

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

Übersicht über die Erdgeschichte

| | | Alter in Mio. Jahren |
|--|------------|----------------------|
| Känozoikum Erdneuzeit Dauer: 66 Mio. Jahre | Quartär | 2,6 bis heute |
| | Neogen | 23 bis 2,6 |
| | Paläogen | 66 bis 23 |
| Mesozoikum Erdmittelalter Dauer: 186 Mio. Jahre | Kreide | 145 bis 66 |
| | Jura | 201 bis 145 |
| | Trias | 252 bis 201 |
| | Perm | 299 bis 252 |
| Paläozoikum Erdälter Dauer: 289 Mio. Jahre | Carbon | 359 bis 299 |
| | Devon | 419 bis 359 |
| | Silur | 443 bis 419 |
| | Ordovizium | 485 bis 443 |
| | Kambrium | 542 bis 485 |
| Präkambrium Erdfrühalter Dauer: 4.059 Mio. Jahre | | 4500 bis 542 |

A. Kannst du einige der Pflanzen oder Tiere benennen?

| | |
|---------------|-----------------------|
| 13. _____ | 19. Pantoffeltierchen |
| 14. Laubbaum | 20. Tribolite |
| 15. _____ | 21. Panzerfisch |
| 16. _____ | 22. Schachteltham |
| 17. Nadelbaum | 23. _____ |
| 18. Echse | 24. _____ |

Carl-Christian Fey
Eva Matthes
(Hrsg.)

Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER)

Grundlegung und Anwendungsbeispiele
in interdisziplinärer Perspektive

Fey / Matthes

**Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster
für analoge und digitale Bildungsmedien
(AAER)**

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Carl-Christian Fey
Eva Matthes
(Hrsg.)

**Das Augsburger Analyse-
und Evaluationsraster für analoge
und digitale Bildungsmedien
(AAER)**

**Grundlegung und Anwendungsbeispiele
in interdisziplinärer Perspektive**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die Publikation ist im Rahmen des Projekts LeHet entstanden.



Das Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik Umschlagseite 1: © Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2209-1

Inhaltsverzeichnis

Eva Matthes

Einleitung..... 7

I. Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster (AAER)

Carl-Christian Fey

Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien. Eine Einführung..... 15

II. Das AAER und Heterogenität

Thomas Heiland/Dominik Neumann/Sebastian Streitberger

Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien und der Blick auf Heterogenität in der Schule 49

III. Die ideologiekritische Perspektive des AAER

Dörte Balcke/Eva Matthes

Kostenlose Online-Lehrmaterialien von Unternehmen – Exemplarische Analysen 67

Ulrike Ohl

Diskursive Positionierung – Bildungsziel des Geographieunterrichts und Analyseaspekt bei der Auswahl von Bildungsmedien zugleich..... 85

IV. Erprobungen des AAER in interdisziplinärer Perspektive

Sophia Finck von Finckenstein/Dominik Neumann

Das Englischlehrwerk *English G* von 1990 bis 2015: Analyse der Entwicklungen des Lehrwerks mit Hilfe des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters 101

Engelbert Thaler

Access – das neue Englisch-Lehrwerk im Spiegel des Augsburger Rasters 119

6 Inhaltsverzeichnis

Sebastian Streitberger/Ulrike Ohl

Einsatzmöglichkeiten des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für
Bildungsmedien in der Geographiedidaktik.
Eine domänenspezifische Analyse am Beispiel eines kostenlosen Online-
Unterrichtsmaterials zur globalen Produktionskette von Smartphones..... 141

Dominik Neumann/Christine Stahl

Analyse der Lern-App *Hallo Deutsch für Kinder* von phase6: Stärken und
Schwächen einer digitalen Lernressource 167

V. Die Anwendung des AAER in universitären Seminaren der Lehramtsausbildung

Kristina Bucher/Sophia Finck von Finckenstein/Thomas Heiland

Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster in der Lehramtsausbildung 185

Autorinnen und Autoren 196

Carl-Christian Fey

Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien. Eine Einführung

1. Entstehung

Das Forschungsprojekt „Bildungsmedien Online“ – Wie können heterogene digitale Lehr-Lernmittel einer systematischen Qualitätsuntersuchung unterzogen werden?

Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildungsmedien Online“, das in den Jahren 2011 bis 2014 an der Universität Augsburg durchgeführt wurde. Ziel dieses Projekts war es, das Angebot an kostenfreien Lehr-Lernmitteln wissenschaftlich zu analysieren, die über das Internet verbreitet und zugänglich gemacht werden (vgl. Fey/Neumann 2014, S. 57ff.). Dieses Angebot stellte zu diesem Zeitpunkt ein bis dahin kaum in den Blick genommenes Forschungsfeld dar und sollte durch das Projekt auf verschiedenen Ebenen bearbeitet werden.

Einerseits ging es um eine *quantitative* Beschreibung des Angebots: Wie viele Lehr-Lernmittel werden zu welchen Fächern und Schulformen angeboten? Wer bietet diese an? Wie entwickelt sich die Anzahl an angebotenen Materialien im Jahresverlauf? etc. Andererseits ging es auch um eine zumindest beispielhafte Analyse von *qualitativ-inhaltlichen Merkmalen* dieser Lehr-Lernmittel: Variieren die angebotenen Lehr-Lernmittel in ihrer didaktischen Qualität? Integrieren oder vernachlässigen sie aktuelle didaktische Entwicklungen und qualitativvolles Unterrichtsdesign? Finden sich inhaltlich fragwürdige Materialien, durch die bestimmte Anbieter in eigenem Interesse Einfluss auf Schule und Unterricht nehmen wollen? etc.

Um die hier zuletzt beschriebene Perspektive einer Analyse von qualitativ-inhaltlichen Merkmalen einzunehmen, erschien es nötig, einen Zugang zu entwickeln, der es ermöglicht unterschiedliche Lehr-Lernmittel systematisch einer auf *pädagogisch-didaktischen Kriterien* basierenden Analyse und Evaluation zu unterziehen. Zu diesem Zweck wurde ein eigenes Raster entwickelt, mit dem eine Reihe von Materialien untersucht wurden, die nach thematischen Gesichtspunkten ausgewählt wurden.

Kriterienraster als Instrumente zur Beurteilung der Qualität von Bildungsmedien

Im deutschsprachigen Raum existieren bereits entsprechende Ansätze einer Beurteilung von Schulbüchern bzw. Lehr-Lernmitteln, und zwar sowohl im wissenschaftlichen Bereich (Schulbuch- und Bildungsmedienforschung) als auch im schulpolitischen Bereich

(Schulbuchzulassung). Allen diesen Ansätzen gemeinsam ist ihre grundlegende Strategie, die darauf beruht über die Definition von Beurteilungskriterien, die als Ziel- oder Sollkriterien gestaltet werden, eine Bewertung zu ermöglichen.

Die meisten deutschen Bundesländer verfügen über entsprechende Kataloge, in denen Kriterien für die Zulassung von Schulbüchern öffentlich zugänglich definiert sind. Diese werden in Schulgesetzen und Verwaltungsvorschriften festgelegt und in ihrer Anwendung reguliert. Sie kommen in gutachterlichen Prüfungen für die Einführung von Schulbüchern zum Einsatz bzw. dienen als Norm für Verlage, die Schulbücher zur Genehmigung einreichen. Auffallend ist, dass die meisten dieser Kataloge in jüngerer Zeit angepasst /aktualisiert wurden – sie weisen also sozusagen einen „Revisionsstand“ nach dem Jahr 2000 auf. Dies gilt jedoch nicht für den wissenschaftlichen Bereich – zumindest nicht für den innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Hier liegen entsprechende Ansätze einige Jahrzehnte zurück – Revisionen gab es keine. Wenn man so will, hinkt Deutschland damit im internationalen Vergleich hinterher. Zwar gibt es keine zeitlich in den gleichen Jahren liegende länderübergreifende durch internationale Gremien oder Organisationen angestoßenen Neufassungen oder Revisionen, jedoch gibt es eine Reihe von einzelnen Staaten innerhalb und außerhalb Europas, in denen in jüngerer Zeit im wissenschaftlichen Raum entsprechende Analyseinstrument (Raster) entwickelt oder aktualisiert wurden (vgl. dazu Fey/Matthes 2016).

Historische und aktuelle Beispiele für Kriterienraster zur Analyse von Schulbüchern bzw. Bildungsmedien

Historisch bedeutsam für den deutschsprachigen Raum sind im Wesentlichen das Bielefelder (Laubig/Peters/Weinbrenner 1986) sowie das Reutlinger Raster (Rauch/Tomaschewski 1986). In Österreich entstand später noch das Salzburger Raster (Astleitner/Sams/Thonhauser 1998; vgl. auch Niehaus et al. 2011). Die genannten Raster unterscheiden sich dem Umfang nach – so enthält etwa das Bielefelder Raster insgesamt nahezu 450 Items, die den fünf übergeordneten Dimensionen Wissenschaftstheorie, Design, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft zugeordnet sind -, das Reutlinger Raster enthält dagegen (immerhin noch) 120 Items, die systematisch in neun Kategorien geordnet sind (Bibliographische Angaben, Ziele und Inhalte, Lehrverfahren, Adressaten, Gestaltung, Text, Aufgaben, Bild, Bild/Text).

Sie unterscheiden sich aber auch nicht nur dem Umfang nach, sondern auch durch die Zielrichtung und Formulierung ihrer unterschiedlichen Kriterien - und damit letztlich auch in der Art ihrer Anwendung und Nutzbarkeit. So sind beispielsweise im Bielefelder Raster die einzelnen Kriterien nicht standardisiert formuliert – etwa in Form von Items, wie das für Evaluationsraster in anderen wissenschaftlichen Kontexten üblich ist. Hier wird offener vorgegangen, z.B. indem Fragen formuliert werden, die durch den Beurteiler/die Beurteilerin des Lehrmittels beantwortet werden müssen. Damit steht die durch den Beurteiler/die Beurteilerin zu leistende inhaltliche Analyse des Lehr-/Lehrmittels im Vordergrund. Einer deutlich stärker standardisierten Logik, die auf die Quantifizierbarkeit von Ergebnissen ausgerichtet ist, folgen das Reutlinger sowie das Salzburger Raster. Hier werden Items gebildet, die auf einer verhältnismäßig homogenen Skala in verschiedenen Ausprägungsstufen bewertet werden können, was die Möglichkeit einer quantifizierenden Bewertung (Score) erlaubt. Dies geschieht in der Regel über Aussagesätze, denen der oder

die Beurteiler/-in auf einer mehrstufigen Skala zustimmen oder sie ablehnen kann (positive bzw. negative Ausprägung). Das Bielefelder und das Reutlinger Raster sind in den 1980er Jahren entwickelt worden. Das Salzburger Raster Ende der 1990er Jahre. Im Zuge der ersten internationalen Large-Scale-Assessments zur Jahrtausendwende (PISA, TIMSS, PIRLS) haben sich jedoch weitreichende bildungspolitische Entwicklungen ergeben, die – insbesondere im Zusammenhang mit der Einführung von bundesweit geltenden kompetenzorientierten Bildungsstandards – auch Auswirkungen auf pädagogisch-didaktische Anforderungen an die Gestaltung von Unterricht haben (vgl. Helmke 2009). Entsprechende jüngere didaktische Innovationslinien, Neuerungen, Schwerpunktverlagerungen, sind in den bisher vorgestellten Rastern nicht enthalten. Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster dagegen nimmt diese jüngeren Qualitätsansprüche an Unterricht gezielt auf.

Betrachtet man außerdem noch die Entwicklung in der Schweiz, so fällt für die Entwicklung der letzten Jahre das webbasierte und auf eine kollaborative Bearbeitung ausgelegte „Evaluationstool für Lehrmittel“ LEVANTO der schweizerischen interkantonalen Lehrmittelzentrale (ILZ) ins Auge (vgl. Wirthenson 2012). Dieses Evaluationstool dient vor allem dazu, die Lehrmittelkommissionen der Kantone bei der Auswahl von geeigneten Lehrmitteln (Schulbüchern) zu unterstützen. Ursprünglich ist es im Jahr 2009 fertiggestellt worden und inzwischen (im Jahr 2015) auch inhaltlich revidiert worden („LEVANTO 2.0“)¹. Die ursprünglich festgelegten 52 fachübergreifenden Bewertungskriterien sind dabei auf 58 fachübergreifende sowie 20 fachspezifische Kriterien erweitert worden. Bei diesem Tool ist, obwohl es nach wie vor und der schulübergreifenden Administration verankert ist (Einführung von Lehrmitteln) die pragmatische Ausrichtung der Initiatoren ersichtlich, eine Unterstützungsleistung zur Evaluation von Lehrmitteln für kantonale Lehrmittelkommissionen zu leisten. Die Autoren sprechen in diesem Sinne auch von einer „praxisorientierten Lehrmittelevaluation“ (vgl. ebd.). Da Zielgruppe und Nutzer die ilz-Mitgliederkantone sind, kann das Tool nicht als vollständig offen und für jeden zugänglich bezeichnet werden. Die Beurteilungskriterien sind in Form eines im Internet veröffentlichten Itemkatalogs jedoch offen zugänglich.

Neben Kriterienrastern, die in der wissenschaftlichen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung sowie in der Zulassungspraxis für Schulbücher der einzelnen Bundesländer entwickelt wurden, existieren nur wenige Anwendungsbeispiele aus anderen Kontexten. In diesem Zusammenhang wäre insbesondere der Materialkompass Verbraucherbildung zu nennen². Hier ist nicht die Zulassung oder übergreifende Einführung von Lehr-Lernmitteln im Fokus, sondern die konkrete Selektion eines einzelnen digital zur Verfügung gestellten Lehr-Lernmittels für die Unterrichtsgestaltung durch eine einzelne Lehrkraft. In dem als Internetportal gestalteten Angebot, können Lehrkräfte Materialien zu Themen der Verbraucherbildung recherchieren, die von einer Reihe von Experten anhand ausgewählter Kriterien /Bewertungsraster) bewertet und geprüft wurden. Er wurde 2010 mit Mitteln des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV) eingerichtet und wird inzwischen von der Verbraucherzentrale Bundesverband finanziert. Auch in diesem Fall ist der Kriterienkatalog, der zur Bewertung herangezogen wird, in

¹ vgl. <https://www.ilz.ch/cms/index.php/dienstleistungen/levanto>

² vgl. <http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass>

seiner revidierten Fassung von 2013 öffentlich auf der Webseite des Portalbetreibers zugänglich. Die durch einzelne Experten vorgenommene Bewertung des Portals ist neben didaktischen Kriterien auch sensibel und kritisch-hinterfragend gegenüber der Möglichkeit, dass einzelne Anbieter über ihre Materialien auch Einfluss auf den öffentlichen Diskurs zur Verbraucherbildung nehmen können.

2. Aktuelle Herausforderungen

Nicht mehr vorwiegend das Schulbuch – ein weites Feld heterogener Lehr-Lernmittel, aus dem es für die Lehrkräfte begründet auszuwählen gilt

Berücksichtigt man generell, dass es neben standardisierten Lehrmitteln wie Schulbüchern inzwischen auch eine Vielzahl an über das Medium Internet zugänglich gemachte Lehr-Lernmittel gibt (vgl. Neumann 2015), mit denen ebenfalls Unterricht maßgeblich gestaltet wird, zeigt sich, dass 1.) eine wesentliche Zielgruppe und 2.) eine wesentliche Rahmenbedingung für die Gestaltung von Unterricht über Lehr-Lernmittel in den bestehenden Kriterienrastern bisher unberücksichtigt ist. Es sind die Lehrkräfte, die Lehrmittel (unabhängig vom Schulbuch) auswählen und einsetzen. Alle bisher vorgestellten Entwürfe für Kriterienkataloge haben diese jedoch nicht explizit und in ihrer Allgemeinheit als Zielgruppe und berücksichtigen auch kaum die damit verbundene Anforderung, in ihren Kriterien allgemein auf eine heterogene Lehr-Lernmittellandschaft anwendbar zu sein. An dieser Stelle soll das in diesem Band vorgestellte Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien ansetzen und auf pädagogisch-didaktische reflektierter Basis eine pragmatisch nutzbare Hilfe zur Beurteilung der Qualität von unterschiedlichen Lehr-Lernmitteln liefern – und dazu gehören eben in jüngerer Zeit eben insbesondere die wachsende Zahl an in digitalen Formaten angebotenen Lehr-Lernmittel aus dem Internet.

Teil dieses Angebots sind auch Open Education Resources, deren Verwendung und Förderung aus öffentlichen Mitteln in jüngerer Zeit intensiv diskutiert wird (vgl. dazu Dobusch/Heimstädt/Hill 2015, Wikimedia 2016). Teil dieser Diskussion ist auch die Frage der Qualitätssicherung (vgl. ebd. S. 31-39, 77). Und gerade auch in diesem Kontext kann ein Kriterienraster zur Beurteilung von Lehr-Lernmitteln eine bedeutende Rolle spielen. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt, dass die Verantwortung zur Auswahl und zum Einsatz von Lehr-Lernmitteln aus dem Internet bei den Lehrkräften liegt. Zwar gibt es hier Hilfestellungen z.B. durch vorausgewählte Materialien der Landesmedienserver, der Schulaufsicht oder der Landesinstitute für Schulqualität, jedoch kann beileibe nicht von einer umfassenden unterstützenden Struktur gesprochen werden, die etwa mit einem Zulassungsverfahren wie es für Schulbücher existiert gegeben ist (vgl. Fey/Matthes/Neumann 2015).

Nicht umsonst sieht daher das Ende 2016 von der der Kultusministerkonferenz veröffentlichte Strategiepapier zur Bildung in der digitalen Welt einen Bedarf die Qualitätsfrage an digitale Bildungsmedien/OER zu stellen (vgl. KMK 2016, S. 29-32). Dabei spielen die Lehrkräfte und ihre Urteilskompetenz – ihre Fähigkeit zur pädagogischen Diagnostik von qualitativvollen und ihrer Unterrichtssituation angemessener und förderlicher Lehr-Lernmittel eine zentrale Rolle. Sie sind es, die – wenn es um im Internet direkt verfügbare Lehr-Lernmittel geht – die wesentliche Instanz zur Auswahl und zum Einsatz dieser Lehr-Lernmittel darstellen. Entsprechend stellen die Autoren des KMK-Strategiepapiers die

Förderung entsprechender Kompetenzen bei den Lehrkräften in allen Phasen der Lehrerbildung in den Vordergrund (vgl. ebd. S. 23-29).

Außerdem kann ein Kriterienraster, wie es hier entwickelt wurde, gleichzeitig auch eine Orientierung für die Autoren/Produzenten von Bildungsmedien geben und damit sowohl auf der „Produzentenseite“ als auch auf der „Konsumentenseite“ zur Qualitätssicherung beitragen³.

Wie können allgemeingültige Kriterien für die Qualität von Bildungsmedien ermittelt werden?

Wenn Kriterien zur Analyse und Evaluation gebildet werden sollen, dann besteht zuallererst die Frage, woher diese Kriterien kommen sollen? Aus welchem „Referenzrahmen“ sollen und dürfen sie abgeleitet werden? Wodurch sollen sie als legitim (und nicht als willkürliche Setzung eines Einzelnen oder einiger Wenigen aufgrund ihrer persönlichen pädagogisch-didaktischen Präferenzen anerkannt werden, wie gut auch immer diese begründet sein mögen?

Die Antworten, die für das Augsburger Raster zur Analyse und Evaluation von Bildungsmedien auf diese Frage gewählt wurde, und die damit die Grundlage für die Auswahl der Kriterien bildet, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

a) Es gibt in pädagogischer Theorie und Praxis unterschiedliche Unterrichtstheorien und -konzepte, die gleichermaßen anerkannt und berücksichtigt werden müssen. D.h. die Heterogenität in der Gestaltung von Schule und Unterricht, die auch in Abhängigkeit der Präferenzen und Stärken der jeweiligen Lehrkräfte zu sehen ist, wird grundsätzlich als legitim anerkannt. Es gibt nicht das *eine* Modell von Unterricht, und auch nicht das *eine* didaktische Konzept, das über allen anderen steht.

b) Es gibt (insbesondere in den letzten Jahren bzw. der Zeit nach den ersten internationalen Schulvergleichsstudien) eine breite wissenschaftliche und öffentliche Diskussion um das, was eine „gute Schule“ bzw. einen „guten Unterricht ausmacht“ (vgl. Fey 2015, S. 25). Diese Diskussion – gerade auch in ihrer Heterogenität – muss berücksichtigt werden. Beispielfür eine ganze Reihe von Veröffentlichungen zu diesem Thema kann hier auf die vielfach aufgelegte und verbreitete Veröffentlichung von Hilbert Meyer „Was ist guter Unterricht?“ (2011) verwiesen werden. Auch hier kam es zu einer Art „Kriterienbildung“, die einerseits auf beobachtbare Merkmale von Unterricht, andererseits auch auf handlungsleitende und konzeptionelle Merkmale für die Lehrkräfte abzielt. Hier lässt sich ein Zusammenhang herstellen, und zwar dahingehend, dass es eine logische Entsprechung von „gutem Unterricht“ und „guten Lehrmitteln geben muss, und zwar dergestalt, dass die eingesetzten Lehrmittel eine passende Unterstützungsleistung erbringen. Eine wesentliche Grundannahme des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien besteht daher darin, dass es eine wechselseitige Entsprechung von „gutem“ Unterricht und „guten“ Bildungsmedien gibt – mit anderen Worten, dass qualitativvoller Unterricht auch qualitativvolle Lehr-Lernmittel (er)fordert, die diesen Unterricht umsetzungsfähiger und gestaltbarer machen (vgl. Oates 2014).

³ Wobei anzumerken ist, dass im OER-Bereich und den damit verbundenen Konzepten auch beide Seiten in eins fallen können, weswegen hier auch gerne im Kunstwort von „Prosumenten“ gesprochen wird (vgl. Muuß-Merholz/Schaumburg 2014).

c) Es gibt (insbesondere in Folge der ersten internationalen Schulvergleichsstudien) eine starke Hinwendung zu kompetenz- und standardbasiertem Lehren und Lernen, das klassische bildungstheoretische Konzepte zwar nicht komplett verdrängt, aber dennoch als jüngere bildungspolitische Innovationslinie besonders berücksichtigt werden muss. Im Zuge dieser Entwicklung ist es auch zu besonderen Fokussierungen in der didaktischen Diskussion gekommen, die ihren Niederschlag in den aktuellen Lehr- und Bildungsplänen gefunden hat. Ein Beispiel dafür ist das besondere Gewicht, das auf die didaktische Gestaltung und Formulierung von Aufgaben in Lehr-Lernmitteln gelegt wird.

Alle genannten Punkte spiegeln sich in (fach-)wissenschaftlichen Kontexten, der für das Augsburger Raster zur Analyse und Evaluation von Bildungsmedien mittels einer Übersicht über Fachbeiträge, Monographien und Veröffentlichungen zu diversen Forschungsprojekten erschlossen wurde. Diese pädagogisch-didaktische Perspektive wird ergänzt und vervollständigt durch die Berücksichtigung der Möglichkeit der inhaltlichen Einflussnahme auf Schülerinnen und Schüler durch Lehr-Lernmittelanbieter. Das Augsburger Raster zur Analyse und Evaluation von Bildungsmedien integriert hierfür eine eigene Dimension (genannt „diskursive Positionierung“) in der – wie es z.B. der Transparenzkodex der deutschen Vereinigung für politische Bildung fordert (vgl. DVPB 2014) – bestimmte Fragen inhaltlicher Art integriert werden. Hier werden Lehr-Lernmitteln in ihren Themen und Inhalten im Blick auf ihre gesellschaftlichen, politischen, sozialen Kontexte hinterfragt. Ein rein fachliches, rein didaktisches Raster würde hier eine Leerstelle aufweisen, die der Vielzahl und den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen der diversen Anbieter von Bildungsmedien nicht gerecht wird.

Insgesamt entstehen damit eine Vielzahl Kriterien, die deutlich machen, dass über die Frage der Qualität von Bildungsmedien nicht im Sinne einer pauschalen binären Logik (ist ein Lehr-Lernmittel „gut“ oder „nicht gut“) entschieden werden kann. D.h., auch der Qualitätsbegriff muss sozusagen heterogen betrachtet werden. Denn qualitätsvolle Lehrmittel sind solche, die von der Lehrkraft bewusst und begründet in ihrer jeweiligen Klassensituation und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler einsetzbar sind, so dass die Anforderungen eines adaptiven, an den heterogenen Lernvoraussetzungen der SuS orientierten Unterrichts umgesetzt werden können. Damit ist klar, dass Lehr-Lernmittel nicht einem *generellen* Qualitätsbegriff entsprechen können (also Lehr-Lernmittel nicht in allen möglichen Anforderungsbereichen „gleichzeitig“ gut sein können), sondern dass sie in bestimmten Bereichen (Dimensionen) *Stärken* haben sollten, die ihren Einsatz in bestimmten Unterrichtsszenarien oder mit bestimmten Zielgruppen folglich besonders qualitativ voll werden lässt. Gleichzeitig können Lehr-Lernmittel damit aber auch in anderen Bereichen *Schwächen* aufweisen, die in bestimmten Einsatzszenarien unproblematisch und tolerierbar sind, in anderen Einsatzszenarien wiederum sehr kritisch bewertet werden müssen. Letztlich geht es darum, das Lehr-Lernmittel die Lehrkraft in ihrer professionellen Rolle unterstützen (vgl. Hattie 2009), was sie vor allem dadurch tun können, indem sie sich auf möglichst transparente Art und Weise an Standards guten Lehrens und Lernens orientieren.

3. Aufbau und Inhalt

Das ursprüngliche Raster zur Analyse und Evaluation von Bildungsmedien enthielt 79 Items, die in acht Dimensionen systematisch zusammengefasst sind (vgl. Fey 2015). Es wurde wie eingangs beschrieben genutzt, um eine exemplarische Auswahl an kostenfreien Bildungsmedien, die durch unterschiedliche Anbietergruppen online verfügbar gemacht wurden, einer vergleichenden Analyse und Bewertung zu unterziehen. Das nun unter pragmatischen Gesichtspunkten und mit Blick auf die Zielgruppe „Lehrkräfte“ angepasste Raster enthält 23 Items, wobei die Dimensionen vollständig und unverändert beibehalten wurden. Eines der Besonderheiten des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien ist gerade die Aufteilung in für sich stehende, bedeutungsvolle Dimensionen. D.h. es handelt sich um Dimensionen, die in sich einen didaktischen bzw. unterrichtsgestalterischen Wert, eine „Qualität“ repräsentieren. In den in den Dimensionen enthaltenen Items manifestiert und konkretisiert sich dieser „Wert“, diese „Qualität“. Eine Übersicht über die Dimensionen und die dazugehörigen ausgewählten Kriterien zeigt die folgende Tabelle.

Tab. 1: Dimensionen und Einzelkriterien des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien

| Dimension | Kriterien (Items) |
|--|---|
| I. Diskursive Positionierung | 1. Interessegeleitete Themenführung/Positionierung 2. Transparenz (Anbieter/Autoren/Motivation) 3. Werbliche Elemente 4. Heterogenität/Gender |
| II. Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung | 5. Handlungsorientierung 6. Lebensweltlichkeit 7. Reflexion/Urteilsfähigkeit |
| III. Mikrodidaktische Umsetzung | 8. Methoden 9. Medien 10. Binnendifferenzierung |
| IV. Aufgabendesign | 14. Sequenzierung 15. Aktivierung 16. Multiple Lösungswege |
| V. Kognitive Strukturierung | 11. Kognitive Prozesse – Transfer- und Anwendungsorientierung 12. Prozessorientierung – Kumulation 13. Lernwegunterstützende Elemente (Scaffolding) |
| VI. Bild- und Textkomposition | 17. Sprachlichkeit 18. Bildsprache 19. Additive Kommunikation (Anreicherung) |
| VII. Anlehnung an Curriculum und fachspezifische Bildungsstandards | 20. Bezüge Curriculum 21. Bezüge Bildungsstandards |

| Dimension | Kriterien (Items) |
|---|---|
| VIII. Unterrichtspraktische Anwendbarkeit und Anwendungstransparenz | 22. Didaktisches Konzept 23. Rahmenbedingungen |

Die unterschiedlichen Dimensionen erklären sich in ihrer Bedeutung und Ausrichtung wie folgt:

I. Diskursive Positionierung:

Im Rahmen dieser Dimension wird untersucht, inwiefern innerhalb eines Lehr-Lernmittels bestimmte gesellschaftliche Positionen vermittelt werden sollen. Dazu gehört z.B. die Vermittlung von Themen in einer vereinseitigenden Art und Weise, in der die Interessen des Anbieters, der Autoren oder der Auftraggeber Einfluss auf die Inhalte des Lehr-Lernmittels, und damit auch auf die SuS, nehmen. Das kann eine Einflussnahme auf gesellschaftliche Diskurse im Sinne einer gezielten Meinungsbildung sein, es kann auf relativ banaler Ebene eine direkte oder unterschwellige Werbung für Produkte, Unternehmen oder Organisationen ein, oder auf (gesellschafts-)politischer Ebene auch die Beeinflussung der Wahrnehmung von gesellschaftlicher Heterogenität der SuS. Wenn Lehr-Lernmittel in dieser Art und Weise bestimmte gesellschaftliche, wirtschaftliche oder soziale Positionen (Positionierungen) beinhalten, ist dies vor allem dann sowohl für Lehrkräfte als auch für SuS problematisch, wenn das Lehr-Lernmittel selbst keine Transparenz über Autoren, Entstehungshintergründe und Ziele herstellt, die eine kritische und reflektierte Einordnung ermöglicht.

II. Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung:

Hier geht es darum, inwiefern das Lehr-Lernmittel eine grundlegende Orientierung an bildungstheoretischen Prinzipien deutlich werden lässt. Natürlich gibt es hier, wie schon eingangs dargestellt, unterschiedliche Theorien und Vorstellungen. Aber diese weisen durchaus auch Schnittmengen und sich gegenseitig ergänzende Perspektiven auf. Vielen Bildungstheorien ist z.B. gemein, dass ein handlungsorientierter Unterricht einen besonderen Stellenwert einnimmt, die Eigenständigkeit der Schüler und Schülerinnen gefordert und gefördert werden soll und im Rahmen der Unterrichtsziele und -inhalte eine Bezugnahme zur Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen angestrebt wird. Ziel ist in der Regel, die Urteilsfähigkeit der SuS zu fördern und zum eigenen Urteil, zu einer Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen und die eigene Entwicklung anzuregen.

III. Mikrodidaktische Umsetzung

Für diese Dimension stehen nicht die Unterrichtsinhalte oder übergreifende Unterrichtstheorien oder -prinzipien im Vordergrund, sondern konkrete Vermittlungs- und Unterstützungsstrategien, durch die das Lehr-Lernmittel den Unterrichtsverlauf begleitet. D.h. es geht um die methodische Umsetzung in Abhängigkeit von den Lern- und Kompetenzzielen, die dem Lehr-Lernmittel zu Grunde liegen. Dazu gehört die mediale Umsetzung und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, der gezielte Einsatz von Methoden, von Lernstrategien und Arbeitstechniken, und zwar sowohl auf individueller als auch auf Gruppenebene.

Dazu gehören auch Angebote hinsichtlich spezieller Arbeitsschritte, -aufträge oder Lern-tätigkeiten, die der Lehrkraft bzw. den SuS eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestal-tung bzw. individualisierte Lernwege ermöglicht.

IV. Aufgabendesign:

Die Notwendigkeit einer sehr bewussten und zielgerichteten Gestaltung hat in den letzten Jahren eine zentrale Stelle in der Schul- und Unterrichtsforschung eingenommen. Aufga-ben strukturieren Unterrichtssequenzen und Lernwege maßgeblich und bilden daher Schlüsselstellen für erfolgreiches Lehren und Lernen. Aufgaben können z.B. nach unter-schiedlichen Schwierigkeitsgraden differenziert und in einer sachlich oder methodisch be-gründeten Abfolge angeordnet sein (Sequenz). Sie können einen anregenden Effekt haben, indem sie Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufweisen, und sie kön-nen durch eine Problemorientierung die Entwicklung einer entsprechenden Problemlöse-fähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern begünstigen. Außerdem können sie die Indi-vidualität der Verstehensprozesse und Problemlösungsstrategien auf Seiten der SuS ent-gegenkommen, indem sie mehrere Lösungswege erlauben oder sogar anregen.

V. Kognitive Strukturierung:

In Lehr-Lernmitteln wird Wissen ganz unterschiedlicher Art vermittelt: Wissen über Fak-ten, über fachbezogene Kategorien und Zusammenhänge, über fach- und themenspezifi-sche Techniken und Methoden und schlussendliche auch Wissen darüber, wie Wissen indi-viduell angeeignet und angewandt werden kann (sog. metakognitives Wissen). Diese unterschiedlichen Arten von Wissen stehen jedoch nicht allein für sich, sondern sie sind in Lehr-Lernmitteln in der Regel didaktisch aufbereitet. Sie sind sozusagen eingebettet in durch das Lehr-Lernmittel initiierte kognitive Prozesse, die ebenso unterschiedlich sein können. Die SuS können dieses Wissen z.B. erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, bewerten oder daraus neues, eigenes Wissen erschaffen.

Kompetenzorientierter Unterricht wird in der Regel darauf abzielen, auch höhere kogni-tive anzustreben bzw. die SuS in diese Richtung zu leiten (z.B. im Sinne einer Transfer- und Anwendungsorientierung). Dies kann dadurch unterstützt werden, dass Wissen und kognitive Prozesse in einer aufeinander aufbauenden oder sich voneinander herleitenden Sequenz präsentiert bzw. initiiert werden. Sozusagen als Rahmen und zur Herstellung von Transparenz für Lehrkräfte sowie SuS kann ein Lehr-Lernmittel lernunterstützende Ele-mente (Scaffolding) enthalten, die diese angestrebten kognitiven Prozesse transparent ma-chen und fördern.

VI. Bild- und Textkomposition:

Lehr-Lernmittel enthalten in der Regel textliche und visuelle Elemente (z.B. Grafiken, Schaubilder, Tabellen, Diagramme, etc.). Diese haben oft eine direkte, unvermittelte kom-munikative Funktion den SuS gegenüber. Für die textlichen Elemente ist die sprachliche Qualität von Lehr-Lernmitteln daher von großer Bedeutung. Die Verständlichkeit, inhalt-liche Klarheit und Einfachheit der enthaltenen Textteile entscheidet mit über den Lerner-folg. Aber auch Bilder können sprechen bzw. umgekehrt: Sie müssen gelesen, interpretiert und verstanden werden. Das wird erleichtert, wenn sie in einem logischen bzw. didakti-schen Zusammenhang zum Thema und den anderen Elementen des Lehrmittels stehen (zu vor- und nachfolgenden Texten, Bildern, Diagrammen, etc.) und dieser Zusammenhang

auch in Text oder über visuelle Elemente hergestellt wird. Texte können auch sprachlich angereichert und damit didaktisch aufgewertet werden: z.B. über Zusammenfassung, Exkurse, Bezüge zur Lebenswelt der SuS, Merksätze, Glossare, dedizierte Begriffserklärungen, etc.

VII. Anlehnung an Curriculum und fachspezifische Bildungsstandards:

Für einen begründeten und bewussten Einsatz von Lehr-Lernmitteln ist von Bedeutung, ob es mit seinen Themen, Lernzielen sowie den zu vermittelnden Kompetenzen an den Lehr- bzw. Bildungsplänen für das Fach, in dem sie zum Einsatz kommen sollen, orientiert ist. Außerdem spielt auch eine Rolle, ob Bezüge zu den für das Fach möglicherweise existierenden Bildungsstandards bestehen, die z.B. auf Kompetenz-, Anforderungsbereiche oder Beschreibungen von Standards bezogen sind. Der Abgleich mit den Lehr- und Bildungsplänen kann natürlich nur bundeslandspezifisch beantwortet werden, da die Lehr- und Bildungspläne sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Hier muss also konkret der Bezug zu Bundesland, Schulform, Fach und Jahrgangsstufe hergestellt werden können, um nach entsprechenden Übereinstimmungen suchen zu können, oder besser: das Lehr-Lernmittel stellt diese Bezüge selber her.

VIII. Unterrichtspraktische Anwendbarkeit und Anwendungstransparenz:

Insbesondere für Lehrkräfte, die aus einer potenziell nicht gerade geringen Anzahl an Lehr-Lernmitteln für den geplanten Einsatz im Unterricht aussuchen möchten, ist es wichtig, eine möglichst direkte Vorstellung von der Einsatzbarkeit oder Anpassbarkeit des Lehr-Lernmittels in ihrem spezifischen Kontext gewinnen zu können. Dies wird umso leichter, je deutlicher und transparenter die grundlegende didaktische Konzeption (z.B. Ziele, Zielgruppen, Themen, angestrebte Kompetenzen oder Fertigkeiten, Sozialformen und Methoden) und außerdem räumliche und mediale Rahmenbedingungen (z.B. benötigte Materialien, technische Gegebenheiten, etc.) genannt und bekannt sind.

4. Anwendung

Zur Ermöglichung einer schrittweisen Bearbeitung ist der Aufbau des Rasters pro Bewertungskriterium dreigeteilt in die Elemente *Beschreibung*, *Item* und *Indikatoren* gewählt, wodurch die Bewertung als ein pädagogisch-didaktischer analytischer *Prozess* unterstützt werden soll. Es wird also nicht lediglich ein Kriterium präsentiert, das dann sozusagen ad hoc bewertet werden soll. Der intendierte Prozess von der Analyse eines Lehr-Lernmittels hin zu seiner Bewertung/Evaluation gliedert sich folgendermaßen: Zunächst wird das jeweilige Kriterium kurz beschrieben und damit erklärt, so dass bei der Begutachtung eines Lehrmittels die Fokussierung auf den Inhalt des Kriteriums unterstützt werden kann. Ziel ist, dass das Lehr-Lernmittel als Ganzes im Blick auf die hinter dem Kriterium liegende Fragestellung begutachtet wird und erst danach eine Bewertung erfolgt.

Dann erfolgt die Bewertung eines als Aussagesatz passend dazu formulierten Items auf einer vierstufigen Skala. Die Skala, auf der die Ausprägung des Kriteriums bewertet werden soll, ist polar aufgebaut, beschreibt also in ihren beiden Enden eine Ablehnung bzw. eine Zustimmung zu den formulierten Aussagen. Die Stufen der Skala sind wie folgt bestimmt: 1. Trifft nicht zu (--), 2. Trifft weniger zu (-), 3. Trifft mehr zu (+), 4. Trifft voll zu

(++). Außerdem gibt es die Antwortoption „nicht bewertbar“, wenn z.B. ein Lehr-Lernmittel aufgrund seiner Gestaltung keine Elemente enthält, die sich bewerten lassen. Beispielhaft wäre das der Fall, wenn z.B. für ein Lehr-Lernmittel das Kriterium 21 (Bezüge Bildungsstandards) bewertet werden soll, das Lehr-Lernmittel jedoch zu einem Fach gehört, für das keine Bildungsstandards existieren. Statt einer negativen Bewertung, die in diesem Zusammenhang keinen Sinn ergeben würden, kann so für diesen Punkt auch auf eine Bewertung verzichtet werden. Die Skala enthält keinen einzelnen Skalenpunkt für die Mitte (teils/teils), um dem bei Beurteilungen oft auftretendem Problem entgegenzuwirken, dass aus Unschlüssigkeit oder Bequemlichkeit die mittlere Skalenposition gewählt wird, wodurch undifferenzierte Ergebnisse entstehen. Die hier gewählten Ausprägungen „Trifft weniger zu“ bzw. „Trifft mehr zu“ erfordern dementsprechend eine Positionierung durch den oder die Beurteiler/-in, der oder die eine *Trendaussage* zum jeweiligen Pol treffen muss.

Die vorzunehmende Bewertung wird weiterhin dadurch unterstützt, dass zusätzlich noch für jedes Kriterium unter der Überschrift „Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items“ eine Kurzbeschreibung beigefügt wird, die einzelne Merkmale beschreibt, die als Indizien für eine positive Ausprägung des Kriteriums gelten können. Die Abwesenheit der Indikatoren für eine positive Ausprägung des Kriteriums kann/soll entsprechend – getreu der Logik polarer Skalen mit einer positiven und einer negativen Ausprägung – dann zu einer negativen Bewertung führen. Nachfolgende Abbildung zeigt ein entsprechendes Kriterium aus dem Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien.

| 3. Lernwegunterstützende Elemente (Scaffolding) | | | | |
|--|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
| Zur Frage steht hier, inwiefern Lehr-Lernmittel Elemente enthalten, die ihren Nutzern – hier insbesondere den Schülerinnen und Schülern – deutlich machen können, <i>wie</i> mit dem Lehr-Lernmittel gelernt werden kann/soll? Dazu können erläuternde und erklärende Hinweise gegeben werden (Vor-/Nachbemerkungen, Kommentare, Textbausteine, Marginalien). Wichtig hierbei ist, dass diese sich auf den Lernweg der Schülerinnen und Schüler beziehen und den Lernprozess bzw. die Lernaktivität unterstützen/fördern/anleiten. | | | | |
| <u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält Elemente, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie Aussagen machen, die sich auf den Lernweg bzw. die Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler beziehen. | | | | |
| | | | | |
| -- | - | + | ++ | |
| Trifft nicht zu | Trifft weniger zu | Trifft mehr zu | Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Lernwegunterstützende Elemente finden sich nicht nur vereinzelt sondern sind erkennbar systematisch an den Schlüsselstellen des Lehr-Lernmittels integriert und haben damit eine „rahmende“ Funktion. Solche Elemente können sein: Vor- und Nachbemerkungen, Kommentare zu Inhalten oder Lernprozessen des Lehr-Lernmittels (diese können sich auch sozusagen metakognitive direkt auf die SuS beziehen). | | | | |

Abb. 1: Beispiel für den Aufbau eines einzelnen Kriteriums (Items) im Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für Bildungsmedien

Bei der Bewertung eines Merkmals sollte grundsätzlich berücksichtigt werden, dass ein Merkmal innerhalb eines Lehr-Lernmittels bzw. dem durch das Lehr-Lernmittel initiierten Unterricht auf zwei Ebenen auftreten kann, der Ebene „Frequenz/Raum“ und der Ebene „Intensität“. Was ist damit gemeint?

Betrachtet man z.B. Merkmal 3 (werbliche Elemente), so kann es in einem Lehr-Lernmittel einerseits immer wieder werbliche Elemente in Form von Logos oder Markennamen geben, die an verschiedenen Stellen auftreten (z.B. als Textelemente, in Webseiten, auf die das Lehrmittel verweist, etc.). Es kann also hier eine starke Ausprägung der „Frequenz“ des Merkmals geben. Man könnte auch sagen, dass werbliche Elemente einen großen „räumlichen Anteil“ im Lehr-Lernmittel haben (immer mit Blick auf das Lehr-Lernmittel als Ganzes). Gleichzeitig können die gezeigten Logos und die erwähnten Markennamen inhaltlich für die Lernziele und das didaktische Konzept des Lehr-Lernmittels ein geringes Gewicht haben. Sie können z.B. in keiner inhaltlichen Verknüpfung zum Thema oder dem Anbieter des Lehr-Lernmittels stehen. Ihr „Gewicht“, ihre für sich genommene „Intensität“ wäre dann also als eher schwach zu bewerten. Beides zusammen berücksichtigt, würde sich eine in der Tendenz mittlere Ausprägung des Merkmals „werbliche Elemente“ ergeben. Wenn die werblichen Elemente eine bedeutende Rolle im Lehr-Lernmittel einnehmen, allerdings an zentraler Stelle stehen und mit der Themenbearbeitung direkt verknüpft sind, dann würde das für eine Bewertung des Pols „starke Merkmalsausprägung“ sprechen, auch wenn eine reine Betrachtung der Frequenz oder Häufigkeit eher eine Zuordnung zu einer niedrigen Ausprägung rechtfertigen würde – hier wäre die Intensität eines Merkmals im Zweifelsfall u.U. höher zu bewerten.

Die Grundidee hinter dieser Differenzierung in „Frequenz/Raum“ sowie „Intensität“ ist in nachfolgend dargestellter Abbildung visualisiert. Sie soll in Analogie zum eben genannten Beispiel als Hilfe zur inhaltlichen Analyse und Bewertung aller aufgestellten Kriterien dienen.

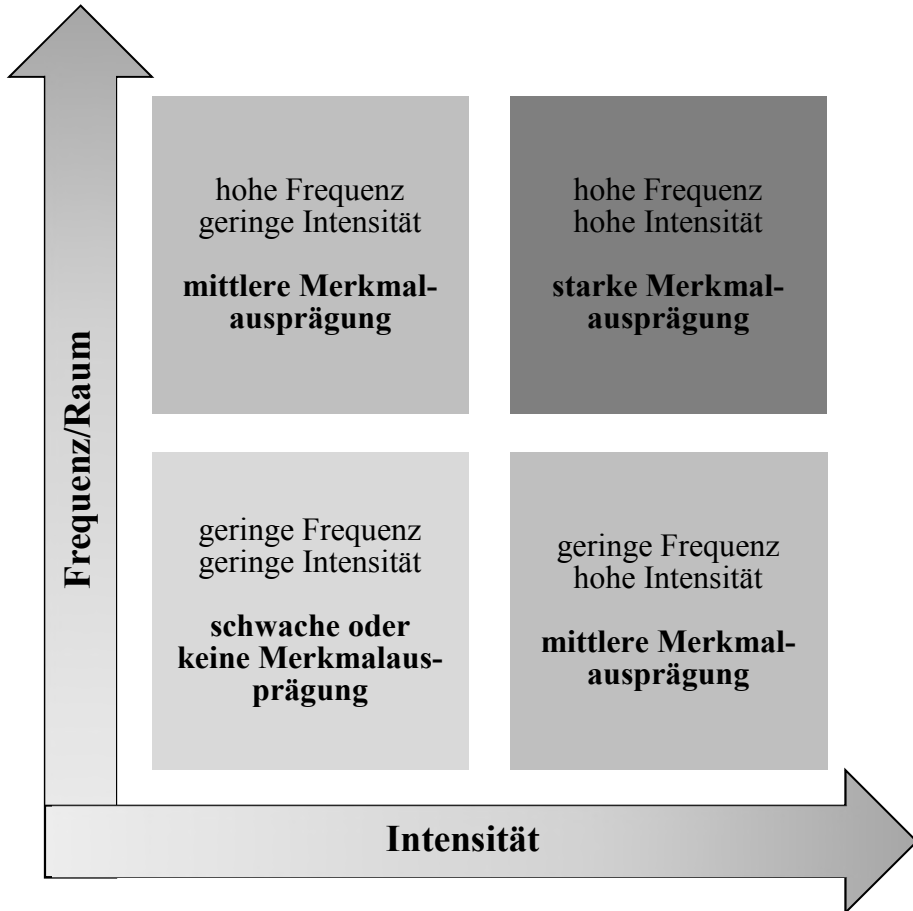


Abb. 2: Merkmalsausprägungen in Abhängigkeit von Frequenz/Raum und Intensität

5. Schluss

Das übergeordnete Ziel des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien in der hier vorgelegten Fassung ist die Unterstützung einer pädagogisch-didaktisch begründeten Diagnostik von Bildungsmedien. Insofern präsentiert sich dieses Raster nicht nur als Bewertungsinstrument, das Bewertungs- und Auswahlprozesse anleiten, transparenter und objektivierbarer machen soll, sondern es verfolgt wenn man so will ebenso ein „Bildungsziel“ mit Blick auf die Anwender (im wesentlichen Lehrkräfte). Es zielt insofern auf einen praktischen Nutzen im Blick auf eine konkrete Zielgruppe ab.

Damit liegt es gewissermaßen „im Trend“, denn in jüngerer Zeit gibt es deutliche Tendenzen zur Stärkung der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften auf allen Ebenen. Während in früherer Zeit vor allem ein Fokus auf die schülerbezogenen diagnostischen Fähigkeiten gelegt wurde (z.B. Lernstandsdiagnostik), geraten inzwischen verstärkt auch selbst-

bezogene und unterrichtsgestalterische diagnostische Kompetenzen in den Blick. Beispielhaft dafür sei auf das Instrument EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung verwiesen, das im Jahr 2011 im Rahmen des durch die KMK geförderten Projekts UdiKom (Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosefähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung) entwickelt und seitdem auch fortlaufend weiterentwickelt und aktualisiert wurde (vgl. Helmke 2014). Auch hier wird mittels definierter Fragen (Items) eine auf das Unterrichtsgeschehen bezogene Qualitätseinschätzung ermöglicht, nicht jedoch mit dem vorrangigen Ziel einer Evaluation von Unterricht, sondern mit dem Ziel, der Lehrkraft eine fortlaufende Standortbestimmung zu ermöglichen, um kontinuierliche Schritte zur Verbesserung/Anpassung des Unterrichts anhand definierter Qualitätsmerkmale abzuleiten. Hier geht es also um Bewertung als *Regelkreislauf*, als *Prozess* im eigenen Interesse und in eigener Gestaltung der Lehrkräfte. Der Stellenwert, die Bedeutung einer solchen eigenen Beobachtung und Bewertung des Unterrichts wird unter anderem von Hattie unterstrichen (vgl. Hattie 2009). In eine solche Betrachtung sollten eingesetzte oder einzusetzende Lehr-Lernmittel aufgrund ihrer Bedeutung und ihres Stellenwerts für gelingende Unterrichts- und Lernprozesse einfließen. Dazu kann das Augsburger Raster zur Analyse und Evaluation von Bildungsmedien eine Hilfe sein.

Die Anwendungsmöglichkeiten des Rasters sind dabei vielfältig – der Einsatz und die Ausführlichkeit der Beschäftigung mit dem Raster sind nach individueller Bedürfnislage anpassbar. Dazu kommt, dass das Raster so gestaltet ist, dass es allgemein anwendbar ist, d.h. sowohl auf das Schulbuch als auch auf einzelne z.B. digital verbreitete Lehr-Lernmittel.

Das Raster kann daher dienen als: a) Reflexionsinstrument in der Lehrerbildung zur Auswahl von Lehr-Lernmitteln, b) Leitfaden für Autoren und Produzenten von Bildungsmedien/OER, c) Bewertungs- und Prüfinstrument für Repositorien von Lehr-Lernmitteln von öffentlichen Stellen (z.B. Landesmedienserver)⁴, d) Entscheidungshilfe für die Auswahl und den Einsatz von Lehr-Lernmitteln für individuelle Lehrkräfte, e) Entscheidungshilfe und Instrument zur Herstellung von Transparenz im Blick auf die Auswahl von Lehr-Lernmitteln für Fachgremien in Schulen.

Der Vorteil der Struktur des Augsburger Analyse und Evaluationsrasters für Bildungsmedien liegt grundsätzlich darin, dass Qualitätsmerkmale guten Unterrichts/guten Unterrichtens repräsentiert sind, deren Fixierung man als Errungenschaft der letzten Jahre und Jahrzehnte bezeichnen kann. Damit dient das Raster letztlich einer Kontinuität von Bildungsstandards, Bildungsplänen, Merkmalen guten Unterrichtens und passender Lehr-Lernmittel (was Oates als „Alignment“, d.h. sozusagen als gemeinsame Ziel- und Ausrichtung, als Herstellen von Kohärenz für die Bildungspraxis bezeichnet – vgl. Oates 2014). Insbesondere für den Bereich OER besteht die Gefahr, dass diese Errungenschaften durch die einseitige Betonung von sekundären Qualitätsmerkmalen wie Adaptierbarkeit, Indizierbarkeit/Auffindbarkeit, offene Lizenzformate wieder an Stellenwert verlieren, was aus bildungspraktischer und bildungspolitischer Sicht einen Rückschritt bedeuten würde.

Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass das vorgelegte Raster seinem Selbstverständnis nach nicht „in Stein gemeißelt“, nicht als abgeschlossenes Gebilde zu sehen ist. Es

⁴ Dazu gehört auch die Möglichkeit, über kollaborative webbasierte Ratings zu einzelnen Items oder Dimensionen didaktische Stärken und Schwächen von Lehr-Lernmitteln auszuweisen.

wäre wünschenswert, dass zukünftig eine Weiterentwicklung, eine Überprüfung und in- folgedessen auch eine Anpassung an den Inhalten und der Ausgestaltung des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien vorgenommen werden. Das würde zeigen, dass die Intention des Rasters ernst genommen wird. Dazu gehört unbedingt auch die Rückkopplung einer kontinuierlichen Weiterentwicklung an Lehrkräfte – unter Berücksichtigung aller Phasen der Lehrerbildung. Ein solches Instrument lebt von der Weiterentwicklung, vom Feedback, der Kritik und von der Diskussion. Hier besteht auch entsprechend Raum für Veränderungen, Anpassungen und Konkretisierungen (z.B. was die Erweiterung von auf konkreter Erfahrung basierenden Indikatoren für die einzelnen Merkmale angeht). Es bleibt zu hoffen, dass dieser Raum im pädagogisch-didaktischen Diskurs mit Praktikern und Anwendern weiter ausgelotet wird.

Literatur

- Doll, Jörg/Frank, Keno/Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster u.a.: Waxmann.
- Dobusch, Leonhard/Heimstädt, Maximilian/Hill, Jennifer (2015): Open Educational Resources in Deutschland. Entwicklungsstand und Perspektiven. Abrufbar unter: <https://www.technologiestiftung-berlin.de>. Abgerufen am: 01.10.2016.
- DVPB (2014): Der „DVPB-Transparenz-Kodex für Unterrichtsmaterialien“ im Wortlaut. In: Polis 2/2014, S.28.
- Fey, Carl-Christian (2015): Kostenfreie Online Lehrmittel. Eine kritische Qualitätsanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva/Neumann, Dominik (2015): Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und „freier“ Selbstregulation. In: Die Deutsche Schule. Jg. 107. H. 1, S. 20-34.
- Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2010): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GEW (2013): Privatisierungsreport – 15. Propaganda und Produktwerbung. Wie Unternehmen mit kostenlosen Unterrichtsmaterialien Einfluss auf Schulen ausüben. Abrufbar unter: <http://www.gew.de/Privatisierungsreports.html>. Abgerufen am 27.08.2014.
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet. (2014): Systematische Entwicklung der Unterrichtsqualität. EMU: Ein Werkzeug zur Unterrichtsdiagnostik. In: Lernende Schule, Heft 66 (2014), S. 34-36.
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet (2015): Unterrichtsdiagnostik als Ausgangspunkt von Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 242-257.
- Wikimedia Deutschland (2016): Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland. Berlin.
- Höhne, Thomas (2015): Technologisierung von Bildungsmedien. In: Die Deutsche Schule. Jg. 107. H. 1, S. 8-19.
- Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/>. Abgerufen am 20.12.2016.
- Lepeck, Sabine (2002): Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen. Marburg: Tectum.
- Lobbycontrol – Initiative für Transparenz und Demokratie e.V. (2013): Lobbyismus an Schulen. Ein Diskussionspapier über Einflussnahme auf den Unterricht und was man dagegen tun kann. Dritte, korrigierte und erweiterte Fassung. Abrufbar unter: <https://www.lobbycontrol.de/wp-content/uploads/>. Zugriffsdatum: 26.08.2014.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? 8. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Muuß-Merholz, Jöran/Schaumburg, Felix (2014): Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen. Abrufbar unter: <http://open-educational-resources.de/oer-whitepaper/>; Zugriffsdatum: 15.06.2014.

- Neumann, Dominik (2015): Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut/Fuchs, Eckhardt/Ahlrichs, Johanna (2011): Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen). URL: <http://www.ph-freiburg.de>; Zugriffsdatum: 12.07.2016.
- Oates, Tim (2014): Why Textbooks Count. A Policy Paper. University of Cambridge. Local Examination Syndicate. URL: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/>. Abgerufen am 03.10.2015
- Oelkers, Jürgen (20.11.2010): Was entscheidet über Erfolg oder Scheitern von Bildungsreformen? Vortrag auf der Tagung „Schule neu denken!“ Pädagogische Hochschule Bern. Abrufbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/BernBildungsreformen.pdf>. Zugriffsdatum 06.08.2014.
- Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Beiträge 2010/3. URL: http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/beitraege/2010/Stoeber_Schulbuchzulassung.pdf; Zugriffsdatum: 27.11.2012.
- Verbraucherzentrale Bundesverband (2014): Unterrichtsmaterial unter der Lupe. Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessensvertreter des Verbraucherzentrale Bundesverbands (vzbv). Abrufbar unter: <http://www.verbraucherbildung.de>. Zugriffsdatum 02.10.2016.
- Wendt, Peter (2010): Schulbuchzulassung: Verfahrensänderung oder Verzicht auf Zulassungsverfahren? In: Fuchs, Eckhardt (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-96.
- Wirthenson, Martin (2012): Praxisorientierte Lehrmittelevaluation mit Levanto. In: *Babylonia*, Nr. 1/2012, S. 39-42.

Anlage: Elementarisiertes Raster

Übersicht – die acht Dimensionen des Rasters

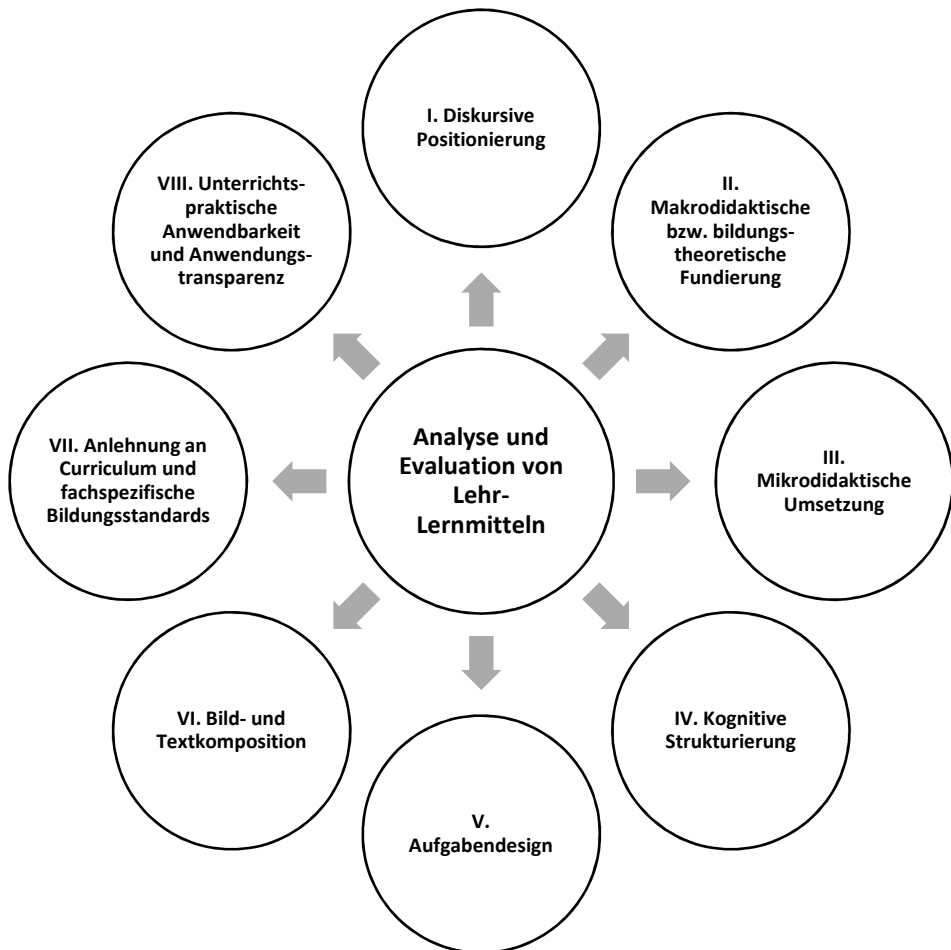


Abb. 3: Die Dimensionen des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien

Analyse- und Evaluationsraster

| <i>I. Diskursive Positionierung</i> | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|---------------------------------|
| 1. Interessegeleitete Themenführung/Positionierung | | | | |
| <p>Es ist grundsätzlich die Frage zu stellen, inwiefern Inhalte des Angebots im Zusammenhang mit bestimmten Interessen des Anbieters stehen und ob das eine einseitige Einflussnahme auf Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte darstellt. Soll z.B. ein bestimmtes Thema in die Schule transportiert werden, sollen bestimmte Inhalte oder Aussagen platziert werden, soll eine bestimmte Organisation bzgl. für sie relevanter Themen in ein gutes Licht gerückt werden? Geschieht dies vereinsseitig oder ist eine multiperspektive Sichtweise auf gesellschaftliche, politische oder wissenschaftliche relevante Diskurse gegeben, in der auch anderslautende Perspektiven gleichwertig präsentiert sind?</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel ist frei von einseitiger Informationsvermittlung bzgl. bestimmter Themen/Aussagen/gesellschaftlicher Akteure.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar ⁵ |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält keine einseitigen Aussagen, Themenführungen oder Selbstdarstellungen von Organisationen/Anbietern und ist ersichtlich bemüht, unterschiedliche und plurale Sichtweisen auf gesellschaftliche Diskurse gleichberechtigt zu integrieren. Das wird z.B. auch dadurch signalisiert, dass Aussagen, die nicht simple Fakten sind, nicht als „verabsolutierte“ Aussagen formuliert sind. Dies gilt auch für sozusagen beiläufig vermittelte Inhalte oder Aussagen, die nicht im zentralen Zusammenhang zum Thema des Lehr-Lernmittels stehen (z.B. Aussagen in Textaufgaben, Anwendungsaufgaben, Abbildungen o.ä.).</p> | | | | |

⁵ Die Option „nicht bewertbar“ unterscheidet sich von der Option „Trifft nicht zu“ dadurch, dass sie keine qualitative (Be-)Wertung in Bezug auf das Item abgibt. Ein Anwendungsbeispiel für den Sinn dieser Option wäre ein Lehr-Lernmittel, das keine grafischen Elemente enthält. Diese können dementsprechend auch keiner Bewertung unterzogen werden. Die Option „Trifft nicht zu“ stellt dagegen eine Aussage über eine für dieses Item fehlende Qualität dar (im Beispiel müssten also im Lehr-Lernmittel grafische Elemente vorhanden sein).

| 2. Transparenz (Anbieter/Autoren/Motivation) | | | | |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <p>„Transparenz“ bedeutet in diesem Zusammenhang, inwiefern für den Nutzer eines Lehr-Lernmittels klar ersichtlich ist, von wem dieses Lehr-Lernmittel stammt, so dass eine (kritische) Bewertung und Einordnung erfolgen kann. Dafür ist es wichtig, dass das Lehr-Lernmittel selbstbezogene Informationen bereitstellt. Dazu gehört z.B. wer es entwickelt und verbreitet (Autoren, Herausgeber und Förderer – Personen und Zugehörigkeit zu bestimmten Organisationen), woher möglicherweise Gelder stammen, die zur Entwicklung des Lehr-Lernmittels genutzt wurden und woher die Informationen stammen, die im Lehr-Lernmittel enthalten sind (Quellen). Wichtige Informationen für die Lehrkraft sind in diesem Zusammenhang auch Aussagen über die Ziele, die mit diesem Angebot verfolgt werden bzw. Antworten auf die Frage, warum dieses Lehr-Lernmittel angeboten wird (Motivation)?</p> | | | | |
| <u>Item:</u> | | | | |
| Das Lehr-Lernmittel ist transparent hinsichtlich seiner Autorenschaft/Anbieter. | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> | | | | |
| <p>Es werden Autoren und Anbieter sowie deren organisationale/institutionelle Zugehörigkeit genannt. Finanzierungsquellen werden offengelegt. Zusammenhänge (z.B. bei mehreren Anbietern oder beteiligten Organisationen) sind für die Lehrkraft nachvollziehbar. Außerdem werden Ziele des Lehr-Lernmittels und Gründe dafür, dass es angeboten wird (d.h. also eine Erklärung, warum dieses Lehr-Lernmittel angeboten wird), genannt.</p> | | | | |
| 3. Werbliche Elemente | | | | |
| <p>Zur Frage steht hier, inwiefern und in welchem Ausmaß in Lehr-Lernmitteln werbliche Elemente dargestellt werden. Dies muss unter dem Aspekt, dass in vielen Bundesländern Werbung im Unterricht entweder verboten oder zumindest sehr kritisch betrachtet wird und mit bestimmten Auflagen versehen ist, problematisiert werden. Werbliche Elemente im Zusammenhang mit Lehr-Lernmitteln können sein: Logos, Produktabbildungen, Nennung von Marken u.ä., die nicht Gegenstand des Unterrichts sind (d.h., die nicht unter fachlicher oder medienpädagogischer Perspektive thematisiert werden).</p> | | | | |
| <u>Item:</u> | | | | |
| Das Lehr-Lernmittel ist frei von Werbung. | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> | | | | |
| <p>Es sind keine der oben genannten Elemente im Lehr-Lernmittel enthalten. Höchstens eine direkt auf den Anbieter des Lehr-Lernmittels bezogene Namensnennung (Quelle) oder das Logo des Anbieters ist enthalten – jedoch sollte dieses nicht in visuell dominanter Weise präsentiert werden.</p> | | | | |

| 4. Heterogenität/Gender | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <p>Lehr-Lernmitteln enthalten direkt oder indirekt (z.B. über visuelle Darstellungen, Bilder, Grafiken oder auch im Rahmen von Textteilen) Repräsentationen/Darstellungen einer sozialen und gesellschaftlichen Umwelt, die sie jedoch auch gleichzeitig aufgrund dieser Darstellung für das Verständnis der SuS wiederum beeinflusst und „erzeugt“. In einer pluralistisch verfassten, demokratischen Gesellschaft erscheint es wichtig, dass einseitige Zuschreibungen/Festlegungen auf gesellschaftliche bzw. ethnische Gruppen oder Minderheiten, auf Geschlecht oder Religion vermieden werden. Darüber hinaus erscheint es als wichtig, dass eine kulturelle Vielfalt, wie sie auch unter den SuS herrscht, auch in Lehr-Lernmitteln repräsentiert wird.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel ist in seinen textlichen und bildlichen Darstellungen von gesellschaftlichen bzw. ethnischen Gruppen sowie der Kategorie Geschlecht ausgewogen und vermeidet einseitige, reduzierende Darstellungen.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Abbildungen, Fotos, textliche Beschreibungen, in den gesellschaftliche Gruppen vorkommen, stellen diese nicht vereinseitigend da (etwa indem eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe zu bestimmten Tätigkeiten, Meinungen, Verhaltensweisen vereinfachend zugeordnet wird). Für die Kategorie Geschlecht gilt, dass eine ausgewogene, sozusagen gleichberechtigte Darstellung von weiblichen und männlichen Personen enthalten ist, in der ebenfalls vereinseitigende Zuordnungen vermieden bzw. möglicherweise sogar bewusst aufgebrochen werden. In ähnlicher Weise erfolgt die Darstellung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen, Ethnien. Dies unter anderem auch deshalb, um der Heterogenität der SuS in diesem Bereich Rechnung zu tragen und entsprechende Identifikationsangebote zu bieten.</p> | | | | |

| II. Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| 1. Handlungsorientierung | | | | |
| <p>Das Konzept der „Handlungsorientierung“ zielt auf die aktive Erschließung von Wissen und Kompetenzen durch die SuS ab. Dabei ist es in einen bildungstheoretischen Rahmen eingeordnet, der übergeordnete Bildungsziele der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit (Klafki) als wichtige Normen für die übergeordneten Ziele von Unterricht anerkennt. Ein Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass SuS aktiv tätig werden und eigene Arbeits- bzw. Denkergebnisse produzieren. Das kann im Rahmen von individuellen Aufgabenstellungen geschehen, es bieten sich dazu jedoch auch vielfältige Formen gruppenorientierten entdeckenden Lernens (Kooperation, Kollaboration). So interpretiert impliziert „Handlungsorientierung“ auch Eigenverantwortlichkeit und damit die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit, mit eigenen Entscheidungen den Lern- bzw. Bildungsprozess zu beeinflussen/zu gestalten.</p> | | | | |
| <u>Item:</u> | | | | |
| Das Lehr-Lernmittel ist handlungsorientiert, indem es Verantwortungsübernahme für Lernwege und Lernergebnisse durch die SuS fördert/fordert. | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> | | | | |
| Im Lehr-Lernmittel bzw. durch das Lehr-Lernmittel werden die SuS weitreichend zu aktiven Gestaltern ihres eigenen Lernprozesses bzw. der Anwendung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Das zeigt sich u. U. auch darin, dass individuell oder auch in Gruppen echte Entscheidungen über Lernwege oder Anwendung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen getroffen werden, was wiederum Wahlmöglichkeiten auf Seiten der SuS voraussetzt. | | | | |
| 2. Lebensweltlichkeit | | | | |
| <p>Hier geht es um die Frage, inwiefern das Lehr-Lernmittel Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufweist. Das geschieht z.B. dadurch, dass es zentrale und authentische Problemstellungen zur Grundlage hat, die unter gesellschaftlich-politischer oder unter individueller bzw. gruppenspezifischer (Klassengruppe, Peer-Group) Perspektive für die Schülerinnen und Schüler relevant sind. Dazu kann auch gehören, dass das Lehr-Lernmittel bewusst den emotionalen Aspekt dieser Lebenswelt thematisiert.</p> | | | | |
| <u>Item:</u> | | | | |
| Das Lehr-Lernmittel weist Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf. | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> | | | | |
| Das Lehr-Lernmittel weist nicht nur allgemeine Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf, sondern diese werden konkretisiert, indem z.B. reale Elemente/Materialien/Aussagen aus der aktuellen Zeitgeschichte aufgegriffen werden, die eine (emotionale) Nähe zu den Schülerinnen und Schülern aufweisen (z.B. aus Zeitschriften, Webseiten, konkrete Ereignisse, Bezüge zu Fragen der Identitätsentwicklung, der Lebensgestaltung, Freizeit oder Beruf etc.). | | | | |

| 3. Reflexion/Urteilsfähigkeit | | | | |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <p>Übergeordnete pädagogische Bildungsziele wie Mündigkeit, Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki) verlangen, dass SuS als im Hinblick auf fachliche Themen aber auch im Blick auf ihre nahe und weite Umwelt und Lebenswelt als verantwortliche, urteilende Menschen angesprochen werden. Dazu gehört auch ein Maß an Selbstreflexion, d.h. dass SuS auch sich selbst, die eigene Situation, die Situation der Gruppe, ihre politische, soziale bzw. gesellschaftliche Position zum Gegenstand des Denkens machen (Metakognition, Reflexion).</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel spricht die SuS als Menschen an, die sich selbst und ihre Umwelt zum Gegenstand des eigenen Denkens und Urteilens machen.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Das Lehr-Lernmittel erfragt bzw. fördert die Bildung einer eigenen begründeten Meinung bzw. die argumentative Äußerung dieser Meinung. Die SuS werden z.B. explizit aufgefordert, auf der Basis ihres fachlichen Wissens und der Ihnen zur Verfügung stehenden Informationen, ein Urteil als Antwort auf eine bestimmte Fragestellung zu fällen. Dabei kann auch eine gewissermaßen überfachliche Dimension eine Rolle spielen, indem z.B. fachliche Themen in ihren gesellschaftlichen, politischen oder sozialen Bezügen eingebettet und zum Gegenstand gemacht werden.</p> | | | | |

| III. Mikrodidaktische Umsetzung | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| 1. Methoden | | | | |
| <p>Methoden sind „Lern- und Arbeitstechniken zum selbständigen und sachgerechten Erkennen, Entdecken, Experimentieren, Bearbeiten, Konstruieren, Gestalten, Präsentieren, Kommunizieren und Kontrollieren“ (Wiater 2011). Klippert unterscheidet Methoden der Informationsbeschaffung (Lesen, Nachschlagen, Befragen, etc.), der Informationsverarbeitung und Aufbereitung (Strukturieren, Visualisieren, Gestalten, etc.), Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung und Methoden, die das Nachdenken über das eigene Lernen fördern (Klippert 2006). Einzelne Methoden können in Lehr-Lernmitteln bewusst eingesetzt werden, um die beabsichtigten Lernprozesse und Aktivitäten zu unterstützen. Sie können auch direkt thematisiert, in ihrer Bedeutung erläutert und gezielt eingeübt werden, um ihre Effektivität zu erhöhen (Förderung von Methodenkompetenz). Methoden erfüllen dabei keinen Selbstzweck, sondern haben eine Funktion innerhalb der übergeordneten Ziele des Lernprozesses (inkl. allgemeiner und überfachlicher Entwicklungsziele der SuS).</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel setzt gezielt bestimmte Methoden ein, die den übergeordneten Zielen des Lernprozesses dienen.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Im Lehr-Lernmittel werden (unterschiedliche) Methoden gezielt eingesetzt, um bestimmte Aufgaben oder Sequenzen zu unterstützen. Dabei zielen diese Methoden auf die Tätigkeit der SuS ab. Dabei geht es nicht darum, möglichst viele unterschiedliche Methoden einzusetzen (Selbstzweck), sondern möglichst solche, die die angestrebten Ziele, Fertigkeiten und Kompetenzen didaktisch unterstützen. Hilfreich ist es, wenn der Sinn oder die Zielsetzung der eingesetzten genannt wird oder in Bezug auf ihre Ziele transparent ist.</p> | | | | |

| 2. Medien | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <p>Medien sind Teil der kulturellen und sozialen Umwelt der SuS, wesentlicher Träger der Informations- und Wissensgesellschaft, in der wir leben. Sie sind daher gleichermaßen ein notwendiges Lehr-Lernfeld und auch ein didaktisches Mittel, um Lehr-Lernprozesse zu unterstützen (Mittlerfunktion). Durch sie kann man auf besonders eindrückliche Weise: Sachverhalte veranschaulichen, Informationen didaktisch aufbereiten und verständlich präsentieren, Anknüpfungen an die Lebenswelt von Jugendlichen schaffen. Medienkompetenz lässt sich dabei verstehen als Vermögen (Fähigkeit) und Bereitschaft in Medienzusammenhängen zu handeln, über diese zu kommunizieren und kritisch zu reflektieren.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel nutzt ziel- und themenbezogen mediale Angebote unter Berücksichtigung eines medienkompetenten Umgangs seitens der SuS.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Wesentliche Inhalte des Lehr-Lernprozesses, der durch das Lehr-Lernmittel angestrebt wird, werden medial aufbereitet vermittelt bzw. machen mediale Darstellungen zum Gegenstand des Lernhandelns für die SuS. Dabei sind die SuS nicht nur passive Rezipienten einer medialen Aufbereitung, sondern setzen sich auch aktiv mit dieser medialen Aufbereitung auseinander, arbeiten und lernen anhand dieser, werden gegebenenfalls sogar selbst (medien-)gestalterisch tätig oder sind aufgefordert, die mediale Darstellung auch kritisch-reflexiv zu beurteilen (Förderung von Medienkompetenz).</p> | | | | |
| 3. Binnendifferenzierung | | | | |
| <p>Eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Unterricht stellt die Anpassung an eine heterogene Schülerschaft dar. Dazu können Lehr-Lernmittel einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie sozusagen „Variationen“ ihrer selbst anbieten (Parallelisierung von Unterricht). Diese können z.B. über die Bereitstellung unterschiedlicher Anwendungsgebiete und Lernziele (auch mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden) und darauf abgestimmter Arbeitsschritte, unterschiedlicher Arbeitsaufträge innerhalb des Lehr-Lernmittels erfolgen. Dabei ist wichtig, die Ergebnisse der parallel durchgeführten Lernsequenzen auch wieder zusammengeführt werden.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel macht Angebote für binnendifferenzierte Lernarrangements.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält Variationsangebote, die zeitlich parallel umgesetzt werden können. Diese gehen über einfache Arbeitsgruppen, die dieselben Ziele lediglich auf unterschiedliche Gegenstände umsetzen, hinaus und enthalten z.B. auch unterschiedliche Lernziele, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, aufeinander verweisende Arbeitsschritte, u.ä. Dabei wird auch die Sicherung von verbindlichen Ergebnissen für alle Schülerinnen und Schüler nicht vernachlässigt.</p> | | | | |

| <i>IV. Kognitive Strukturierung</i> | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| 1. Kognitive Prozesse – Transfer- und Anwendungsorientierung | | | | |
| <p>In Lehr-Lernmitteln können unterschiedliche kognitive Prozesse angeregt bzw. angestrebt werden. Solche kognitiven Prozesse lassen sich grob unter folgenden Aktionswörtern zusammenfassen (aufsteigende Reihenfolge was die Komplexität des Vorgangs angeht): erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, bewerten, erschaffen. Kompetenzorientiertes Unterrichten wird in der Regel darauf abzielen, neben den elementaren kognitiven Prozessen erinnern und verstehen auch — entsprechend der Lern- bzw. Kompetenzziele — „höhere“ kognitive Prozesse anzuregen. Daher können Lehr-Lernmittel bewusst entsprechende Prozesse in Form von Fragen, Aufgaben oder Anschauungen integrieren.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel spricht gezielt kognitive Prozesse an, die über elementare kognitive Prozesse hinausgehen und als transfer- bzw. anwendungsorientiert zu bezeichnen sind.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Es lassen sich im Lehr-Lernmittel in den einzelnen Teilen/Sequenzen die jeweils angeregten/beabsichtigten kognitiven Prozesse identifizieren bzw. sie sind möglicherweise sogar ausgewiesen. Außerdem finden sich Fragen oder Aufgaben, die z.B. darauf abzielen, dass die SuS aufgebautes Wissen auf andere Objekte anwenden (Transfer), Sachverhalte eigenständig analysieren, eigene Bewertungen auf der Basis ihres Wissens und der erworbenen fachlichen Fertigkeiten vornehmen oder sogar eigenständig neues Wissen oder Fertigkeiten für neue, unbekannte Anwendungsgebiete bilden, um fachliche Probleme zu lösen.</p> | | | | |

| 2. Prozessorientierung – Kumulation | | | | |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <p>Ein Lehr-Lernmittel besteht oftmals aus mehreren aufeinanderfolgende Sequenzen, die sukzessive auf ein bestimmtes Ziel bzw. auch unterschiedliche Teilziele in einem Gesamtzusammenhang des Unterrichts bzw. Lernens hinleiten sollen. Zur Frage steht, inwiefern die Verknüpfung der einzelnen Sequenzen einen fachlichen bzw. didaktisch sinnvollen Zusammenhang erkennen lässt. Bedeutsam ist darüber hinaus, das in der Regel ein kumulativer, schrittweiser Aufbau von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen als erfolgversprechend zu betrachten ist. Dabei kann auch die Anknüpfung am Vorwissen der SuS (sozusagen als Ausgangspunkt) eine Rolle spielen.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel verknüpft einzelne Sequenzen zu einem Prozess und unterstützt damit das Prinzip eines kumulativen Aufbaus von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Sequenzen sind im Lehr-Lernmittel als solche zu erkennen und in ihren Verweisungszusammenhängen untereinander deutlich. In Bezug auf Unterrichtsziele, angestrebte Fertigkeiten und Kompetenzen lässt sich eine schrittweise Vorgehensweise erkennen bzw. mit dem Lehr-Lernmittel umsetzen. Unter Umständen ist das Lehr-Lernmittel sogar so konzipiert, dass es die Bedeutung seiner einzelnen Schritte und Zusammenhänge selbst erklärt und transparent macht.</p> | | | | |
| 3. Lernwegunterstützende Elemente (Scaffolding) | | | | |
| <p>Zur Frage steht hier, inwiefern Lehr-Lernmittel Elemente enthalten, die ihren Nutzern – hier insbesondere den Schülerinnen und Schülern – deutlich machen können, <i>wie</i> mit dem Lehr-Lernmittel gelernt werden kann/soll? Dazu können erläuternde und erklärende Hinweise gegeben werden (Vor-/Nachbemerkungen, Kommentare, Textbausteine, Marginalien). Wichtig hierbei ist, dass diese sich auf den Lernweg der Schülerinnen und Schüler beziehen und den Lernprozess bzw. die Lernaktivität unterstützen/fördern/anleiten.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält Elemente, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie Aussagen machen, die sich auf den Lernweg bzw. die Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler beziehen.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Lernwegunterstützende Elemente finden sich nicht nur vereinzelt sondern sind erkennbar systematisch an den Schlüsselstellen des Lehr-Lernmittels integriert und haben damit eine „rahmende“ Funktion. Solche Elemente können sein: Vor- und Nachbemerkungen, Kommentare zu Inhalten oder Lernprozessen des Lehr-Lernmittels (diese können sich auch sozusagen metakognitive direkt auf die SuS beziehen).</p> | | | | |

| V. Aufgabendesign | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| 1. Sequenzierung | | | | |
| <p>Aufgaben, die im Lehr-Lernmittel gestellt werden, sollten in einem fachlichen und/oder didaktischen Zusammenhang zueinander stehen. Hier kann entsprechend die Frage gestellt werden, welche kognitiven Leistungen/welche kognitiven Prozesse (z.B. etwas erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, bewerten, erschaffen) in den einzelnen Aufgaben oder ihren Teilen angeregt werden, und ob diese in sinnvollem Zusammenhang zueinander stehen. Also z.B. aufeinander aufbauen, zueinander hinführen oder ein Thema/ eine Kompetenz aus unterschiedlichen Teilaspekten behandeln und vertiefen.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Die im Lehr-Lernmittel enthaltenen Aufgaben stehen in einem didaktisch oder fachlich sinnvollen Zusammenhang zueinander.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Die im Lehr-Lernmittel enthaltenen Aufgaben sind in einer aus fachlicher oder didaktischer Perspektive verständlichen Weise sequenziert. Sie verweisen aufeinander/bauen aufeinander auf und dabei werden nicht nur gleiche oder ähnliche kognitive Prozesse wiederholt.</p> | | | | |
| 2. Aktivierung | | | | |
| <p>Hier geht es um die Frage, inwiefern ein Lehr-Lernmittel insgesamt eine grundlegende Problemstellung verfolgt, die im Verlauf durch die Schülerinnen und Schüler bearbeitet und gelöst wird? Diese Problemstellung wird in der Regel am Anfang des Lehr-Lernmittels formuliert und bietet damit das „Setting“ für die sich daraus ergebenden Schritte und Aufgaben, wodurch lernpsychologisch betrachtet eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler erfolgt (Motivation).</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel steht unter einer übergeordneten/umgreifenden Problemstellung, die durch die Schülerinnen und Schüler bearbeitet und gelöst wird.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Am Anfang des Lehr-Lernmittels wird eine Problemstellung formuliert, die es im Verlauf zu lösen gilt. Alle nachfolgenden Unterrichtsschritte sind auf diese Problemstellung bezogen und führen nach und nach zur Lösung bzw. vertiefen diese.</p> | | | | |

| 3. Multiple Lösungswege | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <p>Nicht immer gibt es eine festgefertigte Methode, eine fachliche Prozedur oder eine Sichtweise, um ein Problem oder eine Aufgabe zu lösen. Lehr-Lernmittel können hierfür sensibel sein und – wo möglich – unterschiedliche Wege zu einer Lösung zu kommen zulassen oder diese sogar anregen. Damit wird ein Spielraum für verschiedene mögliche Strategien unterschiedlicher SuS ermöglicht, andererseits Flexibilität in verschiedenen Lösungsansätzen gefördert.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Die im Lehr-Lernmittel enthaltenen Aufgaben regen die SuS zur Bildung mehrerer Lösungswege an.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Lehr-Lernmittel lassen Raum für unterschiedliche Herangehensweise, ohne dabei die SuS gänzlich ohne jegliche Anleitung oder Hinweise für Lösungswege zu lassen. Z.B. werden unterschiedliche Lösungswege oder Strategien <u>als Angebot</u> an die SuS skizziert und vorgeschlagen werden. Auch konkrete Beispiele für mögliche unterschiedliche Lösungen oder Strategien können diesen Ansatz unterstützen.</p> | | | | |

| VI. Bild- und Textkomposition | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| 1. Sprachlichkeit | | | | |
| <p>Damit Lehr-Lernmittel in der Breite von Schülerinnen und Schülern genutzt werden können, ist es vorteilhaft (auch, aber nicht nur für schwächere Schülerinnen und Schüler), wenn sie eine klare, einfache Sprache in allen ihren Teilen (auch in Aufgabenstellungen) verfolgt. Davon unbetroffen sind für die fachliche Aufarbeitung nötige Fach- und Fremdwörter. Textpassagen sind darüber hinaus „kohärent“, d.h. sie wissen eine logische Verknüpfung ihrer Abschnitte auf (Sprachfluss ohne Unterbrechungen).</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel nutzt eine klare, verständliche Sprache.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält keine unnötig langen und verschachtelten Sätze. Auch Aufgaben sind direkt und klar formuliert, und es werden nicht mehrere Aufgabenstellungen in einer einzelnen Aufgabe vermischt. Fachbegriffe und Fremdwörter werden im fachlich nötigen und sinnvollen Rahmen eingesetzt oder gegebenenfalls erläutert. Es existieren keine sprachlichen bzw. logischen Brüche zwischen einzelnen Sätzen oder Abschnitten.</p> | | | | |
| 2. Bildsprache | | | | |
| <p>Über unterschiedliche bildliche Darstellungen (z.B. Fotos, Diagramme, Tabellen, Charts, Animationen) können Sachverhalte vermittelt, verdeutlicht und erklärt werden. Diese bildlichen Elemente sollten in einem logischen und didaktischen Zusammenhang zum Thema und zu den Zielen des Lehr-Lernmittels stehen. Außerdem sind bildliche Elemente in der Regel in textliche Elemente eingebettet oder in Zusammenhang gesetzt – dieser Zusammenhang sollte möglichst klar sein. Es kann zur Förderung von bildlichem Verstehen und Interpretationsvermögen sinnvoll sein, dass abstrahierte bildliche Darstellungen (z.B. Charts) mit textlichen Elementen versehen sind, die erklärenden Charakter haben.</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Bildliche Elemente werden im Lehr-Lernmittel in klarer und logischer Zuordnung zum Unterrichtsthema bzw. –ziel eingesetzt.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Das Lehr-Lernmittel verwendet bildliche Elemente über eine rein illustrative Funktion hinaus. Sie stehen im Zusammenhang zum Unterrichtsthema und –ziel und leisten einen eigenen Beitrag zum Verstehen, Erklären oder Anwenden von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die für den durch das Lehr-Lernmittel angeregten Unterrichtsprozess wichtig sind. Sie sind dabei auch textlich eingebettet, was z.B. durch erklärende Textpassagen oder Beschriftungen erreicht wird.</p> | | | | |

| 3. Additive Kommunikation (Anreicherung) | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <p>Hiermit ist gemeint, dass das Lehr-Lernmittel auch über die rein fachliche Aufbereitung hinaus auch zusätzliche Elemente integrieren und sozusagen „anreichern“ kann. Dies können z.B. sein: Lebensweltbezüge im Sinne von Zusatzinformationen, Anekdoten oder humoristischen Passagen. Es können auch Zusätze sein, die sich ergänzend oder vertiefend auf die im Lehr-Lernmittel präsentierten Inhalte beziehen (z.B.: Zusammenfassungen, Exkurse, Merksätze, Glossare, Begriffserklärungen).</p> | | | | |
| <p><u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel integriert zusätzliche kommunikative Elemente, die die Inhalte des Lehr-Lernmittels unterstützen/anreichern.</p> | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <p><u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält über eine reine fachliche Aufbereitung des Unterrichtsthemas und der Unterrichtsziele auch zusätzliche Elemente (Text/Bild/Sprache), die die SuS ansprechen: z.B. in ihren lebensweltlichen Bezügen, oder als Ergänzung, Erklärung, Verstärkung der im Lehr-Lernmittel präsentierten Inhalte.</p> | | | | |

VII. Anlehnung an Curriculum und fachspezifische Bildungsstandards

1. Bezüge Curriculum

Heutige Lehrpläne enthalten fach- und stufen- bzw. jahrgangsbezogene Ziele, Themengebiete, Fertigkeiten/Kompetenzen, didaktische Prinzipien oder Anregungen zu Methoden. Wenn es auch nicht unbedingt darum geht, hier eine enggeführte Entsprechung zu erreichen, so ist doch eine Passung der mittel- und langfristigen Unterrichtsverläufe zu diesen Lehrplänen wichtig. Dazu ist es hilfreich, wenn das Lehr-Lernmittel entsprechende Bezüge zumindest stichwortartig herstellt, so dass eine Zuordnung seitens der Lehrkräfte bzw. u.U. auch seitens der SuS leichter vollzogen werden kann.

Item:

Das Lehr-Lernmittel stellt nachvollziehbare Bezüge zu Inhalten des für das Fach gültigen Curriculums her.

| | | | | |
|-----------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
| | | | | |
| -- | - | + | ++ | |
| Trifft nicht zu | Trifft weniger zu | Trifft mehr zu | Trifft voll zu | nicht bewertbar |

Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:

Im Lehr-Lernmittel werden Ziele, Themengebiete, angestrebte Fertigkeiten/Kompetenzen, didaktische Prinzipien oder Anregungen zu Methoden auf eine Art transparent gemacht, die einer Lehrkraft eine Zuordnung zu den gültigen Lehr- und Bildungsplänen (Curricula) leicht macht. Idealerweise nimmt das Lehr-Lernmittel selbst eine solche Zuordnung vor, enthält also spezifische Aussagen zu diesem Bereich. Das kann auch so geschehen, dass der ergänzende Charakter als indirekter Bezug auf die Lehr- und Bildungspläne deutlich gemacht wird.

2. Bezüge Bildungsstandards

Für eine Reihe von Fächern existieren in der Bundesrepublik Deutschland Bildungsstandards, in denen Kompetenz- bzw. Anforderungsbereiche und Standards beschrieben sind. Zwar ist davon auszugehen, dass diese sich auch in Lehr- und Bildungsplänen durchschlagen, jedoch kann es trotzdem hilfreich sein, wenn das Lehr-Lernmittel auch hier entsprechende Bezüge zumindest stichwortartig herstellt, so dass eine Zuordnung seitens der Lehrkräfte bzw. u.U. auch seitens der SuS leichter vollzogen werden kann.

Item:

Das Lehr-Lernmittel stellt nachvollziehbare Bezüge zu Inhalten der für das Fach gültigen Bildungsstandards her.

| | | | | |
|-----------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
| | | | | |
| -- | - | + | ++ | |
| Trifft nicht zu | Trifft weniger zu | Trifft mehr zu | Trifft voll zu | nicht bewertbar |

Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:

Im Lehr-Lernmittel findet eine grundsätzliche Einordnung der Lehr-Lernziele, der Themen sowie der angestrebten Kompetenzen zu entsprechenden Inhalten der Bildungsstandards statt (z.B. Anforderungsbereiche, Kompetenzen, Themen). Das kann auch detailliert/kleinschrittiger passieren, in dem z.B. einzelne Unterrichtssequenzen oder Aufgaben in ihrer Bedeutung für den Kompetenzerwerb im Sinne der Bildungsstandards zugeordnet werden.

| <i>VIII. Unterrichtspraktische Anwendbarkeit und Anwendungstransparenz</i> | | | | |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| 1. Didaktisches Konzept | | | | |
| Für eine eigene Nutzung – insbesondere durch Lehrkräfte – ist es von Vorteil, wenn zentrale Gedanken für den didaktischen Einsatz vermittelt werden. Und zwar selbst dann, wenn sie das Lehr-Lernmittel nicht eins zu eins für ihren eigenen Unterricht einsetzen wollen, sondern an eigene Bedürfnisse anpassen möchten. Dazu gehören Informationen wie: Zielgruppe(n), Ziele, Teilziele, damit verbundene Methoden, angestrebte bzw. geförderte Kompetenzen, Bezug zu welchen Unterrichtsthemen etc. | | | | |
| <u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält didaktische Informationen, die seine Anwendung erleichtern. | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Das Lehr-Lernmittel enthält weitreichende und begründete Informationen über seine didaktische Konzeption. Diese übersteigen grundlegende Informationen über thematische Bezüge sowie die Zielgruppe und geben darüber hinaus auch Informationen über methodische Vorgehensweisen, angestrebte Kompetenzen oder Teilziele. Diese Informationen erklären die Intention des Lehr-Lernmittels und erleichtern somit seine Nutzbarkeit. | | | | |
| 2. Rahmenbedingungen | | | | |
| Der Einsatz von Lehr-Lernmitteln im Unterricht birgt bestimmte Voraussetzungen, die bei einer beabsichtigten Nutzung zu bedenken sind. Dazu gehören z.B.: Zeitbedarf, technische oder räumliche Voraussetzungen, bestimmte Gruppengrößen, das Vorhandensein bestimmter Materialien oder Medien, die Möglichkeit der Wiedergabe bestimmter Medienformate, Internetverbindung, eine bestimmte Anzahl an PCs oder mobilen Endgeräten etc. Für die Lehrkraft ist es hilfreich, wenn diese Voraussetzungen von vornherein übersichtlich genannt werden. | | | | |
| <u>Item:</u> Das Lehr-Lernmittel nennt die Rahmenbedingungen seiner Nutzung. | | | | |
| | | | | |
| -- Trifft nicht zu | - Trifft weniger zu | + Trifft mehr zu | ++ Trifft voll zu | nicht bewertbar |
| <u>Indikatoren für eine positive Bewertung dieses Items:</u> Es sind alle nötigen Rahmenbedingungen der Nutzung/des Einsatzes des Lehr-Lernmittels übersichtlich aufgeführt. | | | | |