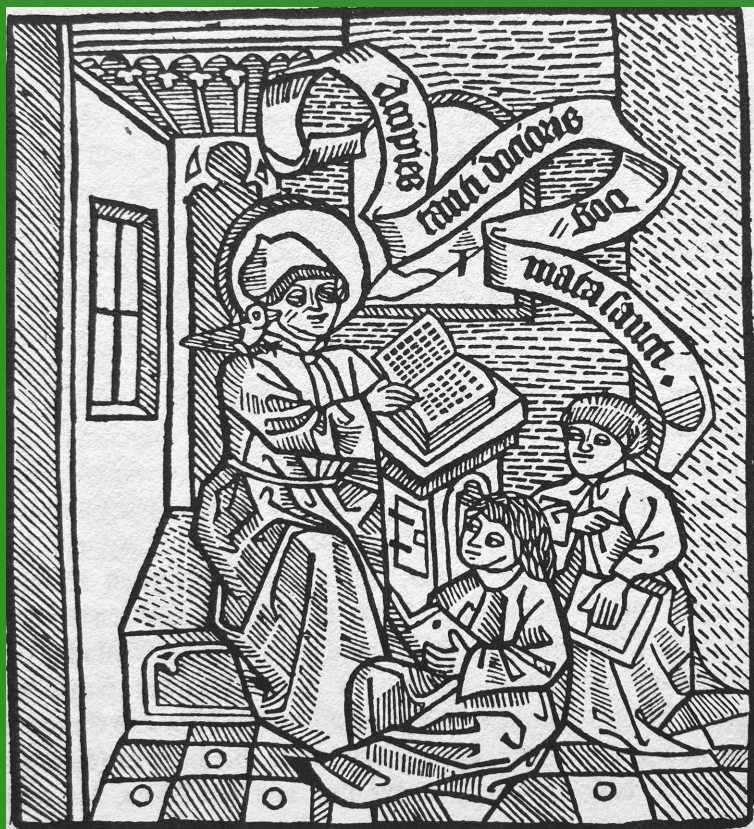


Peter Menck

Das Schulbuch

Ein Medium der Bildung



Peter Menck

Das Schulbuch
Ein Medium der Bildung

Peter Menck

Das Schulbuch

Ein Medium der Bildung

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Siegen 2022

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Satz und Umschlag:
Peter Menck

Titelgrafik:
Das »Accipies-Motiv«; s. S. 50

Druck und Bindung:
UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2022: univer.vi – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-132-7
doi.org/10.25819/ubsi/10210

Der Band erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



Das Schulbuch – ein Medium der Bildung

Vorwort

1	Einleitung	7
2	Bilder – Bildung – Weltbild	17
3	Medien des Unterrichts	37
4	Der Lehrplan und die Medien des Unterrichts	59
5	Die paneuropäischen Schulbücher des Johann Amos Comenius	73
6	Die Fibel und die Migration	87
7	Das erste Schulbuch – unterrichtstheoretisch betrachtet	101
8	Aufgaben – Dreh- und Angelpunkt von Unterricht	121
9	Soli Deo Gloria? Über den Sinn der Arbeit an Unterrichtsmedien	133
10	Schulbuchforschung Anmerkungen zu ihrer Methodik	145
11	Ein Blick auf 20 Jahre Schulbuchgesellschaft – Zur Anatomie einer wissenschaftlichen Gesellschaft	161

Anmerkungen	189
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	211
Literaturnachweise	213

1 Einleitung

Der Anlass

Fibel und Rechenbuch des Knaben, der im Jahr 1941 eingeschult wurde? nur eine blasse Erinnerung an eines der Bücher, die sorgsam mit Packpapier geschützt waren, vermutlich beschriftet mit der Handschrift der Mutter? das Physikbuch der Oberstufe, das der kleine Bruder dem Älteren überließ, wo dem das Lehrbuch seines Physikstudiums für alltägliche Fragen zu kompliziert war; inzwischen immerhin immer wieder einmal zurate gezogen? Das ist alles, was die Erinnerung an die eigene Schulzeit hergibt. Ich wüsste nicht einmal zu sagen, in welchen der Unterrichtsfächer wir im und kurz nach dem Krieg überhaupt Schulbücher zur Verfügung hatten. Und nun ein ganzes Buch zu diesem Thema.

Auf die Schulbücher bin ich gekommen, als ich mich für meine Lehrveranstaltungen zur *Geschichte der Pädagogik* näher mit *Johann Amos Comenius* beschäftigt habe. Man kann ihn nicht übergehen: seine Sprachbücher haben die Zeitgenossen fasziniert; heutige Pädagogen werden nicht müde, den ausführlichen Titel seiner *Großen Didaktik* zu zitieren; und es gibt nicht wenige, denen es sein *Orbis sensualium Pictus* angetan hat.¹ Zu ihnen gehöre auch ich.

Das Vergnügen an den trefflichen, wenn auch dank der damaligen Technik des Holzschnitts ein wenig ungenau erscheinenden Bildern, dazu die Korrespondenz von Wort: von kleinen Geschichten hier und Bildern dort, die waren für den Erziehungswissenschaftler ein Anlass, genauer hinzusehen und der Frage nachzugehen, welche didaktische Logik diesen für den Unterricht konzipierten Büchlein zugrunde liegt. Dem kam ein äußerlicher Anlass entgegen: die Ausschreibung einer internationalen Tagung zum Thema *The Challenge of the Visual in the History of Education*, die 1998 in Kortrijk stattfand.² Ich habe diese

»Herausforderung« angenommen und dort einen Vortrag über *Bilder – Bildung – Weltbild* angemeldet und dann auch halten können.

Ganz einfach konnte ich es mir nicht machen. Will man einer Sache auf den Grund gehen, dann muss man ihr Umfeld mit in die Überlegungen einbeziehen, sie in ihrem Umfeld untersuchen. So habe ich damals nach vergleichbaren, im weitesten Sinne: didaktischen Unternehmungen gesucht. Deren gibt es ungezählte, ich habe mich auf zwei Beispiele beschränkt: die *Encyclopédie* von *Jacques Le Rond D'Alembert* und *Denis Diderot* sowie das *Elementarwerk* von *Johann Bernhard Basedow*. Vergleichbar – das bedeutet, dass da etwas ist, das beiden Seiten eines Vergleichs gemeinsam ist, und etwas, in dem sie sich unterscheiden. Die *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* soll mir jetzt allerdings lediglich zur Erläuterung des Anspruchs dienen, *alles Wissbare* zusammenzutragen, den auch der *Orbis Pictus* schon im Untertitel macht. Im Folgenden werde ich nur das *Elementarwerk* heranziehen, und zwar wegen seines auf den Beginn einer expliziten Unterweisung der Kinder gerichteten, pädagogischen Interesses.

Einige Jahre später lud eine *Gesellschaft für Schulbuchforschung* zu einer Tagung über *Das Bild im Schulbuch* ein.³ Da, dachte ich, könnte ich die Sache noch einmal zur Diskussion stellen. Das tat ich, dieses Mal auf Deutsch. Die dort vorgetragenen Beiträge und die regen Diskussionen führten mich dazu, dass ich seither Mitglied dieser Gesellschaft bin.

Zum Inhalt

Die Jahrestagungen der *Schulbuchgesellschaft* in der Folge haben mir viele Denkanstöße gegeben, die ihren Niederschlag nicht nur in einigen weiteren Vorträgen fanden. Im Rückblick kann ich sagen: Im Wesentlichen waren es deren Themen, die mich zu Auseinandersetzung mit dem anregten, was in der Regel als *Unterrichts-*, neuerdings als *Bildungsmedium* bezeichnet wird.

Mit dem Titel des Buches greife ich diese Bezeichnung auf und möchte damit auf den Ort aufmerksam machen, den die in Frage stehenden Dokumente im Leben haben: Situationen, in denen das statt-

findet, was wir als Bildungsprozesse bezeichnen. Wir denken dabei durchweg an deren institutionalisierte Form, den *Unterricht*. Hier hat *das Medium* seinen Platz, das *Schulbuch*. Die Studien, die ich Folgenden vorlege, sind im Kontext der *Schulbuchforschung* entstanden. Deswegen wird man im Text regelmäßig die *Medien des Unterrichts* finden. Den umfassenderen Anspruch der Bildung halte ich im Titel und dann in den Ausarbeitungen im Einzelnen fest.

Zunächst hatte ich an eine Zusammenstellung von Texten gedacht, die durch jene Jahrestagungen angeregt und zumeist auch dort vorge tragen und publiziert wurden. Aber dann hat sich schnell herausgestellt, dass die dafür überarbeitet werden mussten: Doppelungen mussten getilgt und interne Verweise hinzugefügt werden; und an vielen Stellen war auch eine sachliche Überarbeitung notwendig. So sind die hier abgedruckten Texte nicht durchweg identisch mit ihren Vorlagen.

Bei der Ausarbeitung jetzt habe ich gesehen, wie sehr mir ein roter Faden auf dem Weg durch allerlei Unklarheiten und begriffliche Ungenauigkeiten half: *Johann Amos Comenius*. Er hatte nach einem *Faden der Ariadne* gesucht, der ihn zum Sinn der Arbeit in Schulen führen sollte. Ganz ähnlich waren wir zur Zeit meines Studiums angeleitet worden, nach dem zu fragen, was als der »Bildungssinn der Unterrichtsfächer« bezeichnet wurde. Der schlichte *Orbis Sensualium Pictus* gab mir später eine genauere Vorstellung davon, was damit gemeint sein könnte, nicht zwar für all das, was in heutigen Unterrichtsfächern Platz findet, wohl aber exemplarisch für die Dinge, die in einer Gesellschaft jeweils als lebensnotwendig angesehen werden.

Das erste Kapitel: *Bilder – Bildung – Weltbild*, gibt im Wesentlichen das seinerzeit Vorgetragene wieder. Für mich dokumentiert es den ersten Schritt einer *Annäherung* an einen unterrichtstheoretisch formulierbaren Begriff des *Mediums*. Im folgenden Kapitel erörtere ich den sodann näher.

Die Sache in ihrem Kontext – das ist gewiss nicht mit einem Blick in ein exemplarisches Schulbuch sowie allerlei vergleichbare Werke getan. Für die Medien der Bildung gilt wie für alle Kulturleistungen von Menschen, dass zu ihrem Verständnis die Entstehungsbedingungen ebenso wie der Verwendungszusammenhang als unabdingbare

Momente hinzugehören. Im Kapitel über den *Lehrplan* greife ich die Anregung eines Tagungsthemas auf, die Autorisierung von Medien der Bildung genauer zu bedenken.

Auf das thematische Stichwort *Europa und Bildungsmedien* bin ich eingegangen, um den Anspruch zu vergegenwärtigen: alles Wissbare in jeweils angemessener Weise darzustellen, der sein gesamtes Schulbuchwerk trägt. Zwar sind wir heute nicht mehr selbstverständlich bereit, die philosophisch-theologischen Prämissen ohne weiteres zu übernehmen, die diesem Werk zugrunde liegen. Auch zeigt sich zum Beispiel am Gegenüber von Latein als der *lingua franca* seiner Zeit einerseits und den europäischen Nationalsprachen andererseits, dass die transnationale, zumindest paneuropäische, didaktische Zielrichtung sich nicht widerspruchsfrei einlösen ließ. Aber eine Rekonstruktion der Struktur jener alten Schulbücher kann Kriterien an die Hand geben, mit deren Hilfe sich grundlegende Probleme heutiger Schulbücher sichtbar machen lassen.

Der Lehrplan als Rahmen sowie ein Lehrwerk, in dem ein einzelnes Schulbuch seinen Platz hat und theoretisch verortet wird – diese beiden Kapitel können als Erläuterung meines Hinweises auf seinen Kontext gelesen werden. Mindestens ebenso wichtig ist der Blick in die andere Richtung: vom Schulbuch aus in den Unterricht. Es sollte sich von selbst verstehen, dass die Verwendung von Medien der Bildung im Unterricht untersucht wird. Das finge mit der Auswahl an, die Lehrer und Fachkollegien aus der nahezu unüberschaubaren Fülle der Materialien treffen, die den Anspruch erheben, als Medium der Bildung geeignet zu sein. Dazu gehörte ebenso der Umfang der Verwendung im Unterricht genauer: in der Situation Unterricht: wie wird mit und an ihnen gearbeitet? Es ist verständlich, gleichwohl erstaunlich, dass es hier zu bestenfalls interessante Erfahrungsberichte gibt, aber – im Umkreis der *Schulbuchgesellschaft* jedenfalls – nahezu keine Untersuchungen, über die berichtet würde.

In den folgenden drei Kapiteln zeige ich, wie solche Untersuchungen aussehen könnten. Zum Thema *Migration und Bildungsmedien* haben *Verena Stürmer* und ich zeitgenössische Fibeln durchsucht und gefragt: »Auf welche Weise können Fibeln Kindern mit (und ohne) Migrati-

onshintergrund einen Raum für ihre Bildung eröffnen, und zwar in der Gesellschaft, in der sie leben?»

Im Anschluss daran, wenn auch unter einer anderen Frage, habe ich Schulbücher untersucht, die ebenfalls für den *Erstunterricht* vorgesehen waren: was bleibt, und was verändert sich – wonach man wiederum ermessen kann, welche Möglichkeiten für die Bildung der Nutzer sie bereitstellen. Aber damit ist es noch nicht getan; letzten Endes kommt es darauf an, was Lehrer im Unterricht mit diesen didaktischen Hilfsmitteln machen.

Dasselbe könnte man zu den *Aufgaben* fragen, die sich regelmäßig in Schulbüchern finden. Ich bin allerdings einen Schritt zurückgegangen und habe mir erst einmal klarzumachen versucht, welche Funktion sie also im Zusammenhang des Unterrichts haben.

Der Obertitel des 9. Kapitels mag zunächst verwundern. Aber ich habe hier kein schlichtes Gotteslob im Sinn. Vielmehr: vorausgesetzt wir wüssten, *wie* im Einzelnen im Unterricht mit den »Medien« gearbeitet wird, so wäre damit noch lange nicht ausgemacht, was der *Sinn dieser Arbeit* ist. Die Präsentation und Bearbeitung von Dingen und Sachverhalten im Unterricht einer Schule ist durch eine Weltanschauung geprägt, und zwar die des jeweiligen Schulträgers.

Es mag zunächst verwundern, dass ich sodann in zwei Kapiteln, in einem davon zudem noch sehr detailliert, auf die *Erforschung* von Schulbüchern oder Bildungsmedien eingegangen bin, und nicht auf diese selbst. Denn ein Rückblick auf die Geschichte einer wissenschaftlichen Gesellschaft, aus welchem Anlass auch immer, sagt zunächst nicht unbedingt etwas über den Gegenstand aus, dessen Erforschung das gemeinsame Interesse ihrer Mitglieder und Gäste ist. Dieses Interesse wird in den Themen ihrer Jahrestagungen und deren Erläuterung in den jeweiligen Einladungen näher bestimmt. Auch die Auswahl des Vorgetragenen und Veröffentlichten gibt zu erkennen, als was »Bildungsmedium« verstanden wird, aus welchem Blickwinkel die Schulbuchgesellschaft einzelne Exemplare dieser Gattung als Gegenstand der Forschung sieht, wie sie untersucht werden oder untersucht werden sollen.

Gerd Stein, ein Nestor der deutschen Schulbuchforschung, hatte das Schulbuch »als Politicum, Informatorium und Paedagogicum«

beschrieben. Mir scheint inzwischen, dass von seiner ursprünglichen Trias nicht viel mehr als das »Paedagogicum« übrig geblieben ist. Dagegen wäre grundsätzlich nichts einzuwenden, ist es doch die Bildung einer heranwachsenden Generation, die der Auswahl von Gegenständen des Alltags und ihrer Auszeichnung als *Bildungsmedium* letzten Endes ihren Sinn gibt. Einfach gesagt, wäre es demnach die Aufgabe einer Schulbuchforschung unter wissenschaftlichem Anspruch, Auswahl und Legitimation von Schulbüchern und anderen Bildungsmedien mit wissenschaftlichen Methoden zu prüfen. Eine kursorische Durchsicht der Publikationen der *Schulbuchgesellschaft* hat mich zunächst dazu veranlasst festzuhalten, was das methodisch bedeutet; das hat seinen Niederschlag in dem Text gefunden, den ich hier zur *Methodik der Schulbuchforschung* aufnehme.

Ich habe meine Beobachtungen sodann zum Anlass genommen, genauer nachzufragen: Was ist und wie arbeitet die *Schulbuchgesellschaft*? Im letzten Kapitel gebe ich eine Übersicht darüber, was dabei herausgekommen ist, als ich diese Frage zu beantworten suchte. Die Dokumente, die ich dafür analysiert habe, sowie ihre nach außen sichtbaren Aktivitäten, also das, was man die Sozialdaten der Gesellschaft nennen könnte, erlauben einen guten Überblick darüber, wie ihr Selbstverständnis aussieht.

Werner Wiater schrieb im Jahre 2003, in der *Schulbuchgesellschaft* werde »das Schulbuch als gesellschaftliches Dokument und Produkt politisch-staatlicher Einflussnahme unter ideologiekritischer Perspektive betrachtet«.⁴ Es wäre eine Folgeuntersuchung wert, seine Aussage an den Tagungseinladungen, den Einleitungen, den Publikationen sowie deren Inhalt, zumindest ihren Zusammenfassungen zu prüfen. Dabei würde ich mein besonderes Augenmerk auf die »ideologiekritische Perspektive« richten. Was ist das Kriterium dieser Ideologiekritik? Ich vermute, dass es das ist, was man gemeinhin als den »pädagogischen« oder den »didaktischen« Gesichtspunkt bezeichnet. Das bedeutete dann, dass die »politisch-staatliche Einflussnahme« auf die Produktion von Schulbüchern daraufhin zu überprüfen wäre, wie weit sie dem Zweck des Bildungssystems, der Bildung seiner Klientel, förderlich ist.

Steins »Politicum« ist offensichtlich: Schulbuchforschung besteht durchweg in der Kritik an der Bildungspolitik mit pädagogischen Argumenten. Diese würden dann allerdings nicht dem Schulbuch gegenüber ins Spiel gebracht; der »pädagogische Gesichtspunkt« ist im politischen Kontext naturgemäß ein Politicum. Ob jedoch Unterrichtsmedien, Medien der Bildung, den ins Auge gefassten Nutzern einen Raum eröffnen, in dem sie sich bilden können; wie diese Nutzer tatsächlich mit diesen Dokumenten im Unterricht arbeiten, darüber erfährt man nahezu nichts. Im Sinne der Logik der Forschung wäre eine solche Behauptung gut als zu widerlegende Nullhypothese geeignet.

Dass das Schulbuch ein »Informatorium« sei, scheint trivial zu sein. Allerdings ist es nicht damit getan, dass etwas mehr oder weniger Passendes aus dem Vorrat des gesellschaftlich verfügbaren Wissens ausgewählt und als Bildungsmedium genutzt wird. Es wäre darüber hinaus zu prüfen, welche sachliche Qualität und Dignität das Ausgewählte hat. In dieser Frage wird man sicher bei den Fachdidaktiken fündig werden. Im Rahmen der *Schulbuchgesellschaft* hingegen findet man nahezu nichts – wiederum eine zu widerlegende Hypothese.

Und das »Paedagogicum« – wäre nach der Definition von *Wiater* auf ein Argument im Kontext der Bildungspolitik reduziert? Zwar könnte man darauf hinweisen, dass Schulbücher doch genau dazu produziert werden, Schülern einen Raum für ihre Bildung zu öffnen.⁵ Aber was heißt das? wie wird ein solcher Anspruch von den Produzenten begründet? wie werden sie in der Praxis genutzt, wird mit ihnen gearbeitet? Muss man etwa befürchten, dass das Pädagogische sich in das Politische verabschiedet hat – wiederum ein weites Feld von offenen Fragen.

Dank

An erster Stelle danke ich der *Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, den Vorständen und den Herausgebern der *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*. Sie waren und sind es, die einen anregenden und fruchtbaren Austausch über Forschungen zu dem Leitmedium des Unter-

richts ermöglichten, eben zum Schulbuch. Ihre Tagungen gaben mir die Gelegenheit, vage Gedanken zu präzisieren und einem Kreis von fachkundigen Kolleginnen und Kollegen vorzustellen. Einige dort als Präsentation vorgetragene Beiträge wurden zudem in der besagten Reihe publiziert (Kapitel 2, 5, 6, 8 und 10).⁶

Dankbar denke ich auch an die Vielen, die mich hier und dort weniger oder mehr mit Anregung oder Widerspruch in meinen Gedanken weitergebracht haben. Besonders viel habe ich in der Zusammenarbeit mit *Verena Stürmer* gelernt. Von mir aus wäre ich nicht auf die I-Dötzchen und die ersten Schulbücher gekommen. Ich freue mich, dass ihr der Abdruck unseres Textes recht ist.

Kordula Lindner-Jarchow danke ich dafür, dass sie mich zu meinem Vorhaben ermunterte und dass das Buch jetzt im Verlag meiner Universität erscheinen kann.

Ich widme das Buch *Anette*, der ich ganz wesentlich und in vielen Hinsichten verdanke, dass ich zu dem geworden bin, der das Buch schreiben konnte.

Abbildung 1.1: Das Schulbuch – Titel des *Orbis Sensualium Pictus*

JOH. AMOS COMMENII,
ORBIS SEN-
SUALIUM PICTUS.

Hoc est,

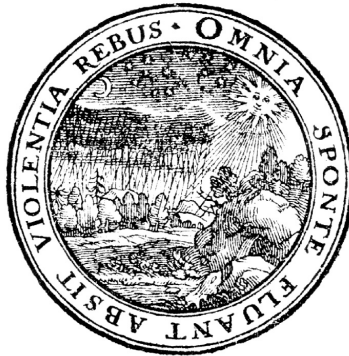
Omnium fundamentalium in Mundo Re-
rum & in Vitâ Actionum
Pictura & Nomenclatura.

Die sichtbare Welt /

Das ist /

Aller vornehmsten Welt's Dinge und Le-
bens-Verrichtungen

Vorbildung und Benennung.



NORIBERGÆ,
Typis & Sumptibus MICHAELIS ENDTERI.
Anno Salutis 1609. LVIII.

2 Bilder – Bildung – Weltbild

Eine These

Das Thema, das ich gewählt habe, enthält ein Wortspiel, das nur in der deutschen Sprache möglich ist: *Bild* und *Bildung*. Tatsächlich ist das mehr als ein Wortspiel. Die Wörter *Bild* und *Bildung* sind etymologisch eng miteinander verbunden; und in »Bildung« ist die Bedeutung von »Bild« enthalten. Das *Weltbild* ist inzwischen in der philosophischen Fachsprache selbst des Englischen bekannt; wie ich zeigen möchte, gehört auch dieser Begriff sozusagen als dritter Spieler dazu.

Ich beginne mit der *Bildung*. Dann werde ich zwei Bücher vorstellen, die in didaktischer Absicht in Bildern und Geschichten die Welt zeigen – den *Orbis Sensualium Pictus* von *Johann Amos Comenius* und die sogenannten Kupfertafeln des *Elementarwerks* von *Johann Bernhard Basedow* und des Kupferstechers *Daniel Nikolaus Chodowiecki*. Schließlich werde ich diese Bilder unter der Frage mustern, welches Bild von der Welt, genauer: vom Leben und Handeln des Menschen in der Welt sie vermitteln. Damit möchte ich die folgende *These* entfalten:

Mit Bildern und Geschichten vermitteln wir in der Erziehung und insbesondere im Unterricht ein Bild von dem, was wir unter der Welt und dem rechten, dem sittlich guten Leben von Menschen in ihr verstehen und verstanden wissen wollen.

Beide Bücher unterscheiden sich zwar wesentlich in dem Weltbild, das sie vermitteln; aber ein Weltbild ist es beide Male, das sie vermitteln. Darin unterscheiden sie sich in nichts von heutigen Bilderbüchern, ob die nun ausdrücklich in didaktischer Absicht hergestellt sind wie unsere Fibeln oder einfach die Bilderbücher für unsere Kinder oder unserer Kindertage sind.

Bildung

Das Wort und das Konzept *Bildung* stammen, wie *Ernst Lichtenstein* ausführlich gezeigt hat, aus dem Mittelalter, genauer: aus der mystischen Philosophie des *Meister Eckehardt*.¹ Wenn wir heute von dem Konzept »Bildung« sprechen, dann denken wir eher an die Bedeutung, die es in der Zeit der Aufklärung und der Klassik gehabt hat. Ich werde den Begriff vor allem so verwenden, wie ich ihn bei *Wilhelm von Humboldt* finde.

Zunächst lassen sich drei Kontexte unterscheiden, in denen Bildung heute eine Rolle spielt:

1. Als *Bildungssystem* bezeichnen wir das Teilsystem der Gesellschaft, das ihren Mitgliedern, insbesondere der jüngeren Generation, Mittel zu ihrer Bildung bereistellt.
2. Bildung steht dabei als Begriff für den *Zweck* dieses Systems. In diesem Sinne sprechen wir von einer *gebildeten* Persönlichkeit als dem Zweck aller *Bildungsarbeit*. Ich denke dabei insbesondere an einen Menschen, der in seiner Person Möglichkeiten aktualisiert hat, die sich im Laufe der Geschichte der Menschheit als menschliche Möglichkeiten erwiesen haben, und zwar in dem Maß, das ihm möglich ist. So ist Bildung ein *Maßstab*, allerdings ein relativer, der immer nur ein Mehr oder Weniger aussagen läßt – vor dem Hintergrund einer Idealvorstellung von Vollkommenheit.
3. Bildung dient als didaktisches *Auswahlkriterium*, als Richtschnur, als *Kanon*, für die Auswahl derjenigen Inhalte eines individuellen Bildungsganges, die in der jeweiligen Gesellschaft als Ausweis eines notwendigen Minimums einer gebildeten Persönlichkeit gelten.

Wilhelm von Humboldt gilt in gewisser Weise als Schöpfer des deutschen Gymnasiums; jedenfalls wurde in seiner Zeit und unter seiner Mitwirkung die Struktur des deutschen Bildungssystems in wesentlichen Zügen für die folgenden zwei Jahrhunderte festgelegt. *Humboldt* hatte von den, wie wir sie heute nennen, *Bildungsmitteln*, den spezifischen Gegenständen der Arbeit im Unterricht klare Vorstellungen; und die sahen etwa so aus:²

Stellen wir uns vor, den sprichwörtlichen, kleinen grünen Wesen vom Mars gelänge es, ein Exemplar der Gattung *Homo Sapiens Sapiens*

einzufangen. Wie müsste dieses Exemplar beschaffen sein, damit sie einen zutreffenden Eindruck von dem erhielten, was *Menschen* ausmacht? Mit einem oft zitierten, postum publizierten Fragment von *Humboldt* könnte man etwa argumentieren: Dieses Exemplar müsste so beschaffen sein,

»dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne«.

Und wie könnte unser neugeborenes Menschenjunges einen solchen Zustand erreichen? indem es seinen Verstand, sein Urteil, seine Sinne und Hände nutzt, sich die materielle und geistige Welt anzueignen, indem es sein Ohr als ein musikalisches Ohr bildet und überhaupt alle seine Kräfte als menschliche Kräfte. Wie sollte das vor sich gehen? *Humboldt* antwortet ganz einfach, wenn auch ein wenig schwer verständlich:

»Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn diess ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden.«

Ganz in diesem Sinne sah ein halbes Jahrhundert später *Karl Marx* die Welt, die objektive Wirklichkeit als die Wirklichkeit menschlicher Fähigkeiten; er sah alle Gegenstände als Vergegenständlichung des menschlichen Selbst. So beschrieb er

»die Geschichte der *Industrie* und das gewordene *gegenständliche* Dasein der *Industrie*« als »das aufgeschlagene Buch der *menschlichen Wesenskräfte*, die sinnlich vorliegende menschliche *Psychologie*«. »In der gewöhnlichen, materiellen *Industrie* [...] haben wir unter der Form sinnlicher, fremder, nützlicher Gegenstände, unter der Form der Entfremdung die *vergegenständlichten Wesenskräfte* des Menschen vor uns.«

Sollte es tatsächlich möglich sein, einem einzelnen Menschen die ganze Welt als Mittel für seine Bildung, als ein *objectum*, als den Gegenstand gegenüber- und zur Verfügung zu stellen? Seit dem Altertum sind immer wieder Versuche überliefert, die Gesamtheit des verfügbaren Wissens zu ordnen; des Wissens, das als Dokumentation dessen zu verstehen ist, was Menschen als Menschen ausmacht. *Comenius* hat in dieser Tradition seine *Consultatio Catholica* erarbeitet.⁴ Den *Orbis Pictus* darf man als eine Ausführung *ad usum delphini* sehen, für den Gebrauch von Kindern – »Knaben«, gemäß der sozialen Wahrnehmung seiner Zeit. Es wird mit guten Gründen vermutet, dass ihn dabei sein Kollege in Herborn, *Johann Heinrich Alsted*, mit seiner *Encyclopaedia* beeinflusst hat. Darauf gehe ich aber nicht ein.

Bilder und Geschichten

Die Bildung des Individuums – nun aber nicht in der das ganze Menschenleben umfassenden Breite, sondern in dem Umfang, der alles umfaßt, was ein Mensch in diesem und dem zukünftigen Leben benötigt, so drückte *Comenius* das aus.⁴ Ich gehe also auf die *Bildung* ein, in seiner Sprache:

»L. Komm her, Knab! lerne Weißheit. –

S. Was ist das, Weißheit? –

L. Alles, was nöthig [sic!] ist, recht verstehen, recht thun, recht ausreden.«⁵

Um das näher zu erörtern, werde ich die besagten Bilderbücher heranziehen: den *Orbis Sensualium Pictus* des der Frühaufklärung zugehörigen religiösen Enzyklopädisten *Johann Amos Comenius* und das *Elementarwerk* von *Johann Bernhard Basedow*, des ältesten der sogenannten pädagogischen Philanthropen sowie die Sammlung von Kupferstichen *Daniel Nikolaus Chodowieckis*, die diesem Elementarwerk beigegeben sind.

Vieles ist unseren beiden Klassikern gemeinsam, obwohl sie ein, wie sich zeigen wird, entscheidendes Jahrhundert trennt:

- die grundlegende Bedeutung, die sie der *Natur* zuschreiben, was immer sie jeweils hierunter verstehen, und dementsprechend die Bedeutung der *Naturbeobachtung*;
- die in Bildern als *Buch der Natur* verfügbar gemacht wird;
- das Interesse an den *Künsten (artes)*, vor allem aber an den *Handwerken* – beide Begriffe lagen damals noch enger zusammen als für uns heute;
- in diesem Interesse dokumentiert sich ein solches an der *Beherrschung* und *Machbarkeit* der Dinge mit Hilfe von *Wissen*.

Dass die Bilder von unterschiedlicher Qualität sind, soll uns im Folgenden nicht beschäftigen. Ich werde mein Augenmerk vielmehr auf die spezifische Logik der Darstellung richten, und zwar erstens auf die Logik der Abfolge der Bilder und ihres Inhalts sowie zweitens auf die Logik des Zusammenhangs von Bildern einerseits und den zugehörigen Geschichten bzw. Erläuterungen andererseits. Und diese Logik rekonstruiere ich im Rahmen des eingangs skizzierten Konzepts der *Bildung*. Beide Bücher werde ich dazu unter den folgenden vier Gesichtspunkten betrachten:

1. die Bücher sind ausdrücklich *didaktisch gerahmt*;
2. beiden Büchern unterliegt eine *Ordnung*, gemäß der die Dinge dargestellt sind;
3. in beiden drückt sich eine Überzeugung davon aus, in welcher Weise Menschen *Gebrauch* von den Dingen zu machen haben; und
4. diese Überzeugung entspricht den Orientierungen derjenigen *Gesellschaft*, in der jeweils die Autoren lebten.

Der Orbis Sensualium Pictus des Johann Amos Comenius (1658)

1. *Der Orbis Sensualium Pictus* von Johann Amos Comenius ist ausdrücklich *didaktisch gerahmt*, und zwar durch eine *Invitatio*, eine *Einladung*, und eine bildgleiche *Clausula* zum *Beschluß*. Die jeweils dazugehörigen Texte entsprechen sich, wie der Gegenüberstellung (Abb. 2.1) entnommen werden kann.

Abbildung 2.1: Der didaktische Rahmen des Orbis Pictus (S. 2)



2. Innerhalb dieses didaktischen Rahmens ist auch der Inhalt gerahmt. Dessen Darstellung beginnt mit Gott und der Erschaffung der Welt (Abb. 2.2); das letzte der Bilder führt das Jüngste (oder Letzte) Gericht vor Augen (Abb. 2.3). Diese Instanzen stehen für den theoretischen Rahmen, innerhalb dessen die Themen des Bilderbuchs dann im einzelnen aufeinander folgen. Diese Themen stehen für die ganze Welt, für alles, was man mit den Sinnen erfassen kann, die *Sensualia*: Bilder und Texte, die auf einer elementaren Stufe das gesammte Weltwissen umfassen.

Ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie *Comenius* den Zusammenhang der Dinge untereinander sieht und mit welchen ikonographischen Mitteln er den ausdrückt, zeige ich in der Abbildung 2.4: Die Darstellung der *Welt*, ikonographisch auf die Genesis bezogen, die biblische Schöpfungsgeschichte (Abb. 2.2); ein Detail daraus habe ich vergrößert (links). Dort, wo *Comenius* im Text später *Die äusserlichen Glieder des Menschen* darstellt (rechts), gleichsam wie in einem Biologiebuch, wiederholt er nahezu kongruentes ein Detail aus dem Bild von der Erschaffung der Welt. Der Zusammenhang, in den ich den Baum und den Zimmermann gestellt, mag als weitere Illustration dienen (Abb. 3.1 und 3.2, S. 39).

Abbildung 2.2: Gott und die Welt im Orbis Pictus (S. 6; 8)

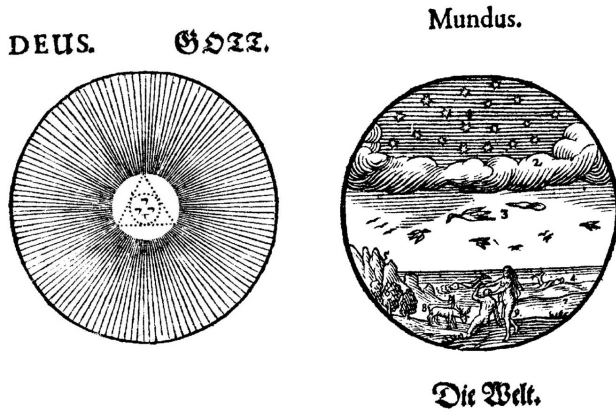


Abbildung 2.3: Das Jüngste (letzte) Gericht im Orbis Pictus (S. 306)

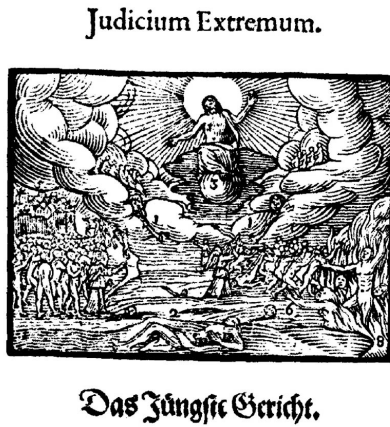
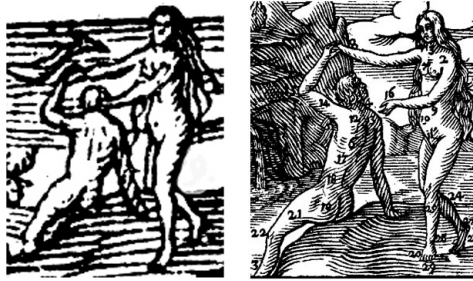
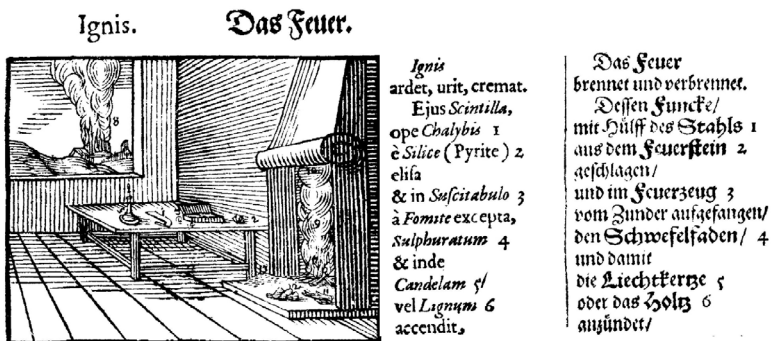


Abbildung 2.4: Der Mensch: Schöpfungsgeschichte und anatomisch – (S. 8; 78)



Die Ordnung der Schöpfung Gottes ist es also, die dem *Orbis Pictus* zugrunde liegt. Und damit ist es tatsächlich ein *orbis*, ein Kreis, den das Buch nachzeichnet, die Welt, dargestellt als Kreis der Schöpfung Gottes und geordnet gemäß der göttlichen Schöpfungs- und Heilsordnung. Diese Ordnung wird vornehmlich mit ikonographischen Mitteln dargestellt und vermittelt. Demnach sind die Bilder – und die dazugehörigen Geschichten – nicht etwa Eins-zu-Eins-Abbildungen der Welt, sondern vielmehr als Bilder dessen zu interpretieren, *wie* die Leser und Bildbetrachter die Welt *sehen* und *verstehen sollen*. Sieht man auf das Ganze, so erzählt der *Orbis Pictus* also eine Geschichte: von der Erschaffung der Welt bis zu ihrem Ende, dem Jüngsten Gericht. – Dies ist der Rahmen, in den er das Wissen einbaut, das für ein menschliches Leben in dieser Welt erforderlich ist.

3. *Das Wissen*, das *Comenius* uns vor Augen stellt, ist nun nicht allein ein Wissen davon, wie die Welt beschaffen ist. Der *Orbis Pictus* zeigt gleichzeitig, wie Menschen in dieser Welt *zu leben haben*. Sehr schön kann man das am Beispiel *Das Feuer* sehen (Abb. 2.5). Zunächst einmal sieht man tatsächlich das Feuer, und zwar in mancherlei Zusammenhängen. Aber das Bild ist darüber hinaus von einem Text begleitet, einem lateinischen und einem deutschen. Bilder und Wörter sehen wir und zwar als Repräsentationen der Wirklichkeit. Und weiter: Die Dinge sind *komponiert*: das Bild links und rechts daneben Wörter, die eine Geschichte erzählen.

Abbildung 2.5: Das Feuer nach dem *Orbis Pictus* (S. 12f.)

Beide – Bildkomposition und Geschichte – haben ganz offensichtlich eine Moral, eine Moral, die allerdings nicht ausdrücklich ins Wort gebracht wird. Diese Moral kommt vielmehr dadurch im wahrsten Sinne des Wortes zum Ausdruck, dass Bild und Geschichte dem Ding – hier dem Feuer – denjenigen Platz geben, den es in der Welt *hat* und im alltäglichen Leben haben *soll* oder *nicht haben darf*.

Gebrauch und Missbrauch, *usus atque abusus*, das zeigen die Bilder des *Orbis Pictus* und die ihnen entsprechenden Geschichten. Dem, was geboten ist, dem rechten Gebrauch der Dinge, entspricht ein Missbrauch. Die Bilder des *Orbis Pictus* zeigen das, und zwar ganz ohne eine ausdrücklich formulierte Moral, einfach durch die Wahl der stilistischen Mittel und durch das Arrangement sowohl des Bildes als auch der Geschichte. Wir werden bei Betrachtung und Lektüre geradezu genötigt, das Feuer in Acht zu nehmen, ohne daß *Comenius* uns mit auch nur einem Argument überreden dazu müsste.

Der *Orbis Pictus* stellt die Dinge also dar wie sie erfahrbar sind, und er stellt zugleich dar, wie sie zu gebrauchen sind, oder anders gesagt: die Dinge wie wir sie zu sehen und wie wir sie *zu gebrauchen* haben. Beides zugleich: Das ist eine Annahme, die wir als das Konzept der *Einheit von scientia und conscientia* kennen – ein Wortspiel, dieses Mal eines, das sowohl im Lateinischen als auch im Deutschen möglich ist: die Einheit von Wissen und Gewissen. Die Vorstellung, die dem unter-

liegt, ist die folgende: Richtiges und gründliches Wissen von der Welt impliziert – geradezu im Sinne der formalen Logik – rechtes Handeln in der Welt (fast schon wieder ein Wortspiel: richtig – recht, bei welchem letzterem wir im Deutschen an das »Recht« und das »Rechte« denken).

4. *Allerdings sind weder scientia, noch conscientia*, weder Wissen, noch das Gewissen zeitlos. Die Schöpfungsordnung scheint nur universal zu sein und jenseits der Geschichte zu liegen. Es gibt ein Bild – allerdings ist es nicht ein Teil des *Orbis Pictus* – das gerne herangezogen wird, wenn man den sozialen Kontext illustrieren will, in dem *Comenius* gelebt und geschrieben hat. Es stellt eine Familie der frühbürgerlichen Gemeinschaft der *Böhmischen Brüder* dar.⁶

Comenius war der letzte Bischof dieser protestantischen Gemeinschaft. Ich erläutere das Bild nicht weiter; es soll hier nur zeigen: Die Ordnung, die wir aus dem *Orbis Pictus* rekonstruieren können, hängt eng mit einer ganz bestimmten Stufe der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft zusammen. Das heißt, in dem Buch vermittelt *Comenius* uns ein historisch-bestimmtes Bild der Welt, ein bestimmtes Weltbild. Und dieses Weltbild ist geprägt von den Orientierungen der Gesellschaft, in der er gelebt hat.

Die »Kupfertafeln« aus dem Elementarwerk des Johann Bernhard Basedow (1785)

1. *Johann Bernhard Basedows Elementarwerke*⁷ besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil ist ein Lehrbuch für Erzieher, für Eltern und Lehrer; bei den letzteren dachte er an die Hauslehrer in adligen oder bürgerlichen Familien. Dieser Teil beginnt mit einem »Ersten Buch«: »Nur für die erwachsenen Kinderfreunde«, wodurch schon im Titel der didaktische Zweck zum Ausdruck gebracht wird. In der Ausführung zeigt sich, daß der ganze erste Teil, in dem *Basedow* das lebensnotwendige Wissen zusammenstellt, ebenfalls didaktisch aufbereitet ist. Aber darauf will ich hier nicht hinaus. Ich betrachte vielmehr den zweiten Teil des Werkes, die *Kupfertafeln*, die der damals berühmte Kupferstecher und Maler *Daniel Nicolaus Chodowiecki* entworfen und zum Teil auch selbst gestochen hat.

Abbildung 2.6: Eine Familie der Böhmischen Brüder



Obwohl diese Kupferstiche für *Basedow* nach eigenem Bekunden nur ein Hilfsmittel waren, hat er sie gleichwohl ausdrücklich für Unterrichtszwecke herstellen lassen. Zu den ersten Kupfertafeln hat er sehr hübsche Beispiele dafür gegeben, wie er sich den Gebrauch dieser Tafeln bei der Unterrichtung vorgestellt hat. Auch von anderen *Philanthropen* wissen wir, daß sie und wie sie die Tafeln benutzt haben.

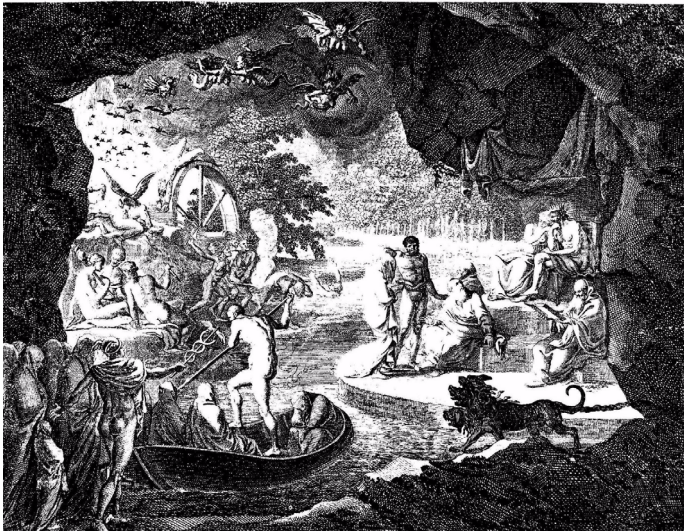
Abbildung 2.7: Die erste Kupfertafel aus Basedows Elementarwerk (I)



2. *Basedow* hielt ausdrücklich keine besondere Ordnung für die Kupfertafeln für notwendig.⁸ Aber man kann eine solche unschwer rekonstruieren. Die Logik ihrer Abfolge wird man als durchaus eigenständige Leistung *Chodowieckis* ansehen dürfen. Sie beginnt mit einer bürgerlichen Wohn-Küchen-Stube, dem Ort, an dem die Kinder – hier in vier verschiedenen Altersstufen präsent – aufwachsen (Abb. 2.7).

Setzen wir das letzte Bild dagegen: Das ist das in die Sprache der griechischen Mythologie gebrachte Ende des menschlichen Lebens. Ikonologisch ist dieses Bild eine genaue Entsprechung des »Jüngsten Gerichts« von *Comenius* (s. Abb. 2.3, S. 23). Dargestellt werden jetzt jedoch *Pluton* mit *Prosperina* und die drei Richter, vor denen »ein von der Sünde angeklagter und niedergedrückter Geist« erscheint. Zwischen diesen beiden Bildern dürfen wir demnach das *menschliche Leben* dargestellt erwarten, und zwar zwischen Geburt und Tod. Und tatsächlich gibt dies den Rahmen ab, in den dann die in den übrigen Bildern dargestellten Dinge eingebunden sind.

Abbildung 2.8: Die letzte Kupfertafel des Elementarwerk (XCVI)



Zum Beleg erwähne ich noch ein kleines Detail, und zwar die Anordnung der Tafeln XXXV bis XLV, ich beschreibe sie hier nur:

Das beginnt mit einem Haus; dann folgen ein Platz mit Häusern, ein Stadtplan, und zwar der von Kopenhagen (*Basedow* lebte in Altona und war demnach dänischer Untertan); eine Landkarte, und zwar von Dänemark; Europa; die Kontinente Asien, Afrika und Australien; eine Weltkarte und schließlich Deutschland.

Diese Bilderfolge lese ich so: ausgehend vom Standpunkt des Einzelnen werden zunehmend weitere Horizonte eröffnet, und schließlich wird der Blick auf die Heimat eben dieses Einzelnen zurückgewendet.

Nicht immer ist es so einfach, *innerhalb* des dargestellten Rahmens diese Ordnung, die des menschlichen Lebens, zu rekonstruieren. Dazu kommt, dass sie nicht die einzige ist, die der Bilderfolge zugrunde liegt; eine weitere kommt hinzu und überlagert sie sozusagen.

Blicken wir, um sie zu erheben, zurück auf den ersten Teil des Elementarwerks, das Text-Buch also, und sehen uns den Inhalt an:

Tabelle 2.1: Der Inhalt des Elementarwerkes

Kurze Kunstlehre der Erziehung
Von Mancherlei.
Besonders von den Menschen und der Seele
Die gemeinnützige Logik
Von der Religion
Die Sittenlehre
Von den Beschäftigungen und Ständen der Menschen.
Elemente der Geschichtskunde.
Die Naturkunde.
Fortsetzung der Naturkunde.
Das Nötigste der Grammatik und von der Wohlredenheit.

Der erste Eindruck ist der von Beliebigkeit. Das erste Kapitel mag ja noch Ausdruck jener didaktischen Rahmung sein, aber was dann folgt? Tatsächlich ist die Anordnung keineswegs beliebig, sondern durchaus traditionell. Die Überschriften verweisen auf dasjenige, was *man* über die Welt weiß; und das ist auf diejenige Weise angeordnet, die im 18. Jahrhundert durchaus üblich war, und zwar in Schulbüchern.

Wenn wir jetzt beide Gesichtspunkte der Ordnung zusammenfassen, dann kann man so sagen: *Basedow* sieht auf das menschliche Leben zwischen Geburt und Tod, *und* er stellt dasjenige Wissen zusammen, was Menschen in dieser Zeitspanne nötig ist und zur Verfügung steht, und zwar auf einem elementaren Niveau. Die Anordnung des Wissens folgt der Tradition der Anordnung des menschlichen Wissens.

3. *Auch Basedow hat* ganz offensichtlich eine Vorstellung davon, wie die Dinge zusammengehören und wie sie zu gebrauchen sind. Als Beispiel wähle ich wiederum ein Bild, in welchem das Feuer vorkommt (Abb. 2.9).

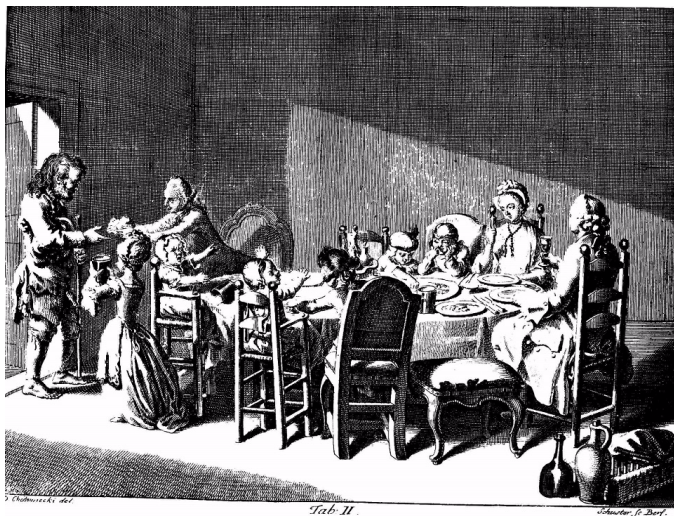
Vergleicht man dieses Bild mit dem entsprechenden von *Comenius*, so wird der radikale Perspektivenwechsel deutlich, den ich implizit schon angesprochen habe: die Perspektive der Darstellung ist die des Menschen, hier: des *Kindes*. Das Feuer in der Welt des Kindes kommt hier ins Bild, so könnte man sagen. Dem Bild entnehmen wir wiederum, dass es wärmt – und daß es Gefahren birgt, wenn man nicht sorgfältig mit ihm umgeht. Gefahren: allerdings für das Kind, nicht wie bei *Comenius* für die Menschheit, die dieser in dem entfernten, brennenden Dorf bildlich darstellt (s. Abb. 2.5 gegenüber Abb. 2.9).

Abbildung 2.9: Das Feuer im Elementarwerk – (III)



Den Eindruck von Gefahr und die Aufforderung zur Achtsamkeit mag auch dieses Bild noch ohne weiteren Kommentar dem Betrachter als Moral vermitteln. Bei seinen anderen Bildern geht das nicht so einfach. Für *Basedow* selbst ebensowenig wie für die anderen Philanthropen war es nicht selbstverständlich, dass die Betrachter die implizite Moral unvermittelt erkennen. Deswegen gab man den Bildern und Erzählungen in der Regel noch ausdrücklich eine Moral bei, beispielsweise in Überschriften. Wem mag zum Beispiel schon bei der Abbildung 2.10 sofort in die Augen fallen, dass es sich hier um »Üble Gewohnheiten einiger Kinder bei Tische« und um »Wohltätigkeit zweier gegen einen armen Mann« handelt? allenfalls Ausschnitt und Vergrößerung brächten uns darauf, wenn wir nicht die Überschriften hätten.

Abbildung 2.10: Eine bürgerliche Familie »bei Tische« im Elementarwerk – (II)



Offensichtlich glaubte *Basedow*, er müsse eine ausdrückliche Moral hinzufügen. Noch deutlicher wird dies, wenn wir in den ersten Teil des Elementarwerks und die Texte blicken, als deren Illustration die Kupfertafeln dienen. Ebenso schließen übrigens auch viele der Geschichten, die die Philanthropen für Kinder geschrieben haben, für uns heute ungenießbar, mit einer unmissverständlich formulierten Moral, einer Maxime für das rechte Handeln. Aber ob explizit oder implizit: das ändert nichts daran, dass Bildern und Geschichten die Vorstellung einer dialektischen Wechselbeziehung von *scientia* und *conscientia* unterliegt.

4. Auch die Vorstellungen von »gut« und »böse«, die dem Elementarwerk zugrunde liegen, sind wiederum nicht zeitlos, obwohl die Philanthropen und *Basedow* mit ihnen das Versprechen von *Jean Jacques Rousseaus* zu übersetzen versucht haben: ein Neugeborenes könne zum Menschen außerhalb der Grenzen einer bestimmten Gesellschaft und einer bestimmten Klasse ohne die Perspektive auf einen bestimmten Beruf erzogen werden. Wir wissen inzwischen, daß dies eine durchaus bürgerliche Erziehungsphilosophie ist. Die Bilder, die ich zitiere machen augen-

fällig, dass wir es auch bei *Basedow* mit einem durchaus bürgerlichen Erziehungskonzept zu tun haben. Dessen Mittelpunkt ist nicht mehr Gott mitsamt seiner Schöpfung; diesmal ist es der Mensch. Die *Natur* hat jetzt die *Schöpfung* ersetzt – die Natur, die von Menschen auch erkannt werden kann und von Menschen, einem aufgeklärten Bürgertum, erkannt wird. – Um noch ein kleines Detail anzufügen: selbst die Rahmung in der Terminologie der griechischen Mythologie lese ich als einen Ausdruck eines sich über klassische Bildung selbst definierenden Bürgertums.

Basedow vermittelt also mit Hilfe der Kupfertafeln von *Chodowiecki* und in seinem Text ein Bild von der Welt, ein Weltbild. Dieses unterscheidet sich in wesentlichen Hinsichten von dem des *Comenius*. Gleichwohl ist es ein *Weltbild*, und es entspricht der Gesellschaft, in der er lebte und für die er schrieb.

Bruch und Kontinuität

Otto Friedrich Bollnow hat in einer Interpretation der beiden Lehr-Bilder-Bücher herausgestellt, dass zwischen ihnen eine »kopernikanische Wendung« stattgefunden habe: »aus der kosmischen Ordnung bei *Comenius*« sei »eine subjektive menschliche Ordnung« geworden. »Irgendwo zwischen *Comenius* und *Basedow* liegt der entscheidende Bruch unserer geistigen Geschichte: der Verlust einer objektiven Ordnung.«⁹ Zum Beleg bemüht *Bollnow* sogar einige Lebensdaten, die es ihm erlauben, *Basedow* und den Aufklärungsphilosophen *Immanuel Kant* zu parallelisieren.

Diese Interpretation überzeugt mich nicht. Nicht, dass ich glaubte, eine objektive Ordnung existierte weiterhin – es hat vielmehr sie *als solche* nie gegeben. Wenn wir *Bollnows* Argument allerdings genauer betrachten, dann zeigt sich, dass es zweiteilig ist: Einmal handelt es von der *Ordnung als solcher*, und zum andern von einer *bestimmten* Ordnung. Damit kann ich jetzt mein Argument formulieren: Ich halte es für sinnvoll, wenn wir von Kontinuität sprechen – dies im Blick auf die Ordnung als solche – *und* allerdings auch von einem Bruch. Denn bei *Basedow* ist es eine durchaus andere Ordnung, als die, welche wir bei *Comenius* rekonstruieren können.

Auch der nächste Schritt von *Bollnow's* Interpretation überzeugt mich nicht: »aus dem Gesichtspunkt des heranwachsenden Kindes« habe *Basedow* »das Gesetz für den Aufbau seines Weltbildes« entnommen. In der Tat, man mag sich an das Bild mit dem Feuer erinnern (Abb. 2.9). Aber dass *Basedow* – wie es schon *Comenius* vor ihm tat – die Perspektive des Kindes einnahm, das sich die dargestellte Welt aneignen soll, ist trivial bei einem Werk, das ausdrücklich für Kinder bzw. für den Gebrauch bei der Unterrichtung von Kindern komponiert ist. Die Ordnung der dargestellten Welt – nicht die Perspektive der Darstellung – hingegen ist, um das noch einmal zu sagen, die des bürgerlichen Lebens oder des Lebens in einer bürgerlich-adeligen Gesellschaft und insofern nicht trivial (Abb. 2.10). In leichter Abwandlung von *Bollnow's* Interpretation: *Chodowieki's* Bilder stellen eine Zwischenwelt dar zwischen der »überlieferten Welt des französisch bestimmten Rokoko« und »eine(r) eigentümlich solide(n) bürgerliche(n) Sphäre«. Wenn die Bilder nicht deutlich genug sein sollten, dann könnte ich darauf hinweisen, dass das Elementarwerk die Regeln für die Erziehung von Kindern aus den »gesitteten Ständen« enthält, wie *Basedow* das in seinen theoretischen Schriften ausdrückt.

Ein Bruch ist das allemal – kein Zweifel: An die Stelle des *ordo salutis*, der Heilsordnung, tritt als *Maßgabe* jetzt das *curriculum vitae humanae*, der Lebenslauf eines Menschen. Meine Absicht war nun aber nicht darauf gerichtet, diesen Bruch herauszuarbeiten; das wäre im Übrigen nicht sehr originell. Interessanter wäre es, wenn man zeigen könnte, wie und unter welchen Bedingungen die skizzierte Entwicklung verlaufen ist und an deren vorläufigem Ende zu Beginn des vorigen Jahrhunderts das »Jahrhundert des Kindes« proklamiert wurde: eine Entwicklung von der *Einführung in einen Lebenszusammenhang*, wofür mir der *Orbis Pictus* steht, bis hin zum *Individuum und seiner Bildung*, welchen Gedanken wir in den Bildern des *Basedow* angedeutet finden.

Diese Entwicklung aber ist nicht mein Thema. Ich möchte vielmehr auf etwas anderes hinaus. Im Blick auf die von beiden geteilte, nicht ausdrücklich ausgesprochene, weil selbstverständliche Voraussetzung, dass es nämlich eine Maß gebende Ordnung des menschlichen Lebens gibt, sollte man man eher von Kontinuität als von einem Bruch sprechen. Bilder und Geschichten

- *repräsentieren* diese Ordnung in *symbolischer Form*;
- werden im *didaktischen Kontext* so dargestellt, dass die Adressaten sich in der Geschichte und dem Dargestellten prinzipiell wiederfinden können, dass sie sich da hinein versetzen können¹⁰; und sie
- beanspruchen selbstverständlich (*Comenius*) oder ausdrücklich (*Basedow*) *Geltung* für die zugrunde liegende oder zugrunde gelegte Ordnung und die in ihr enthaltenen *Verhaltensnormen*.

So sehr sich also die Bilder in Inhalt, Form und Qualität unterscheiden, die *Funktion* ist dieselbe: Autoren und Holzschneider bzw. Kupferstecher verfolgen einen didaktischen Zweck. Sie zeigen *Bilder* und erzählen *Geschichten*. Damit zeichnen sie jeweils ein bestimmtes Bild von der Welt, von der mit den Sinnen erfassbaren (so vornehmlich *Comenius*) und wissbaren (das steht bei *Basedow* eher im Vordergrund). Die subjektive Seinsweise dieses *Weltbildes*, so könnte ich das Wortspiel meines Themas aufgreifen, ist die *Bildung* der heranwachsenden Generation.

Schluss

In einer Zeit, in der weithin mit besorgter Miene topisch der »Verlust einer objektiven Ordnung« festgestellt wird, wie schon *Bollnow* das tat¹¹; in der das Fehlen von verbindlichen Orientierungen Pädagogen zu großer Sorge Anlass zu geben scheint und postmoderner Beliebigkeit das Wort reden lässt – unter solchen Bedingungen ist die Erinnerung an die Einheit von *scientia* und *conscientia* hilfreich. Der *Orbis Pictus* bietet sich dafür geradezu an. Nur geschieht das zumeist, wie bei *Bollnow*, eher in kulturkritischer Attitüde, gleichsam wie auf der Suche nach einem verlorenen Paradies. Was ich zeigen wollte war: nichts ist verloren. Die Einheit wird unterstellt wie eh und je, und sie kann rekonstruiert werden.

Unsere beiden pädagogischen Klassiker waren im übrigen noch nicht einmal die ersten, die wir heranziehen können: Wir mögen uns nur an die *biblia pauperum* der mittelalterlichen Kirche erinnern. Und für die gesamte Gattung der *Enzyklopädie* ist, wie schon ihr der Name sagt, der didaktische Zweck charakteristisch. Meine beiden Beispiele

sind nur ein Sonderfall, ein Sonderfall, der die Entstehung eines Bewusstseins von *Erziehung der Jugend* dokumentiert.

Und heute? Bücher in der Art des *Orbis Sensualium Pictus* oder einzelner Kapitel daraus, finden wir allenthalben in unseren Schulen, in Fibeln und Lesebüchern. Die in denen gemalten Bilder und in ihnen erzählten Geschichten belehren unsere Kinder darüber, wie es sich in der Welt und mit den Dingen der Welt verhält; sie vermitteln ein Urteil darüber, was richtig und was falsch, ebenso darüber, was recht und unrecht ist. Die Literaturgattung der Schulbuchkritik lebt geradezu davon: die Kritik ist nicht, dass da ein Weltbild vermittelt würde; kritisiert wird vielmehr, dass das Weltbild nicht zutreffend, nicht recht sei.

Wie eh und je wird von Didaktikern bei ihrer Arbeit an der Bildung von Schülern eine Ordnung, ein Bild von der Welt, in Anspruch genommen. Einig sind wir uns darin, von *Comenius* bis auf den heutigen Tag, dass die Schulbücher ein Urteil über Recht und Unrecht und über Gut und Böse vermitteln – ob wir das ausdrücklich bezwecken oder ob es sich sozusagen von selbst einstellt. Denn: »Die Schul ist eine Werkstatt, in welcher die jungen Gemüter zur Tugend geformt werden.«

Abbildung 2.11: Die Schule nach dem *Orbis Pictus* – (S. 198f.)

Schola.

Schola 1
est officina, in quâ
novelli animi
ad Virtutē formantur;

Die Schul 1
ist eine Werkstatt/in welcher
die jungen Gemüter
zur Tugend geformet wer-
(den



Die Schul.

3 Einige Gedanken über Medien des Unterrichts

Der Begriff des *Mediums* ist in der Didaktik so flexibel, dass ich ihn früher eher gemieden habe. Erst allmählich, erst über einen Umweg, habe ich mich einer Definition angenähert, mit der ich mich in der Vielfalt der Assoziationen, Aufzählungen, Funktionsbeschreibungen oder Gebrauchsanweisungen einigermaßen zurechtfinden kann. Eine Tagung zu *Zeigen und Bildung. Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit* hat mich dazu angeregt, ein paar Schritte weiter zu gehen.¹ Im Folgenden greife ich zunächst das auf, was ich im vorigen Kapitel erörtert habe. Das veruche ich sodann im Blick auf eine Theorie der Unterrichtsmedien zu verallgemeinern.

Bilder, die dazu dienen, die Welt zu erklären, gibt es selbstverständlich schon länger, die *bibliae pauperum* zum Beispiel. Dem Bild wurde eine veranschaulichende Funktion zugeschrieben, oftmals verbunden mit der Hoffnung, den Lernenden damit einen sowohl umfassenderen, als auch leichteren Zugang zum so genannten Lerngegenstand zu eröffnen. Als didaktisches Material wurden Bilder jedoch erst seit der frühen Neuzeit eingesetzt.

Ein besonders kunstvolles und elaboriertes Beispiel ist der *Orbis Sensualium Pictus* von *Comenius*.² Wie im Kapitel 2 gezeigt, hat er dieses Büchlein ausdrücklich für die Unterrichtung komponiert. Ich werde jetzt zunächst etwas näher als dort zeigen, wie darin ein Gegenstand für den Unterricht konstruiert und präsentiert wird und wie dabei Bild und Wort aufeinander bezogen sind.

Ein Zugang

Das Buch handelt, in einem Wort gesagt: von Gott und der Welt. Nicht nur das: ich erinnere an seine drei ersten, im vorigen Kapitel hervorgehobenen Strukturmerkmale

- *instructio*, oder: die *didaktische* Rahmung,
- *ordo*, oder: die *Ordnung* der Dinge zu einem Bild von der Welt, und
- *usus*, oder: der *Gebrauch* der von den Dingen zu machen ist.

1. Die *didaktische Rahmung* spricht *Comenius* vorweg schon in einem Vorwort, dem »Vortrag« an: Das Büchlein werde

»eine Erfindung seyn, viel leichter, als bißher geschehen, die Knaben lesen zulehren«. Und: »daß nemlich die Knaben, hierher gelockt und zur Aufmerksamkeit gebracht, die Wissenschaft der vornehmsten Dinge, spiel- und scherzweiß in sich ziehen«.

Das verstehen wir sogleich, denn solche Versprechen hören wir bis heute, wenn Jemand seine Unterrichtslehre und -hilfsmittel anpreist. Zudem ist der gesamte Inhalt des Buches, wie dargestellt (S. 22), von zwei bildgleichen Holzschnitten gerahmt; der ihnen beigegebene Text verbindet den Anfang mit dem Ende der Belehrung.

2. Die *Dinge* werden zwischen Gott und seiner Schöpfung einerseits und dem letzten Gericht andererseits *angeordnet* und dargestellt (S. 21).

3. *Der Nutzen*, den die Dinge für die Menschen haben – das illustriere ich mit den Bildern zum »Baum« und dem »Zimmermann«. Da ist zunächst einmal der Baum, sozusagen wie Gott ihn erschaffen hat. Gleich daneben liegt ein anderer, gefällt, wie man sieht, und zwar nicht vom Wind oder einem Blitz, sondern fein säuberlich mit der Säge, die wir uns spontan zum Bild hinzudenken. Ein wenig später sehen wir sodann tatsächlich auch einen Menschen, der einen Baum bearbeitet – den Zimmermann (Abb. 3.2). Ein Bauzimmermann ist der, beim Bau eines Fachwerkhauses. Zum Bau eines Hauses also wird der Baum *gebraucht*, und dafür ist er gefällt worden. Nebenbei erfahren wir noch, wohlgermerkt beim Thema »Zimmermann«, was es so alles für Behausungen gab und gibt; einige kann man im Hintergrund sehen.

Was entnehmen wir daraus? Die Dinge sind *komponiert*, und zwar in *Bild* und *Wörtern*, diese hier nicht wiedergegeben. Beide, wechselseitig über Ziffern aufeinander verweisend, erzählen eine *Geschichte*, die allerdings nicht ausdrücklich ins Wort gebracht wird.

Abbildung 3.1: Der Baum im Orbis Pictus (S. 28)



Abbildung 3.2: Der Zimmermann im Orbis Pictus (S. 130)



Über die reine Beschreibung dessen hinaus, was sie unseren Sinnen zugänglich machen, hat diese Geschichte eine Moral. Die kommt dadurch im wahrsten Sinne des Wortes *zum Ausdruck*, dass Bild und Geschichte dem Ding – hier dem Baum – denjenigen Platz geben, den es in der Welt *hat* und im alltäglichen Leben *haben soll*. Mit den Dingen, *wie sie beschaffen* sind, wird zugleich vermittelt, worin ihr *rechter Gebrauch* besteht.

Kurz: Das Büchlein erschließt die Welt in ihrer Beschaffenheit und zeigt zugleich, wie man in ihr menschlich leben soll – der Ordnung der Schöpfung entsprechend, wie ich gleich näher zeigen werde.

In kontrastierender Absicht ein Rückblick auf *Basedows Elementarwerk*, genauer: auf *Chodowieckis* Kupferstiche. Auch in diesem, wiederum klassischen Unterrichtswerk findet man das gesamte, für diese Welt lebensnotwendige Wissen zusammengestellt, zudem bis ins Detail ausdrücklich didaktisch aufbereitet. *Basedow* selbst sah die Kupferstiche und ihre Reihung *expressis verbis* zwar nur als Hilfsmittel an. Aber, gewollt oder nicht, auch sie lassen eine Ordnung der Dinge erkennen, allerdings eine durchaus andere als die des *Orbis Pictus*: die Ordnung des Lebens von Menschen von der Geburt bis zum Tode.

Der Kontrast mag illustrieren, was heutigen Schulbuchforschern nicht unbekannt ist: dass nämlich die Ordnung der Dinge, die dem *Orbis Pictus* ebenso unterliegt wie dem *Elementarwerk*, keineswegs ein detailgetreues, wenn auch vereinfachtes Abbild der Welt ist. Es handelt sich vielmehr um ein Bild davon, wie Menschen ihre Welt sehen und gesehen wissen wollen. Diese Menschen lassen sich auch genauer ausmachen: bei *Comenius* sind es die *Böhmischen Brüder*, deren Lehrer, Prediger und Bischof er war.

Ganz anders die Welt des aufgeklärten, philanthropinistisch orientierten (Berliner) Bürgertums, die *Chodowiecki* in nahezu unübersehbar vielen Kupferstichen gezeichnet hat.³ Noch heute nehmen wir deswegen jene »aufgeklärten« Pädagogen gerne als unsere pädagogischen Ahnen in Anspruch. Unterschiede hin und pädagogische Vorlieben her: beide Bücher und Bildersammlungen lassen gleichermaßen eine dem Selbstverständnis ihrer gesellschaftlichen Referenzen entsprechende Ordnung erschließen.

Das nun ist mit unseren Schulbüchern und Bildungsmedien heute, strukturell gesehen, nicht viel anders. Kinder sollen mit ihrer Hilfe in *ihre Welt* eingeführt werden – sie sehe so aus oder so; sei es damals oder heute, hier oder dort. Der Anspruch, den unsere klassischen Didaktiker mit ihren Lehrbüchern verbanden, reicht dabei sehr viel weiter als die unterrichtsmethodischen Tricks, die in der Didaktik heute im Vordergrund stehen. Deren Zweck ist ein möglichst reibungsloser Ablauf des Unterrichts. Jene Komposition von Bildern

und Erzählungen hingegen bezweckte einerseits die *Vermittlung von Wissen* von richtig und falsch, recht und unrecht; andererseits und zugleich von *Motiven*, die die Schüler bewegen sollen, in ihrer Welt dem Gewussten entsprechend zu *handeln*.

Damit bin ich an dem Punkt, an dem der Erziehungswissenschaftler sich genötigt sieht, den Begriff solcher Vermittler genauer zu fassen, als das bei den »Medien« unserer didaktischen Alltagssprache der Fall ist. Einfach ist das nicht.

Voraussetzungen

Die vermutlich größte Schwierigkeit bereitet das schier unzertrennbare Miteinander von einem *materiellen Träger* einerseits:

- dem Schulwandbild, am Bilderständer aufgehängt, das noch in meiner Schulzeit in Gebrauch war;⁴
- dem Buch und ähnlichen Papierzeugnissen bis hin zu den »handout« genannten Blättern unserer Tage;
- von der berühmigten Kreidewandtafel, auch die heute noch in Gebrauch, und dem elektronischen Pendant, dem Whiteboard;
- auch die Schulhefte gehören hierher sowie ihre digitalen oder lektronischen Entsprechungen

und der *sinnvermittelnden Information* andererseits, in Worte und Bilder gefasst, die diese Träger bereitstellen.

Schon mein Gebrauch des wenig schönen Prädikats »sinnvermittelnd« zeigt: ich sehe nicht, dass es eine sachlich und sprachlich tragfähige, akzeptierte Definition eines »Unterrichtsmediums« gibt. Deswegen formuliere ich zunächst einmal diejenigen Selbstverständlichkeiten, an denen wir – sowohl die Produzenten von *Didaktiken*,⁵ als auch praktizierende Lehrer und solche, die es werden wollen – nichts auszusetzen haben, so etwas wie »Axiome« also.

1. Die Kommunikationswissenschaft

dürfte die erste Adresse, an die ich mich mit der folgenden Frage zu wenden hätte: Ist meine Annahme brauchbar, dass sich nämlich bei jeder Kommunikation erstens ein materieller Träger und zweitens ein

symbolisch codierter Sinn unterscheiden lassen, eine Information? Ich gehe vorläufig davon aus.

2. Die Unterrichtstheorie⁶

wäre die nächste Referenz: Hier setze ich voraus, dass im Unterricht Unwissenden gesellschaftlich verfügbares und in Pflichtschulen auch legitimes Wissen vermittelt werden soll. »Vermittelt« bedeutet, dass zwei Dinge in eine zuvor nicht vorhandene Beziehung gesetzt werden. Das funktioniert nur, wenn das Vermittelnde, das »Mittel«, Elemente sowohl von der einen, als auch von der anderen Seite enthält. In der Sprache der Unterrichtslehren heißt das: Das Medium müsste

- einerseits Elemente von dem enthalten, was die jeweils Unwissenden bereits erfahren haben und demnach bereits wissen. Das wird zum Beispiel als didaktische Maxime so formuliert: im Unterricht müssten die Schüler da abgeholt werden, wo sie stehen;
- andererseits den zu vermittelnden Sachverhalt so präparieren, dass er sich in der Arbeit im Unterricht mit dem Bekannten in einen sinnvollen Zusammenhang bringen lässt.

Dazu kommt als weitere Referenz

3. die *Lehrplanteorie*⁷

Nicht alles und jedes *mus*s vermittelt werden. Wir wissen, dass Unwissende sich ganz vieles vor und außerhalb von Unterricht in einer Schule aneignen. Wo jedoch im Alltag keine oder keine ausreichenden Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen, wo alltägliche Formen einer Unterrichtung nicht ausreichen, dienen Unterrichtsmedien der Ergänzung.

Was müssen Heranwachsende wissen bzw. können? Ich setze da an, wo die Naturausrüstung von Menschen zum Leben, zum Überleben in ihrer Welt nicht ausreicht. Sie haben Bedürfnisse, die befriedigt werden müssen, die sie jedoch mit den ihnen von Natur aus zur Verfügung stehenden Mitteln nicht befriedigen können.

Um dem naheliegenden Einwand den Wind aus den Segeln zu nehmen: In theoretischer Absicht mache ich keinen Unterschied zwischen so etwas wie grundlegenden Bedürfnissen, sie werden auch »primäre« Bedürfnisse

genannt – z. B. ausreichende Ernährung – und gebildeten, »sekundären« Bedürfnissen – z. B. der Lust auf ein Himbeereis.

Mir kommt es auf das Stadium an, in dem jeweils die Befriedigung mangels Kenntnis und Können, auch mangels Zugang zu Ressourcen nicht möglich ist – mehr noch: das Stadium, in dem Menschen die Weisen, diese Bedürfnisse zu befriedigen, unbekannt sind. Vieles lernen sie gleichsam nebenbei, wie wir sagen, in dem Lebenszusammenhang, in dem sie aufwachsen. Aber je komplexer der ist, desto weniger reicht er als Reservoir von Lernmöglichkeiten aus. An dieser Stelle also treten, systematisch gesehen, *Schulen* mit ihrem *Unterricht* ein. In *Fächern* werden die Mittel bereitgelegt, die es ermöglichen sollen, beide Seiten zusammenzubringen: (heranwachsende) Menschen mit ihren Bedürfnissen einerseits und die in ihrer Gesellschaft verfügbaren und legitimen Mittel zu ihrer Befriedigung andererseits.

4. Zurück zur Theorie des Unterrichts

Es ist unerheblich – theoretisch gesehen, wenn auch durchaus nicht unterrichtspraktisch –, mit welchem Transportmittel die Information in den Unterricht kommt. Allemal *repräsentiert* sie die jeweils einschlägigen Bereiche des Lebens von Menschen in ihrer jeweiligen Gesellschaft:

Man denke an den Bereich, der den *Kauf* von Brot oder Himbeereis, den Prozess der *Herstellung* derselben, die medizinische Einschätzung ihres *Nährwerts* etc. umfasst, den Bereich der *Ernährung* also.

5. Die Repräsentation

findet in der Form von Symbolen statt; abkürzend spreche ich von einer *symbolischen Repräsentation*.

Wenn man dem genauer nachgehen will, muss man auf so etwas wie die Grammatik und Stilistik der unterschiedlichen Sprachen eingehen, und zwar nicht nur der Mutter- oder einer anderen *Sprache*, sondern auch auf das, was wir die Sprache von *Bildern* oder die *Körpersprache* nennen.

Gegen dieses Axiom lässt sich einwenden, dass die lebendige Maus im Biologieunterricht doch nicht nur ein Symbol ist? Aber ob lebendig, als Steiff-Tier oder als Bild im Biologiebuch: im Unterricht *steht* sie *für* etwas – für das Nagetier, den Fressfeind des Menschen oder für die Praxis von Medikamententests.

Erziehungswissenschaftler nutzen gelegentlich den Hochschulunterricht mit einigem Recht als ein taugliches und im wahrsten Sinne naheliegendes *Modell* des Unterrichts, wie er in der Schule nebenan gerade stattfindet. Der ist als Beispiel besonders geeignet ist, die Betroffenheit (gemäß Nr. 2) in den Hochschulunterricht einzuholen. Aber im Reden über beispielsweise das Seminar, in dem man sich gerade befindet, ist dessen gegenwärtige Realität bereits sprachlich codiert, also symbolisch präsent.

6. Interpretation

Im Unterricht werden die symbolischen Repräsentationen der gesellschaftlichen Praxis *interpretiert*, sie werden untereinander sowie zu den – gemäß Nr. 3 – in der jeweiligen Gesellschaft verfügbaren und legitimen Mittel der Bedürfnisbefriedigung in Beziehung gesetzt.

Diese »Interpretation« ist das, was wir alltäglich als die »Arbeit« im Unterricht kennen. Hierbei müssen die zu Unterrichtenden die »Sprache« beherrschen, in der die Repräsentationen formuliert sind. Sie müssen die Symbolsprache gleichsam auf einer jeweils früheren Stufe ihrer Einführung in ihre Welt gelernt haben.

Dieser Sachverhalt wurde gelegentlich im Bild vom »Spiralcurriculum« ausgedrückt: dieselben Themen, aber auf einer höheren Stufe zunehmend differenzierter. Auf eine solche Stufenfolge werde ich im 5. Kapitel über die *Schulbücher von Comenius* eingehen.

Mit diesen *Axiomen* habe ich umschrieben, woran ich denke, wenn ich im Folgenden von einem *UnterrichtsmEDIUM* spreche. Ich unterstelle, ohne dass ich das im Einzelnen nachweise, dass darüber im didaktischen Diskurs grundsätzlich Einvernehmen hergestellt werden kann. Die dort angebotenen Definitionen haben allerdings eine andere

Form als meine axiomatische. So definiert eine Lehrerstudentin, wie sie es in ihrem 6-semesterigen Bachelorstudium gelernt hat:

»Ein *Unterrichtsmedium* (hervorgehoben P. M.) ist ein für den Lehr und Lernverlauf unterstützendes gebrauchtes Medium, in Form von Büchern, Arbeitsblättern, Bildern, Videos und vielen weiteren Informationsträgern die den Unterrichtsverlauf befördern sollen.«

Im ersten Satzteil gibt sie eine *Nominaldefinition* in deren klassischen Form:

- *genus proximum*, das, was allen gemeinsam ist, nämlich »Medium«, und
- *differentia specifica*, das, worin sich die *Unterrichtsmedien* von anderen unterscheiden, nämlich in der Unterstützung des »Lehr und Lernverlaufs«.

Das reicht ihr offensichtlich noch nicht. Deswegen schließt sie noch eine *aufzählende Definition* an, bei der sie auch gleich noch die Schwäche dieser Form einer Definition anspricht wird: eine aufzählende Definition kann nicht vollständig sein; es könnte noch »viele weitere Informationsträger« geben, an die sie im Moment nicht denkt.

Einer inhaltsleeren Nominaldefinition und einer gleichsam grenzenlosen Aufzählung, auch wenn beide zusammengezogen werden, ziehe ich eine *axiomatische Definition* vor, einen Rückgriff auf und Versicherung von geteilten Selbstverständlichkeiten. Dazu fasse ich meine zuvor ausgeführten Grundsätze oder »Axiome« zusammen:

Von einem Medium des Unterrichts soll gesprochen werden, wenn die folgenden Sachverhalte zutreffen:

1. Es handelt sich um Mittel, die menschliche Kommunikation ermöglichen.
2. Diese Kommunikationsmittel vermitteln zwischen einerseits solchen Menschen, die über bestimmtes Wissen (im weitesten Sinne) noch nicht verfügen, und lernenden Menschen andererseits.
3. Das zu vermittelnde, als bedeutsam geltende Wissen ist vorweg in einem Lehrplan festgelegt.

4. Das *zu vermittelnde Wissen* repräsentiert *einen Ausschnitt aus der Praxis in einer Gesellschaft.*
5. Das *zu vermittelnde Wissen* wird *in symbolischer Kodierung repräsentiert.*
6. Das *zu vermittelnde Wissen* wird *dort interpretiert, wo die Praxis des Vermittelns ihren Sitz im Leben hat: im Unterricht einer Schule.*

Mit einer solchen Definition habe ich einstweilen nur eine leere Fläche umschrieben, *definiert*. In sie werde ich nun ein Netz von unterscheidenden *Gesichtspunkten* eintragen. Solche Gesichtspunkte ermöglichen es, in weiteren Schritten einzelne Unterrichtsmedien, ihre Struktur und didaktischen Möglichkeiten differenziert zu beschreiben und zu erörtern.

Unterscheidungen

Eine erste, die alltäglich gängige Unterscheidung habe ich bereits angesprochen:

Träger und Information

Tafel, Overheadprojektor, Heft, White Board, Beamer, Buch – das nennen Studenten regelmäßig, wenn ich sie nach »Medien« frage, die sie in bestimmten Unterrichtsstunden beobachtet hätten. Wenn man es vollständiger haben möchte, dann findet man bei *Hilbert L. Meyer* diesen »Hausrat« seiner »lernenden Schule« vorläufig erschöpfend zusammengestellt.⁸ Nimmt man die Dinge so, wie er sie beschreibt, so sind die meisten – didaktisch gesehen – allerdings nichts anderes der Schwamm, die Wasserstrahlpumpe oder der Malkasten, die man ja ebenfalls im Unterricht braucht und findet: Werkzeug. Nein, so ist das natürlich nicht gemeint.

Jeder weiß, dass jene Werkzeuge als Träger von Information gemeint sind, und zwar als Träger einer explizit, wenn auch auf unterschiedliche Weise kodierten Information. In der folgenden Definition deutet ein Student das an: »Tafel (Regeln), Mathematikbuch« – schreibt er: die Regeln, die *auf* der Tafel stehen, die Mathematik, die als Druckerschwärze *auf* dem Papier in einem Buch festgehalten ist.

Man kann aber weiter fragen: Ist immer gegenwärtig, vor allem den Autoren von Lehrbüchern und anderen Unterrichtsmedien, dass der Träger ohne die Information – didaktisch gesehen – *nichts wert* ist?⁹ Ich bezweifle das, zumal wenn ich mir den Methoden- und Medienrummel ansehe, der in dem unseligen, weil (unterrichts-)inhaltsleeren, unterrichtspraktischen Postulat von der »Methodenvielfalt« seinen Höhepunkt hat.

Auf meine alten Tage durfte ich mich zum Beispiel von Lehrerstudenten belehren lassen, dass es ein »placemat« gibt – wobei ich zuerst gar nicht wusste, ob das Wort der französischen oder der englischen Sprache entlehnt ist.

Ich fürchte, dass vor lauter Trägern die – *didaktisch* allein bedeutsame – Information in den Hintergrund gerät, die sie transportieren, etwa so: ich habe da ein Werkzeug, zum Beispiel ein bedrucktes Blatt Papier, zur Verfügung und frage mich, wie ich den Text darauf jetzt an die Schüler bringe; wo es doch gemäß der Logik von Unterricht heißen müsste: ich will etwas Bedeutsames weitergeben – welche Texte stehen mir dafür zur Verfügung? Träger sind unerlässlich, aber eben nur als Träger der didaktisch bedeutsamen Information.

Form der Information

Eine Weise, die unterschiedlichen – wie ich sie nenne – »Träger« gemäß einer didaktischen Logik zu gruppieren, findet man in dem gerne zitierten »Medienkegel« des Amerikaners *Edgar Dale*.¹⁰ *Gerhard Toludziejcki u. a.* verstehen Medien ganz in dessen Sinne als »Erfahrungsformen«, als »Form, in der ein Inhalt präsentiert wird«. Sie unterscheiden eine reale, modellhafte, abbildhafte und eine symbolische Form.¹¹ Man könnte an diese Begriffsbestimmung anschließen und danach fragen, welche spezifischen Erfahrungen Medien einer der Gruppen, nicht aber die einer anderen Gruppe ermöglichen. So weit gehen die Autoren nicht. Sie schließen vielmehr die Maxime an, der Unterricht müsse Formen bereitstellen, die möglichst nahe an die Realität herankommen; mindestens sollten die Lernenden hin und

wieder ein Rückbezug auf die Realität herstellen können. Ich habe den Eindruck, dass sie damit den didaktisch interessanten Gesichtspunkt der Ermöglichung von *spezifischen* Erfahrungen verschenken.

Symbolische Kodierungen

Es gibt, und zwar per definitionem, keinen Unterricht, in dem der Alltag, die so genannte »Realität« *praktiziert* würde, so nahe Didaktiker auch an sie herankommen möchten. Immer wird sie vor-, nach- oder dargestellt. Interessanter ist die Frage, ob sich Formen der Darstellung identifizieren lassen, die wechselseitig inkommensurabel sind. Unter der Voraussetzung meines 5. Axioms von der symbolischen Kodierung hatte ich bislang vermutet, dass sich alle Formen der symbolvermittelten Erfahrung im Unterricht auf zwei und vermutlich nur auf zwei Formen der symbolischen Kodierung der Realität zurückführen lassen: auf *Bild* und *Wort*. Schulbuch- und Bildungsmedienforschung im Umkreis der *Schulbuchgesellschaft* untersucht ausschließlich Medien, die auf diese Weise codiert sind.

- Das *Bild* umfasst zwei-, ebenso wie dreidimensionale Objekte, etwa die alltäglich so genannten »Modelle«. Auch Abfolgen von Bildern in Filmen oder Experimenten sind Bilder, die durch mittels Reihung in einen zeitlichen Verlauf gebracht werden.
- Das *Wort* umfasst Erzählungen, verschriftlicht oder mündlich vortragen; dazu Sätze wie Gebrauchsanweisungen, Untertitel bei Filmen oder Sprechblasen in Comics.

Ohne Zweifel unterscheiden diese Formen der symbolischen Formen sich kategorial, das heißt, dass die eine durch die andere nicht ohne Verlust ersetzt werden kann, dass sie inkommensurable, sich ergänzende Weisen der Repräsentation der Realität ermöglichen.

Ein Blick in die Praxis der Berufsausbildung oder auch der musischen Unterrichtsfächer gibt zu bedenken, ob nicht möglicherweise eine dritte Form der Kodierung mit in Rechnung zu stellen ist: das *Vormachen*. Die beiden Beispiele, die ich Kapitel 6 erörtere, zeigen zum Beispiel, dass das unterschiedlich artikulierte *Vorsprechen* bzw. das praktische *Fußballspiel* für den Zweck des jeweils zugrunde liegenden Unterrichts unerlässlich waren.

Demnach

- repräsentiert das Bild eine Ordnung der Dinge im *Raum*, während
- das Wort die Dinge in einen *zeitlichen und kausalen* Zusammenhang zu stellen erlaubt.
- Die vormachende Handlung könnte man verstehen als einen Nachvollzug der *Produktion* des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes.

Für die Bildungsmedien folgere ich daraus, dass *beides zusammen*: Bild und Wort, ein Etwas zu einem Unterrichtsmedium im Sinne der Schulbuchforschung macht. In klassischer Weise führt uns *Comenius* das in seinem Schulbuch vor Augen: Bilder und Beschreibungen werden, im wahrsten Sinne, an ihre Seite gestellt.

Abbildung 3.3: Der Floh als Spanferkel (»in dem Grösser-glas«) – (162 f.)



Immerhin sollte man eine solche Behauptung nicht ohne die Gegenprobe stehen lassen: Geht es nicht, wie wir im Alltag sagen, auch ohne Worte? Als Beispiel diene mir das sogenannte *Accipies-Bild*. (Abb. 3.4)

Spätmittelalterliche Betrachter mochten hier den vom Heiligen Geist (Tauben) beseelten Lehrer (Kopfbedeckung, cathedra) erkennen, auch dass es wohl ein Heiliger sein sollte (Heiligenschein). Man brauchte aber schon damals ein Spruchband um klarzustellen, dass es

sich um *den* Lehrer, nämlich *Thomas von Aquin* handeln sollte – was Heutige ohne nähere Erläuterung, ohne weitere Worte nicht einmal dem Text entnehmen können, selbst wenn sie die Buchstaben entziffern können.

Abbildung 3.4: Das »Accipies«-Motiv¹²



Kann hingegen umgekehrt das Wort restlos das ersetzen, was das Bild leistet, nämlich die Ordnung der Dinge im Raum zu repräsentieren? Alles scheint dafür zu sprechen. Bis vor wenigen Jahrzehnten kamen nahezu alle Schulbücher ohne Bilder aus (und wissenschaftliche Vorträge ohne Folien). Nicht alle allerdings, und es ist aufschlussreich, wo man bebilderte findet. Zu einem überwiegenden Teil sind das Bücher für den elementaren Unterricht oder aber solche Medien, die Weltgegenden oder -ausschnitte repräsentieren, die der unmittelbaren Erfahrung nicht zugänglich sind.

Solche Behauptungen müsste ich empirisch belegen. In einem ersten Zugriff ließen sich dazu die Untersuchungen heranziehen, die unter dem Titel der »Schulbuchforschung« zahlreich vorhanden sind, und sie auf einen

Adressaten-Gegenstands-Bezug hin befragen: Welche Gegenstände werden in Schulbüchern für welche Altersgruppe in der Form von Bildern repräsentiert? Fibeln, elementare Rechenbücher, Landkarten, Wandtafeln, die bis in die Innereien von Pflanzen, Tieren, der Erde zu blicken erlauben – alles, was uns Alltagsmenschen, den Kleinen gar, nicht mit unseren Sinnen zugänglich ist. Wenn sich aber ein Ding überhaupt als solches nicht vor Augen führen lässt, dann wird es gegebenenfalls auf dem Wege über Situationen gezeigt, die den Schülern vertraut sind.

... der unmittelbaren Erfahrung nicht zugänglich – natürlich denke ich an die *Sensualia* von *Comenius*, die in seinem *Orbis Pictus* in Bildern repräsentiert sind.

So zum Beispiel das Abstractum »Gerechtigkeit«: die blinde Iustitia (1) mit der Augenbinde, wie sie bis heute abgebildet wird; dazu der Brudermord von Kain an Abel (13), Verkauf und Kauf (11) und der Geldwechsler (12), jeweils mit dem passenden Inventar.

Abbildung 3.5: Die Gerechtigkeit im *Orbis Pictus* (S. 236)



Später, auf einer höheren Stufe des Unterrichts, rufen Schulbuchttexte nicht nur solche Bilder ab, die die Schüler in ihrem Alltag vor Augen haben. Sie können darüber hinaus *mental maps* abrufen, wie sie sich im vorhergehenden Unterricht erarbeitet und abgespeichert haben.

Die spezifische Leistung des *Bildes* im weitesten Sinne sehe ich also darin, dass es die Dinge in ihrer räumlichen und sozialen Ordnung zu identifizieren erlaubt. Das *Wort* im weitesten Sinne hingegen ermöglicht die Darstellung von zeitlichen und logischen Zusammenhängen.

Analog – digital

Die Unterscheidung: analog gegenüber digital, geht auf die technische Realisation von Unterrichtsmedien zurück. Im gängigen, alltagsdidaktischen deutschen Sprachgebrauch sind »digitale« Medien solche, bei denen die Information über elektronische Speichermedien verfügbar gemacht wird. »Analog« wären demgegenüber das Buch – mit Text und Bild – oder der Lehrervortrag. Aber wo ist zum Beispiel bei einem m »Bild« der Unterschied – unterrichtstheoretisch gesehen – zwischen dem Bild im Bildband oder dem auf der Film- oder Beamerleinwand?

Der »Beamer«, nebenbei, ist alles andere als ein Unterrichtsmedium, auch wenn er oft als ein Beispiel für »die neuen Medien« herhalten muss. Da steht nichts drin oder drauf – wenn schon, dann ist die Information auf dem Chip oder der Festplatte des Computers gespeichert.

Sinnvoller wäre es, wenn man wie im Englischen von »elektronischen« Medien spräche. Aber das ist letztlich unerheblich. Wichtig ist vielmehr der Vergleich mit den papier- oder kreidevermittelten Bildern oder Texten, die *Dauer der Verfügbarkeit* ins Spiel bringen: Rechner kann man ab- und wieder einschalten; die Buchseite auf- und wieder zuschlagen; Lesezeichen helfen, die zuletzt bearbeitete Stelle wiederzufinden, beim elektronischen Medium in der Regel einfacher zu handhaben als beim Buch. Tafel und Whiteboard kann man vollschreiben und am Ende das Geschriebene wieder auswischen; das ist bei der Tafel anders als beim Whiteboard dann allerdings unwiderruf-

lich weg. Man könnte auch fragen: was wenn der Strom ausfällt oder der Laptop seinen Geist aufgibt? – Unterrichtspraktisch sind das zweifellos bedeutsame Gesichtspunkte; man denke nur an die Implikationen für die Unterrichtsorganisation.

An dieser Stelle fordert eine gewichtige *Umweltbedingung* Berücksichtigung. Den Takt für den Tanz das goldene Kalb der »digitalen Medien« oder im »elektronischen Klassenzimmer« geben direkt und indirekt ökonomische Interessen vor: Hard- und Software-Produzenten wollen ihre Waren in die Schulen bringen – wie die Schulbuch-Verlage schon zuvor ihre Schulbücher. Indirekt insofern, als im internationalen Vergleich von Bildungssystem die Ausstattung mit und Nutzung von den besagten Medien ein beliebtes Kriterium für Modernität ist.¹³

Die allgemeine Erörterung muss fachspezifisch und in der Richtung weitergeführt werden, die *Paul Heimann* mit der Berücksichtigung von »anthropogenen« und »sozialkulturellen« Bedingungen angedeutet hatte.¹⁴ In der Lehrerbildung hat dieser Sachverhalt in Deutschland zur Etablierung von eigenen Disziplinen geführt, den »Fachdidaktiken« neben der etablierten »Allgemeinen Didaktik«.

Der Lehrer – ein Unterrichtsmedium?

... so wurde ich von einem Studenten gefragt. Die Frage habe ich zugespitzt: Was ist der Unterschied zwischen »Schulbuch« und »Lehrer«, wohlgermerkt: ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Information? Keiner! war meine Antwort.

Ich erinnere daran, dass bekanntlich viele Schulbücher, Schulbuchtexte und damit -autoren die Nutzer direkt anreden, gleichsam als wären sie selbst die Lehrer. Auch in Lehrbüchern für den elementaren Hochschulunterricht findet man das übrige.

Den angehenden Lehrern tat meine kategorische Antwort zunächst weh. Aber als klar wurde, dass ich damit keinerlei Aussage über die ganze Person mache, ging es ihnen schon besser. Man muss nicht erst

an die Redensart erinnern, jemand rede »wie ein Buch«: Lehrer erzählen und berichten, und das nicht nur da, wo ein Buch fehlt, sondern zum Beispiel auch dann, wenn sie es besser können, weil sie flexibler sind und nicht selten besser wissen, wie ihre Schüler etwas verstehen und anderes nicht.

Hier ist ein Blick zurück in die Geschichte der Ausbildung von Lehrern hilfreich. In Zeiten, als Elementarlehrer selbst kaum richtig lesen, schreiben, rechnen oder singen konnten; als Lehrer an höheren Schulen ihren Schülern nur insofern voraus waren, als sie etwas Latein konnten – da waren detaillierte Vorgaben für ihr Vorgehen unabdingbar, wenn auch keineswegs immer vorhanden. Als dann – im 19. Jahrhundert – die Ausbildung professionalisiert und zunehmend anspruchsvoller wurde, half man ihnen mit »Musterkatechesen«, Ausarbeitungen, die aussehen, als seien es Stundenprotokolle, gedacht als Leitfaden für Jemanden, der sein Unterrichtsfach in angemessenem Umfang beherrscht und dem nun demonstriert wird, wie das in die Praxis des Unterrichts übersetzt werden kann. Akademisch ausgebildete Lehrer, wie wir sie in Deutschland seit dem 20. Jahrhundert haben, brauchen solche Vorlagen allenfalls in ihrer Ausbildung, verfügen dann in ihrem Berufsalltag aber über ein ausreichendes Inventar an Möglichkeiten, geeignete Medien auszuwählen oder gar selbst herzustellen.

Lehrer heute – Schulbuch: kein Unterschied? Das ist nicht die letzte Auskunft. Die Informationsvermittlung durch Lehrer unterscheidet sich durchaus von der eines Buches oder eines sogenannten »Lernprogramms«. Es mag allemal dieselbe Information sein; aber Lehrer können sie auf Fragen, ja, auf ein Stirnrunzeln hin der Situation anpassen: sie umformulieren, ergänzen oder modifizieren. Verweise in Büchern oder Lernprogrammen leisten nur scheinbar und auf unzureichende Weise dasselbe, indem sie eine prinzipiell begrenzte Auswahl von Umwegen oder Abkürzungen vorsehen.

Information – Interpretation

In der Praxis und gemäß der Logik des Unterrichtes suchen Lehrer nach der Festlegung auf ein »Thema« nach einem geeigneten Unter-

richtsmedium. Da entschieden, ob sich etwa zum Thema »Gerechtigkeit« ein Bild von einem Kaufhandel anbietet, wie er im Hintergrund des Bildes (Abb. 3.5) angedeutet ist, oder die Kopie eines Kaufvertrags oder Paragraphen des Bürgerlichen Gesetzbuchs, was also als Medium des Unterrichts am besten geeignet ist. Bei dieser Frage kommen auch die Adressaten ins Spiel: Mit welchen Vorstellungen von »Gerechtigkeit« kommen die Schüler in den Unterricht? mit welchem der vorhandenen Mittel lässt sich die für erforderlich gehaltene Information am besten vermitteln?

Die Auswahl von Unterrichtsmedien und die Weitergabe von Information sind nicht alles; sie sind nicht einmal die wichtigste Aufgabe von Lehrern. Dazu kommt die *Interpretation* des Mediums, also die ausdrückliche Herstellung der Vermittlung, um derentwillen es in den Unterricht gebracht wird. Zur Illustration ein scheinbar etwas abgelegenes Beispiel:

Ein bedeutender Mann war nach Jerusalem gekommen, um im Tempel zu beten, so wird im *Neuen Testament* der Christen erzählt. Auf dem Heimweg las er seinem Wagen im *Alten Testament*, und zwar den Propheten Jesaja. Philippus, einer der Jünger Jesu, bekam das mit und fragte ihn: »Verstehst du auch, was du liest?« Antwort: »Wie kann ich, so mich nicht jemand anleitet?« Dann wird die fragwürdige Stelle aus dem Propheten Jesaja zitiert, und Philippus fragt: »Ich bitte dich, von wem redet der Prophet solches? von sich selber oder von jemand anders?« Philippus *interpretiert* den Text daraufhin dahingehend, dass die prophetische Rede von Jesus handele.

Die Information, die das Medium enthält, versteht sich nicht von selbst, sie bedarf der Interpretation. Jedenfalls gilt das für den Unterricht. Denn wäre selbstverständlich, was ein Medium in der sozialen Situation Unterricht vermitteln soll, bedürfte es des Unterrichts nicht – wie dieser ja auch ein Ende hat, wenn die Sache verstanden ist.

Zum Schluss

Vor gut einem halben Jahrhundert hat der erwähnte *Paul Heimann* die Bereiche abgesteckt, die Lehrer bei der Vorbereitung ihres Unterrichts

zu berücksichtigen haben. Damit wollte er angehenden Lehrern so etwas wie eine *Gebrauchsanweisung* an die Hand geben, damit sie im Schulpraktikum alle relevanten Gesichtspunkte berücksichtigten. Daraus wurde dann das fälschlich so genannte »lerntheoretische Modell« von Unterricht gemacht, das sich tief in die deutsche Didaktik eingefressen hat. Eins der schlimmsten Symptome sind die Studienordnungen, und zwar bis heute. Darin wird – bolognamäßig ziemlich unisono – zwischen Zielen und Inhalten des Unterrichts einerseits und andererseits Methoden und Medien unterschieden, und die Grenzziehung wird mit Hilfe der Zuordnung zu jeweils eigenen »Modulen« zementiert – vollends unverständlich, wenn die beiden Module dann auch noch alternativ gewählt werden dürfen.

Zwar haben *Heimanns* Adepten die eine oder andere notwendige Ergänzung eingebaut, insbesondere eine genauere Berücksichtigung der »Bedingungsfelder« empfohlen. Oft wird auch bescheidener gesagt, das Ganze solle ja nur ein Modell der Praxis von Unterrichtsvorbereitung sein. Wer aber die *soziale Situation* »Unterricht« theoretisch derart zerstückelt, wie das heutige Studienordnungen tun, der denkt und redet am Unterricht vorbei. Das ist besonders da der Fall, wo die »Medien« dem eingangs skizzierten Begriffswirrwarr zum Opfer fallen und einfach irgendwie den »Methoden« und vielleicht noch den »Inhalten« zugeschlagen werden.

Kurz: Die Kinder, die Schüler im Unterricht sollen in ihre Welt eingeführt, sollen in diesem Sinne *gebildet* werden – so war das zu *Comenius*'s Zeiten, und so ist es heute. Die Komposition von Bildern und Erzählungen in Schulwandtafeln und -büchern ebenso wie die heute so genannten »Bildungsmedien« überhaupt, bezweckt eine *Vermittlung von*

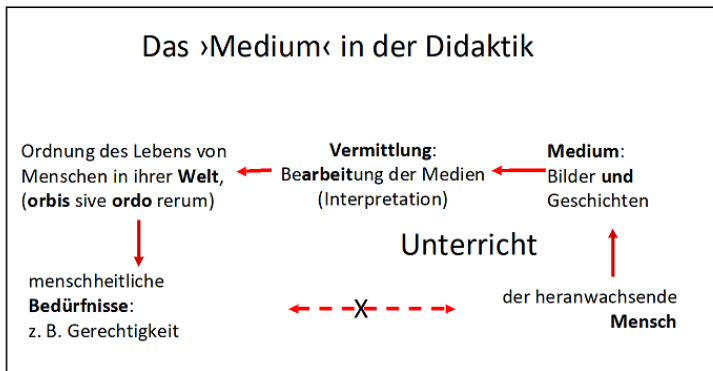
- *Wissen* von dem, was richtig und falsch, was recht und unrecht ist, sowie
- *Motiven*, die die Schüler bewegen, in ihrer Welt dem Gewussten entsprechend zu *handeln*.

Wenn ich das richtig sehe, ist die spezifische Weise, wie diese Vermittlung im Unterricht geschieht, die *Interpretation von symbolischen Repräsentationen der Wirklichkeit*. Dazu hat der *Orbis Pictus* auf eine überzeugende Weise seinerzeit so angeleitet, dass – wie immer wieder kolportiert –

noch der junge *Goethe* ihn genutzt hat. Und, wie eingangs erwähnt, hat er auch dem Erziehungswissenschaftler heute wesentlich bei der Ausarbeitung eines Begriffs vom »Medium« der Bildung, des Unterrichts geholfen.

Mit Hilfe einer einfachen Skizze versuche ich schließlich, mir den Ort des Unterrichtsmediums in seinem Kontext auf die folgende Weise zu verdeutlichen: Heranwachsende Menschen werden weder mit dem Wissen, noch mit Motiven geboren, die es ihnen erlaubten, sich auch nur zum Beispiel »gerecht« im Sinne der leitenden Orientierungen in ihrer Welt zu verhalten, geschweigen denn, dass sie über einen Begriff von »Gerechtigkeit« verfügten (Abb. 3.5). Der Weg hierhin führt nur mittelbar über eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit symbolischen Darstellungen der Welt in irgendeiner Form von Unterricht. Bei der *Gerechtigkeit* und in der *Mutterschule* für die der *Orbis Pictus* ursprünglich gedacht war, sind zu Beginn Bilder und Geschichten sicher die angemessenen Medien. Die Struktur des Kontexts ist jedoch in allen so genannten »Bildungseinrichtungen« dieselbe.

Abbildung 3.6: Der Ort des Mediums in der Didaktik



4 Der Lehrplan und die Unterrichtsmedien

Vorweg

Der in diesem Kapitel vorgelegte Text geht auf eine Tagung der *Schulbuchgesellschaft* zum Thema *Bildungsmedien auf dem Prüfstand* zurück. Was war darunter zu verstehen?

»Wer stellt Schulbücher auf den Prüfstand? Und: Wer ist berechtigt, dies zu tun? Außerdem: Welches sind die Prüfkriterien? Wer Antworten auf diese Fragen sucht, stößt schnell auf staatliche Zulassungsverfahren.«¹

Diesen Fragen unterliegt die Gegenüberstellung von einerseits »politische[r] Macht der Herrschenden/Regierenden«, nämlich Schulbücher deren »Machtanspruch zu unterwerfen«, und der »relative[n] pädagogische[n] und didaktische[n] Autonomie von Schulbüchern« auf der andererseits.²

Aber so einfach ist das nicht. Das liegt nicht zuletzt daran, dass nicht immer so recht klar ist, worüber wir sprechen: Schulbücher das geht noch an; »Bildungsmedien« – da ist das mit den zitierten »Zulassungsverfahren« schon nicht mehr so einfach, als das bei jenen zu sein scheint. Und wie verhält es sich mit den staatlichen Prüforganen, den Interessen und diesen gesellschaftlichen Gruppen, die sie vertreten, den Interessen übrigens auch der Abnehmer, derer also, die im Unterricht in einer Schule mit den Produkten arbeiten nicht nur sollen, sondern es auch tun? Ich halte es für sinnvoll, dass wir uns vor aller Ideologiekritik, wie sie etwa das Zitierte impliziert, ausreichend genau über das verständigen, worüber wir sprechen.

Bereiche des didaktischen Diskurses

Zur solcher Verständigung unterscheide ich vier Bereiche oder Ebenen, auf denen didaktische Entscheidungen getroffen werden.³

Tabelle 4.1: Bereiche didaktischer Entscheidungen

Bereich	Praxis	Zu bilden	Medien
Bildungspolitik	Rahmung des Bildungssystems	Mensch	Kultur
Bildungsverwaltung	Lehrplanarbeit	Kompetenzbereiche	Bereiche der Kultur
Lehrmittelproduktion	Unterrichtsplanung	spezifische Kompetenzen	Bildungsmedien (i. w. S.)
Unterricht	Arbeit im Unterricht	einzelne Menschen	Unterrichtsgegenstände

Die Politik legt den Rahmen fest, innerhalb dessen auf dem Wege über eine Verwaltung und Lehrmittelproduzenten, also Verlage und Herausgeber(kollektive) Entscheidungen über Disziplinen und Lehrgegenstände getroffen werden, sie setzt also die verbindlichen Vorgaben für den Unterricht.⁴

Man mag anders unterscheiden, denn die Übergänge sind fließend. Allemal jedoch ist auf allen Ebenen die *Bildung* der nachwachsenden Generation, allgemeiner: derjenigen, die sich bilden wollen, *ein* maßgebendes Kriterium der spezifischen Entscheidungen im Bildungswesen. Aber es ist nicht das einzig legitime, wie es die zitierten Formulierungen insinuieren. Alle Entscheidungen müssen im Sinne des Trägers dieses Bildungssystems legitim sein, beim Schulsystem sind das der Staat und seine legitimierende *Bildungspolitik*. Ein einfaches Gegenüber, bei dem die Schulbuchforschung sich einseitig auf die Seite der zu Bildenden schlug, würde der Komplexität ihres Gegenstandes nicht gerecht.

Sehen wir uns die Sache genauer an; ich wähle als Zugang das, was in der deutschen Sprache als »Lehrplan« bezeichnet wird.

Der »Lehrplan« im Bildungssystem

Was ist der »Lehrplan«, und was hat er mit den »Bildungsmedien« zu tun? Der Name hilft nicht viel weiter. »Der« Lehrplan, Lehrpläne, (Rahmen)-Richtlinien, neuerdings auch »Bildungspläne«, bei den Didaktikern des 17. Jahrhunderts »*methodus*« oder »Lehrart« irgendwie scheint es sich dabei um dasselbe oder jedenfalls etwas Ähnliches zu handeln.⁵

Fragt man sodann gemäß hermeneutischer Methodik nach dem Sitz, den die so bezeichneten Dokumente im Leben haben, so ist die triviale Antwort: das ist der Unterricht in einer Schule. Um diesen Sachverhalt theoretisch zu präzisieren, greife ich ziemlich weit, nämlich auf eine Begriffsbestimmung zurück, die *Erich Weniger* 1928 vorgelegt hat:

»Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll, und so muss jeder Faktor des geistigen Lebens, jede Gruppe der Gesellschaft, jede Anschauung, die dauernd und in der Breite auf die Jugend innerhalb von Lehre und Schule wirken will, versuchen Anerkennung und Stellung in den geltenden Lehrplänen zu erhalten. Jede geistige Bewegung oder Richtung ist erst dadurch als Bildungsmacht auf die Dauer anerkannt und gesichert, dass ihren Bildungszielen und Bildungsmitteln eine Stellung im Lehrplan wird. Der Kampf um den Lehrplan ist [...] ein Ringen um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre, die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht.«⁶

Bei den »geistigen Mächten« dürfen wir an die uns wohlbekanntesten »gesellschaftlichen Interessengruppen« denken, wie sie im Tagungsprospekt erschienen.⁷ Das Entscheidende kommt bei *Weniger* aber erst noch:

»Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt [...], der Staat. [...] Der Staat versucht also seine

innere Form innerhalb des Kultursystems von Schule und Bildung zur Darstellung zu bringen und der begriffliche Niederschlag davon, Ausdruck und Anweisung zugleich, ist der Lehrplan.«⁸

Im Rahmen der Schulbuchforschung hat *Werner Wiater* den Raum vermessen, der bildlich gesprochen zwischen »Lehrplan und Schulbuch« aufgespannt ist:

»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 [...] durch Lehrpläne zu steuern und ihnen allgemeine Verbindlichkeit zu geben.«⁹

Wiater rekonstruiert dann, wie dieses Verhältnis von Staat und Schule bzw. Bildungssystem lehrplantheoretisch gefasst wurde und wird, und erörtert Konsequenzen, die sich jeweils für die Schulbuchherstellung ergeben.

Der Lehrplan bestimmt also den Unterricht in der Schule, die Weitergabe der Kultur von der älteren Generation an die jüngere. Dabei wird die Kultur symbolisch als *Wissen* repräsentiert. Der Prozess der Weitergabe ist in Situationen institutionalisiert, deren Zweck die *Bildung* ist. Die Charakteristika dieses Prozesses umschreibe ich mit den folgenden Grundsätzen oder *Axiomen*:

1. Das Axiom der Selektion

Dem Zweck des Bildungssystems entsprechend wird eine Auswahl aus der Kultur getroffen.

Diese Auswahl orientiert sich an Erwartungen und Bedürfnissen der heranwachsenden Generation einerseits und den Anforderungen der Gesellschaft an diese, die Schüler andererseits: Bildungsmöglichkeiten dort und erwartete Leistungen hier.

Über den *Zweck* des Bildungssystems bzw. eines seiner Teilsysteme, also einer Schule, sowie die Gegenstände der Arbeit in ihrem Unterricht besteht Einigkeit: es ist die *Bildung*. Zunächst ist das aller-

dings nicht viel mehr als eine Leerformel, die einzelne Schulen im System mit zweckentsprechendem Inhalt füllen müssen. Eine gewisse Präzisierung erlauben tradierte Vorgaben: die Spezifikation von Fächern oder auch generelle Annahmen über Bedürfnisse bestimmter Gruppen der Klientel: Alter, Geschlecht, Begabung.

2. Das Axiom der Interessen

Unterschiedliche Klassen oder Gruppen in der Gesellschaft repräsentieren unterschiedliche (Teil-)Kulturen und haben spezifische Interessen an der Tradierung der Kultur und damit am Prozess der Selektion.

Besondere Schwierigkeiten machen hier die *Verfahren*, mit denen das Bildungssystem auf die inhaltlichen Anforderungen aus seiner Umwelt so reagiert, dass es seinem Zweck entsprechend agieren kann. Ich werde auf die sogenannte *Lehrplanarbeit* im folgenden Abschnitt eingehen.

3. Das Axiom der politischen Macht

Einen Ausgleich zwischen diesen Interessen zu finden, ist eine politische Aufgabe.

Der Selektionsprozess sowie die Ergebnisse der Auswahl werden mit legitimer politischer Macht durchgesetzt. In diesem Sinne sprechen wir von der »herrschenden« Kultur.

Es liegt in der Logik eines Bildungssystems, dass es eine Instanz gibt, die sowohl für die Bereitstellung der Mittel, als auch für die zweckentsprechende Verwendung verantwortlich ist und schließlich die Qualität des Outputs prüft. Dabei ist es unerheblich, ob Staat oder Kommune, Körperschaft oder ein Verein Träger des Systems sind. Allemal ist diese Instanz mit Autorität ausgestattet (theoretisch gesehen) und hat die Macht (praktisch), ein zweckentsprechendes Funktionieren des Systems zu sichern.

4. Das Axiom der Institution

Der Prozess der Auswahl aus der Kultur ist institutionalisiert.

Ein Staat oder ein Bundesland ist nicht so einfach zu verwalten wie ein lokal tätiger Verein, der ja auch Träger einer Schule sein kann und so kommt die Verwaltung ins Spiel. Ohne eine mehr oder weniger

differenzierte, institutionalisierte Verwaltung ist ein komplexes Bildungssystem nicht zu steuern. Ein wichtiges Element der Verwaltung des Bildungssystems ist der Lehrplan; *Stefan Hopmann* hat das in seiner Arbeit über den Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln rekonstruiert.¹⁰ Die Ausbildung des Personals, die ich dem Lehrplan an die Seite stelle, werde ich noch explizit ansprechen.

5. Das Axiom der Machbarkeit

Das, was ausgewählt wird, muss im Unterricht der Schule mit den Mitteln bearbeitet werden können, die dort zu Verfügung stehen.

Vermutlich ist hier der Grund für die überwältigende Dominanz der Lehrer zu suchen, wie sie in Untersuchungen zur Lehrplanarbeit ermittelt wurde.

Mit diesen Axiomen umschreibe ich, was einen Lehrplan ausmacht, definiere ich »Lehrplan« axiomatisch, wie im vorigen Kapitel das »Medium des Unterrichts«, allgemeiner: der Bildung.

Lehrplanarbeit

Saul B. Robinsohn, damals ein Direktor des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*, hatte 1967 mit einer kleinen Programmschrift über *Bildungsreform als Revision des Curriculum* meiner Generation von Didaktikern einen nachhaltigen Denkanstoß gegeben.¹¹ Die Denktradition von *Weniger*, dessen Reflexion der Struktur des Lehrplans, schien damals für die Praxis einer Reform des Bildungswesens wenig hilfreich zu sein. So erschienen, von heute aus gesehen: mit einem Schlage, eine Fülle von sowohl theoretischen, als auch praktischen Arbeiten zur Bildungsreform. Der klassische Titel des »Curriculum« sollte dabei einen Aufbruch in eine moderne Praxis der Steuerung des Bildungssystems signalisieren, anders als die alten Lehrpläne sie zu ermöglichen schienen.¹²

Im Zuge dieser Arbeiten stellte man sich in einer Konstanzer Arbeitsgruppe die Frage, wie in den deutschen, sogenannten »Lehrplankommissionen« neue Lehrpläne entwickelt bzw. vorhandene revidiert würden, wie – um den Begriff von *Hopmann* zu gebrauchen – die »Lehrplanarbeit« üblicherweise vor sich ginge.¹³ Dazu hat *Hans-*

Dieter Haller eine überaus erhellende Untersuchung durchgeführt; sie wurde später auf meine und die Initiative von *Karl Frey* repliziert.¹⁴ Die Mitglieder aller jeweils bekannten Kommissionen, deren Auftrag die Entwicklung oder Revision von Lehrplänen war, wurden schriftlich zur Person, zu ihrem Verständnis des Auftrags und zu ihrer Arbeit befragt. Was dabei herausgekommen ist, fand und finde ich höchst interessant:

Hatten wir *Weniger* gelesen; hatten wir die Initiative von *Robinsohn* bemerkens- und bedenkenswert gefunden; hatten wir die Idee einer *Curriculumkonferenz* von *Karl Frey* verstanden,¹⁵ wenn auch für etwas überzogen gehalten: die Wirklichkeit sah anders aus. Bei allen Unterschieden der Position und Perspektive wurde die Lehrplanarbeit damals in der Regel von einer sechs bis acht Personen umfassenden Lehrplankommission durchgeführt,

»die überwiegend aus fachlich kompetenten Lehrern besteht [darunter, wie ich ergänze, häufig Autoren von Schulbüchern; P. M.]. Sie wird vom Kultusministerium einberufen [...] Für die Lehrplanentwicklung erhält sie allgemeine Vorgaben (u.a. Leitziele, Lehrplanmodelle) und einen speziellen Arbeitsauftrag. Nach etwa ein bis zwei Jahren legt sie dem Kultusministerium einen Lehrplanentwurf vor, der in der Regel nach bestimmten Anhörungsverfahren und einigen Modifizierungen zur Erprobung freigegeben und schließlich verbindlich gemacht wird.«¹⁶

So das Fazit eines OECD/CERI-Seminars im Jahr 1984, und das deckte sich mit den Ergebnissen unserer Untersuchung. Ich stelle mir das als eine Art Regelkreis vor, der unangefochten funktioniert; zur Anpassung an Veränderungen der Umwelt brauchen nur ein paar Stellgrößen verändert zu werden.

Von *Wenigers* »geistigen Mächten«, unseren »Interessengruppen« jedenfalls war nichts zu sehen; und ein »Kampf gesellschaftlicher Mächte« fand nicht statt; der fand vielmehr und findet, wie ein Blick auf das Feld der Bildungspolitik zeigt, an anderer Stelle statt, auf einer anderen Ebene. Hingegen passen die Beobachtungen recht gut zur Vorstellung von einem relativ autonomen Bildungssystem, dem unter

anderem der Lehrplan als Mittel der Selbststeuerung im Rahmen der ihm in der Gesellschaft zugewiesenen Aufgaben dient.

Sollte die Lehrplanarbeit heute, wenn auch meist im Rahmen von einschlägigen Landesinstituten und im Detail sicher auch (sehr) viel aufwändiger, sollte die Entwicklung und Revision von Lehrplänen heute grundlegend anders ablaufen?¹⁷

Die Daten unserer Kieler Untersuchung hatten mir damals zur Prüfung der folgenden Vermutung gedient: »Die Praxis der Lehrplangentwicklung hat sich in der Zeit von 1970 bis 1984 nicht verändert« – also so zu sagen im Einzugsbereich des Revisionsprogramms von *Robinsohn*. Eine Hypothese im strengen Sinne war das zwar nicht; aber ich hatte immerhin versucht, der Logik einer wissenschaftlichen Hypothesenprüfung zu folgen. Meine Behauptung konnte ich nicht widerlegen.¹⁸ Ich sehe nicht, dass meine alte Vermutung, in heuristischer Absicht gebraucht, nicht weiterhin anleiten könnte zu verstehen, wie die Lehrplanarbeit heute funktioniert.

Die Inhalte

Der Lehrplan hat einen Inhalt, ein Insgesamt von *Themen* o. ä., die er verbindlich macht. Diese Themen sind es, die Didaktiker und Schulbuchautoren und -forscher zuvörderst interessieren. Ich deute an, wie ich dieses praktische Interesse didaktisch-theoretisch begreife:

Die Inhalte des Lehrplans verweisen auf den Alltag des Lebens von Menschen in einer Gesellschaft, auf den Schule und Unterricht vorbereiten sollen. Ich bezeichne sie demensprechend als *symbolische Repräsentationen* von Ausschnitten aus dem Alltag des Lebens von Menschen in ihrer Gesellschaft, von Ausschnitten aus der gesellschaftlichen Praxis. Der Zusammenhang beider Seiten dieses Verweisungszusammenhanges, also der einzelnen Menschen auf der einen Seite und der Gesellschaft auf der anderen, ist ersichtlich über viele Zwischeninstanzen oder Zwischenschritte vermittelt. Im Einzelnen müssten diese Schritte näher bestimmt und erläutert werden, will man den in den Inhalten aufgehobenen Verweis entschlüsseln und nachvollziehen. Die Besonderheit der Bearbeitung der Medien im Unter-

richt, besteht genau darin: dass das in ihnen Aufgehobene *interpretierend* sichtbar gemacht wird.

Das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen steht nicht etwa gleichsam frei und prinzipiell allen zur Verfügung, jederzeit in den besagten Formen zugänglich; es ist vielmehr *Prozessen der Selektion, Autorisierung und Tradierung* unterworfen. Ein nützliches Konzept, sich diese Prozesse von der Seite der Gesellschaft vor Augen zu führen, ist das einer »Macht zu symbolischer Gewalt«, einer »Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen«. Bei *Pierre Bourdieu* und *Jean-Claude Passeron* geht der Satz weiter: »und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen«. ¹⁹ Mit Bezug auf das Bildungssystem charakterisierte *Basil Bernstein* die spezifische Ausprägung der Macht zu symbolischer Gewalt mit dem Begriff der »Disziplin«, der »Anerkennung einer bestimmten, durch den pädagogischen Rahmen vorgegebenen Auswahl, Organisation, Geschwindigkeit und zeitlichen Anordnung des Wissens«. ²⁰

Scheinbar antagonistisch steht solcher Definitionsmacht das sich bilden sollende Ich gegenüber – die *spezifisch pädagogische Sichtweise*. Es liegt auf der Hand und auch im Zuge des europäischen Nachdenkens über Erziehung, dass hier die *Theorie der Bildung* ins Spiel kommt. Ich ziehe über meine eingangs erwähnten Prämissen hinaus nur noch zwei Gewährsleute heran: *Theodor W. Adorno* bezeichnete, gerne zitiert, als Bildung »die Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« ²¹, wobei man bei der Kultur an alles zu denken hat, was menschlicher Geist der ihm vorgegebenen Natur abgewonnen hat, nicht etwa nur an die sogenannte Kultur des Feuilletons. Im Blick auf die Erziehung ergänze ich ein normatives Element, dass nämlich bei der Bildung »jene Verfassung des Menschen [mit zu bedenken ist], die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen«, wie *Theodor Litt* es formuliert hat. ²²

Den Gegensatz lasse ich zunächst so stehen: einem prinzipiell umfassenden Bildungsanspruch auf der einen Seite steht eine ebenso prinzipielle Beschränkung durch eine gesellschaftlich legitimierte Macht, eine Definitionsmacht gegenüber.

So viel zum Wissen, zu seinen Formen, seiner Auswahl und Tradierung. Ich übergehe, bildlich gesprochen, den Abschnitt, in dem ich auf die Dignität des Wissens und seine sachliche Geltung eingehen müsste, und beschränke mich auf einen Hinweis. Selbstredend muss das Wissen den Wahrheits- und Geltungsansprüchen genügen, die für den jeweiligen Produktionskontext maßgeblich sind. Wissentlich Unwahrheiten tradieren, das ist mit dem Begriff eines Bildungssystems nicht zu vereinbaren, wo auch immer es sonst erlaubt sein mag.

»Bildungsmedien« und der Lehrplan

Diese Systemlogik mag man mir zugestehen, ungerne vielleicht, weil aus der Sicht von Pädagogen einigermaßen unerfreulich. In meiner Schulzeit, in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, mag das alles ja noch so ausgesehen haben – als es keine Ormig- und später OH-Folien gab, im Zeitalter also der vererbaren Schulbücher und der Schulwandbilder, der Kreide vor allem. Aber heute? im Zeitalter von e- und m-Books, des Knopfes, mit man den Strom ein- und ausschalten kann? wo vor allem Lehrer und Schüler in den Unterricht mitbringen können und dürfen, was immer ihnen einfällt, und erwarten, dass das im Rahmen des Unterrichts bearbeitet wird?

Hier muss man allerdings noch etwas genauer hinsehen. Was ihnen einfällt? Die *Schüler* dürfen schon mitbringen, was ihnen bemerkenswert erscheint. Solange aber ihr Lehrer das Mitgebrachte nicht ausdrücklich als Medium der Arbeit in den Unterricht aufnimmt und damit *legitimiert*, ist es »delegitimiert«, nein, diese Formulierung setzte ja voraus, dass es eine dem Unterricht vorausliegende, eine vorgängig gegebene Legitimation eines bestimmten Mediums gäbe, das gerne ein Unterrichtsmedium wäre. Zwar definiert der Schulträger einen Rahmen, der die Arbeit im Unterricht begrenzt. Innerhalb dieses Rahmes sind es dann aber die *Lehrer*, die autorisieren – oder auch nicht. Der Gegenstand, so wie er in den Unterricht gebracht wird, ist nicht eo ipso ein Bildungsmedium; zu einem solchen wird er gemacht – oder auch nicht.

Auch die *Lehrer* dürfen solche Dinge mitbringen und im Unterricht heranziehen, die nicht explizit vom Schulträger autorisiert sind. Sie

müssen es sogar, sie können davon gar nicht absehen und zwar einfach deswegen, weil der Lehrplan, ja nicht einmal das Schulbuch in jedem Fall so weit ins Detail gehen, wie das in der Arbeit im Unterricht erforderlich ist. Wären Lehrer demnach didaktisch allmächtig und könnten unliebsame Vorgaben unterlaufen? Gelegentlich wurde tatsächlich die Vorstellung einer »Partisanenstrategie« ins didaktische Spiel gebracht. Das geht nicht. Lehrer werden beim Antreten ihres Amtes auf den Schulzweck verpflichtet, vom Staat zum Beispiel auf Grund- und Schulgesetze vereidigt. Deswegen kann ein Schulträger es bei derartigen, rituellen Handlungen belassen, die den Prozess der expliziten Professionalisierung abschließen. Eine professionelle Sozialisation entlastet den Schulträger von einer jedesmaligen Einzelfallprüfung der Medien, die sein Personal in der beruflichen Tätigkeit verwendet.

Professionalisierung des Personals, ist ein Konzept, das zum Verständnis der Wirkweise von Lehrplänen hilfreich ist, das man demnach neben dem Lehrplan in Betracht ziehen muss. Aber nicht nur das. Ich vermute, dass die Ausbildung seiner Lehrer – neben dem Lehrplan – eines der zentralen Mittel ist, deren sich ein Träger des Bildungssystems bei der Autorisierung von Medien als Bildungsmedien bedient. Wie weit und wie im Einzelnen sind die Lehrer für ihren Beruf ausgebildet, denen der Lehrplan einen Raum für ihr berufliches Handeln absteckt? Erörterungen zu Schulbüchern und anderen Bildungsmedien gingen an ihrem Gegenstand vorbei, wenn nicht auch der rahmensetzende Lehrplan und die Rolle von Lehrern im Unterricht zur Sprache kämen.

Ein Fazit

Ich breche ab und fasse meine Beobachtungen und Überlegungen in einem Set von Hypothesen zusammen:

1. Lehrplanentwicklung findet in *relativer Autonomie* des Bildungssystems *im Rahmen* des durch den Staat repräsentierten gesellschaftlichen Systems statt.

2. Die Inhalte des Lehrplans oder das in die Lehrpläne aufgenommene Wissen sind mit der *Autorität des Staates* und näherhin des Schulträgers versehen, sind »legitimiert«.
3. Als Inhalt des Lehrplans wird weitgehend das *ausgewählt*, was bereits im System vorhanden ist; selektiert wird, was bereits selektiert ist.
4. Das in der Gesellschaft verfügbare Wissen wird oder ist bereits zum Zweck der Vermittlung in der Schule *methodisch organisiert*. (In der Lehrplanarbeit begegnet man an dieser Stelle dem Postulat der »Machbarkeit«.)

Das sind Hypothesen, also Behauptungen, die an der Empirie zu prüfen wären; vorsichtiger gesagt: sie können als Heuristik, als Suchauftrag oder Leitfaden für eine Interpretation derjenigen Daten dienen, die eine Analyse der Praxis von Lehrplanarbeit hervorbringt. Um anzudeuten, wie ich mir das vorstelle, füge ich zwei Hinweise an:

In Italien gebe es keine offizielle Schulbuchzulassung, wie sie in Deutschland praktiziert wird, wurde mir gelegentlich eingewandt – eine empirisch prüfbare Behauptung; ich habe sie nicht geprüft. Meine erste Hypothese könnte vielmehr dazu anleiten, nicht etwa platt eine Gegenbehauptung dagegenzusetzen, sondern genauer zu untersuchen, mit welchen Verfahren und gemäß welchen normativen Vorgaben das Bildungssystem dort gesteuert wird. Allgemein gesagt: wie groß ist der Raum, innerhalb dessen das italienische Bildungssystem System autonom handeln kann und handelt.

Ein treffendes Beispiel zur Autorität des Staates ist das folgende:

In zwei parallelen Beiträgen haben *Eva Matthes* und *Sylvia Schütze* nach »Freund- und Feindbildern« in Schulbüchern der DDR und solchen in der BRD gesucht. Dort haben sie Feindbilder identifiziert, hier hingegen keine gefunden. Zur Interpretation ihrer Befunde skizziert *Matthes* die politische Situation der DDR in der Zeit nach *Ulbricht* und unter *Honecker* und schreibt dann im Blick auf die von ihr untersuchten Fibeln: »Dies alles spiegelte sich auch in der Fibel wider.«²³ Nach einem kurzen Blick auf die von *Schütze* näher analysierten Sozialkundebücher der BRD resü-

miert sie sodann: In ihnen spiegeln sich »die Grundprinzipien einer pluralistischen, freiheitliche-demokratischen Grundordnung wider, mit denen die Erziehungsziele der Mündigkeit und des eigenständigen Denkens korrespondieren.«²⁴

Im Sinne meiner dritten Hypothese folgere ich aus diesem Vergleich: So sehr sich die Ziele inhaltlich unterscheiden mögen, in beiden Fällen ist die Struktur dieselbe: Die politische Orientierung des Staates steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen der Erziehung dann Ziele gesetzt werden. Was diese angeht, so unterschieden sich die beiden Staaten ganz erheblich, dementsprechend auch die Inhalte.

Die Struktur, in die unsere *Bildungsmedien* eingebettet sind, ist dieselbe wie die, die ich für den Lehrplan herausgearbeitet habe. Ehe sie im Unterricht einer Pflichtschule ihren Platz finden, sind sie *per definitionem* Gegenstand von »unterschiedlichen Verfahren der staatlichen Zulassung« und Autorisierung, wie es in der Einladung zu jener Tagung hieß. Dabei haben jedoch die »gesellschaftliche[n] (z. B. weltanschauliche[n]) Institutionen« allenfalls dann ein Recht zu »Zulassungsmaßnahmen«, wenn sie Schulträger sind – in Deutschland auch das nur im Rahmen der Verantwortung des Staates, wie sie im Grundgesetz allgemein formuliert ist und im Einzelnen im Lehrplan ihren Niederschlag findet. Von »Autorisierung« einerseits und »Ablehnung« von Bildungsmedien andererseits zu reden, ist *nur* im Blick auf die Schultür sinnvoll, wo nämlich alltägliche Dinge oder Sachverhalte Einlass begehren und den Status von *Bildungsmedien* zu erreichen suchen und finden – oder eben auch nicht.

Die scheinbar überaus unerfreulichen »Delegitimierungsprozesse« einerseits, also Prozesse »der Kritik und der Diffamierung von Bildungsmedien« oder schlicht »Verbote« ebenso, wie andererseits die eher erfreulichen »Zertifizierungen und Gütesiegel« haben einen ganz anderen Sitz im Leben als den im Rahmen von Zulassungsverfahren: Mit diesen Kategorien – hinreichend präzisiert – könnte man die *Kritik* an vorhandenen und autorisierten und tatsächlich als *Bildungsmedien* genutzten Medien erfassen. Das wäre eine *normative* Kritik, wie sie zum Beispiel von »religiösen und weltanschaulichen Gruppierungen

gen« vorgetragen wird; aber auch eine Kritik, die aus dem System heraus kommen könnte, nämlich von den Adressaten und dem Personal.

So halte ich es für sinnvoll und nützlich, den Lehrplan mit in den Blick zu nehmen, wenn man untersucht, mit welchem Recht sogenannte »Medien« im allgemeinen und Bücher im besonderen Einlass in den Unterricht einer Pflichtschule begehren. Denn ob etwas als Gegenstand der Arbeit im Unterricht einer Pflichtschule genutzt werden, hier also als legitimes Bildungsmedium gelten darf, dieser Status wird vom jeweiligen Träger verbindlich festgelegt und kodifiziert. Der gibt mit dem Lehrplan einen Rahmen vor, innerhalb dessen Medien als *Bildungsmedien* legitimiert sind.

Abbildung 4.1: Ein alter Lehrplan (Deutsches Volksgut)

»Also lautet ein *Beschluß*:
 Daß der Mensch was *lernen muß*. –
 – Nicht allein das *A-B-C*
 Bringt den Menschen in die Höh';
 Nicht allein im *Schreiben, Lesen*
 Übt sich ein vernünftig Wesen;
 Nicht allein in *Rechnungssachen*
 Soll der Mensch sich Mühe machen;
 Sondern auch der *Weisheit* Lehren
 Muß man mit Vergnügen hören. –
 Daß dies mit Verstand geschah,
 War Herr *Lehrer Lämpel* da.«²⁵



5 Die paneuropäischen Schulbücher des Johann Amos Comenius

Praefatio – Vorbemerkung

Im didaktischen Diskurs unserer Tage ist *Johann Amos Comenius*, wenn überhaupt, dann als Autor einer *Großen Didaktik*, seiner *Didactica Magna* bekannt. Meist wird auch nur deren umständlich barocker Titel als Referenz für ein didaktisches Argument herangezogen. Ältere erinnern sich vielleicht noch an den *Orbis Sensualium Pictus*, den ich zuvor ausführlicher dargestellt habe. Weniger ist bekannt, dass er dieses und andere Schulbücher gründlich und auf bemerkenswerte Weise didaktisch begründet hat.

In diesem Kapitel werde ich mich insbesondere auf die zu seiner Zeit berühmte *Ianua Linguarum Reserata* beziehen und sie sowie den kaum weniger berühmten *Orbis Sensualium Pictus* in ihrem Kontext darstellen (1). Danach gehe ich auf den Inhalt dieser Schulbücher ein (die *sensualia*) (2). Sodann erläutere ich, warum ich meine, dass ich sie als *paneuropäische* Schulbücher bezeichnen darf (3). Und schließlich mache ich auf einen ihnen immanenten Widerspruch aufmerksam: Die Lehrbücher des Lateinischen, seinerzeit die mitteleuropäische *lingua franca*, transportieren ein in (Bildern und) Sprache gezeichnetes, scheinbar universales, jedenfalls paneuropäisches Weltbild, das tatsächlich jedoch eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Konstellation spiegelt (4). Dieser Widerspruch äußert sich darin, dass alle Editionen der beiden Schulbücher sowohl in lateinischer, als auch in jeweils einer oder mehreren Nationalsprachen verfasst waren. Und er ist virulent, wo heutzutage versucht wird, der englischen Sprache dieselbe Funktion zuzusprechen, die noch in der frühen Neuzeit die lateinische hatte.

Die Schulen seiner Zeit seien in einem miserablen Zustand: Sie hätten »weder einen festen und bestimmten Zweck (*finis*), noch Mittel (*medial*) zu diesem Zweck, noch eine Methode (*modus*)«, die Mittel zu gebrauchen.¹ Ein Labyrinth seien die Schulen – er nennt: Fülle und Vielfalt der Stoffe, verwickelte Methode des Unterrichts. Eines Ariadnefadens bedürfe es, und der sei »eine sorgfältige Methode des Unterrichts«.² – So klagte *Comenius* im Jahre 1657; er war da nicht der einzige; und wenn wir die Jahreszahl sehen, sollte solche Klage uns nicht wundern.

Warum kaprizierte er sich auf die Schulen? Ziemlich wenig war damals überhaupt in Ordnung, auch wenn die berüchtigten dreißig Jahre von Krieg und Verwüstung ein Jahrzehnt zuvor sozusagen offiziell beendet waren. Hier genüge als Antwort die sehr oberflächliche Auskunft, dass *Comenius* selbst Lehrer und Schulleiter gewesen war und im Übrigen damals die Pastoren *ex officio*, von Berufs wegen, für die Schulen ihrer Gemeinden verantwortlich waren. Auf einen anderen Punkt werde ich noch zurückkommen.

Mich als einen Erziehungswissenschaftler interessieren vor allem zwei der Dinge, die er geleistet, angestoßen oder als Utopie entworfen hat.

- In der *Großen Didaktik* skizziert *Comenius* unter anderem ein System von aufeinander aufbauenden Schule, ein Schulsystem für *alle* Kinder. Diese Utopie fasziniert uns noch heute, nicht zuletzt, weil sie systematisch auf die – objektiven und subjektiven – Bedürfnisse der Schüler bezogen ist, die sie besuchen sollen; wobei wir heute wie *Comenius* damals feststellen müssen, dass die Umwelt nicht immer so will, wie wir meinen, dass sie wollen sollte; aber das nur nebenbei. Auf seine utopische Konstruktion einer *pansophischen Schule*, einer Schule der Allweisheit, gehe ich nicht näher ein.⁴ Ich komme vielmehr gleich zu deren »Seelen«, den Schulbüchern, und nehme damit seinen Hinweis auf, dass es für jede dieser Schulen, für jede Klasse innerhalb dieser Schulen passende Lehrbücher geben müsse.
- Für die drei ersten Schulen hat er selbst diese Schulbücher erarbeitet. Insbesondere deren zwei haben ihn in seiner Zeit und noch

Jahrhunderte darüber hinaus berühmt gemacht, eben der *Orbis Sensualium Pictus* und vor allem die *Ianua Linguarum Reserata*. Auf diese beiden Schulbücher beziehe ich mich im Folgenden.

Libri – Die Schulbücher

Als *Comenius* die erwähnte Schulrede verfasste, im Jahr 1651 also, war er Leiter der Schule in *Saros-Patak* in Ungarn war, eines Gymnasiums, würden wir heute sagen. Er überschrieb sie mit: *Lobrede auf die wahre Methode – Aus der Fabel vom Labyrinth des Dädalus und dem Ariadnefaden*.⁵ Die *Methode* – das war für ihn, anders als wir den Begriff heute verwenden, die Weise (*modus*), in der die Dinge im Unterricht präsentiert werden und, was für ihn dasselbe war, die Weise der Anordnung der Dinge in *libris*, in Schulbüchern. Die Welt als Schöpfung Gottes, sofern wir sie mit unseren Sinnen erfassen können, gibt die Ordnung der Dinge vor, die ihrerseits in (Schul-)Büchern vorgestellt werden, symbolisch codiert präsent sind, wie ich das ausdrücke.⁶

Denn:

»Bücher, ein göttliches Geschenk für den menschlichen Geist! Sie nicht lieben, heißt die Weisheit nicht lieben; die Weisheit nicht lieben, heißt verrohen; und das heißt Gott, den Schöpfer verachten, der doch will, dass wir seinem Bilde gleich zu werden streben. Vorsicht also! Wie nun Viele mit der Hilfe von Büchern klug werden, auch außerhalb von Schulen, so wird ohne Bücher Niemand klug, nicht einmal in der Schule: wenn wir die Schulen lieben, so müssen wir auch die Bücher lieben, die Seelen der Schulen; denn wenn sie nicht von Büchern beseelt würden, wären sie Kadaver«.⁷

Auf der Grundlage solcher Überlegungen erarbeitete und schrieb *Comenius* von der Mitte der 1620er Jahre an Schulbücher, und zwar nicht nur die beiden besagten. Aber nicht nur das: zu den Schulbüchern auf der einen Seite gehören ihnen entsprechende didaktische Hilfsmittel auf der anderen. Das sind

- die *Bücher*, die die Welt in einer von Gott geordneten Weise vorstellen sollen; diese Ordnung wird zum Beispiel im zweiten Teil

seiner Schrift *Labyrinth der Welt* ⁸ ansatzweise erkennbar; der *Orbis Pictus* ist so etwas wie eine elementare Fibel; und

- ihnen zur Seite *Anleitungen*, wie man mit Hilfe dieser Bücher die Welt zu sehen, sie zu verstehen und in sie einzuführen habe – heute würden wir von »Didaktiken« sprechen;⁹ dazu eine *Grammatik* und ein *Lexikon*.

Mit den Schulbüchern werde ich mich im Folgenden näher beschäftigen:

1. Mit einer *Janua Linguarum Reserata* hatte *Comenius* begonnen, einer Tür, die den Zugang zu den Sprachen hatte eröffnen sollen.
2. Vor diese Tür setzte er eine kleine Vorhalle, ein *Vestibulum* und
3. auf der anderen Seite der geöffneten Pforte, den von ihr eröffneten Raum, ein *Atrium*, eine Halle.

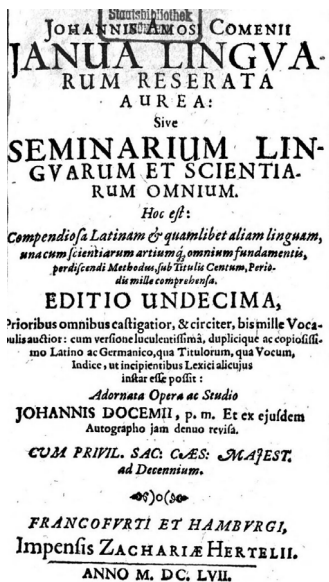
Von dieser Halle aus sollte man dann, bildlich gesprochen, in einzelnen Räume mit jeweils spezifischer Bestimmung hineingelangen, und zwar in die Klassen, die einzelnen Disziplinen gewidmet sind; wir dürfen vielleicht an so etwas wie unseren Fakultäten denken. Für jene drei, soll ich sagen: allgemeinbildenden, Schulen sah er jeweils vier Lehrbücher, vor die er zum Teil auch erarbeitet hat, streng parallel hatte er sich das offensichtlich gedacht.

Heute ist sicher der *Orbis Sensualium Pictus* das bekannteste Schulbuch, ursprünglich nur in lateinischer Sprache, alsbald in der uns bekannten, zweisprachigen deutsch-lateinischen Version veröffentlicht. Das berühmteste Lehrbuch zu seiner Zeit war jedoch die *Janua Linguarum Reserata*, »Die geöffnete Sprachentür« (Abb. 5.1). Eine erste Fassung wurde im Jahre 1631 veröffentlicht; später hat *Comenius* weiter an ihr gearbeitet. Nach seinen eigenen Worten folgen die Bilder des 1658 erschienenen *Orbis Pictus* »eben derselben Ordnung, nach welcher sie in der Sprachen-Thür beschrieben werden«.¹⁰ Beide Bücher hängen demnach aufs Genaueste zusammen. Die Um- und Nachwelt hat an und mit ihnen eifrig weitergearbeitet – Übersetzungen und Überarbeitungen wurden hergestellt; ungezählte Neuauflagen und Bearbeitungen hat es bis in das vorvergangene Jahrhundert gegeben.¹¹

Gründe für die so weitreichende Akzeptanz dieses aus heutiger Sicht unterrichtsmethodisch nicht besonders aufregenden Lehrbuchs hat Comenius selbst schon namhaft gemacht. So fragt er rhetorisch:

»wenn einer umb eine Sprache zulemen/ so viele Jahr zubringen muß/ wenn wird er zu den Sachen selbst kommen? Wenn wird er die rechte heilsame Welt Weißheit erlangen? [...] Warlich entweder (wegen kurtze dieses lebens) nimmer/ oder ja gar spät und langsamb: Und wird sich befinden/ daß das Leben mit Zubereitungen des lebens hingebracht [...] worden sey.«¹²

Abbildung 5.1: Titel der *Ianua Linguarum Reserata*



Versuche, die als unbefriedigend empfundene Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache zu verbessern, habe es zwar gegeben. Aber sie seien – ich fasse zusammen – methodisch aus unter-

schiedlichen Gründen unzureichend. Den mit der *Ianua* vorgelegten Versuch begründete er so:

»weil ich unter unbeweglichen Gesetzen der Lehr Kunst dieses für eines halte/ daß allewege der Verstand/ und die Sprache gleichsträckicht laufen/ und daß wie viel einer an Sachen versteht / (begreiffet) er so viel gewöhne auß zu sprechen [...] so habe ich nötig zuthun erachtet/ daß alles in der ganzen Welt/ in gewisse Ordnungen [...] daß es die Knaben begreifen können gefasset/ und also das jenige/ welches mit der Rede soll außgesprochen werden (nemblich die Dinge selbst) erstlich ein gebildet würde.«¹³

Daraus sind dann »hundert gemeine Titul der Dinge entsprossen« – die »100. Capittel und 1000. Sprüche«, die der barock umständliche Titel *der Ianua* verspricht. *Per definitionem*, von dem – für alle identischen – Zweck der Schule her gesehen, sind es in allen Schulen dieselben Dinge, die vorgestellt werden. Sie erscheinen nur jeweils zunehmend differenzierter. Das sehen wir bereits da, wo er jeweils seine Leser begrüßt.¹⁴

Tabelle 5.1: Die Anreden an die Leser

<i>Das jeweilige Schulbuch</i>	<i>Die Anreden an die Leser</i>
Orbis Pictus	Veni puer
Vestibulum	Veni puer
Janua	Lector amice Salve
Atrium	Salvere te jubeo, quisquis nostra haec lecturus ades ¹⁶

Als Beispiel für die zunehmende Differenziertheit diene die *Schule*: Vorweg im *Orbis Sensualium Pictus* ist es schlicht die *Schule* (Abb. 2.11, S. 36)¹⁵. Im *Vestibulum* dann, der Vorhalle, dem ersten in der Reihe der Schulbücher, führt das für die Schule einschlägige Kapitel *De Rebus in Schola* in grammatisch schlichten Sätzen erste differenzierende Begriffe ein, ich zitiere nur den Anfang:

»Ein Schüler besucht freiwillig die Schule, damit er in ihr in den Künsten unterrichtet wird. Den Anfang machen die Buchstaben, aus Silben werden Wörter zusammengesetzt, aus dem Ausdruck die Rede, aus einem Buch lesen wir still oder laut und deutlich ...«. ¹⁷

In der *Ianna* sind es dann schon richtige kleine Geschichten. Der Abschnitt über die Schulen beginnt zwar noch mit der simplen Definition:

»Die Schule ist eine Werkstatt, in der Wissen (*eruditio*) aus Büchern in Menschen übertragen wird, wo junge Menschen sich nicht allein in der Literatur, sondern in allem zu üben haben, was die menschliche Natur ausmacht: nämlich richtig zu wissen, zu Handeln, zu Reden.« – Darauf folgt in sechs Paragraphen eine Beschreibung dessen, was alles zu einer Schule gehört. ¹⁸

Und dass im *Atrium* die Eleganz des Ausdrucks das Ziel ist, deutet dieses Zitat an:

»Bücher, die weil sehr sachkundig, nützen dem Unkundigen wenig, so wie dem Glatzkopf der Kamm, dem Blinden der Spiegel oder dem Tauben der Trompeter [...] Deswegen werden Schulen eingerichtet, die offen zugänglichen [geöffneten] [...] Pflanzgärten der Weisheit«. ¹⁹

Meine Beispiele mögen zeigen: so, wie die Schulen sich dem Alter und den Lernfortschritten entsprechend voneinander unterscheiden, so ist das auch bei den Lehrbüchern der Fall.

Alles in allem ein faszinierendes Gebäude oder System von Schulen und auf sie abgestimmten Unterrichtsmedien – Büchern oder Büchlein, wie er sie nennt (*libri, libelli*).

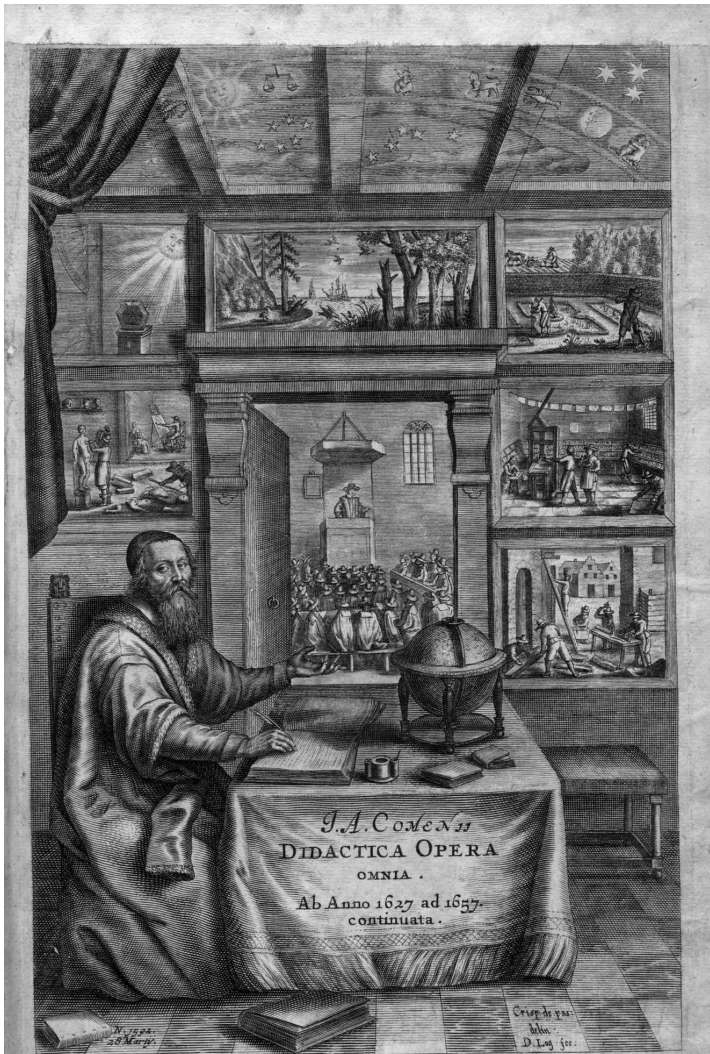
Sensualia – Die Sachen

Auf die Inhalte, die auf dem Weg über die Schulbüchern erst einmal in die Sinne kommen muss, damit es sodann in *intellectu* seinen

Platz findet, bin ich im Kapitel 2 ausführlicher eingegangen. Nur zur Erinnerung:

1. Der *Orbis Pictus* und die *Ianna* sind ausdrücklich *didaktisch gerahmt*, im ersteren sehr anschaulich durch die *Invitatio*, eine »Einladung«, und die bildgleiche *Clausula* zum »Beschluß«; die jeweils dazugehörigen Texte entsprechen sich hier (S. 22 ff.).
2. Innerhalb dieses didaktischen Rahmens ist auch der Inhalt gerahmt. Für den *Orbis Pictus* habe ich auch das näher ausgeführt. »Gott« und das »Jüngste Gericht« stehen für den theoretischen Rahmen, innerhalb dessen die Themen des Bilderbuchs dann im Einzelnen aufeinander folgen. In diesen Rahmen baut *Comenius* dasjenige Wissen ein, das für ein menschliches Leben in dieser Welt erforderlich ist. Es ist tatsächlich ein *orbis*, ein Kreis, den das Buch nachzeichnet, die Welt nämlich, dargestellt als Kreis der Schöpfung Gottes und geordnet gemäß der göttlichen Schöpfungsordnung.²⁰ Demnach sind die Bilder – und die dazugehörigen Geschichten – nicht allein mehr oder weniger gelungene Abbildungen der Dinge einer Welt der Kinder, sondern als Bilder dessen zu interpretieren, *wie* die Leser und Bildbetrachter die Welt *sehen* und *verstehen* sollen.
3. Das Wissen, das *Comenius* uns vor Augen stellt, ist nicht allein ein Wissen davon, wie die Welt beschaffen ist. Der *Texte* zeigen vielmehr gleichzeitig, wie Menschen in dieser Welt zu leben haben. Sie stellen die Dinge dar, *wie sie sind*, und *zugleich, wie sie zu gebrauchen sind*. Diesem Zusammenhang unterliegt eine Annahme, die wir als das Konzept der *Einheit von scientia und conscientia* kennen – ein Wortspiel, das sowohl im Lateinischen als auch im Deutschen möglich ist: der didaktische Topos der Einheit von Wissen und Gewissen.
4. Allerdings ist zu bedenken, dass weder *scientia*, noch *conscientia*, weder das Wissen, noch das Gewissen zeitlos sind. Die Schöpfungsordnung *scheint* nur universal zu sein und jenseits der Geschichte zu liegen. Im *Orbis Pictus* vermittelt *Comenius* uns ein historisch bestimmtes Bild der Welt, ein *Weltbild*. Die Ordnung, die wir aus dem *Orbis Pictus* rekonstruieren können, ist geprägt von den Orientierungen der Gesellschaft, in der er gelebt hat.

Abbildung 5.2: Titelkupfer der Gesammelten Werke von Comenius



Im schönen Titelpuffer der Gesammelten Werke sind beide Seiten in ihrem Zusammenhang auf unnachahmliche Weise verbildlicht: einerseits der Autor, der schreibt (Schulbücher zum Beispiel) und der dabei andererseits uns Betrachter und Leser auf das Beschriebene hinweist.

Das sind die mit unseren Sinnen wahrnehmbaren Dinge, die *sensualia* – die ihrerseits zu einem Kranz angeordnet und im Globus als Ganzes symbolisiert sind; schließlich dieses Ganze wiederum um den Unterricht herum, der die Welt der Dinge erschließt – ein *orbis*, ein Kreis im wahrsten Sinne.

Lingua – die Sprache

Wenn wir heute eine der in der Regel zweisprachigen Ausgaben der Schulbücher von *Comenius* in die Hand nehmen oder auf den Bildschirm holen, stellen sie sich zunächst einmal als Lehrbücher für die lateinische Sprache dar, so hat *Comenius* sie auch in erster Linie gedacht: schlicht und einfach für die Kleineren, für sie auch mit hübschen Bildern versehen; komplexer und überhaupt nicht mediendidaktisch aufbereitet für die Fortgeschritteneren.²¹ Nicht nur das:

Alle Schulbücher hatte *Comenius* ursprünglich ausschließlich in lateinischer Sprache verfasst. Wie wir wissen, war die lateinische bis weit ins 17. Jahrhundert in Westeuropa gleichsam eine *lingua franca* sowohl aller Wissenschaften, also auch so etwas wie eine Verkehrssprache, eine Sprache, die eine Verständigung über Länder- und ähnliche Grenzen hinaus erlaubte.²² Spätestens mit der Zeit jedoch, die wir als die Zeit der *Aufklärung* bezeichnen, steht diese Sprache einem Anspruch auf gleiche Geltung der verschiedenen europäischen Nationalsprachen gegenüber.²³ Wenn wir nun sehen, dass die Schulbücher von *Comenius*, die sozusagen in öffentlichem Gebrauch waren, alsbald (von ihm und) von Mit- und sonstigen Bearbeitern in alle möglichen anderen Sprachen übersetzt und in zwei- oder mehrspaltigem Satz gedruckt worden, dann passt das genau in diesen Kontext:

Auf der einen Seite sind seine Texte, die Schulbücher eingeschlossen, Dokumente einer selbstverständlich in lateinischer Sprache geführten, wissenschaftlichen Kommunikation, die Schulorganisation und insbesondere den Unterricht in diesen Schulen betreffend. So

wurde die *Didactica Magna* erst mehr als 200 Jahre nach ihrem Erscheinen ins Deutsche übersetzt; zu des *Comenius* Zeiten war das anscheinend noch nicht nötig.²⁴ Andererseits hatte *Comenius* seine Lehrbücher zwar zunächst als Lehrbücher für die lateinische Sprache entwickelt; in der Einleitung zum *Orbis Pictus* ergänzt er jedoch:

»So aber jemanden gefiele/ dasselbe auch in der Muttersprache vor den Tag zu bringen/ verspricht es noch [...] *wann es in den Teutschen Schulen Teutsch gebraucht wird/ die ganze Muttersprach aus dem Grund zu erlernen* [sc. von Grund auf]; weil/ auch vorgedachte Beschreibungen/ die Wörter und Redarten der Sprache/ jedes und iede an seinem Ort angeführt worden. [...] Entstehet hieraus noch ein neuer Nutzgebrauch/ daß nemlich/ durch die *Teutsche Übersetzung/ auch die Lateinische Sprach desto leicht-erlerniger gemacht wird.*«

Wir wissen nicht, wie der *Orbis Pictus* und die *Ianua* in der Praxis gebraucht wurden,

- ob, wie die Zweisprachigkeit zeigt, als Sach-Sprach-Bilder-Bücher für die jeweiligen Muttersprache der Nutzer oder
- in erster Linie als Lehrbücher der lateinischen Sprache.²⁵

So oder so – mir kommt es auf hier die lateinische Sprache an. Diese Sprache ist es, in deren Begriffen und Struktur *Comenius* den *Orbis Sensualium* nachzeichnet; und sie ist die Maßgabe für die Übersetzungen in andere Sprachen. So hat *Comenius* das offensichtlich gesehen. Ausführlich erläutert er den Nutzen nicht nur der Erlernung der Lateinischen Sprachen selbst, sondern auch den für den Unterricht in den unterschiedlichen Muttersprachen in einem Kapitel: »Wie unter der Anleitung der Lateinischen Sprache die Muttersprachen der Völker besser gepflegt werden.«²⁶ So verstehe ich auch sein Lob der Lateinischen Sprache:

»Die Lateinische ist mit Recht eine bedeutende Sprache in der europäisch-christlichen Welt. Denn sie ist elegant [ausdrucksstark], die Sprache der Wissenschaft und der Kirche, notwendig als Übersetzerin zwischen den Völkern.«²⁷

Die lateinische Sprache einerseits und der europäisch-christliche *orbis* andererseits: Hier sehe ich einen ausdrücklichen Hinweis darauf, dass *Comenius* seinen didaktischen Arbeiten, insbesondere den Schulbüchern, einen Anspruch auf paneuropäische Geltung unterlegt hat. Das gilt nicht nur für die Sprache, sondern *zugleich* auch für die Darstellung der *rerum*, der Sachen, und der Welt, in der die ihren Ort haben.

Aber damit wird die Sache schwierig. Zum Beispiel:

Mir hat gelegentlich der japanische Kollege *Inokuchi Junzou* eine von ihm gefertigte japanische Übersetzung in die Hand gedrückt. Es ist – ich kann es nicht anders sagen – recht unterhaltsam, darin zu blättern. Einige Sachverhalte sind offensichtlich kommentiert, so zum Beispiel bei der Schule, vermutlich die »Tugend«, zu »welcher – so *Comenius* – die jungen Gemüter [...] geformet werden«. Das »Letzte Gericht« müssen die japanischen Leser aber ohne Erläuterung zur Kenntnis nehmen.

Es muss ja nicht unsere Zeit, es muss auch nicht das Japanische sein. In dem Bericht über die Verbreitung der *Ianna*, den ich zitierte, heißt es:

»In Arabisch wurde das Buch vor 1642 übersetzt. Übersetzungen in weitere orientalische Sprachen wurden vorbereitet (Türkisch, Persisch, Mongolisch, Armenisch), sie haben sich aber nicht erhalten.«

Warum mögen sie sich nicht erhalten haben? Ich vermute, dass das mit dem *orbis* in jenen Kulturen und mit deren Muttersprachen so ohne weiteres nicht stimmte. Nicht nur das: ich nehme an, dass die beiden Schulbücher ihrer Sprache und nach der Ordnung der Sachen dem Anspruch auf eine universale Geltung gar nicht gerecht werden konnten.

Im Übrigen hat *Comenius* einen solchen Anspruch zunächst wohl gar nicht gehabt. »[...] eine bedeutende Sprache in der europäisch-christlichen Welt« – so habe ich ihn zitiert. Für ihn kam die Zustimmung der literarischen Welt unerwartet, wie er im Rückblick schrieb.²⁸

Die Dinge, so wie sie von den menschlichen Sinnen erfasst werden können, lassen sich begrifflich nicht ohne weiteres, ohne weitere – sachliche! – Bearbeitung, in den christlichen Rahmen fügen und mit derjenigen Anschauung der Welt zusammenfügen, wie sie *Comenius'* Schulbüchen zugrunde liegt, nämlich der christlichen Heilsordnung. Erschwerend kommt hinzu, dass es bekanntlich durchaus unterschiedliche Interpretationen dieser Ordnung gibt und schon zu seiner Zeit gab.²⁹

Zwischenbemerkung

Bemerkenswert ist noch ein anderer Gesichtspunkt. Wer heute im Internet den *Orbis Pictus* sucht, findet nicht selten Scans jüngerer Ausgaben oder einzelne Abbildungen daraus, Dokumente der erwähnten Überarbeitungen und Übersetzungen. Der lateinische Text blieb dabei in der Regel unangetastet. Die bildliche Darstellung der *sensualia* hingegen veränderte sich: die Darstellungen werden, technisch gesehen, zunehmend präziser; und sie werden den Veränderungen der Sicht der Dinge angepasst. Ein augenfälliges Beispiel finde ich in einer Ausgabe von 1789. Der Beginn mit *GOTT* fehlt ebenso wie das *Jüngste Gericht* am Ende; dies wird durch das *Begräbnis* ersetzt. Von der Erschaffung der Welt und des Menschen bis zum Tode – das ist hier der Kreis, in den die Dinge einbezogen werden.

Aber auch der lateinische Text ist nicht sakrosankt. Die nähere Bestimmung der Schule zum Beispiel (S. 36) wird didaktisch dadurch gemildert, dass ein kleines »gleichsam« eingefügt wird: *est quasi officina*. Der pädagogisch aufgeklärtere Bearbeiter machte aus *Comenius'* Definition ein Bild. – Es ist eine verlockende Idee, den Veränderungen des *Orbis Pictus* im Laufe der Jahrhunderte nach seinem Erscheinen nachzugehen und sie im Kontext der jeweiligen Umwelt sowie insbesondere der Sicht auf den Unterricht zu interpretieren.

Conclusio – Schluss

Die Fülle von Übersetzungen und Überarbeitungen zeigt, dass das Konzept der Schulbücher von *Comenius* einem verbreiteten Bedürfnis

entgegengekommen ist. Dieses Bedürfnis war nicht auf eine der unterschiedlichen, christlich-abendländischen, westeuropäischen Kulturen beschränkt – es ist ein Bedürfnis nach einem einerseits der Sache und andererseits den Bedürfnissen der Jugend entsprechenden Schulbuch für den Sprach- und Sachunterricht. Das ist ein Anspruch, der nun allerdings dem Begriff eines jeden Schulbuchs inhärent ist, nämlich ein grundlegend *didaktischer*.

Offensichtlich haben die beiden Schulbücher, die ich hier vorgestellt habe, damals diesem, dem didaktischen Anspruch auf eine hervorragende Weise genügt. Weitet man die Betrachtung auf das gesamte didaktische Werk von *Comenius* aus, so wird man die Vermutung plausibel finden, dass wir darin zum ersten Mal den Begriff einer Didaktik im modernen Sinne entfaltet und, was die Unterrichtsmedien, die Schulbücher, angeht, auch ausgeführt finden.

Wie angemerkt, dürften die Sachen und ihre Ordnung sich jedoch nicht bruchlos in den *orbis* der frühbürgerlichen, christlichen Weltanschauung einpassen lassen, wie das für *Comenius* selbstverständlich sein musste.³⁰ Hier haben die Muttersprachen ihren Platz.

6 Die Fibel und die Migration

Peter Menck und Verena Stürmer

Vorweg: Warum die Fibel?

»Migration« ist ein ubiquitäres Phänomen in der deutschen Gesellschaft: von den polnischen Bergarbeitern zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts über die sogenannten »Flüchtlinge« nach dem Zweiten Weltkrieg, die südeuropäischen »Gastarbeiter«¹ in der Bundesrepublik und die »Russlanddeutschen«² bis hin zu den heutigen Arbeitsmigranten und Flüchtlingen. Offensichtlich bringt sie spezifische Probleme unter anderem für das Bildungssystem mit sich.

Im Folgenden gehen wir innerhalb des Bildungssystems auf das Schulsystem ein und hier auf das Teilsystem, in das junge Menschen in aller Regel zunächst eintreten: die Grundschule und den Unterricht in ihr. »Migration« erscheint hier in der Gestalt von »Kindern mit einem Migrationshintergrund«. Man kann demnach fragen, ob es *spezifische* Herausforderungen gibt, vor die das Schulsystem sich im Blick auf diese Kinder in der Grundschule und dem Unterricht in ihr gestellt sieht, und wie es gegebenenfalls diesen Herausforderungen auf *spezifische* Weise begegnet. Da *Schulbücher* und andere *Bildungsmedien* ein integrierendes Moment des Unterrichts in einer Schule sind, ist zu erwarten, dass die Tatsache der »Migration« unter anderem hier ihren Niederschlag findet.

Das erste sozusagen offizielle *Bildungsmedium*, mit dem Kinder beim Schuleintritt Bekanntschaft machen, ist die (Erstlese-)Fibel, für *alle* Kinder, ob mit oder ohne »Migrationshintergrund«.³ Dieses Medium wird im Folgenden unter der Frage untersucht: Kommt Migration, kommen »Kinder mit Migrationshintergrund« in der Fibel vor? Etwas genauer und in der Sprache der Didaktik formuliert: Kön-

nen »Kinder mit Migrationshintergrund« sich in demjenigen Bildungsmedium wiederfinden, das ihnen als erstes begegnet, wenn sie in das offizielle Schulsystem eintreten? Eröffnet dieses Bildungsmedium ihnen einen Raum für ihre Bildung in derjenigen Gesellschaft, in der sie leben, einen Weg, der sie und ihre Herkunftsfamilie mit dieser Gesellschaft verbindet? Kurz: Eröffnet das Bildungsmedium einen Raum für die Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund?

Dies ist eine Kernfrage der praktischen Didaktik; demnach ist sie für *alle* Kinder zu stellen. Darüber hinaus ist zu prüfen, ob sie für Kinder mit Migrationshintergrund auf eine *spezifische* Weise gestellt und beantwortet werden muss. Wir fragen also:

Auf welche Weise öffnet die Fibel Kindern mit (und ohne) Migrationshintergrund einen Raum für ihre Bildung in der Gesellschaft, in der sie leben?

Die Schulkinder mit Migrationshintergrund

Zunächst ist zu klären, wer die Schulkinder mit »Migrationshintergrund« sind. Leider sind die Statistiken nicht so eindeutig wie die offizielle Definition. So definiert die Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, in der der Begriff »Zuwanderungsgeschichte« den in früheren Datenreports gebrauchten der »Migration« ersetzt:

»Als Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte werden Personen gezählt, die (a) selbst nicht in Deutschland geboren sind, (b) mindestens ein nicht in Deutschland geborenes Elternteil haben oder (c) in deren Familie eine nichtdeutsche Verkehrssprache gesprochen wird. Von Zuwanderungsgeschichte wird ausgegangen, sobald mindestens eines dieser Kriterien zutrifft.«⁴

Die einschlägigen Statistiken enthaltenkaum detaillierte Informationen für die Eingangsstufe der Primarstufe. Sie geben Zahlen für Schulen aus, hier also die Grundschule, nicht aber für einzelne Jahrgänge wie das erste Schuljahr.

So weist die Statistik für die *Grundschule* in Nordrhein-Westfalen für das Schuljahr 2020/21 für 44,9 Prozent der Kinder eine »Zuwanderungsgeschichte« an.

schichte« aus, von diesen fast alle mit mindestens »einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil« (93,1%).⁵

Für Bayern hat das Bayerische Kultusministerium eine recht differenzierte Statistik veröffentlicht: Demzufolge haben im Schuljahr 2020/21 in der Grundschule 29,6 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund. 12,8 Prozent der Grundschüler besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit; 10,4 Prozent sind nicht in Deutschland geboren, und bei 28,1 Prozent der Kinder wird in der Familie eine andere Verkehrssprache als Deutsch gesprochen.⁶

Mit Blick auf die Bildungsmedien könnten insbesondere allgemeine Informationen über den soziokulturellen Hintergrund aufschlussreich sein: Informationen über die in den jeweiligen Herkunftsländern vorherrschende Religion sowie die Sozialstruktur im Herkunftsland. Möglicherweise könnte man auf diesem Wege näher bestimmen, welche spezifischen Bedürfnisse und Probleme diese Kinder mit in die Schule bringen. Solche Daten sind jedoch nicht verfügbar. Einzig die Herkunftsländer werden ermittelt, getrennt für Zugewanderte und Asylbewerber. Den Daten des Statistischen Bundesamtes sind für das Jahr 2018 als Hauptherkunftsländer zu entnehmen, und zwar bei »Zuzügen aus dem Ausland«: Rumänien, Polen, Bulgarien, Italien, Türkei, Kroatien, Ungarn, Serbien, Indien, USA; und bei »Asylanträgen« vorrangig solche aus Syrien, Afghanistan, Irak, Türkei, Georgien, Somalia, Eritrea, Iran, Moldau.⁷

Mit derartigen Zusammenstellungen ist kaum eine für die Praxis brauchbare Aussage über die Kinder möglich, die in die Grundschule eintreten, nicht zuletzt deswegen, weil Herkunftskulturen möglicherweise eher durch Religionen als durch Staatsgrenzen geprägt sind. – Vor allem: Diese Zahlen und Beobachtungen mögen zwar in der Bildungspolitik im Allgemeinen und für die Herstellung von Fibeln informativ sein. Mit Bezug auf die Kinder im Unterricht geben die pauschalen Kriterien »Sprache« sowie »Schuleintritt in Deutschland« nur sehr wenig her.

Die Fibel als Bildungsmedium

Im nächsten Schritt prüfen wir, ob die Schulkinder eine Entsprechung in dem Bild derjenigen Kinder haben, denen wir in den Fibeln begegnen, den »Fibelkindern«, wie sie hier heißen sollen. Zuvor skizzieren wir, was wir darunter verstehen, wenn wir die Fibel als ein Bildungsmedium untersuchen.

Der Ausgangspunkt

Fibeln als *Bildungsmedien* dienen im Bildungssystem als Mittel zur Erreichung des Systemzwecks: der Bildung seiner Klientel. Das heißt, sie müssen alle Merkmale eines *Mediums* aufweisen, und sie müssen auf den Prozess der *Bildung* im Erstleseunterricht bezogen sein.

Ohne dass das hier im Einzelnen ausgeführt werden soll, wird im Folgenden unter »Bildung« der Prozess verstanden, in dem ein Mensch sich aneignet, was Menschen als Menschen ausmacht.⁸ In diesem Sinne kann man dann von einem »Bildungsprozess« sprechen. Der Unterricht in einer Schule dient dazu und nur dazu, bestimmte, durch den Lehrplan definierte Bildungsprozesse anzuregen und anzuleiten, abgekürzt:

Der Unterricht dient der Bildung der Klientel des Schulsystems.

Die einzelnen Merkmale des Mediums Fibel bestimmen wir im Anschluss an die Definition von *Menck* und unterscheiden zwischen

- dem *Text* der Fibel mit ihren Buchstaben, Wörtern, Sätzen – wie das gemäß dem Lehrplan der ausdrückliche Zweck des Erstleseunterrichts ist;⁹ und
- dessen Kontext oder *Subtext*. Den finden die Kinder in den Namen, Bildern, Situationen und Geschichten ausgedrückt, in die jene Buchstaben und Silben eingebettet sind. Im Rahmen der sogenannten »Curriculumdiskussion« wurde dieser Subtext auch als »hidden curriculum« bezeichnet.¹⁰

Diese Unterscheidung sowie die Bezeichnung als »hidden curriculum« oder eben als »Subtext« gehen insofern an der Sache vorbei, als schon von jeher nicht die Vermittlung nur der Buchstaben und Sil-

ben, sondern auch die der in den Geschichten usw. transportierten Orientierungen ausdrücklich beabsichtigt ist. Sie dient hier jedoch dazu, die Schicht der Fibel genauer zu bestimmen, in der erfolgversprechend nach »Migration« gesucht werden kann.¹¹

Der Text

Der *Sinn* des Fibel-Textes ist zunächst einmal durch den Zweck des Erstleseunterrichts bestimmt: Lesen und Schreiben lernen. Streng genommen besteht das im Text ausdrücklich in Anspruch genommene, gesellschaftlich verfügbare *Wissen* nur aus Buchstaben und Silben. Beide werden dementsprechend in den Fibeln durchweg auch durch Fettdruck oder andere Markierungen hervorgehoben. Wörter und Sätze haben *in dieser Hinsicht* – anders als in der *Praxis* des Erstleseunterrichts – keine andere Funktion als die, bestimmte Buchstaben und Silben gleichsam zu transportieren.

Die Wörter sind den Kindern aus ihrem Alltag in der Regel geläufig, ebenso wie die Geschichten, die sie erzählen, und die Bilder, die eine ihnen ebenso geläufige Bildsprache sprechen. Über die Transportmittel hingegen verfügen sie nur in Ansätzen, genauer: Mehr als eine elementare Motorik sowie ein gewisses Verständnis dafür, dass gesprochene Sprache sich auf dem Wege über die Schrift unabhängig von einer persönlichen Situation übertragen lässt, darf zu dem Zeitpunkt des Schuleintritts bei den Kindern nicht vorausgesetzt werden:

- Auf der einen Seite werden Buchstaben und Silben also an die von den Schulanfänger *selbstverständlich praktizierte* Kommunikation angeknüpft, nämlich an die von ihnen alltäglich gesprochene Sprache, sei es die Herkunfts-, sei es auch die deutsche Sprache. Das gilt im Übrigen für alle Kinder, auch für die ohne Migrationshintergrund.
- Auf der anderen Seite stellt dieses neue Wissen eine Beziehung zur *schriftlichen Form* der Kommunikation her, deren Beherrschung für ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft unabdingbar ist.

Auf beiden Seiten wird der Sachverhalt der *menschlichen Kommunikation*, und zwar der *über Sprache vermittelten Kommunikation*, in Anspruch genommen. Buchstaben und Silben, die den Kindern noch unbe-

kannt sind; Wörter und Sätze ihres alltäglichen Sprechens. Das Unterrichtsmedium Fibel geleitet die Kinder von der alltäglichen, *mündlichen Kommunikation* zur *schriftlichen Kommunikation* in der Gesellschaft, von der Lautsprache zur verschriftlichten Sprache.

Der Subtext

Der hier so bezeichnete »Subtext« geht auf die *Bedeutung* zurück, die den Wörtern (und Namen), vor allem den Sätzen und Bildern der Fibel und den in ihnen und durch sie dargestellten Situationen unterliegt. Er nimmt dabei auf der einen Seite das kleine Bild der Welt der Kinder in Anspruch: ihre Sicht der Dinge, ihre Konzepte wie: ich – du; groß – klein; richtig – falsch; gut – böse; dazu alltägliche Verhaltensregeln: man tut dies, und man tut jenes nicht. Auf der anderen Seite spiegelt er die umfassenden *Normen*, die das Leben von Menschen in ihrer Gesellschaft regeln. Für die Kinder sind dies einstweilen die Verhaltensregeln, die im Unterricht, im Verkehr, im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen in Geltung sind.

Schon die Wörter, dann vor allem aber die Schilderungen, Geschichten und die Bilder dienen also dazu, das Bild, das die Kinder von ihrer Welt haben, in Richtung auf das Selbstverständnis der Gesellschaft zu erweitern, in der sie leben. Das beiden Seiten Gemeinsame, das den Subtext ebenso wie Regeln des Alltags der Kinder trägt, ist also die *Normativität*.

Die Kinder der Fibel

Migration und Migranten und das Bildungsmedium Fibel

Vor diesem Hintergrund haben wir die *Fibeln*, die *Stürmer* untersucht hatte, im Blick auf unsere Frage neuerlich einer Durchsicht unterzogen.¹² Angesichts der bildungspolitischen Rahmenbedingungen haben wir darauf verzichtet, nach Vollständigkeit und Aktualität aller zugelassenen Fibeln bzw. Lesebücher zu streben. In einigen der Bundesländer, z.B. den Stadtstaaten, gibt es nämlich gar kein landesweites Zulassungsverfahren; hier entscheiden die Schulen in einem jeweils

geregelten Verfahren, welche Bildungsmedien eingeführt werden. In anderen Bundesländern, z. B. in Thüringen, umfasst die Liste der zugelassenen Fibeln usw. nahezu sämtliche Druckwerke, die auf dem Markt sind.¹³

Zunächst hatten wir im Anschluss an *Stürmer* an eine inhaltsanalytische Untersuchung der Fibeln gedacht. Schon ein erster Blick in deren Inhaltsverzeichnisse ließ uns davon Abstand nehmen: Zu unterschiedlich sind sie im Ganzen aufgebaut und im Einzelnen ausgeführt. Nicht zuletzt liegt das daran, dass ihre Inhalte gemäß einer Buchstaben- bzw. Silbenlogik aufgebaut sind. Diesen Items können je nach Fantasie der Autorinnen ganz unterschiedliche Bilder und Geschichten zugeordnet werden. Deswegen verfahren wir bei der Suche nach »Migration« nach der klassischen, sinnerschließenden Hermeneutik.

Auf der Ebene des *Textes* ist *Migration* als Gegenstand der Arbeit im Fibelunterricht nicht zu erwarten. Gegenstand sind hier vielmehr *per definitionem* Buchstaben und Silben und nur sie. Tatsächlich wird *Migration* als »Migration« denn auch nur in Einzelfällen und keineswegs in jeder Fibel ins Bild und in einen kleinen Text gebracht.¹⁴ Als zu vermittelndes Wissen wird der Sachverhalt jedoch in keiner dieser Geschichten ausdrücklich thematisiert.

Mehr Erfolg verspricht scheinbar die Suche nach *Migration* im *Subtext*. Zunächst einmal sieht man Kinder, deren *Namen* und *Hautfarbe* den Eindruck vermitteln könnten, es handle sich bei den Dargestellten um Kinder mit Migrationshintergrund. Erkennbare Namen dieser Art sind zum Beispiel *Ali*, *Tülin*, *Faruk*, *Sinan*, auch der russische Name *Natalia*. Die Auswahl dieser Namen, übrigens auch die der ersichtlich deutschen, ist nicht zuletzt durch den Zweck der Fibel bestimmt: möglichst einfach und lautgetreu, sowie möglichst geeignet, bekannte und zu lernende Buchstaben und Silben hervorzuheben. Das könnten allerdings auch ausschließlich deutschen Namen leisten.

Sodann werden *Situationen* dargestellt, die auf fremde Kulturen verweisen:

»Ich bin Fatma. Ich kann Deutsch. Aber Türkisch kann ich auch.«¹⁵

»Marco trifft seine Freundin Tülin. Tülin's Eltern kommen aus der Türkei.«¹⁶

Gelegentlich wird ein Kind in die offensichtlich türkische Familie eines anderen eingeladen und lernt dort Sitten kennen, die ihm von zu Hause aus unbekannt sind.¹⁷

In den meisten Fibeln finden sich Hinweise auf das für die deutsche Kultur typische, christliche Weihnachtsfest, ergänzend oder ersatzweise auf St. Martin oder den Nikolaus; in der Regel geschieht das anlässlich der »Jahreszeit«, und zwar des Winters. Man darf annehmen, dass das ebenfalls in dieser Jahreszeit gefeierte jüdische Lichterfest¹⁸ und vor allem das bei dieser Gelegenheit – sehr selten – erwähnte Zuckerfest der Muslime¹⁹ auf die besondere Situation von Migranten Bezug nehmen.

Ebenso wahrscheinlich ist eine andere Funktion: Es handelt sich nämlich in diesen beiden Fällen, und nicht nur beim Weihnachtsfest, um eines der zentralen Feste einer in Deutschland beheimateten Religion. Insofern gehören sie zur deutschen Gesellschaft wie Verkehrsregeln und Geburtstagsfeiern. – Diese Interpretation wird durch eine weitere Beobachtung unterstützt:

Die dargestellten Kinder mit fremden Namen oder dunkler Hautfarbe sprechen und handeln in nahezu allen Fällen wie einheimische Kinder, bei denen ein Eindruck von Migrationshintergrund gar nicht erst entsteht. Nach ihrem Verhalten in Situationen des Unterrichts, der Schule, in der Familie, auf der Straße erscheinen *alle* Kinder als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund. Zwar kommen neben Namen und Hautfarbe auch ganz selten einmal (Mutter-)Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund vor, werden in Familiensituationen fremde Sitten und Gebräuche gezeigt.²⁰ Aber selbst hier ist es nicht sicher, dass diese Kinder sich *unvermittelt* darin wiederfinden können.

Diese Beobachtung führt zu einem unerwarteten *Zwischenergebnis*:

»Migration«, sei es in Erzählungen von Schulkindern mit Migrationshintergrund, sei es als ein Moment der Gesellschaft, in der sie leben, kommt in Fibeln nur peripher vor.

Man kann allenfalls bei bestimmten Namen oder aufgrund der Hautfarbe auf »Migration« *schließen*, wenn man also zum Beispiel bei »Natalia« an Rußland denkt oder bei einem dunkelhäutigen Kind an Afrika. Aber derartige Schlüsse berücksichtigen nicht, dass es auch deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund mit diesen Eigenschaften gibt. Es mag sein, dass das eine oder andere dieser Kinder sich bei dem heimatlichen Klang eines Fibel-Namens oder der Hautfarbe eines Fibelkindes angesprochen fühlt. Wenn aber die Fibel im Subtext einen Migrationshintergrund nur vermuten lässt: Ist es und, wenn ja, wie ist es möglich, dass die Fibel für dieses Kind zu einem Bildungsmedium wird?

Die bisherigen Überlegungen gelten grundsätzlich auch für Kinder ohne Migrationshintergrund. Denn es ist ja nicht so, dass deutsche Kinder aus einem einheitlichen sozialen Milieu in die Schule kämen, das klar von dem jener Kinder abgegrenzt werden könnte.

Kinder mit Migrationshintergrund und der Unterricht

Fragt man Lehrerinnen danach, wie sie alltäglich im Fibelunterricht mit dem Phänomen »Migration« umgehen, so geht die Antwort auf diese Frage meist dahin, dass die Fibel im Unterrichtsalltag nicht die Rolle spiele, die ihr hier zugesprochen wird. Sie wählten vielmehr aus der Fülle der ihnen zur Verfügung stehenden Medien dasjenige aus, was sie jeweils im Unterricht brauchten. Dahinter steht eine Vorstellung, die in der Unterrichtstheorie präzisiert und hier als *Leihsatz* eingeführt wird:

Alles taugt als Bildungsmedium, sofern es im Unterricht, in Bildungsprozessen, als Medium herangezogen wird.²¹

Diese Auskunft ist weniger trivial, als sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Man kann nämlich fragen, ob die Suche nach dem Phänomen »Migration« in der Fibel nicht den Blick für andere Bildungsmöglichkeiten verstellt. Man denke an das Spielen, insbesondere den Fußball, an das Träumen, die Jahreszeiten, den Urlaub, die Landschaft – alles das sind Sachverhalte, die in *jedem* Kind Erinnerungen und

Assoziationen hervorrufen. Ebenso wecken Gruseln, Angst, Zank, Traum, Liebe vermutlich in *jedem* Kind bestimmte Gefühle.

Alles das und vieles mehr kommt in *allen* Fibeln vor. Das bedeutet, dass eine Lehrerin alle diese Dinge als Gesprächsanlass nehmen und zum Ausgangspunkt der Arbeit im Unterricht machen kann. Zwar kommt, wie sich im Vorigen ergeben hat, die Situation »Migration« in den Fibeln nur selten ausdrücklich zur Sprache oder ins Bild. Es ist jedoch durchaus möglich, dass ein Lehrer den Text oder das Bild der Fibel zum Anlass nimmt, die besonderen Erfahrungen und Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund in den Unterricht einzubeziehen.

»Kann« – ob der Unterricht diesem Anspruch tatsächlich gerecht wird, darauf haben Fibel oder welche Bildungsmedien auch immer naturgemäß keinerlei Einfluss. Immerhin werden in den meisten Fibeln Möglichkeiten der Realisierung im Unterricht angesprochen:

- So werden die Kinder von der Fibel bzw. ihren Autorinnen gleichsam als von Lehrern *direkt angesprochen*. Zum Beispiel stellen sich unter der Überschrift »Das bin ich« Fibelkinder mit Namen und einem von ihnen selbst gemalten Porträt vor: »Marie, 7 Jahre«. Am Ende fragt die Fibel: »Und wer bist du?«²²
- Oft findet man methodische Gebrauchsanweisungen für die Lehrerinnen – gerne in ganz kleiner Type gesetzt und damit vermutlich für die Kinder unlesbar; so zum Beispiel direkt im Anschluss an das Vorige: »Über sich sprechen. Einen Steckbrief ausfüllen und gestalten.«²³
- Ein anderes Beispiel: über das »Streiten«:
 »Nele und Juri streiten.
 Juri zieht Nele an den Haaren.
 Nele ruft: »Halt!«
 Dazu die Fragen an die Kinder:
 »1. Was passiert? Erzähle.
 2. Jeder streitet sich mal.
 Wie kann man einen Streit lösen?«
 Und an die Adresse der Lehrer:
 »Zum Bild erzählen; lesen über Erfahrungen sprechen Szenisches spie-

len«;

dazu gleich noch interne Verweise:

all das sind Hinweise darauf, wie eine Lehrerin die Bildchen zum Sprechen bringen kann.²⁴

- Schließlich gibt es Lehrerhandbücher, in denen solche methodischen Hinweise für alle Fibelseiten zu finden sind. Sie geben zwar nur Anregungen, können aber insbesondere von erfahrenen Lehrern auch als solche genutzt werden.

In sehr schlichter Weise zeigen diese sozusagen alltagsdidaktischen Ratschläge, wie Lehrerinnen nicht nur mit Buchstaben und Silben, sondern auch mit Subtext umgehen können, der in Bildern und Geschichten im weitesten Sinne zu »lesen« ist. Anders als das Schulbuch kann eine Lehrerin im Unterricht die Varianz der Antworten als Gesprächsanlass für eine Arbeit fruchtbar machen, eine Arbeit, in der es allen Kindern möglich ist, mit oder ohne Migrationshintergrund, an das anzuknüpfen, was sie mit in die Schule bringen.

Allerdings ist keineswegs ausgemacht, ob ausgebildete Lehrer eine solche Nachhilfe, wie die Fibel sie bietet, überhaupt brauchen.

Ein unerwartetes Fazit

In didaktischer Absicht sollte geprüft werden, ob und, wenn ja, wie »Migration« und »Migranten« in einer Auswahl von Fibeln vorkommen. Die Durchsicht dieser Gruppe von »Bildungsmedien« hat ergeben, dass das nur selten der Fall ist. Der Sachverhalt kann allenfalls *anlässlich* von Namen der Fibelkinder sowie den Fibeltexten und -bildern zur Sprache gebracht werden. Nähme man die Fibel beim Wort und *nur* beim Wort, so wäre sie, *bildungstheoretisch* gesehen, ohne Wert: Nicht nur der Text *als solcher*, sondern auch der Subtext sprechen nicht so, dass sie bei den Kindern gleichsam automatisch einen didaktisch erwünschten Bildungsprozess in Gang setzten. Das ist aber auch nicht unbedingt erforderlich. Denn tatsächlich sind Texte der Literaturgattung »Fibel« ausdrücklich zum Gebrauch in einer bestimmten Situation konzipiert, nämlich für den Unterricht in der Schule. In diesem Unterricht bearbeiten die Kinder die Inhalte der Fibel, und zwar angeleitet durch ihre Lehrer:

- Auf der Ebene des Textes werden ihnen Buchstaben und Silben vorgestellt; sie sollen sie treffsicher zu identifizieren lernen. Die Kinder malen die Buchstaben alsbald nach und schreiben sinnvolle Wörter und Texte. Die Lehrer haben in diese Hinsicht zunächst einmal dafür Sorge zu tragen, dass das Ergebnis den verbindlichen Normen entspricht, also der jeweiligen Schulschrift.
- Die aus den Buchstaben gebildeten Wörter und die aus diesen wiederum zusammengesetzten Sätze verweisen letzten Endes auf das Leben von Menschen in einer Gesellschaft. Aufgabe der Lehrer ist es in dieser Hinsicht, dafür zu sorgen, dass Fibelkinder sich diese Gesellschaft so aneignen, wie die Fibel sie darstellt.

Kurz: Ein Buch namens »Fibel« ist nicht als solches ein Bildungsmedium; dazu wird es erst dann, wenn es von Lehrern als Gesprächsanlass und Anknüpfungspunkt für die Arbeit in ihrem Unterricht in Anspruch genommen wird.

Die Betrachtung desjenigen »Bildungsmediums«, das einen markanten Abschnitt im Bildungsprozess eines Kindes begleitet, hat gleichsam aus der Schulbuchforschung herausgeführt. Am Beispiel der Fibel hat sich gezeigt, dass die Schulbuchforschung ihrem Gegenstand nur dann gerecht wird, wenn sie nicht nur *Schulbuchforschung* ist. Man muss den *Kontext* von Bildungsmedien bei deren Analyse ebenfalls heranziehen, will man sie *als Bildungsmedien* verstehen und nicht zum Beispiel als literarische Textgattung.

Dieser Kontext ist zunächst der Unterricht, die *Verwendung* von Schulbüchern in sogenannten Bildungsprozessen. Im Blick auf die großen Unterschiede der jeweiligen Subtexte ist zu ergänzen, dass auch der gesamte Prozess der *Entwicklung* und *Herstellung* von Bildungsmedien, sozusagen zwischen dem Lehrplan und dem Unterricht, in die Analyse einbezogen werden muss. Die Bildungsmedienforschung müsse dazu Anleihen machen bei

- der *Unterrichtsforschung*, sofern und soweit sie einschlägige Unterrichtsbeobachtungen, Lehrerinterviews oder Analysen von Dokumenten wie zum Beispiel Klassenbüchern vorgenommen hat;
- der *Lehrplanforschung*, sofern und soweit die Untersuchungen zur Entwicklung von Lehrplänen (und Unterrichtsmedien) Auskunft über ihren komplexen Produktionszusammenhang geben.

- Im Rahmen der Unterrichtstheorie müsste die *Schulbuchforschung* selbst sich der Frage annehmen: Sind die Inhalte einer Fibel als Anlässe für eine Arbeit im Unterricht geeignet, erwünschte Bildungsprozesse der Kinder anzuleiten?

Nicht nur mit Bezug auf die Kinder mit Migrationshintergrund wäre dann vordringlich zu fragen:

Welche Konzepte eignen sich am besten, eine Vermittlung zwischen dem herzustellen, was diese Kinder auf der einen Seite mitbringen, und dem, was sie sich auf der anderen aneignen sollen?

Aber das ist ein anderes Thema als das hier erörterte.

Nachweis der Fibern

Bücherwurm. Fibel (2013). Erarbeitet von H. Gutzmann et al. Stuttgart & Leipzig: Klett.

Jo-Jo. Fibel (2016). Von N. Namour unter Beratung von A Mangold et al. Berlin: Comelsen Schulbuchverlage.

Mimt, die Lesemaus (2014). Erarbeitet von W. Borries & E. Tauschek. München: Oldenbourg.

Niko 1 (2014). Erarbeitet von B. Beier et al. Illustrationen von K. Drees & C. Heine. Stuttgart & Leipzig: Klett.

Piri 1 (2014). Erarbeitet von C. Donth-Schäffer et al. Stuttgart & Leipzig: Klett.

Pustelblume. Das Buch 1 (2016). Erarbeitet von H. Gondesen et al. Illustriert von M. Berghahn et al. Braunschweig: Schroedel.

Tinto grün (2014). Erstlesebuch. Von R. Urbanek et al. Illustriert von E. Czerwenka & V. Schmidt. Berlin: Comelsen.

7 Das erste Schulbuch – unterrichtstheoretisch betrachtet

Den Anlass zu der folgenden Betrachtung gab die Ankündigung einer Tagung zu

»Kontinuität und Wandel von Wissensbeständen in Bildungsmedien – zum einen in solchen für schulische Kontexte, meist ausgerichtet an Gesetzen, Lehrplänen, Curricula und Bildungsstandards, und zum anderen in solchen für außerschulische und erwachsenenbildnerische Kontexte, vielfach orientiert an Vereinbarungen, Richtlinien und Leitbildern. Wissensbestände in Bildungsmedien zeigen teilweise eine erstaunliche Beharrungskraft über lange Zeiten hinweg; zugleich können sie ein Seismograph für Veränderungen auf unterschiedlichsten Ebenen sein; mitunter zeigen sie auch »subversives« Potenzial, indem sie Vorgaben ignorieren oder unterlaufen«.

Zwei Schulbücher für den Anfangsunterricht sollen mir als Material dienen, das ich unter den Gesichtspunkten »Kontinuität« und »Wandel« durchsuche: eine Fibel und ein Rechenbuch. Zuvor werde ich darauf hinweisen, dass Lesen, Schreiben und Rechnen schon seit *Olims* Zeiten den Anfangsunterricht von Kindern ausmachten, und zwar in dieser Reihenfolge.

Die *Fibel*, die ich näher betrachten werde, ist im Jahre 1923 von *Hans Brückel* veröffentlicht worden. Es folgten eine Reihe von Neuauflagen und -bearbeitungen; die letzte Auflage, die ich ausfindig machen konnte, erschien 1967. An diesem Lehrwerk – ich spreche abkürzend von der *Brückel-Fibel* – lässt sich exemplarisch prüfen, was über einen vergleichsweise langen Zeitraum hin geblieben ist und was verändert wurde. Für deutsche Unterrichtsforscher ist dieser Zeitraum naturgemäß besonders interessant. Auf andere Fibeln werfe ich nur einen Seitenblick. – Bei den *Rechenbüchern* ziehe ich eine Reihe von

Werken aus dem Verlag *Hermann Schroedel* heran, die von mehreren Herausgebern seit mehr als einem Jahrhundert weiterentwickelt und verantwortet wurde. – Danach werde ich die unterrichtstheoretischen Grundlagen skizzieren, mit deren Hilfe ich die Ergebnisse meiner Durchsicht der Dokumente interpretiere. – Am Ende wird die *Vermutung* stehen, dass

- die *Kontinuität* des Tagungsthemas eher bei den Techniken zu finden ist, in meinem Fall den basalen Kulturtechniken, die Kinder sich aneignen und bei der weiteren Arbeit im Unterricht verwenden sollen;
- die jeweils zu bearbeitenden Gegenstände hingegen einem *Wandel* unterworfen sind, einem Wandel, der durch die Ansprüche der Umwelt an das Bildungssystem definiert ist.

Seit Olims Zeiten?

Schon als Kinder liebten wir *Wilhelm Busch* und die Streiche von *Max und Moritz*; nicht zuletzt den vierten mit dem »Lehrer Lämpel«. Später habe ich gelernt, dass *Busch* hier an die Dorfschule seiner Zeit gedacht haben mag. In England sah das offensichtlich ähnlich aus; man hat die Sache auf die Formel der *three Rs* gebracht.

»The three Rs [...] are three basic skills taught in schools: reading, writing and arithmetic«,

wie *Wikipedia* das schlicht definiert.¹

Und während ich nach dieser bündigen Formulierung suchte, belehrte mich *Wikipedia*, dass die Sache uralte und zum Beispiel bereits bei *Aurelius Augustinus* zu finden ist. Auf seine alten Tage bekannte der seine Sünden:

»ich sündigte also als Knabe, da ich jene unnützen Dinge diesen nützlichen eifrig vorzog oder vielmehr diese hasste, jene aber liebte. Nun aber war mir das eins und eins ist zwei, zwei und zwei ist vier ein Lied von verhasstem Klang, und das angenehmste Schauspiel für meine Eitelkeit

waren das hölzerne Pferd mit Bewaffneten, der Brand Trojas und selbst der Schatten Creusas«.²

Wie man sieht, war es schon ihm klar, dass die scheinbar unnützen Dinge von grundlegender Bedeutung sind, und zwar als das, was wir als *Kulturtechniken* kennen. Die Beherrschung dieser Techniken wird bis auf den heutigen Tag in nahezu identischer Weise zu Beginn eines Elementarunterrichts gelehrt. Die Technik der Produktion von für diesen Zweck genutzten Unterrichtsmedien hat sich im Laufe der Jahrhunderte zwar verfeinert. Aber allemal wird der Anfang mit Buchstaben und Ziffern gemacht.

Als ein schönes Beispiel für die *Kontinuität* diene mir die »Schreibtafel«.³ Ich stelle diejenige, mit deren Hilfe *Comenius* das »richtig ausreden« lehren wollte, einer von denen gegenüber, die heutige Schulbuchverlage in die Grundschule bringen (Abb. 7.1); den Fibelexperten sage ich vermutlich nichts Neues.

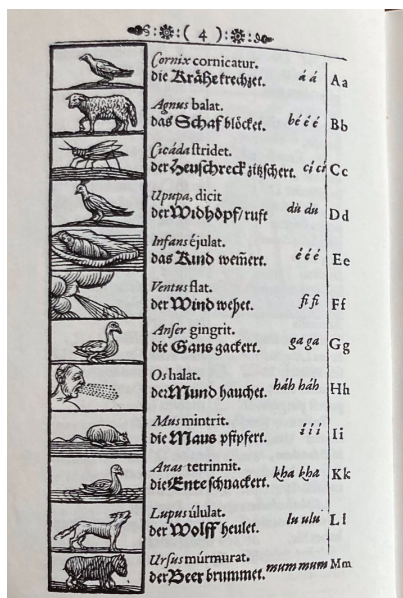
Wie unterschiedlich im Einzelnen auch immer: In beiden Fällen sehen wir den Versuch, Laute und Buchstaben miteinander in Beziehung zu setzen. Dort versucht *Comenius*, den Buchstaben einen Laut zuzuordnen, den Kinder in ihrer Umwelt hören können; hier werden als bekannt vorausgesetzte, gehörte Wörter herangezogen, in denen der einzuführende Laut vorkommt.⁴

Bevor ich jetzt in die Fibeln und Rechenbüchern sehe, muss ich sagen, unter welchem Blickwinkel das geschieht, wie ich es verstehe, wenn wir die Medien, deren Inhalte zu untersuchen sind, als *Bildungsmedien* bezeichnen.

Die ersten Schulbücher

»ABC-Schützen«, so nannte man früher die Menschen, die heute korrekt als »Schulanfänger:innen« oder »Erstklässler:innen« bezeichnet werden sollten; im Rheinland sind das immer noch die »i-Dötzchen«. Viele Lehrer und Didaktiker haben sich um eine Methoden bemüht, die es diesen Kindern ermöglichen soll, die Buchstaben lesend und schreibend zu treffen.⁵

Abbildung 7.1: Laut- und Schreibtablelle (Orbis Pictus, S. 4; Volk und Wissen)



Die ersten Schulbücher

Zeichen

Hans Brückel war, wie er berichtet⁶, aufgrund von ausführlicher Erprobung im Unterricht, zu Kreis und gerader Linie als den Formen gekommen, auf die man alle Buchstaben aufbauen könne. Im Rückgriff auf Erfahrungen und Können, das die Kinder mit in die Schule bringen, leitete er »vier Formen ab, die als wichtige Bestandteile der Schrift immer wieder auftreten. Es sind dies«:⁷

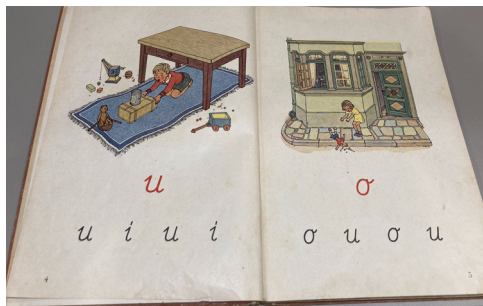
1) O C 2) J L I 3) S 4) H

Bei Fritz Gansberg zum Beispiel finden wir im Unterschied dazu schon auf der ersten Seite eine nicht-stetige Verbindung beider Linien, wie an den Buchstaben **u** und **i** zu sehen.

Abbildung 7.2: Die ersten Buchstaben – Brückel 1923



Abbildung 7.3: Die ersten Buchstaben – Gansberg-Fibel 1941



Wie auch immer: *Alle* Fibeln beginnen mit den Zeichen, die wir »Buchstaben« nennen – Zeichen, die Lauten der gesprochenen Sprache entsprachen.

Das verhält sich mit den Zeichen, die wir für *Vergleiche* und *Berechnungen* nutzen, ganz ähnlich. Eine Menge gleichartiger Gegenstände – Buchstaben zum Beispiel, von denen ein Abstract nur, sagen wir, 1000 Stück enthalten darf: das schreiben wir entweder mit einem deutschen oder englischen Wort oder aber mit speziellen Zeichen, heutzutage den sogenannten »arabischen Ziffern«. Die alten Römer benutzten einfach eine Abkürzung, zum Beispiel **M** für das Wort *mille*, wobei sie ihrerseits ältere Vorlagen adaptierten.

Abbildung 7.4: Die Ziffer »8« und elementare Rechenoperationen – Hanft 1922



So ist es auch mit den Operationen, die wir anwenden, wenn wir derartige Mengen rechnend in Beziehung setzen. Auch hierfür verwenden wir bestimmte, grundsätzlich aber beliebige Zeichen: *Augustinus*

schrrieb »et«; im Alltag sagen wir in der Regel »und« und schreiben »+«. Auf das Gleichheitszeichen verzichtete *Augustinus*; wir sagen »ist« oder »gleich« und schreiben »=« – alles dasselbe. Wir symbolisieren Mengen durch »Ziffern« und die Rechenoperationen, denen wir sie unterziehen durch zum Beispiel ein »Pluszeichen«.

Also auch hier: Wie auch immer realisiert – Zeichen für Mengen und Operationen stehen am Beginn des Schulunterrichts. Als *Zwischenergebnis* fasse ich zusammen:

Zeichen, die Laute der gesprochenen Sprache sowie bestimmte abstrakte Operationen, »Berechnungen«, repräsentieren, stehen am Anfang des institutionalisierten Schulunterrichts.

Dieses *Etwas*, auf das die Zeichen bzw. Zeichenverbindungen verweisen, sind *sinnvolle* Wörter und Sätze sowie Vergleiche und Berechnungen; das ist allen Beteiligten von Anfang an klar, und so erscheinen in den Schulbüchern für den ersten Unterricht die Zeichen, wenn irgend möglich, von Anfang an in sinnvollen Wörtern bzw. Rechenoperationen: Namen wie »Ali« oder Mengen von »Keks« zum Beispiel.

Wörter und Texte – die Fibel

Als ein aufschlussreiches Beispiel für die Entwicklung, die ein Fibelwerk über etliche Jahrzehnte hin nahm, dient mir, wie geagt, die von *Hans Brückl* 1923 erstmals veröffentlichte Fibel.

1. Über alle Neubearbeitungen hin werden in der sogenannten *Brückl-Fibel* die Lautzeichen – unsere »Buchstaben« – auf dieselbe Weise eingeführt wie in der 1. Auflage (s. Abb. 7.2). Auch die benutzten Wörter und Texte sind sich im wesentlichen über die Jahre hin ähnlich, oft dieselben. Das sind in der Regel kleine Bilder und Geschichten aus dem Alltag und der Umwelt der Kinder. Sie zeichnen ein Bild davon, wie sich das Leben einer bäuerlich-bayerischen-christlichen Gesellschaft der 1920er Jahre dargestellt haben mag – eine Konstante.

Auf dieses Bild und seine Varianten gehe ich jedoch nicht weiter ein. – Von besonderem Interesse sind hingegen die Ausgaben von 1932, 1941 und 1946, weil hier Spuren eines Wandels zu vermuten sind.

2. Eine Ausgabe von 1933 (1935?) unterscheidet sich in nichts von der des Jahres 1923, obwohl sich die politischen Randbedingungen inzwischen grundlegend geändert hatten.

Dann aber kam ein Bruch: 1934 ordnete der preußische Kultusminister *Rust* an, dass hinfort nur die als urdeutsch angesehene Sütterlin-Schrift und im Druck nur eine Frakturschrift verwendet werden durften; das wurde für ganze Reich übernommen.⁹ Damit schien das Aus für die lateinische Schreibschrift und die Antiqua, sowie für das Konzept des Schreib-Lernens besiegelt, das der *Brüchel-Fibel* zugrunde liegt.¹⁰ – 1941 allerdings wurde auf Befehl des damaligen Reichskanzlers zurückgerudert. So konnte die Fibel wiederum erscheinen.

3. In der Ausgabe von 1941 finden sich dann auch deutliche Hinweise auf die inzwischen gründlich veränderten politischen Randbedingungen. – Im Einzelnen:

- Das beginnt gleich auf S. 3 mit einem Porträt des besagten Reichskanzlers und gleichzeitig Führers der herrschenden Partei.
- Auf S. 4 folgt ein Fahnenappell auf dem Schulhof.
- Auf drei weiteren Seiten sieht man Knaben mit einem Hemd und auf einer Mädchen mit Rock und Bluse, die auf das sogenannte »Jungvolk« hinweisen.
- Das Hakenkreuzsymbol wurde auf drei Seiten gleichsam eingeschmuggelt.
- Der »9. November«, »Führers Geburtstag« und »Soldaten«-Spiel bekamen jeweils eine ganze Seite.
- Der Weihnachtsmann musste dem »Pelznickel« weichen und der »Weihnachtsbaum« dem »Lichterbaum«, unter dem das zu sehen ist, was schon *Hoffmann von Fallersleben* sich wünschte, wie auch ich das noch als Kind sang (»Morgen kommt der Weihnachtsmann ...«).

Ganz offensichtlich wurde auf einigen der 140 Textseiten das dick auf- und eingetragen, was politisch erwünscht war. Die didaktische Gesamtkonzeption jedoch blieb erhalten.

4. 1946 erschien auf »Anordnung des Obersten Befehlshabers der alliierten Streitkräfte« eine Notausgabe, ein um einige Texte gekürzter Schwarzweiß-Nachdruck der ersten Auflage.¹¹

5. 1948 gab es dann eine als »2. Auflage« bezeichnete Neubearbeitung; der Titel war jetzt nicht mehr »Mein Buch«, sondern »Mein

erstes Buch«. Schon das Cover war neu; Seiten wurden weggelassen oder verändert, auch neu hinzugefügt; die Bilder wurden neu gezeichnet.

- Die letzte, mir zugängliche Ausgabe von 1967 weist ihr gegenüber wiederum Änderungen in Aufbau, Textauswahl und grafischer Gestaltung auf. Ohne hierauf im einzelnen einzugehen, verstehe ich diese Änderungen als den Versuch einer gewissen Modernisierung.

Abbildung 7.5: Appell auf dem Schulhof – Brückel 1941



Unter dem Gesichtspunkt, der mich bei der Durchsicht der Dokumente leitet: *Kontinuität* gegenüber *Wandel*, ergibt sich: Kontinuierlich ziehen sich durch alle Bearbeitungen der Fibel die didaktischen Maximen hindurch, die *Brückel* bei der Konzeption geleitet haben:

- die Rückbindung des Erwerbs von Schreibfertigkeit an Motorik und Kenntnisse der Laute, die die Kinder, bildlich gesprochen, mit in die Schule bringen; und
- die und Heimatverbundenheit, die gleichzeitig mit dem Schreiben erworben bzw. vertieft werden sollte.¹²

Die – wider Erwarten – vergleichsweise wenigen Änderungen, ein *Wandel*, lassen sich auf Veränderungen im gesellschaftlich-politischen Umfeld zurückführen. Vor allem, und darauf kapriziert sich die ein-

schlägige Schulbuchkritik regelmäßig, gibt sich hier der Schulträger penetrant zu erkennen.

Abbildung 7.6: Die Weihnachtsgaben – Brückel 1941



In einem Satz:

Der Erwerb der Lese- und Schreibfertigkeiten ist in der Brückel-Fibel in die jeweilige Ausprägung des alltäglichen Lebens der Kinder eingebettet.

Das ist bei der *Gansberg-Fibel* grundsätzlich nicht anders, ebenso bei der Fibel *Frobe Fahrt*, die ich auch noch habe heranziehen können.

Berechnungen – Rechenbücher

Hier kann ich mich auf ein Lehrwerk stützen, das der *Schroedel-Verlag* über Jahrzehnte hin herausgab: ein »Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen« von *August Braune*, das dann zunächst von *Heinrich Hanft*

neu bearbeitet wurde; dieses wiederum wurde von *Adolf Kruckenberg* und schließlich von *Wilhelm Oehl* fortgeführt.

Über alle Neubearbeitungen hin werden zuerst die Ziffern und die Zeichen für die elementaren Operationen der Subtraktion und Addition eingeführt.¹³ Was sich ändert, ist erstens die Weise, wie diese Zeichen auf den Alltag der Kinder bezogen werden: von den reinen Zahlenreihen, die *Hanft* (1901) von *Braune* übernahm, zu den »Anwendungen«, die *Hanft* einbezieht, bis hin zu unterschiedlichen Formen der Symbolisierung und der Nutzung von bildlichen Darstellungen (s. Abb. 7.4). Zweitens werden die zur Anknüpfung an die Erfahrung der Kinder benutzten Bildchen und Texte: Andeutungen von alltäglich erlebbaren Situationen, über die Jahre hin den gesellschaftlichen Randbedingungen angepasst – kleine Geschichten aus dem Alltag und der Umwelt der Kinder, genauer: Vorstellungen davon, wie die Kinder ihre Umgebung sehen sollen.

1. Die ersten mir zugänglichen Rechenbücher von *Hanft* stellen sich als Neubearbeitungen von »Braunes Rechenbuch« vor. Zahlen und Operationen werden bis zur Bearbeitung von 1908 auf nahezu identische Weise eingeführt, die »Anwendungen« werden im Laufe der Zeit thematisch an das Umfeld angepasst, ihre Anordnung im Buch nach unterrichtsmethodischen Gesichtspunkten variiert. Den Sinn der Anwendung deutet *Hanft* bereits in der ersten mir zugänglichen Auflage von 1901 so an:

»Der Rechenunterricht wendet sich prinzipieller Weise in seinen *Anwendungen* dem Lebenskreise des Kindes zu: Familie, Schule, Heimatort, weitere Umgebung [...] Hier findet der pädagogische Grundsatz Anwendung, dass nichts gegeben werden soll, was das Kind selbst zu finden imstande ist.«¹⁴

Ich halte noch fest, dass die »Lebenskreise« aus der Außenperspektive der Umwelt der Kinder definiert werden und nicht primär gemäß den Interessen der Kinder.

2. Aus dem Jahr 1922 liegt mir dann ein Buch mit dem neuen Titel »Mein erstes Rechenbuch« vor (Abb. 7.7).

Der Titel ist neu, und der Name *Braune* erscheint nicht mehr. Was wichtiger ist: sowohl die grafische Gestaltung (Abb. 7.8) als auch die didaktische Konzeption unterscheiden sich deutlich von den früheren Bearbeitungen von *Hanft*.

»Mehr, als es bisher geschehen, muss das Kind der Grundschule im Mittelpunkt alles Unterrichts, im Mittelpunkt des gesamten Lehrplans stehen. Es muss *arbeitend* sich bilden; seine Selbsttätigkeit muss es fortgesetzt zu folgerichtigerem Denken, Urteilen, Schließen herausfordern, vorausgesetzt, dass man bei Aufstellung des Lehrplans in seiner Stoffauswahl und Stofffolge auf die wachsende Kraft des Kindes gebührend Rücksicht genommen hat.«

»Es ist eine unabweisbare Forderung für unsere Schule, das Leben in dem Rechenunterricht vom Leben herkommen muss. Darum bringt des Kindes erstes Rechenbuch Beigaben – *Szenen aus dem Kinder- und Märchenleben* – aus der weitgeschätzten Künstlerhand von *Gertrud Caspari*.«¹⁵

Da wird der heute noch gängige Slogan: das Kind steht im Mittelpunkt der Pädagogik als didaktische Orientierung in Anspruch genommen, und nicht mehr die Umwelt, die diesem Kind zu eröffnen ist. Dementsprechend sind die arabischen Ziffern und die elementaren Rechenoperationen jetzt eingebettet in alternative Zahlzeichen, symbolisierte Dinge, die in der Umwelt des Kindes vorkommen. Die »Beigaben« und auch die angewandten Aufgaben weisen in dieselbe Richtung.

Die »Neubearbeitung« von 1934 erscheint unter dem alten Titel von 1922 und weiterhin von *Caspari* illustriert, aber in neuem Gewand:

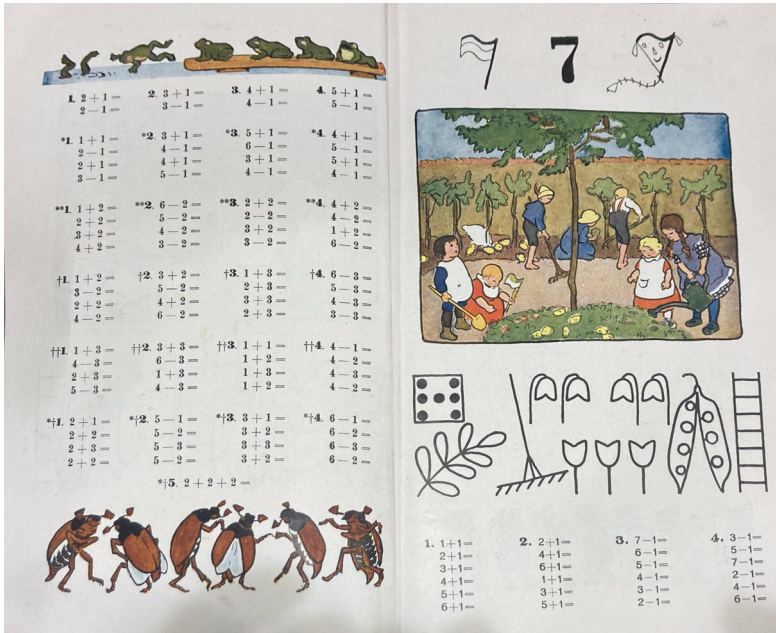
- auf dem Umschlag sind anstelle von Kindern, die mit Bauklötzchen spielen, unter anderem zwei Pimpfe in Uniform zu sehen, die ein Plakat mit dem Reichsadler festnageln. *Hanft* wird zwar noch erwähnt, als Herausgeber firmiert jetzt der Mathematikdidaktiker *Adolf Kruckenberg*.
- Jene Knaben begegnen uns dann auf den Bildern zu den Ziffern 2–5 und 8; die Seiten zu den übrigen Ziffern sind mit der Ausgabe von 1922 identisch.

- Später finden wir eine Seite mit Flugzeugen, zum Teil mit Hakenkreuzen auf den Tragflächen. • Die Aufgaben zu einer »Kückengruppe« beginnen mit:
»Heil Hitler! Sind alle Kücken da? 3 waren krank. Heute waren es noch 4 mehr.«

Abbildung 7.7: Titel des Hanftschen Rechenbuchs von 1922



Abbildung 7.8: Die Ziffer »7« – Hanft 1922



- Ein Rätselraten fängt so an: »Mein Trupp angetreten! Wäre es ein Hitlerjunge mehr, so hätte ich gerade zehn Jungen.«
- 5. Die letzte mir zugängliche Ausgabe ist 1949 erschienen; verantwortlicher Herausgeber war *Kruckenberg* dann noch bis 1959, seit 1952 mit anderen.¹⁶ Der Titel ist jetzt »Welt der Zahl«, als Untertitel erschien er bereits 1934; Illustrator ist *Karl Drüge* der einige Motive von *Caspari* übernahm, dessen Stil sich jedoch von dem ihren deutlich unterscheidet; die didaktische Konzeption des Heftes ist im Wesentlichen dieselbe geblieben, wurde nur im Einzelnen variiert.
- 6. Die Welt der Zahl gibt es heute noch; sie sieht allerdings anders aus als die von *Kruckenberg*. Der *Westermann-Verlag* bewirbt dieses Werk so:

Abbildung 7.9: Titel des Kruckenbergschen Rechenbuchs von 1934



»Bewährt seit vielen Jahren, bietet die Welt der Zahl auch heute noch ein sicheres Fundament, um die zunehmenden Herausforderungen eines modernen, differenzierten Grundschulunterrichts zu meistern.«¹⁷

Den Weg hierher vom *Braun-Hanft-Kruckenbergischen* »erstem Rechenbuch« an bin ich nicht nachgegangen.

Als Ertrag der beiden Fallstudien halte ich fest:
Lautzeichen, die Buchstaben, als Träger von sinnvollen Wörtern und Sätzen, sowie *Ziffernzeichen*, unsere »Zahlen« als Träger von sinn-

vollen Rechnungen, sind *kontinuierlich* Bestandteile des Anfangs eines jedes institutionalisierten Unterrichts.

Wörter, Sätze, Texte und elementare *Berechnungen* in Fibel und Rechenbuch sowie deren Bedeutung und Sinn *variieren* gemäß den jeweiligen Umweltbedingungen, insbesondere je nach

- unterrichtsmethodischen Kenntnissen und
- politischen Randbedingungen, vermittelt über Gesetze, Lehrpläne und die Ausbildung von Lehrern.

Diesen Befund werde ich im Folgenden interpretieren. Da Fibeln und Rechenbücher ausdrücklich und ausschließlich als Medien für den Unterricht in einer Schule konzipiert sind, ist es in erster Linie die Theorie des Unterrichts, in deren Rahmen derartige Daten zu interpretieren sind. Den skizziere ich nunmehr.

Unterrichtstheoretische Interpretation

Schulbücher, zum Beispiel Fibeln und Rechenbücher, sind eine Untergruppe der *Bildungsmedien*. Hier, bei der Bildung, setze ich ein. Es gibt bekanntlich unzählbar viele Definitionen von *Bildung* und inzwischen auch schon Bücher, in denen diese Definitionen mehr oder ausführlich rekonstruiert und ihrerseits erläutert werden. Für die Verständigung über mein Thema möge es hier reichen, dass ich mich im erforderlichen Umfang auf möglichst einfache und geteilte Vorstellungen und Begriffe beziehe:¹⁸

1. Unter *Bildung* verstehe ich im Folgenden den Prozess, in dem ein Mensch sich das aneignet, was Menschen als Menschen ausmacht. Ausgehend von dieser einfachen Definition von Bildung unterscheide ich zunächst ubiquitäre *Bildungsprozesse* von solchen, die in *Bildungsinstitutionen* gezielt angeregt werden; ich beschränke mich hier auf die in einem Bildungssystem, einer Gesellschaft institutionalisierten Prozesse. – Mit dem Hilfssatz:
2. Die Politik definiert den Rahmen, innerhalb dessen gesellschaftliche Teilsysteme, also auch das *Bildungssystem*, auftragsgemäß bestimmte Bedürfnisse der Mitglieder der Gesellschaft befriedigen können;¹⁹

ergibt sich die triviale Folgerung:

3. Das Bedürfnis, das durch Maßnahmen des Bildungssystems befriedigt wird, ist deren *Bildung*.

Die spezifische Weise, auf die das Bildungssystem dieses Bedürfnis seiner Klientel befriedigt, bezeichnen wir als den *Unterricht*; auf ihn werde ich im Folgenden eingehen, denn:

4. Zu einem *Bildungsmedium* wird ein Sachverhalt dann und nur dann, wenn er Eingang in ein Bildungssystem findet und dort in system-spezifischer Weise bearbeitet wird – nämlich als *Gegenstand der Arbeit im Unterricht*.

Bildungsinhalte als solche gibt es nicht; *jeder* Sachverhalt im weitesten Sinne *kann* Medium eines Bildungsprozesses werden. Was es hingegen sehr wohl gibt, sind Akteure in- oder außerhalb des Bildungssystems, die ein spezifisches Interesse daran haben, dass bestimmte Sachverhalte als *Bildungsmedien* in ein Bildungssystem importiert werden.

5. Die für die Arbeit im Unterricht angebotenen Bildungsmedien werden durch die Erwartungen der jeweiligen Trägerinstitution definiert; wir sprechen von *Bildungszielen* bzw. von den *Qualifikationen*, die von den zu Bildenden zu erwerben sind.

Bei dieser Erwerbsarbeit, der Arbeit im Unterricht, werden üblicherweise

- die zu bearbeitenden *Gegenstände*, die »Wissensbestände« des Ta-gungsthemas,
- von den *Arbeitsmitteln und -techniken*

unterschieden. Dort Unterricht werden Gegenstände im weitesten Sinne mit unterrichtsspezifischen Mitteln bearbeitet; wir sprechen abkürzend von diesen Mitteln als von *Unterrichtsmethoden*.

6. Die *Arbeit im Unterricht* besteht in der Interpretation von symbolischen Repräsentationen von Ausschnitten aus der Wirklichkeit, des Alltags, der Praxis von Menschen in ihrer Gesellschaft.

Gerd Stein, ein Nestor der deutschen Schulbuchforschung, hat das Schulbuch als ein »Politicum, Informatorium und Paedagogicum« bestimmt.²⁰ Demnach wären nicht nur dessen Inhalt und vielleicht noch die Absichten der Verfasser zu untersuchen. Es müsste vielmehr auch im Kontext von Bildungspolitik interpretiert werden, etwa so:

Bereits vor einem Jahrhundert hat *Erich Weniger* detailliert herausgearbeitet, dass das Bildungswesen eines Staates mit Hilfe des *Lehrplans* – Inbegriff aller »Lehrpläne« oder »Richtlinien« oder wie sie heißen mögen – reguliert wird.²¹ Allgemeiner gesagt: der Lehrplan eines Schulträgers,

- *definiert*, setzt den Rahmen, für die Arbeit im Unterricht einer Schule,
- *steuert* ihn als ganzen, mehr oder weniger detailliert, und
- *legitimiert* ihn.²²

Gegenständen als solchen ist demnach weder ein »beharrendes«, noch ein »subversives« Moment inhärent. Sehr wohl aber können sie ein bildendes Potenzial darstellen, sofern sie nämlich in bildender Absicht in den Unterricht gebracht und dort bearbeitet werden. Die negativ konnotierte »Beharrungskraft« geht ebenso an der Sache vorbei – nämlich an dem Alltag, in dem in den Unterricht eingebrachte »Wissensbestände« ihren Platz haben – wie irgendwelche »Partisanenstrategien«.²³ Unterrichtsmedien sind ein Etwas, von dem erwartet wird, dass es bei den Schülern vermutete Vorstellungen abrufet und dem im Laufe der unterrichtlichen Interpretation ein Plus von Denkbarem und Möglichem abgewonnen werden kann. Der jeweilige Schulträger erwartet von diesem Prozess, dass der Vorstellungshorizont der Schüler in einer politisch erwünschten Richtung erweitert werde. Solche Erwartungen entsprechen der Sachlogik von Bildungspolitik. Die jeweilige, schul- und unterrichtspraktische Umsetzung kann zwar unter Geltendmachung pädagogischer Argumente kritisiert werden; eine solche Kritik ist dann jedoch in jedem Fall politische Kritik.

Für meine ersten Schulbücher halte ich fest:

1. Die Kontinuität des Tagungsthemas ist eher bei den grundlegenden Kulturtechniken zu finden, hier dem Lesen, Schreiben, Rechnen.

Das ist eine grobe Vereinfachung: Schon die Reihen: *Laut – Zeichen – Wort – Text*, sowie *Vergleich – Ziffer – Zahl – Berechnung*, sieht man genauer hin, lassen ahnen, wie deren Elemente immer schon sinnvermittelt sind (das genuine Arbeitsfeld der Fachdidaktiker, wie ich meine). Ich will hier jedoch nur auf die Techniken und ihre im wahrsten Sinne fundamentale Bedeutung hinaus.

2. Das im Unterricht bearbeitete Wissen ist in der Weise und dem Maße einem Wandel unterworfen, wie sich seine Umwelt verändert und diese Veränderungen bildungspolitisch als Erwartung bzw. Anforderung an das Bildungssystem Gestalt gewinnen.

Fazit

Was ich an den ersten offiziellen Bildungsmedien – der Fibel und dem Rechenbuch – anlässlich der Gesichtspunkte von Kontinuität und Wandel herausgearbeitet habe, verallgemeinere ich zu so etwas wie einer Arbeitshypothese, einer Hypothese, die man der Untersuchung von anderen Bildungsmedien zugrunde legen kann. Ich formuliere sie in Anlehnung an die eingangs zitierte Einladung.

Wissensbestände, die in einem Bildungssystem Verwendung finden, sind
 – *grundsätzlich »an Gesetzen, Lehrplänen, Curricula und Bildungsstandards« ausgerichtet (und nicht »meist«);*
 – *grundsätzlich »orientiert an Vereinbarungen, Richtlinien und Leitbildern« (und nicht »vielfach«); und sie*
 – *können per definitionem kein »subversives Potenzial [zeigen], indem sie Vorgaben ignorieren oder unterlaufen.«*

Dies letztere kann allenfalls in der Arbeit im Unterricht geschehen, in ihrer Interpretation also. Das wäre, wie gesagt, *politische Kritik* – eine Kritik der Vorgaben und Vorordnungen für den Unterricht; mit *pädagogischen Mitteln* – und zwar mittels der Interpretation von Wissensbeständen im Unterricht.²⁴ Die Arbeit im Unterricht jedoch ist ein anderes als das jener Tagung vorgegebene Thema.

8 Aufgaben – Dreh- und Angelpunkt von Unterricht

»Aufgaben sind ein bisher eher vernachlässigtes Thema in der Schulbuchforschung« – so begann die Ankündigung einer Tagung zu *Aufgaben im Schulbuch*. Das sei schon deshalb erstaunlich, weil sich die Schulbuchautoren mit den Aufgaben unmittelbar an die Schüler wendeten, von denen sie etwas erwarten. Nicht nur das, möchte ich ergänzen: auch in Lehrbüchern der Didaktik ist es nicht viel, was man zu den Aufgaben findet. Wenn das Stichwort überhaupt vorkommt, so ist die *Aufgabenstellung* ein Teil der Unterrichtsplanung.¹ Das ist die Perspektive von Lehrern, die ihren Unterricht planen, und dies wiederum ist – von wenigen Ausnahmen abgesehen² – auch der Standpunkt, von dem aus die deutsche Didaktik den Unterricht in den Blick nimmt. Ich werde im Folgenden gleichsam einen Schritt hinter diesen Standpunkt zurücktreten: Bevor Unterricht geplant werden kann, nicht zuletzt mit der Hilfe von Schulbüchern, müsste geklärt worden sein, welche Funktion die Aufgabe im Unterricht im Zusammenhang einer Logik des Unterrichts hat.³

Bei näherem Zusehen zeigt sich, dass die *Aufgabe* in der Sprache des Klassen- und Lehrerzimmers mehrere Bedeutungen hat, die sinnvollerweise auseinandergehalten werden sollten: Die Aufgabe steckt zunächst einmal einen Rahmen für die Arbeit in einer bestimmten Phase des Unterrichts ab, einer Stunde, einer Unterrichtsreihe, auch kleinerer Einheiten innerhalb einer Stunde – oder auch für die im Einzelnen selbstständig zu organisierende Arbeit im Rahmen eines Wochenplans. Aber auch Übungsaufgaben kennen wir, dazu Hausaufgaben, die neben der Übung vornehmlich den Zweck der Evaluation haben.

Die Überlegungen zur Terminologie, zu der die zweisprachige Ankündigung der Tagung mich zusätzlich anregte, sind keineswegs

nur sprachliche Spitzfindigkeiten.⁴ Vielmehr erschließt die Beobachtung der sprachlichen Unterschiede oder Unklarheiten bereits ein Stück der Logik des Unterrichts, oder besser: Erst vor dem Hintergrund einer Theorie des Unterrichts kommen solche Feinheiten in den Blick. – Nun also zu dieser Theorie. Ich fange dabei ziemlich weit vorne an.

Die didaktische Differenz und ihre Überwindung

Unterricht ist selbstverständlich überhaupt erst möglich, sofern zwei Voraussetzungen gegeben sind:

1. Es gibt eine *Differenz* zwischen einem Zustand, in dem Menschen etwas noch nicht können oder wissen, und einem Zustand, in dem sie über dieses Können oder Wissen verfügen.

Und was ist es, das wir noch nicht oder noch nicht in ausreichendem Umfang können oder wissen?

2. Es gibt das, was wir in umfassendem Sinne als *Kultur* bezeichnen, das, was Menschen geschaffen haben, um ein Leben der in ihrer Welt und in einer Gesellschaft zu ermöglichen. Dies, die Kultur, kann übermittelt, weitergegeben werden.

Beide Voraussetzungen nehme ich zusammen und spreche von der *didaktischen Differenz*, die für Unterricht *konstitutiv* ist.⁵ Wenn eine derartige Differenz nicht gegeben ist, scheint es mir nicht sinnvoll zu sein, von Unterricht zu reden, und natürlich erst recht nicht zu unterrichten.⁶

Die didaktische Differenz ermöglicht zwar eine Situation, die wir den »Unterricht« nennen. Sie setzt jedoch noch nicht den Prozess in Gang, als den wir Unterricht zugleich immer auch verstehen. Dazu müssen wir zusätzlich noch die Rollen bestimmen, die die an der Situation Beteiligten spielen. Die Rolle der Noch-nicht-Könnenden bezeichnen wir als die *Schülerrolle*. Allerdings ist es sinnvoll, wenn man im strikt unterrichtstheoretischen Sinne von Schülern erst dann spricht, wenn sie das Spiel mitzuspielen bereit sind, wenn also die Bereitschaft unterstellt werden darf, dass sie bereit sind, den Zustand des Nicht-Könnens zu überwinden.⁷ – Damit an der Überwindung des Nicht-Könnens oder Nicht-Wissens gearbeitet werden kann,

muss jemand über das einschlägige Stück Kultur nicht nur verfügen, sondern auch beauftragt sein, dieses Stück weiterzugeben – ein *Lehrer*, *in persona* oder virtuell, dies letztere realisiert in einem Schulbuch oder einem sogenannten Lehrprogramm. Damit sind die *Spieler* aufgetreten; das Spiel kann beginnen.⁸

Betrachten wir den Ablauf des Spiels in der Zeit. Womit fängt es an – logischerweise? Gemäß der Verteilung der Rollen ergreift der Lehrer die Initiative, das ist vorweg klar; sonst hätte er im Unterricht als Lehrer nichts zu suchen. Er sorgt dafür, dass die Schüler ihre Rolle spielen, sich also tatsächlich auf die Arbeit einlassen, die der Überwindung des Nicht-Wissens dienen soll. Wenn das geschehen ist oder wenn die Bereitschaft durchs Arrangement der Situation als gegeben unterstellt werden darf, geht es an die Arbeit selbst. Deren Präliminarien können auf die unterschiedlichsten Weisen realisiert werden. Durchschnittlicher Unterricht beginnt meist als Erinnerung an das, worüber die Schüler bereits verfügen: sei es aus der letzten Stunde, sei es aus ihrem Alltag. Das wird dann kontrastiert mit dem Unbekannten. Hierauf gehe ich nicht weiter ein. Wohl aber auf die Arbeit, die dann folgt. Denn jetzt kommt die Aufgabe ins Spiel:

Die Arbeit im Unterricht

Zuvor muss ich jedoch noch etwas einschieben: In der Sprache der Didaktik finden wir an ganz vielen Stellen die *Arbeit*, auch im Englischen kommt sie übrigens vor. Zu Beginn des Unterrichts sagen Lehrer etwa: »So, jetzt fangt mal an zu *arbeiten*«. Daraufhin gibt es Gruppen-, Still- oder Einzel*arbeit*. Am Ende stehen Haus- und Klassen*arbeiten*. Im Einzelnen spricht man auch noch von *Arbeitsaufträgen*, *Mitarbeit*, *Arbeitshaltung* usw. Diese Sprache des didaktischen Alltags greife ich auf. Dabei habe ich zudem die sogenannten Arbeitsschulpädagogen im Sinn, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts – unter anderem – das als Arbeit interpretiert haben, was im Unterricht in Schulen gemacht wird.⁹ Machen wir uns also zunächst einmal klar, was wir überhaupt als Arbeit verstehen:

»Die Arbeit ist zunächst ein Prozess zwischen Mensch und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. [...] Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur.«¹⁰

... so der Philosoph und Ökonom *Karl Marx* im *Kapital*. Hier sieht es so aus, als verändere sich der Mensch so zu sagen nebenbei.¹¹ In der Perspektive des Pädagogen *Georg Kerschensteiner* steht ein anderer Aspekt im Vordergrund:

»Arbeit im pädagogischen Sinne ist eine geistige oder geistig-körperliche Betätigung, die ihren Zweck in der Herbeiführung und Durchführung einer immer vollendeteren sachlichen, d. h. objektiven seelischen Einstellung hat, sei es in der Gestaltung der Bewusstseinsinhalte an sich, sei es in der Verwirklichung des gestalteten Bewusstseins in der Außenwelt.«¹²

Für ihn liegt der Zweck derselben Arbeit also in erster Linie in der Person der Arbeitenden. Die auf diese Weise bestimmte Betätigung wird im Unterricht durch – eine *Aufgabe* in Gang gesetzt. Wir sprechen auch von einem *Arbeitsauftrag*; in der sanften Terminologie der Didaktik wird sie auch gerne als *Problem* bezeichnet, das es zu lösen gelte. Ich werde nun nicht die schönen und berühmten Beispiele referieren, die *Kerschensteiner* zur Erläuterung in seinem Buch zum *Begriff der Arbeitsschule* heranzieht. Vielmehr nehme ich Beispiele aus ganz gewöhnlichen Unterrichtsdokumenten unserer Tage.

Die Aufgabe zu Beginn – Der »Arbeitsauftrag«

Ein Lehrer, der in einem Kurs zu Beginn der Sekundarstufe Mathematik und Sport unterrichtet, beginnt eine Mathematikstunde¹³ mit diesen Worten:

»So, ich habe euch zunächst von einem kleinen Problem zu berichten. Ihr wisst, dass unsere Sportgruppen so ungefähr 24 Schüler umfassen.« Das Problem besteht darin, dass die 24 Schüler in gleich große Riegen aufgeteilt werden sollen.

Dann kommt ein Einschub: Die Sportler der Klasse erklären den Begriff Riege – damit keine unklaren Begriffe der Arbeit im Wege stehen. Und dann fängt die Arbeit an – ohne weitere Erklärungen: Die Schüler machen Vorschläge zur Lösung des Problems.

Ich paraphrasiere: Ein Problem kann noch nicht, muss jedoch bearbeitet und gelöst werden. Mathematik steht auf dem Stundenplan, damit ist vorweg die Richtung bestimmt, in die die Arbeit gehen soll. Wenn wir dazu noch beachten, was zunächst gar nicht auffällt, dass aus *ungefähr* 24 Schülern unter der Hand *genau* 24 werden, die aufzuteilen sind, dann sehen wir: damit ist ein scheinbar alltägliches Problem in ein Problem der Schulmathematik transformiert worden.¹⁴ Es ist ohne weitere Anweisungen klar, welche Arbeitsschritte zu folgen haben, wenn das Problem gelöst werden soll. Und ebenso wissen die Schüler gleich zu Beginn, wie das Produkt der Arbeit aussehen wird, sofern ordentlich, sachgerecht, und zwar mathematikgerecht gearbeitet wird – nämlich: alle Möglichkeiten der Aufteilung von 24 Schülern, und: gleich große Gruppen. Die stehen am Ende auch als Ergebnis der Arbeit an der Tafel. Das Ganze läuft auf das Konzept *Teiler von* hinaus. Das weiß aber nur der Lehrer; er führt den Begriff am Ende als zusammenfassende Abkürzung ein, als Chiffre für die Operation des Teilens.

In dieser Aufgabe steckt allerdings noch etwas Anderes. Das sieht man am besten, wenn man denselben Lehrer in einem Parallelkurs beobachtet. Da berichtet er nämlich, er habe allerlei durcheinander gewürfelte Zahlen gefunden – er schreibt sie an die Tafel –, von denen er nur wisse, dass sie aus zwei Spalten einer Tabelle stammten. Die Aufgabe sei herauszufinden, wie man diese Zahlen ordnen könne.

Dieses Problem ist ein ganzes Ende weiter vom Alltag entfernt als jenes, geradezu bei den Haaren herbeigezogen – dafür aber umso näher an der Mathematik. Was sieht man daran? Ich ergänze zur

Situation, dass der Unterricht in der Orientierungsstufe stattfand, in der – wie es in den Richtlinien hieß – »sich die Kurse hinsichtlich des Anspruchsniveaus und des Umfanges der Lerninhalte sowie des methodischen Vorgehens im Unterricht« unterschieden. Richtlinien, das Schulbuch und der Lehrer versuchen, mit einer differenzierten Aufgabenstellung den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler gerecht zu werden. Diese didaktische Absicht wird in aller Regel nicht ausdrücklich formuliert; dem Kontext kann man aber entnehmen, dass sie bereits implizit in der Aufgabe enthalten ist, die zu Beginn gestellt wird.

Damit man sieht, dass eine derartige Aufgabe zu Beginn nicht nur in der klassischen Domäne der Aufgabenkultur zu finden ist, dem Mathematikunterricht, gebe ich zwei weitere Beispiele:

»So, passt mal auf, wir machen heute einmal ein Experiment. [...] Es gibt eine Fahrt, nun, in [...] das Gebiet der Sprache. Auf dem Gebiet der Sprache sind wir alle Fachleute sozusagen, ihr werdet also aufgerufen mitzuforschen! Was wir brauchen, ist nur unser Sprechvermögen und natürlich Aufmerksamkeit. Stellt euch einmal folgende Situation vor: Ich habe Aufsicht, marschiere über den Schulhof. [...] Da komm ich an einer Gruppe von Tertianern vorbei. Und [...] da schnapp' ich einen Satz aus dem Gespräch auf; und diesen Satz schreib' ich euch jetzt einmal an die Tafel.«
Der Satz, den er jetzt an die Tafel schreibt und nicht ausspricht (!): »Dieter kann heute im Tor spielen.«¹⁵

Versicherung der Voraussetzungen, des Werkzeugs: über Sprachvermögen und das nötige Maß an Aufmerksamkeit verfügen alle; auch die verwendeten Begriffe, die Rollen im Fußballspiel, sind den Schülern vertraut. An einem Satz aus ihrer alltäglichen Sprache soll gearbeitet werden, er steht an der Tafel. Und dass der geschriebene Satz gesprochen werden soll, braucht der Lehrer nicht eigens zu sagen; so zu arbeiten haben die Schüler längst gelernt. Die hatten offensichtlich zunächst geglaubt, dass eine richtige Betonung das Ergebnis der Arbeit sein sollte. Aber wie sich beim Vorlesen des Satzes, im Fortgang der Arbeit zeigt, ist das so einfach nicht. Vielmehr soll die Arbeit am Ended zeigen, dass eine richtige Betonung von der Situation

abhängt, in der Satz gesprochen wird: war Dieter krank und kann heute? oder durfte er endlich auch einmal? Was richtig ist, hängt von zusätzlichen Informationen über die Situation ab.

Das zweite, ein ganz anderes Beispiel, an dem wir sehen können, dass der Arbeitsauftrag zu Beginn nicht immer ganz klar ist – der Beginn einer Sportstunde:¹⁶

»Jetzt passt auf, wir wollen nachher wieder, wie besprochen, Handball spielen. Und zwar mit der großen Gruppe machen wir wieder vier Mannschaften. Vielleicht können wir heute mal – vielleicht, vielleicht können wir heute mal, wie du jetzt grad vorschlägst, mal so spielen, nicht nur Paar gegen Paar, sondern mal jeder gegen jeden.«

Da ist noch allerlei unklar, nicht nur uns, sondern auch den Schülern und Schülerinnen. Die haben das Handballspiel als Spiel vor Augen und im Sinn; der Lehrer hingegen will auf die Mannschaftsbildung hinaus; das merkt man erst später.¹⁷ Aber jedenfalls ist klar, was zu tun ist; die Schüler verstehen den Arbeitsauftrag; Es wird eine Reihe von Vorschlägen dazu gemacht, auf welche Weise man Mannschaften bilden könnte.

Aufgaben, die die Arbeit im Unterricht eröffnen (*tasks*), definieren also eine soziale Situation als Arbeitssituation. Damit sie das leisten können, müssen sie ein bestimmtes Format haben, das Format einer vollständigen Vorgabe für die Arbeit Unterricht. Sie müssen mindestens enthalten:

- ein *Problem*, das die Schüler noch nicht lösen können, und damit einen Bezug auf einen zu bearbeitenden Gegenstand;
- eine Vorstellung vom *Ergebnis* der Arbeit, von der Lösung des Problems; und damit zusammenhängend
- eine Vorstellung von *Wegen* dorthin: Hinweise auf die Art der im Einzelnen auszuführenden Arbeiten sowie auf Arbeitstechniken, Hilfsmittel und die Arbeitsschritte; und sie sollten
- auf das Können, die Fertigkeiten, die Interessen abgestimmt sein, über die die Arbeiter-Schüler bereits *verfügen*.

Zudem ist zu beachten, dass es grundsätzlich der Lehrer ist, der eine Phase des Unterrichts mit einer Aufgabe dieser Art eröffnet.¹⁸

Um das noch einmal zu sagen: Nicht in jeder empirischen Unterrichtseinheit wird eine derartige erste Aufgabe ausdrücklich formuliert. Oft fehlt sie, kann sie fehlen, weil die Schüler wissen, was zu tun ist, wenn ihr Lehrer ein Unterrichtsmedium präsentiert; und nicht selten ist sie aus demselben Grunde unvollständig. Fehlt allerdings eines der genannten Merkmale gänzlich, so kann das zu Irritationen oder gar dem Mislingen des Unterrichts führen.

Verallgemeinerung – Übung – Anwendung

Der Unterricht – die Unterrichtseinheit, meist die Unterrichtsstunde – könnte abgeschlossen werden, wenn der Arbeitsauftrag erledigt, wenn das Problem, die Aufgabe gelöst ist. Damit ist allerdings noch nicht sicher, dass zugleich das Schema einer Problemlösung erarbeitet wurde, und erst recht nicht, ob dieses Lösungsschema von allen so weit beherrscht wird, dass sie es selbstständig anwenden können. So finden wir in der Regel zwei, oft auch drei weitere Gruppen von Aufgaben:

- eher selten solche, die zeigen sollen, dass das Lösungsschema für das Problem überhaupt und nicht nur für den speziellen Fall der eingangs bearbeiteten Aufgabe taugt, also zum Beispiel für die Zahl 35 ebenso wie das für die 24 ging – *Verallgemeinerung*;
- nahezu obligatorische Aufgaben, die der Habitualisierung des Schemas, also der Methode der Problemlösung dienen – *Übungsaufgaben* der Sprache der Didaktik; und schließlich
- insbesondere in Pflichtschulen Aufgaben, deren Bearbeitung dokumentieren soll, dass jeder Arbeiter die Methode der Problemlösung beherrschen und anwenden kann, und zwar jeder für sich und nicht nur im Klassenverband oder in einer Arbeitsgruppe. Das wird kontrolliert, förmlich spricht man heute von *Evaluation*. Meist werden diese Aufgaben als *Hausaufgaben* realisiert.¹⁹

Sieht man Protokolle oder Berichte von Studenten über einzelne Unterrichtsstunden durch, so stellt man fest, dass der Ablauf des tatsächlich stattfindenden Unterrichts eine solche Logik nur selten erkennen lässt; ich habe das mit meinen quantifizierenden Adverbien schon auszudrücken versucht. Am reinsten finde ich das Ablaufschema in

Dokumenten von Mathematikunterricht realisiert. So berichtet etwa ein Student:

»Es folgte das Thema Vektorrechnung.

[Das ist so etwas wie ein Kurzbericht über die *eröffnende Aufgabe*. P. M.]

Die Lehrerin erklärte anhand von einigen Beispielen das Multiplizieren von Matrizen. Die Schüler stellten hier und da Fragen, die die Lehrerin beantwortete und ihre Erklärungen weiter erläuterte.

[Ersichtlich die *Arbeit* im Unterricht.]

Anschließend bekamen die Schüler einige Aufgaben zum Vertiefen des neuen Stoffes. Alle Schüler rechneten fleißig. Vereinzelt kamen Fragen auf, die von der Lehrerin oder mir beantwortet wurden.

[Eine Weise der *Prüfung auf Verallgemeinerbarkeit?* oder schon *Übung?*]

Der Rest der Stunde bestand aus Übungsaufgaben, die die Lehrerin fortlaufend an die Tafel schrieb.

Zum Abschluss gabs erneut ein paar Übungsaufgaben als Hausaufgabe auf.«

Ein Beispiel dafür, dass es mit der Verallgemeinerung nicht klappt, finde ich in der erwähnten Handballstunde:

Zunächst einmal wählt der Lehrer je zwei der vier Gruppen, die sich gebildet haben, und lässt sie gegeneinander spielen. Die Ergebnisse 7 : 1 [Jungen gegen Mädchen!] und 3 : 2.

»Jetzt möcht' ich euch mal gern fragen, welches Spiel war jetzt das schönere, das sinnvollere, das zweite oder das erste?«

Auch hier gibt es einen Arbeitsauftrag; im Ansatz enthält er die erläuterten Elemente. Aber die Funktion im Ganzen des Unterrichts ist jetzt eine andere, es wird geprüft, ob die erste der beiden Mannschaftspaarungen etwas taugt: Nein, sie taugt nichts, denn das Spiel – Jungen gegen Mädchen – macht keinen Spaß, den Mädchen nicht, aber auch den Jungen nicht. Es ist also nicht sinnvoll, die zunächst von den Schülern erprobte Lösung – jetzt in meiner Sprache – zu verallgemeinern. Und so wird nach einer besseren Methode der Mannschaftsbildung gesucht.

Sieht man genauer hin, so haben alle Aufgaben dieser Gruppe der *exercises* dasselbe Format wie die Arbeitsaufträge zu Beginn des Unterrichts. Anders gesagt: Strukturell gesehen, bringen sie nichts Neues. Neu gegenüber der Eröffnung ist nur ihre Funktion für den Ablauf des Unterrichts; aber der ist unser Thema nicht.

Der Subtext von Aufgaben

Es gibt aber noch ein anderes Element, das *allen* Aufgaben im Unterricht gemeinsam ist. Dieses Gemeinsame bezeichne ich als ihren *Subtext*. Da, wie gesagt, die erste Aufgabe am umfassendsten die Struktur von Aufgaben, *tasks*, realisiert, wird man ihn dort am ehesten dingfest machen können. Den neutralen Begriff »Subtext« wähle ich mit Bedacht; denn so vermeide den des *heimlichen Lehrplans*, der sich spontan einstellen mag.

Die Rede vom heimlichen Lehrplan hatte und hat ihren Ort im Kontext der westdeutschen Lehrplan- und Schulkritik, ein ideologiekritischer Kampfbegriff, besser: ein Slogan. Die Verwendung unterstellt, dass neben expliziten und offiziellen Schulprogrammen und Lehrplänen hinter dem Rücken der Betroffenen etwas anderes unterrichtet würde, was pädagogischen und gesellschaftlichen Normen widerspricht. In den offiziellen Dokumenten sei es geradezu *plam*mäßig versteckt, und deswegen nur dem ideologiekritischen Zugriff zugänglich. Das ursprüngliche *hidden curriculum* des englischen Sprachgebrauchs entspricht der gemeinten Sache als beschreibender Begriff schon besser.²⁰

Was ich unter dem Subtext verstehe, führe ich zunächst mit zwei Bildern aus zwei Ausgaben der *Brüchel-Fibel* ein, auf die ich im Kapitel über *Das erste Schulbuch* eingegangen bin (Abb. 8.1). Was hören die Kinder unter der Hand, wenn ihnen die Namen der Listen und die dort formulierte Aufgabe vorgelesen werden (denn selber lesen können sie nach den ersten Seiten der Fibel in der Regel noch nicht)? Namen, und vielleicht auch den eigenen. Des Lesens kundige, erwachsene Leser heute dechiffrieren ohne weiteres den Subtext, der dem Austausch der jeweils ersten Namen unterliegt.

Abbildung 8.1: Aus einer deutschen Fibel (1923, 1941)

Ist dein Name auch dabei?				
Albert	Anton	Georg	Hugo	Heini
Josef	Jakob	Johann	Jgnaz	Leo
Lorenz	Michel	Otto	Oskar	Peter
Robert	Rudolf	Rudi	Simon	Toni
Adam	Adolf	August	Benno	Emil
Edi	Eugen	Ernst	Fritz	Franz
Gustav	Hans	Herbert	Karl	Kurt
Konrad	Ludwig	Martin	Max	Paul
Sepp	Theo	Walter	Willi	Xaver
Anna	Agnes	Dora	Emma	Elsa
Erna	Ella	Fanni	Hanni	Ilse
Jrma	Kathi	Kuni	Lili	Leni
Laura	Lina	Lotte	Mina	Maria
Olga	Paula	Rosa	Rosina	Ursula
Adele	Betti	Berta	Elise	Frieda
Grete	Hilde	Hedwig	Jda	Klara
Theres	Resi	Thilde	Walli	Zenzi



Schlussbemerkung

Vom scheinbar alltäglichen Problem hatte ich eingangs gesprochen, auf das die Aufgabe zurückgehe. Mit dieser Formulierung spiele ich auf das didaktische Problem des Zusammenhanges von Alltag und Unterricht an. Ich skizziere nur:

Die Kinder sollen lesen, schreiben und rechnen lernen – die bekannten *Three Rs*. Die Legitimation für die Nötigung dazu ergibt sich aus dem Zweck: der Mündigkeit, der Fähigkeit der Kinder, selbstbestimmt in ihrer Gesellschaft zu leben. Aufgaben, die den Unterricht eröffnen, sollen ein Problem des Alltags in ein so genanntes »Problem« transformieren. Dabei werden Situationen aus dem gegenwärtigen Leben der Schüler für die Unterrichtsarbeit so kodiert, dass die Schüler die erwünschte oder geforderte Verbindung herstellen, erarbeiten können: eine Verbindung von einerseits dem Alltag und den Normen, die das Handeln im Alltag regeln, mit den Artefakten andererseits, in denen der Alltag im Unterricht repräsentiert wird. Ich spreche terminologisch von einer *Repräsentation der gesellschaft-*

lichen Praxis.²¹ Der Sachverhalt, den ich als Subtext der Aufgabe bezeichne, lässt sich dann auch so ausdrücken: Die Symbole der symbolischen Repräsentation bringen solche Normen ins Spiel, die für das Handeln in den repräsentierten Situationen maßgeblich sind.²²

Jetzt mag ersichtlich sein, warum ich von einem Subtext spreche: Diese Normen müssen nicht expliziert werden und werden es in der Regel auch nicht, sie werden gleichsam unter der Hand durch die Komposition der didaktisierten Situation vermittelt. Deswegen sind sie schwer greifbar und kritisierbar und werden umso wirkungsvoller tradiert. Die Verfasser von Schulbüchern, selbst in diesen Zusammenhang eingebunden sind, hätten also zu prüfen, ob die im Subtext zu findenden Normen als Orientierung für ihre Schüler pädagogisch vertretbar sind. Schwierig wird es, wenn das nicht der Fall ist oder, wenn es Normenkonflikte in der Gesellschaft gibt.

Ich habe versucht, aus der Logik des Unterrichts heraus die Funktion von Aufgaben im Unterricht zu bestimmen. Die Untersuchung von Aufgaben, wie man sie in bestimmten Schulbüchern oder Typen von Schulbüchern findet, schließt sich – forschungslogisch gesehen – hier an allerdings nicht unmittelbar. Denn die Interpretation von bestimmten Aufgaben ist erst dann sinnvoll, wenn geklärt ist, welche *Funktion* Schulbücher im Unterricht haben. Schulbücher sind *Schulbücher* erst als Medien des Unterrichts. Solange der Zusammenhang von Schulbüchern auf der einen Seite und dem Unterricht in der Schule unbestimmt ist, bleiben in Schulbücher integrierte Aufgaben beliebig.

9 Soli Deo Gloria?

Über den Sinn der Arbeit an Unterrichtsmedien

Vorweg

»Allein Gott in der Höh' sei Ehr'« – so übersetzte es der Dichter eines bekannten Kirchenliedes; wörtlich eher: »Ehre dem alleinigen Gott«.

»*Soli Deo gloria* [...] ist eine in der frühen Neuzeit viel gebrauchte [...] Wendung, [...] Die Worte, meist in der Abkürzung S. D. G., wurden von verschiedenen Komponisten des Mittelalters und des Barock an den Anfang oder an das Ende ihrer Partituren gesetzt.«¹

Anlass der folgenden Überlegungen war eine Tagung über *Religion und Bildungsmedien*. Zur Illustration werde ich im Folgenden wiederum mehrfach den *Orbis Sensualium Pictus* heranziehen. Nach Stil und Aussage passt die Vignette trefflich geradezu als Motto zu diesem Bildungsmedium.

Abbildung 9.1: Vignette: »Unter seiner [sc. Gottes] Führung«²



Zudem eignet sie sich auch als Symbol der Überlegungen, in denen ich der – unterrichtstheoretisch motivierten – Frage nachgehen wer-

de: Lässt sich der Befund eines christlich gerahmten Weltbildes über dieses alte Schulbuch hinaus auf andere sogenannte »Unterrichtsmedien« zuspitzen und dabei die *Religion* des Tagungsthemas auf *Weltanschauungen* überhaupt verallgemeinern? Dazu werde ich an meinen Gebrauch der Begriffe Medium und Bildung erinnern und dann Religion bzw. Weltanschauung für mein Argument näher bestimmen. Mit ihrer Hilfe formuliere ich dann als *heuristische These*:

Die Präsentation und Bearbeitung von Dingen und Sachverhalten im Unterricht einer Schule ist durch eine Weltanschauung bestimmt, und zwar die des jeweiligen Schulträgers.

Eine umfassendere Analyse von Bildungsmedien und der in ihnen transportierten Weltanschauung müsste nicht nur die Medien selbst, sondern zudem noch bedeutsame Randbedingungen ihres Gebrauchs einbeziehen, nämlich

- die *Lehrer*, deren Funktion die Bildungsmedien in einer näher zu bestimmenden Weise übernehmen, sowie ihre Ausbildung;
- die Organisation der *Schule*, in der sie mit Hilfe von Medien unterrichten;
- und die *Adressaten*, die Schüler und ihre Eltern.

Letztlich bedürfte eine systematisch vollständige Interpretation von Bildungsmedien einer umfassenden Analyse des Unterrichts selbst. So weit werde ich nicht gehen.

Ein Zugang

Im ersten Kapitel dienten mir zwei Bücher als Medium meines Arguments. Zunächst nehme ich jetzt wieder den *Orbis Pictus* zur Hand. Dort hatte ich herausgearbeitet, das Buch sei

- ausdrücklich *didaktisch* gerahmt;
- ihm unterliege eine *Ordnung*, gemäß der die Dinge dargestellt sind;
- in ihm drücke sich eine Überzeugung davon aus, zu welchem *Gebrauch* die Dinge bestimmt sind; und
- diese Charakteristika entsprächen den *Normen* der Gesellschaft, in der sein Autor lebte.

Das brauche ich nicht zu wiederholen; aber ich knüpfe daran an. Dazu erinnere ich an das Bild, dass die didaktische Rahmung zum Ausdruck bringt und das ich hier zur Erinnerung wiederhole:

Abbildung 9.2: Die didaktische Rahmung – das Bild (*Orbis Pictus*, S. 2)



Da ist zunächst das Bild. Aber als solcher sagt der Holzschnitt noch nichts. Zwar sehen wir in ihm gleichsam unvermittelt eine Unterrichtssituation. Das können wir aber nur, weil wir spontan einzelnen seiner Elementente bestimmte Bedeutungen zuweisen: der Größe der dargestellten Personen, der Zeigegeste. *Comenius* bringt darüberhinaus den Unterricht *mit dem Wort* ins Spiel (Abb. 9.3. »Lernen« und »Lehren«, lesen wir – das bestätigt die besagte Vermutung. »Alles, was nöthig ist«, also alle erforderlichen Dinge – erst die machen für uns wie für *Comenius* den Inhalt unseres Bildungsmediums aus. Dazu wird so etwas wie unsere Lehrziele angesprochen: die Dinge richtig »verstehen« und »aussprechen«.³ Und was man beim besten Willen *nicht sehen* kann: Der Knabe *braucht* einen Lehrer, ohne einen solchen kommt er nicht zum Ziel: *Wer wird mich das lehren?* fragt er.

Abbildung 9.3: Die didaktische Rahmung – das Wort (*Orbis Pictus*, S.3)

<p><i>M.</i> Veni, Puer! disce Sapere. <i>P.</i> Quid hoc est, <i>Sapere?</i> <i>M.</i> Omnia, quæ necessaria, rectè intelligere, rectè agere, rectè eloqui. <i>P.</i> Quis me hoc docebit? <i>M.</i> Ego, cum DEO.</p>	<p><i>L.</i> Komm her/ Knab! lerne Weisheit. <i>S.</i> Was ist das/ Weisheit? <i>L.</i> Alles/ was nöhtig ist/ recht verstehen/ recht thun/ recht ausreden. <i>S.</i> Wer wird mich das lehren? <i>L.</i> Ich/ mit G.Dt.</p>
---	--

Schließlich folgt ein Hinweis auf die Instanz, die Richtigkeit und Rechtmäßigkeit dessen verbürgt, was im Unterricht geschieht. Diese Instanz wird auf der nächsten Seite ausdrücklich eingeführt, und zwar als der, von dem man sich ein Bild gleich gar nicht machen darf, der der Urheber aller mit menschlichen Sinnen erfassbaren (*sensualia*) Dinge ist: GOTT. Diese Dinge werden dann ins Bild gebracht; und sie kommen zur Sprache.

Sehr viel elaborierter gibt der Kupferstich denselben Sachverhalt wieder, der den gesammelten didaktischen Schriften von *Comenius* vorangestellt ist (S. 82): Der Autor schreibend, einen Globus, den *Orbis* so zu sagen vor Augen; einige der Bilder quasi kreisförmig angeordnet – und mit der Linken auf ein Bild weisend, und zwar auf eine Lehrsituation.

Die Erinnerung daran, mit welchen Mitteln *Comenius* seine Bildungsmedien komponiert, soll mir zunächst als Zugang zum Folgenden dienen. Wie ich zeigen möchte, kann man sie zugleich als die Quintessenz meines Arguments verstehen.

Begriffsbestimmungen

Auf dem Wege dorthin beginne ich mit einigen Begriffsbestimmungen.⁴ Ich nehme das Thema *Bildungsmedien und Religion* beim Wort und

folge der Logik der Sache, wie ich sie aus der Perspektive des Unterrichtstheoretikers sehe⁵: Unter allen denkbaren *Medien* werde ich demnach hier allein diejenigen in Betracht ziehen, die durch die *Bildung* näher bestimmt sind, und des Weiteren einen Zusammenhang mit der *Religion* aufweisen.

Das Medium

Was ich unter einem Medium verstehe, habe ich im 3. Kapitel ausgeführt. Ich erinnere an die Gesichtspunkte

1. der *Unterscheidung* von einem Träger und der Information;
2. der *Vermittlung* von *bedeutsamem Wissen*; und an
3. den *symbolisch* codierten Verweis auf das Leben von Menschen in ihrer *Gesellschaft*.

Bildung

Auch auf den Begriff der *Bildung* bin ich zuvor ausführlich eingegangen. Wichtig ist er mir hier insofern, als er für den *Zweck* des Bildungssystems steht, für die Bildung seiner Klientel. Dies ist, die Perspektive, unter der ich im Folgenden auf das Verhältnis von Religion auf der einen Seite und den Unterrichtsmedien andererseits eingehen werde. Die theoretische Referenz ist demnach die Unterrichtstheorie.

Religion

Was eine *Religion* ist, wird auf denkbare unterschiedliche Weisen bestimmt. Ein *Philosophisches Wörterbuch* definiert sie als

»die Weltanschauung aus dem Glauben und die Lebensführung aus dem Verbundenheits-, Abhängigkeits- und Verpflichtungsgefühl gegenüber Gott als der geheimnisvollen, haltgebenden und zu verehrenden obersten Macht«. Der Glaube »beruht auf der Überzeugung einer übernatürlichen Offenbarung und auf der Gefühlsgrundlage gläubiger Gottesfurcht und -liebe«. [...] Dabei ist die Weltanschauung eine »einheitliche Gesamtaufassung der Welt einschl. des menschlichen Seins und Sichverhaltens.« Sie ist »Weltordnung aus einer Idee heraus« und charakterisiert den aus einer Idee handelnden Menschen der praktischen Bewährung«. ⁶

Gelernten Pädagogen mag auch *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* ein willkommener Gewährsmann sein:

»Es ist die W[eltanschauung]. eines jeden, worin die Totalität aller Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewußtseins bis auf den höchsten Punkt gesteigert [...] gedacht wird.«⁷

Im Zusammenhang mit dem Unterricht in einer Schule halte ich die viel zitierte Definition von *Clifford Geertz* für recht gut brauchbar, und zwar wegen ihres Rekurses auf die Begriffe der *Kultur* und des *Symbols*. Er bestimmt eine Religion als:

»(1) ein Symbolsystem, das darauf zielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, dass (5) die Stimmungen und Motivationen der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.«⁸

Damit man dabei nicht so etwas wie eine private Religiosität Einzelner vor Augen hat, sondern eine bestimmte, in unserem Falle zum Beispiel die christliche Religion, füge ich über *Geertz* hinaus ein weiteres Merkmal von Religion ein, das der *Institution*. Man denke etwa an das in einer Kirche institutionalisierte Symbolsystem. – Ich nehme weiterhin den Hinweis jener ersten Definition: »Weltanschauung aus dem Glauben«, auf und beziehe auch den Fall der institutionalisierten »Gesamtauffassung der Welt« in die Betrachtung ein.

So halte ich für das Folgende fest:

- Die *Weltanschauung* ist das Allgemeine;
- *Religion* ist eine besondere Weltanschauung, eine, die durch den »Glauben an einen Gott« erzeugt wird;
- die kann ihrerseits durch Institutionalisierung – z. B. in einer sogenannten *Kirche* – als *eine* Religion (unter anderen) näher spezifiziert werden.

Was demnach für die Weltanschauung gesagt werden kann, gilt logischer Weise auch für die Religion.⁹ Auf die Religionen (im Plural)

gehe ich nicht ein, weil ich einen anderen Zugang zum Thema wähle als den, an dem man zunächst denken mag: Eine Beschränkung auf den von einer Kirche o. ä. verantworteten Religionsunterricht lässt streng laizistisch verfasste Staaten außer Acht und damit auch die Frage, ob überhaupt und, wenn ja, auf welche Weise in deren Schulen normative Orientierungen ausdrücklich von einer Generation an die nachfolgende weitergegeben werden.¹⁰

Zugänge zum Thema

Zum Thema *Religion und Bildungsmedien* lassen sich unterschiedliche Zugänge denken. So könnte es erstens interessant sein zu erkunden, welche Bildungsmedien für welche Religion charakteristisch sind, wie das etwa der sogenannte *Kleine Katechismus* für Lutheraner ist. Aber das wäre eine Frage, die eher von der Religionswissenschaft zu bearbeiten wäre als von der Schul- oder gar der Unterrichtstheorie. Diese letzteren sehen so zu sagen *per definitionem* Bildungsmedien unter anderen Gesichtspunkten als jene.¹¹

In den uns geläufigen Schulen, solchen – wie man grob verallgemeinernd sagen könnte – westlicher Prägung, finden wir regelmäßig ein Unterrichtsfach, das ausdrücklich die in der zuständigen Gesellschaft verbindlichen normativen Orientierungen zum Gegenstand hat. In Deutschland war das traditioneller Weise der christliche Katechismusunterricht, später der Religionsunterricht; neuerdings gibt es ein Fach Ethik o. ä. als ein funktionales Äquivalent für diejenigen, die sich nicht der christlichen Religion zurechnen.

Man könnte also die Medien untersuchen, die in dieser Gruppe von Unterrichtsfächern in Gebrauch sind. Die Schulen und die für sie charakteristischen Unterrichtsfächer sowie die vom Schulträger genehmigten Unterrichtsmedien sind Gegenstand der Schul- bzw. Lehrplantheorie.

Im Fall von Gesellschaften, in denen es neben dem Staat weitere Schulträger gibt, also private neben öffentlichen Schulen, könnte man sich zweitens den Schulen in Trägerschaft einer Religion zuwenden und prüfen, ob und, wenn ja, inwiefern sich die in ihnen gebrauchten Unterrichtsmedien von denen in öffentlichen Schulen unterscheiden

– in identischen Fächern wohlgemerkt.¹² – Besonders reizvoll könnte das in Deutschland sein, wo in Privatschulen nicht alles erlaubt ist, wo vielmehr allerlei Regeln sicherstellen sollen, dass dem Nachwuchs über alle Schulen hinweg ein gesellschaftlicher Minimalkonsens vermittelt wird.

Wie im Medienkapitel ausgeführt, sind die sogenannten »Medien« als solche zunächst einmal nichts als Dinge oder Sachverhalte im weitesten Sinne; sie sind polyvalent. Die Schöpfungsgeschichten der Religionen oder die letzte Strophe des Deutschlandliedes zum Beispiel können zwar vieles besagen, sagen deswegen umgekehrt aber auch nur wenig Bestimmtes. Interessant für unser Thema wird es, wenn sie als Bildungsmedium gesehen und in den Unterricht welcher Schule auch immer gebracht und dort interpretiert werden: in der Arbeit im Unterricht.

Mit diesen Erinnerungen komme ich auf meine These zurück:

»Auswahl, Präsentation und Bearbeitung von Dingen und Sachverhalten als »Medien« im Unterricht« sind durch die Weltanschauung des jeweiligen Trägers bestimmt.

In den Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik Deutschland finden sich dementsprechend an prominenter Stelle dahingehende, ausdrückliche Bestimmungen, zum Beispiel im Schulgesetz meines Bundeslandes Nordrhein-Westfalen:

»§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

(1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung. Sie verwirklicht die in Artikel 7 der Landesverfassung bestimmten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele.

(2) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung.«¹³

So auch in Frankreich, wo es das Unterrichtsfach Religionsunterricht nicht gibt:

Code de l'éducation, Article L111–1

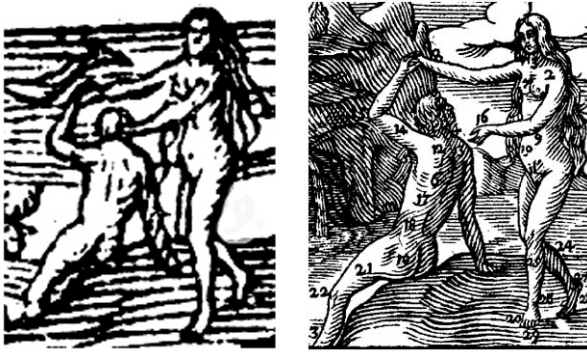
»Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des dignités des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.«¹⁴

Meine These ist insofern trivial, als sie logisch aus dem Begriff der Schule folgt.¹⁵ Sie ist auch für die Didaktik des Alltags plausibel, sofern man an den Geschichtsunterricht denkt oder den Sprach- und Literaturunterricht, vom Religionsunterricht zu schweigen. Trifft sie aber auch für Fächer zu, in denen reine Beschreibungen der Wirklichkeit zu bearbeiten sind, für den Biologie-, den Geographie- oder den Physikunterricht Gegenstand der Arbeit sind? Man sollte etwas vorsichtiger von scheinbar reinen Beschreibungen sprechen. So sollte die Beispiel die Kontroverse zur Evolutionstheorie im Biologieunterricht zur Vorsicht mahnen. Im Unterricht wird nicht etwa an irgendwelchen Dingen oder Tatsachen an sich gearbeitet, sondern an Symbolen, die etwas repräsentieren, und die sind vorweg didaktisch stilisiert, als

- Erzählungen, allgemeiner: als Texte,
- Bilder im weitesten Sinne,
- auch Handlungen wie das Vormachen eines Gitarrengriffs, allgemeiner: die praktische Umsetzung einer Gebrauchsanweisung.

Statt einer näheren Erörterung zitiere ich noch einmal die beiden Bilder aus dem *Orbis Pictus*:

Abbildung 9.4: Der Mensch aus dem Orbis Pictus



Der Mensch – einmal nach der Schöpfungsgeschichte und dann anatomisch gesehen. Lesen wir die beiden Bilder, entgegen unserer Lesegewohnheit, von rechts nach links, so haben wir zunächst eine Seite aus einem – gedachten – alten Biologiebuch, Kapitel: »Anatomie des Menschen«. Links erfahren wir sodann, dass die so dargestellten Menschen Geschöpf Gottes sind. So offensichtlich ist das nicht durchweg, erst recht heute nicht. Aber wenn man genauer hinsieht, zeigt sich, dass *Comenius* seine *visibilia* durchweg an demjenigen Ort darstellt, den sie in seiner Welt einnehmen, einer protestantischen, protobürgerlichen Gesellschaft. Gleichzeitig zeigt er den Zweck, zu dem sie in dieser Gesellschaft bestimmt sind.

Das ist heute grundsätzlich nicht anders. Als heuristischer Beleg diene das Kapitel zur Migration in Erstlesefibeln, in denen *Verena Sürmer* und ich die Orientierungen der heutigen deutschen Mittelschicht, nicht gerade als Weltanschauung, sehr wohl aber als handlungsorientiertes Normensystem haben rekonstruieren können. Eine umfassende Weltanschauung ist das zwar nicht, aber die Anschauung einer kleinen Weltgegend, die den Blick dokumentiert, der von Grundschullehrern erwartet wird und der den Fibelkindern eine Orientierung in ihrer Welt ermöglichen soll.

Leider sind heutige Fibeln auch nicht annähernd so überzeugend, wie der *Orbis Pictus*. Dafür sehe ich vor allem diesen Grund: Wir sind befangen – in unserem Weltbild. Der besagte Ort ist für uns so selbstverständlich, dass uns die zugrunde liegende Weltanschauung nicht als eine solche ins Auge fällt.

Selbstverständlich reicht eine Untersuchung von Fibeln u. ä. nicht zur Prüfung einer weitreichenden These wie der meinen. In heuristischer Absicht müsste man auch an eher so zu sagen sperrigere Schulbücher für den Physik- oder Mathematikunterricht oder eben heutige Biologiebücher herangehen und fragen, nicht *ob* sie, sondern *welche* spezifische Weltanschauung sie dokumentieren. In diesem Sinne könnte meine These für Fibelforscher eine heuristische Funktion haben.

Ein ganz kurzes Fazit

Die Weltanschauung, die dem Zusammenleben in einer Gesellschaft seinen Sinn gibt, findet ihren Ausdruck im Bild von der Welt, das im Unterricht ihrer Schule vermittelt wird. Auch dort, wo eine Einflussnahme auf Lehrpläne, Schulbücher und einzelne Unterrichtsinhalte nicht erkennbar ist, geben eine Weltanschauung und gegebenenfalls eine institutionalisierte Religion der Arbeit in seiner Schule insgesamt ihren Sinn. Der wird insbesondere durch Schulgesetze und -ordnungen sowie die Ausbildung und Auswahl der Lehrer vermittelt.

Soli Deo Gloria? Nein, das würde heute kaum jemand sagen, auch nicht in deutscher Übersetzung. Vermutlich würde man auch nicht auf den Gedanken kommen, »Gott« in der alten Formel durch den Namen eines anderen, einzigen und allein zu verehrenden Wesens zu ersetzen. Gleichwohl: Eine weltanschaulich ganz und gar abstinente Schule gibt es ebenso wenig wie eine sinnfreie Arbeit im Unterricht.

10 Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik

Die Ausgangssituation

Im¹ Jahre 1976 gab einer der Nestoren der deutschen Schulbuchforschung, *E. Horst Schallenberg*, eine Sammlung von Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit heraus. In seiner Einleitung stellte er fest:

»Die während der letzten 10 Jahre vorgelegten Schulbuchuntersuchungen unterschiedlicher fachwissenschaftlich-didaktischer Provenienz weisen in vielen Fällen nicht nur ein Defizit an (schul-)pädagogischer und/oder (allgemein-)didaktischer Reflexion auf; Erstaunen muß vor allem die Feststellung auslösen, daß das in publizierten Schulbuchuntersuchungen sich spiegelnde Selbstverständnis wissenschaftlicher Schulbucharbeit nicht selten unterentwickelt scheint: die wissenschaftstheoretischen Prämissen und die methodologischen Grundlagen zahlreicher Schulbuchuntersuchungen bleiben häufig unklar, wenn nicht gar unbedacht. Es scheint somit dringend nötig, sich künftig mehr als bisher [...] um eine Verdeutlichung der Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit [...] zu kümmern.«²

Die Berichte von den Tagungen der *Schulbuchgesellschaft*, also auch jüngere Untersuchungen, hinterlassen bei mir ein ähnliches Unbehagen. Keine derselben, die nicht auf vielfältige Weise und in vielen Details den Begriff des Schulbuchs inhaltlich bereicherte – warum trotzdem solch ein Eindruck? Sicher nicht deswegen, weil das Schulbuch Konkurrenz von sogenannten digitalen, besser: elektronischen Unterrichtsmedien bekommen hat und das Feld demnach etwas unübersichtlicher geworden ist. Denn »Schulbuch« ist schon damals eine

Chiffre für unterschiedliche Unterrichtsmedien gewesen. Da muss es andere Gründe geben. Tatsächlich informieren die Berichte nicht nur über das Schulbuch. Ihre Lektüre provoziert immer auch wieder die Frage danach, wieweit Design und Durchführung der zugrunde liegenden Studien das Ergebnis tragen, das am Ende als Antwort auf die Forschungsfrage vorgelegt wird. Könnte es sein, dass *Schallenbergers* Kritik auch heute noch trifft?

Auf eine erste Spur hat mich eine Bestandsaufnahme gebracht, die jene Gesellschaft 2003 zur *Schulbuchforschung in Europa* vorgenommen hat: *Werner Wiater* hat dort in der Einleitung des Berichts das Feld mit einem weiten Überblick abgesteckt:

»Die Intentionen der Schulbuchforschung konzentrierten sich bis in die ersten Nachkriegsjahre des 20. Jahrhunderts auf Fragen des weltanschaulichen Hintergrunds, der sachgerechten Darstellung, der schülergemäßen Aufmachung und der didaktisch-methodischen Konzeption. [...] Mit der »realistischen Wende« der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft zwischen 1965 und 1975 [...] wurde das Schulbuch als gesellschaftliches Dokument und Produkt politisch-staatlicher Einflussnahme unter ideologiekritischer Perspektive betrachtet. [...] Am Schulbuch interessierten nun nicht mehr allein die Inhalte, sondern auch deren Einbettung in die soziokulturelle Situation und Lage der Zeit ihrer Entstehung und ihrer Verwendung.«³

Wenn man etwa 30 Jahre weiter zurückgeht, dann trifft man den Politikwissenschaftler *Gerd Stein*. Der hatte in seinen *Prolegomena zu einer Theorie des Schulbuchs* dieses »als Politicum, Informatorium und Paedagogicum« dargestellt. Diese drei Merkmale nahm er als Maßgabe für eine »Neuorientierung und Ausweitung herkömmlicher Schulbuchforschung« in Anspruch.⁴ Die Reihenfolge wählte er dabei mit Bedacht. Er wollte das Schulbuch im Kontext der Bildungspolitik gesehen wissen und insbesondere die Adressaten in ihr Recht setzen, die in der Schulbuchforschung missachtet würden. In vielen Arbeiten hat er gezeigt, wie eine »Einbettung in die soziokulturelle Situation und Lage [ihrer] Zeit« im Detail auszusehen hätte. – Bei *Wiater* geht es weiter:

»Die neuere und neueste Schulbuchforschung [...] sieht sich als Teil einer nationalen und internationalen Analyse von Mentalitäten, Urteilen und Vorurteilen, wie sie durch Schulbücher kolportiert und auch stabilisiert werden; sie fördert den Verstehens- und Verständnisprozess zwischen den Völkern, Ethnien und Kulturen, indem sie jeweils deren Bild von Mensch und Welt sachgerecht ermittelt; sie leistet Vergangenheitsbewältigung, wenn sie die Aussagen der Schulbücher zu Krieg und Frieden herausarbeitet, grenzüberschreitend miteinander vergleicht und auf implizite Erkenntnisinteressen befragt; und sie sucht durch die Kooperation von Schulbuchforschern aus der ganzen Welt nach einer kritisch-selbstkritischen, friedfertigen und humanen Zukunftsorientierung der heranwachsenden Generation durch Schule und Unterricht und in globalisierten Gesellschaften. Schulbuchforschung heute [...] weiß sich [...] eingebunden in Ziele internationaler Aufklärungs-, Konfliktlösungs- und Verständigungsarbeit.«⁵

Ist das noch das Schulbuch, das Unterrichts-, das Bildungsmedium? Viel mehr als das, und zugleich viel weniger. Viel mehr: es erscheint jetzt in einem nationalen, inzwischen globalen Zusammenhang gleichsam als Fortsetzung der Politik mit Mitteln der Ideologie. Viel weniger: es ist kein *Schulbuch*, kein *Unterrichtsmedium* mehr.

Dazu passt eine andere Beobachtung: Die überwiegende Zahl der Untersuchungen, über die im Umkreis der *Schulbuchgesellschaft* berichtet wird, hat Schulbücher zu den Unterrichtsfächern Geschichte oder Politik zum Gegenstand. Nicht dass es keine zu Biologie-, Mathematik- oder Deutschschulbüchern gäbe. Aber die findet man eher woanders, nämlich bei den jeweiligen Fachdidaktiken.

Ein Grund für mein Unbehagen ist, dass offensichtlich keine rechte Klarheit über den Gegenstand der Schulbuchforschung herrscht. Die gerne bemühte Forderung von Multidimensionalität einer Schulbuchtheorie verschleiert den trivialen Sachverhalt, dass der Gegenstand in gewisser Weise überhaupt erst durch die Anwendung einer bestimmten Forschungsperspektive konstituiert wird.

Als einen zweiten Grund sehe ich eine gewisse *Großzügigkeit beim Vorgehen* bei der Forschungsmethodik. Von der Bestimmung dessen, als was ein Schulbuch gesehen werden soll; über die einstweilen unbe-

antwortete Forschungsfrage an das zu untersuchende Unterrichtsmedium, die Operationalisierung, die Datengewinnung; bis hin zu den Schlüssen, die aus diesen Daten gezogen werden – da gibt es viele Möglichkeiten, großzügig mit den Ansprüchen an wissenschaftliches Arbeiten umzugehen und Ungenauigkeiten oder Fehler in Kauf zu nehmen.

Die Fülle der besagten Arbeiten ist beeindruckend. Menge allein besagt aber noch nichts. Von »Forschung« kann nur dann die Rede sein, wenn die Arbeit bestimmten Standards entspricht. Es liegt deswegen nahe zu prüfen, wie weit diese Standards jeweils erfüllt sind. Dazu könnte man einzelne Beispiele gleichsam durchdeklinieren oder besser: Gelungenes als Muster herausstellen. Ich werde weder das eine, noch das andere tun. Vielmehr werde ich

- erstens in paar Grund-Sätzen den zu erforschenden Gegenstand umschreiben, also das, was wir sinnvoller Weise unter einem *Unterrichtsmedium* verstehen; und
- zweitens an die Punkte auf dem Wege vom Anfang bis zum Ende eines *Forschungsvorhabens* erinnern, an denen besondere Vorsicht geboten ist, wenn am Ende ein einigermaßen verlässliches Ergebnis stehen soll.

Ich beginne mit dem Letzteren. Zuvor füge ich allerdings noch einen notwendigen Exkurs ein.

Ein Exkurs zur Terminologie

Großzügigkeit bei der Terminologie führt im harmlosesten Fall dazu, man aneinander vorbei redet. Ein wissenschaftliches Forschungsvorhaben hingegen ist darauf angewiesen, dass die Beteiligten sich auf eine gemeinsame Sprache verständigen.⁶ Man muss sagen, was man unter den verwendeten Grundbegriffen verstehen will, und man muss das in einer Sprache sagen, die die Beteiligten verstehen. Für besonders empfindlich halte ich die »Methode« und die »Ansätze«, von denen durchweg reichlich Gebrauch gemacht wird.

Bereits bei der Bestimmung des Gegenstandes spielt der Begriff der *Methode* eine wesentliche Rolle. Es gibt sie in mehreren Varianten, die selten klar unterschieden werden: *Methode*, *Methoden*, *Methodologie*

(diese wiederum ist besonders tückisch, weil die englische *methodology* meist einfach »Methode« ist; die wird daraufhin im Deutschen anglistisch als Methodologie bezeichnet). Dazu kommt noch ein recht kreativer Gebrauch des Adjektivs »methodisch« bzw. »methodologisch«. Das kann schon verwirren. – Im Folgenden werde ich unterscheiden:

- *Techniken*: Techniken, Werkzeuge der Forschungsarbeit; meinetwegen auch Methoden (dann aber im Plural!);
- *Methode* (Singular!): die Logik des Verfahrens, die das festlegt, was wir erforschen wollen, die den Gegenstand unserer Forschung konstituiert;
- *Methodologie*: die ist der Wissenschaftstheorie vorbehalten.

Ähnlich großzügig ist von »Ansätzen«, »Modellen«, »Konzepten« oder gar »Theorien« die Rede – auch das sind Container.⁷ Die Frage nach dem Gegenstand ist nicht schon damit beantwortet, dass eine Reihe von denkbaren oder auch praktizierten Ansätzen oder Ensembles von Arbeitstechniken zusammengestellt werden, diese auch als »Methoden« bezeichnet (so in *Schallenbergers* Studien und ausführlich von *Wiater*). Methoden sind Werkzeugkästen, in die man greifen mag, wenn es an die Arbeit geht. Die »Ansätze« und ihre Verwandten werde ich meiden.

Der Gegenstand – Umriss einer Theorie des Schulbuchs

Was also ist der *Gegenstand* der Schulbuchforschung? Es sieht so aus, als sei die Antwort ganz einfach: das, was wir im Alltag selbstverständlich als *Schulbuch* bezeichnen.⁸ Das liegt nahe und wird auch in nahezu allen Arbeiten als selbstverständlich unterstellt. Was aber hieße dann: Schulbuch als Gegenstand der Schulbuchforschung? Jedenfalls ist unser Buch ein *Schulbuch*, bestimmt für den Gebrauch im Unterricht. Demnach muss die zu suchende Theorie das Schulbuch im Rahmen einer *Theorie vom Unterricht in der Schule* begreifen.⁹

Kein neugeborener Mensch kann unmittelbar nach der Geburt verantwortlich am Leben seiner Gesellschaft teilnehmen, er muss vielmehr zu diesem Ende *erzogen* werden. Sofern und soweit es in dieser Gesellschaft Schulen gibt, haben die den Auftrag, die Erziehung

in der Familie dort zu ergänzen, wo deren Ressourcen nicht ausreichen. Das ist der, wie wir auch sagen, *Bildungsauftrag* der Schule. Diesen Auftrag haben *alle* Einrichtungen, in denen die Tradierung des akkumulierten Wissens der Menschheit institutionalisiert ist: die Pflicht- und allgemeinbildenden Schulen, Berufsschulen, Volks- und andere Hochschulen. Das Schulbuch, seine Vorgänger (z. B. die alten Schulwandbilder¹⁰), seine modernen Begleiter und vielleicht auch Nachfolger, sie dienen allesamt als *Medien der Bildung* der Klientel dieser Einrichtungen.

Das Schulbuch

In den vorigen Kapiteln sind eine Reihe von konstitutiven Merkmalen eines Schulbuchs und seines Rahmens zur Sprache gekommen. Ich stelle hier zusammen, was mir für das Folgende wichtig ist.

1. Der *Sitz im Leben* eines Schulbuchs ist der Unterricht in einer Schule.
2. Das Schulbuch ist ein Medium *neben anderen* Unterrichtsmedien, die ihm funktional äquivalent sind.
3. Als *Medium* verstehe ich hier ein Mittleres, das zwischen zwei Dingen *vermittelt*.
4. Im Unterricht der Schule vermittelt ein Medium zwischen *Schülern* auf der einen Seite und – letzten Endes – einem Segment der gesellschaftlichen *Praxis* auf der anderen, ihrem gegenwärtigen oder zukünftigen alltäglichen oder beruflichen Leben.
5. Damit ein Medium vermitteln kann, muss es mit jeder der beiden Seiten etwas *gemeinsam* haben.
6. Ein Medium des Unterrichts kodiert die *gesellschaftliche Praxis in symbolischer Form*.
7. Ein Medium des Unterrichts wird dahingehend präpariert, dass es die gesellschaftliche Praxis in einer *den Schülern verständlichen Form* repräsentiert.
8. Die Arbeit im Unterricht besteht darin, dass Unterrichtsmedien *interpretiert* werden.

Soweit das Medium selbst. Man muss allerdings die *Randbedingungen* hinzunehmen, die im Medium selbst aufgehoben, also gegenwärtig sind, nicht aber immer auch auf seiner Oberfläche sichtbar.

... im Rahmen des Bildungssystems

1. Unterrichtsmedien sind mit dem jeweiligen *Schulzweck* kompatibel.
2. Unterrichtsmedien werden vom jeweiligen Träger derjenigen Schule *autorisiert*, in der der Unterricht stattfindet.
3. Die Autorisierung stellt sicher, dass die Medien der Vermittlung der vom Träger als *verbindlich* gesetzten *Orientierungen* dienen: Normen des Verhaltens sowie das für ihre Einhaltung erforderliche Wissen und Können.
4. Für die Interpretation der verpflichtenden und autorisierten Medien im Unterricht ist spezifisch ausgebildetes und autorisiertes Personal *verantwortlich*.
5. In der Arbeit im Unterricht repräsentieren *Lehrer* die Geltung der allgemeinen Maßgaben.
6. Je mehr Verantwortung dank dem Stand seiner *Ausbildung* auf das *Personal* übertragen werden kann, desto schwächer kann die direkte Einflussnahme (Lehrplan, Schulbuch) sein.¹¹

Fast alle Untersuchungen zum Schulbuch beschränken sich auf die Medien für den Unterricht in der *Pflichtschule*. Das wird meist unterstellt, wird hingegen nahezu nie thematisiert. In diesem Spezialfall ist der *der Staat* entweder selbst der *Träger*, oder er *autorisiert* private Träger.

Das Merkmal der Autorisierung könnte ein Grund dafür sein, dass vom Schulbuch als einem »Politikum« die Rede ist. Damit auf die Prozesse aufmerksam gemacht, in denen Träger die Kompatibilität der einschlägigen Bildungsmedien mit dem Zweck der Einrichtung prüfen: komplexe, mehr oder weniger institutionalisierte Prozeduren – insbesondere die Verfahren der Entwicklung und Genehmigung von Lehrplänen und Schulbüchern.

In eine ausgeführte Theorie des Schulbuchs gehörte darüber hinaus die Differenzierung in unterschiedliche

- materielle *Träger* (Buch, Tafel, Folie, Film, Audio- und Videodatei, Objekt, gelegentlich ein Haustier eines Schülers, bisweilen ungenau auch »Trägermedium« genannt;
- *Modalitäten* (Text, Bild, Ton, Modell);

- *Vorordnungen* (zum Beispiel als sakrosankte Schöpfungsordnung vorgegeben – als Enzyklopädie des Wissens – als Ordnung des Alltagslebens – als Logik von Unterricht).

Wie angedeutet, wäre es der Sache angemessener, wenn man nicht von »Schulbuchforschung« spräche, sondern durchgängig von der »Erforschung von Unterrichtsmedien«. Die Rede von einem Schul- oder Textbuch lenkt die Aufmerksamkeit davon ab, dass jedes dieser Momente eine spezifische symbolische Codierung des Mediums impliziert.

Zur Logik der (Schulbuch-)Forschung

Der Forschungsprozess verläuft in der Regel nicht so, dass man einen Ansatz oder eine Methode nehmen und sie auf den zu untersuchenden Gegenstand anwenden könnte, damit man, ihnen folgend, geradewegs zum erwünschten Ergebnis käme. Wenn das oft so zu sein scheint, hat ein Ergebnisbericht am Ende die unterwegs erforderlichen, kleineren und größeren Umwege begründet. Diese Berichte orientieren sich allemal an der *Vorstellung von einer Logik*, die unserer Arbeit zugrunde gelegen hat. Man kann diese Logik herausarbeiten und zur Beurteilung von Forschungsarbeit und Arbeitsergebnis heranziehen. Im Folgenden werde ich sie skizzieren.¹² Dabei habe ich vor allem die Arbeiten im Blick, die im Umkreis der *Schulbuchgesellschaft* vorgelegt wurden.

Ein Forschungsvorhaben hat einen Anfang und ein Ende. So sollte man sich daran erinnern, dass der Prozess mit einer bislang nicht oder unzureichend beantworteten Frage beginnt, einem ungelösten Problem. Mit einer Antwort findet er sein Ende. Das muss nicht immer eine endgültige Antwort sein; auch eine vorläufig gesicherte Antwort ist von Wert. Sie ermöglicht nämlich eine Einschätzung des Ertrags und grenzt das Feld unsicheren Wissens näher ein. Im Einzelnen:

Die Frage – Gegenstand und Begründung

Vor Eintritt in die Tagesordnung steht fest, aus welchem *Interesse* man ein Schulbuch oder Schulbücher der näheren Erforschung unterziehen will. *Wiaiter* hat das Feld solcher Interessen für die Schulbuchfor-

schung generell abgesteckt. Aber auch jedem einzelnen Vorhaben liegt eines zugrunde, auch dann, wenn das nicht ausdrücklich ausgewiesen wird. Die Eingrenzung, die Definition des zu untersuchenden Problems, dann ihre Operationalisierung, ja, auch die Auswahl der Arbeitstechniken werden durch ein Interesse an der Sache beeinflusst.

Ein noch so dezidiertes Interesse allein reicht nicht. Man muss sich zudem umsehen, ob die Frage nicht schon untersucht, das Problem nicht wenigstens teilweise gelöst worden ist. Ein *Literaturbericht* gibt Auskunft über das, was bereits bekannt ist. In diesem Zusammenhang kann man dann die eigene Arbeit verorten.

Für die Forschung sind nur praktisch relevante Fragen sinnvoll, Fragen, die auf die Struktur, die Logik, auch auf einen Aspekt der Sache zielen und auf gründliche Erfahrung der zugehörigen Praxis zurückgehen. Die *Inстанz*, die Forschung *legitimiert*, muss letzten Endes die zugehörige Praxis sein, und die Antwort, die man sich als Ergebnis verspricht, muss für diese Praxis bedeutsam sein.

Welche Praxis wäre das im Fall der Schulbuchforschung? Welche Sache ist da zu erforschen? Im folgenden 11. Kapitel berichte ich ausführlich darüber, über welche Untersuchungen im Rahmen der *Schulbuchgesellschaft* berichtet wurde; hier deute ich nur an.

Wenn das Schulbuch als *Didaktikum* interpretiert wird, ist der Unterricht in der Schule die Maß gebende Praxis.

- Am häufigsten wird geprüft, ob oder inwieweit *Vorgaben* für den Unterricht ihren Niederschlag in Schulbüchern finden (wie zum Beispiel ein Lehrplan oder sogenannte didaktische Prinzipien; auch politische Ideologien).
- Hier würde ich auch die wenigen Untersuchungen unterbringen, in denen die Passung von Aussagen zuständiger Referenzwissenschaften einerseits und den Aussagen in den ihnen entsprechenden Schulbüchern andererseits untersucht wird, wie zum Beispiel zur Mathematik des Mathematikschulbuchs.

Im Einzelnen findet man eine Fülle von Untersuchungen zu Details von Unterrichtsmedien. Man erfährt,

- wie die – im weitesten Sinne – *komponiert* sind;

- wie weit sie der *Steuerung des Unterrichts* gemäß politischen und didaktischen Vorgaben dienen können;
- worüber alles Schulbücher über den Unterricht in der Schule *Auskunft* geben können: ihr Inhalt;
- gelegentlich auch, ob dieser mit dem gesellschaftlich verfügbaren *Wissen kompatibel* ist.

Beim Schulbuch als Politikum hingegen dürfen wir an die Praxis seiner Produktion und Verfahren seiner Autorisierung denken. Hier wird das Schulbuch durchweg als Dokument einer ihm äußerlichen Praxis angesehen und behandelt. Streng genommen müsste man sagen, dass hier das *Schulbuch in der (Bildungs-)Politik* Gegenstand der Untersuchung ist. Das Schulbuch dient hier als *Material*, an dem eine politisch motivierte Behauptung überprüft wird. Das Umfeld wird als Quelle für Informationen genutzt, die bestimmte Aspekte eines Schulbuchs verständlich machen.

Kurz: Ich würde unterscheiden zwischen Untersuchungen, in denen Schulbücher *als Medium des Unterrichts* gesehen und erforscht werden: Schulbücher im Unterricht der Schule. Daneben gibt es einen weiteren Umkreis von solchen, die auf eine *Praxis außerhalb* des Unterrichts verweisen.

Die Hypothese – Material und Operationalisierung

Eine wissenschaftliche Hypothese im strengen Sinne ist eine Behauptung, die sich empirisch nach vergleichsweise strengen Regeln überprüfen lässt. Bei der Schulbuchforschung sollte man etwas großzügiger unterscheiden zwischen:

- *Vorurteilen* – die taugen allerdings, weil es kategorische Aussagen sind, nicht für die Formulierung von Forschungsfragen;
- *Annahmen* – auf Erfahrungen und gezielten Beobachtungen in der Praxis gegründete Vermutungen;
- *Hypothesen* – im strengen Sinne: Sätze, die aus einer Theorie abgeleitet sind und an Daten geprüft werden können.

Die überwiegende Zahl der Forschungsberichte ist der zweiten Gruppe zuzurechnen.¹³

Beim zu untersuchenden *Material* sind Vergleichbarkeit und Verfügbarkeit zu beachten. Sobald mehr als ein Schulbuch zu untersuchen sind, ist zu klären, welche Vergleiche über unterschiedliche Zeiträume oder über Ländergrenzen hinweg unter welchen Gesichtspunkten angestellt werden können, und welche nicht. Nicht selten muss man Materiallücken vernünftig überbrücken, was den Kreis der beantwortbaren Fragen empfindlich einschränken kann.

Damit bin ich bereits bei der *Operationalisierung*. Die Vermutung, die am Anfang steht, ist in den seltensten Fällen eine Hypothese im strengen Sinne. Aber selbst dann, wenn es nur eine vergleichsweise vage Vermutung ist, so muss sie handhabbar gemacht, in Teilfragen übersetzt werden, die sich anhand des Materials beantworten lassen. Die Vermutung zu Beginn stellt die Sprache zur Verfügung, in der solche Teilfragen formuliert werden können. Das Material muss in eben dieser Sprache zum Sprechen gebracht werden. Im Mittelpunkt der Arbeiten selbst steht dann der Schritt, in dem die *Dokumente* mit Hilfe der festgelegten *Operationen* in *Daten* transformiert werden.

Bei der Operationalisierung kann man in ziemlich viele methodische Fallen geraten. Eine besonders unangenehme ist – wie schon angesprochen – die Inanspruchnahme von sogenannten *Ansätzen* oder *Methoden*. Da wird suggeriert, deren Anwendung führe gleichsam automatisch ohne Hindernisse zum Ziel. Chiffren wie *Diskurs-*, *Inhalts-* oder *Dokumentenanalyse* können solche Fallen sein – sofern nicht genau und im Einzelnen nachvollziehbar angegeben ist, *welcher* Diskurs oder Inhalt *wie* analysiert werden soll. Ungenauigkeiten, gar Fehler, hier gemacht, haben am Ende Konsequenzen für die Interpretation der Ergebnisse, also für die Antwort auf die Ausgangsfrage. Deren Reichweite wird zwar bereits bei ihrer Umformulierung in eine Hypothese (im weitesten Sinne) eingeschränkt. Mindestens ebenso gravierend sind aber dann die Informationsverluste, die mit der Transformation der Dokumente in Daten einhergehen. Umso wichtiger ist es, dass sowohl der Gewinn an Präzision, als auch die Verluste an Information gründlich reflektiert und in einer, wie es in anglo-amerikanischen Forschungsberichten heißt, »discussion« am Ende mitgeteilt werden.

Eine sachlogisch angemessene *Form der Operationalisierung* ist die Bildung von *Kategorien*, Formen, die dazu dienen, Aussagen oder Merkmale von Gegenständen hervor- oder herauszuheben. Diese Konstrukte sind das Ergebnis einer nicht immer leicht zu entwirrenden Mischung von Auffälligkeiten, Merkmalen des Gegenstandes einerseits und dem an der Sache interessierten und durch die Arbeitshypothese geschärften Blick des Forschers andererseits. Das heißt keineswegs, dass sie freihändig entworfen werden dürften, vielmehr muss ihre Entwicklung nachvollziehbar und begründet sein. Gelegentlich kann man auf Vorarbeiten von Anderen zurückgreifen, zum Beispiel auf Systeme von Kategorien und sogenannte Raster. Die lassen sich jedoch fast nie ohne Modifikationen von einem Problem auf ein anderes übertragen; und ein solcher Schritt bedarf allemal einer Begründung.

Die Operationalisierung ist vermutlich der empfindlichste Teil von Forschungsvorhaben. Hier muss eine Balance zwischen dem *Gegenstand* und seinen Spezifika auf der einen Seite und den *Untersuchungstechniken* auf der anderen hergestellt werden, deren Wahl das Interesse der *Forscher* bestimmt. Hier wird festgelegt, wie weit die Ergebnisse im wörtlichen Sinne nachvollzogen werden können: Die Kategorien müssen eine Bedeutung haben, die in der in Frage stehenden Forschungspraxis zufriedenstellend geteilt wird.

Die Arbeit – Techniken und Ergebnisse

Zur Technik der Durchführung im Einzelnen ist nicht viel zu sagen; da haben wir allseits akzeptierte *Standards* der wissenschaftlichen Forschung. Ob am Ende Narrationen oder geprüfte und vorläufige akzeptierbare Hypothesen im strengeren Sinne stehen werden: die Kategorien, Leitfäden für Befragungen, oder Skalen müssen den Kriterien der Validität und der Reliabilität genügen. Nur dann, wenn diese Kriterien erfüllt sind, kann man sich bei der Antwort auf die Ausgangsfrage auf die Daten verlassen, die zuvor methodisch erzeugt wurden. In dieser Hinsicht ist es gleichgültig, ob unterwegs Zahlen erzeugt werden oder Begriffe mit einem geteilten Bedeutungshorizont

oder auch Bilder.¹³ – Die erhobenen Daten werden schließlich in einem *Bericht* mitgeteilt.

Diskussion

Vom Bericht ist die *Interpretation* dieser Daten, die *discussion*, zu unterscheiden. Dieser letzte Schritt führt zu einer Lesart der Daten, die am Ende als eine *Antwort* auf die Ausgangsfrage zu verstehen ist. Meist sind das (Nach-)Erzählungen (*narratives*) oder Kompositionen, durchweg basierend auf Häufigkeiten oder Auffälligkeiten der Besetzung der besagten Kategorien. Sie verdichten die erhobenen Daten und beziehen sie auf die Praxis zurück, der die Frage entstammt, also auf die Arbeit mit dem Schulbuch in der Schule. Das ist unproblematisch, solange die Grenze zwischen dem, was dem Material tatsächlich entnommen werden kann, und der Deutung und Bewertung der erhobenen Daten beachtet und nachvollziehbar respektiert wird. Nicht immer waltet hier die nötige Sorgfalt.

Damit hat man am Ende – eine Antwort auf die Ausgangsfrage? in aller Regel nicht. Denn, wie gesagt, im Laufe der Arbeit wird der Einzugsbereich der Ausgangsfrage zunehmend eingeschränkt. Also ist zu fragen: Welche Verallgemeinerungen sind am Ende noch zulässig? Dabei werden schon mal die Beschränkungen vergessen, die unterwegs vorgenommen wurden, und es werden Resümees gezogen, die die Ergebnisse nicht hergeben.

Sollte am Ende keine befriedigende Antwort stehen, wovon man zwar kaum liest, was aber nicht selten der Fall sein dürfte, so ist das Ergebnis gleichwohl etwas wert. Dann kann man nämlich das Problem näher eingrenzen, das der Ausgangsfrage zugrunde lag, und begründete Vorschläge für weitere Untersuchungen machen. – Gelegentlich werden auch praktische Konsequenzen vorgeschlagen, sozusagen ein direkter Rückbezug auf das praktische Problem, das mit der Untersuchung gelöst oder einer Lösung näher gebracht werden sollte.

Bericht und *Diskussion* stehen am Ende *und* sind ein integrierender Teil der Arbeit. So, wie am Beginn eine *praktisch relevante* Frage steht, ebenso muss das Ergebnis für die Praxis bedeutsam sein. Eine not-

wendige Voraussetzung dafür ist, dass der Bericht in einer Sprache formuliert wird, die dort auch gesprochen und verstanden wird. Das ist zunächst die des wissenschaftlichen Diskurses, die Fachsprache. Dazu kommt die Logik des Argumentierens, die in der Wissenschaft strenger Regeln zu folgen hat als die Sprache des Alltags – die ihrerseits zum Zuge kommt, wenn der Ertrag für den Alltag des Schulbuchs in Schule und Bildungspolitik fruchtbar gemacht werden soll.

Kommentar

Blicken wir noch einmal die eingangs zitierten Statements zurück. Da tut eine Schulbuchforschung eine ganze Menge, vieles leistet sie hingegen auch nicht. Wie aber ist es mit der Reflexion auf die wissenschaftstheoretischen Prämissen und die methodologischen Grundlagen der Schulbuchforschung? Ich habe darauf verzichtet, einzelne Projekte auseinanderzunehmen und, bildlich gesprochen, daraufhin zu prüfen. Vielmehr habe ich mich mit Behauptungen zufrieden gegeben, die ich mit: *nicht immer* oder *häufig*, usw. pauschal modifiziert habe. Ich wollte Kriterien erläutern, nicht aber Einzelwertungen vornehmen.

Als roter Faden hat mir dabei der Zusammenhang gedient, den ich als die »Logik der Schulbuchforschung« bezeichnet habe. Ohne eine Vorstellung von diesem Zusammenhang können Abnehmer und Außenstehende die inhaltliche Bedeutung und die methodische Qualität des Vorhabens nicht einschätzen und sinnvoll nutzen.

Schulbücher sind vorhanden, und sie werden aus den unterschiedlichsten Perspektiven untersucht. Dass sie erzeugt, autorisiert, vertreiben werden; dass sie, ob sie überhaupt, wo und wie verwendet werden – davon liest man sehr wenig. Das Umfeld ist eher selten ein eigener Gegenstand der Untersuchung; darüber hinaus kommt es auch bei den einzelnen Projekten selten in den Blick, nämlich:

- der *bildungspolitische* Kontext (etwa die Kostenfrage);
- die *Praxis der Curriculum- und Lehrplanentwicklung*;
- die *Ausbildung* des Personals, der Lehrer;

- der *Gebrauch*, der *im Unterricht* von den Medien tatsächlich gemacht wird, übrigens auch in den Familien der Schüler.

Man kann nicht all das in jedem einzelnen Vorhaben ausdrücklich berücksichtigen? gewiss nicht. Aber *Schulbuchforschung*, die *nur* die Schulbücher selbst im Blick hat – ist keine *Schulbuchforschung*.

Mein *Fazit*: Es dürfte hilfreich sein, wenn *Schallenbergers* Behauptung zu den methodologischen Grundlagen weiterhin als Arbeitshypothese für eine Prüfung von Projekten zur Erforschung vom Bildungsmedien diene.

11 Ein Blick zurück

20 Jahre Schulbuchgesellschaft

Das Schulbuch, wie ihr sicher wisst,
Ein Buch nur für die Schule ist.

Der Verein

Der Verein *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e. V.* wurde im Jahr 1997 gegründet. Gemäß seiner Satzung (in der derzeitigen Fassung, 2022) verfolgt er als seinen Zweck »die umfassende Förderung der Wissenschaft und Forschung im Bereich von Schulbüchern«. Dieser Zweck soll, wie es dort heißt, näherhin verfolgt werden durch

- a) die historische und systematische Erforschung von Schulbüchern
- b) die Analyse von Schulbuchsammlungen
- c) das Erfassen der politischen, pädagogischen und didaktischen Aspekte von Schulbüchern
- d) die Abhaltung wissenschaftlicher Lehr- und Vortragsveranstaltungen«

sowie durch

- »die Veröffentlichung der aus den Aufgaben hervorgehenden Forschungstätigkeit«

Anders gesagt: in jenen Tätigkeiten (a–d) sowie den Ergebnissen dokumentiert sich das Leben des Vereins. – Heute stellt er sich vor als eine

»wissenschaftliche Fachgesellschaft ... Sie verfolgt das Ziel, die interdisziplinäre, historische und systematische Schulbuchforschung umfassend zu fördern und deren Bedeutung nachhaltig in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu heben. Durch regelmäßige Tagungen und Publikationen [...] soll Schulbuchforschern und -forscherinnen, vor allem auch dem wissenschaftlichen Nachwuchs, ein Forum geboten und gleichzeitig die Möglichkeit geschaffen werden, Einzeluntersuchungen stärker aufeinander zu beziehen und zu vernetzen sowie im internationalen Kontext zu diskutieren.«¹

Nicht unwesentlich für das Porträt des Vereins ist noch seine satzungsgemäße Offenheit:

»Mitglied des Vereins kann jede natürliche oder juristische Person werden.«

Der Name der Satzung wurde im Jahr 2014 durch die Einfügung von »Bildungsmedien« geändert. Damit trug man der Tatsache Rechnung, dass neben dem klassischen, dem Schulbuch, heute noch weitere sogenannte »Medien« im Unterricht der Schule verwendet werden. – Nach einer weiteren Namensänderung heißt der Verein heute *Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*.

Die Gesellschaft finanziert sich im Wesentlichen durch Mitgliederbeiträge. In der Regel wurden für die Jahrestagungen erfolgreich zusätzliche Mittel bei Einrichtungen am Tagungsort eingeworben.

Das Vorhaben

Seit der Gründung des Vereins waren bei der Abfassung dieses Rückblicks bald 21 Jahre vergangen. Einem Rückblick auf seine Geschichte so etwas wie eine Nullhypothese zugrunde zu legen, wie etwa: hat seinen Zweck nicht verfolgt, wäre ziemlich sinnlos, denn ohne Zweifel hat er das. Stattdessen soll die geplante Rekonstruktion unter der Frage erfolgen:

Wie hat die »Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.« im Laufe der ersten 20 Jahre ihrer Existenz ihren satzungsgemäßen Zweck verfolgt?

Die Datenbasis und ihre Vollständigkeit

Meiner Auswertung lagen die folgenden Dokumente zugrunde:²

1. die *Programme* von den 20 Jahrestagungen und damit die *Themen* der (vorgesehenen) Vorträge. Im Wesentlichen auf diese Dokumente stützt sich die folgende Rekonstruktion der Arbeit und damit des Selbstverständnisses der *Gesellschaft*.³ Näherhin könnte man
2. die eingereichten *Abstracts* der Vorträge von 10 der Jahrestagungen heranziehen. – Diese Dokumente werden im Folgenden aber nicht ausgewertet, sondern nur punktuell bei der Interpretation genutzt;
3. die *Themen* von 17 Jahrestagungen, von 16 zudem die *Calls for Papers*. – Auch diese Dokumente werden im Folgenden nicht ausgewertet, allenfalls bei der Interpretation von Daten herangezogen;
4. die *Protokolle* aller Mitgliederversammlungen. – Sie dienen zur Ermittlung der Zahl der *Mitglieder*, soweit die mitgeteilt wurden.
5. Daten zu den *Vortragenden* (Name, Arbeitsort, Status) können weitgehend den *Abstracts*, z. T. auch den Programmen entnommen werden.

Technisch gesehen, wurden alle Texte mit den üblichen Programmen der Textverarbeitung und der Tabellenkalkulation vor- und aufbereitet. Die Organisation und ggf. differenzierte Auswertungen (vor allem Worthäufigkeiten; auch Schlüsselwörter in ihrem Kontext, *kwic*) wurde mit dem Programm MAXQDA vorgenommen.

Umfang der Analyse

Die vorliegenden Dokumente lassen erkennen, dass die *Gesellschaft* den Zweck einer »historischen und systematischen Erforschung von Schulbüchern« ebenso wie »das Erfassen der politischen, pädagogischen und didaktischen Aspekte von Schulbüchern« fast ausschließlich mit der Organisation von *Jahrestagungen* und der *Publikation* von Berichtsbänden (14) zu den Tagungen (seit 2003) sowie von einschlä-

gigen Forschungsberichten von zumeist Mitgliedern der *Gesellschaft* (13) verfolgt. »Analysen von Schulbuchsammlungen« finden sich nicht;⁴ ebensowenig Hinweise auf eine von der *Gesellschaft* bzw. in ihrem Auftrag durchgeführte Forschungstätigkeit. Also: Tagungen und einschlägigen Publikationen.

Tagungen – von der Entscheidung über Thema und Ort über den *Call for Papers*, die Entscheidung über Annahme oder Ablehnung bis zur Durchführung. Aus der Perspektive *Gesellschaft* gesehen, dient das Angebot eines *Call for Papers* der Erschließung des Feldes »Schulbuchforschung«. Man könnte sagen, dass die Gesellschaft hier ihren Zweck mit Hilfe eines Tableaus von Informationen über Segmente jenes Feldes praktisch interpretiert.

Publikationen – Auf eine Tagung folgt regelmäßig eine Publikation dessen, was dort vorgetragen wurde: von der Aufforderung zum Einreichen von Manuskripten über deren Annahme oder Ablehnung, ggf. die Einwerbung von nicht auf einer Tagung vorgetragenen Texten bis hin zum Herstellungsprozess.

Die jeweilige Einleitung der Herausgeber spiegelt jenen *Call for Papers*, nun im Rückblick auf die tatsächlich angenommenen Texte, und gibt einen knappen Ausblick auf sie. – Mit ihren Publikationen macht die *Gesellschaft* jene Informationen öffentlich verfügbar; und sie zeichnet zugleich das Bild, das sich eine interessierte Öffentlichkeit von ihr machen kann und soll.

Reizvoll wäre ein Abgleich der beiden Dokumentengruppen: Vorträge etc. dort – Aufsätze hier. Aus arbeitsökonomischen Gründen beschränke ich mich auf die *Tagung*, genauer, sozusagen stellvertretend für die Tagungen selbst: auf die Tagungsprogramme. Ganz selten werde ich publizierte Tagungsberichte für ergänzende Informationen heranziehen.

Mit den Personen, den Mitgliedern und vor allem denen, die auf einer der 20 dokumentierten Tagungen⁵ etwas vorgetragen haben, werde ich beginnen (1). Danach werde ich anhand der Vortragsthemen die Gegenstände rekonstruieren, die sie bearbeitet haben (2). Schließlich interpretiere ich dann (3) die Daten unter der eingangs formulierten Hypothese bzw. Frage:

Wie hat die »Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.« in den 20 Jahren seit ihrer Gründung ihren satzungsgemäßen Zweck verfolgt?

Das Interesse, das meiner Prüfung der Hypothese zugrunde liegt, formuliere ich mit der Definition des gesunden Menschenverstandes, wie sie im Motto dieser Studie ebenso unvergleichlich wie treffend formuliert ist:

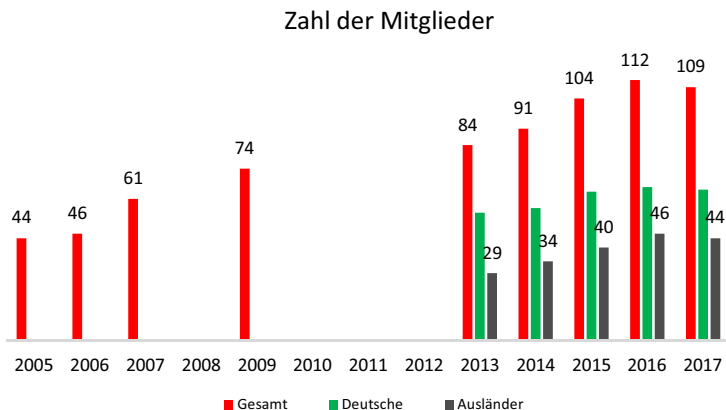
»Ein Schulbuch, wie ihr alle wisst,
Ein Buch nur für die Schule ist.«⁶

Dieses Interesse am Schulbuch, das meinem Rückblick zugrunde liegt, geht auf die jahrelange Beschäftigung des Erziehungswissenschaftlers mit dem *Unterricht in der Schule* zurück:⁷ Wie kann das man begrifflich bestimmen, was im didaktischen Alltag als »Schulbuch« oder neuerdings allgemeiner als »Bildungsmedium« bezeichnet wird, und wie wird es wissenschaftlich erforscht? Die »wissenschaftliche Forschung« ist keine autonome gesellschaftliche Akteurin, vielmehr die Praxis einer *scientific community*, einer wissenschaftlichen Gesellschaft – wie eben auch der *Schulbuchgesellschaft*.

Die Personen

Die Mitglieder

Zunächst die Mitglieder. Der Vorstand teilt in der Mitgliederversammlung die Namen der jeweils im Berichtsjahr neu Eingetretenen mit, seit 2013 regelmäßig, zuvor gelegentlich. Eine detaillierte Auswertung ist schon deswegen nicht angezeigt, weil Veränderungen über alle Jahre hin nicht nachgezeichnet werden können. – Die Zahl der Mitglieder wird ebenfalls erst seit 2013 regelmäßig mitgeteilt, aufgeschlüsselt nach Deutschen und Ausländern; dazu die Zahl der Länder, in denen die Letzteren arbeiten.

Tabelle 11.1: Zahl der Mitglieder der Schulbuchgesellschaft⁸

Die Zahl der Ausländer hat im Laufe der letzten Jahre kontinuierlich zugenommen. Ihr relativer Zuwachs ist zwar statistisch signifikant, aber die Unterschiede sind – über die Jahre hin – statistisch unbedeutend ($c_{\text{kor}} = 0,07$).⁹

Mehr zu den Mitgliedern habe ich den Dokumenten nicht entnehmen können. Für Selbstverständnis und Außendarstellung der Gesellschaft ist es allerdings eher interessant zu wissen, wer unter ihrem Namen auf einer Tagung vorgetragen hat und gegebenenfalls wessen Arbeit veröffentlicht wurde.

Die Referenten

Die Referenten der Tagungen, in der Regel auch die Mitglieder der Gesellschaft, *erforschen* Schulbücher. Sie berichten über Forschungsvorhaben und gegebenenfalls (Teil-)Ergebnisse ihrer Arbeit. Die soziale Situation *Tagung* ist demnach der Referenzrahmen für die Interpretation der einschlägigen Dokumente, insbesondere also der Tagungsprogramme. Die meisten Informationen liegen naturgemäß über die Person der *Referenten* vor. Leider gehen die vorhandenen

Daten auf Selbstauskünfte zurück, also nicht auf vorgegebene Kategorien. Das führt zu Unsicherheiten der Zuordnung und zu einer Beeinträchtigung der Codier-Reliabilität der Daten, deren Ausmaß kann nicht genau abgeschätzt werden.

Von den *Referenten* sind in den meisten Fällen sozusagen vereinsrelevante *Sozialdaten* bekannt: Name, ggf. akademische Grade, Berufsbezeichnungen, Berufsfeld, Ort der beruflichen Tätigkeit. Man kann das in einem Schema festhalten, etwa so:

[NN] – [akademische Qualifikation] – [Tätigkeitsfeld] – [Tätigkeitsort].
zum Beispiel:

Peter Menck – Universitätsprofessor – Erziehungswissenschaft – Universität Siegen.

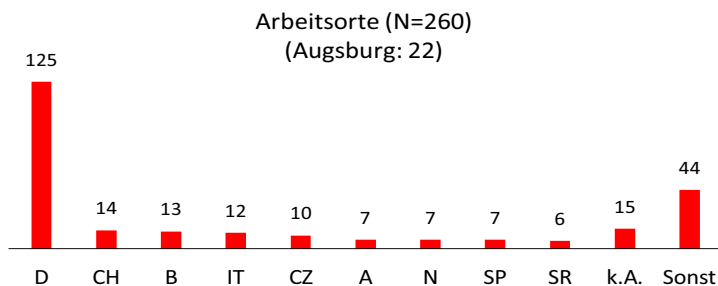
260 verschiedene Namen von Referenten konnten identifiziert werden. Gelegentlich gibt es mehrere Referenten eines Vortrags; sie wurden sinnvollerweise einzeln gezählt und verrechnet. – Im Einzelnen:

Die Orte, sofern angegeben, lassen sich eindeutig klassifizieren. Ich unterscheide deutsche, unter denen Augsburg wegen der hohen Zahl sozusagen eine eigene Unterkategorie erhält, und ausländische. (Tab. 11.2). Genau die Hälfte der Referenten arbeiten in Deutschland; ein knappes Viertel in den in der Tabelle getrennt ausgewiesenen Ländern; und immerhin ein gutes Fünftel kommen aus 11 weiteren Ländern.

Die Auskünfte über akademische Grade bzw. formale Qualifikation erschweren eine Klassifikation, weil sie nicht durchweg eindeutig sind. Welches qualifizierende Examen haben »(wissenschaftliche) Mitarbeiter«? in der Regel vermutlich einen »M. A.«; es kann aber auch ein Staatsexamen oder Diplom sein. – Da ein »Dr.« ziemlich sicher immer dann erscheint, wenn der Titel vorhanden ist, halte ich eine Zuordnung zu der entsprechenden Kategorie für recht verlässlich.

Auch mit den Professoren ist das nicht so einfach (wie das noch in meiner akademischen Jugend gewesen wäre): »Prof.« mit und ohne »Dr.«, »Juniorprofessor«, »Assistant Professor« – und das dann noch bei Deutschen und bei Ausländern?

Tabelle 11.2: Arbeitsorte der Referenten



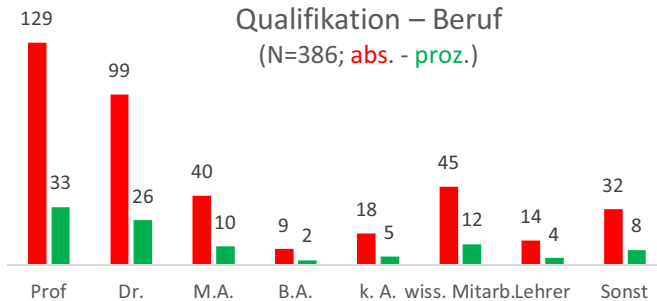
Ich habe so entschieden: wann immer und in welcher Zusammensetzung ein »Prof« genannt wird, verrechne ich es als solches.¹⁰ Als »Dr.« zähle ich nur ebendiese, was immer sie sonst noch – außer Professoren – sind. »M.A.«, »B.A.«, »wiss. Mitarbeiter«, »Lehrer« zähle ich immer dann, wenn die vorgenannten Kategorien nicht in Frage kommen. Die »Doktoranden« darf man für die Interpretation sachlich am besten mit den »wiss. Mitarbeitern« zusammennehmen. In Tabellenform gebracht (Tab. 11.3), sind die Daten so zu verstehen, dass diejenigen Angaben eingetragen wurden, die zum Zeitpunkt der Programmerstellung gemacht wurden; wenn sie dort fehlten, wurde das Fehlende, wenn möglich, ergänzt durch die Angaben, die der entsprechenden Buchpublikation entnommen werden können.

Demnach waren etwa ein Drittel der Referenten Professoren (129 von 386; 33%), in der Regel an wissenschaftlichen Hochschulen tätig, wo die Forschung zu ihren Dienstaufgaben gehört. Auch die »M.A.« und »wiss. Mitarbeiter« findet man dort. »Dr.« arbeiten allerdings auch in außerakademischen Arbeitsfeldern.

Interessant und unschwer verlässlich vorzunehmen ist ein Vergleich der ersten mit den zweiten 10 Jahren der Geschichte der *Gesellschaft* (1997–2007 ggü. 2008–2017; für 2007 ziehe ich eine Buchpublikation heran¹¹). Fasst man ein paar der Kategorien zusammen (was ich hier nicht weiter ausführe), so zeigt sich, dass sich die Verteilung

der Häufigkeiten zu den beiden Zeiträumen nicht signifikant unterscheidet.

Tabelle 11.3: Formale Qualifikation der Referenten



Auch der Arbeitsplatz ist für eine Reihe von Referenten bekannt. Hier kann man allerdings nur mit einiger Vorsicht kategorisieren. Ich habe MAXQDA unter den Angaben nach den Stichwörtern suchen lassen, die in der folgenden Tabelle 11.4 als Bezeichnung der Spalten erscheinen. Zu lesen ist diese Tabelle so, dass z. B. »engli« bedeutet: in der Kurzbiographie, die den Texten beigegeben ist, erscheint der Wortteil »engli« an irgendeiner Stelle in der Arbeitsplatzbeschreibung.

Den Kennern ist im Übrigen geläufig, dass es Referenten gibt, die auf mehreren Tagungen als Referenten erscheinen. Die Tabelle 11.5 gibt die Verteilung in der *Gesellschaft* wieder. Bei der Betrachtung dieser Daten ist allerdings die personelle Fluktuation in Rechnung zu stellen: Mitglieder der ersten Jahre sind ausgetreten oder gestorben; neue sind hinzugekommen. Da ist es zum Beispiel denkbar, dass Jemand erst im letzten Drittel mit einem oder mehreren Vorträgen in Erscheinung getreten ist. Betrachtet man die Sache von *Gesellschaft* aus und nicht von der einzelnen Person, so ist deren Bild in ihrer Geschichte natürlich von einem Mehrfachreferenten stärker geprägt als von einem der 173, die nur einmal als Referenten erscheinen.¹²

Tabelle 11.4: Arbeitsplätze der Referenten

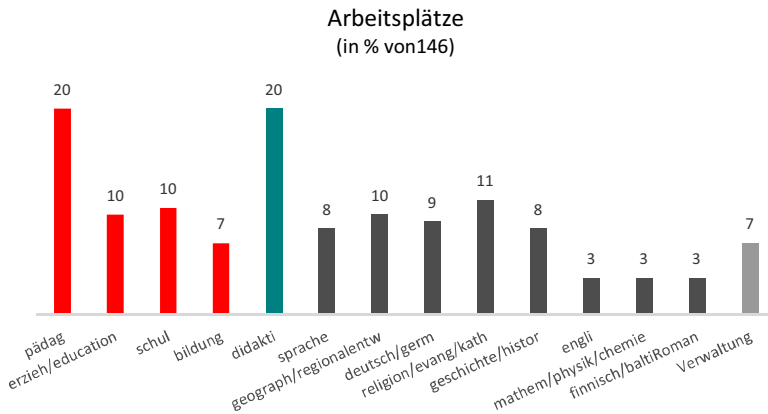
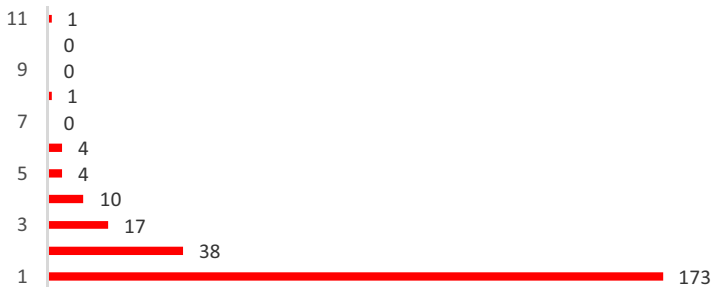


Tabelle 11.5: Anzahl der Vorträge pro Person

Anzahl der Vorträge pro Person



Ich füge noch eine Anmerkung ein, die verdeutlichen kann, dass meine Festlegung auf die Tagungen nur *eine* Option ist. Man kann gute Gründe dafür geltend machen, dass man das Bild der *Gesellschaft*

eher von den Publikationen aus rekonstruiert sollte; ich mache auf einen aufmerksam:

Vergleicht man die Tagungsprogramme, die Basis meiner Rekonstruktion, mit den Inhaltsverzeichnissen der ihnen entsprechenden Publikationen, so fallen zum Teil erhebliche Differenzen ins Auge.¹³ Nicht alle Angebote des Programms erscheinen im Buch; dafür gibt es hier Beiträge, die das Programm nicht vorsah.

Tabelle 11.6: Vorträge – Aufsätze im Berichtsband

Themen bzw. Aufsätze	Zahl
im Programm	265
nicht im Buch	75
neu im Buch	46
endgültig im Buch	236

Aus welchen Gründen ein solcher Austausch stattfand, konnte ich im einzelnen nicht rekonstruieren. Er ist nicht unerheblich: etwa 30% der Themen der Programme entsprechen keine Texte in den zuständigen Berichtsbänden. Da sind angekündigte Vorträge sind nicht gehalten worden; einige der Referenten haben keinen Text eingereicht; eine Ausarbeitung kann das Thema verfehlen. Auf der anderen Seite sind 20% der Texte hingegen neu. Es ist immerhin denkbar, dass sich das Bild, das auf die insgesamt 265 Vortragstitel zurückgeht, von dem unterscheidet, das die 236 Aufsatztitel zu zeichnen erlaubten. – Auch einer solchen Erwägung gehe ich hier nicht nach.

Die Themen

Themen der Jahrestagungen

Die *Gesellschaft* veranstaltet gemäß der Satzung »wissenschaftliche Vortragsveranstaltungen«, und zwar in der Form von jährlich im Zu-

sammenhang mit der öffentlichen Mitgliederversammlung stattfindenden *Jahrestagungen*. Deren Themen werden in einem *Call for Papers* bekannt gemacht und mehr oder weniger ausführlich erläutert. Das sah zum Beispiel beim Tagungsthema *Heterogenität und Bildungsmedien* so aus:

»Die Tagung wird sich – in historischer und in aktueller Perspektive – mit folgenden Aspekten befassen:

- Darstellung von Heterogenität, z.B. in Bezug auf Geschlecht, soziale Herkunft, Ethnie, Sprache, Religion, sexuelle Orientierung, verschiedene Formen von Beeinträchtigungen – gerne auch in ihrer Verschränkung
- (Intersektionalität);
- sprachliche Gestaltung (Mehrsprachigkeit, geschlechter- und kultursensible Sprache, einfache Sprache);
- Innere Differenzierung (Textsorten, Quellen, Bilder, Pluralität von Akteuren);
- Aufgabengestaltung (unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, individuelle Lösungswege);
- Binnendifferenzierung und digitale Medien (z.B. Erweiterung der Interaktionsmöglichkeiten).«

Die Tagungsthemen geben den Rahmen für die Auswahl der Vortragsthemen vor. Es ist natürlich nicht ausgemacht, dass die Vorträge daraufhin punktgenau in diese Rahmenvorgaben passen.

Die Vortragsthemen

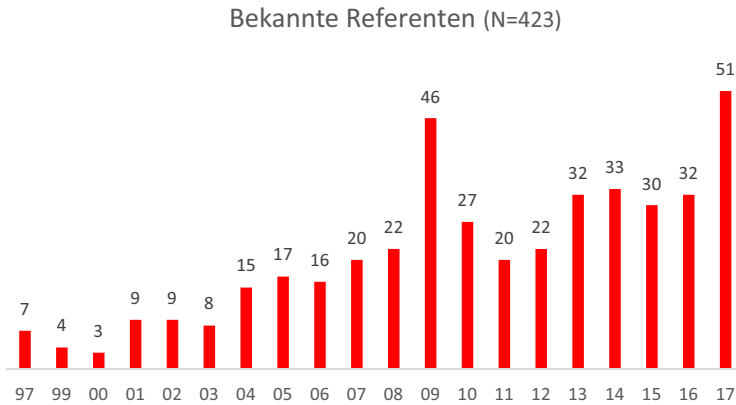
Die im Vorigen vorgestellten Personen haben *etwas* erforscht, das nämlich, worauf das Thema ihres Vortrags hinweist. Satzungsgemäß ist das Erforschte dem *Schulbuch* bzw. neuerdings auch dem *Bildungsmedium* zuzuordnen.

Insgesamt konnte ich zu 20 Tagungen den jeweiligen Programmen entnehmen, dass insgesamt von mindestens N=423 Personen Vorträge angekündigt worden sind (Tab. 11.7); N=382 Themen können erfasst werden.

Alle *Vortragsthemen insgesamt* betrachtet, hat sich eine Unterscheidung von drei Gruppen angeboten. Bei der jeweiligen Zuordnung ist zu

berücksichtigen, dass Validität und Reliabilität grundsätzlich und erst recht bei einem Einmannunternehmen begrenzt sind.

Tabelle 11.7: Zahl der Referenten (1997–2017)



Die thematisierten Sachverhalte

1. werden bestimmte *Sachverhalte* untersucht, die gleichsam zum Blick in das *Schulbuch selbst* auffordern. In der Regel geben jeweils die Tagungsthemen den in Frage stehenden Sachverhalt vor;
2. werden Sachverhalte des *Kontexts* von Schulbüchern thematisiert wie Produktion, Verwendung, Zulassungsverfahren;
3. nicht selten werden Schulbücher *als Material* für die Beantwortung von Fragen herangezogen, die von einem anderen *Interesse* als dem an der Schule oder, allgemeiner, an Bildungssituationen geleitet sind, wie zum Beispiel dem gesellschaftlichen Problem einer *Religious Diversity*:

Dealing with Religious Diversity in Catholic Religious Education in Secondary Schools in Dutch-Speaking Belgium (1990–2010).

Gleichsam quer dazu lassen sich *Unterrichtsfächer*, *Regionen* und *Zeiträume* der Geltung oder des Gebrauchs der jeweiligen Bildungsme-

dien identifizieren. – Vorweg erwähne ich noch, dass in nahezu allen Themen ein Begriff vorkommt, der ein Äquivalent für das *Schulbuch* des Vereinsnamens ist; das versteht sich nahezu von selbst.¹⁴

Zu 1. Der Blick in das Schulbuch

Schematisch rekonstruiert, sehen die Themen so aus:

[Sachverhalt:] *Von religionsgesteuerter zu religionsneutraler Bildung.*

[Region:] *Berner*

[Unterrichtsfach:] *Deutschlehrmittel für die Primarstufe vom*

[Zeit:] *Anfang des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts.*

Solche Sachverhalte sind z. B.:

didaktische Innovationen; Elementarisierung; das Bild; Aufgaben; die Familie; die Auseinandersetzung mit dem Fremden; Freund- und Feindbilder; »1989«; Heterogenität; Religion; Mehrsprachigkeit.

Hierzu ordne ich auch die Thematisierung der Träger des Bildungsmediums ein: Buch, eBuch; Wandtafel.

Ich zähle 105 zu dieser Gruppe.

Zu 2. Der Kontext des Schulbuchs

Als Kontext des Textes (i. w. S.) Schulbuch bezeichne ich die Institutionen, in denen es als solches, als ein Bildungsmedium fungiert. Das ist zunächst der Unterricht. Tagungs- und Vortragsthemen zeigen, dass der Vereinszweck im Blick auf den *Unterricht* in einer von einem Schulträger getragenen *Schule* verfolgt wird. Relevante Segmente eines umfassenderen Kontextes wären:

- das *Bildungssystem* eines Schulträgers, zumeist des zuständigen Staates, mit seinen Lehrplänen, der Schulaufsicht sowie der Ausbildung des Personals;
- die *Wirtschaft*: Schulbuchverlage mit der Produktion von Medien, die Einlass in den Unterricht begehren; und
- ggf. *Religionsgemeinschaften*, denen ein Staat einen Teil der Verantwortung für das Bildungswesens überlässt (z. B. den konfessionellen Religionsunterricht).

Also habe ich MAXQDA suchen lassen; Suchwörter und Häufigkeiten in Klammern:¹⁵

- Unterricht, Lehrer, Schüler:
Lehrer (10); Schüler (Kind, Migrant, Schüler, student: 7);
Unterricht (kommt als Situation nicht vor; wenn, dann nahezu immer in

der Form: im *unterricht); Verwendung/Gebrauch/use 5 (vielleicht noch digital: 14)

- Schule
Schule (27, allerdings nur dann, wenn man auch *Fibel* und *primer* als Indikator für die Volks- bzw. Grundschule nimmt, sonst bleiben 11);
- Schulträger
Lehrplan (Lehrplan, curriculum, Richtlinien 7);
Genehmigung, Autorisierung (aut, legitim, Zulassung: 15);
- Wirtschaft
Verlag, Autoren (2)

Das Ergebnis ist mager. Alle Stichwörter zusammengenommen, zähle ich eine Nennung in nur knapp 7% der Themen. Anders gesagt: In dem Bild, das die Dokumente zu zeichnen erlauben, kommt der Kontext des Schulbuchs nur peripher vor.

Schulfächer

Die Suche nach den Unterrichtsfächern, für die die Schulbücher vorgesehen sind, ergibt die aus der Tabelle 11.8 ersichtlichen Häufigkeiten. – Um das gleich hier anzumerken: Nur für den Religionsunterricht gab ein einziges Tagungsthema den Rahmen vor; bis auf vier gehen alle Nennungen auf diese Tagung zurück.

Zeit(raum)

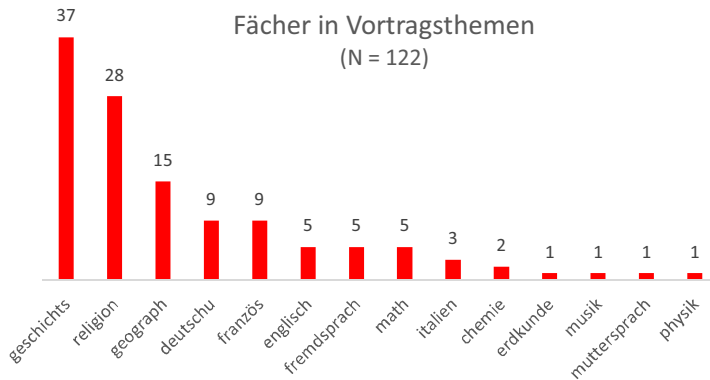
Gemäß der näheren Zweckbestimmung einer »historischen« Schulbuchforschung werden in den Vortragsthemen auch Zeiträume genannt, in denen die untersuchten Schulbücher in Geltung waren oder produziert worden sind. Bei einem Viertel der Themen ist das der Fall (s. Tabelle 11.9).

Staat

Den jeweils für die *Legitimierung* zuständigen Staat kann man identifizieren, sofern einer genannt wird. Wo zwar ein Schulbuch thematisiert, aber kein Staat genannt wird, darf man die Leerstelle in der Regel mit der »Bundesrepublik Deutschland« besetzen. – Die 86 aus-

drücklichen Nennungen, die hierzu ich gefunden habe, verteilen sich wie in der Tabelle 11.10 (S. 178) ausgewiesen.

Tabelle 11.8: Unterrichtsfächer in Vortragsthemen



Schulbuchforschung

Der Textgattung *Thema* entsprechend darf man von den Vortragsthemen nicht zu viel Genaueres über die *Forschung* der Schulbuchforschung erwarten. Vortragsthemen haben sehr unterschiedliche Funktionen, sie geben jedenfalls nicht in erster Linie Auskunft über Intentionen und Vorgehen der Autoren. Zunächst einmal sollen sie neugierig machen.

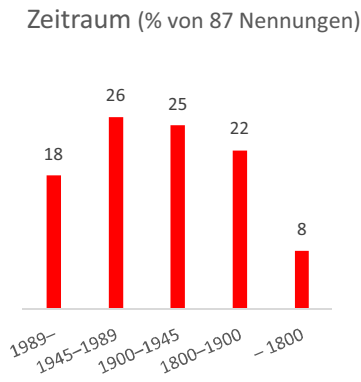
Ein treffendes, allerdings, zugegeben, singuläres Beispiel hierfür ist das Thema:

Die blinden Männer und der Elefant – Anmerkungen zu einer Wandergeschichte mit interreligiöser Bedeutung.

Da erkennt man beim besten Willen nicht, was da zur Sache Schulbuch erforscht und gesagt werden soll. Das würde man – eben – gerne wissen. Erst das zugehörige Abstract stellt die Sache klar:

»Der Vortrag untersucht die Verwendung der Geschichte in aktuell zugelassenen katholischen Religionsbüchern der Sekundarstufe 1 und vergleicht sie dann mit Schulbüchern für evangelische Religionslehre und andere Weltanschauungsfächer.«

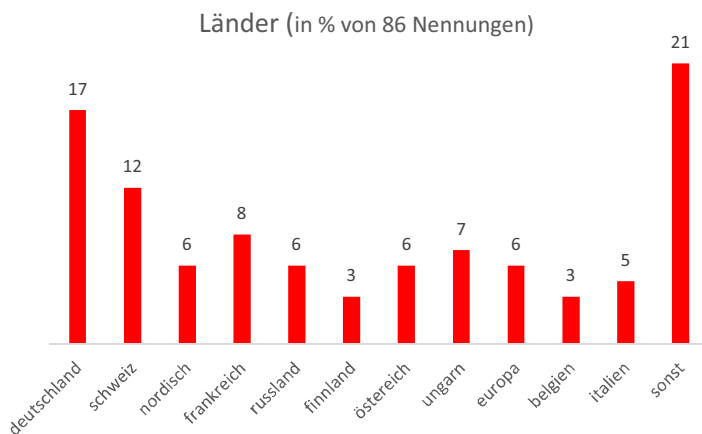
Tabelle 11.9: Untersucher Zeitraum



Zur »Forschung« bieten sich zwei Suchwörter an, die *Forschung* – sie steht meist für Übersichten; ich zähle hierunter auch einzelne Verweise auf so etwas wie Basistheorien (14); und *Techniken* – im weitesten Sinne zu verstehen. Hier könnte man die *Analyse* verbuchen (18), etwas inhaltsreicher das *Beispiel* (... am Beispiel von ...: 10), und den *Vergleich* (syn- und diachron; 30).

Das ist alles. Darüber hinaus finde ich nur sechs Themen, die als solche auf die *Logik der Schulbuchforschung* hinweisen. Ich nenne sie ausdrücklich, weil ich sie als Indikatoren einer *Selbstreflexion* der *Gesellschaft* ansehe, um eine etwas anthropomorphe Formulierung zu gebrauchen. In den unter diesen Themen angekündigten Vorträgen selbst könnte man Hinweise finden, die zu bedenken geben, was in einer *wissenschaftlichen* Gesellschaft unter *Schulbuchforschung* verstanden und wie sie betrieben wird (oder werden sollte):

Tabelle 11.10: Länder der Geltung



Zwei Vorträge sind im Zusammenhang mit Qualifikationsarbeiten entstanden (diese letzteren wurden dann auch publiziert), nämlich

*Über das Wissen in Schulbüchern – Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Theorie des Schulbuchs*¹⁶; und

Schulbuchforschung im Spannungsfeld von Diskurs-, Kontext- und Innovationsforschung.¹⁷

Dazu kommen die Tagungsbeiträge:

Neuere Konzeptionen zur Schulbuchforschung.¹⁸

Die konstitutive Frage nach der Eigenart des Schulbuchs für die Schulbuchforschung:

Vier Erklärungsansätze zur Diskussion.¹⁹

Representativeness, contexts and textual units: Three methodological approaches in school textbook research.²⁰

Schoolbook Research: Preliminary Deliberations Concerning its Methodology.²¹

Wer in den Publikationen der *Gesellschaft* blättert, wird feststellen, dass sich auch unter forschungslogisch unverfänglichen Titeln immer wie-

der einmal methodologische Überlegungen finden; bei einer Titelanalyse fallen die naturgemäß unter den Tisch.

Auch *Abstracts* sind eine Textgattung *sui generis*. In denen könnte man suchen, ob sich dort nicht manche der Unsicherheiten bei der Kategorisierung der Vortragsthemen auflösen und präzisere Aussagen machen ließen. Im Blick auf die 10 vorhandenen Abstractbücher mit ihren insgesamt gut 210 Abstracts kann man beobachten:

Generell hat ein Abstract zwei Teile. In einem ersten Abschnitt wird das Feld abgesteckt, in dem die Verfasser ihren Gegenstand lokalisieren: allgemeine Situationsbeschreibungen, Entwicklungen, auch schon mal ein Forschungsstand. In einem zweiten Abschnitt wird dann skizziert, was sie und wie sie dies untersucht haben und nun vortragen wollen. – Zunehmend werden noch per Literaturhin- oder -nachweis Autoritäten und Vorarbeiten Anderer eingebaut. Dadurch wird die Grenze von einem Abstract, also einer Zusammenfassung *in nuce*, zu einer Argumentation fließend. – Einige wenige der Abstracts beschränken sich gar auf den ersten der beiden Teile, sodass ich mich frage: Was will der oder die denn überhaupt?

Was also sagen die vorhandenen Abstracts über den Beitrag eines Vortrags zum Arbeitszusammenhang der *Gesellschaft* aus? Ist das mehr als das, was man den Vortragsthemen entnehmen kann? Bei der Suche habe ich mich auf den – logisch gesehen – besagten zweiten Teil der Abstracts beschränkt. Sofern das ging, habe ich die Abstracts in diesem Sinne exzerpiert und in diesen Exzerpten im Einzelnen und ganz technisch nach den mir einschlägig scheinenden Begriffen gesucht (gekürzt, so wie MAXQDA sie suchen sollte und gefunden hat); der Einfachheit halber notiere ich die Zahl der Abstracts, in denen einer der Begriffe vorkommt, gleich in Klammern dahinter:

forschung, research (an die 50), *theor* (19) allgemein (wie in »Theorie des Schulbuchs«), oder bestimmte Theorien (z. B. »Diskursanalyse«), *konzeption*, concept: führen nahezu ausschließlich auf die Konzeption der Schulbücher, nicht aber der Forschung (vielleicht 6), *method*: und zwar Forschungs-, nicht Unterrichtsmethoden (gut 35), *legitim* (10), *nutzung*, *verwendung*, *utilization*: Erforschung der Verwendung etc. (14).

Sehe ich an den Fundorten nach, so fügen sich die zu keinem klaren Bild. Ohne nähere Untersuchungen, die u. a. die dazu gehörigen Publikationen einbezögen, kommt man auch auf dem Wege über die Abstracts offensichtlich nicht weiter: Dass geforscht wird, ist in einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft trivial. Was man wissen möchte, ist *wie* geforscht wird; und das bleibt meist im Ungefähren. Selbst scheinbar klare Auskünfte wie *Diskurs-* oder *Inhaltsanalyse* sagen nicht viel, denn das sind eher Container für vielfältige Arbeitstechniken. Dass schließlich Forschung *methodisch* vorgeht, ist nahezu eine Tautologie; man wüsste gerne, welches die einzelnen Schritte auf ihrem Wege sind.

Kurz: Ich sehe mich am Ende meiner Möglichkeiten, was eine weitere Auswertung der vorliegenden Quellen angeht. Ich hätte zwar schon eine Idee, welche weiteren Informationen sich erheben ließen. Man könnte an fokussierte Interviews mit solchen denken, die man aufgrund der vorliegenden Daten als *opinion leaders* ansehen darf (Gründungsmitglieder, Autoren von mehreren Vorträgen sowie von Aufschluss versprechenden Abstracts; auch in der Buchreihe der *Gesellschaft* vertretene Autoren). Aber so etwas überstiege die Ressourcen des Einmannbetriebs – und außerdem geht über den vergleichsweise harmlosen Anspruch dieses Rückblicks hinaus.

Diskussion

Die Frage war:

Wie hat die Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung ihren satzungsgemäßen Zweck verfolgt?

Was hat sich ergeben? Die Gesellschaft hat – gemäß der Satzung:

- wissenschaftliche *Tagungen* veranstaltet. Im Mittel weisen die Programme pro Jahr gut 20 Vorträge aus, anfangs weniger, in den letzten Jahren zunehmend mehr;²²
- Tagungsberichte veröffentlicht, dazu weitere *Publikationen*, meist aus dem Kreis ihrer Mitglieder: insgesamt 29 *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*,
- im Laufe der Jahre stetig neue *Mitglieder* gewonnen, darunter inzwischen gut zwei Fünftel aus dem Ausland.

Das ist zwar nicht alles, was die Satzung als Zweck ausweist, wohl aber ein integrierender Teil der Aufgaben der Gesellschaft.

Die Tagung

Die Veranstaltung von Tagungen ist ein konstitutives Arbeitsfeld der *Schulbuchgesellschaft*. Bislang bin ich noch nicht auf die spezifische *soziale Situation* eingegangen, die durch die »Tagung« definiert wird. Es ist nicht zu erwarten, dass die Vortragsthemen einen Bezug zu der Situation herstellen, in der der Vortrag seinen Platz haben soll. Zwar erscheinen in den Abstracts zwar die Begriffe »Tagung«, »Vortrag«, »Beitrag«, aber auch dort nur als solche. – Das könnte möglicherweise auch den folgenden Grund haben:

In ihrer Einleitung zu dem Band *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern* schreiben *Depaepe* und *Van Gorp*, sie hätten den Eindruck,

»dass die Autoren mehr noch als früher dazu neigen, die Ausgangsfragen eines fest umrissenen Kongresses oder Kolloquiums umzubiegen, so dass sie sich in ihre eigene Forschungsarbeit einfügen, anstatt zu versuchen, aus dieser Forschung heraus eine Antwort darauf zu finden. [...] berichten die Forscher einfacher über dasjenige, was sie selbst beschäftigt (oder

beschäftigt hat), als über dasjenige, was in der Kongressankündigung steht.«²³

Ein Blick zurück auf die formale Qualifikation der Vortragenden lässt eine weitere Vermutung plausibel erscheinen: Tagungen sind ein Marktplatz, das Kommunikationsmedium in dieser Situation ist die Bekanntheit, heute auch *Sichtbarkeit* genannt. Die Forschung bezweckt Sichtbarkeit – und zwar der Forscher, im wörtlichen Sinne durch die Teilnahme an und Vorträge auf Tagungen, sowie im übertragenen Sinne mittels der aus diesen in der Regel resultierenden Publikation.²⁴ Das Schulbuch der *Schulbuchgesellschaft* ist insofern (auch) ein Mittel zu einem ihm durchaus fremden Zweck.

Ein kleines Indiz für die Plausibilität einer dahin gehenden Vermutung liefert die folgende Beobachtung: Ich habe ein paar Berichtsbände daraufhin durchgesehen, ob Autoren in ihren Beiträgen in irgendeiner Form erwähnen, dass sie von der Tagung bzw. einem der dort gehaltenen Vorträge in irgendeiner Weise profitiert hätten: eine einzige wechselseitige Anmerkung, die über gegenseitige Kritik der Textentwürfe berichtet; hin und wieder Literaturhinweise auf Beiträge in früheren Bänden – insgesamt also so gut wie keine Bezugnahmen auf die Arbeiten anderer Referenten oder Autoren.

In diesen Zusammenhang gehören das *Zeitbudget* und die *Zahl der Vorträge*. Der Gründungsveranstaltung (zwei Tage) standen zwei Tage zur Verfügung; bis 2006 waren es anderthalb; 2002 und 2007 war es ein Tag; seither sind es netto zwei, in der Regel auf drei Kalendertage verteilt. – Umgekehrt verlief die Entwicklung der Zeit, die jeweils für einen Vortrag mit Diskussion zur Verfügung stand: von brutto 60 über 40 bis 30 Minuten (aufgeteilt in 20 für den Vortrag und 10 für eine Diskussion, die inzwischen für drei Vorträge zusammen) seit 2008. Auf zwei Tagungen gab es Parallelgruppen (2008; 2011). Rechnet man das im Einzelnen durch, so zeigt sich, dass das Zeitbudget für die sogenannten »Diskussionen«²⁵ und informelle Gespräche, kurz: einen Austausch, mit den Jahren zugunsten der immer kürzeren Vortragszeiten immer kleiner wurde.

Unterlagen über die Zahl der Vortragsvorschläge, die von den jeweiligen Veranstaltern abgelehnt wurden (meist der Vorstand zusammen mit denen, die jeweils am Ort die Tagung ausrichteten), gibt es nicht. Man könnte vermuten, dass möglichst Vielen, insbesondere dem Nachwuchs Gelegenheit gegeben werden sollte, ihre Arbeit vorzustellen, und dass zudem auf diese Weise eine möglichst breite Palette an Informationen zum Schulbuch unter dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt erreicht werden soll.

Eingangs hatte ich zitiert:

»ein Forum [...] und gleichzeitig die Möglichkeit [...], Einzeluntersuchungen stärker aufeinander zu beziehen und zu vernetzen sowie im internationalen Kontext zu diskutieren«.

Das steht so nicht in der Satzung, ist vielmehr der Selbstdarstellung 25 Jahre nach der Gründung zu lesen und damit als deren derzeitige Auslegung. Mit aller gebotenen Vorsicht im Blick auf den Umfang der Quellen und die Gesichtspunkte meiner Auswertung:

Wechselseitiger Bezug, Vernetzung, internationaler Kontext – das mögen die Mitglieder und Teilnehmer jeweils für sich machen; die Schulbuchgesellschaft ist der reichhaltig bestückte Marktplatz, auf dem sie sich dafür bedienen können.

In den vorliegenden Dokumenten habe ich keine Hinweise darauf gefunden, dass sie das tatsächlich auch tun.

Wer waren die Vortragenden?

Zunächst einmal fällt ins Auge, dass nahezu gleich viele aus verschiedenen Orten im Ausland wie aus Deutschland kommen. Bei den Ersteren ist es im Wesentlichen das europäische Ausland, wobei Franzosen und Engländer fehlen. – Eine Sonderstellung unter den deutschen Orten nimmt die Universität Augsburg ein. Das ist nicht ganz unverständlich: der damalige Lehrstuhlinhaber für Pädagogik dort war einer der Gründer der *Gesellschaft* und für einige Jahre Vorsitzender; seitdem ist die derzeitige Lehrstuhlinhaberin seine Nachfolgerin in diesem Amt (seit 2001).

Erwartungsgemäß haben die meisten, von denen er bekannt ist, ihren *Arbeitsplatz* in einer Universität; ein Viertel sind Professoren. Von den Übrigen hat ein Drittel jedenfalls einen akademischen Abschluss, meist sind sie promoviert. – Die Arbeitsplätze selbst führen in knapp der Hälfte eine allgemein-pädagogische bzw. schulpädagogische Bezeichnung. Ein Fünftel weist auf die Didaktik oder eine der Fachdidaktiken, auf die gut die Hälfte der Bezeichnungen hindeuten. – Aufschlussreicher als diese nicht immer eindeutige Zuordnung sind hier die Nennungen von Unterrichtsfächern in den Vortragsthemen.

Welche Themen werden bearbeitet?

Im Einzelnen habe ich das nicht geprüft, aber es ist offensichtlich, dass die Rahmenvorgaben der Tagungsthemen durchweg auch tatsächlich den Rahmen für die Vortragsthemen abgesteckt haben. Wie diese Rahmenthemen ausgewählt wurden, ist aus den Dokumenten nicht ersichtlich, denn die Protokolle der Mitgliederversammlungen weisen nur jeweils zur Debatte stehende Alternativen aus.

Auf die Untersuchung von Sachverhalten *in* Schulbüchern weisen gut ein Viertel der Themen hin, auf Aspekte *von* Schulbüchern ein knappes Viertel. Hier zu verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen, ist wegen der inhaltlichen Vielfalt nicht möglich und bei der in Frage stehenden Textgattung *Thema* auch nicht sinnvoll.

Wohl aber lässt sich etwas über die *Unterrichtsfächer* sagen: Nur eine der Tagung hatte einen engen Bezug zu einem Fach: *Religion und Bildungsmedien*. Die Religion wurde in den Vortragsthemen meist als »Religionsunterricht« interpretiert, der auf allen anderen Tagungen so gut wie nie erscheint: nur in vier der Themen und in einem der übrigen Abstracts. Für dieses Rahmenthema lässt sich der Kontext einfach rekonstruieren: das Reformationsjubiläum, dazu der Ort, der dem »Augsburger Religionsfrieden« seinen Namen gab.²⁶

Das relative Gewicht der politisch sensiblen Fächer Geschichte und Geographie erinnert an die Motive des Anfangs der deutschen Schulbuchforschung, wie etwa *Werner Winter* sie beschrieben hat.²⁷ Das Gegenstück ist die verschwindend kleine Zahl von Hinweisen auf Fächer, die, politisch-ideologisch gesehen, zu keinen Kontroversen

Anlass geben. Bereits die frühere, kursorische Durchsicht der *Beiträge* der *Gesellschaft* ließ mich resümieren:

»Die überwiegende Zahl der Untersuchungen, über die im Umkreis der ... [Gesellschaft] berichtet wird, hat Schulbücher zur Geschichte oder der Politik zum Gegenstand. Nicht dass es keine zu Biologie-, Mathematik- oder Deutschschulbüchern gäbe. Aber die findet man eher woanders, nämlich bei den jeweiligen Fachdidaktiken.«²⁸

Die Verteilung der den Schulbüchern entsprechenden *Länder* und die zur Debatte stehenden *Zeiten* dürften – trivialer Weise – auf konfliktträchtige Kontextsituationen hinweisen. Zudem können sich da (ideologiekritische) Interessen der Vortragenden dokumentieren. Eine nähere Prüfung solcher wie auch immer plausibler Vermutungen erlauben bestenfalls die Abstracts, nicht jedoch die Daten, die ich ausgewertet habe.

Forschung

Es fällt dem Interpreten schwer, sich beschreibend, distanzierend der »Forschung« zu nähern, weil er selbst in die Sache involviert ist, die er rekonstruiert. Das ist zwar trivial, soll aber gleichwohl als *caveat* vorweg erwähnt werden.

Bereits bei der erwähnten Durchsicht ist mir aufgefallen, dass der Gegenstand »Schulbuch« durchweg als gegeben genommen wird, bildlich gesprochen: zweidimensional, als papierenes, neuerdings auch elektronisches Text-, nicht selten auch bebildertes Dokument. Sein Kontext kommt zwar häufig in den Blick, aber durchweg beschreibend und als Randbedingung. Kaum habe ich hingegen Versuche gefunden, das *Schulbuch als solches* und es *in seinem Kontext* zu begreifen.

Damals hatte ich daraufhin stichprobenweise die Tagungsberichte durchgesehen und wenn überhaupt, kaum mehr als einen Literaturhinweis auf eine oben genannten Grundlagenarbeiten gefunden.²⁹ Das ist inzwischen nicht anders. Im Rückblick auf jene Arbeiten hatte ich behauptet, eine Theorie des Schulbuchs müsse dieses im Rahmen

einer *Theorie vom Unterricht in der Schule* begreifen.³⁰ Den Text von *Mahamud* sehe ich als eine willkommene Ergänzung zu dieser Forderung an, denn er zeigt mir, wie – bildlich gesprochen – ein solcher Rahmen mit forschungspraktischen Schritten gefüllt werden kann.

Nicht selten lese ich hingegen die Behauptung, es gebe (noch) keine Theorie des Schulbuchs, verbunden mit der Forderung, es müsse sie geben, und manchmal dem Anspruch, man wolle sich an ihr versuchen. Meine frühere Behauptung zuspitzend würde dem ich heute entgegen: Eine Theorie des Schulbuchs, die seinen Kontext und übrigens auch die historische Entwicklung dieses Bildungsmediums nicht systematisch einbezüge, kann es nicht geben. Das »Schulbuch« selbst ist keine Praxis, die man begreifen könnte, sondern ein Dokument, das man beschreiben kann, z. B. vergleichend. Wohl hingegen kann man es in dem *praktischen* Kontext *interpretieren*, in dem es seinen Ort hat. Das ist zunächst – um das noch einmal zu sagen – der Unterricht in der Schule und im Weiteren die politische Praxis der Steuerung des Bildungssystems über spezifische Medien wie neben den Schulbüchern auch über die Lehrpläne.

Zur Sache Schulbuchforschung gehört, wie mir scheint, noch eine weitere Beobachtung: Berichtsbände, so auch die *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, werden üblicherweise von den Herausgebern eingeleitet. Meist handelt es sich dabei um eine mehr oder weniger ausführliche Paraphrase des *Call for Papers*, in deren Rahmen dann ein kurzer Überblick über die dann folgenden Aufsätze gegeben wird. Denkbar wäre, dass in einer Einleitung darüber hinaus der *systematische* Ertrag im Blick auf das jeweilige Tagungsthema und weiter auf eine – gedachte – Theorie des Schulbuchs in seinem Kontext bilanziert würde. Das ist in den Berichtsbänden nicht der Fall. Ich habe den Eindruck, dass die beiden Teile eher unabhängig nebeneinander stehen: hier die tagungsleitenden Vorstellungen der Herausgeber und dort das Tableau der vorgelegten Texte.³¹

Die *Schulbuchgesellschaft* ist nicht *die* Schulbuchforschung. Die einzelnen Beiträge in den Berichtsbänden verweisen naturgemäß auf deren weiteren Referenzrahmen. Folgt man aber zum Beispiel den Spuren, die die Arbeiten von *Höhne* und *Heinze* oder die frühere Übersicht von *Wiater* legen, so stolpert man geradezu über Hinweise auf Arbeiten,

die einen recht weiten Horizont der Schulbuchforschung eröffnen. Das wäre ein Rahmen, in dem so etwas wie ein systematischer Ertrag vertortet werden könnte.

Alles in allem: Schulbücher, Bildungsmedien überhaupt sind Dokumente. Wie jedes Dokument kann man sie interpretieren. So versprechen oder unterstellen es denn auch durchweg die Vortragsthemen. Das »Erfassen der politischen, pädagogischen und didaktischen Aspekte von Schulbüchern« des Satzungszwecks hält zwar in einem gewissen Umfang offen, von welchem theoretischen Interesse eine Interpretation gelenkt ist. Diese Offenheit der Zweckbestimmung führt dazu, dass – über alle Dokumente hinweg – ganz viele Ansätze oder Theorien herangezogen werden, die als Zugang zu Dokumenten überhaupt gang und gäbe sind. Aber damit hat man das Schulbuch noch nicht so richtig erfasst, weswegen topisch von der »Komplexität« des Schulbuchs die Rede ist und multitheoretische Zugänge gefordert oder versucht werden. Nur dann jedoch, wenn das praktische Interesse der Interpreten in diesem Rahmen – nicht unvermittelt, wohl aber – *letzten Endes* ein *schul-pädagogisches* ist, wird man sinnvoller Weise davon sprechen, dass man das Dokument Schulbuch als *Schulbuch* und das Bildungsmedium als *Bildungsmedium* untersucht.

Wie also hat die »Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V.« im Laufe der 20 Jahre ihrer Existenz ihren satzungsgemäßen Zweck verfolgt?

In den bis 2017 vergangenen 20 Jahren seit ihrer Gründung hat die *Schulbuchgesellschaft* – soweit aus den hier untersuchten Dokumenten ersichtlich – eine nur schwer überschaubare Fülle von Informationen zu *Schulbüchern* und von Facetten der alltäglich so bezeichneten Dokumenten zusammengetragen. Sie hat den Anspruch einer »umfassende[n] Förderung der Wissenschaft und Forschung im Bereich von Schulbüchern« mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln einzulösen versucht. Sie hat mit der Veranstaltung von Jahrestagungen ein Forum für die Veröffentlichung von Informationen zum Schulbuch im weitesten Sinne verstetigt und diese in Publikationen öffentlich zugänglich gemacht. Mehr kann man zwar wünschen, von einem mit sehr bescheidenen Mittel ausgestatteten Verein jedoch nicht erwarten.

Anmerkungen

Zur Einleitung

- 1 In der Regel werde ich im Folgenden dem üblichen Gebrauch folgen und abkürzend vom »Orbis Pictus« sprechen.
- 2 Es gibt einen schönen Berichtsband: Depaape/Henkens (Eds.) 2000.
- 3 Die Gesellschaft hat im Laufe ihrer Geschichte ihren Namen mehrmals geändert; heute heißt sie *Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*. Ich werde im Folgenden durchweg einfach von der *Schulbuchgesellschaft* sprechen.
- 4 Wiater 2003, S. 8.
- 5 ... wie die »Sprachenthür«, die Comenius mit seinem Schulbuch öffnen möchte.
- 6 Zuvor veröffentlicht und mehr oder weniger überarbeitet wurden
Kapitel 2: *Bilder – Bildung – Weltbild*. In: Heinze, C. und Matthes, E. (Hrg.): *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn 2010, S. 17–31;
Kapitel 5: *Die paneuropäischen Schulbücher des Johann Amos Comenius*. In: Blasbichler, A. A. u. a. (Hrg.): *Europa und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn 2019, S. 219–232;
Kapitel 6: mit Verena Stürmer: *Das Bildungsmedium Fibel und die Migration*. In: Schütze, S. und Matthes, E.: *Migration und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn 2020, S. 166–176;
Kapitel 8: *Aufgaben – der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht*. In: Matthes, E. und Schütze, S. (Hrg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn 2011, S. 19–29;
Kapitel 10: *Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik*. In: Knecht, P. u. a. (Hrg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn 2014, S. 333–343.

Zu: Bilder – Bildung – Weltbild

- 1 Lichtenstein 1966.
- 2 Den folgenden Gedankengang habe ich ausgeführt in: Menck 2015, S. 56-64; dort auch die Nachweise zu von Humboldt und Marx (nicht alle Hervorhebungen von Marx habe ich übernommen).
- 3 »De rerum humanarum emendatione consultatio catholica« – gemeinhin übersetzt als: »Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten«. Ein Faksimile ist zugänglich über: https://archive.org/details/bub_gb_Y0tBAAAAcAAJ/page/n7/mode/2up. – 18.10.2022.
- 4 Die Abgrenzung der »Erziehung« von der »Bildung«, die hier voraussetze, habe ich in meiner *Einführung in die Erziehungswissenschaft* erläutert: Menck 2015.
- 5 Hier und im folgenden zitiere ich aus dem Nachdruck der deutsch-lateinischen Erstausgabe des Orbis Pictus aus dem Jahre 1658; hier aus der »Einleitung«. Die Seitenzahlen notiere ich in den Bildüberschriften. Einen Scan der 2., verbesserten und ergänzten Auflage aus dem Jahre 1664 findet man unter: <https://books.google.de/books?id=6fY9AAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> (15.09.2022). (15.09.2022)
Man sollte sich unbedingt die Zeit nehmen und darin blättern!
- 6 Abgedruckt in Alt 1987, S. V; dort auch nähere Informationen über die Böhmisches Brüder.
- 7 Aus dem Elementarwerk zitiere ich nach dem Reprint von 1909. Bei den Kupfertafeln weise ich die Nummern des Originals, nicht aber die Seiten der Edition nach. – Es gibt eine vorzüglich aufbereitete Wiedergabe der Kupferstiche zusammen mit der jeweiligen Erläuterung. Eine ganz und gar vergnügliche Lektüre!
https://commons.wikimedia.org/wiki/Elementarwerk,_Kupfersammlung (15.09.2022).
- 8 Fritzsch 1909 zitiert: »Alle Versetzungen sind gleichgültig, wenn nur allezeit von dem Leichtern zum Schwerern in den Sachen und Ausdrücken fortgeschritten und das Angenehmere mit dem Mühsamen auf eine vernünftige Art untermengt wird«, Bd. 3, S. 7 (s. a. o. Anm. 7).

- 9 Bollnow 1960, S. 141-153. – Ich weise im folgenden die Zitate nicht im einzelnen nach.
- 10 Hier spiele ich auf einen weiteren Verwandten des Bildes an, der mehr als einen Hinweis, nämlich eine eigene Abhandlung verdiente; ich meine das Vorbild. Das *exemplum* und, davon abgeleitet, das »Exemplarisches«, waren eine Zeit lang ein fruchtbares Konzept in der deutschen didaktischen Diskussion (s. z.B. Derbolav 1957).
- 11 Bollnow 1960, S. 151.

Zu: Einige Gedanken über Medien des Unterrichts

- 1 Einen Tagungsbericht findet man unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23306/pdf/Kollmann_Reh_2021_Zeigen_und_Bildung.pdf (15.09.2022).
- 2 Comenius 1658.
- 3 Engelmann 1857 hat sie nachgewiesen. – Ich danke Eva Schrepf für den Hinweis auf <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10258189?page=,1> (15.09.2022).
- 4 S. z. B. Müller 1988.
- 5 S. z. B. Meyer 1987.
- 6 S. dazu z. B. Menck 2016.
- 7 S. dazu Kap. 4.
- 8 Meyer 1997, S. 120.
- 9 Ökonomisch betrachtet und schlicht ausgedrückt: Verschwendung von Ressourcen und Umweltverschmutzung
- 10 S. https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Dale (15.09.2022).
- 11 Toludziecki 2004, S. 134 – 136.
- 12 Reicke 1901, S. 14. – *Accipies tanti doctoris dogmata sancti – Nimm die Lehren dieses so heiligen Lehrers an.* Damals war klar, dass der heilige Thomas der Lehrer war.
- 13 Es sei mir erlaubt, eine Erfahrung zu erwähnen, die ich jüngst machen konnte: Ich erinnerte mich dunkel an einen Gedanken, den mein Lehrer Wolfgang Ritzel irgendwann seiner Vorlesung zur Einführung in die Erziehungswissenschaft entwickelt hatte. Wie ging das nur? Meine Mitschrift gab mir Auskunft. – Viele der Präsentationen, die ich im Laufe der Jahre meinen Vorlesungen zugrunde gelegt habe, sind dem Wechsel

von Rechnern und Updates o. ä. von Programmen zum Opfer gefallen – die Nachschrift habe ich noch heute.

14 Heimann 1970.

Zu: Der Lehrplan und die Unterrichtsmedien

- 1 Matthes/Schütze 2016, S. 9.
- 2 Ebd. – Schon die Begriffe des Untertitels implizieren diese Gegenüberstellung: Autorisierung, Verbot, Legitimierung und Delegitimierung.
- 3 Menck 1975, S. 37–42; dort als »bezugsebenen didaktischer reflexion« bezeichnet (damaliger Mode entsprechend in gemäßigter Kleinschreibung).
- 4 In meinen Veranstaltungen zur Einführung in das Lehrerstudium habe ich den Teilnehmern gerne eines meiner Schulzeugnisse vorgelegt und sie gebeten, daraus auf die Struktur der Volksschule der 1940er Jahre oder des Gymnasiums einer Kreisstadt auf dem Lande zu schließen. – Nur als Kuriosum: Das erste, was ihnen beim Abiturzeugnis in die Augen fiel, waren die Noten: Mit solchen Noten konnte man studieren?! – es war das zweitbeste Zeugnis des Jahrgangs.
- 5 Das *curriculum* des anglophonen Sprachraums übergehe ich, denn ich bin mir nicht sicher, ob eine 1:1-Übersetzung die Sache trifft oder nicht eher in die Irre führt.
- 6 Weniger 1962, S. 33 f.
- 7 Matthes/Schütze 2016, S. 10.
- 8 Weniger 1962, S. 34.
- 9 Wiater 2005, S. 41–63, hier S. 41.
- 10 Hopmann 1988. – Wohl gemerkt: auch ein Verein hat eine verwaltungsförmige Satzung.
- 11 Robinsohn 1967.
- 12 Menck 1987.
- 13 Hopmann 1988.
- 14 Haller 1986; Haft u. a. 1986.
- 15 Frey 1982.
- 16 Bund-Länder-Kommission 1984, S. 26.
- 17 Die rhetorisch gedachte Frage wird zu einer echten, sobald man sich ansieht, zu welchen Apparaten sich die »Landesinstitute« der 1970er

Jahre ausgewachsen haben. Ein trefflicher Beleg für eine Variante des Parkinsonschen Gesetzes: »Work expands so as to fill the time available for its completion.»

(S. https://de.wikipedia.org/wiki/Parkinsonsche_Gesetze; – 15.09.22)

18 Menck 1987, S. 363–380.

19 Bourdieu/Passeron 1973, S. 12.

20 Bernstein 1975, S.141.

21 Adorno 1972, S. 94.

22 Litt 1959, S. 11.

23 Matthes 2010, S. 77.

24 Ebd., S. 84.

25 S. Anm. 6, S. 208.

Zu: Die paneuropäischen Schulbücher des Johann Amos Comenius

1 Comenius ODO IV, Sp. 64.

Comenius hat seine didaktischen Werke, *Opera Didactica Omnia*, 1657 in Amsterdam drucken lassen: *J. A. Comenii Didactica Opera omnia*. In einer Widmung vom 19. Dezember 1657 bedankt er sich überschwänglich bei der Stadt, die ihm Asyl gewährte.

Die Sammlung besteht aus vier Teilen. 1957 edierte die *Academia Scientiarum Bohemoslovenica* eine zweibändige Faksimile-Ausgabe, ergänzt um einen dritten Band, der einem ausführlichen textkritischen Apparat enthält. – Die Zitate weise ich in der üblichen Form nach, wobei die römischen Ziffern für die Teile (*Partes*) des Werkes stehen.

Überall, wo das nicht ausdrücklich aus dem Nachweis hervorgeht, habe ich den lateinischen Text übersetzt.

2 ODO III, Sp.743.

3 Zu seiner Sicht der Verhältnisse: Comenius 1908.

4 Ausführlich z. B. ODO III Sp. 36 ff.

5 ODO III, Sp. 739.

6 S. dazu näher das Kapitel über die Medien des Unterrichts (S. 37 ff.).

7 ODO III, Sp. 106.

8 Comenius 1908.

- 9 Damit stehen wir durchaus in seiner Tradition: unsere *Allgemeinen Didaktiken* sind nach Intention und Inhalt eine genaue Entsprechung seiner *Didactica Magna*, s. Comenius 1993.
- 10 Comenius 1658, im »Vortrag«, in der *Praefatio: »ipso rerum Ordine, quo in Janua LL. [Linguarum] descriptae sunt«.*
- 11 »Allein während des Lebens von Comenius gab es 101 zwei und mehrsprachigen Ausgaben, bis Ende des 17. Jahrhunderts folgten weitere 18 Ausgaben. Im 18. Jahrhundert sank dann die Bedeutung des Lehrbuches. Ein Ausdruck des Erfolges war auch die ab 1633 übliche Titelerweiterung *Janua linguarum reserata aurea*. [...] Bekannt sind 11 Übersetzungen in europäische Sprachen: englisch (London 1631), deutsch (Leipzig 1633), französisch (London 1633), polnisch (Gdansk 1633), italienisch (Leiden 1640), schwedisch (1641), holländisch (Amsterdam 1642), griechisch (Amsterdam 1643), ungarisch (Bardejov 1643), isländisch (unveröffentlichte Handschrift, Stockholm 1681), spanisch (Valencia 1819-21). In Arabisch wurde das Buch vor 1642 übersetzt. Übersetzungen in weitere orientalische Sprachen wurden vorbereitet (Türkisch, Persisch, Mongolisch, Armenisch), sie haben sich aber nicht erhalten. Die tschechische Version hat Comenius selber 1633 in Leszno herausgegeben. Sogar die Jesuiten, die sonst Comenius Schriften verdammt, gaben 1669 in Prag eine tschechisch-latein-deutsche Version heraus.«
(https://de.wikipedia.org/wiki/Janua_linguarum_reserata – 19.09.2022)
- 12 Comenius 1657,)((= S. 1).
- 13 Ebd.,)((5 [= S. 5]).
- 14 Komm, Knabe – Sei begrüßt, teurer Leser – Ich grüße dich herzlich, wer immer du bist, der du dies hier lesen willst.
- 15 Reformpädagogen heutiger Tage dürften mit einigem Recht die zugehörige Erläuterung nicht gefallen – sofern sie die als bare Münze heutiger Währung nehmen und nicht bedenken: So sah eine gut organisierte (Bürger-)Schule zu Comenius' Tagen aus; und das war damals eine verständliche Formulierung ihres Zwecks. Sofern es eine gab, konnten diese Kinder sich darin wiederfinden.
- 16 Über die Dinge in der Schule.
- 17 ODO I, S. 312.
- 18 ODO III, Nr. 528 f.

- 19 ODO III, p. 624. – Man sieht bereits an diesem kleinen Zitat, wie dass Comenius einschlägige Definitionen als bekannt voraussetzt und verständliche Bilder sowie Analogien nutzt.
- 20 Wie das »Letzte Gericht« zeigt, ist diese Ordnung zugleich die Heilsordnung; aber das führe ich hier nicht im Einzelnen aus.
- 21 Damals konnte man wohl kaum auf Lehrer (sic!) verzichten, anders als heute, wo Verlage und ihre Autoren einige Mühe darauf verwenden, das Berufsbild derer, die die Arbeit in der Schule anleiten, obsolet werden zu lassen – damit diese Menschen sich den eigentlich erzieherischen Aufgaben widmen könnten, was immer das ist.
- 22 Stroh 2009. – Zu Comenius' Latein: S. 244 f.
- 23 So hat, worauf gerne hingewiesen wird, zum Beispiel der Jurist Christian Thomasius 1687 eine Vorlesung in deutscher Sprache angekündigt und damit für erheblichen Aufruhr gesorgt (https://de.wikipedia.org/wiki/Christian_Thomasius#cite_ref-9 – 15.09.2022).
- 24 Sie hatte allerdings eine Vorläuferin in tschechischer Sprache: Didactica, to jest umení umelého vyučování (1627–1632) (https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Amos_Comenius#P%C3%A4dagogik_und_Didaktik. – 15.09.2022).
- 25 Goethe, den man gerne als einen der Leser heranzieht, hat leider nicht erwähnt, welche Textspalte er für seine Bildung nutzte, die lateinische oder die deutsche:
 »Man hatte zu der Zeit noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet. Die Alten hatten selbst noch kindliche Gesinnungen, und fanden es bequem, ihre eigene Bildung der Nachkommenschaft mitzuteilen. Außer dem ›Orbis pictus‹ des Amos Comenius kam uns kein Buch dieser Art in die Hände; aber die große Foliobibel, mit Kupfern von Merian, ward häufig von uns durchblättert; Gottfrieds ›Chronik‹, mit Kupfern desselben Meisters, belehrte uns von den merkwürdigsten Fällen der Weltgeschichte; die ›Acerra philologica‹ tat noch allerlei Fabeln, Mythologien und Seltsamkeiten hinzu; und da ich gar bald die Ovidischen ›Verwandlungen‹ gewahr wurde, und besonders die ersten Bücher fleißig studierte: so war mein junges Gehirn schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten, von bedeutenden und wunderbaren Gestalten und Ereignissen angefüllt, und ich konnte niemals Langeweile haben, indem

ich mich immerfort beschäftigte, diesen Erwerb zu verarbeiten, zu wiederholen, wieder hervorzubringen.«

(Bd. 9, S.35; zit. nach Zeno.org: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Autobiographisches/Aus+meinem+Leben.+Dichtung+und+Wahrheit/Erster+Teil/Erstes+Buch.> – 15.09.2022)

- 26 ODO II, Sp. 218 ff. (De Lingua Gentium Vernaculis, Latinae ductu melius colendis).
- 27 ODO III, Sp. 115.
- 28 ODO I, S. 250 – »insperatu Orbis literati applausus«.
- 29 Ich weise nur ganz allgemein auf die conciliatorischen Bemühungen um die Einheit der christlichen Kirchen hin, in die Comenius als Prediger und Bischof der Böhmisches Brüder einbezogen war.
- 30 Im Rückblick auf die Geschichte meiner Bekanntschaft mit Comenius ergänze ich: Denjenigen Heutigen, die in der Tradition von Comenius, also einer abendländisch-christlichen, fühlen und denken gelernt haben, ist ein solches Weltbild nicht fremd – weswegen wir nicht so leicht darauf kommen, dass es eben nur *ein* Bild von der Welt ist, nur *eine* Ordnung, gemäß der die Dinge in den Unterricht unserer Schulen zu bringen sind.

Zu: Die Fibel und die Migration

- 1 Zum Begriff »Gastarbeiter« s. <https://de.wikipedia.org/wiki/Gastarbeiter> – 15.09.2022.
Offizielle Definitionen derartiger Begriffe ziehen häufig um oder verschwinden ganz. Fürs Erste reichen ausführlichen Erläuterungen in Wikipedia.
- 2 Zum Begriff »Russlanddeutsche« s. <https://de.wikipedia.org/wiki/Russlanddeutsche>. – 15.09.2022.
- 3 Zum Begriff »Migrationshintergrund« s. <https://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>. – 22.03.2022.
Das Statistische Bundesamt definiert: » ... umfasst die Bevölkerung mit Migrationshintergrund alle Personen, die entweder selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind oder bei denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist.«

- 4 MSB NRW 2021, S. 7.
- 5 Ebd., S. 166.
- 6 Bayerisches Staatsministerium, 2019, S. 20.
- 7 Diese und weitere Daten, jährlich auf den neuesten Stand gebracht, un-
können abgerufen werden unter: [https://de.statista.com/themen/766/
asyl/#topicHeader__wrapper](https://de.statista.com/themen/766/asyl/#topicHeader__wrapper) – 22.03.2022.
Zur Definition der Begriffe, die in der Statistik verwendet werden, s.
Eberle 2019.
- 8 Genauer bei Menck 2015, S. 56-64.
- 9 So heißt es etwa in den derzeit gültigen *Richtlinien und Lehrpläne[n] für die
Grundschule in Nordrhein- Westfalen*: »Grundlage für erfolgreiches Schrei-
benlernen ist die phonologische Bewusstheit, d.h. die Einsicht in die
Lautstruktur der Sprache sowie in die Laut-Buchstaben-Entsprechung
der Alphabetschrift. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Wörter
auf ihre lautlichen Bestandteile hin abzuhören, ist beim Schreiblernpro-
zess ebenso bedeutend wie die Voraussetzungen im Bereich der visuel-
len Wahrnehmung und der Motorik. Im Schriftspracherwerb unterstüt-
zen sich Lesen und Schreiben gegenseitig. [...] Leseanfängerinnen und
Leseanfänger übersetzen Buchstaben in Lautfolgen, erkennen mit Hilfe
ihrer Leseerwartung Wörter und Sätze und konstruieren deren Sinn. Mit
fortschreitender Lesefähigkeit werden Buchstabenverbindungen geläu-
fig und auch simultan erkannt.« (MSW NRW, 2008, S. 26).
- 10 Der seinerzeitige Stand der Diskussion zum Schulcurriculum wurde in ei-
nem *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970-1981*
(Hameyer, Frey & Haft, 1983) zusammengefasst. - Den Titel des »heim-
lichen Lehrplans« hat unter anderen Jürgen Zinnecker (1975) in dieser
Curriculum-Diskussion publik gemacht. Er hat sich dabei insbesondere
an der anglo-amerikanischen Diskussion orientiert.
- 11 In der Fibel *Büchervurm* (Umschlagseite 2) finden wir unsere Unterschei-
dung von Text und Subtext treffend in einem schlichten Gedicht dar-
gestellt:
»Aha, du hast mich schon entdeckt!
Ich hab mich hier im Buch versteckt:
im Buch mit Bildern und Geschichten,
mit Märchen, Rätseln und Gedichten.
Was sagst du da? Du kannst nicht lesen?

- Das ist bis gestern so gewesen.
 Ab heute kann das anders sein,
 Komm mit mir in das Buch hinein."
- 12 Stürmer 2017. – Materialbasis waren die für das Schuljahr 2016/17 zugelassenen Erstlesebücher aller Bundesländer.
- 13 So heißt es in einem »Beschluss der Kultusministerkonferenz« (KMK, 2015, S. 4), die »Bildungsverwaltungen und Schulen [der Länder] prüfen Bildungsmedien im Hinblick auf eine angemessene, diskriminierungsfreie und rassismuskritische Berücksichtigung der vielschichtigen, auch herkunftsbezogenen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern«.
- 14 Zum Beispiel Piri 1, S. 63; Mimi, S. 62.
 Die bibliographischen Daten zu den Fibeln sind am Ende dieses Kapitel ausgewiesen, S. 99.
- 15 Tinto grün, S. 4.
- 16 Piri 1, S. 63.
- 17 Niko 1, S. 48.
- 18 Tinto grün, S. 100.
- 19 Jo-Jo, S. 115.
- 20 Pusteblyume, S. 32f.; Niko 1, S. 48.
- 21 Näher erläutert in: Menck 2016, S. 137-139.
- 22 Pusteblyume, S. 28f.
- 23 Ebd., S. 29.
- 24 Ebd., S. 15.

Zu: Das erste Schulbuch – unterrichtstheoretisch betrachtet

- 1 Bei derartigen Allerweltsdefinitionen gehe ich davon aus, dass die Quelle über das Hervorgehobene unschwer ausfindig gemacht werden kann, und spare mir einen ausdrücklichen Nachweis mit Datumsangabe.
- 2 »peccabam ergo puer, cum illa inania istis utilioribus amore praeponebam vel potius ista oderam, illa amabam. iam vero unum et unum duo, duo et duo quattuor odiosa cantio mihi erat, et dulcissimum spectaculum vanitatis equus ligneus plenus armatis, et Troiae incendium, atque ipsius umbra Creusae.« (Ebd.) (Zit. nach <https://faculty.georgetown.edu/jod/>)

- latinconf/1.html – 03.07.2022) – Kreusa war der Sage nach die Tochter des trojanischen Königs Priamus.
- 3 Im Alltag ist der Name »Anlauttabelle« geläufig. Verena Stürmer hat mir den korrekten Begriff souffliert.
 - 4 Man vergleiche zum Beispiel die Krähe dort, die bekanntlich so etwas wie einen a-Laut von sich gibt, mit der A-meise hier.
 - 5 Das i-Männchen bzw. das i-Dötzchen der Rheinländer lässt einen Blick in die Geschichte zu: rauf, runter, rauf und ein Pünktchen drauf – das war der Buchstabe **i** in der Kurrent- und der Sütterlinschrift. Für die Schreibfeder früherer Zeiten war das vermutlich die technische einfachste Bewegung.
 - 6 Brückl 1964, S. 16.
 - 7 Ebd., S. 67. – Sie sind kongenial gezeichnet von *Ernst Kutzer*, der seinerzeit als Illustrator von Kinder- und Schulbüchern hoch geschätzt war. ([https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Kutzer_\(Illustrator\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Kutzer_(Illustrator)) – 15.09.2022)
Zunächst (1923) hat er sich bei der Konstruktion der Buchstaben konsequent an diese Formen gehalten, wie das an den Buchstaben **e** und **M** des Titels alsbald ins Auge fällt. Später (1941) wurde das geändert.



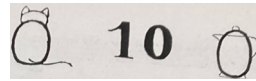
- 8 Von den arabischen »Ziffern« gibt es genau zehn, »Zahlen« hingegen sind Ziffern(kombinationen), die für beliebig viele, wie wir auch sagen: zählbare Dinge stehen. – Manchmal reichen zwei Ziffern, so für die Zustände eines einfachen Lichtschalters: **0** und **1** oder **Ein** und **Aus**; manchmal brauchen wir mehr; dann behelfen wir uns mit Buchstaben.
- 9 Kleinschmidt in Grömminger S. 175 f.
- 10 Brückl 1964, S. 4.
Aus dem Vorwort zur 2. Auflage (1947) lesen wir hier: »... wurde »Mein Buch« durch den Nationalsozialismus schon im ersten Jahre seiner unseeligen Herrschaft verboten, da es wegen Verwendung der Antiqua zu we-

nig ›deutsch‹ erschien. Es folgte der fibellose Unterricht, der jedoch nach und nach eine solche Verwirrung in die Schulstuben trug, dass es notwendig wurde, dem Erstunterricht wieder eine bestimmte methodische Richtung zu geben. So konnte im Jahre 1941 ›Mein Buch‹, neu bearbeitet, nach achtjähriger Pause wieder in die Schulen einziehen.«

Erstens dürfte das mit dem Verbot 1933 nicht stimmen. Es lässt sich zwar nicht belegen, dass die mir als 1935 erschienen vorgelegte Ausgabe tatsächlich aus diesem Jahre stammt. Immerhin wird schon hier auf die 1933 erschienene Erstausgabe von Brückl 1964 hingewiesen. Was jedoch zweitens den Autor auch immer bewogen hat, die Ausgabe von 1941 so zu bearbeiten, wie sie »wieder in die Schulen einziehen« konnte – es ist bemerkenswert, wie der Autor das später leichtfüßig übergeht.

- 11 Zur Entstehungsgeschichte kann man die ausführliche und detailreiche Arbeit von Bethge (2021) heranziehen. Sie untersuchte die »amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland 1944–1952«. Die Brückl-Fibel von 1946 ist, wie aus dem Imprimatur hervorgeht, ein Ergebnis dieser Arbeit: »This textbook is one of a series which is being published by order of the Supreme Commander of the Allied Expeditionary Force for emergency use in German schools in the area occupied by his Forces.«
Leider kam mir Bethges Arbeit erst nach der Fertigstellung meines Manuskripts zu Augen. Ich halte sie für einen beachtenswerten Beitrag zur Erforschung der Entstehungsbedingungen von Schulbüchern – die ich an mehreren Stellen meines Buches als Desiderat der Schulbuchforschung benenne.
- 12 »Alle Unterrichtstätigkeiten fußen auf dem heimatlichen Anschauungsunterricht, der den Kern- und Kristallisationspunkt des Gesamtunterrichtes bildet und allen Unterrichtstätigkeiten einen sachlichen Hintergrund gibt.« (Brückl 1964, S. 25; im Original z. T. hervorgehoben.)
- 13 Ganz so einfach ist die Sache nicht: von ersten Seite an werden allemal *Ziffern* – als reine Zeichen – und *Zahlen* – als Sinnträger – nicht konsequent auseinandergehalten. Man kann das an der **10** sehen. **10** ist keine Ziffer, sondern eine Zahl, für deren Symbolisierung man die Ziffern **1** und **0** sowie eine bestimmte räumliche Anordnung dieser Ziffern in Anspruch nimmt. Hanft führt uns den Unterschied – vermutlich unfreiwillig

lig – vor Augen: für die „10“, eine Zahl, steht im Dezimalsystem keine



Ziffer zur Verfügung. Stattdessen schleicht sich mit einer neuen Ziffer das Stellenwertsystem ein, das uns damals und den Kleinen noch heute den berüchtigten *Zehnerübertrag* eingebracht hat.

- 14 Hanft 1901, aus dem Nachwort.
- 15 Hanft 1922, aus dem Geleitwort. – Ich schließe mich gerne dem Urteil über Caspari an. (https://de.wikipedia.org/wiki/Gertrud_Caspari). – (15.09.2022).
- 16 Verena Kleinschmidt in einer persönlichen Mitteilung. Ich danke ihr für diesen und weitere, hilfreiche Hinweise, die sie mir als Archivarin des Schroedel-Verlags (heute in der Westerman-Gruppe) gegeben hat.
- 17 <https://www.westermann.de/produktfamilie/WDZ/Welt-der-Zahl> (15.09.2022). Weiter heißt es dort:
 »Ein großes und differenziertes Aufgabenangebot ermöglicht gemeinsames und individuelles Lernen.
 Gute Aufgaben bilden die Grundlage für den Erwerb von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen.
 Ein umfangreiches, auf das Lehrwerk abgestimmtes Angebot an Zusatzmaterialien erleichtert die Unterrichtsvorbereitung.«
- 18 Hier greife ich zurück auf: Menck (2016), ohne dass ich jeden Satz durch die Angabe einer Seitenzahl belastete
- 19 Im Bildungssystem unterscheiden wir obligatorische Bildungsangebote in *Pflichtschulen* von freiwillig wahrgenommenen, die in Einrichtungen der darüber hinausgehenden *Weiterbildung* angeboten werden. Hierauf dürfte die »außerschulische[n] und erwachsenenbildnerische[n] Kontexte« des *Call for Papers* anspielen.
- 20 In seinen *Prolegomena zu einer Theorie des Schulbuchs* (Stein 1977).
- 21 Weniger S. 22–27.
- 22 Etwas genauer und in der Form einer axiomatischen Definition:
 1. Dem Zweck des Bildungssystems entsprechend wird im Lehrplan eine Auswahl aus der Kultur getroffen.

2. Unterschiedliche Klassen oder Gruppen in der Gesellschaft repräsentieren unterschiedliche (Teil-)Kulturen und haben spezifische Interessen an der Tradition der Kultur und damit am Prozess der Auswahl.
 3. Einen Ausgleich zwischen diesen Interessen zu finden, ist eine politische Aufgabe.
 4. Der Prozess der Auswahl aus der Kultur ist institutionalisiert.
 5. Das, was ausgewählt wird, muss im Unterricht der Schule mit den Mitteln bearbeitet werden können, die dort zu Verfügung stehen.
- 23 Z. B. Kommer, S. (2020): Selbstermächtigung zum Lernen? In: Lernende Schule Nr. 91. – Der Text ist am einfachsten über ein Probeabonnement zu erreichen. Dort habe ich ihn unter <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/digitale-schule/erklavideos-5138>, S. 2, gefunden. – 28.03.2022.
- Der Ausdruck findet sich auch irgendwo in einem der Bücher von H. L. Meyer; vielleicht hat der ihn auch in die Welt gesetzt.
- 24 Dabei ist insbesondere zu berücksichtigen, dass Lehrer grundsätzlich auf die Gesetze usw. des Trägers verpflichtet, teilweise – wie die meisten von uns – vereidigt sind.

Zu: Aufgaben – Der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht

- 1 Bezeichnenderweise gibt Hilbert L. Meyer die meisten Hinweise dazu in seinem Leitfaden zur Unterrichtsplanung (2009), recht brauchbare übrigens, nicht aber in seinen Methoden-Bänden (1987).
- 2 Z. B. Prange 1983; Sünkel 1996.
- 3 Dabei nehme implizit Bezug auf mein Buch: *Unterricht – Was ist das. Eine Einführung in die Didaktik* (Menck 2006), ohne dass ich das hier jeweils explizit nachweise.
- 4 *Assignments in Schoolbooks* – so die englische Version des Tagungsthemas; die Tagungssprachen waren Deutsch und Englisch. In der englischen Version der Tagungsankündigung lautete der oben zitierte Satz: »Up to now, exercises are a rather neglected issue of schoolbook research.« Und während die Themen der deutschsprachigen Beiträge fast ausschließlich *Aufgaben* haben (nur eine nähere Bestimmung als *Übungsaufgaben* und *Ar-*

- beitsfragen* lässt auf unterschiedliche Funktionen schließen), finden sich bei den englischsprachigen Themen sowohl *tasks* als auch *exercises*.
- 5 Der Begriff wird für Unterschiedliches gebraucht. Derbolav (1960) benutzte ihn für die Differenz von Wissen und Gewissen.
 - 6 Das Verhalten eines Menschen, der das nicht beachtet, empfinden wir als »schulmeisterlich«.
 - 7 Das kann man etwas umständlich so ausdrücken, dass Nicht-Wissende sich als Schüler definieren oder dass als Schüler definiert werden.
 - 8 Tatsächlich gibt es so viele Ähnlichkeiten von Unterricht auf der einen Seite und dem Drama auf der anderen, dass Gottfried Hausmann (1959) eine Dramaturgie des Unterrichts rekonstruiert hat und neuerdings immer wieder der Unterricht als ein »Sprachspiel« betrachtet und analysiert wird.
 - 9 Heute scheint das völlig in Vergessenheit geraten zu sein. Fragte ich Studenten, was die Schüler in dem Unterricht machen, den sie zum Beispiel in ihrem Praktikum beobachtet haben – die »lernten«, ist regelmäßig die Antwort. Und es ist nicht nur die Tagespresse, die von »Lernanfängern« schreibt und damit die »I-Dötzchen« der Rheinländer bezeichnet. Im Munde oder aus der Feder von professionellen Pädagogen ist diese und sind ähnliche Redeweisen ein sicheres Indiz für Denkfaulheit.
 - 10 Marx 1968, S. 192.
 - 11 Dass Marx, jedenfalls in früheren Schriften, weiter gedacht hat, ist bekannt; ich habe das etwas näher als hier in meiner *Geschichte der Erziehung*, 1999, S. 74–78 ausgeführt.
 - 12 Kerschensteiner 1925, S. 76.
 - 13 Das Protokoll der Stunde wird ausführlich vorgestellt und interpretiert in Menck 2012, S. 19 ff.
 - 14 Mit Vergnügen können wir dem Protokoll entnehmen, dass ein Schüler diesen Klimmzug nicht nur durchschaut hat, sondern auch nicht mitmacht: Er verlässt das mit der Frage vorgegebene Schema der Antwort, z. B.: »In 8 Gruppen und jeweils 3«, und sagt stattdessen: »4 mal 6«.
 - 15 Der Protokollausschnitt geht auf eine Unterrichtsdokumentation zurück, die vor Jahrzehnten vom *Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht* (FWU) hergestellt worden ist (»Dieter darf heute im Tor spielen.«) Ich habe seinerzeit diese und weitere Dokumentationen in Lehrveranstaltungen genutzt, aber leider nur noch handschriftliche Unterlagen

- ohne solide Nachweise. – Über das Archiv des FWU dürfte man noch an sie herankommen.
- 16 Das Protokoll der Stunde wird ausführlich vorgestellt und interpretiert in Menck/Pieschl 1978.
 - 17 Auch im Didaktik-Seminar dauerte es eine Weile, bis die Studenten merken: Das Handballspiel ist in dieser Stunde kein Selbstzweck, sondern ein Hilfsmittel, ein Medium, das der Erarbeitung von Kriterien zur Mannschaftsbildung dient.
 - 18 In reformpädagogischer Attitüde wird hier regelmäßig angewendet, dass die Schüler selbst bestimmen wollten, sollten und auch könnten, was sie bearbeiten wollen; zum Beleg wird auf eine Fülle von durchaus überzeugenden Beispielen verwiesen. Sieht man sich die allerdings genauer an, so zeigt sich, dass allemal die Gestaltung der Randbedingungen sicherstellt, dass am Ende das be- und erarbeitet wird, was Lehrer und Schulträger bearbeitet wissen wollen.
 - 19 Übrigens dient die Hausaufgabenkontrolle zu Beginn der folgenden Stunde regelmäßig zugleich als Versicherung der Voraussetzungen für neue Aufgaben. Leider wird dieser Aspekt der Hausaufgaben im Alltag von Unterricht selten praktiziert oder gar gesehen, und zwar von allen Beteiligten nicht, die Eltern eingeschlossen.
 - 20 S. o. Anm. 10, S. 197.
 - 21 S. im Einzelnen Kap. 3, insb. 43 ff.
 - 22 Das heißt nicht, dass der Subtext in der Arbeit mit dem Schulbuch nicht zur Sprache kommen könnte.

Zu: Soli Deo Gloria? – Über den Sinn der Arbeit an Unterrichtsmedien

- 1 Trefflich so bestimmt in: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Soli_Deo_gloria&msl-kid=d8df071aa84a11ecb07f46a96b66e8c9 (16.09.2022)
- 2 Die Vignette habe ich im Internet gefunden. Leider habe ich es versäumt, mir die Quelle zu notieren. Ich bitte den Holzschneider um Entschuldigung und danke ihm posthum dafür, das ich sein Werk hier nutzen kann.

- 3 Mit dem »ausreden« konnte ich lange nichts Rechtes anfangen. Erst die Sachen mit der *lingua franca* (s. S. 82) und die ernüchternde Erfahrung mit einer Sprache, für die meine *Zunge* nicht gemacht ist, bot eine plausible Erklärung: Die Vielfalt der *linguarum vernacularum*, der Alltags-Aus-Sprachen im Einzugsbereich der *einen*, der lateinischen Sprache damals könnte deren Verständlichkeit unzutraglich eingeschränkt haben, sodass eine einheitliche Aussprache allererst eingeübt werden musste.
Wie die heute zwar didaktisch umstrittenen, aber in modifizierter Form gängigen Anlauttabellen des Anfangsunterrichts zeigen, könnte es sein, dass das Problem der Aussprache auch innerhalb einer Muttersprache nicht ganz unbekannt ist.
- 4 Solche Definitionen sehe ich in der Spur des *eloqui*, und zwar als sinnvolle und in einem bestimmten Kommunikationszusammenhang verbindliche Vereinbarung, die Dinge zu benennen.
- 5 ... als den ich mich hier verstehe.
- 6 Hoffmeister 1955, S. 525.
- 7 Hier zitiere ich nach Hoffmeister 1955, S. 662.
- 8 Geertz 2009, S. 48.
- 9 Ein *argumentum a maiori ad minus* – ein Schluss von einem Allgemeinen auf ein darin enthaltenes, näher bestimmtes Besonderes.
- 10 Man denke zum Beispiel an Frankreich.
- 11 Beim Folgenden denke ich an meine Unterscheidung von »Bezugsebenen didaktischer Reflexion«, die ich in meiner Habilitationsschrift zugrunde gelegt habe (Menck 1975).
- 12 Man braucht zum Beispiel nur die Wörter »evolutionstheorie schule« bei Wikipedia einzugeben, will man einen kleinen Eindruck davon bekommen, wie ergiebig eine dahingehende Untersuchung sein dürfte.
- 13 S. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=593212 – 16.09.2022.
- 14 S. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038904597/ – 16.09.2022.
- 15 S. dazu meine Einführung in die Erziehungswissenschaft, Menck 2015, S. 87–98 f.; ich führe das hier nicht näher aus.
- 16 Stürmer 2014, S. 188.

Zu: Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik

- 1 Christine Ott hat mir eine Reihe von hilfreichen Tipps zu einer früheren Fassung des Beitrags gegeben. Dafür danke ich ihr.
- 2 Schallenger 1976, S. 4.
- 3 Wiater 2003, S. 8.
- 4 Stein 1977, S. 9 f.
- 5 Wiater 2003, S. 8 f. – Eine Vielzahl von Indikativen ist das, also von empirischen Aussagen. Vorsichtiger sollte man sie als Optative lesen, als Punkte eines Programms, dem die Schulbuchforschung sich verschrieben habe. Im Blick auf die Didaktik spreche ich gerne vom »didaktischen Indikativ«.
- 6 Nicht erst hier, aber hier besonders, ist mir bewusst geworden, wie stark unsere Forschung vom Bildungssystem und den Forschungskontexten beeinflusst ist, in deren Rahmen wir forschen und argumentieren. »International« im Namen der Schulbuchgesellschaft drückt immerhin die Unterstellung aus, dass sich die Unterschiede auf einfache Gemeinsamkeiten zurückführen und in einer von allen Beteiligten verständlichen Sprache formulieren lassen. Es ist allerdings nicht immer leicht, solche Gemeinsamkeiten zu finden.
- 7 Dem Gebrauch, der in der Erziehungswissenschaft von diesen Begriffen gemacht wird, habe ich eine kleine Studie gewidmet: [https://www.bildung.uni-siegen.de/allgemeine_paedagogik/mitarbeiter/menck/texte/\(02.10.2022\)](https://www.bildung.uni-siegen.de/allgemeine_paedagogik/mitarbeiter/menck/texte/(02.10.2022)).
- 8 Im Folgenden lasse ich das »Schulbuch« stehen, obwohl ich heute den Begriff der »Medien des Unterrichts« vorziehe, und zwar des Unterrichts, der in einer Schule stattfindet.
- 9 Die führe ich hier nicht im Einzelnen aus; stattdessen verweise ich auf Menck 2015; 2016.
- 10 S. dazu die schöne *Sammlung der Forschungsstelle Historische Bildmedien an der Universität Würzburg*: <http://www.universitaetssammlungen.de/sammlung/876>. – 19.10.2022.
- 11 Die These lässt sich im Rückblick auf die Geschichte des Unterrichts gut stützen. – Es spricht auch einiges für den Umkehrschluss: Je umfassender und detaillierter die verbindlichen Vorgaben für Inhalt und Ablauf

des Unterrichts sind, umso niedriger schätzt der Träger das Ausbildungsniveau seiner Lehrer ein. Man sehe etwa in die »Lehrpläne« oder »Richtlinien« heutiger Tage.

- 12 In Menck 2005 habe ich das Folgende näher ausgeführt.
- 13 Mit Bedacht beschränke ich die Quali-Quanti-Erörterungen, die an dieser Stelle gerne und aufwändig geführt werden, auf eine Anmerkung. Ich halte sie nämlich für überflüssig, wenn nicht gar irreführend. Sobald man sich klar macht, dass Zahlen in der (sozial-)wissenschaftlichen Forschung eine *Bedeutung* haben ebenso wie Wörter oder Begriffe, erweisen sich die auf diesem Feld geführten Fehden als Scheingefechte, wenn nicht gar als Glaubenskriege. Ebenso unergiebig ist es, wenn man sogenannte hermeneutische Verfahren oder gar Wissenschaften von empirischen unterscheidet und aus den Unterschieden allerlei Wesentliches ableitet. – Ich bin unter den von der Schulbuchgesellschaft veröffentlichten Vorhaben auch keinem Vorhaben begegnet, bei dem der Unterschied irgendeine Bedeutung gehabt hätte.

Zu: Ein Blick zurück – 20 Jahre Schulbuchgesellschaft

- 1 <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/padagogik/schulbuch-gesellschaft/verein/> – (16.09.22).
- 2 Dem Vorstand, insbesondere *Sylvia Schütze*, danke ich, dass sie mir unter erheblichem Arbeitsaufwand freundlicherweise die Dokumente zur Verfügung gestellt haben, soweit sie noch verfügbar sind. – Was immer ich im Folgenden beschreibe oder interpretiere, ist selbstverständlich meine und nur meine interpretierende Beschreibung.
- 3 Ein Grund für diese Beschränkung ist die Arbeitsökonomie. Sachlich wichtiger: diese Dokumente geben wieder, was die *Veranstalter* sich unter dem jeweiligen Tagungsthema vorgestellt haben. Das implizite Selbstverständnis der *Gesellschaft* spiegelt sich hingegen in der Interpretation des Themas durch die einzelnen Vorträge.
- 4 Max Liedtke, eines der Gründungsmitglieder, teilte mir auf meine Anfrage hierzu mit: »Anlass der Gründung war die Schenkung der »Schulbuchsammlung Pöggeler«. Daher in der Satzung auch als eine Aufgabe »Analyse von Schulbuchsammlungen«, weil ja Uni-Bibliotheken sich nicht um Schulbücher gekümmert hatten und viele Materialien in unter-

- schiedlichen Schulmuseen lagen.« – Franz Pöggeler war ebenfalls ein Gründungsmitglied.
- 5 1997–2017; 1998 fand keine Tagung statt.
 - 6 Zu finden in den Vorarbeiten zu Max und Moritz, hier zum 4. Streich:
»Also lautet ein Beschluß, Dass der Mensch was lernen muss.« (<https://karikatur-museum.de/museum/sammlung-wilhelm-busch/> – 01.04.20).
 - 7 Zusammenfassend dokumentiert in Menck 2012; 2016.
 - 8 Der Schwarz-Weiß-Druck gibt die unterschiedlichen Farben des Originals schlecht wieder. Diese und die folgenden Tabellen sind so zu lesen, dass die Balken der Diagramme in derselben Reihenfolge angeordnet sind wie die Legenden. Also ist z. B. der Tabelle 11.1 zu entnehmen: im Jahr 2013 hatte die Gesellschaft 84 Mitglieder, davon 29 Ausländer, also 55 Deutsche usw.
 - 9 Chiquadrat-Test. – Als Signifikanzniveau lege ich, wie bei solchen Daten üblich, 95% fest, ohne dass ich das im Einzelnen erwähnte. – Den Kontingenzkoeffizienten (c_{korrr}) berechne und korrigiere ich wie üblich.
 - 10 Hier und bei den folgenden Wortfragmenten wird nur nach der genannten Buchstabenfolge gesucht, also nach »Prof«, ganz gleich, welche Zeichen vorangehen oder folgen.
 - 11 Van Gorp, Depaeppe 2009.
 - 12 In einer ähnlichen Auswertung für eine US-amerikanische Society habe ich die hier als »Mehrfachreferenten« *multipaperians* genannt. Eine der davon sozusagen Betroffenen – sie war noch nicht einmal die Fleißigste – fand das gar nicht witzig und qualifizierte meine Untersuchung als »shoddy science«. Damals habe ich mich über solche Unhöflichkeit ziemlich geärgert; heute schmunzele ich bei der Erinnerung an die Situation.
Peter Menck: The Society for the Study of Curriculum History. A Perspective on Twenty-five Years of Annual Meeting Programs. Unpublished Paper 2002.
 - 13 Der Vergleich ist für die Jahre 2002, 2004, 2009–2016 möglich. Auf diese Jahre beziehen sind Zahlen des Diagramms Tab. 11.6.
 - 14 Geprüft wurden die Suchergebnisse für:
buch – bücher – bildungsmaterial – bildungsmedi – coursbook – fibel – lehrb – lehrmaterial – lehrmittel – lehrw – leseb – media – primer – schoolb – tesso – textb – unterrichtsmaterial.

- 15 Zum Teil Mehrfachzuordnungen.
- 16 Höhne 2004.
- 17 Heinze 2012.
- 18 De Paepe/Simon 2001. – Mehr als das Thema liegt (mir) hier nicht vor.
- 19 Häußler 2009.
- 20 Mahamud 2014.
- 21 Menck 2014; das Kap. 10 geht darauf zurück.
- 22 In der Regel wurden der eine oder andere der angekündigten Vorträge nicht gehalten; die Zahl der tatsächlich gehaltenen Vorträge ist also kleiner.
- 23 Van Gorp 2009, S. 9 f.
- 24 Dieser Aspekt des Tagungswesens lässt sich auch an Internet-Selbstdarstellungen (*curricula vitae*) von Wissenschaftlern und solchen ablesen, die welche werden wollen.
- 25 Die Apostrophierung der »Diskussion« geht auf die Erfahrung zurück, dass unter dem so bezeichneten Punkt einer Tagesordnung gerne kleine Korreferate vorgetragen werden, auch wohl den Referenten Gelegenheit gegeben wird, das nachzureichen, was sie in 20 Minuten nicht unterbringen konnten. Hierfür gibt es übrigens auch die Ankündigung vorweg: Ich kann das ja in der Diskussion genauer Mit einer Diskussion im alltäglichen Verstande des Begriffs hat eine solche Praxis nicht viel gemeinsam und übrigens auch nicht mit der *discussion* im Format einer anglo-amerikanischen Publikation oder Tagung.
- 26 Dies letztere ist auch für die Berliner Tagung zu »1989« und *Bildungsmedien* offensichtlich.
- 27 Wiater s. o. S. 12.
- 28 Menck 2014, S. 335.
- 29 Ich unterscheide Hin- von Nachweisen. Jene, meist in der Form (Mahamud 2014), gelegentlich auch allein als Titel in der Literaturliste, sagen nichts darüber aus, was man mit dem Buch oder Aufsatz gemacht hat. Erst ein Nachweis mit Angabe von Textstellen, erst recht ein Zitat, zeigen, dass er oder sie das oder wenigstens in dem Dokument gelesen hat; Lesern erlaubt er die Überprüfung des jeweiligen Arguments, hier also die Unterstellung einer sachbezogenen Referenz.
- 30 ... und skizziert, wie dieser Rahmen aussehen könnte.

- 31 Zum Stichwort »vorgelegt«: Gewiss werden die Autoren die vorgetragenen Texte vor einer Publikation bearbeitet, nicht zuletzt das eingefügt haben, was wegen der Kürze der für einen Vortrag zur Verfügung stehenden Zeit nicht zur Sprache kommen konnte. Wiederum stichprobenweise: Ich habe nur zwei Anmerkungen gefunden, in denen Autorin bzw. Autor sich nach einer Tagung wechselseitig auf ihre Texte anregend eingelassen haben. Im Übrigen sehen die Aufsätze so aus, als seien die Tagungen mit allem Drum und Dran spurlos an der Arbeit der Autoren vorbeigegangen.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

- Abb. 1.1 Das Schulbuch – Titel des Orbis Sensualium Pictus 15
Abb. 2.1 Der didaktische Rahmen des Orbis Pictus 22
Abb. 2.2 Gott und die Welt im Orbis Pictus 23
Abb. 2.3 Das Jüngste (letzte) Gericht im Orbis Pictus 23
Abb. 2.4 Der Mensch – nach der Schöpfungsgeschichte
und anatomisch 24
Abb. 2.5 Das Feuer nach dem Orbis Pictus – Bild und Text 25
Abb. 2.6 Eine Familie der Böhmisches Brüder 27
Abb. 2.7 Die erste Kupfertafel aus Basedows Elementarwerk 28
Abb. 2.8 Die letzte Kupfertafel des Elementarwerks 29
Abb. 2.9 Das Feuer im Elementarwerk 31
Abb. 2.10 Eine bürgerliche Familie »bei Tische« im Elementarwerk 32
Abb. 2.11 Die Schule zu Zeiten von Comenius nach dem Orbis Pictus 36
Abb. 3.1 Der Baum im Orbis Pictus 39
Abb. 3.2 Der Zimmermann im Orbis Pictus 39
Abb. 3.3 Der Floh als Spanferkel (unter dem Vergrößerungsglas) 49
Abb. 3.4 Das »Accipies«-Motiv 50
Abb. 3.5 Die Gerechtigkeit im Orbis Pictus 51
Abb. 3.6 Der Ort des Mediums in der Didaktik 57
Abb. 5.1 Titel der Ianua Linguarum Reserata 77
Abb. 5.2 Titelkupfer der Gesammelten Werke von Comenius 82
Abb. 7.1 Laut- und Schreibrabelle (Orbis Pictus; Volk und Wissen) 104
Abb. 7.2 Die ersten Buchstaben – Brückl 1923 105
Abb. 7.3 Die ersten Buchstaben – Gansberg-Fibel 1941 105
Abb. 7.4 Die Ziffer »8«, elementare Rechenoperationen – Hanft 1922 106
Abb. 7.5 Appell auf dem Schulhof – Brückl 1941 109
Abb. 7.6 Die Weihnachtsgaben – Brückl 1941 110
Abb. 7.7 Titel des Hanftschen Rechenbuchs von 1922 113
Abb. 7.8 Die Ziffer »7« – Hanft 1922 114
Abb. 7.9 Titel des Kruckenbergschen Rechenbuchs von 1934 115
Abb. 8.1 Aus einer deutschen Fibel (1923, 1941) 131
Abb. 9.1 Vignette: »Unter seiner [sc. Gottes] Führung« 133
Abb. 9.2 Die didaktische Rahmung – das Bild (Orbis Pictus) 135
Abb. 9.3 Die didaktische Rahmung – das Wort (Orbis Pictus) 136
Abb. 9.4 Der Mensch aus dem Orbis Pictus 142

Nachweis der Abbildungen

Alt 1987	–	2.6
Basedow 1990	–	2.8–2.10
Benz 2013	–	3.5
Brückl 1923	–	7.2
Brückl	–	1941
Comenius 1656	–	5.1
Comenius 1658	–	1.1; 2.1–2.5; 2.11; 3.1–3.3; 3.6; 7.1; 9.2–9.4
Comenius 1957	–	5.2
Gansberg 1942	–	7.3
Hanft 1922	–	7.7–8
Kruckenberg 1934	–	7.9
NN	–	9.1
Reicke 1971	–	3.4
Volk und Wissen	–	7.1

Tabellen

Tab. 2.1	Der Inhalt des Elementarwerks	30
Tab. 4.1	Bereiche didaktischer Entscheidungen	60
Tab. 5.1	Die Anreden an die Leser	78
Tab. 11.1	Zahl der Mitglieder der Schulbuchgesellschaft	166
Tab. 11.2	Arbeitsorte der Referenten	168
Tab. 11.3	Formale Qualifikation der Referenten	169
Tab. 11.4	Arbeitsplätze der Referenten	170
Tab. 11.5	Anzahl der Vorträge pro Person	170
Tab. 11.6	Vorträge – Aufsätze im Berichtsband	171
Tab. 11.7	Zahl der Referenten (1997–2017)	173
Tab. 11.8	Unterrichtsfächer in Vortragsthemen	176
Tab. 11.9	Untersuchter Zeitraum	177
Tab. 11.10	Länder der Geltung	178

Literaturnachweise

- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*. In: Ders.: *Soziologische Schriften I*. Frankfurt 1972, S. 93-121.
- Alt, Robert: *Pädagogische Werke. Bd. 2*. Bearbeitet von R. Schulz. Berlin 1987.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2019a): *Anzahl der im Jahr 2018 nach Deutschland Zugewanderten nach Herkunftsländern*.
Verfügbar unter: [https:// de.statista.com/statistik/ daten/studie/ 157446/umfrage/hauptherkunftslaender-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157446/umfrage/hauptherkunftslaender-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/) (14.02.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2019b): *Aktuelle Zahlen*.
Verfügbar unter: [https:// www.bamf.de/SharedDocs/ Anlagen/DE/ Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-oktober-2019. pdf? blob=publicationFile&v=3](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-oktober-2019.pdf?blob=publicationFile&v=3) (04.12.2019).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2019c): *Statistiken zu Migration und Integration*.
Verfügbar unter: <https://de.statista.com/themen/4727/migration-und-integration/> (15.02.2020).
- Basedow, Johann Bernhard (1909): *Des Elementarbuches für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen erstes, zweites und drittes Stück. Mit dem Zubehör des Methodenbuchs und der Kupfer-sammlung etc.* Altona, Bremen 1770 ff.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019): *Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019*.
Verfügbar unter: [https:// www.km.bayem.de/download/ 4051_Bayerns-Schulen-in-Zahlen](https://www.km.bayem.de/download/4051_Bayerns-Schulen-in-Zahlen). – Die Daten werden jährlich neu ausgewiesen.
- Benz, Wolfgang (2013): *Unglücklicher Staatsakt - Philipp Jenningers Rede zum 50. Jahrestag der Novemberpogrome 1938*. [https://www.bpb.de/ themen/deutschlandarchiv/171555/ungluecklicher-staatsakt-philipp-jenningers-rede-zum-50-jahrestag-der-novemberpogrome-1938/ ?type=galrie&show=image&i=171589](https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/171555/ungluecklicher-staatsakt-philipp-jenningers-rede-zum-50-jahrestag-der-novemberpogrome-1938/?type=galrie&show=image&i=171589) (21.09.2022).
- Berger, Peter Ludwig und Luckmann, Thomas (1972): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.

- Bernstein, Basil (1977): *Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens*. In: Ders.: *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt/M., S. 125–161.
- Bethge, Johanna (2021): *Beyond Textbooks. Amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland 1944–1952*. Göttingen.
- Bollnow, Otto Friedrich (1960): *Comenius und Basedow*. In: *Die Sammlung 1960*, S. 141–153.
- Bourdieu, Pierre (1970): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean–Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt/M.
- Brückl, Hans (1923): *Mein Buch zum Anschauen Zeichnen Schreiben Lesen und Zählen*. München, Berlin.
- Brückl (1941): *Mein Buch zum Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben*. München, Berlin.
- Brückl, Hans (1964): *Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr mit organischem Einbau des ganzheitlichen Lese- und Schreibunterrichtes*. München.
- Bundesamt für Statistik (2019a). <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=themes&levelindex=0&levelid=1663405540217&code=21#abreadcrumb> (17.09.2022).
- Bundesamt für Statistik (2019b): *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/_inhalt.html (17.09.2022).
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J. a): *Migration – Vom Gastarbeiter zum Menschen mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138005/migration> (29.11.2019).
- Bundeszentrale für politische Bildung (o.J. b): *Russlanddeutsche*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/russlanddeutsche/> (29.11.2019).
- Bund-Länder-Kommission (Hrg.) (1984): *Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Bericht über ein OECD/CERI-Seminar*. Bonn.
- Cassirer, E. (1956): *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt.
- Comenius, Johann Amos (1658): *Orbis Sensualium Pictus*. Nachdruck der deutsch-lateinischen Erstausgabe des Orbis Pictus aus dem Jahre 1658. Mit einem Nachwort von Heiner Höfener. (Bibliophile Taschenbücher Nr. 30).

- Comenius, Johann Amos (1908): *Das Labyrinth der Welt und das Lusthaus des Herzens*. Jena. – Verfügbar unter <https://kramerius5.nkp.cz/view/uuid:19ecaf80-9cab-11e4-a808-005056827e52?page=uuid:424c3c90-ad57-11e4-bf96-001018b5eb5c> zugänglich – 20.09.2022.
- Comenius, Johann Amos (1957): *J. A. Comenii Didactica Opera omnia. Ab Anno 1627 ad 1657 continuata*. (ODO) Hrg. von der *Academia Scientiarum Bobemoslovenica*.
- Comenius, Johann Amos (1993). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Hr. von A. Flitner. 8., überarb. Aufl. Stuttgart.
- Comenius, Johann Amos (1657): *Eröffnete güldene Sprachen Thür: Oder Pflantz= Garten aller Süprachen und Wissenschaften etc.*
 Ich zitiere aus der in Frankfurt und Hamburg erschienenen *Eilffte[n] Aufsertigung*. – Sie liegt als Scan vor: <https://books.google.de/books?id=S3IEAAAAAAAJ&printsec=frontcover&hl=de#v=one-page&q&f=false> – 20.09.2022.
 Die Vorrede *An die Gelährten Leser*, (ohne Seitenzahlen) aus der ich meine Zitate nehme, hat Comenius am 4. März 1631 geschrieben.
- Depaepe, Marc und Henkens, Bregt (Hrg.) (2000): *The Challenge of the Visual in the History of Education*. Gent.
- Derbolav, Josef (1957): *Das >Exemplarische< im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens*. Düsseldorf.
- Derbolav, Josef (1960): *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft, S. 17–45.
- Dolch, Josef (1971): *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen.
- Eberle, Jan (2019): *Schutzsuchende*. [https://www.destatis.de/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2019/01/schutzsuchende-012019.pdf;jsessionid=273E2161869644BE138D2B0FC5202C7F.live741?__blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2019/01/schutzsuchende-012019.pdf;jsessionid=273E2161869644BE138D2B0FC5202C7F.live741?__blob=publicationFile) – 20.09.2022.
- Engelmann, W. (1857): *Daniel Chodowiecki's sämtliche Kupferstiche: beschrieben, mit historischen, literarischen und bibliographischen Nachweisungen, der Lebensbeschreibung des Künstlers und Registern versehen*. Leipzig.
- Frey, Karl (1982): *Curriculum-Konferenz: Eine Kodifikations- und Vermittlungsinstanz*. In: *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung*.

- Braunschweig: Westermann S. 203–215.
- Fritsch, Th. (Hrg.) (1909): *J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a.* 3. Bde. Leipzig.
- Gansberg, Fritz (1942): *Meine Fibel. Ein Geschichtenbuch zu Lesenlernen.* Bremen.
- Geertz, Clifford (2009): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt, S. 48.
- Haft, Henning u. a. (1986): *Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung.* Kiel.
- Haller, Hans-Dieter (1973): *Prozess-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD.* Konstanz. (Zentrum I Bildungsforschung, Forschungsbericht 10).
- Hameyer, Uwe u. a. (Hrsg.). (1983): *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970–1981.* Weinheim u. a.
- Hanft, H. (1922): *Mein erstes Rechenbuch.* Berlin, Halle/S.
- Hausmann, Gottfried (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts.*
- Häußler, Gertrud (2009): *Die konstitutive Funktion der Frage nach der Eigenart des Schulbuchs für die Schulbuchforschung: Vier Erklärungsansätze zur Diskussion.* In: Van Gorp S. 51 ff.
- Heimann, Paul (1970): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kochan, Detlef C. (Hrg.): *Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft.* Darmstadt, S.110–142.
- Heinze, Carsten und Matthes, Eva (Hrg.) (2010): *Das Bild im Schulbuch.* Bad Heilbrunn.
- Heinze, Carsten (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen.* Bad Heilbrunn.
- Hoffmeister, Johannes (Hrg.) (1955): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe.* Hamburg.
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen : Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs.* Frankfurt/Main.
- Hopmann, Stefan (1988): *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln.* Kiel.
- Kerschensteiner, Georg (1925): *Begriff der Arbeitsschule.* 6. erw. Aufl.. Leipzig und Berlin.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015): *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der*

- Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage.
Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/2015-10-06_351.KMK_Sitzung_-_KulturelleVielfalt_in_Bildungsmedien.pdf – 20.09.22.
- Knecht, Petr u. a. (Hrg.) (2014): *Methodologie und Methoden der Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn.
- Kruckenber, Adolf (Hrg.) (1934): *Mein erstes Rechenbuch. Die Welt der Zahl*. Halle/S.
- Künzli, Rudolf u. a. (Hrg.) (1999): *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur, Zürich.
- Lichtenstein, Ernst (1966): Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg.
- Litt, Theodor (1959): *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg.
- Lorenzer, Alfred (1970): Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt.
- Mahamad, Kira (2014). – *Contexts, Texts, Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research*. In: Knecht u. a. 2014, S. 31–49.
- Marx Karl (1968): *Das Kapital*. Bd. I. In: Marx Karl und Engels, Friedrich Werke, Band 23. Berlin.
- Matthes, Eva (2010): *Freund- und Feindbilder in Fibeln und Staatsbürgerkunden der DDR*. In: Djurovic, A. und Matthes, E. (Hrg.): *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Bad Heilbrunn, S. 77.
- Matthes, Eva und Heinze, Carsten (Hrg.) (2005): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn.
- Matthes, Eva und Schütze, Sylvia (Hrg.) (2016): *Schulbücher auf dem Prüfstand – Textbooks under Scrutiny*. Bad Heilbrunn.
- Menck, Peter (1975): *Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zur Theorie des Lehrplans und des Unterrichts*. Frankfurt/M.
- Menck, Peter (1987): *Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlass einer Befragung*. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 363–380.
- Menck, Peter (1999): *Geschichte der Erziehung*. München.
- Menck, P. (2002): *The Society for the Study of Curriculum History. A Perspective on Twenty-five Years of Annual Meeting Programs*. Unpublished Paper.
- Menck, Peter (2005): *Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten*. In: Erziehungswissenschaft, H. 31, S. 6–15.

- Menck, Peter (2010): *Bilder – Bildung – Weltbild*. In: Heinze/Matthes, S. 17–31.
- Menck, Peter (2012): *Der Inhalt des Unterrichts. Über die Konstruktion von Bildern der Welt im Unterricht*. <https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/635/1/MenckUnterrichtsinhalt.pdf> – 16.09.2022).
- Menck, Peter (2014): Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik. In: Knecht 2014, S. 333–343.
- Menck, Peter (2015): *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Siegen.
- Menck, Peter (2016) *Unterricht – Was ist das. Eine Einführung in die Didaktik*. Siegen.
- Menck, Peter (2018). *Ein Blick zurück – 20 Jahre Schulbuchgesellschaft*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Meyer, Hilbert L. (1987): *Unterrichtsmethoden*. 2 Bände. Frankfurt/ M.
- Meyer, Hilbert L. (2009): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. 3. Aufl. Berlin.
- Meyer, Hilbert L. (1997): *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2021). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/amtliche-schuldaten>. (22.03.22) – Wird jährlich auf den neuesten Stand gebracht.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. – Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf – 04.12.2019).
- Müller, Walter (1988): Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes. Zwischen 1880 und 1980. Opladen.
- Pieschl, Walter und Menck, Peter (1978): *Sport im Unterricht. Analyse einer Unterrichtsdokumentation*. In: Zeitschrift für Sportpädagogik. S. 329–336.
- Prange, Klaus (1983): *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn.
- Reicke, Emil (1971): *Magister und Scholaren. Illustrierte Geschichte des Unterrichtswesens*. Düsseldorf, Köln.
- Robinson, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied 1967.
- Schallenberger, Ernst Horst (1976): *Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbuchforschung*. In: Ders. (Hrsg.): Studien zur Methodenproblematik

- wissenschaftlicher Schulbucharbeit, S. 3–7.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015). *Bildungsbericht Bayern 2015* https://www.las.bayern.de/qualitaetsagentur/bildungsberichterstattung/downloads/isb_bb15_gesamt.pdf – 24.09.2022.
- Stein, Gerd (Hrg.) (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun.
- Stroh, W. (2009): *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*. 6. Aufl. Berlin.
- Stürmer, Verena (2014): *Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945–1990*. Bad Heilbrunn 2014.
- Stürmer, Verena (2017): *Familienbilder in Erstlesefibeln*. In C. Roeder & M. Ritter (Hrsg.), *Familienaufstellungen in Kinder- und Jugendliteratur und Medien* (S. 143–158). München: kopaed.
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim u.a.
- Tulodziecki, Gerhard u.a (2004): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- Van Gorp, Angelo und Depaepe, Marc (Hrg.) (2009): *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn.
- Weniger, Erich (1930): *Theorie des Bildungsinhalts*. In: Nohl, Herman und Palat, Ludwig (Hrg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. III. Langensalza. S. 3–55.
- Wiater, Werner (2003): *Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung*. In: *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn, S. 7–9.
- Wiater, Werner (2005): *Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens*. In: Matthes/Heinze 2005, S. 41–63.
- Zinnecker, Jürgen (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim.

Das Schulbuch – ein Medium der Bildung

Adressaten des Buches sind angehende und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer, die näher wissen möchten, was es mit den sogenannten ›neuen‹ und vor allem den ›digitalen‹ Medien auf sich hat. Was sind genauer Medien der Bildung? Schulbücher ebenso wie ihre modernen Äquivalente dienen seit jeher der Bildung einer heranwachsenden Generation, wie sie in Schulen formal organisiert ist. Was das heißt, wird auf verschiedene Wegen erschlossen, über die Untersuchung

- des Zusammenhangs von Bildern und Texten mit einem Bild von der Welt, das Schulbücher vermitteln;
- zu Fibeln und Rechenbuch;
- der Funktion, die Schulbücher im Zusammenhang mit Aufgaben haben, die im Unterricht bearbeitet werden;
- des Sinnes, den die Arbeit mit Schulbüchern hat.

Am Beispiel einer wissenschaftlichen Gesellschaft wird der Frage nachgegangen, wie Schulbücher erforscht werden.

Dr. Peter Menck

ist emeritierter Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. Er hat an den Universitäten Bonn und Wien Theologie, Mathematik, Physik, und Erziehungswissenschaft studiert. Seine Arbeitsgebiete sind Allgemeine Erziehungswissenschaft; Allgemeine Didaktik; Geschichte der Erziehung; Wissenschaftsforschung.