

Jürgen Oelkers

Lehrmittel als das Rückgrat des Unterrichts^{)}*

1. Der Aschenputtel-Effekt

Betrachtet man die Themen der heutigen Bildungsdiskussion und insbesondere die Themen der Bildungsreform, dann scheint es „Lehrmittel“ nicht zu geben. Alles Andere interessiert mehr,

- Strategien der Schulentwicklung,
- neue Medien,
- Bildungsstandards,
- die tatsächlichen oder die vermuteten Leistungen der Schüler,
- alternative Lernstrategien,
- das Image der Lehrberufe angesichts der fortschreitenden „Feminisierung“
- oder auch das, was mit einem unvermeidlichen Anglizismus als „best practice“ der Lehrkräfte bezeichnet wird.

Selbst ein so zähes und konservatives Thema wie die Notengebung erhält neue Aufmerksamkeit, nachdem man entdeckt hat, dass Alternativen zum Gothaer Schulmethodus von 1642,¹ also der ersten fünfstufigen Notenskala im deutschen Sprachraum, die seitdem weitgehend unverändert in Gebrauch ist, durchaus denkbar sind. Nur Lehrmittel scheinen ein Thema für Paradiesvögel zu sein, auf das so recht niemand kommt, offenbar weil der Gebrauch von Lehrmitteln zu selbstverständlich ist, um Probleme zu bereiten. Publizistisch betrachtet sind Lehrmittel das Aschenputtel der Bildungsreform, überstrahlt von schönen Schwestern und bislang ohne Chance, einen Prinz zu finden.

Man sollte freilich vor Augen haben, wie das Märchen ausgeht. Gemessen daran lässt sich sagen: Lehrmittel sind das Rückgrat der Schule, nimmt man nicht die Rhetorik der ständigen Schuleform zum Massstab, sondern den durchschnittlichen Ablauf des Unterrichts und so den Alltag des Lernens. Eigentlich weiss man um die Bedeutung dieses verkappten Aschenputtels, aber den Lehrmitteln ist niemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wie

^{*)} Vortrag am 15. September 2004 in Zürich.

¹ Der Schulmethodus wurde von ANDRES REYHER (1601-1673) verfasst, der von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha war. REYHER studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, ERNST der Fromme (1601-1675), berief REYHER von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „spezial- und sonderbare Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 erlassen wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts in Deutschland.

den Lehrpersonen. Sie sagen von sich, „auf den Lehrer oder auf die Lehrerin kommt es an,“ aber was wären die Lehrkräfte ohne ihre Lehrmittel? Offenbar dasselbe wie ein Handwerker ohne Werkzeug oder ein Schauspieler ohne Text.

In gewisser Hinsicht kommt es auf die Lehrmittel mindestens ebenso an wie auf die Person, die den Unterricht erteilt, denn es sind die Lehrmittel,

- die den Unterricht übersichtlich halten,
- die Komplexität von Themen reduzieren,
- das zeitliche Nacheinander festlegen,
- die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen
- sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

Das ist mehr als jede Lehrkraft für sich je bewirken könnte, genauer: jeder Lehrer und jede Lehrerin setzt voraus, dass das thematische und methodische Feld des Unterrichts nicht je neu kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden oder wäre unbezahlbar. Man stelle sich den Aufwand vor, wenn jeder Lehrer und jede Lehrerin ernsthaft ihre „methodische Freiheit“ nutzen und die eigenen Lehrmittel erfinden würde. Ohne Lehrmittel wäre es auch nicht möglich, für ein annähernd gleiches Angebot zu garantieren, also das Grundprinzip der demokratischen Leistungsschule zu erfüllen. Lehrpläne allein könnten das nicht, weil sie keine wirkliche Feinsteuerung zulassen.

Die praktische Bedeutung der Lehrmittel ist durch die wachsende Einsicht aufgewertet worden, dass Lehrpläne generell als wenig wirksam angenommen werden müssen (LANDERT/STAMM/TRACHSLER 1999). Lehrpläne sind nicht etwa der verbindliche Grund, aus dem die Lehrmittel gleichsam hervor wachsen; nicht selten sind die Lehrmittel nur sehr locker mit dem Lehrplan verknüpft, bisweilen auch überhaupt nicht, und oft unterlaufen die Lehrkräfte die Empfehlungen des Lehrplans, weil sie auf ihre bestimmte Situation reagieren müssen, die nicht allgemein antizipiert werden kann. Es ist daher weitaus sinnvoller, auf die Strukturierung durch Lehrmittel zu vertrauen und diese individuell anzupassen, als mit flächendeckenden Lösungen zu arbeiten, wie Lehrpläne sie notgedrungen darstellen müssen, und dies umso mehr, je feiner sie gearbeitet sind.

Die drei starken Faktoren im durchschnittlichen Unterricht sind Lehrkräfte, Schüler und Lehrmittel. Im „didaktischen Dreieck“ sind daher nicht einfach Sachgegenstände oder Begriffe relevant, die sich auf ein Fach beziehen, sondern kodifizierte Lehrmittel, zumeist solche, die lange in Gebrauch sind und die als bewährt gelten. Letztlich definieren die Lehrmittel ein „Fach,“ das nicht einfach aus den Wissenschaften abgeleitet werden kann (KRAMP 1963), sondern für den schulischen Unterricht konstruiert werden muss - vor allem durch den Einsatz und Gebrauch von Lehrmitteln. Fächer an sich gibt es nur nominell, sie erscheinen im Stundenplan und werden nach ihrer Bildungsbedeutung unterschieden, dies zumeist ausserordentlich konservativ, so nämlich, dass bestimmte Domänen auf Dauer und offenbar unangreifbar mehr Ressourcen erhalten und höheres Ansehen genießen als andere. Zu „Fächern“ aber werden Mathematik oder Musik durch die Lehrmittel, die ihren Gebrauch und so ihre Praxis konstituieren.

Was den Unterricht daher wirksam macht, ist nicht das Fach an sich, sondern sind die Lehrmittel im Einklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte, und dies bezogen auf eine je spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schüler. Wenn diese Analyse zutrifft, dann wären die Lehrmittel tatsächlich das Rückgrat der Schule und der Proberstein des Schulerfolgs. Ohne sie geht nichts, aber mit ihnen fast alles. Gemessen daran

ist erstaunlich, wie schwach der Forschungsstand ist. Über die genaue Wirksamkeit von Lehrmitteln ist empirisch kaum etwas bekannt, noch weniger weiss man über die historische Entwicklung der Lehrmittel bis zu ihren heutigen Formen.

In vielen heutigen Darstellungen des „didaktischen Dreiecks“ kommen die Lehrmittel nicht vor, aber sie sind es, die das strukturieren, was man mit einem etwas seltsamen Ausdruck den „Stoff“ des Unterrichts nennt. Seit der Antike sind Lehrbücher die Basis des Unterrichts, was freilich genau Bücher zu *Lehrmitteln* macht, ist eine wenig erforschte Fragestellung. Das gilt mindestens für die historische Schulforschung, die wohl bildästhetisch die frühe Geschichte der Elementarlehrrmittel aufgearbeitet (KIRK 1988), kaum jedoch langfristig angelegte Daten erzeugt hat, die Aufschluss über den Gebrauch, den Einfluss und den Wandel von Schulbüchern oder anderen Medien des Unterrichts geben würden. Das historische Interesse an diesem Thema scheint mit dem Ende des 19. Jahrhunderts abgeschlossen zu sein.²

Aber die künftigen Entwicklungen schulischen Lernens werden sich nicht unabhängig von den geschichtlichen Erfahrungen des Feldes vollziehen. Was immer „E-Learning“ bedeuten mag, es findet nicht einfach eine mediale Revolution statt, vielmehr schliessen auch Methoden der Selbstinstruktion an das an, was im Erfahrungsfeld vorgefunden wird. Auch die neuen Medien sind nicht frei gegenüber der Geschichte der Didaktik und ihrer Lehrformen. Das lässt sich generell so fassen:

- Neue Medien können nicht beliebig neue Formate des Lernens erzeugen,
- individuelle Zugänge verändern nicht einfach die Lehr-Lern-Codes schulischen Unterrichts
- und grössere Umfänge sowie höhere Geschwindigkeiten garantieren nicht aus sich heraus den besseren Erfolg.

In diesem Sinne bestimmt die historische Erfahrung Chancen und Grenzen auch des künftigen Wandels. Neue Medien sind in der Geschichte der Lehrmittel immer sehr schnell Illusionen gewesen, weil sie mehr versprochen, als praktisch eingelöst werden konnte. Soll das vermieden werden, muss eben diese Geschichte vor Augen stehen. Sie sieht, auf der anderen Seite, einen engen Zusammenhang zwischen der qualitativen Entwicklung der Lehrmittel und der Modernisierung der Schule. Es sind nicht einfach neue technische Möglichkeiten, die diese Modernisierung besorgen, zentral ist die fortlaufende Qualitätssicherung mit Hilfe der Lehrmittel, und so der Inhalte, Themen und Formate des Lernens. Das lohnt einen Blick in die Geschichte.

2. Die Geschichte der Volksschule als Geschichte der Lehrmittel

Die moderne Volksschule hat keinen namentlichen Begründer, ihre bis heutige gültige Struktur hat niemand persönlich gestiftet, vielmehr ist sie das Resultat eines lang gezogenen Entwicklungsprozesses, der vom Austausch zwischen vielen, zunächst ganz unterschiedlichen kleinen Systemen und ihren Repräsentanten gelebt hat. Was die öffentliche Schule in ihrer Entwicklung voran brachte, war nicht nur staatliches Engagement, sondern auch eigenes Lernvermögen, also die stete Verbesserung von Form, Struktur und Gehalt. Das zu Beginn des 19. Jahrhunderts rückständige System der Volksbildung konnte *sich selbst* modernisieren,

² Das zeigen zum Beispiel die verschiedenen Geschichten des Volksschullesebuches (wie BÜNGER 1898).

- es fand Stabilität, nicht zuletzt im Blick auf die Budgets,
- verbesserte kontinuierlich die eigene Qualität,
- erhielt allmählich Rückhalt in der Bevölkerung,
- bildete Selbstbewusstsein heraus
- und lernte *mit* den eigenen Vorgaben, was ohne unausgesetzte Fehlerkontrollen nicht möglich gewesen wäre.

Dabei gelang eine kontinuierliche Verbesserung der Produkte, wie sich vor allem an den Lehrmitteln zeigen lässt. Schulische Lehrmittel sind didaktische Arrangements aus der Perspektive von Erwachsenen, in denen festgelegt wird, was und wie Kinder in kontrollierter Form lernen sollen. Das Lernen geschieht in eigens dafür arrangierten Lernsituationen, in denen Lehrmittel unterschiedlicher Art eingesetzt werden. Am Ende wird ein dauerhafter Effekt wie Lesen- oder Schreibenkönnen erwartet, der zurückgeführt wird auf den Unterricht und so die eingesetzten Lehrmittel. Sie sind daher Kausalfaktoren, ohne Lehrmittel würde der Effekt nicht zustande kommen. Die interne Kausalität „Lehrmittel“ steigert mit der Effekterwartung allmählich auch den Aufwand, nicht zuletzt deswegen, weil auch und gerade elementare Unterrichtsgegenstände in der Geschichte des Unterrichts immer anspruchsvoller geworden sind.³

Die schulische Bildung beginnt überall auf der Welt mit der Alphabetisierung, also dem Lernen von Zahlen, Buchstaben und deren Verbindungen. Für diese Lernaufgaben gab es immer besondere Lehrmittel, die zunächst ganz langsam und unmerklich entwickelt wurden. Die Entwicklung hängt mit der Verbesserung der Erfolgswahrscheinlichkeit zusammen. Um 1750 wurde im Bereich der öffentlichen Elementarbildung weit mehr als die Hälfte der Schulzeit mit dem Problem der Alphabetisierung verbracht, das erst im Laufe des 19. Jahrhundert methodisch so beherrscht wurde, dass in der Breite der Schülerschaft bessere und dauerhafte Alphabetisierungserfolge erreicht wurden. Die Verkürzung des Aufwands für den Elementarbereich wurde verbunden mit einer Erhöhung anderer Anforderungen einhergehend mit der allmählichen Verlängerung der Schulzeit. Die Steigerung der Qualitätsanforderungen betraf die Entwicklung der Volksschulfächer und deren Lehrmittel. Die Fächer verselbständigten sich in dem Masse, wie für sie eigene Lehrmittel zur Verfügung standen.

Die Qualität des Unterrichts, anders gesagt, wurde auch im Elementarbereich abhängig von der Qualität der Lehrmittel. Und schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei (HERGANG 1852, S. 170ff.). Das impliziert auch die Annahme, dass die Lehrkräfte lernen, nämlich sich auf die Entwicklung ihrer Lehrmittel einstellen müssen. Vorausgesetzt wird ein Markt, der konkurrierende Anbieter und Produkte in unterschiedlicher Qualität kennt. Die Lehrkräfte mussten lernen, die Qualität ihrer Lehrmittel abzuschätzen und im Blick darauf Standards herauszubilden. Die Fähigkeit zu unterscheiden, was ein „gutes“ und was ein „schlechtes“ Lehrmittel ist, wurde Bestandteil professioneller Kompetenz, die im 18. Jahrhundert nicht annähernd vorhanden war.

Die Qualität des Unterrichts entscheidet sich, wie die Geschichte lehrt, mit den Lehrmitteln und nicht mit den Tests, wie heute gelegentlich suggeriert wird. Schüler bilden sehr kluge und subversive Anpassungsstrategien heraus, wenn sie *Teaching-for-testing* erleben (FITZNER 2004, S. 164-201), mit dem Selektionsprobleme bearbeitet werden, für sich genommen aber keine Qualitätssteigerung erreichen lässt. Schüler lernen mit Blick auf die

³ „Man hält den Leseunterricht meistens für viel leichter, als er ist, man treibt ihn ganz mechanisch, vertraut denselben Neulingen im Lehrfache, wohl gar Schulkindern an“ (HERGANG 1852, S. 194).

Lehrmittel, die ihren Unterricht organisieren. Über Erfolg oder Misserfolg entscheidet der Einsatz der Lehrmittel als der einen von beiden zentralen Ressourcen des Unterrichts. Ein Test kann die erreichte Qualität nur bescheinigen, nicht bewirken. Wenn also Bildungsstandards für eine Modernisierung der Schule sorgen sollen, dann hängt das ganz entscheidend mit der Qualität der Lehrmittel zusammen, und es spricht für meine Aschenputtel-These, dass dieser Zusammenhang bislang kaum ins Blickfeld geraten ist.

Seit des 19. Jahrhundert sind Lehrmittel als Grundstandard der Schule kommerziell entwickelt worden. Von spezialisierten Verlagen für die Lehrbücher über die Hersteller der Wandtafeln bis zu den Fabrikanten der streng formatierten Sitzbänke reichte die Palette der Anbieter. Sie mussten quasi Industrienormen einführen, um die moderne Schule entwickeln zu können. Schulbücher sind schnell zu einem Doppelgeschäft gemacht worden; es reichte nicht aus, die Schüler mit einem auf ihr Lebens- und Lernalter abgestimmten Lehrmittel zu versorgen, vielmehr mussten „Handreichungen“ für die Lehrkräfte den didaktischen Gebrauch der Schulbücher erläutern, wobei der Umfang der Handreichungen den der Schulbücher oft bei weitem überschritt. Dieses doppelte Genre wurde auch insofern zu einem Standard, als die Inhalte über Generationen kaum verändert wurden. Vielfach wurde lediglich die Aufmachung angepasst, und dies je nach den Geschäftskalkulationen der Verlage, die bei Neuauflagen oft den alten Standard beibehielten, aber die auch Entwicklungsrisiken eingingen, wenn erfolgreiche Autoren den Vertrieb besserer Produkte zu verheissen schienen.

Dieser Befund lässt sich verallgemeinern: Die Modernisierung der Volksschule im 19. und frühen 20. Jahrhundert war wesentlich eine des *Fachunterrichts*, der durch Lehrmittel und Lehrerweisungen gesteuert wurde. Einhergehend mit dem Aufbau einer seminaristischen Lehrerbildung, die den Berufszugang definierte, konnten die Lehrmittel systematisch verbessert werden, also höhere Ansprüche an besser vorgebildete Lehrkräfte stellen. Dabei entstanden auch frühe Formen der Evaluation, die auf Produktverbesserung eingestellt waren. Die Sensibilität für Fehler, also schlechte Produkte, erklärt sich aus dem Zwang, erfolgreichen Unterricht in öffentlichen Schulen halten zu müssen; dieser Zwang war Anlass, permanent zwischen brauchbaren und unbrauchbaren Produkten unterscheiden zu müssen.

3. Frühe Formen der Evaluation

Die Säulen der Schule, also die Elementarfächer und ihre Lehrmittel, sind spätestens seit DIESTERWEGS *Wegweiser* (1835),⁴ immer wieder dargestellt, kommentiert und weiter entwickelt worden. Der „Wegweiser“ war einer unter vielen, regelmässigen Literaturberichten für die Entwicklung der Volksschule. Allein der „Wegweiser“ ist bis 1850 viermal aufwändig neu aufgelegt und dreimal neu geschrieben worden, immer im Blick auf neue Lehrmittel und neue Lehrerhandbücher, die auf ihre Praxistauglichkeit hin kritisch reflektiert wurden. Nach 1850 erschienen verschiedene Neubearbeitungen, die letzte Auflage datiert aus dem Jahre 1962.⁵ „Wegweiser“ wie der von DIESTERWEG waren eine Art Qualitätsranking, das die

⁴ FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG (1790-1866) war von 1820 an Direktor des Lehrerseminars in Moers und von 1832 bis 1847 Leiter des Seminars von Berlin. Mit den *Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht* (1827-1902) gründete DIESTERWEG die einflussreichste Lehrerzeitschrift im deutschen Sprachraum. Seit 1851 erschien das *Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde*, die beide den „Wegweiser“ publizistisch ergänzten.

⁵ Die zweite Auflage erschien schon 1838, ausgedehnt auf zwei Bände und erweitert auf fast tausend Druckseiten. 1844 erschien eine wiederum vermehrte Auflage, 1850 die letzte von DIESTERWEG selbst besorgte.

Lehrkräfte durch die anschwellende Volksschulliteratur führen sollte und dabei deutlich zwischen besseren und schlechteren Produkten zu unterscheiden wusste.,

Die Evaluation umfasste neben Büchern für die Hand der Schüler und didaktischen Kommentaren für die Lehrkräfte alle möglichen anderen Medien des schulischen Lernens umfasste, also

- Wandkarten,
- Lesekästen,
- Tafelbilder,
- Buchstabierkarten,
- Schiefertafeln,
- Schreibgeräte,
- die räumliche Organisation des Klassenzimmers und Anderes mehr.

In diesem Sinne sind „Lehrmittel“ nicht nur Bücher, sondern Formate des Lernens *aller* Art. Im Zentrum aber stand das *Schulbuch*, das zu einem eigenen Genre entwickelt und für den Unterricht unverzichtbar wurde. Das Schulbuch wurde, wie man heute sagen würde, zum Standard der Schule, dessen Qualität fortlaufend verbessert werden sollte. DIESTERWEG diskutierte bereits 1835 sechzehn verschiedene Lehrhandbücher oder Anleitungen allein für das Lesenlernen und fast 30 Lehrmittel für die Hand der Schüler, die sämtlich mit Vor- und Nachteilen dargestellt wurden, so dass ein Qualitätsranking möglich wurde (DIESTERWEG 1835, S. 242-298).

Das war kein Einzelfall. Im 19. Jahrhundert gab es im gesamten deutschen Sprachraum periodische Formen der Qualitätssicherung, etwa jährliche Übersichten über die Fortschritte der Schulentwicklung. Das bekannteste und einflussreichste Organ der Produktkontrolle war der *Pädagogische Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz* ist. Dieser Jahresbericht erschien von 1846 bis 1916 und deckt also die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg nahezu vollständig ab. Beschrieben wurden in jedem Jahr die Entwicklung von Didaktik und Methodik aller Schulfächer sowie der darauf bezogene Stand der Handbücher und Lehrmittel. Die immer umfangreicher werdende Literatur wurde von Experten kritisch gesichtet und auf schulische Brauchbarkeit hin bewertet. Nur wer diesen Test bestand, fand seinen Markt.

Neben den Schulbüchern und den Handreichungen für die Lehrkräfte entstand ein fachdidaktischer Diskurs, der Kontakt hielt zu den Bezugswissenschaften der Unterrichtsfächer, ohne selbst Forschung zu betreiben. Die Theorien und Daten der Wissenschaften sollten in schulische Lernzusammenhänge übersetzt werden, wenngleich nicht unmittelbar und immer unter Wahrung des Abstandes. Lehrmittel, nochmals gesagt, gehen nie unmittelbar aus ihren Bezugswissenschaften⁶ hervor, weil jedes neue Lehrmittel in Verbindung gebracht wird mit dem eigenen Vorgänger, den zulässigen didaktischen Formaten und den Erfahrungen der Schule. Der Forschungsstand wirkt als verzögerter Druck und nie linear.

Gleichwohl konnte auch hier die Innovationsrate der Produkte gesteigert werden, allerdings mit eigenem Tempo und immer in Rücksicht auf die vorhandenen Bestände. Auch

Diese vierte Auflage umfasste mehr als 1500 Druckseiten. Die Widmungen sind interessant, die zweite Auflage ist BERNHARD GOTTLIEB DENZEL gewidmet, die dritte FRIEDRICH WILBERG und die vierte FRIEDRICH FRÖBEL.

⁶ Gemeint sind nicht nur Fachwissenschaften, sondern zugleich Psychologie, Didaktik und die Empirie des Unterrichts.

das wird heute gelegentlich übersehen, Lehrmittel unterliegen *eigenen* Modernisierungsschüben, wobei der Wandel wissenschaftlichen Wissens wohl registriert, aber nie gleichsinnig umgesetzt wird. Dabei ist zwischen den Fachgebieten zu unterscheiden, für Mathematik gilt eine andere Innovationsrate als für Musik oder Chemie, zu schweigen von der lateinischen Grammatik, in der man den „Donatus“⁷ immer noch wiedererkennt. Langzeitdaten, die sich etwa aus den Jahresberichten entnehmen lassen, bestätigen diesen Befund. Die Herausgeber der Jahresberichte wie CARL NACKE oder AUGUST LÜBEN waren Experten und zentrale Autoren der sich konstituierenden Fachdidaktik, die Jahresberichte konzentrierten sich entsprechend auf die Lehrmittel, die Handreichungen für die Lehrkräfte sowie die weitere Professionsliteratur einschliesslich der dazu gehörigen Entwicklungen in den Fachwissenschaften (LÜBEN 1865).

Die Unterrichtsfächer der Volksschule lernten auf diesem Wege, ihre didaktischen Probleme selbst zu lösen. Dabei ging es keineswegs nur um Stoffverteilungen, sondern

- um die didaktisch vorteilhafteste Arrangierung der Lernmaterialien,
- um die fachdidaktische Anpassung allgemeiner Methoden wie die des Anschauungsunterrichts
- oder um die Übersetzung psychologischer Einsichten, etwa der Entwicklung der Kinder, in die Arrangements von schulischen Unterrichtsfächern.

Man kann beispielsweise an den Fibeln zeigen, wie sehr allmählich und begünstigt durch die Veränderungen des Buchdrucks eine moderne Form entsteht, die aus sich selbst heraus entwickelt wird (GRÖMMINGER 2002). Die allgemeinen didaktischen Annahmen werden in den Lehrmitteln reflektiert, so dass die historisch entscheidende Frage ist, nicht wie das Allgemeine der Didaktik zum Besonderen kommt, sondern wie die Lehrmittel lernen und wie sich die Ausbildung darauf einstellt (OELKERS 2001).

Denn, nochmals gefragt, was macht ein Fach zu einem *Fach*? Die Antwort ist entgegen der Metapher „Fach“, die auf einen aufgeteilten Raum verweist, als seien Disziplinen Kästchen,⁸ dynamisch, nämlich verweist auf die historischen Kanäle und eingespielten Formen der Wissenstradierung. Themen und Inhalte von Lehrdomänen werden materiell überliefert, in der Form von Lehrmitteln, die ihren Kernbestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen eher vollzogen werden als didaktische. Eine Disziplin ist immer das, was sie lehrt und so, was die Ausbildung beeinflusst. Es gibt nicht das Fach „an sich“, als statische Grösse oder als Kästchen, sondern es gibt immer nur Versionen der Lehre und des Unterrichts, Ausbildung, die mehr oder weniger angenähert sind. Viele Fächer zerfallen heute in eine Vielzahl von Lehrmitteln, aber kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder aber - ist kein Fach (TENORTH 1999).

Das lässt sich an vielen Beispielen zeigen. Die Fibeln sind dabei besonders eindrucksvoll, weil sie - im Unterscheid etwa zur Latein Grammatik - einem rasantem Wandel ausgesetzt waren. Die Veränderung der Lehrmittel zum Lesenlernen, also Lesebüchlein, ABC-Bücher und Fibeln,⁹ innerhalb eines Jahrhunderts ist ebenso stark wie evident. Die

⁷ AELIUS DONATUS war ein römischer Grammatiker, von dem überliefert ist, dass er um 350 n. Chr. Lehrer des heiligen HIERONYMUS gewesen ist. AELIUS schrieb zwei lateinische Grammatiken, die *ars minor* und *ars maior*. Sie nannte man im didaktischen Jargon auch „den Donat“, um die Exklusivität des Lehrbuches der Elementargrammatik anzuzeigen. Der Donat gehört zu den frühesten gedruckten Büchern überhaupt.

⁸ Das althochdeutsche Wort *fah* verweist auf den Teil oder die Abteilung eines Raumes. Die indogermanische Wurzel **pak-* oder **pag-* lässt sich mit „festmachen“ übersetzen.

⁹ Das deutsche Wort „Fibel“ ist vermutlich zurückzuführen auf die kindliche Aussprache von „Bibel.“ Der Ausdruck „Fibel“ wurde seit Anfang des 15. Jahrhunderts allmählich gebräuchlich.

Qualität dieser Lehrmittel zu Beginn und am Ende des 19. Jahrhunderts ist hochgradig verschieden, für den Wandel verantwortlich sind diverse Faktoren, die von der Verstaatlichung der Elementarbildung über die Entwicklung der Lehrerprofession bis zur Ausgestaltung der Schulaufsicht reichen. Aber die Lehrmittel passen sich nicht einfach dem Wandel von Organisation, Mentalität und allgemeiner Qualitätsforderung an. Vielmehr muss ein autonomer Prozess unterstellt werden. Lehrmittel entwickeln sich aus eigenen Prämissen und so in einer sektoriellen Geschichte, die auf Vorläufer achten muss und keinen Nullpunkt des Neuanfangs kennt.

4. Der Wandel von Lehrmitteln am Beispiel von Fibeln

1816 erschien HEINRICH STEPHANIS *Fibel für Kinder edler Erziehung* in zweiter Auflage.¹⁰ STEPHANI, Historikern der Erziehung heute eher nur als Autor bekannt, der für die Emanzipation der Schule von der Kirche eintrat,¹¹ beschreibt eine, wie es in Anspielung an PESTALOZZI heisst, „einfache Lesemethode“ für *Mütter*, also nicht für den Gebrauch von Lehrkräften. Die Grundidee der Wohnstubenerziehung war es, den Elementarunterricht im Haus zu behalten, also ihn nicht besonderen Institutionen zu übertragen. Wenn, dann sollten Schulen höhere Formen von Bildung vermitteln, während der elementare Unterricht den Müttern vorbehalten war. Zum Elementarunterricht zählte vornehmlich das Lesen, das nach Massgabe einer bestimmten *Methode* gelehrt werden sollte. Der häusliche Unterricht unterschied sich in dieser Hinsicht nicht vom schulischen, nur dass für diesen Bereich keine professionellen Lehrkräfte erforderlich schienen.

In der Anrede an die „aedlen Mütter!“ (STEPHANI 1816, S. 7) wird die Methode des Lesens wie folgt eingeführt:

„Hier biete ich Ihnen eine Methode an, die so einfach und leicht ist, dass Sie sich solcher nicht nur in einer Einzigsten Stunde, die Sie auf diese Beschreibung derselben verwenden, völlig zu eigen machen können, sondern bey der Sie nun auch im Ganzen nicht mehr Zeit aufzuopfern brauchen, als (alle einzelnen Viertelstunden zusammengezählet, die Sie nach Musse und Umständen diesem Unterrichte aussetzen) 2 bis 3 Tage, um - Ihre Kinder vollkommen richtig, schön und fertig lesen zu lehren“ (ebd., S. 8).¹²

Diese wundersame Methode geht von der „K e n n t n i s s d e r L a u t e“ aus, also heisst „E l e m e n t a r- oder auch L a u t - M e t h o d e“ (ebd., S. 19). STEPHANIS *Fibel* unterschied „Grundlaute“ und „Mittellaute“ auf scheinbar elementare Weise, die enorm aufwendig und fern von der Umgangssprache der Kinder gelernt werden mussten. Was „*Fibel für die Kinder*“ genannt wurde, ist eine Anweisung für das Lautieren und sehr spät für das wirkliche Lesen. Erst nachdem die Kinder „Übungen im Sylbenabtheilen“ durchgeführt haben, können sie zu „Leseübungen mit kleinen Sätzen“ aufgefordert werden. Der Übergang

¹⁰ Die eigentliche *Fibel* STEPHANIS - *Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen* – erschien 1803 in der ersten Auflage in GuthsMuths „Pädagogischer Bibliothek.“

¹¹ Es gibt über ihn keine neueren Darstellungen. HEINRICH STEPHANI (1761-1850) studierte Theologie in Erlangen. Er war Hofmeister der beiden Söhne der Reichsgräfin HEDWIG VON CASTELL. 1791 studierte er Philosophie in Jena, danach wurde STEPHANI Konsistorialrat in Castell und später bayrischer Schulrat.

¹² Beweis dafür ist die Praxis: „Schon ist diess in allen Gegenden Deutschlands durch so viele tausend Versuche an Kindern allzuwahr gefunden worden, als dass der Erfinder dieser Methode noch befürchten dürfte, jener Versicherung wegen der Prahlerei beargwöhnet zu werden“ (STEPHANI 1816, S. 8).

vom Lautieren zum Lesen bleibt methodisch eigentümlich offen. Irgendwie findet sich der Weg von den Silben über die Wörter und Sätze bis zum Erfassen von Texten.

Das Silbenteilen kennt vier Kategorien:

- a) Wenn ein Mitlauter zwischen zwei Grundlautern steht (wie: *Schei-nen*).
 - b) Wenn zwei Mitlauter in der Mitte stehen (wie: *Fal-len*).
 - c) Bei mehreren Mitlautern (wie: *Aerz-te*)
 - d) Bei zusammengesetzten Wörtern (wie *Land-mann* oder *Lands-mann*).
- (STEPHANI, o.J., S. 14ff.).

Erst danach kann Lesen an kleinen Sätzen geübt werden. Nicht zufällig handelt es sich um pädagogische Merksätze, die zugleich auf Tugend und Moral verweisen. Auch und gerade der Elementarunterricht soll zugleich erziehen:

„Aller Anfang ist schwer.
Lust und Lieb‘ zu einem Dinge
Macht dir alle Müh‘ geringe.
Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans
nimmermehr.
Die Morgenstunde hat Gold im Munde.
Wem nicht zu rathen ist, dem ist
Nicht zu helfen.
Artig, flink und rein
Müssen Kinder sein.
Wer nichts lernt, der weiss auch nichts“
(ebd., S. 17).

Am Ende des 19. Jahrhunderts, in WILHELM REINS *Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik*, wird KARL GOTTLIEB HERGANG¹³ zitiert, für den die Lautier-Methode nichts war, als ein Versuch, „das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern“ (FECHNER 1897, S. 551). Die um 1820 weitgehend akzeptierte Lautiermethode sei durch bessere Verfahren ersetzt worden (ebd., S. 545-554). Eines dieser neuen Verfahren war die „Normalwörtermethode“, sie gibt Aufschluss nicht über die Theorie des Lesenlernens, sondern über die Entwicklung der Lehrmittel. Die Methode wurde 1843 von dem Leipziger Bürgerschuldirektor KARL VOGEL einem breiten Publikum bekannt gemacht¹⁴ und zeigt, wie de facto die Lehrmittel die Entwicklung des Unterrichts bestimmen, ohne aus einer vorausgesetzten Theorie abgeleitet zu sein.

Das lässt sich auch für die ästhetische Seite zeigen. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts enthielten nur wenige der gebräuchlichen Lehrmittel im Elementarbereich Bildkomponenten. Die seit HÜBNER'S *Biblischen Historien* (1714)¹⁵ üblich gewordene Bilddidaktik des

¹³ Der Theologe KARL GOTTLIEB HERGANG war Archidiakonus an der Hauptschule in Budissin. Das sorbische Budissin wurde 1868 in Bautzen umbenannt.

¹⁴ Ein brauchbares Verfahren entwickelten MAXIMILIAN OTTO KRÄMER und FRIEDRICH AUGUST FERDINAND HEROLD, Lehrer an der Leipziger Bürgerschule. JOHANN KARL CHRISTOPH VOGEL (1795-1862) wurde 1832 Direktor der ersten Bürgerschule in Leipzig. 1834 entstand als Zweig dieser Schule die erste Realschule in Sachsen. VOGEL, eigentlich Geographiedidaktiker, veröffentlichte 1843 *Des Kindes erstes Schulbuch*, das die „Normalwörtermethode“ darstellte.

¹⁵ *Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien* (Ausgabe letzter Hand 1731). JOHANN HÜBNER (1668-1731) war von 1694 an Rektor der Domschule in Merseburg. 1711 wurde er zum Rektor des Johanneums

katechetischen Unterrichts (GRÜNBERG 1984, OELKERS 2001) spielte in der Volksschulmethode bis Mitte des 19. Jahrhunderts kaum eine Rolle, was auch mit hohen Druckkosten und geringen Budgets der Elementarschulen zu tun hatte. Im Verlaufe des Jahrhunderts wurden Fibeln aber zu einem Entwicklungsprojekt, und zwar im Format des Arbeitsbuches für Kinder, das sich auf Lesen- und Schreibenlernen¹⁶ beziehen sollte. Das Format wurde nicht nur entwickelt, sondern mehrfach ergänzt, etwa durch Buchstabenkästen (WIEDEMANN 1885, S. 148), Wandbilder oder ABC-Übungen. Die verschiedenen Methoden konkurrierten, aber was die früheren ABC-Bücher¹⁷ überwand, war die allmähliche Einstellung der medialen Formate auf das Lernen der Kinder und die kindliche Anschauung.

Die Hamburger Lesefibel von 1914 ist ein Abschluss dieses Prozesses. Er zeigt, wie Lehrmittel lernen, als *Genreketten*, genauer: als je anschliessende und nie radikale Innovation, die sich auf Vorläufer beziehen muss, ohne zu einem bestimmten Augenblick der Innovation völlig autonom zu sein. Die von dem Volksschullehrer OTTO ZIMMERMANN¹⁸ entwickelte *Hansa-Fibel*¹⁹ geht aus von einzelnen Buchstaben, führt dann Silben ein und geht recht schnell zu Wörtern über. Im Mittelpunkt der Anschauung stehen aber nicht Buchstaben, Silben und Worte, sondern Bilder. Der Münchner Illustrator EUGEN OSSWALD²⁰ sorgte für eine Bildausstattung, die bis in die Farben hinein auf kindliche Wahrnehmungen abgestimmt war.

Auf diese Weise entwickelte sich nicht so sehr die Methode, sondern das Genre, wie sich auch an der Nutzung der Antiqua zeigen lässt. Die ersten Buchstaben der Fibel wurden nicht in Schreibschrift, sondern in Antiqua dargestellt, weil damit methodischen Vorteile verbunden waren.²¹ Die ersten fünf Bilder verweisen die Lernenden auf sich selbst, ihre Spiel- und Lebenserfahrungen sowie auf die Umwelt in unmittelbarer Nachbarschaft. Das Lautieren ist kein Selbstzweck mit eigenem System, sondern der Kommentar zum Erlebnis, das allmählich auf Schrift und so zusammenhängendes Lesen hingeführt wurde. Das Lehrmittel wurde so entwickelt, dass zuerst die lateinische Druckschrift, danach die lateinische Schreibschrift und erst dann die deutsche Schreibschrift gelernt wurde.

Die allmähliche Entwicklung der Lehrmittel lässt sich auch als *Selbstkorrektur* verstehen. In einem Zürcher Namensbüchlein von 1802 ist der katechetische Rahmen von

in Hamburg berufen. Die *Biblischen Historien* begründeten das bebilderte Lehr- und Hausbuch für kindliche Leser (vgl. REENTS 1984).

¹⁶ *Schreibenlernen* ist vom *Schönschreiben* zu unterscheiden. Auch hier sind seit OLIVIERS (1802) „natürlicher Unterrichtsmethode“ bis Mitte des 19. Jahrhunderts starke methodische Lernprozesse zu verzeichnen (HERGANG 1852, S. 575-606; zum zeitgenössischen Schreibleseunterricht auch HAMMER 1841).

¹⁷ „ABC-Bücher“ sind seit Ende des 17. Jahrhunderts in Gebrauch (ein frühes Beispiel ist ZEIDLER 1700).

¹⁸ OTTO ZIMMERMANN (1874-1944) absolvierte das Hamburger Lehrerseminar und trat 1906 seine erste Stelle als Volksschullehrer an. 1905 wechselte er an die Übungsschule des Hamburger Lehrerseminars. ZIMMERMANN war nicht nur als Fibelautor, sondern auch als Jugendschriftsteller und Herausgeber erfolgreich. Er verliess 1925 den Hamburger Schuldienst und war danach als freier Autor tätig.

¹⁹ Die *Hansa-Fibel* erschien zuerst 1914, ohne sofort das alte Lehrmittel der Hamburger Volksschulen, die seit 1857 gebräuchliche *Schreib- und Lesefibel* von GOTTFRIED GURCKE, zu ersetzen, die 1911 in der 237. Auflage stand und auch weiterhin verlegt wurde. Erst 1927 war die *Hansa-Fibel* an allen Hamburger Volksschulen das etablierte Lehrmittel. Bis 1933 erschienen 14 Auflagen, nach 1933 wurde eine *Jung-Deutschland-Fibel* eingeführt, die die *Hansa-Fibel* ersetzte. OTTO ZIMMERMANN und EUGEN OSSWALD legten 1935 eine Fibel *Hand in Hand fürs Vaterland* vor, die klar dem Nationalsozialismus angepasst war. Diese Fibel wurde ausserhalb Hamburgs benutzt.

²⁰ EUGEN OSSWALD ist vor allem bekannt geworden durch seinen *Ball der Tiere* (erschieden 1918 bei Josef Scholz in Mainz).

²¹ Antiqua-Buchstaben sind am ehesten von Lernenden ohne jede Lesekenntnisse fassbar, können durch Nachbilden sicher befestigt werden, sind am leichtesten wieder zu erkennen und im Lernumfeld der Kinder ohnehin ständig präsent (ZIMMERMANN 1914).

Fragen und Antworten aufgelöst. Das Lehrmittel war noch keine Fibel im späteren Sinne, aber es ist deutlich verändert. Am Anfang steht keine erste Frage, sondern eine bildliche Übersicht des Gegenstandes. Die Buchstaben werden nicht einfach *als* Buchstaben eingeführt, sondern mit fasslichen Bildern veranschaulicht, also etwa

- *a* mit Adler,
- *b* mit Bär,
- *c* mit Camel oder
- *d* mit Distelfink.

Danach wird das System der Laute und Buchstaben eingeführt, und zwar als Übersicht, die mit Hilfe der Bildtafel gelernt werden muss (Neues Namen-Büchlein 1802, S. 2/3). Dann folgen „Lesübungen“ für Silben und Wörter, und am Ende des sehr kurzen Lehrmittels²² wird anhand des christlichen Vaterunsers und der zehn Gebote Lesen gelernt (ebd., S. 14ff.).

IGNAZ THEODOR SCHERRS *Lesebuch* von 1833 hat drei grosse Abteilungen, die mit dem Lautieren beginnen, dann zum Üben des Anschauungs- und Vorstellungsvermögen übergehen und bei der, wie es heisst, „Anregung und Bildung der Gemütsanlagen“ enden (SCHERR 1833). Das Lesen wird auf Lebenswelten und Realien bezogen (ebd., S. 59ff.) sowie an Parabeln geübt (ebd., S. 72ff.).²³ Die Belehrung soll unterhaltsam erfolgen, der Unterricht soll erziehen, was nur möglich ist, wenn die Parameter des kindlichen Vorstellungsvermögens beachtet werden. Dazu dienen Lesebeispiele wie diese:

„Der grüne Zweig.

Fritz war ein leichtsinniger, muthwilliger Knabe. Er achtete nicht auf gute Lehren, ja er machte sich sogar darüber lustig.

Eines Tages ging er mit seiner Schwester Sophie in den Garten. Sophiens Gartenbeetlein war voll der schönsten Blumen; Fritzens Gartenbeet war aber ganz verwildert und voll Unkraut.

„Bruder! Bruder! sagte das ordentliche Mädchen, du hast deine Sache doch gar nicht in Ordnung. Denk an mich, es geht dir noch. Wie die Mutter sagte: Du kommst in deinem Leben auf keinen grünen Zweig.“

Fritz lachte, und kletterte auf den grossen Birnbaum und schrie: „Sophie, da sieh einmal herauf! Jetzt bin ich gar auf einen grünen Ast gekommen! Krach - brach der Ast, und Fritz fiel herab und brach den Arm“

(ebd., S. 62)

Dass „Beispiele zur Erklärung der ... Regeln“ notwendig seien und einen „forschenden Lehrer“ verlangten, kann man schon in einem Methodenbuch von 1786 lesen (CRAUER 1786, S. 68). Ebenso kann man dort lesen, dass die Aufgaben auf die „Fähigkeiten“ der Schüler bezogen sein müssen und kein Selbstzweck sein dürfen (ebd., S. 63).²⁴ Der Stoff wird in Form von Aufgaben, Übungen und Erklärungen präsentiert, und das verlangt das Format eines Lehrmittels, das auf Lern- und Lebensalter zugeschnitten ist. Das Anliegen schon der frühen ABC-Bücher ist daher „Kindlichkeit“ einerseits, „Anschauung“ andererseits. Und dabei

²² 16 Seiten.

²³ Darunter auch ein Auszug aus PESTALOZZIS *Lienhard und Gertrud* (SCHERR 1833, S. 9ff.).

²⁴ Klar ist dabei auch, dass „Schulvisitationen“ Effektivitätskontrollen darstellen: „Ihr Endzweck ist zweyfach; um einzusehen, ob der Schulmeister vorschriftmässig in seinem Unterrichte verfahren, und was die Kinder in jedem Schulkurse erlernen haben“ (CRAUER 1786, S. 82).

wurden stetig Verbesserungen erzielt, etwa wenn die Bildserien zum Buchstabierenlernen nicht nur farbig anboten wurden, sondern zugleich ästhetischen Ansprüchen genügten. Ein anderes Beispiel ist die Entwicklung von motivierenden Titelbildern, die nicht nur den Zweckangaben, sondern eine Aufforderung in der Sache darstellten (Neues A,B,C, Buch o.J.).

Hundert Jahre später war eine der neuen Ideen für das Lesenlernen der Ausgang des Unterrichts von „Natlauten“ im spielerischen Lernen (GÖBELBECKER 1929, S. 69).²⁵ Lebenssituationen, die *Laute* nahe legen, sollen von den Erstklässlern in der Abfolge des „Tageslaufs“ nachvollzogen werden. Dafür steht eine „Tageslaufgeschichte“ zur Verfügung, die als Rahmenhandlung genutzt wird (ebd., S. 67ff.). Im Blick auf diese Geschichte spricht zunächst der Lehrer die Laute vor, und zwar in der Rolle eines Kindes, dessen erste drei Stationen am Morgen so gefasst werden:

„Rudi soll von seinem lustigen Tag (Tagelauf) selbst erzählen. Hört, wie er sprechen würde:

1. Ich lag noch im Bette und schlief. Da krächte ein Hahn: i-i-i-i! Frau Sonne, die goldne, ist schon wieder hie! i-i-i-i! ‘s weiss es niemand wie i!
 2. Ich erwachte und betete und stand auf und wusch mich. Aber das Wasser war schrecklich kalt. Es fror mich, und ich machte: u!
 3. Rasch zog ich meine Kleider an und holte beim Bäcker über der Strasse einen Laib Brot, einen langen, dicken Stollen.- Aber, o weh! Als ich zurückkam, hatte der freche Mops den kleinen Mina das Musbrot weggeschnappt. Er sprang davon, und Mina weinte bitterlich: m, m!”
- (ebd.).

Die besseren Schüler dürfen dann am „Mimikspiel“ teilnehmen, also die vorher lautierten Buchstaben mimisch nachbilden (ebd., S. 70ff.). Dann werden die Schriftzeichen von den Schülern versuchsweise gelesen (ebd., S. 73/74), immer bezogen auf die Tageslaufgeschichte. Auf sie beziehen sich auch die Übungen im Rechnen, in der Heimatkunde oder im Singen (ebd., S. 83ff.), insofern ist von „Gesamtunterricht“²⁶ die Rede.

Das Lehrmittel von LUDWIG FRIEDRICH GÖBELBECKER ist auf die „Lehrlust“ zugeschnitten.²⁷ Aber kein Lehrmittel, wie immer „ganzheitlich“ oder „kindgemäss“ es angelegt sein mag, *determiniert* den Lernprozess. Das Kind ist nicht der Mittelpunkt,²⁸ sondern eher die Grenze. Man könnte auch schliessen, dass je näher sich das Lehrmittel und sein Autor beim Kind vermutet, desto mehr muss es den Aufwand steigern, ohne allein dadurch das Lernen zu verbessern. Wenigstens ist nicht ausgemacht, dass schmale ABC-Bücher mit begrenzten Leseübungen (wie: Neues A.B.C. Buch o. J.) den Lernvorgang besser

²⁵ So neu, wie behauptet, ist diese Methode wiederum nicht. Eine Vorläuferin ist JOHANN BAPTIST GRASERS *Mundstellungsmethode*.

²⁶ Der bekannte und seinerzeit viel zitierte „Gesamtunterricht“ BERTHOLD OTTOS ist eine Variante, nicht, wie gelegentlich angenommen wird, die Urform. Der Konstanzer Volksschullehrer LUDWIG FRIEDRICH GÖBELBECKER (1862-1935) entwickelte seinen „einheitlichen Gesamtunterricht auf heimatkundlicher Grundlage“, bevor BERTHOLD OTTO den Terminus „Gesamtunterricht“ besetzte. GÖBELBECKERS Fibeln haben die Unterrichtsreform in Deutschland weit mehr beeinflusst als OTTOS Hauslehrerunterricht.

²⁷ *Lehrlust*. Ein Führer durch den Unterricht im ersten Schuljahr (GÖBELBECKER 1895). 1893 war erschienen *Lernlust*. Eine Comeniusfibel.

²⁸ „Ich anerkenne frank und frei nur jenen Sachunterricht, der die kindliche Weltanschauung, das innere und äussere Leben der kleinen Anfänger würdigt, der die e i g e n e n E r l e b n i s s e des Kindes und die gebotenen Ereignisse aus der K i n d e r w e l t in den M i t t e l p u n k t der Betrachtung rückt, der möglichst alles in der Zeitlinie als fesselnde, lebenswahre und lebensfrische H a n d l u n g darstellt, der den Schüler zur f r e i – w i l l i g e n B e o b a c h t u n g anregt und ihn Normen zur zweckmässigen Betrachtungsweise und dem angenehmen Wege der S e l b s t t ä t i g k e i t finden lässt“ (GÖBELBECKER 1929, S. 469).

unterstützen als ein ausgefeiltes Lehrmittel, das alle Aspekte umfasst, aber „Kindgemässheit“ letztlich nur im Titel führen kann. Das lässt sich auch als Frage der Qualitätssicherung diskutieren, die mich abschliessend beschäftigen wird.

5. Lehrmittel im Prozess der Qualitätssicherung

Heutige Lehrmittel haben deutlich zwei Probleme, eines der Begrenzung und ein anderes der Trivialisierung. Jedes Lehrmittel, unabhängig vom Genre, stellt eine scharfe Selektion der Inhalte dar, aber es besteht immer weniger Sicherheit, ob es sich dabei um die richtige Selektion handelt. Gerade die fachdidaktische Forschung lässt die klassische Haltung fraglich werden, sich bei den Inhalten einfach auf das historisch Bewährte zu verlassen. Zuviel auf gleichem Niveau erscheint als wichtig oder unerlässlich, was entweder dazu führt, die Lehrmittel im Umfang anschwellen zu lassen oder Teilprodukte einzuführen. Oft werden auch Beispielsammlungen angeboten, die die alte Strukturierungsleistung unterlaufen, um möglichst viel unterbringen zu können, weil die Auswahl immer weniger einleuchtend erscheint. Verlässlich ist ja nicht die Logik eines Faches, sondern die Struktur der Lehrmittel; wenn sie aufgelöst wird in Beliebigkeit, wird auch der Unterricht beliebig, während es auf der anderen Seite nicht egal ist, woran man lernt.

Der Austausch oder der Umschlag von Lehrmitteln ist, verglichen mit dem 19. Jahrhundert, enorm beschleunigt worden. Lehrmittel werden schneller eingeführt und sind wesentlich kürzer in Gebrauch als in früheren Epochen der Schulgeschichte. Zugleich wurde das Angebot so stark erweitert, dass Unübersichtlichkeit eine noch milde bezeichnete Folge ist. „Wegweiser“ aber, wie im 19. Jahrhundert, gibt es nicht mehr. Das Angebot liegt wie auf einem Büchertisch parallel vor, jeder kann sich etwas aussuchen, ohne dass es wirkliche Qualitätskontrollen von unabhängigen Instanzen gäbe. Ähnlich wie in der Schulaufsicht ist auch hier der historische Sinne für externe Evaluationen verloren gegangen. Qualität ist einfach die Fassade des Produkts.

Wenn meine Beobachtungen zutreffen, dann sind heutige Lehrmittel ausgerichtet auf Kriterien ihres Designs, also auf den ästhetischen Eindruck, der zunehmend abhängig wird von dem, was in der E-Learning-Diskussion der „Fun-Faktor“ genannt wird. Die Produkte werden mit ästhetischen Motivationsregeln entwickelt, die aus der klassischen Erwartung der „Anschauung“ entstanden sind, aber ihren dienenden Charakter verloren haben. Anschaulichkeit fast um jeden Preis definiert geradezu „Lernbarkeit“, was leicht zur Vernachlässigung der Inhalte führen kann. Wenn nur noch Kurztexte mit plakativen Bildern verbunden werden, lustige Figuren mit Sprechblasen erscheinen und Wörter in Kästen mit Pfeilen verknüpft sind, dann hat man ein Problem der Qualitätssicherung, das sich aus der Trivialität der Inhalte ergibt.

Wiederum ist auffällig, dass in der heutigen Sprache der „Qualitätssicherung“ das Wort „Lehrmittel“ nicht vorkommt. In der Literatur zur Schulreform erhält man gelegentlich den Eindruck, dass unter „Qualität“ eine Art Neuerfindung des Objekts verstanden wird, die dann entsteht, wenn möglichst viel vom Bestehenden preisgegeben wird. Aber die Schulform entsteht nicht ein zweites Mal, sondern muss sich *aus sich selbst* heraus weiterentwickeln und hat das immer auch getan. Schulen operieren mit einem eisernen Bestand an Arbeitswissen, das nicht einfach zur Disposition steht, nur weil die Forschung Ergebnisse zeitigt. *Working knowledge* (DAVENPORT/PRUSAK 1998) sind die Lösungen der Praxis, wer sie verbessern will, muss sie erreichen, und dazu genügt es nicht, Diskurse zu führen oder die Bildungspolitik zu

beschäftigen. Schulen bestehen aus *gelösten* Problemen, die für den Alltag genutzt werden, ohne sie ständig in Frage zu stellen. Wenn etwas verbessert werden soll, muss die Stelle im System bestimmt werden, wo das zu geschehen hat. Appelle sind auch deswegen folgenlos, weil der Adressat unbestimmt bleibt.

Das gilt auch für das Thema Lehrmittel. Vorausgesetzt werden muss die Praxis, erst dann kann über Chancen der Reform entschieden werden. Unterrichtsqualität hat, wie gesagt, zwei zentrale Parameter, die systematisch beeinflusst werden können, nämlich die Lehrmittel und die Kompetenz der Lehrkräfte. Lehrmittel sind Autoren-Produkte, die vor Einführung wohl beurteilt, aber nicht empirisch überprüft werden. Auch ihr tatsächlicher Gebrauch wird nicht erhoben, so dass wir nicht wissen, ob die Entscheide der Autoren, ihr Produkt zu gestalten, sinnvoll gewesen sind oder nicht. Hierfür gibt es eigentlich nur *ein* Kriterium, nämlich den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Wie Lehrmittel diesem Kriterium nachkommen, ob sie es besser oder schlechter erfüllen, darüber gibt es höchstens informelle Erfahrungssätze, aber keine gesicherten Daten. Hier, im Bereich der Forschung, bestätigt sich also nochmals die Aschenputtel-These.

Dabei lassen sogar einfache Selbsthilfe-Massnahmen denken. Die Autoren von Lernmitteln rufen üblicherweise keine Daten ab, mit denen sie ihr Produkt verbessern könnten oder aufgrund derer sie das Produkt vom Markt nehmen müssten. Dazu würde es genügen, wenn den Lehrmitteln die E-Mail-Anschriften der Autoren beigelegt und im Internet systematische Fragebögen zugänglich wären. Dann könnte die Weiterentwicklung der Lehrmittel von den Rückmeldungen der Benutzer abhängig machen werden. Weil das nicht geschieht, sind viele neue Lehrmittel Neuauflagen von alten. Was aber den Unterricht steuert, sind Lehrmittel und nicht - nochmals - Lehrpläne, wie umfangreich und wohlmeinend diese auch immer formuliert sein mögen (TRÖHLER/OELKERS 2001).

Für die Lehrkräfte sind die Lehrmittel zumeist gar nicht fraglich, sie werden benutzt und individuell angereichert. Lehrmittel gehören aus der Sicht der Lehrkräfte nicht zu den Belastungsfaktoren, weil sie Teil sind der professionellen Kompetenz. Wenn es Kritik an den Lehrmitteln gibt, so wird sie informell gehandelt und ist an kaum einer Stelle im System sichtbar. Es gibt keine Informationsbörse, auf der Lehrkräfte den Austausch ihrer guten und schlechten Erfahrungen mit Lehrmitteln organisieren, obwohl auch dazu eine einfache Web-Anschrift und ein simples Auswertungssystem genügen würden. So sind Lehrmittel immer noch Teil des „Einzelkämpfertums“, das auf merkwürdige Weise ständig beklagt und fortlaufend erneuert wird. Aber was hindert daran, Erfahrungen mit Lehrmitteln fortlaufend zu erheben und so über ihre Qualität zu bestimmen?

Unterrichtsqualität hat vor allem mit exzellenten Lehrmitteln und hoher professioneller Kompetenz der Lehrkräfte zu tun. Die grundlegende Kompetenz der Lehrkräfte entsteht in den ersten Berufsjahren, sie dienen dem Aufbau des persönlichen Repertoires in fachlicher wie in überfachlicher Hinsicht. Dabei spielt, was oft übersehen wird, eine zentrale Rolle, wie die Lehrkräfte lernen, Lehrmittel einzusetzen. Sie sind nicht überall gleich gut, aber müssen in allen Domänen, die sie unterrichten, souverän erscheinen, was nicht möglich wäre ohne den Gebrauch von Lehrmitteln. Zu ihnen entwickeln Lehrkräfte Einstellungen, der Gebrauch ist von persönlichen Strategien abhängig und bestimmte Lehrmittel werden fester Bestandteil des Repertoires. Unterricht ist also nicht nur Gestaltung von Situationen des Lehrens und Lernens oder *classroom-management*, sondern die Situierung der Themen und Objekte; und vermutlich werden Lehrmittel erst mit dieser Situierung qualitativ gewichtig.

Das berufliche Können der Lehrkräfte kann stetig angereichert und verbessert werden, allerdings nicht „an sich,“ sondern unter Voraussetzung des Repertoires und so des Gebrauchs der Lehrmittel, der heute kaum je Gegenstand von Optimierungsprozessen ist. Lehrmittel werden mit der stillschweigenden Voraussetzung eingeführt, dass ihr Gebrauch gleich optimal ist, was nie der Fall sein kann. Was verbessert werden kann, ist die durchschnittliche Qualität, die sich aber nicht einfach durch Verdoppelung des Umfangs der Lehrerhandbücher einstellt. Die Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit den Lehrmitteln besteht darin, die jeweils beste Anpassung vorzunehmen, ohne die Ordnung des Lehrmittels oder die Logik des Materials sehr weit aufzulösen. „Situierung“ heisst Anpassung der Lehrmittel an die gegebene Situation, so dass der Aufbau der Themen und Aufgaben gewahrt bleibt. Die Varianz hängt davon ab, wie die Lehrkräfte die Leistungsfähigkeit und Motivation ihrer Klasse einschätzen, je nachdem gehen sie mit den Lehrmitteln um.

Zusammen mit der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte sind gute Lehrmittel ein Kern der Qualitätssicherung. Lehrmittel können nicht durch fliegende Kopien im Klassenzimmer ersetzt werden, und sie ertragen auf Dauer auch keine Reduktion auf abheftete Lösungsblätter. Sie geben ästhetisch wie materiell eine Ordnung vor, die umso gewichtiger erscheint, je mehr Fachansprüche den Unterricht bestimmen. Die viel zitierten „Standards“ der Bildung sind in hohem Masse Standards der Lehrmittel, die besser als bisher in ihrer Wirksamkeit überprüft werden müssen. Dabei sollte an die Evaluationen des 19. Jahrhunderts, also die „Wegweiser“ und „Jahresberichte,“ erinnert werden. Sie zu erneuern und zeitgemäss mit empirischer Forschung zu verbinden, wäre ein echter Beitrag zur Schulentwicklung, ohne viel zu kosten, was zu betonen, heute offenbar ein „Muss“ ist.

Literatur

Quellen

- BÜNGER, F.: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Herausgegeben unter Benutzung amtlicher Quellen. Leipzig 1898. (Nachdr. 1972)
- CRAUER, N.: Methodenbuch für die Lehrer der Normal- Stadt- und Landschulen in der Republik Solothurn. O.O. 1786.
- DIESTERWEG, F.A.W. (Hrsg.): Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes. In Gemeinschaft mit BORMANN u.a. bearbeitet und herausgegeben. Essen 1835.
- FECHNER, H.: Lese-Unterricht, seine Geschichte. In: W. REIN (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Vierter Band: Kadetten-Anstalten – Myopie. Langensalza 1897, S. 544-559.
- GÖBELBECKER, L.F.: Lernlust. Eine Comeniusfibel. Karlsruhe 1893.
- GÖBELBECKER, L.F.: Lehrlust. Ein Führer durch den Unterricht im ersten Schuljahr. Karlsruhe 1895.
- GÖBELBECKER, L.F.: Einheitlicher Gesamtunterricht im ersten Schuljahr als lebensvoller Organismus auf dem Boden der Heimat unserer Sechsjährigen. Kempten/München/Leipzig 1929.
- GURCKE, G.: Schreib- und Lesefibel. 237. Aufl. Hamburg: Otto Meissner 1911.
- HAMMER, E.F.: Lehrgang für den Schreibleseunterricht. Königsberg 1841.

- Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder. VON O. ZIMMERMANN. Mit über hundert farbigen Bildern von E. OSSWALD. 7. Aufl. Hamburg/Braunschweig 1925. (erste Aufl. 1914) (repr. 1995)
- HERGANG, K.G.: Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. Zweite durchgesehene Auflage. Zweiter Band: Haas-Ulrich Zwingli. Grimma/Leipzig 1852.
- LEHMENSIECK, F.: Lesen, Lesenlernen, Lesenlehren. In: W. REIN (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Vierter Band: Kadetten-Anstalten – Myopie. Langensalza 1897, S. 533-544.
- LÜBEN, A. (Hrsg.): Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz. Im Verein mit BARTHOLOMÄ u.a. bearbeitet und herausgegeben. Siebenzehnter Band. Leipzig 1865.
- Neues A.B.C. Buch mit Leseübungen aus der Naturgeschichte. Dritte, verbesserte Auflage. Zürich/Leipzig o.J.
- Neues A,B,C, Buch. Ein Geschenk für gute Kinder. Mit 24 illuminierten Kupfern. Vögel darstellend. Zürich/Leipzig o.J.
- Neues Namen-Büchlein, für die liebe Jugend. Zürich 1802.
- OLIVIER, F.: Ueber den Character und Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden. Leipzig 1802.
- REBAU, H.: Frühlingsbilder. Stuttgart 1828.
- SCHERR, I. Th.: Erstes Lesebuch für Elementarschüler; enthaltend: Stoff zur Uebung im tonrichtigen und wohl lautenden Lesen; Aufgaben zu Sprach- und Verstandesübungen, Beispiele zur Anregung und Entwicklung der Gemüthsanlagen. Zürich 1833.
- STEPHANI, H.: Handfibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen. Erlangen 1814.
- STEPHANI, H.: Fibel für Kinder edler Erziehung; nebst einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter, welche sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder selbst in kurzer Zeit lesen zu lehren. Zweite verbesserte Auflage. Erlangen 1816.
- STEPHANI, H.: Fibel für Kinder. O.J., o.O. (Anhang zu STEPHANI 1816)
- STEPHANI, H.: Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautirmethode. Fünfzigste verbesserte Auflage. Erlangen 1834.
- VOGEL, K.: Des Kindes erstes Schulbuch. 2. Aufl. Leipzig 1843.
- WIEDEMANN, F.: Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Ratgeber für junge Elementarlehrer. Ueberhaupt aber ein Buch für alle, welche sich für die Erziehung der Kleinen interessieren. Auf der Wiener Weltausstellung 1873 mit der Verdienstmedaille prämiert. 6. Aufl. Leipzig 1885. (erste Aufl. 1869)
- ZEIDLER, J.G.: Neues, verbessertes und vervollkommnetes ABC-Buch, als Schlüssel zur Lesekunst. Bd. I/II. Halle 1700.

Darstellungen

- DAVENPORT, T./PRUSAK, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.
- FITZNER, Th. (Hrsg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen - Schulentwicklung - Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie 2004.

- GRÜNBERG, W.: Bildung und Frömmigkeit. Zur Geschichte der Handbücher - unter besonderer Berücksichtigung von Luthers Enchiridion von 1529. In: Pastoraltheologie 73 (1984), S. 354-367.
- GRÖMMINGER, A. (Hrsg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt am Main 2002. (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, hrsg. v. B. LECKE, Bd. 50)
- KIRK, S.: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Studie zum Bildtypus der „Accipies“ und seinen Modifikationen im Bildbestand der Universitätsbibliothek Helmstedt und des Augusteischen Buchbestandes der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel. Hildesheim 1998. (=Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, hrsg. v. R. KECK, Bd. 6)
- KRAMP, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 148-167.
- LANDERT, Ch./Stamm, M./Trachsler, E.: Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation. Zürich: Bildungsdirektion 1999.
- OELKERS, J.: Erziehung und Methode. Zur Literatur vor Pestalozzi. In: D. TRÖHLER (Hrsg.): Die Diskussion der Methode im 18. Jahrhundert. Bern u.a. 2001.
- REENTS, Chr.: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ... Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902. Göttingen/Zürich 1984. (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 2)
- TENORTH, H.-E.: Unterrichtsfächer - Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In: I. F. GOODSON/ST. HOPMANN/K. RIQUARTS (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 191-207.
- TRÖHLER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kantons Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich 2001.