

*Eva Matthes / Sylvia Schütze*

## **Aufgaben im Schulbuch**

### **Einleitung**

In jüngster Zeit, insbesondere vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung von Unterricht, sind sowohl Lehrmittel als auch Aufgaben – beides bislang eher vernachlässigte Themen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – in den Fokus von Tagungen und Publikationen gerückt und haben empirische Lehr-Lern-Forscher, Allgemeine Didaktiker und Fachdidaktiker<sup>1</sup> miteinander ins Gespräch gebracht (vgl. Thonhauser 2008; Kiper u.a. 2010; Fuchs/Kahlert/Sandfuchs 2010). Auch die „Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung“ befasste sich auf ihrer Jahrestagung 2010 in Ichenhausen, aus der die meisten der hier vorgelegten Beiträge stammen, mit dem Thema „Aufgaben in Schulbüchern“.

Die besondere Bedeutung von Schulbüchern für die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht ist zwar unbestritten (vgl. z.B. die empirische Untersuchung von Hanisch 1995), ihnen wird aber als zentralem Element des Unterrichtsalltags im Kontext von Qualitätsentwicklungsprozessen noch viel zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. Astleitner 2009, S. 11). Dies gilt umso mehr für „Aufgaben“ im Schulbuch (vgl. Bamberger u.a. 1998, S. 86).

Was ist eigentlich eine „Aufgabe“? Etymologisch lässt sich das Verb „aufgeben“ bereits im Mittelhochdeutschen nachweisen und bezeichnet das „Auftragen“ von Speisen auf den Teller (vgl. Trübner 1939, S. 143f.). Im Neuhochdeutschen nimmt das Verb dann eher die Bedeutung von „übergeben“ an und wird auch bereits in einem übertragenen Sinne verwandt, etwa „ein retzel aufgeben“ (vgl. ebd.). Nach Grimms „Deutschem Wörterbuch“ werden „drei Grundbedeutungen von Aufgabe“ (1854, Sp. 649) unterschieden. Wenn die dritte in *propositio* (das Stellen eines Themas), *problema* (zu lösendes Problem) und *pensum* (zu leistende Tagesration einer Sklavin, also deren Pflicht) ausdifferenziert wird (vgl. ebd.), sind damit bereits drei Aspekte beschrieben, die auch im Kontext von Schule und/oder Unterricht relevant sind.

Doch obwohl dort in vielerlei Hinsicht von Aufgaben die Rede ist, ja, „Erziehung zur Aufgabe“ nach Martinus J. Langeveld sogar zentraler Auftrag der Schule ist (vgl. Langeveld 1963, S. 9), urteilt Dietger Feiks in seiner verdienstvollen Monographie zum Thema „Aufgabe in Schule und Unterricht“ (1992), dass diesem Begriff „ein systematischer Platz [...] nicht eingeräumt“ wird (S. 14).

---

<sup>1</sup> Hier wie im Folgenden wird um der besseren Lesbarkeit willen in der Regel nur die männliche Form genannt, die weibliche aber ausdrücklich mitbedacht.

Feiks unterscheidet im Hinblick auf Aufgaben grundsätzlich zwei Sichtweisen: zum einen eine eher didaktisch-methodische, zum anderen eine eher anthropologische (vgl. ebd.; siehe auch Feiks 1988). Die letztere habe vor allem mit der pädagogischen Reformbewegung um die Wende des 19./20. Jahrhunderts an Bedeutung gewonnen und die rein unterrichtsmethodische Auffassung von der Aufgabe als „ausgestaltete[r] Frage“ (vgl. Willmann <sup>5</sup>1923, S. 450) um eine wesentliche Dimension ergänzt. Danach sei es ein Wesensmerkmal des Menschen, „Aufgaben zu erkennen, anzunehmen und einzulösen“ (Feiks 1992, S. 50). Schule sei nun der Ort, wo Kinder diese Fähigkeit entwickeln und erlernen könnten.

Wenn nach Eduard Spranger die Schule die Brücke zwischen der Welt des Kindes und der Welt der Sache oder der Kulturwirklichkeit darstellt (vgl. 1955, S. 13), dann sind es Aufgaben, die das Kind herausfordern, diese Brücke zu betreten und in die Welt der Sachen einzudringen. Aufgaben – auch im Schulbuch – können damit, etwas überspitzt formuliert, zu Mittlern zwischen beiden „Welten“ werden; sie können Bildungsprozesse initiieren, indem sie didaktisch-methodisch überlegte „Aufforderungen zur Selbsttätigkeit“ (vgl. Mollenhauer <sup>7</sup>2008) darstellen.

Es lassen sich einige Versuche der Typologisierung von Aufgaben finden. Da es sich in Schulbüchern durchgängig um sogenannte „Textaufgaben“ handelt, bietet sich als erste Unterscheidung das Abgrenzen von „Verstehens-“ und „Lerntests“ an. Erstere „geben Auskunft über einige der kognitiven Aktivitäten [...], die während des Lesens ablaufen“, während letztere „erfassen, in welchem Ausmaß eine relativ dauerhafte Repräsentation des Textinhalts“ erfolgt ist (vgl. Schiefele 1996, S. 112).

Martin Rauch und Ekkehard Wurster unterscheiden in ihrer Typologie von Lernaufgaben – in Anlehnung an den Didaktiker Karl Heinz Flehsig – zwischen Test-, Anwendungs- und Aneignungsaufgaben. Während Testaufgaben „bereits vorhandene Kompetenzen“ überprüfen und reine Anwendungsaufgaben sich „nur auf vorhandene Kompetenzen beziehen“, gehen Aneignungsaufgaben darüber hinaus entwickeln vorhandene Kompetenzen weiter und erzeugen neue. Zu ihnen zählen beispielsweise Analyse-, Transfer-, Problemlösungs- und Strategieaufgaben, aber auch das sogenannte „Freie Gestalten“ (vgl. Rauch/Wurster 1997, S. 81f.). – Nebenbei bemerkt: Wie man schon an diesen Ausführungen von Rauch und Wurster erkennen kann, ist der Kompetenz-Begriff keine „Erfindung“ der Nach-PISA-Ära.

Verschiedene Autoren machen auf Gefahren bei der Aufgabenkonstruktion aufmerksam. So wird beispielsweise vor einer quantitativen – und damit auch zeitlichen – Überforderung der Schüler gewarnt. Zeitweise verhindere der zeitaufwändige Teil der Aufgaben, der zur Rekonstruktion von Faktenwissen diene, den notwendigen Erwerb von eigenständigen Erkenntnissen (vgl. Bauer 1995, S. 230; Bamberger u.a. 1998, S. 84).

Eine andere Gefahr besteht darin, Aufgaben so zu formulieren, dass es Schülern nahezu unmöglich gemacht wird, eigene Gedanken zu entwickeln, Hypothesen aufzustellen und zu selbstständigen Erkenntnissen zu gelangen, und dass die vermeintliche Selbsttätigkeit, zu der sie aufgefordert werden, einen Pseudocharakter trägt (vgl. Bauer, S. 231).

Am entgegengesetzten Ende der Gefahrenskala rangieren Diskussions- und Beurteilungsaufgaben, die zwar einen lebensweltlichen Bezug aufweisen und deshalb rege Stellungnahmen herausfordern, die aber nicht die „für eine sachkundige Beurteilung ausreichende Informationslage“ bieten (vgl. Biener 2007, S. 499).

In der Schulbuchforschung finden sich nur wenige Arbeiten, die sich explizit mit Aufgaben befassen (vgl. u.a. Moosbrugger 1995). Dabei spiegeln die Aufgaben zentrale Kategorien der Schulbuchanalyse – das Schulbuch als (a) Politicum, (b) Paedagogicum und (c) Didacticum (in teilweiser Anlehnung an Gerd Stein, u.a. 1977; vgl. auch Bamberger u.a. 1998, S. 83f.) – besonders eindrücklich wider:

- In Aufgaben bilden sich in expliziter und impliziter Form Ideologien und Weltanschauungen, politische Intentionen und Reaktionen auf aktuelle politische Ereignisse ab.
- Aufgaben liegen unterschiedliche Bilder von Kindern und Jugendlichen und ein bestimmtes Verständnis des Verhältnisses von Erwachsenen und Heranwachsenden sowie im Besonderen von Lehrenden und Lernenden zu Grunde.
- Schulbuchwissen stellt immer eine Auswahl aus dem gesellschaftlichen Wissensbestand dar. Die Aufgaben hierarchisieren dieses Wissen, indem sie bestimmte Aspekte fokussieren und andere unberücksichtigt lassen. Sie machen deutlich, was und wie im Besonderen behalten und/oder reflektiert werden soll. In aktuellen Diskussionen um Bildungsstandards und Kompetenzorientierungen gewinnt die Formulierung von Aufgaben verstärkt an Bedeutung, wird zu einer (fach-) didaktischen Herausforderung.

Der hier vorgelegte Band enthält Beiträge zu allen diesen Themenbereichen, wobei die Aspekte nicht immer gesondert behandelt werden, sondern oftmals miteinander verschränkt sind und historische, inhaltliche und didaktische bzw. lehr-lern-theoretische Fragestellungen von den Autoren und Autorinnen gleichermaßen in den Blick genommen werden.

Die ersten beiden „Theoretischen Zugänge“ erfolgen aus schulpädagogischer und allgemeindidaktischer Perspektive: *Peter Menck* legt dar, inwiefern Aufgaben den Dreh- und Angelpunkt von Unterricht darstellen. Im Sinne von Fragestellungen eröffnen sie den Raum für die Begegnung mit den Unterrichtsgegenständen, und im Sinne von Überprüfung oder Anwendung sichern sie die Aneignung des Unterrichteten. *Werner Wiater* führt vor dem Hintergrund der Diskussion um eine neue Lehr-Lern-Kultur, die seit Untersuchungen wie TIMSS und PISA entbrannt ist, in Bemühungen um die Entwicklung einer „neuen Aufgabenkultur“ ein, die auch in den Schulbüchern Beachtung finden sollte; dafür führt *Wiater* zahlreiche konkrete Beispiele an.

Die beiden anderen Beiträge des ersten Teils betrachten Aufgaben aus textlinguistischer und literaturwissenschaftlicher Sicht. *Nelly Heer* befasst sich mit der intra- und intertextuellen Orientierungsfunktion von Aufgaben. Ausgehend von einer Beschreibung der Schulbuchstruktur im Allgemeinen gibt sie einen Einblick in den Umgang mit dieser Strukturkomponente in aktuellen deutschschweizerischen Schulbüchern; spezielle Beachtung finden dabei die Vernetzung und das Zusammenwirken der einzelnen Textelemente des Schulbuches. Auch *Bente Aamotsbakken* betrachtet Aufgaben als Repräsentationen intertextueller Praktiken, wobei sie insbesondere der Frage nachgeht, welchen konkreten Einfluss Aufgaben auf Leseprozesse und auf Unterrichtsmethoden nehmen.

Den zweiten Teil des Bandes, „Historische Zugänge“, eröffnet ein Beitrag von *Tim Köhler*, in dem es darum geht, wie und inwiefern die Evolutionstheorie zwischen 1871 und 1914 Eingang in Schulbuchaufgaben gefunden hat. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse wurden nach seiner Auffassung in großen Teilen ignoriert, in ein eigenes Konzept des

Verfassers transformiert und je nach Weltanschauung deformiert. *Dagrun Skjelbred* zeigt anhand eines Schulbuches für den Religionsunterricht in seiner ursprünglichen (1893) und einer grundsätzlich überarbeiteten Auflage (1940), wie der im Jahre 1939 in Norwegen eingeführte Lehrplan, der auf dem „Prinzip der Arbeitsschule“ fußte, den Charakter der Aufgaben ganz wesentlich veränderte.

*Peter Iwunna* beschreibt, welche konstitutionelle Bedeutung dem Unterricht zukam, der während der britischen Kolonialherrschaft in Nigeria in den christlichen Missions-Elementarschulen erteilt wurde. Im Rahmen der utilitaristischen Bildungspolitik, die vor allem von der Notwendigkeit geleitet wurde, geeignetes Personal für die Arbeit vor Ort zu gewinnen, gewann die konkrete Ausgestaltung der Aufgaben ganz wesentliche Bedeutung. *Arsen Djurović* zeigt anhand von serbischen Geschichtsbüchern aus unterschiedlichen politischen Epochen – dem Königreich Serbien, dem Königreich Jugoslawien und der Sozialistischen Republik Jugoslawien – auf, wie Schulbücher und Aufgaben einerseits den politischen Wandel, andererseits die Beharrungskraft von Themen und pädagogischen Ansätzen über Systeme hinweg spiegeln.

Einige Beiträge widmen sich dem Zusammenhang zwischen der Gestaltung von Schulbuchaufgaben und bestimmten politischen Systemen. *Kira Mahamud* weist anhand von Aufgaben in Fibeln der Franco-Diktatur nach, mit welchen sprachlichen Mitteln schon ganz jungen Schülern das Weltbild des autoritären Regimes, beispielsweise die gewünschten Geschlechterstereotype und die ungeteilte, bedingungslose Liebe zum Vaterland und seinem Führer, auf subtile Weise nahegebracht wurde. *Eva Matthes* analysiert Aufgaben zum Thema „Bundesrepublik“ in Staatsbürgerkundebüchern der DDR darauf hin, welche Art von Aufgaben die monistische Weltsicht im Hinblick auf das verhasste Gesellschaftsmodell überhaupt zuließ und welches Bild vom Schüler die Aufgabenstellung widerspiegelt. Korrespondierend zu diesem Beitrag geht *Sylvia Schütze* in ihrer Untersuchung von Aufgaben zum Thema „DDR“ in bundesdeutschen Sozialkundebüchern der siebziger und achtziger Jahre der Frage nach, inwieweit den fachdidaktischen Forderungen nach Kontroversität und Schülerorientierung sowie dem „Überwältigungsverbot“ („Beutelsbacher Konsens“ der Politikdidaktik) entsprochen wurde.

Zwei weitere Beiträge fragen nach Beharrungskraft und Veränderung von Aufgabentypen im Längsschnitt. *Jennifer Postupa* und *Thomas Weth* stellen Mathematikaufgaben von der Kaiserzeit bis in die Gegenwart vor und fragen nach dem Ausmaß der politischen, gesellschaftlichen und didaktischen Einflüsse auf die Aufgabenstellungen unter sich wandelnden politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen. *Elisabeth Erdmann* untersucht in einem Längsschnittvergleich von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis heute Arbeitsfragen in französischen und deutschen Geschichtsschulbüchern; sie geht der unterschiedlichen Aufgabenkultur in beiden Ländern nach und erläutert den Wandel der didaktischen Konzeptionen.

Der dritte Teil des Bandes, „Aktuelle fachdidaktische Zugänge“, enthält Beiträge aus einer Vielzahl von Unterrichtsfächern, vom Sachkundeunterricht in der Primarstufe über Deutsch-, Geschichts-, Geographie-, Religions-, Mathematik- und Fremdsprachen- bis hin zum Musikunterricht.

*Andrea Richter* untersucht vor dem Hintergrund der Forderungen einer neuen Lern- und Aufgabenkultur Material für den Sachunterricht in der bayerischen Grundschule und geht der Frage nach, ob die Neukonzeption des Lehrplans nach Lernfeldern mit ihrer

inhaltlichen Öffnung und Lockerung einen Niederschlag in der Aufgabenstellung in einschlägigen Schulbüchern gefunden hat.

Ebenfalls mit Schulbüchern für den Primarbereich befasst sich *Henriette Hoppe*. Sie analysiert mit Hilfe eines Analyserasters, das sie auf der Basis von aktuellen deutschdidaktischen Überlegungen entwickelt hat, Deutschbücher für die vierte Klasse im Hinblick auf ihren Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz. *Anja Ballis* und *Désirée-Kathrin Gaebert* stellen Ergebnisse einer Fragebogenerhebung unter Lehrkräften in der Sekundarstufe I zu Aufgabenformaten im Literaturunterricht vor. Ihrer Untersuchung liegt ein konstruktivistisches Verständnis von Unterricht als Angebot zugrunde, in dessen Kontext Aufgabenformaten und ihrer Bereitstellung durch die Lehrkräfte besondere Bedeutung zukommt.

*Nicola Brauch* diskutiert vor dem Hintergrund eines Kompetenzmodells zum historischen Denken die lernprozessanregende Qualität von Aufgaben in gängigen Schulgeschichtsbüchern und unterbreitet einen Vorschlag zu einer Neukonzeption der formalen Logik der Aufgabenkultur in Schulgeschichtsbüchern.

*Alexandra Budke* befasst sich in ihrem Beitrag mit der Förderung von Argumentationskompetenzen in Geographieschulbüchern. Sie hat in aktuell in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen verwendeten Büchern den Umfang und die Qualität von Argumentationsaufgaben erhoben und diskutiert die im Hinblick auf niedrigere und höhere Klassen recht unterschiedlichen Ergebnisse. *Berta Hamann* untersucht, inwiefern Aufgaben zur domänenspezifischen Kompetenz „räumliche Orientierung“ in Gymnasialbüchern für den Geographieunterricht den Anforderungen der Bildungsstandards des Faches entsprechen, wie sie 2010 von der Deutschen Gesellschaft für Geographie formuliert wurden. Sie geht dabei sowohl auf unterschiedliche Aufgabentypen als auch auf das Anforderungsniveau ein.

*Matthias Blum* befasst sich mit der Frage, ob die in den letzten Jahrzehnten innerhalb der katholischen Kirche vollzogene Abkehr vom Antijudaismus und die Hinwendung zu den Juden als „älteren Geschwistern“ Niederschlag in Büchern für den katholischen Religionsunterricht gefunden hat, insbesondere in den Aufgaben, die durch ihre aktivierende und Selbstreflexion anregende Funktion einen wesentlichen Beitrag zum Umdenken zu leisten imstande sein dürften.

*Hansjörg Biener* analysiert die Umsetzung der mit den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung in evangelischer bzw. katholischer Religionslehre verbundenen Aufgabenkultur in Religionsbüchern für die elfte Jahrgangsstufe des bayerischen G8 anhand des Themas „Theodizee“. Wengleich die in den EPA vorgegebenen Operatoren eine Mehrheit der Aufgabenstellungen bestimmen, werden auch Grenzen einer Aufgabenkultur erkennbar, die weniger auf die Schüler als auf das Abitur ausgerichtet wurde.

*Andreas Obersteiner*, *Kristina Reiss* und *Alexander Martel* gehen der Frage nach, inwiefern die der so genannten „neuen Aufgabenkultur“ verpflichteten Rahmenvorgaben für den Mathematikunterricht in Lehrwerke Eingang gefunden haben, und zwar am Beispiel der „offenen Aufgaben“. Darüber hinaus stellen sie Ergebnisse einer Untersuchung vor, ob und wie Lehrkräfte offene Aufgaben im Unterricht tatsächlich einsetzen.

Dass Aufgaben in Musikschulbüchern ganz lange keine Rolle gespielt haben, leitet *Andreas Lehmann-Wermser* aus der Geschichte des Faches her. Anhand ausgewählter Bei-

spiele zeigt er auf, dass selbst aktuelle Musikschulbücher hier teilweise noch deutliche Defizite aufweisen.

*Katri Annika Wessel* untersucht für den Unterricht des Finnischen als Fremd- und Zweitsprache, inwieweit die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen formulierten Kompetenzen und hier insbesondere die Teilkompetenzen kommunikativen Handelns bereits Eingang in das Lehrmaterial gefunden haben. Anhand zweier Niveaustufenbereiche überprüft sie die Repräsentation der Teilkompetenzen des GER in den Aufgaben zahlreicher Lehrbücher.

Abschließend stellt *Andreas Müller* für drei an einer Schule parallel verwendete Bücher für den Französisch-, den Geschichts- und den Deutschunterricht die Frage, ob die vorhandenen Aufgaben geeignet sind, das Textverstehen als Konstruktionsleistung des Lesenden zu fördern. Darüber hinaus untersucht er, ob unterschiedliche Aufgabekulturen in den verschiedenen Fächern zu erkennen sind, und, wenn ja, wie sich diese auf das Hilfsangebot zum Textverstehen auswirken.

Die Beiträge des ersten Teils dieses Bandes verorten die Aufgabe didaktisch und linguistisch sowohl im Unterricht im Allgemeinen als auch in Lernmedien im Besonderen.

Die historisch orientierten Untersuchungen zeigen zum einen den Wandel von Aufgaben im Lichte wechselnder gesellschaftlicher Orientierungen, einer sich verändernden Einstellung zu Kindern und Jugendlichen und einer sich entsprechend wandelnden Didaktik und Unterrichtsmethodik. Sie verweisen zum anderen aber auch auf überdauernde Merkmale von Aufgaben, die gewissermaßen deren Proprium darstellen.

Die aktuellen Beiträge zu Schulbuchaufgaben in verschiedenen Fächern verdeutlichen einerseits die gemeinsamen Herausforderungen und Probleme, vor denen Didaktiker aller Fächer im Horizont von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards bei der Formulierung geeigneter Aufgaben stehen. Andererseits wird aber auch deutlich, dass über allgemeine Kompetenzen hinaus die Notwendigkeit besteht, jeweils domänenspezifische Kompetenzen – und nicht zuletzt auch Inhalte! – zu vermitteln, sofern es uns in der Schule weiterhin um Bildung geht und diese weiterhin als Einführung in spezifische Fachkulturen verstanden werden soll.

Wir danken *Sandra Kramprich* für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Druckvorlage.

## Literatur

Astleitner, Hermann (2009): Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell (Forschungsbericht). Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg. URL: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/562715.PDF>; Zugriffsdatum: 12.06.2011.

Bamberger, Richard/Boyer, Ludwig/Sretenovic, Karl/Strietzel, Horst (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: OBV Pädagogischer Verlag GmbH.

Bauer, Lucia (1995): Zur Adressatenbezogenheit des Schulbuches – Für wen werden die Schulbücher eigentlich wirklich geschrieben? In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a.M.: Lang, S. 228-234.

Biener, Hansjörg (2007): Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine empirische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern. Birkach: EB-Verlag.

- Feiks, Dietger (1988): Die Aufgabe als Mittel und Ziel schulischer Erziehungsbemühungen [sic]. In: Die Realschule 96, H. 3, S. 91-97.
- Feiks, Dietger (1992): Aufgabe in Schule und Unterricht. München: Ehrenwirth.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1854): Deutsches Wörterbuch, Band 1. Leipzig: Hirzel.
- Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2010): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanisch, Günter (1995): Die Verwendung des Schulbuchs bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Eine empirische Untersuchung. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a.M.: Lang, S. 242-245.
- Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langeveld, Martinus J. (1963): Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig: Westermann.
- Mollenhauer, Klaus (<sup>2</sup>2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim u.a.: Juventa.
- Moosbrugger, Marina (1985): Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule. In: Unterrichtswissenschaft 13, H. 2, S. 116-129.
- Rauch, Martin/Wurster, Ekkehard (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schiefele, Ulrich (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Spranger, Eduard (1955): Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stein, Gerd (1977): Das Schulbuch – Politicum/Informatorium/Paedagogicum oder: von der Unzulänglichkeit eindimensionaler Schulbuchforschung. In: ders.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun: Henn, S. 231-241.
- Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster u.a.: Waxmann 2008.
- Trübners Deutsches Wörterbuch, Band 1 (1939). Hrsg. von Alfred Götze, Walther Mitzka und Karl Trübner. Berlin: de Gruyter.
- Willmann, Otto (<sup>2</sup>1923): Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig: Vieweg.