

Einleitung

Diese Arbeit widmet sich einer speziellen, bisher wenig in den Blick genommenen Kategorie von Lehrmitteln, die erst in jüngerer Zeit – grob gesagt: in den zurückliegenden letzten zehn Jahren, in denen eine zunehmende Entwicklung der medialen Digitalisierung in der Gesellschaft stattfand und auch wissenschaftlich beschrieben wurde – zunehmend für den Unterricht relevant werden: den kostenfrei über das Medium „Internet“ in digitaler Form verbreiteten und für jedermann zugänglich gemachten „Online-Lehrmitteln“. Dabei ist zu beachten, dass sich schulische Lehrmittel *im allgemeinen* Verständnis des Begriffs als Teil einer kulturellen Entwicklung von Schule und/oder Gesellschaft, auch unabhängig von der hier als spezielle Kategorie von Lehrmitteln dargestellten Entwicklung von kostenfreien Online-Lehrmitteln, verändern, und zwar sowohl in ihrer medialen Beschaffenheit als auch im Spektrum ihres Angebots bzw. ihrer Nutzung. In dieser Arbeit wird daher, und das ist im Sinne einer sprachlich-begrifflichen Klärung vorauszuschicken, der Begriff „Lehrmittel“ quasi als *metakategorialer* Begriff benutzt, um jegliche Materialien zu kennzeichnen, die „pädagogisch und didaktisch für den Kontext von Unterricht entworfen und angeboten werden“ (vgl. Fey/Neumann 2013, S. 59), womit beispielsweise auch das Schulbuch, das klassisch mit dem schulischen Unterricht als zentrales Lehr-/Lernmittel in Verbindung gebrachte Medium, inkludiert ist.¹ In ähnlicher Weise wird der Begriff auch von Niehaus et al. (2011, S. 6) verwendet, die unter „Lehrmittel[n]“ „die gesamte Bandbreite der von Lehrkräften im Unterricht benutzten Materialien“ (ebd.) verstehen und darunter auch solche Materialien fassen, die, in ihrer Bezeichnung, als „Lernmittel“ für Schülerinnen und Schüler konzipiert sind. Lehrmittel werden hier über ihre unterrichtliche Funktion, nicht über ihre mediale Beschaffenheit oder Konstruktion definiert. Einen solchen eher funktional ausgerichteten Lehrmittelbegriff nutzt auch Matthes, wenn sie erklärt:

„Lehrmittel“, die (unverkürzt) immer als Lehr- und Lernmittel zu denken sind – seien es das Schulbuch oder digitalisierte Lernprogramme –, dienen der Planung, Initiierung, Strukturierung, Unterstützung und Evaluation unterrichtlicher Informations- und Kommunikationsprozesse“ (Matthes 2011, S. 1).

Während es aus der Perspektive der Lehrkraft prinzipiell nichts Neues und auch nichts Ungewöhnliches ist, neben dem Schulbuch oder auch anstelle des Schulbuchs eigene Materialien im Unterricht zu verwenden, ist die Art und Weise, in der Lehrkräften ebensolche Materialien angeboten werden, aufgrund der sich durch das Internet ergebenden (neuen und erleichterten) Distributionsmöglichkeiten gestiegen. Diese Entwicklung, die ihre eigene Dynamik mit sich bringt (vgl. Kapitel 1.1), hat, wie Wiater feststellt, die Schulbuchforschung belebt (vgl. Wiater 2003a, S. 20), die nach einer intensiveren Phase in den 1970er- und 1980er-Jahren zumindest für den Bereich erziehungswissenschaftli-

¹ Zu einer genaueren und sicher auch angebrachten Differenzierung mit Blick auf das *besondere* Lehrmittel „Schulbuch“ vgl. Kapitel 1.3.

cher Forschung weitgehend und bis auf wenige Ausnahmen marginalisiert war (vgl. Kahlert 2010, S. 44ff.). Diese Randständigkeit als wissenschaftliche Forschungsdisziplin entspricht jedoch nicht der Bedeutung, die dem Schulbuch als zentralem Lehr-/Lernmittel des Unterrichts zukommt, und zwar weder aus schultheoretischer noch aus schulpraktischer Sicht, wie Wiater ebenfalls feststellt (vgl. Wiater 2003a, S. 20). Bedenkt man, dass gerade in den letzten Jahren die Diskussion um Entwicklung und Innovation im Bereich von Schule und Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland intensiviert wurde (vgl. Kapitel 1.2), erscheint es umso erstaunlicher, dass Inhalte und Ergebnisse dieser Diskussion aus wissenschaftlicher Perspektive bisher nicht in grundsätzlicher und systematischer Weise auf das Schulbuch im Konkreten bzw. schulische Lehr-/Lernmittel im Allgemeinen ausgeweitet wurden, so wie dies in früheren Arbeiten zur Schulbuchforschung und Schulbuchevaluation im Blick auf die zu ihrer Zeit gültigen Innovationsdiskurse geschehen ist (vgl. Rauch/Tomaschewski 1986; Rauch/Wurster 1997; Weinbrenner 1992; Astleitner/Sams/Thonhauser 1998).

Der traditionsreiche Forschungszweig „Schulbuchforschung“ rechtfertigte seine Existenz nie allein darüber, das Schulbuch als historisches Dokument zu analysieren, auch wenn es sich bei Schulbüchern um „amtliche, kulturell bedeutsame Dokumente [handelt], die Auskunft über Bildung und Erziehung, Unterrichten und Lernen in der gesellschaftlichen Institution Schule zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten regionalen Raum geben“ (Wiater 2003a, S. 16). Das Schulbuch erhält seine besondere Stellung als Forschungsgegenstand letztlich auch aus seiner je gegenwärtigen pädagogischen Funktion für den Unterricht, in der es als „privilegiertes“ Lehr-/Lernmedium (Lässig 2010, S. 199) fungiert bzw. fungieren soll. Unter anderem dieser Platz im Unterricht, dieser „Sitz im Leben“ von Schülern und Schülerinnen, Lehrkräften und Eltern, ist es, der wiederholt den Ruf nach (mehr) Wirkungsforschung im Bereich der Schulbuchforschung laut werden lässt (vgl. Weinbrenner 1992, S. 35ff.).² Eben diesen Platz im Unterricht beanspruchen nun in jüngerer Zeit verstärkt auch Lehrmittel, die kostenfrei über das Internet für Lehrerinnen und Lehrer, für Schülerinnen und Schüler angeboten werden (vgl. Kapitel 1.3), und dieses Phänomen möchte die vorliegende Arbeit einer Untersuchung unterziehen, die angesichts der Fülle des Angebots (vgl. Fey/Neumann 2013) partikularen und exemplarischen Charakter hat.

Dabei sieht sich diese Arbeit in der Tradition der Schulbuchforschung verankert, aus der sich die Forschungsperspektive und die konkreten Forschungsfragen ableiten, die auf das in Kapitel 1.1 näher dargestellte empirische Forschungsfeld der kostenfreien Online-Lehrmittel eingenommen werden. Diese Ableitung geschieht unter der Prämisse, dass kostenfreie Lehrmittel zwar als Lehr-/Lernmittel dem Schulbuch nicht gleich sind (vgl. Kapitel 1.3), dass sie jedoch zumindest partikular in gleicher Weise und Stellung im Unterricht eingesetzt werden wollen und eingesetzt werden können wie das Schulbuch, und dass sie daher im Grunde auch den gleichen (Qualitäts-)Anforderungen und Bedingungen unterliegen (vgl. Kapitel 1.2), denen das Schulbuch als Bildungsmedium bisher unterlag und unterliegt.

² Mit der einerseits beobachtbaren, andererseits schlicht pädagogisch-didaktisch intendierten Stellung des Schulbuches im Unterricht ist die Annahme einer entsprechenden Wirkung auf Schülerinnen und Schüler (und auch auf Lehrerinnen und Lehrer) verbunden, die hinterfragt werden kann und wohl auch hinterfragt werden muss. Matthes (2011) benennt daher eine „empirische Lehr-/Lernmittelforschung“ als Defizit der Schulbuch- bzw. Lehrmittelforschung (vgl. S. 2).

Die bereits angesprochene Tradition der Schulbuch- bzw. Lehrmittelforschung weist in Deutschland nach 1945 zwar aufgrund ihres Forschungsgegenstands einen starken und direkten Bezug zur erziehungswissenschaftlichen Forschung auf, ist jedoch aufgrund der vielfältigen weiteren Bezüge ihres Gegenstands grundsätzlich ein offenes, ein interdisziplinäres Forschungsfeld (vgl. Pöggeler 2003, S. 33). Die folgende grafische Übersicht (Abbildung 1) zeigt – in Anlehnung an Wiater (2003a) – einige zentrale Forschungsfelder auf, die mit dem Schulbuch in Verbindung stehen und mit ihren jeweils eigenen Fragestellungen an das Schulbuch herantreten.³



Abb. 1: Schulbuchforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld

Diese Interdisziplinarität zeigt sich nicht nur in den an der Untersuchung von Schulbüchern beteiligten Personen und ihrer disziplinären Zugehörigkeit, sondern insbesondere auch in den zur Anwendung kommenden Forschungsmethoden, worauf Pöggeler hinweist (vgl. Pöggeler 2003, S. 34f.). Diese unterschiedlichen methodischen Zugänge werden von Wiater unter die Forschungsrichtungen „Historisches Forschen“, „Systematisches Forschen“ und „Vergleichendes Forschen“ (vgl. Wiater 2003a, S. 17f.) subsummiert. Zur Anwendung kommen forschungshistorisch sowohl hermeneutische und qualitativ-inhaltsanalytische Quellenauswertungen als auch „sozialwissenschaftliche, sprachanalytische, empirische und ideologiekritische Verfahren der Datenerhebung und -auswertung“ (ebd., S. 17), außerdem für den Bereich des systematischen Forschens auch hermeneutisch-phänomenologische Methoden (vgl. ebd., S. 18). Die hier zum Ausdruck kommende Pluralität an methodischen Zugängen kann als Auswirkung eines ungeklärten Spannungsverhältnisses interpretiert werden, das möglicherweise der Tatsache

³ Für eine Aufzählung der zahlreichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen, die an der Forschung des Gegenstandes Schulbuchs beteiligt sind, vgl. Wiater 2003, S. 15.

geschuldet ist, dass immer noch gilt, was Weinbrenner (1992) unter dem Stichwort des „Methodenproblems“ sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung moniert hat: Diese weist, wie er bemerkt, „[...] noch immer große Defizite im Hinblick auf die Bestimmung ihrer Forschungsfelder, ihre Dimensionierung und Kategorienbildung sowie ihr methodisches Instrumentarium“ (S. 52) auf. Andererseits könnte jedoch auch argumentiert werden, dass gerade aufgrund der Komplexität und Mehrdimensionalität des Gegenstandes bzw. Forschungsfeldes, der vielfältigen Berührungspunkte, die das Schulbuch als „Dokument“ verschiedener Kontexte⁴ charakterisieren, fast zwingend unterschiedliche Zugänge zu diesem Forschungsgegenstand zu einer komplementären Perspektive zusammengeführt werden müssen, um ihm gerecht zu werden. Auch diese Sichtweise findet sich bereits bei Weinbrenner angelegt, der am Ende seiner Ausführungen zu dem Schluss kommt, dass, bezogen auf den Forschungsgegenstand Schulbuch, letztlich doch am ehesten eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfolgreich sein kann (ebd., S. 52), was im Grunde als Konsequenz nach sich zieht, dass dieser Interdisziplinarität entsprechende Methoden zum Einsatz kommen bzw. kommen müssen. Dies gilt umso mehr, je differenzierter, je umfassender die Perspektive ist, die auf das Schulbuch als zu erforschendes Dokument eingenommen wird. So ist es in jüngerer Zeit Höhne, der die Einseitigkeit der bisherigen Schulbuchforschung kritisiert, das Schulbuch sozusagen als „geschlossenes“, wenn man so will, lediglich selbstreferenzielles, pädagogisches Leitmedium des Unterrichts, in seinen Worten: als „singuläres“ (Höhne 2003, S. 73) und als „intentionales“ (ebd., S. 59) Medium zu behandeln. Er betont demgegenüber die Wichtigkeit, das Schulbuch als komplexes, als „strukturelles Medium und Träger gesellschaftlichen Wissens“ (Höhne 2003, S. 75; Herv. im Original) zu erkennen und hebt die Vielfältigkeit seiner Bezüge zu institutionellen und weiteren gesellschaftlichen Kontexten hervor (vgl. ebd. und Kapitel 1.6 in dieser Arbeit). Bereits Johnsen (1992) rekonstruiert die methodischen Entwicklungen innerhalb der Schulbuchforschung systematisch und anschaulich. Dabei rekurriert er gewissermaßen auf ihre jeweiligen methodischen Paradigmen. Aus seinen Ausführungen lässt sich schließen, dass – wie allgemein in humanwissenschaftlichen Forschungsdisziplinen in der Zeit nach 1945 – sowohl ein qualitatives Leittheorem (methodisch umgesetzt durch hermeneutische bzw. deskriptiv-inhaltsanalytische Verfahren) als auch ein quantitatives Leittheorem (methodisch umgesetzt als Raum- und Frequenzanalysen, manifeste Merkmale von Schulbüchern), vielfach zunächst getrennt, zur Anwendung kamen (vgl. S. 87f.). Später – und dabei verweist er unter anderem auf die Forschungstätigkeit Marienfelds – wird dann eine Kombination beider Vorgehensweisen angestrebt, unter anderem auch deshalb, weil quantitativ orientierte Forschung, die sich vorwiegend auf objektiv feststellbare, also zunächst nicht-interpretative Merkmale im Schulbuch z.B. im Rahmen von Frequenz (Worthäufigkeiten) oder Raumanalysen (Text- bzw. Bildanteile) konzentriert hatte, „frequently [...] reliable but trivial results“ hervorbrachte (Togoby 1978, zit. nach Johnsen 1992, S. 88). Eine Kombination beider Vorgehensweisen, die Johnsen auf Marienfeld zurückführt, stellt sich in Johnsens Ausführungen quasi als nächster Schritt der Schulbuchforschung dar. „The idea is to quantify qualitative elements“, die mittels Kategorisierungen auf

⁴ Lässig (2010) benennt vier Kontexte, zu denen das Schulbuch im Verhältnis eines gesellschaftlichen, historischen und kommunikativen Beziehungsgeflechts (vgl. S. 211) steht, aus denen sich ein Bedingungszusammenhang ergibt: soziale und kulturelle Kontexte, politische Kontexte, pädagogische Kontexte, ökonomische Kontexte (vgl. S. 212).

Basis einer deskriptiv (inhalts-) analytischen Vorgehensweise erfolgte, die allerdings u.a. nicht geeignet war, übergreifende, den Schulbüchern zu Grunde liegende Konzepte (z.B. ihr „Weltbild“) zugänglich zu machen. Eine neuerliche Erweiterung erfuhr die Schulbuchforschung im methodischen Sinne dann aufgrund von Einflüssen des Strukturalismus, der wiederum davon ausging, dass Lehrmitteln eine „underlying structure“ zu eigen ist, die auf „definite inter-ests“ zurückzuführen ist und wiederum „opinions and attitudes“ produziere (vgl. ebd., S. 90f.). Johnsens eigene Zukunftsvision stellt nun, wiederum im Sinne einer Weiterentwicklung, eine holistische und post-strukturalistische Methodik der Schulbuchforschung dar (vgl. ebd., S. 91f.), die ihren methodischen Ausprägungen komplementär ist und die von ihm beschriebenen Paradigmen aufnimmt und erweitert und sich nicht auf eine der aufgezeigten Traditionen fokussiert.

In der Schulbuchforschung, mithin in ihrer theoretischen Selbstreflexion, lässt sich bis in die 1990er-Jahre ein Problem- bzw. Defizitbewusstsein feststellen, dass Fritzsche als „Unbehagen über das vermeintlich unklare Selbstverständnis und die mangelnde Wissenschaftlichkeit“ (Fritzsche 1992a, S. 9) der Schulbuchforschung charakterisiert. Diese – wenn man so will – „methodologische Unsicherheit“ könnte aus den verschiedenen Ansprüchen und Interessen entstehen bzw. entstanden sein, die die Schulbuchforschung charakterisieren, z.B. aus der Tatsache, dass Schulbuchforschung historisch in der Zeit nach 1945 zunächst mit Bestrebungen zur Schulbuchrevision, später und bis heute mit dem Anliegen der Schulbuchbeurteilung (Evaluation) und -entwicklung (Produktion) verknüpft war (vgl. Fritzsche 1992a), was naturgemäß mit pragmatischen Anforderungen an Forschungsfragen und -ergebnisse, mithin ihrer *Verwertbarkeit* in diesen Kontexten, verbunden war bzw. verbunden ist. So speist sich beispielsweise die vor allem in der Schulbuchforschung der 1970er- und 1980er-Jahre zur Geltung kommende ideologiekritische Vorgehensweise⁵ aus dem Anspruch, durch Schulbücher transportierte bzw. perpetuierte „Ideologie“ aufzudecken und damit überwindbar zu machen. Diese theoretische Perspektive auf das Schulbuch geht, ebenso wie historische oder international-vergleichende Ansätze, bereits über eine rein didaktische und pädagogische Betrachtung des Schulbuchs unter dem Anliegen seiner Verbesserung weit hinaus und ist sich sehr wohl eines relevanten „Kontextes“ um das Schulbuch herum bewusst, was von Höhne nur in geringem Umfang gewürdigt wird. Auch rekurriert diese Forschungstradition auf die funktionale Bedeutung von Schule für die gesellschaftliche Reproduktion.

Es wäre wohl vermessen, die Implementierung einer ideologiekritischen Perspektive und den Versuch, diese methodisch am „Dokument“ Schulbuch umzusetzen, als Proprium der Schulbuchforschung darzustellen, jedoch kommt ihr unzweifelhaft eine exponierte Stellung im Rahmen dieses Forschungszweigs zu – allerdings eine ebenso problematische, wie Johnsen unter Rekurs auf Westbury aufzeigt. Dieser argumentiert, dass im Grunde genommen ideologiekritische Forschung aus einer doppelseitigen Perspektive erfolgen kann, nämlich einerseits aus dem Anliegen, bestehende Wertvorstellungen und

⁵ Die letzte Forschungsarbeit, die sich explizit unter dieser Perspektive dem Schulbuch zuwandte, stellt nach Wissen des Autors die Untersuchung von Nonnenmacher und Beudt-Rassmann (1994) dar, in der neben der „einem Schulbuch innewohnenden methodisch-didaktischen Konzeption“ auch nach den „heimlichen“ Lehr- und Lernzielen“ (S. 11) gefragt wird. Die im Rahmen eines DFG-Projekts 1996 durchgeführte Evaluation von Unterrichtswerken für den Sachkundeunterricht, die auf die 1986 durchgeführte „Schreibtsch-inspektion“ aufbaut, beinhaltet diese Perspektive zwar, jedoch kaum in prominenter und systematischer Weise (vgl. Rauch/Wurster 1997).

Sichtweisen gegenüber einer als Ideologie qualifizierten differenten Sichtweise zu verteidigen, andererseits aus dem gegenteiligen Anliegen, nach dem bestehende Sichtweisen und Wertvorstellungen als Ideologie kritisiert werden sollen: „Studies may be motivated by the desire to promote or to defend traditional values that appear threatened or by the desire to offset or eliminate the dominance of these same values“ (Johnsen 1992, S. 81). Es zeigt sich hierin ein methodologisches bzw. – wenn man so will – ein wissenschaftstheoretisches Dilemma. Johnsen spitzt dieses Dilemma weiter zu und zitiert dazu Gilbert:

„[...] a critique of ideology must always be conducted from a particular perspective. This can be seen as the overlay of one discourse on another, so that the network of problems, concepts, relationships which compromise the critical theory throw into relief the emphases and omissions of the discourse being criticized“ (Gilbert 1989, zit. nach Johnsen 1992, S. 82).

Der Artikel, den Johnsen 1992 im Rahmen des Sammelbandes „Schulbücher auf dem Prüfstand“ beitrug, und die grundsätzliche Kritik, die in ihm an einer ideologiekritischen Fragestellung formuliert wird, werden auch in der möglicherweise wirkungsmächtigsten theoretischen Neukonzeption in Bezug auf das Schulbuch rezipiert, die von Höhne (2003) vorgelegt wurde. Höhne unternimmt den Versuch, in Abgrenzung zur „etablierten Schulbuchforschung“ eine diskursanalytisch fundierte Neubestimmung des Gegenstands Schulbuch unter wissens- und medientheoretischer Perspektive vorzunehmen (vgl. Höhne 2003, S. 15). Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass die Einschätzung bzgl. der Möglichkeiten einer ideologiekritischen Perspektive, die der Kritik von Johnsen und Höhne zu Grunde liegt, in der vorgebrachten Totalität und Endgültigkeit *nicht* zutreffend ist, und unternimmt den Versuch, eine ideologiekritische Perspektive methodisch in einer Art und Weise zu aktualisieren, die gegenüber dem monierten „ideologischen Standpunkt“ des Forschers zwar nicht gleichgültig, jedoch weniger anfällig ist, als es die Kritik von Johnsen und im Nachklang von Höhne festgestellt hat. Dafür ist es zur begrifflichen und methodologischen Klärung⁶ nötig, einen Re-kurs auf die Ursprünge dieser ideologiekritischen Perspektive herzustellen und damit zu den wissenschaftstheoretischen Überlegungen der Frankfurter Schule zurückzukehren, aus denen sie stammt (vgl. Kapitel 2.1). Dabei wird – zumindest in methodologischer Konsequenz – ebenso wie bei Höhne eine diskursanalytisch motivierte Betrachtungsweise eine Rolle spielen, die jedoch hier aufgrund des theoretischen Referenzrahmens in einer anderen Art und Weise ausgeführt wird.

In diesem Sinne versteht sich diese Arbeit also als Aktualisierung und Weiterentwicklung von in der Schulbuchforschung bereits erarbeiteten Fragestellungen und Perspektiven, die auf Lehr-/Lernmittel und damit auch auf die in dieser Arbeit zum Gegenstand gemachten kostenfreien Online-Lehrmittel angewandt werden können. Dazu gehört neben einer bereits angesprochenen ideologiekritischen Perspektive auch das Anliegen der Schulbuch*beurteilung* (d.h. auf den Gegenstand gewendet: der Beurteilung von Lehr-/Lernmitteln), also der *Evaluation* unter den Maßgaben und Anforderungen schulischer Lehr-/Lernprozesse, die seit jeher mit der Schulbuchforschung verknüpft war, wie es bei

⁶ Betrachtet man die Übersicht an ideologiekritisch motivierten Forschungsarbeiten, die Johnson vorlegt, wird deutlich, dass mit dem Begriff der „Ideologie“ in der Forschungstradition der Schulbuchforschung durchaus unterschiedlich und nicht immer sehr transparent umgegangen wurde (vgl. Johnsen 1992, S. 79-83).

Weinbrenner deutlich wird, der in diesem Zusammenhang von der „produktorientierten Schulbuchforschung“ spricht (vgl. Weinbrenner 1992, S. 35f.). Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist dabei, dass auch für eine Beurteilung bzw. Evaluation von Lehrmitteln eine rein fachwissenschaftlich-didaktische Perspektive für sich genommen nicht ausreichend ist, sondern dass hier ebenfalls die Frage nach der „Indienstnahme“ von Lehrmitteln im Sinne der Ideologiekritik zu stellen ist. Dieses zuletzt genannte Anliegen kann sich der Notwendigkeit nicht entziehen, einen Referenzrahmen zu benennen, aus dem sich Fragen und Kriterien für eine solche Beurteilung ableiten lassen. Diese Vorgehensweise kann aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive problematisiert werden, wie es Höhne tut, der den „normativen“ Impetus kritisiert, der ihr zu Grunde liegt (vgl. Höhne 2003, S. 14). Höhne hinterfragt: „Auf welche Art von ‚Realität‘ oder ‚Objektivität‘ bezieht sich Schulbuchforschung bei der Ermittlung ihrer Kriterien?“ (ebd.), und kritisiert die nur scheinbare Konsensualität, die Harmonisierung, die in der Regel bei der Erstellung solcher Kriterien verfolgt wird, wo der „Dissens“ und der „Kampf der Interpretationen“ unter den Experten nicht thematisiert werden (vgl. ebd., S. 15). In dieser Arbeit wird als Referenzrahmen der Diskurs um Unterrichts- und Lehrmittelqualität (vgl. Kapitel 1.2) in den Fokus genommen, und zwar in seiner Heterogenität, ohne eine eigene „Lösung“ der dort möglicherweise existierenden Differenzen zu bieten, z.B. dadurch, dass eine bestimmte bestehende oder eine eigens entfaltete Theorie des Lernens und des Unterrichts zu Grunde gelegt werden würde (Bildungs- und Lerntheoretischer Rahmen). Diese Differenzen werden im Gegenteil als in ihrer Pluralität legitim anerkannt, mit der Einschränkung, dass im Rahmen dieser Arbeit hier nicht eine vollständige Perspektive eingenommen werden kann und daher potenziell noch Ergänzungsbedarf besteht. „Normativ“ im Sinne Höhnes ist diese Vorgehensweise insofern, als dass damit im Grunde kritiklos ein bestimmter Zeitraum, eine bestimmte Phase dieses Diskurses um Unterrichts- und Lehrmittelqualität zum Referenzrahmen erklärt und damit verabsolutiert wird. Im Grunde wird jedoch in dieser Arbeit der Referenzrahmen von Fragen der Verbesserung und Beurteilung von Lehr-Lernmitteln in ähnlicher Weise als diskursives Ereignis gewertet und zugänglich gemacht, in der auch Höhne das Schulbuch bzw. das Wissen im Schulbuch wertet und zugänglich macht. So ist die Absicht dieser Arbeit, einen diskursiven Horizont, nämlich das Wissen um die „Qualität“ von Unterricht- und Lehr-/Lernmitteln, mit einem anderen diskursiven Horizont, der Repräsentation von diesem Wissen entsprechenden Elementen in Lehr-/Lernmitteln, in Bezug zu setzen.

Das hier in den Fokus genommene Unterrichtsthema der „Nachhaltigkeit“ bzw. der „nachhaltigen Entwicklung“ (vgl. Kapitel 1.6) dient dazu, den in dieser Arbeit entwickelten Ansatz zur Analyse und Evaluation von Lehrmitteln anhand eines Beispiels zu bearbeiten, zu erproben und auf die Aussagekraft und -fähigkeit seiner Ergebnisse hin zu testen. Das gewählte Thema eignet sich hierfür aufgrund seiner starken Bezüge zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren und Kontexten (vgl. Lässig 2010), die es als politisch relevantes und unter globaler Perspektive diskutiertes Gegenwartsthema sinnvoll mit der hier entwickelten Methodik (vgl. Kapitel 2) zu bearbeiten erscheinen lassen (Kapitel 3).