Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin *133/134 (2017), 53–61*

Peter Hübner

Bernd Meier – ein Schulbuchautor aus Leidenschaft

1 Hintergrund

Neben seiner unbestrittenen wissenschaftlichen Expertise zeichnet sich Bernd Meier durch sein umfangreiches Schaffen im Bereich der Erstellung von Schulbüchern und der damit verbundenen Umfeldgestaltung für effektiven Unterricht aus.

In seiner Liste der Veröffentlichungen sind die 292 Publikationen fast zu einhundert Prozent dem Unterricht und der Erziehung in der Schule gewidmet. Aufgrund seiner exzellenten Vernetzung ist auch eine beachtliche Anzahl seiner Beiträge im Ausland erschienen. Besonders beachtenswert ist vor allem seine wirksame Einflussnahme auf die Entwicklung von Lehrplänen und Curricula mit besonderem Fokus auf die Fachgebiete der Arbeitslehre, der Technik, der Wirtschaft und der stets zu aktualisierenden Berufsorientierung.

Ein „lohnendes Aufgabengebiet“ ist die Arbeit für und mit Schulbüchern wohl nicht. So trifft „Die Presse“ unter dem Titel „Autoren: Die Idealisten hinter den Schulbüchern“ folgende Feststellung:

> „Schulbücher sind [...] ein gutes Geschäft, allerdings weniger für die Autoren als für die Verlage. Erstere sind dennoch mit Leib und Seele dabei. Immerhin geht es ihnen um höhere Werte.“ (Schuh 2011)

Diese positive Wertung beschreibt die grundlegende Motivation von Bernd Meier – es geht ihm um schüleraktivierenden wirksamen Unterricht sowohl in der Schule als auch an der Universität und Hochschule.

Schulbücher – diese Kategorie von Lesestoff – ist wohl weltweit das in allen Bildungssystemen am häufigsten angewandte Lehrmittel. Selbst und vor allem in den ärmsten Entwicklungsländern wird die Bereitstellung von Schulbüchern als erster erfolgversprechender Schritt zur Vermittlung von Grundbildung gewertet. Der Einfluss dieses Mediums ist also als hochbedeutsam für den Erfolg von kultureller Förderung der Weltbevölkerung einzuschätzen. Eine entsprechende Beachtung und Wertschätzung der Autoren

dieser wichtigen Publikationen ist aber nicht in vollem Umfang gewährleistet. Das wissenschaftliche Anspruchsniveau wird dabei häufig als „einfach und schlicht“ angesehen – die Zielgruppe sind ja Kinder, deren Entwicklungsniveau sich erst schrittweise entwickeln soll. Die Fehleinschätzung der komplexen Anforderungen für ein wirksames Schulbuch ist eine der Ursachen für eine geringe Attraktivität der Arbeit an Schulbüchern, unter Umständen gehen durch diese hinderliche Geringschätzung der erforderlichen Kompetenz geeignete Kapazitäten verloren.

Eine wichtige Auflage von Bernd Meier ist am Anfang dieser Ausarbeitung zu erfüllen: „Beginne mit Definitionen“ – das war seine Empfehlung. Also charakterisiere ich den Gegenstand der kommenden Ausführungen mit einem Textbaustein aus einer PowerPoint-Präsentation zu seiner Vorlesung „Schulbücher in der BRD“, in der er folgende begriffliche Fassung vorgibt:

> „Ein *Schulbuch* ist ein Lehrbuch, das der Schüler einer Klasse für den Unterricht nutzt. Es muss mit den Lehrplänen des betreffenden Faches übereinstimmen, die sich nach Bundesland, Altersstufe und Schulart unterscheiden. Es enthält Lehrstoff und -materialien in fachlich korrekter, aber altersgemäßer und didaktisch aufbereiteter Form. Das bedeutet meist eine vereinfachte Darstellung, die wissenschaftlich noch kontrovers diskutierte Fragen der herrschenden Lehrmeinung gemäß darstellt.“ (Meier 2017)

2 Schulbücher – ein kurzer historischer Rückblick

Historisch gesehen kann man wohl erst nach der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg von Schul-Büchern ausgehen, aber schriftsprachliche Dokumente sind sicher auch vorher schon zum Einsatz gekommen.

Schon die ersten wegweisenden Aussagen von Johann Amos Comenius (1592–1670) lassen erkennen, dass eine Konzeption von einem Schulbuch einen erheblichen Katalog von Anforderungen zu beachten hat (vgl. Comenius 1985). So stellt Werner Wiater unter Bezug auf Ivo Nezel (vgl. Nezel 1996, S. 62) heraus, dass Comenius für die Gestaltung seiner Schulbücher eine heute noch lesenswerte Konzeption entworfen hat, die sich in folgenden zwölf Punkten zusammenfassen lässt:

„1. Jedes Schulbuch soll für mehrere Unterrichtszwecke und -bereiche verwendbar sein.
2. Jede neue Sprache soll an einem bereits bekannten Stoff erlernt werden.
3. Da in der Natur die Anordnung der Dinge unverrückbar ist, sollen die Sachen in ihren gewachsenen Zusammenhängen dargestellt werden.
4. Der Stoff kann besser begriffen und behalten werden, wenn er in sachlogische Zusammenhänge gebracht wird.

5. Ein Schulbuch muss seine Teile in Anordnung bringen, die der realen Weltordnung entspricht (z.B. anthropologisch ordnen).
6. Das Schulbuch muss so aufgebaut sein, dass ein abgestuftes Lernen vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen ermöglicht wird.
7. Schulbücher müssen durch ihre Auswahl attraktiver Lerngegenstände Neugier und Freude am Erkennen wecken.
8. Der Stoff des Schulbuchs muss nach dem Prinzip des Baumes angeordnet werden: Das relativ stabile Grundwissen bildet den Stamm, das Aufbauwissen bildet die Äste, das sich schneller wandelnde Spezialwissen die Zweige.
9. Ein gutes Schulbuch ist gleichzeitig eine ‚Landkarte' für das Begehen des Lerngeländes.
10. Schulbuch-Bilder sind sowohl Visualisierungsmittel des Textes als auch eigenständige Informationsträger, die den Betrachter zu weiterem Erkennen/ Lernen anregen.
11. Um ein leichteres Lernen zu ermöglichen, hat jedes Schulbuchkapitel (in der Regel eine Doppelseite) das gleiche Erscheinungsbild.
12. Wichtige Schulbücher sollten durch Dramatisierungen ihres Stoffes im Sinne von Schulspielen ergänzt werden." (Wiater 2003, S. 1)

Es ist schon bewundernswert, immer wieder zu erfahren, wie sehr der erste Didaktiker – Comenius – in seinen Ausführungen zur Unterrichtslehre die wesentlichen Gestaltungsmerkmale der Lehr- und Unterrichtstätigkeit zutreffend umrissen hat.

3 Schulbuchforschung – eine stets aktuelle wissenschaftliche Herausforderung

Mit Schulbüchern kommt jeder in Kontakt. Eine so breite Wirksamkeit wäre es aus gutem Grund wert, regelmäßig beobachtet zu werden. Allerdings bewirkt die Eigenart dieses Forschungsgegenstandes, dass es bis heute keine übereinstimmenden Auffassungen zur Analyse dieses wichtigen Bildungsmediums gibt– vielleicht auch nicht geben kann (vgl. dazu auch Fuchs et al. 2014, S. 9).

Schon der Wandel in der Gestaltung von Schulbüchern – konfrontiert zwischen den Werken der aktuellen Gegenwart mit unseren etwa vor 40 bis 50 Jahre zurückliegenden eigenen Erfahrungen – lässt erkennen, wie sehr der gewandelte Zeitgeist, aber auch didaktische Forschungsergebnisse zu völlig anderen Produkten geführt haben. Aus üppigen Textangeboten mit gelegentlich

eingestreuten Zeichnungen sind überschaubare Merksätze mit guten fotographischen Bildern geworden. Eine aktuelle Verlagsbroschüre führt dazu aus:

> „Gestaltung ist Mittel zum doppelten Zweck: Lernprozesse optimal zu unterstützen und Lernfreude zu vermitteln. [... Es] sollen sich Bilder, Grafiken, Text gegenseitig unterstützen und kreative Prozesse anregen. Das erfordert Sorgfalt bei der Motivwahl von Fotos und der Ausführung von Illustrationen. [...] Die Veränderung der Sehgewohnheiten führt zu einer Veränderung des Designs: Schulbücher sind heute farbiger und bildreicher als früher.“ (Cornelsen-Verlag 2014, S. 9)

Auch jetzt sind wir wieder in einem Umbruch. Die Digitalisierung, das Internet, schaffen neue Perspektiven. CD-ROM, DVD, Schulisches Intranet und Whiteboards – die neuen „Tafeln“ in den Klassen – gewinnen zwar noch langsam, aber stetig an Bedeutung im Schulalltag. Am Horizont wird schon erkennbar, dass sich in Form und Gestalt die Weitergabe von Informationen im Bildungsbereich weiterhin noch erheblich flexibilisieren wird. Auch „Unterrichtskonserven“ sind in der Entwicklung. Noch aber ist das Schulbuch das Hauptmedium der Inhaltsvermittlung im Schulbereich. Auf kommunikative Interaktionen wird man auch künftig nicht verzichten können.

Schulbuchforschung ist daher weitgehend als offene Handlungsforschung zu beschreiben. Sie lässt sich nur verstehen als ein jeweils neu zu konzipierendes Inhalts- und Methoden-Geflecht, das sich an jeweils neu akzentuierte Fragestellungen anpassen muss. Es ist Teil der Unterrichtsforschung und wird jeweils Auswahlentscheidungen treffen müssen, sowohl bei der Konzeption der Untersuchungen als auch bei der Methode der Datenerhebung und deren Auswertung.

4 Schulbücher und der Einfluss wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen

Schulbücher haben durch ihre frühe Prägung der heranwachsenden Generationen eine durchaus beachtenswerte kulturelle, aber auch politische Bedeutung.

Schulbuchzulassungen unterliegen in vielen Ländern deshalb engen Prüf- und Genehmigungsverfahren. Es gilt im europäischen Grundverständnis das Neutralitätsgebot bezüglich divergenter politischer und kultureller Auffassungen. Indoktrinationen und positionierende Stellungnahmen verbieten sich in unserem Demokratieverständnis von selbst. Durchaus zugelassen und erwünscht sind die Darstellungen kontrastierender Fakten als Grundlage von

Diskussionen zur Entwicklung von eigenständigen Wertungen und zur Stabilisierung selbständiger Meinungsbildung.

Die Bildungsministerien verstehen sich dabei als Wächter des Inhaltes, der sich in der Regel an den ministeriellen Vorgaben der Lehrpläne/Curricula orientieren muss. So vertritt das Bildungsministerium des Landes Rheinland-Pfalz in der Empfehlung der Kommission „Anwalt des Kindes" unter dem Titel „Das Schulbuch – Ärgernis oder Hilfe" folgende Position:

> „Das Schulbuch beeinflusst den Unterricht in hohem Maße. Es wirkt als ‚heimlicher Lehrplan', der den Unterricht inhaltlich auslegt. Dies macht seine über den Lehrplan hinausgehende Wirksamkeit aus." (Kommission 1981, S. 3)

Bezüglich wissenschaftlicher Entwicklungen müssen Schulbücher stets im Einklang mit aktuellen Erkenntnissen der jeweiligen Fachgebiete stehen. Natürlich wird es bei komplexen inhaltlichen Strukturen in den Darstellungen auch notwendige Reduktionen geben. Vereinfachungen dürfen aber keine falschen Vorstellungen vermitteln. Wissenschaftliche Korrektheit ist ein absolutes Grenzwertkriterium. Falschdarstellungen sind zu Recht ein Ausschlussgrund für die Zulassung eines Schulbuches.

Die Welt verändert sich rasant, die Forschung schreitet voran, berufliche Perspektiven sind zukunftsorientiert zu vermitteln. Ein zeitgemäßer Unterricht muss gewährleisten, dass neue Begriffe und Erkenntnisse zügig in Schulbücher übernommen werden. Das sind verantwortungsvolle Ansprüche an die Autoren dieser Medien. „Einzelkämpfer" kann es unter diesen Rahmenbedingungen kaum geben. Teamarbeit ist die Konsequenz – eine Arbeitsform, die auch in den Lehrerkollegien der Schulen zunehmend Einzug hält. Das ist auch notwendig. Lehrkräfte können nicht Ziele – wie z.B. Teamorientierung – vermitteln, wenn sie dazu über keine eigenen Erfahrungen verfügen. So sind aber auch die Strukturen in den Schulbüchern darauf auszurichten, dass nicht nur die richtigen Sachinformationen bereitzustellen sind, sondern dass auch Vermittlungsformen so ausgewählt werden, dass damit auch soziale Kompetenzen angebahnt werden. Diese sollen sich durch häufigere Anwendung zu unterrichtsrelevanten Ritualen entwickeln. Die Inhaltsebene und die Vermittlungsebene müssen ausgewogene Bedeutung haben. Letztlich sind auch die bevölkerungspolitischen Veränderungen zu beachten. Auch wenn viele Jugendliche mit Migrationshintergrund die deutsche Alltagssprache schon beherrschen, im Fachunterricht bestehen doch Notwendigkeiten, spezielle Begriffe grundlegend zu definieren und als Basis für die Erarbeitung neuer Sachverhalte zu sichern. Ein wesentliches Qualitätskriterium ist die Klarheit der Sprache. So ist es auch angezeigt, kom-

plexe Satzstrukturen zu vermeiden und überschaubare Merksätze als Ertrag des Unterrichts zu formulieren. Diese Anforderungen gelten allgemein für den Unterricht und sind somit auch Bewertungskriterien für das Medium Schulbuch.

5 Schulbuch und Bildungsstandards/Kompetenzorientierung

Noch in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts war es allgemeine Auffassung, dass „pädagogischer Ertrag“ nicht messbar sei. Erste Versuche, Vergleichsdaten in der föderalen Struktur der Bundesrepublik zwischen den Ländern zu ermitteln, waren weitgehend erfolglos. Erst die internatonalen Aktivitäten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) erzeugten Entscheidungsdruck. Mit PISA 2000 ergab sich eine dynamische Konstellation, die wegen des unterdurchschnittlichen Abschneidens der Jugendlichen aus der Bundesrepublik Deutschland beim Vergleich der Bildungsergebnisse der teilnehmenden Staaten zu neuen Initiativen der Leistungsförderung und der Leistungsforderung führten. In der Tendenz wurde unter Beibehaltung des Kulturföderalismus eine zentralere Steuerung der deutschen Bildungssysteme schrittweise umgesetzt. Für das Abitur hatte sich bereits in den 1970er Jahren eine Tendenz zur Vereinbarung von einheitlichen Prüfungsanforderungen ergeben. Mit dem Paradigmenwechsel von den inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne auf output-orientierte Kompetenzerwartungen entwickelte sich auch eine stärkere Verlagerung von Verantwortung auf die Einzelschulen. Mit der Bereitstellung von Bildungsstandards und der Etablierung von Vergleichsarbeiten und einer stärkeren Formalisierung der Abschlussprüfungen wurden die „Wege zum Ziel“ stärker freigegeben:

> „Mit der Einführung von Bildungsstandards wurden in den Curricula vieler Länder Inhalte durch Kompetenzen ersetzt. Die hiermit gewonnene Freiheit, über Inhalte schul- und klassenspezifisch zu entscheiden, fordert von der Lehrkraft, die Inhaltsmenge durch eine sinnvolle Auswahl zu reduzieren. Der Unterrichtsfokus liegt nicht mehr auf dem Input, sondern dem systematischen Monitoring der Schülerergebnisse, also dem Output.“ (Fuchs et al. 2014, S. 11)

Für die Konzeption von Schulbüchern hat die Akzentuierung auf Kompetenzen auch zu erheblichen Veränderungen geführt. Dazu hat Hermann Astleitner folgendes ausgeführt:

> „Für die Lernenden muss im Schulbuch klar ersichtlich sein, welche Lernvoraussetzungen (Motivation, Vorwissen und Lehrziele) für eine Lektion notwendig bzw. förderlich sind, was der betreffende (neue) Lehrstoff ist, wie dieser Lehr-

stoff geübt, bzw. angewandt werden kann und wo es die Möglichkeit gibt, die Qualität des eigenen Wissenserwerbs beurteilen zu können." (Astleitner 2009, S. 8; siehe Tab. 1)

Tab. 1: Lernrelevante Aktivitäten und Inhalte eines Schulbuches

Lernrelevante Aktivitäten	Inhalte eines Schulbuches
Aufmerksamkeit, Erwartungen, Anreize stimulieren	Motivationsverankerung
Zielorientierungen, Vergleichsmaßstäbe aktivieren	Lehrzielangaben
Verbindung Langzeitgedächtnis zum Arbeitsgedächtnis herstellen	Vorwissensaktivierung
Informationsverarbeitung und -speicherung anregen	Präsentation des Lehrstoffes
Erinnern, Verstehen, Analyse, Problemlösung, Metakommunikation, Selbst-System-Denken fördern	Übung und Anwendung
Lernbewertung und -kalibrierung	Lernfortschrittskontrolle

Quelle: In Anlehnung an Astleitner 2009, S. 8

Wenn die Vermittlung von Kompetenzen zentrale Aufgabe von Schulen ist, dann ergeben sich daraus unmittelbar neue strukturelle Anforderungen für die Konzeption von passfähigen Schulbüchern. Das „Wissen" ist die Information, das „Können" ist die Anwendung – also müssen Aufgaben und Übungen integrale Bestandteile des Mediums Schulbuch werden.

6 Aufgabenkultur und Inklusion

Wird die Inhaltsvermittlung über den Einsatz eines Schulbuches geleistet, so war es bisher in der Konsequenz die Zuständigkeit der Lehrkraft, sich anwendungsbezogene Aufgaben selbst auszudenken und in den Unterricht einzubringen.

Mit der Verlagerung der Zielsetzungen auf Kompetenzen sollte ein solch wichtiger Baustein nicht dem „Zufallsgenerator der jeweiligen Bereitstellung von Lehrkräften" überlassen bleiben. Qualitativ hochwertige Schulbücher müssen daher in ihrer Gesamtstruktur bereits eine Aufgabenkultur integrieren. Die Bandbreite der Leistungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ist allerdings in der Gestaltung von anwendungsbezogenen Aufgaben zu berücksichtigen. Eine differenzierte Angebotsstruktur nach Schwierigkeitsgrad ist unbedingt erforderlich. Die Erfolgserwartung muss allen Lernenden Chancen bieten, mindestens auf einfachem Niveau mit einer adäquaten Lösung ein positives Feedback erhalten zu können. Aber auch der Unterrichtsteilnehmer mit höheren kognitiven Voraussetzungen muss ange-

messen gefordert und damit auch gefördert werden. Mit diesen Formen differenzierter Aufgaben liefern Schulbücher einen wichtigen Beitrag zu dem übergreifenden Zielstellungen der Inklusion. Nach der Definition der UNESCO ist inklusive Bildung ein Transformationsprozess mit dem Ziel, dass Schulen Kinder ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer sozioökonomischen, ethnischen oder linguistischen Herkunft und ihrer Fähigkeiten aufnehmen und integrieren (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009, S. 4; vgl. auch Fuchs et al. 2014, S. 111).

Mit der Ratifizierung des 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedeten und 2008 in Kraft getretene Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, BRK) ist ein wesentlicher Einfluss auf die Bildungspolitik im nationalen und internationalem Rahmen erfolgt. Bei den sich daraus ergebenden Veränderungen an den föderalen Schulsystemen in Deutschland ist erkennbar, dass sich die traditionellen Formen der Untergliederung der Schulen nach der gemeinsame Grundschule in mindestens drei Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium – gegebenenfalls Gesamtschule und auch Sonderschulen) schrittweise auflösen. An die Stelle der äußeren Differenzierung muss dann konsequenterweise eine stärkere Binnendifferenzierung treten. Dazu können und sollen Schulbücher einen Beitrag leisten.

Für die Umsetzung inklusiver Bildung ist es nicht nur wichtig, das Schulsystem als solches zu transformieren, sondern auch Bildungsmedien zu entwickeln, die den inklusiven Unterricht unterstützen. Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien sollten daher idealtypisch die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln, inklusiv sein und zudem eine Binnendifferenzierung anbieten, die es allen Schülerinnen und Schülern und besonders denen mit körperlichen und/odergeistigen Einschränkungen und Förderbedarf ermöglicht, individualisiert zu lernen (vgl. Fuchs et al. 2014, S. 112).

Für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist die BRK der entscheidende Wegbereiter – für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund steht noch eine Vielzahl von Maßnahmen offen. Vor allem ist für diesen Personenkreis noch eine erweiterte Sensibilität zu erreichen. Da gilt es auch stereotype Darstellungen noch aufzuarbeiten und die Integration dieser unserer – oft noch als fremd empfundenen – Bevölkerungsanteile stärker zu befördern.

7 Konsequenz und Ausblick

Wer sich die Schulbücher anschaut, die von Bernd Meier konzipiert wurden und an denen er federführend mitgewirkt hat, der gewinnt den Eindruck, dass dort ein „Meister seines Faches“ tätig war. Seine Fähigkeit, sich bei den schöpferischen Prozessen der Schulbucherstellung und -gestaltung in die Rolle der Schülerinnen und Schüler einzufühlen und zugleich aus der Erfahrung des eigenen Unterrichtens die Spezifik des Lehrkräfte zu berücksichtigen, ist überragend!

Diesem Aufgabenfeld bleibt Bernd Meier weiterhin „treu verbunden“ – davon bin ich überzeugt. Mit ihm zusammenzuarbeiten ist immer ein Gewinn:

Glück auf – für den (Un-)Ruhestand.

Literatur

Astleitner, H. (2009): Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern. Salzburg (Universität)

Comenius, J. A. (1985): Orbis sensualium pictus [Die sichtbare Welt] [1658]. Nachdruck der Erstausgabe (3. Aufl.). Dortmund 1985

Cornelsen-Verlag (2014): Willkommen in der Welt des Lernens – Rund um das Schulbuch. Verlags-Veröffentlichung. Berlin

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn

Fuchs, E.; Niehaus, I.; Stoletzki, A. (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen

Kommission „Anwalt des Kindes“ (1981): Das Schulbuch – Ärgernis oder Hilfe? Mainz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland Pfalz)

Meier, B. (2017): Schulbücher in der BRD – Handlungsforschung am Beispiel des Faches Arbeitslehre. Potsdam (Universität) (unveröffentlichtes Vorlesungsmaterial)

Nezel, I. (1996): Comenius als Lehrmittel- und Schulbuchautor. In: Golz, R.; Korthaase, W.; Schäfer, E. (Hg.): Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches. Hohengehren, S. 57–64

Schuh, K. (2011): Autoren: Die Idealisten hinter den Schulbüchern. In: Die Presse, 05. September – URL: http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/690620/Autoren_Die-Idealisten-hinter-den-Schulbuechern [10.06.2017]

Wiater, W. (2003): Das Schulbuch als Gegenstand Pädagogischer Forschung. Augsburg (Universität)