

Schulbücher in Vergleich und Kritik

Autor(en): **Pöggeler, Franz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **70 (1983)**

Heft 8

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533537>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schulbücher in Vergleich und Kritik

Franz Pöggeler

Neue Schulbücher: nicht immer die besseren

Die Qualität der heute auf dem Markt befindlichen Schulbücher lässt sich wohl kaum näher bewerten, wenn man nur diese Bücher miteinander vergleicht; aus guten Gründen sollte der Vergleich mit *älteren* Schulbüchern, auch solchen, die längst aus dem Gebrauch genommen wurden, hinzukommen. Jedes neue Schulbuch ist Glied einer langen Kette von Vorgängern, und erst eine langfristige Beobachtung der Schulbuchentwicklung lässt abschätzen, was sich in der Schulbuchproduktion verbessert oder verschlechtert hat.

In eine Grobskizze wichtiger Entwicklungsfakten gehören nach unserer Erfahrung folgende besonders vordringlich hinein:

1) In den demokratischen Staaten nimmt das Bücherangebot und damit auch die Fülle der Auswahlmöglichkeiten zu, je näher man an die Gegenwart herankommt. (In politisch anders strukturierten Staaten, in denen Schulbücher meist in Staatsverlagen verlegt werden, ist die Angebots- und Auswahlbreite nicht gegeben.)

2) Da die Zahl der Neuerscheinungen in den meisten Unterrichtsfächern heute in unserem Land recht gross ist, fällt es selbst dem Experten schwer, das jeweilige Buch-Genre ganz zu überschauen und aus eigenem Antrieb zu einer umfassenden Qualitätsbeurteilung zu kommen. Vieles spricht dafür, dass es für diese Aufgabe Institute für Schulbuchforschung geben muss, die verlässlich über die Neuerscheinungen informieren.

3) Die Benutzungsdauer für das einzelne Schulbuch ist heute erheblich kürzer als früher. Im ganzen 19. Jahrhundert und noch in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts taten viele Schulbücher zwei bis drei Jahrzehnte in der Schule ihren Dienst, während manche Neuerscheinungen heute nach fünf bis acht Jahren durch wieder neue abgelöst werden. Diese Gebrauchsdauer ist schon deshalb zu kurz, weil sich in ihr Zeit und Geld, die die Autoren und Verlage in sie investiert haben, nicht hinreichend amortisieren. Man hat zu beach-

ten, dass die Entstehungszeit nicht selten bis zu fünf Jahre dauert. Natürlich gibt es auch Neuerscheinungen, die nach sehr kurzer, zu kurzer Vorbereitungszeit ins Rennen um die Gunst der Käufer eintreten. Das gilt zumal dann, wenn nach Erlass neuer Richtlinien und Curricula möglichst schnell deren Intentionen in neuen Schulbüchern konkretisiert, «operationalisiert» werden sollen.

4) Konkurrenz zwischen Autoren und Verlagen, ein wichtiges Charakteristikum demokratischer Schulbuchpolitik, sollte Qualitätssteigerung und nicht -minderung zur Folge haben. Gerade die Sorgfalt, die früher oft bei der Erarbeitung von Schulbüchern angewandt wurde, setzt für die heutige Schulbuchproduktion auch dann Massstäbe, wenn die meisten Benutzer die früheren Bücher nicht kennen. Der Kenner weiss: *Neuere Schulbücher sind nicht immer die besseren*. Eine neue Schulbuchkonzeption muss stets ausgereift sein. Dies ist ein Problem der ausreichenden Zeit zum Planen und Erstellen. Sicherlich waren und sind viele neu erscheinende Werke nichts anderes als Überarbeitungen früherer. Eltern, Lehrer und Schüler vieler Jahrgänge haben seither beklagt, dass in nicht wenigen Fällen nur wenige Texte ausgewechselt wurden und die Anschaffung der Neuausgabe unumgänglich wurde, – weniger wegen der Aktualisierung der Thematik als wegen der Profitmaximierung von Autoren und Herstellern.

5) Schulbücher waren und sind immer von einem bestimmten *Zeitgeist* geprägt. Er wird denen, die ein Schulbuch produzieren bzw. es benutzen, nicht immer bewusst und ist vermutlich im Rückblick auf eine bereits abgeschlossene Zeit leichter zu identifizieren, als wenn der gegenwärtige dingfest gemacht werden soll. Beim *Zeitgeist* handelt es sich in der Regel um ein Bündel aktueller, vorherrschender und aufeinander bezogener Auffassungen und Ansichten von allen oder vielen Lebensbereichen. Zu ihnen gehört auch die Politik. Wie diese jeweils in den Schulbüchern einer Zeit untergebracht und wirksam ist, bedarf einiger besonderer Überlegungen.

Zur Problematik und Wirkung politischer Aussagen in Schulbüchern

Zu diesem Thema ein Beispiel aus der *deutschen* Schulbuchentwicklung: Politische Aussagen findet man in Schulbüchern nicht selten dort, wo man sie nicht vermutet, so etwa in Deutsch-, Biologie- oder Erstlesebüchern. Am Beispiel der Fibel lässt sich das eindrucksvoll nachweisen¹. Bei einer historischen Längsschnittuntersuchung, zu der pro Epoche jeweils 20 bis 40 Bücher zur Verfügung standen, ergab sich folgende wichtige Feststellung: Während der Zeit von 1871 bis 1918 enthielten durchwegs alle Fibern einige Seiten mit Texten, in denen Kaiser und Fürsten, Reich und Vaterland, Militär und Staat glorifiziert wurden, stellenweise bis an den Rand einer Apotheose; dagegen taucht das Thema «Demokratie und Republik» in den deutschen Fibern der Weimarer Republik so gut wie gar nicht auf; ja, in dieser Zeit enthielten die Fibern keine Texte mit eindeutig politischer Aussage; die Politisierung der Fibern in der NS-Zeit ist hinlänglich bekannt; aber viel zu wenig beachtet wird, dass in den deutschen Fibern zwischen 1945 und 1965 fast nichts an politischen Themen zur Sprache kommt; erst danach findet man – wenn auch selten – einzelne Texte, in denen man eine politische Relevanz erkennen kann; sie beziehen sich vor allem auf sozialpolitische Aspekte (Männer- und Frauenrolle, Ausländer in Deutschland). Auf jeden Fall lässt sich das Fehlen politischer Inhalte in den Fibern der ersten wie auch der zweiten deutschen Republik nicht mit der Schutzbehauptung kommentieren, eigentlich gehöre in die Fibel Politisches überhaupt nicht hinein, und wenn dies in den Fibern der Kaiser- und Hitlerzeit zu finden gewesen sei, müsse man darin eine problematische, unnötige Politisierung der kindlichen Denkwelt erblicken. Dazu darf bemerkt werden: Der Entschluss von Schulbuchmachern, in ein Schulbuch, das für viele Gegenwartsaspekte offen sein muss, absichtlich keine politischen Themen aufzunehmen, ist insofern politisch relevant, als in ihm der Wille zur politischen Abstinenz zum Ausdruck kommt. Was für die Fibern der Weimarer Republik galt, traf auch auf andere, politisch durchaus relevante Schulbuch-Typen zu, etwa für Lesebücher. Auch in bezug auf sie musste leider festgestellt werden: – Von Demokratie keine Spur! – Selbst

in den meisten Schülerbüchern zur «Staatsbürgerkunde», die zwischen 1919 und 1933 in Deutschlands Schulen Stoff für die «staatsbürgerliche Erziehung» liefern sollten, war zwar viel von Staat und Politik die Rede, wenig jedoch von Demokratie und Parlamentarismus. Er schien nicht familiär zu sein.

Zur *Art und Weise* der Einbeziehung politischer Themen in Schulbüchern lassen sich im Schulbuchvergleich zwei Strategien unterscheiden:

- Einmal wird ein Buch als ein politisches geplant und intendiert. Dann ist die politische Absicht besonders offenkundig.
- Es gibt aber auch eine zweite Strategie, deren Wirkung keineswegs geringer zu sein braucht: In ein scheinbar nicht politisch intendiertes Buch werden *einzelne* politische Inhalte sozusagen beiläufig untergebracht, gut verpackt in solchen Themen, die dem Lerner vertraut und meist sogar angenehm sind. Vielleicht ist sich der Schüler beim Lesen eines solchen politischen Beipacks gar nicht bewusst, es mit Politik zu tun zu haben, und dennoch bleibt die Aussage im Gedächtnis haften. In zu konzentrierter Form angeboten, kann Politik auf den einen oder anderen Schüler (und Lehrer) abstoßend wirken. Als Meister in der zweiten Strategie haben sich nicht erst die Autoren der NS-Schulbücher erwiesen, sondern bereits die der scheinbar so unpolitischen Epoche zwischen der Kaiserkrönung von Versailles und der Novemberrevolution nach dem Ersten Weltkrieg. Diese Strategie ist ambivalent und darf nicht nur negativ interpretiert werden.

Massstäbe für die Qualität von Schulbüchern

Die höhere oder mindere Qualität eines Schulbuchs erweist sich erst beim *Vergleich*. Dieser sollte sich nicht nur auf die heute im Gebrauch befindlichen Bücher für das gleiche Unterrichtsfach bzw. Lerngebiet beziehen, sondern auch ältere Bücher einbeziehen. Welche *Massstäbe* kommen bei der Qualitätsbeurteilung in Frage?

- 1) Zunächst sollte geprüft werden, ob ein Schulbuch den *Lernzielen* gerecht wird, die durch *geltende Lehrpläne, Curricula bzw. Richtlinien* fixiert werden. Das ist aus formalen

Gründen schon deshalb ein unverzichtbarer Massstab, weil ohne dessen Einhaltung eine Genehmigung durch die Schulbehörden nicht zu erwarten wäre.

2) Das Schulbuch hat eine *Sachinformation entsprechend den neuen, abgesicherten Erkenntnissen der jeweiligen Fachwissenschaft* zu vermitteln. Das bedeutet freilich nicht, dass jeder letzte Trend einer Wissenschaft, von dem man noch gar nicht weiss, ob er anhalten wird, im Schulbuch seinen Niederschlag finden muss. Aber es geht auch nicht an, dass ein *neues* Schulbuch auf dem *veralteten* Problemstand einer Wissenschaft basiert. Da das in der Vergangenheit bei zahlreichen Schulbüchern der Fall war, haben Kritiker eine Art «Gesetz der Verspätung» konstruiert mit der Ansicht, es gehöre nun einmal zum Charakter der Schule, etwa ein Jahrzehnt hinter dem Fortschritt der Wissenschaft herzuhinken.

Das hat früher manchmal seinen Grund darin gehabt, dass ein Verlag die Kosten für ein völlig neues Schulbuch scheute und in einem bereits vorhandenen lediglich einige Seiten «modernisierte». Welche Absurditäten dadurch zustande kommen konnten, sei an einem Beispiel illustriert: Nach der Machtübernahme des Nationalsozialismus 1933 gab es zumindest noch zwei Jahre lang eine Fibel, in der auf der einen Textseite ein christlich-religiöses Thema dargestellt wurde, auf der gegenüberstehenden ein nationalsozialistisches. Dass dieses als Zutat wirkte, war jedem kritischen Betrachter klar. – Natürlich ist die Herstellung eines neuen Schulbuches immer ein Kostenfaktor. Aber dieser hat hinter dem Prinzip der aktuellen Sachinformation zurückzustehen.

3) Es klingt wie eine Binsenwahrheit, wenn gefordert wird: Ein Schulbuch muss der *Mentalität und Auffassungskraft der Schüler* entsprechen – und damit auch bestimmte entwicklungs- und lernpsychologische Kriterien beachten. Dass dieser Massstab heute in einzelnen Schulbüchern missachtet wird, ist am Beispiel einer unklaren, verschachtelten und anti-kommunikativen Fachsprache – z. B. selbst in Sprachbüchern für den Deutschunterricht – bis zum Überdross in der Öffentlichkeit gebrandmarkt worden. Es klingt schon zynisch, wenn gerade die Sprache, die der zwischenmenschlichen Kommunikation zu dienen hat, antikom-

munikative Züge annimmt, obendrein noch im Deutschunterricht. Eine Sprache, die sich unverständlich macht, hebt ihren eigenen Sinn auf. Die Entwicklungspsychologie ist heute bei der zeitlichen Bestimmung bestimmter Einstellungen zu diesem oder jenem Unterrichtsfach vorsichtiger als etwa noch in den fünfziger und sechziger Jahren, als der damals renommierte Kinder- und Jugendpsychologe Wilhelm Hansen, der eine Psychologie des «kindlichen Weltbildes» entworfen hatte², eine stark beachtete Schriftenreihe zur Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule herausgab³; gleichwohl werden Schüler z. B. in den unteren Gymnasialklassen dadurch überfordert, dass sie in Lehrbüchern eine Sprache antreffen, die eher von Zwölf- bis Vierzehnjährigen realisiert werden kann.

4) Ein Schulbuch muss vom Adressaten, dem Schüler als *Buch zum selbständigen Lernen* verwendet werden können und entsprechende *Lernimpulse* geben. Leider gibt es immer wieder neue Schulbücher, die eher Lehrer- als Schülerbücher sind und die z. B. auch den Eltern, die oft an der Förderung der schulischen Hausaufgaben interessiert sind, den Zugang erschweren.

5) Damit kommt ein anderer wichtiger Massstab in Sicht: die *optimale didaktisch-methodische Aufbereitung des Lernstoffes*. Wir haben uns in der schulpädagogischen Fachdiskussion daran gewöhnt, stillschweigend anzunehmen oder vorauszusetzen, die didaktisch-methodische Qualität des Unterrichts wie auch der Lernbücher sei – zumindest seit den Tagen der Reformpädagogik und durch die inzwischen vollzogenen vielen Schulreformen – immer mehr verfeinert und verbessert worden, und jedes neue Schulbuch müsse fortschrittlicher sein als seine Vorgänger. Diese Prämisse stimmt nicht so generell, wie sie ausgesagt wird.

Nicht immer ist jede methodisch-didaktische Neuerung wirklich ein Fortschritt. Ob man von einem solchen reden kann, hängt von der vergleichenden Erprobung älterer und neuerer Konzepte ab. Ein Beispiel: In den ersten fünfzehn Jahren nach 1945 war es Mode, die ganzheitliche Erstleseverfahren im Verhältnis zu den traditionell synthetischen Methoden für moderner, kindgemässer zu halten; inzwi-

schen ist den Experten klar geworden, dass analytisches wie auch synthetisches Vorgehen der Psyche des Kindes gerecht werden kann und dass man beide Verfahren gut miteinander kombinieren kann.

Didaktisch-methodische Neuerungen muss und wird es immer geben, jedoch erweisen sie sich manchmal als Aporien.

6) Da das Schulbuch ein *pädagogisches* Buch ist, muss die «*äussere Form*», nämlich *Typographie, Layout, Einband, Illustration und Papier*, auf den Gebrauchszweck des Buches zugeschnitten sein. Durch diverse Drucktypen sind Hervorhebungen und Betonungen möglich, durch Illustrationen nicht nur Verdeutlichungen des Textes, sondern diesen ergänzende Sachaussagen. Etwa Biologie- oder Physikbücher, um nur zwei Kategorien zu erwähnen, sind ohne Illustrationen heute nicht vorstellbar, und selbst in Lesebüchern, in denen der Text dominiert, sind Bilder mehr als eine Zutat; sie sollen auf ihre eigene Weise das aussagen, was Worte meinen. Verbale und visuelle Kommunikation sind heute gleichermaßen belangreich. Es gibt sogar einen Buchtyp, der den Zugang zur Sprache erst mit dem Medium des Bildes ermöglicht: die Fibel. In ihnen haben auf den ersten Seiten Bilder das Sagen, und erst allmählich bekommen Wörter, Buchstaben und Sätze Gewicht.

Bei diesem Kriterium sind die Qualitätsunterschiede von Schulbüchern besonders evident. Eine Typographie kann langweilig-monoton, aber auch abwechslungsreich und dennoch geschmackvoll sein. Das gilt auch für die Hervorhebung von Merksätzen und -wörtern in Kästen oder durch veränderte Druckweise. – Vollends an der Qualität der Illustration sieht man, ob sorgfältig oder «auf die Schnelle» gearbeitet wurde, ob der Verlag sich einen mittelmässigen oder tüchtigen Illustrator leisten wollte. Sobald die Photographie populär geworden war, meinten manche Schulbuchautoren und -verleger, nun sei eine eindeutige sachliche Darstellung gewährleistet und eine sozusagen handgemachte Illustration überflüssig. Weit gefehlt! Das Charakteristikum einer Pflanze kommt in vielen «alten» Illustrationen in Biologiebüchern nicht selten überzeugender zum Vorschein als mit noch so raffinierten Buntphotographien, vom künstlerischen Wert der Sachdarstellung ganz zu schweigen. Ein Blumen-

bild von Anna Sibylla Merian war eine Sachdarstellung, aber zugleich ein Kunstwerk. Das gilt auch für viele Illustratoren, die weder in der Bildungs- noch in der Kunstgeschichte zu Rang und Ehren kamen und denen man eine Monographie zur Kunstgeschichte der pädagogischen Illustration widmen müsste.

7) Ein Schulbuch soll ein *geschmackvolles, schönes* Buch sein, nicht ein Wegwerfartikel wie ein Groschenroman. Damit ist zugleich gemeint: Ein Schulbuch sollte man möglichst als dauernden Besitz schätzen, nicht nur weil es einen Erinnerungswert auch dann behält, wenn die Schulzeit vorbei und der Inhalt des Buches vielleicht teilweise veraltet ist, sondern weil einem dieses Buch etwas Wichtiges gegeben hat. Indes wird man das als Schüler nicht von allen Schulbüchern sagen wollen, aber in bezug auf manche müsste man es: leider lehrt die Erfahrung, dass Schulbücher deshalb nicht zum Dauerbesitz des Lerner werden, weil dieser mit der Vorstellung an das Buch zugleich Negativerfahrungen in der Schule verbindet. Das Wegwerfen eines missliebig gewordenen Schulbuches wird dann für manche Schüler zur symbolischen Handlung: Man lässt die Schule wie eine überwundene Krankheit hinter sich. Je mehr ein Schulbuch bereits durch sein «Äusseres» den Lerner anspricht, umso mehr Interesse gewinnt dieser an dem im Buch enthaltenen Inhalt und damit an dem jeweiligen Unterrichtsgebiet.

8) Man erwartet von einem Schulbuch zwar, dass es den *aktuellen* Problemstand auf einem bestimmten Sachgebiet dokumentiert; zugleich aber wird eine gewisse *Dauerqualität* nur dann gewährleistet, wenn sich die Autoren bemühen, *vielseits gesicherte* fachliche Erkenntnisse zur Basis ihrer Neuerscheinungen zu machen, statt jedem neuen Trend nachzulaufen, von dem zu vermuten ist, dass er sich bald schon überlebt hat. Wer als Schulbuchautor und -verleger ganz darauf abstellt, die jeweils neuste Mode zu verfolgen, erfährt an seinem Werk schon nach ganz wenigen Jahren den Überschlag von Aktualität in Antiquiertheit. Das haben uns in den siebziger Jahren jene Schulbücher gelehrt, in denen alles «kritisch» sein musste. Die «kritische» Welle der Pädagogik hat in den siebziger Jahren kaum mehr als fünf Jahre gedauert.

Anmerkungen

¹ Siehe hierzu v. Verf.: Die Fibel: ein politisches Buch, in: Kath. Bildung, 83. Jg., H. 11/82, S. 610–616, (Verlag Ferd. Schöningh, Paderborn); ferner v. Verf.: Fibel und Zeitgeist, in: Wie die Kinder le-

sen lernten, hrsg. von der Württembergischen Landesbibliothek, Stuttgart 1982, S. 1–5.

² München 1960, 1965⁶

³ Erschienen bei Kösel, München. Besonders bekannt wurde Max Josef Hillebrands Band «Kind und Sprache».

Es war, wie ich glaube, Siegfried Bernfeld, der einmal feststellte, dass es ein Ding der Unmöglichkeit sei, ein wirklich neues Erziehungsmittel zu erfinden. Die pädagogisch-therapeutischen Märkte bzw. Antiquitätsmessen liefern nach wie vor den Beweis für die Richtigkeit dieser Feststellung. Ein Glück für die Jugend! Nicht auszudenken, wenn die Pädagogik der Chemie vergleichbare Fortschritte erzielte und Babyformatoren, Pädofixate, Infantizide... entwickelte.

Wozu denn aber pädagogische Fortbildung, wenn nicht um der wissenschaftlichen Dreieinigkeit des higher, bigger, faster willen? – Fortbildung sei Nachschritt zum Fortschritt...

– Doch:

...Wessen? Wozu? Wohin? Wie? Für wen? – Thema pädagogischer Fortbildung: Frag-

Würdigkeiten. Nicht einfach lernen, was man zu denken hat, sondern erfahren, woran man zu denken hätte.

Damit stehen wir zwar erneut auf dem Marktplatz, doch nicht mehr unter Nürnberger-Trichtern, sondern auf dem des Stammvaters aller Fortbildung: Sokrates, der den Besser- und Alleswissern seine Fragen feilhält. –

Fortbildung kann der durch Ausbildung bewirkten Einbildung, auf alles eine Antwort zu wissen, zur Bildung verhelfen, indem auf gängige Antworten wieder neue Fragen entdeckt werden.

PD Dr. phil. E. E. Kobi, Basel

(Vorwort zum Fortbildungsprogramm des HPS Zürich 1983)

Vom Sinn des Lebens und Lernens in der heutigen Zeit

Ein Interview mit Ruth C. Cohn

Elmar Osswald

Os:

Wie lebst Du Dein Leben jetzt?

Cohn:

Ich lebe mit dem Gefühl, dass ich dieses Jahr 70 Jahre alt werde, und dass ich den Sinn meines Lebens zum ersten Mal weniger im direkten Kontakt mit Menschen als im Aufschreiben dessen sehe, was ich für wichtig halte, was zurückbleiben könnte, wenn ich einmal nicht

mehr sein werde. Schön wäre, wenn ausser meinen Kindern und meinen Schülern etwas da wäre, das überlebt. So lebe ich zurückgezogen, in den Bergen. Mir bedeutet die Natur sehr viel, ihre Schönheit, und ich sehe die Möglichkeit, dass das alles zerstört werden könnte.

So sehe ich also den Sinn im Versuch, meinen x-millionsten Anteil von dem, was in der Welt geschieht, zu erfüllen, im Sinne jener Werte,