

Felicitas Macgilchrist

Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion

Zusammenfassung

Durch Veränderungen in der Bildungsmedienproduktion (Verfahrenskontrolle, Unternehmenskonzentration, Dezentralisierung) verstärkt sich, so die These, die Rolle der Ökonomisierung in der Bereitstellung von Wissensangeboten für die Schule. Am Beispiel einer ethnographischen Untersuchung zur Produktion eines Schulbuchs wird herausgearbeitet, wie diese Wissensangebote jedoch hoch ambivalent sein können: Das Leitbild des unternehmerischen Selbst wird konstruiert, aber zugleich von einem gesellschaftskritischen Subjektbild „unterbrochen“.

Schlüsselwörter: Bildungsmedien, Schulbuchproduktion, Wissen, Ökonomisierung, Ethnografie, Diskurs

Educational Publishing: On Economic Rationality and Textbook Production

Abstract

This article highlights central changes in the production of school-based educational media (procedural authorization, corporate consolidation, decentralization). It argues that these changes are strengthening the role of an economic rationality in mediating knowledge for schools. The production of one textbook illustrates how ambivalent this knowledge can be: The ideal of an entrepreneurial self is reproduced, yet simultaneously interrupted by a different, more socially critical subject.

Keywords: educational media, textbook production, knowledge, privatization, ethnography, discourse

1. Einleitung

Selten wird das Schulbuch als einziges Lernmittel im Unterricht verwendet, aber Lehrende begründen ihren Einsatz des für die Schule erworbenen Schulbuchs mit-

unter ganz selbstverständlich: „weil die Eltern dafür auch viel Geld zahlen“.¹ Vor diesem Hintergrund fragt dieser Beitrag, welche Rolle die heutigen Schulbuch- bzw. Bildungsmedienverlage im gegenwärtigen Wandel der Bildungsmedienlandschaft spielen.²

Ausgangspunkt ist eine weitere Beobachtung im Kontext von Bildungsmedien: Die zunehmend zentrale Stellung von standardisierter Qualitätskontrolle, internationaler Vergleichbarkeit und Kompetenzen in der schulischen Bildung und die Produktion von Bildungsmedien durch transnationale Konzerne haben eine Debatte zur Ökonomisierung, Privatisierung bzw. Kommodifizierung von Bildung, Bildungsangeboten, Lehrdienstleistungen usw. ausgelöst (vgl. Ball/Youdell 2009; Höhne 2012; Mause 2008). Die Rationalität der ökonomischen Globalisierung, so die Befürchtung, koppelt die Bildung noch enger als bisher an die Ökonomie (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Höhne 2010) und entwirft das Leitbild eines „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2007; Miller/Rose 1990). Dieses „Kompetenzsubjekt“ (vgl. Höhne 2010) wird gedacht als eines, das rational, eigenständig und zielorientiert handelt, seine eigene Handlungskompetenz ständig weiterentwickelt, sein eigenes Selbst als Projekt beobachtet und bearbeitet, seine Gesundheit, Arbeitsleistung und seinen Wohlstand optimiert. Die individuelle Selbstverwirklichung gekoppelt mit wirtschaftlichem Erfolg wird wichtiger als die Gesellschaftskritik (vgl. Bröckling 2007, S. 52, 61; Giroux 2011; Ravitch 2003).

Es geht in dieser Debatte also einerseits um Ökonomisierung im engeren Sinne: das Outsourcen von Bildungsangeboten an privatwirtschaftliche Unternehmen und den Einzug des Vokabulars und der Praktiken aus dem Unternehmensbereich (Stichworte: Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Output-Kontrolle, Effizienz, Best Practice), und andererseits um Ökonomisierung im weiteren Sinne: das Leitbild des unternehmerischen Selbst (Stichworte: personalisiertes Lernen, digitale Selbstständigkeit, Kompetenzsubjekt).

Arbeiten in diesem Bereich erwähnen das „Outsourcen von Lehr- und Lernmaterialien“ (Ball/Youdell 2009, S. 28) in den privaten Sektor, die „Auslagerung von Kompetenzen und Wissen“ (Höhne 2013, o.S.) und die zunehmende Herstellung von Unterrichtsmaterialien durch transnationale Konzerne (vgl. Lohmann 2010, S. 88). Sie befürchten, dass „[d]er Markt diktiert, welches Wissen relevant sein wird“ (Krautz 2007, S. 8; vgl. Manza/Sauder/Wright 2010).

- 1 Ähnliche Äußerungen machten mehrere Lehrende während der Interviews im Zuge eines laufenden Projekts der Autorin zur Nutzung und Aneignung von Schulbüchern und weiteren Bildungsmedien im Geschichtsunterricht (vgl. URL: www.memorypractices.org). Eine standardisierte Erhebung wird derzeit vorbereitet, um die Verallgemeinerung dieser Aussagen zu überprüfen.
- 2 Ich bedanke mich bei den Autoren und dem Redakteur, die mich mit großem Engagement unterstützt haben, sowie bei Marcus Otto, Steffen Sammler und den zwei Gutachten für ihre hilfreichen Anregungen zu einer früheren Version dieses Textes.

Wie diese Prozesse sich in situierten Praktiken vollziehen, vor allem was die Lehr- und Lernmaterialien betrifft, ist allerdings noch wenig erforscht. Wie läuft es in konkreten Fällen ab, wenn die Selektion des zu vermittelnden Wissens vom privaten Sektor vorgenommen wird? Ist das Leitbild des unternehmerischen Selbst so kohärent, wie die oben zitierten Arbeiten suggerieren? Und – auf einer allgemeineren Ebene – welche Veränderungen können aktuell, vor dem Hintergrund dieser Ökonomisierungsdebatte, im Bereich Schulbuch- bzw. Bildungsmedienproduktion beobachtet werden?

Der Beitrag geht diesen drei Fragen nach. In Abschnitt 2 werden aktuelle Veränderungen im Bereich der Bildungsmedienproduktion nachgezeichnet, mit einem Fokus auf Ökonomisierung im engeren Sinne (privatwirtschaftliche Verlagstätigkeiten, Effizienzsteigerung usw.). These dieses Abschnitts ist, dass trotz zunehmender Angebote aus dem digitalen Bereich eine ökonomische Rationalität in der Bereitstellung der Wissensangebote für die Schule verstärkt wird. In Abschnitt 3 wird anhand einer exemplarischen Analyse der Produktion eines Schulbuches die konkrete, fallspezifische Verschränkung dieser aktuellen Veränderungen für die Herstellung von Wissensangeboten in Bildungsmedien diskutiert. Hier liegt der Fokus auf der Ökonomisierung im weiteren Sinne: auf dem Leitbild des unternehmerischen Selbst. Die Kernthese dieses Abschnitts ist, dass das hier angebotene Schulbuchwissen hoch ambivalent ist: Das oben erwähnte Leitbild wird durch die Adressierung eines gesellschaftskritischen Schüler-Subjekts „unterbrochen“³. Aufgrund der Kürze des Beitrags bleiben diese Ausführungen notgedrungen sehr komprimiert; nicht alle Aspekte können angesprochen werden. Der Beitrag beruht auf einem ethnographisch-diskursanalytischen Projekt, das an anderer Stelle ausführlicher beschrieben wird.⁴

3 „Unterbrechen“ wird hier aus den englischsprachigen *Curriculum Studies* aufgegriffen (*to interrupt*; vgl. Lather 1991; Parkes 2011). Die Alltäglichkeit und Praxisbezogenheit des Worts soll dabei helfen, Wissen und Subjektivität als verflochtene Praktiken, die immer wieder iterativ vollzogen werden, zu betrachten, anstelle eines fertigen Produkts. Diese Praktiken können „unterbrochen“ (gestört, aufgehoben, angehalten) werden durch anscheinend kleine, mondäne Praktiken, die ein – wenn auch nur subtiles – anderes Wissens- oder Subjektivierungsangebot entwerfen.

4 Diese Beobachtungen und die zugrunde liegenden Forschungsmethoden werden an anderer Stelle ausführlicher erläutert (vgl. Macgilchrist 2011; Macgilchrist, im Druck). Aufgrund der Kürze dieses Beitrages sei hier nur erwähnt, dass im Unterschied zu früheren Studien über die gegenwärtige Schulbuchproduktion, die auf makrosoziologischen Überlegungen, Interviewmethoden oder Beschreibungen der eigenen Arbeitererfahrungen beruhen, die Ausführungen in diesem Beitrag Ergebnis ethnographischer Feldforschungen sind (teilnehmende Beobachtung über 18 Monate bei führenden Verlagen, einschließlich 36 Interviews und ca. 200 Stunden Audioaufnahmen von Autorentagungen). Ethnographie erlaubt eine langfristige Beobachtung der alltäglichen Praktiken, der vielfältigen Zusammenhänge und Kontexte. Sie ermöglicht es, logische anstelle von statischen Inferenzen zu machen, d.h. eine „diagnostische“ Methode wie die der Medizin anzuwenden, um allgemeinere Aussagen anhand partikularer Fälle zu machen (vgl. Geertz 1973, S. 26).

2. Veränderungen im Bereich Bildungsmedienproduktion

Drei Tendenzen kennzeichnen derzeit die schulische Bildungsmedienproduktion bzw. die Frage, wer schulrelevantes Wissen definiert: dehnbare Verfahrenskontrolle, Zentralisierung durch Unternehmenskonzentration und Dezentralisierung durch digitale Angebote.

2.1 Verfahrenskontrolle

Die staatliche und wissenschaftliche Verfahrenskontrolle über schulische Bildungsmedien wird langsam aufgelöst. Die Schulbuchproduktion wird in der einschlägigen Literatur anhand verschiedener Schritte beschrieben, z.B. (1) Entscheidung ein Buch herzustellen und Autorenzusammensetzung, (2) Konzept- und Manuskriptentwicklung entlang der Lehrplanvorgaben, (3) Begutachtung, Genehmigung und Zulassung durch das Kultusministerium, (4) Druck und Verkauf (vgl. Pogelschek 2007, S. 100). Lehrpläne werden mitunter als Schaltstelle beschrieben, die Selektionsentscheidungen über Schulbuchwissen beeinflusst (Ninnes 2001). Die Zulassung durch die Kultusministerien, die es im deutschsprachigen Raum seit 1923 gibt (vgl. Kreusch 2012, S. 224), gilt als wesentliche Qualitätskontrolle des Schulbuchs, die die Selektion der Wissensangebote mitbestimmt und legitimiert (vgl. Hessenauer 2006).

Durch Lehrplan und Zulassung wurde somit eine relativ enge Verfahrenskontrolle über Schulbuchwissen ausgeübt. Mit der zunehmenden Kompetenz- und Outputorientierung werden allerdings viel weniger Inhalte in den Lehrplänen genannt. Die Bildungsmedienverlage bekommen dadurch mehr Spielraum, eigene Selektionskriterien anzuwenden.

Auch das Zulassungsverfahren hat sich verändert. Berlin, Hamburg, das Saarland und Schleswig-Holstein haben zum Beispiel auf ein Zulassungsverfahren verzichtet. In einigen Bundesländern reichen die Verlage eine Unbedenklichkeitserklärung ein, worin sie bspw. bestätigen, dass das Schulbuch den Lehrplan erfüllt und nicht gegen das Grundgesetz verstößt. Nur eine Auswahl von Büchern wird geprüft. In Bayern gibt es noch ein relativ strenges Begutachtungssystem; in anderen Ländern sind die Gutachten weit weniger detailliert und kritisch (vgl. Feldprotokolle vom 03.08.2009; zu den Unterschieden zwischen den Bundesländern siehe Stöber 2010).

2.2 Unternehmenskonzentration im Bildungsbereich

Während der Schulbuchmarkt 1906 auf 288 unabhängige Verlage aufgeteilt war und 1925 auf 80 Verlage (vgl. Kreusch 2012, S. 255), dominieren drei große Verlagshäuser

den heutigen Bildungsmedienmarkt. Klett, Cornelsen und Westermann sind nicht nur im Bildungsbereich führend, sondern sie gehören – neben Springer und Random House – zu den Top-5-Verlagshäusern in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. buchreport 2014). Tab. 1 zeigt deren Ranking unter den globalen Verlagshäusern.

Tab. 1: Globales Ranking und Erträge der Bildungsmedienverlage

Publishing House	Mother company / owned by	Rank (2013)	Rank (2012)	Rank (2011)	Revenue in US \$M (2013)	Revenue in US \$M (2012)	Revenue in US \$M (2011)
Klett	Klett Gruppe	29	32	31	\$622	\$604	\$594
Cornelsen	Cornelsen	37	33	32	\$456	\$577	\$558
Westermann Verlagsguppe	Medien Union	41	44	42	\$401	\$361	\$339

Quelle: Publishers Weekly 2012, 2014

Schulbuchverlage mit einer starken Marktpräsenz Anfang des 20. Jahrhunderts, wie Diesterweg, Oldenbourg, Schöningh, Schroedel und Volk & Wissen, sind in die großen drei Häuser integriert worden. Somit nimmt die Zahl der unabhängigen Verlagshäuser, die Wissensangebote für die Schule bereitstellen, ab.

Zwei weitere Beobachtungen zu den Verlagshäusern sind hier in aller Kürze erforderlich. Erstens: Laut Aussagen der Industrie sind die meisten der 30.000 derzeit aktiven Schulbuchautorinnen und -autoren in Deutschland hauptberuflich Lehrkräfte (vgl. Verband Bildungsmedien e.V. 2014, S. 8). Während in der Vergangenheit Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, Fachdidaktikerinnen und -didaktiker eine zentrale Rolle bei der Schulbuchproduktion spielten, ist deren Beteiligung heute eher die Ausnahme. Dies liegt laut Angaben der Redaktion eines Verlagshauses daran, dass Verlage versucht haben, die Nähe zur Unterrichtspraxis zu stärken, und daran, dass Schulbücher heute einen geringen Wert für die wissenschaftliche Karriere haben (vgl. Feldprotokolle vom 06.08.2009 und vom 18.08.2009).

Die zweite Beobachtung betrifft eine Stabilität anstelle einer Veränderung im Bildungsmarkt: In Deutschland ist die Präsenz der international agierenden Bildungsmedienverlage, wie z.B. Cambridge oder Oxford University Press, die weltweit Schulbücher verkaufen, weiterhin sehr gering (vgl. Brandenburg 2006, S. 17). Dies liegt u.a. daran, dass die von deutschen Verlegern und Verlegerinnen oft beklagte Komplexität des deutschen föderalen Systems – mit 16 Bundesländern, 20 Schulformen, 50 Fächern, 3.000 Lehrplänen, 40.000 Bildungseinrichtungen und 700.000 Lehrenden (vgl. Feldmann 2010) – gerade den deutschen Verlagshäusern einen enormen Marktvorteil gibt (vgl. Interview mit Verlagsmanagement vom 17.06.2009). Deutschland besteht nicht aus einem Bildungsmarkt, sondern aus multiplen kleinen Märkten; nur die deutschen Verlage haben eine Übersicht über dessen

Komplexität (vgl. ebd.). Dieses Fehlen von internationalen Verlagen führt auch zu der relativ geringen Anzahl unabhängiger Verlage, die Wissensangebote für die Schule bereitstellen.

2.3 Dezentralisierung

Neben der Herausbildung der Marktkonzentration weniger Verlagshäuser tritt allerdings durch die aktuelle Digitalisierung eine große Vielfalt neuer, nicht an das Verlagswesen gebundener Akteure auf das Feld der schulischen Bildungsmedien. Laut einer laufenden Studie gibt es über 900.000 kostenfreie digitale Materialien für die Schulen (vgl. Matthes 2012; Fey/Matthes/Neumann in diesem Heft). Durch diese Online-Materialien nehmen gemeinnützige Organisationen und gewinnorientierte Unternehmen zunehmend eine wissenskonstituierende Rolle in den Schulen ein. Online-Materialien sind viel leichter zugänglich als die gedruckten Materialien, die schon länger von ähnlichen Akteuren angeboten worden sind. Von den größten 20 Unternehmen in Deutschland produzieren 15 Materialien für den schulischen Unterricht (vgl. Matthes 2012). Eine große Herausforderung für die Bildungsmedienverlage ist es, ein praktikables Modell zu entwickeln, wie sie digitale Schulbücher und weitere Materialien produzieren können, die die Erwartungen der Nutzenden erfüllen (z.B. die Funktionen „Bearbeiten“, „Remixing“ und „Weitergeben“; niedrige bzw. keine Kosten) und zugleich eine ausreichende Gewinnspanne erzielen (vgl. Thompson 2005).

Die Mehrheit der kostenfreien digitalen Online-Materialien sind keine Open Educational Resources (OER); unter letzteren werden Materialien verstanden, die kostenlos zugänglich sind, freie Lizenzen verwenden und mit freien Dateiformaten und Standards erstellt werden (vgl. Muuß-Merholz/Schaumburg 2014). Solche Materialien sind allerdings eine besondere Herausforderung für die Bildungsmedienverlage, da OER als soziale Bewegung die Marktlogik im Bildungsbereich radikal hinterfragen.

Die Bildungspolitik hat diese „digitale Revolution in der Bildung“ euphorisch begrüßt (vgl. Europäische Kommission 2013, S. 3). Laut Europäischer Kommission ermöglichen die offenen Technologien in der „digitalen Gesellschaft“ eine Erweiterung des Zugangs zu Bildung und eine individuellere Gestaltung des Lernens (vgl. ebd.). Auch die Digitale Agenda der Regierungskoalition in Deutschland sieht Chancen für eine gerechtere Bildung durch den derzeitigen „Wandel in eine digitale Gesellschaft“ (Koalition 2013, S. 97). Die Digitalisierung rückt das Leitbild der „digitalen Selbstständigkeit“ in den Fokus (vgl. ebd., S. 98ff.).

Angesichts der deutlichen Unterstützung der europäischen und nationalen Politik für OER betonen Verlegerinnen und Verleger die fehlende Qualitäts-

und Verfahrenskontrolle bei digitalen Materialien (vgl. Hüppe 2010). Gedruckte Schulbücher seien in absehbarer Zeit noch unverzichtbar. Es ist dennoch klar, dass die Zentralisierung im formalen Schulbuchmarkt von einer Dezentralisierung der für die Schule bereitgestellten Wissensangebote begleitet wird. Tabelle 1 zeigt wiederum, dass die Verlagshäuser Wege finden, mit diesen Herausforderungen umzugehen (u.a. durch Veränderungen in der Herstellung; vgl. Spinelli 2013).

Als Zwischenfazit gilt: Die Kultusministerien nehmen nicht mehr die Schaltstellenfunktion ein, die ihnen in Bezug auf die in der Schule dargebotenen Wissensangebote zugesprochen worden ist. Auch die Wissenschaft spielt in Form von aktiv mitschreibenden Autorinnen und Autoren eine marginalere Rolle als früher. Die Unternehmenskonzentration und föderaler, bildungssystemischer Schutz vor internationalem Wettbewerb zentralisieren die Schulbuchproduktion bei einer kleinen Zahl großer Verlagshäuser. Allerdings wird die Konkurrenz für diese Bildungsmedienverlage größer durch die Bereitstellung offener oder zumindest kostenfreier digitaler Materialien durch eine Vielfalt von Akteuren. Diese Materialien wiederum sind auch nicht frei von einer ökonomischen Rationalität: Sie werden u.a. von privatwirtschaftlichen Unternehmen erarbeitet; sie werden wegen des Potenzials, individuelle digitale Kompetenzen zu erhöhen, politisch gefördert.

3. Ein Fallbeispiel: Das unternehmerische Selbst und die Gesellschaftskritik

Die Frage, der in diesem Abschnitt nachgegangen wird, ist also, was in einem konkreten Fall passieren kann, wenn die Selektion des zu vermittelnden Wissens vom privaten Sektor vorgenommen wird.

3.1 Das Fallbeispiel: Politik I

Dieses Fallbeispiel handelt von der Produktion eines Schulbuchs für Politik/Wirtschaft, Sekundarstufe I, Gymnasium (Pseudonym: *Politik I*). Wie jeder Fall, weist auch dieser seine Besonderheiten auf:

- 1) Das Schulbuch wird für ein kleines Bundesland entwickelt, das auf ein Zulassungsverfahren verzichtet hat.
- 2) Der relevante Lehrplan für das Fach (2008 veröffentlicht) umfasst lediglich 14 Seiten. Zum Vergleich: Der Vorgängerlehrplan (1997 veröffentlicht) war 51 Seiten lang.
- 3) 70 Prozent der Inhalte des zu erstellenden Schulbuchs sollten aus anderen Schulbüchern derselben Reihe übernommen werden. Diese „Vorgängerbücher“

waren für andere Bundesländer verfasst und wurden für *Politik I* an den Lehrplan des betreffenden Bundeslandes angepasst.

- 4) Der Redakteur war selbstständig tätig und arbeitete für verschiedene Bildungsmedienverlage. Er bekam ein festes Honorar, um *Politik I* zu erstellen. Solches Outsourcen geht mit Erwartungen der Effizienzsteigerung einher.
- 5) Für dieses Projekt trafen sich Autoren und Redakteur dreimal (zur Konzeptbesprechung und Kapitelaufteilung am 10.10.2009, zu Manuskriptbesprechungen am 18.04.2010 und am 24.07.2010). Zum Vergleich: In anderen Projekten mit fest angestellter Redaktion gab es bis zu acht Autorentagungen, um einen Band zu produzieren, wobei natürlich die Übernahme von 70 Prozent aus Vorgängerbüchern bei *Politik I* weniger solcher Treffen notwendig machte.
- 6) Die Autorenauswahl erfolgte mit dem ausdrücklichen Ziel, dem Verlag einen hohen Absatz und Gewinn zu sichern. Bei *Politik I* wurden beide Autoren als Multiplikatoren beschrieben, deren Namen als Qualitätssiegel für potenzielle Kunden gelten würden (vgl. Feldprotokoll vom 12.08.2009). Ein Autor war für die fachliche Beratung in der gymnasialen politischen Bildung des Landes zuständig, der andere Autor sehr aktiv in der Partei- und Europapolitik.
- 7) Die politischen Positionen beider Autoren können als konservativ/liberal beschrieben werden. Dies stimmte mit der Position der Landesregierung zur Zeit der Buchentwicklung (CDU/FDP) überein.

3.2 Leitbild unternehmerisches Selbst

Während der ersten Autorentagung zu *Politik I* sagte einer der Autoren (A1) bei der Besprechung des Lehrplanthemas „Veränderungen und Herausforderungen in modernen Gesellschaften“

dass jeder Mensch in unserer Gesellschaft auch die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs durch Leistung bekommt. [...] Weil so'n gewisser Antrieb ähm das wäre ja auch mal möglich, das zu dokumentieren, wie ein beispielsweise Hauptschulabsolvent äh dann Handwerk gelernt hat, Firma gegründet und dann hinterher Millionär ist. (A1; Audioquelle: 20091010_Politik_03_00:38:54)

Im Schulbuch – so sein Votum – solle dokumentiert werden, dass sozialer Aufstieg für jede Person in dieser Gesellschaft durch individuelle Leistung und persönlichen Antrieb möglich sei. Als schulbuchrelevantes Wissen wird somit ein klassisches Element aus dem Leitbild des unternehmerischen Selbst hervorgebracht: „Der Mythos des vom Tellerwäscher zum Millionär aufgestiegenen Selfmademan feierte fröhliche Urständ“ (Bröckling 2007, S. 52). Schülerinnen und Schülern werde damit ein Bild vom Kompetenzsubjekt angeboten, das seine Zeit und Energie aktiv in seine Zukunft investiert, das sich stets zu optimieren versucht, das eigenständig und selbstverantwortlich an der eigenen Produktivität arbeitet (vgl. Foucault 1982).

Auch im gedruckten Schulbuch sind Elemente dieses Leitbilds zu finden. Peer Steinbrück wird, wie folgt, zitiert:

Soziale Gerechtigkeit muss künftig heißen, eine Politik für diejenigen zu machen, die etwas für die Zukunft unseres Landes tun: die lernen und sich qualifizieren, die arbeiten, die Kinder bekommen und erziehen, die etwas unternehmen und Arbeitsplätze schaffen, kurzum: die Leistung für sich und unsere Gesellschaft erbringen. Um die – und nur um die – muss sich Politik kümmern.⁵

Hier wird individuelle Leistung mit Leistung für die Gesellschaft verknüpft. Selbstoptimierung durch Lernen und Eigenqualifizierung sind gleichzeitig wertschätzende Leistungen für die Gesellschaft. Es geht in diesem Zitat, wie auch im vorherigen, um Selbst- und Gesellschaftsoptimierung und nicht um Gesellschaftskritik.

3.3 Das Leitbild unterbrechen

Weitere Belege für das Hervorbringen dieses Leitbildes könnten hier aufgeführt werden. Doch stattdessen möchte ich auch auf ‚Risse‘ im Leitbild hinweisen, die in diesem Fallbeispiel sichtbar werden. Im Folgenden werden die Aufgaben zu einem Text im Vorgängerbuch mit der Überschrift „Der Weltmarkt für Arbeit“ wiedergegeben. Im Text heißt es u.a.: „Einer der großen Irrtümer unserer Tage liegt darin, zu glauben, dass die Millionen Wanderarbeiter in China und die Tarifangestellten in Wolfsburg und Detroit nichts miteinander zu schaffen hätten.“

Aufgaben aus dem Vorgängerbuch zu *Politik I*

1. Bewerten Sie die Aussagen des Autors in M 3, indem Sie die Merkmale und Bestandteile des „Weltmarkts für Arbeit“, seine Ursachen und Gründe sowie seine Wirkungen und Folgen herausarbeiten und tabellieren.
2. Ermitteln Sie die Berufswünsche ihrer [sic!] Mitschüler und ordnen Sie diese den Ihnen bekannten Sektoren zu. Trifft die Tertiärisierungsthese (M 1) in Ihrem Kurs zu?
3. Erklären Sie mithilfe der Methode auf S. 210f. die Aussagen der Abbildung auf S. 58.

Das neue Schulbuch, *Politik I*, reproduziert denselben Text, aber mit einem neuen Titel „Angriff aus Fernost – Weltkrieg um Wohlstand“ und neuen Aufgaben:

5 Um die relative Anonymität des Verlags und der Autoren zu gewährleisten, ist der Verlag damit einverstanden, dass Auszüge aus Veröffentlichungen ohne Quellenangabe wiedergegeben werden.

Aufgaben aus *Politik I*

1. Formuliert die Hauptthese von Gabor Steingart (M 4) zum neuen „Weltarbeitsmarkt“ und dessen Bedeutung für die Menschen in Deutschland. Führt dann seine Argumente an.
2. Nehmt – gestützt auf eure Kenntnisse – zu den Thesen von Gabor Steingart Stellung.
3. Setzt euch mit dem Titel von M 4 („Weltkrieg um Wohlstand“) vor dem Hintergrund eurer Ergebnisse aus Aufgabe 2 kritisch auseinander.

Im Vorgängerbuch sollten Schülerinnen und Schüler *bewerten, ermitteln* und *erklären*. Im neuen Buch sollen sie *formulieren, anführen, Stellung nehmen* und *sich* mit dem Titel *kritisch auseinandersetzen*. Die ‚Operatoren‘ dieser Aufgaben setzen somit zentrale Operationalisierungen der Kompetenzorientierung um.

Vor allem mit der neuen Aufgabe 3 wird eine Diskursverschiebung hervorgebracht, die mehr Gewicht auf die kritische Urteilskompetenz legt als das Vorgängerbuch. Schülerinnen und Schüler werden subtil eingeladen, Wissen über gemeinsame Interessen global disparater Personen im Klassenzimmer hervorzubringen und über die (problematischen) Effekte der ökonomischen Globalisierung kritisch zu reflektieren.

Das Wort „kritisch“ – im Sinne der „Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft anzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen“ (Nordrhein Westfalen 1973, S. 10), wie es oft in ehemaligen Lehrplänen für die Politische Bildung formuliert wurde – erscheint nur noch sehr selten in den neueren Bildungsstandards und Lehrplänen (vgl. Giroux 2011, S. 40).⁶

Kruse (2010) beobachtet für die Hochschule, dass kritisches Denken in die Diskussion zurückkehrt. In ähnlicher Weise kehrt hier durch die für *Politik I* neu geschriebenen Aufgaben das explizit kritische Denken im Sinne der Gesellschaftskritik zurück in das Schulbuch. Vor allem Aufgabe 3 ermöglicht es, Wissen hervorzubringen; die Schülerinnen und Schüler sind eingeladen, sich selbst sowie andere Menschen als (global-)gesellschaftlich verstrickte Personen zu sehen, die keinesfalls nur eigenverantwortlich und selbstständig sich selbst führen und ihre Leistung für sich und die Gesellschaft optimieren sollen. Diese Aufgabe, die gerade die Kompetenzorientierung konkretisiert, unterbricht (in subtiler Weise) das Leitbild des unternehmerischen Selbst, das, wie in Abschnitt 1 erwähnt, so eng mit dem (individuellen) Kompetenzerwerb in der heutigen Output-Kontrolle im Bildungsbereich verknüpft wird. Welches Wissen in spezifischen Unterrichtsstunden tatsächlich produziert, reflektiert bzw. unterbrochen wird, ist natürlich eine ganz andere Frage, der in der empirischen Unterrichtsforschung nachgegangen wird.

6 Ich danke Sabrina Keit für diese Beobachtung aus ihrem laufenden Projekt.

Es mag der Einwand geäußert werden, diese Unterbrechung sei nur minimal und störe das Leitbild des sich selbst anleitenden und leistungsoptimierenden Subjekts nur wenig. Die Verhandlung über die Grenzen der ökonomischen Rationalität sei ein Aspekt dieser Rationalität selbst (vgl. Otto 2014). Nichtsdestotrotz werden die Unterbrechungen dadurch nicht aufgehoben. Wenngleich sie selten identifiziert werden, ist es für die empirische Forschung von Bedeutung, diese Komplexität und Widersprüchlichkeit der Bildungsmedien und -praxis zu beschreiben (vgl. Ball/Olmeido 2013; Wrana 2006) und sie nicht, wie in einigen Arbeiten in diesem Bereich, zu schnell auf (allzu) kohärente Leitbilder zu reduzieren.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, welche Rolle Schulbuch- und Bildungsmedienverlage in der heutigen schulischen Bildungsmedienlandschaft spielen. Veränderungen in der Verfahrenskontrolle, der Unternehmenskonzentration und der Dezentralisierung der Wissensangebote wurden nachgezeichnet. Fazit ist: Die ökonomische Rationalität (im engeren Sinne) nimmt im Bereich der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien zu. Es wurde allerdings anhand eines Fallbeispiels die ambivalente ökonomische Rationalität der Wissensangebote gezeigt: In einem Schulbuch, das viele Elemente des oft konstatierten Leitbilds des unternehmerischen Selbst hervorbringt, wird dieses Leitbild gerade durch die Kompetenzorientierung der heutigen Output-Kontrolle von einem anderen – gesellschaftskritischen – Subjektbild unterbrochen. Es bleibt zu beobachten, ob diese Unterbrechung ein Überbleibsel älterer gesellschaftskritisch ausgerichteter Lehrpläne ist, die langsam verschwinden, oder ob sie eine zukunftsweisende Diskursverschiebung (in Zeiten zunehmender globaler sozialer Proteste gegen die Ökonomisierungslogik) aufzeigt.

Literatur und Internetquellen

- Ball, S.J./Olmeido, A. (2013): Care of the Self, Resistance and Subjectivity under Neoliberal Governmentalities. In: *Critical Studies in Education* 54, H. 1, S. 85-96.
- Ball, S.J./Youdell, D. (2009): *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brandenburg, V. (2006): *Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren*. Erlangen: Buchwissenschaft – Universität Erlangen-Nürnberg.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- buchreport (2014): *Die 100 größten Verlage in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. URL: http://www.buchreport.de/analysen/100_groesste_verlage.htm?no_cache=1; Zugriffsdatum: 12.11.2014.

- Europäische Kommission (2013): Die Bildung öffnen: Innovatives Lehren und Lernen für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389115469384&uri=CELEX:52013DC065>; Zugriffsdatum: 08.08.2014.
- Feldmann, W.-R. (2010): Die Rolle der Verlage. Von Seismographen und Transmissionsriemen. In: Bildungsreformen ohne Bildungsmedien? Schulbücher und pädagogische Innovationen. Frankfurt a.M.: VdS Bildungsmedien e.V. URL: <http://www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/schulbuchkonferenz/schulbuchkonferenz-muenchen-2010/>; Zugriffsdatum: 04.01.2015.
- Foucault, M. (1982): The Subject and Power. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault: Beyond Hermeneutics and Structuralism. Brighton: Harvester, S. 208-226.
- Geertz, C. (1973): The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.
- Giroux, H.A. (2011): On Critical Pedagogy. London: Continuum.
- Hessenauer, H. (2006): Die Produktion von Schulbüchern. Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Handro, S./Schönemann, B. (Hrsg.): Geschichts-didaktische Schulbuchforschung. Berlin: LIT, S. 265-282.
- Höhne, T. (2010): Im Sog der ökonomischen Globalisierung. In: Forschung & Lehre 12, S. 870-872.
- Höhne, T. (2012): Die Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 797-812.
- Höhne, T. (2013): Privatisierung. URL: <http://www.gloeb.de/index.php?title=Privatisierung>; Zugriffsdatum: 08.08.2014.
- Hüppe, M. (2010): Zur Zukunft des Buches in der Schule. In: Gauger, J.-D./Kraus, J. (Hrsg.): Bildung und Unterricht in Zeiten von Google und Wikipedia. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 89-98.
- Koalition (2013): Deutschlands Zukunft gestalten: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. URL: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>; Zugriffsdatum: 08.08.2014.
- Krautz, J. (2007): Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel.
- Kreusch, J. (2012): Der Schulbuchverlag. In: Fischer, E./Füssel, S. (Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert: Die Weimarer Republik 1918-1933. Berlin: de Gruyter, S. 219-240.
- Kruse, O. (2010): Kritisches Denken als Leitziel der Lehre: Auswege aus der Verschulungsmisere. In: Die Hochschule 19, H. 1, S. 77-86.
- Lather, P. (1991): Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern. New York: Routledge.
- Lohmann, I. (2010): Bildung am Ende der Moderne. Hamburg: Universität Hamburg.
- Macgilchrist, F. (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, H. 3, S. 248-263.
- Macgilchrist, F. (im Druck): Geschichte und Dissens: Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS, S. 193-209.
- Manza, J./Sauder, M./Wright, N. (2010): Producing Textbook Sociology. In: European Journal of Sociology 51, H. 2, S. 271-304.
- Matthes, E. (2012): Kostenlose Unterrichtsmaterialien im Internet. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=U544Cbc9wv8>; Zugriffsdatum: 25.11.2014.

- Mause, K. (2008): Ist Bildung eine Ware? Ein Klärungsversuch. In: ORDO. Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft 59, S. 363-380.
- Miller, P./Rose, N. (1990): Governing Economic Life. In: Economy and Society 19, H. 1, S. 1-31.
- Muuß-Merholz, J./Schaumburg, F. (2014): Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen. URL: <http://www.collaboratory.de/w/OER-Whitepaper>; Zugriffsdatum: 08.08.2014.
- Ninnes, P. (2001): Writing Multicultural Science Textbooks: Perspectives, Problems, Possibilities, and Power. In: Australian Science Teachers Journal 47, H. 4, S. 18-27.
- Nordrhein Westfalen (1973): Richtlinien für den politischen Unterricht in NRW. Düsseldorf.
- Otto, M. (2014): Der Wille zum Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Parkes, R.J. (2011): Interrupting History: Rethinking History Curriculum after 'The End of History'. New York: Peter Lang.
- Pogelschek, B. (2007): How Textbooks Are Made: Insights from an Austrian Educational Publisher. In: Horsley, M./McCall, J. (Hrsg.): Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media. Ninth International Conference on Textbooks and Educational Media. Tønsberg: IARTEM, S. 100-107.
- Publishers Weekly (2012): The World's Largest Book Publishers, 2012. In: Publishers Weekly vom 25.06.2012. URL: <http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/financial-reporting/article/52677-the-world-s-54-largest-book-publishers-2012.html>; Zugriffsdatum 08.08.2014.
- Publishers Weekly (2014): The World's 56 Largest Book Publishers, 2014. In: Publishers Weekly vom 27.06.2014. URL: <http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/financial-reporting/article/63004-the-world-s-56-largest-book-publishers-2014.html>; Zugriffsdatum: 08.08.2014.
- Ravitch, D. (2003): The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn. New York: Vintage Books.
- Spinelli, L. (2013): Klima der Angst im Berliner Schulbuchverlag. In: Der Tagesspiegel vom 22.07.2013. URL: <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/cornelsen-klima-der-angst-im-berliner-schulbuchverlag/8527484.html>; Zugriffsdatum: 04.01.2015.
- Stöber, G. (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen (Eckert. Beiträge 2010/3). URL: <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00146>; Zugriffsdatum: 02.08.2013.
- Thompson, J.B. (2005): Books in the Digital Age. Cambridge: Polity Press.
- Verband Bildungsmedien e.V. (2014): Bildungsmedien und Bildungsmedienhersteller in Deutschland. Frankfurt a.M.: Verband Bildungsmedien e.V.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Felicitas Macgilchrist, Dr. phil., Forschungsgruppenleiterin am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Anschrift: GEI, Celler Str. 3, 38114 Braunschweig
E-Mail: macgilchrist@gei.de