 Jahren hatte er – so die Überlieferung – eine göttliche Vision (Eingebung): |
| weckten in ihm den Glauben*, daß er beauftragt sei, Prophet und Botschafter Gottes zu sein. | Allah befahl ihm, als sein Prophet den Arabern die Lehre vom einzigen Gott zu verkündigen. | |
| | Mit anderen Worten: die Menschen sollten die Vielgötterei aufgeben und – ähnlich wie die Juden und Christen –, nur noch an einen Gott glauben. Mohammed verkündete | |
| Damit wurde er zum Begründer einer neuen Religion, des Islams. | diese Botschaft und wurde damit zum Begründer der Religion des Islam. | fortan diese Botschaft. Er wurde damit zum Begründer der Religion des Islam. |

An dem Ausschnitt wird deutlich, dass die deutliche Verbesserung zu einer im Sinn des Kölner Schulbuchprojekts sachgemäßeren Darstellung 1994 stattfand. Der zwischen säkularer Geschichtsschreibung und religiöser Tradition heikle Punkt der Offenbarung an Muhammad wird durch den Verweis auf die Überlieferung markiert.

Auch der Reihentitel „Geschichte kennen und verstehen" reicht bis in die Zeit des Kölner Schulbuchprojekts. Damals wurde in den Nachträgen die noch beim Auer-Verlag erschienene Generation (Geschichte kennen und verstehen 7, 1985) besprochen. Nach dem Urteil von Monika Tworuschka wurden „längere positive Passagen (...) durch mancherlei alte Vorurteile relativiert". (Tworuschka 1990, 22) Aus der Nachfolgereihe im Oldenbourg-Verlag wurde 1994 „Geschichte kennen und verstehen 7B" zugelassen. Im Abschnitt zur Ausbreitung des Islam wird zwar eine relativ ausführliche Geschichte der islamischen Reiche geboten und die Geschichte der Kontakte und Konflikte in die jeweilige Regionalgeschichte eingebunden, insgesamt ist jedoch der Einstieg mit Sure 2,216.218.190 über den „Krieg gegen die Ungläubigen" typisch für die gebotene interreligiöse Gewaltgeschichte. Viele Formulierungen zum Islam wären nach dem Maßstab des Kölner Schulbuchprojekts zu beanstanden, aber auch die „christliche" Seite kommt nicht gut davon.

Der nach dem neuen R6-Lehrplan relevante Band 6 der jüngsten Ausgabe von „Geschichte kennen und verstehen" behandelt die Ausbreitung und die Kultur des Islam jeweils auf Doppelseiten, die mit je einer Seite Quellenmaterial und Autorentext der alten Gliederung folgen. Im Buch für die sechste Jahrgangsstufe bietet das Arbeitsmaterial zum Abschnitt „Der Islam breitet sich in kurzer Zeit aus" eine Miniatur „Mohammed nimmt eine Stadt ein", die schon erwähnten Koranverse in weiter gekürzter Fassung und eine Ausbreitungskarte mit den Eroberungen. Der Autorentext schreibt eine Biographie Muhammads vom früh verwaisten Hirten und Kameltreiber über die reiche Heirat zum Religionsgründer, der nach der Flucht aus Mekka gewaltsam seinen Glauben ausbreitet. Dabei wird auf Formulierungen des Vorvorgängers von 1985 zurückgegriffen, wie dieser Vergleich zeigt:

| *Textausschnitt zur Darstellung Muhammads in den Realschulreihen des Oldenbourg-Verlags* | | |
|---|---|---|
| Geschichte kennen und verstehen 7, 1985, 215 | Geschichte kennen und verstehen B7, 1994, 174 | Geschichte kennen und verstehen 6, 2001, 141 |
| In Mekka wurde um 570 n. Chr. Mohammed geboren. Da seine Eltern früh starben, musste er seinen Lebensunterhalt als Hirte und Kameltreiber* verdienen.<br>Nach* der Heirat mit einer reichen Kaufmannswitwe zog er als Karawanenführer durch die arabische Wüste, lernte den Handel kennen und kam auf seinen weiten Reisen auch mit der jüdischen und christlichen Religion in Berührung*. Mohammed entfloh* immer häufiger den geschäftlichen Pflichten und suchte in der Stille die Antwort auf die Frage nach dem wahren Gott. Er war 40 Jahre alt, als er im Gebet eine Vision hatte, in der er den Auftrag erhielt, als Prophet des einen Gottes Allah aufzutreten und den Menschen den Glauben zu verkünden. Seine neue Lehre nannte er Islam, d. h. völlige Hingebung an in den Willen Gottes. | Etwa fünf Jahre nach Kaiser Justinians Tod (um 570) wurde in Mekka der Prophet Mohammed geboren, der mit seiner Lehre die Welt verändern sollte. (...)<br>Mohammed, ein weitgereister Kaufmann, hatte diese Religionen studiert. Nach der Überlieferung erhielt er in einer Vision von einem Engel den Befehl, den Glauben an den einzigen Gott Allah zu verkünden und das Wort Gottes im Koran aufzuschreiben.<br>Seine Lehre, der Islam (Hingebung an den Willen Gottes), (...) | Mohammed wurde 570 n. Chr. in Mekka geboren. Schon früh verlor er seine Eltern und musste sich als Hirte und Kameltreiber seinen Lebensunterhalt verdienen. Auf seinen Reisen mit den Karawanen lernte er neben der Vielgötterei auch die Religionen der Juden und Christen kennen, die nur an einen Gott glaubten. Er heiratete eine reiche Kaufmannswitwe und begann sich intensiv mit Fragen des Glaubens zu beschäftigen. Schon bald fühlte er sich zum Propheten Allahs berufen. |

Hatten die Schulbuchautoren 1994 bei der Interpretation der Offenbarung auf das Selbstzeugnis der islamischen Überlieferung verwiesen, so wirkt Muhammads Auftreten 2001 wieder wie eine Selbstberufung eines otiösen, durch Heirat reich gewordenen Kameltreibers. Am Maßstab der Empfehlungen des Kölner Schulbuchprojekts (1991), aber auch der jüngsten Braunschweiger Empfehlungen (2003) gemessen, sind die Darstellungen ein Rückschritt. Die fachlich bestreitbare und religiös unsensible Darstellung hat nicht nur eine innergesellschaftliche Bedeutung, da als Illustration noch die Fahne Saudi-Arabiens geboten wird. (Geschichte kennen und verstehen 6, 2001, 141) Das war übri-

gens auch im Vorvorgänger der Fall gewesen. (Geschichte kennen und verstehen 7, 1985, 219)

### 4.4 Schulbuchtraditionen im synchronen Vergleich

Eine zweite Art und Weise, wie Grundlinien von Lehrplänen gegebenenfalls unterlaufen werden, ist die Übernahme von Texten innerhalb von Schulbuchfamilien. So stand die in Nordrhein-Westfalen an Realschulen zugelassene Zeitreise-Ausgabe Pate für eine R6-Ausgabe in Bayern. Tatsächlich gilt das auch für die Ausgabe für Realschulen in Brandenburg, wie am Kapitel über „Juden, Christen und Muslime" deutlich wird:

*Die Mehrfachverwertung von Doppelseiten in „Zeitreise"-Ausgaben für verschiedene Bundesländer*

| Zeitreise | (NRW) 1, 1997 | (Brandenburg) 5/ 6, 2001 | (Bayern) 6, 2001 und 7, 2002 |
|---|---|---|---|
| | 190–251 „Judentum Christentum Islam" | 146–199 „Juden, Christen und Muslime" | In sechs verschiedenen Kapitel in zwei Jahrgangsstufen |
| Mohammed – der Prophet des Islam | (6) 204–205 | (13) 178–179 | 6: 156–157 Eine neue Weltreligion entsteht – der Islam, fast identisch |
| Der Islam breitet sich aus | (7) 206–207 | (14) 180–181 | 6: 140–141 Die Ausbreitung des Islams, fast identisch |
| Sunniten und Schiiten | (8) 208–209 | (15) 182–183 | |
| Allahs Gesetz und seine Hüter | (9) 210–211 | | |
| Blütezeit islamischer Kultur | (10) 212–213 | (16) 184–185 | 7: 78–79 Die Europäer lernen von den Arabern, fast identisch |
| Leben in einer islamischen Stadt | | (17) 186–187 | |
| Christen, Mauren und Juden in Spanien | (17) 228–229 | | 6: 142–143 Der Islam auf europäischem Boden |
| Gewalt im Zeichen des Kreuzes | (18) 230–231 | (18) 188–189 fast identisch, statt zwei Quellen zur Eroberung Jerusalems und Akons Eroberung Jerusalems aus chr./ muslim. Sicht | 7: 76–77 Gewalt im Zeichen des Kreuzes, weitgehend wie NRW-Ausgabe |
| Begegnung mit der islamischen Kultur | (19) 232–233 | (19) 190–191 | |
| Die Osmanen in Europa | (20) 234–235 | | 7: 102–103 Kreuz und Halbmond auf dem Balkan, fast identisch |
| Auf einen Blick: Islam bzw. „1001 Nacht" | (-) 250–251 | (-) 198–199 | 6: 144 ähnlich, 145 identisch |

Im Blick auf die Lehrplanbindung von Schulbüchern ist bemerkenswert, dass die Doppelseiten wie Bausteine verschoben werden können. Im Blick auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler ist das nicht problematisch, insofern die NRW-Ausgabe als Band für die sechste und siebte Jahrgangsstufe geschrieben worden ist. Seiten aus der NRW-Ausgabe von 1997 werden 2001 für das verwandte Thema „Juden, Christen und Muslime" (5/ 6) in der Brandenburger Ausgabe neu arrangiert; einige werden 2001/ 02 in den ersten beiden Bänden der bayerischen Ausgabe in sechs verschiedenen Kapiteln wieder verwendet: in der sechsten Jahrgangsstufe in „Menschen in der Vor- und Frühzeit", „Der große Wandel", thematischer Querschnitt „Wie erklärten sich die Menschen Leben und Welt?"; in der siebten Jahrgangsstufe „Das Werden des mittelalterlichen Europas", „Miteinander und Gegeneinander im mittelalterliche Europa", „Aufbruch in eine neue Zeit". Kurios ist das Ergebnis deshalb, weil sich in der jetzigen Reihenfolge der Islam ausbreitet, bevor er entsteht.

Bemerkenswerterweise verschränkt die bis 2004 zugelassene NRW-Ausgabe die Doppelseiten zu Aspekten der jüdischen, christlich-mittelalterlichen und islamischen Geschichte zur Abdeckung der im Lehrplan getrennten Themenbereiche zum Christentum (TE 6), Islam (TE 7) und Judentum (TE 8) (NRW RS Geschichte 1994, 73–75). Umgekehrt werden in der Brandenburger Ausgabe für das Lehrplanthema „Juden, Christen und Muslime" (BR 5/6 Gesellschaftslehre 1991, 21) die Doppelseiten in Blöcke über Judentum, mittelalterliches Christentum und Islam arrangiert, obwohl man im Unterschied zum NRW-Lehrplan den Brandenburger als Aufforderung zu einer ineinander verwobenen Darstellung der Geschichte sehen konnte.

## Fazit

Dass Schulbuchkritik in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur konzeptionelle oder politische Debatte war, sondern gravierende sachliche Mängel aufdeckte, musste seit jeher auf die begrenzte Reichweite staatlicher Schulbuchkontrolle hinweisen. Offensichtlich sind die Schulbücher nicht so gut, dass man von vornherein auf eine Qualitätskontrolle verzichten könnte. Ganz offensichtlich ist die staatliche Qualitätskontrolle aber auch nicht so gut, wie sie sein müsste.

Die Kontrollmechanismen der Schulbuchzulassung haben bei einigen Büchern in eklatanter Weise nicht gegriffen. Erst recht können bei der Lehrplanrevision verfolgte Interessen ins Leere gehen, wenn revidierte Lehrpläne weiterhin mit alten Texten oder auch mit Übernahmen aus anderen Bundesländern abgedeckt werden können. So nötig scheint eine Neubearbeitung von Schulbuchseiten hinsichtlich spezifischer Vorgaben deutlich verschiedener Lehrpläne nicht zu sein.

Während nicht bestritten werden soll, dass die Schulbuchzulassung für die Autoren und Verlage eine mühselige Angelegenheit ist, wurden in jüngerer Vergangenheit die Geschichtsbücher in Bayern wesentlich auf ihre Vereinbarkeit hin untersucht und nicht unbedingt auf eine Umsetzung des Lehrplans. Mindestens für das interreligiös und interkulturell sensible Thema des Zusammenlebens von Muslimen und Nicht-Muslimen lässt sich zeigen, dass Bücher damit hinter dem zurückbleiben dürfen, was mit den neuen Lehrplänen eigentlich möglich und intendiert war.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

### Veröffentlichungen der Kultusministerien

*Handreichung BY HS 1997* Handreichung zur Einführung des Lehrplans für die Hauptschule, München 1997.

*IRU 2000* Islamischer Religionsunterricht an Bayerischen Schulen?, München 2000.

*BR 5/6 Gesellschaftslehre 1991* Vorläufiger Rahmenplan, Lernbereich „Gesellschaftslehre" Geschichte Klassen 5 und 6 (1991), Berlin 1999.

*BY HS 1985* Lehrplan für die bayerische Hauptschule, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 1985,13 (10.9.1985), S. 249–519.

*BY HS 1997* Lehrplan für die Hauptschule, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Sondernummer 1997,1 (1.12.1997).

*BY RS 1993* Lehrplan für die bayerische Realschule, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Sondernummer 1993,1 (30.8.1993), S. 1–452.

*BY RS 2001* Lehrplan für die sechsstufige Realschule, München 2001.

*NW HS 1989* Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in NRW. Geschichte – Politik (Heft 3202/ 1), Frechen 1989=2001.

*NW RS 1994* Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in NRW. Geschichte (Heft 3316), Frechen 1994=2000.

*NW GY 1993* Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium (S I) in NRW. Geschichte (Heft 3407), Frechen 1993=2001.

*KMK Nr. 490* Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern (29.6.1972), in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Neuwied: Loseblattsammlung ab der 3. A 1982, Nr. 490.

*Lernmittelverordnung 1994* Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (12.8.1994), in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil 1, 1994,19 (28.9.1994), S. 409–413.

*Lernmittelverordnung 2000* Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (13.9.2000), in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil 1. 2000,20 (15.11.2000), S. 481–487.

*Lernmittelverzeichnis 2000* Verzeichnis der zum Gebrauch an Schulen zugelassenen Lernmittel, in: Beilage zum Amtsblatt der Bay. Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst 2000,7 (17.4.2000), S. 1–120.

*Lernmittelverzeichnis 2001* Verzeichnis der zum Gebrauch an Schulen zugelassenen Lernmittel (8.5.2001), in: Beilage zum Amtsblatt der Bay. Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst 2001,9 (17.5.2001), S. 1–132.

*Lernmittelverzeichnis 2002* Verzeichnis der zum Gebrauch an Schulen zugelassenen Lernmittel (19.4.2002), in: Beilage zum Amtsblatt der Bay. Staatsministerien für Un-

terricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst 2002,8 (30.4.2002), S. 1–128.

*Lernmittelverzeichnis 2003* Verzeichnis der zum Gebrauch an Schulen zugelassenen Lernmittel 2003 (15.4.2003), in: Beilage zum Amtsblatt der Bay. Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst 2003,8 (30.4.2003), S. 1–128.

*Wagner 22.42*Wagner, Herbert: Kommentar zum Fachprofil GSE, in: Lehrplan für die Hauptschule in Bayern (Hg. H.-D. Göldner u. a.), Kronach: Loseblattsammlung ab 1997, 22.42.

**Schulbücher**

Begegnungen 9, München 1999 (3-486-83599-8), S. 180–197 Der Islam und Europa

Durchblick 9, Braunschweig 1999 (3-14-114109-6), S. 164–181 Der Islam.

Geschichte erleben 1, Bamberg 2001 (3-7661-4621-1), S. 160–177 Auf dem Weg ins Mittelalter.

Geschichte für das 7. Schuljahr der Realschulen, Bamberg 1983 (3-7661-2501-X), S. 151–157 Der Islam.

Geschichte kennen und verstehen 7, Donauwörth 1985 (3-403-01652-8), S. 191–224 VI Nach dem Niedergang des Römischen Reiches entstehen neue Mächte.

Geschichte kennen und verstehen B7, München 1994 (3-486-88850-1), S. 173–198 Kampf und friedlicher Austausch – Menschen unterschiedlicher Kulturen begegnen sich.

Geschichte kennen und verstehen 6, München 2001 (3-486-88846-3), S. 117–144 Der Wandel zum Mittelalter.

GSE 9, Regensburg 1999 (3-523-26694-7), S. 84–92 Der Islam.

GSE 9. Lehrerhandbuch, Regensburg 1999.

Menschen Zeiten Räume 9, Berlin 1999 (3-464-66014-1), S. 190–215 Der Islam.

Treffpunkt Geschichte 1, Bamberg 1994 (3-7661-2511-7), S. 123–140 Begegnung unterschiedlicher Kulturen.

Trio 9, Hannover 1999 (3-507-36004-7), S. 184–207 Der Islam.

Zeitreise 1, Stuttgart 1997 (3-12-411010-2), S. 190–251 Judentum – Christentum – Islam.

Zeitreise 5/ 6 (Brandenburg), Leipzig 2001 (3-12-416010-X), S. 146–199 Judentum – Christentum – Islam.

Zeitreise 6 (Bayern), Leipzig 2001 (3-12-420060-8).

Zeitreise 7 (Bayern), Leipzig 2002 (3-12-420070-5).

**Sekundärliteratur**


Biener, Hansjörg (2005): Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik. Der Islam als Herausforderung an den Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht. (Habilitationsschrift EWF Nürnberg 2004/ 05).

Erdmann, Elisabeth (1998): Des Kaisers neue Kleider. Kritische Anmerkungen zu neuen Lehrbüchern für Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde, in: Geschichte, Erziehung, Politik 9, S. 180–182.

Frieß, Peer (1998): Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte, in: Wissenschaft und Unterricht 49, S. 180–186.

Fürnrohr, Walter (1996): Didaktische Thesen zur „soziokulturellen Fächergruppe der Hauptschule", in: In der Hauptschule unterrichten (Hg. Wolfgang Schumann), Bad Heilbrunn, S. 194–207.

Göldner, Hans-Dieter (1996): Stundentafel und Lehrplan – fachliche Grundlagen für die pädagogische Arbeit in der Hauptschule, in: In der Hauptschule unterrichten (Hg. Wolfgang Schumann), Bad Heilbrunn, S. 29–49.

Hilpert, Hans-Eberhard( 1989): Geschichtsdidaktische Innovation in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.

Leppek, Sabine (2002): Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundlagen, Marburg.

Knepper, Herbert (1979): Genehmigungspraxis von Schulbüchern: Anmerkungen zur staatlichen Zulassungs- und Genehmigungspraxis von Schulbüchern aus der Sicht der staatlichen Verantwortung (Nordrhein-Westfalen), in: Schulbuch und Politik (Hg. Bernard Tewes), Paderborn, S. 80–87.

Knepper, Herbert (1998): Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, S. 175–179.

Liepold, Günter (1979): Genehmigungspraxis von Schulbüchern: Anmerkungen zur staatlichen Zulassungs- und Genehmigungspraxis von Schulbüchern aus der Sicht der staatlichen Verantwortung (Bayern), in: Schulbuch und Politik (Hg. Bernard Tewes), Paderborn, S. 88–95.

Müller, Walter (1977): Schulbuchzulassung, Kastellaun.

Rohlfes, Joachim (1997): Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 2.A.

Rohlfes, Joachim (1998): Politische und didaktische Tugendwächter, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, S. 157–164.

Sauer, Michael (1998): Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, S. 144–156.

Schober, Otto (1997): Schulbücher, in: Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. Band 3 (Hg. Max Liedtke), Bad Heilbrunn, S. 1054–1068.

Speckhahn, Hans (1979): Genehmigungspraxis von Schulbüchern: Anmerkungen zur staatlichen Zulassungs- und Genehmigungspraxis von Schulbüchern aus der Sicht der staatlichen Verantwortung (Niedersachsen),, in: Schulbuch und Politik (Hg. Bernard Tewes), Paderborn, S. 70–79.

Stillemunkes, Christoph (1998): Die Schulbuchzulassung – Qualitätssicherung und Serviceleistung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, S. 165–174.

Tworuschka, Monika (1986): Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig.

Tworuschka, Monika (1990): Geschichte, in: Stöber, Georg/ Tworuschka, Monika und Udo: Nachträge 1986–1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam, Frankfurt, S. 1–35.

Vollstädt, Witlof (1995): Wie sehen Lehrerinnen und Lehrer die Probleme ihres Faches?, Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Fachkonferenzen, in: Lehrpläne und Lehreralltag. Einführung neuer Rahmenpläne in Hessen, Wiesbaden, S. 119–147.

# IV Weitere fachdidaktische Perspektiven

*Tracy Lee Heavner*

# An Analysis of Accent on Achievement Comprehensive Band Method for Principles of Comprehensive Musicianship

*Abstract*

*The purpose of this study was to: (1) analyze Accent on Achievement comprehensive band method for principles of comprehensive musicianship, (2) compare Accent on Achievement with previously analyzed beginning band method books published from 1990 through 1994 and (3) compare Accent on Achievement with a theoretical comprehensive musicianship curriculum model. The theoretical comprehensive musicianship curriculum model consists of the five following categories: concepts, content, activities, instructional literature and evaluation.*

*A panel of collegiate music education students experienced in the comprehensive musicianship approach served as reviewers for this study. Each reviewer individually completed a five-question survey that investigated* Accent on Achievement *for principles of comprehensive musicianship. The* Chi-Square Goodness-of-Fit Test, *with an alpha significance level of .05, was used to determine the relationship between observed survey scores of* Accent on Achievement *and predicted scores of the theoretical comprehensive musicianship curriculum model.*

*Results from the* Chi-Square Goodness-of-Fit Test *indicated that* Accent on Achievement *matched all categories of the theoretical comprehensive musicianship curriculum model and in overall comprehensive musicianship scores. When compared with previously analyzed beginning band method books published from 1990 through 1994,* Accent on Achievement *ranked second in overall comprehensive musicianship scores with* Standard of Excellence *ranking first. These findings indicate that beginning band method books are continually evolving through the incorporation of principles of comprehensive musicianship in the teaching of beginning instrumental music.*

Comprehensive musicianship is a term used to describe the intradisciplinary study of music. The intent of the comprehensive musicianship approach is to integrate and synthesize all areas of music including music history, music literature, music theory, and performance/ pedagogy into a unified whole (Spearman, 1979; MENC, 1965). The integration and synthesis of the various areas of music allows for a more logical and meaningful learning experience. This unified learning experience brings balance and focus to the disparate areas of music, allowing students to pursue and explore all aspects of music and their interrelationships (Willoughby, 1971b).

The comprehensive musicianship approach is especially useful in the area of ensemble performance where the relationship of the music literature studied can be related to the theoretical systems, historical and stylistic periods from which the literature was composed. The comprehensive musicianship approach allows students to perform literature with an understanding of the historical and theoretical aspects that served as guidelines in the compositional process. Therefore, students gain a unified knowledge of music that assists them in developing a comprehensive musical understanding (Mark, 1986).

However, the teaching of comprehensive musicianship has not been widely accepted by the instrumental music education profession. Instrumental music educators have relatively ignored this approach except for the Hawaii Curriculum Project, Garofalo's *Blueprint for Band*, programs in several school districts and universities, and a few doctoral dissertations (Grashel, 1993).

Reasons for the rejection of comprehensive musicianship maybe:

(1) administrative, community and parental pressure for performance as the only instructional option, (2) fear that students will reject nonperformance activities as they are incorporated into the rehearsal and (3) lack of planning and rehearsal time for comprehensive instruction to take place (Grashel, 1993).

The rejection of comprehensive musicianship has also extended into the instructional materials used in teaching beginning instrumental music. Texter (1974) analyzed almost every known beginning band method book published through 1973 in terms of physical features, musical content and pedagogical content. Conclusions of the study indicated that beginning band method books did not reflect significant developments made by educational theorists to the music education profession in areas such as comprehensive musicianship and the teaching of ethnic music.

In 1996, Heavner conducted a study to ascertain if current beginning band method books had incorporated principles of comprehensive musicianship as a result of new reforms in the educational system since 1974. Beginning band method books published from 1990 through 1994 were analyzed for principles of comprehensive musicianship and compared among themselves and with a theoretical comprehensive musicianship curriculum model.

Results from the study indicated that all current beginning band method books matched various categories of the theoretical comprehensive musicianship curriculum model and one book, Standard of Excellence, matched the model in overall comprehensive musicianship scores. These findings were important because Texter's study (1974) had shown that beginning band method books did not integrate principles of comprehensive musicianship into the teaching of beginning instrumental music (Heavner, 1996).

Since 1995, there has been much emphasis placed on comprehensive musicianship through the adoption of the National Standards for Arts Education. A study is needed to ascertain if beginning band method books published from 1995 through 1999 have continued to evolve as a result of this emphasis by incorporating principles of comprehensive musicianship into the teaching of beginning instrumental music.

## Purpose of the Study

The purpose of this study was to: (1) analyze *Accent on Achievement comprehensive band method* for principles of comprehensive musicianship, (2) compare *Accent on Achievement* with previously analyzed beginning band method books published from 1990 through 1994 and (3) compare *Accent on Achievement* with a theoretical comprehensive musicianship curriculum model. Specific research questions were:

1. To what extent does Accent on Achievement develop musical skills and knowledge by focusing on the following seven common elements of music as compared with the theoretical comprehensive musicianship curriculum model: (a) timbre, (b) rhythm, (c) harmony, (d) form, (e) melody, (f) tonality and (g) texture?
2. To what extent does Accent on Achievement integrate the following nine musical content areas as compared with the theoretical comprehensive musicianship curriculum model: (a) music theory, (b) music history, (c) music literature/ style, (d) ear training, (e) compositional techniques, (f) improvisational techniques, (g) performance practices, (h) conducting practices and (i) music aesthetics?
3. To what extent does Accent on Achievement integrate the following five musical activities as compared with the theoretical comprehensive musicianship curriculum model: (a) performing, (b) creating, (c) conducting, (d) analytical listening and (e) discussing?
4. To what extent does Accent on Achievement contain a variety of western and non-western music incorporating various periods and styles as compared with the theoretical comprehensive musicianship curriculum model?
5. To what extent does Accent on Achievement contain evaluation techniques in the areas of descriptive competence, performance competence, creative competence and attitude?
6. How does Accent on Achievement compare in overall content with the theoretical comprehensive musicianship curriculum model?
7. How does Accent on Achievement compare with previously analyzed beginning band method books published from 1990 through 1994 using the theoretical comprehensive musicianship curriculum model as the standard?

## Research Design and Procedure

### Selection of Accent on Achievement for Analysis

*Accent on Achievement* was chosen as the focus for this study because it was the only newly published beginning band method book from 1995 through 1999. Review copies for the study were obtained directly from method book publisher. Listed below is the citation for *Accent on Achievement:*

> O'Reilly, J., & Williams, M. (1997). Accent on achievement comprehensive band method that develops creativity and musicianship. Van Nuys, California: Alfred Publishing Co.

### Development of a Theoretical Comprehensive Musicianship Curriculum Model and Beginning Band Method Book Survey

The theoretical comprehensive musicianship curriculum model and survey utilized in this study were developed in Heavner's study (1996) that analyzed beginning band method books for principles of comprehensive musicianship. The model and survey were developed based upon findings from a review of literature and through consultation with leading authorities in the area of comprehensive musicianship. The model and survey were reviewed for content and clarity by leading authorities in the area of comprehensive musicianship from across the United States. In addition, the survey was field-tested and an inter-rater reliability was computed using the *Percent of Agreement Test.* The inter-rater reliability for the field test was .91.

The theoretical comprehensive musicianship curriculum model consisted of five categories: concepts, content, activities, instructional literature and evaluation. These categories addressed the development of musical skills and knowledge utilized in the comprehensive musicianship approach.

The beginning band method book survey consisted of five fundamental questions that investigated beginning band method books for principles of comprehensive musicianship. The theoretical comprehensive musicianship curriculum model is presented in Figure 1.

**Figure 1: Theoretical Comprehensive Musicianship Curriculum Model**

The Comprehensive Musicianship approach develops musical skills and knowledge by integrating the concepts, content areas, activities, instructional literature and evaluation techniques listed below.

| Concepts | Content | Aktivities | Instructional Literature | | | Evaluation |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | *Western Art* | *Western* | *Eastern/ African* | |
| Timbre | Music Theory | Performing | 20th Century | Folk. | Folk | Description |
| Rhythm | Music History | Creating | Romantic | Trad. | Trad. | Performing |
| Harmony | Music Lit./ Style | Conducting | Classic | Jazz | Sacred/ Spiritual | Creative |
| Form | Ear Training | Analytical Listening | Baroque | Pop | | Attitude |
| Melody | Comp. Tech | | Renaiss. | Rock | | |
| Tonality | Improv. Tech. | Discussing | Medieval | Sac-red/ Spir itual | | |
| Texture | Perf. Practices | | | | | |
| | Cond. Practices | | | | | |
| | Music Aesthetics | | | | | |

## Training of Reviewers

A panel of five collegiate music education students experienced in the comprehensive musicianship approach served as reviewers for this study. Each reviewer individually completed a five-question survey that investigated *Accent on Achievement* for principles of comprehensive musicianship. A training session on the principles of comprehensive musicianship was held to provide the reviewers with a uniform concept of the comprehensive musicianship approach. The training session consisted of: (1) an introduction to the comprehensive musicianship approach, (2) a thorough explanation of the theoretical comprehensive musicianship curriculum model and (3) a discussion of appropriate techniques for reviewing current beginning band method books for principles of comprehensive musicianship.

## Data Collection Procedure

Each member of a panel of collegiate music education students individually completed a five-question survey that *Accent on Achievement* for principles of comprehensive musicianship. The panel examined only the director's manual for *Accent on Achievement* because it contained everything included in each student's book with additional comments for the director. Only volume one of *Accent on Achievement* was examined. Panel members gave affirmative responses to questions only if the concept under investigation appeared at least twice during their review, and in some cases concerning instructional literature, at least three times. The procedure of requiring a concept to appear multiple times to receive an affirmative response is based upon a main tenet of the comprehensive musicianship approach. This tenet states that the music curriculum should be viewed as a

spiral, with specific musical concepts and activities differing in their degree of sophistication each time they are revisited (Willoughby, 1971a). Therefore, a concept would need to be addressed more that once in order to move towards a more complex level of sophistication.

**Data Analysis Procedure**

After the surveys were completed, frequency scores for each category and overall comprehensive musicianship were tallied. *Accent on Achievement* received a frequency score for each category along with an overall frequency score. Category and overall frequency scores were used to compare *Accent on Achievement* with previously analyzed beginning band method books published from 1990 through 1994 and with the theoretical comprehensive musicianship curriculum model.

A comparison of reviewer's overall frequency scores for *Accent on Achievement*, using the *Percent of Agreement* test, allowed the researcher to compute an inter-rater reliability. The inter-rater reliability for the study was .96, which indicated a close agreement of reviewers' findings . The *Chi-Square Goodness-of-Fit Test* was used to determine the difference between observed frequency scores of *Accent on Achievement* and predicted scores of the theoretical comprehensive musicianship curriculum model. The level of significance for the *Chi-Square Goodness-of-Fit Test* was at the .05 alpha level.

If chi-square observed scores were less than the chi-square critical score, *Accent on Achievement* matched the theoretical comprehensive musicianship model. If chi-square observed scores were greater than or equal to the chi-square critical score, *Accent on Achievement* did not match the theoretical comprehensive musicianship model. The formula for computation of the *Chi-Square Goodness-of-Fit Test* is:

$$X^2 = \frac{(f - F)^2}{F}$$

Whereas: f = Observed Scores
F = Predicted Scores

## Results of the Study

Chi-square values for *Accent on Achievement* in the categories of concepts, content, activities, literature, evaluation and overall comprehensive are presented in Table 1. Results from the *Chi-Square Goodness-of-Fit Test* indicated that *Accent on Achievement* matched the theoretical comprehensive musicianship curriculum model in all categories including overall comprehensive musicianship.

**Table 1: Chi-Square Goodness-of-Fit Test for Accent on Achievement**

| Category | df | Chi-Sq. Crit | Chi-Sq. Obs. |
|---|---|---|---|
| Concepts | 6 | 12.59 | 0.8 |
| Content | 8 | 15.50 | 5.0 |
| Activities | 4 | 9.48 | 5.0 |
| Literature | 2 | 5.99 | 0.0 |
| Evaluation | 3 | 7.81 | 1.0 |
| Overall Com. Mus. | 4 | 9.48 | 2.11 |

* $p \leq .05$ and denotes that the beginning band method book does not match the theoretical comprehensive musicianship curriculum model

Overall comprehensive musicianship scores for *Accent on Achievement* and six other beginning band method books, previously analyzed in Heavner's study (1996), are presented in Table 2. Results from the *Chi-Square Goodness-of-Fit Test* indicated that only *Accent on Achievement* and *Standard of Excellence* matched the model in overall comprehensive musicianship scores.

**Table 2: Chi-Square Goodness-of-Fit Test for Overall Comprehensive Musicianship**

| Method Books | Chi-Sq. Obs |
|---|---|
| Standard of Excellence | 0.4 |
| Accent of Achievement | 2.11 |
| Essential Elements | 19.3* |
| Sound Spectacular | 34.6* |
| Now Go Home And Practice | 62.9* |
| Mastery Learning | 69.1* |
| Rhythm Master | 73.7* |

**Note.** Degrees of freedom = 4. Chi-Square Critical = 9.48.

* $p \leq .05$ and denotes that the beginning band method book does not match the theoretical comprehensive musicianship curriculum model

Results from the *Chi-Square Goodness-of-Fit Test* indicated the following rank order of the beginning band method books published from 1990 through 1999 and is based upon each book's ability to match the theoretical comprehensive musicianship curriculum model. The rank order is as follows:

1. Pearson, B. (1993). Standard of excellence comprehensive band method. San Diego: Kjos.
2. O'Reilly, J., & Williams, M. (1997). Accent on achievement comprehensive band method that develops creativity and musicianship. USA: Alfred Publishing Co.
3. Biershenk, D., & Higgins, J., & Lautenzenheiser, T., & Petersen, L., & Rhodes, T. (1991). Essential elements: a comprehensive band method. Milwaukee: Hal Leonard.
4. Balent, A. (1991). Sound spectacular. New York: Carl Fischer.
5. Grable, D., & Meeks, D., & Probasco, J. (1994). Now go home and practice. Dayton, Oh: Heritage Music Press.
6. Brown, H. (1993). Mastery learning. Eastlake, CO: Suebro.
7. Hains, H., & McEntyre, J. (1992). Rhythm master. San Antonio: Southern Music.

## Conclusions of the Study

The conclusions of Texter's study (1974) revealed that beginning band method books published before this time did not reflect significant educational developments in the music education profession, such as comprehensive musicianship, and have remained static in their evolution. Heavner's study (1996) indicated that a trend of incorporating principles of comprehensive musicianship in beginning band instructional materials had begun. All beginning band method books analyzed in that study matched the theoretical comprehensive musicianship curriculum model in one or more categories and one book, *Standard of Excellence*, matched the model in overall comprehensive musicianship scores. Data from the study at hand indicated that beginning band method books have continued to evolve through the incorporation of principles of comprehensive musicianship into the teaching of beginning instrumental music.

## Discussion

In the spring of 1992, the arts were affirmed as basic to American education through the formation of America 2000 Arts Partnership and the introduction of Goals 2000: Educate America Act in June 1993 (MENC, 1993). With the passage of this act, the arts were placed on equal status with other core academic subjects such as English, mathematics, history, civics and government, geography, science and foreign language (MENC, 1994).

In 1994, the National Standards for Arts Education were written into law. For music, these standards have the potential

> „to clarify for school decision makers the appropriate content and outcomes of a comprehensive music program; to reaffirm that music education is a rigorous discipline, a sequential learning experience, not primarily for performance or entertainment; and to strengthen music programs with a focus on a comprehensive curriculum for all students" (Straub, 1993, p. 4).

The Music Educators National Conference (MENC) believes that „every student at every level, K-12, should have access to a balanced, comprehensive and sequential program of music in school taught by teachers certified in music" (Straub, 1993, p. 4). If music educators are committed to this objective, they must assume responsibility for the comprehensive music education of every child.

By analyzing and comparing beginning band method books published over the past nine years, it is apparent that a change in educational philosophy has occurred in the teaching of beginning instrumental music. Beginning band method books are continually evolving due to the adoption of the National Standards for Arts Education. Two beginning band method books, *Standard of Excellence* and *Accent on Achievement* matched the theoretical comprehensive musicianship model in overall comprehensive musicianship scores. *Standard of Excellence* published in 1993, the year before the National Standards were signed into law and *Accent on Achievement* published in 1997, three years after the signing, directly reflect the philosophical change in educational thinking for instrumental music instruction at the elementary level.

## Recommendations for Further Study

The researcher suggests the following recommendation for further study for the purpose of examining the effect of educational reforms on the teaching of beginning instrumental and choral music.

The study could be replicated in the next five to ten years to determine if new beginning band method books have continually evolved through the incorporation of principles of comprehensive musicianship.

## References


Balent, A. (1991). Sound spectacular. New York: Carl Fischer.

Biershenk, D., & Higgins, J., & Lautenzenheiser, T., & Petersen, L., & Rhodes, T. (1991). Essential elements: a comprehensive band method. Milwaukee: Hal Leonard.

Brown, H. (1993). Mastery learning. Eastlake, CO: Suebro.

Grable, D., & Meeks, D., & Probasco, J. (1994). Now go home and practice. Dayton, Oh: Heritage Music Press.

Grashel, J. (1993). An integrated approach comprehensive musicianship. Music Educators Journal, 79(8), 38–40.

Hains, H., & McEntyre, J. (1992). Rhythm master. San Antonio: Southern Music.

Heavner, T. (1996). An analysis of beginning band method books for principles of comprehensive musicianship. Southeastern Journal of Music Education, 8, 1–11.

Mark, M. (1986). Contemporary music education (2nd ed.). New York: Schrimer Books.

Music Educators National Conference (1965). Comprehensive musicianship the foundation for college education in music cmp 2. Washington, DC: Music Educators National Conference.

Music Educators National Conference (1993). National standards for arts education. Music Educators Journal, 80(2), s2–s24.

Music Educators National Conference (1994). National Standards for Arts Education. Reston, Virginia: Music Educators National Conference.

O'Reilly, J., & Williams, M. (1997). Accent on achievement comprehensive band method that develops creativity and musicianship. Van Nuys, California: Alfred Publishing Co.

Pearson, B. (1993). Standard of excellence comprehensive band method. San Diego: Kjos.

Spearman, E. (1979). The development of comprehensive musicianship in the secondary instrumental music program (Doctoral dissertation, Washington University, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, 6183A–6184A.

Straub, D. (1993). The impact of national standards. Music Educators Journal, 79(5), 4.

Texter, M. (1974). A historical and analytical investigation of the beginning band method book (Doctoral dissertation, The Ohio State University, 1974). Dissertation Abstracts International, 36, 3481A.

Willoughby, D. (1971a). Comprehensive musicianship: an anthology of evolving thought, cmp 5. Washington DC: Contemporary Music Project.

Willoughby, D. (1971b). Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula, cmp 6. Washington DC: Contemporary Music Project.

*Henriette Hoppe*

# Schreibdidaktische Konzeptionen in Sprachunterrichtswerken im Spannungsfeld von Curriculum, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis

*Abstract*

*This essay puts its main emphasis on the analysis of schoolbooks of German and their use for teaching writing skills. The set-up of writing lessons in the syllabus will be looked at on the basis of two aspects: the discussion of oral and written texts and the analysis of different types of texts. This examination will serve as a basis for the presentation of the results of the theoretical analysis as well as the evaluation of the effects of various schoolbooks used for German as subject at school.*

## 1 Das Curriculum als Grundlage für Deutschunterrichtswerke

### 1.1 Der Schreibunterricht im Curriculum unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Perspektive

#### *1.1.1 Schriftlichkeit/ Mündlichkeit im Rahmenplan*

Im Hessischen Rahmenplan von 1995, der den noch eingeführten und gegenwärtig an Gymnasien verwendeten Deutschunterrichtswerken zugrunde liegt, werden drei Arbeitsbereiche unterschieden:

1. Sprechen und Schreiben[1]
2. Lesen/ Umgang mit Texten
3. Kulturelle Praxis

[1] Dieser Arbeitsbereich ist auch in anderen Lehrplänen zu finden.

Für diese Arbeitsbereiche werden bestimmte Qualifikationen genannt, der Bereich „Sprechen und Schreiben" wird insofern differenziert, als hier „jeweils [also für Sprechen und Schreiben, H.H.] besondere Qualifikationen hinsichtlich der intellektuellen, pragmatischen und kommunikativen Kompetenz" (Rahmenplan S. 9) erforderlich sind.

Beide Varietäten werden in den Ausführungen zu jeder Jahrgangsstufe allerdings zusammen abgehandelt, wodurch die vorherige Festlegung der „jeweils besonderen Qualifikationen" an Bedeutung verliert bzw. nivelliert wird.

Die Rezeption der fachdidaktischen Literatur zu diesem Sachverhalt verdeutlicht, dass aber gerade die Unterscheidung der beiden Varietäten eine zunehmende Rolle spielt:

Auf der Grundlage der Systematisierung von Koch/ Österreicher (1985), die die Unterscheidung zwischen medialer und konzeptueller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit[2] treffen, etabliert sich in der schreibdidaktischen Diskussion die Rede von der „Erziehung zur Schriftlichkeit" (Günther 1993). Schriftlichkeit wird mit Günther nicht nur als eine medial andere Dimension der Sprache verstanden, sondern als „Mittel zur qualitativen Erweiterung der kommunikativen und kognitiven Möglichkeiten des Individuums und der Gesellschaft" (1993:90) . Die Priorität des Aufsatzunterrichts besteht für Günther darin, sich in konzeptioneller Schriftlichkeit zurecht zu finden – also etwa situationsentbunden zu formulieren, die Reaktion des Lesers zu antizipieren, die Möglichkeit des Redigierens immer schon beim Schreiben zu bedenken.

Die weiteren Ausführungen zum Schreiben im allgemeinen Teil des Lehrplans stimmen mit den Forderungen der Deutschdidaktik überein: Schreiben soll adressatenbezogen stattfinden; Schreiben ist ein Medium des Denkens und Erkennens, das der „Durchdringung, Ordnung und Verarbeitung von Erfahrungen" (Rahmenplan S. 9) dient.

Aus der aufgezeigten Diskrepanz innerhalb des Lehrplans bzw. zwischen Lehrplan und schreibdidaktischer Forschung im Hinblick auf die unterschiedliche Gewichtung der Varietäten ergibt sich ein erster Ansatz für die Analyse von Deutschbüchern, die einerseits den Rahmenplänen verpflichtet sind und andererseits zugleich als Unterstützung der Lehrpersonen eine Umsetzung aktueller fachdidaktischer Erkenntnisse anstreben.

Wie wird mit der Unterscheidung zwischen Mündlichkeit/ Schriftlichkeit in den Lehrbüchern umgegangen? Welche Bedeutung wird der Schriftlichkeit überhaupt beigemessen?

---

[2] Die Mündlichkeit-Schriftlichkeit-Distinktion wird durch zwei Dimensionen vorgenommen, die beide beliebig kombinierbar sind: Die mediale Dimension ist dichotomisch angelegt: Ein Text kann entweder mündlich (phonisch) oder schriftlich (graphisch) sein. Die konzeptuelle Dimension ist graduell zu verstehen: ein Text kann mehr oder weniger nach den Parametern der mündlichen Sprache, der „Sprache der Nähe", oder denen der „Sprache der Distanz" angelegt sein. So ist ein wissenschaftlicher Vortrag, der auf der medialen Achse mündlich angesiedelt ist, ein Beispiel für konzeptionelle Schriftlichkeit, da er schriftlich konzipiert ist und nur mündlich vorgetragen wird (vgl. Günther 1993).

### *1.1.2 Textsorten im Curriculum*

In Bezug auf die Textsorten heißt es im Rahmenplan: „Die traditionellen schulischen Darstellungsformen und ihre didaktischen Varianten bzw. die Formen, die sich in unserer Schriftkultur herausgebildet und mehr oder weniger verfestigt haben, dienen dabei der Orientierung und der Lernverständigung. Sie werden jedoch nicht als Muster und abstrakte Norm verselbstständigt geübt, sondern müssen in der jeweiligen Verwendungssituation überprüft und funktional gehandhabt werden" (Rahmenplan S. 9). Im Rahmenplan selbst tauchen diese „abstrakten Normen" nur noch am Rande auf, nämlich als Beispiele für bestimmte Sprachhandlungen, wie zum Beispiel der Bericht als informierende Darstellungsform.

Hintergrund des Anspruches, die schulischen Darstellungsformen nur der Orientierung wegen aufzuführen, ist die seitens der Fachdidaktik mehrfach vorgebrachte Kritik am gegenwärtigen Schreibunterricht, die auf die immer noch gängige Praxis abzielt, nach der es eher um die Beherrschung der schulischen Aufsatzarten geht als um Schreiben als Mittel des Denkens, der Kommunikation und des Selbstausdrucks. Für die Weiterentwicklung der Sprachfähigkeit insgesamt ist nicht die Reproduktion einer Textsorte zentral, sondern die reale Sprachhandlung, die kommunikative Absicht des Schreibers. Nach Ossner (1995) verhindert die Ontologisierung von Formen des Schreibens (die Zuordnung von Schreibformen zu bestimmten Entwicklungsaltern) gerade die pragmatische und kommunikative Einbettung von Texten und bedeutet eine unangemessene didaktische Reduktion. „Der Weite des Handlungsfeldes Schriftlichkeit", so Fritzsche, „wird weder eine Aufzählung von Aufsatzarten nebst Übungsformen und Beurteilungskriterien, noch eine Einteilung nach Schreibanlässen oder Schreibsituationen gerecht." (Fritzsche 1994: 29)

Es wird eine Abkehr vom Aufsatz als Selbstzweck des Unterrichts gefordert zugunsten eines adressaten- und situationsgerechten schriftsprachlichen Verhaltens, zu dem allerdings auch ein Wissen über Textsorten gehört.

Demgegenüber gibt es in der Forschung die Position, dass Textsorten dennoch wichtige Werkzeuge zum Schreibenlernen seien (vgl. Schneuwly 1994), dass Schüler gerade aus dem rezeptivem Umgang mit Texten sich die Textsorten als Werkzeuge aneignen können und mit diesem Wissen beim Prozess des Schreibens entlastet seien.

Aus dieser Diskussion, hier nur in Ansätzen skizziert, ergibt sich für eine Analyse von Schulbüchern unter anderem die Frage, wie der Bereich „Schreiben" im Schulbuch gegliedert ist, inwiefern zum Beispiel die klassischen schulischen Aufsatzarten in der Anlage des Buches noch immer dominieren. Bei den im Lehrplan aufgeführten Sprachhandlungen (Gespräche führen, Informieren, Erzählen und Freies Gestalten) werden wiederum die Bereiche „Sprechen und Schreiben" gemeinsam abgehandelt – Schreiben wird dabei jeweils an zweiter Stelle thematisiert, ist dem Sprechen also nachgeordnet.

## 1.2 Schreibtischinspektion zur schreibdidaktischen Konzeption von Unterrichtswerken

Zur Durchführung einer Schreibtischinspektion[3] sind die dargelegten Untersuchungsaspekte mittels Frageraster operationalisiert worden[4]. Mit der Schreibtischinspektion soll erfasst werden, wie die Vorgaben des Lehrplans und die Erkenntnisse der Fachdidaktik im Lehrbuch umgesetzt werden. Gegenstand der Analyse waren gegenwärtig am Gymnasium zugelassene Unterrichtswerke der Klassen 6 und 7[5].

### *1.2.1 Mündlichkeit/ Schriftlichkeit*

Fragt man danach, inwiefern Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Aussageweisen in den untersuchten Sprachbüchern überhaupt thematisiert werden, findet man in der Regel keine Passagen, die diesen Komplex behandeln. In den Büchern gibt es sehr wohl Kapitel, die die mündliche Redeweise explizieren; nur in wenigen Fällen trifft dies aber auf die Schriftlichkeit in gleicher Weise zu. Einzig in *Verstehen und Gestalten* werden Sprachhandlungen wie „informieren", „erzählen", „diskutieren" mündlich und schriftlich getrennt ausgeführt, wobei die schriftliche Aussageweise der mündlichen jeweils nachgeordnet ist.

Bezeichnend für die Vernachlässigung von Schriftlichkeit ist ferner die Tatsache, dass in den Büchern jeweils mündliche Themen in den ersten Kapiteln gewählt werden. Das kann dazu führen, dass Schriftlichkeit von den Schülern als die unwichtigere Aussageweise wahrgenommen wird.

In den Kapiteln, in denen Textsorten den Gegenstand bilden, in denen also hauptsächlich geschrieben werden soll, findet man nur untergeordnet Hinweise auf die Eigenart einer schriftlichen Denkweise; da Schriftlichkeit nur im Zusammenhang mit anderen Themen (z.B: Erfindung des Buchdrucks) angesprochen wird, vermisst man eine vollständige und klare Darstellung des Bereichs. Diese könnte zum Beispiel durch das von Ossner vorgeschlagene Modell der Dreigliedrigkeit des Schreibens (Schreiben und Gestalten, Texte schreiben, Rechtschreiben) gelingen (Ossner 1995:34). Hilfreich für Schüler wäre außerdem die Thematisierung von Schreibfunktionen[6] (Ludwig 1980; Ossner 1995: 40f) und die Hinwendung zu einem prozessorientierten Schreibunterricht, bei dem einzelne Phasen des Schreibprozesses (oder z.B. die Methode der Schreibkonferenz) vorgestellt und geübt werden sollten.

---

[3] Der Begriff stammt von Rauch/ Wurster und bezieht sich auf die Analyse von Schulbüchern, die den Entstehungszusammenhang und die Wirkung nicht berücksichtigt. Komplementär gilt für die Wirkungs- oder Praxisevaluation die Analyse der Wirkung bei Benutzern der Bücher bzw. die Analyse der Wirkung in der Öffentlichkeit.

[4] Weitere Dimensionen der Analyse waren der prozessorientierte Schreibunterricht, Untersuchung zu einzelnen Textsorten, der Art der Wissensvermittlung durch das Schulbuch und zu den Aufgabenstellungen.

[5] Dabei wurden gleichermaßen Sprachbücher und integrierte Deutschbücher untersucht.

[6] Ludwig unterscheidet zum Beispiel Schreiben als Formulierungshilfe von konzipierendem Schreiben, konservierendes Schreiben von kommunikativem Schreiben.

Auch auf die Bedingungen schriftlicher Kommunikation, die Situationsentbundenheit und notwendige Fähigkeit zur Dekontextualisierung und den Adressatenbezug wird in den Lehrwerken nur unzureichend hingewiesen:

Es werden zum einen Aspekte von Kommunikation genannt, die auch auf die mündliche Kommunikation zutreffen. In vielen Fällen wird zudem nicht zwischen einer mündlichen und einer schriftlichen Ausfertigung von Texten unterschieden, wenn nämlich aus den Arbeitsanweisungen für Arbeitsaufgaben nicht abgelesen werden kann, ob hier mündlich oder schriftlich agiert werden soll; diese Entscheidung bleibt der Lehrperson überlassen[7]. Damit erscheint das Problem verkürzt, denn die Lehrperson muss sich an dieser Stelle für viel mehr als nur für das Medium der Darstellung entscheiden.

Problematisch erscheinen ferner die Aufgaben, die mündlich erledigt und danach direkt verschriftlicht werden sollen. Dies kann zwar so verstanden werden, dass die mündliche Ausfertigung eine Art der Vorentlastung des schriftlichen Textes ist. Die unreflektierte Gleichsetzung beider Varietäten trägt aber nicht dazu bei, dass Schüler die besonderen Bedingungen von Schriftlichkeit kennen lernen und verinnerlichen. Auch der umgekehrte Fall liegt vor, wenn die Schüler verschiedene Texte zu vorgegebenen Situationen schreiben sollen, und diese dann als Rollenspiel durchführen müssen. Das Schriftliche ist in diesem Fall die Vorbereitung des Mündlichen; allerdings wird kein Hinweis auf die Funktion des Schriftlichen gegeben, der Wechsel des Mediums wird auch hier nicht problematisiert.

In Bezug auf das Thema „Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit" wird der Rahmenplan durch die Schulbuchautoren damit in verschiedener Weise interpretiert:

In den meisten Unterrichtswerken werden Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Produktion von Texten gar nicht unterschieden; Ausnahmen bilden hier *Verstehen und Gestalten* und das *Deutschbuch*. In *Verstehen und Gestalten* gibt es je ein Unterkapitel zur schriftlichen bzw. mündlichen Ausprägung einer Textsorte. Eine Rezeption von fachdidaktischen Strömungen und den Erkenntnissen der Forschung wird von den Autoren des *Deutschbuchs* vollzogen und in diesem Unterrichtswerk auch zum Thema gemacht; eine zielorientierte Umsetzung für den Schüler findet allerdings auch in diesem Werk nicht ausreichend statt.

### *1.2.2 Die Rolle von Textsorten bei der Gliederung des Bereichs „Schreiben"*

Aufschluss über das Konzept von Textsorten gibt bereits das Inhaltsverzeichnis der Schulbücher, aus dem z.B. eine Gliederung nach Textsorten oder Sprachhandlungen hervorgeht. Für eine besondere Konzeption stehen die integrierten Werke[8]:

Die integrierten Werke, die Sprachbetrachtung und Aufsatzunterricht im Verbund mit Lesetexten abhandeln, sind oft nach den Lernbereichen gegliedert: So zum Beispiel das *Deutschbuch*, bei dem die Dreiteilung „Sprechen und Schreiben", „Umgang mit Texten"

---

[7] Dieser Eindruck wird dadurch bekräftigt, dass befragte Lehrpersonen, die mit dem gleichen Unterrichtswerk arbeiten, sich im Hinblick auf das Medium, in dem Aufgaben aus Schulbüchern beantwortet werden sollen, widersprechen.

[8] Vgl. dazu auch Schober 2003.

und „Sprachbetrachtung" auch optisch, durch die Verwendung verschiedener Farben am Rand, unterstrichen wird.

Im Bereich „Sprechen und Schreiben" gibt es Kapitel, die vorwiegend dem Schreiben zugeordnet werden müssen. In diesen Kapiteln stehen dann aber nicht die Textsorten im Vordergrund, sondern eine Sprachhandlung wie zum Beispiel „Von Erlebnissen und Erfahrungen berichten".

Auf einer zweiten Ebene wird an bereits Gelerntes angeknüpft und die Schreibfertigkeit verfeinert: Der Bereich „Nachdenken über Sprache" behandelt in erster Linie sprachliche Phänomene; diese werden aber in einen funktionalen Zusammenhang zum Schreiben gestellt; es stehen nämlich die sprachlichen Mittel im Zentrum, die der Schüler nun zum Verfeinern seiner bereits gelernten Schreibhandlungen benutzen kann.

Ein dritter Bereich des Schreibens geht von dem Lernbereich „Umgang mit Texten" aus. Hier steht die Lektüre und das Untersuchen von Texten im Vordergrund, aber an vielen Stellen sind eben die untersuchten Texte Anlass zum Weiterschreiben und stellen vor allem eine Motivation dar. Im integrierten Werk wird also bewusst von Textsorten Abstand genommen: durch die vielfache Einbindung des Schreibens, auch durch die Verknüpfung von Rezeption und Produktion erscheinen Textsorten funktional eingebettet und daher als authentische Größe.

Ein ganz anderes Konzept liegt vor in den reinen Sprachbüchern wie zum Beispiel *Textnah* oder *Verstehen und Gestalten*. Für die sachlichen Formen des Schreibens[9] gilt, dass in den Kapitelüberschriften zwar die sprachlichen Tätigkeiten[10] genannt werden, dass aber in den Unterüberschriften die Namen der schulischen Textsorten, die hier vermittelt werden sollen, auftauchen: In Band 6 werden unter Beschreibung die Wegbeschreibung, die Vorgangsbeschreibung und die Arbeitsanleitung aufgelistet. Auch der Begriff „Aufsatzformen" als Überschrift für die Systematik zum Nachschlagen weist darauf hin, dass hier bestimmte Ziele eines traditionellen Aufsatzunterrichts vermittelt werden sollen. Texte, an denen der Schüler Textsorten rezeptiv erfassen kann, fehlen hier aufgrund der Anlage des Werkes und müssen mittels Lesebuch von den Lehrpersonen in den Unterricht eingebracht werden.

Ein Mittelweg wird in *Textnah* präsentiert; dieses Werk versteht sich zwar als Sprachbuch, bietet aber einen ausführlichen und unabhängigen Materialteil mit literarischen Texten.

Auf Grundlage der vorgestellten Ergebnisse der Schreibtischinspektion kann im Hinblick auf die schreibdidaktische Konzeption von Deutschunterrichtswerken folgende Tendenz formuliert werden: Für die Vermittlung von Textsorten als authentische Größe einerseits oder als „abstrakte Norm" andererseits ist die Anlage des Unterrichtswerks ein wesentlicher Faktor. Das Beispiel Schreibdidaktik zeigt zudem auf, dass bestimmte Auslegungen von Lehrplänen, die sich in den Büchern finden, durch neuere Tendenzen der Fachdidaktik tatsächlich beeinflusst sind, andere Konzeptionen versuchen dies durch veränderte Begrifflichkeiten nahe zu legen.

---

[9] Bzw. die pragmatischen Textsorten.

[10] Etwa „Berichten" und „Erzählen" statt „Bericht" und „Erzählung". Man verzichtet also auf die Textsortenbezeichnungen, die in der fachdidaktischen Diskussion für einen antiquierten Aufsatzunterricht stehen.

## 2 Schreibunterricht mithilfe des Schulbuchs? – Ergebnisse der Praxisevaluation

Im Folgenden wird zunächst die Anlage der Untersuchung[11] vorgestellt und das Korpus mit den entsprechenden Eckdaten näher beleuchtet. Im Anschluss werden die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen in Bezug auf die eingangs ausgeführten Themenbereiche dargelegt, sofern gemeinsame Strukturen erkennbar sind.

### 2.1 Anlage der Untersuchung

Die Datengrundlage für die Wirkungsevaluation der Bücher bilden 13 Leitfaden gestützte Interviews, die mit Frankfurter Lehrerinnen und Lehrern im Jahre 2001 geführt wurden. Die Auswahl der Lehrpersonen war bis auf die Tatsache, dass sie am Gymnasium unterrichten, zufällig[12]. Die Interviews wurden transkribiert und nach dem inhaltsanalytischen Verfahren des Experteninterviews ausgewertet. Das von Meuser/ Nagel (1991) entwickelte Verfahren zielt auf das Überindividuell-Gemeinsame der Experten, auf Aussagen über Repräsentatives, gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen und Deutungsmuster ab. Die Lehrpersonen werden im vorliegenden Fall als Experten für die Rezeption und Verwendung des Schulbuchs betrachtet und legen im Interview ihr „Betriebswissen" dar. Die Auswertung beinhaltet den Vergleich bestimmter Themenkreise bei den verschiedenen Interviewpartnern. Außerdem werden Einzelfallanalysen vorgenommen, die den persönlichen Umgang mit dem Buch darlegen.

Ziel der Erhebung war es zum einen, einen Einblick in die Praxis des Schreibunterrichts zu bekommen, zum anderen ging es um die Rezeption und Verwendung von Deutschbüchern; dabei ist auch die Aufstellung der eingeführten Bücher[13] von Interesse. Auf der Grundlage der Interviews wurden kollektiv geteilte Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster im Kontext der Rezeption und Verwendung des Buches erfasst. Dabei war von Interesse, in welchen Punkten sich Kenntnis, Einstellungen, Handlungswissen usw. von den Modellen der Schulbücher abheben. Ein Fragenkreis bezog sich auch auf den Komplex Curriculum und Schulbuch, bei dem erhoben wurde, welche Rolle die Bücher bei der Rezeption und Umsetzung des Curriculums spielen.

---

[11] Im vorliegenden Fall zielte die Praxisevaluation auf die Sichtweisen von Lehrpersonen, die mit den Büchern arbeiten.

[12] Beteiligt waren Frankfurter Gymnasien aus dem Stadtzentrum.

[13] Da in Hessen Lehrmittelfreiheit herrscht, sind dies Bücher, die in der Schulbibliothek im Klassensatz vorhanden sind und für ein Schuljahr ausgeteilt werden können.

| Eingeführte Deutschbücher an Frankfurter Gymnasien | | |
|---|---|---|
| Schule A | *Lesen Darstellen Begreifen* | Frau U. = Benutzerin (–)<br>Frau W. = Benutzerin (–)<br>Frau F. = Benutzerin (–) |
| Schule B | *Lesen Darstellen Begreifen* | Frau K. = Benutzerin (++)<br>Herr H. = Benutzer (+)<br>Herr B. = Benutzerin (+) |
| Schule C | - *Verstehen und Gestalten*<br>- *Sprachschlüssel*<br>- *Lesen Darstellen Begreifen* (Altbestand) | Herr M = Benutzer *Sprachschüssel* (+)<br>Herr G. = Benutzer *Verstehen und Gestalten*(–)<br>Frau E. = Benutzerin *Verstehen und Gestalten* (nur Grammatik) |
| Schule D | *Deutschbuch* | Herr P. = *Benutzer* (++)<br>Herr L. = *Benutzer* (+)<br>Frau K. = arbeitet ohne Buch |
| Schule E | *Lesen Darstellen Begreifen* | Herr G. = *Benutzer* (–)<br>Frau D. = *Benutzer* (+) |

**Tab. 1:** Eckdaten des Korpus'

Die Tabelle zeigt, welches Buch an der jeweiligen Schule eingeführt ist: Erstaunlicherweise hält sich *Lesen Darstellen Begreifen* (*LDB*) in verschiedenen Auflagen in drei der fünf beteiligten Schulen, in einer ist es noch als Altbestand vorhanden und kann bei Bedarf benutzt werden. Eine Erklärung für diesen Sachverhalt könnte die Tatsache liefern, dass *LDB* einen besonderen Stellenwert bei älteren Kollegen einnimmt, da es in den 70er Jahren als erstes integriertes Deutschbuch[14] großes Aufsehen erregte und sehr geschätzt wurde.

Außerdem ist ersichtlich, ob die Kollegen sehr gerne (++), gerne (+) oder eher aus rein pragmatischen Gründen (–) mit dem Buch arbeiten. Auffällig an den Eckdaten scheint ferner, dass die Verwendungsweisen von Deutschbüchern im untersuchten Korpus in Bezug auf jede einzelne Schule erstaunlich homogen sind. Das bezieht sich nicht nur auf die von den Lehrpersonen selbst beschriebene Benutzung der Bücher, sondern lässt sich bis in Details der Rezeption nachvollziehen.

[14] Ob das weit verbreitete gegenwärtig zugelassene Deutschbuch, das inzwischen schon wieder von einer stark veränderten Neuauflage abgelöst wird, sich ebenso lange an den Schulen hält, wäre Grundlage für eine weitere Untersuchung: es könnte erhoben werden, wie lange sich bestimmte Deutschunterrichtswerke an den Schulen halten.

Aus den Angaben von Schule C ist außerdem ersichtlich, dass eine Erhebung der an Schulen tatsächlich eingesetzten Deutschbücher weitere aufwändige Untersuchungen, möglichst unter Verwendung qualitativer Verfahren, erfordert.

## 2.2 Thematisierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Befragt man die Lehrpersonen nach der Unterscheidung von konzeptueller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Schüleräußerungen, so ist das oben angesprochene Problem präsent und als ein solches ungelöst: Die Lehrpersonen beklagen, dass bei den Jugendlichen kein Bewusstsein darüber vorhanden ist, dass man sich schriftsprachlich anders ausdrückt als mündlich. („Die Schüler schreiben, wie sie sprechen".)

Die Lehrpersonen nähern sich dem Problem durch Korrekturen an, was auch „learning by doing" genannt wird und vor allem durch Klassenarbeiten in den Lernprozess einfließt; die Schulbücher können nach Ansicht der Lehrpersonen hierzu keinen Beitrag leisten. In der Regel versuchen die Lehrpersonen bei der Korrektur von Klassenarbeiten den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sie ihren Text nicht nur für die Lehrperson verfassen, sondern dass er auch situationsentbunden verständlich sein muss.

In Bezug auf die Unterrichtswerke spiegeln die Aussagen der Lehrpersonen das oben dargestellte Changieren zwischen den Bereichen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, bzw. die Nichtbehandlung dieser Bereiche wider:

Zu ein und demselben Buch, nämlich *LDB*, werden widersprüchliche Aussagen gemacht: Eine Lehrperson meint, dass die Arbeitsaufgaben zu den Texten hauptsächlich mündlich zu erledigen seien, eine andere Lehrperson empfindet es so, dass die Arbeitsaufgaben hauptsächlich schriftlich zu beantworten sind.

Insgesamt bestätigen die Aussagen der Befragten, dass das Thema „Schriftsprachlichkeit" sowohl im Curriculum als auch in den Deutschbüchern einen zu geringen Stellenwert einnimmt. Diese Feststellung schlägt sich darin nieder, dass die Lehrpersonen diesen Bereich ohne Schulbuch abzuhandeln versuchen.

## 2.3 Gliederung des Bereichs „Schreiben"

Bis auf eine Lehrperson unterstreichen alle Befragten die Wichtigkeit von Textsorten. Textsorten sollten „eine Rolle spielen", heißt es, werden „als Ziel des Schreibunterrichts" betrachtet, wenn es darum geht, dass Schüler aufgabenorientiert schreiben lernen sollen. Textsortenarbeit der Unterstufe wird als Hinführung zum Interpretationsaufsatz in der Oberstufe beschrieben, sodass es nicht um die Textsorten an sich geht, sondern um Fähigkeiten, die durch die Einübung der schulischen Aufsatzformen geschult werden sollen.

Die Lehrpersonen haben den Anspruch, dass integrierte Bücher Anlässe für solche Textsorten bieten sollen, dass diesen Büchern die Einbettung gelingt und die Textsorten möglichst authentisch erscheinen. Die Benutzer von Sprachbüchern setzen genau hier ihre Kritik an den Sprachbüchern an, nämlich dass Textsorten in diesen Unterrichtswerken nicht eingebettet sind, sie schätzen aber die in Sprachbüchern angelegte Systematik.

Auf der anderen Seite wird von den Benutzern der integrierten Bücher gefordert, dass die Anleitung zum Schreiben von Textsorten einen größeren Raum einnehmen soll.

Dieser Wunsch könnte durch den in den integrierten Werken angelegten Systemteil, der zum Nachschlagen angelegt ist und sich meist im hinteren Teil des Werkes befindet, kompensiert werden. Von den hier Befragten wird der Systemteil jedoch kaum zur Kenntnis genommen und ist folglich auch kein Unterrichtsgegenstand.

Auf Grundlage der Aussagen der Befragten muss vermutet werden, dass integrierte Werke von den Lehrpersonen eingesetzt werden, weil sie an den Schulen eingeführt sind; die tatsächlichen Angebote zur Integration werden von den Lehrpersonen allerdings nicht genutzt.

# 3 Das Spannungsfeld und seine Auflösung

Als Ergebnis der Auswertung der Interviews kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen den inhaltlich und methodisch konkreten Fragen (beispielsweise zur Bewertung einer Unterrichtseinheit) zu dem bei ihnen eingeführten Unterrichtswerk ausweichen und stattdessen die allgemeine Nutzung des Unterrichtswerks im Deutschunterricht oder bei der Vorbereitung beschreiben. Auf dieser allgemeinen Ebene lassen sich aus dem Corpus verschiedene Strukturgemeinsamkeiten der Rezeption und Verwendung des Schulbuches im Deutschunterricht entnehmen, von denen im Folgenden drei vorgestellt werden. Im Anschluss geht es darum, einen Bezug zwischen diesen Aussagen und jenen zum Curriculum herzustellen.

## 3.1 Rezeption und Verwendung des Buches

### *3.1.1 Ungenügendes Rezipieren des Buches*

„Oder sie sollen aus einem Text einen Dialog entwickeln. Solche Dinge. Und die sind hier oft nicht enthalten. Oder auch mal ein ganz freies Schreiben, was gibt es so zu einem Stichpunkt, essayartig, was ihnen einfällt. Sowas. Das wird hier auch weniger, obwohl hier, es wird auch schon angeregt, zum Teil, sehe ich hier gerade. Also Schreiben zu Stichwörtern, ja, so was. Das finde ich auch ganz gut, aber damit kann man ganz viel machen, in dem Bereich. Das ist ja immerhin hier drin, sehe ich gerad. Ich mein, man nutzt das doch gar nicht immer so total aus."

Dieser Textausschnitt ist ein Beispiel dafür, dass das Buch im Hinblick auf bestimmte Fragen ungenügend rezipiert wird. Die Datenlage zeigt außerdem, dass gerade die Systemteile, die vor allem in den integrierten Werken dazu verhelfen sollen, Gelerntes zu systematisieren, selten zur Kenntnis genommen werden.

### *3.1.2 Ergänzen des Buches*

Die Benutzer der integrierten Werke beklagen deren mangelndes Angebot an Übungsmöglichkeiten und Texten im Bereich Grammatik und Rechtschreibung. Da Lehrpersonen von den Verlagen zu Werbezwecken häufig Probeexemplare neu erschienener Lehrbücher zugeschickt bekommen oder diese im Kollegium einsehen können, werden hieraus ergänzende Übungen oder ganze Seiten[15] kopiert.

Interessant in Bezug auf die Ergänzung des Buches ist die Hinwendung zu den sogenannten Arbeitsheften des *Deutschbuchs*. Die Mehrzahl der Befragten benutzt diese Arbeitshefte, sogenannte Verbrauchsmaterialien, die in Anlehnung an den Englischunterricht auch als „Workbooks" bezeichnet werden, als Kopiervorlagen. Einige Kollegen lassen sie von den Schülern anschaffen, auch wenn im Unterricht mit einem anderen Buch, nämlich dem an der Schule eingeführten, gearbeitet wird. Diese Arbeitshefte sind stark textsortenorientiert aufgebaut, beinhalten Definitionen und Übungen; sie befriedigen daher das Bedürfnis nach Regelorientierung und überschaubaren Übungseinheiten zu Aufsatztypen. Da sie sich an den Schüler wenden, sind diese Hefte ohne Vorbereitung einsetzbar; ihr ergebnisorientierter Aufbau macht Schülerleistungen leicht kontrollierbar.

### *3.1.3 „Verraten" des Buches*

„Ich glaube, das Buch, also die Meriten des Buches sind auch sein Nachteil. Es ist differenziert, ja? Es vermeidet Simplifizierungen, soweit es geht. Das ist son Anspruch, den das Lehrwerk mitbringt und der ja auch sehr, [lacht] hinter dem ich eigentlich auch stehe, und aber den ich in der Praxis dann doch verrate."

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass immer wieder Widersprüche zwischen Rezeption und Verwendung auftreten. Das „Verraten" des Buches geschieht an weiteren Stellen, ist den Nutzern aber nicht immer bewusst.

Des Weiteren lassen sich die Aussagen aller Befragten unter anderem wegen der erwähnten Ergänzungen nicht auf ein bestimmtes Buch beziehen, sondern sie müssen immer auf die Gesamtheit der Deutschunterrichtswerke, auf das Deutschbuch „an sich" bezogen werden. Die Aussagen der Befragten ergeben nur ein diffuses Bild darüber, welche Bücher von den Lehrpersonen tatsächlich benutzt werden, denn immer wieder ist von unüberschaubaren eigenen Beständen die Rede, die aus den zugeschickten Probeexemplaren oder aus älteren Werken kopiert werden. Selbst wenn sich also eine Lehrperson positiv für ein Buch ausgesprochen hat, sagt das noch nichts über dessen tatsächlichen Einsatz aus.

---

[15] Diese werden als „Arbeitsblätter" bezeichnet.

## 3.2 Aussagen zum Curriculum

In gewisser Hinsicht können die Aussagen zum Curriculum dieses Bild bestätigen, andererseits ergeben sich Widersprüche zu den Verwendungsmustern der Bücher.

Von den meisten Lehrpersonen wird der Lehrplan als wenig hilfreich eingestuft, da er nicht konkret genug ist. Alle Lehrpersonen erwähnen, dass der Inhalt des Buches den Vorgaben des Lehrplans entspricht; deshalb kann man sich als ein feststehendes Gerüst daran orientieren; man verlässt sich darauf, dass das Schulbuch wegen seiner Zulassung mit dem Lehrplan gleichzusetzen ist.

An einigen Schulen wird auch das Schulcurriculum durch das Buch vorgegeben, wobei von den Befragten vermutet wird, dass die meisten der Kollegen sich eher am Buch als am gemeinsam erarbeiteten Schulcurriculum orientieren. So wird das Buch auch als „heimliches Schulcurriculum" bezeichnet, zum Teil besteht Unkenntnis darüber, ob überhaupt ein Schulcurriculum besteht.

Darüber hinaus wird das Buch von den meisten der Befragten als Grundlage für die Entwicklung des Jahresplanes verwendet. Bei einer Grobplanung stehe das Buch an erster Stelle, erst danach wird von der Mehrzahl der Befragten der Rahmenplan eingesehen. Dabei eignet sich, so die Aussage einer jungen Kollegin, „das eingeführte Buch so gut wie jedes andere". Es besteht die Auffassung, dass sich die Bücher ohnehin nicht wesentlich voneinander entscheiden, da sie alle das Curriculum umsetzen. Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass man im Falle des in der Unterrichtspraxis verwendeten Deutschbuches von dem Buch „an sich" auszugehen hat.

## 3.3 Die Auflösung des Spannungsfeldes? „Nicht zugelassene" Unterrichtsmaterialien als heimlicher Lehrplan

Es ist gezeigt worden, dass die als Schreibtischinspektion dargestellten schreibdidaktischen Konzepte von Unterrichtswerken, die eine Interpretation des Curriculums darstellen, in der Bewertung des Buches durch Lehrpersonen nicht wahrgenommen werden oder zumindest keine Bedeutung spielen. Das implizite Wissen der Lehrpersonen ist zwar oft am Buch festgemacht, schließlich argumentieren die Lehrpersonen mit Beispielen aus dem Buch, das Wissen scheint aber nicht durch das Buch begründet, da Auffassungen zum Schreiben sich zu deutlich vom Buch abheben.

Aufgrund der oben dargestellten Muster der Verwendung des Schulbuchs kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis und vor allem in der Vorbereitung von dem Buch „an sich" ausgehen, einer Größe, die sich aus den Schnittmengen aller rezipierten Bücher zusammen setzt, wobei nicht zwischen systematischen (Sprachbüchern) und integrierten Büchern unterschieden wird. Das bedeutet, dass im Unterrichtsalltag das an der Schule eingeführte Buch nur sehr indirekt oder nur phasenweise zum Tragen kommt. Ungenügende Rezeption und wissentlicher „Verrat" am Konzept des Buches tragen dazu bei, dass das Deutschbuch keine echte Steuerungsgröße des Unterrichts mehr ist.

Demgegenüber stehen die Aussagen der Lehrpersonen zum Thema „Curriculum". Diesbezüglich wurde festgestellt, dass das eingeführte Buch die Lektüre des Lehrplans ersetzt und zum Beispiel als Orientierung für Jahresplanungen oder für die Themenaus-

wahl eine große Rolle spielt. Die Aussagen der Befragten spiegeln in Bezug auf die Inhalte ein großes Vertrauen in die Bücher, wobei man sich nur unzureichend mit der Methodik des Werkes auseinandersetzt und diese kaum hinterfragt. Dieses Verhalten wird dadurch begünstigt, dass die zugelassenen Unterrichtswerke, insbesondere die stetig zunehmende Zahl der integrierten Werke, dem Lehrplan entsprechend offen formuliert und in der Anwendung weit auslegbar sind. Ihre Nutzung stellt also aufgrund mangelnder Systematik hohe Anforderungen an die Lehrperson, sodass sich im Unterrichtsalltag der hier befragten Lehrpersonen ein Kompromiss beim Einsatz von Unterrichtsmaterialien durchzusetzen scheint: Die integrierten Unterrichtswerke, bei den befragten Personen insbesondere *LDB*, werden durch die „Workbooks" (Arbeitshefte) zum *Deutschbuch* ergänzt. Diese Verbrauchsmaterialien treten dann in gewisser Weise unterrichtsleitend auf.

Die Spannung zwischen einem „unsystematischen" Buch, das den Lehrplan interpretiert, indem es besondere Bezüge zwischen den Lernbereichen herstellt, und daher vom theoretischen Zugang sowie wegen seines hohen Anspruchs von den Lehrpersonen sehr geschätzt wird, und auf der anderen Seite seine geringe Alltagstauglichkeit gerade im Bereich Schriftspracherwerb wird gelöst, indem man auf sehr systematische, an Regel und Ergebnis orientierte Verbrauchsmaterialien zurückgreift und sich somit dem klassischen Aufsatzunterricht wieder annähert, der den Vorteil einer einfachen Überprüfbarkeit besitzt.

Damit wird der Wunsch nach einem rigiden Lehrplan, der einfach abgearbeitet werden muss, offen gelegt; ob diesem Wunsch eher durch die Verabschiedung von einheitlichen Standards oder durch die neue Generation von Unterrichtswerken nachgekommen wird, müssen weitere Untersuchungen offen legen.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

### Literatur


Fritzsche, J. (1994): Zur Didaktik und Methodik des Aufsatzunterrichts, Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart.

Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, P./ Klotz, P.: Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. S. 85–96.

Koch, Peter./ Österreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36. S. 15–43.

Ludwig, Otto (1980); Funktionen geschriebener Sprache. In: ZGL 8, S. 74–92.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Detlef Garz; Klaus Krainer (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analyse. Opladen. S. 441–471.

Ossner, Jakob (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, J./ Weingarten, R. (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen. S. 29–51.

Rahmenplan Deutsch Sekundarstufe I. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). Frankfurt am Main 1995.

Rauch, Martin/ Wurster, Ekkehard (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht. Frankfurt am Main. S. 57–61.

Schneuwly, Bernhard (1994): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Jakob Ossner (Hrsg.): Schriftaneignung und Schreiben (OBST 51), Oldenburg. S. 116–132.

Schober, Otto (2003): Innovationen beim Lesebuch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Eva Matthes, und Carsten Heinze (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 173–185.


### Erwähnte Unterrichtswerke


Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. Herausgegeben von Heinrich Biermann und Bernd Schurf. Berlin: 1. Auflage Cornelsen 1997.

Lesen. Darstellen. Begreifen. Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Herausgegeben von Franz Hebel. Berlin: 1. Auflage 1995.

Verstehen und Gestalten. Arbeitsbuch für das Fach Deutsch. Herausgegeben von Gerhard Schoebe. München: 2. Auflage 1997.

*Christine Michler*

# Lehrwerke für den Französischunterricht an Gymnasien als Vermittler zwischen Unterrichtspraxis und Lehrplan

*Abstract*

*The essay explains the mediator function of ‚Lehrwerke' (i.e. textbooks, grammars, workbooks etc. used in school lessons) between the theory of curriculum and the practice of teaching. The definition of the term ‚Lehrwerk' leads to a summing up of criterions authorizing a ‚Lehrwerk' teaching French language in Bavarian schools. For each branch of study, the Bavarian school curriculum points to three essential aims: pedagogic aims, aims interconnecting different departments of study and aims justifying the teaching of a certain branch of study. Two representative ‚Lehrwerke' currently in use in Bavarian grammar schools constitute the basis of the research: Découvertes série bleue (Klett) for French as second foreign language and Etapes Méthode intensive (Cornelsen) for French as third foreign language. Both had been elaborated in view of the Bavarian school curriculum of 1990 and 1992 and the grammar school running nine years.*

## 1 Der Begriff ‚Lehrwerk'

Lehrwerke bestehen, vor allem wenn sie für den Fremdsprachenunterricht konzipiert sind, aus mehreren, teils für Lernende und Lehrer, teils nur für Lehrer gedachten Bestandteilen. Der Begriff ‚Lehrwerk' verweist infolgedessen präziser als ‚Lehrbuch' auf die Komplexität des Produkts, in dessen Mittelpunkt die meist als ‚Schülerbuch' bezeichnete Komponente steht. Sie liegt in der Regel in so vielen Bänden vor, wie Lehrgangsjahre vorgesehen sind, und wird fast durchweg durch ebenso viele Grammatische Beihefte, so genannte *Cahiers* für schriftliche Übungen der Schüler und Lehrerbücher mit didaktisch-methodischen Hinweisen ergänzt. Daneben gibt es immer zusätzliche Komponenten wie Lehrerausgaben der Übungshefte, Kontrollaufgaben, Folien, Hörkassetten, CD-Roms mit Übungen, CD-Roms für Vokabel- und Grammatiktraining usw.

Die Schülerbücher haben für den schulischen Fremdsprachenunterricht besonderes Gewicht. In ihnen befinden sich die für den Fremdsprachenunterricht charakteristischen didaktischen Einheiten (auch Lektionen, Unités oder Dossiers benannt), deren Texte den

Unterricht durch ihre grammatischen, lexikalischen und kulturellen Inhalte wesentlich beeinflussen. Die pro Band meist divergierende Anzahl der didaktischen Einheiten muss auf das Schuljahr verteilt werden. Die Lektionen strukturieren so den gesamten Lehrgang durch ihre Abfolge und ihren Aufbau, d.h. die Einteilung in Texte, Übungen usw. Den Kernbestand an obligatorischen didaktischen Einheiten ergänzen dann gemeinhin weitere, fakultative Lektionen bzw. Lektionsteile und andere Zusatztexte.

## 2 Kriterien für die Zulassung eines Lehrwerks für den Französischunterricht an öffentlichen Schulen

Ein derartiges fakultatives Angebot ermöglicht die Anpassung des Lehrwerks an die Forderungen von Lehrplänen verschiedener Bundesländer, denn für die einzelnen Klassenstufen werden je nach Bundesland unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten vorausgesetzt.[1] Nur durch variable Abschlussprofile ist es den Schulbuchverlagen möglich, dem wirtschaftlichen Gebot zu entsprechen, nicht für jeden Französischlehrgang in jedem Bundesland ein gesondertes Lehrwerk zu erstellen.[2] Die Konzeption eines Lehrwerks muss also der Aufgabe gerecht werden, in einer in der Regel einheitlichen Ausgabe der aus dem bundesrepublikanischen Föderalismus erwachsenden Vielfalt der Bildungslandschaft zu genügen.

Die Abstimmung auf den Lehrplan des Bundeslandes, in dem ein Verlag die Zulassung seines Produkts für den Unterricht an öffentlichen Schulen beantragt,[3] ist unabdingbare, aber auch selbstverständliche Voraussetzung für die Genehmigung eines Lehrwerks, dessen Autoren die Anpassung dennoch oft ausdrücklich betonen: „Etapes Méthode intensive folgt ... den Lehrplänen der einzelnen Länder". (Etapes Méthode intensive, Lehrerbuch 1, S. 5). Über die Angleichung an Lehrpläne hinaus, die eine Adaptation der im jeweiligen Land bevorzugten didaktischen Grundsätze nach sich zieht, ist die Gestaltung eines Lehrwerks weiterhin gesteuert von Kriterien wie Übereinstimmung mit der Verfassung und den Aufgaben der politischen Bildung, fachwissenschaftliche Orientierung am Stand der Forschung, Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Merkmale und nicht zuletzt passende Ausstattung und ein angemessener Preis (Vgl. Neuner 1995, S. 294; Quetz 1999a).

---

1 Ein Beispiel soll illustrieren, wie die Kenntnisse, die von den Schülern erwartet werden, differieren: Im Bereich Grammatik verlangt der dem repräsentativ ausgewählten Lehrwerk Découvertes zugrunde liegende bayerische Lehrplan für die 8. Jahrgangsstufe (F2) z.B. für das Teilgebiet ‚Satz' u.a. Relativsätze mit *qui, que, où, ce qui, ce que* und die Hervorhebung mit *c'est ... qui, c'est ... que* (Fachlehrplan 1992, S. 217). Der entsprechende Lehrplan von Baden-Württemberg fordert für diese Jahrgangsstufe nur die Hervorhebung mit *c'est... qui* und *c'est ... que* (Vgl. Bildungsplan 1994, S. 619).

2 Landesspezifische Versionen eines Lehrwerks sind Ausnahmen. Dazu gehört z.B. das nicht in diese Untersuchung einbezogene Schülerbuch zu Découvertes Cours intensif 1, für das eine spezielle Bayern-Ausgabe erarbeitet werden musste.

3 Nur Schulbücher, die für die betreffende Schulart, Jahrgangsstufe und das betreffende Fach schulaufsichtlich zugelassen sind, dürfen in der Schule verwendet werden (Vgl. BayEUG, Art 51). Die in Bayern lernmittelfrei zugelassenen Lehrwerke werden regelmäßig im „Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst" bekannt gegeben.

## 3 Lehrplan vs. Lehrwerk als Steuerungselement des Unterrichts

Lehrpläne regeln neben dem Grundgesetz, der Verfassung eines Bundeslandes, der Schulordnung usw. den Schulbetrieb. Lehrpläne repräsentierten außerdem immer eine bestimmte Auffassung von Schule und deren Aufgaben, sind Indikatoren für bevorzugte didaktisch-methodische Grundsätze und geben Unterrichtsinhalte vor. Sie stellen somit eine Realität des Lehrerdaseins dar, die jeder Unterrichtende, egal welcher Schulart und welchen Unterrichtsfachs, zu beachten hat.

Französischlehrer widmen dennoch dem Lehrwerk, mit dem sie unterrichten, meist größere Aufmerksamkeit und setzen sich mit ihm intensiver auseinander als mit dem entsprechenden Lehrplan, denn ihre Arbeit und die der Schüler wird in erster Linie vom Lehrwerk gelenkt. Schüler lernen staatliche Vorgaben für den Unterricht normalerweise ohnehin nur mittelbar über das Lehrwerk kennen. Die Modellierung und Gestaltung des Französischunterrichts erfolgt maßgeblich und unmittelbar sogar über mehrere Jahre hinweg – gemeinhin bis zur 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums – durch das benutzte Lehrwerk.

Da Lehrwerke also einerseits in ihrer Konzeption von den Lehrplänen abhängen und andererseits die Unterrichtspraxis direkt steuern, bilden sie unbestritten den „Schnittpunkt zwischen Rahmenplänen bzw. Curricula und dem konkreten Unterrichtsgeschehen" (Quetz 1999b, S. 168).

## 4 Inhaltliche Vorgaben des Lehrplans für Lehrwerke

Unterrichtsinhalte müssen grundsätzlich sachlich berechtigt sein. Für den deutschen Französischunterricht ergeben sich zahlreiche Inhalte aus der Verpflichtung, die Beziehungen zu unserem Nachbarstaat zu verbessern – ein Auftrag, der in erster Linie durch die historische Entwicklung der Beziehungen zwischen den beiden Ländern begründet ist. In Folge der deutsch-französischen Versöhnung nach 1945 wurde das Französische, das im bayerischen Gymnasium als Wahlpflichtfremdsprache unterrichtet wird, die „einzige Schulsprache ..., zu deren bestmöglicher Förderung die Bundesrepublik juristisch verpflichtet ist (Deutsch-französischer Vertrag vom 22. 1. 1963)" (Raabe 1995, S. 371).[4] Die historische Legitimation des Französischunterrichts ergänzen gegenwarts- und zukunftsbezogen einmal die Rolle, die Frankreich und Deutschland in der Europäischen Union spielen, und zum andern der daraus in Handel, Industrie, Tourismus, Bankwesen, Wissenschaft und Kultur erwachsende Fremdsprachenbedarf. Schüler sollen also „eine positive Einstellung zum Fach Französisch gewinnen und erkennen, dass Französischkenntnisse in einem vielsprachigen Europa und weltweit nützlich und wünschenswert sind" (Fachlehrplan 1992, S. 216).

Der Blick auf die deutsch-französischen Beziehungen und auf Europa wird im bayerischen Lehrplan konsequent immer wieder eingefordert, wenn auch in recht allgemeiner

[4] Abel 1971 weist darauf hin, dass die Klausel, die die Ausweitung des Unterrichts der Sprache des anderen Landes vorsieht, in Deutschland allerdings nie ernst genommen wurde.

Form. Besonderes Interesse ist der „Entwicklung der Beziehungen zu Deutschland: z.B. Kriege, Vertragspolitik, bedeutende Persönlichkeiten" (Fachlehrplan 1992, S. 239) entgegen zu bringen, und „die Bedeutung Frankreichs bei der Entwicklung des europäischen Kulturraums soll den Schülern bewusst werden" (Lehrplan 1990, S. 156).

Ähnlich allgemein macht der Lehrplan Vorschläge zu vielen anderen Bereichen. So werden z.B. für landeskundliche Themengebiete Anregungen formuliert, deren Angebotscharakter – u.a. erkennbar an den Floskeln „z.B., wie, usw." – erhebliche Spielräume für die inhaltliche Füllung durch die Lehrwerkautoren lässt (z.B. für F2, 9. Jahrgangsstufe: Jugendkultur, Schulsystem, bedeutende Persönlichkeiten z.B. Molière, Rousseau, V. Hugo; vgl. Lehrplan 1990, S. 299; für F3, 9. Jahrgangsstufe: wichtige Namen, Ereignisse und Ideen der Epochen Ludwigs XIV., Paris als städtisches Ballungszentrum; vgl. Fachlehrplan 1992, S. 225).

Exakter regelt der Lehrplan nur einen auf sprachliche Inhalte bezogenen Ausschnitt der in der Unterrichtsplanung erforderlichen konkreten Entscheidungen. Verlangt werden heute typische und bekannte Unterrichtsziele des Fremdsprachenunterrichts wie die Vermittlung von kommunikativen Fertigkeiten, aufgegliedert in rezeptive Kompetenzen, d.h. Hör- und Leseverstehen, und produktive Fähigkeiten, d.h. Schreiben und Sprechen, Sprachmittlung, also Übersetzen und Dolmetschen und Sprachlernkompetenz. Während die Menge der lexikalischen Einheiten, die Schüler lernen sollen, nur ungefähr angegeben ist (z.B. ca. 700 für F2, 7. Jahrgangsstufe; vgl. Fachlehrplan 1992, S. 212), bestehen präzisere Vorgaben für die grammatischen Lerninhalte oder die grammatische Progression. Diese lässt sich beispielsweise aus der Stufung der Lerninhalte zum Bereich „Fragesatz" erkennen. Für Französisch als 2. Fremdsprache ist in der 7. Jahrgangsstufe vorgesehen: Intonationsfrage, auch verneint, Frage mit *est-ce que*, Entscheidungs- und Ergänzungsfrage, Inversion nur in häufig verwendeten Fällen; für die 8. Jahrgangsstufe: Inversionsfrage in Sätzen mit pronominalem Subjekt; für die 9. Jahrgangsstufe: indirekte Rede/ Frage nach einem Verb in einer Zeit der Vergangenheit (Vgl. Fachlehrpan 1992, S. 213, S. 217, S. 222). Die Art der Beschreibung der Inhalte bleibt dann wieder den Lehrwerkautoren überlassen.

Neben Direktiven, die sich unmittelbar auf die fremde Sprache und Kultur beziehen und die inhaltliche Legitimation des Faches betreffen, nimmt der Lehrplan pädagogische und fachübergreifende, auch auf nachschulische Bedürfnisse ausgerichtete Ziele in den Blick. Im bayerischen Lehrplan von 1990 ist die pädagogische Orientierung besonders markant. Die „Rückbesinnung auf die Aufgaben der Erziehung" (Lehrplan 1990, S. 129) soll Zielvorstellungen verwirklichen helfen, die in der Bayerischen Verfassung, Art. 131, Abs. 1 mit 3, beschrieben werden: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, ... Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt ... Demokratie ... und ... Völkerversöhnung" (Lehrplan 1990, S. 132). Dieser allen Schularten gemeinsame Erziehungsauftrag wird für das Gymnasium präzisiert. Dort sollen „auf der Grundlage eines geschichtlich begründeten Verständnisses der abendländischen Kultur" die Jugendlichen zu einem angemessenen Umgang mit Emotio-

nen, zur Ordnung der Vorstellungswelt, Theoriebildung und Abstraktion geführt werden (Lehrplan 1990, S. 132).[5]

Aus den genannten Absichten des gymnasialen Unterrichts ergeben sich für ein Unterrichtsfach drei übergeordnete Lernziele, die es schwerpunktmäßig zu erfüllen gilt und die sich entsprechend auch in einem Lehrwerk für das Fach niederschlagen müssen:

1. fachlegitimierende Lernziele,
2. pädagogische Lernziele, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen beziehen und für jedes Unterrichtsfach maßgeblich sind,
3. fachübergreifende Lernziele, welche die Inhalte einzelner Schulfächer durch die Betrachtung von verschiedenen Seiten miteinander verknüpfen,[6] z.B. bei Themen wie „Mensch und Technik", „Probleme der Dritten Welt" (Vgl. Lehrplan 1990, S. 212), und wichtige Kompetenzen fördern sollen, die in der Schule und später im Berufsleben von Bedeutung sind (z.B. Lern- und Arbeitstechniken).

Mehr noch als bei den fachlegitimierenden Zielen liegt bei den pädagogischen und fachübergreifenden die Art der Füllung in der Verantwortlichkeit der Lehrwerkautoren, denn die diesbezüglichen Formulierungen lassen viele Darstellungsmöglichkeiten zu.

---

[5] Das ca. 10 Jahre später entwickelte „Gesamtkonzept Fremdsprachen", das in Anlehnung an den Cadre européen ... 2001 erarbeitet wurde, betont noch mehr Aspekte, die durch die gesellschaftliche Entwicklung Notwendigkeit geworden sind: Medienkompetenz, Teamfähigkeit, eigenverantwortliches Lernen und die interkulturelle Kommunikations- und Handlungskompetenz, die im Zuge der Globalisierung für zahlreiche Berufsprofile unabdingbar und insofern als Schlüsselkompetenz erstrebenswert ist.

[6] Die gewünschte Fächervernetzung zeigt sich an den Profilen für „Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben" (Lehrplan 1990, S. 193–210) wie z.B. Berufliche Orientierung, Deutsche Frage, Europa, Friedenserziehung. In den Rahmenplänen der einzelnen Fächer verweisen Randzeichen (beispielsweise G, Ek, EU) auf mögliche Bezüge.

# 5 Ausgestaltung der drei Zielbereiche in den Französischlehrwerken Découvertes série bleue und Etapes Méthode intensive

Die Staffelung in fachlegitimierende, pädagogische und fachübergreifende Lernziele vollzieht sich in den Lehrwerken meist implizit. Erkennbar sind die Ziele hauptsächlich in Texten und Übungen, aber auch z.T. in Illustrationen. Pädagogische und fachübergreifende Ziele sind dabei immer mit fachlegitimierenden verbunden und treten weit weniger unmittelbar ins Bewusstsein der Schüler als sprachliche und kulturelle Inhalte.

## 5. 1 Découvertes série bleue

Découvertes, das für Französisch als zweite Fremdsprache konzipiert wurde, bietet in Übungen und Texten durchgängig fachlegitimierende Inhalte. Die Wahrnehmung der fremden Kultur erfolgt in jugendgerechter Aufmachung und durch altersangepasste thematische Aspekte, die Interesse und Verständnis für die Frankophonie entwickeln helfen.

Vom Lehrplan eingeforderte Kenntnisse über die Entwicklung der deutsch-französischen Beziehungen werden schrittweise vermittelt. Sie beziehen sich hauptsächlich auf den 2. Weltkrieg und die Versöhnung beider Staaten nach 1945, die den Weg für den deutsch-französischen Freundschaftsvertrag, Städtepartnerschaften usw. ebnete. Mit Persönlichkeiten, die auch für die deutsche Geschichte bedeutsam sind (z.B. Karl der Große, Bd. 2, L[ektion] 10; Napoleon, Bd. 3, L 4B), Informationen über die Zeit der *Occupation* und über die Rolle von Charles de Gaulle für die deutsch-französische Verständigung (Bd. 4, U(nité) M(obile) 1B) lernen die Schüler relevante Stationen im Verhältnis der Nachbarstaaten kennen. Notwendigkeit und Nützlichkeit von Französischkenntnissen belegen Szenen über die Vorbereitung und Durchführung eines Schüleraustauschs (Bd. 1, L 9 u.ö.). Die Verbreitung des Französischen in der Welt zeigen Texte über die Frankophonie (Bd. 4, UM 3). Andere Lektionsteile informieren über technische, wissenschaftliche und humanitäre Leistungen Frankreichs (z.B. Eurotunnel, Bd. 3, L 4B; TGV, Institut Pasteur, *Médecins sans frontières*, *Emmaüs*, Bd. 4, UM 2A). Photos heben die Fortschrittlichkeit und Schönheit des Landes zusätzlich hervor. Für Schüler entsteht so durchweg ein positives Frankreichbild, das dazu anregt, sich mit der französischen Sprache und dem Land auseinanderzusetzen. In Bezug auf die europäische Perspektive bleibt das Lehrwerk dagegen in Ansätzen stecken. Sie wird nur in kurzen Abschnitten, z.B. über den deutsch-französischen Vertrag und die Frage, wie Europa in Zukunft aussehen könnte (Bd. 4, S. 50), angesprochen.

Was pädagogische Lernziele anbetrifft, so beabsichtigt das Lehrwerk ganz offensichtlich, auf die Schüler dahingehend einzuwirken, dass sie sich über die Notwendigkeit von Toleranz gegenüber anderen Ethnien klar werden und Einsicht in die persönliche Verantwortung für den Lernprozess entwickeln. Die für die Persönlichkeitsentfaltung wichtige Einschätzung der eigenen Lebenssituation begünstigen Vergleichs- und Bewertungsmaßstäbe für partnerschaftlich-familiäre Probleme (z.B. Bd. 1, L 5; Bd. 2, L 2C; Bd. 3, L 1, L 8; Bd. 4, L 2). Wertebewusstsein und selbständiges, kritisches Denken unterstützen beispielsweise Texte über das Verhältnis der modernen Gesellschaft zur

Umwelt (Bd. 3, S. 72ff. u.ö.). Zahlreiche Lektionsteile führen ein von gegenseitiger Achtung geprägtes Zusammenleben von Personen unterschiedlicher Herkunft vor, das die Integration von Ausländern in die französische Gesellschaft problemlos ermöglicht. Ein Romanauszug aus *Jean de Florette* von Marcel Pagnol macht außerdem auf negative Folgen der Fremdenfeindlichkeit aufmerksam (Bd. 3, S. 48ff.), ein Chanson von Patricia Kaas über Obdachlose und ein Hinweis auf die *Restaurants du Cœur* werben um Verständnis für Randgruppen (Bd. 3, S. 36f.), und die grundsätzlich notwendige Offenheit gegenüber andersartigen Lebensweisen wird mehrfach augenfällig.

Fachübergreifende Anknüpfungspunkte zu Schulfächern wie Geschichte oder Erdkunde ergeben sich durch die Vorstellung französischer Regionen (z.B. Bd. 3, L 4). Unmittelbar charakteristisch für das Lehrwerk ist aber die Hinführung zu Lernstrategien und -techniken. In Découvertes spielen Tipps für das richtige Lernen und Arbeiten, die auch in anderen Schulfächern und später im Berufsleben verwertet werden können, eine herausragende Rolle. Auf den so genannten *Stratégies*-Seiten erhalten die Schüler z.B. Hinweise und Techniken zur Aussprachekontrolle (Bd. 1, S. 30), zum Auswendiglernen (Bd. 1, S. 45), zum Vermeiden von Fehlern bei schriftlichen Arbeiten (Bd. 1, S. 88), zum Verfassen von Texten (Bd. 1, S. 63) oder zum Aufnehmen von selbst konzipierten Texten auf Kassette (Bd. 1, S. 117). Da auch das Lehrerbuch Unterrichtsmethoden vorschlägt, die die Schüler in die Lektionspräsentation einbindet und ihnen somit Verantwortung für den Lernprozess und für die Gestaltung des Unterrichts überträgt, kann die Förderung der Autonomie als spezielles Kennzeichen des Lehrwerks gelten.

### 5.2 Etapes Méthode intensive

Das für den Lehrgang Französisch als dritte Fremdsprache erarbeitete Lehrwerk Etapes Méthode intensive aus dem Cornelsen-Verlag belegt wie Découvertes in Texten und Übungen die Legitimation des Französischunterrichts in Verbindung mit pädagogischen und fachübergreifenden Aspekten. Auch dieses Lehrwerk zeigt nur in knappster Form Entwicklungsstufen der Europäischen Union ab 1957 (Bd. 2, S. 69). Etappen der deutsch-französischen Beziehungen (z.B. Bd. 2, U 3: *Occupation*; U 6: Beginn der Städtepartnerschaften) kommen aber ebenso zur Sprache wie die Frankophonie (Bd. 2, U 8: Québec, Togo, Bruxelles), die französische Medienwelt (Bd. 1, U 7) oder die kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung verschiedener Städte und Regionen Frankreichs (Bd. 1, U 2: Grenoble; U 6: Paris; U 9: Provence). Auch hier erschließt sich den Schülern Frankreich durch Bilder und Inhalte des Lehrwerks als ein durchgängig modernes, leistungsstarkes Land, dessen Sprache zu können von Vorteil ist.

Bei den pädagogischen Zielen lässt Etapes Méthode intensive eine klare Tendenz zur Meinungsbildung erkennen. So nehmen Texte und Übungen, die das Wertebewusstsein der Schüler stärken und Wege zu differenzierten Anschauungsweisen weisen, eine offensichtliche Vorrangstellung ein (z.B. Bd. 1, U 4A: Supermarkt vs. *épicerie*; U 8C: Verkehrsprobleme in der Stadt). Das Lehrwerk regt außerdem dazu an, die Gestaltung des persönlichen Lebens zu überdenken, indem es die Schüler häufig mit Ansichten und Problemen anderer Jugendlicher v.a. in Hinblick auf Schule und berufliche Orientierung konfrontiert. Durch das soziale, wissenschaftliche und ökologische Engagement, das im

Lehrwerk thematisiert wird, profiliert sich Etapes Méthode intensive als unbestreitbar pädagogisch ausgerichtet.

Fachübergreifende Bezüge zu anderen Schulfächern wie Geschichte, Erdkunde usw. ergeben sich beispielsweise durch die Präsentation französischer Regionen (z.B. Bd. 2, U 10) oder eine kurze Zusammenfassung der Geschichte der Waldenser (Bd. 2, S. 37). Fachübergreifend ausgerichtet ist auch die Förderung des interkulturellen Lernens, auf das sich Etapes Méthode intensive, wie auch Découvertes, ausdrücklich bezieht (Découvertes, Lehrerbuch 1, S. L IV; Etapes Méthode intensive, Lehrerbuch 1, S. 4). Mehr als Découvertes realisiert aber Etapes Méthode intensive im Schülerbuch dieses Ziel durch eine explizit vergleichende Sichtweise zwischen Frankreich und Deutschland, die z.B. durch das Chanson *D'Allemagne* von Patricia Kaas, Bilder aus Deutschland (Bd. 2, S. 20 u.ö.) oder Berichte über einen deutsch-französischen Schüleraustausch (Bd. 2, S. 68 u.ö.) sichtbar wird und im Unterricht vertieft werden kann.

In besonderem Maß wird aber Etapes Méthode intensive dadurch charakterisiert, dass es nachdrücklich auf eine gegenseitige Unterstützung der Schulsprachen hinarbeitet. Spezielle Übungen unter dem Titel *Comprendre l'inconnu* bieten – leider nur bis zur Unité 8 des ersten Bandes – Hilfestellung bei Verständnisproblemen. Sie leiten gezielt zum Transfer, da sie die Schüler auffordern, Kenntnisse aus bekannten Sprachen zu aktivieren (z.B. aus dem Englischen, Deutschen oder Lateinischen, S. 32, 68). Sie zeigen, wie man die Bedeutung eines fremden Worts über bekannte lexikalische Einheiten der Wortfamilie erschließen kann (z.B. S. 43, 95) und warnen vor Interferenzen (z.B. bei zusammengesetzten Wörtern, S. 82). Die Aufgaben und Hinweise schaffen so eine altersgemäße, der Lernersprache angepasste Sprachbewusstheit.

## 6 Vergleich und Bewertung

Die fachlegitimierenden Ziele, die festlegen, welche Inhalte den Unterricht des Faches rechtfertigen und welche sprachlichen und kulturellen Kenntnisse im weitesten Sinn sich die Schüler infolgedessen laut Lehrplan über Frankreich und die Frankophonie aneignen sollen, werden in den beiden ausgewählten Lehrwerken größtenteils zufrieden stellend und ähnlich repräsentiert. Die Wahrnehmung des Landes und charakteristischer Merkmale französischer bzw. frankophoner Kultur ist auf der Basis der altersgerecht gestalteten Texte und Illustrationen (Alter der Zielgruppen: ca. 12 – 16 Jahre) weitgehend gesichert. Allerdings konzentriert sich Découvertes im Gegensatz zu Etapes Mèthode intensive zu sehr auf Paris: Der gesamte erste Band ist einem bestimmten Viertel der französischen Hauptstadt gewidmet. Obwohl in der letzten Lektion dieses Bandes auch die unmittelbare Umgebung von Paris kurz zur Sprache kommt, ist der Blick auf die französische Realität so zu stark eingeengt. Das Cornelsen-Lehrwerk ermöglicht dagegen den Schülern von Anfang an auch die Wahrnehmung der französischen Provinz.

Lückenhaft bleibt in beiden Lehrwerken die vom Lehrplan eingeforderte Europa-Kompetenz. Weder der Stellenwert, den die deutsch-französische Aussöhnung nach 1945 für das Zustandekommen der EU hatte, noch die gegenwärtige Rolle Frankreichs und Deutschlands in der EU, die zusammen den Französischunterricht insgesamt legitimieren und es u.a. rechtfertigen, dass er in Deutschland politisch und administrativ be-

sonders unterstützt wird, werden wirklich transparent. Grundsätze der institutionellen europäischen Zusammenarbeit zeigt keines der beiden Lehrwerke in ausreichendem Umfang. Auch den konkreten fremdsprachlichen Bedarf unserer Gesellschaft, der sich nicht zuletzt aus dem Zusammenwachsen Europas ergibt, das den Schülern zahlreiche berufliche Möglichkeiten innerhalb der EU-Staaten eröffnet, berühren die Lehrwerke nur ansatzweise.

Bei den pädagogischen und fachübergreifenden Lernzielen divergieren die Schwerpunkte in den zwei Lehrwerken. Das Klett-Produkt Découvertes bemüht sich erkennbar, den Schülern kritisches Denken, Wertebewusstsein und Toleranz nahe zu bringen. Dabei verschweigt das Lehrwerk allerdings problematische Seiten des Zusammenlebens verschiedener Ethnien in Frankreich zugunsten einer Idylle, die vor der Realität nicht standhält. Fachübergreifende Ziele werden nachdrücklich durch Vorschläge für Lern- und Arbeitstechniken begünstigt. Das Eingehen auf die Lernerautonomie führt wirksam zu einer Orientierung des Unterrichts in Richtung auf den mündigen Schüler. Indem Découvertes die Schüler zur Selbständigkeit leitet, folgt es einer Zielrichtung der Fremdsprachendidaktik, die zeitgemäßen Anforderungen entspricht.

Auch das Cornelsen-Lehrwerk Etapes Méthode intensive lässt mit dem Schwerpunkt auf Meinungsbildung und -äußerung unbestritten pädagogische Ziele erkennen. Es trägt aktuellen fachdidaktischen Postulaten Rechnung, indem es einmal durch die wiederholte explizite Gegenüberstellung von Frankreich und Deutschland das interkulturelle Lernen vorantreibt und zum andern dazu anleitet, Kenntnisse aus anderen Sprachen für die Erschließung von unbekanntem Vokabular einzusetzen.

Die Erziehungs- und Bildungsaufgaben des bayerischen Lehrplans von 1990 sind also in Bezug auf die ausgewählten Bereiche in beiden Lehrwerken ausreichend berücksichtigt.[7]

## 7 Ausblick

Das grundsätzlich positive Fazit der Bestandsaufnahme kann nicht überraschen, denn das Erfüllen der Vorgaben des Lehrplans ist Voraussetzung zur Zulassung für den Unterricht an öffentlichen Schulen. Eine Detailanalyse beispielsweise der in die Lehrwerke integrierten literarischen Texte, der Sprachbeschreibung, des Angebots an Übungen oder der Aufbereitung des Vokabulars muss dieses Ergebnis nicht notwendigerweise stützen, denn eine Beurteilung von Lehrwerken bringt je nach Untersuchungsobjekt bzw. -gesichtspunkt unterschiedliche Befunde (Vgl. Michler 2005, Kap. 3–9). Zu welchen Ergebnissen eine Analyse aber kommt, immer gestattet sie mehr als die Durchsicht von Lehrplänen objektive Einsichten in die Realität des Französischunterrichts. Lehrwerke, auf denen Fremdsprachenlernen in der Schule aufbaut, zeigen konkret, wie und welche Aspekte des Lehrplans in den Klassenzimmern thematisiert werden.

---

[7] Bei dieser Einschätzung ist der Zeitabstand zwischen dem Erscheinen des Fachlehrplans (1992) nach dem Lehrplan von 1990 und Etapes Méthode intensive (ab 1993) und Découvertes (ab 1994) zu bedenken, der es den Autoren leicht machte, bildungspolitisch vorgegebene Lernziele zu adaptieren.

Die Mittlerfunktion von Lehrwerken zwischen den staatlicherseits vorgegebenen Themen und deren praktischer Umsetzung im Unterricht macht umfassende Lehrwerkanalysen zu einem fachdidaktischen, unterrichtspraktischen und bildungspolitischen Desiderat. Die kritische Überprüfung der Inhalte von Lehrwerken, die aus pragmatischen, hauptsächlich finanziellen Gründen in der Schule, in der sie eingeführt sind, eine Monopolstellung haben, erfolgt indes bislang noch zu selten, sieht man von den amtlichen Zulassungsverfahren ab. Während Selbstlernmaterialien für Fremdsprachen auch mit didaktischer Bewertung auf Effektivität geprüft werden (z.B. Stiftung Warentest Heft 10/ 1998; Heft 11/ 1998; vgl. auch ‚Bildung im Internet' Heft 1/ 2001), gibt es über Lehrwerke für den schulischen Fremdsprachenunterricht praktisch keine öffentliche Debatte. Zwar werden Lehrende gelegentlich zu neu erschienenen Lehrwerken befragt (beispielsweise die Fragebogenaktion des Klett-Verlags „Ihre Meinung ist uns wichtig" anlässlich der Publikation des Lehrwerks Découvertes Cours Intensif, Bd. 1). Inwieweit die Auswertung der eingegangenen Einschätzungen aber zu tatsächlichen Konsequenzen für Inhalt und Gestaltung von Nachfolgewerken führt, kann nicht beurteilt werden. Überprüfbare Veröffentlichungen von Umfrageergebnissen sind nicht bekannt.

Resultate wissenschaftlicher Lehrwerkanalysen, v.a. wenn sie als Globalanalysen angelegt sind und über die bislang vielfach übliche Begutachtung von Einzelaspekten eines Lehrwerks hinausgehen, bilden aber nicht nur eine Basis für Auskünfte über den Unterricht. Sie sind auch Ausgangspunkt für seine bestmögliche Gestaltung, die wiederum voraussetzt, dass Inhalte und Form von Lehrwerken ständig revidiert werden. Solche Revisionen sind einmal als Anpassung an neue didaktische Erkenntnisse und Postulate notwendig. Zum anderen bezieht sich Sprachunterricht auf Realitäten, die einem permanenten Wandel unterworfen sind.

Die regelmäßige Aktualisierung der Inhalte des Lehrwerks ist umso dringlicher, als die im Unterricht besprochenen Themen für die Lernenden unvermeidbare Realität ihres Schülerdaseins sind, und Lehrwerke die Meinung der Schüler über die Fremdsprache und die fremde Sprachgemeinschaft prägen. Lehrwerkinhalte sind insofern entscheidende Faktoren für die Akzeptanz des Sprachunterrichts (Vgl. zur Einschätzung von Lehrwerken durch Schüler z.B. Leupold 1988; Polleti 1993; Kallenbach 1996). Veraltete oder uninteressant dargebotene Inhalte wirken sicher kontraproduktiv. Den für den Französischunterricht in Deutschland Verantwortlichen muss deshalb daran gelegen sein, Lehrwerke zu optimieren. Schüler müssen erkennen können, dass sie das im Französischunterricht vermittelte sprachliche und kulturelle Wissen nutzbringend anwenden können, und dass sich die Anstrengung, die ihnen das Fremdsprachenlernen abverlangt, demnach lohnt. Da Französischunterricht gegenwärtig unter einem deutlichen Rückgang der Schülerzahlen leidet – zumeist zugunsten des Spanischen, das als leichter erlernbar gilt –, sind solche Einsichten zusammen mit einer Erhöhung der Attraktivität des Französischunterrichts nachdrücklich geboten.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

### Literatur


Abel, Fritz (1971): Kommissar Maigret und die Blumen des Bösen. Zum Französischunterricht in der Bundesrepublik. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (15. April), S. 24.

Lehrplan für das bayerische Gymnasium (1990). Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst. München.

Fachlehrplan für Französisch (1992). Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus und Wissenschaft und Kunst. Lehrplan für das bayerische Gymnasium. München.

Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform (1994). Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden Württemberg. Lehrplanheft 8. Stuttgart.

Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern. Bestandsaufnahme und Perspektiven (2001), hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München.

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (2001), hrsg. v. Conseil de l'Europe. Paris.

Kahl, Detlev (2000): Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In: Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen, Frankfurt a.M. u.a., S. 125–128.

Kallenbach, Christiane (1996): Subjektive Theorien – Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen.

Leupold, Eynar (1988): Schüleräußerungen zu Lehrbuchillustrationen. Eine Untersuchung zum Französischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 35, S. 280–287.

Michler, Christine (2005): Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine Fallstudie mit Empfehlungen für künftige Lehrwerke. Erscheint Augsburg.

Neuner, Gerhard (1995): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel, S. 292–295.

Polleti, Axel (1993): Französischlehrbücher im Urteil von Schülern und Lehrern. Bericht über eine Umfrage. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 40, S. 183–190.

Quetz, Jürgen (1999a): Welche linguistischen, didaktischen, administrativen und ökonomischen Normen muss ein Lehrwerk erfüllen, bevor es selbst Normen setzen kann? In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht – lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum, S. 3–30.

Quetz, Jürgen (1999b): Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 168–175.

Raabe, Horst (1995): Französisch. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel, S. 369–374.

Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (1996). GSO mit dem Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) 14. Auflage. München.

**Lehrwerke**

Bauer, Hans G. u.a.: Etudes Françaises. Découvertes 1, Série bleue. Lehrerbuch. Stuttgart 1994.

Beutter, Monika u.a.: Etudes Françaises. Découvertes, Série bleue. Bd. 1 – 4. Stuttgart 1994ff.

Mößer, Thomas u.a.: Etapes méthode intensive. Bd. 1 u. 2. Berlin 1993ff.

Polleti, Axel: Etapes. Méthode Intensive 1. Lehrerhandbuch. Berlin 1994.

*Jochen Koubek*

# Geistiges Eigentum lehren. Das Rerum-Unterrichtsmaterial „Copyrights im digitalen Zeitalter"

*Abstract*

*One of the key issues facing the information society is the creation, distribution and duplication of knowledge in digital form. The media industries try to protect their territories with technical and legal measures. Consumers are very unsure about what is permitted within the limits of the law and what is not. Educational effort is required but teachers are not prepared to offer the neccessary orientation. Educational material from Microsoft, in collaboration with the Zeitbild-Verlag, tries to dissuade pupils from acting against economical interests of the industry. The design and content of this material not only presents a clash of interests, but is also an example for the risks and dangers of sponsored educational material.*

> *„Ich hoffe, dass diese Materialien zu einem gewissenhaften Umgang mit den neuen Medien beitragen werden und wünsche viel Spaß im Unterricht! Ihre Edelgard Bulmahn"*

## Wissensgüter in der Wissensgesellschaft

Ein wesentliches Merkmal der Wissensgesellschaft ist die wachsende ökonomische Bedeutung von Wissen. Dieses war zwar immer schon in Wertschöpfungsketten eingebunden – auch das Bestellen eines Feldes oder der Bau einer Dampfmaschine bedarf Wissen – doch durch fortschreitende Rationalisierung und Automatisierung von Arbeitsprozessen gerät Wissen immer mehr zum primären Wirtschaftgut, Wissen wird zur Ware. Je mehr die Produktion von Maschinen erledigt wird, desto wichtiger wird die Programmierung und Steuerung dieser Maschinen, was sich einerseits in neuen Ausbildungsanforderungen und Stellenprofilen im Wissenssektor, andererseits im Abbau von Arbeitsplätzen im Produktionssektor niederschlägt. Der Wandel von der Industrie- zur

Wissensgesellschaft zeigt sich nicht zuletzt am Arbeitsmarkt und bei Firmen, die trotz sinkender Beschäftigungszahl höhere Umsätze erwirtschaften. Daneben gibt es einen wachsenden Bedarf an Dienstleistern mit einem Angebot immaterieller Güter – von Aalräucherei bis Zylinderreinigung – deren Erzeugung ebenfalls auf Wissen basiert. Der gesellschaftliche Wandel zeigt sich hier an der zunehmenden Verlagerung von Arbeitsplätzen in den sog. *tertiären Sektor* und die einhergehenden Ankündigungen der *Dienstleistungsgesellschaft.*[1]

Die Bedeutung der Ware Wissen zeigt sich auch an der Tatsache, dass Kommunikationsdienstleister sich innerhalb eines Jahrzehnts zu den weltweit umsatzstärksten Unternehmen entwickelt haben. Ebenfalls in den ersten Rängen liegen Unternehmen, die direkt mit Wissensgütern handeln: die Software- und die Medienindustrie.

Zwei Eigenschaften prägten den klassischen und neoklassischen Markt materieller Güter:

1. Man kann ein Gut entweder behalten oder veräußern. Die Notwendigkeit wirtschaftlichen Handelns entsteht dort, wo die Nachfrage größer ist als die Verfügbarkeit. Ein ubiquitäres Gut wie Luft stand lange Zeit in beliebig großer Menge zur Verfügung und war aufwandsfrei zu verbrauchen. Daher war kein Markt für Luft notwendig, wohl aber ein Markt für Kohle oder Brot.
2. Der Preis eines Gutes errechnet sich aus Angebot und Nachfrage, je höher die Nachfrage oder je geringer das Angebot, desto höher der Preis. Der Markt ist der Ort, an dem Preise ausgehandelt werden. Ökonomie ist in diesem Verständnis die Lehre vom wirtschaftlichen Handeln unter Bedingungen der Knappheit.

Beide Voraussetzungen gelten nicht mehr für den Umgang mit Wissensgütern, ein Umstand auf den Nicholas Negroponte mit seiner Unterscheidung zwischen *Atomen* und *Bits* bereits 1995 hingewiesen hat (Negroponte, 1995). Materielle, auf Atomen basierende Güter bedeuten Transport- und Lagerkosten, sie sind nicht kopierbar sondern, wie im Falle industrieller Produktion, lediglich in beliebiger Stückzahl produzierbar. Wenn man sie konsumiert, werden sie weniger. Demgegenüber fallen bei Wissensgütern, zumal wenn sie in digitalen Bits vorliegen, praktisch keinerlei Transport- oder Lagerkosten an. Bits können verlustfrei kopiert und weitergegeben werden, was im Rahmen von Forschung und Lehre zu neuem Wissen führt. Eine neue Ökonomie der Bits ist gänzlich anderen Regeln unterworfen als die alte Ökonomie der Atome. Dennoch oder gerade deswegen versuchen Vertreter dieser alten Ökonomie, ihre Regeln auch auf den Handel mit Bits anzuwenden und verlustfreie digitale Kopien technisch und juristisch zu verhindern.

---

[1] Statistiken und Diagramme veröffentlicht das Statistische Bundesamt: http://www.destat.de/ (28.1.2005)

## Digitale Kopien

Das Problem der digitalen Kopie tauchte zunächst bei proprietärer Software für PCs Mitte der 80er Jahre auf. Waren Programme für die Mainframes der frühen Computerzeit noch auf die spezielle Hardwarekonstellation zugeschnittene Einzelanfertigungen, so vergrößerte sich der Markt mit der Verbreitung der Homecomputer und des IBM-PCs. Software-Entwicklung ging von der Manufaktur in die industrielle Massenproduktion über. Ein Programm lief auf beliebig vielen Computern. Dem Interesse der Kunden an kostengünstiger oder -freier Software stand das Profitinteresse der Software-Entwickler gegenüber, die sich Maßnahmen überlegten, ihre Programme zu schützen. Da sich Kopierschutzvorrichtungen als wenig wirksam erwiesen, ging man dazu über, gesetzliche Regelungen zu schaffen, welche die Kopie von Software untersagt. Es war zwar weiterhin möglich, Kopien anzufertigen, die gesetzlich unterfütterte Stigmatisierung als *Raubkopie* verbannte das Treiben jedoch in eine wachsende halb- oder illegale Szene.

Je nach gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung der geistigen Schöpfungen werden unterschiedliche Regelungen getroffen und im Urheberrecht, im Patentrecht, im Markenrecht oder im Gebrauchs- und Geschmacksmusterrecht festgehalten. Geregelt werden Schutzfristen und -kosten, die Verwaltung von Verwertungsrechten sowie die Rechtsfolgen bei Nichtbeachtung.

Der Gesetzgeber erwirkt damit einen Schutz vor der Möglichkeit von Kopien ohne Substanzverlust des Originals, ein Schutz, der in der Welt der Atome technisch nicht notwendig war, weil analoge Kopien immer mit erheblichen Verlusten verbunden sind, so dass insbesondere Kopien höherer Ordnung (Kopien von Kopien von Kopien) für die meisten Konsumenten wenig attraktiv waren.

Die Digitalisierung von geistigen Werken macht diese den Vorteilen der verlustfreien Digitalkopie zugänglich, bei welcher der materielle Träger keine Rolle mehr spielt. Ob auf Diskette, CD-ROM, USB-Stick, Memory-Card oder auf Festplatte, ein digitales Bild wird durch die Anordnungen von Bits definiert und nicht durch das Medium der Speicherung. Bei digitalen Werken entfällt die Unterscheidung zwischen Original und Kopie, jede Kopie kann als Original für weitere Kopien dienen. Digitale Kopien sind damit auch in höherer Ordnung möglich, wodurch die exponentielle Verbreitung eines Werkes, basierend auf nur einem gekauften Exemplar, möglich ist.

Es ist daher wenig erstaunlich, dass die Rechteinhaber besorgt auf die neuen Techniken blicken, zumal ein technischer Kopierschutz wenig effizient ist, da das Werk, einmal von ihm befreit, beliebig weiter kopiert werden kann. Eine Strategie besteht nun darin, die Wirksamkeit eines Kopierschutzes nicht mehr an seinem Erfolg zu messen, Kopierversuche erfolgreich zu unterbinden, sondern die Wirksamkeit einfach juristisch zu definieren, so geschehen in § 95a, Abs. 2 UrhG.

Ebenso wenig erstaunt es aber auch, dass Konsumenten die Verhaltensregeln der Verwertungsindustrie nicht einfach annehmen und ihr Verhalten aus Zeiten der Analog-Kopie auf die Digitalkopien übertragen. Galten die meisten Analogkopien noch als Privatkopie, nicht zuletzt weil ihre Erstellung unkontrollierbar war, und wurden sie durch das Recht auf Privatkopie abgesichert, so erscheint in den Augen der Rechteinhaber jede Digitalkopie als Piratkopie (IFPI, 2003)

Es herrscht also ein zunehmender Konflikt zwischen den Interessen der Konsumenten an immer leichter verfügbaren kulturellen Produktionen und den Interessen der Rechteinhaber an möglichst hohen Umsätzen. Die Aufgabe des Gesetzgebers ist es, diese Interessenkonflikte durch geeignete Normen abzufedern. Die aktuelle Novelle des Urheberrechts versucht, das 1965 verabschiedete *Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte* an die Erfordernisse der Wissensgesellschaft anzupassen. Der Gesetzestext ist zwar längst im juristischen Spezialjargon festgefahren, doch war es für den einzelnen Bürger noch nie so einfach, rechtswidrig zu handeln wie in Zeiten der Digitalkopie.

## Gesellschaftliche Aufklärung

Gesellschaftliche Aufklärung tut Not, eine Aufgabe, die bei Kindern und Jugendlichen klassischerweise zum Bildungsauftrag der Schulen zählt. Doch in welchem Fach können derart aktuelle Themen behandelt werden? Weder *Rechtskunde* noch *Lebensvorbereitung* gehören zum Schul-Curriculum. Ein Blick in die akademische Diskussion hilft weiter: Da es sich bei dem Problem rund um die Digitalkopie um direkte Folgen der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) handelt, fallen sie u.a. in das Forschungsfeld der Informatik, genauer in den Bereich *Informatik und Gesellschaft*. Die Fragen um gesellschaftliche Auswirkungen wurden schon zu Gründungszeiten innerhalb der Informatik angesiedelt sind und nicht etwa in die Sozialwissenschaften ausgegliedert (vgl. Coy, 1996).

Die Beschäftigung mit Fragen rund um Digitalkopien gehört zum Kreis der Fragen um gesellschaftliche Auswirkungen von IKT und sollte daher in der Schule im Informatikunterricht behandelt werden. Dabei scheint es auch aus schulcurricularen Gründen angezeigt, den Themenkomplex *Urheberrecht* bzw. *Informationsrecht* inhaltlich im Informatikunterricht anzusiedeln:

1. Die enge Verknüpfung von Informationsrecht und Informationstechnologien fordert grundlegende Kenntnisse über die Geschichte, Möglichkeiten und Entwicklungsrichtungen dieser Technologien. Dieses Wissen kann in Schulen lediglich bei Informatiklehrern durchgängig vorausgesetzt werden. Erforderlich wäre bei ihnen allerdings eine Fortbildung im Bereich Informationsrecht.
2. Die Behandlung ethischer und rechtlicher Fragen der Informationsgesellschaft könnte auch in den Unterrichtsfächern *Gesellschaftskunde*, *Ethik* o. ä. erfolgen. Dies würde eine Fortbildung dieser Lehrer im Bereich Informationstechnologien erforderlich machen, was wegen der Komplexität dieses Themenfeldes ungleich aufwändiger wäre als Informatiklehrer im Gebiet Informationsrecht fortzubilden.
3. Die Empfehlung der Gesellschaft für Informatik zur informatischen Bildung in Schulen orientiert sich bereits an den vier Leitlinien „Interaktion mit Informatiksystemen, Wirkprinzipien von Informatiksystemen, Informatische Modellierung" sowie „Wechselwirkungen zwischen Informatiksystemen, Individuum und Gesellschaft" (GI, 2000).

4. Folglich finden sich in den Rahmenplänen der Informatik in allen Bundesländern Unterrichtseinheiten zum Themengebiet *Informatik und Gesellschaft* (Grüber, 2004). Strukturelle Anpassung von Rahmenplänen wäre also für die Informatik nicht erforderlich, das Lehrmaterial kann problemlos in bestehende Unterrichtsplanungen integriert werden.

Zwar sind diese Themen in den Rahmenplänen verankert, sie werden in der Unterrichtspraxis aber noch allzu sehr vernachlässigt, was u. a. auf folgende Gründe zurückzuführen:

1. Die Informatik ist historisch aus der Mathematik und der Elektrotechnik entwachsen. Die meisten Hochschullehrer entstammen diesen Disziplinen und geben in ihrer Lehre das weiter, was sie gelernt haben.
2. Daher ist das Informatikstudium weiterhin stark mathematisch/ technisch orientiert. Die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Bezügen gehört zwar in den Pflichtbereich, wird aber von vielen Dozenten und Studenten als Randbereich wahrgenommen.
3. Lehramtstudenten haben durch ihre Zusatzbelastung mit einem zweiten Fach oft nicht die Zeit, mehr als das Pflichtprogramm zu absolvieren, streifen den Themenkomplex I&G daher nur am Rande.
4. Die fachdidaktische Forschung bekennt sich zwar zur Bedeutung von I&G (GI, 2000), konzentriert sich aber bis heute auf einen algorithmusorientierten Ansatz, d.h. sie beschäftigt sich mit Didaktiken der informatischen Modellierung und Algorithmisierung von Problemen (vgl. Hubwieser 2000; Schubert/ Schwill 2004).

Sowohl von fachlicher als auch von fachdidaktischer Seite gibt es also offiziell keine Bedenken, dennoch ist weiterhin viel konzeptionelle Arbeit zu leisten.

Neben unzureichend ausgebildetem Lehrpersonal ist ein weiterer Hinderungsgrund für die Behandlung von I&G im Informatikunterricht der Mangel an geeignetem Lehrmaterial. Fehlende Schulbücher sind ein durchgängiges Problem des Informatikunterrichts. Die Informatik ist wie ihr Gegenstandsbereich in ständigem Wandel und weit davon entfernt, ein konsensfähiges Selbstverständnis zu formulieren, geschweige denn einen Kanon informatischer Bildung zur Verfügung zu stellen. Die wenigen Schulbücher auf dem Markt sind daher weitgehend von engagierten Lehrern erstellt und keineswegs für den Einsatz im Unterricht, sondern als Planungshilfen für Informatiklehrer konzipiert (z.B. Lehmann 1994). Für den Bereich *Informatik und Gesellschaft* gibt es praktisch kein Lehrmaterial. Für Schulbuchverlage ist die Entwicklung und Bereitstellung von Lehrmaterialien zur Informatik, insbesondere zu Spezialgebieten wie *Informatik und Gesellschaft* ökonomisch uninteressant, so dass auch in Zukunft von dieser Seite nicht mit Veröffentlichungen zu rechnen ist.

Ein gutes Beispiel für die Schwierigkeiten bei der Produktion von brauchbarem Unterrichtsmaterial sind die *Themenblätter im Unterricht, Neuer Markt: Internet und Copyright*, herausgegeben im Frühjahr 2001 von der Bundeszentrale für politische Bildung

(Böttger, 2001). Das Übungsmaterial behandelt primär den Fall *Napster*[2] vor dem Hintergrund der New Economy.

Doch schon die zentrale Begriffsbestimmung – „Die New Economy ist damit die Wirtschaftsform der Wissensgesellschaft" – zeigt, dass das Lehrmaterial bereits bei seinem Erscheinen hoffnungslos veraltet war: Im Frühjahr 2001 platzte die New-Economy-Börsenblase, Napster drohte nach einer Reihe von Klagen die Schließung, wurde letztendlich von Bertelsmann übernommen und in einen kommerziellen Musikanbieter umgewandelt., die Diskussion um File-Sharing ging mit dezentralen Peer-to-Peer-Netzen wie *Gnutella, E-Mule* oder *Kazaa* in eine gänzlich andere Richtung (Vgl. privatkopie.net & NNM & FifF, 2004).

Auch im WWW gibt es wenige Seiten, in denen Bezüge von Informatik und Gesellschaft zum Schulunterricht hergestellt werden, insbesondere zu rechtlichen Themen. Am Ausführlichsten und auf Bedürfnisse von Schulen ausgerichtet ist der Bereich *Recht* des Internet-Angebots *lehrer-online*[3], das von dem Juristen Prof. Dr. Ulrich Sieber und seinen Mitarbeitern betreut wird. Diese Seiten richten sich primär an Lehrer und behandeln Fragen, die z.B. im Zusammenhang mit der Erstellung von Websites stehen. Eine Aufarbeitung des Materials für Schüler wird nicht angeboten, so dass die Seiten eher als Hilfe für die Erstellung von Unterrichtsmaterial anzusehen sind.

Ähnliches gilt für die Internetseiten *Rechtsfragen von Multimedia und Internet in Schule und Hochschule (Remus)* des Instituts für Rechtsinformatik der Universität Saarbrücken.[4] Einige der hier archivierten Seiten richten sich direkt an Schüler bzw. Lehrer, die Unterrichtsmaterial zum Thema Urheberrecht suchen. Dennoch ist dieses Material didaktisch wenig aufbereitet, so dass auch in diesem Fall nicht von einem Unterrichtskonzept gesprochen werden kann.

Dem geringen Angebot steht ein großer Bedarf auf Seiten der Lehrer und Schüler gegenüber. Zumindest bei aktuellen Rechtsfragen ist die Unsicherheit auf beiden Seiten sehr groß und wird durch Marketingkampagnen (z.B. „Raubkopierer sind Verbrecher" der Zukunft Kino Marketing GmbH[5]) und Pressemitteilungen über spektakuläre Verhaftungen und Massenanklagen zusätzlich verstärkt.

---

[2] Das File-Sharing-Netz Napster zählte Anfang 2001 weltweit über 50 Mio. Teilnehmer. Angeboten und nachgefragt wurde in erheblichen Mengen urheberrechtlich bedenkliches Material, vorrangig Musik im MP3-Format. Da die Suche nach den Dateien über eine zentrale Datenbank abgewickelt wurde – jeder Teilnehmer meldete sich und sein Angebot bei Napster an –, hatten die Anwälte der Verwertungsgesellschaften eine Adresse für Abmahnungen und Vorladungen.

[3] http://www.lehrer-online.de/recht (28.1.2005)

[4] http://remus.jura.uni-sb.de/urheberrecht/ (28.1.2005)

[5] http://www.hartabergerecht.de/ (28.1.2005)

## Das Rerum-Unterrichtsmaterial

In diese Lücke zwischen Angebot und Nachfrage stößt der Zeitbild-Verlag in Zusammenarbeit mit der Fa. Microsoft mit dem Rerum-Lehrmaterial *Copyright im digitalen Zeitalter* (Zeitbild 2003).

Bereits eine kurze Durchsicht des Materials zeigt allerdings, dass hier ganz unverhohlen Werbung für Produkte und Interessen einer ganz bestimmten Firma betrieben wird. Bei näherer Betrachtung werden die Gefahren und Probleme deutlich, mit gesponsertem Unterrichtsmaterial den Mangel an aktuellen Lehrmitteln auszugleichen und den Bildungsauftrag von Schulen zu unterwandern.

Die offiziellen Lehr- und Lernziele sind (Zeitbild 2003, S. 2):

„Die Schüler sollen
- Die rechtlichen Grundlagen zum Thema Copyright kennen
- Den Zusammenhang zwischen technologischer Entwicklung und der Entstehung von neuem Regelungsbedarf (z. B. Urheberrecht) erkennen und erläutern können
- Die Relevanz des Themas für unterschiedliche Bereiche der Wirtschaft (Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Wettbewerbsfähigkeit, Arbeitsmarkt etc.) verstehen
- Wichtige methodische Kompetenzen erwerben (Methoden der Informationsbeschaffung, Zeitplanung, Präsentation etc.)
- Lernen, Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und differenziert zu argumentieren
- Zwischen Recht und Unrecht unterscheiden können und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit moralischen Verhaltens erwerben
- Eigenes Fehlverhalten erkennen und die Bereitschaft entwickeln, es zu korrigieren."

Das sind noble Ansprüche, doch ist die Umsetzung weit weniger elegant. Eine kurze Analyse zeigt die Einseitigkeit des Vorgehens.

*Akteure:* Zwei sich gegenüberstehende Parteien werden über Zitate und Meinungen von „Experten" auf verschiedenen Arbeitsblättern konstruiert:

1. Auf der einen Seite stehen *Schüler*, die sich als *Raubkopierer* bereits auf der Grenze zur organisierten Kriminalität bewegen, namentlich *Camorra, Cosa Nostra* und *Ndrangheta,* alles drei italienische Mafia-Vereinigungen.
2. Auf der anderen Seite die Allianz der Rechteinhaber, genannt werden hier *Microsoft (MS), Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Bitkom, Business Software Alliance (BSA), Deutscher Multimedia Verband e. V (dmmv), Deutsches Patent- und Markenamt (DPMA), Filmförderungsanstalt (FFA), Landeskriminalamt (LKA), Phonoverband, geschädigte Programmierer, Radio Industry Association of America (RIAA), Staatsanwälte, Verwertungsgesellschaften, Zollkriminalamt (ZKA).*

Die differenzierten Argumentationen der Zivilgesellschaft, deren Position gegen die Produktpolitik der Rechteinhaber sich keineswegs als Wille zum Raubkopieren artikuliert (vgl. Helberger, 2004), wird vollständig ausgeblendet.

*Quellen:* Die angeführten Online-Quellen, aus denen die Schüler ihre differenzierte Meinung bilden sollen, sind keineswegs differenziert. Genannt werden:

*archiv.tu-chemnitz, vgwort, cmmv, bildkunst.de, urheberrecht, insti, plagiarius, zoll-d, ifpi, ebay, microsoft, popfile, apple, musicnet, musicnow, pressplay, listen.*

Auf diesen Webseiten finden die Schüler nahezu ausschließlich die Meinungen und Positionen der Rechteinhaber. Geht man davon aus, dass Schüler sich auf die vorgegebenen Quellen beschränken, zumal wenn sie in Arbeitsaufträgen dazu aufgefordert werden, sich auf der Site von Microsoft oder E-Bay zu informieren, so ist eine differenzierte Meinungsbildung nicht zu erwarten.

*Statistiken:* Die Argumente auf den Arbeitsblättern werden mit verschiedenen Statistiken zu belegen versucht, die ebenfalls nahezu vollständig von den Rechteinhabern erstellt oder in Auftrag gegeben wurden (in Klammern):

*CD-R-Verkauf und Brennerreichweite (FFA), Inhalte bespielter Raubkopien (FFA), Herkunftsländer gefälschter Markenartikel sowie Wert der beschlagnahmten Waren (ZKA), Microsoft-Entwicklungsaufwand (MS), Musikraub und Musikkauf (Phonoverband), Falschmedikamente (Internationaler Verband der Arzneimittelhersteller), Wissenschaftliche Fälschung (Schätzung), Umsatzausfall (IDC i. A. v. BSA, IPR i. A. v. BSA), Illegale Software in deutschen Unternehmen; IT-Kosten, Musikbörsen (Spiegel 2003), P2P-Volumen (k. A.)* [6]

Keine dieser Statistiken wird daraufhin befragt, welche Interessen sich in ihr niederschlagen. Vielmehr wird der Eindruck wissenschaftlicher Objektivität dort suggeriert, wo Wissenschaft am Verwundbarsten ist: Bei der Interpretation von Zahlen dubioser Herkunft. Die Verbreitung von CD-Brennern und die Verkaufszahlen von CD-Rohlingen werden so zum Maß für *Musikraub* (Arbeitsblatt 6), ohne darauf hinzuweisen, dass CD-Rohlinge bei der Datensicherung und -weitergabe einerseits die Diskette, bei der durchaus legalen Privatkopie andererseits die Tonbandkassette abgelöst haben (vgl. Zehden et. al., 2003).

---

[6] Business Software Alliance (BSA), Filmförderungsanstalt (FFA), International Data Corporation (IDC), International Planning & Research Corporation (IPR), Microsoft (MS), Peer-to-Peer (P2P), Zollkriminalamt (ZKA).

*Inhaltliche Fehler:* Neben der wenig subtilen Einseitigkeit der Darstellung finden sich auf zentralen Arbeitsblättern eklatante Falschaussagen. Das Arbeitsblatt 16 „Was darf ich kopieren bei Musik oder Software?" behandelt die folgenden Fragen:

„Darf ich Kopien der Original-CD oder CD-ROM anfertigen?"
„Darf ich Kopien meiner Original-CDs oder CD-ROMs an Freunde und Bekannte weitergeben?"
„Darf ich Musik- oder Softwaredateien in Internet-Tauschbörsen oder in Intranets anbieten?"
„Darf ich für mich persönlich Musik oder Software kostenlos aus dem Internet herunterladen?"
„Und wie sieht es mit Filmen aus?"

Die Antworten jedoch sind durchweg falsch oder verkürzt. So wird die Frage „Darf ich Musik- oder Softwaredateien in Internet-Tauschbörsen oder in Intranets anbieten?" Mit „Definitiv nicht" für Musik und einem lapidaren „Nein" für Software beantwortet. Dies gelingt, wie auch bei den anderen Antworten, weil Musik mit „gekaufter Musik" und Software mit „gekaufter Software" identifiziert wird: „Nur der Download von Freeware, Shareware oder kostenlosen Updates, der vom Urheber genehmigt ist, ist rechtlich in Ordnung. Ein Download von Software über eine Tauschbörse ist definitiv nicht erlaubt."

Tatsächlich geht die Einengung des Software-Begriffs sogar noch weiter, wie Arbeitsblatt 17 demonstriert: Die „Tipps zum Schutz vor Software-Raubkopien" beziehen sich ausschließlich auf Microsoft-Produkte: „Bestehen Zweifel an der Echtheit eines Produkts, kannst du dich an die Microsoft-Copyright-Service Hotline 0800-181 47 33 oder per email an illegal@microsoft.com wenden." Software = kommerzielle Software = Microsoft-Produkte ist die Gleichung, die dem Unterrichtsmaterial zu Grunde liegt. Auf weitere inhaltliche Fehler macht Thomas Schiller vom Verein für digitale Grundrechte aufmerksam (Schiller, 2003).

*Marketing:* Das Lehrmaterial wurde vom Zeitbild-Verlag in Zusammenarbeit mit der Fa. Microsoft erstellt. Es ist daher wenig überraschend, dass die Fa. Microsoft, ihre Produkte oder einer ihrer Mitarbeiter auf 15 von 30 Folien erwähnt werden. Die Erwähnungen erstrecken sich dabei von Randnotizen über Arbeitsaufträge bis zu kompletten Arbeitsbögen.

Das Szenarium des Materials ist folgendes: Die Industrie produziert mit erheblichem Kostenaufwand geistige Werke. Schüler und professionelle Raubkopierer aus der organisierten Kriminalität kopieren diese Werke und schädigen dadurch erheblich die Unternehmen und damit die Volkswirtschaft. Denn bei jeder Kopie entsteht ein Verlust in Höhe des Kaufwerts, wie bei anderen Produkten auch. Die Tauschbörsen sind dabei die illegalen Umschlagplätze für die gestohlene Ware. Um diesen Schaden abzuwenden, bleibt zumindest bei digitalen Werken nur die Alternative des Digital Rights Managements, eine Entwicklung, an der Microsoft erheblichen Anteil hat.

Die eingangs formulierten Ziele stellen sich also wie folgt dar:

Die Schüler sollen
- Urheberrecht mit Verwertungsrecht identifizieren.
- Judikative als Schutzinstanz von Industrieinteressen (z.B. denen von Microsoft) anerkennen
- Die Wettbewerbsfähigkeit bestimmter Unternehmen (z.B. Microsoft) mit Betriebs- und Volkswirtschaft identifizieren
- Den Markt der Meinungen Internet auf bestimmte Interessen (z.B. denen von Microsoft) einzugrenzen
- Lernen, Sachverhalte aus der Perspektive der Rechteinhaber (z.B. Microsoft) zu beleuchten und entsprechend zu argumentieren.
- Industrieinteressen (z.B. die von Microsoft) mit Recht und Moral gleichsetzen
- Verhalten, das Industrieinteressen (z.B. denen von Microsoft) zuwider läuft, als Fehlverhalten erkennen
- Die Interessen der Industrie (z.B. Microsoft) verinnerlichen und zu ihren machen.

Wie erklärt es sich, dass derart interessengebundenes und inhaltlich bedenkliches Lehrmaterial auf den Bildungsmarkt gelangen kann? Erstellt wurde es von B. Kuffer und N. Woischnik, Mitarbeiter des Zeitbild-Verlags, der auch Herausgeber ist. Für die pädagogische Beratung verantwortlich sind OStR S. Huber-Jilg und OStR E. Jilg, beide Diplom-Handelslehrer. Zusätzlich gibt das Impressum noch an: „Diese Ausgabe entstand in Zusammenarbeit mit der Microsoft Copyright Division in Deutschland." Ein Blick auf die Website des Zeitbild-Verlags[7] zeigt, dass es sich hierbei keineswegs um einen Einzelfall handelt, ja dass der Verlag sogar offen zugibt: „Auftraggeber der Zeitbild-Aktionen sind in erster Linie Bundesministerien, Verbände sowie große Wirtschaftsunternehmen." Zu den Partnern gehören neben Microsoft Firmen wie McDonalds, Shell, DaimlerChrysler oder Schering, Unternehmen, deren Werbebudget u. a. in die Kompensation eines negativen Firmenimages aufgrund vergangener Skandale investiert wird. Dass diese Firmen jede Gelegenheit nutzen, um ihre geschönten Selbstbilder an jugendliche Kunden zu vermarkten ist aus der Firmenlogik verständlich. Dass diese Bemühungen weiterhin einen Verlag und Redakteure finden, ergibt sich aus der Höhe des Budgets und den Regeln von Nachfragen, die Angebote schaffen. Nach Angaben des Verlags werden „Die Bildungsmaterialien zu aktuellen Themen aus Politik, Wirtschaft, Umwelt, Technik und Gesundheit [...] von bis zu 40.000 allgemein- und berufsbildenden Schulen und 46.000 Arztpraxen in einer Auflage von bis zu 1,5 Millionen Magazinen abonniert." Das sagt zwar noch nichts über ihre tatsächliche Verwendung im Unterricht, dass aber die Veröffentlichungen dieses Verlags politische Unterstützung nicht nur des Bildungsministeriums findet und damit auf den Schulunterricht ausgerichtete Werbeprospekte an der Schulbuchzulassung vorbei geschleust und zum Lehrmaterial geadelt werden, ist, gelinde gesagt, ein Skandal. Ein Skandal, der direkt auf die Praxis des Schulsponsorings verweist.

---

[7] http://www.zeitbild.de (28.1.2005)

## Schulsponsoring

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick in die USA, wo Schulsponsoring deutlich stärker verbreitet ist als in Deutschland und dadurch auch wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema systematischer ausfallen. Alex Molnar, Professor für Erziehungspolitik an der Arizona State University und Leiter der *Commercialism in Education Research Unit* (CERU) fasst in einem jährlichen Bericht die zunehmende Kommerzialisierung amerikanischer Schulen zusammen. Zu diesem Zweck zählt er mit seinen Mitarbeitern Einträge in den Datenbanken „Lexis-Nexis" und „Education Index" aus, die wiederum auf zahlreiche Artikel in Populär-/ Wirtschafts-/ Marketing-Zeitschriften (Lexis-Nexis) bzw. auf erziehungswissenschaftliche Zeitschriften (Education Science) verweisen, die anschließend in der CERU inhaltlich ausgewertet werden. Während die wachsenden Zahlen Aufschluss über die Kommerzialisierung des amerikanischen Bildungssystems geben, über Tendenzen in Europa allerdings wenig aussagen können, lässt sich das von Molnar gewählte Kategoriensystem auch auf europäische Verhältnisse übertragen. Unterschieden werden die Schulsponsoringaktivitäten in acht Kategorien:

1. Sponsoring (Sponsorship): Die Unterstützung von Schulen mit Sach- und Finanzmitteln.
2. Exklusivverträge (Exclusive Agreements): Absprachen zwischen Firmen und Schulen, den Markt für Konkurrenzprodukte geschlossen zu halten. Besonders beliebt bei der Getränkeindustrie.
3. Anreizprogramme (Incentive Programs): Belohnungen für schulische Leistungen werden von Firmen zur Verfügung gestellt.
4. Gewährung von Raum (Appropriation of Space): Werbeflächen in und an Schulen werden verkauft.
5. Lehrmaterial (Educational Material): Filme, Anschauungsobjekte oder Arbeitsblätter werden von Firmen erstellt.
6. Elektronisches Marketing (Electronic Marketing): Die Schüler werden auf elektronischem Weg beworben, u. a. über Radio, Fernsehen oder Internet.
7. Privatisierung (Privatization): Ganze oder Teile von Schulen werden an private Finanzgeber veräußert.
8. Fundraising: Finanzierungsstrategien von Schulen jenseits staatlicher Förderung.

Für genauere Zahlen und ihre detaillierte Interpretation muss auf Molnars sechsten Bericht „No Student Left Unsold" verwiesen werden (Molnar 2003).

Unter den merkwürdigen Blüten, die das amerikanische Schulsponsoring treibt, erregte 1998 der Cola-Refund-Day-Incident internationales Aufsehen. Die Greenbrier High School in Evans/ Georgia richtete zu Ehren ihres Hauptsponsors, der Coca-Cola-Company, einen Coke-Day mit diversen Schüleraktivitäten aus. Der Schüler Mike Cameron trug an diesem Tag demonstrativ ein Pepsi-T-Shirt und wurde daraufhin von der Direktorin für einen Tag vom Schulunterricht suspendiert. Während dieser Vorfall vielfach als Symbol für den Ausverkauf des amerikanischen Bildungssystems rezipiert wurde, zeigt die Empörung der amerikanischen und der internationalen Presse, dass Schule

immer noch als schützenswerter Raum angesehen wird, in dem Jugendliche vor den allzu rigiden Interessen von Firmen geschützt werden sollten. Die Coca-Cola-Company versicherte auch eilig, dass „the action taken was entirely the decision of the principal and the school. Please be assured, neither The Coca-Cola Company nor the Augusta Coca-Cola Bottling Company had any influence over the decision."[8] Camerons Eintrag in die Schulakte wurde gelöscht und den Marketingabteilungen wurde deutlich, dass Schulsponsoring nicht immer den gewünschten Werbeeffekt hat.

Dennoch ist zumindest in der BRD die „Angst vor negativer Pressedarstellung" nur ein geringer Hinderungsgrund für Unternehmen, sich im Bildungssponsoring zu engagieren. Für die Studie „Sponsoring Trends 2002" der *Bob Bomliz Group* unter Leitung von Arnold Herrmanns vom Institut für Marketing der Universität der Bundeswehr München wurde den Marketing-Entscheidern der 2500 umsatzstärksten Betriebe und Dienstleistungsunternehmen in Deutschland ein standardisierter Fragebogen zugesandt, um ihre Einstellung zu Bildungssponsoring zu erfragen (Hermanns 2002).

Ausgewertet wurden 669 (26,8%) der Fragebögen, „Bei einem Rücklauf in dieser Größenordnung kann von einer Repräsentanz der Ergebnisse für die Grundgesamtheit ausgegangen werden." Schulsponsoring ist demnach für 59% der Unternehmen als attraktive Kommunikationsmöglichkeit geschätzt, ein Drittel der Unternehmen engagiert sich bereits an Schulen. Ziel ist vor allem die Ansprache junger Zielgruppen und die Demonstration von gesellschaftlicher Verantwortung. Aber auch die Verbesserung des Images, die Erhöhung der Bekanntheit, die Akquisition potenzieller Mitarbeiter und die Motivation der Mitarbeiter spielen eine Rolle. Als Hauptrisiko gilt vor allem die mangelnde Wirksamkeit. Die bereits erwähnte Angst vor negativer Presse hindert nur 9% der befragten Unternehmen.

Diesen Interessen der Wirtschaft steht erhöhte Bereitschaft von Seiten der Schulen gegenüber. Laut einer Umfrage des Marktforschungsinstituts *Ipsos Deutschland* in Zusammenarbeit mit dem Hamburger Informationsdienst *new business* aus dem Jahr 2000 stimmten 58% der Befragten über 14 Jahre mit „gut" oder „sehr gut" für Schulsponsoring. Bei Personen, die bereits direkt vom Schulsponsoring betroffen sind, liegen die Werte noch höher. 53% von ihnen glauben gar, dass es den Sponsoren in erster Linie um das Wohl der Schüler gehe (IPSOS 2001).

Dabei besteht noch wenig Grund zur Sorge. Laut Manfred Weiß macht der Anteil der Sponsoring-Aktivitäten in der BRD bislang nur 0,1 Prozent des Etats der Schulen aus. Probleme ergäben sich vielmehr aus ungleichen Chancen der Schulen, einen Sponsor zu finden. Ingrid Lohmann sieht hingegen eine schleichende Privatisierung des Schulsystems: „Wegen knapper Finanzen gehen viele Schulen auf Sponsorensuche. In zehn bis 15 Jahren geht es bei uns zu wie in den USA" (zitiert in Willinger 2001, S. 3).

In Folge des erhöhten Leidensdrucks durch knappe Bildungsbudgets und veraltete Lehrmittel steigt die Bereitschaft der Schulen, sich den Finanzierungsangeboten der Wirtschaft zu öffnen. Die politisch bewusst verantwortete Unterfinanzierung des Bildungssystems (vgl. Lohmann 2001) – Schüler von heute sind eben erst die Wähler von morgen, ganz im Gegenteil beispielsweise zu Autofahrern – führt zu Gesetzesentwürfen,

---

[8] http://www.fadetoblack.com/interviews/mikecameron/mike4.htm (28.1.2005)

in denen die Zuständigkeit für die Schulfinanzierung zumindest teilweise den Schulen übertragen wird, z.B. durch die „Allgemeine Anweisung über Werbung, Handel, Sammlungen und politische Betätigungen in und mit Einrichtungen des Landes Berlin" von 1997. Einrichtungen des Landes Berlin, allen voran die Schulen, können sich seitdem in begrenztem Maß für Werbung öffnen, solange dies den Bildungsauftrag nicht gefährdet. Im Rahmen einer verstärkten Profilierung und Profilbildung einzelner Schulen kann man die Anweisung auch als Aufforderung verstehen, die benötigten Profilmerkmale selbstständig einzuwerben.

Firmen folgen vor allem in wirtschaftlich schwierigen Zeiten dem Grundprinzip des *do ut des*, des „Ich gebe, damit Du gibst." Gerade in diesen Zeiten müssten die Motive der Spender besonders kritisch hinterfragt werden. Denn, wie Axel Stommel anmerkt, „Was kann Schule der Wirtschaft überhaupt bieten außer der Möglichkeit, jugendliche Markenfixiertheit noch tiefer zu verankern?" (Stommel 1999) Wie das Beispiel des Rerum-Unterrichtsmaterials zeigt, kann sie eine Menge mehr bieten: Nicht nur das affektive Lernziel einer positiven Einstellung gegenüber Konsummarken, sondern auch die kognitiven und psychomotorischen Ziele einer Verinnerlichung von Industrieinteressen und entsprechenden Verhaltensanpassungen der Schüler. Insofern ist die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial manipulativer und subtiler als das Aufhängen von Plakaten oder das Aufstellen von Getränkeautomaten, denn es nutzt die Herrschaftsverhältnisse der Schule aus, tarnt sich somit als gesellschaftlicher Auftrag und lässt sich nicht so einfach in eine Nische des schulischen Raums isolieren. Und weil es so eng mit dem Bildungsauftrag der Schulen verwoben wird, müsste es genauestens kontrolliert werden. Am Beispiel von gesponsertem Lehrmaterial bemerken die Verbraucherschützer der Consumers Union in den USA: „Fast 80 Prozent enthalten tendenziöse oder unvollständige Informationen. Entweder fördern sie direkt das Produkt oder die Meinung des Sponsors. Manche Materialien enthalten zudem klare Falschaussagen." (zitiert in Wessel 2001, S. 2). Diese Kritik trifft in aller Schärfe das hier diskutierte Rerum-Unterrichtsmaterial. Doch natürlich sind auch andere gesponserte Materialien betroffen, „Hochglanzmaterial und ansprechende Folien, etwa zum Thema Euro und Aktienmarkt, vermitteln das Bild einer Ökonomie, in der die gegebene Verteilung des Reichtums ebenso selbstverständlich ist wie der Besitz an Wertpapieren." (Schmerr 2002, S. 197). Angesichts dieser Kritik ist ist die offizielle Unterstützung des BMBF umso erstaunlicher.

Selbst wenn man davon ausgeht, dass Lehrer und Schüler sich nicht beliebig von dem vorgesetzten Lehrmaterial beeinflussen lassen und einen Grundbestand an Kritikfähigkeit bewahren, kann eine solche Unterrichts- und Schulpraxis nicht folgenlos bleiben: „Wie kritisch können Ökonomie und Werbung noch in Schulen vermittelt werden, wenn ohne sie – für alle SchülerInnen erlebbar – vieles Interessante an Schulen überhaupt nicht denkbar, ja die Schule ökonomisch davon abhängig ist?" (Schmerr 2002, S. 197).

Entzündet sich die Empörung über Schulsponsoring vordergründig an der Tatsache, dass sich staatliche Schulen zunehmend für die Marketingstrategien der Industrie öffnen, so werden am Umgang mit diesen Praktiken die gesellschaftspolitischen Fragen ausgehandelt, wer wo zu welchem Ziel für die Bildung der nachfolgenden Generationen zuständig ist und was eigentlich unter Bildung zu verstehen ist. Dass Partikularinteressen nur vor den Schulmauern um die Schülergunst werben können, ist ein historisch gewachsenes Privileg des Bildungssystems und keineswegs selbstverständlich oder bil-

dungspolitische Notwendigkeit. „Kinder sind Teil der Zielgruppentheorie, ohne dass das kommerzielle Angebot für Kinder einzig schöner Schein wäre" (Oelkers 2003, S. 94). Ein Einfallstor für eben diese Partikularinteressen ist der rasch anwachsende Orientierungsbedarf in der technologisierten Wissensgesellschaft, der Schüler wie Lehrer gleichermaßen betrifft. Unternehmen wie Microsoft nutzen längst die Gunst der Stunde, die Schulen in ihrem Sinn auf das Informationszeitalter vorzubereiten. Die Erstellung von Unterrichtsmaterial ist dabei nur ein Schritt. Die Microsoft-Bildungsinitiative „Wissenswert" unterstützt Schulen und Universitäten mit Computerkursen, Hardware- und Software-Ausstattung oder Fördergeldern.[9]

Doch „Schüler müssen auch lernen, daß Geld, ganz gleich von wo es kommt, immer bedeutet, daß da jetzt jemand Einfluß nimmt, der es vorher nicht konnte [...] je mehr Verpflichtungen es gibt – das weiß jeder 14jährige spätestens nach seiner Konfirmation mit den dazugehörigen Geschenken –, desto fester sitzt hinterher der Maulkorb." (Viertel 1998). Gerade der Mangel an aktuellen Schulbüchern für das Informationszeitalter macht diesbezügliches Unterrichtsmaterial zu einem Feld, in dem verschiedene Interessengruppen Einflüsse auszuhandeln versuchen und in dem die Zuständigkeiten noch nicht klar verteilt zu sein scheinen.

[9] http://www.microsoft.com/germany/ms/wissenswert/default.mspx (28.1.2005)

## Literaturverzeichnis


Böttger, Gottfried (2001): Neuer Markt. Internet und Copyright. Bonn.

Coy, Wolfgang (1996): Was ist, was kann, was soll „Informatik und Gesellschaft?" In: Schinzel, Britta (Hrsg.) (1996): Schnittstellen. Zum Verhältnis von Informatik und Gesellschaft. Braunschweig/ Wiesbaden, S. 17–27.

GI (2000) Fachausschuss 7.3 „Informatische Bildung in Schulen" der Gesellschaft für Informatik e.V.: Empfehlungen für ein Gesamtkonzept zur informatischen Bildung an allgemein bildenden Schulen. Beilage zu LOG IN 20 (2).

Grüber, Corinna (2004): Informatische Bildung an allgemein bildenden Schulen Deutschlands – eine Übersicht. http://www.inf.tu-dresden.de/~sf2/ib/ (28.1.2005).

Helberger (Hrsg) (2004): Digital Rights Management and Consumer Acceptability. A Multi-Disciplinary Discussion of Consumer Concerns and Expectations. http://www.ivir.nl/publications/helberger/INDICAREStateoftheArtReport.pdf (28.01.2005)

Hermanns, Arnold (2002): Sponsoring Trends 2002. München.

Hubwieser, Peter (2000): Didaktik der Informatik. Grundlagen, Konzepte, Beispiele. Berlin, Heidelberg, New York.

IFPI (2003): Positionspapier der Deutschen Landesgruppe der IFPI e.V. und des Bundesverbandes der Phonographischen Wirtschaft e.V. zum so genannten „Zweiten Korb" einer Urheberrechtsnovelle. http://www.ifpi.de/news/318/positionspapier.pdf (28.1.2005).

IPSOS (2001): Gute Noten für Schulsponsoring. Hamburg.

Lehmann, Eberhard (1994): Programmieren in Turbo-Pascal mit Bausteinen, Bonn.

Lohmann, Ingrid (2001): Chancengleichheit und Gerechtigkeit bei der zunehmenden Ökonomisierung der Bildung. In: Zukunftswerkstatt Schule 11, 6/ 7, 28–37.

Molnar, Alex: No Student Left Unsold. The Sixth Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends. Arizona.

Negroponte, Nicholas (1995): Total Digital. München.

Privatkopie.net & NNM & FifF (2004): Digitale Revolution für alle. Ein Plädoyer für durchsetzbare Schrankenbestimmungen für Privatkopie, Zitat und Filesharing. Stellungnahme zum Referentenentwurf für ein Zweites Gesetz zur Regelung des Urheberrechts in der Informationsgesellschaft. Berlin.

Oelkers, Jürgen (2003): Die liberale Idee des Kindes. In: Mangold, Max/ Oelkers, Jürgen: Demokratie, Bildung und Markt. Bern, S. 71–97.

Schiller, Thomas (2003): Kritik über Rerum „Copyrights im digitalen Zeitalter." http://www.thomas.xmmx.de/atcpa/pp/Kritik_ueber_RERUM_Copyrights.pdf (28.1.2005).

Schmerr, Martina (2002): Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen – Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In: Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Leverkusen, S. 189–206.

Schubert, Siegrid; Schwill, Andreas (2004): Didaktik der Informatik. Berlin.

Stommel, Axel (1999): Schulsponsoring – Aufbruch in die öffentliche Verantwortungslosigkeit. In: Wirtschaft und Erziehung 6/ 99, S. 242–243.
Viertel, Katrin (1998): Coca-Cola-Tag in der Schule. In: Jungle World 1998.
Willinger (2001): Schul-Sponsoring auch in Deutschland. Hamburg.
Wessel (2001): Die hohe Schule des Konsums. Hamburg.
Zehden et. al. (2003): Sind die Musiktauschbörsen „schuld" am Umsatzrückgang auf dem internationalen Musikmarkt? Berlin.
Zeitbild (2003): Copyrights im digitalen Zeitalter. München.

## Die Autorinnen und Autoren

*Prof. Dr. Bente Aamotsbakken,* geb.1948, Professorin für Textwissenschaft an der Pädagogische Hochschule in Vestfold, Norwegen. Arbeitsschwerpunkte: Literaturwissenschaft, insbesondere kanonische Fragen, Intertextualität und Theorien über Gattungsfragen. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Lehrmittelforschung, Textlinguistik und interkulturelle, sprachbezogene Fragen.

*Dr. Michael Baldzuhn, M.A.,* geb. 1961, Lehrbeauftragter an der Bergischen Universität Wuppertal (Germanistik), habilitiert sich derzeit mit einer Arbeit über Schullektüre des Mittelalters und der Frühen Neuzeit im Verschriftlichungsprozess.

*Dr. Hansjörg Biener,* geb. 1961, Pfarrer, ab 1987 im Dienst der Evang.-Luth. Kirche in Bayern. 2002–2005 Assistent an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, 2004 Habilitation.

*Karl Catteeuw,* geb. 1972, Doktorand am Zentrum für Erziehungs- und Schulgeschichte an der K.U. Leuven in Belgien.

*Prof. Dr. Julian Dierkes,* geb. 1970, Assistant Professor am Asien-Institut der University of British Columbia in Vancouver Kanada, Inhaber des Keidanren Lehrstuhls für Japanforschung. Arbeitsschwerpunkte: Darstellung der Nation, derzeitige Bildungsreformen in Japan, insbesondere die juristische Ausbildung und die Rolle privater „Paukschulen".

*Dr. Jens Fischer,* geb. 1973, ist seit dem Abschluss seiner Promotion im Jahr 2003 als Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch und Geschichte tätig.

*PD Dr. Eckhardt Fuchs,* Privatdozent am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I der Universität Mannheim; Forschungsschwerpunkte: Historische und vergleichende Bildungsforschung im 20. Jahrhundert, Transnationale Bildungsorganisationen und internationale Bildungspolitik, Globalisierung und Bildung

*Dr. Tracy Lee Heavner,* geb. 1961, ist Professor für Musikerziehung mit den Schwerpunkten Holzbläser und Jazz an der Universität von South Alabama in Mobile, USA. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der instrumentalen und chorischen Musikerziehung, Transkription und Analyse improvisierter Jazz-Solos und „comprehensive musicianship" (musikpädagogische Konzeption des „allseitigen musikalischen Könnens").

*Dr. Carsten Heinze,* geb. 1969, ist wissenschaftlicher Assistent 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.).

*PD Dr. Thomas Höhne,* geb. 1962, Vertretungsprofessur für pädagogische Wissensforschung an der Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik, Schulbuch- und Lehrplanforschung, qualitative Methoden, Evaluation, Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Wissensforschung.

*Henriette Hoppe,* geb. 1968, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur I der Universität Frankfurt am Main. Laufende Promotion zu schreibdidaktischen Konzepten in Unterrichtswerken und deren Verwendung im Deutschunterricht. Arbeitsschwerpunkte: Sprachwissenschaft und -didaktik, insb. Textproduktion, Schulbuchforschung.

*Dr. Jochen Koubek, Dipl.-Math.,* geb. 1970, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: informatische Allgemeinbildung und kulturelle Auswirkungen des Internets.

*Prof. Dr. Eva Matthes,* geb. 1962, Ordinaria für Pädagogik an der Universität Augsburg, Vorsitzende der „Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung". Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissenschafts-, Erziehungs- und Bildungstheorie, Schulbuchforschung.

*PD Dr. Christine Michler,* Privatdozentin an der Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, insbes. Lehrwerke für den Französisch- und Italienischunterricht, Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen, Literaturdidaktik.

*Prof. Dr. Jürgen Oelkers,* geb. 1947, ist seit 1999 ordentlicher Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Zuvor war er in gleicher Funktion an der Universität Bern tätig. Er ist Mitglied des Bildungsrates des Kantons Zürich und leitet den wissenschaftlichen Beirat der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschungsgebiete sind Geschichte der Pädagogik, Entwicklung der öffentlichen Bildung sowie Evaluation der Bildungssysteme.

*Prof. Dr. Dr. h.c. Franz Pöggeler,* geb. 1926, Emeritus für Allgemeine Pädagogik an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, internationale Lehr- und Forschungstätigkeit. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Erziehungsphilosophie, Sozial- und Personalgeschichte der Bildung, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Schulbuchforschung.

*Miriam Sénécheau, M.A.,* geb. 1975, derzeit Arbeit an einer Dissertation an der Universität Freiburg zur Darstellung der Ur- und Frühgeschichte in gegenwärtigen Medien für den Geschichtsunterricht. Weitere Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte: Museumspädagogik und Ur- und Frühgeschichte in der Kinder- und Jugendliteratur.

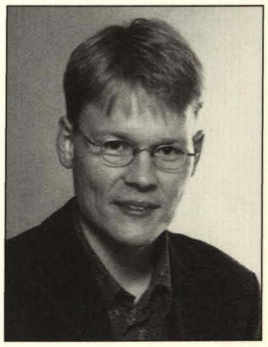
*Prof. Dr. Daniel Tröhler,* geb. 1959, seit 1. Oktober Leiter des Instituts für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich (http://ihbf.phzh.ch). Geschäftsführender Redakteur der „Zeitschrift für pädagogische Historiographie", Herausgeber der Kritischen Ausgabe der „Sämtlichen Briefe an Pestalozzi" sowie der „Neuen Pestalozzi-Studien". Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Metatheorie der (pädagogischen) Historiographie, Pädagogische Diskurse in politischen und sozialen Kontexten, Steuerungsprobleme öffentlicher Bildung, 18. Jahrhundert, Pragmatismus.

*Prof. Dr. Dr. Werner Wiater,* geb. 1946, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg, Gründungsvorsitzender der „Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung". Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung (mit Schwerpunkt Rezeptionsgeschichte), Unterrichtsforschung (mit Schwerpunkt Prozess-Evaluation), Schulvergleichsforschung (mit Schwerpunkt Deutschland/ Italien).

Das Spannungsfeld zwischen Schulbuch, Lehrplan und Unterrichtspraxis eröffnet der Schulbuchforschung ein umfangreiches Feld möglicher Untersuchungen. Dabei sind nicht nur das engere Wechselverhältnis zwischen Lehrplan und Schulbuch von Interesse, sondern z.B. auch die Herkunft und die Struktur des Schulbuchwissens, die bildungspolitische und methodisch-didaktische Steuerungsfunktion und die Wirkungen des Schulbuchs auf die Binnenstruktur des Unterrichts. Wichtig ist in diesem Zusammenhang außerdem die Reflexion der forschungspraktischen Vorgehensweise.

Das Wechselverhältnis zwischen Schulbuch, Lehrplan und Unterrichtspraxis wird in diesem Band aus vielfältigen transdisziplinären Perspektiven betrachtet. Im *ersten Teil* wird die aktuelle Diskussion zur theoretischen und methodischen Fundierung der Schulbuchforschung aufgegriffen und im *zweiten Teil* die Thematik anhand historischer Fallbeispiele verdeutlicht. Der *dritte Teil* ist schwerpunktmäßig dem Unterrichtsfach Geschichte gewidmet, während im *vierten Teil* Perspektiven der amerikanischen Musikpädagogik, der Schreibdidaktik, der Didaktik des Französischen und der Didaktik der Informatik präsentiert werden.

Prof. Dr. Eva Matthes, geboren 1962, ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.



Dr. Carsten Heinze, geboren 1969, ist wissenschaftlicher Assistent an der Universität Augsburg.

KLINKHARDT

forschung

3-7815-1410-2