

V&R Academic

Eckert. Expertise
Georg-Eckert-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Band 4

Herausgegeben von
Eckhardt Fuchs

Redaktion
Roderich Henry und
Wibke Westermeyer

Eckhardt Fuchs / Inga Niehaus /
Almut Stoletzki

Das Schulbuch in der Forschung

Analysen und Empfehlungen für die
Bildungspraxis

V&R unipress



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8471-0385-1

ISBN 978-3-8470-0385-4 (E-Book)

© 2014, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Titelbild: © Georg-Eckert-Institut.

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung: Gegenstand und Kontexte	9
2. Schulbücher als Forschungsfeld	21
3. Schulbücher in historischer Perspektive	31
4. Fachdidaktische Forschung zu Schulbüchern	41
5. Gestaltung von Schulbüchern	55
6. Kognitionspsychologische Aspekte in der Schulbuchforschung	61
7. Einfluss von Schulbüchern auf den Lernprozess	71
8. Evaluation von Schulbüchern	77
9. Lehrende und Schulbücher	87
10. Lernende und Schulbücher	103
11. Inklusion und Schulbücher	111
12. Zusammenfassung	123

13. Empfehlungen	131
Literaturverzeichnis	139

Vorwort

Der vorliegende Forschungsbericht basiert auf einer Studie, die das Georg-Eckert-Institut im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010/2011 durchgeführt hat.¹ Sie wird hier mit veränderter Struktur und unter Einbeziehung neuerer Forschungsergebnisse erstmals veröffentlicht. Das Anliegen dieses Berichts besteht darin, neueste Forschungen über und zum Schulbuch systematisch zusammenzufassen und exemplarisch vorzustellen. Der Fokus liegt auf dem gedruckten Schulbuch, allerdings werden die in der Regel zum Schulbuch gehörenden multimedialen Ergänzungs- und Zusatzmaterialien partiell miteinbezogen. Die Analyse konzentriert sich auf die Schulbuchforschung der letzten zwanzig Jahre, wobei der Schwerpunkt auf dem deutschsprachigen Raum liegt und die inhaltsorientierte Schulbuchforschung – insbesondere im Hinblick auf Geschichtsschulbücher – nicht systematisch erfasst wird.² Die Studie bezieht sich zudem auf die Primar- und Sekundarstufe; Untersuchungen zur Verwendung von Lehrmitteln im Kindergarten und der Vorschule gibt es kaum. Ebenso wird die Lehrmittelentwicklung und -forschung in Bezug auf die frühkindliche Entwicklung, die aufgrund von Reformprozessen und neuen Curricula in einer Reihe von Ländern erst am Anfang steht, hier nicht systematisch berücksichtigt (vgl. Bauer 2010).

1 Siehe http://www.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/direktion/bildungsplanung/projekte/lehrmittelpolitik/Zuerichstudie_Endfassung_2011_11_29.pdf (zuletzt geprüft am 20.10.2014).

2 Verweise auf wichtige Trends – und diese beziehen sich auch auf den gesamten Bereich der Schulbuchproduktion – finden sich in Kapitel 2 und 3.

Die Studie beginnt nach einer Einleitung zum Gegenstand und zu den Kontexten der Schulbuchforschung mit einem allgemeinen Überblick zum Forschungsfeld selbst und zu Forschungen über die Geschichte von Schulbüchern. Dem folgt je ein Kapitel zu fachdidaktischen Forschungen, zu Forschungen über die Gestaltung von Schulbüchern und über kognitionspsychologische Aspekte der Wirkung von Text und Bild in Schulbüchern. Die folgenden zwei Kapitel behandeln Forschungen zum Einfluss von Schulbüchern auf den Lernprozess und zu ihrer Evaluation. Dem schließen sich zwei weitere Kapitel über Erwartungen und die Verwendung von Schulbüchern durch Lehrende und Lernende an. Der Forschungsbericht schließt mit einem Überblick zu Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von Inklusion und Schulbüchern befassen.

In der Zusammenfassung werden die Ergebnisse systematisch nach vier Gesichtspunkten – Erwartung, Gestaltung, Verwendung und Wirkung – präsentiert. Anschließend dienen die Empfehlungen dazu, Vertreterinnen und Vertretern der Bildungspraxis und -politik zu ermöglichen, wichtige Erkenntnisse aus der Studie praxisorientiert anzuwenden oder die beschriebenen Trends forschungs- und bildungspolitisch voranzutreiben.

Almut Stoletzki hat in der vorliegenden Studie maßgeblich die Kapitel 4, 6 und 8 verfasst. Großer Dank gilt Barbara Christophe und Felicitas Macgilchrist für ihre wichtigen inhaltlichen Hinweise. Johanna Ahlrichs hat die wesentlichen Zuarbeiten zu Kapitel 5 geleistet. Wir danken ihr und Michael Ammon zudem für die bibliographischen Recherchen. Verena Radkau danken wir für ihre inhaltlichen Ergänzungen und ihren großen Anteil an der Vorbereitung des Textes für den Druck.

1. Einleitung: Gegenstand und Kontexte

Begrifflichkeit

Wer den Stand der Lehrmittelforschung beschreiben will, kommt nicht an der Frage vorbei, worin die Eigenart dieses Forschungsgegenstandes eigentlich besteht. Er wird dabei rasch feststellen, dass es über die Eigenart des Schulbuches – als dem in vielen Fächern (noch) zentralen Lehrmittel – und die Methoden seiner Analyse bis heute keine übereinstimmenden Auffassungen gibt. Dies erklärt sich zum einen aus dem offenen Charakter des Schulbuchs und schulbuchbezogener Forschungsfragen; zum anderen hat die Forschung die mit dem Gegenstand Schulbuch verbundenen semantischen, theoretischen und methodischen Fragen bislang nur vereinzelt thematisiert. Lehrmittel bilden, darin besteht allenthalben Konsens, einen zentralen Bestandteil der materialen Kultur von schulischer Bildung und damit einen konstituierenden Faktor der modernen Schule. Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert trug die Entwicklung von Lehrmedien zur Durchsetzung einer institutionalisierten Form von Bildung bei, die bis in die Gegenwart das Selbstverständnis schulischer Praxis ausmacht. Werner Wiater definiert das Schulbuch als »für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten« (Wiater 2005: 43). Lehrmittel bestehen daher aus unterschiedlichen Medien: Schülermaterialien, Lehrermaterialien, audiovisuellen Me-

dien, Vorlagen, Aufgabensammlungen. Unter diesen unterschiedlichen Typen von Lehrmitteln steht das Lehr- oder Schulbuch im Vordergrund.

Die Frage nach der Eigenart des Schulbuchs hat schon Generationen von Schulbuchforschern beschäftigt (Höhne 2003, Jeismann 1979, Klerides 2010, Lässig 2009, Repoussi und Tutiaux-Guillon 2010, Rösen 1992, Shannon 2010). Die Bezeichnung »Schulbuch« (oder *textbook*, *manual escolar*, *libro di scuola*, *manuel scolaire* etc.) konkurrierte bis zum frühen 20. Jahrhundert mit anderen Begriffen. Wolfgang Jacobmeyer (2011: 13) spricht von einer »barocken Formenvielfalt«, die er für das 19. Jahrhundert je nach Narrativitätsanteil der Bücher einteilt: »Tabelle, Tafel, Zeittafel, Repetitionen, Wiederholungsbuch haben den geringsten Anteil von Narrativität«; eine Mittelgruppe bilden Compendium, Leitfaden, Abriss, Grundriss. »Dagegen gehören Hilfsbuch, Handbuch, Übersicht und Überblick schon in das Oberhaus der Narrativität« (ebd.: 15). Erst in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts setzte sich die Begriff Schulbuch durch (Marsen 2001: 7 f.).

Heute werden Schulbücher aus verwaltungstechnischer, didaktischer, aber auch wissenssoziologischer Perspektive definiert. Stellt man die kennzeichnenden Merkmale eines Schulbuchs aus den Verwaltungsverordnungen der deutschen Länder zusammen, dann handelt es sich um ein für Schüler bestimmtes Lernmittel, das in Druckform vorliegt, sich schulart- und schulfachbezogen an Lehrplänen oder Standards orientiert und die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte umsetzt; in der Regel wird es für ein komplettes Schuljahr oder ein Schulhalbjahr eingesetzt und als Leitmedium im Unterricht verwendet (Stöber 2010: 6). Für Peter Gautschi ist aus didaktischer Perspektive ein typisches Lehrbuch ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, das verschiedene Quellengattungen beinhaltet, entlang von Kompetenzentwicklung strukturiert ist und aus einem »Medienmix« besteht (Gautschi 2010: 131). Bis heute gilt der Befund von Hartmut Hacker (1980a: 14 ff.), der in seinem Standardwerk folgende Lehrfunktionen des Schulbuches definiert hat: 1. Strukturierungsfunktion, 2. Repräsentationsfunktion, 3. Steuerungsfunktion, 4. Motivierungsfunktion, 5. Differenzierungsfunktion und 6. Übungs- und Kontrollfunktion. Neuere Forschungen ergänzen diese Typologie durch eine weitere, nämlich die Innovationsfunktion (vgl. Bullinger, Hieber und Lenz 2005; für Tschechien s. auch Sikorova 2011). Thomas Höhne verfolgt einen wissenssoziologischen, diskurs- und medienanalytischen Ansatz, bei dem (Schulbuch-)

Wissen die Leitkategorie bildet und der Begriff »Diskursarena« die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse um dieses Wissen beschreibt. Er geht dabei über die gängige Definition des Schulbuchs als ausschließlich didaktisches Medium hinaus, indem er die Prozesse der Konstruktion, Struktur und Transformation des Wissens von Schulbüchern untersucht. Höhne definiert das Schulbuch als soziales Beobachtungsmedium im Medienverbund. Schulbuchwissen als Wissen in und über Schulbücher erhält seine Spezifik gegenüber anderen Medien durch seine didaktische Strukturierung, lässt sich aber nicht darauf reduzieren. Es muss decodiert, also auf seine semantische Struktur, Funktion und Form hin analysiert werden, um als soziokulturelles Wissen bestimmbar zu sein (Höhne 2003, s. a. Wexler 1981).

Schulbücher und Curricula

Die Erwartungen an und die Verwendung von Lehrmitteln durch den kompetenzorientierten, konstruktivistisch ausgerichteten Unterricht haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Mit der Einführung von Bildungsstandards wurden in den Curricula vieler Länder Inhalte durch Kompetenzen ersetzt. Die hiermit gewonnene Freiheit, über Inhalte schul- und klassenspezifisch zu entscheiden, fordert von der Lehrkraft, die Inhaltsmenge durch eine sinnvolle Auswahl zu reduzieren (vgl. Bullinger, Hieber und Lenz 2005: 68). Der Unterrichtsfokus liegt nicht mehr auf dem Input, sondern dem »systematischen Monitoring der Schülerergebnisse« – also dem Output (Bölsterli, Rehm und Wilhelm 2010: 138). Lehrmittel können ein wesentliches Hilfsmittel für den kompetenzorientierten Unterricht darstellen, sofern sie entsprechend konzipiert werden (ebd.: 140).

Geht man also davon aus, dass Schulbücher eng an die Lehrpläne der Fächer gebunden sind, so haben Curricula einen mittelbaren Einfluss auf den Lernprozess. Schulbücher nehmen eine bedeutende Rolle ein als »Mediatoren« zwischen dem intendierten Lehrplan (Policy-Ebene) und dem implementierten Lehrplan (Schul-/Klassenebene): »...textbooks are written to serve teachers and students [...] to work on their behalf as the links between the ideas present in the intended curriculum and the very different world of classrooms« (Valverde et al. 2002: 10). Michael Apple

stellte in seinem Standardwerk zu Schulbüchern und Curricula Anfang der 1990er Jahre heraus, dass Schulbücher nicht nur »delivery systems« von Fakten sind, sondern auch ein Resultat politischer, ökonomischer und kultureller Aktivitäten, Auseinandersetzungen und Kompromisse (Apple 1991: 4). Dies trifft auch heute noch für nahezu alle nationalen Kontexte zu. Linda Haggarty und Birgit Pepin (2002) konnten in einer vergleichenden Studie nachweisen, dass sich selbst Bildungstraditionen verschiedener Länder – in diesem Fall Deutschlands, Englands und Frankreichs – in den Lehrplänen, den Schulbüchern und ihrem Gebrauch im Unterricht widerspiegeln. Wenn man wie Konstantin Bähr und Rudolf Künzli (1999: 4) darüber hinaus davon ausgeht, dass Lehrplanarbeit auf drei Ebenen stattfindet, nämlich der der Lehrplanentwicklung, der der Vermittlung (Lehrerbildung, Lehrmittelproduktion) und der der Unterrichtsplanung, so hat das Lehrwerk auf allen drei Ebenen einen wichtigen Stellenwert. Die Autoren konnten zeigen, dass Schulbücher auch die Neuentwicklung von Lehrplänen mitbestimmen. Nach Ansicht der beiden Autoren können Lehrmittel auch zur Qualitätssicherung beitragen, indem sie den Lehrplänen »Bindungskraft verleihen« (ebd.: 7).

Medienvielfalt

International vergleichende Studien stellen die (noch) unverändert hohe Bedeutung von Schulbüchern für schulisches Lernen heraus:

Textbooks and ancillary materials will remain an instrument of extraordinary power. They may, in fact, be the most effective of educational technologies yet invented, and there is no reason to imagine a modern educational system where textbooks do not play a central role. It is therefore fitting and proper to pay close attention to their role and function, their content, cost and finance. (Heyneman 2006: 36)

Angesichts sich wandelnder Lehrer- und Schülerrollen, neuer technologischer Kommunikationsmöglichkeiten und der Herausforderungen einer globalisierten Welt (Heitzmann und Niggli 2010: 7) gewinnen über die traditionellen Schulbücher hinaus neue multimediale – und insbesondere digitale – Lehrmittel an Bedeutung. Der schüler- und kompetenzorientierte

Unterricht hat in den letzten Jahren zur Entwicklung solcher neuer multimedialer Lehrmittel geführt, die innovative Konzepte in die Praxis umsetzen. Gerade in naturwissenschaftlichen Fächern gehen neue Lehrmittel immer stärker über das traditionelle Schulbuch hinaus, um erfahrungsorientiertes Lernen zu unterstützen.

Da Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien zum Erfolg oder Misserfolg von Lernprozessen beitragen, ist es notwendig, dass Lehrmittel über die traditionelle Aufgabe der Wissensvermittlung hinaus pädagogische und lernpsychologische Ziele und Erkenntnisse umsetzen. Dies ist vor allem in Bereichen wichtig, in denen die fachwissenschaftliche Expertise von Lehrpersonen nicht uneingeschränkt vorausgesetzt werden kann. Im Primarbereich müssen Lehrerinnen und Lehrer häufig fachfremd unterrichten, sind also normalerweise Generalisten ohne tiefergehende fachwissenschaftliche Kenntnisse, besonders im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Innovative multimediale Lehrmittel bieten in diesem Kontext die Möglichkeit, Fachwissen mit praxisorientierten Modellen zu verbinden und auf diese Weise Defizite zu kompensieren. Kornelia Möller stellt in ihrer Studie das Lehrmittel der »Klassenkiste« vor, die für Lehrende und Lernende konzipiert wurde und alle notwendigen Versuchsmaterialien, Anleitungen, Texte sowie Demonstrationsmaterialien (Modelle) enthält (Möller 2010: 103). Damit können Lehrende den Unterricht für die Naturwissenschaften strukturieren und werden durch die Bereitstellung aller notwendigen Lehrmaterialien entlastet. In einer Evaluationsstudie zum Einsatz der »Klassenkiste« hat sich außerdem gezeigt, dass naturwissenschaftliche Themen durch die Nutzung dieses multimedialen Lehrmittels vermehrt im Unterricht behandelt wurden, da die Lehrenden nach eigenen Angaben den Stoff ohne das Lehrmittel nicht unterrichtet hätten (ebd.: 104 f.).

In einem anderen Modellversuch in der Schweiz wird das Lehrmittel »explore-it« in Kooperation zwischen öffentlichen und privaten Partnern über das Internet angeboten. Das Lehrmittel beinhaltet Materialkisten, mit denen Schülerinnen und Schüler vorgeschlagene Experimente durchführen und eigene »Erfindungen« machen können (Weber et al. 2010: 156). Die Vor- und Nachbereitung über das Internet setzt jedoch einen Webzugang der Schulen voraus, die mit diesen Materialien arbeiten wollen.

Nicht neu, aber bei Lehrkräften und Schülern beliebt, ist der Einsatz von Lehr- und Spielfilmen im Unterricht. Allerdings gibt es kaum empirische Studien zum Einfluss dieser Medien auf Lernerfolg und Kompetenzentwicklung. Hervorzuheben sind hier etwa die Studie von Marco Ennemoser zum Einfluss des Fernsehens auf die Lesekompetenz (Ennemoser 2003) und die Studie von Matthias Kleimann, die belegt, dass sich intensive Mediennutzung von Grundschulkindern negativ auf deren schulische Leistung auswirkt (Kleimann 2011). Eine Untersuchung zum Langzeitwissenserwerb zeigt, dass Filme zu einem wissenschaftlichen Thema zur Erweiterung des Wissens beitragen. Umfang und Qualität hängen von der Art des Films, dem Alter der Schüler und dem Testdesign ab (Beuscher, Roebbers und Schneider 2005). Eine Studie zur Rolle des Bildungsfilms im Unterricht, die experimentell den Wissenserwerb und das »Erinnern«, in unterschiedlichen Konstellationen – einmalige Vorführung des Films (1), wiederholte Vorführung (2), Unterrichtseinheit ohne Film (3), Unterrichtseinheit mit Film (4) – untersucht hat, kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass die Schüler im Setting 2 und 4 gleiche Resultate erzielten, aber besser abschnitten als in den beiden anderen (Michel, Roebbers und Schneider 2007). Insgesamt kann man aber auch hier konstatieren, dass es nur wenige Erkenntnisse zu den Wirkungen dieser Lehrmaterialien auf Schülerleistung und Lernerfolg gibt.

Michael Sauer, um ein weiteres Beispiel zu nennen, beschreibt in seinem Aufsatz zu Unterrichtsfilmen im Geschichtsunterricht lediglich die Möglichkeiten des Mediums, analysiert aber nicht das tatsächliche Unterrichtsgeschehen (Sauer 2013). Ähnliches gilt für William Russell, der an konkreten Beispielen verschiedene Methoden für die Arbeit mit Filmen im Geschichts- und Sozialkundeunterricht vorstellt (Russell 2012). Renee Hobbs hingegen kritisiert den häufig zweckentfremdeten Gebrauch von Filmen im Unterricht, der kontraproduktiv für den Lernerfolg sei. In ihrer Befragung von US-amerikanischen Lehrern wird deutlich, dass sie Videos u. a. nutzen, um ihre Schüler ruhigzustellen oder zu belohnen sowie ihre eigene unzulängliche Unterrichtsvorbereitung zu kompensieren (Hobbs 2006).

Schulbücher und Öffentlichkeit

Basierend auf der großen Bedeutung von Schulbüchern, anderen gedruckten und zunehmend auch multimedialen Lehrmitteln sind die Erwartungen seitens der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik sehr hoch in Bezug auf den Aufbau, die Inhalte und die Anwendbarkeit im Unterricht. Das starke Interesse verschiedener gesellschaftlicher, politischer und professioneller Gruppen an Lehrmitteln verdeutlicht, dass diese nicht bloße Instrumente der Wissensvermittlung sind. Nach Ansicht von Joachim Kahlert kommt in ihnen das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft zum Ausdruck (Kahlert 2010: 41); sie stellen daher so etwas wie das Kerncurriculum für die Verständigung in einer heterogenen Gesellschaft dar. Ferner befindet Kahlert in Bezug auf Schulbücher:

Sowohl bezogen auf Wissensinhalte als auch Werteorientierungen dokumentieren sie, was jeder, der eine öffentliche Schule eines bestimmten Jahrgangs besucht, erfahren, lernen und können sollte – erarbeitet, ausgewählt und genehmigt nach Maßgabe besten fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens und bildungspolitischen Gewissens. (Ebd.: 42)

Insofern ist es wenig verwunderlich, dass die Öffentlichkeit in Sachen Schulbuch und Lehrmittel sehr sensibel reagiert. In den 1960er und 1970er Jahren etwa fanden – begünstigt durch die Reformbewegungen im Bildungsbereich – öffentliche Debatten über Schulbücher statt, die von Politikern, Schulbuchproduzenten und Wissenschaftlern geführt wurden (Hacker 1980a: 12; vgl. auch Pöggeler 2003: 41 und Wendt 2000: 8). Diese Debatten richteten ihr Augenmerk primär auf die Inhalte von Schulbüchern und verlangten eine Modernisierung von Schulbuchwissen. Die Kritik bezog sich überwiegend auf den Ideologiegehalt und auf die Verständlichkeit von Schulbuchtexten (vgl. Beat Mayer 2001: 5). Auch heute fordert die Öffentlichkeit, dass Schulbücher bezüglich der in ihnen vermittelten Werte und Weltanschauungen nicht gegen gesellschaftliche Normen verstoßen (Bascio und Hoffmann-Ocon 2010: 23). Nicht selten münden öffentliche Diskurse um Schulbuchinhalte auch in politische Forderungen und Entscheidungen (ebd.: 27). Da das Schulbuch der am »ehesten zugängliche Teil des Curriculums« ist und bestimmt, was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, sind öffentliche Debatten und zuweilen auch Konflikte über Schulbuchinhalte

wenig überraschend (Heyneman 2006: 71). Im internationalen Vergleich bemängeln besonders Experten aus den USA, dass die Zahl der »textbook activists« wächst und sie die Schulbücher für ihre politischen Ziele – seien sie religiös, ethnisch, ökologisch oder auf Gender- oder Ernährungsfragen bezogen – instrumentalisieren (Senate Committee on Health, Education, Labor and Pensions 2004: 16). Im Allgemeinen hegt die Öffentlichkeit die Erwartung, dass Schulbücher das öffentliche Interesse widerspiegeln und den sozialen Zusammenhalt fördern.

Schulbücher und ihre Produktion

In vielen Ländern sind Schulbücher eine Ware, die von kommerziellen Verlagen produziert und verlegt wird. Die Produktion von Schulbüchern bedient daher nicht nur bildungspolitische Vorgaben, sondern einen immensen Markt mit hohem Wirtschaftsvolumen. Die Produktionskosten – u. a. Autoren- und Gutachterhonorare, Redaktions-, Werbungs-, Druck- und Vertriebskosten – hängen in entscheidendem Maße von der Auflagenhöhe und der Lebensdauer eines Schulbuches ab. Sie werden vor allem durch die Verlage getragen, die unter den Bedingungen eines *broken market*, in dem sich Anbieter und Käufer nicht unmittelbar gegenüberstehen, das wirtschaftliche Risiko tragen.

Schulbuchverlage als »Organisationen der Umsetzung« (Macgilchrist 2011b: 249) bilden das Bindeglied zwischen den in Curricula postulierten politischen Vorgaben und deren Umsetzung im Unterricht. Diese Kombination von wirtschaftlichem Interesse und bildungspolitischer Umsetzungsfunktion ermöglicht nicht nur eine weitgehende Steuerung, Standardisierung und Stabilisierung von Wissensordnungen und Wertvorstellungen. Darüber hinaus spielt die politische Entscheidung, ob Schulbücher käuflich erworben werden müssen oder ob der Staat sie kostenlos zur Verfügung stellt, eine wichtige Rolle im wirtschaftlichen Kalkül der Verlage. Dazu gehören auch die Kosten, die damit verbunden sind, neues Wissen in die Schulbücher einfließen zu lassen. Es sind daher spezifische ökonomische und politische Rahmenbedingungen und nicht allein die Gewinnerwartung, die die Implementierung von pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Innovationen hemmen oder fördern.

Neueste Forschungen unterstreichen dies, indem sie Verlage als »Organisationen der Diskursproduktion« interpretieren, in denen jenseits wirtschaftlicher Interessen kulturelle Wissensordnungen nicht nur reproduziert und stabilisiert, sondern auch ergänzt, verschoben und damit destabilisiert werden können (Macgilchrist 2011b: 260).

Die Definition der Schulbuchproduzenten im weiteren Sinne ist von Bedeutung für die Frage, ob die Schulbuchproduktion in geschlossenen Zirkeln auf der Grundlage von eingespielten Regelwerken organisiert wird oder aber Gegenstand einer öffentlichen Debatte ist, an der sehr viele Akteure beteiligt sind. Nimmt man die Gesamtheit des Produktionsprozesses, zählen dazu neben Bildungspolitikern und Verlagen auch Schulbuchautorinnen und -autoren, Eltern und Lehrkräfte sowie Didaktiker und Wissenschaftler. Der Umfang der Akteursbeteiligung hängt vom Grad der Kontrolle bzw. Autonomie des Produktionsprozesses ab. Dazu gehört unter anderem, ob das politische System den Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Auffassungen über die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Schulbücher zulässt oder ob es ein staatliches Monopol der Produktion gibt, wie die Autorinnen und Autoren benannt werden und welche Verfahren der Zulassung existieren.

Schulbücher und Bildungspolitik

Lehrmittel stellen Instrumente bildungspolitischer Steuerung dar (vgl. Bascio und Hoffmann-Ocon 2010: 22). Schulbuchzulassungen unterliegen in vielen Ländern engen Genehmigungsverfahren, die sicherstellen sollen, dass die Bücher mit den Lehrplänen übereinstimmen und Lehrende sich über Schulbücher an die Vorgaben der Curricula halten (Sandfuchs 2010: 23). Die Bildungspolitik – besonders in Deutschland – fordert daher zunehmend empirische Ergebnisse zum Einsatz und zur Wirkung von Curricula und Lehrmitteln. Sie verspricht sich von neuen innovativen Unterrichtskonzepten, -methoden und -materialien eine höhere Wirksamkeit des Unterrichts (Gräsel 2010: 138). Von Lehrenden erwartet sie in erster Linie aus politischen und ökonomischen Überlegungen, dass sie Schulbücher verbindlich im Unterricht einsetzen. Diese Verbindlichkeit betrifft politische,

juristische, pädagogische und normativ-ethische Erwartungen an Lehrmittel (vgl. Pöggeler 2005: 22).

In den letzten Jahren hat es in diesem Bereich wichtige Veränderungen gegeben. Im Hinblick auf die curricularen Reformen im deutschsprachigen Raum und die stärkere Fokussierung auf Bildungsstandards und Kompetenzziele in den Kerncurricula wurde die inhaltliche Füllung der Lehrpläne mehr und mehr der lokalen Schulebene überlassen (vgl. Wiater 2005: 54). Werner Wiater argumentiert, dass die relativ offenen Kerncurricula kein einheitlich zugelassenes Schulbuch in einem Bundesland rechtfertigen, da Schulen je nach Zusammensetzung und Lernausgangslage einer Klasse die schulinternen Lehrpläne anpassen und über geeignete Lehrmittel befänden (ebd.: 60). Die Herstellung von einheitlichen Lehrmitteln sei lediglich im Interesse von Schulbuchverlagen, für die höhere Auflagen ökonomisch rentabler seien. Aufgrund bildungspolitischer Veränderungen wird, wie Wiater demonstriert, das Schulbuchzulassungssystem im föderalen System Deutschlands zunehmend infrage gestellt. 2010 hatten bereits fünf Bundesländer (Berlin, Brandenburg³, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein) ihr Zulassungsverfahren für Schulbücher eingestellt bzw. eingeschränkt (vgl. Stöber 2010). Seitdem wird nicht nur die Debatte zwischen Befürwortern und Kritikern eines eng reglementierenden Zulassungsverfahrens weitergeführt, sondern es sind in zahlreichen Bundesländern weitere Liberalisierungen erfolgt.

Im internationalen Vergleich hat aus bildungspolitischer Sicht der Zugang zu Lehrmitteln auch Auswirkungen auf die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern. Allerdings wird man die Einschätzung relativieren müssen, dass die besonders wohlhabenden Länder im Westen Lehrmittelfreiheit praktizieren bzw. nur geringe Beiträge für Lehrmittel erwarten, während Middle- und Low-Income-Länder die Kosten für die Schulbücher den Eltern abverlangen (Heyneman 2006: 47). In Deutschland z.B. beklagen sich viele Eltern über zu teure Schulbücher (Knecht und Najjarová 2010). Und der Fall Brasilien zeigt, dass auch Schwellenländer Lehrmittelfreiheit staatlich durchsetzen können.

³ In Brandenburg sind seit 2013 alle Lehrmittel mit Ausnahme der Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde und Politische Bildung pauschal zugelassen.