

# Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Franz Pöggeler

Mit Schulbüchern Politik machen

Franz Josef Witsch-Rothmund

Politische Parteien und Schulbuch

Gerd Stein

Schulbücher und der Umgang mit ihnen —  
sozialwissenschaftlich betrachtet

Irmgard Hantsche

Geschichte im Schulbuch —  
das Schulbuch in der Geschichte

B 39/87

26. September 1987

Franz Pöggeler, Dr. phil., Dr. h. c., geb. 1926; Studium der Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Germanistik und Anglistik an der Universität Marburg; 1962 bis 1980 Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Aachen, und Direktor des Seminars für Pädagogik und Philosophie; seit 1980 in gleicher Funktion an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

Veröffentlichungen u. a.: Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft, 1954; Die Pädagogik Fr. W. Foersters, 1957; Einführung in die Andragogik, 1957; Eltern als Erzieher, 1962; Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, 1960; Methoden der Erwachsenenbildung, 1964; Jugend und Zukunft, 1984; Erwachsenenbildung, 1974; (Hrsg.) Politik im Schulbuch, 1985.

Franz Josef Witsch-Rothmund, Dr. phil., geb. 1952; Diplom-Pädagoge; 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen.

Veröffentlichungen u. a.: Politische Parteien und Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisationstheoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion (= Studien zur Politikdidaktik, Bd. 29, hrsg. von Bernhard Claußen), Frankfurt 1986; (zusammen mit Werner Simon) Der lokale Wahlkampf der Parteien, in: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.), Wahlen und Wahlkampf in Rheinland-Pfalz, Opladen 1984; Wahlkampf und Wählerverhalten im politischen Prozeß der Bundesrepublik Deutschland. Überlegungen für eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II, in: Politische Bildung, (1986) 2.

Gerd Stein, Dr. paed. habil., Diplom-Pädagoge, geb. 1941; Professor für Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft sowie Direktor des Instituts für Schulbuchforschung (IfS) e. V. an der Universität – Gesamthochschule – Duisburg.

Veröffentlichungen u. a.: Plädoyer für eine Politische Pädagogik. Ein Beitrag zum Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft, Ratingen 1973; (Hrsg. zus. mit S. Jenkner) Zur Legitimationsproblematik bildungspolitischer Entscheidungen, Saarbrücken 1976; Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1980; (Un-)Frieden als Schulbuch-Thema (= IfS-Impulse 4), Duisburg 1984.

Irmgard Hantsche, Dr. phil., geb. 1936; Prof. für neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Universität – Gesamthochschule – Duisburg.

Veröffentlichungen u. a.: Das Problem des englischen Bürgerkriegs bei James Harrington, Köln 1968; (Hrsg. zus. mit E. H. Schallenberg) Das Schulbuch – Analyse, Kritik, Konstruktion, Kastellaun 1978; (Hrsg. zus. mit H.-D. Schmid) Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart 1981; Transparent-Grundserie Geschichte, Braunschweig 1970 ff.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

Redaktion: Paul Lang, Karl-Heinz Resch, Rüdiger Thomas (verantwortlich), Dr. Ludwig Watzal, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 60 40, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis DM 52,80 einschließlich Mehrwertsteuer; bei dreiwöchiger Kündigungsfrist zum Quartalsende;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer;
- Bestellungen von gebundenen Bänden der Jahrgänge 1983, 1984, 1985 und 1986 zum Preis von DM 25,— pro Jahrgang (einschl. Mehrwertsteuer) zuzügl. Versandkosten.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.



# Mit Schulbüchern Politik machen

## I. Was hat das Schulbuch mit Politik zu tun?

Seit dem Ende der sechziger Jahre werden in der Bundesrepublik Deutschland Schulbücher in einem Ausmaß öffentlich diskutiert, das bis dahin nicht geläufig war. Es geht dabei um politische Inhalte, auf die man früher nicht sonderlich geachtet hat, weil man das Schulbuch für eine Quelle von Sachinformationen und nicht für ein Medium zur Verbreitung politischer Meinungen hielt. Auch heute noch mag es Schulbücher geben, die „immer noch voll von ‚Mutti- und Heulsusenbildern‘“ zu sein scheinen<sup>1)</sup>, doch gerade solche Bücher provozieren eine öffentliche Kritik, weil gesellschaftliche Rollenmuster und Wertvorstellungen, die durch Schulbücher weitergegeben werden, zu revidieren sind. Auch wenn Leitbilder mißbraucht werden können, ist der „völlige Verzicht auf Leitbilder“<sup>2)</sup> keine Lösung des Problems. Auf jeden Fall gibt es heute einen Zusammenhang von „Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik“<sup>3)</sup>.

### 1. Das Schulbuch als öffentliches Medium

Schulbücher sind *öffentliche, offizielle* Bücher, weil sie in der Schule als einer staatlichen Einrichtung eingesetzt, vom Staat kontrolliert und zugelassen werden, während Kinder- und Jugendbücher private Funktion haben und deren Lektüre nicht wie die von Schulbüchern obligatorisch, sondern freiwillig ist.

Der Staat als Träger des Schulwesens behält sich stets vor, neue Schulbücher hinsichtlich ihrer Konkordanz mit den Rechtsgrundlagen des Staates, vor allem des Geistes der Verfassung, zu überprüfen, und indem er einem Schulbuch das Plazet für den Gebrauch an den Schulen erteilt, bestätigt er, daß das Buch bei der Verwirklichung der Ziele der

Schule sowie der Richtlinien des Unterrichts wesentlich mitwirken kann. Das Schulbuch ist nicht ein x-beliebiges Buch, sondern eines mit dem politischen Gütesiegel des Staates. Dies wird Büchern, die nicht zum Gebrauch in Schulen zugelassen werden, verwehrt. Sicherlich hat die Zulassungspraxis seither bewiesen, daß der Staat sein Kontrollrecht sowohl liberal als auch penibel ausüben kann. Mit der Abschaffung des bisherigen Prüfungs- und Zulassungsverfahrens könnte sich leicht ein Geltungsverlust des Schulbuchs ergeben, und die Prüfungskompetenz würde vom Staat auf den einzelnen Lehrer verlagert. Natürlich muß man auch von ihm die Fähigkeit erwarten, aus staatsbürgerlicher und beruflicher Verantwortung Schulbücher so auszuwählen, daß deren Übereinstimmung mit Geist und Buchstaben von Verfassung und Gesetz garantiert ist. Nicht wenige Lehrer wären aber überfordert, hätten sie die letzte Auswahl zu verantworten, und grundsätzlich könnte fast jedes Buch dann zum Schulbuch werden — die Zahl der ausgewählten, im Unterricht verwandten Bücher würde erheblich wachsen, und vermutlich wären Fehlentscheidungen, die u. a. den Widerspruch von Eltern provozieren könnten, häufiger als heute. Vielen Lehrern genügt das derzeitige Ausmaß an Auswahlfreiheit: Es gibt in jedem Fach so viele staatlich zugelassene Schulbücher, daß das Angebot für die Auswahlentscheidung groß genug ist.

Öffentliche Funktion erhält ein Buch für die Schule allein schon dadurch, daß sich Autoren und Verlage bemühen, sich bei der Erarbeitung von Schulbüchern an den je geltenden Richtlinien zu orientieren. Täten sie das nicht, müßte sich ein Buch im Unterricht als Fremdkörper auswirken — und wäre nicht so effizient, wie man es von einem Schulbuch erwarten muß. Das Schulbuch hat nämlich den Zweck, Medium für den Unterricht in der Schule zu sein und nicht ein allgemeines Instrument der Information oder Unterhaltung. Weil es öffentliche Geltung beansprucht, erfordert dessen Erarbeitung ein besonderes Maß an Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit.

<sup>1)</sup> Dies war das Ergebnis einer Tagung der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Siehe hierzu: Beatrix Geisel, Schulbücher immer noch voll von „Mutti- und Heulsusenbildern“, in: Die Feder. Zeitschrift der IG Druck und Papier für Journalisten und Schriftsteller, (1987) 3, S. 50f.

<sup>2)</sup> Vgl. B. Geisel (Anm. 1).

<sup>3)</sup> So der Titel eines Buches von Gerd Stein, Kastellaun 1977.



## 2. Politische Inhalte in Schulbüchern „unpolitischer“ Unterrichtsfächer

Als Politikum wäre das Schulbuch leicht zu erklären, ginge es lediglich um die Bücher für den Politik-, Sozialkunde- und Geschichtsunterricht. In diesen Fächern ist für jedermann erkennbar, daß sie politische Informationen an die Schüler vermitteln sollen. Unerwartet starkes öffentliches Interesse löste z. B. 1985/86 eine Untersuchung über „Politik im Schulbuch“ aus<sup>4)</sup>, weil in ihr nachgewiesen wurde, daß z. B. in Fibeln, Lese-, Religions-, Mathematik-, Biologie- und Liederbüchern politische Inhalte von nicht geringerem Gewicht als etwa in Geschichtsbüchern enthalten sind, obgleich dies vom Gros der Bürger nicht vermutet wird. Spätestens seit der NS-Zeit müßte nachvollziehbar sein, daß man Schulbücher politisieren kann; aber nach 1945 erwartete man auf Grund schlechter Erfahrungen mit Schulbüchern des Nationalsozialismus, daß der Inhalt von Schulbüchern nun wieder „sachlich“ werde (was immer man sich darunter vorstellte).

Nehmen wir zunächst den Buchtyp, von dem man am meisten annimmt, er habe mit Politik nichts zu tun: die *Fibel*. Natürlich dienen deren Texte und Bilder zunächst dem Lesenlernen<sup>5)</sup>, aber sie beschreiben auch gesellschaftliche Rollenmuster und Verhaltensweisen, so z. B. das Verhältnis der Kinder zu den Eltern und anderen Erwachsenen, zur Nachbarschaft und zu den Mitschülern, zu Ausländern sowie zu Amtsträgern. Zugleich werden dem Schüler politisch relevante Tugenden und Haltungen, die für das politische Zusammenleben wichtig sind, gezeigt<sup>6)</sup>. In Fibeln der DDR werden dem Kind staatliche Einrichtungen von der Nationalen Volksarmee bis zur Volkskammer, von der LPG bis zu den „Jungen Pionieren“ attraktiv dargestellt.

<sup>4)</sup> Franz Pöggeler (Hrsg.), *Politik im Schulbuch*, Bonn 1985 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 231); das Werk dokumentiert zahlreiche Bild- und Textbeispiele.

<sup>5)</sup> Siehe hierzu Mechthild Dehn, *Texte in Fibeln und ihre Funktion für das Lernen. Eine Sprachanalyse als Beitrag zur Didaktik des Lesenlernens*, Kronberg 1975. Die Autorin weist nach, daß Fibeltexte über das Lesenlernen hinaus „Modellfunktion für das sprachliche Verhalten der Schüler“ haben. In Lernzielbestimmung, methodischem Aufbau und Layout unterscheiden sich die heute im Gebrauch befindlichen Fibeln erheblich. Siehe hierzu: *Fibeln und Erstleseunterricht. I: Konzepte, Dokumente, Erfahrungen*, hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt 1976.

<sup>6)</sup> Vgl. Franz Pöggeler, *Politik in Fibeln*, in: *Politik im Schulbuch* (Anm. 4), S. 21–50 und 269–314; ferner: Franz Pöggeler, *Fibel und Zeitgeist*, in: *Wie die Kinder lesen lernten. Die Geschichte der Fibeln*, hrsg. von Markus May und Robert Schweitzer, Stuttgart 1982, S. 1–5.

Eine besonders starke Wirkung dieser politischen Information darf man schon deshalb voraussetzen, weil gerade die *Fibel* mehr als irgendein anderer Schulbuchtyp den Reiz eines schönen Kinderbuchs ausstrahlt<sup>7)</sup>.

Bei *Lesebüchern* mögen es manchmal nur Spurenelemente von Politik sein, die in unpolitische Texte eingestreut sind; Politik stellt sich hier eher indirekt als in zu penetranter Direktheit dar, etwa in Gedichten von Bertold Brecht oder Erich Kästner über „Diktatur und Freiheit“, in einem politischen Lied Walthers von der Vogelweide oder einer Szene aus Grimmelshausens „Simplizissimus“ – Texte, die sich nicht nur rein poetisch interpretieren lassen und die eine politische Botschaft enthalten.

Um politische Aspekte in *Religionsbüchern*<sup>8)</sup> hat es in den letzten Jahren manchen heftigen Streit zwischen Eltern einerseits und Katecheten und Autoren andererseits gegeben. Es ist verständlich, daß der Schüler schon früh durch das Religionsbuch – interpretiert vom Katecheten – erkennen soll, daß das Aufdecken von sozialer Ungerechtigkeit und Unterdrückung, das Streben nach Frieden und Völkerverständigung Christenpflichten sind; Konflikte um Teile von Religionsbüchern beziehen sich dann freilich auf politische Handlungsempfehlungen, zugleich auf eine Bibelinterpretation, die nach Ansicht von Kritikern zu wörtlich und zu „radikal“ ist. Früher wäre eine solche Problematik in und mit Religionsbüchern kaum vorstellbar gewesen, denn gerade dieser Schulbuchtyp galt als Beweis für ein Höchstmaß an Übereinstimmung mit der kirchlichen und staatlichen Obrigkeit.

Im *Mathematikunterricht* gibt es mehr Sachbereiche als in anderen Fächern, die sich zu politischen Problemen nicht in Beziehung setzen lassen, und doch liefert zumindest das Rechenbuch in der Primarstufe und Sekundarstufe I drastische Belege für „eingekleidete Aufgaben“ mit politisch relevanten Inhalten<sup>9)</sup>. Früher rechneten sich z. B. die Zahlen der Kriegstoten oder die Erträge der Sammlungen des Winterhilfswerks politisch auf, heute sind es die

<sup>7)</sup> Vgl. Heinrich Kanz, *Politik in Lesebüchern*, in: *Politik im Schulbuch* (Anm. 4), S. 51–58 und 315–363; ferner: Heinz Geiger (Hrsg.), *Lesebuchdiskussion 1970–1975*, München 1977. Diese Dokumentation spiegelt wider, wie die Reformansätze im Gefolge der Studentenrevolte, der APO-Bewegung und der „Kritischen Theorie“ das Lesebuchproblem auf politische Trends der Zeit bezogen haben.

<sup>8)</sup> Vgl. Dietrich Zilleßen, *Politik in Religionsbüchern*, in: *Politik im Schulbuch* (Anm. 4), S. 84–118 und 365–395.

<sup>9)</sup> Vgl. E. Horst Schallenger/Gerd Stein, *Staat und Gesellschaft im Spiegel von Rechenbüchern*, in: *Politik im Schulbuch* (Anm. 4), S. 119–144 und 397–444.



Emissionsmengen, die die Umwelt verschmutzen, oder Lebensmittelreserven in EG-Kühlhäusern. Es ist, als komme es darauf an, Machtmengen exakt zu kalkulieren.

Politische Inhalte in *Biologiebüchern* findet man nicht erst seit der Hitlerzeit, sondern bereits im Kaiserreich — so z. B. Rassentheorien, deren politische Konsequenz dann der Holocaust wurde. Heute machen *Biologiebücher* der Jugend deutlich, daß Krankheiten, Seuchen und Süchte nicht nur das individuelle Schicksal, sondern ebenso das öffentliche Gefüge sozialer Sicherheit und Vorsorge betreffen. Daß die Anthropobiologie heute nicht ohne ökologische Aspekte darzustellen ist, weiß jeder Schüler; politisch wird das *Biologiebuch* aber auch in der Botanik oder Zoologie, wenn es um die Erhaltung des ökologischen Gleichgewichts durch Lebenssicherung für bestimmte, selten gewordene Pflanzen und Tiere geht<sup>10</sup>).

Die *Liederbücher* der einzelnen Schularten und -stufen waren spätestens seit der Reichsgründung 1871 mit Liedern über Vaterland, Reich und Obrigkeit, über nationale Tugenden und Heldentum kräftig angereichert<sup>11</sup>) und die Formel „Politisch Lied — garstig Lied“ galt für Schulliederbücher offensichtlich solange nicht, bis 1945 eine totale Unsicherheit und Abstinenz gegenüber Liedern mit Inhalten eintrat, die sich politisch deuten lassen. Und heute? Da gibt es wieder Lieder mit politischen Akzenten, so z. B. „Wer sagt, daß Mädchen dümmel sind?“ oder „Ich mit dir — du mit mir“. In der DDR findet man in Schulliederbüchern eine Fülle neuer politischer Lieder mit positiven Aussagen für den Staat, manchmal sogar mit Schwung und Faszination.

Nach der extremen Politisierungsphase von 1933 bis 1945 sind politische Aspekte fast völlig eliminiert und durch eine recht abstrakte Sachlichkeit ersetzt worden. Das traf auch auf die *Geschichtsbücher* zu, in denen die Gefahr der Politisierung besonders naheliegt, zumal dann, wenn man meint, der Geschichtsunterricht könne perfekte politische Bildung leisten — und für diese bedürfe es nicht eines eigenen Unterrichtsfaches<sup>12</sup>). Inzwischen kommt die politische Betrachtungsweise in *Geschichtsbüchern* wieder zu ihrem Recht, freilich mit einem

besonders großen Maß an politikwissenschaftlicher Sorgfalt. Und: Im *Geschichtsbuch* wird nicht „subkutane“, sondern offene politische Information geboten. Der ideologische Ballast früherer *Geschichtsbücher* ist resolut abgearbeitet worden<sup>13</sup>).

### 3. Schulbuch-Revision als politische Aufgabe — Offenlegung politischer Inhalte von Schulbüchern

Es ist nichts dagegen einzuwenden, daß in den Schulbüchern auch derjenigen Fächer, die als unpolitisch gelten, auf politische Perspektiven aufmerksam gemacht wird, wenn das vom jeweiligen Thema gerechtfertigt wird. Zu kritisieren ist jedoch der Versuch, Schülern (oder gar Eltern) politische Information oder Indoktrination in Schulbüchern zu „unterschieben“, und zwar in der Erwartung, daß die Adressaten dies nicht bemerken. Eben dies nennen wir „subkutane“ Politisierung, bei der bewußt die politische Unaufgeklärtheit der Schüler mißbraucht wird. Da wir es heute mit einer insgesamt aufgeklärten Elternschaft zu tun haben, läßt diese sich eine solche „subkutane“ politische Bildung ihrer Kinder nicht mehr gefallen und sorgt für die Offenlegung politischer Aspekte in Schulbüchern. Offenlegung ist aber noch in weiterer Hinsicht erforderlich: Die gesamte Öffentlichkeit muß darüber informiert werden, daß die Schule politisches Wissen nicht nur im Fach „Politikunterricht“ vermittelt, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern — und vorwiegend mit Hilfe der in diesen Fächern benutzten Bücher. Für die meisten Mitbürger ist es seit Jahren eine Überraschung, immer wieder Ergebnisse von Untersuchungen kennenzulernen, die sich mit politischen Inhalten in schulischen Sachzusammenhängen befassen, in denen der Bürger sie in der Regel nicht vermutet.

<sup>13</sup>) Die *Schulbuch-Revision* ist seit 1945 wohl in keinem anderen Unterrichtsfach so gründlich betrieben worden wie im Geschichtsunterricht. Siehe z. B. Chaim Schatzker, Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern, Bonn 1981 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 173); ders., Das Deutschlandbild in israelischen Geschichtsbüchern, Braunschweig 1979 (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 25). Durch bilaterale Schulbuchkommissionen, zu denen außer Historikern oft auch Geographen gehörten, sind für die Herstellung neuer *Geschichtsbücher* vorbildliche Empfehlungen erarbeitet worden, so z. B.: Empfehlungen für *Schulbücher* der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen, Braunschweig 1977 (Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 22); ähnliche Empfehlungen liegen für die *Geschichtsbücher* vor, die sich mit der Darstellung der Geschichte anderer Staaten in deutschen *Geschichtsbüchern* befassen.

<sup>10</sup>) Siehe hierzu: Günter Brilla/Barbara Klauß, *Biologie in Schulbüchern*, in: Politik im Schulbuch (Anm. 4), S. 145—191 und 445—479.

<sup>11</sup>) Vgl. Heinz Lemmermann, *Politik in Liederbüchern*, in: Politik im Schulbuch (Anm. 4), S. 192—234 und 481—534.

<sup>12</sup>) Vgl. Joachim Rohlfes, *Politik in Geschichtsbüchern*, in: Politik im Schulbuch (Anm. 4), S. 235—265 und 535—564.



Es ist daher nicht verwunderlich, wenn die Offenlegung bisweilen zu einer Entlarvung und die entsprechende Schulbuch-Kritik zur politischen Schulbuch-Schelte gerät<sup>14)</sup>. Je nach den Kriterien, die man verwendet, kann man zu dem Schluß kommen, daß heute eine unerwartet große Zahl nicht nur von Politik-, sondern auch von Lese- und selbst von Religionsbüchern von der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule beeinflußt und politisch „links“ einzuordnen sind<sup>15)</sup>. Auf solche vermutete politische Einflußnahme reagieren manche Kultusministerien als Zulassungsbehörden durch strengere Überprüfung bestimmter Bücher. Eine nähere Kenntnis der Geschichte der Schulbuchzulassung<sup>16)</sup> kann davon überzeugen, daß die Zulassungspraxis oft eher von politischer Opportunität als purer Sachlichkeit geleitet worden ist.

Während die Entlarvung und Schelte bestimmter Schulbücher meistens auf deren Herausnahme aus dem Unterricht hinausläuft, auf eine Art Schulbuchinquisition<sup>17)</sup>, soll sachliche Schulbuchkritik ein Schulbuch — mag es auch Mängel aufweisen — nicht „totschweigen“, sondern dazu anregen, daß es revidiert wird. Daß es heute eine öffentliche Schulbuchkritik gibt und diese nicht mehr wie früher auf Experten eingegrenzt werden kann, ist ein Indiz für Demokratisierung, übrigens auch dafür, daß ein Schulbuch ernst genommen wird. Leider ist die Geschichte des Schulbuchs lange Zeit mit einer Geschichte publizistischer oder fachlicher Geringsachtung identisch gewesen; dies seien — so hieß es — ja nur Bücher für Kinder. Heute hingegen sind Schulbücher für viele Gruppen der Gesellschaft interessant und lesenswert.

Der Verband der deutschen Schulbuchverleger hat 1975 — auf dem Höhepunkt heftigen politischen

<sup>14)</sup> Vgl. z. B. Henning Günther/Rudolf Willeke, Was uns deutsche Schulbücher sagen, Bonn 1982. Hier handelt es sich um eine empirische Untersuchung der genehmigten Deutsch-, Politik- und Religionsbücher.

<sup>15)</sup> Zu diesem Ergebnis kommt nicht nur die vorgenannte Untersuchung von Günther und Willeke, sondern auch die von namhaften Politologen und Politikdidaktikern durchgeführte Untersuchung der Konrad-Adenauer-Stiftung über die Darstellung der Bundesrepublik Deutschland in verschiedenen Schulbuchtypen (hrsg. von Manfred Hättich u. a., Bonn 1986).

<sup>16)</sup> Vgl. Walter Müller, Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung, Kastellaun 1977.

<sup>17)</sup> „Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und schulischem Alltag“ hat Gerd Stein in dem von ihm herausgegebenen Sammelband sehr instruktiv erläutert (Schulbuchschelte — Politikum und Herausforderung, Stuttgart 1979).

Streits um einzelne Schulbücher — durch Herausgabe einer didaktisch geschickt angelegten „Kleinen Schulbuchschule“ jedem Interessierten die Chance geboten, sozusagen hinter die Kulissen der Herstellung und Verwendung von Schulbüchern zu schauen. Dabei zeigte sich, daß die Mitverantwortung des Bürgers für das Schulbuch ein gehöriges Mitwissen verlangt. Gerade weil heutzutage mehr Schulbücher als früher politisch relevant sind, erreicht man die korrekte Einschätzung der gesellschaftlichen Aufgabe und Funktion von Schulbüchern nicht durch Geheimniskrämerei, sondern durch offene Information.

#### 4. Zum Grad der Verbindlichkeit von Schulbüchern

Der Grad der Verbindlichkeit von Schulbüchern ist in den einzelnen Unterrichtsfächern und Altersstufen unterschiedlich, ebenso hängt er mit der Lehr- und Lernfreiheit von Lehrern bzw. Schülern zusammen. Solange es detaillierte Stofflehrpläne gab, deren Inhalte obligatorisch und vom Lehrer strikt einzuhalten waren, mußten die im Schulbuch enthaltenen Lehrstücke komplett im Unterricht behandelt werden. Heute dagegen arbeitet die Schule nach staatlichen Rahmenrichtlinien, die Lehrern und Schülern relativ viel Freiheit bei der Auswahl einzelner Unterrichtsstoffe ermöglichen, dazu kommt die Komplettierung der Lehrbuchinhalte durch Hinzunahme anderer Stoffe, die leicht fotokopiert und vervielfältigt werden können. Dies freilich hat im Extrem einen weitgehenden Ersatz des Lehrbuchs durch andere Stoffe zur Folge — und damit zugleich eine früher undenkbare Entwertung des Lehrbuchs.

Vermutlich das *einzig* Schulbuch, das heute von der ersten bis zur letzten Seite, ja Zeile für Zeile gelesen wird, ist die Fibel, mit deren Hilfe der Schüler nicht nur die Anfangsgründe des Lesens lernt, sondern auch eine Denkbasis für die ihm neue „Welt“ der Schule erhält. Ein ähnlich hoher Grad an Verbindlichkeit kam früher den beiden Schulbuchtypen des Religionsunterrichts zu: dem Katechismus und der Schulbibel; diese werden heute in der Primarstufe oft durch ein Religionsbuch ersetzt, das nicht nur Glaubenssätze und Leitlinien der biblischen Geschichte enthält, sondern von diesen Brücken zum Leben der Kinder schlagen soll. Das geschieht nicht selten so narrativ wie im Kinderbuch und will wie dieses eher Angebots- als Pflichtlektüre bieten, zum Glauben anregen, aber nicht zwingen.



Der Verbindlichkeitsgrad von Schulbüchern läßt in Richtung auf die oberen Stufen des heutigen Schulsystems nach: Die Inhalte sind eine Art Arbeitsmaterial mit stimulativer Absicht. Was an Wissen und Information geboten wird, soll nicht vollständig, sondern perspektivisch sein und nicht nur auf weitere Lernquellen verweisen, sondern vor allem zum Weiterdenken animieren. Da wird mitunter fraglich, ob diese Absicht erreicht oder die problematische „Freiheit des Weglassens“ im Sinne eines Auswahlminimalismus genutzt wird. Die Erfahrung zeigt nämlich, daß z. B. in den Lese- oder Religionsbüchern der Sekundarstufen I und II manche Stücke übergangen werden, so daß erhebliche Wissenslücken entstehen. Zur Tradition des Lesebuchs gehört die Absicht, einen repräsentativen Querschnitt einer Epoche oder eines Themas zu bieten, und zwar in der Erwartung, daß der Schüler *alle*

ausgewählten Stoffe kennenlernt. Nur unter dieser Voraussetzung kann er einen repräsentativen Überblick bekommen.

Im Rahmen der Schulkritik durch die Öffentlichkeit und die Politik ist seit einigen Jahren die Tendenz stärker geworden, in einzelnen Schulbuchtypen (so z. B. im Lese- bzw. im Liederbuch) wieder einen verbindlichen *Kanon* von Inhalten zusammenzustellen und wieder wie früher ein bestimmtes Soll an Verständnis- und Gedächtnisleistung zu verlangen. Schließlich ist zu bemerken, daß dieses Kanon-Prinzip und damit die Forderung nach kompletter Verbindlichkeit der Inhalte für alle Schulbücher der Deutschen Demokratischen Republik gilt: Das Schulbuch enthält die in einem Schuljahr zu lernenden, für Lehrer und Schüler verbindlichen Inhalte.

## II. Funktionen des Schulbuchs in der Schule

### 1. Schulbuch — Lesekultur — Neuer Analphabetismus

Die Frage nach der Verbindlichkeit von Schulbüchern erhält heute eine unerwartete Aktualität durch die Tatsache, daß eine wachsende Anzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen trotz mindestens neunjähriger Schulzeit das Lesen wieder „verlernt“ hat, wodurch die Betroffenen in Ausbildung und Beruf erheblich behindert werden. Normalerweise wird unterstellt, daß die Nutzung von Schulbüchern die Basis zu einer *Lesekultur* schafft, die Lesefähigkeit zu einer unverzichtbaren Qualifikation in einer „informierten Gesellschaft“ werden läßt. Nicht nur für das Schulbuch, sondern für Bücher überhaupt gilt folgende Feststellung Ulrich Wechslers: „Buch und Lektüre hatten einige Jahrhunderte lang eine Art Monopol auf die Verbreitung von Informationen und Bildung . . . , auf die Hauptteile in gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Dieses Monopol besteht heute nicht mehr, das Buch hat Konkurrenz bekommen — und muß sich in ihr behaupten.“<sup>18)</sup> Angesichts des „neuen Analphabetismus“, der bereits stärker ver-

breitet ist, als man vermuten könnte<sup>19)</sup>, stellt sich die Frage nach Erfolg und Versagen schulischer Leseerziehung, bei der Schulbücher ja eine entscheidende Rolle spielen. Bei der Suche nach einer Antwort müssen mehrere Faktoren beachtet werden:

— Offensichtlich bleibt in der Primarstufe heute nicht so viel Zeit zum Üben und Wiederholen im Leseunterricht wie in früheren Zeiten, und falls Schüler nach vier Schuljahren noch Schwierigkeiten im Lesen haben, wird nicht genügend bedacht, wie diese in den folgenden Schuljahren überwunden werden können. Eltern kritisieren heute oft, daß die Festigung der Lesefähigkeit durch Lesetraining zu sehr der Familie als Aufgabe angelastet, also nicht genug von der Schule wahrgenommen werde.

<sup>18)</sup> Siehe hierzu: Frank Drecol/Ulrich Müller (Hrsg.), *Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt-Berlin-München 1981. — Der Bremer Schul- und Bildungssenator sieht mit Recht „die Gefahr, daß die Initiativen zur Bekämpfung des ‚neuen‘ Analphabetismus in der Etappe behördlicher Zuständigkeiten steckenbleiben“; siehe F. Drecol/U. Müller (ebda.), S. 7. Die Unfähigkeit vieler Menschen zum Lesen wird im öffentlichen Bewußtsein „überspielt“ durch die Tatsache, daß die neuen Analphabeten sich auch mit Hilfe nichttypographischer Medien informieren können, also angeblich auf Printmedien nicht angewiesen sind, schon gar nicht auf Schulbücher.

<sup>18)</sup> Lesen, Leseforschung, Leseförderung, in: Bertelsmann-Briefe, Heft 121, Gütersloh 1987, S. 3f.



— Leseschwierigkeiten werden häufig wie eine Krankheit als „Schicksal“ akzeptiert, so vor allem die Legasthenie. Diese tritt selbst bei hochbegabten Kindern auf. Die Schule fragt zu wenig, ob Legasthenie nicht zumindest teilweise durch bestimmte Einseitigkeiten in der Anwendung von Methoden verursacht werden kann. Selbst wenn Legasthenie nur eine Krankheit wäre, müßte die Schule sich verpflichtet fühlen, zur Überwindung die erforderliche Therapie in Gang zu bringen.

— Leider gibt es heute manche Schulbücher (sogar im Deutschunterricht), deren Sprache nicht nur für Schüler, sondern auch für Eltern eine Zumutung ist, vom nicht immer guten Layout ganz zu schweigen. Dies wäre hinzunehmen, wenn das Gros der Schüler sozusagen als geistige Beikost andere Bücher zu Hause lesen würde und dadurch Lust statt Frust am Lesen finden könnte; aber empirische Untersuchungen haben ergeben, daß bereits in der Primarstufe und ebenso in den beiden Sekundarstufen Bücherbesitz sowie häusliche Lektüre selten sind. Statt daß die Bücher, die der Schüler in einem Schuljahr benutzt hat, an dessen Ende zum Vademecum für die Zukunft werden und auf dem Bücherbord ihren Platz finden, landen sie oft im Mülleimer. Es ist so, als verdienten Schulbücher offenbar nur, möglichst schnell vergessen zu werden<sup>20</sup>). Da dies alles leider keineswegs eine neue Erfahrung ist, hat die Wirkungsforschung allen Grund, die Ursachen zu untersuchen und Vorschläge zu einer *Aufwertung* des Schulbuchs als eines öffentlichen Bildungsmediums zu erarbeiten, das sich um Anbahnung und Förderung einer gerade in der demokratischen Gesellschaft wichtigen Lesekultur bemüht. Da viel Orientierungs- und Herrschaftswissen nur durch Bücher zugänglich ist, der Bürger aber ein Recht zur Partizipation an Orientierung und Herrschaft hat, muß die Lesefähigkeit aktiviert werden — als Form der Demokratisierung. Marshall McLuhans These, dem „typographischen Zeitalter“ der „Gutenberg-Galaxie“, d. h. der riesigen Verbreitung von Printmedien, folge das „elektronische Zeitalter“, darf man nicht zu plakativ interpretieren: Auch wenn viele Menschen heute mehr Informationen durch elektronische Medien als durch Printmedien aufnehmen, be-

halten Bücher ihre Aufgabe und Funktion, die die Elektronik nicht übernehmen kann. Die Schule muß sich daher neu auf Sinn und Funktion der Schulbücher konzentrieren, diese wieder verbindlicher machen.

## 2. Pluralität im Schulbucheangebot

So wie in der Demokratie das Prinzip der *Pluralität* die Vielfalt der politischen Gruppen und Richtungen sicherstellen soll, so gibt es auch eine Pluralität von Schultypen und schulpädagogischen Konzepten. Diese muß es schon deshalb geben, damit die Eltern als die primären Erziehungsberechtigten die Chance zum Wählen zwischen verschiedenen Schulkonzepten haben.

Der Anspruch der staatlichen Schulverwaltung auf Überprüfung und Zulassung neuer Schulbücher schließt keineswegs aus, daß stets für jedes Fach sowie für jede Schulklasse oder -stufe mehrere Bücher angeboten werden, so daß Lehrer, Eltern und Schüler immer alternativ auswählen können. Im pluralen Angebot manifestiert sich sowohl eine Vielfalt der didaktisch-methodischen als auch der fachlichen Konzepte. Ein Lesebuch kann etwa folgende strukturelle Unterschiede aufweisen: eine Sammlung von literarisch hochwertigen Texten entsprechend einem bestimmten Motiv oder in Anlehnung an die Jahreszeiten; ein Spracharbeitsbuch mit Literatur- wie auch Umgangs- und Gebrauchssprache; ein an kulturellen, ökonomischen und politischen Strukturen orientiertes Sachbuch mit Aussagen exemplarischer poetischer Texte.

Eine Pluralität des Schulbucheangebots ist heute keineswegs in allen Staaten üblich. Nicht nur in sozialistischen Industriestaaten, sondern auch in manchen Ländern der Dritten Welt ist jeweils pro Fach und Klasse nur ein einziges Buch zugelassen (mitunter aus Gründen der politischen Einheit, aber auch aus Ersparnisgründen). In dieser Situation läuft die staatliche Zulassung auf Monopolisierung von bestimmten Schulbüchern hinaus. Aber selbst wenn es dazu nicht kommt, kann eine andere, wenn auch verschleierte Art der Monopolisierung entstehen: Ein Schulbuch wird so sehr zum „Standardwerk“ hochgelobt und von der Schulaufsicht und Lehrerbildung favorisiert, daß andere, vergleichbare Schulbücher aus der Konkurrenz so gut wie ausgeschlossen werden. Der „sanfte Druck“ von Schulaufsichtsbeamten (manchmal solchen, die selbst an der Erstellung von Schulbüchern mitgewirkt haben) läßt es den Lehrern nicht geraten erscheinen, andere Bücher zu bevorzugen. Natürlich

<sup>20</sup>) In den Niederlanden besteht der Brauch, am Ende des Schuljahres die nicht länger benötigten Schulbücher aus dem Fenster zu hängen und verwittern zu lassen.



kann es echte Standardwerke auch dadurch geben, daß sich bestimmte Bücher in der Schulpraxis hervorragend bewähren. Grundsätzlich muß aber für ein plurales Angebot von Schulbüchern gesorgt werden.

### 3. Das Schulbuch als Leitlinie des Fachunterrichts

Der Verbindlichkeitsgrad eines Schulbuchs kann dann besonders hoch sein, wenn das Buch entsprechend den amtlichen Richtlinien für die Dauer eines Schuljahres die dafür geltenden Lernziele kontinuierlich konkretisiert, also die Inhalte enthält, die der Erreichung der Lernziele dienen<sup>21</sup>). Hier muß einem Mißverständnis vorgebeugt werden: Gemeint ist hier nicht jener Typ des Schulbuchs, der in autoritären, dirigistischen Schulsystemen den obligatorisch im Unterricht zu behandelnden Stoff enthält. Bücher dieses Typs waren in vordemokratischer Zeit häufig. Lehrplan- und Richtlinienkonformität eines Schulbuchs steigern zwar nach Ansicht vieler Lehrer dessen Gebrauchswert. Freilich darf es nicht dazu kommen, daß dem Lehrer die Einarbeitung in den Stoff durch das Schulbuch weitgehend oder ganz abgenommen wird und er lediglich „nachzukauen“ hat, was im fachbezogenen Schulbuch enthalten ist. Das Risiko der Schulbücher dieses Typs liegt darin, daß sie entwertet werden, sobald die bisherigen Unterrichtsrichtlinien durch neue ersetzt werden, ihre Wirkungsdauer also identisch ist mit der der Richtlinien (oft nicht länger als acht bis zehn Jahre).

Es gibt noch einen anderen Grund dafür, daß der Wirkungsgrad eines Schulbuchs eingeengt wird, wenn man es zu sehr zur Leitlinie des jeweiligen Fachunterrichts macht: Der Erlaß von Richtlinien und Lehrplänen ist Ländersache, und in den Bundesländern gibt es in der Auffassung von Unterrichtsfächern und Lernzielen bisweilen erhebliche Unterschiede, so daß ein und dasselbe Schulbuch nicht gleichzeitig in mehreren Bundesländern eingesetzt werden kann. Diese Schwierigkeit kommt nicht auf, wenn ein Schulbuch als Arbeitsbuch so konzipiert ist, daß es sich an die allen Ländern in einem Unterrichtsfach gemeinsamen Auffassungen hält. Zu bedenken ist auch, daß in den Bundesländern die Unterschiede bei der fachlichen Orientie-

rung in den Unterrichtsfächern sehr differieren: Ziemlich gleich sind die Auffassungen etwa im Erstlese- oder im Religionsunterricht, während sie z. B. im Politik- oder im Deutschunterricht weit auseinander gehen. Eine Fibel ist nicht so stark an Länderrichtlinien gebunden wie etwa ein Politikkunde-buch.

Und noch ein Hinweis ist hier wichtig: In der Sekundarstufe I und vor allem II ist der hier behandelte Schulbuchtyp nicht so häufig anzutreffen wie in der Primarstufe. Je älter die Schüler sind, um so mehr Wert legen sie darauf, in Hinsicht auf Unterrichtsstoffe eine gewisse Wahlfreiheit entsprechend ihren Interessen praktizieren zu können. Der Verbindlichkeitsgrad des Schulbuchs kann allerdings dadurch minimal werden, daß die Leitlinie des Unterrichts von Lehrern und Schülern selbst bestimmt wird und nicht von einem Lehrbuch (auch nur begrenzt von den amtlichen Richtlinien). Nicht selten legen Schüler der oberen Klassen Wert darauf, Bücher und Lehrstoffe in den Unterricht einzubeziehen, die nicht als Schulbücher anzusehen sind, aber von Schülern und Lehrern dann vorrübergehend zu solchen gemacht werden.

### 4. Das Schulbuch als Arbeitsbuch

Eher einer politischen als einer nur didaktischen Intention entspricht ein anderer Schulbuchtyp: der des *Arbeitsbuchs*. Die in ihm enthaltenen Stoffe sollen nicht nur informieren, sondern an Lernende und Lehrende Fragen stellen, die Kritikfähigkeit und Denkverantwortung fördern und an die wachsende Mündigkeit der Schüler appellieren. Ein als Arbeitsbuch gestaltetes Schulbuch steht unter der Voraussetzung, daß die Auswahl der Stoffe den Benutzern freigestellt sein soll und daß die Stoffe auch Meinungsgegensätze enthalten, damit zur Auswahl wirkliche Alternativen offeriert werden. Zu einem solchen Schulbuch gehören auch Inhalte, die nicht nur Stellungnahme, sondern auch Widerspruch hervorrufen.

Dieser Schulbuchtyp wendet sich vornehmlich an Schüler der oberen Jahrgangsstufen (nicht nur der Sekundarstufe II, sondern auch schon der oberen Klassen der Sekundarstufe I). Das didaktische Element solcher Arbeitsbücher wird unter anderem an Fragen und Denkpulsen erkennbar, die bestimmten Texten beigegeben sind, damit der Schüler die jeweilige Arbeitsaufgabe klar begreift.

Bei manchen Fächern bzw. Teilbereichen der Schule liegt es besonders nahe, ein Schulbuch als Arbeitsbuch einzurichten, so z. B. in naturwissen-

<sup>21</sup>) Siehe zum Folgenden: Hartmut Hacker (Hrsg.), *Das Schulbuch — Funktion und Verwendung im Unterricht*, Bad Heilbrunn 1980. Diese Untersuchung bezieht sich auf die einzelnen Schulbuchtypen, gegliedert nach einzelnen Unterrichtsfächern. Uns geht es im folgenden Kapitel um Funktionen, die für alle Schulbuchtypen gelten können.



schaftlichen Fächern, in denen Experimente erforderlich sind, oder in der Sprachlehre der Muttersprache sowie in den Fremdsprachen. Aber auch Schulbücher für den Politik- und Geschichts-, den Erdkunde- oder Religionsunterricht können als Arbeitsbücher arrangiert sein.

Der Typ „Arbeitsbuch“ ist in den siebziger Jahren für bestimmte gesellschaftliche Gruppen (vor allem für Eltern) zum Stein des Anstoßes geworden, als selbst poetischen Texten, die seit langem zum literarischen Kanon des Deutschunterrichts gehörten, kritische Fragen und Denkpulse für die Schüler beigegeben wurden. Grund der Kritik war die Annahme, die jungen Menschen seien für diese kritischen Fragen noch nicht reif genug und durch die Fragen könne das Vertrauensverhältnis der Schüler zu Eltern und Staat gestört werden.

Schulbücher, die als Arbeitsbücher angelegt sind, können aber noch eine andere politische Implikation aufweisen: Es wird vorausgesetzt, daß Lehr- und Lerninhalte vom Staat als Schulträger nur als Angebot aufgefaßt werden und daß es keine Verbindlichkeit, keinen festen Kanon von Lerninhalten gibt. Wer so denkt, kann natürlich auch die Konsequenz ziehen, unter Umständen ganz auf ein Schulbuch zu verzichten, um in Absprache mit den Schülern Lernimpulse aus ganz anderen Büchern (denen vom freien Markt) zu entnehmen. Die Tendenz, so zu verfahren, wird durch die Mode des Fotokopierens natürlich sehr gefördert: Man stellt sich diejenigen Lerninhalte zusammen, an denen man aktuell oder subjektiv interessiert ist. Hält man das Hölderlin- oder Benn-Gedicht im Lesebuch für zu altmodisch, kann man sich Texte von Lyrikern beschaffen, die noch nicht „lesebuchreif“ sind, aber für junge Menschen bestimmte geistige und politische Positionen markieren. Hier erweist sich das als Arbeitsbuch geprägte Schulbuch als sehr liberal. Reicht freilich die Liberalität bis zu der Freiheit, auf die Benutzung von Schulbüchern ganz zu verzichten, dann ist die Frage berechtigt:

##### 5. Hat sich das Schulbuch überlebt?

Diese Frage kann nicht pauschal, sondern nur differenziert beantwortet werden. Auf die Primarstufe wird heute wohl kaum jemand diese Frage beziehen, weil man hier unterstellt, daß Schulbücher wie Fibeln, Erstrechenbücher oder Bücher für den Sachkundeunterricht einfach vorhanden sein müssen, da Kinder im Grundschulalter noch nicht zur Entscheidung über Alternativen fähig sind. (Allerdings gibt es auch hier eine seit Jahrzehnten erkenn-

bare Ausnahme: die „Eigenfibel“, d. h. eine Fibel, die sich Lehrer und Schüler gemeinsam erarbeiten, statt eine vorgegebene, gedruckte Fibel zu verwenden.)

Zumindest aber in der Sekundarstufe II (in der Realschule und im Gymnasium, aber auch auf manchen berufsorientierten Fachschulen) hört man nicht selten unsere Ausgangsfrage. Man bringt gegen die Benutzung der üblichen Schulbücher vor allem den Einwand vor, diese Bücher seien oft inhaltlich veraltet und erfüllten nicht die Anforderungen an eine Aktualität, die am technischen Fortschritt orientiert sei. Das ist durchaus bedenkenswert. Die Überarbeitung und Aktualisierung von Schulbüchern ist heute nach wesentlich kürzeren Zeiträumen nötig als früher. Mit einer kritischen Schulbuchanalyse ist ziemlich leicht nachzuweisen, daß hier und da (freilich nicht in jedem Schulbuch) sachlich überholte Angaben enthalten sind. Was zu einem bestimmten Zeitpunkt aktuell wirken konnte, kann heute bereits historisch erscheinen. (So gab es noch in den achtziger Jahren das eine oder andere Schulbuch für den Politik- oder Sozialkundeunterricht, das auf der „Kritischen Theorie“ oder der antiautoritären Pädagogik der endsechziger und beginnenden siebziger Jahren basierte.) Hier wird evident: *Einzelne* Schulbücher haben sich irgendwann überlebt, und eine Überarbeitung lohnt sich nicht, weil die Grundposition altmodisch geworden ist.

Nun kann man natürlich nicht von einzelnen auf alle Schulbücher schließen, auch nicht auf „das“ Schulbuch als ein seit Jahrhunderten unverzichtbares Medium der schulischen Bildung. Die Frage, ob sich das Schulbuch überlebt habe, kommt aber heute nicht aus einer bestimmten politischen oder theoretischen Richtung, sondern aus der *Kommunikations- und Medienforschung*. Hier wird registriert, daß der Mensch (auch der junge Mensch als Schüler) den größten Teil der Informationen, die sein Wissen bilden, nicht mehr durch Schulen erhält, sondern durch Kommunikationsmedien, vor allem durch Fernsehen und Radio, die unmittelbarer, aktueller und spannender zu informieren vermögen als die Schule, die sich bisher nur sehr wenig der neuen elektronischen Medien bedient.

Wenn die eben genannte Behauptung aber zutrifft, ist die Frage verständlich, wie viel Wissen die Schule heute überhaupt zu vermitteln vermag, wie dieses von ihr vermittelte Wissen von der Jugend in ihr Personsein integriert wird und ob die Produktion von Schulbüchern sich — falls sie in Zukunft



überhaupt noch einen Sinn machen soll — an demjenigen Wissen zu orientieren hat, das die großen elektronischen Kommunikationsmedien nicht vermitteln wollen oder können. Mit anderen Worten: Das Gesamtfeld „Information“ müßte neu vermessen und neu aufgeteilt werden. Würde das geschehen, bliebe der Schule wohl nur noch ein Teil der Fläche, die sie heute ihr Eigen zu nennen pflegt.

Hier wird es nötig, verschiedene Wissensformen zu unterscheiden, so z. B. ein Tatsachenwissen, das aktuelle Geschehnisse mitteilt, ein Orientierungswissen mit den Maßstäben zur Sichtung der Wissensmassen, ferner ein Basiswissen, dessen man heute bedarf, wenn man sich in der modernen Gesellschaft zurechtfinden will. Seit Max Scheler<sup>22)</sup> ist unser Sinn für diese diversen Formen des Wissens geschärft. Es gibt Wissensformen, die relativ unabhängig von aktuellen Ereignissen und Veränderungen sind; vielleicht ist es klug, daß die Schule sich vornehmlich diesen Bereichen widmet und nicht jenen, die eine Aktualität verlangen, die ein Schulbuch (wenn es einige Jahre benutzt wird) nicht bieten kann.

Hier läßt sich also feststellen: Überholt sollten diejenigen Schulbücher sein, die immer den vergeblichen Versuch machen, hinter der Aktualität herzu rennen und etwas leisten möchten, was heute Sache der elektronischen Medien ist.

## 6. Fotokopieren:

### Der Weg zur „Häppchen-Bildung“

Der pädagogische Gebrauchswert und das politisch-gesellschaftliche Ansehen des Schulbuchs haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten dadurch verschlechtert, daß man statt „ganzer“ Schulbücher im Schulunterricht bestimmter Fächer (vor allem derer, die man als „gesinnungsbildend“ bezeichnet) mehr oder weniger kurze Texte liest, die man sich durch Fotokopieren zugänglich gemacht hat. Nicht nur die Verleger haben begriffen, daß dieses Problem nicht nur die Kultur des Lesens, sondern die gesamte Zukunft des Buches betrifft.

Fotokopiergeräte stehen heute in vielen Schulfluren und gelten als fester Medienbestand wie der Diaprojektor oder die Tafelkreide. Hat man kurze Texte zur Verfügung, so „erspart“ man sich intensives und langes Lesen. Daß man bestimmte Stücke

aus einem größeren Zusammenhang herausnimmt und dabei den Kontext vergißt, wird kaum für problematisch gehalten. Lehrer, die das Fotokopieren aktueller Texte vorschlagen, gelten bei manchen Schülern als modern und aufgeschlossen. Nicht immer gelingt es dem Lehrer, so etwas wie ein „geistiges Band“ zwischen all den Einzeltexten herzustellen, die er zum Unterricht heranzieht. Vielleicht stört manchen Lehrer gar nicht, daß am Ende eine Art „Häppchen-Bildung“ die Konsequenz des Fotokopierwissens ist.

Die Frage liegt nahe: Weshalb ist es überhaupt in unserem Schulwesen zu solch einer ausgedehnten Praxis des Fotokopierens gekommen? Soll das ein Beweis für die Fortschrittlichkeit der Schule sein? Werden die negativen Folgen dieser Praxis nicht erkannt?

Die Häufigkeit des Fotokopierens ist nicht selten zur Manie ausgewachsen, die für einzelne Schüler nicht nur Abstinenz gegenüber dem Schulbuch, sondern gegenüber Büchern überhaupt erzeugt. Man könnte meinen, ein junger Mensch sei überfordert, wenn er ein „ganzes“ Buch lesen soll. In der Deutschdidaktik gibt es den unschönen Begriff „Ganzschriften“: Gemeint sind damit Bücher oder Schriften, die Schüler und Lehrer als Ergänzung des Lesebuchs benutzen sollen. Wer von „Ganzschriften“ redet, muß sich auch auf die Frage gefaßt machen, was er unter „Halb-“ oder „Viertelschriften“ versteht. Natürlich hatte die Forderung nach Benutzung von „Ganzschriften“ im Deutschunterricht ursprünglich den guten Sinn, die Schüler über das Lesebuch zur Lektüre klassischer Werke der Literatur zu führen und ihnen darauf Appetit zu machen; viele Stoffe in Lesebüchern sind bekanntlich kurze Auszüge aus größeren Werken. Das Fotokopieren ist gewiß nicht der geeignete Weg, jenen Übergang zu finden. Im Gegenteil: Selbst das Lesebuch oder jedes andere Schulbuch ist denen, die die fotokopierten Texte bevorzugen, zu „ganz“ und zu lang.

Den Anlaß zum übermäßigen Fotokopieren haben wohl eher die Lehrer als die Schüler gegeben, und die Schulverwaltung hat es bona fide toleriert. In manchen Unterrichtssituationen kann das schnelle Fotokopieren gewiß eine Hilfe sein, nicht aber dann, wenn direkt oder indirekt, beabsichtigt oder unabsichtlich Fotokopien die Schulbücher verdrängen und ersetzen. Dies ist ein Problem, mit dem sich in Zukunft auch die Bildungspolitik befassen muß.

<sup>22)</sup> Vgl. Max Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Bern-München 1960<sup>2</sup>.



## II. Das Interesse gesellschaftlicher Gruppen am Schulbuch

Weil das Schulbuch ein *öffentliches* Buch ist, das einen staatlichen Informationsauftrag zu erfüllen hat, sind *gesellschaftliche Gruppen*, die mit Gehalt und Gestalt der Schule zu tun haben, am Schulbuch interessiert. Das gilt nicht nur für Lehrer, Eltern und Schüler, sondern auch für die politischen Parteien, für Kirchen und Glaubensgemeinschaften, für Organisationen der Arbeitgeber und -nehmer, für die Mitarbeiter im Medienbereich. Dieses Interesse bestünde wohl kaum, nähmen die Gruppen nicht an, daß Mentalität und Verhalten junger Menschen durch Schulbücher mitgeprägt werde. Hinzu kommt die Annahme, daß durch Schulbücher, die ja besonders stark verbreitete Bücher sind, auf die Einstellungen der nachwachsenden Generationen zu den gesellschaftlichen Gruppen Einfluß genommen wird. Diese Gruppen möchten sich in Schulbüchern positiv und authentisch dargestellt sehen. Schulkritik entsteht in den Gruppen meist dann, wenn sie im einen oder anderen Schulbuch in einer Weise dargestellt sind, wie sie es nicht wünschen. So unangenehm auch zuweilen das Interesse gesellschaftlicher Gruppen an Schulbüchern für Autoren und Verleger werden kann — diese sollten es in einer demokratischen Gesellschaft für selbstverständlich halten, daß sich die Öffentlichkeit über Schulbücher Gedanken macht.

### 1. Das Schulbuch und die Methodenfreiheit des Lehrers

Längst sind in demokratischen Staaten die Zeiten vorbei, in denen die Lehrer zur Benutzung eines einzigen Schulbuchs im Fach bzw. Schuljahr gezwungen waren. Heute stehen in der Regel mehrere Bücher pro Fach und Jahr zur Auswahl. Zwar trifft der einzelne Fachlehrer die Auswahlentscheidung nicht allein, sondern hat die Fachkonferenz (darin auch Eltern- und Schülervertreter) in diese Entscheidung mit einzubeziehen; doch ist es nicht üblich, daß ein Lehrer zur Nutzung eines Buches gezwungen wird, das seinen fachlichen bzw. didaktisch-methodischen Auffassungen widerspricht. Er kann sich auf seine *Methodenfreiheit* berufen, die freilich durch staatliche Richtlinien begrenzt wird.

Nun orientiert sich der Lehrer bei der Entscheidung für ein Buch aber nicht nur an der jeweiligen Methode, sondern auch an politischen und weltanschaulichen Grundauffassungen, die in dem jeweiligen Buch dominieren. Nicht nur bei Schulbüchern für den Politik- oder Sozialkundeunterricht wird

erkennbar, welches politische Wertekonzept zugrundeliegt; politisch relevante Faktoren spielen beispielsweise auch bei Religions-, bei Deutsch- oder bei Geographiebüchern eine Rolle: Die einen orientieren sich z. B. an der „Kritischen Theorie“, die anderen an der katholischen Soziallehre; die einen favorisieren fortschrittliche theologische Auffassungen, die anderen sagen nichts oder nur wenig über religiöse Initiativen zur Überwindung von Hunger, Ungerechtigkeit und Diktatur in der Welt; die einen Biologiebücher sind stark mit politischer Ökologie angereichert, andere sparen diese aus und fassen Biologie soweit wie möglich apolitisch auf.

Der einzelne Lehrer muß bei seiner Auswahlentscheidung stets mit den Reaktionen von Eltern und Schülern rechnen. Insofern hat er nicht nur für sich zu entscheiden; seine Lehrertätigkeit ist in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden, auch in solche, die eventuell seinen eigenen politischen Erwartungen nicht entsprechen. Lehrerorganisationen plädieren verständlicherweise — ähnlich wie Autoren und Verleger — für eine möglichst große Wahlfreiheit und für möglichst großzügige Handhabung der Schulbuchzulassung durch die Kultusministerien. Diese jedoch haben die gesamte Gesellschaft und nicht nur die Lehrer zu berücksichtigen. Eine andere Form der Einflußnahme auf die Wahlfreiheit des Lehrers ist heute nicht mehr so akut wie in den fünfziger und sechziger Jahren. Nicht selten firmierten leitende Beamte der Schulaufsicht und -verwaltung als Mitherausgeber bestimmter Schulbücher; da hielten es viele Lehrer (zumal die jüngeren) für opportun, im Unterricht diese Bücher zu bevorzugen.

### 2. Schulbücher als Schülerbücher: Pflicht zum Lesen und Recht auf Lesen

Durch die rapide Ausdehnung des Konsums neuer Medien (von Comics bis Video, von der Schallplatte bis zur CD und Computerspielen) ist das Interesse junger Menschen am Schulbuch (und am Buch überhaupt) gemindert worden. Man kann sich heute kaum vorstellen, daß das Schulbuch noch vor fünfzig oder siebzig Jahren das einzige Medium war, das das Gros der Schüler mit Information und Unterhaltung versorgte. Heute haben Schüler ungleich mehr Schulbücher zu konsumieren als in früheren Zeiten. Hier ist daran zu erinnern, daß das *Schulbuch* in erster Linie ein *Schülerbuch* ist; der Lehrer bezieht sein Fachwissen ja normalerweise



aus anderen Werken. Schüler haben das Recht darauf, daß „ihre“ Bücher ihrer Mentalität entsprechen und dem altersgemäßen Fachinteresse gerecht werden, und zwar nicht nur im Sprachstil, sondern auch in der Art von Illustration und Layout, die derjenigen von gern gelesenen Kinder- und Jugendbüchern adäquat sein sollte. Leider sind sie es manchmal überhaupt nicht.

Je älter Schüler sind, um so mehr neigen sie dazu, in dem Schulbuch die leidige *Pflicht zum Lesen* zu sehen; es gibt aber auch ein *Recht auf Lesen*<sup>23</sup>). Es ist der Rechtsanspruch an die Schule, von dieser in der Lesefähigkeit so bestärkt zu werden, daß der Schüler das Lesen als Zugang zur Information und als Hilfe in der Lebensorientierung nicht nur versteht, sondern auch praktiziert. Schüler, die dies für graue politische Theorie halten, sollten sich von den „neuen Analphabeten“, die heute mit großen Mühen in der Volkshochschule das nachholen, was sie an Lesetraining in der Schule verpaßt haben, sagen lassen, wie töricht der Verzicht auf das Recht auf Lesen ist, auch auf das Recht, Schulbücher nicht einfach nur zu lesen, sondern an deren Inhalte kritische Fragen zu stellen und die Lehrer zu ersuchen, die Schüler vom Sinn der Information zu überzeugen. Es ist bitter, erst spät einzusehen, was man an Lesekonsum versäumt hat und welche Schäden das nach sich zieht.

### 3. Mitverantwortung der Eltern für das Schulbuch

Die Beurteilung und Kritik von Schulbüchern ist seit langem nicht mehr nur Sache von Lehrern und Experten der Schulverwaltung, sondern auch eine Aufgabe für Eltern. So wie sie insgesamt über das Innenleben der Schule ihrer Kinder informiert werden möchten, wollen sie auch die Schulbücher kennenlernen, mit denen ihre Kinder zu arbeiten haben. Eine Meinung über das eine oder andere Schulbuch entsteht bei Eltern schon dadurch, daß sie die Hausaufgaben ihrer Kinder betreuen. Dabei werden Schulbücher benutzt, schon weil in diesen oft die zu erfüllenden Aufgaben formuliert sind.

a) Das *Interesse der Eltern an Schulbüchern* ist ein Zeichen dafür, daß die Eltern die Schule (deren Ziele und Inhalte) ernst nehmen — und damit auch die Arbeit der Kinder an den schulischen Hausauf-

gaben<sup>24</sup>). Eltern, die ihr Erziehungsrecht auch auf die Schule ausweiten, wollen wissen, welche Kenntnisse und Auffassungen ihren Kindern durch die Schulbücher verinnerlicht werden. Oft machen Eltern die Erfahrung, daß Inhalte und Methoden heutiger Schulbücher sich von denen ihrer eigenen Schulzeit erheblich unterscheiden. Es mag naheliegen, daß die Eltern das Heutige und ihnen vielleicht Neue an den eigenen Schulerfahrungen messen, also auch an Schulbüchern, wie sie vor zwei, drei oder vier Jahrzehnten benutzt wurden und heute als überholt gelten.

So werden Schulbücher zum Anlaß von Diskussionen mit den Schülern und manchmal auch mit den Lehrern. Auch wenn es zu kritischen oder gar ablehnenden Äußerungen der Eltern über Schulbücher kommen sollte, würde es nicht gut sein, die Eltern für inkompetent zu halten und das Schulbuch zur puren Lehrersache zu erklären. Ein Buch, das öffentliches Medium sein soll und ist, muß sich der Stellungnahme möglichst vieler Bürger aussetzen. Man hört gelegentlich die Meinung, Eltern neigten immer zu konservativem Denken und beachteten nicht genug den wissenschaftlichen Fortschritt, weil sie eben die Maßstäbe ihrer eigenen Schulzeit zugrunde legten. Dazu ist zu sagen: Die Vielfalt und Polarität der Denkweisen ist unter Eltern genau so vorhanden und berechtigt wie unter mündigen Bürgern insgesamt.

b) *Kompetent oder überfordert?* Diese Frage spitzt sich heute vor allem bei der Mitwirkung der Elternvertreter in den für die Auswahl der für Schulbücher zuständigen Kommissionen der einzelnen Schule zu. Einige Landesschulgesetze sehen diese Mitbeteiligung von Elternvertretern vor. Bei Gymnasien wird die Kompetenzfrage meistens schon deshalb nicht radikalisiert, weil unter den Eltern einer Schulklasse oder -stufe immer solche mit fachwissenschaftlicher Vorbildung sind. Zudem bezieht sich die Mitarbeit der Eltern in den Schulbuchkommissionen in der Regel jeweils auf ein einzelnes Unterrichtsfach, das einem besonders gut bekannt ist. Gleichwohl ergibt sich manchmal eine schwierige Entscheidungssituation: Da liegen rund zehn verschiedene Bücher auf dem Tisch, die für das gleiche Fach in der jeweiligen Klasse oder Stufe verwendet werden können, und auf eines davon muß sich die Kommission einigen. Nicht immer haben die Elternvertreter vorher die Bücher vergleichend durchgesehen, um sich eine Meinung zu bilden.

<sup>23</sup>) Vgl. F. Drecolli/U. Müller (Anm. 19), S. 168. Das „Recht auf Lesen“ ist für Drecolli/Müller unlösbar mit dem „Recht auf Arbeit und Sicherung der Existenz“ verbunden.

<sup>24</sup>) Siehe hierzu: Franz Pöggeler, Hausaufgaben, Freiburg-Basel-Wien 1978, vor allem S. 25 ff.



Die feinen Unterschiede im didaktisch-methodischen Aufbau, charakteristisch für die diversen Bücher, sind den Eltern oft nicht geläufig, und es kommt zu einer Zufallsentscheidung. Nicht selten schließen sie sich der Lehrermeinung an und lassen es erst gar nicht zu einem Kompetenzstreit kommen. Wer geneigt ist, Eltern sofort in die *Laienrolle* zu weisen, muß folgendes beachten: Nicht selten sind in den Fachkommissionen Eltern, die in ihrem Beruf zu ungleich mehr Fachwissen und Kompetenz gelangt sind als die Lehrer.

Selbst wenn es um die Einschätzung methodisch-didaktischer Konzepte von Schulbüchern geht, sind Eltern oft nicht weniger zuständig als Lehrer. Diese neigen nicht selten dazu, „betriebsblind“ zu sein, sich neuen Trends anzuschließen und nicht kritisch abzuwägen, ob auf früher praktizierte Methoden tatsächlich verzichtet werden sollte. Hierfür ein Beispiel, das in der Schulbuchkritik der letzten Zeit Furore gemacht hat: Selbst die Schulbücher der Primarstufe (zumindest diejenigen für das Fachgebiet Sachunterricht) erscheinen stark „wissenschaftsorientiert“; so gilt ein „ganzheitliches“ Darstellen (Beispiel „Der Teich als Lebensgemeinschaft“) als antiquiert, und bei der Beschreibung und Analyse eines Phänomens wird es in die einzelnen wissenschaftlichen Aspekte zerlegt — mit der Folge, daß über ein Thema wie „Katze“ an ganz verschiedenen, zusammenhanglosen Stellen eines Biologiebuches statt an einer einzigen instruiert wird<sup>25</sup>). Schon möglichst früh „Geographie“ statt „Erd- und Heimatkunde“ anzubieten, verrät die Intention nach Verwissenschaftlichung, ohne daß freilich sicher ist, daß damit der Unterricht schüler- und sachgerechter wird.

c) Die *politische Mitverantwortung* der Eltern für die Gestaltung, Zielsetzung, Auswahl, Anwendung und Wirkung von Schulbüchern ist *grundrechtlich* und nicht nur durch Schulgesetze bzw. deren Ausführungserlasse legitimiert. Das *Elternrecht* bezieht sich auch auf die Schulerziehung (nicht nur die in der Familie), und nicht nur durch die Wahl der Schule für ihre Kinder, sondern auch durch Mitentscheidung über die anzuwendenden Schulbücher praktizieren die Eltern ihr Recht, den Geist der Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen. Dieses Recht gilt auch für den Anspruch auf möglichst weitgehende Identität zwischen der politischen und

weltanschaulichen Einstellung des Elternhauses einerseits und der jeweiligen Schulbücher andererseits. Leider wird die entsprechende Mitverantwortung der Eltern eher in Negativsituationen aktiviert als in der normalen Zusammenarbeit. Es hat in den letzten Jahrzehnten neue Schulbücher gegeben, die nur auf Grund massiver Elternproteste nach einiger Zeit wieder aus dem Unterricht herausgenommen worden sind, so z. B. die Erstfassung des „Sexualkundeatlas“, der durch Initiative der damaligen Bundesministerin für Jugend, Familie und Gesundheit, Käthe Strobel, erarbeitet und in hoher Auflage in den Schulen eingesetzt wurde (in der Karikatur als „Strobelpeter“ persifliert)<sup>26</sup>).

Aber nicht nur das Elternrecht (Artikel 6 des Grundgesetzes) sollte hier zur Legitimation elterlicher Mitverantwortung genannt werden, sondern auch das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung (Art. 5 GG): Weil das Schulbuch ein öffentliches Medium ist, das der Erziehung in der öffentlichen Schule dient, muß hier mit Meinungsäußerungen aus der Öffentlichkeit gerechnet werden, seien es Einzelmeinungen oder Stellungnahmen von Gruppen und Organisationen (z. B. Elternverbänden). Natürlich kann es in einer pluralistischen Gesellschaft zu einem Schulbuch nicht „die“ Elternmeinung geben. Aber selbst wenn das Spektrum der Elternmeinungen so breit ist, daß die Meinungen sich gegenseitig zu neutralisieren, zu relativieren oder zu widersprechen scheinen, darf das Kritik- und Verantwortungsrecht der Eltern nicht tangiert werden. Vor allem den Lehrern (und deren Berufsverbänden) ist zu empfehlen, die Mitverantwortung der Eltern in Schulbuchfragen nicht in Frage zu stellen, sondern statt dessen mit den Eltern sachlich zu kooperieren — zum Wohl der Schüler.

#### 4. Zwischen Informationsauftrag und Verkaufsinteresse: Schulbuchautoren und -verleger

Den Autoren und Verlegern von Schulbüchern braucht man nicht mehr zu erklären, weshalb das Schulbuch ein Politikum ist. Sie bekommen die Einflußnahme des Staates auf die Beurteilung von Schulbüchern wie auch die Schulbuchkritik bestimmter gesellschaftlicher Gruppen besonders kräftig zu spüren. Die Autoren wissen, daß Schulbücher, die sie schreiben, für den Gebrauch in Schulen nur zugelassen werden, wenn sich die

<sup>25</sup>) Auf dieses Beispiel verweist — freilich mit einer Beigabe von Ironie — Konrad Adam in seinem Beitrag: Die zerrissene Erfahrung. Wie Schulbücher die Anschaulichkeit verhindern, in: Elternforum, (1987) 2, S. 14.

<sup>26</sup>) Sexualkunde-Atlas. Biologische Informationen zur Sexualität des Menschen. Im Auftrag des Bundesministers für Gesundheitswesen hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Opladen 1969.



Bücher den Lernzielen der staatlichen Richtlinien und den erziehungsrelevanten Bestimmungen der Verfassung anpassen. Die Autoren arbeiten zwar privat — in eigener Verantwortung und auf eigenes Risiko —, haben aber stets zu beachten, daß es um Bücher mit öffentlicher Geltung geht. Eine faire Konkurrenz im Erarbeiten und Publizieren von Schulbüchern muß es schon deshalb geben, damit nicht geistiges Einerlei auf dem Schulbuchmarkt aufkommen kann. Natürlich gab es Zeiten, in denen Schulbücher dezidierter als heute in staatlichem Auftrag und mit größeren Auflagen verfaßt wurden — ohne die Richtungs- und Methodenvielfalt, die heute möglich und üblich ist. Diese Vielfalt hat manchmal zur Folge, daß viele Bücher im gleichen Genre miteinander rivalisieren und es für die Autoren schwer ist, ihre Werke zu Markterfolgen werden zu lassen. Das Gegenteil zu dieser Angebotsvielfalt wäre ein gefährlicher geistiger, politischer und methodischer Monismus; ihn kann es in einem demokratischen Schulsystem nicht geben. Hierzulande ist es heilsam, sich vor Augen zu führen, daß ein undemokratischer Schulbuchmonismus, der ja auf der *Monopolisierung* weniger Schulbücher basiert, in anderen Staaten noch gang und gäbe ist, und zwar infolge der politischen Gleichrichtung der Schule.

Autoren und Verleger fordern bisweilen den völligen Verzicht des Staates auf Überprüfung und Zulassung bzw. Zulassungsverweigerung von Schulbüchern. Der Lehrer, so meinen sie, sei sachlich kompetent und politisch mündig genug, um selber entscheiden zu können, welches Schulbuch das geeignete sei. Ein Verzicht des Staates auf Überprüfung von neuen Schulbüchern hätte für Autoren und Verleger sicherlich den Vorteil, daß ein Buch, das heute in dem einen oder anderen Bundesland nicht zugelassen ist, überall zugelassen und stärker verbreitet wäre. Dann ergäbe sich allerdings die Frage, ob das Schulbuch noch als öffentliches, offizielles Buch gelten könne. Der Verzicht des Staates auf sein Überprüfungs- und Zulassungsrecht wäre dann der erste Schritt in Richtung auf Preisgabe staatlicher Kompetenz im Schulbereich überhaupt, so wie es die Verfechter der „free school“ verlangen: Die Schule soll nach eigenen und nicht mehr nach staatlichen Richtlinien und Lernzielen arbeiten, ihre Effizienz selber prüfen und nicht mehr vom Staat beaufsichtigt werden. Der nächste Schritt wäre der Verzicht auf staatliche Schulpflicht.

Solche Gedankengänge sind auch für die Hersteller von Schulbüchern sehr problematisch: Das Schulbuch wird entwertet, wenn es nicht länger ein offizielles, verbindliches Buch ist. Das Recht des Staates auf

Überprüfung und Zulassung von Schulbüchern dient nicht nur der Sicherung der Übereinstimmung mit Gesetz und Schulkonzept des Staates, sondern garantiert auch einen möglichst hohen Bildungsstandard und die Mitwirkung der Schule am Leben eines möglichst aktiven Gemeinwohls. Für ein möglichst liberales Überprüfungs- und Zulassungsverfahren spricht das demokratische Prinzip der *Pluralität*: Die politische und geistige Pluralität muß sich auch in der Diversität von Schulbüchern ausdrücken. Es wäre unkorrekt, bei der Überprüfung und Neuzulassung eines Schulbuchs die vorherrschende politische Meinung der jeweiligen Regierungsmehrheit als Maßstab zu verwenden<sup>27)</sup>.

Das kommerzielle Interesse der Autoren und Verleger am Schulbuch ist legitim. Ebenso legitim aber ist das Interesse des Staates an einem Schulunterricht, der den Schülern die den Staat und die Gesellschaft tragenden Grundwerte attraktiv verinnerlicht und die Jugend für das Engagement in Staat und Gesellschaft vorbereitet. Übrigens wird man bei der Beschäftigung mit der öffentlichen Funktion des Schulbuchs auch daran erinnert, daß sich Autoren und Verleger im Laufe der Geschichte immer wieder an die Systemveränderungen des Staates anpassen mußten. Schulbücher, die lange gültig waren, haben sich nach politischen Umbrüchen (1918, 1933, 1945) erstaunlich schnell den neuen Verhältnissen angepaßt, auch wenn mit dem jeweils neuen politischen Machtssystem diametrale Werte in Umlauf gesetzt wurden. — Wie dem auch sei: Die Geschichte des Schulbuchs ist von der Geschichte der Politik nicht zu trennen, und selbst der Entschluß zum apolitischen Schulbuch wäre eine politische Entscheidung.

## 5. Das Interesse anderer Gruppen — Gesellschaftliche Rollen und Leitbilder in Schulbüchern

In dem Vierteljahrhundert nach 1945 konnten Parteien<sup>28)</sup>, Kirchen, Gewerkschaften, Unterneh-

<sup>27)</sup> Siehe hierzu: Brun-Otto Bryde, Anforderungen an ein rechtsstaatliches Schulbuchgenehmigungsverfahren, hrsg. vom Verband der Schulbuchverlage e. V., Frankfurt a. M. 1984.

<sup>28)</sup> Die politischen Parteien haben sich bisher in der Schulbuchpolitik eher reaktiv als prospektiv verhalten. In der Praxis der ministeriellen Überprüfung und Zulassung von Schulbüchern gibt es selbst bei der gleichen Ländergruppe (A- bzw. B-Länder, die einen mit sozialdemokratischer, die anderen mit christlich-demokratischer Mehrheit) beachtliche Unterschiede. Siehe hierzu: Franz-Josef Witsch-Rothmund, Politische Parteien und Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisationstheoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion, Frankfurt a. M. 1986.



mensverbände und andere Gruppen unserer Gesellschaft damit rechnen, daß die für sie verbindlichen Leitbilder und die geltenden Rollenmuster durch Schulbücher nicht in Frage gestellt wurden. Im Gefolge des Studentenprotestes, der Außerparlamentarischen Bewegung und der Bildungsreform setzte dann etwa ab 1970 zweierlei ein: Einerseits kamen Schulbücher in Umlauf, die im Geist der „Kritischen Theorie“ entstanden waren und die Schüler zum „Hinterfragen“ tradierter Rollen und Leitbilder anregten, andererseits begann in Reaktion auf diese neuen Schulbücher eine heftige Schulbuchkritik; Gruppen und Organisationen, die sich bis dahin nie oder nur sporadisch mit Schulbuchproblemen befaßt hatten, schrieben den „kritischen“ Schulbüchern einen Einfluß zu, den sie sicherlich nicht besaßen. Plötzlich galten Schulbücher als staatlich sanktionierte Instrumente der Systemveränderung in Staat und Gesellschaft. Aus Schulbuchkritik entstand bisweilen Schulbuchschelte, und dabei ging es nicht so sehr um sachbezogene Inhaltsanalyse als um Ideologiekritik.

Was die diversen Großorganisationen seitdem zu Schulbuchproblemen publiziert haben, mag nicht immer der wissenschaftlichen Erhellung, sondern mehr den Gruppeninteressen gedient haben; immerhin ist die Sensibilisierung der gesellschaftlichen Gruppen für das Schulbuch positiv zu werten. Denn es kam nun eine Schulbuchforschung in Gang, die den Beweis lieferte, daß Schulbücher bis in die Gegenwart immer wieder Rollenmuster und Leitbilder kolportiert haben, die längst zu Anachronismen geworden sind. So etwa die stets kinderreiche Familie, die sich auf Haushalt und Kindererzie-

hung beschränkende, nicht außerhalb der Familie berufstätige Frau — oder ein Leitbild des Mannes, das noch rein patriachalisch statt partnerschaftlich motiviert ist. Die Wirtschaftsorganisationen hatten und haben zu kritisieren, daß in manchen Schulbüchern das Bestimmte unserer Gesellschaft durch Industrialisierung und Automation, durch das Zusammenleben mit Ausländern und durch starke Technisierung vieler Arbeitsabläufe noch nicht hinreichend zur Kenntnis genommen wird, ja eine Naturwelt im Zentrum steht, die es nicht mehr gibt. Durch neue Schulbücher sind bestimmte Organisationen und Gruppen dazu angeregt worden, ihre eigenen gesellschaftlichen Leitbilder zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren — eine beachtliche politische Wirkung von Schulbüchern! Allerdings hat die Schulbuchkritik durch gesellschaftliche Gruppen auch manchmal zur Abwehr neuer, in Schulbüchern angebotener Rollenmuster geführt. Daß es heute z. B. Religionsbücher gibt, in denen bestimmte tradierte Lehren und Praktiken der Kirchen auf ihren Sinn befragt oder gar abgelehnt werden — das hat es in der Kirchen- und Schulgeschichte früher wohl kaum gegeben, auch nicht Religionsbücher, die zur Kirchen- und Glaubenskritik anleiten: ein kirchenpolitisch völlig neuartiges Phänomen.

Der junge Schulbuchleser ist nicht nur Schüler, sondern auch Angehöriger der gesellschaftlichen Gruppen, die im Schulbuch zur Sprache kommen. Diese Gruppen haben dem jungen Menschen Rollen zugewiesen, die durch Reflexion und Kritik verstehen zu lernen eine wichtige Funktion des Schulbuchs ist.



# Politische Parteien und Schulbuch

## Zur symbolischen Bedeutung zwischenparteilicher Schulbuchkontroversen

### I. Begriffliche Grundlagen und Fragestellungen

Die Schulbuchforschung kann ihrem Gegenstand heute nur gerecht werden, wenn sie ihre Fragestellungen im Sinne von Gerd Stein und E. Horst Schallenger auf der Grundlage eines „multiperspektivischen“ Forschungskonzepts definiert<sup>1)</sup>. Der Mehrdimensionalität schulbuchspezifischer Problembezüge entspricht Gerd Stein mit einer Differenzierung des Schulbuchs als „Informatorium“ (inhaltliche Ebene von Schulbüchern), „Pädagogicum“ (pädagogische bzw. didaktisch-methodische Ebene von Schulbüchern) und „Politicum“ (politische Ebene von Schulbüchern)<sup>2)</sup>.

Dieser Mehrdimensionalität soll im folgenden durch eine Verknüpfung entsprechender Problembezüge Rechnung getragen werden. Bereits aus der Tatsache, daß die politischen Parteien in einer zumindest zweifachen Beziehung zur Schulbuchproblematik stehen, ergeben sich verschiedene Zugriffsmöglichkeiten: Einerseits sind die politischen Parteien Objekt schulischer politischer Bildung (qua Schulbuch) und legen damit eine Analyse des Parteithemas als „Paradigma schulbuchspezifischer Politikvermittlung“ nahe (Schulbuch als „Informatorium“ und „Pädagogicum“). Andererseits erscheinen die politischen Parteien als maßgebliche Akteure der öffentlichen Schulbuchdiskussion und regen damit eine Untersuchung des Schulbuchthemas als „Paradigma der politischen Kommunikation“ in der Bundesrepublik Deutschland an (Schulbuch als „Politicum“).

Vergegenwärtigt man sich zu letzterem Aspekt die öffentliche Schulbuchdiskussion der letzten 15 Jahre, so fallen insbesondere die Härte und das Ausmaß der zwischenparteilichen Schulbuchkontroversen auf. Die Auseinandersetzungen über

Schulbuchforschung und Schulbuchdidaktik geraten offenbar in ihren Höhepunkten zu einer fundamentalen Debatte über nicht mehr und nicht weniger als den Bestand der Republik. Selbst wenn man Manfred Hättich u. a. einmal konzediert, daß sich die Schulbuchdidaktik partiell ebenso wie „die analytischen Ansätze mancher groß angelegter Schulbuchuntersuchungen als Vehikel der politischen Auseinandersetzung über Grundlagen der bundesrepublikanischen Demokratie“ verstehen und „gelegentlich zu Ersatzkampfstätten in der Auseinandersetzung über politische Ziele und politisch-gesellschaftliche Wertorientierungen“ geworden sind<sup>3)</sup>, stellt sich mit Nachdruck die Frage, welche Motive denn insbesondere die politischen Parteien veranlassen, eine im Kern fachdidaktische Kontroverse zum öffentlichen Richtungsstreit zu erheben? Da sich dieses Phänomen mit allgemein hin plausiblen Kriterien zur Themenselektion wie dem „Grad des öffentlichen Interesses“, den „Grad der Betroffenheit und (den) Ansprüche(n) sozialer Gruppen“ oder „der demoskopisch ermittelten Problemlösungskompetenz“ nicht hinreichend erklären läßt<sup>4)</sup>, gewinnt die Untersuchung der Motive einen besonderen Stellenwert. Eine Analyse der zwischenparteilichen Schulbuchkontroversen über eine Dekade (1970–1980) in allen wichtigen Bereichen der politischen Kommunikation soll hierüber Aufschluß geben.

Eine solche Analyse kann allerdings nur zu aussagekräftigen, vertretbaren Ergebnissen gelangen, wenn sie in der Lage ist, die im zwischenparteilichen Schulbuchstreit ausgetauschten Argumente erstens auf eine sozialisationstheoretisch verlässliche, schulbuchbezogene Erkenntnisgrundlage zu

<sup>1)</sup> Vgl. Gerd Stein/E. Horst Schallenger, Multiperspektivische Schulbuchforschung im Umriß, in: Blickpunkt Schulbuch, (1981) 24, S. 20–24.

<sup>2)</sup> Vgl. dazu grundlegend Gerd Stein, Die politische Dimension des pädagogischen Hilfsmittels Schulbuch. Oder: von der Unzulänglichkeit einer nur fachwissenschaftlichen Schulbucharbeit, in: Politische Didaktik, (1977) 4, S. 5–33.

<sup>3)</sup> Vgl. Manfred Hättich u. a., Die politische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland in Politik- und Geschichtsbüchern (= Forschungsbericht 47 der Konrad-Adenauer-Stiftung), Melle-St. Augustin 1985, S. 12.

<sup>4)</sup> Vgl. dazu Reinhold Roth, Legitimation des politischen Systems durch Wahlen, in: Heino Kaack/Reinhold Roth (Hrsg.), Parteien-Jahrbuch 1976, Meisenheim am Glan, S. 557 f.



beziehen und zweitens mit den Ergebnissen einer Legitimationsaspekte berücksichtigenden Schulbuchanalyse zu konfrontieren. Erst auf dieser Basis läßt sich die Stichhaltigkeit der These von der symbolischen Bedeutung zwischenparteilicher Schulbuchkontroversen, also einer politisch motivierten Schulbuchinstrumentalisierung durch die Parteien, bewerten.

Indem die legitimationsrelevanten Zusammenhänge der Parteidarstellung und deren vermittlungsspezifische Merkmale auf der Grundlage didaktisch-methodischer Gesichtspunkte untersucht und mit den Zulassungsdaten der Schulbücher korreliert werden, lassen sich darüber hinaus Anhaltspunkte gewinnen, inwieweit der zwischenparteiliche Schulbuchstreit Entsprechungen in der Schulbuchzulassung findet und möglicherweise ein „föderalistisches Schisma“ in der Schulbuchpolitik zur Folge hat.

Die Ergebnisse der damit vorgezeichneten Analyseschritte sollen also insgesamt Aufschlüsse geben:

## II. Das Sozialkundebuch: Didaktisches Medium, Sozialisationsfaktor und Objekt staatlicher Zulassungspolitik

### 1. Politische Legitimation, didaktische Struktur und Zulassungspraxis — Konturen eines „föderalistischen Schismas“ in der Schulbuchpolitik

Die im folgenden zusammengefaßten Untersuchungsergebnisse basieren auf einer Schulbuchanalyse, die in zwei getrennten inhaltsanalytischen Schritten legitimationsspezifische Vermittlungszusammenhänge und didaktische Vermittlungsstrukturen der Parteidarstellung in Sozialkundebüchern für die Sekundarstufe I untersucht<sup>5)</sup>. Die Ergebniszusammenfassung konzentriert sich auf die Wiedergabe makroanalytischer Zusammenhänge. Auf die Präsentation von Einzelergebnissen wird bewußt zugunsten der Darstellung korrelativer Beziehungen zwischen Legitimationsprofilen, didakti-

<sup>5)</sup> Franz Josef Witsch-Rothmund, Politische Parteien und Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisations-theoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion, Frankfurt 1986, Teil I: Schulbuchanalyse, S. 21–83. Die Zusammenstellung des Schulbuchsamples basiert auf den Lernbuchlisten von 1980.

1. über zustimmende bzw. kritische Tendenzen und die didaktisch-methodischen Grundlagen der Parteidarstellung in den untersuchten Sozialkundebüchern;

2. inwieweit sich diese Daten zu einer Schulbuchtypologie verdichten lassen, die möglicherweise bis in die Zulassungspolitik der Länder nachzuvollziehen ist;

3. über Strukturen, Verlaufsformen und Schwerpunkte zwischenparteilicher Schulbuchkontroversen;

4. inwieweit die Schulbuchzulassung sachfremd den Positionen einer parteipolitisch aufgebauten Frontlinie angepaßt wird.

Auf dem Prüfstand steht damit die zentrale Untersuchungshypothese, daß ein öffentlich inszenierter, weniger an Sachaspekten als vielmehr an Legitimationsinteressen orientierter Schulbuchstreit ein länderspezifisches Profil der Schulbuchzulassung zur Folge hat, das schulbuchdidaktische Sachpositionen einer vorgeblich politisch-ideologischen Frontlinie zwischen den „staatstragenden“ Parteien unterordnet.

schen Strukturen und Zulassungsdaten der Sozialkundebücher verzichtet<sup>6)</sup>.

In der zwischenparteilichen Schulbuchkontroverse werden Legitimationsansprüche regelmäßig mit dem Argument unvereinbarer Zulassungspositionen verbunden. Diese Unvereinbarkeit wird, je nach politischem Standort, einmal mit der „subversiven, systembedrohenden“ Schulbuchpolitik in A-Ländern, ein andermal mit der „konservativ-harmonisierenden Heile-Welt-Politik“ in B-Ländern begründet. Der zitierten Schulbuchanalyse ist vor allem daran gelegen, diese Positionen einmal gezielt am Beispiel des Parteithemas empirisch zu prüfen. Auf der Basis einer umfassenden Aussagenanalyse, die für jedes Sozialkundebuch des Samples unter anderem einen „Legitimationsquotienten“ ermittelt, läßt sich eine betont legitimierende Darstellung des Parteithemas nachweisen. Das Verhältnis von legitimierenden, das heißt das Parteiensystem bestätigenden Aussagen, und delegitimierenden, das Parteiensystem in seinen Aufgaben und

<sup>6)</sup> Die Einzelergebnisse sind ebd., S. 60–83 und vor allem im Anhang der Studie, S. 221–285, zusammengestellt.



Funktionen kritisch kommentierenden Aussagen bestätigt diese Tendenz mit einem durchschnittlichen Legitimationsquotienten von 0,765 recht deutlich<sup>7)</sup>. Darüber hinaus besteht ein unverkennbarer Zusammenhang zwischen dem Ausprägungsgrad legitimierender Aussagen und den gemessenen Informationsanteilen<sup>8)</sup> der Sozialkundebücher. 75 % der untersuchten Bücher lassen sich nahezu gleichgewichtig in zwei Gruppen zusammenfassen, die durch gegensätzliche Merkmale gekennzeichnet sind: Bücher mit einem überdurchschnittlichen Legitimationsquotienten, die das Parteiensystem in seinen Aufgaben und Funktionen betont positiv bewerten, weisen gleichzeitig unterdurchschnittliche Informationsanteile auf (*Gruppe 1*). Ein unterdurchschnittlicher Legitimationsquotient mit stärker kritischen Tendenzen korreliert hingegen signifikant mit überdurchschnittlichen Informationsanteilen (*Gruppe 2*).

Diese Zweiteilung der untersuchten Titel findet im Hinblick auf die didaktisch-methodischen Vermittlungsstrukturen eine nahezu exakte Entsprechung. Die anhand der Text- und Quellenanteile bzw. der visuellen Anteile und Arbeitsanregungen ermittelten Ergebnisse zur didaktisch-methodischen Struktur legen es nahe, zwei grundlegende Typen von Sozialkundebüchern zu unterscheiden: 48 % der untersuchten Bücher weisen einen deutlich unterdurchschnittlichen Textanteil auf. Dem steht ein überdurchschnittlicher Quellenanteil gegenüber. Fragestellungen und Arbeitsanregungen dienen in der Regel einer eher offenen, pluralistischen Problemschließung. Wir bezeichnen diesen Schulbuchtyp als „Arbeitsbuch“. Entsprechende Schulbuchtitel lassen sich überwiegend der *Gruppe 2* zuordnen.

Eine umgekehrt proportionale Verteilung von Text- und Quellenanteilen weisen 52 % der Sozialkundebücher auf. Fragestellungen und Arbeitsan-

<sup>7)</sup> Der Legitimationsquotient stellt die Beziehung her zwischen der Summe der positiv kodierten Ausprägungen und der Summe, die wir aus den Summen der positiv und negativ kodierten Ausprägungen bilden. Er läßt Rückschlüsse zu auf den quantitativen Anteil, den legitimierende (positiv kodierte) bzw. delegitimierende (negativ kodierte) Aussagen in Sozialkundebüchern einnehmen. Der erhaltene Wert schwankt zwischen 0, das heißt ausschließlich negativ kodierten Aussagen, und 1, das bedeutet ausschließlich positiv kodierte Aussagen.

<sup>8)</sup> Die „Informationsanteile“ fassen die nicht unmittelbar positiv oder negativ kodierten Aussagen zusammen. Da unter diesem „neutralen“ Ausprägungsgrad vor allem auch die angebotenen Quellen kodiert werden, lassen die „Informationsanteile“ durchaus auch Rückschlüsse auf Pluralität und Informationsgehalt der Parteiendarstellung in Sozialkundebüchern zu.

regungen sind hier häufig auf die Bestätigung normativ vorgegebener Positionen gerichtet. Wir rechnen diese Bücher dem Schulbuchtyp des „Lehrbuchs“ zu. Entsprechende Titel sind überwiegend identisch mit den in *Gruppe 1* zusammengefaßten Sozialkundebüchern.

Ihre eigentliche Brisanz erhalten die Ergebnisse der Schulbuchanalyse aber erst, wenn die legitimations-spezifischen Ergebnisse und die Resultate zum Komplex der didaktischen Vermittlungsstrukturen mit den Zulassungsdaten der Sozialkundebücher korreliert werden: Der anhand der Legitimationsquotienten bzw. der ermittelten Informationsanteile und der didaktisch-methodischen Merkmalsausprägungen nachweisbaren Trennlinie zwischen zwei etwa gleichgewichtigen Gruppen von Sozialkundebüchern entspricht eine schwerpunktmäßige, nach A- und B-Ländern unterscheidbare Zulassungspolitik. Dabei lassen sich folgende Zusammenhänge belegen: Sozialkundebücher mit einem überdurchschnittlichen Legitimationsquotienten und unterdurchschnittlichen Informationsanteilen (*Gruppe 1*) finden sich schwerpunktmäßig in den Lernbuchlisten der unionsregierten Länder (B-Länder). Umgekehrt besteht (bezogen auf den Untersuchungszeitraum) ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Zulassungspräferenzen sozialdemokratisch bzw. sozialliberal regierter Bundesländer (A-Länder) und Sozialkundebüchern, die bei einem unterdurchschnittlichen Legitimationsquotienten überdurchschnittliche Informationsanteile aufweisen (*Gruppe 2*).

Gleichzeitig stehen die Daten zur Legitimations- und Informationsstruktur in einem funktionalen Zusammenhang zu den didaktisch-methodischen Grundlagen der Gegenstandsvermittlung: Ein überdurchschnittlicher Legitimationsquotient korreliert danach deutlich mit einer Gegenstandsvermittlung, die auf einer relativ geschlossenen, stark normativ bewertenden Themenpräsentation beruht. Dies wird unterstützt durch eine Reihe von Merkmalen, die eine deutliche Affinität der betreffenden Sozialkundebücher zum Typ des „klassischen Lehrbuchs“ belegen<sup>9)</sup>. Sie weisen ein überdurchschnittliches Textangebot (zum Teil in Form gedruckten Lehrervortrags) auf, das grundsätzlich mit einem unterdurchschnittlichen Angebot an Quellen und Arbeitsmaterialien korrespondiert.

<sup>9)</sup> Zum Typ des „klassischen Lehrbuchs“ vgl. Wolfgang W. Mickel, Hat das Lehrbuch noch eine Chance? Probleme der Lehrbuchdidaktik, in: Blickpunkt Schulbuch, (1973) 15, S. 41–45.



Die normativen Grundlagen des Parteiensystems werden hier in der Regel, über didaktische Einstiegsfunktionen hinaus, auch zur Deskription und Bewertung politisch-gesellschaftlicher Realität herangezogen. Dem entspricht häufig eine bestätigende Kontrollfunktion von Fragekatalogen. Politische Entwicklungen und gesellschaftlicher Wandel lassen diese Schulbuchkonzeptionen weitgehend unberührt.

Im Gegensatz dazu sind jene Titel, die eine rezi-proke Datenkombination aufweisen, mehrheitlich dem Typ des „Arbeitsbuchs“ zuzuordnen. Sie verzichten entgegen dem Typ des „klassischen Lehrbuchs“ auf eine relativ geschlossene, primär normativ bewertende Gegenstandsvermittlung zugunsten einer offenen, quellengestützten, durch Arbeitshilfen und texterschließende bzw. kontrollierende Fragestellungen didaktisch aufbereitete Themenbehandlung. Ein weiteres signifikantes Merkmal dieser Schulbücher ergibt sich aus einer zumeist konzeptionellen Integration transparenter didaktischer und normativer Prämissen der Schulbuchautoren.

Die vorliegenden Ergebnisse belegen also eine Dichotomie der Zulassungspositionen, deren Trennschärfe sowohl in didaktischer als auch in legitimierungsspezifischer Hinsicht offenkundig ist. Daß eine marktorientierte Schulbuchpolitik und -didaktik seitens der Verlage und Autoren in der Tat einem parteipolitischen Glaubensbekenntnis gleichkommt, belegen nicht nur die faktische Dichotomie der Zulassungslisten, sondern im übrigen die vielfältigen Eingriffe der Zulassungsstellen bis hin zur Ausschöpfung aller möglichen Rechtsmittel, um gerichtlichen Zulassungsverpflichtungen entgegenzuwirken<sup>10)</sup>. Insofern bezeichnet die pointierte For-

<sup>10)</sup> Dies zeigt insbesondere die Schulbuchpolitik in Niedersachsen, der nach dem Regierungswechsel 1976 zugunsten der CDU zunächst eine gewisse Außenseiterrolle attestiert werden konnte. Allerdings ist davon auszugehen, daß die Schulbuchsituation in Niedersachsen gegen Ende der siebziger Jahre sehr stark von Relikten sozialliberaler Schulbuchpolitik durchsetzt war. Schulbuchrevision ist eben ein langfristiger Prozeß. Dies zeigt nicht zuletzt die verwaltungsrechtliche Klärung eines Zulassungsstreits um das vom Metzler-Verlag herausgegebene Unterrichtswerk „Mensch und Gesellschaft“ von Kurt Gerhard Fischer sowie die vom Pro Schule Verlag edierten Lesebücher „Bunte Drucksachen“ bzw. „Bunte Lesefolgen“. Die Metzler-Klage auf Zulassung wurde seinerzeit abgewiesen, während das Verwaltungsgericht Hannover den Kultusminister — in einem bisher einmaligen Vorgang — verpflichtete, die beiden übrigen Titel für den Gebrauch in den Schulen seines Landes weiterhin bzw. neu zuzulassen. Vgl. dazu im einzelnen Joachim Sach, Prozesse um Schulbuchzulassung in Niedersachsen vor dem Verwaltungsgericht in Hannover, in: Politische Didaktik, (1979) 4, S. 147—161.

mulierung von einem „föderalistischen Schisma“ in der Schulbuchpolitik mehr als nur ein Bonmot. Die aufgezeigten Zusammenhänge spielen bei der Rekonstruktion des zwischenparteilichen Schulbuchstreits und vor allem bei der Überprüfung der zentralen Untersuchungshypothese eine wesentliche Rolle.

## **2. Das Schulbuch und seine Didaktik(er): Spielball im zwischenparteilichen Schulbuchstreit — Thesen zur Funktion des Schulbuchs im Kontext politischer Sozialisation und Instrumentalisierung**

Mancher Schulbuchautor, der sich im Grabenkrieg zwischenparteilicher Schulbuchkonflikte zu weit vorwagt und nicht die rechte Parole verlauten läßt, muß erfahren, daß der wärmende Stallgeruch hüben schon der revolutionäre Pulverdampf drüben ist. Vor allem, wer die jeweils gegebenen föderalistischen Demarkationslinien parteipolitischen Hoheitsterrains überschreitet, läuft Gefahr, zwischen die Breitseiten der zwischenparteilichen Scharmützel zu geraten. Kurt Gerhard Fischer bejaht beispielsweise als Wanderer zwischen den Zulassungswelten die Frage, ob er sich als Schulbuchautor nicht klar machen müsse, nur der willkommene Anlaß für Schulbuchkampagnen zu sein, und daß deren eigentliche Zielrichtung die parteipolitische Positionsfixierung zur nachhaltigen Beweisführung „verfassungswidriger Umtriebe“ sei<sup>11)</sup>. Dieser Eindruck verfestigt sich mit der Feststellung Fischers, man habe Schulbücher auf einer jedermann zugänglichen und doch zumindest kritikwürdigen Theoriegrundlage erarbeitet. Niemand — so Fischer — sei aber jemals zu ihnen gekommen und habe angeboten: „bitteschön, wollen wir nicht einmal darüber reden. Ich würde sagen, das wäre die elementarste Geschäftsgrundlage. Denn mit sachlicher Kritik am Schulbuch sind wir völlig einverstanden — im Gegenteil, dafür sind wir dankbar“<sup>12)</sup>. Folgerichtig macht Fischer denn auch deutlich, daß zwischen sachlicher Schulbuchkritik und einschlägiger „Schulbuchschelte“ keine gemeinsame „Geschäftsgrundlage“ mehr besteht. Die Strategie der „Schulbuchschelte“ bedarf — auch wider besseres Wis-

<sup>11)</sup> Vgl. hierzu ein Interview mit Kurt G. Fischer, in: *erziehung* (1976) 2, S. 64 f., sowie bereits Peter Kalb 1975, *Schulbuch . . . „streng nach Osten gerichteter Blick des Verfassers“* (zu K. G. Fischer, *Gesellschaft und Politik*). in: *erziehung*, (1975) 5, S. 64—65.

<sup>12)</sup> Kurt Gerhard Fischer (Anm. 11), S. 64 f.



sen — der „revolutionären Bedrohungsdimension“ des Schulbuchs und der Aura der tendenziellen „Verfassungsfeindlichkeit“ seiner Autoren. Da ihre Zielrichtung auf politische Beeinflussung und nicht auf sachbezogene, konstruktive Schulbuchkritik gerichtet ist, erweist sie sich unter wissenschaftlichen Kriterien als nicht dialogfähig. Insofern ist auch nicht die „psychische Belastbarkeit“ von Schulbuchautoren<sup>13)</sup>, sondern die politisch-instrumentelle Effizienz von Schulbuchkampagnen das handlungsleitende Motiv<sup>14)</sup>.

Gleichwohl sind es die in der Schulbuchdiskussion attackierten Didaktiker, die sich um Wiederherstellung einer gemeinsamen Diskussions- bzw. „Geschäftsgrundlage“ bemühen. Dabei — so Wolfgang W. Mickel — verlangen die an der Schulbuchproduktion Beteiligten nichts anderes, als eine rationale Auseinandersetzung, in der Schulbücher als didaktische Medien zur Unterstützung schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse, kurz, als „pädagogische Hilfsmittel“ verstanden werden und ihre außerpädagogische Inpflichtnahme und Instrumentalisierung abgelehnt wird<sup>15)</sup>. Bevor im weiteren der Frage nachzugehen ist, warum die Position Mickels mit dem „Schulbuchinteresse“ der politischen Parteien unvereinbar ist, soll in fünf Thesen auf die Funktion des Schulbuchs im Kontext politischer Sozialisation einerseits und politischer Instrumentalisierung andererseits eingegangen werden:

1. Die Ergebnisse der neueren Sozialisationsforschung legen nahezu durchgängig die Schlußfolgerung nahe, daß für verhaltens- und einstellungsrelevante Sozialisationseffekte vor allem die Art der strukturell vorherrschenden kommunikativen Verhaltensorganisation maßgebend ist. Diese Annahme läßt sich für den schulischen Erfahrungsraum in der Hypothese zusammenfassen, daß gerade die „nicht veranstalteten“ Lernerfahrungen den entscheidenden Sozialisationseinfluß ausüben. Einstellungs- und verhaltensorientierende Einflüsse vollziehen sich demgemäß weniger über kognitive Lernprozesse als über den institutionellen

und informellen Bedingungsrahmen schulischer Sozialisation<sup>16)</sup>.

2. Im Hinblick auf Wirkungsaspekte schulischer Sozialisation ist insofern dem Schulbuch lediglich sekundäre Relevanz beizumessen. Schulische Lernprozesse werden als ein komplexes Kommunikations- und Interaktionsgeschehen aufgefaßt, in dem das Schulbuch nur ein didaktisches Strukturelement neben anderen ist. In diesem Sinne ist das Schulbuch kein „Primärfaktor“ schulischer Sozialisation, sondern didaktisches Hilfsmittel<sup>17)</sup>.

3. Exakte Angaben über den Sozialisationseinfluß von Schulbüchern sind — schon aufgrund fehlender empirischer Forschungsergebnisse — nicht vorhanden. Dies hängt vor allem auch mit erheblichen forschungspraktischen Problemen zusammen. Entsprechende Aussagen sind nur unter Einbeziehung zusätzlicher Variablen sinnvoll bzw. zulässig. Hierzu zählen die Rahmenbedingungen schulischer Politikvermittlung wie: institutionell vorgegebene Handlungsspielräume, Interaktionsstrukturen, Lehrer- und Schülereinstellungen, Mitwirkungschancen, Konformitätsanforderungen, Leistungsdruck, Anpassungsdruck, Kontrollmaßnahmen, alters- und sozialstrukturelle Variablen etc., die in ihrer jeweiligen Ausformung und ihrem Zusammenspiel ein jeweils spezifisches Schulklima begründen<sup>18)</sup>. So lassen z. B. die Untersuchungen der Konstanzer Forschungsgruppe um Helmut Fend auf gewisse schultypische Differenzen (herkömmliches Schulsystem vs. Reformschulen) schließen<sup>19)</sup>.

4. Wirkungs- und Anwendungsmöglichkeiten von Schulbüchern hängen im wesentlichen mit von diesen Rahmenbedingungen ab. Als zusätzlicher Faktor, der die Verwendung von Schulbüchern erheblich beeinflußt, sind anwenderspezifische Variablen zu berücksichtigen, so z. B. die unterschiedlich entwickelten Kompetenzen, die Lehrer und Schüler mehr oder weniger in die Lage versetzen, medien-spezifische Angebote zu nutzen. Insofern sind die Möglichkeiten, Planung und Verlauf von Unter-

<sup>16)</sup> In diesem Sinne argumentieren Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Einführung durch die Herausgeber, Weinheim-Basel 1980, vor allem S. 7; als Hauptvertreter dieser These siehe auch Helmut Fend, *Theorie der Schule*, München-Wien-Baltimore 1980, S. 226.

<sup>17)</sup> Vgl. dazu Wolfgang W. Mickel (Anm. 15), S. 78.

<sup>18)</sup> Vgl. Hans Peter Henecka/Karlheinz Wöhler, *Schulsoziologie*, Stuttgart 1978, S. 109.

<sup>19)</sup> Vgl. Helmut Fend (Anm. 16), S. 237.

<sup>13)</sup> Vgl. ebd.

<sup>14)</sup> Aus der Sicht eines „Betroffenen“ schildert Kurt Gerhard Fischer diese Erfahrung; vgl. ders., *Schulbuchschelte — und was dahinter steckt*, in: Gerd Stein (Hrsg.), *Schulbuchschelte — Politikum und Herausforderung*, Stuttgart 1979, S. 81—96.

<sup>15)</sup> Vgl. Wolfgang W. Mickel, *Schulbuchschelte*, in: Gerd Stein (Anm. 14), S. 78.



richt durch fachdidaktisch angemessene Schulbuchkonzeptionen positiv zu beeinflussen, an spezifische Voraussetzungen geknüpft, grundsätzlich aber nicht ausgeschlossen<sup>20)</sup>.

5. Akteure der Schulbuchdiskussion, die in ihrer öffentlichen Argumentation diese breit dokumentierten Aspekte des wissenschaftlichen Forschungsstandes ignorieren oder diffamieren, die Forschungsergebnisse bewußt selektiv zur argumentativen Absicherung und Rechtfertigung eigener Positionen nutzen, setzen sich grundsätzlich dem Ver-

dacht aus, daß ihr Interesse an pädagogischen und insbesondere schulbuchdidaktischen Fragen vor-dergründig und de facto von politischem Kalkül geleitet ist. Entsprechende, in der Regel unter dem Anspruch oder der Berufung auf wissenschaftliche Seriosität auftretende Schulbuchinitiativen stehen für den Versuch einer politischen Instrumentalisierung des Schulbuchs, mit dem Ziel einer öffentlichen Inszenierung ideologischer Stellvertreterkriege und einer hieraus resultierenden Mobilisierung latenter politischer Vorurteile und Ängste<sup>21)</sup>.

### III. Schulbuch und symbolische Politik – Theoretische Aspekte zu einer erklärungsbedürftigen Parteienkontroverse

Es gehört zu den grundlegenden Strategieelementen von Wahlauseinandersetzungen, eigene Legitimationsansprüche mit der Disqualifizierung des politischen Gegners zu begründen. Dies geschieht in der Regel, indem ein Bild des politischen Gegners gezeichnet wird, das sowohl seine Problemkompetenz als auch seine politischen Ziele und personellen Alternativen diskreditiert<sup>22)</sup>. Eine entscheidende Bedingung im strategischen Kalkül der politischen Parteien liegt dabei in der sozialpsychologisch begründeten Annahme, daß die überwiegende Mehrheit der Wahlbürger politische Ereignisse oder Prozesse rein „objektivistisch“, lediglich unter ihrem „Nennwert“ sieht und analysiert, ohne deren ‚Dramaturgie‘, also deren ‚Symbolwert‘ zu erkennen. Die zugrundeliegenden politisch-strate-

gischen Kalküle bleiben damit zwangsläufig verdeckt<sup>23)</sup>.

So begründet beispielsweise Walter Wallmann seine Legitimationsansprüche am deutlichsten zu Lasten einer realitätsbezogenen Problemdefinition, indem er im Hinblick auf die Schulbuchsituation in Hessen 1972 behauptete: „Hessischer Kultusminister vergiftet die Schuljugend mit prokommunistischen Pamphleten“ und „volksverhetzender Propaganda“. Beides vermittelte Wallmann im Vorfeld der Bundestagswahlen 1972 als Menetekel „für eine immer gefährlicher werdende Entwicklung, die für die Zukunft unseres Landes das Schlimmste befürchten läßt“<sup>24)</sup>.

Der Versuch einer umfassenden empirischen Erhärtung sowie einer theoretischen Erklärung dieser (zwischenparteilichen) Spielart der Schulbuchinstrumentalisierung steht bislang noch aus. Wenn sich aber Härte und Erscheinungsformen des zwischenparteilichen Schulbuchstreits auf der Grundlage „klassischer Kriterien“ der Themenselektion allein nicht hinreichend erklären lassen<sup>25)</sup>, so muß das parteipolitische Interesse an einem relativ unbedeutenden Politiksegment in anderer Weise begründbar sein. Im Hinblick auf diese Forschungslücke hat Gerd Stein wichtige theoretische Impulse und verdienstvolle dokumentarische Initiativen entfaltet, ohne sie allerdings zu einem theoretisch

<sup>20)</sup> Vgl. Bernhard Claßen. Welchen Beitrag leisten die Methoden und Medien der politischen Bildung zur politischen Sozialisation?, in: Bernhard Claßen/Klaus Wasmund (Hrsg.), Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig 1982, vor allem S. 267 f.

<sup>21)</sup> Zu dem hiermit zentral verbundenen Begriff der „Schulbuchschelte“ vgl. vor allem Gerd Stein (Anm. 14), S. 9–27; zur archivischen und dokumentarischen Seite siehe Gerd Stein, Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik – Dokumentarischer Teil, Stuttgart 1979. Die Verdienste Steins würdigend beachte Bernhard Claßen, Publikationen zur Sache Schulbuch, in: Bildung und Erziehung, (1980) 3, S. 148–154. Claßen unterstreicht, daß die von Stein vorgelegten Dokumente ein „erschütterndes Abbild des herrschenden Umgangs mit dem Schulbuch seitens bundesrepublikanischer Teilöffentlichkeiten und als solches Indikatoren für den Zustand der politischen Kultur hierzulande“ darstellen.

<sup>22)</sup> Diese Differenzierung in problemlösende, wertorientierende und personalisierende Legitimationssymbole geht zurück auf Ulrich Sarcinelli, Symbolische Politik. Zur Bedeutung symbolischer Politik in der politischen Kommunikation, Opladen 1987. Theoretische Aspekte hierzu werden weiter unten ausgeführt.

<sup>23)</sup> Vgl. Ulrich Sarcinelli (Anm. 22), S. 5.

<sup>24)</sup> Vgl. dazu Walter Wallmann, Hessischer Kultusminister vergiftet die Schuljugend mit prokommunistischen Pamphleten, in: Deutschland-Magazin, (1972) 4, S. 51, sowie G. Münch, Sauberkeit schadet Sozialismus, in: Welt am Sonntag, vom 1. Juli 1972, S. 5.

<sup>25)</sup> Vgl. Reinhold Roth (Anm. 4), S. 557 f.



konsistenten Erklärungsansatz zu verdichten<sup>26</sup>). Dies wird nicht zuletzt deutlich, wenn insbesondere Gerd Stein — ähnlich wie Wolfgang W. Mickel — fordert, zumindest die bildungspolitischen Akteure in Parlamenten und Regierungen mögen doch um eine systematische Aufklärung der Öffentlichkeit über Motive, Ziele und Strategien von „Schulbuch-Schelte“ bemüht sein<sup>27</sup>). Diese Aufforderung kommt allerdings einem Appell zur Selbstentlarvung gleich, scheint doch das „Schulbuchinteresse“ zumindest der aktiven bildungspolitischen Schulbuchdiskutanten gerade in der politisch-strategischen Instrumentalisierung des Schulbuchs begründet zu sein.

Entscheidende Impulse zur Erklärung des zwischenparteilichen Schulbuchstreits vermittelt Ulrich Sarcinelli mit einem umfassenden Konzept zur Analyse politischer Kommunikation insbesondere im Kontext von Wahlkämpfen<sup>28</sup>). Ein wichtiges Teilstück dieser Studie bildet die Erarbeitung einer Typologie „artikulativer Legitimationssymbole“. Die von Sarcinelli zu analytischen Zwecken vorgenommene funktionale Dreiteilung in „problemlösende“ (politische Problemlösungsebene), „sinnorientierende“ (politische Zielebene) und „personalisierende“ (politische Akteursebene) Legitimationssymbole<sup>29</sup>) stellt verschiedene, im Prozeß der wechselseitigen Positionsfixierung (positives Selbstbild/negatives Fremdbild) meist zugunsten eines strategischen Gesamtkonzepts kombinierte Varianten dar.

Die wesentlichen Impulse zur Entwicklung dieser Typologie bezieht Sarcinelli — so seine These — aus einer zunehmenden Ritualisierung der Wahlkampfkommunikation. Gemeint ist die Tendenz, die politische Kommunikation mit einem Bestand

an relativ stabilen Ausdrucksformen zu versehen. Visuelle Erkennungssymbole, Slogans und Schlagwörter stehen hierbei als „polarisierende Hauptstimuli“ für die Neigung, in der politischen Kommunikation ein „Repertoire positiv sanktionierter (für die eigene Position) und negativ sanktionierter Strukturen (für den politischen Gegner) auszubilden“. Sie stellen gewissermaßen das kommunikative Gerüst dar, „auf das sich die wechselseitigen Legitimations- und Delegitimationsbemühungen der Parteien stützen, und die durch ständigen Gebrauch assoziative Äquivalenzen beim Wähler mobilisieren sollen“<sup>30</sup>).

Die eminent praktische Relevanz dieser Legitimationssymbole wird deutlich, wenn wir uns die erkenntnisleitenden Forschungshypothesen Sarcinellis vergegenwärtigen: Symbolische Politik erweist sich demnach vor dem Hintergrund eines gemäßigten pluralistischen Parteiensystems der Bundesrepublik, bei weitgehender Konvergenz grundlegender Orientierungen, erstens als „unverzichtbares Darstellungsmittel zur Sichtbarmachung von Politikdivergenzen“. Darüber hinaus gewinnt es, zweitens, die Qualität eines „Steuerungsinstruments“ im Sinne eines loyalitätssichernden „Politikmanagements“<sup>31</sup>). Vor diesem Hintergrund, der das „etablierte Parteiensystem“ in der Bundesrepublik an die konsensuale Akzeptanz nicht beliebig veränderbarer Rahmenbedingungen bindet<sup>32</sup>) und damit den verbleibenden politischen „Gestaltungsrest“ minimiert, wird nach Sarcinelli plausibel, daß der rhetorischen Politik im Parteienwettbewerb westlicher Demokratien wachsende Bedeutung zukommt. Folgerichtig spricht Sarcinelli von der zentralen Funktion symbolischer Politik als „legitimatorisches Problemlösungssurrogat“ oder von der „Fiktion politischer Fundamentalalternativen“<sup>33</sup>). Dabei werde der symbolische Charakter der Kontroversen gerade dadurch erkennbar, daß die Disqualifizierung des politischen Gegners häufig zum Hauptgegenstand der eigenen Legitimationsansprüche gemacht werde<sup>34</sup>).

Die Stellvertreterfunktion öffentlicher Politikkontroversen, so insbesondere auch des Schulbuch-

<sup>26</sup>) Gleichwohl hat Gerd Stein durch vielfältige Initiativen und Impulse die maßgeblichen Voraussetzungen vor allem auch in dokumentarischer Hinsicht geschaffen. An dieser Stelle seien die entscheidend mit seinem Namen verbundenen Aktivitäten des Instituts für Schulbuchforschung an der Universität Duisburg gewürdigt, dem Gerd Stein als Direktor vorsteht.

<sup>27</sup>) Vgl. Gerd Stein, *Wissenschaftliche Schulbucharbeit und Formen politischen Umgangs mit Schulbuchtexten*, in: *Bildung und Erziehung*, (1980) 3, S. 104.

<sup>28</sup>) Ulrich Sarcinelli (Anm. 22). Im folgenden können nur wenige, jedoch mit dem Bezug auf die Typologie „artikulativer Legitimationssymbole“ zentrale Aspekte der Arbeit Sarcinellis vorgestellt werden. Eine ausführlichere, im Hinblick auf den zwischenparteilichen Schulbuchstreit prononcierte Darstellung siehe bei Franz Josef Witsch-Rothmund (Anm. 5), S. 148—159.

<sup>29</sup>) Auf diese Typologie und vor allem ihre instrumentelle Bedeutung bei der Vermittlung positiver Selbst- und negativer Fremdbilder wurde weiter oben, im Zusammenhang mit Anmerkung 22 Bezug genommen.

<sup>30</sup>) Vgl. Ulrich Sarcinelli (Anm. 22), S. 85 ff.

<sup>31</sup>) Vgl. ebd., S. 65.

<sup>32</sup>) Vgl. dazu exemplarisch Klaus von Beyme, *Der Neokorporatismus und die Politik des begrenzten Pluralismus in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Jürgen Habermas (Hrsg.), *Stichworte zur geistigen Situation der Zeit*, Band 1: *Nation und Republik*, Frankfurt 1979, insbesondere S. 242 ff.

<sup>33</sup>) Vgl. Ulrich Sarcinelli (Anm. 22), S. 116 f., sowie die Überschriften zu den Kapiteln 7 und 8.

<sup>34</sup>) Vgl. ebd., S. 133.



streits, beruht dementsprechend auf einer extremen Freund-Feind-Kategorisierung und der Scheinpolarisierung von vermeintlichen ideologischen Fundamentalgegensätzen. Nur vor diesem Hintergrund läßt sich ein plausibler Zusammenhang herstellen zwischen der marginalen Bedeutung des ‚Politiksegments‘ Schulbuch und seiner Sekundärfunktion im politischen Sozialisationsprozeß einerseits und seiner — daran gemessen — überaus unverhältnismäßigen Einbindung in die zwischenparteiliche Kontroverse andererseits.

Im Hinblick auf die Verwertbarkeit seiner Forschungsergebnisse verweist Sarcinelli darauf, daß eine bislang noch ausstehende systematische Analyse des Gebrauchs „artikulativer Legitimationssymbole“ unverzichtbar nicht nur für Erkenntnisse zur Struktur und Funktion politischer Kommunikation in der Bundesrepublik sei. „Sie ist auch unverzichtbar, weil sie konkrete Anhaltspunkte für eine qualitative Bewertung kommunikativer Rechtfertigungsbemühungen von Politikern liefern kann.“<sup>35)</sup>

#### IV. Zur symbolischen Bedeutung zwischenparteilicher Schulbuchkontroversen — Empirische Befunde

Im Gegensatz zu äußeren, nicht direkt beeinflussbaren Ereignissen, die zum Beispiel den Themenhaushalt eines Wahlkampfes entscheidend determinieren können<sup>38)</sup>, gehören spezielle Themen — wie Schulbuchfragen — gewissermaßen zur frei verfügbaren „Manövriermasse“ der Wahlstrategen. Der symbolische Politikansatz unterstellt, daß zwischenparteilichen Kontroversen unter bestimmten Bedingungen nicht in erster Linie die Funktion zukommt, sachorientierte Problemlösungsalternativen zu präsentieren; vielmehr komme der „strategisch induzierten Problemlösungskontroverse“ (Sarcinelli) vor allem die Funktion zu, ansonsten nur schwer vermittelbare Politikalternativen auf symbolischem Wege zu verdeutlichen. Neben der „argumentativen Handhabung“ des Themas ergeben sich möglicherweise aus der zeitlichen und wahlgeographischen Themensteuerung weitere

Der von Sarcinelli aufgezeigte Bezugsrahmen einer solchen Bewertung reicht von der systemfunktionalen Perspektive, nach der die Reduktion von komplexen Sachzusammenhängen erst die Vermittlung von Politik ermöglicht, bis hin zu einer normativ-kritischen Perspektive, nach der eben diese Reduktionsleistungen häufig den Charakter von bewußten Manipulationsakten mit der deutlichen Intention einer Verschleierung politischer Sachzusammenhänge annehmen<sup>36)</sup>.

Wenn im folgenden auf der analytischen Basis des symbolischen Politikansatzes der Versuch unternommen wird, Strukturen und Verlaufsformen und damit letztlich auch die Funktion des zwischenparteilichen Schulbuchstreits aufzuzeigen, dann geschieht dies in bewußt kritischer Absicht<sup>37)</sup>. In dem Maße, wie die Beurteilung von Politikvermittlungsleistungen nicht mehr nur das „folgenlose Privileg einer kritischen sozialwissenschaftlichen Intelligenz ist“ (Claus Offe), nehmen diese Qualitätsanforderungen zu.

Hinweise auf ein primär wahlstrategisch begründetes Themeninteresse.

Die Annahme, das Schulbuchthema werde im Parteienstreit vorwiegend zur Verdeutlichung vermeintlicher ideologischer Fundamentalgegensätze instrumentalisiert, muß daher folgenden Fragestellungen nachgehen: *Wer bezieht das Schulbuchthema mit welchen Argumenten und unter welchen politischen Rahmenbedingungen in die zwischenparteiliche Kontroverse ein?*

Die am Beispiel zahlreicher Anfragen und Debatten in den Länderparlamenten zu dokumentierenden Hauptargumentationsstränge werden im folgenden zu idealtypischen Argumentationsmustern verdichtet und auf ihre Repräsentativität hin geprüft. Dies geschieht mit Hilfe der Parlamentspiegel für die Länderparlamente und Bürgerschaften und der entsprechenden Drucksachen bzw. Plenarprotokolle. Gleichzeitig ermöglichen die Parlamentspiegel den genauen Nachweis der länderspezifischen Verteilung der Schulbuchinitiativen.

<sup>35)</sup> Ebd., S. 89.

<sup>36)</sup> Vgl. ebd., S. 89 f.

<sup>37)</sup> Der umfassende theoretische Bezugsrahmen und eine erschöpfende Ergebnisdarstellung findet sich bei Franz Josef Witsch-Rothmund (Anm. 5), S. 136–221.

<sup>38)</sup> Vgl. dazu Ulrich Sarcinelli (Anm. 22), S. 91 ff.



**Die Struktur der parteipolitischen Initiativen auf Parlamentsebene, differenziert nach A- und B-Ländern**

	A-Länder		B-Länder		total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
CDU	18	47,4	4	10,5	22	57,9
SPD	4	10,5	9	23,7	13	34,2
FDP	2	5,3	1	2,6	3	7,9
	24	63,2	14	36,8	38	100,0

Die Tabelle zeigt deutlich, daß die Schulbuchdiskussion auf Parlamentsebene im wesentlichen von der CDU (58 % der Initiativen) initiiert wird, mit Abstand gefolgt von der SPD (34 % der Initiativen) und der FDP (8 % der Initiativen). Besonders aufschlußreich ist dabei die länderspezifische Verteilung der Aktivitäten, vor allem unter Gesichtspunkten der jeweiligen parlamentarischen Rollenverteilung. Nahezu zwei Drittel aller erfaßten Initiativen (24 = 63 %) ereigneten sich in sogenannten A-Ländern, im Rahmen einer politischen Konstellation also, in der die CDU die Oppositionsrolle innehatte. Hier gingen drei Viertel der Initiativen (18 von 24) von der CDU aus. Von daher ergibt sich folgerichtig, daß die Schwerpunkte der parlamentarischen Schulbuchinitiativen in Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen lagen. Der dominanten parlamentarischen Initiativfunktion der CDU entsprach daher auch ein Monopol bei der im folgenden aufgezeigten (quantifizierten) Argumentationsverwendung des Schulbuchthemas in der zwischenparteilichen Kontroverse:

1. Das Schulbuch sei eine entscheidende und prägende Einflußvariable im politischen Sozialisationsprozeß.

Dieses Axiom bildet gewissermaßen die entscheidende Prämisse für die politische Instrumentalisierung des Schulbuchs überhaupt. Der instrumentelle Charakter dieses Arguments besteht darin, im Gegensatz zum Erkenntnisstand in der Sozialisationsforschung eine tiefgreifende und entscheidende Sozialisationswirkung von Schulbüchern zu unterstellen. Eine Häufigkeitsauszählung dieses Argumentationsmusters weist insgesamt 25 Belegstellen aus.

2. Die „Sozialisationsallmacht“ des Schulbuchs diene bestimmten politischen Kräften zur einseitigen politischen Indoktrination. Diese systemunterlaufende Schulbuchpolitik führe zu einer ernsthaft-

ten Gefährdung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung.

Dieses Argumentationsmuster zeigt, wie eine „Sachdiskussion“ auf Prinzipienfragen verlagert wird. Dabei wird der Eindruck vermittelt, das politisch-gesellschaftliche Ganze und die es tragenden Werte stünden aufgrund einer bestimmten Schulbuchpolitik zur Disposition. Für dieses Argumentationsmuster finden sich 28 Belegstellen in den Plenarprotokollen.

3. Das dritte Hauptargumentationsmuster versucht in Verbindung mit den „Sachargumenten“ die politische Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit des politischen Gegners in Frage zu stellen. Für Argumentationsmuster dieser Art finden sich insgesamt zehn Belegstellen.

Während diese Argumentationsmuster ausschließlich von der CDU in die Schulbuchdebatten eingeführt wurden, muß schließlich 4. ein Argumentationsmuster gesondert erfaßt werden, das die Schulbuchkontroverse auf einer metakommunikativen Ebene abhandelt. Dabei wird dem politischen Gegner a) unterstellt, die wahlstrategisch induzierte Schulbuchdebatte erfülle eine Stellvertreterfunktion für die Inszenierung eines fundamentalen Wertekonflikts sowie b) besitze er keine schulbuchdidaktische Sachkompetenz. Dieses Argumentationsmuster wird ausschließlich von SPD und FDP gewissermaßen als reaktive Variante in die Schulbuchdiskussion eingeführt. Hierfür lassen sich 26 Belegstellen nachweisen.

Parlamentarische und außerparlamentarische Instrumentalisierungen der Schulbuchdiskussion laufen nach gleichförmigen Mustern ab. Exemplarisch und richtungsweisend für beide Ebenen ist die weiter oben kurz skizzierte Pressekampagne zur Schulbuchpolitik in Hessen<sup>39)</sup>. In der Folge hat die CDU/CSU fast durchgängig in allen Landtagswahlkämpfen, die sie als Opposition zu bestreiten hatte, versucht, Schulbuchfragen zu einem zentralen Wahlkampfthema zu machen: Ausgehend von Niedersachsen, wo die CDU wenige Tage vor dem Wahltermin (9. Juni 1974) unter der Parole: „Stoppt den Mißbrauch der Schule durch die linken Systemveränderer!“ eine Anzeigenserie in allen Tageszeitungen Niedersachsens startete, weist die Karriere des Schulbuchthemas eine kontinuierlich

<sup>39)</sup> Vgl. hierzu die einleitenden Bemerkungen zu diesem Gliederungsabschnitt sowie die in Anmerkung 24 angegebenen Quellen.



zunehmende Resonanz auf<sup>40)</sup>. Während sich in einigen lokalen Kommunikationsräumen die Schulbuchdiskussion über die Niedersachsen-Wahlen hinaus als Dauerthema etablierte, griff Karl Karstens, damals Fraktionsvorsitzender der CDU/CSU im Deutschen Bundestag, die Schulbuchpolitik der sozialdemokratisch regierten Länder in einer Rede vor dem CSU-Parteitag in München auf und verlieh der Diskussion damit einen deutlichen bundespolitischen Akzent. Nachdem „Bayernkurier“ und überregionale Presse mit dem Tenor „Roter Schmutz auf Schulkinder“ für eine weitere Anheizung der Diskussion sorgten<sup>41)</sup>, kam es in Hessen und Nordrhein-Westfalen zu Höhepunkten der Schulbuchkampagne. Über das Schulbuchthema wurde hier für eine außerordentlich starke Personalisierung der Wahlauseinandersetzungen gesorgt. Danach fände die vor allem über Schulbücher betriebene „sozialistische Systemveränderung“ in Ludwig von Friedeburg ihren „spiritus rector“, den „verblendeten Ideologen“, der „die hessischen Schulen ruiniert“, den „ideologischen Eiferer, der den Kommunisten die Türen der Schulen und Hochschulen öffnet“<sup>42)</sup>. Durch den Rücktritt von Friedeburgs zusätzlich motiviert, konzentrierte sich die Union in Nordrhein-Westfalen ebenfalls auf die Person des Kultusministers, der „als Buhmann den Beinamen ‚Roter Jürgen‘ erhielt“, und die von ihm genehmigten „Radikalenbücher“<sup>43)</sup>.

SPD und FDP verharrten hingegen entweder in der ihnen zugeschriebenen Rolle und bestätigten darüber hinaus die Strategie der Union durch entsprechende politische Konsequenzen wie in Hessen mit dem Rücktritt von Friedeburgs. Oder sie bemühten sich wie in Nordrhein-Westfalen um eine möglichst überzeugende Relativierung schul(buch)-politischer Fragen bei der Betonung einer eigenen positiven Leistungsbilanz<sup>44)</sup>. Darüber hinaus wurde, zumindest in Nordrhein-Westfalen, in der veröffentlichten Meinung Gelassenheit und ein selbstbewußtes Rechtfertigungsgebaren vor allem

der SPD registriert, „die ob all dieser Vorwürfe kalt bleibt“: „Die Fakten unserer Reform sprechen für uns.“<sup>45)</sup>

Die Analyse von Schulbuchkontroversen auf parlamentarischer Ebene bzw. im Kontext von Wahlen führt zu der Feststellung, daß die Induzierung von Schulbuchkonflikten in erster Linie ein Element unionspezifischer Strategien im Prozeß des zwischenparteilichen Wettbewerbs ist. Aufgrund dieser Ergebnisse liegt die Vermutung nahe, daß die Aktivitäten der politischen Parteien auf der Ebene der politischen Zielformulierung zusätzliche Anhaltspunkte für eine unionsdominierte Schulbuchdiskussion liefern. Hierfür sprechen zumindest zwei auffällige Befunde: Erstens wurden entsprechende programmatische Aktivitäten nahezu ausschließlich von der CDU/CSU entfaltet. Die Union demonstrierte damit sichtbar den Anspruch eines Definitionsmonopols. Zweitens: SPD und FDP nahmen schulbuchpolitische Fragestellungen nur dann auf, wenn sich die Reduktion von Rechtfertigungsdruck und der Nachweis der eigenen Problemlösungskompetenz nur um den Preis eigener Profillosigkeit vermeiden ließen<sup>46)</sup>. So hatte die CDU/CSU-Fraktionsvorsitzendenkonferenz 1980 „Handreichungen für die Genehmigung und Einführung von Schulbüchern“ verabschiedet<sup>47)</sup>. Das achtseitige Papier, das anschließend an eine allgemeine Einschätzung des Schulbuchs spezielle „Maßstäbe für die Beurteilung von Schulbüchern“ formuliert, kann als programmatisches Substrat aufgefaßt werden, das seit Jahren die ideologische Grundlage der CDU/CSU-Schulbuchpolitik bildet<sup>48)</sup>. Die hier zusammengefaßten Kriterien bilden gleichzeitig die Grundlage für einen quasi präjudikativen Akt der Klassifizierung von Sozialkundebüchern, die von Hilligen über Fischer bis Mickel als „völlig unbrauchbar“ oder als „propagandistische Machwerke“ (W. Wallmann) abqualifiziert werden.

<sup>40)</sup> Vgl. dazu die von Wolfgang R. Langenbucher und Claudia Mast nachgezeichnete Themenkarriere in dem Beitrag: Wie man mit Schulbüchern Wahlkampf macht, in: Gerd Stein (Anm. 14), S. 34–50.

<sup>41)</sup> Bild-Zeitung vom 27. August 1974: Skandal um deutsches Lesebuch – es enthält 215 Schimpfwörter; Bayernkurier vom 7. September 1974: Roter Schmutz auf Schulkinder.

<sup>42)</sup> Zitiert nach R. W. Leonhardt, Versager oder Sündenbock?, in: Die Zeit vom 6. Dezember 1974, S. 4.

<sup>43)</sup> Vgl. A. Pieper, CDU lockt Wähler mit Tadel für Schulpolitik – Buhmann ist der ‚Rote Jürgen‘, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 1. Mai 1975.

<sup>44)</sup> Vgl. Anzeige Nr. 17 der SPD im Landtagswahlkampf Nordrhein-Westfalen 1975, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 23. April 1975.

<sup>45)</sup> Vgl. A. Pieper (Anm. 43).

<sup>46)</sup> Dies ist in der Regel vor allem dann der Fall, wo der Parteienwettbewerb ein Engagement gewissermaßen unumgänglich macht, so z. B. auf der Parlamentsebene oder bei Podiumsveranstaltungen zum Thema. SPD und FDP vermeiden ansonsten weitgehend eine offensive Thematisierung von Schulbuchfragen.

<sup>47)</sup> Union in Deutschland (UiD) (1980), 24. Dokumententeil, S. 1–8.

<sup>48)</sup> Mit der Verabschiedung der „Handreichungen“ kommt dieser Position besonderes Gewicht zu, insofern in der Tat ein Definitionsmonopol der Unionsparteien für ihren Einflußbereich nahezu verbindlichen Charakter annimmt.



## V. Symbolische Politik als Herausforderung politischer Bildungsarbeit – Zusammenfassende Ergebnisse und Perspektiven

Auf der Basis der Schulbuchanalyse zur Vermittlung des Parteithemas in Sozialkundebüchern der Sekundarstufe I und der Verortung des Sozialkundebuches im politischen Sozialisationsprozeß lassen sich die Ergebnisse zur symbolischen Bedeutung des zwischenparteilichen Schulbuchstreits folgendermaßen zusammenfassen:

1. Im komplexen politischen Sozialisationsprozeß ist das Sozialkundebuch kein Primärfaktor, sondern eine Variable, deren Einfluß nur im Zusammenhang mit den übrigen Rahmenbedingungen schulischer bzw. politischer Sozialisation bewertet werden kann.

2. Die Ergebnisse verschiedener Studien bestätigen<sup>49)</sup>, gelangt die vorgestellte partielle Schulbuchanalyse am Beispiel des Parteithemas zu dem Ergebnis, daß die Gegenstandsvermittlung betont legitimierende Tendenzen aufweist.

3. Intensität und Tenor der Schulbuchthematizierung durch die politischen Parteien stehen in einem deutlichen Spannungsverhältnis a) zur relativ geringen Sozialisationsrelevanz und b) zur relativ ausgeprägten Legitimierungstendenz von Sozialkundebüchern.

4. Zwischenparteiliche Schulbuchkontroversen bestätigen insofern die Annahme, ein bevorzugtes Terrain symbolischer Politik zu sein. Sie dienen in erster Linie der Inszenierung politischer Grundsatzkontroversen. Es ist daher zulässig von einer Stellvertreterfunktion des Schulbuchstreits zu sprechen.

5. Für eine strategische Induzierung von Schulbuchkontroversen spricht vor allem ihre durchgängig dualistische Struktur: Im Rahmen dieser dualistischen Struktur wird die Schulbuchdiskussion von den Unionsparteien dominiert. Schulbuchfragen entwickeln sich nahezu ausschließlich dort zu einem exponierten Thema der zwischenparteilichen Kontroverse, wo sich die CDU als Oppositionspartei um einen Rollentausch im parlamentarischen Positiongefüge bemüht.

6. Die Inszenierung von Schulbuchkonflikten auf parlamentarischer Ebene steht in der Regel in einem funktionalen Verhältnis zur wahlstrategischen

Instrumentalisierung von Schulbuchfragen. Auf Parlamentsebene induzierte Schulbuchkontroversen (Anfragen/Anträge) sorgen regelmäßig im Vorfeld von Wahlen für eine öffentlichkeitswirksame Medienresonanz.

7. Hauptintention des strategisch induzierten Schulbuchstreits ist nicht die Präsentation sachbezogener Alternativen, sondern die Delegitimierung des politischen Gegners. Bei der Formulierung von (De)Legitimationsansprüchen wird das ‚Politiksegment‘ Schulbuch vor allem als Träger personalisierender und insbesondere wertorientierender Legitimationssymbole herangezogen.

8. Aus einem öffentlich inszenierten, an Legitimationsinteressen ausgerichteten Schulbuchstreit resultiert ein „föderalistisches Schisma“ in der Schulbuchpolitik, das schulbuchdidaktische Sachpositionen an vermeintlich politisch-ideologischen Richtungskämpfen ausrichtet.

In ganz besonderem Maße sensibilisiert der zwischenparteiliche Schulbuchstreit für die Erkenntnis, daß eine rein „objektivistische Wahrnehmung“ von Politik, ohne die Fähigkeit zur Differenzierung von „Nennwert“ und „Symbolwert“ politischer Kommunikation und Aktion, keine Chance zur kritischen Auseinandersetzung mit den jeweils zugrundeliegenden politisch-strategischen Kalkülen und Motiven eröffnet. Hier bleibt nicht der Raum, aus dieser Feststellung die Konsequenzen für eine kritische politische Bildungsarbeit zu ziehen. Vorschläge für eine den symbolischen Politikansatz einbeziehende Bildungsarbeit sind an anderer Stelle zumindest am Beispiel des Wahlthemas skizziert worden<sup>50)</sup>.

Ein Politikvermittlungssystem, das von den Parteien hauptsächlich an der Durchsetzung konkurrierender Legitimationsansprüche und Machtinteressen ausgerichtet wird und das es sich zu leisten vermag, im Wahlbürger weniger den kritischen Adressaten sachbezogener Informationen zu sehen als ein Objekt sozialpsychologisch kalkulierter Werbekampagnen, wird in dem Maße fragwürdig, wie es zugleich die Optimierung von Problemlösun-

<sup>49)</sup> Vgl. zusammenfassend Klaus Wasmund, Welchen Einfluß hat die Schule als Agent politischer Sozialisation?, in: Bernhard Claußen/Klaus Wasmund (Anm. 20), S. 64–83.

<sup>50)</sup> Werner Simon/Franz Josef Witsch-Rothmund, Wahlkampf und Wählerverhalten im politischen Prozeß der Bundesrepublik Deutschland. Überlegungen für eine Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II, in: Politische Bildung (1986) 2, S. 76–96.



gen behindert. Zumindest für ein relativ „unbedeutendes“ Politiksegment wie das Schulbuchthema muß leider ein entsprechendes Fazit gezogen werden.

Hier soll durchaus nicht einer Optimierung von Problemlösungen im Sinne einer „Expertokratie“

---

<sup>51)</sup> In diesem Sinne ist freilich die These Ulrich Sarcinellis, daß sich bei einem vergleichsweise kleinen ‚Gestaltungsrest‘ für ‚materielle Politik‘ der Bedarf an rhetorischer Politik vor allem dann erhöhe, wenn zugleich die Partizipations- und Transparenzansprüche in großen Teilen der Bevölkerung steigen, kaum stichhaltig. Vgl. ders., Politikvermittlung und demokratische Kommunikationskultur, in: ders. (Hrsg.), Politikvermittlung. Beiträge zur politischen Kommunikations-

das Wort geredet werden. Ganz im Gegenteil wird hier betont, daß in dem Maße, wie die Beurteilung der Qualität von Politikvermittlungsleistungen nicht mehr nur das „folgenreiche Privileg einer kritischen sozialwissenschaftlichen Intelligenz ist“ (C. Offe), die Qualitätsanforderungen an die Politikvermittlung zunehmen<sup>51)</sup>.

---

kultur (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 238), Bonn 1987, S. 27. Die Erosion an den Rändern des Parteiensystems weist eher auf das Gegenteil hin. Im übrigen ist es im Sinne eines kritischen politischen Bildungsverständnisses positiv zu bewerten, wenn mit steigenden Anforderungen an die Politikvermittlung zumindest partiell die Grenzen rhetorischer Politik durchschei-



# Schulbücher und der Umgang mit ihnen — sozialwissenschaftlich betrachtet

## I. Vom Umgang mit Schulbüchern im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik

Schulbuchkontroversen der Gegenwart belegen — gleichgültig, ob sie die Auswahl und Darstellung der fachlichen Inhalte von Schulbüchern oder die Zulassung bzw. Nicht-Zulassung bestimmter Schulbücher betreffen —, daß Schulen und das in ihnen institutionalisierte Lehren und Lernen ein *Politicum* ersten Ranges darstellen<sup>1)</sup>. Die Wiederentdeckung dieses Tatbestandes bei schulbuchbezogenen innenpolitischen Auseinandersetzungen — insbesondere zu Wahlkampfzeiten — während der sechziger und siebziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland; die jenen speziell partei- oder generell interessenpolitischen Auseinandersetzungen nachgehende wissenschaftliche Thematisierung des darin sichtbar werdenden gesellschaftlichen Wirkungszusammenhangs<sup>2)</sup> und des sich in öffentlichen Kontroversen um Schulbücher wie Schulbuchempfehlungen<sup>3)</sup> widerspiegelnden Streits um die (Un-)Vereinbarkeit von Pädagogik und Politik<sup>4)</sup>; die weniger schulpädagogisch denn staatspolitisch motivierte Klage im Forschungsbericht einer parteinahen Stiftung über das Schulbuch als „ein Politikum“<sup>5)</sup>, in dem angeblich — aufgrund der fachlichen Inkompetenz und/oder des staatsbürgerlichen

Versagens von Schulbuchautoren! — der „Geist der Institutionen“, „Verfassungspatriotismus“ und „Bürgersinn“ vielfach nicht vorkommen: All' dies sind im Grunde Versuche (wenngleich recht unterschiedlicher methodischer Art), sich auseinanderzusetzen mit dem Problem gegenwärtiger Politisierung der Pädagogik in Schulen und durch Schulbücher<sup>6)</sup>. Entsprechende öffentliche Auseinandersetzungen erscheinen, obgleich verbal zumeist von pädagogischer oder bildungspolitischer Sorge um die heranwachsende Generation bestimmt, real nicht selten von partiellen sozio-ökonomischen oder sozio-kulturellen Interessen der jeweiligen Kritiker geleitet.

Schulbücher sind ganz offensichtlich ein *Politicum*<sup>7)</sup>; und was für Schulbücher als solche gilt, trifft nicht minder zu auf den Umgang mit ihnen in Schule, Wissenschaft und Politik! Darüber gerät fast zwangsläufig aus dem Blick, daß Schulbücher ihrer Geschichte und Funktion nach zunächst einmal Informations- und Bildungsmedien sind, pädagogische Hilfsmittel zur Unterstützung und Entlastung schulischer Unterrichts- und Erziehungspraxis. Insofern sollten Schulbücher nicht isoliert von schulpädagogischen, fach- und mediendidaktischen Kontexten betrachtet werden. Das Schulbuch als didaktisches Medium ist eben nicht nur *Politicum*, sondern zugleich stets *Informatorium* und *Pädagogicum*<sup>8)</sup>.

<sup>1)</sup> Siehe Gerd Stein, Immer Ärger mit den Schulbüchern (Text- und Dokumentenband), Stuttgart 1979.

<sup>2)</sup> Vgl. E. Horst Schallenger (Hrsg.), Das Schulbuch — Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Ratingen 1973.

<sup>3)</sup> Hierzu Gerd Stein (Hrsg.), Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Stuttgart 1979; ferner Wolfgang Jacobmeyer (Hrsg.), Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in der öffentlichen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland, Braunschweig 1979.

<sup>4)</sup> Vgl. Gerd Stein, Reflexionen und Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Politik, in: ders. (Anm. 1), Textband, S. 60 ff.

<sup>5)</sup> Manfred Hättich u. a., Die politische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland in Politik- und Geschichtsbüchern (= Forschungsbericht der Konrad-Adenauer-Stiftung 47), Melle 1985, Zitat S. 519.

<sup>6)</sup> Vgl. Gerd Stein, Die sog. Politisierung der Pädagogik, in: *ibw-Journal*, 19 (1981) 9, S. 121 ff.

<sup>7)</sup> Hierzu Gerd Stein, Das Schulbuch als „*Politicum*“ (1974), in: ders., Schulbuchkritik als Schulkritik, Saarbrücken 1976, S. 25 ff.

<sup>8)</sup> Gerd Stein, Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle, in: Bernard Tewes (Hrsg.), Schulbuch und Politik, Paderborn 1979, S. 26–50, hier S. 30 f.



## II. Zur Theorie und Praxis sozialwissenschaftlicher Schulbucharbeit

Interesse bei Politikern gefunden hat das Bildungsmedium Schulbuch in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zum einen aufgrund eines unübersehbaren Modernitätsrückstandes besonders des in Lesebüchern repräsentierten Schulwissens und wegen damit verknüpfter Befürchtungen über dessen bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz; zum anderen in Erwartung eines hilfreichen Beitrags zur auswärtigen Kulturpolitik durch jene Geschichts- und Geographielehrbücher, die unter dem Leitgedanken „Internationale Verständigung“ und „Friedenspädagogik“ bilateral revidiert werden; schließlich infolge zunehmender öffentlicher, vornehmlich partei- und wahlkampfpolitischer Auseinandersetzungen um die angebliche Verfassungsfeindlichkeit sowohl von Schulbüchern für die politische Bildung als auch von solchen für andere Lehr- und Lernbereiche, die – wie etwa das Fach Religion – gemeinhin als besonders bedeutsam für die sogenannte Gesinnungsbildung in der Schule angesehen werden.

Weit geringere Aufmerksamkeit bewirkt haben – sofern überhaupt registriert – Bemühungen wissenschaftlicher Schulbucharbeit, Bildungsmedien als Produkt und Faktor sozio-ökonomischer Verhältnisse zu betrachten oder sie als Ausdruck des Zeitgeistes einer Epoche und Indikator der politischen Kultur einer Gesellschaft zu begreifen. Was sozialwissenschaftliche Schulbucharbeit – insbesondere für die fachbezogene wie fächerübergreifende politische Bildung in Schulen, aber darüber hinaus auch für die politische Allgemeinbildung andernorts – an Einsichten und Erkenntnissen vermitteln kann, soll nachfolgend exemplarisch durch eine vergleichende Würdigung ausgewählter Untersuchungen zu Schulbüchern und dem Umgang mit ihnen sowie durch eine daran anknüpfende systematische Skizzierung wesentlicher Aufmerksamkeitsrichtungen problemorientiert-multiperspektivischer Schulbuchforschung<sup>8a)</sup> aufgezeigt werden.

<sup>8a)</sup> Hierzu Gerd Stein, Politikwissenschaft und Schulbuchforschung, in: ders., Schulbuchkritik als Schulkritik, Saarbrücken 1976, S. 7 ff.; ders., Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik, Kastellaun 1977. Vgl. auch ders./E. Horst Schallenberg, Multiperspektivische Schulbuchforschung im Umriß, in: Blickpunkt Schulbuch 1982, H. 24, S. 20 ff.

### 1. Exemplarische Untersuchungen

#### a) *Zeitgeist und Schulbücher im Wandel*

Die erste hier vorzustellende Schulbuchuntersuchung, eine vergleichende Analyse deutscher Schulbücher aus dem Zeitraum 1888 bis 1933, ist von der Fragestellung her gesehen zweifellos als eine geschichtswissenschaftliche anzusprechen. Der Autor Horst Schallenberg<sup>9)</sup> untersucht darin eine große Anzahl von Schulgeschichtsbüchern aus der Wilhelminischen Ära sowie aus der Weimarer Republik und weist anhand dieser Lehrbücher für Deutschland den Wandel von einem in sich geschlossenen zu einem relativ uneinheitlichen Geschichtsbild nach, wobei er den Aspekten Kontinuität und Diskontinuität besondere Beachtung schenkt.

Sind die Geschichtsschulbücher der Kaiserzeit nach Schallenberg gekennzeichnet durch eine „preußisch-konservative Grundhaltung“, eine „heroische Geschichtsauffassung“, die „Betonung der dynastischen Geschichte“, einen „christlichen Traditionalismus“, die „Vorstellung von Kaiser und Reich als prägende(r) Kraft“ sowie einen von chauvinistischen Akzenten nicht freien „Nationalismus“, so konstatiert der Autor für die Weimarer Zeit drei Grundtypen von Geschichtsschulbüchern: erstens jene, in denen die historisch-politischen Leitvorstellungen des Kaiserreiches weiterhin anklingen; zweitens solche, in welchen die Traditionen der Wilhelminischen Ära fortleben und in Richtung auf einen autoritären sowie völkischen Machtstaat übersteigert werden; drittens eine nicht geringe Zahl von Unterrichtswerken, die demokratisch-republikanische Aspekte bei der Geschichts- und Politikbetrachtung zu vermitteln trachten, dabei entschieden für das neue politische System und den Gedanken der Völkerverständigung eintretend.

Für Schallenberg erweist sich im Verlauf seiner Schulbuchanalyse die Richtigkeit der Annahme, daß Geschichte bewirkte und wirkende Kraft zugleich sei; belegen seine Befunde doch, daß auch die in der Schule jeweils vermittelten Geschichtsbilder eine heranwachsende Generation in ihrer poli-

<sup>9)</sup> Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit, Ratingen 1964.



tischen Meinungs- und Urteilsbildung beeinflussen und darüber hinaus nicht unwesentlich deren Stellungnahme zu Gegenwartsproblemen sowie ihre Denk- und Handlungsweise in der Zukunft mitbestimmen können. Unter dem Aspekt solcher (Bildungs- und/oder Sozialisations-)Wirkung in politischer Hinsicht sind Schulgeschichtsbücher für den Autor unbestreitbar „ein Politikum“. Ihre Untersuchung gehört für ihn somit — geleitet von der Frage nach der politischen Relevanz schulbuchgestützter Geschichtsbild-Vermittlung — ohne Zweifel auch zu den Forschungsaufgaben der Politikwissenschaft<sup>10)</sup>.

Die implizite geistesgeschichtliche Aufmerksamkeitsrichtung von Schallenbergers vergleichenden Schulbuchstudien ermöglicht, diese zugleich als einen Beitrag zur Zeitgeistforschung zu werten, der es nach Hans-Joachim Schoeps darum geht, den sogenannten Zeitgeist einer Gesellschaft (soll heißen: „die Gesinnung einer Epoche, das Lebensgefühl einer Generation“) zu erfassen, der sich zwar nicht fixieren und definieren läßt, aber doch materialiter in seinen mannigfaltigen Erscheinungsformen anschaulich charakterisiert werden kann<sup>11)</sup>. So betont Schallenberg: „Da Lehrer und Schulbuchautoren mit den Schichten der Gesellschaft in ständigem Austausch stehen — sie befinden sich quasi ‚von Amts wegen‘ in steter Auseinandersetzung mit dem Zeitgeist —, kann aus den Schulbüchern ein Querschnittsbild gewonnen werden.“<sup>12)</sup>

#### b) Politikvermittlung in Schulbüchern

Die zweite schulbuchbezogene Veröffentlichung, die im Zusammenhang mit unserer These, daß Schulbücher und der Umgang mit ihnen sowohl Ausdruck des Zeitgeistes einer Epoche als auch Indikator der politischen Kultur einer Gesellschaft sind, Beachtung verdient, ist ein von Franz Pöggele editierter Band mit Beiträgen und korrespondierenden Quellenmaterialien zum Themenkreis „Po-

litik im Schulbuch“<sup>13)</sup>. Bemerkenswert ist zunächst einmal, daß der Herausgeber und Initiator des damit dokumentierten Forschungsberichts der Bundeszentrale für politische Bildung ein Erziehungswissenschaftler ist. Aufmerksamkeit verdient zudem, daß die allen in dieser Publikation versammelten fach- und schulstufenspezifischen Schulbuchuntersuchungen vorgegebene bzw. sie leitende gemeinsame Frage nach der politischen Bildungs- und Sozialisationsrelevanz von Schulbüchern als eine unter historiographischem Aspekt vergleichend-systematische formuliert wurde: einerseits offensichtlich politische und vermeintlich unpolitische Lehr- und Lernbereiche (in diesem Fall: den Deutsch-, Religions-, Biologie- und Musikunterricht auf der Sekundarstufe I sowie den muttersprachlichen und den Rechenunterricht auf der Primarstufe) einbeziehend, andererseits den Wechsel politischer Systeme in Deutschland (von der Wilhelminischen Ära über die Weimarer Republik und das Dritte Reich bis hin zu den beiden deutschen Teilstaaten DDR und Bundesrepublik Deutschland) berücksichtigend und dessen Auswirkungen auf die schulische Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit bedenkend. Daher vermitteln diese Studien nicht bloß Politikdidaktikern, sondern im Grunde allen mehr oder minder politiknahen bzw. -fernen Fach- oder Bereichsdidaktikern sowie darüber hinaus auch Bildungspolitikern und Schulpädagogen vielfältige Eindrücke über den Zeitgeist wie die politische Kultur und den Wandel beider in Deutschland.

Die Ergebnisse dieser Schulbuchuntersuchungen bestätigen überzeugend jene Auffassung, die der Verfasser aufgrund politikwissenschaftlicher Schulbucharbeit seit langem nachdrücklich vertreten hat: „Unter Berücksichtigung des politischen Wirkungszusammenhangs, in dem Schulbücher als pädagogische Hilfsmittel stets (auch) zu sehen sind, ist eine Unterscheidung von ‚politischen‘ und ‚apolitischen‘ Schulbüchern nicht haltbar.“<sup>14)</sup>

Die anhand der systematisch-vergleichenden Text- wie Bildanalysen von Fibeln und Rechenbüchern für Grundschulen bzw. von Lese-, Religions-, Biologie- und Liederbüchern für sogenannte weiterführende Schulen gewonnenen Einzelbefunde können Schulbuchadressaten wie Schulbuchproduzenten

<sup>10)</sup> E. Horst Schallenberg (Anm. 9), S. 25.

<sup>11)</sup> Hans-Joachim Schoeps, Was ist und was will die Geistesgeschichte. Über Theorie und Praxis der Zeitgeistforschung, Göttingen 1970<sup>2</sup> (1959<sup>1</sup>); in der 2. Auflage seiner programmatischen Schrift zur Geistesgeschichte hat Schoeps ausdrücklich Schallenbergers Schulbuchuntersuchungen (Anm. 9) als „ganz im Sinne unserer Zeitgeistforschung“ (S. 85, Anm. 44) qualifiziert.

<sup>12)</sup> E. Horst Schallenberg (Anm. 9), S. 23.

<sup>13)</sup> Politik im Schulbuch (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 231), Bonn 1985.

<sup>14)</sup> Gerd Stein, Die politische Dimension des pädagogischen Hilfsmittels Schulbuch, in: Politische Didaktik, (1977) 4, S. 5 ff., hier S. 10.



anschaulich verdeutlichen, was alles im engeren oder weiteren Sinne in fachspezifischen Unterrichts- und Erziehungsprozessen „politisch“ bzw. „politisch relevant“ ist oder doch im Verlauf schulischer Informations- und Kommunikationspraxis entsprechend wirksam (gemacht) werden kann.

Schließlich sollten jene die Inhalts-, Normen- und Vermittlungsebene von Schulbuchaussagen ansprechenden Untersuchungsbefunde den Blick aller vornehmlich auf Schulbuchinhalte fixierten Schulbuchkritiker, -kontrolleure und -forscher weiten und schärfen helfen. Denn diese übersehen zum einen in der Regel die Bedeutsamkeit gerade der Formen wie auch der Fehl-Formen pädagogischer, hier: schulbuchdidaktischer bzw. -methodischer Wissens- und Normen-Vermittlung bei fachbezogener wie fächerübergreifender politischer Bildung; sie blenden zum anderen häufig vorschnell politische Systembezüge und entsprechende Systembefangenheiten der schulischen Wissens- und Normen-Vermittlung aus<sup>15)</sup>. Die beiden hier angesprochenen sozialwissenschaftlichen Aufmerksamkeitsrichtungen werden jedenfalls in jenen Untersuchungen nicht vernachlässigt, die in dem Band „Politik im Schulbuch“ versammelt sind und der demgemäß treffender wohl unter dem Titel „Politik-Vermittlung im Schulbuch“<sup>16)</sup> ins Gespräch gebracht werden wäre.

### c) Schulbücher: Bildungsmedium – Sozialisationsfaktor – Herrschaftsinstrument

Die dritte, mit den bereits vorgestellten Schulbuchuntersuchungen zu vergleichende politikwissenschaftliche Studie von Franz Josef Witsch-Roth-

<sup>15)</sup> Zur Systembedingtheit von Schulbuchkonzeptionen wie Schulbuchwissen siehe generell E. Horst Schallenberg/Gerd Stein (Hrsg.), *Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen*, Kastellaun 1978; speziell die Studie von Jörg Becker in diesem Band, S. 13 ff.

<sup>16)</sup> Mit dem dem Begriff „Politikvermittlung“ soll die Aufmerksamkeit des Lesers im Rahmen schulbuchbezogener Überlegungen zur „Politischen (Kommunikations-)Kultur“ auf die Frage gelenkt werden, wie von Seiten des politischen Sub-Systems Schule dem/der heranwachsenden Bürger/in durch Schulbücher Politik „vermittelt“ wird, wobei dieser Terminus in des Wortes doppelter Bedeutung (d. h. im Sinne des pädagogischen „Beybringens“ wie der politischen „Konsensbildung“) verwandt wird. Siehe hierzu einerseits die anregende erziehungswissenschaftliche Abhandlung von Jürgen Henningsen: *Erfolgreich manipulieren – Methoden des Beybringens*. Ratingen – Kastellaun 1974, andererseits die wegweisenden politikwissenschaftlichen Überlegungen von Ulrich Sarcinelli: *Politikvermittlung in der Demokratie*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 50/84, S. 3 ff.; vgl. auch ders. (Hrsg.), *Politikvermittlung. Beiträge zur politischen Kommunikationskultur (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 238)*, Bonn 1987.

mund, „Politische Parteien und Schulbuch“ betitelt<sup>17)</sup>, bietet erheblich mehr als nur fachwissenschaftlich und fachdidaktisch bzw. -methodisch ausgerichtete Untersuchungen zur Darstellung politischer Parteien in bundesrepublikanischen Schulbüchern. Diese Analyse ausgewählter sozialkundlicher Unterrichtswerke ist Teil weit umfassender politikwissenschaftlicher Untersuchungen, die ausgehend von und im Verbund mit der analytisch-kritischen Vergegenwärtigung der Darstellung von politischen Parteien in sozialkundlichen Unterrichtswerken der Gegenwart durchgängig das Spannungsverhältnis zwischen sozialisationstheoretischen Forschungsergebnissen und öffentlichen Schulbuchdiskussionen berücksichtigen.

Das besondere Verdienst dieser Arbeit liegt darin, daß in ihr gängige (angesichts des Umgangs mit Schulbüchern in Schule wie Politik eher wirklichkeitsfern erscheinende) Ansätze inhaltsfixiert-monoperspektivischer Schulbuchforschung mit einem überzeugenden Beispiel problemorientiert-multi-perspektivischer Schulbuchforschung konfrontiert worden sind. Da werden zum einen Schulbücher und (!) der Umgang mit ihnen in pädagogischer wie politischer Praxis wechselseitig in den Blick genommen, zum anderen die politischen Parteien so wohl als beachtenswerter Faktor im Bildungs- und gesellschaftspolitischen Kräftespiel wie auch als Thema schulbuchgestützter politischer Bildung dargestellt – nicht ohne bedenkenswerte Beziehungszusammenhänge zwischen beiden nachzuweisen.

Ein wichtiges Fazit dieser Untersuchungen zur Schulbuchwirklichkeit in der Bundesrepublik Deutschland bieten die vom Autor formulierten und durch vielfältige Belege illustrierten Thesen zur Stellvertreterfunktion öffentlicher Schulbuch-Kontroversen<sup>18)</sup>, mit denen ein merkwürdiger Widerspruch zwischen der relativ geringen didaktischen Reichweite und Sozialisationswirkung von Schulbüchern einerseits und den beachtlichen Bemühungen um eine (nicht zuletzt: partei-)politische Instrumentalisierung dieser didaktischen Medien bei öffentlichen Schulbuchdiskussionen andererseits aufge-

<sup>17)</sup> Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisationstheoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion, Frankfurt 1986.

<sup>18)</sup> Franz Josef Witsch-Rothmund (Anm. 17), S. 134 f.; zur Stellvertreter- und Alibi-Funktion von Schulbuch-Schelte vgl. auch Gerd Stein, *Schulbücher – Sündenböcke der Nation auch in den 80er Jahren?*, in: Hans-Peter Vonhoff/Andreas Baer (Hrsg.), *Schulbuch-Forum '85*, Frankfurt 1985, S. 39 f.



zeigt wird<sup>19)</sup>. Entscheidend für die Heranziehung dieses politikwissenschaftlichen Beitrags zur Schulbuchforschung ist hier letztlich eben dieser Befund. Durch die in Witsch-Rothmunds Arbeit gelungene Verknüpfung einer speziellen sowohl inhalts- als auch darstellungs-analytischen Aufmerksamkeitsrichtung („Politische Parteien im Schulbuch“) mit zwei weiterführenden Fragestellungen — einer prinzipiellen sozialisationstheoretischen („Schulbuch und politische Sozialisation“) und einer aktuellen system- und kommunikationstheoretischen („Schulbuch und politische Instrumentalisierung“) — wird empirisch erhärtet und in einen einleuchtenden politikwissenschaftlichen Erklärungszusammenhang gestellt, was vom Verfasser bei der Charakterisierung des Schulbuchs als *Politicum* wiederholt thematisiert worden ist: „Die politische Dimension des Schulbuchs . . . zeigt sich vor allem dort, wo Schulbuch-Revision eine parteipolitisch-weltanschauliche Normierung von Unterrichtsmedien intendiert, oder dann, wenn Verleger mit der Schulbuch-Werbung ‚Gesellschaftspolitik‘ oder Politiker mit der Lernmittelfreiheit ‚Staat zu machen‘ suchen; sie liegt begründet sowohl in seinem Warencharakter als auch in seinem instrumentellen Charakter.“<sup>20)</sup>

Damit wird darauf abgehoben, daß nicht allein Schulbücher, vielmehr auch die vielfältigen Formen öffentlichen Umgangs mit ihnen in einem politischen Interessenzusammenhang stehen und demgemäß u. a. von daher beurteilt werden müssen. Dies gilt für die kultusministerielle Schulbuchprüfung ebenso wie für Kampagnen von Schulbuchverlegern für „eigene“, soll heißen: über die Lernmittel-

<sup>19)</sup> Angesichts der (keineswegs nur von Schulbuch-Scheltern!) weithin überschätzten politischen Bildungs- wie Sozialisationsrelevanz des Schulbuchs sei nachdrücklich verwiesen auf Lee H. Ehmann, Die Funktion der Schule im politischen Sozialisationsprozeß, in: Günter C. Behrmann, Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 132), Bonn 1979, S. 249 ff.; vgl. auch Helmut Fend, Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule, Weinheim 1977. Siehe ferner Bernhard Claußen, Welchen Beitrag leisten die Methoden und Medien der politischen Bildung zur politischen Sozialisation?, in: ders./Klaus Wasmund (Hrsg.), Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig 1982, S. 266 ff. Die Befunde der genannten Autoren werden selbst von Schulbuch-Forschern noch kaum hinreichend zur Kenntnis genommen; Schulbuch-Kritiker begnügen sich statt dessen ohnehin lieber damit, hypothetisch mit dem Begriff einer sogenannten Aufmerksamkeitsverteilung zu argumentieren: „Wir unterstellen . . . einen wie immer gearteten Einfluß von Schulbüchern auf das Weltbild der Schüler . . .“ (so etwa Henning Günther/Rudolf Willeke, Was uns deutsche Schulbücher sagen, Bonn 1982, Zitat S. 10).

<sup>20)</sup> Gerd Stein (Anm. 7), S. 26.

freiheit staatlicherseits finanzierte Schulbücher; für zwischenparteiliche Schulbuchkontroversen ebenso wie für schulinterne Auseinandersetzungen um das jeweils „beste“ und also klassenweise einzuführende Schulbuch. Problemorientiert-multiperspektivisch verfahrenende Schulbuchforschung jedenfalls dürfte kaum übersehen, daß Schulbücher und der Umgang mit ihnen stets auch Indikator der jeweils intendierten „Politikvermittlung“<sup>21)</sup> sowie deren materialer und formaler Strittigkeit in einer Gesellschaft sind.

## 2. Systematische Ansätze

Wenn sich bei sozialwissenschaftlicher Analyse das Bildungsmedium Schulbuch als „Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse“ (E. Horst Schallenger), als zeitgeistbestimmt und -bestimmend zugleich erweist, dann ist eine Unterscheidung der drei Funktionen des Schulbuchs — zum einen seine informatorische sowie pädagogische Aufgabe und zum anderen seine politisch-gesellschaftliche Bedeutung — wenig sinnvoll. Sie wird jedenfalls höchst bedenklich dort, wo es die Wirkung und den Stellenwert des Massen(kommunikations)mediums Schulbuch im Rahmen eines sozialen Subsystems (Schule) bzw. innerhalb eines Sektors gesellschaftlichen Lebens (pädagogische Praxis) aufzuhellen und zu problematisieren gilt.

Beim Nachdenken über die gesellschaftlichen Funktionen und die politische Bildungs- bzw. Sozialisationsrelevanz schulischer Lehr- und Lernmittel ergeben sich unter sozialwissenschaftlichen Aspekten eine Reihe wichtiger Aufmerksamkeitsrichtungen; demgemäß sollten Schulbücher und der Umgang mit ihnen vordringlich unter die Lupe genommen werden.

### a) Schulbücher als Spiegel der gegenwärtigen Gesellschaft

Da Kritikern des öffentlichen Bildungswesens schulische Unterrichts- und Erziehungspraxis in der Regel nicht unmittelbar zugänglich ist, bieten sich ihnen neben Richtlinien und Lehrplänen vor allem Schulbücher als Quellen an, die ihnen Aufschluß darüber geben, was an Themen in der Schule erörtert wird und welche Absichten mit schulischem Lehren und Lernen verfolgt werden. Erscheint es dem nicht nur theoriegeleitet, sondern auch praxis-

<sup>21)</sup> siehe Anm. 16, zudem vor allem Ulrich Sarcinelli, Symbolische Politik. Zur Bedeutung symbolischer Politik in der Wahlkampfkommunikation, Opladen 1987; vgl. auch Wolfgang R. Langenbacher (Hrsg.), Politische Kommunikation. Grundlagen, Strukturen, Prozesse, Wien 1986.



bezogen arbeitenden Schulbuchforscher schon sehr fahrlässig, solcherart Schulbuchwirklichkeit als direktes Abbild schulischer Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit zu nehmen, so ist die gelegentlich wie selbstverständlich formulierte Annahme (oder auch Wunschvorstellung), in Schulbüchern ein Spiegelbild der gegenwärtigen Gesellschaft vorzufinden, erst recht fragwürdig. Die Erwartung, daß Schulbücher teilweise oder insgesamt ein repräsentatives (!) Bild der Gesellschaft zu geben vermögen, dürfte allenfalls in einer sich sehr langsam entwickelnden Gesellschaft Bestätigung finden. Dies belegen zahlreiche Untersuchungen, die in Schulbüchern „un-zeitgemäße“ Darstellungen von Sachverhalten und Problemlagen unserer geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit aufzeigen bzw. mangelnde „Aktualität“ und/oder „Lebensnähe“ von Schulbuchtexten nachweisen<sup>22)</sup>.

Schulbücher — Spiegel gegenwärtiger Gesellschaft? Für Untersuchungen geleitet von dieser Frage sind didaktische Medien im Grunde geeignete und zuverlässige Quellen nur unter drei Bedingungen<sup>23)</sup>: Erstens, sie müssen im wesentlichen „profane“ Texte enthalten; zweitens, sie dürfen nicht speziell für einen „gruppen“-„schichten“- oder „klassenspezifischen“ Adressatenkreis der jeweiligen Gesellschaft produziert sein; drittens, ihr Inhalt sollte vor allem nicht „veraltet“ sein.

### b) Schulbücher als Ausdruck des Zeitgeistes einer Epoche

Zum Ausgangspunkt bei der Rekonstruktion des Zeitgeistes einer Gesellschaft in einer bestimmten Periode ihrer Entwicklung werden Schulbücher zumeist im Rahmen vergleichender Analysen von Unterrichtswerken zur Geschichte die Erkenntnisse über das in einer Epoche maßgebliche schulische „Geschichtsbild“ gewinnen wollen<sup>24)</sup>. Schulbücher lassen sich der Sache nach jedoch in vielfacher Hinsicht als Manifestationen des Zeitgeistes betrachten. So ist schon von Hans-Joachim Schoeps<sup>25)</sup> darauf hingewiesen worden, daß Schulbücher „eine Quelle besonderer Art“ sind, „deren Auflagenvergleich . . . Rückschlüsse auf den Zeit(geist)wandel gestattet. Hier ist typisch, welcher Lehrstoff ausge-

wählt wird, welche Übungsbeispiele gegeben, welche Werturteile mit den Darstellungen verknüpft werden.“ Zudem hat Schoeps ausdrücklich betont, daß keineswegs allein die Geschichtslehrbücher, sondern „auch die Übungs(!)bücher in alten (!) und neuen Sprachen . . . manche Aufschlüsse vermitteln (können)“; weiterhin erinnert er daran, daß beispielsweise die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland „von der Lehr- zur Arbeitsschule“ im Unterrichts- und Erziehungsbereich „manches — freilich nicht durchgängig — (hat) anders werden lassen“.

So bringen denn Schulbücher der unterschiedlichsten Lehr- und Lernbereiche als *Paedagogicum* sowohl die dominierenden schulpädagogischen und mediendidaktischen Grundauffassungen als auch konkurrierende fachdidaktische und -methodische Lehrmeinungen einer Epoche zum Ausdruck. Ferner läßt sich an ihnen ablesen, welche Bedeutung verschiedenen Unterrichtsfächern bildungstheoretisch beigemessen wird und welche Themen oder Probleme in den einzelnen Erziehungsbereichen unter bildungspraktischem Aspekt als wichtig angesehen werden. Als *Informatorium* vermitteln Schulbücher vielfältige „Bild“-Ausschnitte unserer Lebenswirklichkeit und spiegeln dabei ggf. auch diesbezügliche problem- oder zeitgeschichtliche Diskussionen wider (etwa: um das „wahre“ Geschichtsbild, ein „zeitgemäßes“ Frauenbild, ein „ausgewogenes“ Bild der Dritten Welt, das „richtige“ Jesusbild, ein „neues“ Deutschland- oder auch Europabild). Als *Politicum* geben sie Auskunft darüber, was seitens staatlicher oder kirchlicher Schulträger und -inspektoren als lehr- und lern-„würdig“ zugelassen wird (und was nicht); sie vermitteln zumindest indirekt einen Einblick auch in den jeweiligen sozioökonomischen und soziokulturellen Stand der schulbezogenen Buchentwicklung und -herstellung und ermöglichen u. a. das Aufspüren der Normen, der Moral und der alltäglichen Verhaltensweisen, die in einer bestimmten Epoche allgemein gültig sind bzw. alternativ propagiert werden, sowie staats- und gesellschaftsbezogene Interpretationen bezüglich deren politischer Relevanz.

Eine strittige Frage allerdings bleibt, ob die Tatsache, daß in Schulbüchern literarische und andere Texte sowie mancherlei Stereotypen und Klischees oft auch längere Zeiträume überleben, sich nicht verfälschend auswirkt bei Versuchen der schulbuchbezogenen Ermittlung jener weltanschaulichen oder ideologischen Normen, die in einer Gesellschaft anzutreffen sind. Ungeklärt ist außerdem,

<sup>22)</sup> Beispielhaft seien genannt Karl Garnitschnig/Brigitte Perner, *Die Arbeitswelt im Lesebuch*, Wien 1979.

<sup>23)</sup> Siehe Hilde Coeckelberghs, *Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung*, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht*, Band XVIII, Braunschweig 1977/78, S. 7 ff., hier S. 9 f.

<sup>24)</sup> Siehe E. Horst Schallenberg (Anm. 9).

<sup>25)</sup> Hans-Joachim Schoeps (Anm. 11), S. 11 sowie S. 62 ff.; schulbuchbezogene Hinweise: S. 82 ff., Zitate: S. 84 f.



ob sich diesbezügliche Vorstellungen auch heute noch erheblich langsamer ändern als ökonomische und politische Verhältnisse, wie dies für frühere Zeiten konstatierbar ist. Methodisch gilt schließlich, daß Diskrepanzen zwischen Schulbuchdarstellung und Lebenswirklichkeit festzustellen bei weltanschaulich-ideologischen Fragen um einiges schwieriger ist als bei materiellen Sachverhalten oder Zuständen<sup>26)</sup>.

### c) *Schulbücher als Medium politischer Bildung und/oder politischer Propaganda*

„Es kann nicht übersehen werden, daß Schulbücher wegen ihrer langen Planungs- und Herstellungszeit sowie wegen der Notwendigkeit eines nicht selten langjährigen Gebrauchs in vielen Punkten rasch veralten und den aktuellen politischen Konflikt und den individuellen Erfahrungshorizont der Adressaten unmöglich berücksichtigen können“, betont Bernhard Claußen, gibt aber zugleich zu bedenken, „daß selbst mangelhafte Schulbücher noch gewinnbringend in das Unterrichtsgeschehen einbeziehbar sind“. Unter Berücksichtigung beider Feststellungen hat er Politikdidaktikern wie Schulpädagogen konsequent den Weg zu einer vorurteilskritischen und schulpraxisnahen Betrachtung des Schulbuches aufgezeigt und dem Schulbuch seinen Stellenwert als ein wichtiges „Arbeitsmittel im Politikunterricht“, neben und im Verbund mit anderen, kenntnisreich zugewiesen<sup>27)</sup>. Daher kann hier auf eigene Ausführungen zur didaktisch-methodischen Konzeption von Politikbüchern sowie zu deren medialen Funktionen in schulischen Lehr- und Lernprozessen zur politischen Bildung<sup>28)</sup> verzichtet werden.

Angemerkt werden soll jedoch, daß — zwecks Klärung der Frage, ob ein Politikbuch als Medium politischer Propaganda (Indoktrination und Manipulation beabsichtigend) bzw. als Medium politischer Bildung (Information und Kommunikation för-

dernd) zu qualifizieren<sup>29)</sup> ist — es bei Untersuchungen von Lehr- und Arbeitsbüchern für die politische Unterrichts- und Erziehungsarbeit in jedem Fall zwischen der Inhalts-, der Normen- und der Vermittlungs-Ebene<sup>30)</sup> zu differenzieren gilt (wenngleich die beiden erstgenannten Ebenen nicht immer leicht zu trennen sind). Ausschlaggebend für die Bestimmung eines Politikbuchs als Hilfsmittel pädagogischer Aufklärungsanstrengungen oder als Instrument politischer Verführungsbemühungen<sup>31)</sup> ist, unter Einbeziehung von Inhalts- und Normenebene, letztlich die Vermittlungsebene.

### d) *Schulbücher als Vehikel politischer Auseinandersetzungen*

Zum Vehikel bildungs- und gesellschafts-, innen- und gelegentlich auch außenpolitischer Auseinandersetzungen werden Schulbücher auffälligerweise kaum aufgrund einer eingehenden Untersuchung ihrer Vermittlungsebene. Sogenannte Schulbuch-Initiativen oder Schulbuch-Kampagnen und entsprechende Aktivitäten in Richtung Schulbuch-Revision zielen ebenso wie die verschiedenen Arten von Schulbuch-Schelte primär, wenn nicht gar ausschließlich, auf die Inhalts- und Normenebene von Schulbüchern. Pädagogische Konzepte und didaktische Funktionen von Schulbüchern geraten dabei nur höchst selten in den Blick.

Vor „gefährlichen Tendenzen in Schulbüchern“ wird dagegen vielerorts gewarnt, in SPD-regierten wie in CDU-regierten Bundesländern. Für die einen sind sie Folge der angeblich so gefährlichen „emanzipatorischen Pädagogik“ der siebziger Jahre, für die anderen Indiz einer eher besorgniserregenden „affirmativen Didaktik“ der achtziger Jahre. Näher betrachtet erweist sich allerdings, daß entsprechend pauschale Schulbuchkritik zugleich Stellenvertreter- und Alibifunktion hat. Zum einen ist solche Schulbuchkritik indirekte Schulkritik; zum anderen ist sie versteckte oder umgeleitete Gesellschaftskritik. Diese Form von (Schul- und)

<sup>26)</sup> Vgl. hierzu einerseits Jürgen Heinel, Die deutsche Sozialpolitik des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Schulgeschichtsbücher, Braunschweig 1962; andererseits Peter Lundgreen, Analyse preußischer Schulbücher als Zugang zum Thema „Schulbildung und Industrialisierung“, in: International Review of Social History, 15 (1970), S. 85 ff.

<sup>27)</sup> Bernhard Claußen, Das Schulbuch als Arbeitsmittel im Politikunterricht, in: Lehrmittel aktuell, 3 (1977) 4, S. 20 ff., Zitate S. 22.

<sup>28)</sup> Vgl. hierzu die schulbuchbezogenen Beiträge von Volker Nitzschke, Dieter Grosser und Wolfgang Mickel in Gerd Stein (Hrsg.), Politikdidaktik als praxisbezogene Theorie, Stuttgart 1981, S. 93–147.

<sup>29)</sup> Vgl. Rolf Schörken, (Politische) Bildung als Aufklärung und Indoktrination, in: Landeszentrale für politische Bildung des Landes NRW (Hrsg.), Demokratie als Teilhabe, Köln 1981, S. 225 ff.; siehe auch Franz Pöggeler, Politik in Fibeln, in: ders. (Anm. 13), bes. S. 42 ff.

<sup>30)</sup> Vorbildlich in dieser Hinsicht ist die Studie über Geschichtsschulbücher von Joachim Rohlfes, in: Franz Pöggeler (Anm. 13), S. 235 ff., bes. S. 249 ff.

<sup>31)</sup> Hierzu Jürgen Heißen, Das Lesebuch als politisches Führungsmittel. Ein Beitrag zur Publizistik im Dritten Reich, Minden 1964; vgl. auch Bernd Otto, Jugendbuch und Drittes Reich. Ein Massenmedium als Instrument der Verführung und Aufarbeitung 1933–1983 (= IFS-Impulse 3), Duisburg 1983.



Gesellschaftskritik verweist auf den individuellen Hang und das entsprechende Drängen aller gesellschaftlichen Gruppen, aus Bequemlichkeit das, was man selbst nicht lösen kann, anderen anzulasten. In diesem Fall der Institution Schule, konkret: den in ihr verantwortlich tätigen Pädagogen sowie nicht zuletzt den dort gebräuchlichen Lehr- und Lernmedien.

Bleibe noch nachzutragen, daß nicht allein die zunehmende (Selbst-)Zensur in Schulbuchverlagen, sondern auch die Verschärfung der kultusministeriellen Schulbuch-(Nicht-)Zulassungspraxis in verschiedenen Bundesländern eine Reaktion darstellt auf fortwährende politische Auseinandersetzungen um Schulbücher und eine dadurch bewirkte, allerdings höchst vordergründige Politisierung schulischer Bildungsarbeit<sup>32</sup>).

### e) Umgang mit Schulbüchern als Gegenstand politischer (Allgemein-)Bildung

Wiederholt hat der Verfasser die Auffassung vertreten, daß nicht allein mit Hilfe von, sondern ebenso an Schulbüchern manches zu lernen und zu lehren ist, daß es also pädagogisch sinnvoll und notwendig ist, didaktische Medien — nicht anders als die wohl kaum in pädagogischer Absicht konzipierten Massenmedien — selbst zum Gegenstand schulischer (gegebenenfalls auch außerschulischer) Bildungspraxis zu machen<sup>33</sup>). Diese Empfehlung gilt keineswegs nur bezogen auf Lehr- und Arbeitsbücher zur politischen Bildung, vielmehr für Schulbücher schlechthin. Denn bei eingehender Beschäftigung mit Schulbüchern und den (Fehl-)Formen öffentlichen Umgangs mit ihnen gibt es Fakten und Zusammenhänge zu entdecken, die wesentliche Aufschlüsse über die in einer Gesellschaft ablaufenden politischen Informations- und Kommunikationsprozesse vermitteln und der Fundierung einer politischen (Allgemein-)Bildung höchst förderlich sein dürften.

Schulbücher zum Gegenstand politischer (Allgemein-)Bildung zu machen, ist sowohl durch die Analyse einzelner als auch durch den Vergleich mehr oder minder zahlreicher Unterrichtswerke möglich. Gefragt werden könnte bei schulischem

Lehren und Lernen *exemplarisch* etwa nach der Darstellung von Familie und Geschlechterrollen in Fibeln oder von Ausländern und Minderheiten in Religionsbüchern; *historisch-vergleichend* nach der Behandlung von Themen wie Rassentheorie, Erb- lehre und Eugenik oder Natur- und Umweltschutz in Schulbüchern der Wilhelminischen Ära, der Weimarer Republik, des III. Reiches, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland<sup>34</sup>); *systematisch* nach Offenheit bzw. Geschlossenheit der in Schulbüchern angebotenen „Lehr-/Lern-Programme“ sowie danach, wo dieser konzeptionell bedingte Charakter eines Unterrichtswerks in dessen Inhalts-, Normen- oder Vermittlungsebene sichtbar wird.

Den öffentlichen Umgang mit Schulbüchern gar zum Gegenstand schulischen Lehrens und Lernens zu machen, und zwar fächerübergreifend und in Projektform, mag manchem im Blick auf Kinder und Jugendliche als „verfrüht“, zudem als „Überforderung“ selbst wissenschaftlich (aus)gebildeter Pädagogen erscheinen. Dagegen kann zum einen geltend gemacht werden, daß Bildsamkeit wie Mündigkeit sich immer nur dort zeigen, wo sie erwartet und gefördert werden; zum anderen darf daran erinnert werden, daß Kinder und Jugendliche heutzutage über Massenmedien wie auf manch' anderen unkontrollierbaren Wegen Anteil haben und nehmen an vielen Geschehnissen, die sich außerhalb von Schulen und Elternhäusern vollziehen. Insofern erscheint es durchaus möglich, unter Fragestellungen einer politischen (Allgemein-)Bildung öffentliche Formen des Umgangs mit Schulbüchern, die nicht zuletzt in pädagogischer Hinsicht bedenklich genannt werden müssen, auch zum Gegenstand schulischen Lehrens und Lernens zu erheben:

1. *Schulbuch-Revisionen* (Fragestellung: Wünsche von politischen Parteien und gesellschaftlichen Interessenverbänden — Instrumentalisierung von Schule und Schulbüchern?);

2. *Schulbuch-Initiativen* (Fragestellung: Bildungspolitische Kampagnen im Vergleich — Lassen sich Unterschiede oder Gemeinsamkeiten bei „linker“ und „rechter“ Schulbuch-Schelte entdecken?);

3. *Schulbuch-Kontroversen* (Fragestellung: Berichterstattung in Presse und Fernsehen — Versagen die

<sup>32</sup>) Hierzu Gerd Stein, Wissenschaftliche Schulbucharbeit und Formen politischen Umgangs mit Schulbuchtexten, in: *Bildung und Erziehung*, 33 (1980) 2, S. 99 ff., bes. S. 103 bis 106.

<sup>33</sup>) Siehe Gerd Stein (Anm. 8), hier S. 31. Vgl. auch die Praxisberichte von Volker Nitzschke, Schüler untersuchen Schulbücher, und Frank Nonnenmacher, Schüler vergleichen Schulbücher, beide in: *Politische Didaktik*, (1967) 4, S. 68 ff. bzw. S. 73 ff.

<sup>34</sup>) Vgl. hierzu die Studie von Barbara Klauß/Günter Brilla, in: Franz Pöggeler (Anm. 13), S. 155 ff.



Massenmedien<sup>35)</sup> als Anwälte „universeller Kommunikation“);

4. *Schulbuch-Untersuchungen* (Fragestellung: Wissenschaftliche Schulbucharbeit aus der Schul-Perspektive betrachtet – Werden die Schüler/innen vergessen?).

f) *Umgang mit Schulbüchern als Indikator politischer (Kommunikations-)Kultur*

Nicht wenige der Sachverhalte und Erscheinungen, die zum Gegenstand schulischen wie außerschulischen Lehrens und Lernens werden können, lassen sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zugleich als Indikatoren der politischen (Kommunikations-)Kultur in unserem Lande analysieren und beurteilen. Voraussetzung dazu ist allerdings ein Konzept reflektiert-engagierter „Politischer Kulturforschung“<sup>36)</sup>, das sich wissenschaftstheoretisch nicht als ein rein wert-neutrales, seinem erkenntnis- und handlungsleitendes Interesse nach vielmehr als ein entschieden wertkritisches versteht, konkret: als ein nicht systemtheoretisch-gouvernementales, sondern demokratietheoretisch-partizipatorisches. Notwendig ist dabei wissenschaftspraktisch, daß die denkbaren Formen alltäglicher „Politikvermittlung“<sup>37)</sup> als Element der politischen (Kommunikations-)Kultur einer Gesellschaft begriffen werden, welche das Attribut „demokratisch“ nicht nur verbal in Anspruch nimmt, vielmehr formal und material zu realisieren gewillt und imstande ist<sup>38)</sup>.

Wohl unter ähnlichen Prämissen politische Kommunikationsprozesse analysierend und kritisierend hat 1980 Bernhard Claßen über die bei uns seit Jahren registrierbaren Formen von Schulbuch-Schelte (vom Verfasser in einer zweibändigen Publikation dokumentiert und kommentiert<sup>39)</sup>), ein

<sup>35)</sup> Vgl. Wolfgang Langenbacher/Claudia Mast, Wie man mit Lesebüchern Wahlkampf macht, in: Gerd Stein (Anm. 3), S. 34 ff., bes. S. 45 ff.

<sup>36)</sup> Grundlegende Ausführungen hierzu finden sich bei Peter Reichel, Politische Kultur in der Bundesrepublik, Opladen 1981; siehe bes. dessen Versuch der „Neubegründung“ eines Ansatzes von politischer Kultur(forschung), S. 46 ff. Vgl. auch ders., Politische Kultur in Deutschland, in: Iring Fettscher/Herfried Münkler (Hrsg.), Politikwissenschaft, Reinbek bei Hamburg 1985, S. 111 ff.; siehe ferner Wladislaw Markiewicz, Der Begriff „Politische Kultur“ in der polnischen Politikwissenschaft, in: Günter C. Behrmann (Hrsg.), Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 132), Bonn 1979, S. 174 ff.

<sup>37)</sup> Siehe Anm. 21.

<sup>38)</sup> Exemplarische Beiträge hierzu (im doppelten Wortsinne) hat Hildegard Hamm-Brücher beigesteuert, dokumentiert in ihrem Buch „Kämpfen für eine demokratische Kultur“, München 1986.

<sup>39)</sup> Gerd Stein (Anm. 1).

Urteil gefällt, das „betroffen“ machen sollte: „Die Dokumente sind ein erschütterndes Abbild des herrschenden Umgangs mit dem Schulbuch seitens bundesrepublikanischer Teilöffentlichkeiten; und als solches sind sie kaum froh stimmende Indikatoren für den Zustand der politischen Kultur hierzulande.“<sup>40)</sup>

Analoges ließe sich sagen, wenn Theorie wie Praxis anderweitigen Umgangs mit Schulbüchern – in Politik, Schule und Wissenschaft – daraufhin befragt würden, ob sie grundsätzlich und/oder tatsächlich als medienbezogene Beiträge zur Entwicklung einer als „demokratisch“ zu bezeichnenden politischen (Kommunikations-)Kultur bewertet werden können. Meine Hypothese lautet: Untersuchungen etwa

1. der *Theorie und Praxis staatlicher Schulbuchprüfung* (unter der Fragestellung: Legitimationsdefizite der vorherrschenden „bildungs“-politischen Theorie<sup>41)</sup> und Problematik des die „bildungs“-politische Praxis leitenden Verständnisses von Schulaufsicht),

2. der *Schulbuchdiskussion in Länderparlamenten der Bundesrepublik Deutschland* (unter der Fragestellung: sach-dienliche Auseinandersetzung oder zwischen-parteiliche Vermarktung?),

3. des *alltäglichen schulischen Umgangs mit Schulbüchern* (unter der Fragestellung: adressaten- oder stoffzentrierte, problem- oder lernzielorientierte Bildungspraxis?) oder

4. des *wissenschaftlichen Umgangs mit Schulbüchern* (unter der Fragestellung: produktzentrierte Informationsmedien- oder prozeßbezogene Kommunikationsmedienforschung, inhaltsfixiert-monoperspektivische oder problemorientiert-multiperspektivische wissenschaftliche Schulbucharbeit?)

– solche Untersuchungen würden nicht weniger nachdenklich stimmende Befunde erbringen als jene, welche aufgrund systematischer Analyse anderer Formen des Umgangs mit (umstrittenen) Schulbüchern bzw. mit (kontroversen) Schulbuchdiskussionen – soll heißen: durch Untersuchungen sowohl von unmittelbarer Schulbuch-Schelte als auch von nachträglicher massenmedialer Beschrei-

<sup>40)</sup> Bernhard Claßen, Publikationen zur Sache Schulbuch, in: Bildung und Erziehung, 33(1980)2, S. 148 ff., Zitat S. 153.

<sup>41)</sup> Hierzu Gerd Stein, Schulbuchprüfung – Problematik und Defizite ihrer politischen Legitimation, in: E. Horst Schallenberg/Gerd Stein (Anm. 15), S. 65 ff.



bung und Kommentierung dieses Phänomens — bereits erbracht worden sind<sup>42)</sup>.

Die in diesem Beitrag aufgezeigten zentralen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen im Rahmen eines differenzierten Konzepts problemorientiert-multiperspektivischer Schulbuchforschung<sup>43)</sup> konzentrieren sich bewußt auf jenen komplexen Sach- und Problemzusammenhang, der in Anlehnung an Ulrich Sarcinelli mit dem Begriff „Politikvermitt-

lung“ bezeichnet worden ist und als ein spezifischer Ausschnitt politischer (Kommunikations-)Kultur sich begreifen läßt<sup>44)</sup>. Die politische (Kommunikations-)Kultur einer Gesellschaft in ihrer Gesamtstruktur wie in ihren einzelnen Wirkfaktoren möglichst präzise zu bestimmen und darüber hinaus die Notwendigkeit von und die Möglichkeiten zu deren Weiterentwicklung aufzuzeigen: hierzu vermag problemorientiert-multiperspektivisch verfahrenende sozialwissenschaftliche Schulbucharbeit zweifellos mit beizutragen.

---

<sup>42)</sup> Siehe zum einen Gerd Stein (Anm. 3), zum anderen Wolfgang Langenbucher/Claudia Mast (Anm. 35).

<sup>43)</sup> Siehe Anm. 82.

---

<sup>44)</sup> Siehe Anm. 16.



# Geschichte im Schulbuch — das Schulbuch in der Geschichte

## I.

Geschichte ist zwar eine Wissenschaft, aber keine exakte Wissenschaft. Jede Beschäftigung mit der Vergangenheit kann nur vom gegenwärtigen Standpunkt und aus einer stets relativierbaren Perspektive erfolgen und ist somit wechselnden Interessen und Beurteilungsmaßstäben unterworfen. Dadurch ist jede historische Darstellung zugleich immer auch Interpretation und kann nie absolute Aussagekraft gewinnen. Selbst alle Bemühungen um größtmögliche Objektivität können nichts daran ändern, daß ein großes Maß an Subjektivität konstitutiver Bestandteil jeder Beschäftigung mit der Geschichte ist.

Allerdings muß auch klar gesehen werden, daß es in unterschiedlichen Gesellschaften und zu unterschiedlichen Zeiten vorherrschende Deutungsmuster gibt, die einen gewissen Verbindlichkeitsgrad erreichen können, zumal wenn sie Ausfluß einer bestimmten politischen Richtung sind oder wenn sogar politische Ziele mit ihnen erreicht oder wenigstens unterstützt werden sollen. Die Betrachtung, Deutung und Vermittlung der Vergangenheit unterliegt damit ständig — bewußt oder unbewußt, mehr oder weniger — Politisierungstendenzen. Für das Schulfach Geschichte hat dies zur Folge, daß es im besten Falle zugleich immer auch politische Bildung ist, daß es aber ebenfalls leicht zur politischen Indoktrination mißbraucht werden kann. Diese Tatbestände finden natürlich auch einen Niederschlag in den Schulbüchern.

Ein weiterer Gesichtspunkt muß in diesem Zusammenhang bedacht werden: Schulbücher unterliegen und unterlagen in Deutschland stets einem Genehmigungsverfahren. Durch Richtlinien und Lehrpläne umreißt der Staat einen Rahmen und nimmt eine Weichenstellung vor. Der Inhalt und die Gestaltung der Bücher ist dann zwar in erster Linie ein Produkt von Autoren und Verlagen und müssen von ihnen verantwortet werden. Aber indem der Staat über Zulassung oder Nichtzulassung eines Buches entscheiden kann, hat er — zumindest indirekt — einen nicht unbeträchtlichen Anteil an dem Endprodukt Schulbuch, wie es in die Hand von

Schülern und Lehrern gelangt. Insofern liegt es nahe, ja, es scheint sogar selbstverständlich zu sein, daß die Schulbücher für den historischen Unterricht weitgehend ein Geschichtsbild spiegeln, das nicht nur der jeweiligen Staatsform und den vorherrschenden politischen Machtverhältnissen nicht widerspricht, sondern sie auch zu stützen vermag.

Hier wird deutlich, daß das Schulbuch eben nicht nur ein Spiegelbild von gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen ist — und damit mehr passiven bzw. statischen Charakter trägt —, sondern daß es auch zum Instrument, unter Umständen sogar zur Waffe werden kann, um einer bestimmten Auffassung möglichst weite Verbreitung und Durchsetzungskraft zu verschaffen. Dem Medium Schulbuch kann somit eine höchst aktive Rolle zufallen, die um so wirkungsvoller erscheint, als seine Hauptadressaten junge Menschen sind, die bildungsfähiger — das heißt aber auch: leichter beeinflusbar — sind als Erwachsene und die zugleich die Zukunftsträger einer Gesellschaft darstellen. Das ist auch der Grund, weshalb in der Bundesrepublik Deutschland die Schulbuchdiskussion in den letzten Jahren einen so hohen Stellenwert gewonnen hat und das Schulbuch vielfach zum Politikum geworden ist<sup>1)</sup>.

Indem unsere gegenwärtige Welt eine gewordene ist und man zu ihrem Verständnis der Kenntnis und der Deutung der Vergangenheit bedarf, indem Geschichte vergangene Politik und gegenwärtige Politik die Geschichte zukünftiger Zeiten sein wird, sind die Interdependenzen zwischen Politik und Geschichte besonders eng. So ist es verständlich, daß der Streit um die Schulbücher — abgesehen von den Politik-Lehrbüchern — sich besonders stark an den Geschichtsbüchern entzündet hat.

An dieser Stelle sollte allerdings gefragt werden, ob diesen oft in parteipolitische und ideologische Positionskämpfe abgleitenden Diskussionen heute noch wirklich solches Gewicht zukommt. Denn es dürfte

<sup>1)</sup> Vgl. den Beitrag von Gerd Stein in diesem Heft.



unbestritten sein, daß Schulbücher für die Prägung eines jungen Menschen nicht mehr die Bedeutung haben wie noch vor ein oder zwei Generationen. Zu stark ist heute der Stellenwert anderer — meist außerschulischer — Medien geworden, die ebenfalls historische Themen aufgreifen und vermitteln. Außerdem hat die Unterrichtsorganisation sich insofern geändert, als sie sehr viel offener geworden ist, weil schulisches Lernen in erheblich stärkerer Weise eine kritische Fragehaltung anzielt, als das ehemals der Fall war. Dazu gehört auch, daß die Lehrbücher heute meist anders aufgebaut sind: Sie streben die Form des Arbeitsbuchs an, das von seiner Anlage her das diskursive Denken erheblich leichter fördern kann als der früher vorherrschende Typ des Leitfadens. Darüber hinaus ist neben den Büchern auch die Person des Lehrers mit ins Kalkül zu ziehen (was allerdings immer notwendig war). Seine persönliche Haltung, seine politische Auffassung, seine Interpretation der Geschichte und nicht zuletzt seine didaktisch-methodischen Fähigkeiten sowie sein Unterrichtsstil sind — und waren wohl auch stets — erheblich prägender für eine Klasse als der Inhalt von Schulgeschichtsbüchern. Daher sollte das Medium Schulbuch in seinem Stellenwert und in seiner Wirkung nicht überbewertet werden — zumindest gilt dies für die Gegenwart, in eingeschränkter Weise sicher auch für die Vergangenheit.

Da das Schulgeschichtsbuch nur *eine* Komponente bei der Entwicklung des Geschichtsbildes und der politischen Prägung von Jugendlichen ist, wird es wohl nie möglich sein, genau herauszufinden, wie stark seine Wirkung tatsächlich ist. Sicherlich ist sein Einfluß um so größer, je mehr es durch das Unterrichtsgeschehen insgesamt und auch durch andere Medien gestützt wird. (Daß hier auch an Schulbücher für andere Fächer, besonders Lesebücher, aber selbst Fibeln, Rechenbücher, Liederbücher und sogar Lateinbücher gedacht werden muß, haben Untersuchungen gezeigt<sup>2)</sup>). Umstritten im Hinblick auf seine Bedeutung für die Entwicklung

<sup>2)</sup> Vgl. Heinrich Kanz, Politik in Lesebüchern, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Politik im Schulbuch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 231, Bonn 1985, S. 51–83 und S. 315–363; Franz Pöggeler, Politik in Fibeln, ebenda, S. 21–50 und S. 269–314; Ernst Horst Schallenberg/Gerd Stein, Staat und Gesellschaft im Spiegel von Rechenbüchern, ebenda, S. 119–143 und S. 397–444; Heinz Lemmermann, Politik in Liederbüchern, ebenda, S. 192–234 und S. 481–534; Günther Neumann, Das Lateinbuch als Politicum. Eine Fallstudie, in: Günther Neumann/Julius H. Schoeps/Wolfgang Wiedner (Hrsg.), Das Schulbuch als Politikum. Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Medien- und Unterrichtsforschung, Duisburg 1974, S. 90–107.

des Geschichtsbildes bei Jugendlichen ist sogar der Geschichtsunterricht insgesamt. Außerschulische Einflüsse — besonders die Freizeitlektüre und die Sozialisation in Familie und Freundeskreis — spielen sicherlich eine nicht zu unterschätzende Rolle. So werden wohl Vorstellungen vom Alltagsleben in den Provinzen des Römischen Imperiums eher durch Asterix-Hefte geprägt als vom Geschichtsunterricht, genau wie die Erlebnisebene von Soldaten und der Zivilbevölkerung während des Zweiten Weltkriegs vielfach erst durch Erzählungen der Eltern- und Großelterngeneration Gestalt gewinnt, obwohl der Geschichtsunterricht sich hier besonders um die Vermittlung von Tatbeständen und Zusammenhängen bemüht und die Schulbücher anschauliches Bildmaterial enthalten.

Selbst dem Nationalsozialismus gelang es trotz seines totalitären Anspruchs auf die Erziehung und der daraus abgeleiteten Anstrengungen um die Vereinnahmung der Jugend nicht völlig, die Schulzeit erfolgreich für eine Sozialisation im Sinne der Staatsideologie zu nutzen. Das wird etwa aus den Beispielen deutlich, die Rolf Schörken als Hintergrund für seine Untersuchung des politischen Bewußtseins von Luftwaffen Helfern anführt. Er kommt zu dem Schluß: „Es war offenbar nicht nur möglich, sondern — für bestimmte Altersstufen zumindest — keineswegs die Ausnahme, weitgehend unbeeinflußt vom Nationalsozialismus die Schule zu durchlaufen.“<sup>3)</sup> Auch die nationalsozialistischen Geschichtsschulbücher, die es allerdings erst seit 1939 gab, scheinen daran nichts geändert zu haben. Der Staat selbst jedoch schätzte die Wirkung von Schulbüchern erheblich höher ein und verfügte in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre, daß bis zum Erscheinen neuer, d. h. nach den Grundsätzen der NS-Ideologie konzipierter Bücher nicht etwa die alten Unterrichtswerke aus der Zeit der Weimarer Republik (bzw. überarbeitete Nachdrucke), sondern überhaupt keine Bücher verwandt werden sollten.

Auch vor dem Ersten Weltkrieg zeigte sich bereits, daß Schulbücher gegenüber anderen Sozialisationskräften vielfach eine untergeordnete — zumindest aber eine nebenrangige — Rolle spielen. Dafür spricht nicht zuletzt die doch recht breite sozialdemokratische Grundströmung jener Zeit, die nur sehr bedingt den Idealen entsprach, die Horst Schallenberg als einheitliches Kennzeichen bei

<sup>3)</sup> Rolf Schörken, Luftwaffen Helfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewußtseins, Stuttgart 1985<sup>2</sup>, S. 49.



seiner Analyse von Geschichtsbüchern der Wilhelminischen Ära herausgestellt hat: die preußisch-konservative Grundhaltung, die heroische Geschichtsauffassung, die Betonung der dynastischen Geschichte, der christliche Traditionalismus, die Vorstellung von Kaiser und Reich als prägende Kraft sowie der Nationalismus<sup>4</sup>). Andererseits dürfte kein Zweifel darüber bestehen, daß dieses von Schallenger konstatierte Geschichtsbild weite Resonanz auch bei denen gefunden hatte, die in ihrer politischen Gegenwart sozialdemokratischen Zielsetzungen anhängen und daher eigentlich eher die Geschichtsauffassung eines Franz Mehring hätten haben müssen. Doch diese Unstimmigkeit ist nur scheinbar. Sie löst sich auf, wenn man sich klar macht, daß Geschichtsbild und politisches Bewußtsein nicht unbedingt übereinstimmen müssen. Anders gesagt: Aus einem Geschichtsbild, wie es z. B. durch Schulbücher präsentiert wird, werden vom Leser/Adressaten nicht immer gleich die eigentlich dazugehörigen politisch-ideologischen Schlüsse gezogen. Das hängt mit dem Problem zusammen, inwieweit überhaupt Geschichte aktualisiert wird, d. h. inwiefern Geschichte und Gegenwart verknüpft werden und sich z. B. Schüler von der Geschichte und damit auch von deren Darstellung im Schulbuch betroffen fühlen. Es ist wohl eine Art Gespaltenheit möglich, daß man nämlich ein den eigenen politischen Auffassungen entgegengesetztes oder ihnen jedenfalls nicht deckungsgleiches Geschichtsbild durchaus übernimmt, indem man es „lernt“ und dann auch reproduziert, ohne überhaupt zu merken, daß dieses Geschichtsbild der eigenen Position nicht entspricht. Dies ist um so häufiger in Zeiten und Gesellschaftsordnungen, in denen das staatlich verordnete Bildungsgut von den Rezipienten ohne viel Hinterfragen übernommen wird.

Aus diesen Ausführungen soll nun nicht etwa der Schluß abgeleitet werden, Schulbücher seien unwichtig, und es sei daher — zumindest für die politische Sozialisation — eher nebensächlich, was in ihnen steht. Wenn Schulbücher an dieser Stelle in ihrer Wirkung relativiert werden, so bedeutet das nicht, daß ihnen keinerlei Wirkung zugesprochen wird. Zweifellos sind sie ein wichtiges Medium bei der Vermittlung von Kenntnissen, bieten sie doch oft geradezu ein Basiswissen — wie einseitig, „gefärbt“ oder sogar falsch es auch unter Umständen

sein mag. Andererseits transportieren sie dabei als zusätzliche Fracht auch immer, mehr oder weniger offenkundig, gewisse Einstellungen politischer oder ideologischer Natur, von denen jedoch nicht sicher ist, inwieweit sie vom Schüler auch wirklich rezipiert werden.

Die größte Gefahr bei der Überbewertung von Schulbüchern besteht dann, wenn sie isoliert betrachtet werden. Eine Warnung vor zu großer Überbetonung scheint heute auch deswegen manchmal angebracht, weil seit den siebziger Jahren das Medium Schulbuch durch eine große Zahl von Analysen und Betrachtungen einen Stellenwert in der didaktischen Forschung erhalten hat, der ihm nicht immer zukommt. Verständlich ist diese Vorliebe für die Schulbuchforschung allerdings. Denn innerhalb des ansonsten nur schlecht greif- und überprüfbareren Unterrichtsgeschehens und der noch viel größeren Unwägbarkeiten von Unterrichtsplanung bilden Schulbücher gewissermaßen eine feste Größe, die schwarz auf weiß nachprüfbar ist.

Erste Ansätze gab es zwar schon zur Zeit der Weimarer Republik<sup>5</sup>), im eigentlichen Sinne hat die wissenschaftliche Schulbuchforschung jedoch erst nach dem Zweiten Weltkrieg begonnen. Hier ist besonders an die Pionierleistung Georg Eckerts und des von ihm geleiteten Internationalen Schulbuchinstituts<sup>6</sup>) (seit 1975 Georg-Eckert-Institut) und an die bahnbrechende Arbeit von Horst Schallenger zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit zu erinnern.

Es ist gut und wichtig, daß derartige Analysen unternommen und zum Teil auch praktische Konsequenzen in Form von Empfehlungen daraus gezogen worden sind. Nur: Man sollte nicht glauben, wissenschaftlich einwandfreie und von Einseitigkeiten oder Manipulationen freie Schulbücher würden schon genügen, um ein richtiges Geschichtsbild zu vermitteln und eine unanfechtbare politische Bildung zu gewährleisten. Dagegen sprechen die oben gemachten Einwände. Gute Schulbücher allein sind noch kein Allheilmittel, so wie schlechte Schulbücher nicht unbedingt zu einer Fehlinformiertheit oder — im äußersten Falle — sogar zu einer Verhetzung der Jugend führen müssen. Tendenzen wird man aber sicherlich konstatieren können.

<sup>5</sup>) Vgl. E. H. Schallenger (Anm. 4), S. 221 ff.

<sup>6</sup>) Neben den Veröffentlichungen des Internationalen Schulbuchinstituts, besonders seinem Jahrbuch (Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht) vgl. Helmut Hirsch, *Lehrer machen Geschichte*, Ratingen 1971.

<sup>4</sup>) E. Horst Schallenger, *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933*, Ratingen 1964, S. 54.



Die beiden angeführten Beispiele sind typisch für zwei unterschiedliche Intentionen bei der wissenschaftlichen Schulbucharbeit. Dem Internationalen Schulbuchinstitut/Georg-Eckert-Institut geht es in erster Linie um Schulbuchrevision. Hier werden gegenwärtige Schulbücher — und zwar auf internationaler Ebene — daraufhin untersucht, inwiefern sie nicht nur dem fachwissenschaftlichen Forschungsstand entsprechen, sondern auch inwiefern sie einseitig oder gar tendenziös ausgerichtet sind. Der Vergleich der einzelnen Bücher untereinander ist dabei übrigens zweitrangig. Ziel ist, durch die Erstellung kritischer Gutachten und detaillierter Empfehlungen eine Schulbuchverbesserung durch Überzeugung und auf freiwilliger Basis zu erreichen. Auf diese Weise sollen Schulbuchdarstellungen initiiert werden, bei denen nicht nur die Forderung nach wissenschaftlicher Exaktheit erfüllt ist, sondern die auch dazu angetan sind, Vorurteile abzubauen, und die verunglimpfenden Formulierungen keinen Raum geben. Von seiner Zielsetzung her ist dieser Typ der Schulbuchforschung gegenwarts- oder sogar zukunftsbezogen. Der schulbuchhistorische Aspekt ist dafür höchstens eine Kontrastfolie, um aufzuzeigen, was sich gegenüber früher in heutigen Büchern verändert hat — zum Guten oder Schlechten.

Der Ansatz von Schallenberger verfolgt andere Absichten. Hier geht es nicht um Schulbuchverbesserung (obwohl die Einsicht in die Notwendigkeit einer Revision das Ergebnis derartiger Studien sein kann), sondern in erster Linie um Zeitgeistfor-

schung. Die Schulbücher werden daraufhin befragt, welche Aussagen sie über vorherrschende Denkrichtungen, Zielsetzungen und Voraussetzungen ihrer eigenen Zeit machen. Derartige Analysen ermöglichen es dem Nachgeborenen, einen Eindruck von vorherrschenden — oder wenigstens offiziell vertretenen — Zeitströmungen zu gewinnen und frühere Bewußtseinsstränge bis zu einem gewissen Grade nachzuempfinden. Um jedoch derartige Merkmale herausfiltern zu können, muß man eine große Anzahl von Büchern ein- und derselben Zeit untereinander vergleichen, da nur so die Gewähr besteht, typische Faktoren herauszufinden. Auch bei dieser Methode müssen die Bücher zwar an dem fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand (und zwar ihrer eigenen Zeit!) gemessen werden, aber erst im zweiten Schritt. Wesentlicher, weil aufschlußreicher für das Verständnis des Schulbuch-Umfeldes ist die Erkenntnis, welche Auffassungen oder Schwerpunkte sich in der Zeit und/oder bei der Gesellschaftsschicht manifestieren, von denen diese Bücher Zeugnis ablegen. Vorrangig sollen also Rückschlüsse auf das Geschichtsbild der Zeit und der Gesellschaft gezogen werden, in denen die Bücher entstanden. Im Gegensatz zu der weitgehend didaktisch ausgerichteten Methode des Braunschweiger Instituts ist der Ansatz, den Schallenberger bei seiner Untersuchung anwandte, überwiegend hermeneutisch. Die historische Schulbuchforschung ist damit eher ein Autoren- als ein Rezipientenproblem: Der vorliegende Text wird zunächst als Quelle und dann erst unter dem Gesichtspunkt seiner Wirkung auf den (damaligen) Schüler betrachtet und ausgewertet.

## II.

Die folgende Betrachtung von Schulbüchern aus dem Kaiserreich, der Weimarer Republik, dem Dritten Reich und der DDR ist nicht als vergleichende Schulbuchanalyse zu verstehen. Für ein derartiges Unterfangen ist hier gar nicht der Platz. Der Rückgriff auf die Schulbücher soll jedoch trotzdem wenigstens einige Charakteristika der betreffenden Entstehungszeit zeigen und auf wesentliche Unterschiede wie auch auf einige Entwicklungstendenzen aufmerksam machen. In erster Linie sollen jedoch die bisherigen Erörterungen durch Beispiele konkretisiert werden. Um zumindest eine gewisse Vergleichbarkeit zu gewährleisten, um also Kontraste oder Gemeinsam-

keiten besser hervorheben zu können, werden die Schulbücher nur auf zwei sehr eng begrenzte Themen aus der Regierungszeit Friedrichs des Großen hin untersucht: auf die 1. polnische Teilung des Jahres 1772 und auf die Trockenlegung von Oder-, Warthe- und Netzebruch. Selbst dieser schmale Ausschnitt kann nicht erschöpfend behandelt werden; viele reizvolle Aspekte müssen im Rahmen eines knappen Aufsatzes ausgeklammert bleiben. Dieses Verfahren erscheint jedoch legitim, da es ja nicht in erster Linie um eine Schulbuchanalyse geht, sondern um die Verdeutlichung der im ersten Teil gemachten Aussagen.



Die 1. polnische Teilung bietet sich für dieses Vorhaben deswegen an, weil sie eine Maßnahme darstellt, die bereits im 18. Jahrhundert umstritten war und die seitdem nichts von ihrer Brisanz verloren hat. An ihr entzündeten und entzündeten sich daher unterschiedliche politische, ideologische und moralische Auffassungen. Sie bietet zweifellos einen kritischen Ansatzpunkt für die Beurteilung der Regierungszeit Friedrichs des Großen. Die Trockenlegung der Bruchgebiete an Oder, Warthe und Netze steht dagegen nicht in der Auseinandersetzung; als Beispiel für den friedlichen Landesausbau findet sie allgemeine Zustimmung. Beiden ausgewählten Vorgängen ist gemeinsam, daß sie zu einem faktischen Landgewinn Preußens führten, und zwar jeweils ohne Krieg. Ihre politische Bedeutung ist zweifellos von unterschiedlichem Gewicht, verschieden ist auch ihre Zielrichtung. Der Erwerb Westpreußens und des Netzedistrikts in der 1. polnischen Teilung war eine ganz wesentliche machtpolitische Expansion, die gewaltsam — wenn auch ohne Kampfhandlungen — und in enger Abhängigkeit von der politischen Konstellation Europas erfolgte. Die Binnenkolonisation durch Trockenlegung der Brüche war hingegen eine rein innenpolitische Maßnahme und zudem in erster Linie wirtschaftspolitisch bestimmt. Die Verbreiterung der landwirtschaftlichen Basis mit der einhergehenden Peuplierung diente letztlich zwar auch der Stärkung des Militärwesens, aber erst in zweiter Linie. Vorrangig war der Landesausbau und die Hebung der Wirtschaftskraft des Staates.

Die Bücher aller Epochen tragen diesem Bedeutungsgefälle Rechnung und widmen der polnischen Teilung erheblich mehr Aufmerksamkeit und damit auch größeren Raum als der Urbarmachung von Oder-, Warthe- und Netzebruch.

## 1. Kaiserreich

Faktisch wie verfassungsrechtlich besaß Preußen im Deutschen Kaiserreich von 1871 das Übergewicht; so wurde die preußische Geschichte auch bald zur deutschen Geschichte. Der Geschichtsbuchautor David Müller vollzog diese Gleichsetzung sogar schon früher. Im Vorwort zur 1. Auflage seiner sehr erfolgreichen und bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts ohne große Änderungen oft wieder aufgelegten „Geschichte des deutschen Volkes“ schrieb er bereits 1864: Von der Zeit des Großen Kurfürsten an „ist die preußische Geschichte auch die deutsche, und umgekehrt; eine Trennung beider ist unmöglich. Preußen wird für viele ruhmreiche

Mühen, die es in älteren wie neuesten Tagen für das gesamte deutsche Vaterland getragen hat, immerhin wohl den Anspruch erheben dürfen, daß die deutsche Geschichte auch die seine sei.“<sup>7)</sup>

Das Müllersche Werk ist von mehr als einer Generation benutzt worden und scheint nicht nur Schüler, sondern auch Schulbuchautoren beeinflusst zu haben, wie aus wörtlichen Übernahmen (ohne Quellenangabe!) in zumindest einem anderen Buch zweifelsfrei nachweisbar ist<sup>8)</sup>. Daß Müller jedenfalls das Geschichtsbild der Schüler prägen wollte, indem er ihnen „vaterländische Erziehung“ zuteil werden ließ, sagt er selbst: „Gerade in dem frischen Alter von 12—15 Jahren, wo im Knaben der Jüngling reift, soll mit der deutschen Geschichte auch deutscher Sinn geweckt werden.“<sup>9)</sup>

Es ist nicht zu erwarten, daß bei einer derartigen Einstellung die polnische Teilung unparteiisch dargestellt wird, und in der Tat wird allein von preußischer Seite aus geurteilt. Hierbei muß beachtet werden, daß die Bücher des Kaiserreiches in unmittelbarer Tradition zur 1. polnischen Teilung stehen, indem die Gebietsgewinne des Jahres 1772 bis 1919 Bestandteil des Preußischen Staates und damit des Deutschen Reiches waren und immer noch einen gewissen polnischen Bevölkerungsanteil aufwiesen, der allerdings geringer war als in der Provinz Posen. Den Schülern jener Zeit wird es also nicht schwergefallen sein, diesen Teil der Geschichte des 18. Jahrhunderts zu aktualisieren, zumal sie mit seinen Auswirkungen auch im außerschulischen Bereich konfrontiert wurden, und zwar nicht nur im Osten des Deutschen Reiches. Erinnert sei nur an die Binnenwanderung von Bewohnern der östlichen Provinzen in die Industrieviertel Mittel- und Westdeutschlands.

Die Bücher des Kaiserreiches sind sich einig darüber, daß die Gewinnung Westpreußens von sehr großer Bedeutung für Preußen war, da auf diese Weise die langerstrebte Landbrücke zwischen Brandenburg/Pommern und Ostpreußen hergestellt wurde. Positiv herausgehoben wird meist auch, daß dies ohne Blutvergießen gelang. Der Zustand des polnischen Staates wird allgemein als zerrüttet dargestellt, wobei allerdings nur selten die verfassungsgeschichtlichen Hintergründe dafür dar-

7) David Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung, 17. Aufl. besorgt von Rudolf Lange, Berlin 1900, S. VIII.

8) Vgl. Anm. 14.

9) D. Müller (Anm. 7), S. VII.



gelegt werden. Die Bücher vertreten die Auffassung, daß infolge dieser inneren Schwäche und wegen der russischen Expansionsabsichten der polnische Staat ohnehin nicht mehr lebensfähig war, daß nur noch die Frage blieb, ob Rußland die gesamte Beute erhalten sollte oder ob auch Preußen und Österreich sich daran beteiligen sollten. Daß der „Ausgleich“, der in der Konstellation wie beim Dreikaiserbund von 1873 und 1881 erfolgte (worauf die wilhelminischen Bücher aber nicht hinweisen), eine Vergewaltigung Polens darstellte, wird in einigen Büchern angesprochen<sup>10)</sup>, aber nicht negativ bewertet.

Ein Buch allerdings glaubt dieses Vorgehen wenigstens in bezug auf Preußen rechtfertigen zu müssen und zu können: durch die Aufbauleistungen in der neugewonnenen Provinz, wie Hebung des Wohlstandes und Förderung der Zivilisation, durch alte Rechtsgrundlagen und durch die Aufgabe, die Preußen in Hinblick auf das gesamte deutsche Reich zukomme: *„Denn was Friedrich damals gewann, war einst bis auf den Netzedistrikt Land des deutschen Ordens gewesen, durch deutsches Schwert und deutschen Pflug gewonnen, dann aber zur Zeit der deutschen Ohnmacht und Schmach unter Kaiser Friedrich III. dem Orden entrissen worden. Friedrich handelte auch hier nur nach der Preußen zugewiesenen Aufgabe: im Osten Deutschlands einzubringen, was im Westen verloren gegangen war. Das Land, das ihm zufiel, war öde und verkommen, mit einem zuchtlosen, armen und übermütigen Adel und einem fast vertierten Bauernstande. Städte und städtische Gewerbe gab es kaum dem Namen nach; den Bürgerstand bildeten die Juden, die Handel, Handwerk und dergl. in ihren Händen hatten . . . Noch ehe Friedrich die Augen schloß, war hier eine neue Schöpfung deutschen Geistes und Strebens erblüht, die das Unrecht der Besitzergreifung vergessen ließ.“*<sup>11)</sup>

Bis auf den letzten Halbsatz könnte diese Passage auch in einem nationalsozialistischen Buche stehen! Interessant ist übrigens, daß Müller selbst den polnischen Bauernstand als „völlig verthiert“ bezeichnet hatte, nach seinem Tode änderte der neue Herausgeber F. Junge die Formulierung ab in „vertier-

ten Bauernstand“, der nächste Herausgeber (und ehemalige Schüler Junges), R. Lange, nahm dann die weitere Abschwächung zu „fast vertiert“ vor<sup>12)</sup>. Wie sehr dieser Ausdruck und damit die Interpretation der polnischen Zustände — in einigen Fällen explizit als „polnische Wirtschaft“ bezeichnet<sup>13)</sup> — dem Zeitgeist entsprochen hat, ist daran zu sehen, daß ein anderer Autor Müllers Formulierung fast wörtlich übernimmt: Westpreußen „war ein ödes, verkommenes Land mit einem zuchtlosen, armen, aber übermütigen Adel und einem vertierten Bauernstande. Außer den Juden, die den Handel und das Handwerk in Händen hatten, gab es kaum Bürger.“<sup>14)</sup>

Wenn man bedenkt, daß dieses Zitat in einem Buch steht, das für den Geschichtsunterricht an Lehrer-Seminaren bestimmt war, so kann man sich vorstellen, welchen Multiplikatoreffekt derartige Formulierungen haben konnten. Die Bücher für Präparandenanstalten und Lehrerseminare sind sicherlich in sehr viel weniger Hände gekommen als Schulbücher, aber indirekt haben sie eine sehr viel weitere Verbreitung gefunden, weil der größte Teil der Bevölkerung ausschließlich die Volksschule besuchte und von Lehrern unterrichtet wurde, die ihre Lehrbücher aus der Ausbildungszeit häufig für ihr ganzes Berufsleben — und das konnten bei Volksschullehrern über 45 Jahre sein — zur Grundlage ihres Unterrichts machten. Und Schulunterricht wird, wie anfangs schon gesagt wurde, oft mehr durch die Lehrerpersönlichkeit und den individuellen Unterrichtsstil geprägt als durch den Inhalt von Schüler-Lehrbüchern.

Wenn Bücher nicht nur daraufhin untersucht werden, wie der Zeitgeist sich in ihnen niedergeschlagen hat, sondern auch darauf, welchen Einfluß sie bei der Ausbildung des Geschichtsbildes der Jugend — und damit der künftigen Generation — haben,

<sup>12)</sup> David Müller, *Geschichte des deutschen Volkes*, 7. Aufl., Berlin 1878, S. 308; David Müller, *Geschichte des deutschen Volkes*, 10. Aufl. besorgt von Friedrich Junge, Berlin 1882, S. 328.

<sup>13)</sup> Vgl. J. C. Andrä, *Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten*, Ausgabe A, 9. Aufl., 2. Teil: *Das Mittelalter und die Neuzeit*, Leipzig 1910, S. 150; Gottlob Schumann/Wilhelm Heinze, *Leitfaden der preußischen Geschichte*, 6. Aufl., Hannover-Berlin 1910, S. 105; Wilhelm Heinze/Herm. Rosenburg, *Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten*, 3. Teil: *Die vaterländische Geschichte von 1648—1815*, 8. u. 9. Aufl., Hannover-Berlin 1912, S. 111.

<sup>14)</sup> L. Hoffmeyer/W. Hering, *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren*, III. Teil: *Geschichte der Neuzeit seit 1648*, Breslau 1898, S. 118. Ähnliche Formulierungen finden sich bei G. Schumann/W. Heinze (Anm. 13), S. 105 und bei W. Heinze/H. Rosenburg (Anm. 13), S. 111.

<sup>10)</sup> Vgl. D. Müller (Anm. 7), S. 337.

<sup>11)</sup> D. Müller, ebda., S. 338f. Auch die Autoren Pollack und Zander sind sich der Unrechtmäßigkeit der Teilung bewußt und schreiben: „War der Erwerb des Landes auch kein rechtmäßiger, so entschuldigen ihn doch die Umstände.“, in: Friedrich Pollack, *Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte*, Ausgabe A, 16. Aufl. herausgegeben unter Mitwirkung von H. Zander, Gera 1896, S. 299.



so darf gerade an den Unterrichtswerken, die in der Lehrerausbildung benutzt wurden, nicht vorbeigegangen werden. Das trifft zumindest für die Zeit zu, in der die Ausbildung von Volksschullehrern nicht an Akademien oder Hochschulen, d. h. nicht nach wissenschaftlichen Grundsätzen erfolgte, sondern an Präparandenanstalten, Lehrerseminaren und Oberlyzeen.

Gegenüber dem Erwerb von Westpreußen ist die Trockenlegung der Sumpfgebiete an Oder, Warthe und Netze weniger spektakulär, und sie nimmt in den Büchern nur eine nebenrangige Stellung ein. Der Grund dafür scheint weniger darin zu liegen, daß wirtschaftsgeschichtliche Zusammenhänge gegenüber der Kriegs- und Diplomatiegeschichte als unwichtig aufgefaßt werden. Denn der Landesausbau in Westpreußen, der allerdings auch als Legitimation für die Besitzergreifung herangezogen wird, erfährt eine größere Aufmerksamkeit als die Binnenkolonisation in den Bruchgebieten. Nicht zufällig scheint, daß auch gar nicht so sehr die Art und Weise der Meliorationen geschildert wird, dafür aber Friedrichs des Großen Ausspruch herausgestellt wird, er habe durch die Trockenlegung der Brüche eine Provinz mitten im Frieden erobert. Der Vorgang der Urbarmachung von Sumpf- und Überschwemmungsgebieten wird also zumindest unterschwellig gar nicht so sehr als Binnenkolonisation oder Landesausbau verstanden, sondern eher an außenpolitischen Kategorien gemessen und als Expansion des Staates gerühmt.

## 2. Weimarer Republik

Durch die Bestimmungen des Versailler Vertrages verlor das Deutsche Reich — mit Ausnahme eines geringfügigen Landstreifens — wieder das Gebiet, das Preußen durch die 1. polnische Teilung fast 150 Jahre zuvor gewonnen hatte. Diese aktuelle Entwicklung findet in den Geschichtsschulbüchern der Weimarer Republik bei der Darstellung der polnischen Teilung von 1772 weder direkt noch indirekt einen Niederschlag. Während ein Gegenwartsbezug fehlt, ist der Rückgriff auf die Vergangenheit hingegen nach wie vor vorhanden. Die Autoren versäumen nicht den Hinweis auf den ehemaligen Besitz dieser Gebiete durch den Deutschen Orden und ihren Verlust an Polen. Auch im Hinblick auf die moralischen und völkerrechtlichen Aspekte ist in den Büchern der Weimarer Zeit kaum ein Unterschied zu den Darstellungen der Wilhelminischen Ära zu bemerken. Das verwundert um so mehr, als das Deutsche Reich 1919 durch

die erzwungenen Gebietsabtretungen in gewisser Hinsicht dieselben Erfahrungen machte wie Polen im ausgehenden 18. Jahrhundert. Es gibt zu denken, daß in einer Zeit, in der die Stimmung in Deutschland ganz vehement von der Empörung über den „Diktatfrieden“ von Versailles bestimmt war, von den Schulbuchautoren nicht mehr Verständnis für das Schicksal Polens aufgebracht worden ist. Statt dessen scheint es in den meisten Büchern nach wie vor als selbstverständlich, daß Polen infolge seiner inneren Anarchie und der Unfähigkeit, sie mit verfassungsrechtlichen Instrumenten zu überwinden, zur Beute der Nachbarstaaten wurde. So heißt es etwa in einem Mittelstufenband:

„Gerüchte tauchten auf, daß die Kaiserin Katharina von Rußland das Königreich Polen einstecken wollte. Das Land war völlig verwahrlost. Auf dem Reichstag genügte der Widerspruch eines einzigen Adligen, einen Beschluß zu verhindern. Adlige Führer hatten Insurgentenbanden gebildet und fielen raubend, plündernd, mordend über die deutschen Ansiedler in Polen her. Friedrich der Große forderte, daß auch Preußen ein Stück erhielt, wenn Polen aufgeteilt werden sollte. Ebensowenig aber wollte Österreich leer ausgehen. So fand die erste Teilung Polens statt. Preußen bekam Westpreußen und Ermland ohne Danzig und Thorn (1772).“<sup>15)</sup>

Das Buch schildert dann die soziale Lage in Westpreußen vor der Übernahme durch Preußen und bringt als Kontrast dazu eine Geschichtserzählung über eine Inspektionsreise Friedrichs des Großen einige Jahre später, die in den Sätzen gipfelt: „Auf richtiger Dank leuchtet ihm aus allen Augen entgegen. Sie sind ja erst Menschen durch ihn geworden.“<sup>16)</sup>

Zugegeben, dies ist ein extremes Beispiel; aber es erstaunt dennoch, daß eine derartig überhebliche Schlußfolgerung vor 1933 Eingang in ein Schulbuch gefunden hat. Diese Tatsache ist um so bedenklicher, als das Buch sich an einen großen Adressatenkreis richtete, wenn man Schultyp und Altersstufe berücksichtigt. Der völkische Gedanke klingt auch in einem anderen Buch an: „Es war zu fürchten, daß das ohnmächtige Polen von dem russischen Eroberungsstaat verschlungen würde; dann wäre die russi-

<sup>15)</sup> Bernhard Kumsteller in Verbindung mit Ulrich Haacke und Benno Schneider, Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, Mittelstufe, 3. Aufl., Leipzig 1923, S. 163. Dieselbe Textfassung auch in der Volksschul Ausgabe derselben Autoren, 2. Aufl. Leipzig 1926, S. 38.

<sup>16)</sup> B. Kumsteller, ebda., Mittelstufen-Band, S. 163; Volksschul-Ausgabe, S. 40.



sche Grenze bis über die Weichsel und an die Warthe vorgerückt worden, und alte Gebiete, die einst deutsch gewesen waren, wie Westpreußen, wären rettungslos slawisch geworden.“<sup>17)</sup>

Andere Bücher deuten wenigstens durch ein Schlagwort an, so wie dies ja auch schon in einzelnen Büchern des Kaiserreichs geschehen war, daß es sich bei der Teilung Polens um einen gewaltsamen Vorgang gehandelt hat<sup>18)</sup>. Ein Oberstufenband bringt die Unrechtmäßigkeit der Teilung sehr deutlich zum Ausdruck und zeigt dabei gleichzeitig Mitgefühl für Polen. Interessant ist, daß diese Interpretation zugleich einen ausgesprochen aufklärungsfeindlichen Tenor hat, der sich auch an anderen Stellen des Buches bemerkbar macht: „Der Gedanke, ein ganzes Staatswesen aufzuheben und aufzuteilen, entsprach so recht der gegen alles Gewordene rücksichtslosen Aufklärung . . . Das Unrecht einer Machtpolitik hatte das unglückliche Polen zuerst geschwächt und zuletzt völlig zerschlagen; nur großzügige Kulturpolitik, die Preußen sofort einleitete, konnte dieses Unrecht wieder einigermaßen gut machen.“<sup>19)</sup>

War in den Geschichtsbüchern sowohl aus dem Kaiserreich als auch aus der Zeit der Weimarer Republik, die bisher herangezogen worden sind, die Darlegung der Tatsachen und ihre Wertung stets vermischt worden, so macht es sich der „Grundriß der Geschichte“ zur Aufgabe, „Meldung und Meinung“ (um ein Begriffspaar aus dem Journalismus zu verwenden) dem Schüler in deutlicher Trennung zu präsentieren. Die Autoren dieses weit verbreiteten Unterrichtswerks für die Oberstufe von Gymnasien benutzen dafür sowohl drucktechnische (Einrücken von „Zusammenfassungen und Würdigungen“) als auch sprachliche Mittel (Präsens für die Darstellung der Tatsachen, Präteritum für Zusammenfassungen und Würdigungen). Der Verlag hoffte, dadurch „am besten der Aufgabe zu dienen, die dem Ge-

schichtsunterricht gestellt ist: in das geschichtliche Denken einzuführen und so den Schüler eine geschichtlich begründete Lebensansicht gewinnen zu lassen“; das Buch möchte ein Material- und damit ein Arbeitsbuch sein. „Die Feststellung des endgültigen geschichtlichen Urteils bleibt dabei durchaus der gemeinschaftlichen Arbeit von Lehrer und Schülern überlassen.“<sup>20)</sup>

Mit Ausnahme der Ausgabe C, die wieder zur rein darstellenden Form zurückkehrt<sup>21)</sup>, folgen die Ausführungen des Buches durchaus diesen Grundsätzen. Friedrichs Politik wird in ihrer Zielsetzung nicht als Expansionsstreben beurteilt, sondern als Versuch, durch geschicktes Taktieren einen Krieg zu vermeiden, der durch die Auseinandersetzungen zwischen Rußland, Österreich und der Türkei leicht hätte entstehen können und Preußens Wiederaufbau gefährdet hätte. „So ergab sich eine Vermittlerrolle für ihn. Das Gleichgewicht der Mächte war sein Ziel, er erscheint als ‚ehrlicher Makler‘ und Vorläufer Bismarcks (1878).“<sup>22)</sup> Polen jedoch ist das Objekt, dessen sich der Makler nicht annimmt, sondern über das verfügt wird: „Mit der Aufteilung Polens begann die Entwicklung eines nationalen Widerstandes in diesem Lande gegen die Fremdherrschaft. Der Völkerrechtsbruch der Nachbarstaaten erklärte sich aus der inneren Schwäche des polnischen Staates.“ Daß der Makler seine hohe Provision bezog, erscheint selbstverständlich: „Friedrich erhielt seinen Anteil auf Grund der neuen Großmachtstellung Preußens, er gewann altes deutsches Kulturland zurück und die notwendige Verbindung mit Ostpreußen.“<sup>23)</sup>

Spätere Auflagen des Buches fügen dann noch als Quellenausschnitt Friedrichs eigene Rechtfertigung seines Vorgehens an<sup>24)</sup>. Die Gestaltung des Buches mit ihrer Unterscheidung von Tatsachendarstellung einerseits und Zusammenfassung und Würdigung andererseits ist sicher ein großer Fortschritt auf dem Wege, Schülern die Problematik historischer Wertung nahe zu bringen. Aber gerade aus heutiger Perspektive wird deutlich, daß das Verfahren allein

<sup>17)</sup> Friedrich Neubauer, Grundzüge der Geschichte für höhere Lehranstalten, 4. Teil: Vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß. Für die Mittelstufe, 3.–8. Aufl., Halle 1926, S. 34.

<sup>18)</sup> Vgl. Hermann Pinnow, Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß, Ausgabe A: Vorwiegend für Preußen, 4. Aufl., Leipzig-Berlin 1927, S. 59, schreibt „gewaltsame Aneignung (Annexion)“. Die allgemeine Ausgabe dieses Buches macht diese Aussage nicht, bezeichnet aber die 2. Teilung Polens als „die neue Gewalttat“; vgl. 5. Aufl., 1925, S. 46, und 7. Aufl., 1926, S. 45.

<sup>19)</sup> Hans Stich, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien, 3. Teil: Die Neuzeit, 8. Aufl. neu bearb. von Hermann Schreibmüller, Bamberg 1925, S. 80 f.

<sup>20)</sup> Gerhard Bonwetsch/Hans Kania, Grundriß der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten, III. Teil: Neuzeit, Leipzig-Berlin 1924, S. III f.

<sup>21)</sup> Gerhard Bonwetsch/Hans Kania/Franz Schnabel, Geschichte der Neuzeit, Ausgabe C in darstellender Form (=Grundriß der Geschichte, Teil III C), 4. Aufl., Leipzig-Berlin 1932.

<sup>22)</sup> Gerhard Bonwetsch/Hans Kania, Grundriß der Geschichte, III. Teil, 1924, S. 73.

<sup>23)</sup> Ebda., S. 73.

<sup>24)</sup> Vgl. Gerhard Bonwetsch/Hans Kania/Franz Schnabel, Geschichte der Neuzeit (=Grundriß der Geschichte, Teil III), 5. Aufl. 1926, S. 83; 11. Aufl. 1932, S. 89.



noch nicht ausreicht. Selbst wenn Schülern bewußt wird, daß Wertung und Interpretation immer subjektiv sind, werden sie durch das hier dargebotene „Material“ noch nicht in die Lage versetzt, etwa gegen den Autor zu argumentieren. Daher suggeriert das Buch mehr Offenheit, als es zu leisten vermag. Die Zielvorstellung des Verlages — „die Feststellung des endgültigen geschichtlichen Urteils bleibt dabei durchaus der gemeinschaftlichen Arbeit von Lehrer und Schülern überlassen“ — wird daher wohl meistens unerfüllt geblieben sein, und zwar nicht nur deswegen, weil es endgültige Urteile in der Geschichtswissenschaft nicht gibt.

Die Urbarmachung der Bruchgebiete bleibt auch in den Büchern der Weimarer Zeit blaß und wird oft nur knapp erwähnt, und zwar als Werk Friedrichs des Großen. Die Anschaulichkeit des Textes sinkt dabei mit dem Anstieg der Schulstufe. So ist es sicherlich nicht zufällig, daß sich die bei aller Kürze doch noch konkretesten Texte in Unter- und Mittelstufenbänden finden<sup>25)</sup>, und bei einem von ihnen wird endlich auch einmal deutlich ausgesprochen, daß es die Arbeit der Ansiedler war (und nicht nur der Wille und die Tatkraft des Königs), die die Umwandlung von Oder-, Warthe- und Netzebruch in fruchtbare Landschaften bewirkte<sup>26)</sup>. Es ist schon erstaunlich, daß auch in der Zeit der Weimarer Republik die Leistung der Bevölkerung hinter den monarchischen Strukturen so versteckt bleibt.

### 3. Drittes Reich

Wie bereits erwähnt, vergingen sechs Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft, ehe neu konzipierte, systemangepaßte Bücher für den Geschichtsunterricht zur Verfügung standen. Als Überbrückung wurden seit 1938 in der gymnasialen Oberstufe die Hefte von Walther Gehl: „Deutsche Geschichte in Stichworten“ verwandt, ebenfalls eine nationalsozialistisch geprägte Publikation, die sich eher als Nachschlagewerk verstand und keinen darstellenden Text bietet. Wie aus einer Besprechung der Lodscher (!) Zeitung über die zu einem Buch zusammengebundenen Hefte hervorgeht, erhoffte man sich mit dieser Veröffentlichung auch

Leser zu erreichen und zu beeinflussen, die ihr Geschichtsbild nicht während der Zeit des Dritten Reiches oder überhaupt nicht in Deutschland gewonnen hatten: „Es ist erstaunlich, wie es dem Verfasser gelang, unter Verwendung nationalsozialistischer Geschichtserkenntnisse, auf dem knappen Raum von nur 224 Seiten den gewaltigen und umfangreichen Stoff deutscher Geschichte zusammenzufassen. Wer in diesem Nachschlagewerk täglich auch nur fünf Minuten blättert, der frischt nicht nur seine geschichtlichen Schulkenntnisse auf, sondern wird darüber hinaus heimisch werden in dem Wissen über die Grundlinien deutschen geschichtlichen Werdens.“<sup>27)</sup>

Dieses „geschichtliche Werden“ des Deutschen Reiches bzw. das „Volkwerden der Deutschen“ (so der Titel eines mehrbändigen Oberschulgeschichtswerks) den Schülern nahezubringen, ist Ziel und Zweck der Bücher, die dann ab 1939 erschienen. Zugleich soll die politische Erziehung erfolgen: „Wir sind uns bewußt, daß die Bedeutung des Geschichtsunterrichts eine kaum zu überbietende Steigerung gegen früher erfahren hat, und daß ihm ‚ein wesentlicher Teil der Verantwortung für die rassische, politische und charakterliche Erziehung des deutschen Volkes‘ übertragen ist.“<sup>28)</sup> Trotz der offenkundigen Lenkung durch die Partei entstand aber nicht etwa ein Einheits-Buch, sondern es gab — wie früher auch — konkurrierende Unterrichtswerke. Allen gemeinsam ist aber, daß das Vorbild von „Führergestalten“ die Jugend aufrufen soll, „ebenso zu werden und ebenso zu handeln wie sie“. Darum seien „die Persönlichkeiten und Ereignisse nicht als vergangene Größen, sondern als unmittelbar in der Gegenwart wirkend dargestellt worden“<sup>29)</sup>. Auch vor dem Dritten Reich war die starke Personalisierung ein Kennzeichen der Schulgeschichtsbücher gewesen, und manchmal hatte sie sich geradewegs zu einer Fixierung auf die Biographie des Herrschers gesteigert; aber sie war ideologisch nie ausdrücklich untermauert worden, wie es hier durch die Berufung auf das Führerprinzip geschieht. Auffällig ist auch, wie die Geschichte früherer Zeiten nun fast ausschließlich als Vorgeschichte des Nationalsozialismus interpretiert wird,

<sup>25)</sup> Friedrich Neubauer, Grundzüge der Geschichte für höhere Lehranstalten, I. Teil, 2. Bändchen: Deutsche Geschichte seit Anfang des 18. Jahrhunderts für die Unterstufe, Halle 1924, S. 18, und Hermann Pinnow, Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß, 5. Aufl. (1925), S. 30; 7. Aufl. (1926), S. 29.

<sup>26)</sup> Hermann Pinnow, Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß, Ausgabe A, 4. Aufl. (1927), S. 53.

<sup>27)</sup> Auf der hinteren inneren Umschlagseite eines vermutlich 1940 gedruckten Exemplars von Walther Gehl, Deutsche Geschichte in Stichworten, Heft 3: von 1648 bis 1871, Breslau o. J. (Copyright 1938).

<sup>28)</sup> Paul Schmitthenner/Friedrich Fliedner, Führer und Völker, Klasse 7, Bielefeld-Leipzig 1941, Einleitung, S. VI.

<sup>29)</sup> M. Edelman/L. Gruenberg, Volkwerden der Deutschen, Klasse 4, bearbeitet von Ludwig Zimmermann/Karl Disch, Leipzig-Berlin 1941, Vorwort, S. V.



der viel stärker als Krönung der deutschen Geschichte verstanden wird, als es mit der Reichsgründung von 1871 in den wilhelminischen Büchern geschah.

Neben aller nationalsozialistischen Idiomatik erscheinen aber auch Anklänge an andere Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts: „Unser Geschichtsbuch will deshalb zu gesundem politischem Urteil und unbedingter Wahrhaftigkeit erziehen, zur Liebe zu unserem Volk und zur ‚Ehrfurcht vor der großen deutschen Vergangenheit, aber auch zur Achtung vor dem Lebensrecht der anderen Völker.“<sup>30)</sup>

Der Schulbuchtext entspricht dann aber nicht dieser Programmatik. Die Polen jedenfalls scheinen nicht zu den Völkern zu gehören, denen ein eigenes Lebensrecht zukommt. Im Lehrbuch für die 7. Klasse wird gesagt, Preußen, Rußland und Österreich hätten „dem Verfall des kranken polnischen Körpers nicht tatenlos zusehen“ können, „wollten sie nicht selbst in Mitleidenschaft gezogen werden . . . So kam es im Jahre 1772 zur 1. Teilung Polens“<sup>31)</sup>. Und in dem dazugehörigen Band für die 4. Klasse heißt es: „Da griff Friedrich ein, und einer Anregung Katharinas folgend, brachte er die erste polnische Teilung zustande. Das durch Parteilung und Bürgerkrieg zerrüttete Polen mußte sich fügen.“<sup>32)</sup>

In den Überschriften steht übrigens der Begriff „polnische Teilung“ oft nicht oder er ist nur nebenrangig. Statt dessen heißt es „Erwerbung Westpreußens“ (als Unterüberschrift in dem Kapitel „Der Eroberer im Frieden“)<sup>33)</sup> oder „Die Wiedergewinnung des Ostraumes (1. polnische Teilung)“<sup>34)</sup>. Möglichen Zweifeln an der Berechtigung der Teilung wird von vornherein vorgebeugt, indem einerseits immer wieder betont wird, es habe sich bei Westpreußen nicht um „altpolnischen Besitz“, sondern um „alten deutschen Kulturboden“ gehandelt, der nach „dreihundertjähriger Fremdherrschaft“ wieder zur deutschen Kultur zurückgekehrt sei<sup>35)</sup>. Es finden sich Anklänge an die ‚Heim-ins-Reich-

Bewegung‘, wenn etwa formuliert wird: „Der große König aber holt altes deutsches Siedlungsgebiet, das Ordensland, wieder heim, dessen Deutschtum durch die Jahrhunderte polnischer Herrschaft nahezu verschüttet worden ist.“<sup>36)</sup>

Wie auch schon in den Büchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik wird sehr stark die deutsche Aufbauleistung in der neuen Provinz betont, „die glücklich war, zu Preußen gekommen zu sein“<sup>37)</sup>. Das kulturelle Überlegenheitsgefühl wird zur Legitimation, das Land in Besitz zu nehmen, wenn Friedrich der Große mit den Worten zitiert wird: „Es war nur gerecht, daß ein Land, das einen Kopernikus hervorgebracht hat, nicht länger in der Barbarei jeder Art versumpfte.“<sup>38)</sup>

Die Formulierungen sind zwar unterschiedlich, der Tenor ist in allen nationalsozialistischen Büchern jedoch gleich: An der polnischen Teilung zeige sich, wie ein starker Führer dem deutschen Volk den ihm zukommenden Lebensraum im Osten schaffe und dabei gleichzeitig eine große Kulturleistung vollbringe. Demgegenüber tritt die Urbarmachung der Bruchgebiete völlig in den Hintergrund, obwohl doch gerade sie eine Kulturleistung darstellt. Sie wird zwar in allen Büchern positiv erwähnt, aber nicht in der Ausführlichkeit wie der Landesausbau in Westpreußen. Ein Buch allerdings bindet die Gewinnung von neuem Ackerland durch die Trockenlegung der Sümpfe explizit in die nationalsozialistische Volkstumsideologie ein: „Protestantische Pfälzer, die nach Amerika auswandern wollten, wandten sich nach Brandenburg und blieben so der deutschen Heimat erhalten.“<sup>39)</sup>

Aber auch die einheitliche nationalsozialistische Geschichtsauffassung war immer noch abhängig von der aktuellen politischen Entwicklung, die durchaus einen Einfluß auf die Textgestaltung der Bücher und damit gleichzeitig auf die Darstellung und Interpretation der Geschichte hatte. Das wird im Mittelstufenband von „Volk und Führer“ für Klasse 4 deutlich. Die 1. (1939) und 2. Auflage (1941) sind identisch und stehen auf dem Boden des deutsch-sowjetischen Nichtangriffspaktes vom August 1939, in dem durch ein Geheimabkommen zugleich eine erneute Aufteilung Polens beschlossen wurde. Die 4. Auflage (1943) hingegen geht nicht mehr von einer gemeinsamen Interessenbasis aus, sondern zeugt von einer ganz deutlichen antirussischen

<sup>30)</sup> Paul Schmitthenner/Friedrich Fließner, Führer und Völker, Klasse 7, Einleitung, S. VI.

<sup>31)</sup> Ebda, S. 166 f.

<sup>32)</sup> Paul Schmitthenner/Friedrich Fließner, Führer und Völker, Klasse 4, Bielefeld-Leipzig 1939, S. 94.

<sup>33)</sup> Dietrich Klagges, Volk und Führer, Klasse 4, bearbeitet von Gerhard Staak und Walther Franke, 4. Aufl., Frankfurt/M., S. 95.

<sup>34)</sup> Führer und Völker, Klasse 4, S. 94.

<sup>35)</sup> Vgl. Führer und Völker, Klasse 7, S. 190, und M. Edelmann/L. Gruenberg, Volkwerden der Deutschen, Klasse 7, bearbeitet von Erich Buchholz/Ludwig Zimmermann/Karl Disch, 2. Aufl., Leipzig-Berlin, 1942, S. 178.

<sup>36)</sup> Volkwerden der Deutschen, Klasse 4, S. 69.

<sup>37)</sup> Volk und Führer, Klasse 4, 4. Aufl. (1943), S. 97.

<sup>38)</sup> Volkwerden der Deutschen, Klasse 4, S. 69.

<sup>39)</sup> Volk und Führer, Klasse 4, 4. Aufl. (1943), S. 95.



schen Wende, zweifellos die Folge der deutschen Kriegserklärung an die Sowjetunion im Juli 1941. Preußen und Rußland erscheinen nun auch nicht mehr als gleichberechtigte Partner. Indem aus möglichen Absichten eine klare Zielsetzung wird, verschärft das Buch die russischen Aggressionsgelüste und die davon ausgehenden Gefahren. Gleichzeitig wird eine deutliche preußische Überlegenheit konstruiert.

1939/1941:

„Während des Siebenjährigen Krieges hatten russische Truppen nach Gutdünken in Polen geschaltet. Sie hatten das Land nicht mehr verlassen; fast schien es, als wenn Polen eine russische Provinz werden sollte. Friedrich besorgte, daß die Russen ganz Polen für sich haben wollten. Das bedeutete eine starke Gefährdung des von polnischen Gebieten umgebenen Ostpreußen und eine große Gefahr für ganz Deutschland; deswegen schlug er Teilung vor. Rußland erhielt den größten Anteil, Weißrußland im Osten; Österreich nahm Galizien, und Preußen bekam Westpreußen ohne Danzig und Thorn (1772).“ (S. 93)

1943:

„Während des Siebenjährigen Krieges schalteten die Russen nach Gutdünken in Polen, als wenn es schon eine Provinz ihres Riesenreiches wäre. Sie wollten das Land nicht mehr verlassen. Das bedeutete tödliche Gefahr für Ostpreußen und selbst für ganz Deutschland. Deshalb trat Friedrich den Russen entgegen. Er schlug eine Neuordnung vor, und Rußland fügte sich. Polen wurde auf seine älteren Gebiete beschränkt und gab die Herrschaft über die fremden Völker auf. Rußland erhielt Weißrußland, Österreich nahm Galizien mit Lemberg, und Preußen bekam Westpreußen ohne Danzig und Thorn (1772).“ (S. 96)

Interessant ist, daß die Auflage von 1943 nicht nur machtpolitisch, sondern auch rechtspolitisch argumentiert. In den Auflagen von 1939 und 1941 steht noch als Resümee: „... Westpreußen, das der Deutsche Orden an Polen verloren hatte, dessen Bewohner und Kultur immer deutsch geblieben waren, stand wieder unter deutscher Oberhoheit. So hatte Friedrich dem Deutschtum einen großen Dienst geleistet und zugleich seinem Staat eine breite Landbrücke nach Ostpreußen gewonnen und sich dem Vordringen Rußlands nach Westen entgegenstellt.“ (S. 93)

Die Auflage von 1943 ist demgegenüber nicht nur sehr viel ausführlicher, sondern sie bemüht sich, durch einen Rückgriff auf die Geschichte die preußischen Ansprüche des 18. Jahrhunderts zu belegen. Dabei gehen die Autoren recht differenziert vor, sprechen nicht einfach von Polen (wie in den Auflagen von 1939 und 1941), sondern unterscheiden zwischen dem polnischen König und dem polnischen Staat: „Ein altes Unrecht wurde endlich wieder gutgemacht. Der Deutsche Orden hatte nach unglücklichen Kämpfen in die Teilung Preußens willigen und 1466 im Frieden zu Thorn an den polnischen König, aber nicht an den polnischen Staat, Westpreußen abtreten müssen. Als dessen Nachkommen ausstarben, mußte Westpreußen wieder frei werden. Aber auf dem Reichstag in Lublin (1569) hatten die Polen wider alles Recht Westpreußen ihrem Staat einverleibt, obwohl seine Bewohner und seine Kultur immer deutsch geblieben waren. Nun vereinigte Friedrich der Große Preußen wieder und stellte es ganz unter deutsche Oberhoheit. Er bewahrte das Deutschtum in diesen Gebieten vor einer ungeheuren Gefahr und nahm es in den Schutz eines starken Staates. Er leistete dem Deutschtum damit einen großen Dienst, er gewann zugleich eine breite Landbrücke nach Ostpreußen und hemmte das Vordringen Rußlands nach dem Westen und in das Herz Europas.“ (S. 96f.)

Hier wird deutlich, wie nicht nur Politik mit Geschichte begründet wird, sondern wie Geschichte mit Geschichte gemacht wird.

#### 4. DDR

In der DDR gibt es keine konkurrierenden Schulbuchverlage, und da das Schulwesen eingliedrig ist, gibt es auch keine unterschiedlichen Bücher für ein und dieselbe Altersstufe. Statt der bisher vorgefundenen Vielfalt, die wir ja auch aus dem bundesrepublikanischen Schulwesen kennen, haben wir es in der DDR nur mit einem Unterrichtswerk zu tun, das im volkseigenen Verlag „Volk und Wissen“ erscheint. Trotzdem ist ein Buchvergleich nicht nur möglich, sondern sogar angebracht. Denn im Laufe der Zeit wurden nicht nur Neuauflagen mit manchmal geringfügigen Änderungen herausgebracht; vielmehr erschienen nach jeweils einigen Jahren völlig neue Bücher, die dann auch sofort an allen Schulen der DDR Verwendung fanden.

Da das gesamte Unterrichtswesen in der DDR streng unter der Aufsicht des Staates steht, kann man davon ausgehen, daß in den staatlich verord-



neten Schulbüchern auch jeweils die offizielle Geschichtsauffassung Ausdruck findet. Daher kann von Änderungen im Schulbuch unmittelbar rückgeschlossen werden auf Änderungen des vorherrschenden oder besser: des erwünschten Geschichtsbildes. Die Vorgaben dazu kommen von der Partei, wie es ja auch zur Zeit des Nationalsozialismus war, und werden in den Lehrplänen niedergelegt, an die die Autoren sich äußerst genau halten müssen<sup>40</sup>). So bietet sich für sie keine Möglichkeit einer individuellen Ausgestaltung. Und auch für den Lehrer ist der Spielraum sehr eng. Für jede Klassenstufe gibt es nur ein Buch, welches das genau vorgeschriebene Pensum enthält. Wie aus den methodischen Hinweisen für die Hand des Lehrers, den „Unterrichtshilfen“, hervorgeht, sind sogar die einzelnen Stundeneinheiten vorgegeben; auch sie haben sich eng an dem Schulbuchtext zu orientieren. Daher dürfte der Regelfall so aussehen, daß die Geschichtsstunden dem Buch Abschnitt für Abschnitt folgen, die Schüler den Text durcharbeiten und die sich z. T. daran anschließenden Arbeitsaufgaben lösen<sup>41</sup>).

Indem der Geschichtsunterricht so stark vereinheitlicht wird, fast möchte man sagen: genormt, ist die Ausgangsbasis für die Wirksamkeit von Büchern äußerst günstig. Trotzdem bleibt die Frage, ob es mit Hilfe der Schulbücher wirklich gelingt, der DDR-Jugend genau das Geschichtsbild einzupflanzen, das die Partei vertritt und bei allen Staatsbürgern erzeugen möchte. Zweifel sind da durchaus angebracht, zumindest wenn das Geschichtsinteresse als Maßstab gewählt wird. Untersuchungen haben ergeben, daß Fernsehen und Rundfunk bei der Bevölkerung in der DDR, besonders bei Erwachsenen, aber auch bei Jugendlichen, erheblich mehr Gewicht haben als Studium und Schule<sup>42</sup>). Und es liegen ebenfalls Aussagen darüber vor, daß auch in der DDR die Weltanschauung von Schülern mehr durch das Elternhaus geprägt wird als durch die Schule<sup>43</sup>).

<sup>40</sup>) Vgl. dazu Peter Meyers, Friedrich II. von Preußen im Geschichtsbild der SBZ/DDR. Ein Beitrag zur Geschichte der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 35), Braunschweig 1983, S. 35.

<sup>41</sup>) Vgl. Horst Diere (Kollektivleiter) u. a., Unterrichtshilfen Geschichte Klasse 7, 6. Auflage, Berlin (Ost) 1980.

<sup>42</sup>) Vgl. Hans-Dieter Schmid, Geschichtsunterricht in der DDR (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Bd. 25), Stuttgart 1979, S. 19.

<sup>43</sup>) Vgl. Karl Schmitt, Zur Wirksamkeit der politischen Erziehung in der DDR, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 23/1978, S. 44f.

Wie Peter Meyers ausführlich dargelegt hat, hat im Laufe der DDR-Geschichte die offizielle, von der Partei gutgeheißenene, wenn nicht sogar initiierte Interpretation der Vergangenheit einen Wandel erfahren, was nicht ohne Folgen für die Schulgeschichtsbücher geblieben ist<sup>44</sup>). An der grundsätzlichen „antikapitalistisch“ ausgerichteten Sicht hat sich natürlich nichts geändert, und deutlich wird auch, daß der stets betonte Vorbildcharakter der Sowjetunion für die DDR bis zu einem gewissen Grade ebenfalls auf das vorrevolutionäre Rußland übertragen wird. Sehr deutlich wird das bei der Einschätzung der russischen Rolle bei der 1. polnischen Teilung. Der Plan dazu geht demnach ausschließlich von Preußen aus. Nun hatten auch die wilhelminischen und die nationalsozialistischen Bücher zum Teil die Initiative Friedrichs des Großen überbetont; aber das geschah, weil der Erwerb Westpreußens eindeutig positiv gesehen wurde und der Erfolg Friedrichs um so strahlender herausgestellt werden konnte. Indem die DDR-Bücher die polnische Teilung als in jeder Hinsicht verabscheuungswürdig betrachten, gereicht sein Vorgehen Friedrich nicht nur nicht zur Ehre, sondern erhöht seine Schuld als Unterdrücker des Volkes und als Gallionsfigur des Militarismus.

Vier unterschiedliche Schulbuchausgaben liegen hier der Betrachtung zugrunde, in Auflagen aus den Jahren 1952, 1967, 1969/1982 und 1986<sup>45</sup>). Bis auf die letzte Ausgabe werden die Teilungen Polens zusammen mit den beiden Schlesischen Kriegen und dem Siebenjährigen Krieg in einem gemeinsamen Kapitel behandelt unter der Überschrift: „Die Eroberungspolitik Friedrichs II.“ (1952); „Friedrich II. vergrößerte Preußen durch Eroberungskriege“ (1967); „Die Eroberungskriege Friedrichs II.“ (1969–1982). Und auch der Text erweckt den Eindruck einer kriegerischen Auseinandersetzung, wenn es in der Ausgabe von 1968 heißt: „Schon kurze Zeit nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges bereitete Preußen einen Raubkrieg gegen Polen vor.“ Die Ausgabe von 1967 hatte diesen

<sup>44</sup>) Vgl. P. Meyers (Anm. 40), S. 78–123 und S. 200–241.

<sup>45</sup>) Lehrbuch für den Geschichtsunterricht, 6. Schuljahr: Geschichte des Deutschen Volkes vom 10. bis zum 18. Jahrhundert, hrsg. unter der Leitung des Ministers für Volksbildung, Berlin (Ost) 1952; Roland Zeise/Horst Büttner/Hans Friedrich u. a., Lehrbuch für Geschichte der 7. Klasse der Oberschule, Berlin (Ost) 1967; Hans Hübner/Horst Diere (Leiter des Autorenkollektivs), Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7, Ausgabe 1968, Berlin (Ost), 2. Aufl. 1969; 15. Aufl. 1982; Hans Hübner/Horst Diere (Leiter des Autorenkollektivs), Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7, Ausgabe 1985, Berlin (Ost), 2. Aufl. 1986.



Vorgang sogar personalisiert, indem sie von einem Raubkrieg gegen „die Polen“ spricht<sup>46)</sup>. Damit interpretiert sie die absolutistische Machtpolitik, die nicht die Bevölkerung oder das Volk, sondern allein das Territorium im Blick hatte, unter nationalstaatlichen Kategorien des 19. Jahrhunderts. Erst die Neuausgabe aus der Mitte der achtziger Jahre verzichtet auf die Assoziation von polnischer Teilung und Krieg, und es ist in diesem Zusammenhang interessant, daß auch die Schlesischen Kriege und der Siebenjährige Krieg unter die unmartialische Überschrift gestellt werden „Der preußische Staat wird zur europäischen Großmacht“<sup>47)</sup>.

Die Darstellung der polnischen Teilung verzichtet in dieser jüngsten Schulbuchausgabe dann auch auf die Behauptung, Friedrich habe einen Raubkrieg vorbereitet, sondern schreibt statt dessen: „Friedrich II. spielte schon lange mit dem Gedanken, seine Gebiete ‚abzurunden‘. Er hatte keine Skrupel, die Aufteilung Polens zu fordern und zu betreiben.“<sup>48)</sup>

Eine Abschwächung der Negativdarstellung ist auch an anderer Stelle zu beobachten. Hatte es in der 2. Auflage der Ausgabe von 1968 noch geheißen: „In den neu erworbenen Gebieten wurde die polnische Bevölkerung der Ausplünderung durch den preußischen Staatsapparat unterworfen. Preußische Junker eigneten sich die Güter polnischer Adliger an. Lehrer, die der deutschen Sprache nicht mächtig waren, ließ Friedrich II. sofort vertreiben. 1793 und 1795 fanden weitere Teilungen Polens zwischen den Großmächten statt“<sup>49)</sup>, so wird in der 15. Auflage der vorletzte Satz weggelassen. Die Neuausgabe von 1985 hingegen hat in ihrer 2. Auflage folgende Fassung: „Die polnische Bevölkerung wurde drangsalirt. Preußische Junker konnten sich die Güter flüchtiger polnischer Adliger aneignen. In den Jahren 1793 und 1795 fanden weitere Teilungen Polens zwischen Preußen, Rußland und Österreich statt. Die nationalen Interessen des polnischen Volkes wurden von den Teilungsmächten mit Füßen getreten.“<sup>50)</sup>

Diese Aufgabe der extremen antipreußischen und antifriederizianischen Position erfolgte zu der Zeit, als auch das Reiterstandbild Friedrichs des Großen von Christian Rauch wieder Unter den Linden aufgestellt wurde!

Noch etwas ist bemerkenswert bei der chronologischen Betrachtung der DDR-Schulgeschichtsbücher in bezug auf die polnische Teilung: der Gegenwartsbezug und dabei besonders die Haltung gegenüber der Volksrepublik Polen. In der Ausgabe von 1952 fehlt er noch; der Band aus dem Jahre 1967 beschränkt sich auf eine Parallele vom Preußen des 18. Jahrhunderts zur Bundesrepublik: „So gibt es in Westdeutschland schon wieder Militaristen, die andere Länder und Völker erobern und unterdrücken wollen. Finde Beispiele für die Bestrebungen in Westdeutschland und vergleiche sie mit den einzelnen Punkten des preußischen Militarismus!“<sup>51)</sup>

Die Ausgabe von 1968 zieht dann überdeutlich die „Moral aus der Geschichte“: „Die Knechtung Polens, an der der preußisch-junkerliche Militarismus führend beteiligt war, hemmte nicht nur die nationale Entwicklung unseres östlichen Nachbarvolkes, sondern wirkte sich auch negativ auf die weitere Geschichte unserer eigenen Nation aus. Daher traten die fortschrittlichen Deutschen, wenn sie gegen den preußischen Militarismus kämpften, immer auch für die Wiederherstellung der nationalen Unabhängigkeit Polens ein. Hier liegt auch eine der Wurzeln der festen Freundschaft, die die Deutsche Demokratische Republik seit ihrem Bestehen mit der Volksrepublik Polen verbindet.“<sup>52)</sup>

Auch die „Unterrichtshilfen“ betonen diesen Gegenwartsbezug ganz besonders: „Aktualisierung: Hatten die beiden Nachbarvölker ein Interesse an Feindseligkeiten? Wie sind die Beziehungen zwischen Polen und der DDR heute? Warum sind heute freundschaftliche Beziehungen möglich, ja selbstverständlich? (In der DDR gibt es die Kräfte, die an Raub und Unterdrückung ein Interesse hatten, nicht mehr. Ebenso haben sich die gesellschaftlichen Verhältnisse in Polen geändert.)“<sup>53)</sup>

In der Neuausgabe des Lehrbuchs aus dem Jahr 1985 (2. Auflage 1986) fehlt sowohl der Seitenhieb gegen die Bundesrepublik wie auch die Freundschaftsbezeugung gegenüber der Volksrepublik Polen. Es liegt nahe, auch hier an aktuelle politische Begründungen zu denken.

An diesen ausgesprochenen Gegenwartsbezügen kommt einmal explizit zum Ausdruck, was sonst meist nur implizit in den Geschichtsschulbüchern (und hier sind Bücher aus allen Epochen gemeint) enthalten ist, und zwar mal mehr, mal weniger:

<sup>46)</sup> Ausgabe 1968, 2. Aufl. 1969 und 15. Aufl. 1982, S. 107; Ausgabe 1967, S. 106.

<sup>47)</sup> Ausgabe 1985, 2. Aufl. 1986, S. 122.

<sup>48)</sup> Ausgabe 1985, 2. Aufl. 1986, S. 123.

<sup>49)</sup> Ausgabe 1968, 2. Aufl. 1969, S. 108.

<sup>50)</sup> Ausgabe 1985, 2. Aufl. 1986, S. 124.

<sup>51)</sup> Ausgabe 1967, S. 107.

<sup>52)</sup> Ausgabe 1968, 2. Aufl. 1969, S. 108 f.

<sup>53)</sup> Unterrichtshilfen Geschichte, Klasse 7, S. 156.



nämlich der Versuch, mit Schulbuchtexten zu geschichtlichen Vorgängen nicht nur historische, sondern auch gegenwartsbezogene und systemimmanente politische Bildung zu erzielen. Alles was nicht in diesen Rahmen paßt, wird bestenfalls weggelassen, wie etwa die Meliorationen im Oder-, Warthe- und Netzebruch zur Regierungszeit Friedrichs II. (wie er in den DDR-Büchern stets genannt wird). Nur das jüngste Buch — und auch das paßt wieder

in den Rahmen — bringt wenigstens einen knappen Hinweis: „Um mehr Arbeitskräfte zu haben, holte er (Friedrich, I. H.) Böhmen und Pfälzer, Polen und Sachsen, Württemberger, Schweizer und Mecklenburger ins Land. Sie wurden vor allem in Gebieten angesiedelt, die durch Entwässerung fruchtbares Land ergaben, wie beispielsweise im Oderbruch. Neue Kanäle und Straßen begünstigten den Verkehr.“<sup>54)</sup>

### III.

Aus Platzmangel ist es an dieser Stelle nicht möglich, auch Bücher der Bundesrepublik Deutschland vorzustellen<sup>55)</sup>. Aber sie sind ja auch erheblich leichter zugänglich als Schulbücher aus der Zeit des Kaiserreichs, der Weimarer Republik, des Dritten Reichs und aus der DDR. So muß und kann es dem interessierten Leser überlassen bleiben, sie kritisch zu betrachten. Dabei dürfte es reizvoll sein, u. a. den Fragen nachzugehen:

— Ob der Wandel in der Ostpolitik seit dem Ende der sechziger Jahre eine Änderung in der Darstellung der polnischen Teilung hervorgerufen hat, ob also die aktuelle Politik in der Bundesrepublik Deutschland Auswirkungen auf die Darstellung historischer Vorgänge hatte. In diesem Zusammenhang wären auch noch die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen zu berücksichtigen, die — auf deutscher Seite — im Georg-Eckert-Institut erarbeitet worden sind.

— Welchen Niederschlag in den Geschichtsschulbüchern die seit den siebziger Jahren erfolgte Hinwendung zu einem emanzipatorisch verstandenen Unterricht gefunden hat, der stärker auf Kritikfähigkeit und selbständiges Urteilsvermögen bei der Ausbildung des Geschichtsverständnisses abzielt als auf die Aneignung von historischem Tatsachenwissen. Hier wäre besonders zu prüfen, ob und inwieweit die Bücher Arbeitsmaterialien anbieten und Denkanstöße geben und ob sie methodische Hilfestellungen bei der selbständigen Lösung von Aufgaben leisten, die auf das Urteilsvermögen hinarbeiten.

— Wie weit das reichhaltige Quellenangebot — sowohl Text- wie Bildquellen — in den heutigen Büchern den rein darstellenden Text nicht nur ergänzt, sondern neue Arbeitsmotivationen und Ein-

sichten schafft und die methodischen Fähigkeiten der Schüler zur Analyse historischer Sachverhalte fördert.

— Ob die farbige Gestaltung, besonders die reiche Ausstattung mit Bildern in qualitativ hochwertigem Vierfarbendruck, die Freude an der Beschäftigung mit der Geschichte erhöht, den Lerneffekt vergrößert und die Bücher so attraktiv macht, daß sie dem heutigen Überangebot von Medien standhalten können und ihr Inhalt haften bleibt.

Der Blick auf die Schulbücher hat gezeigt, daß sie durchaus zeitgebunden sind und sowohl ihr Inhalt wie ihre Zielsetzung von den jeweils vorherrschenden politischen Strömungen abhängen. Das kann bis zum Versuch der Indoktrination führen, wie an Beispielen aus Büchern des Nationalsozialismus und der DDR deutlich wurde. Aber auch bei anderen Büchern war erkennbar, wie eng die Grenzen zwischen einseitiger Interpretation und Beeinflussung sind. Wer so überspitzte, aber darum gerade besonders einprägsame Formulierungen wie „vertierter Bauernstand“ im Schulbuch liest und unter Umständen als Lernstoff rekapituliert, dem können sich leicht mit dem Begriff auch Vorstellungen einschleichen, die ein guter Nährboden sind für völkische oder rassische Vorurteile. Bis zur Verachtung oder — im Extremfall — sogar Vernichtung von „Untermenschen“ ist es dann nicht mehr weit, obwohl dieser Schritt keineswegs mit Notwendigkeit erfolgen muß.

Einzelne Ansichten machen noch niemanden zum blinden Anhänger eines Systems, aber gerade das unterschwellige Vorhandensein von gewissen Denkstrukturen und Vorstellungen vergrößert die Gefahr des unkritischen Gewährenlassens, das, was man in der Phase der Entnazifizierung als „Mitläufertum“ bezeichnet hat. Selbst wenn die Autoren von Schulbüchern oder das System, das hinter ihnen steht, ihre Interpretation der Vergangenheit

<sup>54)</sup> Ausgabe 1985, 2. Aufl. 1986, S. 125.

<sup>55)</sup> Ich beabsichtige, bei anderer Gelegenheit darauf einzugehen.



den Schülern nie völlig werden aufpfropfen können, so werden sie es doch bis zu einem gewissen Grade tun. Ihnen kommt dabei entgegen, daß ihre Adressaten wegen mangelnder Kenntnisse, Erfahrungen und Reife noch nicht über das notwendige kritische Urteilsvermögen verfügen.

Durch die Schulbücher allein wird es sicherlich nicht gelingen, Schülern und damit auch späteren

Erwachsenen ein bestimmtes Geschichtsbild einzupflanzen; bei diesem Prozeß spielen viel zu viele andere Faktoren mit. Aber einer dieser Faktoren ist eben auch das Schulbuch. Schulbuchforschung und Schulbuchkritik müssen daher betrieben werden; aber dieser Weg ist kein Allheilmittel bei dem Bestreben, der Jugend ein verantwortbares Geschichtsbild zu vermitteln.



## **Franz Pöggeler: Mit Schulbüchern Politik machen**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/87, S. 3–16

Im Unterschied zu anderen Buchtypen ist das Schulbuch ein öffentliches Medium mit hohem Verbindlichkeitsgrad. Auch Schulbücher vermeintlich „unpolitischer“ Fächer enthalten politische Informationen, die korrekt offengelegt werden müssen. Während sich der Staat für die Zulassung von Schulbüchern und deren Übereinstimmung mit den staatlichen Richtlinien verantwortlich weiß, haben Schüler, Lehrer, Eltern und gesellschaftliche Gruppen ebenfalls ein starkes Interesse am politischen Inhalt von Schulbüchern. Schulbuchkritik ist in einer Demokratie sinnvoll. Die Gestaltung von Schulbüchern ist daher nicht nur Aufgabe von Autoren, Verlagen und Kultusministerien, sondern auch der gesellschaftlichen Gruppen, deren soziale Rollen in den Schulbüchern enthalten sind.

Allein schon damit die Investition, die mit Schulbüchern (zumal bei Lernmittelfreiheit) verbunden ist, sich lohnt, muß dem Schulbuch ein möglichst hoher Grad an Verbindlichkeit gesichert werden. Die derzeitige Mode, Schulbücher weitgehend durch Fotokopien zu ersetzen, schadet einem systematisch-kontinuierlichen Unterricht. Das gilt auch für ein flüchtiges An- oder Diagonal-Lesen der Schulbücher. Diese haben nicht nur Stoffe zu vermitteln, sondern auch die Lesefähigkeit zu stärken und zum Aufbau einer demokratischen Lesekultur beizutragen. Schulbücher machen auch insofern Politik, als sie durch Stärkung der Lesefähigkeit den Bürger zu Mündigkeit, kritischem Sozialverhalten und Mitverantwortung befähigen. Leider läßt heute der Grad der Verbindlichkeit von Schulbüchern in den beiden Sekundarstufen bedrohlich nach; die Lehrer müssen sich daher der Wichtigkeit des Arbeitens mit Schulbüchern erneut bewußt werden. Sie müssen (in Verbindung mit Eltern und Schülern) grundsätzlich die Möglichkeit zur freien Auswahl von Schulbüchern haben; das Angebot der Verlage muß dementsprechend groß genug sein. Autoren und Verleger können erwarten, daß ein Schulbuch nicht zu früh durch neue Richtlinien unbrauchbar gemacht, sondern mindestens für fünf bis acht Jahre verwendet werden kann. Nur dann ist eine angemessene Qualität von Schulbüchern zu erreichen.

## **Franz Josef Witsch-Rothmund: Politische Parteien und Schulbuch. Zur symbolischen Bedeutung zwischenparteilicher Schulbuchkontroversen**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/87, S. 17–28

Härte und Ausmaß zwischenparteilicher Schulbuchkontroversen, die in ihren Höhepunkten (vor allem in den siebziger Jahren) nicht mehr und nicht weniger als den Bestand der Republik zu verhandeln vorgeben, regen zu der Frage an, in welchem Verhältnis dieser öffentlich inszenierte Schulbuchstreit zu einer sachbezogenen Schulbuchdiskussion steht.

Um dieser Problemperspektive Rechnung zu tragen, wird zunächst nach der Bedeutung des Sozialkundebuches im politischen Sozialisationsprozeß gefragt. Am Beispiel des Parteienthemas werden neben didaktisch-methodischen Vermittlungsstrukturen vor allem die politischen Tendenzen der Parteiendarstellung untersucht. Vor dem Hintergrund der neueren Sozialisationsforschung soll darüber hinaus der generelle Stellenwert des Sozialkundebuches im komplexen politischen Sozialisationsprozeß eingegrenzt werden. Auf einer sozialisationstheoretisch verlässlichen Erkenntnisgrundlage läßt sich schließlich der Frage nachgehen, inwieweit die Funktion zwischenparteilicher Schulbuchkontroversen weniger in der Präsentation problemadäquater Lösungsalternativen liegt als in einer Stellvertreterfunktion bei der Inszenierung politischer Grundsatzkontroversen. Auf der Grundlage des symbolischen Politikansatzes wird das Schulbuchthema als Paradigma politischer Kommunikation in der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ziel untersucht, Aufschlüsse zu gewinnen über Strukturen, Schwerpunkte und Motive des zwischenparteilichen Schulbuchstreits.

Unter Einbeziehung der Zulassungsdaten der untersuchten Schulbücher sowie der zeitlichen und wahlgeographischen Planung parteipolitischer Initiativen in den Parlamenten der Bundesländer steht damit die zentrale Untersuchungshypothese auf dem Prüfstand, daß aus einem öffentlich inszenierten, vornehmlich an Legitimationsinteressen ausgerichteten Schulbuchstreit ein „föderalistisches Schisma“ in der Schulbuchpolitik resultiert, das schulbuchdidaktische Sachpositionen primär mit politisch-ideologischen Richtungskämpfen verknüpft.



## **Gerd Stein: Schulbücher und der Umgang mit ihnen — sozialwissenschaftlich betrachtet**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/87, S. 29—38

Schulbuchkontroversen der Vergangenheit wie der Gegenwart legen es nahe, nicht allein Schulbücher selbst, sondern auch den Umgang mit ihnen in Politik, Schule und Wissenschaft gründlich in Augenschein zu nehmen. Dabei dürfte deutlich werden, daß Schulbücher 1. sich nur bedingt als Spiegel der gegenwärtigen Gesellschaft oder Ausdruck des Zeitgeistes einer Epoche erweisen, 2. unschwer sowohl zum Medium politischer Bildung und/oder Propaganda als auch zum Vehikel politischer Auseinandersetzungen (gemacht) werden können, 3. daß Schulbücher und darüber hinaus nicht zuletzt der alltägliche (schulische wie außerschulische) Umgang mit ihnen zum Gegenstand politischer Allgemeinbildung erhoben sowie als Indikator politischer Kommunikationskultur in einer Gesellschaft gewertet werden sollten.

Was sozialwissenschaftlich fundierte Schulbuchforschung an Einsichten und Erkenntnissen vermitteln kann, wird aufgezeigt zunächst exemplarisch durch eine vergleichende Würdigung ausgewählter Untersuchungen an Schulbüchern bzw. zum Umgang mit ihnen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, sodann systematisch durch eine hieran anknüpfende Skizzierung wesentlicher Aufmerksamkeitsrichtungen sozialwissenschaftlicher Schulbucharbeit. Im Rahmen einer problemorientiert-multiperspektivischen Schulbuchforschung hätte sozialwissenschaftliche Schulbucharbeit sich zu konzentrieren auf den komplexen Sach- und Wirkungszusammenhang schulbuchbezogener Politikvermittlung als einen spezifischen Ausschnitt politischer Kommunikationskultur; wünschenswert wäre, daß sie dabei hilfreiche Ansätze eines demokratiethoretisch-partizipatorischen, wert-kritischen Konzepts von politischer Kulturforschung konstruktiv nutzt.

## **Irmgard Hantsche: Geschichte im Schulbuch — das Schulbuch in der Geschichte**

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/87, S. 39—53

Schulbücher sind zeitgebunden. Sie spiegeln aber nicht nur die gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten wider, sondern sind ein Instrument der Beeinflussung. Sie sind zwar nur eine Komponente bei der Herausbildung des Geschichtsbildes von Jugendlichen, und durch die zunehmende Medienvielfalt verringert sich noch ihre prägende Kraft; aber trotzdem sind sie ein wichtiges Medium bei der Vermittlung von Kenntnissen und von Einstellungen, die oft unterschwellig wirksam werden.

Am Beispiel der 1. polnischen Teilung (1772) und der Trockenlegung der Bruchgebiete an Oder, Warthe und Netze zur Regierungszeit Friedrichs des Großen werden Schulbuchdarstellungen aus der Zeit des Kaiserreichs, der Weimarer Republik, des Dritten Reichs und der DDR untersucht. Dabei wird die Abhängigkeit von der jeweiligen Zeitströmung und den vorherrschenden politischen Auffassungen, z. T. sogar von der Tagespolitik, deutlich; es zeigen sich aber auch übergreifende Tendenzen.

Den Abschluß bildet die Anregung an den Leser, unter bestimmten Fragestellungen die Geschichtsbücher der Bundesrepublik Deutschland kritisch zu betrachten und damit selbständig den in diesem Beitrag aufgezeigten Weg der Schulbuchanalyse weiterzugehen.