

Andreas Hiller

# Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik

Konsequenzen für das Schulbuch  
als Leitmedium und die Rolle  
des Staates in der Schulbildung



Andreas Hiller

Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für  
das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der  
Schulbildung

Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag

Reihe: Medienwissenschaften; Band 20

Zugl. Univ.Diss., Bauhaus-Universität Weimar 2011

Umschlagabbildung: © Andreas Hiller

© Tectum Verlag Marburg, 2012

ISBN 978-3-8288-5487-1

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der  
ISBN 978-3-8288-2816-2 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet  
[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind  
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

# WIDMUNGEN

## **Für meine Mutter Vera Hiller**

Geboren am 24. Februar 1941 im thüringischen Auma, aus den Familien Peucker und Flehmig in Weida. Trotz deiner Vorliebe für Geschichte und Literatur galt dein Interesse vor allem den Menschen und so hast du dich für die Kunst der Heilstoffe entschieden. Nicht jeder Stoff passiert zunächst die Pforten der Erkenntnis, doch dann fließen die sanktionierten Botenstoffe je nach Diagnose in die Kreisläufe des Lebens und wirken für ein solides Gleichgewicht. In der Welt der Pharmazie warst du zu Hause, hast Substanzen gefiltert, um Schmerzen zu lindern, adäquate Dosierungen verabreicht – in Auma, Weida, Triptis und Jena – um die Gesundheit vieler zu stärken. Bei Konflikten kannst du sehr gut vermitteln, Besucher fühlen sich wohl bei dir auf dem Kiehhügel im Saaletal und deine stets aufmunternde, warmherzige, kommunikative Zuwendung ist ein heller Lichtstrahl für unsere dankbaren Seelen.

## **Für meinen Vater Werner Hiller**

Geboren am 06. März 1934, aus den Familien Böttcher und Hiller in Freiberg. Im Monat deines Ablebens, im März 2007, begannen die Arbeiten zu dieser Promotion. Du selbst hattest dich 54 Jahre vorher für die Geowissenschaften entschieden: für Plattentektonik und Verwerfungen, Sedimente und Mineralien, Messtischblätter und Brunnen. Du bist schließlich aufgewachsen in der Silberbergstadt Freiberg, am Goldbach, kanntest Traditionen und Brüche. In deiner Arbeit als Geologe in Ostthüringen hast du die Praktiken unserer Erde analysiert und hellichtig auf Störungen geachtet, die aus dem Untergrund kamen oder auf Erosion basierten. Deine Freude am Nachdenken war ansteckend: Muster aus Stabilität und Wandel, Schein und Sein hatten dich an den Naturgesetzen fasziniert – und Kants Kategorischer Imperativ war für dich das Leitgesetz unter uns Menschen.

## **Das Raumzeiterlebnis Kanada**

Ein glücklicher Beleg für die netzartige Erschließung und friedliche Zivilisierung eines kontinentalen Möglichkeitsraumes, für die Aufsicht des Staates über die Gier des Einzelnen, für die Balance von Freiheit und Maß – im Kontrast zu den USA. Zuerst kamen einzelne Entdecker, Jäger und Händler und praktizierten dezentral in der riesigen Wildnis. Nach den Franzosen regierten die Briten, die zuerst Fläche in Territorien und dann 1867 in einen *Dominion of Canada* verwandelten, mit der Absicht den immensen Raum zwischen drei Ozeanen abzusichern. Im 19. Jahrhundert entstanden die Mounties als Polizeitruppe, später

die transkontinentale Eisenbahn, dann 1962 der Trans-Canada Highway (7.820 km) und schließlich verband Telekommunikation das Land - weitere Versuche Menschen und Räume zu steuern. Am Anfang war das Kanu ein wichtiges Medium in der Freiheit, später das Wasserflugzeug und heute das Internet: Kanadier verbringen weltweit mit die längste Zeit im Netz und lesen die meisten Wikipedia-Seiten pro Einwohner (2010).

# Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>IX</b>
<b>Anhangsverzeichnis</b>	<b>IX</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>X</b>
<b>A. Zielstellung</b>	<b>1</b>
<b>B. Themeneingrenzung</b>	<b>7</b>
<b>1. Die Rolle des Staates im Kontext der Schulbildung</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Der Zusammenhang von Macht und Wissen</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Die historische Entwicklung der Rolle des Staates im deutschen Bildungswesen</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Staat, Steuerung und Gouvernementalität in der Schulbildung</b>	<b>23</b>
<b>1.4 Einflussbereiche der staatlichen Bildungspolitik</b>	<b>34</b>
1.4.1 Die Makroebene staatlicher Macht in der Schulbildung	35
1.4.1.1 Varianten konzeptioneller Steuerung von Schulbildung	37
<i>Das Bildungskonzept von Wilhelm von Humboldt</i>	39
<i>Das Bildungskonzept von Wolfgang Klafki</i>	41
1.4.1.2 Varianten politisch-administrativer Steuerung von Schulbildung	44
<i>Staatliche Input-Steuerung mittels Lehrplänen</i>	45
<i>Staatliche Output-Steuerung mittels Bildungsstandards</i>	50
1.4.2 Die Mikroebene staatlicher Macht in der Schulbildung	57
1.4.2.1 Das Konzept der Mikrophysik der Macht	57
1.4.2.2 Varianten institutioneller Steuerung auf der Ebene des Unterrichts	60

1.5 Die Schulbildung als ein Sicherheitsdispositiv von Macht und Wissen	72
1.6 Zwischenresümee: Die Rolle des Staates in der Schulbildung	78
<b>2. Die Rolle des Schulbuches im Kontext der Schulbildung</b>	<b>81</b>
<b>2.1 Medien und Bildung</b>	<b>82</b>
2.1.1 Der Zusammenhang von Medien und Bildung	83
2.1.2 Unterricht und Diskurskontrolle	90
2.1.3 Diesseits der Diskurskontrolle: Die Stellung der Medien im Unterricht	102
2.1.4 Jenseits der Diskurskontrolle: Die Stellung der Medien außerhalb des Unterrichts	107
<b>2.2 Das Medium Schulbuch</b>	<b>111</b>
2.2.1 Historische Entwicklung des Mediums Schulbuch	112
2.2.2 Besonderheiten des Mediums Schulbuch	119
2.2.3 Der Doppelcharakter von Schulbuch-Wissen	129
2.2.3.1 Schulbuch-Wissen als Wirtschaftsgut	129
2.2.3.2 Schulbuch-Wissen als Kulturgut	135
2.2.4 Kanonisierungspraktiken der Schulbuchverlage	141
2.2.5 Das Schulbuch als Leitmedium	146
2.2.5.1 Charakteristika und Funktion von Leitmedien	146
2.2.5.2 Charakteristika und Funktion des Leitmediums Schulbuch	154
2.2.5.3 Das Schulbuchgenehmigungsverfahren	162
2.2.5.4 Das Schulbuch als Instrument der Kanon- und Diskurssteuerung	166
<b>2.3 Zwischenresümee: Die Rolle des Schulbuches als Leitmedium in der Schulbildung</b>	<b>181</b>

<b>3. Dimensionen des Medial-Kulturellen Wandels</b>	<b>187</b>
<b>3.1 Medial-Kultureller Wandel   seit Durchsetzung des Internets</b>	<b>188</b>
3.1.1 Phänomenbestimmung „Medial-Kultureller Wandel“	189
3.1.2 Veränderte Medienpraktiken bei Jugendlichen	197
<b>3.2 Merkmale des Medial-Kulturellen Wandels   am Vergleich von Internetangeboten und Schulbuch</b>	<b>214</b>
3.2.1 Zielstellung des Medienvergleichs	214
3.2.2 Medienvergleich über Kriterien der Kanon- und Diskurssteuerung	215
3.2.2.1 Online-Enzyklopädie <i>Wikipedia</i>	216
3.2.2.2 Online-Planspiel <i>Schul/Banker</i>	228
3.2.2.3 Online-Lernportal <i>Englisch-Hilfen</i>	237
<b>3.3 Zwischenresümee: Konsequenzen aus dem   Medienvergleich für das Steuerungspotenzial   von Schulbüchern</b>	<b>250</b>
<b>4. Das Verhältnis von Medial-Kulturellem Wandel und Schulbildung</b>	<b>257</b>
<b>4.1 Veränderungstendenzen   bei der Erfahrungsform Lernen</b>	<b>260</b>
4.1.1 Die Jugendlichen	263
4.1.2 Der Unterricht	270
4.1.3 Die Bildungsinhalte	277
<b>4.2 Neue Medienpraktiken und Schulbücher</b>	<b>291</b>
<b>4.3 Neue Medienpraktiken und das Sicherheitsdispositiv   Schulbildung</b>	<b>313</b>
<b>4.4 Resümee I: Konsequenzen für das Steuerungspotenzial   der Schulbücher und ihre Rolle als Leitmedien in der   Schulbildung</b>	<b>340</b>

4.5 Resümee II: Konsequenzen für das Steuerungspotenzial des Staates und seine Rolle in der Schulbildung	352
5. Schlussbetrachtung	359
5.1 Schulbuch-Wissen als Kern- und Kontextwissen	359
5.2 Ein staatliches Orientierungsmedium in der Schulbildung	365
Anhang	XI
Literaturverzeichnis	XXV

# Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb. 1 Unterrichtsmedien im didaktischen Dreieck	105
Abb. 2 Schichten des Medialen	121
Abb. 3 Schwerpunkte der Internetnutzung Jugendlicher	200
Abb. 4 Nutzung von Computer bzw. Internet für die Schule bzw. Ausbildung	201
Abb. 5 Veränderungstendenzen in der deutschen Gesellschaft seit ca. 1970	262
Abb. 6 Das Dispositiv der Bildungsmedien	300
Abb. 7 Medial-Kultureller Wandel und Bildungspolitik	339
Abb. 8 Bedingungsgefüge für das Leitmedium Schulbuch	345
Abb. 9 Einfluss des Internets auf die institutionalisierte Schulbildung	355
Abb. 10 Wissensselektionen und Freiheitsgrade bei Wissensmedien	364
Abb. 11 Merkmale von Kern- und Kontextwissen im Schulbuch	368

# Anhangsverzeichnis

	Seite
A: Kurzbeschreibung Internetangebote (aus Kapitel 3)	XI
B: Ausgewählte digitale Zusatzangebote des <i>Cornelsen Verlags</i> (2010)	XVI
C: Interview mit Frau Andrea Wagener, Mit-Herausgeberin der Deutsch-Schulbücher „Deutschbuch“ (Sekundarstufe 1) und „Texte, Themen und Strukturen“ (Sekundarstufe 2) beim Cornelsen-Verlag	XXII

# Abkürzungsverzeichnis

CD	Compact Disc
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DVD	Digital Video Disc
EPA	Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur
E-Book	Electronic Book
EU	Europäische Union
FuE	Forschung und Entwicklung
GNU-FDL	Freie Dokumentationslizenz der Free Software Foundation
HTML	Hypertext Markup Language
IT	Informationstechnologie(n)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)
LAN	Local Area Network
MKW	Medial-Kultureller Wandel
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SMS	Short Message Service
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VdS	Verband der Schulbuchverlage Bildungsmedien e.V.
www	world wide web

## A. Zielstellung

Mit der breiten Durchsetzung des Internets in deutschen Privathaushalten etwa ab dem Jahr 2000 und der intensiven Annahme dieses Mediums durch die Jugendlichen wird ein Prozess verstärkt, der bereits mit der Einführung des Privatfernsehens in Deutschland ab 1984 eingeleitet wurde: eine zunehmende mediale Divergenz zwischen der Institution Schule und der Freizeit der Jugendlichen. Dieser Prozess geht einher mit einer wachsenden Bedeutung von Medien für das Alltagsleben und damit auch für das Selbst- und Weltverständnis von Jugendlichen. Die sich ausweitenden Freiheitsgrade im Medienkonsum in der Freizeit, sowohl in der Art und Auswahl von Medien als auch in der Mediennutzung selbst, stehen im Kontrast zur täglichen Unterrichtspraxis, die nach wie vor am institutionell legitimierten Schulbuch ausgerichtet ist. Dieses Medium ist das offizielle Verbreitungsmedium für das staatlich sanktionierte und kanonisierte Schulwissen unserer Gesellschaft und unterliegt einer staatlichen Filterung. Es hilft dem Staat bei der Steuerung sowohl der Wissensverteilung als auch der Unterrichtsabläufe. So wird das Schulbuch vornehmlich auf Anweisung der Lehrkräfte von den Jugendlichen in Lernkontexten verwendet, während das Internet (und andere Freizeitmedien) kaum staatlich reglementiert sind und zumeist freiwillig, aus persönlichen Motiven und interessengetrieben genutzt werden. Es ist jedoch festzustellen, dass Jugendliche immer häufiger auch schulische Aufgaben mit Hilfe des Internets bearbeiten, sowohl in der Schule an Computern als auch zu Hause, z.B. für Recherchen und Kommunikation. Auf diese Weise betritt das Internet das bislang dem typographischen Medium Schulbuch vorbehaltene Terrain der Institution Schule. Der Zutritt erfolgt dabei über individuelle Nutzungsmuster, vor allem über die Freizeitpraktiken von Jugendlichen, aber auch über Internetnutzung in den Schulen auf Initiative von Lehrkräften oder Schülern. Durch das Netz ergeben sich neue Möglichkeitsräume für die Akteure, insbesondere hinsichtlich des Zugangs zu Wissen. Die wachsende Bedeutung des Internets beeinflusst die Mediensozialisation der Jugendlichen, aber auch deren Wahrnehmungsmuster, Medienpraktiken sowie allgemein die bestehende Wissenskultur. Diese Faktoren wiederum stehen in Wechselwirkung mit den Bildungsinhalten und der Unterrichtsgestaltung, was zu Veränderungen sowohl beim Lernen als auch bei der institutionalisierten Schulbildung führt. Somit können grundlegende Verschiebungen

bei der Mediennutzung auch Auswirkungen auf die Steuerungsmöglichkeiten des Staates in der Schulbildung haben.

Ziel dieser Untersuchung ist zu diagnostizieren, wie ein durch das Medium Internet ausgelöster Medial-Kultureller Wandel zu veränderten Bedingungen für Unterricht und Lernen führt und welchen Einfluss diese Veränderungen auf die Rolle der Schulbücher im Besonderen und die des Staates in der Schulbildung im Allgemeinen haben. Ausgehend vom existierenden staatlichen Bildungsmonopol sollen Veränderungen bei der Rolle des Staates anhand ausgewählter Steuerungsmöglichkeiten erörtert werden. Die Einfluss- bzw. Steuerungsbereiche staatlicher Steuerungsinstrumente werden in dieser Arbeit beschränkt auf die Bildungsinhalte und den Unterrichtsprozess. Die Leitthese zielt darauf nachzuweisen, dass es durch den Medial-Kulturellen Wandel zu Transformationen bei den staatlichen Steuerungsmöglichkeiten in der Schulbildung kommt. Insbesondere eine wachsende, leicht zugängliche Medienvielfalt, eine neue Wissenskultur sowie institutionelle Veränderungen unterlaufen zunehmend die Stellung von Schulbüchern als Leitmedien und wichtigen Steuerungsinstrumenten in der Schulbildung. Eine Tendenz zu außerschulischen, medienbasierten, optionalen und informellen Lernkontexten wird beobachtet, die sich der bisherigen Art direkter und zentraler Steuerung weitgehend entziehen. Neue Lernkontexte und Medienpraktiken unterlaufen die Hauptfunktion von Schulbildung, das repräsentative und staatlich legitimierte kulturelle Erbe der Gesellschaft an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben. Die Definition und Kanonisierung dieses kulturellen Erbes unterlag bisher vornehmlich der Bildungspolitik, unter Einbeziehung anderer gesellschaftlicher Interessengruppen, und bildete eine wesentliche Basis zur Steuerung der Schulbildung. Medial-Kulturelle Veränderungen sowie Bildungsreformen erschweren zunehmend eine zentrale und staatlich kontrollierte Lenkung des Bildungskanons und des Unterrichtsprozesses, was zum Teil auch so nicht mehr vom Staat angestrebt wird. Durch neue Steuerungsinstanzen und -formen kann das zentrale Steuerungspotenzial des Staates in der Schulbildung abnehmen. Allerdings ist das Internet nur ein Grund, weshalb es zu Transformationen bei der Stellung des Staates und des Schulbuches kommt. Andere Faktoren wie z.B. die Schulreformen nach dem PISA-Schock von 2001 beeinflussen ebenfalls das Steuerungspotenzial der Bildungspolitik. Der Hauptfokus dieser Arbeit liegt jedoch auf den durch das Internet ausgelösten Konsequenzen des Medial-Kulturellen Wandels, vor allem den damit verbunde-

nen neuen Medienpraktiken: Während Schulbücher zentral vorgegebene Wissensmedien sind, erfreuen sich dezentrale Medienpraktiken im Internet zunehmender Popularität, die den Jugendlichen Möglichkeitsräume eröffnen, die jenseits staatlicher Einflussnahme liegen. Zu diskutieren ist, welche neuen Möglichkeiten durch das Internet für die Schulbildung entstehen und welche Einflusslinien durch dessen wachsende Bedeutung auf bestimmte Elemente der Schulbildung und speziell auf die Stellung von Schulbüchern ausgehen.

Den theoretischen Hintergrund dieser Untersuchung bilden vor allem die Studien von Michel Foucault zu den Themen Macht, Gouvernementalität, Dispositiv und Diskurskontrolle. Verwiesen wird an dieser Stelle exemplarisch auf wichtige Rezeptionen dieses französischen Philosophen und Soziologen in der deutschen Pädagogik: Wolfgang Dresen bezieht sich mit „Die pädagogische Maschine“ (1982) auf Machtwirkungen der Bildungsinstitutionen, Ludwig A. Pongratz (1990) auf die Disziplinarmacht der Schule, Malte Brinkmann (1999) auf den Subjektbegriff, Käte Meyer-Drawe (1996) deckt den „pädagogischen Blick“ als Machttechnik bzw. Technologie der Selbstunterwerfung auf, Thomas Coelen betrachtet Pädagogik als „Geständniswissenschaft“ (1996) und Norbert Ricken erörtert „Die Ordnung der Bildung“ (2006) unter dem Blickwinkel der Genealogie und des Dispositivs. Thomas Höhne (2003a) analysiert Pädagogisierungsprozesse und bezieht sich dabei auch auf Foucault, Jenny Lüders (2007) thematisiert Subjektivierung und Selbstpraktiken unter Foucault'scher Perspektive und geht dabei auf Bildungsprozesse in Weblogs ein. Bis vor wenigen Jahren waren vorwiegend Zurückweisungen des Foucault'schen Denkens zu konstatieren, meistens konzentrierten sich die noch relativ seltenen inhaltlichen Aufarbeitungen auf den Erziehungsbegriff oder die Funktion von Pädagogik im Prozess der Moderne (vgl. N. Ricken, 2006, S. 200). Erst in den letzten zehn Jahren hat eine intensivere Auseinandersetzung mit Foucault eingesetzt, z.B. im Band „Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft“ (2006), herausgegeben von Susanne Weber und Susanne Maurer oder durch Achim Volkens (2008) mit „Wissen und Bildung bei Foucault“. Eine Übersicht erziehungswissenschaftlicher Rezeption von Foucault lässt sich z.B. bei Nicole Balzer finden (vgl. N. Balzer, 2004, S. 15ff.).

Auf die vorliegende Untersuchung wird das Konzept der Diskurskontrolle von Michel Foucault angewendet, womit Steuerungsmöglichkeiten des Staates in der Schulbildung analysiert werden sollen. Mecha-

nismen der Diskurskontrolle werden für die Zielstellung dieser Arbeit aufbereitet und auf den Einsatz von Schulbüchern sowie Onlinemedien angewendet, um das Steuerungspotenzial dieser Medien vergleichen zu können: Je effektiver und umfassender die Möglichkeiten des Staates mit bestimmten Medien sind, diese als Steuerungsinstrumente einzusetzen, desto ausgeprägter ist sein Steuerungspotenzial in der Schulbildung. Die Einflussbereiche staatlicher Steuerung konzentrieren sich in dieser Arbeit auf die Bildungsinhalte (Kanonsteuerung) und den Unterrichtsprozess selbst (Diskurssteuerung). Ohne wirksame Instrumente, wie z.B. Bildungskonzepte, Sanktionen oder Schulbücher, die auch als Elemente eines Dispositivs Schulbildung bzw. eines Sicherheitsdispositivs gouvernementaler Regierungspraktiken betrachtet werden, kann der Staat seine Einflussmacht auf Schulbildung nicht aufrechterhalten. Er verliert dadurch Möglichkeiten und Mittel, die Spielräume seines Einflussbereiches gezielt zu gestalten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich durch das Internet neue Möglichkeiten entwickeln, die einer direkten und zentralen staatlichen Steuerung weitgehend entzogen sind.

Im ersten Kapitel steht das Bildungsmonopol des Staates im Mittelpunkt. Aus sowohl funktionaler (Zusammenhang von Macht und Wissen) als auch historischer Perspektive wird die Rolle des Staates im Kontext der Schulbildung diskutiert. Ausgehend von der historischen Durchsetzung seines Bildungsmonopols werden ausgewählte Steuerungsinstrumente in der Bildungspolitik auf der Makro- und Mikroebene der institutionalisierten Schulbildung exemplarisch untersucht. Schulbildung wird als ein Sicherheitsdispositiv von Macht und Wissen analysiert.

Im zweiten Kapitel wird die Rolle des Schulbuches in den Zusammenhang von Bildung und Medien eingebettet, zunächst allgemein unter dem Blickwinkel des Konzeptes der Diskurskontrolle, das sich auf den Medieneinsatz im Unterricht und die Formung eines Bildungskanons bezieht. Bedeutung und Funktion von Medien für die Jugendlichen innerhalb und außerhalb des Unterrichts werden differenziert. Anschließend wird das Schulbuch als ein Leitmedium und staatliches Steuerungsinstrument zur Kanon- und Diskurssteuerung in der Bildungspolitik vorgestellt. Im Fokus stehen hier mediale, politische und juristische Besonderheiten sowie die Spezifika des Schulbuch-Wissens.

Im dritten Kapitel werden der durch das Internet ausgelöste Medial-Kulturelle Wandel sowie neue Medienpraktiken erörtert. Daran schließt sich ein Medienvergleich vom institutionalisierten Medium Schulbuch und exemplarischen Varianten von Wissensangeboten im Internet, aus dem Konsequenzen für das Steuerungspotenzial von Schulbüchern gezogen werden, an.

Im vierten Kapitel werden mögliche Wechselwirkungen des Medial-Kulturellen Wandels mit bestimmten Elementen und Strukturen der Schulbildung erörtert. Im Vordergrund stehen hier Veränderungstendenzen bei der Erfahrungsform Lernen. Des Weiteren werden der Einfluss neuer Medienpraktiken auf Schulbücher und andere Steuerungsinstrumente des Staates in der Schulbildung, die auch unabhängig vom Einfluss des Internets in Veränderung begriffen sind, z.B. Bildungsinhalte oder Lernkonzepte, untersucht. Es soll bilanziert werden, ob sich diese verschiedenen Veränderungslinien auf den Einfluss des Internets in der Schulbildung (und damit auf das Steuerungspotenzial und die Rolle des Schulbuches sowie des Staates) tendenziell eher verstärkend oder abschwächend auswirken werden.

Abschließend wird erörtert, ob weiterhin ein staatlicher Schutz für das Schulbuch-Wissen sowie das Medium Schulbuch als Leitmedium in den Schulen notwendig ist. Damit verknüpft ist die Frage nach der Rolle des Staates in der Schulbildung.



## B. Themeneingrenzung

Bei der Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Themas ist eine Eingrenzung und Schwerpunktsetzung von zentraler Bedeutung. Schlüsselbegriffe wie Bildung, Schule, Medien, Unterricht, Lernen, Diskurs, Information, Wissen oder Wissensgesellschaft, die für diese Arbeit fundamental sind, werden nicht nach allen Theorierichtungen beleuchtet, sondern für den Zweck dieser Arbeit definiert. Das gilt auch für solch ein komplexes und interpretationsabhängiges Phänomen wie den Medial-Kulturellen Wandel, dessen Schwerpunkt auf die Durchsetzung des Internets als Hypermedium begrenzt werden soll; damit verbundene Erscheinungen wie Globalisierung, Dezentralisierung, Entmaterialisierung, Beschleunigung oder Visualisierung werden jeweils im Kontext unter dem genannten Schwerpunkt betrachtet.

Das Internet als das dominierende Onlinemedium weist eine kaum einzugrenzende Vielfalt und Dynamik auf, da es als „Hypermedium“ alle anderen Medien in digitaler Form integrieren kann. Zudem ist es weltweit zugänglich und wächst rasant, so dass ein kompletter Überblick über seine Inhalte kaum möglich ist. Selbst innerhalb deutschsprachiger Internetangebote herrscht eine enorme Vielfalt, so können Jugendliche für Bildungszwecke (bewusst oder unbewusst) derart verschiedene Angebote wie z.B. *Spiegel Online*, *Frauenhofer Institut*, Blogs von Journalisten oder Politikern, soziale Netzwerke innerhalb des Internets wie *schülerVZ* oder *Facebook*, aber auch Onlinespiele nutzen. Da diese Vielfalt selbst ein distinktives Merkmal des Mediums Internet ist, kann man schwerlich davon abstrahieren. Trotzdem soll fallweise eine relative Eingrenzung dieses Mediums auf drei exemplarische bildungsrelevante Angebote stattfinden: auf die Internet-Enzyklopädie *Wikipedia*, das Online-Planspiel *Schul/Banker* sowie das Online-Lernportal *Englisch-Hilfen*.

In dieser Arbeit soll es nicht um eine pauschale Befürwortung oder Ablehnung des Internets für Schulzwecke gehen, sondern um eine Einschätzung von Einflusslinien des Mediums auf bestimmte Aspekte der Schulbildung, darunter insbesondere auf die Rolle von Schulbüchern als Steuerungsinstrumente der Bildungspolitik.

Bei den Schulen stehen die staatlichen Gymnasien im Vordergrund, vornehmlich die Altersgruppe der 12- bis 19-jährigen Schüler; auf al-

ternative Schul- und Bildungskonzepte wie z.B. *Jenaplan* oder *Montessori* wird nicht weiter eingegangen. Die Differenzierung der Schulbücher in Arbeits-, Lehr- und Lernmittel wird hier nicht weiter verfolgt, stattdessen wird von einem kombinierten Arbeits-, Lehr- und Lernwerk in Schülerhand ausgegangen, wie es in den meisten Fächern bislang üblich ist (Integration von Lern- und Arbeitsbuch). Des Weiteren erfolgt keine durchgehende Beschränkung auf ein bestimmtes Schulfach, sodass Schulbücher allgemein als staatlich legitimierte Bildungsmedien in der Institution Schule betrachtet werden. Fallweise, vor allem in den Kapiteln 2 und 4, beziehen sich Aussagen zum Schulbuch vorrangig auf die Lernmedien im Fach Deutsch. Fächer wie Sport, Kunst, Informatik oder Seminarfach, für die eine Arbeit mit Schulbüchern traditionell eher untypisch ist, betreffen die Aussagen dieser Arbeit nur bedingt. Die Bezeichnung Schulbuch kann hier neben dem klassischen Schulbuch auch digitale Komplementärmedien wie CD-ROM oder bestimmte Zusatz-Onlineangebote von Verlagen umfassen. Soweit nicht anders ausgeführt, werden in dieser Arbeit die Begriffe Wissen und Bildungsinhalte synonym verwendet.

Unter Rolle des Staates in der Schulbildung soll vornehmlich sein Potenzial zur Lenkung und Kontrolle von Bildungsinhalten und von Unterrichtsprozessen in der gymnasialen Allgemeinbildung erörtert werden. Das Bildungsmonopol des deutschen Staates, ausgedrückt im Artikel 7 des Grundgesetzes, wird hier eingegrenzt einerseits auf seine Hoheit über die Steuerung von Bildungsinhalten, im Wesentlichen die zu vermittelnden Bildungsinhalte für den Unterricht und die geltenden Lehrpläne, sowie andererseits auf die Prüfung, Zulassung und Verwendung von Schulbüchern. Weitere Steuerungsinstrumente besitzt der Staat für die konkrete Gestaltung von Unterricht, z.B. durch die Bildung von Klassen, Sanktionen oder die Kontrolle durch Prüfungen. Andere Aspekte des Bildungsmonopols wie z.B. die Planung und Organisation von Schularten und Studentenfakeln, die Schulfinanzierung sowie Regelungen zur Lehrerausbildung werden nicht weitergehend erörtert.

# 1. Die Rolle des Staates im Kontext der Schulbildung

Schulbildung ist seit ihren Anfängen in Deutschland nicht zu trennen von den Institutionen ihrer Organisation und Steuerung: zuerst der Kirche und später dem Staat. Bis in die Gegenwart befindet sich laut deutschem Grundgesetz Artikel 7 die Schulbildung unter der Aufsicht des Staates, speziell unter der Kulturhoheit der Bundesländer. Wenn der Staat die Aufsicht ausüben will, braucht er dazu adäquate Instrumente und Spielräume zu seiner Interessendurchsetzung. Dazu zählen neben einer institutionellen Organisation, der Finanzierung und Planung auch ein Zielsystem sowie konkrete Instrumente zur Einflussnahme auf die einzelnen Akteure, z.B. die Kultusbehörden, Lehrplankommissionen, Schulverwaltungen, Schulen, Lehrer und Schüler. Daher sollen in diesem Kapitel exemplarisch für die Bildungspolitik verschiedene Bildungskonzepte sowie Instrumente politisch-administrativer Steuerung des Staates und deren gesellschaftlich bedingte Veränderungen diskutiert werden. Weiterhin werden Steuerungstechniken auf der schulischen Ebene des Unterrichts und deren Veränderungen im Lauf der Geschichte exemplarisch betrachtet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen Transformationen bei der Einflussnahme des Staates auf Schulbildung aufzeigen. Diese Betrachtung beleuchtet das institutionelle Umfeld für Schulbücher; in Kapitel 2 wird dann die Stellung des Schulbuchs innerhalb der Schulbildung als Verknüpfung von Bildungspolitik und Unterrichtssteuerung herausgearbeitet.

## 1.1 Der Zusammenhang von Macht und Wissen

Eines der wichtigsten Ziele von Bildungspolitik ist die Vermittlung von Wissen an die nachwachsenden Generationen, damit sich die Gesellschaft reproduzieren und somit langfristig überleben kann. Der Staat definiert und selektiert bislang das dafür relevante Wissen. Dieses Wissen ist pädagogisch aufbereitet und institutionell gebunden an die Vermittlungsinstanzen der Schulbildung. Dadurch unterliegen sowohl die Inhalte als auch die Vermittlungsweisen einer bestimmten strukturellen Standardisierung. Diese vermindert Differenzen innerhalb der Schulbildung (z.B. zwischen Bundesländern, Schulen, Lehrern) und gleicht diese zum Teil aus. Im Ergebnis muss Schulbildung im Staatsgebiet eine gemeinsame Basis und vergleichbare Bedingungen, Ziele, Inhalte und Abschlüsse ermöglichen. Dieses selektierte und

vermittelte Wissen erhält gleichzeitig eine Legitimierung und Aufwertung, da es offiziell vom Staat als vermittlungswürdig dargestellt wird. Des Weiteren dient dieses Wissen bewusst der Beeinflussung und Formung von Jugendlichen mit dem Ziel, deren individuelle Selbstentfaltung und Integration in die Gesellschaft zu fördern. Ändert der Staat seine Selektionskriterien für Wissen, ändert er damit gleichzeitig den wahrgenommenen Wert von Wissen (und die Struktur des Bildungskanons) und daher die Normsetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe der Jugendlichen. Die Begriffe Wissen, Bildung und Kanon werden in Kapitel 2 detailliert erläutert.

Je enger der Zusammenhang zwischen Macht und Wissen ist, desto wichtiger wird die staatliche Einflussnahme auf Bildung im Interesse staatlicher Selbsterhaltung. Auch wenn Bildungspolitik im engeren Sinn nur einen Teil der staatlichen Aktivitäten darstellt, die sich auf Wissen beziehen, sieht sich ein Staat heute zunehmend neuen Facetten von Wissenspolitik gegenüber, z.B. in der Wissenschafts- oder Gesundheitspolitik. Eine Besonderheit der Bildungspolitik ist, dass sie in der Regel erst langfristig zu wirken beginnt, wenn Schüler, Lehrlinge oder Studenten nach ihrer Ausbildung dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und dort ihre Kenntnisse und Fähigkeiten entfalten können. Aus diesen Gründen durchdringt das Bildungsniveau – als Ergebnis von Bildungspolitik – längerfristig und umfassend eine moderne Gesellschaft, was wiederum vielfältig auf Staat und Gesellschaft zurückwirkt (z.B. über Wertewandel, Innovationsbereitschaft oder soziale Trends). Geht man den Schritt vom reinen Wissen hin zur Anwendung bzw. Implementierung von Wissen (z.B. in Organisationen oder in Lehrplänen), so kommen institutionelle, soziale und juristische Machtbeziehungen ins Spiel, die über den Erfolg oder Misserfolg der Anwendung bzw. Implementierung von Wissen mitentscheiden. So können z.B. neue Erkenntnisse aus der Biologie nur dann in den Schulen verbindlich an die Schüler vermittelt werden, wenn zuvor diese Wissens Elemente über das Kultusministerium und die Lehrplankommission für das jeweilige Bundesland in Deutschland genehmigt worden sind.

Der Zusammenhang von Wissen und Macht wird insbesondere im Werk von Michel Foucault intensiv herausgearbeitet. Macht ist nach Foucault „ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte“ (M. Foucault, 1982, S. 256). Macht wird

hier vor allem als Machtbeziehung betrachtet, die auf bestimmte Subjekte ausgerichtet ist und deren Handeln beeinflusst. Macht und Wissen stehen sich dabei nicht getrennt gegenüber, sondern hängen als Macht-Wissens-Komplex zusammen. „Sie operieren in der Geschichte, indem sie sich wechselseitig erzeugen. Keines läßt sich vom anderen her erklären noch auf das andere reduzieren“ (H. L. Dreyfus/P. Rabinow, 1982, S. 143). Wissen wird bewusst angewendet, um damit andere Subjekte in ihren Handlungen zu beeinflussen und ist daher ein Komplement von Macht. Foucault konzentriert sich in seinem Spätwerk dabei auf die so genannte „Bio-Macht“, welche verschiedenste disziplinarische Körpertechnologien, Institutionen, Herrschaftsstrukturen und die Diskurse der Humanwissenschaften miteinander verbindet (vgl. H. L. Dreyfus/P. Rabinow, 1982, S. 216). Auf die disziplinarischen Körpertechnologien unter dem Blickwinkel von Schule wird in Kapitel 1.4.2 dieser Arbeit näher eingegangen. Der moderne Staat steuert nach Foucaults Konzept der „Regierungskunst“ die Gesellschaft, indem er bei Normabweichungen Maßnahmen für das Wohl des Staates ergreift; dazu verbindet er die Disziplinarmacht über den einzelnen Körper mit der Bio-Macht, die auf die gesamte Bevölkerung ausgerichtet ist (zu diesem Konzept vgl. Kapitel 1.3). Nach Foucault erhebt die Humanwissenschaft laufend spezifisches Wissen über Individuen, welche analysiert und in Kategorien eingeteilt werden, insbesondere in Kategorien von Anomalien, z.B. Delinquenten, Kranke, Unbegabte. Da Herrschaftsstrukturen Transparenz schaffen wollen und nach einer Normalisierung und Stabilisierung ihres Herrschaftsbereiches streben, ist Wissen über die einzelnen Individuen und ihre Gesamtheit aufzubauen. „Die Ausbreitung der Normalisierung läuft über die Schaffung von Abnormitäten, die sie dann behandeln und bessern muß. Indem sie die Anomalien wissenschaftlich identifizieren, gewinnen die Technologien der Bio-Macht eine perfekte Position zu deren Überwachung und Verwaltung“ (H. L. Dreyfus/P. Rabinow, 1982, S. 228). Wissen und Macht stützen sich folglich wechselseitig und sind auf die Beeinflussung bzw. Formung von Subjekten orientiert. Experten bzw. Vertreter der Institutionen interpretieren individuelle Befunde, weisen den Individuen eine bestimmte Identität zu und wirken dadurch direkt auf ihre Lebensweise und üben Macht über sie aus. In dieser Hinsicht werden Individuen in Subjekte verwandelt, zum Einen als Unterworfenen unter eine Herrschaft, zum Anderen als bewusst an die eigene Identität Gebundene (vgl. M. Foucault, 1982, S. 245). Diese Kategorisierungen der Subjekte durch Machttechniken führen zu einer Objektivierung und damit Unterwerfung der Subjekte durch Wissen. Dieses Wissen über den Menschen kann jedoch nur entstehen durch

ein gesellschaftlich bedingtes System der Kommunikation, Registrierung und Akkumulation im Sinne von Machtformen, während aber Macht nur ausgeübt werden kann mittels Aneignung und kontrollierter Verteilung von Wissen: Subjekt, Objekt und Form der Erkenntnis sind nach Foucault Effekte des Macht-Wissens-Komplexes (vgl. T. Coelen, 1996, S. 81).

Als Zwischenresümee ist festzuhalten: Wissen und Macht lassen sich nicht voneinander trennen, „denn einerseits ermöglichen und induzieren Machtmechanismen die Produktion von Wahrheiten, andererseits hat die Produktion von Wahrheit auch Machteffekte mit bindender Wirkung für uns“ (M. Foucault, 1977, S. 521). Der institutionalisierte Willen zur Wahrheit, der sich in der wissenschaftlichen Autorität des Wissenswachstums manifestiert, ist im Grunde ein verdeckter Willen zur Macht: eine bestimmte Wahrheit muss als solche formuliert, durchgesetzt und legitimiert werden, wozu Macht notwendig ist. Andererseits kann und will Macht von diesen Wahrheiten profitieren, sie für eigene Zwecke benutzen. Verwiesen wird hier auf die Mechanismen der Diskurskontrolle, durch welche die Produktion und Aneignung von Wissen durch machtgeleitete Prozeduren der Kontrolle und Einschränkung gelenkt und gefördert werden (vgl. M. Foucault, 1970, S. 17, siehe auch Kapitel 2.1.2). In dieser funktionalen Verkoppelung von Macht und Wissen ist es Aufgabe des Staates, Wissen und seine Verteilung zu institutionalisieren, um sein Bildungsmonopol abzusichern. Dem Staat wächst daher eine besondere Verantwortung zu: einerseits stellt Wissen für das Überleben der Gesellschaft eine wichtige Ressource dar, für die er einen geeigneten Rahmen schaffen, die er aber auch kalkuliert für bestimmte Ziele einsetzen kann, andererseits wachsen die Risiken von Wissensmissbrauch, die der Staat durch geeignete Maßnahmen seiner Wissenspolitik begrenzen kann. Das erklärt auch, weshalb der Staat historisch um das Bildungsmonopol lange gekämpft hat und dieses bis heute in der Schulbildung ausübt: die kontrollierte Selektion von Wissen für die Jugend sichert die kulturelle Basis der Gesellschaft und formt die Individuen zu berechenbaren Staatsbürgern. Allerdings zeichnen sich gegenwärtig durch den Medial-Kulturellen Wandel neue Herausforderungen für den Staat in der Wissens- und Bildungspolitik ab, die in Kapitel 4 thematisiert werden.

## 1.2 Die historische Entwicklung der Rolle des Staates im deutschen Bildungswesen

Nachfolgend soll die Beziehung institutionalisierter Herrschaft zum sich allmählich entwickelnden deutschen Bildungswesen ab dem Mittelalter skizziert werden. Dieser historische Rückblick dient dazu, wandelnde Formen staatlicher (bzw. anfangs kirchlicher) Einflussnahme auf die Schulbildung im gesellschaftlichen Funktionssystem Erziehung aufzuzeigen. Kirche und Staat erscheinen in diesem Kontext als institutionalisierte politische und kulturelle Steuerungssubjekte mit spezifischen, historisch wandelbaren Anforderungen an Schulbildung. Ebenso werden Einflüsse anderer gesellschaftlicher Funktionsbereiche, z.B. der Wirtschaft oder der Wissenschaft, auf die Schulbildung beleuchtet.

Einleitend muss darauf hingewiesen werden, dass es einen territorial und funktional wirksamen Staat nach heutigem Verständnis im Mittelalter noch nicht gab. „Personale Beziehungen hielten das Ganze zusammen, nicht eine Institution, nicht eine abstrakte Staatsvorstellung und auch nicht ein geschlossener Raum“ (F. Seibt, 1987, S. 56). Neben den weltlichen Mächten hatte die Kirche eine herausragende Bedeutung, und so begann im christlichen Frühmittelalter das, was wir heute als Bildungswesen bezeichnen: in den westeuropäischen Klöstern orientierte man sich an den Erziehungsvorgaben der Mönche, wobei unter Erziehung eher Einführung in christliche Werte und gemeinsame klösterliche Lebensformen verstanden wurde als direkte Wissensvermittlung (vgl. H. Weimer, 1992, S. 26). Bis zum 8. Jahrhundert dominierten die Klosterschulen, in denen eine Synthese aus antikem und christlichem Gedankengut vermittelt wurde. Ab dem 8. Jahrhundert kamen vermehrt Dom-, Bischofs- und Stiftsschulen hinzu (vgl. B. Hamann, 1993, S. 25). Etwa ab dem 11. Jahrhundert ließen diese Schulen auch Laien zu und nahmen dadurch den Charakter „öffentlicher“ Schulen an: Die Kloster- und Domschulen bildeten im Wesentlichen den kirchlichen Nachwuchs heran, wobei oft zwischen einer „inneren Schule“ mit strengen klösterlichen Regeln für die Geistlichen und einer „äußeren Schule“ für den weltlichen Nachwuchs des Adels differenziert wurde (vgl. K. Schmitz, 1980, S. 35). Im höheren Bildungswesen setzten sich die Domschulen (zumeist durch das Städtewachstum) allmählich durch. Die Unterrichtsinhalte in jenen Einrichtungen umfassten in der Regel drei Stufen: zuerst der Elementarunterricht (z.B. Lesen, Rechnen, Gesang, Konversation), gefolgt von den „Sieben Freien

Künsten“ aus antiker Tradition: ethisches Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und physisches Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie), den Abschluss auf hohem Niveau bildeten theologische Studien (z.B. Auslegung der Bibel, Dogmatik); benutzt wurden im Unterricht meistens antike Kompendien, z.B. von Isidor von Sevilla oder Alkuin (vgl. B. Hamann, 1993, S. 30).

Ab dem 12. Jahrhundert begann, von Frankreich ausgehend, die soziale Herauslösung von „Magistern“ (Lehrern) aus den (nordfranzösischen) Kathedralenschulen und damit aus kirchlichem Einfluss. Die Magister bildeten selbstorganisierte Körperschaften (Korporationen), die in den Genuss von Schutzprivilegien von König und Papst kamen, und so entwickelte sich in Paris zwischen Magister und Schülern bis 1208 die vom König anerkannte rechtliche Gemeinschaft der Universitas (vgl. M. Kintzinger, 2003, S. 151). In Deutschland folgten Universitäten etwas später (z.B. 1348 in Prag, 1364 in Wien oder 1476 in Tübingen). Dieser Prozess ging seit dem 12. Jahrhundert einher mit einer allmählichen Trennung von Glauben und Wissen. Waren es bislang vor allem scholastische Auslegungen und Interpretationen der Autoritäten, d.h. der Schriften des Aristoteles bzw. der Kirchenväter, so öffnete sich das dogmatisch gefesselte Wissen des Mittelalters zunehmend der Erfahrung und den Argumenten der Wissenschaft. Dadurch kam es auch zu einer Professionalisierung des Umgangs mit Wissen (z.B. durch Fachgelehrte an Universitäten) und zu einer dauerhaften Differenzierung von Glauben und Wissen (vgl. H. E. Tenorth, 2000a, S. 57).

Neben der kirchlichen und ritterlich-höfischen Schulbildung kamen etwa ab dem 13. Jahrhundert durch prosperierendes Gewerbe und Stadtbildung städtische Erziehungsanstalten hinzu. Die Städte gründeten selbst Schulen, in denen der Nachwuchs für Handel und Gewerbe herangebildet werden sollte. Bildungsinhalte waren hier insbesondere elementare und praktische Bildung, z.B. für Verwaltung und Rechtswesen; die Stadt stellte auch selber die Lehrer an, hatte die organisatorische Schulaufsicht und war zuständig für die Schulordnung (vgl. H. Weimer, 1992, S. 37). Jedoch verblieb der Kirche zumeist die inhaltliche Schulaufsicht: so wurde der neue Rektor einer Stadtschule zwar von der Stadt angestellt, wurde aber vorher vom zuständigen Pfarrer geprüft, der Lehrerberuf war weiter nur eine Vorstufe bzw. ein Anhängsel des weitaus lukrativeren Pfarramtes und auch vom Inhalt und der Didaktik her gab es bei den Stadtschulen kaum Änderungen gegenüber den kirchlichen Schulen (vgl. K. Schmitz, 1980, S. 41). Häu-

fig gab es Auseinandersetzungen mit kirchlichen Stellen, denn diese städtischen Schulen traten in Konkurrenz zu den Kloster- und Domschulen, und die kirchlichen Autoritäten reagierten auf diese Schulgründungen außerhalb ihres Einflussbereiches, „indem sie den kirchlichen Schulen ausdrücklich den höheren Unterricht vorbehielten“ (H. Scheuerl, 1985, S. 51). Im Ergebnis existierte am Ende des Mittelalters in Deutschland – neben den neuen Universitäten – bereits ein vielgliedriges Schulwesen, wobei die kirchlichen Schulen (Kloster-, Dom- und Stiftsschulen) nach wie vor dominierten (vgl. B. Hamann, 1993, S. 33f.). In den Händen der Kirche lag noch das Schrift- und Wissensmonopol, noch war sie die alleinige Inhaberin und Verwalterin der geistlichen und weltlichen Wahrheit (vgl. H. Scheuerl, 1985, S. 49).

Die ideologischen, wissenschaftlichen und kulturellen Folgen des Humanismus und der Reformation führten auf dem Feld der Bildungspolitik dazu, dass sich Luther 1524 an die weltlichen Fürsten Deutschlands wandte („An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“) und eine verstärkte Pflege der alten Sprachen forderte – um des besseren Bibelstudiums willen. Luther verlangte, dem Niedergang des Schulwesens im Gefolge der Einziehung der Kirchengüter mit der Gründung und Erhaltung von Lateinschulen zu begegnen (vgl. H. Weimer, 1992, S. 51f.). Auch in katholischen Ländern begannen Versuche, die Schulaufsicht von staatlichen Behörden aus durch Schulordnungen und Satzungen zentral auszuüben, z.B. in Bayern durch die 1569 erlassene Schulordnung (vgl. B. Hamann, 1993, S. 50). Durch die Entstehung des Landeskirchentums im Gefolge der Reformation und des Augsburger Religionsfriedens von 1555 oblag dem Landesherrscher auch die Hoheit über Kirchen- und Schulordnungen (z.B. protestantische Schulordnungen von Kursachsen 1528 oder von Württemberg 1559); so legte die Kursächsische Schulordnung den ersten Lehrplan für ein Gymnasium in Deutschland fest: Mit Latein als Schwerpunkt erfolgte der Unterricht durch einen humanistischen Kurs in beiden Fremdsprachen Latein und Griechisch (vgl. H. Fend, 2006, S. 128). Die sächsischen Fürstenschulen und die württembergischen Klosterschulen dienten ebenfalls dem Zweck, ein eigenständiges und reichsunabhängiges Landesschulwesen zu etablieren. Damit wurde im Prinzip der mühsame Prozess der Verstaatlichung des Bildungswesens von den protestantischen Landesherren eingeleitet, obwohl die Schulordnungen noch Teil der Kirchenordnungen waren – Symbol für die noch existente Abhängigkeit des Schulwesens von der Kirche (vgl. H. Weimer, 1992, S. 55).

Die ab 1648 nach dem Zusammenbruch der Reichsgewalt gestärkten deutschen Landesfürsten strebten danach, ihre absolute Herrschaft durch die Förderung von Handel und Gewerbe (und damit von Einnahmen) auszubauen. Effektivere Erziehungsanstalten waren zur breitenwirksamen Verbesserung der Qualifizierung der Arbeitskräfte im Land daher unerlässlich. Als Folge davon begann man an Gymnasien das Fach Mathematik, deutschen Sprachunterricht und in einzelnen Ländern erstmals die Schulpflicht einzuführen, z.B. 1607 in Anhalt-Bernburg und 1647 in Braunschweig-Wolfenbüttel, ab 1717 in Preußen (vgl. H. Weimer, 1992, S. 87). Besonders in den mitteldeutschen Ländern wurde durch neue landesherrliche Schulordnungen versucht, ein einheitliches Schulwesen mit Schulzwang, natürlichem Unterrichten und dem Benutzen von Lehrbüchern und Plänen zu erreichen (z.B. Evangelische Schulordnungen in Weimar 1619, in Gotha 1642 und Hessen 1656): Vor allem der „Gothaer Schulmethodus“ bewirkte eine vom Staat her organisierte Volksschule mit vielen festen Regelungen, z.B. einer allgemeinen Schulpflicht vom 5. bis 14. Lebensjahr, Rechnen und Sachkunde als Fächer, einem festen Lehrplan und einer Schulaufsicht; diese Schulordnung wurde für andere Schulordnungen Vorbild, jedoch scheiterten viele Regelungen an Geldmangel, Kriegswirren oder mangelhaft ausgebildeten Lehrkräften (vgl. B. Hamann, 1993, S. 64f.). Bedeutsam ist neben der weiteren Ablösung der Schulordnung von kirchlichen Regelungen die Erfassung breiterer Bevölkerungsschichten für den Schulbesuch (speziell in den Volksschulen) durch die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht. Der Staat führte diese ein, um Schulen gezielt zur Entwicklung eines Staats- und Nationalbewusstseins, aber auch für den eigenen Elitenachwuchs benutzen zu können (vgl. I. v. Ackeren/K. Klemm, 2009, S. 15).

Das 18. Jahrhundert mit seinem aufklärerischen Gedankengut verwandelte Schule zunehmend in ein Herrschaftsinstrument des Staates (d.h. der Landesherrn), um Interessen gegenüber politischen Rivalen (Adel, Städte) durchzusetzen und eigene Ziele zu verwirklichen. Rationalismus und Empirismus fokussierten auf die Vernunft als ein wirksames Mittel zur Mehrung von Macht und Wohlstand, was dazu führte, Vernunft zu einem zentralen Bildungsinhalt zu erklären; dem Herrscher ging es darum Beamte auszubilden, für Handel und Gewerbe zu qualifizieren, die Landbevölkerung zu disziplinieren, d.h. durch eine verbesserte Schulausbildung seiner Untertanen hin zu wirtschaftlich tätigen, fleißigen und tugendhaften Bürgern den Nutzen für sein Land zu maximieren (vgl. B. Hamann, 1993, S. 81f.). Aufklärerisch orientierte

Schulreformer brachten bedeutsame Neuerungen für das Schulwesen, z.B. Freiherr Karl A. von Zedlitz für Preußen: 1787 errichtete er ein zentrales „Oberschulkollegium“ als staatliche Schulaufsichtsbehörde für Preußen. Die Etablierung der ersten deutschen Reifeprüfungsordnung 1788 in Preußen war der erste staatliche Versuch, Bildung anhand von Leistungsprüfungen in einem deutschen Territorium zu vereinheitlichen, zu lenken und zu kontrollieren. Allerdings verliefen diese Reifeprüfungen noch recht heterogen: sie wurden „weder ausnahmslos auf den Schulen vorgenommen, noch gab es für sie allgemeine Normen über das Bildungsziel und seine Bestandteile; nur die Anwesenheit eines Kommissars des Provinzschulkollegiums erwirkte eine gewisse Gleichförmigkeit“ (W. Diltthey, 1924, S. 124).

Von Zedlitz schlug ein dreigliedriges Bildungswesen für Preußen vor, das genau den unterschiedlichen sozialen Positionen der Auszubildenden in der Gesellschaftshierarchie entsprechen sollte: Bauern, Gewerbetreibende und Gelehrte bzw. Staatsbeamte. Damit sollte das Schulwesen die Sozialstruktur des Staates abbilden und reproduzieren, und um dies auch rechtlich abzusichern, betrachtete das „Allgemeine Landrecht“ in Preußen 1794 Schulen und Universitäten juristisch als „Veranstaltungen des Staates“, was einen Bruch mit der reinen Kirchenschule und damit einen weiteren Schritt zur Trennung von Staat und Kirche im Bildungswesen bedeutete (vgl. H. Weimer, 1992, S. 117). Durch die Vielzahl der Akteure, Interessen und Privilegien, die mit dem Bildungswesen verbunden waren, gestaltete sich eine schnelle und vollständige Zentralisierung sowie staatliche Kontrolle sehr schwierig. So blieb auch das Preußische Landrecht im gesamten 19. Jahrhundert die einzige rechtliche Grundlage für das Schulwesen in Preußen (vgl. K. Schmitz, 1980, S. 62). Auch in katholischen Ländern wechselte das Schulwesen in die Hand des Staates über, so z.B. 1778 in Bayern; selbst die von den Jesuiten betriebenen Gymnasien kamen nach Aufhebung des Ordens ab 1775 unter staatliche Aufsicht (vgl. H. Weimer, 1992, S. 122f.).

Die Privilegierung des Gymnasiums für die Reifeprüfung intensivierte den Leistungs- und Prüfungsdruck und verengte die Karrierewege zu hohen Posten in Wirtschaft und Verwaltung: So kam es 1834 im Frankfurter Bundestag zu einer verbindlichen Regelung für die Abiturprüfung an Gymnasien als der entscheidenden Zugangsvoraussetzung für Hochschulen, die nachfolgend für den gesamten Deutschen Bund übernommen wurde (vgl. G. Breitschuh, 1993, S. 273f.). In der zwei-

ten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkten sich die Regulierungstendenzen des Staates insbesondere im Hinblick auf die höheren Schulen, vor allem durch den Aufbau des Berechtigungswesens und dem Ausbau des Zeugnis- und Prüfungssystems, ebenso durch die Regelungen zu Versetzungen, Stoffplänen und Abschlüssen, z.B. nach der Reichsgründung (1871) mit der „Absprache über die wechselseitige Anerkennung der Reifezeugnisse und über einheitliche Festlegungen bei der Reifeprüfung“ von 1874 zur Garantie der Freizügigkeit im Deutschen Reich (vgl. A. Reble, 1983, S. 223). Das staatliche Berechtigungswesen funktionalisierte Bildung in einem stark differenzierten und differenzierenden Bildungswesen auf bestimmte Berufslaufbahnen und damit soziale Privilegien hin. Bildungsabschlüsse heben den Einzelnen ab, sichern ihm bestimmte Aufstiegschancen und damit Einkommen und Prestige: So sah das Berechtigungswesen für alle Zweige des öffentlichen Dienstes des stark expandierenden Verwaltungsstaates eine bestimmte Schulausbildung vor, z.B. musste für die Landmesser-Prüfung die Prima-Reife einer neunstufigen Schulausbildung vorliegen; damit wurde das Schulwesen in das staatliche Verwaltungssystem integriert (vgl. K. Schmitz, 1980, S. 65).

Das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums für den Hochschulzugang begann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu wanken: Neu entstandene Realgymnasien (neunklassig, mit Lateinpflcht) berechtigten ab 1870 – auf staatlichen Erlass hin – zum Studium der neuen Sprachen, Naturwissenschaften und Mathematik; ab 1882 kamen die lateinlosen Oberrealschulen mit Hochschulberechtigung hinzu (vgl. H. Weimer, 1992, S. 173). Endgültig gleichgesetzt wurden in Preußen diese Grundtypen, die dann alle zu einem Universitätsstudium berechtigten, erst im Jahre 1901, in Bayern dagegen 1914 (vgl. B. Hamann, 1993, S. 154f.). Diese Entwicklung trug dem steigenden Bedarf an – insbesondere technisch und naturwissenschaftlich ausgebildeten – Fachkräften in der aufstrebenden Industriemacht Deutschland Rechnung; der Staat musste auf tiefgreifende Verschiebungen in seiner Wirtschaftsstruktur reagieren.

Obwohl die endgültige Trennung der Schulausbildung von der Kirche in Preußen im Jahr 1872 erfolgte, das Schulwesen komplett dem Staat unterstellt wurde, gelang es den staatlichen Schulbehörden nicht durchgängig, neue staatliche Regelungen an allen Schulstandorten durchzusetzen, was oft am Widerstand lokaler, religiöser oder sozialer Interessengruppen lag, aber auch an fehlenden finanziellen Ressourcen.

cen des Staates: „In den verschiedenen Schulstandorten herrschten zudem sehr unterschiedliche demographische, ökonomische und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen für Schule, die eine Umsetzung der allgemeingültigen Bestimmungen nur unter der Voraussetzung zuließen, dass großzügige Ausnahmen und Übergangsbestimmungen gewährt wurden“ (B. Zymek, 2001, S. 87). Insgesamt ist in Deutschland im 19. Jahrhundert eine Professionalisierung und Funktionalisierung im Erziehungswesen festzustellen. Im seit 1871 mächtiger gewordenen Deutschen Reich kam der verstärkt staatlich gesteuerten Schulbildung eine wichtige Rolle zur geistigen sowie politischen Beeinflussung und sozialen Kontrolle des Volkes zu.

In der Reichsverfassung von 1919 gab es erstmals schulrechtliche Regelungen für Gesamtdeutschland; vorrangig ging es um die Regulierung der vierjährigen Grundschule, als einheitliche Basis von Volksschule, Mittelschule und Gymnasium, woraus 1920 das einzige reichseinheitliche Schulgesetz in Form des Reichsgrundschulgesetzes folgte, in dem der Sonderzugang zum Gymnasium durch Vorschulen prinzipiell verhindert wurde; die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen durch die Weimarer Verfassung bewirkte in den 1920er Jahren zudem endlich auch die Öffnung der höheren Schulen für Mädchen (vgl. H. Weimer, 1992, S. 193ff.). Insgesamt ist die Situation in der Weimarer Republik jedoch auch im Bildungsbereich von politischer Zerrissenheit und Ohnmacht der Reichsregierung gegenüber den Ländern gekennzeichnet. Aufgrund zu großer ideologischer Differenzen, der Verschlechterung der finanziellen und politischen Verhältnisse und Gegenwind seitens der Länder überließ das Reich die Schulpolitik den Ländern und verzichtete auf länderübergreifende Kompetenzen (vgl. B. Hamann, 1993, S. 219f.). Die Veränderungskraft der Reichspolitik in Sachen Schule bzw. die Aussicht auf Angleichung der Bildungswesen in den einzelnen Ländern erwies sich als begrenzt.

Nach dem Machtantritt Hitlers gab es dann eine ganz neue Intensität staatlicher Einflussnahme auf das Bildungswesen: Die Bildungspolitik wurde in die Hände des 1934 gegründeten zentralistischen Reichserziehungsministeriums gelegt, was gleichbedeutend war mit einer Entmachtung der Länder im Bildungswesen (vgl. B. Hamann, 1993, S. 231). In den westlich kontrollierten Besatzungszonen war nach 1945 beim Wiederaufbau des Schulwesens zu beobachten, dass die Reformbestrebungen der Besatzungsmächte durch den Widerstand der regionalen, politischen, religiösen, kulturellen Traditionen abgeschwächt

bzw. modifiziert wurden. Dies war vor allem Ergebnis des starken Einflusses der katholischen Kirche, der berufsständischen Spaltung des Schulwesens sowie der Lehrerbildung, aber auch eine Gegenreaktion auf die Tendenz zur egalisierenden Einheitsschule in der sowjetischen Besatzungszone (vgl. H. Weimer, 1992, S. 208ff.). Da laut Grundgesetz (1949) die Bundesländer ihre Bildungspolitik autonom gestalten konnten, wurde die traditionell zersplitterte deutsche Bildungslandschaft auch juristisch in der neuen Bundesrepublik nach 1949 in dieser Form fixiert. Modernisierungsbestrebungen führten 1953 zur Gründung eines „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ (ab 1965 „Deutscher Bildungsrat“), der das westdeutsche Bildungswesen koordinieren und vereinheitlichen helfen sollte (diesem Ziel diente auch die Gründung der zentral agierenden Kultusministerkonferenz KMK); das dreigliedrige Schulwesen bestand fort; wichtigstes Ergebnis des „Deutschen Ausschusses“ war eine Rahmenvereinbarung der KMK von 1960, in der die Regelungen für die gymnasiale Oberstufe bundesweit vereinheitlicht wurden (vgl. H. Weimer, 1992, S. 210f.).

In den Jahren 1966-68 veränderte sich die gesellschaftliche Situation in der Bundesrepublik merklich, z.B. durch das Ende des Wirtschaftswunders, den Studentenprotesten. Aufgrund des staatlichen Autoritätsverlustes und der Gefahren für die innere Stabilität des Landes waren die staatlichen Instanzen gezwungen, dem gesellschaftlichen Druck zu begegnen. Auch aus den Bereichen Wirtschaft und Wissenschaft kamen Forderungen, das Bildungswesen zu reformieren. Dieses Bündel an Ursachen führte schließlich dazu, dass 1970 ein „Strukturplan zur Neuordnung des Bildungswesen“ vom Deutschen Bildungsrat vorgelegt wurde und von der Bundesregierung als „Bildungsgesamtplan“ umgesetzt werden sollte. Ein inhaltliches Ziel der Reformen war z.B. die verstärkte Wissenschaftsorientierung der Lehrinhalte und eine Förderung des entdeckenden, problemlösenden und sozialen Lernens - die Bildungspolitik in den einzelnen Bundesländern zeigte jedoch, wie zerbrechlich der Bildungskompromiss war: nur wenige bundeseinheitliche Regelungen konnten durchgesetzt werden; Gründe für das Scheitern der Reformen waren Differenzen unter den jeweiligen Parteien in Bund und Ländern, Spannungen zwischen Bund und Länderhoheiten sowie der Finanzpolitik und der Bildungspolitik (vgl. H. G. Herrlitz/W. Hopf/H. Titze/E. Cloer, 2005, S. 176ff.). Trotzdem führten diese Reformen zusammen mit einer verstärkt einsetzenden Bildungsexpansion bis in die 1980er Jahre hinein zu Veränderungen, z.B. zu erhöhten Abiturquoten, Verwissenschaftlichung der Lehrinhalte