

Innovation - Tradition - Praxistauglichkeit: Lehrmittelkonzeptionen und ihre Grenzen

Nelly Heer | Genf

Les manuels scolaires jouent toujours un rôle important dans l'enseignement obligatoire – encore davantage lorsque de nouveaux concepts didactiques ou autres sont à implémenter dans les écoles. On oublie pourtant souvent que ces moyens d'enseignement ne sont pas que de simples outils véhiculant des innovations, mais qu'ils font eux-mêmes partie de celles-ci et représentent à leur tour de nouveaux concepts textuels. Ceci demande un travail de persuasion particulier et de formation spécifique en vue de l'utilisation de ces moyens auprès des enseignants, mais également auprès des parents – un public certes indirect mais pas moins critique (et influent pour ce qui concerne la réussite des changements concernant l'enseignement).

Quels sont les aspects décisifs pour la réussite d'un concept innovateur – *dans et au moyen des* manuels scolaires – dans les salles de classes?

La recherche sur les manuels scolaires présente encore des lacunes sur ces points-là, ce qui s'explique entre autres par la complexité et l'ampleur de telles études. L'article tente néanmoins de trouver une réponse à cette question en s'appuyant sur le fait qu'un manuel scolaire est toujours le fruit d'un compromis (cf. plurifonctionnalité et multidimensionnalité des moyens d'enseignement), ce qui ne facilite pas la tâche des auteurs et nécessite une collaboration constructive des différentes parties (politique, éducation, didactique, pédagogie, etc.).

Lehrmittel spielen nach wie vor eine zentrale Rolle im obligatorischen Schulunterricht – besonders, wenn es um die praktische Umsetzung von Neuerungen im Klassenzimmer geht, die durch curriculare, (fach-)didaktische, bildungspolitische usw. Entwicklungen veranlasst sein können. Oft übersieht man dabei allerdings die Tatsache, dass Lehrmittel nicht nur als *Transportmittel* von Entwicklung und Innovation fungieren und neue Konzepte ins Klassenzimmer tragen, sondern selbst *Teil* der Innovation sind bzw. *eigene (konzeptionelle) Innovationen* darstellen. Diesen verschiedenen Funktionen gilt es sowohl in den verschiedenen Stadien der Lehrmittelproduktion als auch im Prozess der Lehrmitteleinführung Rechnung zu tragen. Neue Methoden, neue Inhalte, neue Schulbuchkonzeptionen/-architekturen ... Wie viel Veränderung verträgt das System der *Grammar of Schooling*, das grundsätzlich „gegenüber Innovationsansprüchen ein Beharrungsvermögen auf[weist]“¹? Und wer entscheidet letztendlich, was gute Schulbücher sind?

Der vorliegende Beitrag versucht das Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel, der Sicherheit des Bewährten und der Anziehungskraft des Neuen auszuleuchten und dabei die Gratwanderung zu skizzieren, auf die sich Lehrmittelautoren begeben müssen, wollen sie denn die hohen und höchst unterschiedlichen Erwartungen erfüllen, vor denen sie heutzutage stehen.

1. Einflussfaktoren für die Lehrmittelgestaltung – Zur Mehrdimensionalität und Polyfunktionalität aktueller Unterrichtsmaterialien

Lehrmittel sind äusserst geplante und kontrollierte Texte, denen „auf dem Weg von der Entwicklung durch die Mühlen der staatlichen Schulbuchzulassung und die Druckpressen der Verlage bis in die Hand des Lehrers und in die Köpfe der Schüler vielfache Grenzen gesetzt“ sind (Handro & Schönemann, 2006: 5). So will

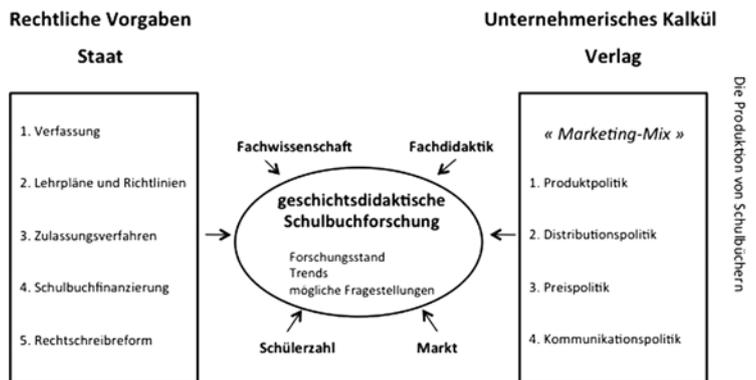
eine Mehrzahl von Gesichtspunkten beachtet sein, die miteinander nicht immer aufs Beste harmonisieren: Die *Fachwissenschaft* verlangt Vollständigkeit und Exaktheit, die *Ökonomie des Lernens* Kürze und Vereinfachung; der Themenkatalog der verbindlichen Richtlinien entspricht nur selten dem, was die *Fachhistoriker* für unabdingbar halten; dem *Autor* schwebt ein umfangreiches, glänzend ausgestattetes Buch vor, der *Verleger* darf einen gewissen Preis nicht überschreiten; *Herausgeber* und *Verfasser* denken an ein grundstürzend neues Konzept, die *Verlagsredakteure* an die traditionell denkenden Abnehmer. (Rohlfes 2005: 319)

Die hier hervorgehobenen Aspekte machen deutlich, dass Lehrmittel aufgrund ihrer Mehrdimensionalität als *Politicum*, *Informatorium*, *Paedagogicum* und *Konstruktorium*² letztendlich immer

einen *Kompromiss* darstellen (vgl. Abb.1), an den es allerdings in weiser Voraussicht möglichst ausgeglichen zu gestalten gilt. Zu einseitig zustande gekommene Kompromisse, bei denen die Interessen einzelner überwiegen, sind dem erfolgreichen Einsatz der Lehrmittel in der Praxis hinderlich. Beispiele, die das illustrieren, gibt es genug. So lautete das Fazit einer Umfrage bei den Zürcher Volksschullehrpersonen im Jahre 2008: „Gute Noten, aber sechs fallen durch“. Ein Lehrwerk, das damals schlecht abschnitt, war *Sprachwelt Deutsch* – und dies, obwohl es 2004 mit dem WorldDidac Award für „innovative und pädagogisch wertvolle Produkte“ ausgezeichnet wurde. Offenbar war hier der Kompromiss vor allem zu Gunsten der Fachwissenschaftler ausgehandelt worden – den Lehrpersonen war es „zu wenig übersichtlich und benutzerfreundlich“, sie vermissten zudem „Orientierungshilfen“ und fanden, dass „die graphische Gestaltung [...] das Erfassen des Wesentlichen nicht genügend [unterstützt]“³. Anlass zur Kritik gaben also (fast) ausschliesslich strukturelle bzw. formale Komponenten – man könnte auch von ausbleibenden „Moderationsleistungen“ sprechen – was aufzeigt, dass diese einen wichtigen Anteil an erfolgreicher Schulbucharbeit haben. Zurzeit wird *Sprachwelt Deutsch* mit einem für die Kompetenzbereiche der visuellen Gestaltung erweiterten Autorenteam überarbeitet und die angesprochenen Mängel behoben – eine Neuauflage soll im Sommer 2012 auf den Markt kommen.

In Anlehnung an Weinbrenner (1995:22) werden **sechs Dimensionen der prozessorientierten Schulbuchforschung** unterschieden: 1. Entwicklung des Schulbuches durch Autor(en) und Verlag, 2. Zulassungs- und Genehmigungsverfahren, 3. Vermarktung des Schulbuches, 4. Einführung des Schulbuches in der Schule, 5. Verwendung inner- und ausserhalb des Unterrichts durch Schüler, Lehrer und Eltern, 6. Aussonderung und Vernichtung des Schulbuchs. Die grössten Forschungsdefizite sind betreffend der Dimensionen 3, 4 und 6 zu verzeichnen, wobei auch für 5 nur vereinzelt Resultate vorliegen. Besonders relevant für den vorliegenden Kontext ist die vierte Dimension, die bisher so gut wie gar nicht beachtet wurde.

Abb.1⁴



Interessanterweise überzeugten bei der Umfrage die älteren Lehrwerke, die gegenüber den neueren eine wesentlich einfachere Strukturierung vorweisen und deswegen auch einfacher zu handhaben sind. Die Konzeption des rund fünfteiligen Lehrwerkes *Sprachwelt Deutsch* stellt allerdings keine Ausnahme bezüglich der Komplexität und des Umfangs dar. Lehrmittel in Form von „multimedialen Paketen“ (Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsbuch, Textbuch, Begleitband, Lösungshefte, Lernhilfen, Themenhefte, Audio-CD, CD-ROM –, die zu einem „Medien- bzw. Textverbund“ zusammengefasst werden; vgl. Heer 2010) liegen im Trend und sind u.a. als Reaktion der Lehrmittelentwicklung auf die zunehmende Leistungsheterogenität in den Schulen zu verstehen, die die Gestaltung eines differenzierteren Unterrichts erfordert. Diese Tendenz birgt jedoch auch Gefahren in sich, wie das Beispiel gezeigt hat: allzu offene, komplexe und umfangreiche Lehrmittelkonzeptionen verlangen meist einen grossen Aufwand für die Einarbeitung und sind in der Praxis nur schwer einsetzbar, wenn entsprechende Orientierungssysteme – sowohl für Lehrer als auch Schüler – fehlen. Vielen Verlagen ist das Problem mittlerweile bewusst, was u.a. die zunehmende Integration von sogenannten Orientierungsseiten zeigt, welche die Schüler und Schülerinnen mit dem Lehrmittel vertraut machen.

2. Innovationen und Schulbuchforschung

Ausschlaggebend für Neuentwicklungen bzw. Anpassungen von Lehrmitteln sind in der Regel Änderungen im Bereich der Lehrpläne wie sie zurzeit in der Deutschschweiz anstehen. Damit der Lehrplan 21, dessen zentrale Innovation die Kompetenzorientierung sein wird, in zweieinhalb Jahren in den Schulen erfolgreich umgesetzt werden kann, müssen den Lehrpersonen bis dahin Lehrplan-21-kompatible Lehrmittel zur Verfügung stehen, was eine grosse Herausforderung für die Lehrmittelschaffenden darstellt. Bedenkt man die durchschnittliche Entwicklungszeit eines Lehrmittels von ca. 4 Jahren, so ist man bereits jetzt im Verzug. Die Lehrplanentwickler sind sich dessen be-

Es ist erstaunlich wie viel Zeit, Energie und Geld in die Produktion neuer Lehrmittel investiert werden und wie wenig man sich letztendlich um deren Einführung in der Schule kümmert.

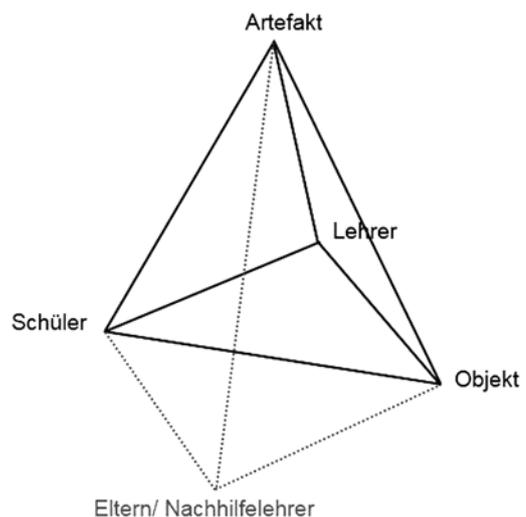
wusst und bemühen sich um einen entsprechenden Informationsfluss. Ein erstes Hearing, wo man gesicherte Ergebnisse zu präsentieren hofft, wird im Sommer 2012 stattfinden. Danach gilt es die Lehrmittel unter Zeitdruck „zuzuspitzen“.

Die Schulbuchforschung sollte sowohl solche Aspekte des äusseren Kontextes, d.h. die gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen der Schulbuchproduktion, als auch den Kontext im engeren Sinne, die oben angesprochene *Grammar of Schooling*, zu der auch das Schulbuch gehört, berücksichtigen (Heinze 2011). Im Zusammenhang mit Innovationen und damit einhergehenden Schulbuchentwicklungen oder -überarbeitungen ist erstens festzustellen, wer die Initiatoren sind (meist Kantone oder Verlage) und inwiefern andere Interessensgruppen mitmischen. Zweitens gilt es die Schulbuchbenützer und den Nutzungskontext in den Mittelpunkt zu rücken: Wer ist in welchem Masse von den Neuerungen direkt betroffen? Welche Massnahmen können ergriffen werden, um eine möglichst erfolgreiche und zeitökonomische Implementierung des neuen Lehrmittels zu erreichen (Informationsveranstaltungen, Workshops, Unterrichtsbegleitungen durch Coaches? Austauschplattformen? In welchem Umfang sollen diese stattfinden? Für wen sind sie gedacht? Sollen Schüler und Eltern ebenfalls miteinbezogen werden?) Leider weist die Schulbuchforschung diesbezüglich noch wesentliche Defizite auf (vgl. Infokasten). Dennoch können hier einige Faktoren genannt werden, die für eine erfolgreiche Lehrmitteleinführung – die bereits in der Produktionsphase beginnen sollte – eine wesentliche Rolle spielen dürften:

- Sicherlich sinnvoll ist eine *möglichst frühe Involvierung der Betroffenen* in den Entwicklungsprozess. So werden zumindest die Grundlagen für eine ausgeglichene Kompromisslösung geschaffen. Der Kanton Zürich scheint diesbezüglich aus den Fehlern in der Vergangenheit gelernt zu haben (vgl. Kritik am Englischlehrwerk *Explorers*) und sieht im Rahmen des Projektes „Lehrmittelpolitik des Kantons Zürich“ in Zukunft vor, die Lehrpersonen noch stärker in die Prozesse der Lehrmittelentwicklung und -einführung miteinzubeziehen.
- Im Lehrmittelwesen geschieht die Qualitätsprüfung in der Praxis, weswegen *Tests im Vorfeld* eine wichtige Rolle spielen.
- Allerdings sollte bei jeglicher Involvierung von Lehrpersonen der *Faktor Zeit* beachtet werden: der Aufwand darf nicht zu gross sein. Änderungen scheitern oft, weil sie mit Arbeit bzw. einem Mehraufwand in Verbindung gebracht werden (Motivationsfaktor).
- Damit ein sinnvoller, kritischer Umgang mit Lehrmitteln überhaupt möglich wird, müssen diese sowie der Umgang mit ihnen in der *Lehrerbildung* thematisiert werden (vgl. Stein 2001). Dies geschah bis vor kurzem leider noch in unzureichendem Masse, wie eine Umfrage der Autorin unter Sekundarlehrern im Jahre 2009/10 zeigt.⁵ Da die Ausbildung eines grossen Teils der aktuell unterrichtenden Lehrpersonen bereits eine Weile zurückliegt, sind zudem Weiterbildungen in diesem Bereich dringlich, zumal sich Schulbücher in den letzten Jahrzehnten sowohl inhaltlich und formal als auch funktionell stark geändert haben.

- Ob ein Lehrmittel letztendlich im Klassenzimmer akzeptiert wird bzw. eine konstruktive Arbeit mit ihm möglich wird, liegt in der Hand der *Lehrperson*: Sie initiiert Schulbucharbeit überhaupt erst und entscheidet, wie mit dem Lehrmittel umgegangen wird. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass gute Lehrer auch schlechte Bücher sinnvoll einsetzen können. In neue Schulbuchkonzeptionen eingeführt werden müssen jedoch alle.
- Es ist erstaunlich wie viel Zeit, Energie und Geld in die Produktion neuer Lehrmittel investiert werden und wie wenig man sich letztendlich um deren Einführung in der Schule kümmert. Sowohl bei obligatorischen als auch bei nicht-obligatorischen Lehrmitteln sollten *Einführungskurse* und andere Massnahmen angeboten bzw. verpflichtend gemacht werden (im Sinne von Hilfestellungen, nicht Belehrungen), um die Lehrer im Umgang mit der neuen Schulbuchkonzeption zu sensibilisieren. Noch scheint jedoch oft die Frage der Zuständigkeit ein Hindernis für die konkrete Umsetzung zu sein. Verlage drucken zwar Informationsbroschüren und bewerben ihre Produkte, doch Kurse finanzieren wollen und können sie nicht, darum sollten sich eigentlich die kantonalen Institutionen kümmern.
- Auch *Eltern* müssen als aufmerksame Lernbegleiter und kritische Beobachter im Hintergrund informiert und in den Umgang mit Lehrmitteln eingeführt werden, um Verstehen und Verständnis fürs Neue zu schaffen. Denn sie wurden noch mit ganz anderen Büchern sozialisiert und können dementsprechend irritiert sein.

Abb.2



Letzten Endes ist das Ziel einer erfolgreichen Lehrmitteleinführung dann erreicht, wenn die einzelnen Elemente des um die Komponente „Eltern/Nachhilfelehrer“ erweiterten didaktischen Tetraeders (Abb.2) miteinander harmonieren. Die Wege dorthin dürften wohl ebenso zahlreich wie die Anzahl unterrichtender Lehrpersonen sein, wobei viele der hier aufgezählten Faktoren jeweils zur erfolgreichen Implementierung beitragen dürften.

3. Fazit: Brücken bauen – personell und textuell anhand von angemessenen Leitsystemen

Innovationen – und hier speziell innovative Lehrmittel – haben nur die Chance den Praxistest zu bestehen, wenn entsprechend *Brücken* gebaut werden. Brücken, die traditionelle Vorstellungen von Unterricht und neue Konzepte (Lernverständnisse, Methoden, Materialien usw.) miteinander verbinden bzw. zu diesen hinführen, Brücken, die Ängste abbauen und neugierig auf Neues machen, Brücken, die verstehen helfen und Verständnis schaffen – Brücken, die zeigen, dass Innovation auch weiterentwickelte Tradition ist.

Solche Brücken können in Form von Begleitveranstaltungen oder auch persönlichen Coaches (Lehrerkollegen, ...) realisiert werden. Eine andere Art von Brücken sollte das Lehrmittel jedoch selbst anbieten: ein Leitsystem, das den Leser bei der Hand nimmt, ihn durchs Buch bzw. von Modul zu Modul oder von einem Medium zum nächsten führt, einen raschen Überblick und Orientierung gewährt, kurz: einen optimalen Eintritt ins Schulbuch erlaubt und einen ebenso ökonomischen Umgang mit ihm ermöglicht. Ein benutzerfreundliches, funktionales Textdesign (Layout) ist heutzutage aufgrund der steigenden Komplexität von Lehrmitteln wichtiger denn je.

Anmerkungen

¹ Nach David Tyack und William Tobin (1994) wird der Vermittlungsprozess durch regelmässige Strukturen und Regeln, der *Grammar of Schooling* strukturiert, „Innovationen scheitern häufig an den Bestrebungen zur Bestandserhaltung des Systems“ (Heinze, 2011:15; vgl. Tröhler & Oelkers 2005).

² Die in der Schulbuchforschung sehr geläufige Unterscheidung der ersten drei Dimensionen stammt von Stein (1977:23ff.). Höhne (2003:45) fügt hier noch den Terminus Konstruktivismus an, da er das Schulbuch „nicht [...] als Träger eines ‚objektiven Wissens‘ [...], [sondern als] eine spezifische Artikulationsform soziokulturellen Wissens [ansieht]“.

³ Vgl. Begutachtungsthesen der Lehrpersonenkonferenz der Volksschule des Kantons Zürich. http://www.lkvzh.ch/ns_seiten/02_kapitel/pdf_kap/thesen_sprachwelt_deutsch_1.pdf

⁴ Das Modell wurde für Deutschland entwickelt. In der Schweiz ist die Situation insofern etwas anders als es auch staatliche Verlage gibt (vgl. Grunder & Wuelser 1996).

⁵ Rund zwei Drittel der befragten Personen gaben an, während ihrer Ausbildung nichts oder fast nichts über Schulbücher und den Umgang mit ihnen erfahren zu haben.

Literatur

Grunder, H.-U. & Wuelser, P. (1996). Zwischen staatlicher Kontrolle und freiem Markt – zur Lehrmittelproduktion in der Schweiz. *Internationale Schulbuchforschung* 18 (1996), 229–240.

Handro, S. & Schönemann, B. (2006). *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin: Lit.

Heer, N. (2010). Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand. In M. Foschi Albert et al., *Text und Stil im Kulturvergleich* (pp. 471–481). München: IUDICIUM Verlag.

Heinze, C. (2011). *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen - Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe Universität.

Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz (2006). *Lehrmittel im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. 2. Lehrmittelsymposium vom 26./ 27. Januar 2006*.

Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik*, 3., erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Stein, G. (1977). *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*. Kastellaun: Henn.

Stein, G. (2001). Schulbücher in berufsbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In L. Roth. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl (pp.839–847). München: Oldenbourg.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, Jg. 31, 453–479.

Tröhler, D. & Oelkers, J. (2005). Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In E. Matthes & C. Heinze, *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. (pp. 95–107), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechowski (1995), *Schulbuchforschung* (pp. 21–45). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Lektüretipps zur Schulbuchforschung

Doll, J., Frank, K. Fickermann, D. & Schwippert, K. (Hg.) (2012). *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann.

Fuchs, E. et al (2010). *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Günther, H. & Gaebert, D.-K. (2011). Schulbuch. In M. Maaser & G. Walter, *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure* (pp.156–161). Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler.

Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag.

Nelly Heer

Assistentin für Linguistik am Deutschen Departement der Universität Genf. Arbeitsschwerpunkte: Textlinguistik, Sprache in den Medien, Schulbuchforschung, Dissertationsprojekt: *Textuelle Repräsentation von Wissen im institutionellen Kontext. Zur Architektur von Schulbüchern*.