

Carsten Heinze

**Das Schulbuch im
Innovationsprozess**

**Bildungspolitische Steuerung
Pädagogischer Anspruch
Unterrichtspraktische
Wirkungserwartungen**

Beiträge
zur historischen
und systematischen
Schulbuchforschung

KLINKHARDT

HEINZE
DAS SCHULBUCH IM
INNOVATIONSPROZESS

**BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG**

herausgegeben von

Marc Depaepe, Arsen Djurović, Carsten Heinze,
Eva Matthes und Werner Wiater

DAS SCHULBUCH IM
INNOVATIONSPROZESS
Bildungspolitische Steuerung
Pädagogischer Anspruch
Unterrichtspraktische
Wirkungserwartungen

von
Carsten Heinze

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



KLINKHARDT

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

2011.7.kg. © by Julius Klinkhardt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.
Printed in Germany 2011.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1723-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
I Historische Schulbuch- und Innovationsforschung – theoretische und methodische Überlegungen	15
1 Historische Schulbuchforschung und Kontextanalysen	15
1.1 Das Schulbuch als Element der „Grammar of Schooling“	15
1.2 Die strukturelle Differenzierung der „Grammar of Schooling“ und die Funktionen des Schulbuches	17
2 Pädagogische Innovationen als historischer Forschungsgegenstand	24
2.1 Der erziehungswissenschaftliche innovationstheoretische Diskurs	24
2.2 Schulbuchforschung im Kontext von Innovationsforschung	31
3 Zwei Fallbeispiele zum Verständnis pädagogischer Innovationen bzw. Neuerungen	36
3.1 Neuerungen und Verbesserungen im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts	36
3.1.1 Die diskursive Konstruktion von Neuerungen	36
3.1.2 Der „Verbesserungstrieb“ als anthropologische Tatsache	37
3.1.3 Das Kriterium „Verbesserung“ im Spannungsfeld von Theorie und Praxis	38
3.1.4 „Erhalten“ und / oder „Verbessern“?	40
3.1.5 Die Neuerung als Experiment	41
3.1.6 Neuerungen und gesellschaftliche Akzeptanz	41
3.2 „Erneuerungspropaganda“ im Diskurs der nationalsozialistischen Bildungspolitik und Pädagogik	42
3.2.1 Erneuerung durch Revolution	42
3.2.2 Innovationen in der Pädagogik des Nationalsozialismus?	46
4 Literatur	48

II	„Die drei Preußischen Regulative“ von 1854 und das Volksschullesebuch. Das Schulbuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument am Beispiel der Einführung des „Münsterberger Lesebuches“ im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien)	
1	Einleitung	55
2	„Die drei Preußischen Regulative“	56
3	Die Bedeutung des Volksschullesebuches in den Regulativen.....	61
4	Das Lesebuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument – Die Umsetzung der „Preußischen Regulative“ im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien) unter besonderer Berücksichtigung des Volksschullesebuches	65
4.1	Zur Zulassung und Einführung der Schulbücher in Preußen zwischen regionaler Vielfalt und zentralstaatlicher Regulierung.....	65
4.2	Der Regierungsbezirk Liegnitz in der Statistik der Preußischen Unterrichtsverwaltung	66
4.3	Die amtliche Einführung des „Münsterberger Lesebuches“ im Rahmen der Umsetzung der Regulative im Regierungsbezirk Liegnitz durch die Königlich-Preußische Regierung zu Liegnitz	68
4.4	Das „Münsterberger Lesebuch“ als Grundlage für die „concentrirende Gestaltung“ des Unterrichts	70
4.5	Die Anordnung der geschichtlichen Unterrichtsstoffe im „Münsterberger Lesebuch“ nach den vaterländischen Gedenktagen. Eine Auseinandersetzung um die „richtige“ Interpretation der Regulative zwischen Karl Bormann und Eduard Bock	80
5	Pädagogisierung der Lehrmittel und Steuerung des Schulsystems – Zusammenfassung	86
6	Quellen und Literatur	88
6.1	Schulbücher.....	88
6.2	Quellen	89
6.3	Weiterführende Literatur	91

III Die Bedeutung des Schulbuches für den Herbartianismus

1	Einleitung	95
2	Das „Übermaß der bis zum Wahnsinn oder bis zum Stumpfsinn getriebenen Methode“ – Zum historischen Klischee des Herbartianismus	95
3	„Man kann kein neues bauen, wenn man nicht vorher den alten Schutt wegräumt“ – Der Herbartianismus als Reformbewegung	97
4	Der Herbartianismus und das Schulbuch.....	103
4.1	„Objektives Lehrverfahren“ und „subjektive Verfassung der lehrenden Persönlichkeit“ – Das Verhältnis des Schulbuches zum didaktisch-methodischen Gang des Unterrichts und zum Lehrer.....	103
4.2	„Kein Fortschreiten des Unterrichts nach Lehrbüchern irgend welcher Art“ – Die „Idee der formalen Stufen“	105
4.3	Ein „Sammelsurium von Stoffen, die weder unter sich, noch im übrigen Unterricht im Zusammenhang stehen“ – Die „Konzentrationsidee“ und die „Idee der kulturhistorischen Stufen“	108
5	Die Lehrerpersönlichkeit und der „rationale Takt“ – Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung	116
6	Die Relativierung des Schulbuches im unterrichtlichen Vermittlungsprozess – Zusammenfassung	119
7	Quellen und Literatur	124
7.1	Quellen	124
7.2	Weiterführende Literatur	126

IV „Wir wollen deutsche Kinder sein“. Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur Volksgemeinschaft und Lesenlernen

1	Die Fibel im Nationalsozialismus – Forschungsstand und Fragestellung	129
2	Die nationalsozialistische Umgestaltung der Fibel im Kontext bildungspolitischer Steuerungsversuche	137
3	„Auch im Dritten Reich bleibt das Kind – Kind“ Die Grenzen der Nazifizierung durch die Orientierung am Kind	146
3.1	Das „Hineinwachsen in die Volksgemeinschaft“ – reformpädagogische Semantik und Gefolgschaftspädagogik	146

3.2	Der „Kampf um die Leselernmethode“ zwischen Kindorientierung und weltanschaulicher Ausrichtung	147
3.3	Die Auswahl der Fibelinhalte zwischen „Profanisierung“ der Weltanschauung und kindgemäßer Elementarisierung	151
3.4	„Du bist ein deutsches Kind“ – Die ästhetische Inszenierung einer „deutschen“ Kindheit.....	157
4	Die „Jung-Deutschland-Fibel“ zwischen reformpädagogischem Anspruch und nationalsozialistischer Weltanschauung	161
5	Die Nazifizierung der Fibel im Spannungsfeld von Romantisierung der Kindheit, entwicklungsgemäßer Elementarisierung und Volksgemeinschaftserziehung – Zusammenfassung	177
6	Quellen und Literatur	179
6.1	Fibeln und Begleithefte	179
6.2	Quellen (unveröffentlicht).....	180
6.3	Quellen (veröffentlicht).....	180
6.4	Weiterführende Literatur	182
V	„Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“. Die Darstellung der Familie in WOLFGANG HILLIGENS Lehrwerk Sehen – Beurteilen – Handeln zwischen 1957 und 1990	
1	Die Darstellung der Familie im Schulbuch zwischen Sozialtherapie und Wissensvermittlung.....	185
2	„Worauf es (uns) ankommt“: Wolfgang Hilligens didaktische Konzeption.....	187
3	Sehen – Beurteilen – Handeln: Hilligens Schulbuchkonzept	189
4	„Familie – wozu?“ Die Darstellung der Familie im Wandel	193
4.1	Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre: Die Familie als „Gegenstruktur zur Gesellschaft“?	193
4.2	Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre: „Konflikte – Auch in der Familie“	196
4.3	Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre: „Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“	200

5	„Schulbuchschelte“	211
5.1	Das Unterrichtswerk <i>Sehen Beurteilen Handeln</i> in der politischen Kritik	211
5.2	Die Kritik an der Darstellung der Familie	220
6	Die Verbreitung politikdidaktischer Innovationen durch Schulbücher – Zusammenfassung	225
7	Quellen und Literatur	228
7.1	Schul- und Lehrerhandbücher (in chronologischer Folge).....	228
7.2	Quellen	228
7.3	Weiterführende Literatur	231
VI	Verzeichnisse	233
1	Personenverzeichnis	233
2	Sachwortverzeichnis	239
3	Abbildungsverzeichnis	248
4	Verzeichnis der Orte der Erstveröffentlichung	251

Vorwort

In diesem Band wird das Spannungsfeld des Schulbuches zwischen bildungspolitischer Steuerung, pädagogischer Innovation und unterrichtspraktischer Wirkungserwartung in drei Zeiträumen anhand ausgewählter Fallbeispiele untersucht. Mit Blick auf diese Thematik wurden bereits erschienene Beiträge zusammengefasst, überarbeitet und zum großen Teil wesentlich erweitert. Die Untersuchung zur Fibel im Nationalsozialismus erscheint hier erstmalig.

Im ersten Kapitel wurde ein methodischer Zugang zur Schulbuchforschung erarbeitet, auf dessen Grundlage es möglich ist, das Schulbuch in seinen vielfältigen Kontextbezüge innerhalb der Schulgrammatik zu erfassen. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Verortung des Schulbuches in der „Grammar of Schooling“ (Tyack / Tobin; Cuban) und die Ausdifferenzierung verschiedener Kontextbereiche sowie entsprechender Funktionen des Schulbuches. Überdies wird ein Bezug zur pädagogischen Innovationsforschung im Spannungsfeld von Kontinuität und Veränderung hergestellt. Da pädagogische Konzeptionen immer aus einer Diskrepanzerfahrung heraus entwickelt werden, um die pädagogische Praxis zu verbessern, erscheinen Innovationen im historischen Prozess als wesentlicher Bedingungsfaktor des pädagogischen Handelns.

Dieser methodische Zugang soll in vier Fallstudien exemplifiziert werden. Die Beiträge werden im Folgenden kurz vorgestellt. In der ersten Studie: *Die drei Preußischen Regulative von 1854 und das Volksschullesebuch. Das Schulbuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument am Beispiel der Einführung des Münsterberger Lesebuches im Regierungsbezirk Liegnitz* wird der Frage nachgegangen, wie versucht wurde, über die einheitliche Einführung eines Lesebuches in allen Volksschulen eines preußischen Regierungsbezirkes bildungspolitische curriculare Rahmenvorgaben in der Schulpraxis einer Region gezielt umzusetzen.

Mit den *Drei Preußischen Regulativen* von 1854 sollte das preußische evangelische Elementarschulwesen einer vereinheitlichenden Regulierung unterzogen werden. Der preußische Staat wollte ein „Bollwerk“ gegen die zunehmende Politisierung der Lehrer und deren Emanzipationsbestrebungen sowie die Relativierung der göttlichen Heilslehre errichten. Gleichzeitig verfolgten die *Regulative* das Ziel, ein Bildungsminimum für alle Schüler vorzuschreiben. In diesem Zusammenhang kam dem Lesebuch eine bedeutende Rolle zu, da es nicht nur als *Lesebuch*, sondern neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch als einziges *Lehrbuch* in der Volksschule verwendet werden und sowohl dem „Lese- und deutschen Sprach-Unterricht“ als auch der Behandlung der „Vaterlands- und Naturkunde“ als Grundlage dienen sollte. Außerdem war vorgesehen, dass sich die potentiellen Lehrer in der Ausbildungsphase mit dem entsprechenden Lesebuch beschäftigen.

Die Erwartungen hinsichtlich der Polyvalenz des Volksschullesebuches waren dementsprechend hoch. In der Funktion eines Lehrplanes sollte es dem Lehrer die wesentlichen Unterrichtsinhalte zur Verfügung stellen und diesen zugleich bei der didaktisch-methodischen Vermittlungsarbeit anleiten – mit dem paradoxen Ziel, die Volksschullehrer zu professionalisieren, ohne sie jedoch wissenschaftlich auszubilden. Für die Schüler galt es, die Inhalte so anschaulich aufzubereiten und zu elementarisieren, dass sie auch

angeeignet werden konnten. Eng damit verbunden war der Anspruch, gleichzeitig als „Volksbuch“ zu dienen. Über die Kinder sollten insbesondere die Eltern auf dem Land neben der Bibel ein weiteres Buch erhalten, mit dem – im Sinne der Staatsdoktrin – pädagogisch Einfluss genommen werden konnte. Nicht zuletzt diente das Lesebuch der Preußischen Regierung als Multiplikator zur Verbreitung ihrer bildungspolitischen Ziele, da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass sich jeder Lehrer zuverlässig mit den *Regulativen* auseinandersetzt. Diese Erwartungen waren durch die Schulbuchautoren kaum zu erfüllen.

Die in den *Regulativen* angestrebte zentrale Einführung von Lesebüchern war stark von den regionalen Verhältnissen abhängig. Im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien) wurde versucht, die Vorgaben der *Regulative* durch die zentrale Einführung des *Münsterberger Lesebuches* in der Schulwirklichkeit umzusetzen – dem Lesebuch kam so eine bedeutende schulpolitische Steuerungsfunktion zu.

Der Anspruch, das Schulbuch polyvalent zu verwenden, führte ferner zu didaktischen Fehlentwicklungen wie z. B. zur inhaltlich zusammenhanglosen enzyklopädischen Anhäufung von Inhalten oder zu Formen der Aneinanderreihung von auswendig zu lernenden Merksätzen in katechetisch aufgebauten Leitfäden. Mit dieser Entwicklung, die in der zweiten Studie: *Die Bedeutung des Schulbuches für den Herbartianismus* aufgegriffen wird, setzten sich Vertreter des Herbartianismus kritisch auseinander.

Im Spannungsfeld zwischen der individuellen, freien Lehrtätigkeit und der Mechanisierung von Lehrverfahren im Unterricht diskutierte TUISKON ZILLER die Frage, wie in der Lehrerbildung die Lehrerpersönlichkeit so ausgebildet werden kann, dass in der späteren Unterrichtspraxis sowohl eine zufällige Beliebigkeit des Unterrichts als auch eine uniforme, sklavische Abarbeitung einer vorgegebenen Unterrichtsmethode zu vermeiden ist. Dabei ging ZILLER von s. E. unhaltbaren Zuständen in der Unterrichtswirklichkeit aus, die unter dem Schlagwort „Überbürdung der Kinder“ damals intensiv diskutiert wurden.

Für diese Situation wurden auch die Schulbücher verantwortlich gemacht, durch die ein mechanisches Auswendiglernen und die Anhäufung enzyklopädischen Wissens gefördert würden. Vor allem der Verlust von Primärerfahrungen und die Beschränkung eines auf Selbsttätigkeit zielenden Aneignungsprozesses wurden dem buchzentrierten Unterricht angelastet. Ausgehend von den Bedürfnissen der Kinder verfolgte ZILLER das Ziel, den Prozess des Wissenserwerbs zu verbessern; dabei wurde auch das Problem der Anordnung der Bildungsinhalte in Schulbüchern thematisiert. Die Ursache der „Überbürdung“ glaubte er in der mangelhaften methodischen Ausbildung der Lehrer zu erkennen und versprach sich von einer Reform der Lehrerbildung – unter der Berücksichtigung der reflektierten Vermittlung von Theorie und Praxis – eine Verbesserung der Unterrichtswirklichkeit. Mit seiner Konzeption des „rationalen Taktes“ versuchte ZILLER, die Professionalisierung der Lehrer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts voranzutreiben. Durch die Fokussierung der Reform auf die Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit erfuhr die zentrale Stellung des Schulbuches im Unterricht eine Relativierung.

In der dritten Studie: „*Wir wollen deutsche Kinder sein*“. *Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur Volksgemeinschaft und Lesenlernen* wird die Fragestellung untersucht, warum in den Fibeln aus der Zeit des Natio-

nalsozialismus in einem vergleichsweise geringen Umfang Inhalte der nationalsozialistischen Weltanschauung aufgenommen wurden und zwischen den Fibeln der *Weimarer Republik* und denen des *Dritten Reiches* kein grundsätzlicher Bruch festzustellen ist. Die Voraussetzung dafür bildet zunächst die kritische Auseinandersetzung mit Ansätzen der schulbuchzentrierten Fibelforschung sowie die Erschließung von Kontextbereichen, die für die Rekonstruktion der Entstehungsbedingungen der Erstlesebücher als relevant zu betrachten sind wie z. B. die zentralstaatliche Steuerung, der grundschulpädagogische Diskurs einschließlich der Auseinandersetzung um die Methode des Lesenlernens sowie die Frage nach der pädagogischen Transformation der Ideologie in Form von Kindheitsmustern oder Moratoriumskonzepten. Als paradox erweist sich der Befund, dass die geringe Ideologiesierung der Fibeln sehr wohl in das ideologische Kalkül der NS-Pädagogen passte, da sie versuchten, die nationalsozialistische Weltanschauung entwicklungsgemäß zu vermitteln. Dabei operierten sie zielsicher mit reformpädagogischen Ideen und verschmolzen diese semantisch mit Elementen der Volksgemeinschaftsideologie, wozu auch das Festhalten an einem pädagogischen Moratorium gehörte.

Vor dem Hintergrund der Veränderung von WOLFGANG HILLIGENS politikdidaktischer Konzeption wird in der letzten Studie: „*Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen*“ dem Wandel der Familiendarstellung in dem von HILLIGEN begründeten Schulbuchbestseller: *Sehen – Beurteilen – Handeln* zwischen 1957 und 1990 nachgegangen. Im Zentrum der Untersuchung steht die Auseinandersetzung um die „sozialtherapeutische Funktion“ der unterrichtlichen Behandlung des Themas „Familie“. Dabei wurde vor allem darüber debattiert, inwieweit einerseits die Lebensverhältnisse der Schüler in der Schule berührt werden dürfen und ob andererseits mit dem Unterricht das Ziel verfolgt werden sollte, die Schüler dazu zu befähigen, dass sie die eigenen Lebensumstände besser verstehen – im Zweifelsfall auch mit der Konsequenz, dass an den Eltern Kritik geübt wird. Insofern lassen sich in dem Unterrichtswerk der Wandel gesellschaftlicher Erziehungsvorstellungen und die damit einhergehenden Konflikte von der Harmonisierung der Sozialkontakte bis hin zur Infragestellung der elterlichen Autorität nachverfolgen.

Die im Kontext des Wahlkampfes 1972 eskalierenden Auseinandersetzungen um die unterrichtliche Zulassung von *Sehen – Beurteilen – Handeln* zeigen die Wirkmechanismen des Verhältnisses von pädagogischer Innovation und gesellschaftlicher Akzeptanz. Interessant ist hierbei, wie durch pädagogische Innovationen die Aufmerksamkeit für Fehlanpassungen geweckt und damit eine gesellschaftliche Nachfrage nach Neuerungen erzeugt werden kann.

I Historische Schulbuch- und Innovationsforschung – theoretische und methodische Überlegungen

1 Historische Schulbuchforschung und Kontextanalysen

1.1 Das Schulbuch als Element der „Grammar of Schooling“

Die Schulbuchforschung wird stark durch das Interesse an der Schulbuchrevision bestimmt und bewegt sich im Spannungsfeld von Bestandsanalysen und Defizitdiagnosen, von Empirie und Normativität.¹ Dabei besteht jedoch die Gefahr einer eher eindimensionalen, isolierten und dekontextualisierten Betrachtung des Schulbuchinhaltes, einer „Schulbuchforschung ,an sich“.² Vor allem die normative Ausrichtung insbesondere der ideologiekritischen, nur auf den eigentlichen Inhalt bezogenen Schulbuchforschung wurde wiederholt infrage gestellt, da durch die Übertragung aktueller Sichtweisen sowie von Wert- und Normorientierungen die historische Betrachtung von Schulbüchern zu einer einseitigen Fortschrittsgeschichte funktionalisiert wird.³

Die Bedeutung des Schulbuches als historische Quelle wird hierbei weithin unterschätzt. Erste Ansätze einer Neubewertung wurden im Kontext der Rezeption der von DAVID TYACK und WILLIAM TOBIN 1994 im Anschluss an LARRY CUBAN publizierten Theorie der *Grammar of Schooling* entwickelt.⁴ Nach TYACK und TOBIN wird der Vermittlungsprozess durch regelmäßige Strukturen und Regeln organisiert. Schule habe ihre in einem historischen Prozess gewachsene eigene „Grammatik“, die aus verschiedenen Elementen bestehe und standardisierte Organisationsformen ausgebildet habe. Diese *Grammar of Instruction*, wie sie von TYACK und TOBIN auch genannt wird, weist gegenüber Innovationsansprüchen ein Beharrungsvermögen auf, d. h. Innovationen scheitern häufig an den Bestrebungen zur Bestandserhaltung des Systems.⁵

Von diesen theoretischen Prämissen ausgehend wird auch das Schulbuch als ein Element der *Grammar of Schooling* betrachtet.⁶ DANIEL TRÖHLER und JÜRGEN OELKERS

¹ Vgl. WEINBRENNER, Grundlagen, 1992, S. 49.

² Vgl. zur Kritik an dieser Sichtweise DEPEPE / SIMON, Schulbücher, 2003, S. 65f.; STEIN, Schulbücher, 2003, S. 23-27; HÖHNE, Schulbuchwissen, 2003, S. 29-35; TRÖHLER / OELKERS, Lehrmittelforschung, 2005.

³ Vgl. TRÖHLER / OELKERS, Lehrmittelforschung, 2005, S. 97f. Vgl. DEPEPE / SIMON, Schulbücher, 2003, S. 65f.; DEPEPE, Demythologizing, 1997; HÖHNE, Schulbuchwissen, 2003, S. 13; WIATER, Schulbuch, 2003.

⁴ TYACK / TOBIN, „Grammar“, 1994, S. 454. Vgl. DEPEPE / SIMON, Schulbücher, 2003; TRÖHLER / OELKERS, Lehrmittelforschung, 2005; FEND, Schule, 2008, S. 351-362.

⁵ Vgl. TYACK / TOBIN, „Grammar“, 1994, S. 454.

⁶ Vgl. TRÖHLER / OELKERS, Lehrmittelforschung, 2005, S. 98-100.

konstatieren, dass die Lehrmittel zusammen mit den Artefakten der Vermittlung, der Segmentierung des Unterrichts, der Strukturierung der Gruppe von Lernenden u. a. eine „bewegliche Struktur“ mit einer „hohen Stabilisierungspotenz“ bilden.⁷ In den Schulbüchern weise sowohl das „Lernwissen“, das *know that*, als auch das zumeist implizite „Lehrwissen“, das *know how*, [...] eine bemerkenswert hohe Stabilität auf.“⁸ Der Analyse von Schulbüchern kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion zur Rekonstruktion der *Grammar of Schooling* zu.

MARC DEPAEPE und FRANK SIMON beschreiben die Schulbücher im Rahmen dieser Theorie als „Überbleibsel des aktiven Unterrichts“.⁹ Sie betten die historische Lehrmittelforschung in die Rekonstruktion der „Genealogie der pädagogischen Mentalität“ ein, mit der sie das Ziel verfolgen,

„die unbewußten Denk-, Gefühlsweisen und Handlungsmuster zu untersuchen, die sich über einen längeren Zeitraum und bei bestimmten Gruppen und Klassen gebildet haben und die Niederschlag in pädagogischen Theorien und Ideen und ihrer Anwendung in Erziehung und Unterricht fanden.“¹⁰

Sie distanzieren sich mit diesem Projekt von dem Anspruch einer „objektiven, ideologisch neutralen Geschichtsschreibung“ und betrachten den Forschungsprozess aufgrund der fortlaufenden Wirkungsgeschichte als immer wieder erneut zu leistende Sisyphusarbeit („Sisyphus task“) der Dekonstruktion und Demythologisierung, bei der die Historiker zugleich die kritische Vergegenwärtigung der eigenen gegenwartsbezogenen Vorannahmen reflektieren müssen.¹¹

Die Schulbücher werden hier nun als Teil des „pädagogischen Gedächtnisses“ verstanden“, als „Mittel zur Übertragung von Kulturelementen“, durch die die Möglichkeit besteht – angesichts der zum großen Teil unzureichenden Überlieferung anderer Artefakte – sich der Unterrichtsrealität anzunähern. Natürlich sind sich die Autoren der Grenzen dieser Quellengruppe bewusst, auf deren Grundlage sich zunächst nur der „mentale Raum“ zeigen lässt, den die Schulbuchautoren für den Aneignungsprozess vorgesehen hatten.¹² Durch die Kontextualisierung des Schulbuches als Strukturelement der *Grammar of Schooling* und die Berücksichtigung weiterer Quellen sind jedoch auch Rückschlüsse auf die Unterrichtswirklichkeit möglich.

⁷ Ebd., S. 99f.

⁸ Ebd., S. 98.

⁹ DEPAEPE / SIMON, Schulbücher, 2003, S. 74.

¹⁰ CATTEEUW / DEPAEPE / SIMON, Forschungsprojekt, 1998, S. 315.

¹¹ Ebd.; DEPAEPE, Demythologizing, 1997, S. 210.

„As professional historians, [we] have to investigate how we ourselves rationalize and camouflage our own research strategies, research questions, and interpretative themes just as much as we have to unmask the hidden agendas and rhetoric of the educational discourse of previous generations“ (DEPAEPE, History, 2001, S. 638).

¹² CATTEEUW / DEPAEPE / SIMON, Forschungsprojekt, 1998, S. 317.

„As a traditional teaching resource they [the textbooks, C.H.] reflect in a concentrated way not only the ‘memory’ of the specific culture in which they arose, but at the same time they serve as a witness of previous educational processes, with a more or less direct access to the study of the didactic reality of the past.”¹³

1.2 Die strukturelle Differenzierung der „Grammar of Schooling“ und die Funktionen des Schulbuches

Um den prozessualen Charakter der „Schulgrammatik“ zu verdeutlichen, differenzieren DEPAEPE und SIMON das Konzept der *Grammar of Schooling* weiter aus und formulieren drei Dimensionen. Mittels der *Grammatik der Pädagogisierung* würden die pädagogischen Paradoxa bearbeitet: Durch Fremdsteuerung sollen die Kinder zur Selbstständigkeit geführt sowie zum Menschen und zu einem künftigen Mitglied der Gesellschaft erzogen werden. Dieser Prozess bedarf Formen der Institutionalisierung, in denen sich den zuvor pädagogisierten Problemstellungen zugewendet werden kann. DEPAEPE und SIMON bezeichnen diese Dimension als *Grammatik der Verschulung*.¹⁴ Zuletzt verweisen sie auf die für den pädagogischen Interaktionsprozess eigentlich konstitutive Dimension, die „inhaltliche Struktur des zu erwerbenden Wissens“, die *Grammatik des Wissenserwerbs*, deren historische Entwicklung „über die Analyse einer relativ homogenen und konsistenten Quelle“ wie den Schulbüchern gut nachvollziehbar sein müsse.¹⁵

Deutlich wird durch diese Perspektive, dass in der historischen Schulbuchforschung die Berücksichtigung des Kontextes von Schulbüchern – im engeren Sinne der Systemelemente der *Grammar of Schooling* und im weiteren Sinne der gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen der Schulbuchproduktion – zwingend notwendig ist.¹⁶

Das Schulbuch wird hierbei nun nicht mehr nur als pädagogisches Leitmedium für den Unterricht verstanden, sondern – wie es THOMAS HÖHNE formuliert – als intermedial verknüpfter „Träger eines spezifischen, kontrollierten, dominanten und sozial-institutionell approbierten Wissens einer nationalsprachlichen Gesellschaft“.¹⁷ In einem epistemologischen Transformationsprozess wird soziokulturelles Wissen zuerst selektiert und dann mit Bezug auf den zuvor definierten „normalen“ (Durchschnitts-)Schüler pädagogisch-didaktisch elementarisiert, sodass es von der jeweiligen Zielgruppe angeeignet werden kann.¹⁸ Als Resultat eines solchen gesellschaftlichen Auswahl-, Legitimations- und Pädagogisierungsprozesses ist das Schulbuchwissen zu verstehen.

¹³ DEPAEPE / D’HOKER / SIMON / VAN GORP, *Textbook production*, 2003, S. 95.

¹⁴ DEPAEPE / SIMON, *Schulbücher*, 2003, S. 69-72.

¹⁵ Ebd., S. 73f. Vgl. auch DEPAEPE / SIMON, *Place*, 1995; DEPAEPE, *Demythologizing*, 1997.

¹⁶ Vgl. HEINZE, *Textbook Research*, 2010, vgl. auch TRÖHLER / OELKERS, *Mittel*, 2001.

¹⁷ HÖHNE, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 74.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 77.

Die Grundlage dieses Transformationsprozesses bildet die diskursiv vermittelte Konstitution von Differenzen zwischen „Erwachsenen“ und „Kindern“, die sozial durch (pädagogische) Moratorien organisiert werden.¹⁹ Ausgehend von der „Entwicklungstat-sache“²⁰ werden die Bedürfnisse der jüngeren Generation definiert und zugleich Möglichkeiten gesellschaftlicher Reaktionen als Institutionalisierung des generationalen Unterschiedes diskutiert.²¹ Die ältere Generation deutet stellvertretend aus ihrer Perspektive die Lebenswelt und vermittelt diese auf der Grundlage der Beschreibung kindlicher Bedürfnisse pädagogisiert mit einem normativen Anspruch an die Kinder, u. a. über Schulbücher. Mit der Bestimmung des Generationenverhältnisses und der Rolle der älteren Generation in der vormundschaftlichen Stellvertretung wird das definiert, was Kinder noch nicht können, noch nicht müssen, noch nicht dürfen und deshalb innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens lernen sollen. Damit verbunden ist wiederum die Abgrenzung und Strukturierung eines pädagogischen Raumes.²²

Über das Schulbuch werden so Diskurse medial strukturiert, sequenziert und durch deren Pädagogisierung Impulse zur Reproduktion der didaktisch transformierten Argumentationsmuster integriert und dergestalt fortgeschrieben. Das „performative, handlungssteuernde Potential“ des Schulbuchwissens²³ mit dem Versuch der Definition des „Normalen“ kann sich allerdings nur im Strukturzusammenhang der *Grammatik der Vermittlung* entfalten. Es bedarf der Anschlussmöglichkeiten bei denjenigen, die es sich aneignen sollen, der personalen, bedeutungsvollen Vergegenwärtigung durch die Lehrer sowie tendenziell gleichsinniger Wirkungen im Sozialisationsumfeld.

Die Analyse der Schulbücher richtet sich unter diesen Voraussetzungen auf die mediale Präsentation des Diskurses, auf die Konstruktionsformen des Wissens. Im Zentrum des Interesses steht die Rekonstruktion der Möglichkeitsbedingungen von Schulbüchern, die Diskussion der Frage, warum gerade eine bestimmte Form von Schulbüchern erfolgreich sein konnte und keine andere, die Frage nach den Handlungsalternativen und den Ausschlussbedingungen für bestimmte Konzepte. Historische Schulbuchforschung kann so nicht mehr vom einzelnen Schulbuch ausgehen, sie muss vielmehr versuchen, den jeweiligen Kontext eines Schulbuches bzw. einer Gruppe von Schulbüchern und die Wechselbeziehungen zwischen Kontext und Schulbuch so weit wie möglich zu rekonstruieren.

Die zu berücksichtigenden Kontextbereiche lassen sich formal nur grob beschreiben und müssen in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung erarbeitet werden. Forschungsleitend können dabei die von DEPAEPE und SIMON herausgearbeiteten Dimensionen der *Grammar of Schooling* in ihren jeweiligen Wechselwirkungen mit dem Schulbuch sein.²⁴

¹⁹ Vgl. ZINNECKER, *Kindheit*, 2000; vgl. auch ANDRESEN, *Kind*, 2001.

²⁰ BERNFELD, *Sisyphos*, 1971/1925, S. 53.

²¹ HONIG, *Entwurf*, 1999, S. 20.

²² Vgl. ZINNECKER, *Kindheit*, 2000, S. 39f.

²³ HÖHNE, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 169.

²⁴ Vgl. zu den folgenden Ausführungen Abb. 1, S. 16. Vgl. HEINZE, *Textbook Research*, 2010.

Im Rahmen der *Grammatik der Pädagogisierung* wäre nach den Konstitutionsformen der generationalen Differenz, den Mustern der stellvertretenden Deutung von Welt, nach den Voraussetzungen und Bedingungen der Definition kindlicher bzw. jugendlicher Bedürfnisse, der Legitimation der Notwendigkeit zur Bearbeitung der Bedürfnisse sowie nach der Konstruktion und Repräsentation von Kindheitsbildern bzw. Deutungsmustern zur Interpretation von Jugend zu fragen.

DORIS BÜHLER-NIEDERBERGER beschreibt den Prozess der Konstruktion einer generationalen Differenz mit dem paradoxen Deutungsmuster der „Macht der Unschuld“:

„Eine gesellschaftliche Macht beruht auf Kindern, die doch ihrerseits als Gruppe an der Gestaltung der sozialen Welt kaum beteiligt werden – eine Minorität wird damit zur moralischen Instanz“.²⁵

Ausgehend von der Andersheit des Kindes in der Unterscheidung zum Erwachsenen würden dessen Bedürfnisse geklärt, mit denen wiederum eine spezielle „Bedürftigkeit“ – oft auf der Grundlage von Schwäche und Hilflosigkeit – als Basis der „Macht der Unschuld“ begründet werde.²⁶ Auf die Bedürftigkeit des Kindes reagiere die ältere Generation dann mit der Einrichtung spezieller Institutionen, womit wiederum die Besonderheit des Kindes, begründet mit dessen Bedürfnissen, seine Bestätigung erfahre. Die „Macht der Unschuld“ „signalisiert Gefahr“, „verspricht Rettung“ und lässt sich zur moralischen Steuerung gesellschaftlicher Exklusions- und Inklusionsprozesse instrumentalisieren.²⁷ Werden die Bedürfnisse der Kinder in die gesellschaftliche Debatte eingebracht, so dient dies häufig der Legitimation von Positionen, mit denen primär andere Interessen als die der Kinder verfolgt werden. Das Kind wird aber zur moralischen Instanz, obwohl es in der Gesellschaft vielmehr eine marginale Rolle spielt.²⁸

Die diskursiv konstruierten Leitbilder vom Kind werden den Kindern selbst u. a. über Schulbücher vermittelt und bestimmen so wiederum deren Wahrnehmung und Deutung. Bei der Erstellung von Schulbüchern gehen die Autoren explizit bzw. implizit von einem bestimmten Deutungsmuster der Kindheit oder der Jugend aus, das sich auch auf den Prozess der pädagogisch-didaktischen Transformation des Wissens auswirkt.

Durch die Berücksichtigung der Konstruktionsprozesse generationaler Differenzen soll die eher eindimensionale Analyse von Schulbüchern, die im Kontext der Pädagogisierung der Lehrmittel vor allem auf die zielgruppenspezifische Vereinfachung des dargebotenen Unterrichtsstoffes gerichtet war, erweitert werden.

Daran anschließend wären im Zusammenhang mit der *Grammatik des Wissenserwerbs* die Prozesse der Selektion, der Strukturierung, der Kodifizierung, der pädagogisch-didaktischen Transformation und Sequenzierung soziokulturellen Wissens zu untersuchen, die sich im Schulbuch widerspiegeln. Das selektierte soziokulturelle Wis-

²⁵ BÜHLER-NIEDERBERGER, Einleitung, 2005, S. 9; vgl. HENDRICK, *Children*, 1997, S. 3; BILSTEIN, *Kraft* 2002.

²⁶ BÜHLER-NIEDERBERGER, Einleitung, 2005, S. 10.

²⁷ Ebd., S. 9.

²⁸ BÜHLER-NIEDERBERGER, *Kindheit*, 2005, S. 101ff.

sen kann nur stark komplexitätsreduziert in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielgruppe im Schulbuch Aufnahme finden.

Eine neue Strukturierung der Diskurse ist dabei unausweichlich. Gleichzeitig sind jene vor dem Hintergrund des Pädagogisierungsprozesses in einzelne Sequenzen zu transformieren, damit überhaupt eine Aneignung stattfinden kann.²⁹ Hier wird noch einmal eine wichtige diskursive Deutungs- bzw. Konstruktionsleistung erbracht insofern, als die Diskurse im Schulbuch nicht nur ihre Widerspiegelung finden, sondern gleichzeitig ihre Fortsetzung. HÖHNE hat diesen Prozess als „Diskursarena“ und das Schulbuch in Fortführung der von GERD STEIN formulierten Dimensionen „Politicum“, „Informatorium“ und „Paedagogicum“ als „Konstruktorium“ bezeichnet.³⁰

„So wird insgesamt deutlich, daß in Schulbüchern keine Wirklichkeit abgebildet [...], sondern ein spezifisches Wissen in hochselektiver Weise von zahlreichen sozialen Akteuren konstruiert wird, das von unterschiedlichen Interessen durchdrungen ist. Als *Konstruktorium* steht das Schulbuch am Ende eines langen Aushandlungs- und sozial [...] geregelten Kontrollprozesses.“³¹

Diese starke Vernetzung des Schulbuches macht deutlich, dass eine singuläre Betrachtungsweise zu Verkürzungen führen muss. Als „Wissens-“ und „Beobachtungsmedium“ lässt sich der Quellenstatus des Schulbuches mit dessen Indikatorfunktion für soziokulturelles Wissen beschreiben.³² Zum Kontext des Schulbuches in dieser Dimension gehören natürlich auch andere Schulbücher, was die Fragen aufwirft, inwieweit Schulbücher voneinander „lernen“ können, welche Schulbücher erfolgreich waren und welche keine Verbreitung fanden oder gar nicht erst zugelassen worden sind.

Im Rahmen des eigentlichen Aneignungsprozesses ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Schulbuchwissen entweder vom Schüler mittels methodischer Impulse im Schulbuch, oder aber vom Lehrer aktiviert werden muss. Zur gelingenden Aneignung ist es notwendig, die Bedeutung der einzelnen Sequenzen im Gesamtzusammenhang und das einzelne Strukturmoment als Problem zu erkennen.³³ So ist davon auszugehen, dass die Diskurse im Schulbuch nicht nur sequenziert, sondern auch pädagogisch problematisiert werden. Besonders schwierig erweist sich in historischen Untersuchungen die Rekonstruktion des realen Wissenstransfers, die nur über ergänzende Quellen wie z. B. Berichte über Schulvisitationen, Tagebücher, Briefwechsel, Schulhefte u. a. möglich ist.³⁴

²⁹ Vgl. SÜNKEL, Problem, 2007, S. 20f.

³⁰ HÖHNE, Schulbuchwissen, 2003, S. 61-66.

STEIN hatte bereits in den siebziger Jahren auf die Mehrdimensionalität des Schulbuches hingewiesen und eine entsprechende Forschungsperspektive eingefordert (vgl. u. a. STEIN, Schulbücher, 2001).

³¹ HÖHNE, Schulbuchwissen, 2003, S. 64.

³² Vgl. ebd., S. 78.

³³ Vgl. SÜNKEL, Problem, 2007, S. 21.

³⁴ Vgl. TROEHLER / OELKERS, Lehrmittelforschung, 2005, S. 105.

Im Bereich der *Grammatik der Verschulung* ergeben sich Fragen hinsichtlich des institutionellen Rahmens zur Bearbeitung der definierten Bedürfnisse sowie zur Organisation von Vermittlungsprozessen. Ebenso finden in dieser Dimension die gesellschaftlichen Interessen im Kontext der „Beschulung“ Berücksichtigung.

Das Schulbuch steht in einem engen Zusammenhang mit der fortschreitenden Pädagogisierung und Institutionalisierung der Vermittlungs- und Lernprozesse. Mithilfe des Schulbuches, das sich Ende des 18. Jahrhunderts zum Leitmedium des Unterrichts entwickelte, konnte der „Verschulungsprozess“ wesentlich vorangetrieben werden, da es so möglich wurde, ein bestimmtes Wissen sowie geeignete Methoden zur Vermittlung einer bestimmten Zielgruppe flächendeckend zur Verfügung zu stellen. Daneben bildeten sich schulform-, schulstufen- und fachspezifische Ausprägungsformen heraus, die im Unterricht eine differierende Stellung erlangten. Außerdem erhielt das Schulbuch eine wichtige Funktion in der Lehreraus- und -fortbildung. Diese zentrale Stellung wurde jedoch schrittweise relativiert, und das Schulbuch erfuhr eine intermediale Verknüpfung.

Ergänzend soll an dieser Stelle noch eine vierte Dimension eingeführt werden, die *Grammatik der Steuerung*, welche durch die anderen Dimensionen nur ansatzweise berücksichtigt werden kann.³⁵ Hier sind schwerpunktmäßig die Instrumente, Verfahren und rechtlichen Rahmenbedingungen zur Regulierung bzw. zur Bestandserhaltung des Schulsystems zu berücksichtigen, die als ein Teil der „Schulgrammatik“ verstanden werden müssen, aber auch die Ursachen für Steuerungsverluste zu erforschen.

Im Rahmen der Institutionalisierung der Vermittlungsprozesse entwickelte sich das Schulbuch zu einem wichtigen Steuerungsinstrument und konnte sich in seiner Bedeutung für die Unterrichtspraxis gegenüber dem Lehrplan behaupten. Über die sich immer weiter ausdifferenzierenden Lehrpläne – bis hin zur Aufnahme didaktisch-methodischer Vorgaben – konnte auf die Unterrichtspraxis allenfalls indirekt, vermittelt über das Schulbuch, Einfluss genommen werden. Ein Grund dafür liegt in der Polyvalenz des Schulbuches, zugleich als Lehrplan, als Anleitung zum Unterrichten für die Hand des Lehrers und als Lehr- und Lernbuch für die Hand des Schülers zu fungieren und so den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung wesentlich zu entlasten.

In Deutschland bildete sich im Spannungsfeld von Lehrplan, Schulbuch und Unterrichtspraxis Anfang des 19. Jahrhunderts ein *lineares Steuerungsmodell* heraus. Mit den Lehrplänen legten die jeweiligen Bildungspolitiker zunächst selbstherrlich, später in Zusammenarbeit mit Praktikern, Wissenschaftlern und Vertretern gesellschaftlicher Gruppen die zentralen Inhalte und Ziele des entsprechenden Unterrichtsfaches fest. Gleichzeitig wurden die Schulbuchautoren und Verlage auf diese Festlegungen durch die an ein staatliches Zulassungsverfahren gebundene Verwendung der Schulbücher im Unterricht verpflichtet, wobei die Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben ein Kriterium der Prüfung war neben der Staats- bzw. Verfassungstreue und der didaktisch-methodischen sowie der fachwissenschaftlichen Angemessenheit. Grundsätzlich soll die

³⁵ Vgl. ebd., S. 101.

Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte im Schulbuch über die Lehrpläne gesteuert werden. Mit der Verwendung der entsprechenden Schulbücher im Unterricht sollten schließlich die in den Lehrplänen formulierten Ziele auch erreicht werden. Dem Schulbuch kam in diesem Modell deshalb eine zentrale Steuerungsfunktion im Schulsystem zu, weil es die „curriculare Souveränität“³⁶ des jeweiligen Landes im Unterricht und damit die zuvor definierte Qualität der Vermittlungsprozesse sichern sollte.

Schulbücher lassen sich jedoch nicht beliebig den Steuerungsambitionen der Bildungspolitik unterwerfen. Der Erfolg des linearen Steuerungsmodells ist von vielfältigen Voraussetzungen und Bedingungen des Instruktionsprozesses abhängig, gleichzeitig treten vor allem in der Unterrichtspraxis „Steuerungsverluste“ auf. Für die historische Schulbuchforschung ergeben sich hierbei Untersuchungsfelder hinsichtlich der Ziele, die mit der Einführung eines Schulbuches verfolgt werden (Kontroll- und Steuerungsfunktion), sowie der Rolle, die dem Schulbuch im bildungspolitischen Steuerungsprozess zugeschrieben wird und die dieses im Steuerungsprozess letztendlich einnimmt (innovativ, strukturkonservativ).³⁷ Unter einer international vergleichenden Perspektive sind ferner andere alternative Rollenverständnisse des Schulbuches zu rekonstruieren und zu diskutieren.³⁸

Mit diesen vier Dimensionen der „Schulgrammatik“ lässt sich der Kontext des Schulbuches grob umreißen und ferner eine Differenzierung desselben in „verschiedene Typen von kommunikationsrelevanten Wissensbeständen“ vornehmen.³⁹ Der Kontext wird dabei als eine Figuration von Wissen verstanden, deren Rekonstruktion es erst ermöglicht, das jeweilige Schulbuch angemessen zu verstehen.⁴⁰ Zur Bestimmung der einzelnen Kontextelemente wird – vor dem Hintergrund der konkreten Fragestellung – das Netz der wechselseitigen Referenzen innerhalb einer Wissensordnung betrachtet. Zunächst wird durch die vier Dimensionen eine Suchrichtung vorgegeben, von der ausgehend einerseits den Verweisungszusammenhängen, aber andererseits auch den möglichen alternativen, jedoch nicht umgesetzten Beziehungen zwischen den Strukturelementen nachgegangen wird. Unter einer pädagogischen Perspektive interessieren hierbei die „Verarbeitungsweisen“, „durch die das ‚Wissen‘ subjektive Bedeutung erlangt“, sowie die Konfrontation mit den Institutionen, „den gesellschaftlichen Durchsetzungsweisen der geschichtlich bestimmten ‚Ordnung der Dinge‘“.⁴¹

³⁶ KNEPPER, Scheingegensätze, 1998, S. 178; vgl. auch WIATER, Lehrplan, 2005.

³⁷ Vgl. MATTHES / HEINZE, Innovationen, 2003; TRÖHLER / OELKERS, Lehrmittelforschung, 2005.

³⁸ Vgl. z. B. die Situation in Italien, wo die Schulen ihre Schulbücher traditionell autonom auswählen und die Autorinnen bei der Auswahl der Inhalte nicht in dem Maße an den Lehrplan gebunden sind wie in Deutschland (vgl. dazu BÜHL-GRAMER, Rahmenbedingungen, 2006).

³⁹ Vgl. BUSSE, Textinterpretation, 1992, S. 79.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 81. Vgl. auch LOTTES, State, 1996, S. 43: „Ideen, Ideologien, Sprachen, Aussagen, Sprechakte – welche Bezeichnung auch immer gewählt werden mag – [müssen] im Kontext der Wissensordnungen interpretiert werden, in denen sie formuliert werden.“ Vgl. dazu auch BELLMANN, Kontextanalyse, 2004; BELLMANN / EHRENSPECK, Anmerkungen, 2006; HEINZE, Textbook Research, 2010, S. 123.

⁴¹ MOLLENHAUER, Versuch, 1979, S. 64.

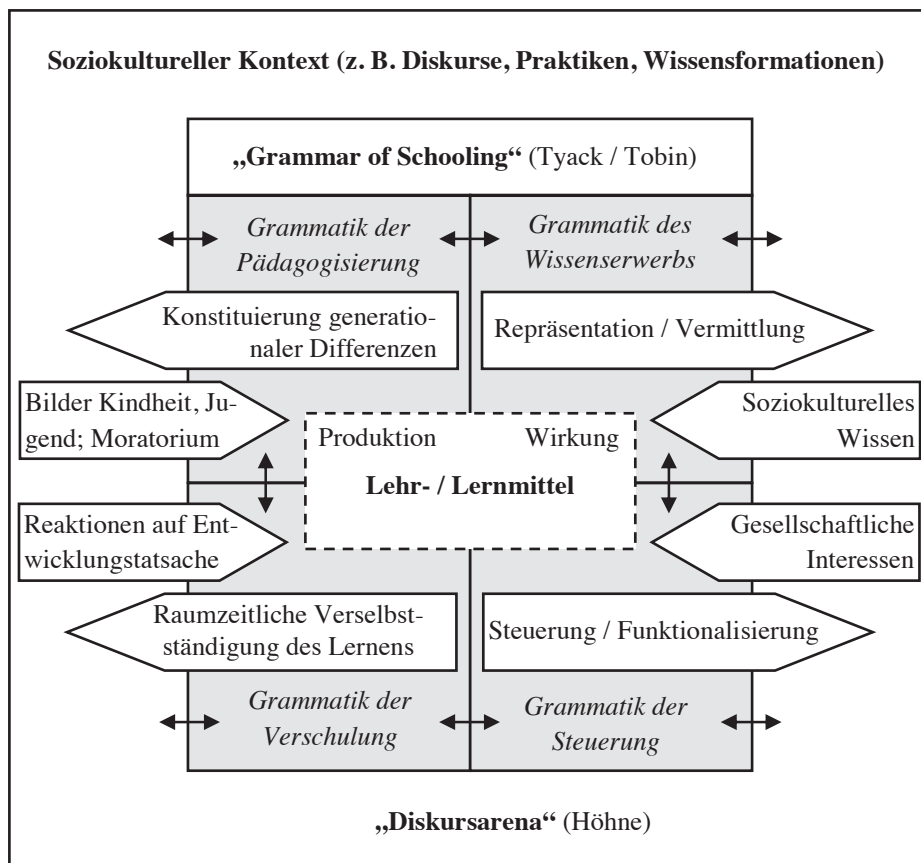


Abb. 1: Das Schulbuch im Kontext der „Grammar of Schooling“

2 Pädagogische Innovationen als historischer Forschungsgegenstand

2.1 Der erziehungswissenschaftliche innovationstheoretische Diskurs

Zur historischen Untersuchung pädagogischer Innovationen ist es unerlässlich, diesen Gegenstandsbereich genauer zu beschreiben und einen Innovationsbegriff zu erarbeiten, der es ermöglicht, das Phänomen in unterschiedlichen historischen Zusammenhängen darzustellen. Diese begriffliche Klärung des Innovationsbegriffs ist umso notwendiger, da dieser häufig als positiv besetztes „Fahnenwort“ und ohne eine weitere Reflexion seiner Semantik verwendet wird.

Eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Innovationsbegriff setzte in der deutschen Erziehungswissenschaft erst in den 1970er Jahren ein.⁴² Ausschlaggebend dafür waren vor allem der amerikanische Sprachgebrauch und die Reformeuphorie der Zeit, die ihren Kulminationspunkt mit der radikalen Infragestellung des Systems erreichte.⁴³ Dabei wurde der Begriff „Reform“ in der Auseinandersetzung um die Reformziele sowie die Mittel und Wege sehr stark verschlissen. Der relativ offene Innovationsbegriff schien eine Lösung dieses Dilemmas anzubieten, da so Reformkonzepten ein neues „begriffliches Mäntelchen umgehängt“ werden konnte. Statt mit Reformen sollten nun die Probleme im Bildungssystem mit Innovationen gelöst werden; die deutsche Begriffsbedeutung „Neuerung“ schien nicht annähernd so viel Suggestivkraft zu besitzen wie das neue „Kunstwort“ Innovation.⁴⁴

Weitere Einflüsse lassen sich mit der „realistischen Wendung“ (HEINRICH ROTH) und einem neuen sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis der Disziplin beschreiben, das auch einer entsprechenden Wissenschaftssprache bedurfte. WOLFGANG NAHRSTEDT kennzeichnet den Innovationsbegriff als Teil einer neuen sozialwissenschaftlichen Meta-Sprache („-ionen Sprache“), zu der solche Begriffe wie Emanzipation, Interaktion, Kommunikation, Intervention, Aktion, Partizipation, Antizipation, Prävention, Imagination, Integration u. a. gehören.⁴⁵

⁴² Die Verwendung des Innovationsbegriffs erfolgte im deutschen Sprachraum, angeregt durch die Verwendung im anglo-amerikanischen Sprachgebiet, erst verstärkt nach 1945, bezog sich vorrangig auf wirtschaftliche und organisationssoziologische Zusammenhänge und bezeichnet in diesem Kontext einen technologischen Prozess. Dieses Begriffsverständnis spiegelt sich bis Ende der 1990er Jahre in dem Definitionsangebot des *Brockhaus*' wieder (vgl. Brockhaus 1997). Hier wird eine Innovation als „planvolle und zielgerichtete Erneuerung und auch Neugestaltung von Teilbereichen, Funktionselementen oder Verhaltensweisen im Rahmen eines bereits bestehenden Funktionszusammenhangs (soziale oder wirtschaftliche Organisation)“ bezeichnet, die das Ziel verfolgt, „bereits bestehende Verfahrensweisen zu optimieren oder neu auftretenden oder veränderten Funktionsanforderungen besser zu entsprechen“ (ebd., S. 555). Die weitere Erklärung des Begriffs im *Brockhaus* bezieht sich speziell auf die Wirtschaft, in der letztendlich die Zielstellungen der Steigerung der Effizienz und der Produktivität der Volkswirtschaft ausschlaggebend sind (vgl. ebd.). In der aktuellen Online-Ausgabe wird der Begriff auf einer breiteren Grundlage unter Einbeziehung einer sozialwissenschaftlichen Perspektive geklärt (vgl. Brockhaus, Online, 2011).

⁴³ Vgl. HERZ, Ansätze, 1973; AREGGER, Innovation, 1976a.

⁴⁴ Vgl. zur Abgrenzung des Innovationsbegriffs vom Begriff „Reform“ NUISSL, Innovation, 1999.

⁴⁵ NAHRSTEDT, Freizeitpädagogik, 1988, S. 60.

Erste Auswirkungen zeigten sich in dem „Reformkonzept“ des Deutschen Bildungsrates, der 1970 das „Innovieren“ im Strukturplan für das Bildungswesen neben dem „Lehren“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Beraten“ zu den wichtigsten Aufgaben des Lehrers und damit zu einer „Grundform pädagogischen Handelns“ erklärte.⁴⁶ Ein allgemeines Begriffsverständnis voraussetzend wurde hier jedoch kein Definitionsangebot vorgelegt.

So war die Erziehungswissenschaft aufgerufen, eine theoretische Klärung des Begriffs vorzunehmen, der sich anschickte, die Nachfolge des „zunehmend in Mißkredit kommenden Reformbegriffs“ anzutreten.⁴⁷ In der folgenden Zeit schien sich die Erziehungswissenschaft auf die „neue“ Begrifflichkeit einzulassen, denn der Begriff „Innovation“ fand nach und nach Eingang in pädagogische Lexika,⁴⁸ ohne allerdings wesentlich an Kontur zu gewinnen. 1983 bekräftigte BERND FROMMELT in der *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft* die Feststellung KURT AREGGER von 1976, dass „das gesamte Bild des Innovationsbegriffs [...] uneinheitlich, vielschichtig und mehrdimensional“ sei,⁴⁹ und fügte hinzu, Definitionsversuche seien spärlich und widersprüchlich.⁵⁰ Dies zeigt, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht wirklich auf die „Wärmemetapher“ Innovation (FAULSTICH) eingelassen hat. Ein Indiz dafür ist die seit den 80er Jahren einsetzende Verdrängung des Begriffs aus den pädagogischen Lexika.⁵¹ Gegenwärtig ist die Situation durch das Paradoxon der unzureichenden theoretischen Fundierung und den teilweise

⁴⁶ Vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan, 1970, S. 217ff.

⁴⁷ HERZ, Ansätze, 1973, S. 584; vgl. auch WOLGAST, Reform, 1984.

⁴⁸ Vgl. NICKLIS, Innovation, 1973; MENCK, Innovation, 1974; STÖBEL, Innovation, 1975; WEHLE, Innovation, 1976; SCHULZ, Innovation, 1977; KELLER / NOVAK, Innovation, 1979; FROMMELT, Innovation, 1983; KÖCK / OTT, Innovation, 1994/1976; KRAUS-PRAUSE / KRAUS / NONNENMACHER, Innovation, 1995/1976; SCHAUB / ZENKE, Innovation, 1995.

⁴⁹ AREGGER, Innovation, 1976a, S. 115.

⁵⁰ Vgl. FROMMELT, Innovation, 1983, S. 454.

⁵¹ Bereits in der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* erscheint der Begriff „Innovation“ nicht wie der Begriff „Reform“ im ersten Band *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (vgl. LENZEN / MOLLENHAUER, Theorien, 1983; GRAMMES, Reform, 1995), sondern im achten Band *Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I* (vgl. FROMMELT, Innovation, 1983). Im Gesamtregister der elfbändigen *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* wird auf den Begriff „Innovation“ neben dem Haupteintrag nur einmal verwiesen. Für den Begriff „Reform“ finden sich neben dem Haupteintrag zwar nur fünf Verweise, allerdings wird der Reformbegriff zusätzlich über eine Vielzahl von Komposita von „Bildungsreform“ über „Lehrplanreform“ und „Reformschule“ bis hin zu „Vorschulreform“ verwendet (vgl. STOPINSKI, Gesamtregister, 1986). In dem auf der Grundlage der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* erstellten Handwörterbuch *Pädagogische Grundbegriffe* wurde dann auf den Begriff „Innovation“ zugunsten des Begriffs „Reform“ verzichtet (vgl. LENZEN, Grundbegriffe, 1989).

Das von HIERDEIS und HUG herausgegebene *Taschenbuch der Pädagogik* (4. vollst. überarb. und erw. Aufl., Hohengehren 1996) verzeichnet weder den Begriff „Innovation“ noch den Begriff „Reform“; dies gilt auch für das von REINHOLD, POLLAK und HEIM herausgegebene *Pädagogik-Lexikon* (München und Wien 1999). In dem *Neuen schulpädagogischen Wörterbuch* von HINTZ, PÖPPEL und REKUS (Weinheim und München 1993) werden unter dem Stichwort „Lehrer“ dessen Qualifikationsmerkmale aufgeführt: Neben „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beraten“, „Beurteilen“ und „Mitwirken“ taucht hier ohne eine nähere Erläuterung auch das Merkmal „Innovieren“ auf.