

Svenja Hermes

„Es kommt immer auf die Aufgabe an.“

Eine aspektorientierte, quantitative Explorationsstudie zu  
Deutschschulbüchern der Sekundarstufen I und II

Lothar Bluhm, Stephan Merten, Stefan Neuhaus,  
Uta Schaffers, Gabriela Scherer, Eva L. Wyss (Hg.)

KOLA

Koblenz-Landauer Studien zu  
Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften

Band 37

Svenja Hermes

**„Es kommt immer auf die Aufgabe an.“**

**Eine aspektorientierte, quantitative  
Explorationsstudie zu Deutschschulbüchern  
der Sekundarstufen I und II**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Svenja Hermes: „**Es kommt immer auf die Aufgabe an.**“  
**Eine aspektorientierte, quantitative Explorationsstudie  
zu Deutschschulbüchern der Sekundarstufen I und II /**  
Svenja Hermes. –

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2024  
(Koblenz-Landauer Studien; Bd. 37)  
Zugl.: Diss., Rheinland-Pfälzische  
Technische Universität Kaiserslautern-Landau,  
Fachbereich für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2023  
ISBN 978-3-98940-027-6

Die vorliegende Dissertation wurde vom Fachbereich für  
Kultur- und Sozialwissenschaften der Rheinland-Pfälzischen  
Technischen Universität Kaiserslautern-Landau zur Erlangung des  
akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie angenommen.  
Datum der Disputation: 04.12.2023

Titelbild: Svenja Hermes, generiert mit  
Image Creator von Microsoft Designer

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2024  
ISBN 978-3-98940-027-6

Alle Rechte vorbehalten  
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier  
Bergstraße 27, 54295 Trier  
Postfach 4005, 54230 Trier  
Tel.: (0651) 41503  
Fax: (0651) 41504  
Internet: <https://www.wvttrier.de>  
E-Mail: [wvt@wvttrier.de](mailto:wvt@wvttrier.de)

## Dank

Unter dem Substantiv *Dank* ist der „Ausdruck der Anerkennung [...] für etwas Gutes, das jmd. empfangen hat“ (*Duden – Deutsches Universalwörterbuch* 2019: 400) zu verstehen. Mit Blick auf die letzten Jahre und auf die Arbeit an der vorliegenden Dissertation ergreife ich an dieser Stelle die Chance, meiner Dankbarkeit für viele auf unterschiedliche Weise erfahrene gute Taten Ausdruck zu verleihen.

Zunächst danke ich meinem Doktorvater, Prof. Dr. Stephan Merten, für die Möglichkeit zur Promotion, für viele Gespräche, die mir stets neue Sichtweisen in fachlicher Hinsicht, aber auch darüber hinaus, eröffnet haben und seine Begleitung auf einem Weg voller Höhen und Tiefen. Zudem danke ich ihm herzlich für sein Vertrauen in mich als Mitarbeiterin in seinem Team und die Möglichkeit, eigene fachliche Interessen zu integrieren und zu verfolgen. Ebenso danke ich Apl. Prof. Dr. Katharina Turgay für ihre Begleitung des Entstehungsprozesses der Arbeit als Zweitgutachterin mit fachlichen und methodischen Anmerkungen und offenen Gesprächen sowie für darüber hinaus gehende gemeinsame Projekte. Ich danke euch beiden für eine spannende und herausfordernde Zeit, in der ich mich meiner Begeisterung für Sprache und meinem Interesse an der Vermittlung von Sprache intensiv widmen, viel Neues lernen, mich weiterbilden und wachsen konnte.

Außerdem danke ich allen beteiligten Lehrkräften und ihren Schüler\*innen in Rheinland-Pfalz, ohne deren Beteiligung meine Studie nicht möglich gewesen wäre.

Weiterhin gilt mein Dank dem Institut für Germanistik, welches mich herzlich aufgenommen, die vorliegende Arbeit auf unterschiedlichste Weise unterstützt und mir, hier besonders das Team des Arbeitsbereichs Sprachdidaktik, ein abwechslungsreiches Arbeitsumfeld und eine herzliche, offene und unterstützende Zusammenarbeit ermöglicht hat. In diesem Rahmen danke ich Professorin Dr. Barbara Geist, die mich gerade zum Ende der Dissertations- und in der Disputationsphase unterstützt und mir Freiräume ermöglicht hat, um meine Arbeit abzuschließen. Außerdem gilt mein herzlicher Dank für die tatkräftige Unterstützung im Rahmen der Disputationsphase Myriam Goll, Margarethe van Liempt und Dr. Janin Aadam, die auch in anderen Belangen immer ein offenes Ohr hatte. Ebenso danke ich herzlichst Marion Lütke, die mir in allen organisatorischen Angelegenheiten zur Seite stand. Danke, dass ihr/Sie alle mich auf die ein oder andere Art und Weise unterstützt und dafür gesorgt habt, dass ich mich am Institut wohl- und wertgeschätzt gefühlt habe.

Besonders und von Herzen bedanke ich mich bei Anne Diehr. Ich danke dir für dein allzeit offenes Ohr und die bereichernden Gespräche in allen Belangen, dein uner müdliches Korrekturlesen und deine wertvollen Kommentare.

Ein riesiges *Dankeschön!* gebührt schließlich meiner Familie, wobei meine Dankbarkeit nur schwer in Worte zu fassen ist. Danke, dass ihr in allen Lebenslagen an meiner Seite steht, immer Zeit und Verständnis für mich habt und mich bei allem unterstützt, was ich in Angriff nehme. Danke für alles, was ihr mir für mein Leben mitgegeben habt bzw. weiterhin mit auf den Weg gebt, um Höhen zu genießen und Tiefen zu meistern. Ohne euch wäre ich heute nicht der Mensch, der ich bin, und stünde nicht an der Stelle, an der ich heute stehe.



# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis .....	ix
Abbildungsverzeichnis.....	xi
Abkürzungsverzeichnis.....	xiv
Einleitung.....	1
1 Institutionelles Lernen und Lehren.....	8
1.1 Lernen – Begriffsbestimmung .....	8
1.2 Unterrichtsbezogene Aussagen: Die Rollen ‚Schüler*in‘ und ‚Lehrer*in‘ beim institutionellen Lernen.....	12
1.3 Curriculare Vorgaben: Lehrplan vs. Bildungsstandards .....	18
1.4 Kompetenzorientierung im Deutschunterricht.....	34
1.4.1 Kompetenz – Begriffsbestimmung .....	34
1.4.2 Kompetenzorientierter (Deutsch-)Unterricht .....	37
2 Schulbuch.....	44
2.1 Begriffsbestimmung .....	45
2.1.1 Schulbuch aus bildungshistorischer Perspektive.....	47
2.1.2 Schulbuch aus bildungspolitischer Sichtweise.....	50
2.2 Schulbuch in der deutschdidaktischen Forschung .....	50
3 Aufgaben und Aufgabenorientierung .....	56
3.1 Bildungstheoretisches und didaktisches Umfeld .....	56
3.2 Bedeutung und Funktion von Aufgaben im Deutschunterricht.....	69
3.2.1 Aufgaben als Teil einer Aufgabenkultur.....	69
3.2.2 Aufgaben im Lernprozess: Lernaufgaben .....	77
4 Aufgaben in Schulbüchern für den Deutschunterricht.....	98
4.1 Hypothesenbildung.....	98
4.2 Forschungsdesign .....	102
4.2.1 Fragebogenstudie .....	102
4.2.2 Schulbuchanalyse .....	118
4.3 Auswertung der Fragebogenstudie .....	139
4.3.1 Schulbuchnutzung und -bewertung.....	144
4.3.2 Aufgabenpräferenz.....	149
4.3.3 Aufgabenmerkmale.....	155
4.3.4 Präferenz bezüglich Aufgabeninhalten .....	173
4.3.5 Reihenbezogener Vergleich .....	175

4.3.6	Offene Kommentare .....	176
4.3.7	Aussagen Lehrender und Lernender im Vergleich.....	181
4.4	Auswertung der Schulbuchanalyse.....	215
4.5	Kontrastierung der Ergebnisse der Fragenbogenstudie und der Schulbuch-analyse.....	290
5	Fazit .....	300
6	Schluss und Ausblick .....	318
7	Literaturverzeichnis.....	327
	Zum Anhang.....	351

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Arbeitsfelder der Lehrpläne für die Sekundarstufen I (1998b) und II (1998a) .....	21
Tabelle 2: Forschungsbereiche und ihr Einfluss auf Aufgaben nach Criblez (2016) ...	58
Tabelle 3: Übung – Aufgabe: Vergleich nach Häussermann/Piepho (1996) und Caspari (2013b) .....	65
Tabelle 4: Einflussfaktoren auf die Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur .....	76
Tabelle 5: Subtypen von Lernaufgaben nach Winkler (2011: 25).....	80
Tabelle 6: Aufgabenformate im Überblick (kmk for.mat) .....	91
Tabelle 7: Merkmale guter Aufgaben .....	97
Tabelle 8: Kriterienkatalog zur Schulbuchanalyse .....	120
Tabelle 9: Erster Überblick (Lernende) .....	143
Tabelle 10: Schulbuchnutzung (Lernende) .....	145
Tabelle 11: Schulbuchbewertung (Lernende) .....	147
Tabelle 12: Verständlicher Aufbau (Lernende).....	156
Tabelle 13: Aufgabenvorbesprechung durch die Lehrkraft (Lernende) .....	157
Tabelle 14: Zusätzlicher Support durch die Lehrkraft (Lernende) .....	159
Tabelle 15: Lernfreude (Lernende) .....	161
Tabelle 16: Sprachliche Angemessenheit (Lernende).....	163
Tabelle 17: Schulische Inhalte (Lernende).....	164
Tabelle 18: Lebensweltbezug (Lernende) .....	165
Tabelle 19: Reflexions-/Evaluationsmöglichkeiten (Lernende).....	167
Tabelle 20: Interner Support (Lernende).....	168
Tabelle 21: Einbezug von Hobbies Lernender / Differenzierung nach Interesse (Lernende) .....	169
Tabelle 22: Einbezug weiterer Sprachen Lernender (Lernende) .....	170
Tabelle 23: Einbezug von Vorwissen (Lernende) .....	172
Tabelle 24: Selbständiges Arbeiten (Lernende) .....	173
Tabelle 25: Literarische Lerninhalte (Lernende).....	174
Tabelle 26: Schulbuchnutzung (Lehrende) .....	184
Tabelle 27: Schulbuchbewertung (Lehrende) .....	185
Tabelle 28: Aufbau der Schulbücher: Einschätzung (Lehrende).....	185
Tabelle 29: Aufbau der Schulbücher: Beurteilung (Lehrende) .....	186
Tabelle 30: Nutzungsweisen der Schulbücher (Lehrende).....	187
Tabelle 31: Aufgabeneinsatz (Lehrende) .....	189
Tabelle 32: Art der Modifikation (Lehrende).....	190
Tabelle 33: Nutzung von Schulbuchaufgaben je nach Funktion (Lehrende).....	191
Tabelle 34: Nutzung von Schulbuchaufgaben je nach Format (Lehrende) .....	192
Tabelle 35: Nutzung unterschiedlicher Sozialformen (Lehrende).....	194
Tabelle 36: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben: Lernförderlichkeit (Lehrende).....	196
Tabelle 37: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben: Integration (Lehrende).....	197

Tabelle 38: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben: Handlungsorientierung (Lehrende).....	199
Tabelle 39: Erster Vergleich der Angaben Lernender und Lehrender.....	205
Tabelle 40: Schulbuchnutzung (Vergleich).....	206
Tabelle 41: Schulbuchbewertung (Vergleich).....	206
Tabelle 42: Weitere Aufgaben (Vergleich).....	207
Tabelle 43: Aufgabenvorbesprechungen durch die Lehrkraft (Vergleich).....	208
Tabelle 44: Zusätzlicher Support durch die Lehrkraft (Vergleich).....	208
Tabelle 45: Sprachliche Angemessenheit der Aufgaben(-stellungen) (Vergleich).....	209
Tabelle 46: Lebensweltbezug (Vergleich).....	210
Tabelle 47: Reflexion-/Evaluationsmöglichkeiten (Vergleich).....	210
Tabelle 48: Interner Support (Vergleich).....	211
Tabelle 49: Einbezug von Hobbies Lernender / Differenzierung nach Interesse (Vergleich).....	211
Tabelle 50: Einbezug weiterer Sprachen Lernender (Vergleich).....	212
Tabelle 51: Einbezug von Vorwissen (Vergleich).....	212
Tabelle 52: Möglichkeiten zum selbständigen Arbeiten (Vergleich).....	213
Tabelle 53: Sprachliche und literarische Lerninhalte (Vergleich).....	214
Tabelle 54: Aufgabenanzahl je nach Buch der <i>Deutschbuch</i> -Reihe.....	219
Tabelle 55: Lebensweltbezug ( <i>Deutschbuch</i> -Reihe).....	225
Tabelle 56: Lebensweltbezug ( <i>P.A.U.L. D.</i> -Reihe).....	239
Tabelle 57: Aufgabenanzahl je nach Buch der <i>Doppel-Klick</i> -Reihe.....	245
Tabelle 58: Lebensweltbezug ( <i>Doppel-Klick</i> -Reihe).....	250
Tabelle 59: Aufgabenanzahl je nach Schulbuch.....	267
Tabelle 60: Lebensweltbezug (Schulbuchreihenvergleich).....	285
Tabelle 61: Vergleich spezifischer Ergebnisse der Lehrkräftebefragung sowie der Schulbuchanalyse.....	294
Tabelle 62: Vergleich der Ergebnisse der Lernenden- und Lehrkräftebefragung sowie der Schulbuchanalyse.....	296

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (2004).....	25
Abbildung 2: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (2014).....	25
Abbildung 3: Lehrplan- vs. bildungsstandardbasiertes Unterrichtskonzept nach Lersch (2010a: 35) .....	28
Abbildung 4: Eisbergmodell der Kompetenzen orientiert an Richter (2007: 5).....	36
Abbildung 5: Zehn Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2012: 11).....	40
Abbildung 6: Aktiver Umgang mit Aufgaben als Teilaspekte einer Aufgabekultur nach Bohl/Kleinknecht (2009: 331) .....	70
Abbildung 7: Komponenten einer guten Aufgabekultur nach Leisen 2006 (in Anlehnung an Hoffmann: Lehrerinnenfortbildung BW).....	70
Abbildung 8: Interdependenz von Lernkultur, Aufgabekultur und Aufgabe nach Kleß (2014: 93).....	72
Abbildung 9: Modell der didaktischen Funktion von Lernaufgaben nach Wilhelm/Luthiger (2015: 9) und Wilhelm et al. (2016: 347) .....	82
Abbildung 10: Mischform (Beispiel) .....	104
Abbildung 11: Offenes Antwortformat (Beispiel) .....	104
Abbildung 12: Likert-Skala (Beispiel).....	104
Abbildung 13: Auszug aus dem Informationsbrief an Lernende unter 18 Jahren .....	106
Abbildung 14: Auszug aus der Einleitung des Fragebogens für Lernende unter 18 Jahren .....	106
Abbildung 15: Auszug aus dem Fragebogen für Lernende über 18 Jahren.....	106
Abbildung 16: Klassenstufe der Studienteilnehmer*innen .....	140
Abbildung 17: Beurteilte Deutschschulbücher nach Häufigkeit .....	141
Abbildung 18: Nutzung weiterer Aufgabenquellen je nach Deutschschulbuch (Lernende).....	149
Abbildung 19: Aufgabenpräferenz je nach Deutschschulbuch (Lernende).....	150
Abbildung 20: Argumente für die Gleichwertigkeit aller Aufgaben (Lernende) .....	152
Abbildung 21: Argumente für die Präferenz von Schulbuchaufgaben (Lernende) ....	153
Abbildung 22: Argumente für die Präferenz von Aufgaben aus weiteren Quellen (Lernende).....	154
Abbildung 23: Überblick: Aufgaben- und Schulbuchkritik (Lernende).....	178
Abbildung 24: Überblick: Aufgaben- und Schulbuchlob (Lernende) .....	179
Abbildung 25: Überblick: Aufgaben- und Schulbuchwünsche (Lernende).....	180
Abbildung 26: Eignung der Aufgaben je Schulbuchreihe zum Kompetenzausbau je Arbeitsfeld (Lehrende) .....	200
Abbildung 27: Offene Stellungnahme zur Schulbuchreihe bzw. deren Aufgaben (Lehrende).....	202
Abbildung 28: Aufgabenstruktur ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ).....	219

Abbildung 29: Aufgabenfunktion ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	220
Abbildung 30: Aufgabenformat ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	222
Abbildung 31: Sozialform ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	223
Abbildung 32: Sprachliche Gestaltung von Aufgaben(-stellungen) ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	224
Abbildung 33: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben I ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	226
Abbildung 34: Differenzierungsarten ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	227
Abbildung 35: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben II ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	228
Abbildung 36: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben III ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	229
Abbildung 37: Arbeitsfelder ( <i>Deutschbuch-Reihe</i> ) .....	232
Abbildung 38: Aufgabenfunktion ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	235
Abbildung 39: Aufgabenformat ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	237
Abbildung 40: Sozialform ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	237
Abbildung 41: Sprachliche Gestaltung von Aufgaben(-stellungen) ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	238
Abbildung 42: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben I ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	239
Abbildung 43: Differenzierungsarten ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	240
Abbildung 44: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben II ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	241
Abbildung 45: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben III ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	242
Abbildung 46: Arbeitsfelder ( <i>P.A.U.L. D.-Reihe</i> ) .....	244
Abbildung 47: Aufgabenstruktur ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	245
Abbildung 48: Aufgabenfunktion ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	246
Abbildung 49: Aufgabenformat ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	247
Abbildung 50: Sozialform ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	248
Abbildung 51: Sprachliche Gestaltung von Aufgaben(-stellungen) ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	249
Abbildung 52: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben I ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	250
Abbildung 53: Differenzierungsarten ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	252
Abbildung 54: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben II ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	254
Abbildung 55: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben III ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	254
Abbildung 56: Arbeitsfelder ( <i>Doppel-Klick-Reihe</i> ) .....	256
Abbildung 57: Aufgabenfunktion ( <i>Texte, Themen und Strukturen, P.A.U.L. D. Oberstufe</i> ) .....	259
Abbildung 58: Aufgabenformat ( <i>Texte, Themen und Strukturen, P.A.U.L. D. Oberstufe</i> ) .....	260
Abbildung 59: Sozialform ( <i>Texte, Themen und Strukturen, P.A.U.L. D. Oberstufe</i> ) .....	260
Abbildung 60: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben ( <i>Texte, Themen und Strukturen, P.A.U.L. D. Oberstufe</i> ) .....	261
Abbildung 61: Differenzierungsarten ( <i>Texte, Themen und Strukturen, P.A.U.L. D. Oberstufe</i> ) .....	263
Abbildung 62: Arbeitsfelder ( <i>Texte, Themen und Strukturen, P.A.U.L. D. Oberstufe</i> ) .....	266

Abbildung 63: Aufgabenstruktur (Schulbuchreihenvergleich) .....	280
Abbildung 64: Aufgabenfunktion (Schulbuchreihenvergleich) .....	281
Abbildung 65: Aufgabenformat (Schulbuchreihenvergleich) .....	282
Abbildung 66: Sozialform (Schulbuchreihenvergleich).....	283
Abbildung 67: Sprachliche Angemessenheit von Aufgaben(-stellungen) (Schulbuchreihenvergleich).....	285
Abbildung 68: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben I (Schulbuchreihenvergleich) ....	286
Abbildung 69: Differenzierungsarten (Schulbuchreihenvergleich).....	286
Abbildung 70: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben II (Schulbuchreihenvergleich).....	287
Abbildung 71: Qualitätsmerkmale guter Aufgaben III (Schulbuchreihenvergleich).....	288
Abbildung 72: Arbeitsfelder (Schulbuchreihenvergleich) .....	289

## Abkürzungsverzeichnis

$\alpha$	Signifikanzniveau
DB 5	<i>Deutschbuch 5 Grundaussgabe</i>
DB 6	<i>Deutschbuch 6 Grundaussgabe</i>
DB 7	<i>Deutschbuch 7 Grundaussgabe</i>
DB 8	<i>Deutschbuch 8 Grundaussgabe</i>
DB 9	<i>Deutschbuch 9 Grundaussgabe</i>
DB 10	<i>Deutschbuch 10 Grundaussgabe</i>
DB 10 D.	<i>Deutschbuch 10 Differenzierende Ausgabe</i>
<i>df</i>	Freiheitsgrade
DK 5	<i>Doppel-Klick 5 Grundaussgabe</i>
DK 6	<i>Doppel-Klick 6 Grundaussgabe</i>
DK 7	<i>Doppel-Klick 7 Grundaussgabe</i>
DK 9	<i>Doppel-Klick 9 Grundaussgabe</i>
DK 10	<i>Doppel-Klick 10 Grundaussgabe</i>
F	Exakter Test nach Fisher
$H_0$	Nullhypothese
$H_1$	Alternativhypothese
IGS	Integrierte Gesamtschule
M	Median
Max.	Maximum der Spannweite der Lernenden- und Lehrendenantworten
max.	maximal
M. C.	Monte-Carlo-Verfahren
Min.	Minimum der Spannweite der Lernenden- und Lehrendenantworten
mind.	mindestens
MSS	Mainzer Studienstufe
$n$	Stichprobengröße
$n_L$	Stichprobengröße Lehrende
$n_{Lt}$	Teilstichprobengröße Lehrende
$n_S$	Stichprobengröße Schüler*innen
$n_{St}$	Teilstichprobengröße Schüler*innen
$n_t$	Teilstichprobengröße
n. k.	nicht klassifizierbar
$p$	Irrtumswahrscheinlichkeit
PD 7	<i>P.A.U.L. D. 7 Grundaussgabe</i>
PD 9	<i>P.A.U.L. D. 9 Grundaussgabe</i>
PD 10	<i>P.A.U.L. D. 10 Grundaussgabe</i>
PDO	<i>P.A.U.L. D. Oberstufe Grundaussgabe</i>
$r$	Effektgröße
TTS	<i>Texte, Themen und Strukturen Grundaussgabe</i>
$\sigma$	Standardabweichung

## Einleitung

Lernen und Lehren im institutionellen Rahmen erfolgt seit Langem unter Zuhilfenahme sogenannter Lehr-Lernmedien, die Lerngegenstände beinhalten und zur Auseinandersetzung mit diesen über Arbeitsaufträge beziehungsweise Aufgaben auffordern. Für das schulische Lernen werden von Bildungsverlagen publizierte Lehrwerke genutzt, deren Mittelpunkt das Schulbuch, an welchem sich alle anderen Materialien eines Lehrwerkverbunds orientieren (vgl. Staiger 2013: 456), darstellt. Dem gedruckten Schulbuch, welches vor allem in den Kernfächern eine zentrale Rolle spielt (vgl. Ott 2017: 2), wird ein großer Stellenwert, eine Art „Lotsenfunktion“ (Bamberger et al. 1998: 14), im Unterrichtsgeschehen zugeschrieben. Diesen Stellenwert hat das Schulbuch, insbesondere neue integrative Deutschschulbücher, bis heute nicht verloren und „seine Eignung als unterrichtsleitendes Bildungsmedium geschärft“ (Ott 2019b: 41).<sup>1</sup> Radvan (2018: 58) geht dabei sogar soweit, zu sagen, dass der Deutschunterricht ohne den Einbezug von Schulbüchern kaum denkbar sei. Dabei sind integrative Deutschschulbücher nicht mehr nur reine Lese- oder Sprachbücher, sondern „Arbeitsbücher zum Kompetenzerwerb“, die hinsichtlich des Aufgabenangebots eine beachtenswerte Rolle spielen (vgl. Köster 2016: 14) und sich an Lernenden orientieren.

Ebenso stellen, so Ballis/Peyer (2012b: 8), Schulbücher und Aufgaben „eine besonders interessante Schnittstelle [...] zwischen verschiedenen Dimensionen von Unterricht“ dar: In ihnen spiegeln sich Vorstellungen zu Konzepten des Lernens, didaktischen Diskursen, medialen Entscheidungen und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden. So gesehen können Schulbücher als Brücke zwischen Praxis und Theorie, zwischen Lehr- und Lernforschung, zwischen Unterricht und Didaktik gelten. Außerdem werden Schulbücher als „Interpretation der Bildungsstandards und Kerncurricula“ (Kiper et al. 2010b: 155) gesehen. In Schulbüchern kumulieren somit bildungspolitische Anforderungen und didaktische Erkenntnisse gleichermaßen. Deshalb sollten in Schulbüchern und ihren Aufgaben all diese Ideen und Vorstellungen sowie die Leitgedanken eines kompetenzorientierten Unterrichts, der sich insbesondere durch „herausfordernde[...] Aufgabenstellungen“ (Klieme 2010: 10) auszeichnet, und entsprechende Lernprinzipien und Merkmale ersichtlich werden. Dadurch avancieren Schulbücher und ihre Aufgaben zu interessanten Forschungsgegenständen.

---

1 Die Delphi-Studie zur Zukunft von Lehr- und Lernmedien in Schulen, bei welcher Lehrkräfte u. a. bezüglich des Schulbucheinsatzes befragt wurden, lieferte Ergebnisse, die für den Weiterbestand der Schulbücher im Unterricht sprachen. Zur Frage, ob Lehrende der Meinung seien, dass das Schulbuch in Zukunft kaum noch genutzt werden würde (außer es wäre an neue Medien gekoppelt), gaben 26,0 % der Befragten an, dass sie der Aussage nicht zustimmen, und 20,0 % sogar, dass sie dieser Aussage überhaupt nicht zustimmen. Lediglich 2,0 % stimmten der Aussage voll zu. Durch diese Untersuchung zeigt sich, dass das Schulbuch auch aus Lehrendenperspektive noch immer als wesentliches Medium des Unterrichts gilt und einen hohen Stellenwert innehat (vgl. Vollstädt 2003: 69). Für das Fach Deutsch bestätigt sich dies erneut durch eine deutschlandweite Umfrage der Universität Augsburg unter Lehrkräften (vgl. Neumann 2015).

Doch trotz dieser Brückenfunktion von Schulbüchern zwischen Theorie und Praxis, ihrer Omnipräsenz im Unterricht, der täglichen Arbeit Lernender mit diesen und ihrer langen „Sachgeschichte“ war das schulbuchbezogene Forschungsinteresse in der Deutschdidaktik recht gering (vgl. Radvan 2018: 61ff.). Erst seit Ende der 1970er-Jahre avancieren Schulbücher zu wesentlichen Untersuchungsgegenständen in größer angelegten Forschungsprojekten. Die Schulbuchforschung wird umfassender und die Untersuchungen thematisch ausgeweitet. Allerdings handelt es sich zunächst meist um prozess- und produktorientierte Vorhaben. Jedoch verändert sich dies nach und nach: Nach Ballis et al. (2014: 115) ist „Bewegung“ in die Schulbuchforschung, auch in die wirkungsorientierte,<sup>2</sup> gekommen. Dennoch sind Studien hierzu, vor allem nutzungs- und wirkungsbezogene Forschungsvorhaben sowie eine schulbuchbezogene Rezeptionsforschung, noch immer selten (vgl. Peyer 2015: 320). So gibt es in der Deutschdidaktik kaum Untersuchungen, in welchen die Sichtweisen Lernender und Lehrender auf ihr Deutschschulbuch beachtet werden.<sup>3</sup> Außerdem gelten mit Blick auf das Schulbuch empirische Studien noch immer als Forschungsdesiderat – „Die Didaktiker vermuten viel, wissen aber nur wenig empirisch Gesichertes“ (Pohl 2010: 124)<sup>4</sup> –, wobei u. a. quantitative Untersuchungen wünschenswert sind (vgl. Radvan 2018: 68). Um diese Lücken zu füllen, wird mit Nachdruck gefordert, Bildungsmedien und somit auch das Deutsch-

- 
- 2 Ganz allgemein zeigt dies beispielsweise der Band *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* von Doll et al. (2012). Allerdings lässt sich in diesem Band in Verbindung mit dem Fach Deutsch keine empirische Forschungsarbeit finden. Der einzige Beitrag, welcher im Kontext Deutschunterricht steht, präsentiert eine Schulbuch-/Aufgabenanalyse mit dem Schwerpunkt ‚literarisches Lernen‘.
  - 3 Wird der Blick von deutschdidaktischer Forschung losgelöst, zeigt sich, dass in anderen Fachrichtungen Studien vorliegen, die Lehrende, Lernende und/oder den Einsatz von Schulbüchern untersuchen. Innerhalb dieser werden unterschiedliche Schwerpunkte verfolgt und die Aufmerksamkeit richtet sich auf verschiedene Aspekte. Exemplarisch sind einzelne Studien zu nennen: So befassen sich beispielsweise Niehaus et al. (2011) mit der Verwendung von Lehrwerken im schweizerischen Schulsystem, Rezat (2010) untersucht die Schulbuchnutzung im Fach Mathematik, wobei hier die Lernendenperspektive im Vordergrund steht, und Aufdermauer/Hesse (2006) thematisieren die Einstellung Lernender hinsichtlich ihrer Biologielehrbücher. Fuchs et al. (2014) führen zudem an, dass es im Fach Geschichte vereinzelt Publikationen zum Schulbuch aus Lehrenden- und Lernendensicht gibt. Zudem veröffentlichten Kipman/Kühberger (2020) eine Large-Scale-Studie zum Einsatz und zur Nutzung des Geschichtsschulbuchs aus Lehrenden- und Lernendenperspektive im österreichischen Geschichtsunterricht. 1089 Schüler\*innen und 277 Lehrer\*innen wurden hierzu befragt. Unter anderem wird auf die Schulbuchaufgaben eingegangen, jedoch stehen diese nicht im Fokus. Ausgegangen wird stattdessen von der Frage nach der Relevanz von Geschichtsschulbüchern im Geschichtsunterricht in Österreich in der Sekundarstufe I, genauer deren Beitrag zum historischen Lernen. Der deutschdidaktische Forschungsstand der Schulbuchforschung unter Einbezug Lernender und/oder Lehrender wird in Kapitel 2 dargelegt.
  - 4 Pohl (2010) äußert dies zwar in Bezug auf den Geschichtsunterricht, jedoch lässt sich die Aussage gut auf das Fach Deutsch übertragen, wie meine Ausführungen zeigen.

schulbuch nicht nur vereinzelt als Forschungsgegenstände zu betrachten, sondern als „systematisch zu untersuchenden Gegenstand“ (Radvan 2018: 67) der Forschung festzulegen. Dazu kann u. a. die Erforschung einzelner Bestandteile aktueller Schulbücher, wie die der Aufgaben, beitragen. Im Zuge der thematischen Ausweitung schulbuchbezogener Forschung wurden diese bereits bedacht und spezifische Aspekte, wie beispielsweise der Zugang zu Fachinhalten durch Aufgaben, ihr Lenkungsgrad oder ihre Integration in den Unterricht, untersucht (vgl. Radvan 2018: 64).

Aus der engen Verzahnung von Schulbuch und Aufgaben – „im Kern“ sind Aufgaben neben Texten für Deutschschulbücher charakteristisch (Ott 2019b: 32) – ergibt sich der Fokus meiner Arbeit. Schulbuchaufgaben stehen im Mittelpunkt. Doch nicht nur die Charakterisierung von Aufgaben als Kernbestandteil von Schulbüchern spricht für eine intensive Betrachtung dieser. Sie gelten darüber hinaus als „Kernstück[e]“ (Abraham/Müller 2009: 4) bzw. „Dreh- und Angelpunkt von Unterricht“ (Menck 2011: 19) und sind „die elementaren Bausteine vieler Unterrichtsstunden“ (Keller/Bender 2012b: 8). Dadurch wird die Relevanz der Betrachtung dieser als Forschungsgegenstand gesteigert. Wie die Schulbuchgestaltung ist zudem auch die Aufgabengestaltung von außen beeinflusst. Gerade der PISA-Schock, damit einhergehende Veränderungen der Curricula und neue Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung führen zum Umdenken in Bezug auf Aufgaben in der Deutschdidaktik und der Neugestaltung und Etablierung einer fachspezifischen Aufgabenkultur. Aufgaben aus Deutschschulbüchern sind, in Anlehnung an Leubner/Saupe (2017: 3),

Umwandlungen von didaktischen und methodischen Entscheidungen für die konkrete Gestaltung von Unterricht [...]. Durch Aufgaben werden diese Entscheidungen ‚materialisiert‘ und zu Handlungsanweisungen (oder -vorschlägen) für die Schüler. Die Aufgaben haben auf diese Weise eine mehr oder weniger umfassende Steuerungsfunktion für Arbeitsprozesse und deren Ziele.

Mit Blick auf die genannte Steuerungsfunktion von Aufgaben im Lernprozess sind diese, so Winkler (2018: 27), ein

wichtiges Steuerungsinstrument, mit dem sich Zielrichtung, Anspruchsniveau und Tiefe der fachlichen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand beeinflussen lassen. Aufgaben vermitteln also zwischen Lernenden und fachlichen Inhalten, und sie tun das in der Regel ausgehend von einer fachdidaktischen Zielstellung.

Hoppe (2017: 10) geht sogar noch einen Schritt weiter:

Aufgaben sind die wichtigsten Bausteine zur Gestaltung schulischer Lehr-Lernprozesse. Mit Aufgaben wird neues Wissen erarbeitet, Aufgaben dienen der Sicherung und Festigung von Wissen, mit Aufgaben werden Lernziele überprüft und gezielt ausgewählt bzw. variierte Aufgaben sind Basis für die Differenzierung des Unterrichts.

Allerdings gilt die deutschdidaktische Aufgabenforschung noch immer als junges Forschungsfeld. Existierende Forschungsarbeiten sind unterschiedlich ausgerichtet. So vergleicht Köster (2002) PISA-Aufgaben mit Aufgaben, die im Deutschunterricht genutzt werden. Zudem entstehen zunächst mehrere Arbeiten mit dem Fokus auf Aufgaben in Test- und Leistungssituationen, beispielsweise von Abraham/Müller (2009) oder Köster (2008), wobei hier schon an Lernaufgaben gedacht wird, oder in einer Publikation von

Bremerich-Vos et al. (2008), bei welcher der Fokus auf Lernstandserhebung, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmodellen im Fach Deutsch liegt. Erst nach und nach rücken verstärkt Aufgaben, die dem Lernen dienen, in das Zentrum des Interesses und werden umfassender thematisiert, beispielsweise im Rahmen von Tagungen<sup>5</sup> und in Zeitschriften für den Deutschunterricht, wie *Praxis Deutsch* mit dem Titel *Aus Leistungsaufgaben lernen* aus dem Jahr 2009 oder *Pädagogik* mit dem Titel *Aufgaben* aus dem Jahr 2016. Winkler veröffentlichte im Jahr 2018 außerdem einen Überblick über das Forschungsfeld ‚Aufgaben‘ im Kontext deutschdidaktischer, empirischer Forschung. Allerdings sind empirische Arbeiten, in welchen der Fokus auf Schulbuchaufgaben und deren Wahrnehmung durch Lernende und Lehrende liegt, rar. Explizit werden diese in einer Arbeit von Winkler (2011) sowie von Gaebert (2014) fokussiert, wobei sich die Autorinnen auf Präferenzen und den Umgang Lehrender mit diesen konzentrieren. Werden die vorausgegangenen Stellungnahmen zu Aufgaben beachtet und kombiniert, lässt sich festhalten, dass Aufgaben und damit auch Schulbuchaufgaben zum Wissenserwerb und Kompetenzausbau aller Schüler\*innen beitragen sollen. Deshalb und durch die Orientierung an Lernenden bei der Schulbuchkonzipierung sollten Schulbuchaufgaben so gestaltet sein, dass sie durch Schüler\*innen weitestgehend ohne weitere Instruktionen lösbar sind (vgl. Ott 2019b: 41). Dafür müssen sie fachlich angemessen und Schüler\*innen aktivierend gestaltet sein, so dass diese sich von den Aufgaben angesprochen und zur Auseinandersetzung mit ihnen und ihren Lerninhalten angeregt fühlen. Die Aufgabenforschung muss deshalb die Perspektive Lernender einbeziehen, um zu prüfen, wie Aufgaben auf Lerner\*innen wirken und inwiefern diese erreicht und letztendlich gefördert werden können. Der Einbezug Lernender in Untersuchungen zu Schulbüchern und deren Bestandteilen lässt sich mithilfe der Erkenntnisse Knechts/Najvarová (2010)<sup>6</sup> rechtfertigen:

1. „[T]hey – the students – are the intended primary recipients of these media.“
2. „[M]ost students spend the majority of their lesson time working with textbooks.“
3. „[S]tudents constitute the largest group of textbook users.“

Außerdem verdeutlichen Knecht/Najvarová, dass Schüler\*innen verantwortungsbewusst und valide Stellung zu ihren Schulbüchern nehmen können und ihre Meinung essenziell für die Schulbuchforschung und -entwicklung ist.

Diesbezüglich zeigt sich jedoch sowohl in der deutschdidaktischen als auch in der Aufgabenforschung weiterer Fächer ein Desiderat. So fordern beispielsweise Leuders

---

5 Beispielsweise beim 18. Symposium Deutschdidaktik 2010 in der Sektion Lehr-/Lernmedien und Lernaufgaben.

6 Zitate S. 1, 2 und 4. Knecht/Najvarová (2010) bieten einen Überblick über Forschungsarbeiten zur Schulbuchbeurteilung durch Lernende. Dabei handelt es sich um Arbeiten aus unterschiedlichen Ländern und Fachrichtungen. Der Artikel stellt die Frage, wie Schüler\*innen Schulbücher beurteilten, und plädiert für den Einbezug Lernender in die Schulbuchforschung. Dabei werden die Ergebnisse der Arbeiten kurz erläutert und gezeigt, welche Impulse daraus für die Schulbuchüberarbeitung abgeleitet werden können.