

Anja Ballis/Ann Peyer

Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung

1 Lernmedien und Lernaufgaben – zwischen Bedeutung und Bedeutungslosigkeit

Lernmedien und Lernaufgaben sind in mehrfacher Hinsicht ein zentrales didaktisches Thema: Sie prägen den Unterrichtsalltag sehr konkret und sie reflektieren pädagogische, allgemein- und fachdidaktische Konzepte ihrer Zeit, ohne dabei den Kontakt mit der unterrichtlichen und didaktischen Tradition abreißen zu lassen. Entsprechend sind sie ein interessanter Gegenstand für Forschung und fachliche Auseinandersetzung, u.a. im Rahmen einer Sektion des 18. Symposiums Deutschdidaktik in Bremen mit dem Rahmenthema „Fachliches Lernen: Gegenstände klären – Kompetenzen entwickeln“.

Lernmedien gehören zur Unterrichtspraxis. Lange Zeit verhielt sich die (akademische) Fachdidaktik jedoch ihnen gegenüber eher indifferent, sie befasste sich mit Konzepten, weniger mit deren Umsetzung und „Materialisierung“ im Unterricht. Aktuell geschieht eine Annäherung, u.a. angeregt durch die Auseinandersetzung mit Tests, Vergleichsaufgaben und verschiedenen *large-scale*-Studien.¹ Je länger, je mehr versucht der fachdidaktische Diskurs nicht nur über programmatische Arbeiten, sondern auch über komplette Sets von Materialien (Lehrmittel) oder über sinnvolle Aufgaben mit der Praxis in Kontakt zu treten – im Wissen darum, dass „reines Papier“ zu praxisfern ist und deshalb ausgearbeitete konkrete Anregungen nötig sind. In einigen didaktischen Zeitschriften wird schon seit Längerem auf diesem Weg der Vermittlung gearbeitet.²

Fachdidaktische Diskussionen setzen dagegen oft bei grundsätzlichen Fragen an: Welche Zugänge ermöglichen einen nachhaltigen Unterricht im Bereich Grammatik und Sprachreflexion, wie ist mit dem Lektürekanon umzugehen, wie können verschiedene Kompetenzbereiche in Modelle gefasst werden, wie kann die Schule zu einer möglichst umfassenden Lesesozialisation beitragen etc.³ Die Wende hin zu mehr Empirie hat dazu geführt, dass solche Diskussionen nicht mehr nur programmatisch geführt werden. Lernen-

¹ Vgl. die Darstellung bei Bremerich-Vos 2009, S. 22-25 oder Abraham/Müller 2009.

² Vgl. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Seelze (www.friedrich-verlag.de) oder Deutschunterricht, Braunschweig (www.d-unterricht.de/).

³ Beispiele für diesen Zugang finden sich u.a. in Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, begründet von Robert Ulshöfer, Seelze (www.friedrich-verlag.de) oder in Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre, hrsg. von Heinz Rölleke, Bonn (www.wvtrier.de/top/).

de, ihr Handeln und ihre Kompetenzen sind im fachdidaktischen Diskurs viel präsenter, als sie es lange Zeit waren.

Dennoch ist das Unterrichtsgeschehen in seiner ganzen Komplexität noch immer nicht umfassend sichtbar, werden nicht alle Komponenten in ihrer ganzen Bedeutung erfasst. Einer der „blinden Flecke“ sind die spezifischen Aufgaben, mit denen Schüler(innen) sich im Unterricht befassen, und auch die Lernmedien, auf welche sich die Aufgaben beziehen oder von denen sie Teil sind.

Dabei sind Lernmaterialien und Aufgaben eine besonders interessante Schnittstelle, vermitteln sie doch zwischen verschiedenen Dimensionen von Unterricht:

- zwischen konkreten Lernprozessen und Konzepten vom Lernen, insofern als das Lernkonzept die konkrete Form der Aufgabe und auch den Lösungsweg bestimmt. So sind Aufgaben im Rahmen konstruktivistischer Konzepte anders strukturiert als solche, die im Kontext direkter Instruktion formuliert werden.
- zwischen konkreter Unterrichtssituation und Traditionen des Lehrens und Lernens, weil Aufgaben oft nicht ad hoc aus der Situation entwickelt wurden, sondern zum traditionellen Lehrstoff gehören.
- zwischen Lehrpersonen und didaktischem Diskurs, indem Lehrpersonen teilweise Aufgaben stellen und Lehrmittel verwenden (müssen), deren didaktischer Kontext für sie neu ist oder den sie sich erst aneignen.
- zwischen Lehrperson und Schüler(in), denn Aufgaben machen einen wesentlichen Teil der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Lernenden aus.
- zwischen konkretem, medialem Format und exemplarischem Muster, da es grundsätzlich immer verschiedene mediale Möglichkeiten gibt, sich ein Lehrmittel aber für eine konkrete Realisierung entscheiden muss und damit die Erfahrung und den Lernweg der Schüler(innen) prägt.

Für Lernmedien im Deutschunterricht ist außerdem zu beachten, dass sie unterschiedlichen Zieldimensionen verpflichtet sind: Einerseits geht es um inhaltliche Vermittlung, stehen also Gegenstände im Zentrum, z.B. ein literarischer Text, grammatisches oder literaturgeschichtliches Wissen etc., andererseits werden Schüler(innen) im Ausbau ihrer Handlungskompetenzen unterstützt.

Neben der (fach)didaktischen hat das Thema eine bildungspolitische Dimension: Von den Behörden genehmigte Lernmedien sowie Test- und Vergleichsaufgaben sind Steuerungsinstrumente für bildungspolitische Vorgaben, insofern als sie Kompetenzstandards und Lehrpläne konkretisieren. Diese Dimension soll hier nicht weiter beleuchtet werden. Im Folgenden möchten wir die Relevanz des Themas für die Deutschdidaktik umreißen und einige Gesichtspunkte vertieft erläutern.

2 Lernmedien und Lernaufgaben als Gegenstand. Ein erster Überblick

Dank Leistungsstudien, Vergleichsarbeiten und Überprüfung von Bildungsstandards sind wir zunehmend besser über bestimmte Leistungen von Schüler(inne)n, also „Produkte“ von Bildungssystemen, informiert. Gemessen daran, wissen wir zu wenig über die Prozesse, die dorthin geführt haben. Nötig ist deshalb eine Rückbesinnung auf den Unter-

richt als dem „Kerngeschäft“ der Schule: Von welcher Qualität muss der Unterricht sein? Welchen Stellenwert haben Lernmedien und Aufgaben im Unterricht, welches Gewicht kommt ihnen zu? (Helmke 2007) Wie werden Lernmedien und Lernaufgaben durch die unterschiedlichen Akteure sozial konstruiert und welche Struktur bzw. spezifische Form haben diese Materialien und Aufgaben? Wir haben eingangs erwähnt, dass diese Frage auf einen blinden Fleck verweise. Dabei gibt es natürlich bereits eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten von Lehr- und Lernmedien. Im Folgenden möchten wir auf wichtige Ansätze und methodologische Zugänge hinweisen.

Das Feld der Lehr- und Lernmedienforschung wird von Forscher(inne)n bestellt, die sich in oft langjährigen Projekten zu Einzelfragen von Lehr- und Lernmedien befassen. Bedeutsam für den Deutschunterricht sind u.a. die Projekte zur Fibelforschung, die intensiv von Dieter Marenbach (1980) betrieben worden ist. Hervorzuheben sind auch die Bemühungen von Swantje Ehlers (2003, 2006a, 2006b), die sich intensiv dem Lesebuch und seiner Erforschung widmet. Eine Forschergruppe um den Siegener Literaturdidaktiker Hermann Korte befasst sich mit Projekten zur (historischen) Kanonforschung (Korte 2002, Korte/Zimmer/Jakob 2005, Korte/Rauch 2005). Zudem werden von Literatur- und Sprachdidaktiker(inne)n Lehrwerkanalysen durchgeführt (Günther 2006; Ossner 2007). In jüngster Zeit findet auch die Erforschung von Aufgabenformaten ihren Niederschlag, wie im Projekt „Aufgabenformate in der Hauptschule“ (Metz et al. in diesem Band).

Diese Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmedien könnte man unter dem Begriff der systematischen Erforschung zusammenfassen, da einzelne Themenfelder über einen längeren Zeitraum von Forschergruppen erfasst werden. Daneben können auch Aktivitäten von Institutionen genannt werden, die sich gleichfalls um eine Erforschung der Lehr- und Lernmedien bemühen und damit einen systemischen Beitrag im Forschungsfeld leisten. Im fächerübergreifenden und erziehungswissenschaftlichen Kontext können folgende Institutionen genannt werden: Hervorzuheben sind die Aktivitäten der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung (Eva Matthes, Universität Augsburg)⁴ mit einer speziellen Arbeitsgruppe Fibeln⁵, die auf ihren Jahrestagungen einer nationalen und international geprägten Forschergemeinschaft ein wichtiges Forum bieten. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang auf das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Braunschweig) hinzuweisen, das immer wieder die gesellschaftlich prägende Kraft von Lehr- und Lernmedien reflektiert.⁶ Im Rahmen des Symposions Deutschdidaktik e.V. hat sich im Jahr 2006 eine AG „Lehr- und Lernmedien“ konstituiert, die sich um eine Systematisierung und Bündelung von Forschungsaktivitäten bemüht. Im Fokus steht dabei die empirische Erforschung von Lehr- und Lernmedien (Ballis/Gaebert 2010).⁷

Wie deutlich geworden sein dürfte, existieren in der Fachdidaktik Deutsch bereits einige Ansätze, um Lehr- und Lernmedien systematisch und systemisch zu erforschen. Ein Blick in weitere Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften zeigt, dass dieses For-

⁴ www.schulbuch-gesellschaft.de/ (21.03.2011).

⁵ www.schulbuch-gesellschaft.de/content.php?contentid=112 (21.03.2011).

⁶ www.gei.de/georg-eckert-institut-fuer-internationale-schulbuchforschung.html (21.03.2011).

⁷ Vgl. www.symposion-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/aktivitaeten/arbeitsgemeinschaften/sdd_AG_Lernmedien.pdf (03.04.2011).

schungsfeld noch weiteres Potenzial entfalten könnte. So entwickelt sich beispielsweise in der Fachdidaktik Geschichte eine internationale und gesellschaftswissenschaftliche Ausrichtung mit ideologiekritischen und historischen Fragestellungen, wofür die Forschungen im Umkreis des *Jahrbuch/Yearbook/Journal* der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik ein Beispiel sind (Popp 2009, 2010a, 2010b).

Ansatzweise gibt es auch eine vergleichende Analyse von europäischen Unterrichtswerken, Forschungen zu *visual literacy* in Lehrwerken oder erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, die das Fach Deutsch berühren, literatursoziologische Aspekte wie Produktions- und Distributionsprozesse von Lehr- und Lernmedien und deren institutionellen Rahmenbedingungen oder medienwissenschaftliche Aspekte zum Stellenwert der Unterrichtsmedien (in Anlehnung an Stuck/MIakar 2009).

Interessanterweise stammen die wichtigen empirischen Studien zum Einsatz von Lehr- und Lernmedien im Deutschunterricht von Erziehungswissenschaftler(inne)n: Dagmar Killus (1998) geht in ihren Analysen zum „Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I“ der Frage nach, inwiefern dem Schulbuch, differenziert nach Lese- und Sprachbuch, noch die Rolle eines Leitmediums zukommen kann. Andrea Tebrügge (2001) untersucht in ihrer Studie zur „Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufs Anforderung“ (2001), welche Medien Sekundarstufenlehrkräfte der Fächer Deutsch, Chemie und Mathematik für ihre Vorbereitung von Unterricht heranziehen. Des Weiteren ist die Delphi-Studie (2004) zu nennen, die die Zukunft der Lehr- und Lernmedien im 21. Jahrhundert zu eruieren sucht (Vollstädt 2004).

Rekapituliert man den Stand der Erforschung von Lehr- und Lernmedien, so wird deutlich, dass in weiteren Teilen Lernmedien, insbesondere die klassischen Schulbücher, unter inhaltlichen Gesichtspunkten analysiert werden und ihre Qualität im Hinblick auf verschiedene Aspekte verglichen wird. Für die Beurteilung von Lehrmitteln werden dabei implizit oder explizit ähnliche, wenn auch nicht deckungsgleiche Kriterienraster eingesetzt. Ein Beispiel ist das Raster von Nogova und Huttova (2005, S. 335) resp. die dort dargestellten *key evaluation categories*. Mit diesem Raster sind wichtige Punkte genannt, die für die Einschätzung jedes Lehrmittels, unabhängig vom Fach, eine Rolle spielen:

- I *Compliance with Principal Pedagogical Documents*
- II *Personal Development – Values, Competencies, and Skills*
- III *Content Selection*
- IV *Methodological Approach*
- V *Graphic Layout*
- VI *Social Correctness*

Anzumerken ist, dass die Kategorien I, II und III miteinander vernetzt und streckenweise redundant sind oder sein sollten, ist doch zu erwarten, dass pädagogische Grundlagendokumente wie Lehrpläne und Standards (Kategorie I) fachlich aktuell (Kategorie III) als auch gezielt auf das Lernen von Schüler(inne)n ausgerichtet (Kategorie II) sind.

Lernmedien sind unter dieser Perspektive eine wichtige Quelle, um die Gewichtung einzelner Themen und gesellschaftlich relevanter Perspektiven zu erkunden, methodisch-didaktische Entwicklungen historisch nachzuvollziehen oder Prozesse, z.B. solche der literarischen Kanonbildung, besser nachvollziehen zu können. Welche Rolle sie tatsächlich im Unterricht spielen sollten oder spielen können, kommt dabei nicht zur Sprache; mit dieser Frage befasst sich der folgende Abschnitt.

3 Lernmedien und Lernaufgaben in der Unterrichtsforschung und im Unterricht

3.1 Fragestellungen

In den Sozialwissenschaften ist die sogenannte „Schreibtischinspektion“ weit verbreitet, um die didaktische Codierung von Lehr- und Lernmedien, z.B. historische Entwicklungen und thematische Schwerpunktbildungen, herauszuarbeiten. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass Aufgaben im Rahmen der Unterrichtsforschung (auch Professionalisierung) eine stärkere Bedeutung erlangen – dies gilt sowohl für den Einsatz von Lernaufgaben als auch für die Beurteilung von Aufgaben durch Lehrkräfte. Aktuelle konzeptionelle Überlegungen der Unterrichtsforschung zur Qualität von Unterrichtsmaterialien als Gegenstand der Unterrichtsforschung formuliert Helmke (2007).

Bei der heutigen Vielfalt an Medien und Unterrichtsmaterial kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass alle Lehrmittel einheitlich ausgerichtet sind. „Schulpädagogisch wie mediendidaktisch betrachtet, ist vielmehr hervorzuheben, dass es eine Reihe nach Grundkonzeption und speziellen Funktionen recht unterschiedlicher Schulbücher gibt“ (Stein 2003, S. 25). Deshalb muss der Kommentar zu einem Lehrmittel aufzeigen, wie es konzipiert ist. Neben praktischen, z.B. auf Struktur und Aufbau bezogenen Hinweisen, muss dort auch erläutert werden, welches Verständnis von Unterricht die Autor(inn)en voraussetzen und wie die Rollenverteilung zwischen Lehrmittel und Lehrperson gedacht ist. Sollen die Schüler(innen) möglichst unabhängig damit arbeiten können, auch zu Hause, sind deshalb alle Arbeitsanweisungen genau ausformuliert, oder soll der konkrete Einsatz des vorliegenden Materials von bewussten Entscheidungen der Lehrperson abhängen? Beides ist möglich und je nach Thema und Lernziel auch sinnvoll. Es ist allerdings fatal, wenn Lehrpersonen Erwartungen an das Lehrmittel stellen, die nicht dem Konzept entsprechen. Gerade wenn Lehrmittel didaktische Innovationen unterstützen sollen, ist es wichtig, Erwartungen zu klären und für solche Verständigungsprozesse auch genügend Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Auf diesen Aspekt weist Stein (2003) hin, wenn er das Schulbuch als „Paedagogicum“ bezeichnet.⁸ Dahinter steht „eine Theorie pädagogischen Handelns, in der Unterricht und Erziehung als kommunikative und kooperative, nicht manipulative Praxis begriffen werden [...]. Dem Schulbuch kommt dabei im Rahmen unterrichtlicher und erzieherischer Praxis eine doppelte ‚mediale‘ Funktion zu: es ist zugleich Mittel und Mittler, sowohl für den Inhalts- als auch für den Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens relevant.“ (Stein 2003, S. 26) Damit ist das Lehrmittel eingebettet in den Kontext „schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse“ (Stein 2003, S. 26). Lehrpersonen, denen – oft in mehreren Fächern – ein breites Angebot an Unterrichtsmedien zur Verfügung steht, müssen wissen, welcher Stellenwert einem Lehrmittel im Unterrichtskontext zukommt. Je nach ihren Bedürfnissen und Kompetenzen können sie damit eine gezielte Wahl treffen und die Angebote optimal nutzen.

Aus der Sicht der Lehrerbildung und der auf die Praxis ausgerichteten Fachdidaktik ist zu betonen, wie wichtig umfassende Informationen über das Konzept eines Lehrmit-

⁸ Die anderen Dimensionen sind die des Politicum und des Informatoriums (Stein 2003, S. 25f.).

tels sind. Ein Buch nur von außen zu beurteilen, z.B. das Layout und die Verständlichkeit der Texte einzubeziehen, ist legitim, kann aber auch heikel sein. So kann ein Lehrmittel bewusst Texte mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad enthalten. Einerseits ermöglicht dies eine gewisse Differenzierung, andererseits können anspruchsvolle Texte die Lernenden dazu herausfordern, sich mit Texterschließungsstrategien zu beschäftigen. Beurteilende, die ohne zusätzliche Informationen die Texte einschätzen, werden finden, dass einige Texte zu schwierig sind, und übersehen, dass dies ein wesentlicher Teil des Konzepts ist. Hier zeigen sich Defizite in der deutschdidaktischen Forschung, die einen Diskurs mit anderen Disziplinen wünschenswert erscheinen lassen. Eine wichtige Frage wäre z.B.: Welche (impliziten oder expliziten) Konzepte von Lehren und Lernen lassen sich am Beispiel von Lernmedien und Aufgaben im Deutschunterricht eruieren?

Wichtig ist also nicht nur das Material, das Lehrmittel enthalten, sondern auch der Kontext, in dem sie eingesetzt werden resp. für den sie vorgesehen sind: Unterrichtssetting, Lehr-Lern-Verständnis, institutionelle Vorgaben etc. Um die Rolle von Lernmedien zu verorten, eignen sich aktuelle Angebots- und Nutzungsmodelle wie dasjenige von Helmke.⁹ Unterrichtsmaterial hat in diesem Modell einen hohen Stellenwert, insofern als es Teil des Angebots ist, welches je nach Voraussetzungen der Lernenden unterschiedlich genutzt wird resp. genutzt werden kann. Die Qualität des Materials trägt zum Gelingen von Unterricht bei. Fachübergreifende Merkmale erfolgreichen Unterrichts sind laut Helmke (2009, S. 168f.) effiziente Klassenführung, Strukturiertheit/Klarheit, Konsolidierung/Sicherung, Aktivierung und Motivierung der Lernenden, ein lernförderliches Unterrichtsklima mit einer differenzierten Fehlerkultur, Schülerorientierung, bewusster Umgang mit Heterogenität/Individualisierung, Angebotsvielfalt und Kompetenzorientierung. Viele dieser Stichwörter lassen sich direkt auf Lernmedien beziehen, so Strukturiertheit, Schülerorientierung oder Angebotsvielfalt, andere Stichwörter betreffen eher das Lernkonzept, welches ein Lehrmittel prägt, z.B. Fehlerkultur, Aktivierung und Kompetenzorientierung. Ob und wie die Qualitäten des Materials zu gutem Unterricht beitragen, kann aber nicht vollständig gesteuert werden, sondern hängt auch von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, vom Kontext der Klasse und von den sich entwickelnden Lernaktivitäten ab.

Was das bedeutet, wird deutlich, wenn als Kontrast ältere Prozess- und Produktmodelle herangezogen werden. Hier ist das Material eine Art Mittel zum Zweck, im Konzept spielt es eine untergeordnete Rolle. Entsprechend werden auch die Schülervoraussetzungen primär in die Planung einbezogen, sie werden nicht als konstitutiver Teil des Unterrichtsprozesses selbst verstanden.

3.2 Lernmedien im konstruktivistischen Paradigma

Die aktuelle Diskussion über Lernen und Lehren ist seit einiger Zeit gekennzeichnet durch eine – mehr oder weniger ausgeprägte – Orientierung am Paradigma des Konstruktivismus.¹⁰ Dies ist für unser Thema relevant, weil der Einsatz vorgefertigter Lehr-

⁹ Auf die wichtige Rolle des Kontexts, modelliert in einem Angebots-Nutzungs-Modell, verweist auch Bremerich-Vos 2009, S. 29.

¹⁰ Vgl. dazu programmatisch für die Deutschdidaktik Spinner 1994; für eine grundsätzliche, kritische Diskussion konstruktivistischer Ansätze in der Didaktik Reusser 2006 und Woolfolk 2008, S. 401-448.

und Lernmedien einem radikal verstandenen konstruktivistischen Lernkonzept widerspricht. Der Begriff „Konstruktivismus“ ist also zu konkretisieren und zu differenzieren, und es ist zu klären, inwiefern sich der Einsatz von Unterrichtsmedien damit verträgt bzw. wie entsprechende Medien beschaffen sein müssten.¹¹

Lernen als aktiven Konstruktionsprozess zu verstehen, ist grundsätzlich sinnvoll. „Je aktiver und selbstmotivierter, je problemlösender und dialogischer, aber auch je bewusster und reflexiver Wissen erworben resp. (ko)konstruiert wird, desto besser wird es verstanden und behalten (Transparenz, Stabilität), desto beweglicher kann es beim Denken und Handeln genutzt werden (Transfer, Mobilität), und als desto bedeutsamer werden die mit dessen Erwerb verbundenen Lernerträge erfahren (Motivationsgewinn, Zugewinn an Lernstrategien, Selbstwirksamkeit).“ (Reusser 2006, S. 159) Reusser weist jedoch darauf hin, dass es gefährlich ist, alle Hoffnungen auf möglichst offene Arrangements zu setzen: Offenheit ist nicht für alle Lernprozesse und nicht für alle Lernenden immer das Beste, und es sind mit pädagogischen Konkretisierungen von „Offenheit“ auch Missverständnisse verbunden (Reusser 2006, S. 156f.). „Das Aushandeln und Herstellen von Intersubjektivität [...] bleibt in jedem kulturbezogenen Unterricht eine Kardinalaufgabe. Das heißt, das Dilemma, in welchem jede Lehrkraft steht, wenn sie in einer Klasse individuelle Lernwege eröffnen und subjektive Sinnkonstruktionen herausfordern möchte, besteht darin, dass freigesetzte Subjektivität in aller Regel auch wieder begrenzt werden muss.“ (Reusser 2006, S. 165)¹²

Im institutionellen Rahmen ist Lernen, ist Unterricht also als Balance zwischen „Öffnen“ und „Schließen“ zu gestalten und das eingesetzte Material muss entsprechend ausgerichtet sein. Das wiederum heißt, dass ein Element – eine Aufgabe, ein Text oder eine Werkstatt – entweder den ganzen Prozess abbilden muss oder dass klar sein muss, an welcher Stelle im Lernprozess es eingesetzt werden soll. So spielen Arbeitsblätter oder kurze Sachtexte nicht immer die gleiche Rolle: Sie können zum Einstieg in ein Thema dienen, können verschiedene Aspekte vertiefen oder problematisieren, das Üben unterstützen oder Grundlage einer Lernkontrolle sein. Dies impliziert, seitens der Autor(inn)en von Material und auch der Lehrpersonen, die es professionell einsetzen, eine Auseinandersetzung mit Zieldimensionen einer Unterrichtssequenz und den dazu passenden Lehr- und Lernformen sowie Sozialformen (vgl. Helmke 2009, S. 262).

Auf verschiedene Ziel- resp. Wissensdimensionen und geeignete Lehr- und Lernformen soll hier genauer eingegangen werden, da dieser Aspekt in einigen Beiträgen eine Rolle spielen wird. Die Unterrichtsforschung geht von folgender Zuordnung aus:

- Für Begriffs- und Faktenwissen eignet sich systematischer Wissenserwerb und direkte Instruktion.
- Für Handlungskompetenzen resp. prozedurales Wissen eignet sich praxisnahes, situierendes Lernen in Formen wie Projektarbeit.

¹¹ Bezüge zwischen Konstruktivismus und Methoden des Grammatikunterrichts s. Peyer i.V., S. 10ff.

¹² Auch eine verbreitete Einführung in die Pädagogische Psychologie verweist darauf, dass im pädagogischen Handeln zu vermitteln ist zwischen Selbstständigkeit und Individualität, aber auch Stoffvermittlung und bildungspolitischen Vorgaben (Woolfolk 2008, S. 439f.).

- Wenn metakognitives Wissen das Ziel ist, gilt es, den Wissenserwerb zu reflektieren, um das eigene Handeln zu kontrollieren, wofür sich v.a. Methoden des (angeleiteten) selbstständigen Lernens eignen.¹³

Für eine genauere Klassifikation von kognitiven Lernzielen wird auf die Taxonomie von Bloom zurückgegriffen. Diese wurde weiterentwickelt zu einem zweidimensionalen Modell, sodass den verschiedenen Wissenstypen verschiedene kognitive Prozesse zugeordnet werden: Je nach Intensität der Auseinandersetzung wird unterschieden zwischen „erinnern“, „verstehen“, „anwenden“, „analysieren“, „bewerten“ und „(er)schaffen“ (vgl. Woolfolk 2008, S. 588f.; Bremerich-Vos 2008, S. 35-41).

Obwohl sich gemäßigt konstruktivistische Konzepte vielfältig entwickelt haben, gibt es wenig empirisches Wissen über entsprechende Prozesse (Reusser 2006, S. 166), auch nicht über die spezifische Rolle von Materialien und bestimmten Aufgabenstellungen in diesem Rahmen. Dennoch scheint es uns wichtig, die Diskussion um Lernmedien und Aufgaben nicht ohne Blick auf diesen Kontext zu führen.

3.3 Lernmedien im Deutschunterricht zwischen thematischen Schwerpunkten und Kompetenzorientierung

Deutschunterricht deckt einen sehr weiten Zielbereich ab: grundlegende instrumentelle Fertigkeiten des sprachlichen Handelns, laterale Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit, Begriffswissen im Bereich von Grammatik sowie Literatur und Medien, ästhetische Bildung und literarisches Lernen, Reflexion über Sprache und Kommunikation inkl. Einstellungen und Haltungen in allen diesen Bereichen etc. Dabei spielen Fertigkeiten und Inhalte zwangsläufig zusammen, denn Fertigkeiten und Kompetenzen können nicht ohne Inhalte erworben werden – auch die stupideste Übung enthält Wörter und Sätze, die einen Inhalt transportieren. Aktuelle Ansätze wollen „inhaltsleere“ Übungen vermeiden, betonen im Gegenteil die Wichtigkeit von möglichst echten situativen Kontexten und möglichst hohem Lebensweltbezug. So wichtig dies ist – es birgt immer auch die Gefahr, dass der Fokus nicht mehr bei den Fertigkeiten liegt, sondern der Inhalt dominiert. Aufgaben im Lehrmittel sollen demnach je nach Zielsetzung unterschiedliche Gewichtungen von „Inhalt“ und „Fertigkeit“ aufweisen. Neben klar auf die Erschließung eines Themas ausgerichteten Zugängen sollen Angebote stehen, die den Jugendlichen die Systematisierung von Fertigkeiten erleichtern. Ein konkretes Beispiel: Sie sollen wissen, ob sie sich mit „Traumberufen“ befassen oder ob sie lernen, Texte zusammenzufassen resp. welcher der beiden Schwerpunkte dominiert. Dies muss nicht durchgängig auf der Metaebene thematisiert werden, aber spätestens dann, wenn eine Strategie für den Transfer auf eine andere Aufgabe zur Verfügung stehen soll, müssen die Schüler(innen) darin unterstützt werden, den fertigungsbezogenen Teil des Lernprozesses zu isolieren. Für die Lösung dieses Problems gibt es verschiedene Möglichkeiten. Es ist jedoch unabdingbar, dass die Benutzer eines Sprachlehrmittels informiert werden, welcher Lösungsweg ihnen vorgeschlagen wird. Dies kann auch im Lehrerkommentar geschehen, so dass die Lehrperson klar planen und nach Bedarf auch ihre Schüler(innen) informieren kann. Außerdem müssen insbesondere Lehrmittel für den integrativen Deutschunterricht die zugrundeliegende Kompetenzorientierung transparent machen. Damit die kompetenzorientier-

¹³ Zusammengetragen aus Helmke 2009, S. 84 und Bremerich-Vos 2008, S. 32.

ten Lernprozesse klar geplant werden können, müssen Lehrpersonen zudem auf eine Übersicht zurückgreifen können, die die Verteilung einzelner Teilschritte im ganzen Buch (idealerweise über die ganze Schulzeit) sichtbar macht. Nur so kann sie die Verantwortung für die Erreichung von Lehrplanzielen und Bildungs- bzw. Kompetenzstandards übernehmen.

3.4 Lernmedien und das Stichwort „Aufgaben“

Aufgaben, wie sie im Deutschunterricht gestellt und bearbeitet werden, auch im Kontext von Lehrmitteln, beziehen sich immer auf einen Gegenstand, ein Thema, und sie sollen zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen. Zu fragen ist nach dem Zusammenspiel: Welches Gewicht hat der Gegenstand, inwiefern und wie explizit werden Kompetenzen entwickelt? Besteht die Aufgabe z.B. darin, sich anhand anspruchsvoller Sachtexte in einem Literaturgeschichts-Lehrmittel wesentliches Wissen über eine literarische Epoche anzueignen, oder soll ein relativ beliebiges „lebensnahes“ Thema Schüler(innen) zum Diskutieren, Argumentieren und damit zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen anregen? Je nach Schulstufe, Gegenstandsbereich, Lernziel und Unterrichtssituation, vielleicht sogar je nach individueller Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, wird sich diese Balance anders präsentieren und werden sich mit dem gleichen Material unterschiedliche Lernprozesse entwickeln. Lernmedien und -aufgaben bilden so gesehen in Lernprozessen eine Schnittstelle für Inhalte, didaktische Konzepte, Medien und Interaktion von Schüler(inne)n und Lehrkräften.

In diesem Kontext gilt es auch zu fragen, welche Auswirkungen die aktuelle Kompetenzorientierung (Bildungsstandards) und die intensive fachdidaktische Diskussion über Aufgaben auf die konzeptionelle Arbeit von Lernmedien haben, und umgekehrt, welchen Beitrag Lernmedien und Lernaufgaben zur Professionalisierung von Deutschunterricht leisten.

Dass Aufgaben, wie oben dargestellt, eine Schnittstelle zwischen verschiedenen Bestimmungsfaktoren von Unterricht bilden, leuchtet ein. Inwiefern ist es jedoch den Akteuren bewusst? Unterricht professionell zu planen und durchzuführen bedeutet, bewusst mit dem inhaltlichen und kompetenzbezogenen Potenzial von Aufgaben umzugehen und verschiedene Lehr- und Lernmedien entsprechend einzusetzen. Das setzt ein fachliches Bewusstsein und einen fachlichen Diskurs über die Rolle von Aufgaben und Lernmedien voraus und ein differenziertes Verständnis für die Konzepte, die als „didaktisches Design“ Lernmedien strukturieren.

Die Auseinandersetzung mit großen Studien (PISA, DESI etc.) und mit Bildungsstandards bedeutet einen neuen Fokus auf das Thema „Aufgaben“, da die Ergebnisse von Vergleichsstudien immer nur im Hinblick auf die Aufgabenstellungen eingeordnet werden können. Dass in diesem Zusammenhang auch Kritik laut wird (Aufgabenkultur, *Training to the Test*) ist klar. Wir möchten in den Chor der Kritik nicht einstimmen, sondern die Fokussierung auf das Thema „Aufgaben“ für die differenzierte Diskussion nutzen.

Aufgaben resp. Aufgabentypen können nicht ohne ihr „Thema“ diskutiert werden. Damit geraten die Gegenstände des Lernens stärker in den Blick, die durch Aufgaben erschlossen werden. Oder umgekehrt: Mit welchen Gegenständen werden welche Aufgaben verbunden? Gibt es überhaupt die Trennung zwischen Aufgabe und Gegenstand oder ist beides sehr eng aufeinander bezogen? Hier bewegen wir uns zwischen den Polen einer

rein „technischen“ Beschreibung von Aufgabentypen und Lernwegen (die so gedacht sind, dass sie an unterschiedlichen Gegenständen konkretisiert werden können) und der „reinen“ Präsentation von Gegenständen, die als solche genügen sollen, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Stoff anzuregen. Insofern ist die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Aufgabentypen nicht nur eine allgemein erziehungswissenschaftliche, sondern auch eine fachdidaktische Fragestellung.

Die aktuelle Lehr-Lern-Forschung zeigt, dass Kompetenzen domänenspezifisch aufgebaut werden. Das rückt den Fokus weg von allgemein- zu fachdidaktischen Fragen, die mit dem Ziel gestellt werden, den Stellenwert von Aufgaben auf verschiedenen Ebenen zu thematisieren, damit Aufgaben und Lehrmaterialien – längere Zeit in der Diskussion eher vernachlässigt – den ihnen gebührenden Stellenwert bekommen.

Bei dieser Gegenüberstellung sind auch spezifische Fragen möglich, wie die Rolle der Lehrperson, die zwischen den Lernenden und dem Stoff vermittelt und dem Einfluss von Lernmaterialien und Aufgaben für die Differenzierung von Unterricht. Mögliche kontextualisierende Fragen, die im Zusammenhang mit Aufgaben geklärt werden müssen, sind im folgenden Schema dargestellt.

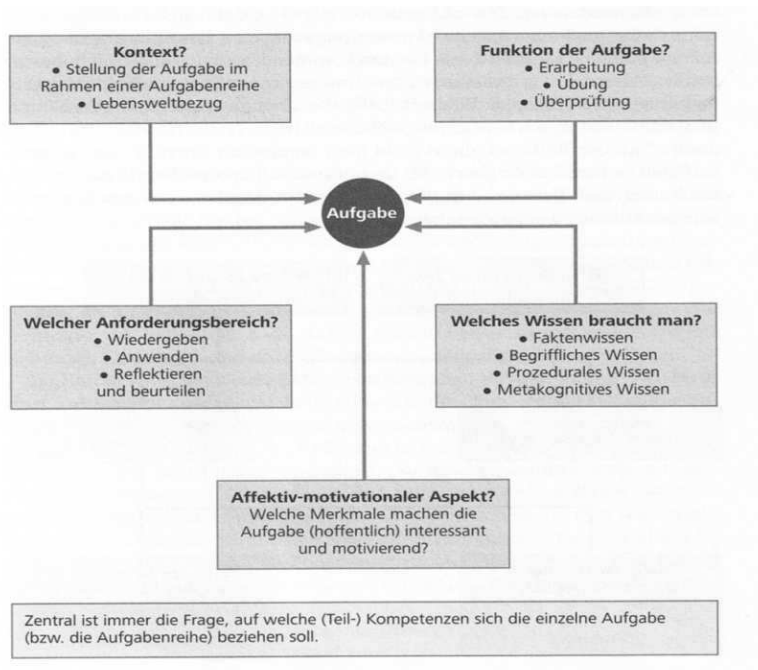


Abb. 1: Aufgaben im Kontext (aus: Bremerich-Vos et al. 2009, S. 26)

Das Stichwort „Funktion der Aufgabe“ verweist auf die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben, die zentral ist, wenn über den Stellenwert von Test- und Vergleichsaufgaben diskutiert wird, welche zwar ihre spezifische Funktion ha-

ben, den Unterricht aber nicht auf Kosten von differenzierten Lernaufgaben dominieren dürfen (vgl. Abraham/Müller 2009, S. 4ff.; Köster 2008, S. 188-192). Schüler(innen) werden mit Lernaufgaben im Hinblick auf die Ziele gefördert, sie werden bei ihrem Vorwissen abgeholt und sollen bei der Bearbeitung der Aufgabe wichtige Lernschritte durchlaufen.

4 Fazit und Sektionsbeiträge

Guten Lernmedien liegt ein pädagogisch-didaktisches Konzept zugrunde, das in allen Belangen konsequent umgesetzt wird, also nicht nur bei der Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte, sondern auch bei der Gestaltung von Übungsmaterial und beim Layout. Aus der Perspektive der Nutzer(innen) heißt das, dass sie das Konzept hinter einem Lehrwerk kennen und verstehen sollten, was wiederum nur durch klare, übersichtliche Kommentare und Einführungen erreicht werden kann. Allerdings muss das Material auch ohne theoretischen Hintergrund einsetzbar sein, was keine geringe Herausforderung für „Schulbuchmacher“ darstellt: Wie viel wird kommentiert? Wie redundant sollen/müssen solche Kommentierungen sein? Für diese Frage ist der Austausch wichtig zwischen Verfasser(inne)n von Lernmedien, Verteter(inne)n der Fachdidaktik und der Praxis: Was „machen“ Lernmedien und Aufgaben mit Schüler(inne)n – komplementär zur Frage, was die Schüler(innen) mit dem Schulbuchwissen „machen“. Welche Räume des Wissens werden durch Schulbuchwissen symbolisch eröffnet und welche bleiben „verschlossen“?

Lehrpersonen übernehmen oft Aufgaben, z.B. aus Lehrmitteln, vermitteln sie aber im Rahmen ihres persönlich gestalteten Unterrichts. Für sie sind sie eine Nahtstelle zwischen ihrem eigenen Lehren und Material, das nicht direkt auf ihre Situation zugeschnitten ist. Aufgaben sind (meist) für die ganze Klasse gleich, sollen aber Spielraum lassen für Individualisierung, sodass nicht alle Lernenden mit dem gleichen Tempo gleich viel „Stoff“ bearbeiten. Damit zeigt sich, dass die Erforschung von Unterricht durchaus an Lehr- und Lernmedien und Aufgabenformaten festgemacht werden kann – eine Perspektive, die auch für die Deutschdidaktik lohnend ist: Zentrale Akteure des Unterrichts – Lehrkräfte und Schüler(innen) – kommen ebenso in den Blick, wie auch Konzepte des Lehrens und Lernens und die damit verbundenen Prozesse. In der Sektionsarbeit auf dem Symposium in Bremen haben wir uns bemüht, die Multiperspektivität der Erforschung von Lehr- und Lernmedien zum Tragen zu bringen. Folgende Fragen waren für die Arbeit in dieser Sektion leitend:

- Welche impliziten und expliziten Konzepte von Lehren und Lernen lassen sich am Beispiel von Lernmedien und Aufgaben im gegenwärtigen Deutschunterricht eruieren?
- Was „machen“ Lernmedien und Aufgaben mit Schüler(inne)n? – Was „machen“ die Schüler(innen) mit dem Schulbuchwissen?
- Welchen Beitrag leisten Lernmedien zur Professionalisierung von Deutschunterricht und dem Aufbau von domänenspezifischen Kompetenzen?
- Wie werden Lernmedien und Lernaufgaben durch die unterschiedlichen Akteure sozial konstruiert und welche Struktur haben diese Materialien und Aufgaben?

Wir haben uns bemüht, Sektionsbeiträge auszuwählen, die unterschiedliche Facetten dieser Fragestellungen beleuchten. In methodologischer Hinsicht vereinen die Beiträge Schreibtischinspektionen, empirische Analysen von Unterrichtskontexten und die Diskussion exemplarischer Aufgaben aus verschiedenen (auch digitalen) Lernmedien.

Mit impliziten und expliziten Fragen des Lehrens und Lernens befasst sich der Beitrag „Einsatz eines fächerübergreifenden Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben im Fach Deutsch“ von Kerstin Metz, Uwe Maier, Marc Kleinknecht, Thorsten Bohl und Henriette Hoppe, in dem ein Kategoriensystem zur Evaluierung von Aufgaben theoretisch entwickelt und praktisch evaluiert wird. Die Autor(inn)en berücksichtigen verschiedene Kategorien, um die Analyse an aktuelle Diskussionen um das Lernen sowie an die erlebte Unterrichtswirklichkeit anzubinden, was im Beitrag mit konkreten Aufgabenbeispielen aus einem Sprachbuch und Diskussionen aus einem Seminar illustriert wird. Das Konzept der kognitiven Aktivierung fokussieren Henrike Pracht und Cordula Löffler in ihrem Beitrag „Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben zum Orthografieerwerb“, in dem sie ein Kategoriensystem spezifisch für Aufgaben zur Orthografie entwickeln; das Vorgehen der beiden Autorinnen kann als heuristisch bezeichnet werden, da deutlich wird, wie komplex fachbezogene Kategoriensysteme ausdifferenziert werden können. Eine andere, konkretere Akzentuierung erfährt das Lernen im Beitrag „Mit Lernaufgaben kompetenzorientierten Unterricht implementieren“ von Therese Grossmann, die am Beispiel eines aktuellen Sprachbuchs aufzeigt, wie das Konzept des Konstruktivismus in der praktischen Arbeit am Schulbuch umgesetzt werden kann.

Antworten auf das Themenfeld, was Lehr- und Lernmedien bzw. Aufgaben mit Schüler(inne)n machen bzw. welche Räume ihnen erschlossen werden, findet Susanne Riegler in ihrem Beitrag „Rechtschreiben erforschen, entdecken, (er)klären. Zwei Lernmaterialien für ‚Sprachforscher‘ auf dem Prüfstand“. Sie untersucht Aufgaben mit dem Schwerpunkt „Rechtschreibung erforschen“, welche gleichzeitig Räume für Eigenaktivität öffnen, aber auch der Systematik des Lerngegenstands Rechnung tragen sollten. Lehr- und Lernprozessen von Schüler(inne)n wendet sich auch Christine Trepkau in „WebQuests zur Förderung medienspezifischer Lesekompetenzen im Deutschunterricht“ zu; sie geht der Frage nach, inwiefern Webquests eine geeignete Methode darstellen, um das Lesen und Verstehen von Hypertexten in den Deutschunterricht zu integrieren. Ihre Überlegungen fußen auf empirischen Erhebungen, die den Stellenwert des Webquest in der Sekundarstufe im Hinblick auf die Förderung von medienspezifischer Lesekompetenz reflektieren. Auch Jana Mikota widmet sich Fragen der Lesekompetenz und ihrer Förderung, indem sie in ihrem Beitrag „Einfach lesen? Leseprojekte im Deutschunterricht“ Publikationen von Verlagen einer Analyse unterzieht. Sie greift die zwei Ausgaben aus der Reihe *einfach lesen!* – Erich Kästners *Emil und die Detektive* und Kirsten Boies *Man darf mit dem Glück nicht drängelnd sein* – auf und widmet sich dem Zusammenspiel des Aufbaus von Lesekompetenz sowie Bearbeitungen und Aufgabenformaten am Beispiel von kanonischen Texten der Kinder- und Jugendliteratur.

Mit Fragen der Professionalisierung von Deutschlehrkräften beschäftigt sich der Beitrag zu „Lehr- und Lernmedien als Kristallisationspunkte der Literaturdidaktik. Ergebnisse einer Interviewstudie“ von Anja Ballis und Désirée-Kathrin Gaebert; ihrem Beitrag liegt eine Befragung von Lehrkräften zugrunde, die die Relevanz von Lehr- und Lernmedien aus Sicht der Lehrkräfte zu erfassen sucht. Dabei können unterschiedliche Profile an

Lehrkräften herausgearbeitet werden, die schulartenspezifische Rückschlüsse auf den Stellenwert von Lehr- und Lernmedien im Deutschunterricht ermöglichen. Karl Holle stellt in seinem Beitrag „Lesedidaktische Landkarte. Ein Kategoriensystem zur deskriptiven Analyse von Unterrichtsentwürfen“ Ergebnisse des Projekts „ProLesen“ vor. Ein Korpus mit Sachtexten und Aufgaben aus verschiedenen Schulstufen, das Lehrpersonen für „Lesen in allen Fächern“ einsetzen, wurde nach verschiedenen Gesichtspunkten kategorisiert. Die Ergebnisse bieten konkrete Einblicke und sind aufschlussreich für die Konzeption von Materialien, aber auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer(inne)n.

Bezüglich der Struktur von Lehr- und Lernmedien, die im Deutschunterricht Verwendung finden, erweisen sich die Beiträge von Florian Radvan und Maike Löhden im Hinblick auf Text-Bild-Korrelationen als aufschlussreich: Florian Radvan geht in seinem programmatischen Beitrag „An-sehen, hin-schauen, über-blicken: Bilder im Deutschunterricht und im Lehrwerk“ auf den Stellenwert der Bilder in den Curricula ein, führt Beispielanalysen aktueller Schulbücher durch und kommt zu dem Schluss, dass Bilder bisher zu selten und zu wenig systematisch im Deutschunterricht Berücksichtigung fänden. Einen vergleichbaren Zugriff wählt Maike Löhden in „Bilddidaktische Konzepte in Lesebüchern und Förderung literarischer Rezeptionskompetenzen“; im Mittelpunkt ihrer Analysen stehen „ältere“ Lesebücher, denen – im Vergleich mit aktuellen Lesebüchern – zum Teil ein deutlich akzentuiertes Verständnis von Text- und Bild-Korrespondenzen zugrunde liegt; ausgehend von diesen Analysen stellt sie Schlussfolgerungen für eine systematische Einbindung von Text und Bild im Deutschunterricht des 21. Jahrhunderts an. Strukturelle Analysen stellen auch Mirjam Burkard und Ilonka Zimmer an; Mirjam Burkard zeigt in ihrem Beitrag „Mussten die Schwerer Federn lassen? Die Literatur des Mittelalters im Deutschbuch des 21. Jahrhunderts“ am Beispiel von Schulbüchern des Landes Baden-Württemberg, in welchen Arbeitsbereichen die Auseinandersetzung mit mittelalterlichen Texten erfolgt. Dabei wird deutlich, dass sich mittelalterliche Texte nicht nur im Bereich „Umgang mit Texten“ finden, sondern zunehmend auch im Bereich „Sprachreflexion“. Historischen Wissensbeständen wendet sich Ilonka Zimmer in „Ein literaturdidaktisches Dilemma? Überlegungen zum lehrmedienbasierten Umgang mit Literaturgeschichte“ zu. Sie zeigt die Potenziale der Vermittlung von Literaturgeschichte in Anlehnung an kulturwissenschaftliche Konzepte und Theorieansätze auf; darauf fußend plädiert sie für einen explorativen Umgang mit literaturgeschichtlichen Lehrmedien, um den Erkenntnisgewinn in Bezug auf Literaturgeschichte als kulturelles Konstrukt zu befördern.

Dass dieser Band zustande gekommen ist, liegt maßgeblich an den Beiträger(inne)n und ihrer Bereitschaft zur konstruktiven Zusammenarbeit. Wir danken allen, die zum Gelingen dieses Bandes beigetragen haben; besonders verpflichtet fühlen wir uns den Herausgeber(inne)n der Reihe für historische und systematische Schulbuchforschung, namentlich Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg), für die Aufnahme dieser deutschdidaktisch akzentuierten Publikation in ihre Reihe. Bleibt zu hoffen, dass sich der Band einer interessierten und kritischen Leserschaft erschließt.

5 Literaturverzeichnis

5.1 Literatur

- Abraham, Ulf/Müller, Astrid (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch 214, S. 4-12.
- Ballis, Anja/Gaebert, Désirée Kathrin (2010): Lehr- und Lernmedien im Literaturunterricht. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Empirie und Schulbuch, Frankfurt a.M. (Siegener Schriften zur Kanonforschung 10), S. 27-42.
- Bremerich-Vos, Albert (2008): Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In: Bremerich-Vos, Albert/Granter, Dietlinde/Köller, Olaf (Hgg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel, S. 29-49.
- Bremerich-Vos, Albert et al. (Hgg.) (2009): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret, Berlin.
- Bremerich-Vos, Albert (2009): Die Bildungsstandards Deutsch. In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hgg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret, Berlin.
- Ehlers, Swantje (2003): Der Umgang mit dem Lesebuch, Baltmannsweiler.
- Ehlers, Swantje (2006a): Die Struktur der deutschen und ausländischen Familie im Lesebuch für den Deutschunterricht der Gegenwart. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hgg.): Die Familie im Schulbuch, Bad Heilbrunn (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 5), S. 319-340.
- Ehlers, Swantje (2006b): Der literarische Kanon im Volksschullesebuch des 19. Jahrhunderts. In: Korte, Hermann (Hg.): Das Lesebuch 1800-1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs, Frankfurt a.M. (Siegener Schriften zur Kanonforschung 3), S. 103-122.
- Gage, Nathaniel L./Berliner, David C. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Günther, Hartmut (2006): Sprachdidaktische Transformation sprachwissenschaftlicher Theorien – am Beispiel der Doppelkonsonantschreibung im Deutschen. In: Hanke, Petra (Hg.): Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute, Münster, S. 167-186.
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsforschung international. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hgg.): Lexikon Pädagogik, Weinheim, S. 734-737.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze/Velber.
- Killus, Dagmar (1998): Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern, Münster.
- Köster, Juliane (2008): Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett oder bildungspolitische Wende? In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Frankfurt a.M., S. 175-193.
- Korte, Hermann (2002): Literarische Kanonbildung (hrsg. von Heinz Ludwig Arnold in Zusammenarbeit mit Hermann Korte), München (Sonderband Text + Kritik).
- Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hgg.) (2005): Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M. (Siegener Schriften zur Kanonforschung 2).
- Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (Hgg.) (2005): „Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten“. Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. (Siegener Schriften zur Kanonforschung 1).
- Marenbach, Dieter (1980): Das Lesebuch für die Grundschule. In: Hacker, Hartmut (Hg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, Bad Heilbrunn, S. 69-86.
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hgg.) (2003): Didaktische Innovationen im Schulbuch, Bad Heilbrunn (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 2).
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hgg.) (2004): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, Bad Heilbrunn (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 3).
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hgg.) (2010): Das Bild im Schulbuch, Bad Heilbrunn (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 8).
- Matthes, Eva/Djurovic, Arsen (2010) (Hgg.): Freund- und Feindbilder in Schulbüchern, Bad Heilbrunn (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 9).
- Nogova, Maria/Huttova, Jana (2006): Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria in Slovakia. In: Bruillard, Eric et al. (Hgg.): Caught in the Web or Lost in the Textbook?, Paris, S. 333-340.

- Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hgg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung, Tübingen, S. 161-183.
- Peyer, Ann (i.V.): Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler (DTP 6).
- Popp, Susanne (Hg.) (2009): jahrbuch – yearbook – annales 2008/09. History Teaching in the Crossfire of Political Interests – Geschichtsunterricht im politischen Kreuzfeuer – L'enseignement de l'histoire sous les feux croisés de la politique, Schwalbach/Ts.
- Popp, Susanne (Hg.) (2010a): jahrbuch – yearbook – annales 2010. Empirical Research on History learning – Empirische Forschung zum Historischen Lernen – Recherche empirique sur l'Apprentissage de l'Histoire, Schwalbach/Ts.
- Popp, Susanne (2010b): Visualisierte Geschichte in den Lehrwerken Europas. Zwischen polysemantischen Vermittlungsstrategien und kanonischer Engführung. In: Gehler, Michael/Vietta, Silvio (Hgg.): Europa – Europäisierung – Europäistik. Neue wissenschaftliche Ansätze, Methoden und Inhalte, Wien/Köln/Weimar, S. 337-352.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias et al. (Hgg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung, Bern, S. 151-168.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden – Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik, S. 127-144.
- Stein, Gerd (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1), S. 23-32.
- Stuck Elisabeth/Mlakar, Nives (2009): Lehrmittel für den Literaturunterricht. Schwerpunkte der bisherigen Forschung und Zukunftsperspektiven. In: Hochreiter, Susanne et al. (Hgg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung, Innsbruck, S.172-180.
- Tebrügge, Andrea (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie, Bern.
- Vollstädt, Witlof (2004): Neue Medien und Schulentwicklung. In: Vollstädt, Witlof (Hg.): Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule. Eine Delphi-Studie in der Diskussion, Opladen, S. 11-22.
- Woolfolk, Anita (¹⁰2008): Pädagogische Psychologie. München.

5.2 Links

- www.friedrich-verlag.de (01.07.2011).
- www.d-unterricht.de/ (01.07.2011).
- www.wvttrier.de/top/ (01.04.2011).
- www.schulbuch-gesellschaft.de/ (21.03.2011).
- www.schulbuch-gesellschaft.de/content.php?contentid=112 (21.03.2011).
- www.gei.de/georg-eckert-institut-fuer-internationale-schulbuchforschung.html (21.03.2011).
- www.symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/aktivitaeten/arbeitsgemeinschaften/sdd_AG_Lernmedien.pdf (03.04.2011).