

Bildungspolitik - aktuell

Aspekte der Schulbuchkultur

Wer ein neues Buch in den Händen hält, macht sich kaum bewußt, welche beachtliche Geschichte dieses Produkt bereits hinter sich hat. Nicht selten saß der Autor jahrelang über einem Manuskript, das ihm allmählich zur Last wurde, ein Verleger mußte beredet werden, einem Lektor stahl es die Zeit, Kalkulatoren ermittelten Verlust und Gewinn und nicht zuletzt kam — wenn es gut ging — die ganze Maschinerie des Herstellens in Gang, dieses Hin- und Herschieben der Manuskript- und Umbruchseiten zwischen Setzer, Korrektor und Autor und schließlich das Ende in einer von einem weiteren Spezialisten entworfenen schönen Verpackung. Mit Schulbüchern ist das ähnlich. Und doch haben diese ihren eigenen Markt mit Gesetzen, die von denen der allgemeinen Branche verschieden sind. Dieser Sachverhalt wird in der letzten Zeit wieder in Erinnerung gerufen, nicht zuletzt wegen drohender Absatzschwierigkeiten und zunehmendem Interesse der am Schulbuchmarkt direkt oder indirekt partizipierenden Öffentlichkeit. Einige Besonderheiten der Branche sollen im folgenden Überblick kurz dargestellt werden.

Aber es geht, wenn z. B. vom Lesebuch die Rede ist, nicht nur um die Produktionsbedingungen im ökonomischen Sinn. Vielmehr hängt die Produktion selber zu einem guten Teil von jenen Richtlinien der Kultusbehörden ab, die den Lerninhalt des einzelnen Faches mehr oder weniger streng definieren und auf solche Weise den Spielraum des Lernmittelgebrauchs abstecken. Die sogenannten Zulassungs- oder Genehmigungsverfahren, hinter denen massive staatliche Zensurmaßnahmen stehen, sind seit langem umstritten und heute stärker denn je als Politikum in der Diskussion. Unser Überblick möchte daher u. a. auch einige Aspekte der rechtlichen und verfassungspolitischen Problematik, die mit diesem Verfahren gegeben sind, erörtern und die neuesten Bestimmungen in groben Zügen dokumentieren.

Der Markt

Das Angebot von Schulbüchern in der Bundesrepublik geht zum größten Teil von über 90 Privatverlagen aus, von denen nach einer branchenexternen Schätzung die 5 größten etwa 80 % des Marktes beherrschen, während es nach einer brancheninternen Aussage 10 Häuser mit einem Marktanteil von 50 % sein sollen. Ein einziger staatlicher Verlag, mit einem Marktanteil von ca. 2 %, steht diesem privatwirtschaftlichen Block gegenüber; er gehört — wer hätte das gedacht — dem Land Bayern. Bis auf wenige Ausnahmen sind die privaten Schulbuchunternehmen in einem eigenen Interessenverband, dem „Verband der Schulbuchverlage e. V.“ (1956 gegründet) zusammengeschlossen. Dieser Verband stellt die Lobby der Verleger und pflegt als solche vor allem Behördenkontakte. „So ist es gelungen, daß die Mehrzahl der Kultusministerien marktrelevante Verwaltungsmaßnahmen regelmäßig bereits in statu nascendi mit dem Verband der Schulbuchverlage berät.“ (Börsenblatt, 335) Manche Verleger gefallen sich in der Pose des Pioniers und Bildungsreformers, dessen Selbstdarstellung in dem unregelmäßig herauskommenden Verbandsorgan „Blickpunkt Schulbuch“ seinen angemessenen Ort findet. Allerdings verlangt der rasche Wandel von Lerninhaltsbestimmungen und Lehrmethoden heute eine Flexibilität vom

Verleger, die nicht mehr allein mit kommerziellen Fähigkeiten auskommt, sondern auf fachwissenschaftliche bzw. bildungspolitische Beratung angewiesen ist.

Seit Mitte der 60er Jahre geriet das alte Schulbuch mehr und mehr in Verruf. Zunächst schien das sogenannte programmierte Lernen, dessen technologische Entwicklung in den USA voreilig in profitorientierte Unternehmen überführt wurde, das alte Schulbuch ganz an den Rand zu drängen. Dann brachten die Umwälzungen im bildungspolitischen Denken Ende der 60er Jahre die in den Lehrplänen fixierten Inhalte ins Wanken, und schließlich trug die Curriculumbewegung hier und da zu einer weitgehenden Ablösung von den präskriptiven Richtlinien der Kultusministerien bei. All diese Faktoren verunsicherten den Schulbuchmarkt und nötigten die Verleger nicht nur zu einer Änderung ihrer Produktionsmethoden, sondern auch zur Anpassung an solche PR-Techniken, wie sie in der anderen Branche des Buchmarktes längst gang und gäbe waren. Der Verband der Schulbuchverleger gründete daraufhin im Frühjahr 1971 eine eigene PR-Tochter mit dem wissenschaftlich klingenden Namen „Institut für Bildungsmedien“ (Sitz Frankfurt am Main). Vorausgegangen waren demoskopische Umfragen zum Image des Schulbuches, Umfragen, deren Ergebnisse die Gründung eines Werbeinstruments mit einem Etat von fast 500 000 DM rechtfertigen mochten. In Übereinstimmung mit dem Werbeslogan, daß es für das Buch keinen Ersatz gebe, richtet die Werbemaschine ihre effektiv mit Informationen vermischten Appelle vor allem an Journalisten, Politiker, Lehrer, Pädagogikstudenten, Elternverbände und Schüler. „Ausgesprochen listig war die Einberufung eines wissenschaftlichen Beirats“, dem so renommierte Erziehungswissenschaftler wie Alfred C. Baumgärtner und Heinrich Roth angehören. Wenn der Geschäftsführer des „Instituts“ mutmaßt, „daß kein anderer Bereich der deutschen Wirtschaft in derartigem Umfang die Meinung der Öffentlichkeit zu beeinflussen gesucht hat“ (Börsenblatt, 302), so fragt sich der Laie: warum dieser Aufwand in einer Branche, die doch den Verbraucher (Schüler) gar nicht direkt erreichen kann? Und — so könnte weiter gefragt werden — ist die Schulbuchherstellung überhaupt auf Werbung angewiesen, hat sie nicht eine relativ risikofreie Absatzgarantie, da die Inhalte durch offiziöse Normen bestimmt und die Zahlen der Abnehmer durch Schülerstatistiken gesichert sind?

Es kommt hier nicht darauf an, Verständnis für die Probleme der Schulbuchverleger zu wecken, dafür haben diese ja ihre überaus geschickte PR-Tochter. Doch sind an dieser Stelle einige Erläuterungen zu den Produktionsbedingungen notwendig, die ein Licht auf die besonderen Strukturen des Schulbuchmarktes werfen mögen. Schon vor Jahren klagte der Vorsitzende des Schulbuchverbandes erstens über die zu erwartende Schrumpfung des Marktes aufgrund des berühmten Pillenkicks, zweitens über Etatkürzungen zu Lasten der Lernmittelfreiheit und schließlich über den Mißbrauch der Vervielfältigungsapparaturen in den Schulen. Der erste Punkt wird sich wahrscheinlich in Kürze auswirken und die Konkurrenz verschärfen. Man befürchtet dann Absprachen zwischen den großen Verlagshäusern und die Parzellierung des Marktes nach Absatzinteressen. Es ist dies ein Problem, das die Interessen der Schulbuchautoren und bildungspolitisch engagierten Lehrer unmittelbar berührt, da die Konzentration der Marktanteile in wenigen Händen den Wettbewerb konkurrierender Konzeptionen bedrohen würde.

Der zweite Punkt — Lernmittelfreiheit — bezeichnet den eigentlichen Schwerpunkt der Werbearbeit der Schulbuchverleger. Sie sprechen ja Politiker, Lehrer- und Elternverbände an, um vor allem durchzusetzen, daß *jedes* Schulkind über seine eigenen Schulbücher verfügt, daß die Beschränkungen der Lernmittelfreiheit, wie sie in den meisten Bundesländern bestehen, ganz aufgehoben werden und vom Leihsystem auf

die staatlich finanzierte Übereignung übergegangen wird. Die Werbung richtet sich daher, feinvermittelt über bestimmte Zielgruppen, an die staatlichen und kommunalen Schulverwaltungen. Diese haben zur Zeit jedoch die Neigung, eher die Lernmittelfreiheit wieder zurückzunehmen als sie auszuweiten. Es scheint daher realistischer, bei gegebener Finanzknappheit das Ausleihsystem zu propagieren — allerdings auch in jenen Ländern, in denen Lernmittelfreiheit bisher unbekannt war. Wenn es stimmt, daß — wie die Zeitschrift *betrifft: erziehung* in ihrem Dezemberheft 1975 glaubt feststellen zu können — die aufwendige Schulbuchkultur der letzten Jahre (auch im Fach Deutsch) schwächere Resonanz auf der Nachfrageseite findet, dann werden die Verlage umdenken müssen.

Was den Kostenfaktor bei der Herstellung betrifft, so weisen die Verleger gern auf das Verhältnis zwischen niedrigem Ladenpreis und hohen Einzelaufwendungen hin. Ein Lesewerk wie *drucksachen*, das von der Bertelsmannfiliation Pro Schule produziert wird, benötigt eine Entwicklungszeit von 3½ bis 4 Jahren, bevor es zur Verwendung angeboten werden kann. Die Initiative, ein neues Schulbuch zu konzipieren, geht oft von den Verlagen aus, seitdem diese sich auf die permanente Neuorientierung im Bildungssystem einstellen mußten; mindestens ebensooft werden Autoren oder Autorengruppen zuerst aktiv, da sie mit einem neuen Buch eine neue didaktische Form bzw. neue Lerninhalte durchsetzen möchten. In jedem Fall bedarf diese Durchsetzung des Privatkapitals, das der Verlag bereit ist, nach Abwägung seiner Risiken, auch in Experimente zu investieren. Das Risiko der Autoren ist in der Regel gering, da sie als beamtete Wissenschaftler und Pädagogen vom Scheitern eines Projekts nicht finanziell betroffen sind. Dieser Sachverhalt wirkt sich bei der Planung und Honorierung kostensparend aus. Denn die nicht technischen Vorkosten eines Schulbuchprojekts müssen nicht in vollem Umfang von den Verlegern getragen werden, während die Autoren sich mit vergleichsweise bescheidenen Honoraren begnügen, die in geringstem Maße das Kostenbudget belasten.

Das eigentliche Risiko liegt für den Verleger in der Unsicherheit, ob sein Produkt den behördlichen Zulassungs- und Einführungsmechanismus passiert oder nicht. Die präsumtive Absatzhöhe läßt sich je nach der in den einzelnen Bundesländern bestehenden Lernmittelfreiheit anhand des zahlenmäßigen Umfangs der Schülerpopulation errechnen. Aber diese Quantifizierung erlaubt noch keine Voraussagen über den Verkauf, hängen doch die Marktchancen des Produkts nicht wie sonst in der Marktwirtschaft hauptsächlich vom Konsumentenverhalten ab, sondern von staatlicher Genehmigungspflicht. Die Schulbuchverlage sind daher gezwungen, die Veränderungen der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte genau zu beobachten und zu registrieren. Und es ist im Hinblick auf ihr kommerzielles Interesse verständlich, wenn sie eine völlige Transparenz der Genehmigungsprozedur fordern, was aus anderen Gründen — versteht sich — Gewerkschaften und Schulbuchautoren ebenfalls verlangen.

Der Staat

Die Zulassungsvorschriften der einzelnen Bundesländer sind, wie der weiter unten abgedruckten Synopse zu entnehmen ist, keineswegs einheitlich.

Doch selbst dann, wenn den Verlagen die Zulassung erteilt wird, im übrigen soll die Ablehnungsquote in Bayern und Hessen bei 20 % liegen, sind sie noch nicht gegen Änderungsansprüche von dritter Seite gefeit. Das zeigte vor einigen Jahren die Auseinandersetzung um einen *Spiegel*-Artikel zur Umweltverschmutzung, der in einem weit verbreiteten Deutschbuch als Übungstext wieder abgedruckt worden

war. Die satirische Schlußwendung des Artikels, mit der die rhetorische Frage eines Ministerialrates für Umweltschutz, ob man den Generaldirektor von Bayer denn einsperren sollte, bejaht wurde, mußte nach dem Willen des Konzerns aus dem Lesebuch gestrichen werden.

Am 29. 6. 1972 beschloß die Kultusministerkonferenz, daß ein Schulbuch dann genehmigt sei, „wenn der Inhalt

- a) nicht gegen allgemeine Verfassungsgrundsätze oder Rechtsvorschriften verstößt,
- b) den Anforderungen der Lehrpläne und Richtlinien inhaltlich, didaktisch und methodisch entspricht.“

Das Bundesverwaltungsgericht tat in einem Beschluß vom 13. 3. 1973 ein übriges, als es den mit dem Genehmigungsverfahren verbundenen Eingriff in andere Grundrechte (z. B. nach Art. 5,1 GG) für rechtens erklärte: „Das Recht der Autoren und Verleger von Schulbüchern auf freie inhaltliche Gestaltung und Verbreitung der für den Gebrauch in den öffentlichen Schulen vorgesehenen Unterrichtswerke wird durch den Vorbehalt der staatlichen Schulhoheit in Art. 7 Abs. 1 GG verfassungskräftig begrenzt.“

Was in diesen Beschlüssen eine grobe Einheitlichkeit im Allgemeinen herstellt, das wird dort problematisch, wo im einen Bundesland der Lehrplan detaillierte Lerninhalte verbindlich festlegt und im andern durch *Rahmenrichtlinien* die Initiative der Lehrer, eigene Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln, gerade angespornt werden soll. Wo der Staat in relativ offenen Curricula die didaktischen Inhalte des Unterrichts umschreibt, ist der Spielraum für Schulbuchexperimente ungleich größer als in Ländern mit strengem Reglement. In Hessen hat die relative Offenheit zur dynamischen, wenn auch konfliktgeladenen Erprobung neuer Lehrinhalte und didaktischer Handlungsformen gerade auch im Deutschunterricht geführt. Darauf und auf die Bedingungen, unter denen ein solches Konzept sich bewährt, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Betrachten wir allein den formalrechtlichen Zusammenhang zwischen Zulassungsverfahren und Lehrplangestaltung, so fallen einige Ungereimtheiten auf, die auch für die Bewertung des Prüfungsverfahrens relevant sind. Zu den allgemeinsten Grundsätzen, die das Verhältnis zwischen Staat und Schule regeln, gehört das Gebot der weltanschaulichen Neutralität für den Staat. In allen Landesverfassungen enthalten die Schulartikel indessen die eindeutige Verpflichtung zur christlichen Erziehung. An diesem Widerspruch läßt sich, wie Hennecke das in einer verfassungsdogmatischen Studie versucht hat, zeigen, daß die staatlich etablierte Aufsicht über die Schulen keine reine Rechtsfrage ist. Wenn auch die Lehrpläne in wiederholten Beschlüssen von Verwaltungsgerichten für streng rechtsverbindlich erklärt wurden, so bleibt es doch Tatsache, daß die didaktische Inhalts- und die von ihnen abhängenden Lernmittelbestimmungen aus politischen Entscheidungen der Exekutive hervorgehen. Abstrakt betrachtet, stehen diese Entscheidungen dort, wo sie Eingriffe in Grundrechte bedeuten, unter Gesetzesvorbehalt. Eingriffe im staatsrechtlichen Sinn sind Lehrplanentscheidungen insofern, als sie die in Art. 2 GG garantierte Freiheit begrenzen. Man kann dies aus den bestehenden Rechtsverhältnissen unter Hinweis auf den notwendigen Schutz objektiver Individual- und Allgemeininteressen erklären, wie das etwa Eaux in einer Untersuchung zur verfassungsrechtlichen Seite der Zulassungsbestimmungen unternommen hat. Aber eines bleibt stets deutlich: wo Interessen angerufen werden, geht es um politische Grundsätze, und diese unterliegen einer Kritik, die ihre Maßstäbe nicht innerhalb der rechtlichen Normenlogik

gewinnen kann. Gerade die Fragen der Bildung und der Erziehung sind in besonderem Maße an Wertvorstellungen gebunden, so daß die Auseinandersetzung um deren Inhalte rasch mit der Erwägung gesellschaftspolitischer Ziele zusammenfällt. Wenn die staatliche Exekutive diesen Zusammenhang ignoriert, um autoritär Lerninhalte und -ziele zu fixieren, so ist sie bar jeder Legitimation vor dem, was die Juristen das Allgemeininteresse nennen, und die Berufung auf den Staat verkommt zur leeren Phrase.

Was für die Lehrpläne gilt, das wird neuerdings auch akut im Bereich der staatlich verordneten Prüfverfahren für die Zulassung von Schulbüchern. Denn es genügt manchen Behörden nicht, die von der KMK beschlossene Konformität zwischen Lernmittel und Verfassung sowie Lehrplanbestimmungen bloß zu übernehmen. Sie haben vielmehr den Beschluß interpretiert und durch Novellierungen der bestehenden Genehmigungsverfahren spezifiziert. Wie unterschiedlich, bei ähnlicher Tendenz, die Anweisungen für die Gutachter ausfallen können, geht aus einem Vergleich zwischen zwei Neufassungen des vergangenen Jahres hervor. Es heißt dort:

- 1.) „Die Prüfung soll erstens feststellen, ob ein Schulbuch mit den Grundsätzen des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates übereinstimmt, ob ein Schulbuch in der Gesamtkonzeption und in der Darstellung einzelner Themenkreise
 - vom pluralen Verständnis unserer Gesellschaft ausgeht,
 - einseitige ideologische Feststellungen vermeidet,
 - offen ist für die Darstellung alternativer Denk- und Handlungsmodelle.“

Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Amtsbl. 22/1975, S. 476)

- 2.) „Nach diesem Grundsatz (Übereinstimmung mit verfassungsgemäßer Ordnung) müssen Schulbücher daraufhin überprüft werden, ob sie die freiheitlich-demokratische, rechtsstaatliche Ordnung bejahen und dem Schüler die Bejahung dieser Ordnung durch eine sachgerechte Darstellung ermöglichen. Diese Haltung schließt Erziehung zur Kritikfähigkeit nicht aus. Schulbücher, die zur Verletzung elementarer Güter der rechtsstaatlichen Ordnung führen oder bei der Darstellung der Wirklichkeit von einseitig ideologischen Positionen ausgehen, können aus diesen Gründen nicht zugelassen werden.“

Kultusministerium Baden-Württemberg (Kultus und Unterricht 15/1975, S. 926)

Wird im ersten Text mit gutem Grund die Übereinstimmung mit den rechtsstaatlichen Grundsätzen gefordert, so engt die Formulierung im zweiten Zitat den Gutachterspielraum ein, da sie diese Grundsätze mit der gegebenen Ordnung identifiziert. Wie anders ist der Ordnungsbegriff in so markanter Wiederholung zu verstehen? Der baden-württembergische Erlaß geht so weit, den Gutachtermaßstab an eine „Haltung“ zu binden. Eine „bejahende Haltung“ gegenüber der gegebenen Ordnung zu fordern, legt aber in eindeutiger Weise eine bestimmte Erziehungsnorm fest, so daß der gutwillige Gutachter, dem ein Lesebuch mit gesellschaftskritischem Inhalt vorliegt, in Verlegenheit kommen muß. Einer weltanschaulichen Bewertung, die ohne jedes fachwissenschaftliche Urteil auskommt, wird dadurch Tür und Tor geöffnet. Und es läßt sich belegen, daß es sich hier nicht nur um eine bloße Möglichkeit handelt. So begründete kürzlich ein Gutachter die Ablehnung einer Lesebuchreihe u. a. mit folgendem Satz: „Das allgemeine Leitziel ‚Emanzipation‘ wird in dem Buch also weitgehend konkretisiert als Ablehnung und Negation der bestehenden Wirklichkeit und dem daraus folgenden Willen zur Veränderung.“ Um diese Behauptung zu belegen, wurden in bewährter Manier Zitate aus den Lesebüchern isoliert und zu einem neuen Text zusammengefügt. Darüber hinaus war die Optik des Gutachters so sehr getrübt, daß er das Attribut „veränderte“, das in den Überschriften auf formale Textänderungen hinweist, allein wegen seines häufigen Vorkommens für „verräterisch genug“ hielt.

Die Bestimmungen des rheinland-pfälzischen Kultusministeriums hingegen sind weit liberaler. Die Formulierung, daß Übereinstimmung mit rechtsstaatlichen „Grundsätzen“ gegeben sein muß, läßt offen, ob diese auch in der gegebenen Ordnung verwirklicht sind. Der Gutachter kann mithin guten Gewissens auch ein Lesebuch empfehlen, in dem die Diskrepanz zwischen den von der Verfassung garantierten Rechten und der bestehenden Ordnung thematisiert wird. Darüber hinaus erfüllt der Satz, daß ein Schulbuch für „alternative Denk- und Handlungsmodelle“ offen zu sein habe, das Pluralismusgebot, so daß der Gutachter, stößt er auf eine gesellschaftskritische Darstellung, nicht sofort das Fallbeil der Staatsloyalität betätigen muß.

Die beiden Beispiele zeigen, wie bedenklich es ist, Begutachtung didaktischer Lernmittel in ein politisch relevantes Prüfungsverfahren zu verwandeln. Gibt es verfassungsfeindliche Schulbücher? Die KMK muß bei ihrem Beschluß wohl davon ausgegangen sein. Oder sollten obrigkeitsstaatliche Überlegungen eine Rolle gespielt haben? Der Gutachter, der die Verfassungskonformität eines Schulbuches prüfen soll, befindet sich in einer mißlichen Lage. Müßte er in diesem Punkt nicht seine Inkompetenz eingestehen? Mir scheint, daß der Gutachter, dessen pädagogische und fachliche Eignung sich wohl in den meisten Fällen in der Ausbildertätigkeit am Stundenseminar bewährt hat, darauf beschränkt werden sollte, die — wie es in einem Gutachtermerkblatt Schleswig-Holsteins heißt — „Vorzüge und Mängel des zu begutachtenden Buches“ im Hinblick auf die Unterrichtspraxis, auf altersgerechte Darstellung und auf die jeweils geltenden Richtlinien herauszustellen.

Mit dieser Bemerkung soll indessen nicht der geltenden Praxis des anonymen Prüfverfahrens das Wort geredet werden. Nicht nur die Verlage, sondern Autoren wie Lehrer beklagen sich mit Recht über die fast totale Geheimhaltung der Gutachtertätigkeit in einem Bereich, der gerade aufgrund seines Konfliktpotentials einer öffentlichen Kontrolle der unmittelbar an ihm beteiligten Gruppen bedürfte. Da wird z. B. in einem Bundesland das für die 10. Klasse (Gymnasium) verfaßte Lesebuch abgelehnt, obwohl die auf die früheren Klassen zugeschnittenen Bücher derselben Verlagsreihe weiterhin in Gebrauch bleiben dürfen. Es lagen, wie man hört, *ein* positives und *ein* negatives Gutachten vor. Das endgültige Urteil fiel im Kultusministerium. In einem andern Fall war ein Pädagoge von der Qualität eines Lehrbuches so überzeugt, daß er es ohne Genehmigung seinem Unterricht zugrunde legte. Da der Mann sich in der Fachwelt eines gewissen Renommées erfreute, sprach der Minister zunächst kein Verbot aus, sondern deklarierte den Kasus zum „Erprobungsfall“. Das Buch wurde indessen nicht zugelassen. Der betreffende Lehrer war verärgert und suchte — nach einem on dit sogar durch Beitritt zur GEW — an die Gutachter heranzukommen. Aber vergebens, diese blieben im Dunkel der Anonymität. Was wunder, wenn in ähnlichen Fällen Lehrer, die von der fachlichen und didaktischen Qualität eines Lehr- oder Lesebuches fest überzeugt sind, sich über eine Ablehnung hinwegsetzen, um mit dem ‚guten‘ Unterrichtsmittel auch einen guten Lehr- und Lernerfolg zu erzielen.

Der Staat kann bei Exekutiventscheidungen im Bereich des Schulwesens prinzipiell zwischen der Möglichkeit der Geheimhaltung und der einer offenen Willensbildung unter Beteiligung aller Interessengruppen wählen. Gerade weil die Einführung von Lehrplänen wie von Lernmitteln keiner formell-gesetzlichen Ermächtigung bedarf, können auch außerparlamentarische Instanzen mitwirken. Die einsame Ministerentscheidung nach dem Motto: „Gutachten sind innerdienstliche Unterlagen für meine Urteilsbildung“ (Amtsbl. d. Hess. Kultusministers Nr. 5/1968) sollte im hier zur Debatte stehenden Sektor überflüssig werden. Denn die Legitimation für die staatliche Bestimmung der Schulinterna besteht nur dann, „wenn die dieser Bestimmung vor-

ausgehende Willensbildung sich in demokratischen Formen vollzieht und diese Bestimmung die Normtypik des Rechtsstaates wahr." (HENNECKE, S. 104)

In einem Richtlinienentwurf des Kultusministeriums Schleswig-Holstein vom Februar 1972 hieß es: „Lehrbücher, die inhaltlich, didaktisch oder methodisch umstritten sind, was bei curricularen Neuentwicklungen in einem Fach durchaus positiv zu verstehen ist, werden einer Gutachterkommission vorgelegt...“ Leider ist selbst dieser zaghafte Vorschlag in der endgültigen Fassung unter den Tisch gefallen. Für eine unabhängige Prüfungsinstanz plädiert seit langem die GEW; sie schlägt vor, das Schulbuch wie andere Marktprodukte von der Stiftung Warentest prüfen zu lassen. Diese Lösung würde nicht nur der privatwirtschaftlichen Produktionsweise der Schulbuchherstellung gerecht, sondern könnte auch die sehr unterschiedlichen Interessen, die beim Stand der Dinge sich häufig zu undurchdringlichen Knäueln verflechten, entwirren. Warum muß der Verleger eine starke Lobby ins Feld führen? Warum muß der beamtete Lehrer sein gutachterliches Urteilsvermögen der vorgesetzten Behörde beugen? Warum müssen die Autoren sich unqualifizierte Ablehnungen gefallen lassen? Solche Fragen könnten überflüssig werden, wenn die Unabhängigkeit der Gutachter zusammen mit der Öffentlichkeit der Gutachterttexte in geeigneter Form institutionalisiert würden.

Einen ersten Schritt in diese Richtung hat neuerdings der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen getan. Nachdem für Geschichte und Sozialkunde das Verfahren der Einzelgutachten abgeschafft worden war, hat der Minister im Sommer 1975 eine *Landesschulbuchkommission Deutsch* einberufen. Nach einer Mitteilung des Vorsitzenden K. O. Conrady (Universität Köln) hat die Kommission den Auftrag, nicht nur Neuerscheinungen des Schulbuchmarktes auf Qualität zu prüfen, sondern auch die bereits zugelassenen Lernmittel zu revidieren. In der 40 Mitglieder zählenden Kommission sind neben allen Schularten und -stufen auch Wissenschaft und Eltern vertreten. Die Detailarbeit spielt sich in Sektionen ab, während die Gesamtgutachten, bevor sie an den Minister weitergehen, vom Plenum verabschiedet werden. Es ist sinnvoll, die Eltern an der Bewertung zu beteiligen; es ist vor allem notwendig, Fachleute, die nicht einseitig den Praktiker hervorkehren, zu hören, um eine qualifizierte Urteilsbildung zu garantieren. Hat doch die Auseinandersetzung um *drucksachen* gezeigt, daß Emotionen dort am ehesten sich hochpeitschen lassen, wo es an angemessener Sachkenntnis gebricht. Eine Kommission, in der alle Interessengruppen vertreten sind, hat die Chance, jene Konflikte, die aus Vorurteilen entstehen, an die Sache zu binden, um auf diese Weise Lernprozesse bei den Beteiligten einzuleiten. Aus diesem Grund sollten auch Schüler in das Gremium Einlaß finden.

Die Wissenschaft

Die wissenschaftliche Exploration der Schulbuchkultur ist hierzulande keineswegs auf einem fortgeschrittenen Stand. Zwar existiert in Braunschweig ein vom Staat getragenes internationales Schulbuchinstitut, aber dieses beschäftigt sich ausschließlich mit der Revision von Geschichts- und Geographiewerken (SCHÜDDEKOPF 1966). Die Ziele dieses Unternehmens sind, wenn ich recht sehe, vor allem von dem Programm der UNESCO geprägt, eine weltweite Friedenserziehung zu fördern. Soweit es um die Bekämpfung von Vorurteilen in der Erziehung geht, läßt sich aus der Arbeit dieses Instituts gewiß manche Anregung für die Debatte um Lesebücher im Deutschunterricht gewinnen. Bekanntlich ist auf dem zuletzt genannten Sektor die didaktisch-wissenschaftliche Diskussion besonders breit. So hat die Erweiterung des Literaturbegriffs zu einer Überprüfung des Kulturgutklischees geführt; aber vor allem der zumindest in der Theorie recht ausführlich erörterte Wandel von Lernzielen

und Didaktik hat aus dem alten Lehrbuch ein Arbeitsbuch werden lassen, dessen Strukturen einem nicht ausschließlich personal vermittelten Lernen entgegenkommen.

Von diesen Änderungen ist hier, wenn ein Mangel an Forschung beklagt wird, nicht die Rede. Didaktische und lerntheoretische Globalvorstellungen bedürfen aber einer Kontrolle durch Empirie, und das ist es, was fehlt: eine systematische empirische Erforschung des Gebrauchs und der Leistung von Lernmitteln. Als einzige wissenschaftlich ernstzunehmende Studie über die Verwendung von Schulbüchern im Unterricht ist mir eine empirische Untersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Berlin) bekannt. In dieser Arbeit hat eine Forschergruppe Daten über *Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD* (ZEIHER 1972) zusammengetragen und ausgewertet. Untersucht wurden die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch im Schuljahr 1964/65. Obwohl dieser Untersuchungszeitraum bereits über 10 Jahre zurückliegt, möchte ich einige Ergebnisse hier kurz zusammenfassen. Das erscheint mir angebracht, weil Verhaltensweisen, wie sie hier untersucht wurden, sich in einem so relativ kurzen Zeitraum nicht radikal ändern können, so daß auch heute noch die subjektive Selbsteinschätzung der betroffenen Berufsgruppe Impulse aus den Ergebnissen erfahren kann.

Die Untersuchung selber ist als bundesweite Repräsentativstudie angelegt und Teil eines Projekts zur Überprüfung von Leistungsnormen. (Nach Auskunft des Instituts steht eine im Rahmen des Projekts durchgeführte weitere Untersuchung zur Evaluation im Aufsatzunterricht kurz vor dem Abschluß.) Die Wissenschaftler konnten davon ausgehen, daß die damals geltenden Richtlinien und Stoffpläne der Schul- und Kultusbehörden keine genauen Anhaltspunkte über die tatsächliche Unterrichtspraxis liefern, zumal sie den einzelnen Schulen und Lehrerkollegien einen gewissen Spielraum in der Auswahl und Anwendung des Lehrmaterials gestatten. Das Gesamtangebot an Materialien umfaßt daher mehr als in den genannten Verfügungen enthalten ist. Gleichwohl bezieht sich die Studie in erster Linie auf die im Deutschunterricht verwendeten Lese- und Sprachbücher. Die folgende Zusammenfassung der Befragungsergebnisse hält sich weitgehend an die Gliederungspunkte, die der Untersuchung zugrundeliegen.

1. Verbreitung

Der Marktanteil der Lesebücher *Deutsches Lesebuch* (Braun) und *Lebensgut* (Diesterweg) lag 1964/65 in der 7. Klasse bei zusammen 61 %. Andere Lesebücher, wie *Der Strom* (Schwann), *Die Silberfracht* (Hirschgraben) etc., die im Unterschied zu den genannten Titeln mittlerweile vom Markt verschwunden sind, lagen weit darunter.

Bei den Sprachbüchern war der gemeinsame Marktanteil der führenden Titel noch höher. *Deutsche Spracherziehung* (Klett) mit 63 % und *Unsere Muttersprache* (Diesterweg) mit 17 % waren vor allen anderen am weitesten verbreitet.

2. Benutzung

Zwei Drittel aller Klassen verwendeten ein Lesebuch regelmäßig während des ganzen Schuljahres. Aber die meisten Lehrer benutzten es nur zwei- bis dreimal innerhalb einer Woche. Nur in 1,3 % aller Klassen fand es in jeder Deutschstunde Verwendung. Von den in den Lesebüchern abgedruckten Prosastrücken ließen die meisten Lehrer die Hälfte lesen, während Gedichte als Lesestoff noch darunter lagen.

Obwohl das Sprachbuch im Unterschied zum Lesebuch dem Benutzer eine gewisse Systematik vorschreibt, sind nur etwa 20 % der Lehrer ihm ganz gefolgt. Die andern (80 %) machten einen sehr selektiven Gebrauch von diesem Unterrichtsmittel.

3. Kritik

Fast ein Drittel der befragten Lehrer hielt 1964/65 die zur Verfügung stehenden Lese- und Sprachbücher bei zugestandenen Mängeln für noch brauchbar. 10 % von ihnen wollten das gesamte Angebot revidiert sehen. Die meisten (38 %) warfen dem Lesebuch an erster Stelle Realitätsferne vor, während das Sprachbuch in psychologischer, pädagogischer und methodischer Hinsicht von 46 % der Befragten als verbesserungsbedürftig beurteilt wurde.

4. Funktionen

Unter den Funktionen, die ein Lesebuch im Unterricht erfüllen kann, hatten die Fragesteller sechs ausgewählt und den Lehrern zur Stellungnahme vorgelegt:

- a) *Einführung in verschiedene literarische Gattungen*
Fand die geringste Bewertung, was freilich mit der in der 7. Klasse üblichen Schwerpunktsetzung zusammenhängt.
- b) *Vorbild guten Stils*
Rangierte an dritter Stelle.
- c) *Informationsquelle, die den Schüler mit seiner Umwelt und menschlichem Leben vertraut macht*
Diese Funktion erhielt vor allen andern Präferenz, so daß sich die in der Kritik konstatierte Realitätsferne der Lesebücher besonders bedenklich ausnimmt.
- d) *Übungsmaterial für Sprachlehre und Sprachkunde*
Erhielt den untersten Rang in der Bewertung, so daß der Kommentator die Schlußfolgerung ziehen konnte, „daß die Lesebücher keinen großen Beitrag zur Entwicklung einer instrumentellen Sprachbeherrschung bei den Schülern leisten“.
- e) *Material zum Üben von Lesen, Vortragen und darstellendem Spiel*
Wurde an zweiter Stelle eingestuft.
- f) *Materialsammlung verschiedenartiger Stoffe zur Erarbeitung eines Themenkreises*
Lag nahe bei a).

Neben Lesebüchern wurden in etwa 70 % der Klassen sogenannte Ganzschriften gelesen und an erster Stelle genannt: *Pole Poppenspäler* (39 %) und *Krambambuli* (14 %).

Außerdem wurde ermittelt, daß der Lehrer zur Vorbereitung des Unterrichts Publikationen zur *Methodik des DU* andern Veröffentlichungen vorzog, allerdings in einem Maße, das sich umgekehrt proportional zum steigenden Dienstalder verhielt. Diese Beobachtung ist nicht uninteressant, da sie Rückschlüsse auf die Verwendung von Neukonzeptionen zuläßt. Gilt die von den Fragestellern getroffene Aussage allgemein, so schwächt sich bei den Lehrern mit langjähriger Lehrtätigkeit die Neigung ab, überhaupt auf Lehrbücher zur Unterrichtsvorbereitung zurückzugreifen. Um so nötiger wären dann Kontaktstudien, da über sie wieder die Motivation geschaffen werden könnte, Neukonzeptionen des DU, deren Systematik nur durch entsprechendes Unterrichtsmaterial abzusichern ist, anzueignen und in der Praxis zu erproben.

Die grobe Zusammenfassung der Befragungsergebnisse soll hier nicht weiter kommentiert werden. Wie stark diese aus heutiger Sicht zu relativieren sind, wird jeder praxisnahe Leser für sich entscheiden können. Vermutlich wird er auch bedauern, daß der Untersuchungszeitraum so weit zurückliegt. Man möchte gern mehr wissen

über jene Veränderungen, die in der Zwischenzeit stattgefunden haben sollen, um über Scheitern oder Gelingen der in ihren Auswirkungen nicht klar zu überblickenden Reformen sich ein Urteil bilden und danach handeln zu können.

Literatur

- J. Braeunlich, Zulassungs- oder Genehmigungsverfahren von Schulbüchern in den Bundesländern, in: Börsenblatt 16/1975
- F. Cornelsen, Schulbücher — sorgfältig vorbereitet und preiswert, in: Börsenblatt 16/1975
- M. Eaux, Das Schulbuch in verfassungsrechtlicher Sicht, in: Blickpunkt Schulbuch 16/1974
- H.-G. Fernis, Der entmündigte Lehrer, in: Bertelsmann Briefe 63/1969
- E. Frister, Meinungsvielfalt — oder gelenkte Einfalt?, in: Blickpunkt Schulbuch 17/1975
- F. Hennecke, Staat und Unterricht. Die Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen, Berlin 1972
- D. Herbst, Medium der Zukunft: Das immer bessere Buch, in: Blickpunkt Schulbuch 14/1972
- Kleine Schulbuchfibel, hrsg. v. Inst. f. Schulbuchmedien, Frankfurt 1975
- W. Klose, Vom „lieben alten Lesebuch“ zur Wahlkampfmunition?, in: aspekte 10/1975
- K. Mörmann, PR-Artisten in der Zirkuskuppel — keineswegs ratlos. Das Institut für Bildungsmedien, in: Börsenblatt 16/1975
- J. Naumann, Schulbuch und Lernmittelmarkt, in: betrifft: erziehung 12/1975
- H. Nöbel, Zur Kalkulation von Schulbüchern, in: Börsenblatt 16/1975
- G. Ramsegger, Schulbuch — staatlich oder privat?, in: Börsenblatt 16/1975
- O. E. Schüddekopf, Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945—1965, Braunschweig 1966
- L. Staeck, Verwirklichung der Chancengleichheit? Theorie und Praxis der Zulassung und Übergang von Schulbüchern in Berlin, in: Blickpunkt Schulbuch 15/1973
- H.-P. Vonhoff, Verband der Schulbuchverlage e. V., in: Börsenblatt 16/1975
- H. J. Zeiher, Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II), Deutschunterricht (Stud. u. Ber. d. Max-Planck-Instituts f. Bildungsforschung 24), Berlin 1972

Dietrich Harth (Heidelberg)