

Beiträge zur historischen und systematischen
Schulbuch- und Bildungsmedienforschung



Eva Matthes
Sylvia Schütze
(Hrsg./Eds.)

Schulbücher auf dem Prüfstand Textbooks under Scrutiny

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Eva Matthes
Sylvia Schütze
(Hrsg./Eds.)

Schulbücher auf dem Prüfstand Textbooks under Scrutiny

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016



k

Gedruckt mit Unterstützung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e. V. (IGSBi)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2016.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © realinemia - depositphoto.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2132-2

Inhaltsverzeichnis / Contents

Eva Matthes / Sylvia Schütze
Schulbücher auf dem Prüfstand. Einleitung 9

Textbooks under Scrutiny. Introduction 19

Schulbucherstellung und Schulbuchzulassung / Production and Approval of Textbooks

Christine Ott
Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung.
Theoretische Grundlegung und historische Skizze 31

Bea Herrmann
Entstehung eines Lehrwerks für die Grundschule: Kontext und Einflüsse,
Produktion und Zulassung 51

Zulassungsverfahren in einzelnen Ländern und für bestimmte Fächer / Approval Procedures in Various Countries and for Different Subjects

Carl-Christian Fey
Zur Zulassungspraxis von Schulbüchern in Deutschland 67

Eleni Maraki / Manolis Beladakis / Wassilios Baros
Rechtliche Rahmenbedingungen und Verfahren der staatlichen Zulassung
von Schulbüchern in Griechenland.
Eine historische Betrachtung von 1830 bis zur Gegenwart 82

Bente Aamotsbakken
Approval Procedures of Textbooks in Norway 91

Dörte Balcke / Petr Knecht
Die Schulbuchapprobation in der Tschechischen Republik: Eine kritische Analyse 98

Attila Nóbik
Textbook Policies in Hungary (1990–2015) 108

Berta Hamann
Zulassungsverfahren für Schulbücher in den USA oder
„The Winners Take It All!“ 118

Christine Michler

Zulassungsbedingungen von Lehrwerken für den Unterricht
der romanischen Sprachen an staatlichen Schulen in Deutschland 131

Dieter Mindt / Gudrun Wagner

Engischlehrwerke für Grundschulen in Deutschland:
Wer bestimmt Konzept und Inhalte? 147

**Politische und gesellschaftliche (De-)Legitimierungsversuche und -strategien /
Political and Societal Attempts and Strategies of (De-)Legitimization**

Walter Kissling

Von „richtigen“ und „falschen“ Gelegenheiten.
Gelegenheitsschriften für die österreichische Schuljugend
und ihre begrenzte Sonderstellung in der Lehrmittelzulassung 159

Vladimir M. Kaljević

History Textbooks for Primary Schools in Serbia 1945–2015
under the Influence of Ideological State Demands 173

Jin-Young Yu

Historical Objectivity, Political Neutrality, and the Authorization System
for History Textbooks in South Korea:
The Affair of the History Textbook by the Publisher Gyohaksa in 2014 185

Constance Sommerey

Teaching the Meaning of Life: The Complicated History of Evolutionary Theory
in German Biology Education (1870s–1920s) and Its Heterogeneous Presentation
in Weimar Biology Textbooks 197

Jan Van Wiele

The Implementation of Vatican II's Vision on Non-Christian Religions and Cultures
in Belgian Catholic Religion Textbooks for Secondary Education (1950–1970).
A Case Study on the Relationship Between the Catholic Church
and Religious Education in Belgium 209

Karl Porges

Kritik eines „kritischen Lehrbuches“. Der Disput um Legitimierung und
Delegitimierung eines kreationistischen Schulbuches 220

Andreas Hiller

Mediale Legitimierungsverfahren für Bildungsmedien
durch den Akteur *Schule*Wirtschaft 231

Legitimierung(sversuche) unter Bezugnahme auf (bildungs-)wissenschaftliche Anforderungen und Erkenntnisse / (Attempts of) Legitimization Related to (Educational) Scientific Demands and Knowledge

Roland Bernhard

Lernaufgaben zur Förderung historischer Denkprozesse. Normative Richtlinien für Geschichtsschulbücher und deren Implementierung in Österreich 243

Thomas Beier

„Liebe Schülerinnen und Schüler“. Fallanalyse eines Schulbuches für den Unterricht im Fach Politik und Wirtschaft: Legitimierung durch Kompetenzorientierung? 253

Yvonne Behnke

Nutzung und Bewertung visueller Gestaltungselemente in Schulbüchern durch Lernende. Zur Legitimierung von Schulbuchgestaltung aus lernpsychologischer und designtechnischer Sicht 267

Theoretische Annäherung an Legitimierungsvorgänge bei Bildungsmedien / Theoretical Approach to Legitimization Processes of Educational Media

Maik Wunder

Heterogene Wege der („Selbst“-)Legitimierung von digitalen Bildungsmedien281

Autorinnen und Autoren / Authors 295

Schulbucherstellung und Schulbuchzulassung

Production and Approval of Textbooks

Christine Ott

Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung

Theoretische Grundlegung und historische Skizze

Abstract

Textbooks and textbook knowledge are shaped by many different actors. This paper investigates diachronically which actors contribute to the vetting of learning materials for use in German schools. In reconstructing the conditions of textbook production from a historical and actor-oriented point of view it reveals the importance attached to textbooks as educational tools in the German educational system from the late 19th century to the present day. In a last step the paper discusses empirical approaches in investigating conditions of textbook production.

Es gehört zu den Möglichkeiten bis hin zu programmatischen Funktionen von Schulbüchern, unter anderem auf das Wertesystem und Normbewusstsein von Kindern und Jugendlichen einzuwirken. Schulbücher bergen somit selbstverständlich manipulatives, weil erzieherisches Potenzial. Höhne (vgl. 2003, S. 79) zufolge erfolgt die Einwirkung nach Maßgabe eines gesellschaftlichen *common sense* und sind Schulbücher wiederum selbst Konstruktionen eines solchen *common sense*. Mit Lässig (vgl. 2010, S. 207) ist hier nach verschiedenen politischen Systemen zu differenzieren. In Demokratien hat der *common sense* die Diskurshoheit, in totalitären Systemen (vgl. Linz 2003) die Ideologie. Etwas vorsichtiger sowie verschiedene politische Systeme berücksichtigend, ist es, Schulbücher als Momentaufnahmen eines Wissensbestands zu lesen, der mindestens mit den Zielvorstellungen (darunter: gesellschaftliche Wertvorstellungen, Bildungsziele etc.) der Kontrollinstanzen konform geht.

Der Beitrag stellt dar, welche Akteure und Akteurinnen in unterschiedlichen politischen Systemen über Definitionsmacht bei der Formulierung von Schulbuchwissen verfügen und auf Schulbuchwissen Einfluss nehmen. Er beantwortet in diesem Zusammenhang die Frage, welcher Stellenwert dem Schulbuch als Erziehungsinstanz im deutschen Bildungssystem zugesprochen wurde und wird.

Die Ausführungen gliedern sich wie folgt: Zunächst wird in einem Doppelschritt das Schulbuch in seiner textuellen Eingebundenheit in den Entstehungszusammenhang und – in einer Weiterführung – als Ergebnis diskursiver Praxis betrachtet. Auf Basis dieser theoretischen Annäherung erfolgt eine historische Skizze des engeren Entstehungszusammenhangs von Schulbüchern, die Mitte des 19. Jahrhunderts mit Professionalisierung der Schulbucharstellung und neuartigen Normierungsbestrebungen, das Schulbuch betreffend, beginnt und bis zu den Liberalisierungstendenzen der Gegenwart reicht. Ab-

schließlich wird darauf eingegangen, welche Herangehensweisen zur Erforschung von Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen rund um die Erstellung von Bildungsmedien in der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung diskutiert werden.

Theoretische Grundlagen 1: Schulbuchforschung als Text-Kontext-Forschung

Texte im materiellen Sinn verweisen über sich selbst hinaus; sie stehen in expliziten und impliziten textuellen Bezügen. In diesem Sinn ist der Text nicht vom Kontext zu trennen (vgl. Bluhm et al. 2000, S. 18; grundlegend: Kristeva 1972/1967; Bachmann-Medick 2004). Forschungspraktisch allerdings ist eine künstliche Trennlinie zu ziehen, mit der Untersuchungsdimensionen unterschieden werden können. Der Text steht zum Kontext in einem Inklusionsverhältnis, d.h., der Text ist in den Kontext eingebunden.

Das Schulbuch kann als Text und zugleich als Textsammlung kategorisiert werden. Ausschlaggebend dafür, das Schulbuch als eine textliche Einheit zu kategorisieren, ist der funktionale Zusammenhang, in welchem das Schulbuch als Ganzes steht, nämlich als den Unterricht strukturierendes Instrument und als Mittel der Wissensvermittlung und Erziehung (vgl. Gansel 2015; Wiater 2003). Ich komme im Folgekapitel noch einmal auf die funktionale Sicht auf das Schulbuch zurück. Schulbücher bilden untereinander einen (engen) intertextuellen Zusammenhang, zum Beispiel über sprachlich-referenzielle Bezugnahmen (wie das Zitat), formal-strukturell als gleiche Textstruktur oder kommunikativ-funktional bei gleicher Textfunktion. Dies ist der Fall bei verschiedenen Länderausgaben des gleichen Lehrwerks oder verschiedenen Auflagen; auch beim Erstellen neuer Schulbücher spielen derartige Zusammenhänge eine wichtige Rolle, da sich an der Vorgängerreihe oder an prominenten Konkurrenzwerken orientiert wird. Insofern ist ein Schulbuch dem nächsten bereits der Kontext. Zum Kontext kann aber weit mehr gezählt werden:

Kontext wird sehr unterschiedlich verwendet¹ und hier als Entstehungszusammenhang von Schulbüchern gefasst, der über die konkrete Äußerungssituation hinausgeht und die gesellschaftliche Eingebundenheit des Schulbuchwissens erfasst.² Zu einem engeren Kontext wird der institutionelle Entstehungszusammenhang gezählt, zu einem weiteren Kontext der sozial- und kulturgeschichtliche Entstehungszusammenhang.³ Der institutionelle und der sozial- und kulturgeschichtliche Kontext oder Entstehungszusammenhang sind prinzipiell nicht materiell, werden aber vor allem in Form von Texten (z.B. Zeitungsberichte, Protokolle von Parlamentsdebatten, Talkshows u.Ä.) greifbar, die wiederum Gegenstand der Untersuchung des Entstehungszusammenhangs und damit Ausgangspunkt für die kontextsensitive Schulbuchanalyse sein können.

Der institutionelle Entstehungszusammenhang wird in diesem Beitrag eine eingehendere Betrachtung erfahren. Er erfasst die institutionellen Bedingungen (vgl. auch Landwehr 2009, S. 107), unter denen Schulbücher entstehen. Da in Deutschland Ein-

¹ Zu Verwendungstraditionen in der Sprach- und Literaturwissenschaft vgl. Meier/Reisigl/Ziem (2014), Spieß (2011, S. 147ff.), Franck (1996) und Baßler (2005).

² Davon unterscheide ich den *Kotext*, der in Anlehnung an Catford (1965) und Franck (1996) als unmittelbarer lokaler sprachlicher Kontext zu einer Textstelle, erweitert um den lokalen visuellen Kontext, gefasst ist.

³ Diese Zweiteilung stellt keine maximale Systematisierung des Kontexts dar; weitere Kontextarten nimmt Landwehr (2009) an; zu Systematisierungsmöglichkeiten vgl. auch Spieß (2011, Kap. 2.3.5 und 3.1.2).

flussnahmen von staatlichen Einrichtungen auf Schulbuchwissen in der Praxis der Schulbuchzulassung institutionalisiert sind, gilt diesem Kontext ein besonderes Interesse. Mit Aufkommen jener Praxis wurde „der Staat“ zu einem unmittelbaren Akteur. Einschlägige Textdokumente für den institutionellen Entstehungszusammenhang sind beispielsweise Schulbuchzulassungsverordnungen oder Schulbuchgutachten, die auf die Gestaltung von Schulbüchern einwirken (können). Schulbücher müssen den Schulbuchzulassungsverordnungen entsprechen und, wenn von der Zulassungsstelle gefordert, auf Gutachtenkritik (z.B. am Aufbau eines Schulbuchs) durch entsprechende Änderungen reagieren. Adamzik (2011) spricht hier von der Eingebundenheit des Schulbuchs in ein „Textsortennetz“, das bei Heer (2010) eingehend beschrieben ist. Anstelle von *Vernetztheit* schlägt Warnke (2002) den Begriff *Diskursivität* vor und bereitet damit den Brückenschlag von einer kontextsensitiven Textbetrachtung zu einer an diskursiven Zusammenhängen interessierten Textbetrachtung vor, die mehr zu leisten hat, als intertextuelle Bezüge aufzuzeigen. In dieser Perspektive auf den Text rückt die Frage nach den Bedingungen der Wissensproduktion in den Vordergrund – unter welchen institutionellen oder sozial- und kulturgeschichtlichen Bedingungen entsteht Wissen? Die Perspektive schärft zugleich das analytische Interesse an den Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie deren Einflussnahmen auf Schulbuchwissen. Das heißt aber nicht, dass Diskurse intentional steuerbar wären. Und dennoch kann (sprachlichen) Handlungen Intention zugesprochen werden, kann beispielsweise nach Motiven der Textabfassung gefragt werden, ohne davon auszugehen, dass die Schreibenden vom Kontext losgelöst wären und außerhalb von Diskursen stünden. Ihr Schreiben ist von vornherein durch mehr oder weniger reflektierte persönliche, soziale, institutionelle usw. Setzungen (mit)bestimmt; schließlich bleiben die an der Textproduktion Beteiligten, mit Foucault gesprochen, Formationsregeln bzw. Möglichkeitsbedingungen weitgehend unterworfen.⁴

Theoretische Grundlagen 2: Schulbuchforschung als Wissensproduktionsforschung

An Schulbücher werden vielfältige Erwartungen gerichtet: Sie sollen Kinder und Jugendliche mit einem Wissenskanon, der aus sehr unterschiedlichen Gründen als vermittlungsrelevant erachtet wird, vertraut machen; die Schulbücher sollen dieses Wissen strukturieren und die Wissensvermittlung (z.B. in Form von Arbeitsanweisungen) steuern, die Schüler und Schülerinnen bei der Wissensaneignung unterstützen, indem Schulbücher motivierend wirken oder Angebote für einen differenzierten Unterricht machen, und sie sollen Wissen festigen, indem beispielsweise Merkkästen, ein Glossar oder Wiederholungsfragen aufgenommen sind (vgl. Hacker 1980; vgl. die sehr ähnlichen Funktionsbeschreibungen der sowjetischen und der DDR-Schulbuchforschung in Bamberger 1995, S. 68f.; ferner Kahlert 2010). Zu diesen pädagogisch-didaktischen Anforderungen an Schulbücher treten weitere, die Wiater als die gesellschaftlichen Funktionen von Schulbüchern bezeichnet. Dazu zählt er:

⁴ Spieß (2011, S. 152) spricht von *relativer Intentionalität* der Diskursteilnehmer und -teilnehmerinnen.

- „– die Normierung der Lerninhalte im Sinne der staatlichen Verfassung
- die Gewährleistung der Konformität des schulischen Lernens mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen
- die Sicherung eines lehrplanbezogenen Basiswissens und Basiskönnens im jeweiligen Bundesland
- die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen
- die Unterstützung bildungspolitischer Ziele im jeweiligen Bundesland
- die Abgrenzung dessen, was zur Kultur in der Gesellschaft zählt“ (Wiater 2003, S. 14).

Die ersten drei bis vier Funktionen sind seit den 1970er-Jahren in vielen Schulgesetzen der Länder aufgeführt und damit explizit formulierter Anspruch, an dem sich Schulbücher auch im Zulassungsverfahren messen lassen müssen (vgl. Wendt 2010, S. 85). Uneinigkeit besteht angesichts dieser Anforderungen allerdings in der Frage, ob Schulbücher als Innovationsträger (vgl. Kahlert 2010) oder Traditionalisten zu klassifizieren sind (vgl. Lässig 2010). Die beiden Beschreibungen sprechen unterschiedliche Wissensbestände im Schulbuch an: Innovativ könnten neue Schulbücher vor allem in Bezug auf das zu vermittelnde Fachwissen und die didaktisch-methodische Konzeption sein, die sich mitunter näher am aktuellen Forschungsstand bewegen, als es Lehrpläne können (vgl. Menzel 2010; kritisch hierzu Lässig 2010, S. 209). Und traditionell bzw. konservativ-träge seien Schulbücher vor allem in Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen, die sich eher zeitverzögert im Schulbuch niederschlagen und entsprechend „langfristig wirkende Wahrnehmungsmuster und Deutungen kommunizieren“ (Lässig 2010, S. 219). Unbestritten ist, dass auf Schulbücher vielfältige Kräfte wirken. Lässig beschreibt dies folgendermaßen:

„In Schulbüchern spiegeln sich das Wissen und die Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen. Indirekt lassen sie aber auch erkennen, welche sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppen im Prozess der Aushandlung dieser Werte keine oder nur eine marginale Rolle gespielt haben bzw. spielen und wessen Weltbilder dominant sind. [...] Schulbücher sind, so ließe sich zugespitzt formulieren, Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“ (Lässig 2010, S. 203).

Schulbücher schlicht als Spiegelbilder gesellschaftlichen Wissens betrachten zu können, würde Lässigs Position nur unzureichend zusammenfassen. Ihr geht es in Anlehnung an Höhne (2003) vielmehr um die Konzeption des Schulbuchs als Wissenskonstruktion und -konstrukteur. Das in den Schulbüchern vermittelte Wissen ist Ergebnis dieser komplexen Aushandlungsprozesse, die Höhne in seiner Theorie⁵ des Schulbuchs ins Zentrum rückt und als „Diskursarena“ fasst (ebd., S. 61); zugleich hat das Schulbuch – das ist schließlich die zentrale Funktion eines Bildungsmediums als Wissensvermittler – Anteil am Aufbau von Wissen aufseiten derer, die mit dem Schulbuch arbeiten (vgl. bereits Schallenger 1973).

Welche Personen und Institutionen, welche Akteure und Akteurinnen⁶ sind das nun, die mit unterschiedlichen Mitteln, Ressourcen und unterschiedlichem Wirkungsgrad darauf

⁵ Höhne (2003) legt nicht die erste Theorie vor. Stein (1995) nennt für die deutschsprachige Forschung Kopp (1965) als Vordenker einer Theorie des Schulbuchs.

⁶ Mit dieser geschlechtersensiblen Formulierung wird die personale Dimension vergleichsweise stark gewichtet im Vergleich zur institutionellen.

Einfluss zu nehmen versuchen, was am Ende im Schulbuch zu lesen ist und somit – potenziell wenigstens – seinen Weg in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler findet? Neben der Wissenschaft (Fachwissenschaft, Didaktik, Pädagogik) sind hier zum Beispiel Lehrkräfte in der Funktion als Autoren und Autorinnen oder Gutachterinnen und Gutachter, behördliche Zulassungsstellen sowie Kirchen, die an der Genehmigung von Schulbüchern beteiligt sind, oder außerhalb des Schulsystems stehende meinungsbildende Instanzen zu nennen. Diese und weitere Personen(gruppen) sind hier zusammengetragen (vgl. auch Lässig 2010, S. 207):

- Bildungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen,
- Fachdidaktikerinnen und -didaktiker,
- Fachwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen,
- Schulbuchautorinnen und -autoren,
- Schulbuchredakteure und -redakteurinnen,
- Verlegerinnen und Verleger,
- Kultusbehörden/Landesschulinstitute,
- Schulbuchzulassungskommissionen,
- Gutachter und Gutachterinnen,
- Religiöse Gemeinschaften.
- LehrerInnenverbände,
- Elternverbände,
- Wirtschaftsverbände,
- Gewerkschaften,
- Parteien,
- Journalistinnen und Journalisten.

Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; die vertikale Abfolge impliziert auch keine Hierarchie dieser Personen(gruppen) zueinander. Die Aufstellung soll hingegen verdeutlichen, welche Vielzahl an Kräften auf das Schulbuch wirkt. Sie versuchen von zum Teil konkurrierenden Standpunkten aus, Einfluss zu nehmen: z.B. Wirtschaftsverbände vs. Gewerkschaften; inhaltliche Überlegungen von Schulbuchautoren und -autorinnen stehen marktwirtschaftlichen Überlegungen auf Verlagsseite gegenüber usw. Zwischen den Personen(gruppen) bestehen zudem Hierarchien – der Entscheidung der Kultusbehörde muss sich ein Schulbuchteam unterordnen und gegebenenfalls in der Folge Änderungen am Schulbuch vornehmen; wer Gutachten zu Schulbüchern anfertigt, tut dies gewöhnlich im Auftrag einer Kultusbehörde oder eines Landesschulinstituts; Personen, die sich gegenüber der bildungspolitischen Praxis kritisch äußern, werden kaum in Entscheidungspositionen am Ministerium kommen etc. Die Akteurinnen und Akteure stehen dabei nicht außerhalb von Diskursen, sondern agieren in einem Möglichkeitsraum, der selbst diskursiv konstituiert ist.

Manche unter ihnen können unmittelbarer als andere auf die Gestaltung von Schulbüchern Einfluss nehmen und zwar insofern, als sie an der Erstellung von Schulbüchern beteiligt sind oder aus anderen Gründen (z.B. durch die Etablierung eines staatlichen Zulassungsverfahrens) direkt in Erstellungsprozesse eingreifen können. Für die Frage nach den unmittelbar einflussnehmenden Personen(gruppen) ist eine Aufarbeitung des engeren und hier vor allem des institutionellen Entstehungszusammenhangs von besonderem Gewinn, wie im darauffolgenden Kapitel gezeigt wird. Die im Rahmen dieses Beitrags selbstverständlich nur kursorische Betrachtung erfolgt zeitlich ausgehend von

der Professionalisierung der Schulbucharbeit und Etablierung einer staatlichen Zulassungspraxis.

Ver- und Entschränkungen in historischer Perspektive

Der Schulbuchmarkt war und ist weitgehend in privatwirtschaftlicher Hand. Während bis Mitte des 19. Jahrhunderts Autoren und Autorinnen ohne größere Eingriffe von Verlagsseite Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien bei Schulbuchverlagen veröffentlichen konnten, professionalisierte sich die Schulbuchproduktion in der Folgezeit dahingehend, dass Verlage zunehmend redaktionelle Tätigkeiten übernahmen. Die Redaktionen entstanden: „Fachlich versierte Mitarbeiter initiierten, planten, betreuten und korrigierten die Textproduktion“ (Keiderling 2002, S. 93). Sie standen mit den Textproduzentinnen und -produzenten in Kontakt und waren in alle Produktionsstufen eines Schulbuchs eingebunden. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts wurden Lehrbücher, die sich zu Arbeitsbüchern für die Hand der Lernenden weiterentwickeln sollten, vornehmlich von Hochschuldozierenden, später dann von Lehrenden aus der Schulpraxis verfasst (vgl. Becker 1978, S. 17f.). Die Mehrzahl der akademisch Gebildeten soll mindestens bis in die 1940er-Jahre monarchistisch, nationalistisch und antirepublikanisch eingestellt gewesen sein (vgl. etwa Haffner 1989, S. 207f.), was bedeuten würde, dass auch in den Jahren der Weimarer Republik konservative Kräfte aufseiten der Autoren und Autorinnen dominierten.

Verlage bauten somit im 19. Jahrhundert Strukturen auf, durch welche sie zu allen Zeitpunkten der Schulbuchproduktion auf die Inhalte von Schulbüchern Einfluss nehmen konnten. Diese Strukturen bestehen auch in der gegenwärtigen Schulbuchpraxis. In den 1960er-Jahren dann wurden die Redaktionen noch einmal bedeutender. Denn einerseits verlangte der herstellungstechnische Fortschritt hin zum Fotosatz technisches Knowhow von den Redakteurinnen und Redakteuren, weil diese ihre Titel für dieses Verfahren vorzubereiten hatten. Andererseits wurden in der Wahrnehmung der Verlage in dieser Zeit sowohl die didaktisch-methodischen und fachwissenschaftlichen Ansprüche an Schulbücher höher als auch die behördlichen Vorgaben gegenüber Schulbüchern immer differenzierter (vgl. Walther/Hein-Mooren 2007, S. 124). Die Redaktionen hatten und haben seither die Aufgabe, aus diesen veränderten institutionellen Rahmenbedingungen Konsequenzen für die Schulbucharbeit zu ziehen – und dies theoretisch bis zu 16 Mal.⁷ Mitunter nämlich unterscheiden sich vor allem die Lehrpläne der Bundesländer in solchem Maß, dass „stets nur ein Lehrwerk für ganz bestimmte Bundesländer entwickelt werden kann; ein und dasselbe für Bayern, Sachsen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen ist fast unmöglich.“ (Menzel 2010, S. 219) Zu einer Lehrwerksreihe existieren daher meist mehrere unterschiedliche Länderausgaben für jede Schulart. Heute konzipieren die meisten Verlage ihre schulartspezifische *Grundaussgabe* oder *Allgemeine Ausgabe* auf Basis von behördlichen Vorgaben bevölkerungsstarker Regionen, vor allem Nordrhein-Westfalen, weil diese Regionen auch die potenziell größten Schulbuchmärkte sind.⁸

⁷ Neben den Länderbestimmungen (1.) unterscheidet Jürgens (2010) als Rahmenbedingungen der Schulbuchentwicklung noch an Schulbücher gerichtete gesellschaftliche Erwartungen (2.) und Erwartungen von Lehrkräften (3.) sowie die Frage der Lehrmittelfinanzierung – Lehrmittelfreiheit versus Büchergeld – (4.) und Aktualität (5.). Für Näheres zu den verschiedenen Finanzierungssystemen von Lernmitteln siehe Baer (2010, S. 76f.).

⁸ Telefon-Auskunft des Schulbuchautors Stefan Schäfer vom 9. Januar 2014. Noch bis circa in die 1960er-Jahre wurden Schulbuchausgaben auch nach anderen Variablen, etwa nach Kreisen, Bezirken, Ländern oder

Jene Personen, welche neben den Redaktionen an den Schulbüchern mitarbeiten und diese maßgeblich erarbeiten, sind unter der Sammelbezeichnung *Autorinnen/Autoren* nur unzureichend spezifiziert. In den bibliographischen Angaben der Schulbücher wird unterschieden zwischen Herausgebern/Herausgeberinnen, Erarbeiterinnen/Erarbeitern, Bearbeitern/Bearbeiterinnen sowie Beraterinnen/Beratern; letztere allerdings gehören nicht zum engeren Kreis der Autoren und Autorinnen. Wird die Grundaussage an die Anforderungen eines anderen Bundeslands angepasst, heißen die an dieser Anpassung Beteiligten *Bearbeiterinnen/Bearbeiter*, die in der Regel den Zielmarkt der Ausgabe gut kennen und dort privat oder beruflich verortet sind, wie durch Ortsangaben zu den einzelnen Namen bei manchen Reihen angezeigt (vgl. z.B. Cornelsens Reihe *Deutschbuch* für das bayerische Gymnasium der 2010er-Jahre). Diejenigen aus dem Schulbuchteam, welche den jeweiligen Titel oder die ganze Reihe herausgeben, arbeiten außerdem zum Teil als Erarbeiter/Erarbeiterinnen oder Bearbeiterinnen/Bearbeiter im Team verschiedener Ausgaben mit; das Team kann sich dabei je nach zu erarbeitender Ausgabe und bisweilen auch je nach Jahrgangsstufe derselben Reihe aus sehr unterschiedlichen Einzelpersonen zusammensetzen, wie die bibliographischen Angaben ebenfalls nachvollziehbar machen.

Die Größe des AutorInnenteams verändert sich im Lauf der Jahre: Um 1900 wurden Schulbücher von im Durchschnitt ein bis zwei Personen verfasst oder bearbeitet; gegenwärtig besteht ein AutorInnenteam aus nicht selten 15 Personen sowie weiteren ein bis drei Herausgebern und Herausgeberinnen sowie ein bis drei Beraterinnen und Beratern; dies ist auch in der bereits genannten *Deutschbuch*-Reihe aus dem Cornelsen Verlag der Fall (vgl. ausführlich das Untersuchungskorpus von Ott i.V.). Wer eine erfolgreiche Reihe begründet, kann sogar namengebend werden, so geschehen beim heute noch weit verbreiteten mathematischen Gymnasiallehrwerk *Lambacher Schweizer*, das 1946 von den Tübinger Studienräten Theophil Lambacher und Wilhelm Schweizer erarbeitet worden war (vgl. Stark 2011). Jene Arbeit, die im Zusammenspiel von Verlag bzw. Redaktion, Herausgebern und Herausgeberinnen, (weiteren) Autorinnen und Autoren sowie gegebenenfalls beratend Tätigen für ein bzw. an einem Schulbuch bis zu dessen Publikation zu verrichten ist, soll in diesem Beitrag als *Schulbucharbeit* bezeichnet werden – im Unterschied zu Schallenberger (1976), der unter *Schulbucharbeit* „Schulbuchuntersuchungen“ versteht, sowie im Unterschied zu Schönemann/Thünemann (2010), die darunter den unterrichtspraktischen Umgang mit Schulbüchern fassen.

Circa ein Jahr arbeiten heute Redaktion und AutorInnenteam an einem Jahrgangsstufenband einer Länderausgabe, bis dieser druckfertig ist (vgl. Menzel 2010, S. 223f.). Um ein Schulbuch auch in den Schulen verwenden zu dürfen, muss in Deutschland nach der Manuskriptfertigstellung traditionell mindestens eine weitere Hürde genommen worden sein: die Zulassung für den Unterrichtsgebrauch, die von der Kultusbehörde oder einem Landesschulinstitut ausgestellt wird. Wie Schulbücher auch in dieser Hinsicht mit ihrem Kontext verwoben sind, soll im Weiteren skizziert werden. Dabei wird deutlich, welchen Stellenwert verschiedene politische Systeme dem Schulbuch zuschrieben und welche Strukturen zur Kontrolle des Schulbuchwissens geschaffen wurden.

Regionen oder nach Schularten erstellt; so existierten beispielsweise im Volksschulbereich spezifische Ausgaben für Land- und Stadtschulen, verschiedene Ausgaben für mehr- und eingliedrige Schulen sowie unterschiedliche Ausgaben für Jungen und Mädchen (vgl. auch Becker 1973).

Über ein Zulassungsverfahren bei Schulbüchern versuchen Staaten zu kontrollieren, welches Wissen in die Schule gelangt.⁹ Gerade in autoritären und totalitären Regimen¹⁰ (oder in Abgrenzung zu diesen) wird die Steuerungsfunktion von Schulbüchern betont: „Das Schulbuch ist eins [sic!] der wichtigsten Hilfsmittel der politisch-weltanschaulichen Erziehung des Volkes“, formuliert es beispielsweise ein NS-Oberregierungsrat 1942.¹¹ Nach 1945 wird immer wieder die Metapher des Schulbuchs als Waffe benutzt, so auch von Solotuchin, Leiter der Abteilung für Volksbildung der obersten Behörde in der Sowjetischen Besatzungszone: „Das Buch in der Schule ist jetzt eine Waffe, von der sehr vieles abhängt“ (Solotuchin 1946, zit. nach Geißler/Blask/Scholze 1996, S. 70f.).¹² Diesen Ruf hatte sich das Schulbuch zunächst zu erarbeiten.

In der Bundesrepublik und den Vorgängerstaaten Deutschlands vor 1945 war bzw. ist die Schulbuchzulassung föderal geprägt. Am Anfang der Schulbuchzulassung stand die Auseinandersetzung von Kirche und Staat um die Einflussosphäre Schule. Mitte des 19. Jahrhunderts griffen Staatsorgane zunehmend in das Schulwesen ein und setzten in der Folge eine staatliche Schulaufsicht gegenüber einer kirchlichen durch, was Konsequenzen für den Bereich der Lehr-Lernmittel hatte. In Sachsen beispielsweise übernahm das Kultusministerium in den 1870er-Jahren die Aufgabe, für den Unterricht geeignete Lehrpläne und Lehrbücher zu benennen; geprüft wurden Lehr-Lernmittel seit Ende der 1870er-Jahre vor allem in Bezug auf allgemeine Bildungsziele (vgl. Moderow 2002, S. 29). Die Schulen selbst forderten in der Folgezeit mehr staatliche Regulierung im Schulbuchbereich, um größere Einheitlichkeit im Land herzustellen und Schulwechsel zu erleichtern (vgl. ebd., S. 30). Das Ministerium erstellte zunächst eine Empfehlungsliste mit Lehr-Lernmitteln, die bald den verbindlichen Charakter einer Zulassungsliste erhielt (vgl. Titel 2002, S. 84).

In Bayern verlief die Entwicklung bis dahin ähnlich. Eine „Lehrmittelkommission“ bearbeitete dann seit den 1890er-Jahren Anträge auf Zulassung (vgl. Müller 1977, S. 112–130). Die Kommission prüfte den zur Zulassung vorgelegten Titel – ein Schulbuch wurde Ende des 19. Jahrhunderts entweder vom Verlag beim Ministerium eingereicht oder über die Kreisregierungen eingebracht – vornehmlich auf größtmögliche Gleichförmigkeit bei gleichzeitiger Konzession an regionale Besonderheiten. Der Titel wurde dann entweder direkt oder vorbehaltlich weniger Änderungen ins sogenannte Lehrmittelverzeichnis aufgenommen oder aber abgelehnt. Den Kommissionsmitgliedern kam in diesem Verfahren die Aufgabe von Gutachtenden zu. Gründe für eine Ablehnung konnten Verlage in Ausnahmefällen auf Antrag erfragen. Brisant war jedoch die Tatsache, dass sich in der Kommission auch Mitglieder befanden, die selbst Schulbücher verfasst hatten und deren Titel in Konkurrenz zu den zur Zulassung beantragten Titeln standen (vgl. ebd., S. 113f.).

⁹ In der Schulbuchforschung der 1970er Jahre ist diese Funktion des Schulbuchs Gegenstand intensiver Auseinandersetzung (vgl. Stein 1977); das Schulbuch sei eben nicht nur „Informatorium“, sondern auch „Paedagogicum“ und „Politicum“; die Dreierformel wird von Höhne (2003, S. 64) um das Schulbuch als „Konstruktivium“ erweitert.

¹⁰ Zur Unterscheidung in autoritäre und totalitäre Systeme vgl. Linz (2003).

¹¹ Oberregierungsrat Kurt Klamroth (Berlin) in seinem Beitrag *Zur Versorgung mit Schulbüchern* (1942).

¹² Der damalige Ministerpräsident der DDR, Otto Grotewohl, soll 1950 den Dietz-Verlag dazu aufgefordert haben, Schulbücher als „revolutionäre Waffen“ zu erschaffen (Gästebucheintrag, zit. nach Rodden 2006, S. 13).

Auch in Preußen forderte die Basis nach mehr Staat: Seit den 1860er-Jahren gelangten dort immer zahlreicher Lehr-Lernmittel auf den Markt, so dass die Schulen die staatlichen Institutionen um Mithilfe bei der Auswahl baten (vgl. Ritzi 2004, S. 91). Als eine Folge davon wurde 1899 die *Königlich Preußische Auskunftstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens* gegründet. Ihre Aufgabe bestand darin, Zulassungslisten für Lehr-Lernmittel an höheren Schulen zu erstellen und die Einhaltung ihrer Erlasse zu überprüfen (vgl. ebd., S. 106). Im kaiserzeitlichen Preußen zählte zu den allgemeinen überfachlichen Schulbuchbestimmungen, den Schülern und Schülerinnen Patriotismus und Kampfbereitschaft zu vermitteln (vgl. Müller 1977, S. 147–153). Einer Genehmigung bedurften dabei beinahe ausschließlich Lehr-Lernmittel für höhere Schulen. Im Volksschulbereich waren in Preußen nur Lesebücher und Religionsbücher genehmigungspflichtig (vgl. ebd., S. 136–139), wobei diese Genehmigungen von den Bezirksregierungen durchgeführt wurden und damit für den jeweiligen Regierungsbezirk galten (vgl. das Vorwort von Schellberg/Hylla 1926, S. 5f.).

Mit dem politischen Systemwechsel 1918 hofften die Schulbuchverlage sowie Pädagoginnen und Pädagogen, deren pädagogisch-didaktische Anforderungen an Lehr-Lernmittel im bisherigen Verfahren wenig berücksichtigt worden waren, auch auf eine Veränderung der Schulbuchzulassung. Doch in der Weimarer Republik hielt man am System der staatlichen Schulbuchprüfung, an der Lehrkräfte, Lernende oder Eltern weiterhin kaum beteiligt blieben, fest (vgl. Müller 1977, S. 174–187). Schulbücher wurden als Machtinstrumente im Erziehungswesen gesehen, die von unerwünschten Inhalten gesäubert werden mussten. Müller (ebd., S. 173) spricht für die Weimarer Zeit von einer „politische[n] Säuberungsaktion der Schulbücher“, bei der Kaiser-Bilder und Texte über die Kaiserfamilie aus Lesebüchern ersatzlos gestrichen wurden. Als Positivkriterium galt das Bekenntnis zu republikanisch-demokratischen Grundwerten. Die Abwicklung der Schulbuchzulassung und -prüfung verblieb bei den Ländern. In der Regel ließen die Kultusbehörden die Gutachtenden anonym. Preußen dagegen legte die Namen der Prüfungskommissionsmitglieder offen; daher ist bekannt, dass den 41 Mitgliedern in den 1920er-Jahren auch drei Studienrätinnen angehörten.¹³

Der NS-Staat maß den Lehr-Lernmitteln einen noch höheren Stellenwert bei und strebte nach einer totalen Kontrolle des Schulbuchwissens. Er zentralisierte die Schulbuchzulassung zunächst im Reichsinnenministerium und 1934 dann mit Gründung des Reichserziehungsministeriums (REM) unter Bernhard Rust. Hitler schuf ferner das Amt eines Sonderbeauftragten für Schulbücher sowie für weitere schulnahe Publikationen und übertrug diesem 1940 die Schulbuchoberhoheit als Leiter der *Reichsstelle für das (deutsche) Schul- und Unterrichtsschrifttum*.¹⁴ Zuvor hatte diese Hoheit beim REM gelegen. Die Reichsstelle sollte die Arbeit an Einheitsschulbüchern beschleunigen, von denen

¹³ Vgl. MErl. vom 13.06.1928 – U II 16311. 1. U I, B – (Zentralblatt, S. 216); MErl. vom 02.07.1928 – U II 16709 I/II. 1. – (Zentralblatt, S. 239); MErl. vom 13.08.1929 – U II 16540 – (Zentralblatt, S. 308) von der Prüfstelle für Lehrbücher. Abgedruckt in: Schellberg/Hylla (1930, S. 16–20).

¹⁴ Ernst Philipp Bouhler, *Chef der Kanzlei des Führers und Vorsitzender der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums (PPK)*, leitete die Reichsstelle (vgl. Müller 1977, S. 194; Anweiler 1973, S. 77). Die Schulbuchfrage ist beispielhaft für die den Nationalsozialismus prägende Polykratie: Reichserziehungsministerium und Reichsstelle konkurrierten untereinander zum Teil erbittert um ihren Zuständigkeitsbereich; in Sachen Schrifttum befand sich außerdem der Propagandaminister Goebbels für zuständig, ebenso wie der NSDAP-Reichsleiter Alfred Rosenberg, beauftragt mit der *Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP*.

Ende der 1930er-Jahre für den Leseunterricht die ersten verteilt worden waren. Ferner wurden Maßnahmen eingeleitet, um Schulbuchverlage davon abzuhalten, zu viele unterschiedliche Konkurrententitel auf den Markt zu bringen. Dazu zählten beispielsweise die Einrichtung einer *Arbeitsgemeinschaft der Rechenbuchverleger im rechtsrheinischen Bayern* von 1937 und die Aufteilung des Vertriebsraums unter den Verlagen (vgl. Walther/Hein-Mooren 2007, S. 89). Zulassungsrücknahmen finden sich dabei über den gesamten NS-Zeitraum in den behördlichen Bekanntmachungen und Verfügungen nur sehr vereinzelt.¹⁵ Letztlich scheiterte der Leiter der Reichsstelle Bouhler am Versuch, für ein Einheitsschulbuchwesen einen eigenen NS-Schulbuchverlag zu installieren (vgl. Eilers 1963, S. 30; Müller 1977, S. 194f.; Heinze 2011, S. 143f.).¹⁶ Die Schulbuchzulassung verblieb überdies trotz Kompetenzüberschneidungen beim REM (vgl. Ullmann 2008, S. 221). De facto entschieden wohl weder die Reichsstelle noch das REM über die Einführung neuer Schulbücher, sondern behielten die Länder für die Verlage in der Praxis die Entscheidungshoheit. Dies legen Recherchen von Ullmann (vgl. ebd., S. 230) nahe, wonach die Zulassung neuer Lehr-Lernmittel auf Reichsebene wohl häufig eine nachträgliche Bestätigung einer bereits auf Länderebene getroffenen Genehmigung darstellte. Meist findet sich in den Schulbüchern dieser Zeit auch lediglich ein Genehmigungshinweis der Landesbehörde, nicht aber des Reichserziehungsministers, wie dieser ihn noch einmal im Jahr 1939 nachdrücklich einforderte.¹⁷

Noch im Krieg stand für die Alliierten fest, dass das Schulbuchwesen in Deutschland im Fall eines Sieges rasch neuzugestalten sei: „Wir werden für die Deutschen völlig neue Schulbücher schreiben müssen.“ (Präsident Roosevelt, zit. nach Blum 1968, S. 225) Ganz so kam es dann nicht: Denn die westlichen Siegermächte entschieden sich für den Weg der „sanften Umerziehung“, nicht der Oktroyierung. Man wollte zudem nicht die gleichen Fehler wie bei der anglo-amerikanischen Invasion in Italien 1943/44 machen. Schulbücher aus der faschistischen Zeit wurden dort weiter verwendet und lediglich besonders ideologiebeladene Seiten getilgt. Problematisch an diesem Verfahren war, dass noch genug unbearbeitete Schulbuchausgaben existierten, inklusive der faschistischen Inhalte, die dann in noch größerem Maß das Interesse der Schüler und Schülerinnen weckten (vgl. Rodden 2006, S. 1). In Deutschland beschlagnahmten die Alliierten zunächst alle¹⁸ Schulbücher und legten im September 1945 ein Notschulbuchprogramm in den westlichen Zonen auf; die zugelassenen Schulbücher wurden über die Militärregierung bekannt gemacht (vgl. Walther/Hein-Mooren 2007, S. 98). Bei den Notausgaben handelte es sich um alte Schulbücher aus der Weimarer Zeit, von denen zum Teil in eng-

¹⁵ Vgl. als Ausnahme den ME vom 02.07.1937 Nr. IV 36751 über das Lernmittelverzeichnis für die Volksschulen.

¹⁶ Die Geschichte des *Deutschen Schulverlags* ist noch nicht geschrieben. Bouhler hatte wohl gegen den Willen Rusts vor, mit dem Verlag, der zum Eher-Konzern gehörte, ein Schulbuchmonopol aufzubauen (vgl. Heinze 2011, S. 143). Erläuterungen zum Eingriff des NS-Verlags in das Schulbuchverlagswesen finden sich in der Verlagschronik von C.C. Buchner (vgl. Walther/Hein-Mooren 2007, S. 88–93).

¹⁷ Vgl. die unter anderem an die Unterrichtsverwaltungen der Länder gerichtete Verlautbarung des Reichserziehungsministers („im Auftrage: Holfelder“) über Lernbücher an Volksschulen vom 20.03.1939.

¹⁸ Der *Direktive für die Kommandierenden Generale* [sic!] der US-Armee in Deutschland vom 07.07.1945, *Abschnitt VII. Erziehungswesen und religiöse Angelegenheiten*, zufolge sollten alle ideologisch durchsetzten Bücher eingezogen werden; ferner sollten in der SBZ in Befolgung der Direktive *Befehl Nr. 40 der Sowjetischen Militäradministration (SMA), Betr.: Die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb* vom 25.08.1945 ausnahmslos alle Schulbücher aus der NS-Zeit eingezogen worden sein (vgl. Froese 1969, S. 84).

lischen Bibliotheken und vor allem am Teachers College der Columbia University in New York Exemplare zu finden waren, die nach kleineren Änderungen vervielfältigt wurden.¹⁹ Gleichzeitig richtete man in den Westzonen Schreibzentren oder *Textbook Sections* ein, welche unter anderem Lehrkräfte und Verlage für weltanschauliche Fragen der Schulbuchgestaltung sensibilisieren sollten (vgl. Bungenstab 1970, S. 99; Davis 1981; Tent 1981, S. 74). Das Notschulbuchprogramm war in den Augen der amerikanischen Besatzungsmacht allerdings unbefriedigend, weil selbst in Weimarer Schulbüchern Militarismus und Nationalismus fest verankert waren (vgl. Bungenstab 1970, S. 102). Zügig wurden neue Schulbücher genehmigt, welche die Notausgaben bis circa 1948 ersetzen, und zwar zuvorderst von jenen Verlagen, die nach 1945 als erste eine Lizenz hatten erlangen können.²⁰ Die Länderbehörden wurden ab 1946 zunehmend an der Schulbuchzulassung beteiligt.²¹ In der Regel prüfte zunächst das Kultusministerium eines Landes das Schulbuch und leitete es bei positivem Ergebnis an die Militärregierung zur erneuten Prüfung auf vor allem politische Inhalte und zur Genehmigung weiter.²² Mit Gründung der Bundesrepublik 1949 fiel diese Endkontrolle dann weg. Allerdings findet sich beispielsweise noch im nordrhein-westfälischen Volksschulrechenbuch *Die Welt der Zahl* (Ausgabe A, Heft 7) von 1951 der ausschließliche Genehmigungshinweis der „Control Commission for Germany (B. E.)“ (vgl. Kruckenberg 1951). In der sowjetischen Besatzungszone wurde bereits 1945 auf Anweisung der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD) im Verlag *Volk und Wissen* ein staatliches Schulbuchmonopol errichtet. Die Zulassung von Schulbüchern erfolgte zunächst durch die SMAD und ab 1949 durch das Ministerium für Volksbildung. Während noch vor der Staatsgründung kleinere regionale Unterschiede bei den Schulbüchern bestanden hatten, wurde die Schulbuchentwicklung seither maximal vereinheitlicht und zwar dergestalt, dass in der ganzen DDR stets ein Buch für ein Fach einer Jahrgangsstufe verwendet werden sollte, das bei neuem Lehrplan entsprechend zu überarbeiten oder neu zu entwickeln war (zum institutionellen Entstehungszusammenhang von Schulbüchern in der DDR vgl. grundlegend Stürmer 2014). Anders als in NS-Deutschland oder in Bayern der Nachkriegszeit gelang es in der DDR, einen staatlichen Einheitsverlag zu installieren, der unter Aufwendung hoher personeller Ressourcen das Schulbuchwissen nach den Vorgaben des Ministeriums für Volksbildung gestaltete, welches zudem in Person seiner ständigen Vertretung im Verlagsausschuss in die laufende Schulbucharbeit eingreifen konnte. Behördlich regelnd begleitet wurden Schulbücher somit, noch bevor sie im Verlagsausschuss geprüft und anschließend ans Ministerium, das ihnen die offizielle Zulassung erteilte, weitergeleitet wurden. Die Auswahl der zu gutachtenden Personen erfolgte durch den Verlag selbst. Über die Jahre nahmen in der DDR der Grad an Einmischung des Ministeriums zu und der Grad an Einflussnahme der Autorinnen und

¹⁹ Vgl. *New Textbooks for German Schools* (1947), S. 12; siehe ferner Rodden (2006), S. 1.

²⁰ Vgl. E. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. vom 09.10.1947 Nr. IV 48540 über Schulbücher; Bek. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. vom 02.10.1948 Nr. IV 67002 über zur Zeit verfügbare Schulbücher.

²¹ Im Fall Bayern beteiligte sich das Kultusministerium sogar an der Schulbucherstellung: Im März 1946 wurde auf Veranlassung der amerikanischen Militärregierung der staatliche *Bayerische Schulbuch-Verlag* (bsv) gegründet, der beispielsweise bei der Papierzuteilung bevorzugt wurde und nach Aussagen privater Verlage beste Verbindungen in die Zulassungsstelle hatte (vgl. Walther/Hein-Mooren 2007, S. 103; Verordnung über die Errichtung eines staatlichen Schulbuchverlags vom 20.03.1946 von Franz Fendt, Nr. IV 13879). Er konnte allerdings kein Monopol ausbilden. 1998 wurde der bsv an Oldenbourg verkauft.

²² Vgl. Bek. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. vom 30.09.1948 Nr. VIII 59332.

Autoren, die zudem als Einzelpersonen im „Autorenkollektiv“ an Bedeutung verloren, ab (vgl. ebd., S. 73–85). Schulbücher wiesen eine zunehmende ideologische Prägung auf, auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Knopke 2011, S. 214).

In der Bundesrepublik verständigte sich die Kultusministerkonferenz 1951 darauf, Schulbücher vor Unterrichtsgebrauch überprüfen zu lassen, und beschloss 1972 einen Genehmigungsvorbehalt und eine Eignungsprüfung für Schulbücher (vgl. KMK-Beschluss 490 vom 29.06.1972). In der Folge wurde die Schulbuchzulassung in den Schulgesetzen der Länder verankert und die bestehende Zulassungs- und Prüfpraxis formal legitimiert; die mit der Wiedervereinigung hinzukommenden Bundesländer folgten dem in den 1990er-Jahren (vgl. Wendt 2010, S. 85).²³

Zulassung und *Prüfung* werden hier nicht synonym verwendet, denn die Zulassung setzt im Allgemeinen eine Prüfung des Schulbuchs nicht automatisch voraus. Die Prüfung kann und wird aber häufig zur Voraussetzung gemacht: In der Regel – wenn auch gegenwärtig wieder seltener – muss ein Schulbuch für den Unterrichtsgebrauch zunächst geprüft werden, bevor die Zulassung erteilt wird. Die Prüfpraxis ist dann Bestandteil des Zulassungsverfahrens und Voraussetzung der Zulassung. Die Prüfung erfolgt dabei normalerweise in Form einer Begutachtung, als deren Ergebnis ein Gutachten angefertigt wird. Wahrgenommen wird die Aufsicht über die Schulbücher und andere Lehr-Lernmittel von den Kultusministerien oder Landesschulinstituten der Länder, welche die Prüfung wiederum meist an externe Gutachter und Gutachterinnen oder an Kommissionen weitergeben. Gutachten, ob von Externen oder aus den Reihen einer Kommission erstellt, sind in der Regel anonymisiert.²⁴ Spätestens seit den 1970er-Jahren begutachten meist Lehrkräfte der jeweiligen Schulart. Hambrink (vgl. 1979, S. 137) konnte für Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz in Erfahrung bringen, dass dort mindestens bis 1975 die Bezirksregierungen Gutachterinnen und Gutachter benannten, deutlich seltener das jeweilige Ministerium; auch Hessen soll zum Teil so verfahren haben (vgl. ebd.).

Zunächst wurden von Behörden die Verfassungskonformität und Übereinstimmung mit weiteren gültigen Rechtsvorschriften zur Zulassungsvoraussetzung und Begutachtungsgrundlage für Schulbücher erhoben (vgl. ebd., S. 140f.). Im Vergleich fielen da die rheinland-pfälzischen Schulbuchbestimmungen von 1975 sehr ausführlich aus, die darüber hinaus auf die Übereinstimmung mit Lehrplänen und Richtlinien, auf didaktisch-methodische Aspekte, auf die „Grundsätze [...] des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates“, auf ein „plurales Verständnis unserer Gesellschaft“, die Ablehnung „einseitige[r] ideologische[r] Festlegungen“ und eine Offenheit „für die Darstellung alternativer Denk- und Handlungsmodelle“ hinwiesen (Grundsätze für die Prüfung von Schulbüchern 1975, S. 476).

Die rheinland-pfälzischen Schulbuchrichtlinien sind Beispiel dafür, dass sich ab Mitte der 1970er-Jahre die Zulassungs- und Prüfpraxis ausdifferenzierte und der Weg zu mehr Transparenz beschritten wurde: Kriterienkataloge, Richtlinien oder Leitfäden, die aufführen, welche Aspekte bei der Prüfung von Lehr-Lernmitteln eine Rolle spielen, wurden entwickelt und stellten für Verlage eine Orientierungshilfe dar. Dabei richtete man

²³ Zur verfassungsrechtlichen Sicht auf das Schulbuch vgl. Enaux (1973) und Leppek (2002).

²⁴ In Rheinland-Pfalz wurden Namen zum Teil auf Nachfrage ausgegeben (vgl. Müller 1977, S. 431).

sich enger als zuvor an den Lehrplänen als objektiver Beurteilungsgrundlage aus. In diese Jahre fällt auch die Professionalisierung und Standardisierung des Prüfverfahrens einiger Bundesländer (vgl. Hambrink 1979). In Bremen tauschten sich Gutachtende in Ausschüssen aus und in Hessen auf Schulbuchkonferenzen (vgl. Müller 1977, S. 417f., 421f.). In Nordrhein-Westfalen wurden sogenannte Schulbuchkommissionen eingesetzt: 1972 die Landesschulbuchkommission für Politische Bildung, 1975 eine Kommission für das Fach Deutsch (vgl. Gemein 2012, S. 61ff.; Harth 1976, S. 9).²⁵ Ihre Mitglieder, unter ihnen renommierte Persönlichkeiten aus der Wissenschaft, wurden vom Ministerium bestimmt und waren Verlagen und Öffentlichkeit bekannt; bei der Kommissionszusammensetzung wurde zudem auf Meinungsvielfalt geachtet und unter anderem parteipolitische Ausgewogenheit angestrebt (vgl. Hambrink 1979, S. 139). Einzelne Kommissionsmitglieder fertigten die Gutachten an, über die dann in der Kommission beraten wurde (vgl. Braeunlich 1975, S. 312). Die Gutachten gingen zusammen mit der Kommissionsentscheidung ungekürzt an die Verlage, wobei der Verfasser oder die Verfasserin des Gutachtens nicht genannt wurde (vgl. Müller 1977, S. 427f.). Die Verlage hatten erstmals (vgl. Hambrink 1979, S. 166) und nach bisherigem Forschungsstand auch das einzige Mal in der (bundes-)deutschen Geschichte der Schulbuchzulassung die Möglichkeit, mit den Kommissionsmitgliedern und damit auch den Gutachtenden in einen Austausch über die Entscheidung zu treten. Vermutlich aus Kostengründen und weniger aus Vertrauen in verbesserte verlagsinterne Qualitätskontrollen wurden die aufwändigen Prüfverfahren von Behördenseite in jüngerer Zeit zurückgenommen (vgl. Gemein 2012, S. 63). Jene Kommissionen wie auch in anderen Bundesländern temporäre Arbeitsgruppen führten zudem vor allem in den 1970er-Jahren Schulbuchrevisionen durch, bei denen bereits zugelassene Schulbücher auf ihre Übereinstimmung mit aktuellen Anforderungen überprüft und gegebenenfalls von den Zulassungslisten gestrichen wurden. Niedersachsen hat beispielsweise eine solche Revision zur Geschlechterdarstellung in den 1980er-Jahren durchführen lassen (vgl. NKM 1988). Zum Teil wurden erst im Rahmen der Revisionen differenzierte Bewertungskriterien für Schulbücher ermittelt und in Kriterienkataloge überführt.

Die Rolle der Gutachterinnen und Gutachter wird in der Forschung unterschiedlich bewertet. Hambrink (vgl. 1979, S. 166) konstatiert in seiner Studie zum Genehmigungsverfahren in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen der 1970er-Jahre, dass sich die Behörde der Gutachtenempfehlung normalerweise anschloss und somit de facto die Person in der Funktion als Gutachter oder Gutachterin über die Zulassung eines Schulbuchs entschied. Allerdings stand und steht den Behörden frei, ihrer Empfehlung zu folgen, wie auch Ziegenspeck (vgl. 1979, S. 158) herausstellt, was wiederum ihren Stellenwert im Verfahren sowie den der Schulbuchprüfung als Vorstufe der Zulassung im Allgemeinen relativiert.

Nicht immer aber wurde und wird ein Schulbuch überhaupt in Form eines Gutachtens eingehender geprüft. Dies hängt vom jeweiligen Zulassungsverfahren ab, das je nach Schulart und Schulfach unterschiedlich ausgestaltet war bzw. ist. Wendt (vgl. 2010, S. 86–90) differenziert in vier verschiedene Verfahren der derzeitigen Schulbuchzulassung:

²⁵ Ähnlich war es im Stadtstaat Berlin der 1970er-Jahre, wo sogenannte Beiräte für verschiedene Unterrichtsfächer und Sonderfragen eingerichtet wurden (vgl. Müller 1977, S. 415f.).

- (1) das *Antragsverfahren*, bei dem der Schulbuchverlag für ein Schulbuch bei der Zulassungsstelle einen Antrag auf Zulassung stellt und der vorgelegte Titel einer Prüfung unterzogen wird (auch als „Kurzprüfung“ bei geringfügigen Änderungen bereits zugelassener Titel möglich; vgl. die Lernmittelverordnung Brandenburg in ihrer Aktualisierung vom 30.10.2013), sowie
- (2) das *vereinfachte Verfahren*, bei dem der Verlag erklärt, dass der zur Zulassung vorgelegte Titel alle behördlichen Vorgaben erfüllt, und die Zulassungsstelle daraufhin die Zulassung erteilt.
- (3) *Sonderregelungen* gelten für Lehr-Lernmittel für Förderschulen, Berufsschulen und die gymnasiale Oberstufe, die meist nicht zulassungspflichtig sind, sowie für Religionsbücher, die von der jeweiligen Kirche oder Religionsgemeinschaft zuzulassen sind.
- (4) *Kein Verfahren* findet derzeit Anwendung in Hamburg, Berlin und Schleswig-Holstein; das Saarland praktiziert nur für spezifische saarländische Lehr-Lernmittel ein eigenes Prüfverfahren und übernimmt sonst die Zulassungslisten der Nachbarländer.

In welchen Jahrgangsstufen welcher Schularten welches Verfahren angewandt wird, ist zudem von Land zu Land unterschiedlich geregelt. In den meisten Ländern werden beispielsweise Mathematik- und Deutschbücher für die Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen einem Prüfverfahren unterzogen.

In jüngerer Vergangenheit ist eine Liberalisierung der Schulbuchzulassung festzustellen, die in einer veränderten Prüfpraxis begründet ist: Das vereinfachte Verfahren wird ausgeweitet zuungunsten des aufwändigeren und langwierigeren Antragsverfahrens (vgl. bereits Stöber 2010). Und auch pauschale Zulassungen nehmen zu: So beschränkte Brandenburg beispielsweise 2013 die Einzelprüfung auf die gesellschaftspolitischen Fächer (Geographie, Geschichte, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde und Politische Bildung) der Primar- und Sekundarstufe I und ging für alle weiteren Fächer und die Sekundarstufe II zu einer pauschalen Zulassung von Bildungsmedien über (vgl. Lernmittelverordnung Brandenburg 2013).

Den Redaktionen kommt damit ein größerer Stellenwert zu: Denn wo Prüfverfahren für Schulbücher und andere Bildungsmedien abgebaut oder abgeschafft werden, sind Redaktionen – wenigstens formal-instanziell – die zentrale Konstante in der Schulbucharbeit, die für die Qualität schulischer Lehr-Lernmittel zuständig ist. Die Autorinnen und Autoren können diese Aufgabe nicht übernehmen, da sie meist nur für eine Länderausgabe in der Schulbucharbeit tätig sind, zum Teil nicht einmal für alle Jahrgangsstufenbände einer Länderausgabe. Und auch die Herausgeber und Herausgeberinnen aus dem Schulbuchteam – häufig selbst Lehrkräfte aus der Schulpraxis –, die mitunter über viele Jahre ein Lehrwerk begleiten und auf entsprechende Erfahrungswerte zurückblicken, können die Redaktionen maximal unterstützen; diese Lehrkräfte haben aber in der Regel nicht die zeitlichen Ressourcen, sich über Bildungsstandards und Lehrplanänderungen hinaus mit sich verändernden Rahmenbedingungen – z.B. seit deren Ratifizierung 2008 mit der UN-Konvention *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* – intensiver auseinanderzusetzen. Selbst die Redaktionen stellen letztlich eine nur scheinbare Konstante dar: Formal bleibt eine Fachredaktion Deutsch vielleicht über Jahrzehnte bestehen, doch die konkrete personelle Besetzung ist größeren Veränderungen ausgesetzt; Umstrukturierungen im Verlags-

wesen, z.B. Zusammenlegungen von Redaktionsteams nach Verlagsverschmelzungen sowie wechselnde Zuständigkeiten – von der Deutschredaktion in die Ethikredaktion, von der Primarstufe zur Sekundarstufe II, von der konkreten Arbeit mit Bildungsinhalten zu mehr Managementaufgaben u.Ä. –, sind an dieser Stelle nur schlagwortartig zu nennen.

Wie unter diesen Rahmenbedingungen Qualitätsstandards etabliert und tradiert werden können, die mindestens dem in Lehrplänen, Schulgesetzen und Verwaltungsvorschriften formulierten Anspruch an Bildungsmedien gerecht werden, bleibt eine empirisch zu untersuchende Forschungsfrage, die einmal mehr mit Blick auf die Liberalisierung der Schulbuchzulassung an Bedeutung gewinnt.

Als problematisch muss zudem erachtet werden, die Qualitätskontrolle an Lehrkräfte in den Schulen weiterzureichen. Denn Schulbücher und Bildungsmedien werden keineswegs standardmäßig in der LehrerInnenbildung thematisiert; den Lehrkräften fehlen daher Ansatzpunkte, nach welchen Schulbücher etc. untersucht und ausgewählt werden können, z.B. zur Frage, welcher inneren Logik Aufgaben sowie ganze Schulbücher folgen und ob oder wie die im Lehrplan ausgewiesenen Ziele so erreicht werden können. Wieder auf einem anderen Blatt steht, inwiefern neuere fachdidaktische und fachwissenschaftliche Erkenntnisse Berücksichtigung finden.

Schluss

Über die Jahrzehnte hat sich ein verhältnismäßig stabiles AkteurInnengefüge aus (1) Autoren und Autorinnen (im weiteren Sinne), (2) Redakteurinnen und Redakteuren für Text und Bild (vgl. den Beitrag von Yvonne Behnke in diesem Band), (3) Gutachtenden sowie Kommissionsmitgliedern und (4) Behördenvertretern und -vertreterinnen – neben denjenigen aus den Fachreferaten im Besonderen die der Zulassungsstelle, die bildungsinstitutionengeschichtlich auf unterschiedlichen Hierarchieebenen angesiedelt sind – entwickelt. Sie nehmen je nach Epoche durchaus unterschiedlich stark Einfluss, wie die Kultusbehörde der DDR im Vergleich zum Stadtstaat Hamburg heute oder Schulbuchautorinnen und -autoren bis Mitte des 19. Jahrhunderts im Vergleich zu jenen von DDR-Fibel. Die Akteure und Akteurinnen bekommen einmal mehr, einmal weniger Verantwortung und damit auch Einflussmöglichkeit übertragen (siehe gegenwärtig die Redaktionen). Zudem sind darüber hinaus je nach politischem System weitere Personen(gruppen) bzw. Instanzen anzusetzen, z.B. parteiliche Parallelinstitutionen in den NS-Jahren oder die Militärregierungen 1945.

Mittelbar nehmen natürlich deutlich mehr Kräfte Einfluss auf Schulbücher, so beispielsweise Lehrplankommissionsmitglieder, deren Positionen in Lehrpläne Eingang finden und zur Maßgabe der Schulbucharbeit sowie -prüfung werden (können). Der Fokus dieses Beitrags lag jedoch auf den unmittelbar einflussnehmenden Personen(gruppen). Schulbücher und Schulbuchwissen werden im Zusammenspiel dieser Akteurinnen und Akteure geformt. Wie jenes Zusammenspiel auch für wissenschaftliche Zwecke nachvollziehbar und beobachtbar gemacht werden kann, stellt allerdings eine methodische Herausforderung dar. Über die konkreten Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse innerhalb und zwischen den verschiedenen unmittelbar beteiligten Personen(gruppen) ist bislang wenig bekannt.

Welche unmittelbar einflussnehmenden Personen(gruppen) je nach Zeitabschnitten bereits im Rahmen einer Literaturliste ermittelt werden können, hat dieser Beitrag skizziert. Wünschenswert wäre nun die historisch-systematische Auswertung behörden-, kommissions-, verlags- und schulbuchteaminterner Kommunikation über Schulbücher sowie eine Auswertung von Korrespondenzen zwischen Behörde und Gutachtenden/Kommission, zwischen Behörde und Redaktion, gegebenenfalls auch zwischen Redaktion und Gutachtenden/Kommission sowie zwischen Redaktion und AutorInnenteam. Auch dies kann quellenbasiert erfolgen. Zum Ausgangspunkt für die weitere Quellenrecherche können beispielsweise die umfangreiche historisch-systematische Untersuchung von Müller (1977) zur deutschen Schulbuchzulassung und die behördengeschichtliche Studie von Ritzi (2004) zur *Auskunftstelle für Schulwesen* gemacht werden; für die NS-Jahre liefert schon Eilers (1963) einschlägige Anhaltspunkte, für die SBZ und DDR ist Stürmers Monographie zur Erstlesefibelfproduktion hervorzuheben (vgl. Stürmer 2014). Über das Literaturverzeichnis zu diesem Beitrag hinaus sei außerdem auf die thematische Literaturliste „Schulbuchzulassung“ des Georg-Eckert-Instituts verwiesen.²⁶

Die Perspektive der Verlage zu erfassen, ist hingegen deutlich mühevoller. Dies wird einmal mehr dadurch erschwert, dass Verlagsarchive im Zweiten Weltkrieg Bomben zum Opfer fielen, immer wieder von Kürzungen betroffen sind oder durch Standortwechsel an Bestand verlieren. Gerade für die Gegenwart und erinnerbare Vergangenheit bieten sich aber andere Methoden zur Annäherung an konkrete Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse rund um Schulbuchwissen an. Die ethnographische Forschung lenkt den Blick auf die Mikroebene solcher Prozesse. Macgilchrist (2011) hat sich sehr gewinnbringend der Teilnehmenden Beobachtung bedient, um am Beispiel von Teamsitzungen von Verlagsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen sowie Autorinnen und Autoren die diskursive Praxis nachzeichnen zu können. Voraussetzung für diesen Zugang ins Feld ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Forschenden und Beforschten. Auch Interviews mit Verlagen oder Behörden, mit Gutachtenden sowie den Verfassern und Verfasserinnen von Schulbüchern stellen eine Möglichkeit dar, den Forschungsbereich zu beleuchten, wie von Ott (2015, 2016) vorgestellt (vgl. ausführlich Ott i.V.). Dass Gutachtende im deutschen Zulassungsverfahren im Unterschied zum österreichischen in der Regel anonym bleiben, erschwert es allerdings, auch deren Sicht auf die „Diskursarena Schulbuch“ zu ermitteln und in Relation zu den Sichtweisen anderer Akteurinnen und Akteure zu setzen.

Darüber hinaus darf nicht übersehen werden, dass sich jede Äußerung, Positionierung, Interaktion in einem begrenzten Möglichkeitsraum bewegt. Selbst wenn Autoren und Autorinnen also von Verlags- und Behördenseite freie Hand beim Schreiben von Schulbüchern gelassen wird, ist es abhängig von u.a. der Sozialisation der einzelnen Person und dem sozial- und kulturgeschichtlichen Horizont, was ihr zu schreiben überhaupt möglich und welche Perspektive sie (nicht) einzunehmen in der Lage ist. Dies gilt es bei der Analyse von Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen in der Diskursarena Schulbuch zu berücksichtigen.

²⁶ Vgl. URL: www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/abteilungen/bibliothek/literaturlisten/Wiss_Literaturlisten/SB_Zulassung_Stand_Dez_2014.pdf; Zugriffsdatum: 16.03.2016.

Literatur und Quellen

Amtliche Quellen und Quellensammlungen

- Bek. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. [Bekanntmachung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus] vom 30.09.1948 Nr. VIII 59332. In: KMBI. – Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1948/12 vom 25.10.1948, S. 129.
- Bek. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. [Bekanntmachung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus] vom 02.10.1948 Nr. IV 67002 über zur Zeit verfügbare Schulbücher. In: KMBI. – Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1948/11 vom 05.10.1948, S. 126ff.
- E. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. [Erlaß des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus] vom 09.10.1947 Nr. IV 48540 über Schulbücher. In: KMBI. – Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1947/13 vom 24.10.1947, S. 106.
- Froese, Leonhard (Hrsg.) (1969): Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. München: Goldmann.
- Grundsätze für die Prüfung von Schulbüchern gemäß §2 der Schulbuchrichtlinien. Abgedruckt in: Genehmigung und Einführung von Schulbüchern in den Schulen des Landes Rheinland-Pfalz (Schulbuchrichtlinien). Rundschreiben des Kultusministeriums vom 04.12.1975 (IV A 2 Tgb. Nr. 933). In: Amtsblatt des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz 1975/22 vom 30.12.1975, S. 476f.
- Klamroth, Kurt (Oberregierungsrat, Berlin) in seinem Beitrag *Zur Versorgung mit Schulbüchern*. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder 1942/11 vom 05.06.1942, S. 200.
- KMK-Beschluss 490 – Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.06.1972. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Neuwied: Luchterhand 1982, Nr. 490.
- Kruckenberg, Adolf (Hrsg.) (1951): Die Welt der Zahl. Zwischen Hochofen und Förderturm. Rechenbuch für Volksschulen im Industriegebiet. Ausgabe A. Heft 7: VII. und VIII. Schuljahr. Unter Mitarbeit von Schulte-Mattler. Hannover: Schroedel.
- Lernmittelverordnung Brandenburg – Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln und über die Lernmittelfreiheit vom 14. Februar 1997, zuletzt geändert durch Verordnung vom 30. Oktober 2013. In: GVBl. – Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg II 2013/77. URL: <https://bravors.brandenburg.de/de/verordnungen-212765>; Zugriffsdatum: 10.03.2016.
- MErl. [Ministerialerlaß] vom 13.06.1928 – U II 16311. 1. U I, B – (Zentralblatt, S. 216); MErl. [Ministerialerlaß] vom 02.07.1928 – U II 16709 I/II. 1. – (Zentralblatt, S. 239); MErl. [Ministerialerlaß] vom 13.08.1929 – U II 16540 – (Zentralblatt, S. 308) von der Prüfstelle für Lehrbücher. Abgedruckt in: Schellberg, Wilhelm/Hylla, Erich (Hrsg.) (1930): Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern. Nachtrag. Gesammelt und erläutert von W. Schellberg und E. Hylla. Berlin: Weidmann (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung; 40a), S. 16–20.
- ME [Ministerialerlaß] vom 02.07.1937 Nr. IV 36751 über das Lernmittelverzeichnis für die Volksschulen. In: Amtlicher Schulanzeiger für Oberfranken und Mittelfranken (Ausgabe Ansbach) 1937/9 vom 23.08.1937, S. 120.
- New Textbooks for German Schools (1947). In: Military Government Weekly Information Bulletin 1947/76, S. 12.
- NKM (Niedersächsisches Kultusministerium) (Hrsg.) (1988): Bericht über die Maßnahme „Darstellung der Familie und der Rolle der Frau im Schulbuch“. Hannover: Niedersächsischer Kultusminister.
- Verlautbarung des Reichserziehungsministers („im Auftrage: Holfelder“) über Lernbücher an Volksschulen vom 20.03.1939. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder 1939/8 vom 20.04.1939, S. 225.
- Verordnung über die Errichtung eines staatlichen Schulbuchverlags vom 20.03.1946 von Franz Fendt, Nr. IV 13879. In: KMBI. – Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1946/1 vom 01.04.1946, S. 3.

Sekundärliteratur und Internetquellen

- Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin/New York: de Gruyter, S. 367–385.
- Anweiler, Oskar (1973): Das Schulbuch als Spiegel gesellschaftlich-politischer Entwicklung. In: Schallenger, Ernst H. (Hrsg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen/Kastellaun: Henn, S. 76–85. [Gekürzter Wiederabdruck; erstmals in: Pädagogische Rundschau 7 (1965), S. 455–464.]
- Bachmann-Medick, Doris (²2004): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Aktualisierte Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Baer, Andreas (2010): Der Schulbuchmarkt. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68–82.
- Bamberger, Richard (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 46–94.
- Baßler, Moritz (2005): Die kulturpoetische Funktion und das Archiv. Eine literaturwissenschaftliche Text-Kontext-Theorie. Tübingen: Francke.
- Becker, Gertraud (1973): Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Schallenger, Ernst H. (Hrsg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen/Kastellaun: Henn, S. 13–21.
- Becker, Jörg (1978): Schulbuch und politisches System in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schallenger, Horst E./Stein, Gerd (Hrsg.): Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Kastellaun: Henn, S. 13–44.
- Bluhm, Claudia/Deissler, Dirk/Scharloth, Joachim/Stukenbrock, Anja (2000): Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 86, S. 3–19.
- Blum, John M. (1968): Deutschland ein Ackerland? Morgenthau und die amerikanische Kriegspolitik 1941–1945. Aus den Morgenthau-Tagebüchern. Düsseldorf: Droste.
- Braeunlich, Jochen (1975): Das Zulassungs- oder Genehmigungsverfahren von Schulbüchern in den einzelnen Bundesländern. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel 31, S. 311–317.
- Bungenstab, Karl-Ernst (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Catford, John C. (1965): A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics. London: Oxford University Press.
- Davis, Kathleen Southwell (1981): Das Schulbuchwesen als Spiegel der Bildungspolitik von 1945 bis 1950. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 153–166.
- Eilers, Rolf (1963): Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Enaux, Manfred (1973): Das Schulbuch aus verfassungsrechtlicher Sicht. In: Schallenger, Ernst H. (Hrsg.): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. Ratingen/Kastellaun: Henn, S. 26–38.
- Franck, Dorothea (1996): Kontext und Kotext. In: Dascal, Marcelo/Gerhardus, Dietfried/Lorenz, Kuno/Meggel, Georg (Hrsg.): Sprachphilosophie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1323–1336 (= HSK; 7,2).
- Gansel, Christina (2015): Zum textlinguistischen Status des Schulbuchs. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hrsg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: V&R unipress, S. 111–135.
- Geißler, Gert/Blask, Falk/Scholz, Thomas (1996): Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin: BasisDruck.
- Gemein, Gisbert (2012): Genehmigung von Schulbüchern als Instrument der Qualitätssicherung. In: Spenlen, Klaus/Kröhnert-Othman, Susanne (Hrsg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien. Göttingen: V&R unipress, S. 61–74.
- Hacker, Hartmut (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Ders. (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–30.
- Haffner, Sebastian (1989): Von Bismarck zu Hitler. Ein Rückblick. München: Droemer Knaur.
- Hambrink, Jürgen (1979): Schulverwaltung und Bildungspolitik: Die Festlegung von Lerninhalten im ministeriellen Genehmigungsverfahren für Schulbücher. München: Fink.

- Harth, Dietrich (1976): Aspekte der Schulbuchkultur. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 23, Heft 1, S. 3–12.
- Heer, Nelly (2010): Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva/Dalmas, Martine (Hrsg.): Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München: iudicium, S. 471–481.
- Heinze, Carsten (2011): Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Dissertation. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Jürgens, Ulrike (2010): Zur Publikation von Schulbüchern. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 229–232.
- Kahlert, Joachim (2010): Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–58.
- Keiderling, Thomas (2002): Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Wollersheim, Heinz-Werner/Moderow, Hans-Martin/Friedrich, Cathrin (Hrsg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 87–96.
- Knopke, Lars (2011): Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED. Wiesbaden: VS.
- Kopp, Ferdinand (1965): Das Schulbuch im Unterricht der Volksschule. Donauwörth: Auer.
- Kristeva, Julia (1972 [franz. 1967]): Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 345–375.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–215.
- Landwehr, Achim (2009): Historische Diskursanalyse. Frankfurt a.M.: Campus.
- Leppke, Sabine (2002): Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen. Marburg: Tectum.
- Linz, Juan José (2003): Totalitäre und autoritäre Regime. Überarb. und ergänzte Aufl. Berlin: Berliner Debatte Wissenschafts-Verlag.
- Macgilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, Heft 3, S. 248–263. URL: http://www.gei.de/fileadmin/bilder/Macgilchrist_2011_Schulbuchverlage_Ethnographie_04.pdf; Zugriffsdatum: 10.10.2015.
- Meier, Stefan/Reisigl, Martin/Ziem, Alexander (2014): Vom (Kon-)Text zum Korpus. Ein diskurslinguistisches Kaminesgespräch. In: Angermüller, Johannes u.a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, S. 436–464.
- Menzel, Wolfgang (2010): Wie schreibe ich ein Schulbuch? In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219–228.
- Moderow, Hans-Martin (2002): Schulbuchzulassung und Schulbuchverbreitung in Sachsen und die Rolle der Lehrervereine. In: Wollersheim, Heinz-Werner/Moderow, Hans-Martin/Friedrich, Cathrin (Hrsg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 25–48.
- Müller, Walter (1977): Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun: Henn.
- Ott, Christine (2015): Innocent Maths? Gender Representations in German Maths Books or How to Extract Tacit and Explicit Knowledge on Gender from Word Problems. In: Mills, Sara/Mustapha, Abolaji S. (Hrsg.): Gender Representation in Learning Materials. International Perspectives. New York/London: Routledge, S. 52–63.
- Ott, Christine (2016): Geschlechterstereotypen auf der Spur. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: VS, S. 161–183.
- Ott, Christine (i.V.): Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte. Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart.

- Ritzi, Christian (2004): „Die nationalsozialistische Staatsführung hat sofort erkannt, welche Dienste ihr die Auskunftstelle für Schulwesen leisten konnte“. Zur Nützlichkeit einer pädagogischen Behörde in vier politischen Systemen. In: Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89–144.
- Rodden, John (2006): *Textbook Reds: Schoolbooks, Ideology, and Eastern German Identity*. University Park, PA: Penn State University Press.
- Schallenberg, Ernst H. (Hrsg.) (1973): *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen/Kastellaun: Henn.
- Schallenberg, Ernst H. (1976): Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: Ders. (Hrsg.): *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun: Henn, S. 3–9.
- Schellberg, Wilhelm/Hylla, Erich (Hrsg.) (1926): *Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern*. Gesammelt und erläutert von Wilhelm Schellberg und Erich Hylla. Berlin: Weidmann (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung; 40a).
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger (2010): *Schulbucharbeit*. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Spieß, Constanze (2011): *Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte*. Berlin/Boston, MA: de Gruyter.
- Stark, Jörg (2011): *65 Jahre Lambacher Schweizer. Ein Klassiker auf der Höhe der Zeit. Betrachtung der Geschichte eines erfolgreichen Schulbuchs*. Stuttgart: Klett.
- Stein, Gerd (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun: Henn.
- Stein, Gerd (1995): *Schulbuch*. In: Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 4. Stuttgart: Klett, S. 581–589.
- Stöber, Georg (2010): *Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*. In: Eckert. Beiträge 3. URL: <http://d-nb.info/1002260256/34>; Zugriffsdatum: 10.03.2016.
- Stürmer, Verena (2014): *Kindheitskonzepte in den Fibeln der SBZ/DDR 1945–1990*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tent, James F. (1981): *Educations and Religious Affairs Branch, OMGUS und die Entwicklung amerikanischer Bildungspolitik 1944 bis 1949*. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.): *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 68–85.
- Titel, Volker (2002): *Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. In: Woltersheim, Heinz-Werner/Moderow, Hans-Martin/Friedrich, Cathrin (Hrsg.): *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 71–86.
- Ullmann, Philipp (2008): *Mathematik – Moderne – Ideologie. Eine kritische Studie zur Legitimität und Praxis der modernen Mathematik*. Konstanz: UVK.
- Walther, Karl Klaus/Hein-Mooren, Klaus Dieter (2007): *Die Chronik: C.C. Buchner. 175 Jahre Verlagsgeschichte. 1832–2007*. Bamberg: Buchner.
- Warnke, Ingo H. (2002): *Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs*. In: Fix, Ulla/Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Klemm, Michael (Hrsg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 125–141.
- Wendt, Peter (2010): *Schulbuchzulassung: Verfahrensänderung oder Verzicht auf Zulassungsverfahren?* In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–96.
- Wiater, Werner (2003): *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. In: Ders. (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–22.
- Ziegenspeck, Jörg (1979): *Mathematikbücher für die Orientierungsstufe. Theoretische Grundlegung, Kriterienkatalog und Analyse ausgewählter Unterrichtswerke für die Klassen 5 und 6 unter besonderer Berücksichtigung des niedersächsischen Planungs- und Entwicklungsstandes*, Bd. 1. Lüneburg: Hochschule Lüneburg.

Wenn man davon ausgeht, dass Schulbücher bzw. schulbezogene Bildungsmedien generell neben Lehrplänen und noch unmittelbarer als diese die zentralen Steuerungsmittel des Unterrichts sind, also Inhalte und deren Vermittlung entscheidend mitbestimmen, liegt es nahe, sie auf dem Prüfstand sehen zu wollen. Aber: Wer stellt sie auf den Prüfstand? Wer ist berechtigt, dies zu tun? Und welches sind die Prüfkriterien?

Ein Schwerpunkt dieses Bandes liegt auf staatlichen Zulassungsverfahren. Diese unterscheiden sich, nicht zuletzt nach Zustand der jeweiligen politischen Systeme, in ihrer Intention und ihrer Beschaffenheit deutlich voneinander.

Ein weiterer Fokus gilt den Versuchen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, Schulbüchern ihre Legitimität abzusprechen oder selber Schulbücher (und zunehmend auch: Online-Lehrmittel) mit bestimmten Inhalten durchzusetzen, beispielsweise aus weltanschaulichen Gründen. Und schließlich enthält der Band auch einschlägige Beiträge, die aus (bildungs-)wissenschaftlicher Perspektive prüfen, inwieweit Schulbücher den aktuellen bildungspolitischen und didaktischen Trends der Umsetzung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen entsprechen.



Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Eva Matthes, geboren 1962, ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.



Sylvia Schütze, geboren 1957, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover und an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld.

978-3-7815-2132-2



9 783781 521322