

Carsten Heinze

Das Schulbuch im Innovationsprozess

Forschungsmethodische Zugänge am Beispiel des Wandels der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre

Zusammenfassung

Die Bedeutung des Schulbuchs im Innovationsprozess lässt sich nur angemessen verstehen, wenn es gelingt, die Kontextbereiche zu erfassen, welche die wesentlichen Voraussetzungen und Bedingungen für die Entstehung, die Umsetzung oder auch das Scheitern von Innovationen darstellen. Dazu wird zunächst eine Theorie pädagogischer Innovationen im Kontext der „Grammar of Schooling“ entwickelt und die Stellung des Schulbuchs im Innovationsprozess geklärt. Anhand von Wolfgang Hilligens Lehrwerkreihe „Sehen, Beurteilen, Handeln“ für den Sozialkunde-/Politikunterricht erfolgt anschließend exemplarisch die Verdeutlichung des theoretischen Konzepts. Hier kann gezeigt werden, wie durch die diskursive Konstruktion von Diskrepanzen die Motivation für die Veränderung einer Handlungspraxis geschaffen wird.

Schlüsselwörter: Schulbuch, Grammar of Schooling, Kontextforschung, politische Bildung, Innovationsforschung, Politikdidaktik

Schoolbooks in the Process of Innovation

Research-methodological Approaches, Using the Example of the Change of Schoolbooks for Civics in the Context of the Political and Social Changes from the End of the Fifties until the Beginning of the Eighties

Abstract

The relevance of schoolbooks for innovation processes can only be appreciated adequately if one manages to grasp the context areas, which constitute the essential requirements and preconditions for the emergence, implementation, and failure of innovations. Therefore, firstly a theory of educational innovations within the context of the “grammar of schooling” is developed in order to clarify the position of schoolbooks in the innovation process. Subsequently, the theoretical concept is exemplarily straightened with regard to Wolfgang Hilligens schoolbook series for civics “Sehen, Beurteilen, Handeln”.

It can be shown how the motivation to change a practice may arise from the discursive construction of discrepancies.

Keywords: schoolbooks, grammar of schooling, context research, political education, innovation research, didactics of civics

1. Anforderungen an eine Theorie pädagogischer Innovationen

Um pädagogische Innovationen im historischen Prozess angemessen erfassen zu können, ist es zunächst notwendig, innovationstheoretische Verkürzungen wie z.B. die Beschränkung des Begriffs auf eine effektivitätssteigernde Wirkung, seine Funktionalisierung im Rahmen einer präsentistischen Fortschrittsgeschichte sowie „einen ökonomischen Reduktionismus“ zu überwinden (vgl. Aderhold/John 2005; Braun-Thürmann/John 2010).¹ Für den Innovationsbegriff ist eine solche begriffliche Klärung umso notwendiger, als dieser häufig unreflektiert als positiv konnotiertes „Fahnenwort“ verwendet wird, um vermeintlichen „Neuerungen“ als „Verbesserungen“ zum Durchbruch zu verhelfen.² Zentral erscheint in diesem Zusammenhang das Erfordernis, Innovationen in ihrer Ambivalenz zu betrachten. Der kulturelle Fortschritt ist immer auch daraufhin zu befragen, inwieweit er sich in sein Gegenteil verkehrt bzw. welche Nebenwirkungen er mit sich bringt. Daraus ergibt sich für eine Theorie pädagogischer Innovationen als wesentliche Anforderung, das für die Zuschreibung einer Neuerung als Innovation zentrale Kriterium der Verbesserung im historischen Kontext genau zu bestimmen – und zwar jenseits normativer Vorgaben und gegenwartsbezogener Vorstellungen darüber, was als Verbesserung bzw. Verschlechterung zu betrachten ist.

Bei der Umsetzung pädagogischer Innovationen im Schulunterricht wird dem Schulbuch eine zentrale Bedeutung zugemessen. Es hat sich neben den Lehrplänen als ein wichtiges bildungspolitisches Steuerungsinstrument etabliert, da es infolge seiner Polyvalenz dazu geeignet ist, zugleich als Lehrplan, als Anleitung zum Unterrichten für die Lehrer/innen sowie als Lehr- und Lernbuch für die Schüler/innen zu fungieren. Damit verbunden ist eine technologische Wirkungserwartung gegenüber dem Schulbuch dahingehend, dass die pädagogisch aufbereiteten Inhalte bei der Verwendung im Unterricht auch entsprechend angeeignet werden. Ihre Widerspiegelung finden solche Vorstellungen in den jeweiligen staatlichen Zulassungsverfahren, mittels derer die „curriculare Souveränität“ (Knepper 1998, S. 178) sowie die Qualität der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht gesichert werden sollen. Diese Annahmen führen jedoch zu einer Überschätzung dieses linearen Steuerungsmodells, da hierbei die Steuerungsverluste nicht berücksichtigt werden (vgl. Heinze 2005, S. 9).

1 Vgl. für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs u.a. Menck 1973, S. 26-29; Wehle 1976.

2 Vgl. zur Begriffsgeschichte Heinze 2003.

In diesem Beitrag wird von der These ausgegangen, dass die Auseinandersetzung um die Auswahl und die didaktisch-methodische Aufbereitung der Schulbuchinhalte immer auch als Kampf um eine diskursive Vormachtstellung und um soziale Akzeptanz in der Gesellschaft zu verstehen ist (vgl. Höhne 2003, S. 61-66). Den Konzepten der Schulbücher liegt deshalb immer eine Relationierung im Spannungsfeld von Kontinuität und Innovation zugrunde, denn bei der epistemologischen Transformation soziokulturellen Wissens, in deren Ergebnis das Schulbuchwissen erst entsteht, ist immer auch die Bedeutung dieses Wissens für die gegenwärtige Situation der Gesellschaft und deren künftige Weiterentwicklung maßgeblich. Die Anlässe für Innovationen liegen in diskursiv konstruierten Diskrepanzen, die letztendlich die Motivation für die Veränderung einer bestimmten Handlungspraxis bilden.

2. Pädagogische Innovationen im Kontext der „Grammar of Schooling“

Die Beschreibung pädagogischer Innovationen soll in diesem Beitrag im Anschluss an Peter Menck erfolgen, der, orientiert an der Systemtheorie Niklas Luhmanns, unter einer Innovation den „Lösungsversuch des – prinzipiell unlösbaren – Bestandsproblems eines Systems“ versteht (Menck 1973, S. 33). Zugleich wird damit der Innovationsprozess als integraler Bestandteil der Reproduktion sozialer Systeme dargestellt (vgl. Vordank 2005, S. 39). Zur weiteren Konkretisierung und Erfassung der Anlässe wird eine Innovation – mit Bezug auf William F. Ogburns Theorie der kulturellen Phasenverschiebung (*cultural lag*) (vgl. 1957/1969) – zudem als Reaktion auf eine „Fehlanpassung“ zwischen einzelnen Elementen des Systems, zwischen einzelnen Elementen und den Systemzielen oder aber als Reflex auf Veränderungen der Außenwelt begriffen (vgl. Menck 1974, S. 306).

Um nun Innovationen in schulischen Kontexten forschungsmethodisch erfassen zu können, ist es notwendig, das komplexe Bedingungsgefüge zu beschreiben, in dem Innovationen entstehen, umgesetzt werden oder auch scheitern. In diesem Zusammenhang erweist sich die von David Tyack und William Tobin 1994 entwickelte Theorie der „*Grammar of Schooling*“ als praktikables Instrument (vgl. Tyack/Tobin 1994, S. 454). Ausgehend von der insbesondere von Larry Cuban verfolgten Frage, warum es sich zum Teil als sehr schwierig erweist, Reformen im Bildungssystem durchzusetzen (vgl. Cuban 1993), kamen Tyack und Tobin zu dem Schluss, dass der schulische Vermittlungsprozess durch historisch gewachsene regelmäßige Strukturen organisiert wird, die eine hohe Stabilität aufweisen und die gegenüber Reformansprüchen ein nachhaltiges Beharrungsvermögen zeigen (vgl. Tyack/Tobin 1994; Depaepe/Simon 2003; Tröhler/Oelkers 2005, S. 98-100). Sie verweisen hier u.a. auf die Formen der Vermittlung, die Sequenzierung der Inhalte, die Segmentierung des Unterrichts und die Gruppierung von Lernenden. Die Lehrmittel sind in diese Struktur der Vermittlung integriert; sie werden nur in diesem Strukturzusammenhang

verwendet und erhalten ihre jeweilige Bedeutung durch die Stellung innerhalb der Schulgrammatik (vgl. Tröhler/Oelkers 2005, S. 97f.; Depaepe/Simon 2003; Heinze 2010).

Pädagogische Innovationen lassen sich wiederum nur unter Berücksichtigung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den Strukturelementen der Schulgrammatik umsetzen, sodass neue Verknüpfungen und Relationierungen möglich werden. Sie sind in hohem Maße kontextabhängig (vgl. Howaldt/Schwarz 2010, S. 93). Zur Verdeutlichung des Strukturzusammenhangs innerhalb der „Grammar of Schooling“ kann eine Orientierung an der von Marc Depaepe und Frank Simon (2003) vorgenommenen Differenzierung in die Grammatiken der Pädagogisierung, des Wissenserwerbs und der Verschulung erfolgen. Ferner ist hier noch die Grammatik der Steuerung zu ergänzen.³

Im Kontext der *Grammatik der Pädagogisierung* zeigt sich, dass der Konzeptualisierung von Schulbüchern implizite oder explizite Moratoriumskonzepte zugrunde liegen. Stellvertretend für die jüngere Generation deutet die ältere auf der Basis von Bildern der Kindheit und Jugend die Lebenswelt und vermittelt diese Deutungsmuster u.a. durch Schulbücher – pädagogisch aufbereitet mit einem normativen Anspruch – wieder den Kindern und Jugendlichen. Im Zusammenhang mit der *Grammatik des Wissenserwerbs* wäre der Prozess der Selektion, der Legitimation, der pädagogisch-didaktischen Transformation und Sequenzierung soziokulturellen Wissens zu untersuchen, der im Schulbuch dokumentiert wird. Dabei zeigt sich, wessen Wissen in den Schulen erfolgreich sozial legitimiert werden kann (vgl. Apple/Christian-Smith 1991, S. 1; Crawford 2003; Höhne 2003, S. 64). Im Bereich der *Grammatik der Verschulung* ergeben sich Fragen hinsichtlich des Ortes der Vermittlung sowie der Institutionalisierungsformen des Lehrens und der damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Interessen. Als vierte Dimension soll nun noch die *Grammatik der Steuerung* angeführt werden. Hier sind schwerpunktmäßig die Instrumente, die Verfahren und die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Regulierung bzw. zur Bestandserhaltung des Schulsystems zu berücksichtigen, aber auch die Ursachen für Steuerungsverluste zu untersuchen.

Innovationen sind demgemäß als *Reaktionen auf Fehlanpassungen* innerhalb der „Grammar of Schooling“ zu kennzeichnen; diese Fehlanpassungen werden ursächlich durch die diskursive Konstruktion einer unzureichenden Bearbeitung der „Entwicklungstatsache“ (vgl. Bernfeld 1925/1971, S. 53) hervorgerufen. Gemessen an bestimmten gesellschaftlich definierten Bedürfnissen der jüngeren Generation und den damit verbundenen Zielvorstellungen des pädagogischen Handelns werden entsprechende Defizite konstatiert. Durch die Aufhebung dieser Fehlanpassung, also die Veränderung von Handlungsmustern, soll eine Verbesserung der päda-

3 Vgl. hierzu ausführlich Heinze, im Erscheinen.

gogischen Praxis im Hinblick auf die Systemziele erreicht werden. Dabei wurden und werden die Verbesserungen zum „Prüfstein dieses Reformanspruches“ (vgl. K. Heinze 2008, S. 336). Im Forschungsprozess wären also zunächst die im jeweiligen historischen Zusammenhang definierten Kriterien der Verbesserungen offenzulegen, da die Anerkennung einer Neuerung als Verbesserung maßgeblich von diesen abhängt. Diese Anerkennung basiert auf der Erfahrung einer Diskrepanz, welche die Innovation als Notwendigkeit zur Verbesserung einer sozialen Praxis erscheinen lässt, sodass das Wagnis eingegangen wird, alte und vertraute Handlungsmöglichkeiten zugunsten neuer aufzugeben, ohne dass allerdings schon klar ist, ob die Verbesserung wirklich als solche eintritt. Hier zeigt sich die „paradoxe Struktur“ von Innovationen. Innovationen sind in ihrer Umsetzung auf Bedingungen und Voraussetzungen angewiesen, die im Innovationsprozess erst geschaffen werden müssen (vgl. Sauer 1999, S. 14, 17; Papst 2007, S. 9).

Das allgemeine Bewusstsein einer Fehlanpassung und die Akzeptanz der Notwendigkeit zur Veränderung sind als Ergebnis eines diskursiven Konstruktionsprozesses zu verstehen, der überdies entscheidend die erfolgreiche Diffusion einer Innovation beeinflusst. Entgegen dem zentralen Ziel einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit können Innovationen in ihrer Ambivalenz auch Handlungsmöglichkeiten beschränken und das System destabilisieren.

3. Die Stellung des Schulbuchs im Innovationsprozess

In einem Innovationsprozess kann das Schulbuch sowohl produktive systemverändernde als auch – bezogen auf die Neuerung – konservative systemstabilisierende Funktionen übernehmen. Das Schulbuch steht also im Vermittlungsprozess immer in einer Relation zu den Polen Kontinuität und Innovation. Zunächst ist davon auszugehen, dass Schulbücher im Rahmen der Schulgrammatik tendenziell eine *strukturkonservative Funktion* haben und damit wesentlich zur Bestandssicherung des Schulsystems beitragen. Tröhler und Oelkers weisen darauf hin, dass sowohl das „Lernwissen“, das know that, als auch das zumeist implizite „Lehrwissen“, das know how, [...] eine bemerkenswert hohe Stabilität“ zeigen (Tröhler/Oelkers 2005, S. 98). Schulbücher „lernen“ voneinander, bilden so eine sich langsam entwickelnde Folge und sichern damit die Kontinuität im Rahmen der Grammatik des Wissenserwerbs.

Innovationen erfolgen in diesem Zusammenhang als kleinschrittige Modifikationen des bestehenden Strukturzusammenhangs, als Reaktionen auf geringfügige Fehlanpassungen zwischen einzelnen Elementen der Schulgrammatik. Larry Cuban nennt solche Prozesse „Incremental Reforms“ (Cuban 1993, S. 3), die als systeminterne Innovationen eine vergleichsweise große Aussicht auf Erfolg haben, da sie eher sozial akzeptiert werden. Bei den Schulbüchern geht Oelkers von sich jeweils „anschließenden“ Innovationen aus, die auf die jeweiligen Vorläufer bezogen bleiben und im

Innovationsprozess nie eine völlige Autonomie erreichen (vgl. Oelkers 2001, S. 101). Im historischen Prozess erscheinen solche Folgen von Schulbüchern als „*Genreketten*“ (Oelkers).

Im Falle einer Fehlanpassung zwischen Elementen der „Grammar of Schooling“ und den veränderten Systemzielen, aber vor allem zwischen Elementen der Schulgrammatik und dem Außenbereich sind unter Umständen Modifikationen der bestehenden Strukturen nicht mehr ausreichend, sodass zur Bewältigung der Fehlanpassung grundlegende Veränderungen im System angestrebt werden. Solche grundlegenden Neuerungen – bzw. „Fundamental Reforms“ nach Cuban – können auch über Schulbücher initiiert und verbreitet werden (vgl. Cuban 1993, S. 3f.). Schulbücher sind in diesem Kontext auch als Indikatoren für gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu verstehen, wenn die „unsichtbaren Tabuschwellen“ jenseits des gesellschaftlich legitimierten Wissens überschritten werden (vgl. Schissler 1991, S. 266).

Die Verdeutlichung dieses Ansatzes soll nun am Beispiel des Wandels der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre erfolgen. Dabei wird die These vertreten, dass sich Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre vor allem über eine neue Generation von Schulbüchern für den Sozialkunde- bzw. Politikunterricht ein gesellschaftliches Bewusstsein für die Diskrepanz zwischen den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen und der politikdidaktischen Vermittlung etablierte.⁴

4. Fallbeispiel: Der Wandel politikdidaktischer Innovationen in Wolfgang Hilligens Lehrwerk „Sehen, Beurteilen, Handeln“ vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre

4.1 Das Schulbuch im politischen Konflikt

Dass Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Anlass für Parlamentsdebatten genommen werden oder gar den Wahlkampf thematisch dominieren, ist heute kaum noch vorstellbar. In den 1970er-Jahren gehörten die politische Debatte über Schulbücher und das große Interesse der Massenmedien daran gewissermaßen zur gesellschaftlichen „Normalität“. Vor allem die Schulbücher aus der Fächergruppe der politischen Bildung gaben immer wieder Anlass für politische Kontroversen im Spannungsfeld von Systemveränderung und Systemstabilisierung (vgl. Detjen 2007, S. 170). Zwischen 1970 und 1980 sind 38 parlamentarische Initiativen auf Landtagebene festzustellen (vgl. Witsch-Rothmund 1986, S. 162).

4 Die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen der „Grammar of Schooling“ können im Rahmen dieses Beitrages nur angedeutet werden (vgl. ausführlich Heinze, im Erscheinen).

Abgesehen von wahltaktischen Erwägungen ist als eine Ursache dafür die damalige gesellschaftliche Stellung des Schulbuchs anzusehen, das – verbunden mit umfassenden Wirkungserwartungen – als zentrales Steuerungs- und Innovationsinstrument im Schulsystem betrachtet wurde (vgl. ebd., S. 137). Vor diesem Hintergrund wird es auch verständlich, warum sich die Machtkämpfe um die Steuerung im Schulsystem in dieser Zeit sehr stark auf die Schulbücher und deren Zulassung konzentrierten (neben den Konflikten um neue Richtlinien und Lehrpläne): Es bestand die Hoffnung, sich über die Schulbücher eine diskursive Vormachtstellung sichern zu können. In dieser „Diskursarena“ (Thomas Höhne) ging es letztendlich darum, entlang der parteipolitischen „Demarkationslinien“ Wissen über die mediale Vermittlung in Schulbüchern gesellschaftlich zu legitimieren oder aber auch vom Diskurs auszuschließen. Den Maßstab bildeten hierbei Vorstellungen über die weitere Ausgestaltung der Demokratie sowie über die Stellung und Bedeutung der jüngeren Generation in diesem Prozess.

Diese Kontroverse führte zu Polarisierungen in der Gesellschaft. Die Selbst- und Fremdetikettierungen reichten von einer Erziehung zur Anpassung und der damit verbundenen Harmonisierung der Sozialkontakte bis hin zu einer Erziehung zur Kritik und der Notwendigkeit, die produktive Kraft von Konflikten anzuerkennen (vgl. Hilligen 1985, S. 26, 150). In der eher polemischen Version werden diese Pole in der Debatte auf der einen Seite mit der Erziehung zur unreflektierten Reproduktion der Verfassungswirklichkeit (vgl. Detjen 2007, S. 177f.) und auf der anderen Seite als „Anleitung zur Zerstörung unserer Gesellschaft“ bezeichnet (vgl. o.A. 1972).

Im Kontext dieser diskursiven Zuschreibungen soll hier mit Blick auf die politikdidaktischen Innovationen in den Schulbüchern und deren gesellschaftliche Anerkennung die Frage verfolgt werden, welche Konsequenzen sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen einem sozialtherapeutischen Zugang⁵, der eher auf die Ermöglichung der Anerkennung und Akzeptanz des demokratischen Staates zielt, und einem eher sozialreformerischen (evtl. auch sozialrevolutionären) Selbstverständnis ergeben, das stärker auf die kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und die Veränderung der bestehenden Verhältnisse gerichtet ist.

4.2 Fehlanpassungen in der politischen Bildung Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre. Gemeinwohlerziehung und Duldsamkeit oder produktive Kraft des Konflikts?

Wolfgang Hilligen ist im Kontext der politikdidaktischen Innovationsbestrebungen der 1960er-Jahre einer Gruppe von Politikdidaktiker zuzuordnen, die sich kritisch mit dem Phänomen einer „unpolitischen politischen Pädagogik“ auseinandersetzten und

5 Diesen Begriff prägte Habermas in einer Diskussion des *Hessenforums* zu den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* für die Sekundarstufe I (vgl. Kogon 1974, S. 67-69).

die Beschränkung der politischen Bildung auf die Sozialerziehung sowie die Reduktion des Politischen auf den Gemeinschaftsgedanken als kontraproduktiv und sogar gefährlich für das anzubahnende künftige politische Handeln betrachteten.⁶ Ein Beispiel für diese veränderte Perspektive ist Hilligens Text „Worauf es ankommt“ von 1961, in dem er die politische Bildung von einer „Kompromißlehre“ abgrenzt und die „Bejahung des politischen Kampfes“ fordert (vgl. Hilligen 1961, S. 349).

Besonders deutlich wird die Diskrepanz zwischen einer sich in der Politikdidaktik verbreitenden Forderung nach einer stärker an Konflikten und Interessen orientierten politischen Bildung und dem weiteren Vorherrschen eines partnerschaftlichen, gemeinwohlorientierten Zugangs in der schulischen Praxis in der vom „Frankfurter Institut für Sozialforschung“ im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung durchgeführten Studie zur „Wirksamkeit politischer Bildung“ aus dem Jahr 1966 (vgl. Institut für Sozialforschung 1966; Engelhardt 1964). Die Ergebnisse waren alarmierend. Insbesondere die Feststellung, dass ein „engeres Verhältnis der Schüler zur Politik“, „politisches Urteilsvermögen, die Einsicht in politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge und die eigene soziale Situation“ im Unterricht überwiegend nicht ausgebildet werden konnten, stellte die vorherrschende Unterrichtspraxis in Frage (vgl. Institut für Sozialforschung 1966, S. 106).

In der Schulbuchanalyse der Studie beschrieb Volker Nitzschke die Gesamtanlage „mancher Bücher“ als „sehr problematisch“, weil viele Autoren seines Erachtens nicht wüssten, was eine „demokratische Ordnung bedeutet“ (Nitzschke 1966, S. 274). Diese Autoren übertrügen die Vorstellungen von „Familie“ auf die Gemeinde, den Staat und die Welt und ließen dabei die Probleme von Macht und Herrschaft sowie die Auseinandersetzung um verschiedene Lösungsmöglichkeiten außer Acht (vgl. ebd.). Bestehende Zustände würden „ideologisch verbrämt“, „junge Menschen in durch Sollensforderungen abgesicherte Rollen“ gedrängt (ebd.).

Neben die hier knapp skizzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung um die politische Bildung trat dann Ende der 60er-Jahre eine parlamentarische Debatte im Bundestag, in der die kritischen Positionen des wissenschaftlichen Diskurses aufgenommen wurden. In der Antwort der Bundesregierung auf zwei große Anfragen zur politischen Bildung im September 1968 erfolgte mit Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs eine kritische Auseinandersetzung mit der in der Praxis vordergründigen Konzentration auf „Gemeinschaft, Verständigung und Partnerschaft“ sowie der „Ausklammerung“ von „Begriffen wie Interesse, Konflikt und Macht“, was als „außerordentlich gefährlich“ für die politische Bewusstseinsbildung eingeschätzt wurde.⁷

6 Vgl. Institut für Sozialforschung 1966, S. 12, Anm. 33, S. 13, Anm. 49, und S. 11: z.B. Kurt Gerhard Fischer, Karl Herrmann, Hans Mahrenholz, Rudolf Engelhardt, Peter Rödl (gegen Oetinger, Groothoff, Buchheim und Newe); vgl. auch Fischer/Herrmann/Mahrenholz 1960, S. 34, Anm. 10.

7 „Antwort auf große Anfragen der Fraktionen des deutschen Bundestages zur politischen Bildung“ vom 23.09.1968, zitiert nach Gagel 2005, S. 187, 189; vgl. Mambour 2007, S. 80-82.

Allerdings brachte die Bundesregierung gegenüber der politischen Bildung auch die Erwartungshaltung zum Ausdruck, das sich in der Protestbewegung dokumentierende „Unbehagen an Politik und Staat“ „sozialtherapeutisch“ zu bearbeiten (vgl. Gagel 2005, S. 192f.). Die sicherlich übersteigerten Wirkungserwartungen gegenüber der politischen Erziehung führten in der Folge kurzfristig zu einer vergleichsweise breiten Unterstützung der Bestrebungen, den Vermittlungs- und Aneignungsprozess im politischen Unterricht so zu verändern, dass die demokratische Handlungsfähigkeit der Schüler/innen zu einer der zentralen Kompetenzen avancierte. Diese Entwicklung bildete die Voraussetzung dafür, Neuerungen in der politischen Bildung einzuführen.

4.3 Der Wandel des Lehrwerks „Sehen, Beurteilen, Handeln“

Mit seinem Schulbuchkonzept setzt Hilligen in den 1960er-Jahren neue Maßstäbe und löst damit den Typ des moralisch-institutionenkundlichen Schulbuchs ab (vgl. Heinze 2006). Der Titel seines Lehrwerkes „Sehen, Beurteilen, Handeln“ bezeichnet zugleich sein didaktisches Programm, das auf die „Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten“ zielt und die Schüler/innen dabei unterstützen soll, herauszufinden, „worauf es ankommt“ (vgl. Hilligen 1979, S. 27). Im Zentrum seines Ansatzes steht die authentische Präsentation der politischen Realität, mit der er der Komplexität der politischen Wirklichkeit Rechnung tragen wollte. Im Unterricht sollen die Schüler/innen durch die Auseinandersetzung mit kontroversen Texten zur Herausbildung eines eigenen, reflektierten Standpunktes angeregt werden (vgl. Giesecke 1980, S. 512f.). Hilligen strebt eine „Parteinahme“ als „Entscheidung für gewisse Zielsetzungen“ an, die sich „für Infragestellung und Revision“ offen zeigt und den Lernenden die Gelegenheit „zur Überprüfung, zum Selbstvollzug“ und „zur Beurteilung der Konsequenzen“ gibt (Hilligen/Gagel/Buch 1979, S. 10). Dabei hat Hilligen sein Schulbuchkonzept vor dem Hintergrund der sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stetig weiterentwickelt. In der synchronen Betrachtung der Lehrwerkreihe Hilligens wird die wechselseitige Bedingtheit von didaktischen Innovationen und der für deren Verbreitung notwendigen sozialen Anerkennung deutlich. Die Entwicklungslinien sollen im Folgenden am Beispiel eines Vergleichs der Schulbücher für die 5. und 6. Klasse aus den Jahren 1958, 1971 und 1982 nachgezeichnet werden.

Ende der 50er- und Anfang der 60er-Jahre ist in den Schulbüchern noch ein moralisierender Duktus zu finden, der von Nitzschke in seiner Schulbuchuntersuchung insofern kritisiert wird, als den Kindern „keine echte Entscheidung“ überlassen bleibe. Bei aller inhaltlichen Nachvollziehbarkeit lasse die methodische Vorgehensweise den Kindern kaum Raum, den Intentionen der Schulbuchmacher eine eigene Position entgegenzusetzen, sodass die Kinder mitunter zur „Heuchelei“ angehalten würden (vgl. Nitzschke 1966, S. 129-133). Hier steht noch die sozialtherapeutische Funktion der politischen Bildung im Vordergrund, die gebotenen Möglichkeiten dankbar anzu-

nehmen. Konflikte werden zwar aufgezeigt, in ihrer Komplexität zugleich aber wieder auf eine mögliche Lösung reduziert. Beispielhaft lässt sich dies an der im Schulbuch inszenierten Auseinandersetzung mit der Schulordnung verdeutlichen (vgl. Hilligen 1958, S. 20). Bei der Gegenüberstellung von zwei Alternativen („so oder so?“) ist für die Schüler/innen keine wirkliche Entscheidung möglich. Tatsächlich werden die Positionen im Wesentlichen beibehalten, jedoch – duldsames Verstehen einfordernd – umformuliert.

Das Konfliktprinzip hat Hilligen dann in den 70er-Jahren methodisch geschärft; zudem führt er eine klare Kompetenzorientierung ein, die den Schüler/inne/n offengelegt und den Kapiteln des Schulbuchs als Zielstellung vorangestellt wird (vgl. Heinze 2006, S. 138). Die in den selbstformulierten „Erlebnis- und Einstiegstexten“ geschilderte „Modellsituation“ ersetzt Hilligen jetzt durch die „Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation“; dies wird in einer Kombination von Quellentexten, Bildern und grafischen Darstellungen dargeboten. In der Auseinandersetzung mit diesen Materialien soll bei den Schüler/inne/n eine „subjektive Betroffenheit“ entstehen. Zugleich verfolgt Hilligen das Ziel, Handlungsperspektiven zu entwickeln (vgl. Hilligen 1979, S. 18) und so die Voraussetzung zu schaffen, einen „mündigen, selbstverantwortlichen, informierten und manipulationsresistenten Bürger“ zu bilden (Friemond 1973, S. 46). Zum Beispiel stehen bezogen auf die Diskussion über die Schulordnung nun das („radikale“) Infragestellen von Autoritäten und die Zurückführung von bestimmten Positionen auf die dahinterstehenden (Macht-)Interessen im Zentrum der didaktischen Überlegungen. Die Schüler/innen sollen lernen, die Bestimmungen der Schulordnung in solche aufzuteilen, die „sinnvoll und zur Aufrechterhaltung des Schullebens notwendig“ sind, und solche, die für „überflüssig“ erachtet oder „rundheraus abgelehnt“ werden (George/Hilligen 1971, S. 44). Zugleich sollen die Schüler/innen „für die Durchsetzung von Forderungen arbeiten“ (ebd., S. 46f.).

In der folgenden Zeit war das Unterrichtswerk „Sehen, Beurteilen, Handeln“ wegen der schonungslosen Darstellung der politischen Wirklichkeit einer massiven Kritik ausgesetzt. Insbesondere die Neufassung der Ausgabe für die 5./6. Schulklasse von 1971 wurde heftig angegriffen. Die Vorwürfe reichten von der „Vergiftung“ der Schuljugend mit „prokommunistischen Pamphleten“ (vgl. Wallmann 1972a) bis zur „Anleitung zur Zerstörung unserer Gesellschaft“ sowie der „Erziehung zur totalen Kritik“ (vgl. o.A. 1972). Daraufhin kam es u.a. in Hessen und Hamburg zu parlamentarischen Kontroversen mit erheblichen Auswirkungen auf schwebende Zulassungsverfahren, so z.B. in Rheinland-Pfalz (vgl. Heinze, im Erscheinen; Müller 1977, S. 230-246).

Die Schärfung des Konfliktprinzips wurde dann in den folgenden Ausgaben wieder etwas zurückgenommen, da die gesellschaftliche Akzeptanz nur unzureichend durchzusetzen war. In dem Kapitel zur Schulordnung setzen die Autoren nun nicht

mehr nur auf die Fähigkeit, im Schulalltag mit Konflikten umgehen zu können, sondern auch wieder auf das Prinzip der „Duldsamkeit“ (George/Hilligen 1976/1982, S. 49). Entsprechend werden die zur Selbstüberprüfung aufgelisteten Lernziele angepasst und um die folgenden Zielstellungen gekürzt: die „Schulordnung nach sinnvollen, überflüssigen und abzulehnenden Bestimmungen aufteilen können“ und „für die Durchsetzung von Forderungen arbeiten“ (ebd.).

5. Die Inkommensurabilität der Positionen im Diskurs um die Anerkennung politikdidaktischer Neuerungen als Verbesserung

Der Diskurs um das Schulbuch „Sehen, Beurteilen, Handeln“ war von der unterschiedlichen Auffassung und Beschreibung der generationalen Differenz geprägt. Von den Kritikern des Schulbuches wurde ein Bedrohungsszenario für die Kinder entworfen, verbunden mit Appellen zur Rettung und Bewahrung der „nachwachsenden Generation“: z.B. vor dem „Mißbrauch“ der Schüler/innen als „Menschen-“ und „Kadernmaterial“, vor „Zersetzungserscheinungen“ oder vor der „Zerstörung der Gesellschaft“ (vgl. Wallmann 1972a; 1972b; Stelling 1972; o.A. 1972). Die Gefährdung der Kinder durch eine „sozialistische“ Indoktrination wurde gleichzeitig in den Interpretationsrahmen einer Gefährdung der Gesellschaft durch sozialistische Umsturzversuche eingeordnet (vgl. Roloff/Bigott 1970).

Bezüglich der Zielorientierung des pädagogischen Handelns ergeben sich im Diskurs um das Schulbuch entgegengesetzte Vorstellungen, die zugleich die Ablehnung oder Zustimmung zu den didaktischen Neuerungen bzw. deren Anerkennung als „Verbesserung“ wesentlich bedingen. Auf der Seite der Kritiker stehen die sozialtherapeutische Anerkennung und Akzeptanz der freiheitlichen Demokratie in der aktuell praktizierten Form im Vordergrund, das Sich-Einordnen- und Sich-Unterordnen-Können sowie die Anerkennung des Sachverhalts, „daß es bei voller Wahrung der Gleichheit vor dem Gesetz Rangunterschiede geben kann“ (CDU-Fraktion 1972, S. 14). Demgegenüber wird von der Gruppe um Hilligen der „kritische Schüler“ gefordert (vgl. Kalb 1972, S. 13), der sich durch wachsende politische Mündigkeit auszeichnet, kritische Rückfragen an die politische Wirklichkeit stellt und Hinweise auf „Reformbedürftiges“ verfolgt (vgl. Rohlfes 1972, S. 107). Der politische Unterricht soll hier auf Emanzipation, Engagement und Beteiligung hinwirken (vgl. Niedersteberg 1972, S. 464; Nitzschke 1966, S. 273). Annäherungen schienen im Diskurs kaum möglich. Insofern lässt sich hier in Anlehnung an Thomas S. Kuhn von einer Inkommensurabilität der Positionen sprechen, da die beiden Diskursgemeinschaften für gleiche Wörter ein differierendes Begriffsverständnis hatten und es eigentlich zwischen den Parteien der „Übersetzung“ bedurft hätte.

Hilligen selbst hatte mit seinem politikdidaktischen Konzept der fortschreitenden Pädagogisierung in Form einer harmonisierenden Vereinfachung gesellschaft-

licher Konflikte entgegengewirkt und so dem sozialtherapeutischen Motiv eine neue Bedeutung zugeschrieben: Die Schüler/innen sollten befähigt werden, auf der Grundlage eines reflektierten Problembewusstseins individuelle Lösungen für ihre wie auch für gesellschaftliche Probleme zu finden. Durch die konsequente Ausarbeitung der Problemorientierung hatte er jedoch vorübergehend die Akzeptanz eines Teils der Gesellschaft für sein Schulbuchkonzept verloren. Gleichzeitig erzeugten Hilligen und seine Mitarbeiter/innen den Bedarf für eine neue Generation von Schulbüchern. Die didaktischen Neuerungen zogen weitere Entwicklungen nach sich, da – auch durch den zunächst unversöhnlichen Schlagabtausch – das Bewusstsein für die Fehlanpassung zwischen den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und deren politikdidaktischer Bearbeitung in den Schulbüchern wuchs.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Schulbuch im Innovationsprozess als ein zentrales Steuerungsinstrument erweisen kann. Allerdings ist eine pädagogische Innovation nicht mit einem Schulbuch allein umzusetzen. Entscheidend für die erfolgreiche Verbesserung der pädagogischen Praxis ist die Orientierung an dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, um die notwendige soziale Akzeptanz zu erreichen im Sinne einer angemessenen Reaktion auf die „Entwicklungstatsache“. Insofern wird sich eine pädagogische Innovation nur dann mittels eines Schulbuchs in eine erfolgreiche soziale Praxis transformieren lassen (vgl. Howaldt/Schwarz 2010, S. 93), wenn sie innerhalb der Schulgrammatik strukturell anschlussfähig ist, d.h. wenn in der Bearbeitung der Fehlanpassung neue Verknüpfungen mit den Elementen der „Grammar of Schooling“ möglich werden.

Literatur

- Aderhold, J./John, R. (2005): Ausgangspunkt – Innovation zwischen Technikdominanz und ökonomischem Reduktionismus. In: Aderhold, J./John, R. (Hrsg.): *Innovation. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Konstanz: UVK, S. 7-10.
- Apple, M.W./Christian-Smith, L.K. (1991): *The Politics of the Textbook*. In: Apple, M.W./Christian-Smith, L.K. (Hrsg.): *The Politics of the Textbook*. New York/London: Routledge, S. 1-21.
- Bernfeld, S. (1925/1971): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Braun-Thürmann, H./John, R. (2010): *Innovation: Realisierung und Indikator des sozialen Wandels*. In: Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hrsg.): *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden: VS, S. 53-70.
- CDU-Fraktion im Hessischen Landtag (1972): *Sozialismus im Hessischen Schulwesen. Eine Dokumentation der CDU-Fraktion im Hessischen Landtag, September 1972*.
- Crawford, K. (2003): *The Role and Purpose of Textbooks*. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3, H. 2, S. 5-10.
- Cuban, L. (1993): *How Teachers Thought: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*. New York/London: Teachers College Press.
- Depaepe, M./Simon, F. (2003): *Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der*

- historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-77.
- Detjen, J. (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Engelhardt, R. (1964): Politisch bilden – aber wie? Essen: Neue Deutsche Schule.
- Fischer, K.G./Herrmann, K./Mahrenholz, H. (1960): Der politische Unterricht. Bad Homburg v.d. Höhe u.a.: Gehlen.
- Friemond, Hans (1973): „Ein Bubenstück der Verleumdung“. Wolfgang Hilligens Buch und Walter Wallmanns Weltsicht. In: Frankfurter Hefte 28, S. 43-48.
- Gagel, W. (³2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. Wiesbaden: VS.
- George, S./Hilligen W. (1971): Sehen, Beurteilen, Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre. 5./6. Schuljahr. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.
- George, S./Hilligen, W. (1976/¹¹1982): Sehen, Beurteilen, Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre. 5./6. Schuljahr. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.
- Giesecke, H. (1980): Entwicklung der Didaktik des Politischen Unterrichts. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 501-547.
- Heinze, C. (2003): Die Ambivalenz des „Verbesserungstriebes“ im Menschen – zur Mehrdimensionalität des pädagogischen Innovationsbegriffs. Einführung in den Themenband. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-26.
- Heinze, C. (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-17.
- Heinze, C. (2006): „Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen“ – Die Darstellung der Familie in Wolfgang Hilligens Lehrwerk „Sehen Beurteilen Handeln“ zwischen 1957 und 1990. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133-158.
- Heinze, C. (2010): Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the “Grammar of Schooling”. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 2, S. 122-131.
- Heinze, C. (im Erscheinen): Das Schulbuch zwischen bildungspolitischer Steuerung, pädagogischer Innovation und unterrichtspraktischer Wirkungserwartung.
- Heinze, K. (2008): Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Hilligen, W. (1958/¹²1965): Sehen, Beurteilen, Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde. 5./6. Schuljahr. Unter Mitarbeit von Hans Weber. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.
- Hilligen, W. (1961): Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 6, S. 339-359.
- Hilligen, W. (1979): Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors. In: Tewes, B. (Hrsg.): Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedium im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 51-62.
- Hilligen, W. (⁴1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hilligen, W./Gagel, W./Buch, U. (1979): Sehen, Beurteilen, Handeln. 7.-10. Schuljahr. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht. Lehrerhandbuch mit didaktischen und methodischen Handreichungen. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.

- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Howaldt, J./Schwarz, M. (2010): Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In: Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hrsg.): Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden: VS, S. 87-108.
- Institut für Sozialforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität (1966): Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil I: Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen. Frankfurt a.M.: Max Traeger Stiftung.
- Kalb, P.E. (1972): Indoktrination statt Argumentation? In: Hessische Jugend 24, H. 6, S. 12-13.
- Knepper, H. (1998): Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik. Zwei Richtigstellungen zu Joachim Rohlfes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, S. 175-179.
- Kogon, E. (Hrsg.) (1974): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum. Frankfurt a.M.: Aspekte-Verlag.
- Mambour, G. (2007): Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Menck, P. (1973): Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, S. 25-41.
- Menck, P. (1974): Innovation. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich: Piper, S. 305-308.
- Müller, W. (1977): Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun: Henn.
- Niedersteberg, H.W. (1972): Neue Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. In: Gegenwartskunde 21, S. 463-465.
- Nitzschke, V. (1966): Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil II: Schulbuchanalyse. Frankfurt a.M.: Max Traeger Stiftung.
- O.A. (1972): Erziehung zur totalen Kritik. Zur Affäre um das hessische Sozialkundebuch. In: HPI [Hochschulpolitische Informationen] 3, Nr. 16 vom 1. September 1972.
- Oelkers, J. (2001): Erfahrung, Illusion und Grenzen von Lehrmitteln. In: Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich: Pestalozzianum, S. 94-121.
- Ogburn, W.F. (1957/1969): Theorie der kulturellen Phasenverschiebung (lag). In: Ogburn, W.F.: Kultur und Sozialer Wandel. Ausgewählte Schriften. Hrsg. und eingeleitet von O.D. Duncan. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 134-145.
- Papst, J. (2007): Kulturelle Bildung und Innovation. Bildungspotenzial für eine Entwicklung von Innovativität. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Rohlfes, J. (1972): Erziehungswissenschaft, Geschichtsunterricht, politische Bildung. Ein Literaturbericht. Beiheft der Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Stuttgart: Klett.
- Roloff, E.-A./Bigott, B. (1970): Faschistoide Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung. In: betrifft: erziehung 3, H. 3, S. 20-25.
- Sauer, D. (1999): Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung – Eine Einleitung. In: Sauer, D./Lang, C. (Hrsg.): Paradoxien der Innovation. Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung. Frankfurt a.M./New York: Verbund Sozialwissenschaftliche Technikforschung, S. 9-22.

- Schissler, H. (1991): Internationale Schulbuchforschung zwischen Erkenntnis und Legitimation. In: Bödeker, H.E./Hinrichs, E. (Hrsg.): Alteuropa – Ancien régime – frühe Neuzeit. Probleme und Methoden der Forschung. Stuttgart/Bad Cannstatt: frommann-holzboog, S. 265-278.
- Stelling, W. (1972): Die Schulen werden unterwandert. Progressive Kräfte zersetzen die Jugend. In: Deutsche Wochenzeitung vom 1. September 1972.
- Tröhler, D./Oelkers, J. (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-107.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal 31, S. 453-479.
- Vordank, T. (2005): Zur organisationalen Reziprozität von Diffusion. In: Aderhold, J./John, R. (Hrsg.): Innovation. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Konstanz: UVK, S. 33-48.
- Wallmann, W. (1972a): Hessischer Kultusminister vergiftet die Schuljugend mit prokommunistischen Pamphleten. In: Deutschland-Magazin 4, S. 51.
- Wallmann, W. (1972b): Das Hilligen-Buch – ein Symptom. Dr. Wallmann: Wie man Zehn- und Zwölfjährige manipulieren will. In: Oberhessische Presse vom 19. August 1972.
- Witsch-Rothmund, F.J. (1986): Politische Parteien im Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisations-theoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion. Frankfurt a.M.: Haag und Herchen.

Carsten Heinze, PD Dr., geb. 1969, Vertretungsprofessur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbetringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
E-Mail: carsten.heinze@ph-gmuend.de

WAXMANN

Die Kooperation von Lehrern wird als Merkmal „guter Schulen“ angesehen, doch Befunde zu ihrer Wirkungsmächtigkeit sind mitunter widersprüchlich. Es werden einschlägige Studien vorgestellt, welche sich der Bedeutung der Kooperation für die Lehrerprofessionalität, die Unterrichts- und Schulqualität sowie die Schülerleistungen widmen. Aus diesen Quellen wird ein Modell zum Ablauf und den Wirkungen der Lehrerkooperation entwickelt, das als Ausgangspunkt für die eigene Untersuchung dient. Deren Ergebnisse, beginnend mit der Ausprägung von Kooperation in gymnasialen Fachkollegien, werden dargelegt. Die Daten werden zu Unterrichtsvariablen sowie einem zentralen Qualitätsindikator in Beziehung gesetzt: zu didaktischen Präferenzen der Lehrkräfte sowie zur fachbezogenen Schuleffektivität. Ergänzt werden die Analysen um einen stärker qualitativ ausgerichteten Teil. In diesem werden die Schule mit der stärksten Kooperation sowie jene mit der höchsten Schuleffektivität eingehend charakterisiert.



Harry Kullmann

Lehrerkooperation

Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien

Empirische Erziehungswissenschaft,
Band 26, 2010, br., 306 Seiten
Broschur: 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2396-1
E-Book: 26,90 €
ISBN 978-3-8309-7396-6

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com