

Universität Freiburg, Schweiz  
Zentrum für Hochschuldidaktik

Theoretische und praktische Evaluation  
sprachwissenschaftlicher Lehrwerke

Abschlussarbeit zur Erlangung des Diploms  
in Hochschuldidaktik und Technologie in der Lehre

Unter der Leitung von Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Franziska Maria Keller

Germanistische Linguistik an der Universität Freiburg, Schweiz

2020

## Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Abschlussarbeit selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe.

## Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis .....	3
Abbildungsverzeichnis .....	3
I Projektbeschreibung.....	4
1. Lehrwerke in universitären Einführungskursen .....	4
2. Ein neues Lehrwerk für das Proseminar <i>Einführung in die Linguistik II</i> .....	6
3. Systematische Beurteilung von Lehrwerken und Überprüfung ihrer Praxistauglichkeit .....	7
II Umsetzung des Projekts .....	8
4. Das Proseminar <i>Einführung in die Linguistik II</i> .....	8
5. Methodisches Vorgehen .....	10
5.1 Methodisches Vorgehen bei der Erstellung des Beurteilungsrasters .....	10
5.2 Methodisches Vorgehen bei der Anwendung des Beurteilungsrasters .....	11
5.3 Methodisches Vorgehen beim Praxistest des ausgewählten Lehrwerks .....	13
5.4 Die Rollen der verschiedenen Agierenden .....	13
6. Empirischer Teil I: Erstellung eines Beurteilungsrasters für Lehrwerke.....	14
6.1 Kriterien für das Lehrwerk.....	14
6.2 Gewichtung der einzelnen Kriterien.....	19
6.3 Das Beurteilungsraster .....	20
7. Empirischer Teil II: Anwendung des Beurteilungsrasters (theoretische Evaluation) .....	21
7.1 Auswahl der zu beurteilenden Lehrwerke.....	21
7.2 Theoretische Evaluation der einzelnen Lehrwerke .....	22
7.3 Besprechung der theoretischen Evaluationsergebnisse und Auswahl des Lehrwerks .....	24
8. Empirischer Teil III: Praxistest des ausgewählten Lehrwerks (praktische Evaluation).....	24
8.1 Praktische Evaluation des Lehrwerks durch die Dozentin.....	24

8.2	Praktische Evaluation des Lehrwerks durch die Studierenden .....	26
8.3	Fazit zu den praktischen Evaluationsergebnissen .....	30
9.	Diskussion und Schlussfolgerung .....	32
9.1	Reflexion des methodischen Vorgehens .....	32
9.2	Nützlichkeit des Beurteilungsrasters .....	34
9.3	Fazit und Ausblick .....	36
III	Persönliche Reflexion .....	37
10.	Reflexion über die eigene Lehrpraxis .....	37
11.	Reflexion über die Anwendung der Konzepte und Instrumente der hochschuldidaktischen Ausbildung.....	39
12.	Reflexion über die durch die Diplomarbeit erworbenen Kompetenzen .....	40
	Bibliografie .....	41
	Anhang .....	45
	Beurteilungsraster .....	45
	Legende zum Beurteilungsraster.....	47
	Detaillierte Ergebnisse der theoretischen Evaluation mittels Beurteilungsraster .....	48
	Detaillierte Ergebnisse der praktischen Evaluation durch die Dozentin mittels Beurteilungsraster .....	58
	Detaillierte Ergebnisse der praktischen Evaluation durch die Studierenden.....	60

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1 (S. 13f.): Agierende und ihre Rollen.

Tab. 2 (S. 19f.): Kriteriengewichtung.

Tab. 3 (S. 23): Gesamtanzahl an Punkten, welche die einzelnen Lehrbücher bei der ungewichteten und gewichteten Kriterienanwendung erzielten, sortiert nach absteigender Gesamtpunktzahl bei gewichteter Kriterienanwendung.

Tab. 4 (S. 25): Bei der theoretischen und praktischen Evaluation durch die Dozentin unterschiedlich beurteilte Kriterien in Bezug auf das Lehrbuch Graefen / Liedke (2012).

Tab. 5 (S. 27): Aus dem Raster übernommene Kriterien, die für die Studierendenumfrage verwendet wurden, zusammen mit ihrer Formulierung in der Umfrage.

Tab. 6 (S. 28): Mittelwerte der Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die einzelnen Kriterien gaben.

Tab. 7 (S. 30f.): Vergleich der Anzahl Punkte, welche das Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) bei der praktischen Evaluation durch die Studierenden und bei der praktischen Evaluation durch die Dozentin in Bezug auf die in der Studierendenumfrage enthaltenen Kriterien erzielte.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 (S. 29): Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die Kriterien 1 bis 4 im Bereich *Inhalt und Sprache* gaben.

Abb. 2 (S. 29): Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die Kriterien 5 bis 7 im Bereich *Inhalt und Sprache* gaben.

Abb. 3 (S. 30): Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die Kriterien im Bereich *Gestaltung* gaben.

# I Projektbeschreibung

## 1. Lehrwerke in universitären Einführungskursen

Universitäre Lehrveranstaltungen unterscheiden sich nicht nur bezüglich ihres fachlichen Inhaltes und bezüglich der an ihnen beteiligten Personen voneinander. Auch in didaktischer Hinsicht<sup>1</sup> sind zahlreiche Unterschiede zwischen ihnen auszumachen, wie beispielsweise die Unterrichtsform (Vorlesung, Seminar usw.), die Art der Validierung und die konkrete Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrperson. Bestandteil der Unterrichtsgestaltung ist der Einsatz verschiedener Medien, zu denen auch sogenannte Lehrmittel gehören. Unter dem Begriff *Lehrmittel* wird in der deutschsprachigen Schweiz für gewöhnlich eine Kombination von aufeinander abgestimmten Lehr- und Lernmedien verstanden, die Lehr- und Lernprozesse unterstützen und fördern sollen (vgl. Heitzmann / Niggli 2010: 7; Niehaus et al. 2011: 6). Teilweise wird analog zur Unterscheidung zwischen stärker behrenden und stärker konstruktivistisch ausgerichteten Lehr-Lern-Situationen zwischen *Lehrmitteln* und *Lernmitteln* unterschieden, doch die Grenzen sind fließend, weil «es Lehrmittel [gibt], die durchaus auch Lernmittel sind, und Lernmittel, die als Lehrmittel eingesetzt werden» (Heitzmann / Niggli 2010: 14). Die Auswahl und der Einsatz bestimmter Lehr- / Lernmittel ist insbesondere aus der Sicht von konstruktivistischen Lerntheorien interessant, da diese den Wissenserwerb als situations- und kontextgebunden betrachten und Lehr- / Lernmittel einen Teil der Lehr-Lern-Situation bzw. des Lehr-Lern-Kontextes darstellen (vgl. Gräsel / Göbel 2011: 89).

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich nicht mit Kombinationen von aufeinander abgestimmten Lehr- und Lernmedien im Sinne der oben vorgestellten Definition von *Lehr- / Lernmittel*, sondern ausschliesslich mit Lehr- / Lernmitteln im Buchformat, die in universitären Lehrveranstaltungen genutzt werden. Im Folgenden werden dafür die Begriffe *Lehrbücher*, *Lehrwerke* und *Lehrmittel* synonym verwendet. Allerdings ist die Frage, ob die in universitären Lehrveranstaltungen eingesetzten Bücher tatsächlich Lehrbücher sind, gemäss Haynes (2006: 291f.) schwierig zu beantworten. Denn einige dieser Bücher seien schulischen Lehrbüchern<sup>2</sup> nicht sehr ähnlich und manchmal würden nur der Untertitel oder einzelne Merkmale wie Frageboxen darauf hinweisen, dass ein gewisses Werk als universitäres Lehrbuch konzipiert worden sei (vgl. Haynes 2006: 291f.). Sämtliche Werke, die in dieser Arbeit als universitäre Lehrbücher betrachtet werden, weisen einen Untertitel und / oder Merkmale auf, die m. E. eindeutig auf ihre Konzeption als universitäre Lehrbücher hinweisen.

---

<sup>1</sup> Damit ist selbstverständlich nicht gemeint, dass der fachliche Inhalt und die am Unterricht beteiligten Personen didaktisch irrelevant wären. Ganz im Gegenteil: Die hier als «didaktisch» bezeichneten Aspekte werden massgeblich vom fachlichen Inhalt und den beteiligten Personen bestimmt.

<sup>2</sup> Für schulische Lehrbücher gibt es laut Haynes (2006: 291f.) zwar mehrere Definitionen, die sich aber auf einen gemeinsamen Nenner bringen liessen.

Selbstverständlich wird nicht in allen universitären Lehrveranstaltungen Gebrauch von Lehrmitteln gemacht. Beispielsweise können Praktika oder Seminare, in denen die Diskussion von wissenschaftlichen Aufsätzen im Vordergrund steht, in der Regel darauf verzichten. Zudem existieren für den fachlichen Inhalt vieler universitärer Kurse keine einschlägigen Lehrbücher. Aufgrund meines eigenen Studiums (Biologie und Germanistik an der Universität Freiburg) vermute ich, dass Lehrbücher an der Universität vor allem in Einführungskursen für Bachelorstudierende im ersten und zweiten Studienjahr verwendet werden. Für solche Kurse ist der Einsatz von Lehrbüchern in fachlicher Hinsicht besser möglich als für andere Lehrveranstaltungen. Denn das in ihnen vermittelte Grundlagenwissen bleibt meist relativ konstant, sodass den wenigen inhaltlichen Änderungen, die es im Laufe der Zeit dennoch gibt, in der Regel durch aktualisierte Auflagen der Lehrwerke genügend Rechnung getragen wird.

Die *Möglichkeit*, ein Lehrwerk zu nutzen, ist natürlich noch lange kein *Grund* dafür. Sandfuchs (2010: 21) ist jedoch der Meinung, dass Lehrbücher zur Realisierung beinahe aller Merkmale beitragen können, die Meyer (2004: 25) für einen guten Unterricht nennt. Dies dürfte unter anderem daran liegen, dass Lehrwerke alle drei Seiten des didaktischen Dreiecks, das sich aus den drei Eckpunkten Unterrichtsgegenstand, Lehrende und Lernende ergibt (vgl. Reusser 2009), beeinflussen können und deshalb stets mehrere Funktionen erfüllen (vgl. Heitzmann / Niggli 2010: 6f.). Laut Mahmood (2009: 159) sind die Schlüsselfunktionen eines Lehrbuches die folgenden:

- a) address students' needs;
- b) provide a framework for teaching;
- c) help new teachers as a resources material; and
- d) influence teaching learning processes.

Über den Einfluss, den die Lehrbuchqualität auf den Lernerfolg ausübt, ist zurzeit noch wenig bekannt (vgl. Niehaus et al. 2011: 50). Klar ist aber, dass die Art und Stärke dieses Einflusses von zahlreichen Faktoren abhängig ist (vgl. Niehaus et al. 2011: 42f.), insbesondere von der Nutzungsweise durch die Lehrperson (vgl. Sandfuchs 2010: 22). So schreibt Sandfuchs (2010: 22), dass die «Voraussetzung erfolgreicher Unterrichtsarbeit mit Lehrwerken [...] die sachkundige Nutzung aller enthaltenen Möglichkeiten bei gleichzeitiger kritischer, fachlicher und didaktischer Distanz» ist. Wie die obenstehende Liste von Schlüsselfunktionen zeigt, profitieren hauptsächlich unerfahrene Lehrpersonen vom Lehrbucheinsatz, der aber, wie im Zitat von Sandfuchs angegeben, sachkundig zu erfolgen hat. Im Gegensatz dazu können erfahrene Lehrpersonen, bei denen eine korrekte Lehrmittelnutzung wahrscheinlicher ist, bei grossem Engagement auch ohne Lehrbücher einen qualitativ hochstehenden Unterricht bieten (vgl. Sandfuchs 2010: 22). Die Problematik, dass unerfahrene Lehrpersonen stärker auf Lehrbücher angewiesen sind, sie aber unter Umständen weniger adäquat einsetzen als erfahrene Lehrpersonen, ist für universitäre Einführungskurse insofern von Bedeutung, als diese oft von Doktorierenden ohne viel

Lehrerfahrung durchgeführt werden. Durch die Ausführungen in diesem Abschnitt sollte deutlich geworden sein, dass die Qualität eines Lehrwerks nicht der einzige für den Lernerfolg entscheidende Faktor ist, wenn es um den Zusammenhang zwischen Lehrwerkeinsatz und Lernerfolg geht. Dennoch ist die Lehrbuchqualität natürlich ebenfalls von grosser Bedeutung, u. a., weil nur dank ihrer Kenntnis *grundsätzlich* geeignete Lehrwerke ausgewählt werden können.

## 2. Ein neues Lehrwerk für das Proseminar *Einführung in die Linguistik II*

Für Studierende der Universität Freiburg, die *Germanistik* im Hauptfach (120 ECTS) oder Nebenfach (60 ECTS) oder das Monofach *Deutsch und Französisch: Zweisprachigkeit und Kulturkontakt* (180 ECTS) belegen, stellt das Proseminar *Einführung in die Linguistik II* (im Folgenden auch *Linguistik II*) einen obligatorischen Einführungskurs des Bachelorstudiums dar. Es wird in der Regel von Zweitsemestrigen besucht und hat zum Ziel, einen Überblick über die wichtigsten Teildisziplinen der Linguistik – einschliesslich der für diese Teildisziplinen zentralen Theorien, Begrifflichkeiten und Methoden – zu geben. Analog zum Proseminar *Einführung in die Linguistik I*, in dem die Grundlagen der deutschen Grammatik vermittelt werden, bereiten sich die Studierenden auf die meisten Sitzungen der *Linguistik II* vor, indem sie Auszüge aus einem Lehrwerk lesen. In den vergangenen drei Jahren diente die fünfte Auflage des Buches *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft* von Bergmann et al. (2010) als Kurslektüre. Da es zurzeit keine neuere Auflage dieses Lehrwerks gibt und die Linguistik eine sich schnell weiterentwickelnde Forschungsrichtung darstellt, ist zu befürchten, dass das Buch bald als veraltet betrachtet werden muss. Vor allem aber wurde es von der Dozentin, die das Proseminar in den Jahren 2018 und 2019 geleitet hat, in Bezug auf seine fachliche Adäquatheit und didaktische Aufbereitung kritisiert. Auch die Studierenden schienen dem Buch gegenüber eher kritisch eingestellt zu sein, denn in den Evaluationsbögen der Jahre 2018 und 2019 finden sich dazu nebst einem positiven Kommentar («Buch und Powerpoint gibt [sic] guten Überblick und Vertiefung») die folgenden fünf negativen Bemerkungen:

«Ich mag das Buch nicht so sehr. Oft begreife ich nicht ganz, was das Buch genau meint.»

«[V]on der Lektüre allein hätte ich nicht so viel mitgenommen[.]»

«Mir halfen die Stunden immer sehr, da ich das Buch nicht so sehr mag.»

«Manchmal sind [sic!] die Lektüre wirklich schwierig zu verstehen[.]»

«Buch ist etwas kompliziert zu Lesen [sic] zum Teil.»

Es war folglich dringend nötig, einen geeigneten Ersatz für das bisherige Lehrwerk zu finden. Da die Leitung der *Linguistik II* im Frühlingsemester 2020 an mich vergeben wurde, betrachtete ich es als

eine Chance, die während der hochschuldidaktischen Ausbildung erworbenen Kenntnisse dafür einzusetzen, ein neues, geeigneteres Lehrbuch ausfindig zu machen. Denn für eine gründliche, kritische Durchsicht des Lehrbuchangebots und eine wohl überlegte Auswahl der Kurslektüre ist die Beachtung verschiedener didaktisch relevanter Merkmale der einzelnen Lehrwerke erforderlich. Eine Liste solcher Merkmale, die sich für das Proseminar *Linguistik II* eignen würde, existiert aber meines Wissens nicht.

### 3. Systematische Beurteilung von Lehrwerken und Überprüfung ihrer Praxistauglichkeit

Um ein für die *Linguistik II* geeignetes Lehrbuch ausfindig zu machen, musste zunächst ein Kriterienraster entwickelt werden, mit dem verschiedene für die *Linguistik II* in Frage kommende Lehrbücher beurteilt werden konnten. Das Raster sollte zwar auf die Bedürfnisse des Proseminars *Linguistik II* zugeschnitten sein, im Idealfall aber in leicht modifizierter Form auch für andere universitäre, insbesondere andere sprachwissenschaftliche Einführungskurse genutzt werden können. Bei der Erstellung des Beurteilungsrasters mussten Kriterien definiert und gewichtet werden, da nicht jedes Kriterium gleich relevant für die Lehrwerkauswahl ist. Die erste zu Projektbeginn aufgestellte Forschungsfrage lautete daher:

1. Welche Kriterien muss ein Lehrwerk erfüllen, damit es den Anforderungen des Proseminars *Einführung in die Linguistik II* gerecht wird, und wie sind diese einzelnen Kriterien zu gewichten?

Im Anschluss daran sollten Lehrbücher identifiziert werden, die grundsätzlich für *die Linguistik II* verwendet werden könnten. Es galt folglich, sich einen Überblick über den Lehrbuchmarkt zu verschaffen und mit einigen wenigen Kriterien, die im Folgenden *Ausschlusskriterien* genannt werden, eine Liste an möglichen Lehrbüchern zu erstellen. Diese Lehrbücher sollten in einem nächsten Schritt mithilfe des Kriterienrasters und durch das Lesen von Rezensionen beurteilt werden. Die beurteilten Bücher waren zusammen mit den Evaluationsergebnissen und Rezensionen den anderen Teammitgliedern der Germanistischen Linguistik vorzustellen, um gemeinsam mit ihnen ein Lehrwerk für das Proseminar im Frühlingsemester 2020 auszuwählen.<sup>3</sup> Die erste Durchkämmung des Buchmarktes, die Anwendung

---

<sup>3</sup> Das hier gemeinte «Team» der Germanistischen Linguistik an der Universität Freiburg setzt sich zurzeit aus zwei ordentlichen Professorinnen und drei Diplomassistentinnen zusammen. Korrekter wäre es vom «Kernteam» zu sprechen, da nebst den genannten Personen momentan auch eine SNF-Doktorandin und zwei Unterassistentinnen zur Abteilung Germanistische Linguistik gehören. In der Regel sind SNF-Doktorierende und Unterassistentierende jedoch nicht in Diskussionen bezüglich der Lehre involviert und nehmen deshalb nicht an den sogenannten «Abteilungs-» bzw. «Teamsitzungen» teil.

Obwohl die Dozierenden der sprachwissenschaftlichen Germanistikkurse viel Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung haben, werden wichtige Entscheidungen stets gemeinsam gefällt. Bei der Auswahl des Lehrbuchs für die *Linguistik II* handelte es sich insofern um eine wichtige Entscheidung, als das Lehrbuch nicht nur im Frühlingsemester 2020, sondern bestenfalls auch in den nächsten Jahren und somit von anderen Teammitgliedern eingesetzt werden könnte.

des Beurteilungsrasters, das Lesen der Rezensionen und die Absprache im Team sollten die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ermöglichen:

2. Welches sprachwissenschaftliche Lehrwerk erfüllt die Anforderungen des Proseminars *Einführung in die Linguistik II* einer theoretischen Evaluation gemäss am besten?

Der Zusatz «einer theoretischen Evaluation gemäss» lässt bereits vermuten, dass eine Beurteilung von Lehrwerken mithilfe eines Kriterienrasters und Rezensionen m. E. nicht ausreicht, um ein sprachwissenschaftliches Lehrwerk zu finden, das die Anforderungen der *Linguistik II* tatsächlich am besten erfüllt. Dafür bedarf es zusätzlich einer praktischen Evaluation. Weil aus Zeitgründen nicht für jedes theoretisch beurteilte Lehrbuch genug praktische Erfahrungen hätten gesammelt werden können, wurde nur das gemeinsam ausgewählte Lehrbuch einem Praxistest unterzogen. Denn für die praktische Evaluation war der Einsatz des ausgewählten Lehrbuchs im eigenen Unterricht mit einer daran anschließenden Beurteilung des Lehrbuchs aus Sicht der Dozentin und aus Sicht der Studierenden vorgesehen. Daraus ergab sich die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit:

3. Inwiefern bestätigt die praktische Überprüfung die Eignung des ausgewählten Lehrwerkes?

Die Umsetzung der drei Projektziele, die dadurch zustande gekommenen Ergebnisse und die von diesen Ergebnissen ableitbaren Schlussfolgerungen werden im nächsten Teil der Arbeit beschrieben. Mit der ersten Forschungsfrage befassen sich die Kapitel 5.1 (Methodik, S. 10f.) und 6 (Ergebnisse, S. 14-20) genauer, mit der zweiten die Kapitel 5.2 (Methodik, S. 11f.) und 7 (Ergebnisse, S. 21-24), und mit der dritten die Kapitel 5.3 (Methodik, S. 13) und 8 (Ergebnisse, S. 24-32). Im 9. Kapitel finden sich schliesslich eine Reflexion zum methodischen Vorgehen (Kapitel 9.1: S. 32-34) und Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen (Kapitel 9.2 und 9.3: S. 34-36) des gesamten Projekts. Zunächst aber werden in Kapitel 4 (S. 8-10) die Funktion und der Einsatz von Lehrbüchern im Proseminar *Einführung in die Linguistik II* näher beschrieben, da bei der Erstellung des Lehrbuchrasters die Kriterienauswahl und -gewichtung massgeblich davon gesteuert wurden.

## II Umsetzung des Projekts

### 4. Das Proseminar *Einführung in die Linguistik II*

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, richtet sich das Proseminar an Studierende der Germanistik und des Studiengangs *Deutsch und Französisch: Zweisprachigkeit und Kulturkontakt*, die sich beim Besuch des Proseminars meist im zweiten Semester ihres Bachelors befinden und zuvor den Kurs *Einführung in die Linguistik I* belegt haben. In der *Linguistik II* erhalten sie einen Überblick über die Theorien, Begrifflichkeiten und Methoden der wichtigsten Teildisziplinen der Sprachwissenschaft. In der Regel wird jede

Teildisziplin in ein bis zwei Sitzungen behandelt, die Sitzungsinhalte entsprechen folglich den verschiedenen Teildisziplinen. Sie sind relativ unabhängig voneinander oder zumindest deutlich unabhängiger als in vielen anderen Lehrveranstaltungen, auch wenn natürlich gewisse Konzepte, Methoden und Begriffe teildisziplinen- und somit sitzungsübergreifend sind. Bezüglich der Reihenfolge, in der die Teildisziplinen im Laufe des Semesters behandelt werden, besteht ebenfalls ein gewisser, wenn auch deutlich kleinerer Spielraum. Meist wird mit der Semiotik begonnen, da diese als Lehre von den Zeichen die Grundlage für jegliche Beschäftigung mit Sprache darstellt (vgl. Linke et al. 2004: 8). Als nächstes folgen die Disziplinen mit einer systemlinguistischen Betrachtungsweise von Sprache, namentlich die Semantik, die Phonetik und die Phonologie. Die Morphologie und die Syntax, die ebenfalls zu dieser «Systemlinguistik» (Linke et al. 2004: 7) gehören, werden bereits im Proseminar *Linguistik I* vermittelt und in der *Linguistik II* nicht wiederholt. Nach der Systemlinguistik wird mit der Pragmatik eine handlungsbezogene Perspektive auf die Sprache eingenommen, bevor die sogenannten «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004: 235) behandelt werden. Diese betrachten Sprache unter zusätzlichen Gesichtspunkten, die meist aus anderen Disziplinen wie der Psychologie oder Geschichte stammen, und ihre Aufzählung würde hier zu viel Platz einnehmen. Während die Behandlung der Semiotik, Systemlinguistik und Pragmatik ein ungeschriebenes Gesetz für die Dozierenden der *Linguistik II* darstellt, kann frei und den persönlichen Interessen folgend entschieden werden, ob, wie viele und welche Bindestrichlinguistiken im Proseminar thematisiert werden.

Die Gliederung der meisten Lehrbücher, die als *Einführung in die Sprachwissenschaft* oder Ähnliches vermarktet werden, folgt der Unterteilung der Linguistik in die verschiedenen Teildisziplinen, wobei häufig eine Teildisziplin pro Kapitel oder Unterkapitel abgehandelt wird. Daher kann sich der Semesterplan der *Linguistik II* in der Regel an die Gliederung des ausgewählten Lehrbuchs anlehnen. Unabhängig davon, wie stark die beiden Strukturen übereinstimmen, dienen die Ausführungen im Lehrbuch zu einer bestimmten Teildisziplin für gewöhnlich als Vorbereitung auf die entsprechende Seminarsitzung. Die Lehrperson entscheidet je nach Komplexität und Relevanz der Teildisziplin sowie deren Aufbereitung im Lehrbuch, wie eingehend die gelesenen Inhalte in der Sitzung wiederholt, vertieft und / oder um neues Wissen erweitert werden.

Da die Studierenden im Allgemeinen wenig Vorwissen zum Seminarinhalt haben und die einzelnen Teildisziplinen aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit nur oberflächlich behandelt werden können, werden meist nur wenig Diskussionen zur Nützlichkeit oder Adäquatheit der vorgestellten Konzepte geführt. Stattdessen kommen im Unterricht viele Einzel-, Partner- und Gruppenübungen zum Zuge, in denen die Studierenden das neu erworbene Wissen auf Beispieläusserungen anwenden können. Die Übungen werden von der Lehrperson bereitgestellt, welche sie entweder aus der Kurslektüre,

anderen Büchern oder dem Internet übernommen und adaptiert oder – was häufiger geschieht – eigens für das Proseminar konzipiert hat. Das Lösen dieser Aufgaben stellt einen wichtigen Teil der Vorbereitung auf die summative Open-Book-Prüfung am Ende des Semesters dar, die hauptsächlich aus solchen Aufgaben und einigen theoretischen Fragen besteht. An der Prüfung dürfen nebst dem im Kurs verwendeten Lehrbuch auch andere Bücher, sämtliche Seminarunterlagen und eigene Notizen gebraucht werden.

An dieser Stelle ist eine überaus wichtige Präzisierung vonnöten: Bisher war stets von *einem* Lehrbuch, das für das Proseminar verwendet wird, die Rede. Es ist jedoch durchaus üblich, dass in der *Linguistik II* zwar hauptsächlich *ein* Lehrbuch genutzt, dieses aber um Auszüge aus anderen Lehrbüchern ergänzt wird. Das ist teilweise erforderlich, weil nicht jedes Lehrbuch sämtliche Teildisziplinen thematisiert, welche die Lehrperson im Proseminar behandeln muss bzw. möchte, oder weil das Lehrbuch dies nicht in der Art und Weise tut, die der Lehrperson für die Teildisziplin und / oder deren Behandlung im Unterricht angemessen erscheint. Das Hinzuziehen anderer Lehrbücher dient folglich dem «Füllen» inhaltlicher Lücken und / oder der Qualitätsverbesserung. Zudem wird das Proseminar so abwechslungsreicher und durch eine leicht andere Sichtweise auf denselben Gegenstand lernen die Studierenden die Komplexität und Heterogenität der sprachwissenschaftlichen Forschungslandschaft und der Wissenschaft im Allgemeinen kennen.

## 5. Methodisches Vorgehen

### 5.1 Methodisches Vorgehen bei der Erstellung des Beurteilungsrasters

Bevor die Kriterien für das eigentliche Beurteilungsraster definiert werden konnten, mussten Ausschlusskriterien festgelegt werden, welche die Auswahl der zu beurteilenden Lehrwerke bestimmen sollten (s. S. 14 für nähere Angaben zu den Ausschlusskriterien). Denn die Ausschlusskriterien an sich wurden zwar erst für den nächsten Schritt, die Anwendung des Beurteilungsrasters, benötigt. Wären sie aber erst *nach* der Erstellung des Beurteilungsrasters festgelegt worden, so wären sie ein Bestandteil desselbigen gewesen und Lehrbücher, die grundsätzliche Anforderungen nicht erfüllen, wären nicht von vornherein von der Beurteilung ausgeschlossen worden – genau dies ist nämlich die Funktion der Ausschlusskriterien, daher auch ihr Name –, was einen unnötigen Zeitaufwand zur Folge gehabt hätte.

Um für das eigentliche Beurteilungsraster geeignete Kriterien zu finden, führte ich zu einem eine Literaturrecherche in der Lehrmittelforschung durch und befasste mich mit levanto 2.5, einem von der interkantonalen Lehrmittelzentrale der Schweiz (ilz) entwickelten Evaluationstool für Lehrmittel der obligatorischen Schulzeit (vgl. ilz 2018). Zum anderen orientierte mich an den *Merkmale guter Lehre*, die ich während der hochschuldidaktischen Ausbildung kennengelernt hatte, und meinen bisherigen

Lehrerfahrungen. So entstanden Kriterien, die nicht spezifisch auf ein Studienfach oder einen Kurs zugeschnitten sind, und deshalb für die Lehrmittelauswahl vieler universitärer Einführungskurse von Nutzen sein könnten. In Ergänzung dazu formulierte ich einige Kriterien, die sich explizit auf den Lehrmitteleinsatz im Proseminar *Linguistik II* beziehen (eine Übersicht zu allen Kriterien findet sich auf S. 15-17).

Nach der Kriterienauswahl definierte ich die Anzahl Stufen der Beurteilungsskala, auf der die Erfüllung der insgesamt 29 Kriterien einzuschätzen war (s. S. 17). Für Kriterien, die eine eher subjektive Einschätzung verlangen, ist es ausreichend, lediglich die Endpunkte der Skala anzugeben als «erfüllt das Kriterium überhaupt nicht» und «erfüllt das Kriterium voll und ganz». Für andere Kriterien, bei deren Anwendung objektive Merkmale erfasst werden können, ist hingegen eine Beschreibung der einzelnen Stufen möglich und im Hinblick auf das Gütekriterium der Objektivität auch sinnvoll. Daher weisen einige Kriterien dieselbe Skalenbeschreibung und andere die jeweils nur für sie geltenden Stufenbeschreibungen auf (s. S. 17f.). Im Zusammenhang mit der Ausarbeitung der Skala bzw. Stufen erfolgte die Festlegung des Anwendungsbereichs: Einige Kriterien sollten auf das Lehrbuch als Ganzes angewandt werden, andere nur auf ein bestimmtes Unter- / Kapitel (s. S. 18f.).

Durch die anschließende Gruppierung der einzelnen Kriterien zu Beurteilungs(teil)bereichen (s. S. 15-17) wurde das Raster übersichtlicher, was nicht nur seine Anwendung vereinfachen, sondern auch der besseren Einschätzung der mutuellen Exklusivität und gemeinsamen Exhaustivität der Kriterien und der davon abhängigen Kriteriengewichtung dienen sollte. Das Erstellen der Beurteilungs(teil)bereiche geschah in Anlehnung an das Evaluationstool *levanto 2.5*, wobei aber vor allem aus institutions- und kursspezifischen Gründen zahlreiche Adaptionen vorgenommen wurden. Für die darauffolgende Gewichtung der Kriterien (s. S. 19f.) waren abermals Forschungsergebnisse, die in der didaktischen Ausbildung behandelten *Merkmale guter Lehre* und die eigenen Lehrerfahrungen entscheidend.

Als Ergebnis aller bisher erläuterten Schritte entstand das Beurteilungsraster in Form einer Excel-Tabelle (s. S. 20 und Anhang S. 45-47), die eine effiziente Anwendung und Auswertung des Rasters ermöglichen sollte.

## 5.2 Methodisches Vorgehen bei der Anwendung des Beurteilungsrasters

Die Anwendung des Beurteilungsrasters erfolgte in drei Schritten. Zunächst waren die zu beurteilenden Lehrwerke auszuwählen (s. S. 21f.), worauf die Anwendung des Rasters auf diese Lehrwerke folgte. Anhand der Beurteilungsergebnisse (s. S. 23f. und Anhang S. 48-57) konnte schliesslich in einer Besprechung mit den anderen Teammitgliedern gemeinsam entschieden werden, welches der beurteilten Lehrwerke im Frühlingssemester 2020 für die *Linguistik II* verwendet werden sollte (s. S. 24).

Für die Auswahl der zu beurteilenden Lehrwerke wurde als Erstes eine Recherche in Swissbib, dem damaligen Katalog aller Schweizer Universitätsbibliotheken, und im Online-Katalog des Buchhändlers Exlibris durchgeführt. Mithilfe von Swissbib sollte herausgefunden werden, welche einschlägigen Lehrwerke es grundsätzlich gibt, wonach im Katalog von Exlibris überprüft werden konnte, welche dieser Lehrwerke zurzeit auf einfachem Wege erhältlich sind. Um inhaltlich relevante Titel zu finden, wurden für die Recherche in Swissbib folgende (Kombinationen von) Suchbegriffe(n) verwendet:

- Germanistische Linguistik
- Linguistik Einführung
- Linguistik<sup>4</sup>
- Germanistische Sprachwissenschaft
- Sprachwissenschaft Einführung
- Deutsche Sprachwissenschaft Einführung

Als Format wurde dabei stets *Buch* und als Erscheinungsjahr *ab 2010* eingestellt. Von den so erzielten Suchergebnissen wurden dann jene Titel aussortiert, die den (weiteren) Ausschlusskriterien nicht genügten.

Die theoretische Evaluation der sieben Lehrwerke, die auf diese Weise gefunden wurden und den Ausschlusskriterien genügten, führte ich im November und Dezember 2019 durch. Dank der Gesamtpunktzahl, die das einzelne Lehrwerk bei der Anwendung des Beurteilungsrasters jeweils erhielt, konnte eine Rangfolge der beurteilten Bücher erstellt werden. Zudem nutzte ich alle mir damals zur Verfügung stehenden Rezensionen, um mich über das Zweiturteil einer bereits erfahreneren Fach- und Lehrperson zu informieren, deren Kritik sich im Unterschied zu einigen Kriterien meines Beurteilungsrasters auf das gesamte Lehrwerk bezieht. Folglich diente das Lesen der insgesamt fünf Rezensionen sowohl dem Urteilsvergleich als auch der Vervollständigung des Bildes, das ich mir von den einzelnen Lehrbüchern gemacht hatte.

Zur Vorbereitung der im Dezember 2019 abgehaltenen Besprechung wurden den anderen Teammitgliedern die Rangliste der beurteilten Lehrwerke, das vollständig ausgefüllte Raster mit allen Einzelergebnissen und die Rezensionen zugestellt. Auf der Grundlage dieser Informationen und dem raschen Durchblättern der Lehrwerke durch die anderen Teammitglieder wurde an der Sitzung gemeinsam entschieden, welches Lehrbuch (hauptsächlich) für das Proseminar *Linguistik II* im Frühlingsemester 2020 verwendet und gegebenenfalls durch Auszüge aus anderen Lehrbüchern ergänzt werden sollte. Falls sich das ausgewählte Lehrbuch im Praxistest bewähren sollte, war seine Weiterverwendung in den darauffolgenden Jahren vorgesehen.

---

<sup>4</sup> Da mit diesem Suchbegriff im Swissbib-Katalog sehr viele Treffer erzielt wurden, wurden nur die ersten 200 Titel berücksichtigt.

### 5.3 Methodisches Vorgehen beim Praxistest des ausgewählten Lehrwerks

Der Praxistest des ausgewählten Lehrwerkes bestand aus der Evaluation durch die Dozentin (s. Kapitel 8.1: S. 24-26) und der Evaluation durch die Studierenden (s. Kapitel 8.2: S. 26-30).

In Ersterer flossen Eindrücke zum Lehrbuch ein, die bei der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung entstanden. Diese Eindrücke wurden genutzt, um das Beurteilungsraster nach Semesterende und folglich mit praktischer Erfahrung als neuem Wissensbestandteil auszufüllen, wobei nun alle Kriterien auf das gesamte Lehrbuch angewandt wurden. Zudem sollten im Rahmen der praktischen Evaluation allfällige weitere, vom Kriterienraster nicht erfasste Stärken und Schwächen ausfindig gemacht und schriftlich festgehalten werden.

Für die Evaluation des Lehrwerks durch die Studierenden wurde eine Umfrage in LimeSurvey erstellt, an welcher alle Kursteilnehmenden obligatorisch teilzunehmen hatten. Als Fragen wurden dabei jene Kriterien des Beurteilungsrasters – in adaptierter Formulierungsweise – verwendet, deren Erfüllung nur subjektiv eingeschätzt werden konnte und bei denen es primär um die Studierendensicht ging, zu der ich als Dozentin nur Vermutungen anstellen konnte. Die Ergebnisse der Studierendenumfrage wurden mittels deskriptiver Statistik analysiert und mit den Evaluationsresultaten der Dozentin verglichen (s. Kapitel 8.3: S. 30-32).

### 5.4 Die Rollen der verschiedenen Agierenden

In den vorangegangenen Abschnitten zum methodischen Vorgehen wurden verschiedene Agierende mit jeweils unterschiedlichen Funktionen erwähnt. Zur besseren Übersicht soll hierzu eine Zusammenfassung in Form einer Tabelle gegeben werden:

Agierende Person(en)	Empirischer Teil	Rolle / Funktion
Dozentin	Erstellung des Beurteilungsrasters	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausschlusskriterien für die Wahl der zu beurteilenden Lehrwerke festlegen</li> <li>2. Kriterien, Kriterienbereiche, Skala, Stufenbeschreibungen und Anwendungsbereiche der Kriterien festlegen</li> <li>3. Kriterien gewichten</li> </ol>
	Anwendung des Beurteilungsrasters	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zu beurteilende Lehrwerke auswählen</li> <li>2. Raster auf Lehrwerke anwenden und Rezensionen lesen</li> <li>3. Gemeinsam mit anderen Teammitgliedern Kurslektüre auswählen</li> </ol>

	Praxistest des ausgewählten Lehrwerkes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raster mithilfe von Praxiserfahrungen ein zweites Mal auf Kurslektüre anwenden</li> <li>2. Liste mit Stärken und Schwächen der Kurslektüre erstellen</li> <li>3. Umfrage für Studierende erstellen und Ergebnisse auswerten</li> </ol>
Weitere Teammitglieder der Germanistischen Linguistik	Anwendung des Beurteilungsrasters	Gemeinsam mit Dozentin Kurslektüre auswählen
Studierende	Praxistest des ausgewählten Lehrwerkes	An Umfrage zur Kurslektüre teilnehmen

Tab. 1: Agierende und ihre Rollen.

## 6. Empirischer Teil I: Erstellung eines Beurteilungsrasters für Lehrwerke

### 6.1 Kriterien für das Lehrwerk

Wie in Kapitel 5.1 (S. 10f.) erwähnt, wurden vor der Erstellung des Beurteilungsrasters die Ausschlusskriterien definiert, mithilfe derer die zu beurteilenden Lehrwerke ausgewählt werden konnten. Das erste Ausschlusskriterium soll die Aktualität des Lehrwerks sicherstellen und verlangt, dass das Erscheinungsdatum von dessen neuester Auflage – oder Erstauflage, falls es noch keine weiteren Auflagen gibt, – nicht vor dem Jahr 2010 liegt. Zweitens muss das Lehrmittel zurzeit auf einfache Weise erhältlich sein, was mithilfe des Online-Buchhandels Exlibris überprüft wurde, da dieser eines der grössten deutschsprachigen Buchsortimente in der Schweiz führt und meiner Erfahrung gemäss von vielen Studierenden genutzt wird. Drittens wurden nur Lehrbücher beurteilt, die genügend umfangreiche Darstellungen der für das Proseminar obligatorischen Themen (Semiotik, Phonetik und Phonologie, Semantik und Pragmatik; s. S. 9) enthalten. Der Einsatz dieser drei Ausschlusskriterien wird in Kapitel 7.1 (S. 21f.) beschrieben.

Die einzelnen Kriterien des Beurteilungsrasters sollen hier nach den Kriterien(teil)bereichen gruppiert aufgelistet werden. Während die Relevanz der insgesamt 29 Kriterien m. E. bereits aus ihrer Beschreibung hervorgeht, zeigen die Quellennachweise, dass die meisten Kriterien nebst dem von mir in der hochschuldidaktischen Ausbildung Gelernten auch auf Forschungserkenntnissen und / oder dem nationalen Evaluationstool levanto 2.5 (ilz 2018) basieren. Es sind hauptsächlich die kursspezifischen Kriterien, namentlich die Kriterien *theoretische Ausrichtung*, *Unabhängigkeit der Kapitel*, *Kapitelumfang*, *Forschungsgeschichte* und *Bindestrichlinguistiken*, für die keine Literaturnachweise aufgeführt sind.

## 1. Pädagogisch-didaktische Kriterien

### 1.1. Lernprozess und Individualisierung

1.1.1. *Aspekte des Lernprozesses*: «Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer [und Rekapitulation])» (ilz 2018: 8; vgl. auch Niehaus et al. 2011: 65–67; Wahl 2014).

1.1.2. *Lernphasen und -typen*: Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lern-typen (Assimilierer, Konvergierer, Divergierer, Akkomodierer) (vgl. Haynes 2006: 293–295; ilz 2018: 8).

1.1.3. *Taxonomiestufen*: Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomschen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (vgl. Bloom 1972) unterscheiden (vgl. Buckland 2001: 121; Gräsel / Göbel 2011: 92f.; Sandfuchs 2010: 21).

### 1.2. Zielgruppen-Orientierung

1.2.1. *Aufbereitung des Inhalts*: «Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf» (ilz 2018: 8) im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht (vgl. Weinberg 1991: 130).

1.2.2. *Definitionen*: Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.

1.2.3. *Einbezug der Lebensrealität*: Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück (vgl. ilz 2018: 8; Niehaus et al. 2011: 65–67).

1.2.4. *Vorwissen, Können und Erfahrung*: «Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden [aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen] als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen» (ilz 2018: 8; vgl. auch Gräsel / Göbel 2011: 93).

1.2.5. *Sprache*: «Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Lese- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt» (ilz 2018: 8) und fehlerfrei (vgl. Meyer 2004: 26; Niehaus et al. 2011: 65–67; Sandfuchs 2010: 21).

1.2.6. *Gendergerechte Sprache*: Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen (vgl. ilz 2018: 9).

1.2.7. *Aufgabenkomplexität*: Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen (vgl. Heitzmann / Niggli 2010: 11).

## 2. Thematisch-inhaltliche Kriterien

### 2.1. Inhalt

- 2.1.1. *Korrektheit und Genauigkeit*: Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt (vgl. ilz 2018: 9; Niehaus et al. 2011: 10).
- 2.1.2. *Aktualität*: Die neuste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt (vgl. Mahmood 2009: 172).
- 2.1.3. *Theoretische Ausrichtung*: Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.
- 2.1.4. *Bereichs- und fachübergreifende Themen*: Das Lehrmittel schliesst bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten (vgl. ilz 2018: 9; Schaper et al. 2012: I).
- 2.1.5. *Intertextualität*: Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.
- 2.1.6. *Motivation*: Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.

### 2.2. Struktur

- 2.2.1. *Textkohärenz*: Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent (vgl. Niehaus et al. 2011: 65–67).
- 2.2.2. *Inhaltsgliederung*: Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert (vgl. Meyer 2004: 26; Sandfuchs 2010: 21).
- 2.2.3. *Unabhängigkeit der Kapitel*: Die einzelnen Unter- / Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter- / Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.
- 2.2.4. *Kapitelumfang*: Die Unter- / Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.

## 3. Formal-gestalterische Kriterien

### 3.1. Gestaltung

- 3.1.1. *Gestalterische Unterstützung*: «Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln [Tabellen, Grafiken, Illustrationen] unterstützt» (ilz 2018: 10; vgl. auch Niehaus et al. 2011: 88; Sandfuchs 2010: 21).
- 3.1.2. *Adressatengerechte Gestaltung*: «Design und Gestaltung [von Einband, Illustrationen und Text] des Lehrmittels sind zielgruppengerecht» (ilz 2018: 10) und ansprechend (vgl. Sandfuchs 2010: 21).

### 3.2. Übersichtlichkeit

3.2.1. *Typographische Übersichtlichkeit*: Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen (vgl. ilz 2018: 9; Niehaus et al. 2011: 65–67).

3.2.2. *Überblicksdarstellungen*: Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten (vgl. Niehaus et al. 2011: 65–67).

3.2.3. *Verzeichnisse*: «Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index [und Autorenverzeichnis]) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel» (ilz 2018: 10).

### 3.3. Herstellung und Distribution

3.3.1. *Wirtschaftlichkeit*: «Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf» (ilz 2018: 10).

3.3.2. *Digitale Version*: Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.

## 4. Fach- und bereichsspezifische Kriterien

### 4.1. Fach- und Bereichsspezifisch

4.1.1. *Forschungsgeschichte*: Der forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.

4.1.2. *Bindestrichlinguistiken*: Das Lehrmittel behandelt «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004: 235) (Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.).

Für die Einschätzung der Kriterien wurde eine Skala mit sechs Stufen (0 bis 5) gewählt, weil mit dieser Anzahl an Stufen laut Raab-Steiner / Benesch (2012: 57) differenzierte Aussagen möglich sind und gleichzeitig die zu beurteilende Person – was besonders im Hinblick auf eine mögliche Weiterverwendung des Beurteilungsrasters wichtig ist – nicht überfordert wird. Die meisten Kriterien werden mit einer *per definitionem* itemunspezifischen Likert-Skala (vgl. Raab-Steiner / Benesch 2012: 56) eingeschätzt, für welche nur die beiden Endpunkte festgelegt sind als «0 = erfüllt das Kriterium überhaupt nicht» und «5 = erfüllt das Kriterium voll und ganz». Für die restlichen Kriterien liessen sich Skalen erstellen, deren Stufen dank objektiv vorhandener bzw. abwesender Merkmale klar definiert und voneinander abgegrenzt sind:

- *Aktualität*: Die neuste oder Erstauflage (sofern es keine weiteren Auflagen gibt) ist im Jahr ... erschienen.
  - 0 = 2010 oder 2011
  - 1 = 2012 oder 2013
  - 2 = 2014 oder 2015
  - 3 = 2016 oder 2017
  - 4 = 2018
  - 5 = 2019

- *Intertextualität*: Die Bibliografie zu den einzelnen Themen bzw. am Ende eines thematischen Unter- / Kapitels ...
  - 0 = ... ist nicht vorhanden.
  - 1 = ... enthält im Durchschnitt weniger als fünf Titel.
  - 2 = ... enthält im Durchschnitt zwischen fünf und sieben Titeln und ist unkommentiert.
  - 3 = ... enthält im Durchschnitt zwischen fünf und sieben Titeln und ist kommentiert.
  - 4 = ... enthält im Durchschnitt mehr als sieben Titel und ist unkommentiert.
  - 5 = ... enthält im Durchschnitt mehr als sieben Titel und ist kommentiert.
- *Kapitelumfang*: Der durchschnittliche Kapitelumfang beträgt ...
  - 0 = ... mehr als 45 Seiten.
  - 1 = ... zwischen 40 und 45 Seiten.
  - 2 = ... zwischen 35 und 40 Seiten.
  - 3 = ... zwischen 30 und 35 oder zwischen 5 und 10 Seiten.
  - 4 = ... zwischen 25 und 30 oder zwischen 10 und 15 Seiten.
  - 5 = ... zwischen 15 und 25 Seiten.
- *Verzeichnisse*: Die Stufenzahl entspricht der Anzahl Verzeichnisse.
- *Wirtschaftlichkeit*: Zurzeit beträgt der Preis des Lehrbuchs bei Exlibris ...
  - 0 = ... mehr als 45.- CHF.
  - 1 = ... zwischen 40.- CHF und 45.- CHF.
  - 2 = ... zwischen 35.- CHF und 40.- CHF.
  - 3 = ... zwischen 30.- CHF und 35.- CHF.
  - 4 = ... zwischen 25.- CHF und 30.- CHF.
  - 5 = ... weniger als 25.- CHF.
- *Digitale Version*: ... ist / sind digital verfügbar.<sup>5</sup>
  - 0 = Nichts ...
  - 1 = Das Buch ...
  - 2 = Eine Art von Zusatzmaterial (z. B. zusätzliche Übungen, zusätzliche Beispiele, Audio-Aufnahmen zu den Beispielen, weiterführende Texte) ...
  - 3 = Das Buch und eine Art von Zusatzmaterial ...  
ODER Zwei Arten von Zusatzmaterial ...
  - 4 = Das Buch und zwei Arten von Zusatzmaterial ...  
ODER Drei oder mehr Arten von Zusatzmaterial ...
  - 5 = Das Buch und drei oder mehr Arten von Zusatzmaterial ...
- *Bindestrichlinguistiken*: Die Stufenzahl entspricht der Anzahl Unter- / Kapitel, die sich mit einer Bindestrichlinguistik befassen.

Während die Kriterien *Aktualität, Bereichs- und fachübergreifende Themen, Intertextualität, Inhaltsgliederung, Unabhängigkeit der Kapitel, Kapitelumfang, Adressatengerechte Gestaltung, Verzeichnisse, Wirtschaftlichkeit, Digitale Version, Forschungsgeschichte* und *Bindestrichlinguistiken* ohnehin nur auf das Buch als Ganzes angewendet werden können, bietet es sich bei den restlichen 17 Kriterien

---

<sup>5</sup> Dass teilweise die Lösungen zu den im Lehrbuch enthaltenen Übungen digital verfügbar sind, wurde nicht in die Beurteilung miteinbezogen. Dies wäre nur sinnvoll gewesen, wenn erstens alle Lehrwerke Übungen enthielten und zweitens in allen Lehrwerken die Lösungen dazu nicht bereits im Buch selbst vorhanden wären, was aber bei den hier beurteilten Lehrmitteln nicht der Fall ist.

an, ihre Erfüllung lediglich anhand eines Kapitels einzuschätzen, damit der damit verbundene Zeitaufwand zumutbar ist. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit für die Beurteilung dieser 17 Kriterien zu erreichen, wurden sie in allen Lehrbüchern auf das Unter- / Kapitel zur Pragmatik angewandt. Für die Pragmatik als zu beurteilendes Themengebiet spricht, dass ihr in der Regel ein eigenes Kapitel gewidmet wird<sup>6</sup>, ihr Kernbestand überschaubar ist und sich ihr forschungsgeschichtlicher Hintergrund gut nachzeichnen lässt.

## 6.2 Gewichtung der einzelnen Kriterien

Nicht jedes der oben genannten Kriterien ist gleichbedeutend für die Lehrwerkauswahl. Welches Gewicht man einem einzelnen Kriterium aufgrund von Forschungsergebnissen, dem in der Didaktikausbildung Gelernten und den eigenen Lehrerfahrungen zuweist, ist einerseits stark davon abhängig, für *welchen Kurs* das Lehrwerk *auf welche Art und Weise* eingesetzt werden soll, und andererseits übt die individuelle Lehrphilosophie einen Einfluss darauf aus. So mag beispielsweise für die eine Dozentin die graphische Gestaltung überaus wichtig sein, während ein anderer Dozent das Vorhandensein und die Qualität der Aufgaben als bedeutenderes Kriterium erachtet. Daher ist auch die folgende, von mir vorgenommene Gewichtung nicht frei von Subjektivität, obwohl ich mich um eine für möglichst viele Lehrpersonen und Studierende der *Linguistik II* stimmige Gewichtung bemüht habe.

Kriterium	Gewicht
Aspekte des Lernprozesses	3
Lernphasen und -typen	2
Taxonomiestufen	3
Aufbereitung des Inhalts	5
Definitionen	5
Einbezug der Lebensrealität	4
Vorwissen, Können und Erfahrung	3
Sprache	5
Gendergerechte Sprache	2
Aufgabenkomplexität	4
Korrektheit und Genauigkeit	5
Aktualität	3
Theoretische Ausrichtung	4
Bereichs- und fächerübergreifende Themen	2

<sup>6</sup> Nur in einem der sieben beurteilten Lehrbücher (Lindner 2014) wird die Pragmatik nicht in einem separaten Kapitel, sondern zusammen mit der Semantik behandelt.

Intertextualität	2
Motivation	4
Textkohärenz	5
Inhaltsgliederung	5
Unabhängigkeit der Kapitel	3
Kapitelumfang	3
Gestalterische Unterstützung	5
Adressatengerechte Gestaltung	3
Typographische Übersichtlichkeit	4
Überblicksdarstellungen	3
Verzeichnisse	3
Wirtschaftlichkeit	3
Digitale Version	1
Forschungsgeschichte	4
Bindestrichlinguistiken	5

*Tab. 2: Kriteriengewichtung.*

Das Gewicht 1 tragen die aus meiner Sicht beinahe unwichtigen, 2 die eher unwichtigen, 3 die eher wichtigen, 4 die wichtigen und 5 die sehr wichtigen Kriterien. Bei der Anwendung des hier vorgestellten Kriterienrasters wird die ungewichtete Punktzahl, d. h. die Stufenzahl, die man einem Lehrbuch für ein bestimmtes Kriterium zugewiesen hat, mit dem Gewicht des jeweiligen Kriteriums multipliziert. Es liegen daher nach Abschluss der Rasteranwendung für jedes Lehrbuch in Bezug auf jedes Kriterium sowohl eine ungewichtete als auch eine gewichtete Punktzahl vor, was die Transparenz der darauf basierenden Lehrbuchauswahl erhöht (s. Anhang S. 48-59).

### 6.3 Das Beurteilungsraster

Aus den bisher beschriebenen Parametern ergibt sich die Rastergestaltung. Bereits im Raster eingetragen sind für jedes Kriterium eine treffende Bezeichnung (in der Spalte K\_NAME), eine präzise Beschreibung (K\_BESCHREIBUNG), der Kriterienbereich (K\_BEREICH) und -teilbereich (K\_TEILBEREICH), der Anwendungsbereich (K\_ANWENDUNG) und die Gewichtung (K\_GEWICHT). Die bei der Evaluation auszufüllenden Zellen des Rasters sind jene für den Kurznachweis des Lehrbuchs (LEHRBUCH), für die Stufe-einschätzung bzw. ungewichtete Punktzahl (EINSCHAETZUNG), für die gewichtete Punktzahl (PUNKTE) und für allfällige Kommentare zur Stufe-einschätzung (KOMMENTAR). Ein zweites Tabellenblatt enthält eine Legende zu den verschiedenen Spalten und eine Erläuterung der kriterienspezifischen Stufenbeschreibungen. Das vollständige Beurteilungsraster und die dazugehörige Legende sind im Anhang (S. 45-47) zu finden.

## 7. Empirischer Teil II: Anwendung des Beurteilungsrasters (theoretische Evaluation)

### 7.1 Auswahl der zu beurteilenden Lehrwerke

Mithilfe der im Methodikteil beschriebenen Recherche im Katalog von Swissbib (s. S. 12) wurden folgende 13 Lehrbücher gefunden:

Adamcová, Livia (2010), *Einführung in das Studium der deutschen Sprache* [= LINCOM Handbücher der Sprachwissenschaft 1]. München: LINCOM Europa.

Auer, Peter (Hrsg.) (2013), *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion - Kognition*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Bergmann, Rolf / Peter Pauly / Stefanie Stricker (2010), *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. 5. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.<sup>7</sup>

Busch, Albert / Oliver Stenschke (2018), *Germanistische Linguistik. Eine Einführung* [= Narr Studienbücher]. 4. Aufl. Tübingen: Gunter Narr.

Dipper, Stefanie / Ralf Klabunde / Wiltrud Mihatsch (Hrsg.) (2018), *Linguistik. Eine Einführung (nicht nur) für Germanisten, Romanisten und Anglisten*. Berlin: Springer.

Ernst, Peter (2011), *Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen* [= UTB basics 2541]. 2. Aufl. Wien: Facultas-Verlag.

Graefen, Gabriele / Martina Liedke (2012), *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache* [= UTB 8381]. 2. Aufl. Tübingen: A. Francke.

Hentschel, Elke / Theo Harden (2014), *Einführung in die germanistische Linguistik*. Oxford/Bern: P. Lang.

Kocsány, Piroska (2010), *Grundkurs Linguistik. Ein Arbeitsbuch für Anfänger* [= UTB 8434]. Paderborn: W. Fink.

Lindner, Katrin (2014), *Einführung in die Germanistische Linguistik* [= C. H. Beck Studium]. München: C. H. Beck.

Meibauer, Jörg / Ulrike Demske / Jochen Geilfuss-Wolfgang / Jürgen Pafel / Karl Heinz Ramers / Monika Rothweiler / Markus Steinbach (Hrsg.) (2015), *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3. Aufl. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

---

<sup>7</sup> Hierbei handelt es sich um das bisher für die *Linguistik II* verwendete Lehrbuch.

Pittner, Karin (2016), *Einführung in die germanistische Linguistik* [= Germanistik kompakt]. 2. Aufl. Darmstadt: WBG.

Schlobinski, Peter (2014), *Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der Sprache(n)* [= UTB 4125]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Alle 13 Lehrwerke erfüllen das erste Ausschlusskriterium, jenes der Aktualität, da dieses bereits als Suchfilter bei der Katalogrecherche in Swissbib eingestellt wurde. Kocsány (2010) war jedoch nicht zu finden im Katalog von Exlibris und erfüllt somit das zweite Ausschlusskriterium, jenes der einfachen Erhältlichkeit, nicht. Pittner (2016) war hingegen bei Exlibris erhältlich, nicht jedoch bei einer der mir zugänglichen Bibliotheken (Bern und Freiburg) für den Zeitraum der Analyse, sodass das Lehrbuch aus rein praktischen Gründen nicht in die Beurteilung miteinbezogen wurde. Eine Überprüfung der Inhaltsverzeichnisse und rasche Durchsicht der restlichen Lehrwerke ergab, dass Adamcová (2010), Auer (2013), Meibauer et al. (2015) und Schlobinski (2014) die für die *Linguistik II* obligatorischen Themen nicht ausreichend behandeln und daher dem dritten Ausschlusskriterium nicht genügen. In Adamcová (2010) geht es primär um Sprache und Sprechen als wissenschaftlichem Gegenstand sowie die Forschungsgeschichte der Linguistik, wohingegen die einzelnen Teildisziplinen der Sprachwissenschaft nur sehr knapp und oberflächlich behandelt werden. Auers (2013) Schwerpunkt liegt auf den Bindestrichlinguistiken, die entsprechend ausführlich dargestellt werden. Die Semantik und Pragmatik fallen hingegen zu kurz aus für das Proseminar *Linguistik II*. In Meibauer et al. (2015) wiederum wird die Semiotik nicht explizit thematisiert, während die Kapitel zu den anderen Teildisziplinen thematisch und hinsichtlich der Anzahl Seiten zu umfangreich sind für das Proseminar. Im Gegensatz dazu finden sich in Schlobinski (2014) alle der für die *Linguistik II* obligatorischen Themen in der einen oder anderen Weise wieder, das Buch ist jedoch nicht als Lehrwerk für einen Grundlagenkurs geeignet. Es richtet sich zwar laut dem Verfasser primär an Studienanfänger, ist aber wegen seiner thematischen Breite und weil es einiges an Grundlagenwissen voraussetzt, eher für fortgeschrittene Studierende geeignet (vgl. Brommer 2015). Von den zuvor 13 Lehrbüchern verblieben daher die 7 folgenden für die Beurteilung: Bergmann (2010), Busch / Stenschke (2018), Dipper et al. (2018), Ernst (2012), Graefen / Liedke (2012), Hentschel / Harden (2014) und Lindner (2014).

## 7.2 Theoretische Evaluation der einzelnen Lehrwerke

Im November und Dezember 2019 wurden die 7 Lehrwerke nacheinander beurteilt, wobei für jedes Lehrwerk zunächst diejenigen Kriterien zum Zuge kamen, die sich auf das Buch als Ganzes beziehen, und im Anschluss daran die nur auf das Pragmatik-Kapitel anzuwendenden Kriterien. Die detaillierten Evaluationsergebnisse können dem Anhang (S. 48-57) entnommen werden, an dieser Stelle sollen lediglich die Gesamtpunktzahlen der ungewichteten und gewichteten Analyse berichtet werden:

Lehrbuch	Gesamtanzahl Punkte bei ungewichteter Kriterienanwendung	Gesamtanzahl Punkte bei gewichteter Kriterienanwendung
Ernst 2012	115	443
Graefen / Liedke 2012	114	415
Lindner 2014	94	350
Dipper et al. 2018	97	339
Hentschel / Harden 2014	83	314
Busch / Stenschke 2018	89	311
Bergmann et al. 2010	72	264

Tab. 3: Gesamtanzahl an Punkten, welche die einzelnen Lehrbücher bei der ungewichteten und gewichteten Kriterienanwendung erzielten, sortiert nach absteigender Gesamtpunktzahl bei gewichteter Kriterienanwendung.

An diesen Ergebnissen fallen zunächst vor allem zwei Punkte auf. Erstens schneidet das bisher verwendete und von der letztjährigen Dozentin kritisierte Lehrbuch von Bergmann et al. (2010) sowohl bei der ungewichteten als auch bei der gewichteten Kriterienanwendung am schlechtesten ab. Auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass ich bei der Beurteilung dieses Lehrbuchs voreingenommen war, kann man zumindest davon ausgehen, dass Bergmann et al. (2010) in Bezug auf die berücksichtigten Kriterien nicht das beste zurzeit verfügbare Lehrwerk für die *Linguistik II* darstellt. Zweitens stimmen die Rangfolgen der Lehrbücher für die ungewichtete und für die gewichtete Kriterienanwendung grösstenteils überein. Gerade die für die Lehrbuchauswahl entscheidendsten Ränge, nämlich die ersten beiden sowie der letzte, werden bei beiden Beurteilungsarten von denselben Lehrwerken belegt.

Ergänzend zur Beurteilung mittels Kriterienraster wurden nach deren Abschluss alle verfügbaren Rezensionen zu den sieben Lehrbüchern gelesen. Für Dipper et al. (2018) und Lindner (2014) konnten keine Rezensionen gefunden werden und für Bergmann et al. (2010), Busch / Stenschke (2018) und Ernst (2012) waren nur Rezensionen zu älteren Auflagen verfügbar, deren Aussagekraft für die hier beschriebene Evaluation deshalb eingeschränkt ist. In besonderem Masse gilt dies für die Rezensionen zu Bergmann et al. (1981) und Busch / Stenschke (2007), da die Neuauflagen dieser Bücher laut Angaben der Herausgebenden bzw. Autoren und Autorinnen überarbeitet und erweitert wurden. Allerdings stimmen genau für diese beiden Lehrwerke die Rezensionsinhalte mit den Ergebnissen der Lehrbuchanalyse gut überein, wohingegen Dammel (2007) das Lehrbuch Ernst (2004) deutlich negativer beurteilt, als ich dies für Ernst (2012) getan habe. Dammel (2007) kommt zwar zu folgendem Fazit: «Trotz der beschriebenen Probleme ist das Buch eine empfehlenswerte Einführung, die erfreulich viel zur Dialektologie enthält und begleitend zu Proseminaren eingesetzt werden kann» (Dammel 2007: 71). Diese Empfehlung erstaunt jedoch angesichts der Anzahl und Art der beschriebenen Probleme, wes-

halb man sich fragen muss, ob das Fazit nicht eher dem Bestreben nach Höflichkeit als der tatsächlichen Ansicht der Autorin zuzuschreiben ist. Die beiden aktuellen Rezensionen, jene von Bart / Stöckle (2015) zu Hentschel / Harden (2014) und jene von Nerlicki (2014) zu Graefen / Liedke (2012), wiederum fallen in ihren Urteilen sehr ähnlich aus wie die meinigen.

Insgesamt scheinen die Resultate der Lehrbuchbeurteilung mittels Kriterienanwendung und die Rezensionsinhalte für den Einsatz von Graefen / Liedke (2012) in der *Linguistik II* zu sprechen.

### 7.3 Besprechung der theoretischen Evaluationsergebnisse und Auswahl des Lehrwerks

Aufgrund der eben beschriebenen Evaluationsergebnisse wurde an der Teamsitzung im Dezember 2019 beschlossen, Graefen / Liedke (2012) als Kurslektüre für die *Linguistik II* im Frühlingsemester 2020 zu verwenden. Hauptgrund für die Entscheidung gegen das Lehrbuch von Ernst (2012), das bei der Beurteilung mittels Kriterienraster am besten abgeschnitten hatte, war die Rezension von Dammel (2007), die von den anderen Teammitgliedern trotz Bezug auf eine ältere Ausgabe als relevant erachtet wurde. Wegen den Ergebnissen meiner Lehrbuchanalyse konzentrierte sich die Diskussion auf diese beiden Lehrbücher, auch wenn eine Diplomassistentin die formal-gestalterischen Aspekte von Busch / Stenschke (2018) sehr lobte.

Besonders von den beiden Professorinnen wurde betont, dass nebst Graefen / Liedke (2012) selbstverständlich weitere Lehrbücher genutzt werden könnten, wie es in früheren Semestern jeweils ebenfalls geschehen war. Des Weiteren wurde vereinbart, nach Abschluss der Diplomarbeit und somit unter Berücksichtigung der praktischen Erfahrungen mit Graefen / Liedke (2012) über die weitere Verwendung des Lehrbuchs zu sprechen.

## 8. Empirischer Teil III: Praxistest des ausgewählten Lehrwerks (praktische Evaluation)

### 8.1 Praktische Evaluation des Lehrwerks durch die Dozentin

Bei der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung kam es zu einer zweiten, intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lehrbuch von Graefen / Liedke (2012), das nun in Gänze einer gründlichen Lektüre unterzogen wurde. Die erneute Anwendung des Beurteilungsrasters erfolgte zwar erst nach Semesterende, doch die darin festgehaltenen Eindrücke entstanden bereits beim Vorbereiten des Unterrichts und wurden durch die Eindrücke bei der Unterrichtsdurchführung und -nachbereitung nur noch verstärkt.

Während sich das digitale Zusatzmaterial als äusserst hilfreich herausstellte, fielen mir beim Einsatz des Lehrbuchs mehrere Mängel bezüglich der fachlichen Adäquatheit und Vollständigkeit sowie eine teilweise unzufriedenstellende Aufbereitung des Inhalts auf. An gewissen Textstellen wären m. E. Erklärungen, Definitionsherleitungen, mehr gestalterische Unterstützung und Überblicksdarstellungen

nötig. Andere Textstellen wiederum wären besser weggelassen worden, da sie komplexe und nicht zentrale Aspekte thematisieren. Ausserdem werden einige linguistische Disziplinen zu knapp oder aber zu ausführlich behandelt, als dass die entsprechenden Unter- / Kapitel als Vorbereitungslektüre für die *Linguistik II* genutzt werden könnten. Diese Eindrücke führten dazu, dass bei 7 der insgesamt 29 Kriterien die Punktevergabe im Rahmen der praktischen Evaluation niedriger ausfiel als jene im Rahmen der theoretischen Evaluation (s. dazu auch S. 58f. im Anhang):

Kriterium	Gewicht	Punkte ungewichtet		Punkte gewichtet	
		theoretisch	praktisch	theoretisch	praktisch
Aufbereitung des Inhalts	5	5	2	25	10
Definitionen	5	5	2	25	10
Vorwissen, Können und Erfahrung	3	5	2	15	6
Korrektheit und Genauigkeit	5	5	2	25	10
Kapitelumfang	3	3	1	9	3
Gestalterische Unterstützung	5	3	2	15	10
Überblicksdarstellungen	3	4	2	12	6

Tab. 4: Bei der theoretischen und praktischen Evaluation durch die Dozentin unterschiedlich beurteilte Kriterien in Bezug auf das Lehrbuch Graefen / Liedke (2012).

Infolge dieser Unterschiede erzielt Graefen / Liedke (2012) bei der ungewichteten Kriterienanwendung neu 97 anstatt 114 Punkte und bei der gewichteten Kriterienanwendung 344 anstatt 415 Punkte (s. S. 23). Hinsichtlich der ungewichteten Punktzahl belegt Graefen / Liedke (2012) im Vergleich mit den anderen sechs Lehrbüchern zwar immer noch den zweiten Rang, nun aber zusammen mit Dipper et al. (2018) und mit deutlichem Abstand zu Ernst (2012) auf Rang 1 (115 Punkte). Hinsichtlich der gewichteten Punktzahl nimmt Graefen / Liedke (2012) jetzt den dritten Rang ein und hat somit die Position mit Lindner (2014) getauscht. Die Unterschiede zu Lindner (2014) (350 Punkte) und Dipper et al. (2018) (339 Punkte) sind dabei äusserst gering.

Ein weiterer, bisher nicht genannter Mangel, der beim Lehrwerkeinsatz erkannt und vom Kriterienraster nicht erfasst wurde, ist die Schwerpunktsetzung von Graefen / Liedke (2012). Das Buch mit dem Untertitel *Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache* mag für das Studienprogramm *Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache*, das an der Universität Freiburg vom Departement für Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik angeboten wird, eine geeignete Kurslektüre dar-

stellen. Für ein Proseminar im Bereich Germanistische Linguistik enthält es jedoch zu viele sprachvergleichende Betrachtungen und Hinweise zu den Besonderheiten von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, die auf Kosten von Erklärungen zu den Charakteristika der deutschen Sprache *per se* gehen.

Da die beschriebenen Schwächen bereits bei der Unterrichtsvorbereitung, genauer bei der Semesterplanung erkannt wurden, war es möglich, Graefen / Liedke (2012) nur ganz gezielt als Kurslektüre einzusetzen. Ursprünglich hätte Graefen / Liedke (2012) für alle 11 thematischen Sitzungen verwendet werden sollen, mit Ausnahme der Sitzungen zur Sozio- und Psycholinguistik, zu denen es keine Kapitel gibt. Für die Semiotik und die Semantik diente jedoch schlussendlich Busch / Stenschke (2018), für die Historiolinguistik Dipper et al. (2018) und für die deutsche Sprachgeschichte und die Soziolinguistik Hentschel / Harden (2014) als Kurslektüre. Zudem wurden für die Phonologie Auszüge aus Graefen / Liedke (2012) mit Auszügen aus Ernst (2011) kombiniert. Graefen / Liedke (2012) wurde daher nur für 4,5 anstatt wie ursprünglich vorgesehen für 9 Sitzungen verwendet. Die Auswahl der «Ersatztexte» richtete sich nach dem Vorhandensein und der Qualität der jeweils benötigten Kapitel, was bereits auf die heterogene Kapitelqualität hinweist, auf die später noch ausführlicher eingegangen wird (s. S. 35).

## 8.2 Praktische Evaluation des Lehrwerks durch die Studierenden

Wie bereits im methodischen Teil erwähnt, verlangen einige der im Raster enthaltenen Kriterien eine eher subjektive Einschätzung und sind deshalb idealerweise einer Mehrfachbeurteilung zu unterziehen (s. S. 11 und 13). Bei den meisten dieser Kriterien ist es dabei wichtig, nicht nur die Meinung irgendeiner anderen Person, sondern die Meinung der Studierenden zu kennen, da es primär um *ihre* Ansichten und Erfahrungen geht. Dies trifft auf 11 der insgesamt 29 Kriterien zu, die sich deshalb besonders als Ausgangsmaterial für eine Studierendenumfrage anbieten, welche die theoretische und praktische Evaluation durch die Lehrperson sinnvoll ergänzen kann.

Die Kriterienbeschreibungen wurden in eine den Studierenden angemessenere Sprache umformuliert und in die zwei Bereiche *Inhalt und Sprache* und *Gestaltung* aufgeteilt. Sie sind in der untenstehenden Tabelle in derselben Reihenfolge wie in der Umfrage wiedergegeben. Zu beachten ist dabei, dass die Kriterien *Aufbereitung des Inhalts* und *Adressatengerechte Gestaltung* so, wie sie den Studierenden präsentiert wurden, sich nicht nur in der Formulierung, sondern auch inhaltlich leicht von den Kriterien im Beurteilungsraster unterscheiden (s. S. 15-17). Bei der *Aufbereitung des Inhalts* beurteilten die Studierenden lediglich die «logische Reihenfolge» der Inhalte, nicht jedoch weitere Aspekte der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion oder ob das Lehrmittel zugleich universitären Ansprüchen gerecht wird. Diese Punkte hätten die Studierenden schlichtweg nicht beurteilen können, da ihnen dafür das fachliche und didaktische Wissen fehlte. Zudem wurde in der Studierendenumfrage nicht nach der adressatengerechten Gestaltung des Einbands gefragt, sondern nur nach jener der Illustrationen und

des Texts. Denn die Kurslektüre wurde in Form von PDF-Dokumenten zur Verfügung gestellt, sodass die wenigsten Studierenden den Einband des Lehrbuches je gesehen haben dürften.

<b>Kriterium</b>	<b>Formulierung</b>
<b>Inhalt und Sprache</b>	
Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist verständlich und (mehrheitlich) fehlerfrei.
Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf verständliche Art und Weise eingeführt.
Aufbereitung des Inhalts	Die Inhalte werden in einer logischen Reihenfolge behandelt.
Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.
Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag und auf Alltagswissen zurück.
Vorwissen, Können und Erfahrung	Das Lehrmittel baut auf mein Vorwissen (aus der Schule oder Uni) auf.
Motivation	Das Lehrmittel fördert mein Interesse für die dargestellten Inhalte und die Linguistik im Allgemeinen.
<b>Gestaltung</b>	
Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind ansprechend.
Gestalterische Unterstützung	Tabellen, Grafiken und Illustrationen unterstützen die Vermittlung des Inhaltes.
Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel (z. B. Kursivschrift oder Fettdruck) fördern das Leseverständnis, schaffen Orientierung und Übersicht.
Überblicksdarstellungen	Das Lehrmittel enthält hilfreiche Überblicksdarstellungen.

Tab. 5: Aus dem Raster übernommene Kriterien, die für die Studierendenumfrage verwendet wurden, zusammen mit ihrer Formulierung in der Umfrage.

Wie der Dozentin, so stand auch den Studierenden eine sechsstufige Skala für die Beantwortung der Fragen zur Verfügung, deren Nutzungshinweis folgendermassen lautete: «Bitte beurteile die folgenden Aussagen auf einer Skala von 0 bis 5. 0 bedeutet 'trifft überhaupt nicht zu' und 5 bedeutet 'trifft voll und ganz zu'.» Allerdings füllten die Studierenden den Fragebogen nur für Graefen / Liedke (2012) aus, da die anderen Lehrbücher gar nicht (Bergmann 2010; Lindner 2014) oder nur ein- (Ernst 2011; Dipper et al. 2018) oder zweimal (Busch / Stenschke 2018; Hentschel / Harden 2014) als Vorbereitungslektüre eingesetzt wurden.

Der Fragebogen wurde in LimeSurvey erstellt und den 28 am Proseminar teilnehmenden Studierenden im Anschluss an die 8. Sitzung, für die Graefen / Liedke (2012) zum letzten Mal als Kurslektüre diente, als obligatorische Nachbereitung der Sitzung aufgegeben. Mit Ausnahme von einem Studenten, der technische Schwierigkeiten hatte, füllten alle Kursteilnehmenden den Fragebogen aus.

Alle Fragen bzw. Kriterien zusammengenommen haben die Studierenden dem Lehrbuch im Durchschnitt 3.90 Punkte gegeben. Die Mittelwerte für die Bereiche *Inhalt und Sprache* und *Gestaltung* unterscheiden sich erst im dreistelligen Dezimalbereich und auch die Mittelwerte für die einzelnen Kriterien weichen nicht stark voneinander ab, wie Tabelle 6 zeigt.

Kriterium	Mittelwert der Punkte
Die Sprache des Lehrmittels ist verständlich und (mehrheitlich) fehlerfrei.	4.23
Neue Begriffe und Konzepte werden auf verständliche Art und Weise eingeführt.	3.65
Die Inhalte werden in einer logischen Reihenfolge behandelt.	3.92
Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	4.15
Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag und auf Alltagswissen zurück.	4.04
Das Lehrmittel baut auf mein Vorwissen (aus der Schule oder Uni) auf.	3.65
Das Lehrmittel fördert mein Interesse für die dargestellten Inhalte und die Linguistik im Allgemeinen.	3.64
Design und Gestaltung (Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind ansprechend.	3.92
Tabellen, Grafiken und Illustrationen unterstützen die Vermittlung des Inhaltes.	4.00
Typographische Mittel (z. B. Kursivschrift oder Fettdruck) fördern das Leseverständnis, schaffen Orientierung und Übersicht.	3.96
Das Lehrmittel enthält hilfreiche Überblicksdarstellungen.	3.73

Tab. 6: Mittelwerte der Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die einzelnen Kriterien gaben.

Wie man aufgrund dieser Mittelwerte vermuten kann, liegt der Median für sämtliche Kriterien bei vier Punkten, was in den untenstehenden Boxplots durch die Lage des Strichs in der Box veranschaulicht wird. Die Boxplots zeigen jedoch ebenfalls, dass die Streuung in der Beurteilung der einzelnen Kriterien unterschiedlich gross war. Zum Beispiel waren sich die meisten Studierenden bezüglich der *Aufbereitung des Inhalts* einig, während die Beurteilung des *Einbezugs der Lebensrealität* deutlich uneinheitlicher ausfiel. Die detaillierten Ergebnisse der Studierendenumfrage sind dem Anhang (S. 60-63) zu entnehmen.

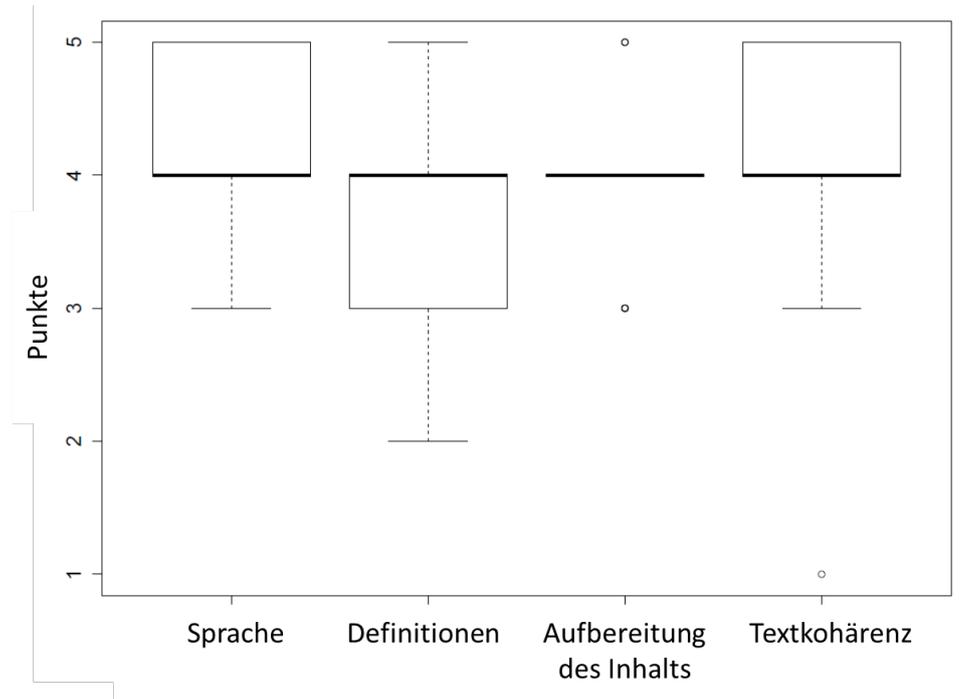


Abb. 1: Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die Kriterien 1 bis 4 im Bereich Inhalt und Sprache gaben.

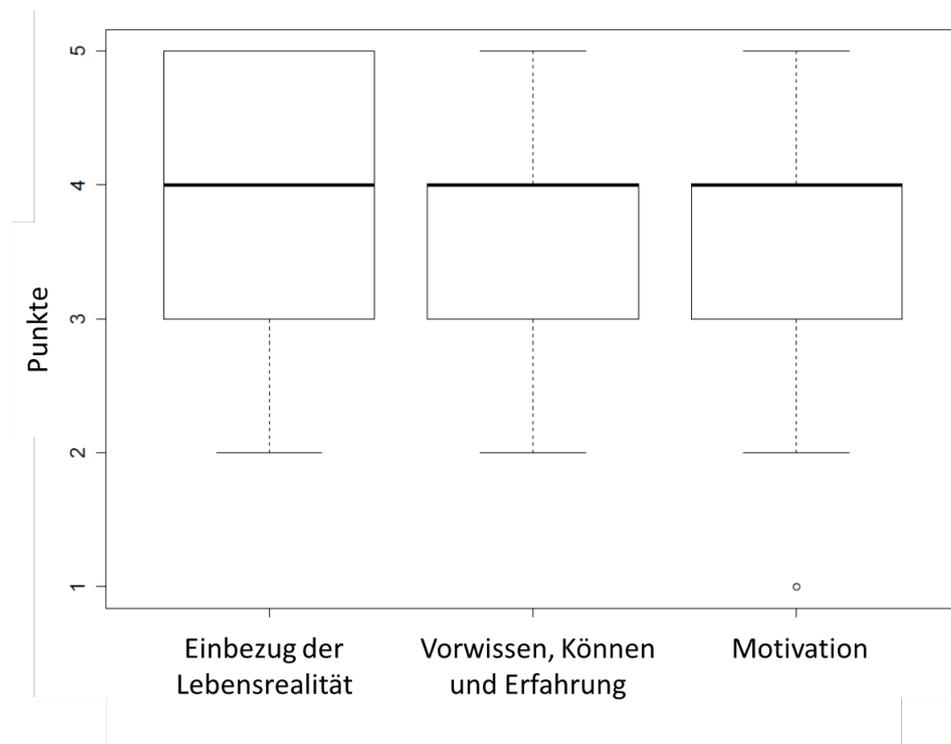


Abb. 2: Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die Kriterien 5 bis 7 im Bereich Inhalt und Sprache gaben.

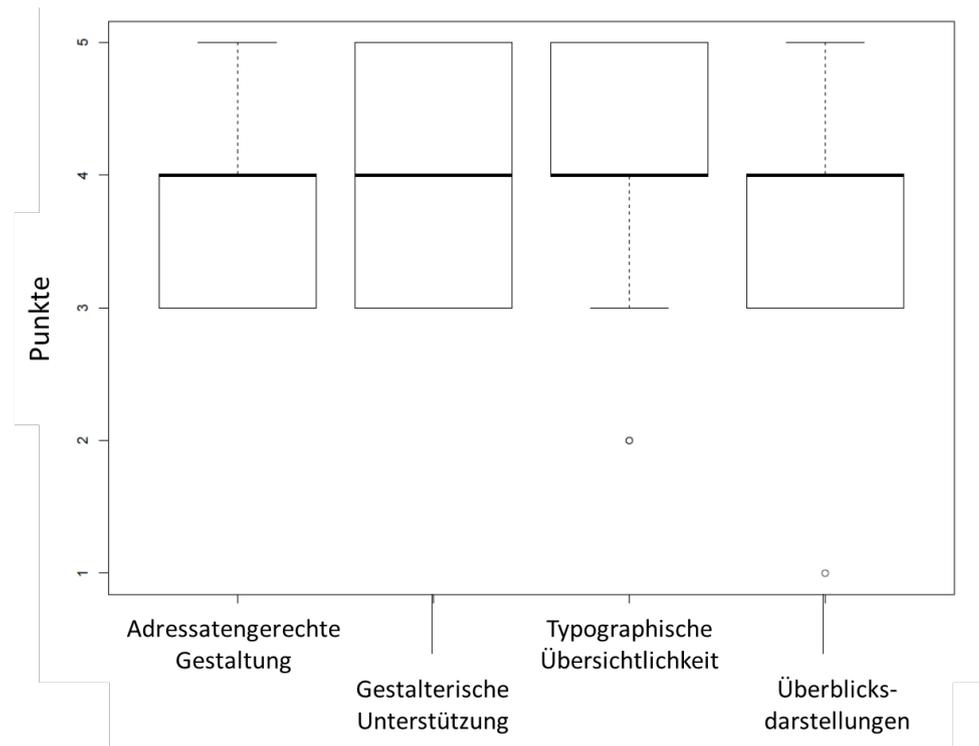


Abb. 3: Anzahl Punkte, welche die Studierenden dem Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) für die Kriterien im Bereich Gestaltung gaben.

### 8.3 Fazit zu den praktischen Evaluationsergebnissen

Stellt man die Ergebnisse der praktischen Evaluation durch die Studierenden jenen der (ungewichteten) praktischen Evaluation durch die Dozentin für die in der Studierendenumfrage enthaltenen Kriterien gegenüber, erhält man folgende Tabelle:

Kriterium	Punkte (Mittelwert) bei praktischer Evaluation durch Studierende	Punkte (ungewichtet) bei praktischer Evaluation durch Dozentin	Punktedifferenz
Sprache	4.23	5	0.77
Definitionen	3.65	2	1.65
Aufbereitung des Inhalts	3.92	2	1.92
Textkohärenz	4.15	5	0.85
Einbezug der Lebensrealität	4.04	5	0.96
Vorwissen, Können und Erfahrung	3.65	2	1.65
Motivation	3.64	3	0.64

Adressatengerechte Gestaltung	3.92	4	0.08
Gestalterische Unterstützung	4.00	2	2.00
Typographische Übersichtlichkeit	3.96	4	0.04
Überblicks-darstellungen	3.73	2	1.73

Tab. 7: Vergleich der Anzahl Punkte, welche das Lehrbuch Graefen / Liedke (2012) bei der praktischen Evaluation durch die Studierenden und bei der praktischen Evaluation durch die Dozentin in Bezug auf die in der Studierendenumfrage enthaltenen Kriterien erzielte.

Bei 6 der insgesamt 11 Kriterien beurteilten die Studierenden das Lehrbuch positiver als die Dozentin, was sich auf die durchschnittliche Punktezahl auswirkte. Während das Lehrbuch von den Studierenden im Schnitt 3.90 Punkte erhielt, erzielte es bei der praktischen Evaluation durch die Dozentin im Schnitt nur 3.27 Punkte. Die grösste Beurteilungsdifferenz liegt für das Kriterium *Gestalterische Unterstützung* vor, bezüglich dessen das Lehrbuch in der Studierendenumfrage um 2 ganze Punkte besser abschnitt als in der praktischen Evaluation durch die Dozentin. Ebenfalls beachtenswert sind die Unterschiede bei den Kriterien *Aufbereitung des Inhalts* (1.92 P. Differenz), *Überblicksdarstellungen* (1.73 P. Differenz), *Definitionen* (1.65 P. Differenz) sowie *Vorwissen, Können und Erfahrungen* (1.65 P. Differenz). Interessanterweise ergeben sich die grössten Unterschiede also für 5 der insgesamt 6 Kriterien, die von den Studierenden positiver beurteilt wurden als von der Dozentin. Einig waren sich die Kursteilnehmenden und die Lehrperson vor allem in Bezug auf die *Typographische Übersichtlichkeit* (0.04 P. Differenz) und die *Adressatengerechte Gestaltung* (0.08 P. Differenz). Bemerkenswert ist weiter, dass die 3 Kriterien, bei denen die Studierenden am meisten Punkte vergaben (*Einbezug der Lebensrealität, Sprache und Textkohärenz*), auch in der Evaluation durch die Dozentin die am besten beurteilten Aspekte darstellen. Die Ergebnisse der beiden praktischen Evaluationen scheinen also in einigen Punkten durchaus übereinzustimmen, allerdings längst nicht in allen.

Die Frage, ob die Kursteilnehmenden Graefen / Liedke (2012) als Seminarlektüre ausgewählt hätten, lässt sich aufgrund der Ergebnisse der Studierendenumfrage und deren Vergleich mit den Evaluationsergebnissen der Dozentin selbstverständlich nicht beantworten. Denn erstens beurteilten die Studierenden das Lehrbuch nur hinsichtlich gewisser Kriterien – unter anderem weil ihnen für die Einschätzung bestimmter anderer Aspekte das fachliche und didaktische Wissen fehlte – und zweitens ist ungewiss, wie gut andere Lehrbücher in der Studierendenumfrage abgeschnitten hätten. Dank der ins-

gesamt eher positiv ausgefallenen Beurteilung kann aber festgehalten werden, dass die Kursteilnehmenden Graefen / Liedke (2012) zumindest bezüglich der berücksichtigten Kriterien nicht als ungeeignete Kurslektüre betrachteten. Aus Sicht der Dozentin konnte das Lehrbuch hingegen nicht alle Erwartungen erfüllen, zu welchen die theoretische Evaluation geführt hatte.

## 9. Diskussion und Schlussfolgerung

### 9.1 Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Kombination mehrerer Methoden bzw. Beurteilungsverfahren (Beurteilung mittels Kriterienraster vor praktischer Erfahrung, Lesen von Rezensionen, Beurteilung mittels Kriterienraster nach praktischer Erfahrung, Berücksichtigung der vom Raster nicht erfassten Aspekte, Studierendenumfrage) ermöglichte es, die Nachteile einzelner Methoden zu kompensieren, das Lehrwerk aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und infolgedessen ein vollständigeres Bild über die Eignung von Graefen / Liedke (2012) für das Proseminar *Linguistik II* zu erhalten. Allerdings haben die verschiedenen Verfahren so, wie sie hier durchgeführt wurden, Grenzen, die selbst die anderen Verfahren nicht auszugleichen vermögen. So waren beispielsweise nicht für alle beurteilten Lehrbücher bzw. nicht für die jeweils aktuelle Auflage aller beurteilten Lehrbücher Rezensionen verfügbar und praktische Erfahrungen konnten nur für ein Lehrbuch in ausreichendem Masse gesammelt werden, sodass auch nur für dieses sämtliche Beurteilungsverfahren durchgeführt werden konnten. Zudem liegt keine Evaluation der Lehrbücher durch andere Dozierende und andere Kursgruppen vor, was aber für die Entscheidung über den künftigen Einsatz von Graefen / Liedke (2012) im Proseminar *Linguistik II* wünschenswert wäre. Des Weiteren kam es zu einer Abweichung vom ursprünglich geplanten Vorgehen. Der Praxistest wurde insofern nicht vollständig durchgeführt, als für einige Seminarsitzungen anstelle des ausgewählten Lehrwerkes Auszüge aus anderen Büchern verwendet wurden. Grund für diese Entscheidung war, dass ich die Unterrichtsqualität nicht zugunsten der Projektumsetzung aufs Spiel setzen wollte. Das Kriterienraster selbst, das einen bedeutenden Teil des methodischen Vorgehens darstellt, soll in Kapitel 9.2 (S. 34-36) genauer diskutiert werden. Denn die Erstellung eines für (linguistische) Einführungsveranstaltungen geeigneten Rasters war nebst dem Finden eines Lehrbuchs für die *Linguistik II* das Hauptziel der vorliegenden Arbeit.

Im vorangehenden Kapitel wurden die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der theoretischen und der praktischen Evaluation durch die Dozentin (S. 24-26) sowie die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der praktischen Evaluation durch die Dozentin und jenen der Studierendenumfrage (S. 30-32) beschrieben. An dieser Stelle sollen nun im Rahmen der Methodenreflexion mögliche Gründe für diese Unterschiede diskutiert werden.

Bezüglich der Unterschiede zwischen den Ergebnissen der theoretischen und der praktischen Evaluation durch die Dozentin muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Lehrbuch bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung deutlich intensiver war als die (ebenfalls intensive) Auseinandersetzung im Rahmen der theoretischen Evaluation. Ausserdem konnten bei der praktischen Evaluation alle Kriterien auf den gesamten Lehrbuchinhalt bezogen werden, sodass sich keine Einschätzungen auf das Pragmatik-Kapitel beschränkten. Eine weitere mögliche Ursache für die festgestellten Urteilsunterschiede ist die Tatsache, dass die Nutzerfreundlichkeit eines Lehrwerks vor dessen Verwendung nicht immer einfach einzuschätzen ist. Es gab aber nicht nur bei Kriterien, welche die Nutzerfreundlichkeit betreffen, Abweichungen, sondern auch bei Kriterien bezüglich der fachlichen Adäquatheit und Vollständigkeit sowie der Aufbereitung des Inhalts. Diese können vermutlich auf eine andere Art von Wissensdifferenzen zurückgeführt werden: Dank meiner eigenen Studienzeit besass ich zwar schon zum Zeitpunkt der theoretischen Evaluation zu allen Teildisziplinen Vorkenntnisse. Diese Vorkenntnisse wurden aber während der Seminarvorbereitung bedeutend ausgeweitet, indem ich mich mithilfe verschiedener Lehr- und Fachbücher eingehender mit den einzelnen Themengebieten befasste. Daher konnte ich einige Mängel bezüglich der fachlichen Adäquatheit und Vollständigkeit sowie der Aufbereitung des Inhalts erst mit dem durch die Seminarvorbereitung erweiterten Wissensschatz feststellen und in die Beurteilung einfließen lassen. Des Weiteren wurde bei der theoretischen Evaluation der Kapitelumfang auf eine andere Art beurteilt als bei der praktischen Evaluation (s. S. 34) und die Schwerpunktsetzung wurde nur bei zweitgenannter berücksichtigt.

Die möglichen Ursachen für die Urteilsunterschiede zwischen den beiden praktischen Evaluationen sind vielfältiger Art und nicht einfach zu identifizieren, da zu wenig darüber bekannt ist, wie die Studierenden beim Ausfüllen der Umfrage vorgegangen sind. Für die Ziele der Arbeit sind im Grunde nur jene Unterschiede von Interesse, die einzig und alleine darauf zurückzuführen sind, dass Graefen / Liedke (2012) die berücksichtigten Kriterien aus der Sicht der Studierenden besser oder schlechter erfüllt als aus meiner Sicht. Den Urteilsunterschieden könnten aber auch abweichende Auffassungen der einzelnen Kriterien oder der allgemein geltenden Skala zugrunde liegen. Im zweitgenannten Fall hätten die Studierenden und ich unterschiedliche Milde-Streng- oder Extrem-Mittelwert-Tendenzen, die sich auf die Urteile auswirkten (vgl. Neumann 2007: 55). Ebenfalls zu beachten ist die Möglichkeit eines Halo-Effekts, bei welchem ein unterschiedlicher Gesamteindruck vom Lehrbuch die Beurteilung der einzelnen Kriterien beeinflusst hätte (vgl. Grzesik / Fischer 1984: 196). Obwohl ich dies den Studierenden keinesfalls unterstellen möchte, kann zudem nicht ausgeschlossen werden, dass einige von ihnen die Umfrage nicht sehr gewissenhaft, sondern nur so rasch wie möglich ausfüllten. Und schliesslich griffen die Studierenden bei der Beurteilung auf andere Wissensbestände zurück als ich, was nicht nur mit den unterschiedlich grossen Didaktik- und Fachkenntnissen zusammenhängt, sondern auch damit, dass ich alle Kapitel von Graefen / Liedke (2012) gelesen hatte anstatt nur die im Seminar verwendeten

und dass ich die Leistung von Graefen / Liedke (2012) mit derjenigen von mehr anderen Lehrbüchern vergleichen konnte als die Studierenden.

## 9.2 Nützlichkeit des Beurteilungsrasters

Unabhängig von seiner konkreten Ausgestaltung scheint mir die Verwendung eines Beurteilungsrasters eine gute Basis für die Lehrbuchauswahl zu bieten, die dadurch transparenter wird. Dies gilt insbesondere für den Fall, dass mehrere Personen an der Lehrbuchauswahl beteiligt sind, weil so allfällige Unterschiede in der Beurteilung besser nachvollziehbar und diskutierbar werden. Bevor darauf eingegangen wird, welches die Vor- und Nachteile des hier verwendeten Rasters sind, soll zudem betont werden, dass dieses als flexibles Instrument zu verstehen ist. Es ist mehr als sinnvoll, das Raster an die jeweilige Lehrveranstaltung, Lehrperson und Lerngruppe anzupassen. Zum Beispiel können eine andere Gewichtung der Kriterien gewählt oder einzelne Kriterien gezielt verändert, weggelassen oder hinzugefügt werden.

In seiner jetzigen Form scheint mir das Kriterienraster vielfältige und zugleich zentrale Aspekte der Lehrbuchauswahl abzudecken, was vermutlich vor allem der Kombination seiner Grundlagen zu verdanken ist, namentlich der Kombination von Forschungskontext, in der didaktischen Ausbildung Gelerntem und bisherigen Lehrerfahrungen. Durch die Bündelung der einzelnen Aspekte bzw. Kriterien zu Beurteilungs(teil)bereichen ist das Raster übersichtlich, was seine Anwendung und die Einschätzung der Stärken und Schwächen der beurteilten Lehrbücher vereinfacht. Die konkreten Kriterienbeschreibungen und das Excel-Format machen es zudem nutzerfreundlich.

Für das Proseminar *Linguistik II* ist das Raster m. E. grundsätzlich gut geeignet. Es müsste aber im Bereich *Inhalt* um ein Kriterium bezüglich der Schwerpunktsetzung ergänzt werden. Denkbar wäre zudem, die Studierenden nach *ihren* Erwartungen an ein Lehrbuch zu fragen und das Raster ggf. um entsprechende Kriterien zu erweitern. Überdies hinaus ist eine Überarbeitung des Kriteriums *Kapitelumfang* nötig. Im Unterschied zu allen anderen Kriterien wurde der *Kapitelumfang* bei der praktischen Evaluation nicht gemäss den Stufenbeschreibungen, die für die theoretische Evaluation massgebend gewesen waren (s. S. 18), verwendet. Denn im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung wurde mir bewusst, dass nicht alleine die Seitenanzahl dafür entscheidend ist, ob die einzelnen Unter- / Kapitel einen angemessenen Umfang haben, «um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden». Hierfür sind auch die Komplexität und Dichte des Stoffes, der in den Unter- / Kapiteln behandelt wird, von Bedeutung. Deshalb sollten für die Beurteilung des Kapitelumfangs anstatt der auf Seitenzahlen beruhenden Stufenangaben besser nur die beiden Endpunkte der Skala als «0 = erfüllt das Kriterium überhaupt nicht» und «5 = erfüllt das Kriterium voll und ganz» festgelegt werden.

Eine weitaus bedeutendere Änderung des Rasters, die ich an dieser Stelle vorschlagen möchte, betrifft seine Anwendung. Bei Lehrveranstaltungen wie der *Linguistik II*, die den Studierenden einen Überblick über verschiedene Teildisziplinen geben sollen, reicht die Beurteilung eines einzelnen Kapitels nicht aus, um die Qualität der Lehrwerke adäquat einzuschätzen. Denn die Qualität von Kapiteln, die sich mit unterschiedlichen Teildisziplinen befassen, kann unter anderem aufgrund der Forschungsschwerpunkte der Autor\_innen äusserst heterogen sein. Darauf weist auch die Aussage «Die Pragmatik kann als eine Art Stiefkind der vorliegenden Einführung betrachtet werden» in Ramers' (2009: 179) Rezension zu einer älteren Auflage von Busch / Stenschke (2018) hin. Das Kriterienraster müsste also auf mehrere Kapitel eines Lehrbuches angewandt werden, um dessen Gesamtqualität besser beurteilen zu können. Wenn mehrere Lehrmittel evaluiert werden, reichen die zeitlichen Ressourcen in der Regel wohl kaum aus, um das Raster jeweils auf *alle* Kapitel anzuwenden. Entscheidet man sich aufgrund der Evaluationsergebnisse für ein bestimmtes Lehrmittel, obwohl von diesem nicht alle Kapitel beurteilt wurden, sollte man daher bereit sein, auf andere Lehrbücher zurückzugreifen, falls sich einige der nicht beurteilten Kapitel im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung als ungeeignet herausstellen. Das Raster wurde zwar für Einführungskurse erstellt, die den Studierenden einen Einblick in verschiedene Teildisziplinen geben. Sollte es jedoch für Kurse verwendet werden, die ein in sich geschlossenes Thema behandeln und deren Sitzungsinhalte aufeinander aufbauen, so könnten beispielsweise das Einführungs-, das darauffolgende und ein eher am Ende des Buches situiertes Kapitel beurteilt werden, da natürlich auch in solchen Lehrbüchern die Kapitelqualität variieren kann.

Bei der Anwendung des Rasters ist ebenfalls zu beachten, *wer* die Lehrwerke beurteilt. Das Raster ist vor allem für Dozierende mit guten fachlichen Kenntnissen in allen der in der Lehrveranstaltung behandelten Teilgebiete geeignet, weil ansonsten gewisse inhaltliche Mängel nicht sofort erkannt werden. Dies scheint mir in engem Zusammenhang mit der anfangs zitierten Aussage von Sandfuchs (2010: 22) zu stehen, dass die «Voraussetzung erfolgreicher Unterrichtsarbeit mit Lehrwerken [...] die sachkundige Nutzung aller enthaltenen Möglichkeiten bei gleichzeitiger kritischer, fachlicher und didaktischer Distanz» ist. Die Bedeutung der fachlichen Kenntnisse ist insofern problematisch, als – wie bereits erwähnt – vor allem unerfahrene Lehrpersonen vom Lehrbucheinsatz profitieren (vgl. Sandfuchs 2010: 22) und Einführungskurse wie die *Linguistik II* oftmals von Diplomassistenten geleitet werden, die in fachlicher wie auch didaktischer Hinsicht eher am Anfang ihres Lernweges stehen (s. S. 5f.). Gerade für eher unerfahrene Lehrpersonen, die zur Steigerung der Unterrichtsqualität ein Lehrwerk verwenden möchten, kann es deshalb äusserst nützlich sein, sich vor der Lehrwerkbeurteilung intensiv mit den jeweils relevanten Themengebieten auseinanderzusetzen, falls sie mit diesen noch wenig vertraut sind. Noch wichtiger als das fachliche Wissen ist m. E. jedoch, dass alle Lehrpersonen des Kurses, für den ein Lehrwerk ausgewählt wird, an der Evaluation beteiligt sind. Denn die Gewichtung wie auch

die Einschätzung gewisser Kriterien sind von der persönlichen Lehrphilosophie und subjektiven Eindrücken geprägt und die Wahl einer Kurslektüre kann je nach Nutzungsweise weitreichende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung haben.

### 9.3 Fazit und Ausblick

Unter Beachtung der eben genannten Änderungs- und Anwendungsvorschläge ist das vorgestellte Raster in meinen Augen ein nützliches Instrument für die Lehrbuchauswahl des Proseminars *Linguistik II* und kann in adaptierter Form auch für andere Lehrveranstaltungen verwendet werden. Falls diese Lehrveranstaltungen nicht nur einmalig, sondern jedes Semester oder Jahr angeboten werden, so können eine Anwendung des Rasters vor und während bzw. nach dem Semester, das Lesen von Buchrezensionen und die Durchführung einer Studierendenumfrage gewinnbringend miteinander kombiniert werden, um eine fundierte Entscheidung über eine längerfristige Lehrbuchnutzung zu fällen.

Für die *Linguistik II* gibt es meines Wissens zurzeit kein Lehrwerk, das sich als Kurslektüre für sämtliche Themengebiete bzw. Seminarsitzungen eignen würde, weshalb die Nutzung mehrerer Lehrbücher zu empfehlen ist. Graefen / Liedke (2012) kann dabei als grundlegende Kurslektüre dienen, von der bei gewissen Sitzungen abgewichen wird, denn das Lehrbuch hat sowohl bei der theoretischen als auch bei den beiden praktischen Evaluationen ein gutes Resultat erzielt. Aufgrund der Ergebnisse der beiden Evaluationen durch die Dozentin sollten aber auch Ernst (2012) und Dipper et al. (2018) nochmals als grundlegende Kurslektüre in Betracht gezogen werden. Da die Kapitelqualität sehr heterogen sein kann, wären die bisher nur für das Pragmatik-Kapitel genutzten Kriterien auf zwei bis drei weitere Kapitel dieser beiden Lehrmittel anzuwenden. Es ist zudem möglich, dass bei einigen anderen der hier beurteilten Lehrbücher die Pragmatik nur ein «Stiefkind» (Ramers 2009: 179) darstellt, weshalb auch bei ihnen eine erneute, um einige Kapitel erweiterte Beurteilung sinnvoll sein könnte. Ebenso sollte Pittner (2016), das mir zur Zeit der Lehrbuchevaluation nicht zur Verfügung stand, einer Beurteilung unterzogen werden. Dies gilt umso mehr, als die im März 2020 erschienene Neuauflage von Graefen / Liedkes *Germanistischer Sprachwissenschaft* noch stärker als die hier beurteilte Auflage von 2012 auf das Studienfach *Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache* zugeschnitten und dementsprechend weiter vom Schwerpunkt der *Linguistik II* entfernt ist.

### III Persönliche Reflexion

#### 10. Reflexion über die eigene Lehrpraxis

In dieser Arbeit wurde zwar kein pädagogisches Szenario im Sinne einer detaillierten Unterrichtsstundenplanung ausgearbeitet. Dennoch lassen sich anhand der einzelnen Kriterien, die ich für das Beurteilungsraster ausgewählt und ausformuliert habe, und der Gesamtanlage des beruflichen Projekts Überlegungen zu meiner Lehrpraxis anstellen.

Als Lehrende an einer Hochschule ist mir die fachliche Qualität meiner Kurse äusserst wichtig, weshalb ich darauf achte, aktuelle Inhalte korrekt und in ausreichender Genauigkeit zu vermitteln (vgl. die Kriterien *Korrektheit und Genauigkeit* sowie *Aktualität*). Dabei versuche ich, wann immer möglich, die Studierenden auf die Meinungs- bzw. Theorievielfalt in der Forschungslandschaft aufmerksam zu machen (vgl. das Kriterium *Theoretische Ausrichtung*), um ihr kritisches Denken anzuregen, und Interdisziplinarität zu fördern (vgl. das Kriterium *Bereichs- und fachübergreifende Themen*). Gerade weil ich mich noch am Anfang meiner wissenschaftlichen Laufbahn befinde, bin ich darauf angewiesen, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse zur Qualitätssteigerung meiner Lehrveranstaltungen kontinuierlich auszuweiten. Im vorliegenden Projekt ist dies beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit der Lehrmittelforschung und das Einarbeiten in die verschiedenen sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen geschehen. Allerdings bin ich mir bewusst, dass trotz solcher Massnahmen Wissenslücken bei mir bestehen bleiben, die den Unterricht tangieren können. Um diese bestmöglich zu schliessen, nutze ich oft den Austausch im Team, wie es auch hier bei der Lehrbuchauswahl geschehen ist. Eine weitere Möglichkeit zur Kompensation von Wissensdefiziten, von der ich Gebrauch gemacht habe, ist das Heranziehen von Buchrezensionen, da so vom Wissen erfahrener Hochschuldozierender profitiert werden kann. So wichtig die fachliche Adäquatheit der Lehrveranstaltungen auch ist, so muss der vermittelte Inhalt im Sinne des didaktischen Dreiecks (vgl. Reusser 2009) doch immer an den Wissensstand und die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Welche Mittel ich für die damit einhergehende didaktische Reduktion und Rekonstruktion einsetze, zeigt sich vor allem in den Kriterien *Aufbereitung des Inhalts*, *Definitionen*, *Einbezug der Lebensrealität*, *Aufgabenkomplexität* sowie *Vorwissen, Können und Erfahrung*.

Aufgrund meines Fachbereichs achte ich zudem besonders auf die im Unterricht verwendete Sprache, die nicht nur grammatikalisch korrekt, sondern auch gendergerecht und dem Kontext – inklusive der Zielgruppe – angemessen sein sollte (vgl. die Kriterien *Sprache* und *Gendergerechte Sprache*). Meine Leidenschaft für die Linguistik weiterzugeben, stellt eines meiner Hauptziele beim Unterrichten dar, da die intrinsische Motivation meiner Meinung nach einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg

hat. Deshalb trägt auch die jeweilige Kurslektüre durch ihren Inhalt und ihre Gestaltung idealerweise zum Erreichen dieses Ziels bei (vgl. das Kriterium *Motivation*).

Damit sich die Studierenden in meinen Lehrveranstaltungen gut orientieren können, versuche ich das Semester und die einzelnen Unterrichtseinheiten sinnvoll und transparent zu strukturieren. Dementsprechend lege ich bei Lehrbüchern Wert auf eine kohärente Textgestaltung, eine sinnvolle Inhaltsgliederung, typographische Übersichtlichkeit, Überblicksdarstellungen und nützliche Verzeichnisse (vgl. die Kriterien *Textkohärenz*, *Inhaltsgliederung*, *Typographische Übersichtlichkeit*, *Überblicksdarstellungen* und *Verzeichnisse*). Trotz ihrer Struktur sollen meine Lehrveranstaltungen flexibel genug bleiben, damit ich auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen kann. Dafür bedarf es – sofern dies der Kursinhalt erlaubt – eines Lehrbuchs mit relativ unabhängigen Kapiteln (vgl. das Kriterium *Unabhängigkeit der Kapitel*). Im Falle der *Linguistik II* erlaubt mir dies, die Studierenden in die Auswahl der zu behandelnden Bindestrichlinguistiken miteinzubeziehen und einzelne Kapitel durch Auszüge aus anderen Lehrbüchern zu ersetzen. Letzteres kann nicht nur wegen grundsätzlichen fachlichen oder didaktischen Mängeln, sondern auch wegen der Leistungsstärke der Lerngruppe nötig sein. Auf die Bedürfnisse der Studierenden einzugehen, bedeutet für mich auch, der Heterogenität der Kursgruppe Rechnung zu tragen. Wie mein Unterricht selbst so soll auch das dafür verwendete Lehrbuch unterschiedliche Lernphasen berücksichtigen, was inhaltlich und gestalterisch geschehen kann (vgl. die Kriterien *Lernphasen und -typen* und *Gestalterische Unterstützung*).<sup>8</sup> Ebenfalls heterogen kann die zuvor angesprochene Leistungsstärke der Studierenden sein. Wenn ein Lehrbuch Aufgaben beinhaltet, die auf unterschiedlichen kognitiven Stufen in Blooms (1972) Taxonomie angesiedelt sind, dann können alle Studierende Erfolgserlebnisse haben und individuell gefördert werden (vgl. das Kriterium *Taxonomiestufen*). Damit kann zumindest ein kleiner Beitrag zur Vorbeugung einer psychischen Belastung der Lernenden geleistet werden. Um auch eine zeitliche oder finanzielle Überbelastung zu verhindern, sollte der Lektüreamfang für die Sitzungsvorbereitung zumutbar sein und ein erschwingliches Lehrmittel als Kurslektüre gewählt werden (vgl. die Kriterien *Kapitelumfang* und *Wirtschaftlichkeit*).

Wie bereits erwähnt befinde ich mich noch am Anfang meines Lernweges in Bezug auf die Hochschuldidaktik. Aber selbst wenn dem nicht so wäre, würde das Bestreben, den eigenen Unterricht stetig zu verbessern, einen bedeutenden Aspekt meiner Lehrphilosophie darstellen. Dies kommt indirekt in der

---

<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang wird mit den beiden Kriterien *Lernphasen und -typen* und *Gestalterische Unterstützung* auf zwei unterschiedliche theoretische Modelle von Lernverhalten bzw. Lerntypen Bezug genommen. Sie werden hier vereinfacht mit dem Begriff *Lerntyp* in Verbindung gebracht. Gemäss Creß (2006: 371) wäre für Kolbs Ansatz, wie er dem Kriterium *Lernphasen und -typen* zugrunde liegt, der Begriff *Lernstil* angemessen, da es um die typischen Verhaltensweisen geht, «die eine Person in Lernaufgaben situationsübergreifend zeigt» (Creß 2006: 365). Bei dem Kriterium *Gestalterische Unterstützung* geht es hingegen um eine Art kognitiven Stil, genauer um die Präferenz der lernenden Person für den verbalen oder den visuellen kognitiven Verarbeitungsmodus (vgl. Creß 2006: 374).

Anlage des hier vorgestellten Projekts zum Ausdruck, die eine mehrstufige Lehrbuchevaluation beinhaltet, in welche die Ansichten von Personen mit unterschiedlichen Rollen eingeflossen sind (Dozentin, Teammitglieder, Studierende). Die Konzeption eines flexiblen Kriterienrasters ermöglicht es mir ausserdem, auch künftige Lehrveranstaltungen im Hinblick auf die Kurslektüre und so hoffentlich gesamthaft zu verbessern.

## 11. Reflexion über die Anwendung der Konzepte und Instrumente der hochschuldidaktischen Ausbildung

In diese Arbeit sind Wissensinhalte und Erfahrungen eingeflossen, die ich in den Did@cTI-Modulen, während meiner zuvor absolvierten Ausbildung zur Lehrperson auf der Sekundarstufe II und bei meinen bisherigen Lehrveranstaltungen an der Universität Fribourg gesammelt habe. Der genaue Ursprung der einzelnen Entscheidungen hinsichtlich des Projektdesigns und der Rastererstellung ist nicht immer klar auszumachen, da die drei genannten Lernstationen nicht nur zum Ausbau, sondern manchmal auch zur Umstrukturierung meines didaktischen Wissens- und Erfahrungsschatzes beigetragen haben. Trotzdem sind einige Zusammenhänge zwischen den Konzepten und Instrumenten, die ich im Rahmen der hochschuldidaktischen Ausbildung kennengelernt und teilweise bereits erprobt habe, und dem Inhalt der vorliegenden Arbeit erkennbar.

Elemente der hochschuldidaktischen Ausbildung sind vor allem in die Auswahl und Gewichtung der Rasterkriterien eingeflossen. Viele Kriterien lassen sich auf die im Basismodul A (*Lehren und Lernen*) und im Wahlmodul A2 (*Studierendenzentrierte Lernumgebungen gestalten*) behandelten Inhalte zurückführen, so zum Beispiel die Berücksichtigung des didaktischen Dreiecks (vgl. Reusser 2009) und des *Constructive Alignments* (vgl. Biggs / Tang 2011). Ersteres wurde bereits bei der Projektbeschreibung kurz angesprochen. Zu Zweitem ist anzumerken, dass das Lehrmittel m. E. einen sinnvollen Beitrag zum *Constructive Alignment* liefern kann, wenn seine Inhalte mit den zu erwerbenden Kompetenzen bzw. den Lernzielen übereinstimmen und es Übungen bereitstellt, die von den Studierenden als Lernmethode genutzt werden können. Während das Vorhandensein von Übungen für die Beurteilung dreier Rasterkriterien eine Rolle spielt (*Aspekte des Lernprozesses, Lernphasen und -typen* sowie *Taxonomiestufen*), stellte ich im Laufe der praktischen Evaluation fest, dass die Übereinstimmung der Lehrbuchinhalte mit den Lernzielen und somit dem Schwerpunkt des Proseminars nicht vom Raster in seiner jetzigen Form erfasst wird. Sowohl im Basismodul A als auch im Wahlmodul A2 wurde des Weiteren gelehrt, wie wichtig es ist, die (Heterogenität der) Lernenden und ihre Voraussetzungen sowie die Rahmenbedingungen des Kurses zu berücksichtigen. Deshalb seien der Kurs – oder im vorliegenden Projekt das Lehrmittel – auf das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden abzustimmen und Beispiele aus dem Alltag der Lernenden aufzugreifen, was im Raster anhand von zwei Krite-

rien beurteilt wird (*Vorwissen, Können und Erfahrung* sowie *Einbezug der Lebensrealität*). Zudem wurden vor allem im Wahlmodul A2 verschiedene Methoden behandelt, mit denen der eigenständige Kompetenzerwerb der Studierenden gefördert werden kann. Ein Lehrbuch kann dies aus meiner Sicht unter anderem durch die Bereitstellung von Übungen (vgl. die für das *Constructive Alignment* genannten Kriterien) und Literaturverweisen, die eine individuelle Vertiefung der einzelnen Themengebiete erlauben (vgl. das Kriterium *Intertextualität*), tun. Bei den Übungen ist darauf zu achten, dass sie verschiedene kognitive Stufen der Bloomschen (1972) Taxonomie abdecken, die im Basismodul A vorgestellt wurden (vgl. das Kriterium *Taxonomiestufen*). Die in der Didaktik vermittelten Möglichkeiten, bei der Planung des Unterrichtsablaufs verschiedene Aspekte des Lernprozesses zu berücksichtigen (z. B. mit dem Sandwich-Prinzip, vgl. Smith 2000: 27), lassen sich zwar nicht eins zu eins auf die Struktur der Lehrbuchkapitel anwenden. Lehrbuchkapitel können aber durchaus Abschnitte für die Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, den Transfer und die Rekapitulation von Wissen beinhalten (vgl. das Kriterium *Aspekte des Lernprozesses*). Ebenso lassen sich trotz einiger Unterschiede drei der vier im Modul A2 besprochenen Instruktionsvariablen, welche die Präsentationen der Lehrperson betreffen und laut der Meta-Metastudie von Schneider / Preckel (2017) einen vergleichsweise grossen Einfluss auf die Effektivität des Unterrichts haben, in Kriterien des Beurteilungsrasters wiederfinden. Es sind dies für beinahe alle Kriterien im Bereich *Zielgruppenorientierung* die auf Rang 4 von 105 platzierte Variable *Teacher's clarity and understandableness* (Cohens  $d = 1.35$ ) und für das Kriterium *Motivation* die auf Rang 9 bzw. 23 platzierten Variablen *Teacher's stimulation of interest in the course and its subject* (Cohens  $d = 0.82$ ) und *Teacher's enthusiasm for subject or teaching* (Cohens  $d = 0.56$ ) (vgl. Schneider / Preckel 2017). Und schliesslich wurde für das im Kurs eingesetzte Lehrbuch eine Studierendenumfrage und somit in gewisser Weise eine der im Basismodul A thematisierte Feedbackart durchgeführt.

Für die konkrete Auswahl der Kriterien, die aufgrund der Inhalte der Module A und A2 theoretisch möglich gewesen wären, war einerseits meine Lehrphilosophie entscheidend, mit der ich mich im Rahmen des Basismoduls C (*Professionelle Entwicklung und akademisches Portfolio*) intensiv auseinandergesetzt hatte. Andererseits basiert das Raster auf Erkenntnissen aus der Lehrmittelforschung. Die verschiedenen Methoden und Werkzeuge, die für die damit verbundene Auffindung, Bewertung, Beschaffung und Organisation von Literatur nötig waren, wurden mir im Wahlmodul C8 (*Informationsrecherche*) vermittelt und waren auch bei der Sichtung des Lehrbuchmarktes äusserst hilfreich.

## 12. Reflexion über die durch die Diplomarbeit erworbenen Kompetenzen

Wie das vorangehende Unterkapitel zeigt, konnte ich viele Konzepte und Instrumente der hochschuldidaktischen Ausbildung für die Diplomarbeit nutzen, wodurch ich mein diesbezügliches Wissen ver-

tiefen und dank der Konsultation von Forschungsliteratur gezielt erweitern konnte. Weil aber in keinem der von mir besuchten Module Lehrbücher explizit behandelt wurden, hatte ich das Gelernte zusätzlich auf einen neuen Anwendungsbereich zu übertragen. Die Fähigkeit, Wissensinhalte in neuen Situationen, Problem- und Inhaltsfeldern anzuwenden, ist m. E. nicht nur etwas, worin wir Lehrpersonen unsere Bachelor- und Masterstudierenden fördern sollten. Es stellt für mich auch eine wichtige akademische Kompetenz dar, die besonders ich als Doktorandin bzw. Diplomassistentin noch deutlich ausbauen möchte. Daneben habe ich – so trivial die Erwähnung hiervon auch sein mag – durch die Diplomarbeit die Kompetenz erworben, Lehrbücher im Hinblick auf künftige Lehrveranstaltungen kritisch zu evaluieren, um so die am besten geeignete Kurslektüre auswählen zu können. Dafür steht mir nun ein angemessenes Beurteilungsraster zur Verfügung, von dem ich hoffe, dass es auch anderen Lehrpersonen in adaptierter Form bei der Lehrbuchauswahl behilflich sein wird.

## Bibliografie

### 13. Lehrbücher

- Adamcová, Livia (2010), *Einführung in das Studium der deutschen Sprache* [= LINCOM Handbücher der Sprachwissenschaft 1]. München: LINCOM Europa.
- Auer, Peter (Hrsg.) (2013), *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion - Kognition*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bergmann, Rolf / Peter Pauly / Stefanie Stricker (2010), *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. 5. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Busch, Albert / Oliver Stenschke (2018), *Germanistische Linguistik. Eine Einführung* [= Narr Studienbücher]. 4. Aufl. Tübingen: Gunter Narr.
- Dipper, Stefanie / Ralf Klabunde / Wiltrud Mihatsch (Hrsg.) (2018), *Linguistik. Eine Einführung (nicht nur) für Germanisten, Romanisten und Anglisten*. Berlin: Springer.
- Ernst, Peter (2011), *Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen* [= UTB basics 2541]. 2. Aufl. Wien: Facultas-Verlag.
- Graefen, Gabriele / Martina Liedke (2012), *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache* [= UTB 8381]. 2. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Graefen, Gabriele / Martina Liedke (2020), *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache* [= UTB 5302]. 3. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Hentschel, Elke / Theo Harden (2014), *Einführung in die germanistische Linguistik*. Oxford/Bern: P. Lang.

Kocsány, Piroska (2010), *Grundkurs Linguistik. Ein Arbeitsbuch für Anfänger* [= UTB 8434]. Paderborn: W. Fink.

Lindner, Katrin (2014), *Einführung in die Germanistische Linguistik* [= C. H. Beck Studium]. München: C. H. Beck.

Meibauer, Jörg / Ulrike Demske / Jochen Geilfuss-Wolfgang / Jürgen Pafel / Karl Heinz Ramers / Monika Rothweiler / Markus Steinbach (Hrsg.) (2015), *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3. Aufl. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Pittner, Karin (2016), *Einführung in die germanistische Linguistik* [= Germanistik kompakt]. 2. Aufl. Darmstadt: WBG.

Schlobinski, Peter (2014), *Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der Sprache(n)* [= UTB 4125]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## 14. Rezensionen

Bart, Gabriela / Philipp Stöckle (2015), „Hentschel, E. & Harden, T. (2014). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Oxford & al.: Peter Lang. Rezension von Gabriela Bart & Philipp Stöckle, Universität Zürich“. In: *L'apprentissage de la liaison en français par de locuteurs non natif: éclairage des corpus oraux* [= Bulletin suisse de la linguistique appliquée 102]. Neuenburg: Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 183-188.

Brommer, Sarah (2015), „Schlobinski, P. (2014). *Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der Sprache(n)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Rezension von Sarah Brommer, Universität Zürich“. In: *L'apprentissage de la liaison en français par de locuteurs non natif: éclairage des corpus oraux* [= Bulletin suisse de la linguistique appliquée 102]. Neuenburg: Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 193-198.

Dammel, Antje (2007), „Peter Ernst: Germanistische Sprachwissenschaft. Stuttgart: UTB (WUV Facultas Wien) 2004. 302 S. € 16,90“. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* LXXIV/1, 69-71.

Kolmer, Agnes (2015), „Auer, P. (Hg.) (2013). *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition* Mit Beiträgen von Heike Behrens, Pia Bergmann, Alice Blumenthal-Dramé, Andrea Ender, Susanne Günthner, Martin Hilpert, Bernd Kortmann, Peter Öhl, Stefan Pfänder, Claudia Maria Riehl, Guido Seiler, Anja Stukenbrock, Benedikt Szmrecsanyi & Bernhard Wälchli. Mit Abbildungen und Grafiken. Stuttgart / Weimar: Metzler. Rezension von Angen Kolmer, Universität Zürich“. In: *L'apprentissage de la liaison en français par de locuteurs non natif: éclairage des corpus oraux* [= Bulletin suisse de la linguistique appliquée 102]. Neuenburg: Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 169-175.

- Nerlicki, Krzysztof (2014), „Graefen, Gabriele; Liedke, Martina: Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Mit CD-ROM.: 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 2012 (UTB 8381).“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41/2-3, 233-234.
- Ramers, Karl Heinz (2009), „Busch, Albert & Oliver Stenschke. 2007. Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr. viii, 256 S“. In: *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft* 1/1, 172-181.
- Sanders, Willy (1985), „Rolf Bergmann / Peter Pauly / Michael Schläefer: Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft (Book Review)“. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 52/3, 359-361.

## 15. Sekundärliteratur

- Biggs, John B. / Catherine Tang (2011), *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, Benjamin S. (1972), *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Handbuch I*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Buckland, Warren (2001), „Promoting Deep Learning through the Use of Effective Textbooks“. In: *Cinema Journal* 41/1, 121-127.
- Creß, Ulrike (2006), „Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile“. In: Heinz Mandl / Helmut Felix Friedrich (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 365-377.
- Gräsel, Cornelia / Kerstin Göbel (2011), „Unterrichtsqualität“. In: *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-97.
- Grzesik, Jürgen / Michael Fischer (1984), *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck* [= Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Fachgruppe Geisteswissenschaften 3192]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haynes, Anthony (2006), „Textbooks as Learning Resources“. In: *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* IARTEM, 291-295.
- Heitzmann, Anni / Alois Niggli (2010), „Lehrmittel - ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 28/1, 6-19.
- ilz - Interkantonale Lehrmittelzentrale (2018), *Dokumentation levanto. Informationen zu levanto 2.5, dem Evaluationstool für Lehrmittel*, unter: [www.lehrmittelkoordination.ch/fmi/webd/levanto3](http://www.lehrmittelkoordination.ch/fmi/webd/levanto3) (24.11.2019).
- Kolb, David A. (2015), *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. 2. Aufl. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Linke, Angelika / Markus Nussbaumer / Paul R. Portmann / Urs Willi (2004), *Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel "Phonetik/Phonologie" von Urs Willi* [= Reihe germanistische Linguistik Kollegbuch 121]. 5. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Mahmood, Khalid (2009), „Indicators for a Quality Textbook Evaluation Process in Pakistan“. In: *Journal of Research and Reflections in Education* 3/2, 158-176.
- Meyer, Hilbert (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Neumann, Astrid (2007), *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen* [= Empirische Erziehungswissenschaft 4]. Münster/München: Waxmann.
- Niehaus, Inga / Almut Stoletzki / Eckhardt Fuchs / Johanna Ahlrichs (2011), *Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen). Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Braunschweig.
- Raab-Steiner, Elisabeth / Michael Benesch (2012), *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* [= UTB Schlüsselkompetenzen 8406]. 3. Aufl. Wien: Facultas-Verlag.
- Reusser, Kurt (2009), „Unterricht“. In: Sabine Andresen / Rita Casale / Thomas Gabriel / Rebekka Horlacher / Sabina Larcher Klee / Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, 881-896.
- Sandfuchs, Uwe (2010), „Schulbücher und Unterrichtsqualität: Historische und aktuelle Reflexionen“. In: *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 11-24.
- Schaper, Niclas / Tobias Schlömer / Manuela Paechter (2012), „Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule“. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 7/4, I-X.
- Schneider, Michael / Franzis Preckel (2017), „Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses“. In: *Psychological Bulletin* 143/6, 565-600.
- Smith, Karl A. (2000), „Going deeper: Formal small-group learning in large classes“. In: *New Directions for Teaching and Learning* 81, 25-46.
- Wahl, Diethelm (2014), „Prinzipien der guten Hochschullehre“. In: *Die "gute" Lehre in der Hochschulweiterbildung. Hochschuldidaktik und Weiterbildung im Dialog* [= Zoom 4]. Bern: Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung, 31-32.
- Weinberg, Johannes (1991), „Didaktische Reduktion und Rekonstruktion“. In: *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung* [= Studienbibliothek für Erwachsenenbildung 2]. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, 130-150.

# Anhang

## Beurteilungsraster<sup>9</sup>

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHÄTZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	111_Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Kapitel	3			
	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	112_Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konverger, Diverger, Akkomodierer).	Kapitel	2			
	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	113_Taxonomiestufen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloom'schen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3			
	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	121_Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5			
	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	122_Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel	5			
	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	123_Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	4			
	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	124_Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	3			
	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	125_Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Lesee- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und lehrerfrei.	Kapitel	5			
	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	126_Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	2			
	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	127_Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	4			
	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	211_Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	5			
	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	212_Aktualität	Die neueste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	Buch	3			
	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	213_Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4			
	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	214_Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Buch	2			
	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	215_Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Buch	2			
	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	216_Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4			
	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	221_Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5			
	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	222_Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Buch	5			
	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	223_Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Buch	3			
	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	224_Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3			

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAEZTUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	311_Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5				
3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	312_Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Buch	3				
3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	321_Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4				
3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	322_Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3				
3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	323_Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3				
3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	331_Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3				
3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	332_Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	Buch	1				
4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	411_Forschungsgeschichte	Der forschungsgeschichtliche Hintergrund und der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Buch	4				
4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	412_Bindestrichlinguistiken	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.)	Buch	5				

<sup>9</sup> Das Raster sollte, wie im Unterkapitel *Nützlichkeit des Beurteilungsrasters* geschildert, im Teilbereich *Inhalt des thematisch-inhaltlichen* Bereichs um das Kriterium *Schwerpunktsetzung* ergänzt werden. Eine sinnvolle Beschreibung dieses Kriteriums wäre beispielsweise: *Die Inhalte des Lehrbuches entsprechend den Lernzielen der Lehrveranstaltung.*

Legende zum Beurteilungsraster<sup>10</sup>

<b>SPALTE</b>	<b>ERKLÄRUNG</b>
LEHRBUCH	Titel des Lehrbuchs
K_BEREICH	Kriterienbereich
K_TEILBEREICH	Kriterienteilbereich
K_NAME	Name des Kriteriums
K_BESCHREIBUNG	Beschreibung des Kriteriums
K_ANWENDUNG	Das Kriterium wird in Bezug auf das Unter-/Kapitel zur Pragmatik ("Kapitel") oder das Lehrbuch als Ganzes ("Buch") angewandt.
K_GEWICHT	Gewicht des Kriteriums; 1 = beinahe unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = wichtig, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig Ungewichtete Punktzahl bzw. Einschätzung, wie gut das Lehrbuch das Kriterium auf einer Skala von 0 bis 5 erfüllt, wobei 0 = erfüllt das Kriterium überhaupt nicht und 5 = erfüllt das Kriterium voll und ganz. Ausnahme: Für die unter "KRITERIENSPEZIFISCHE STUFENBESCHREIBUNGEN" aufgeführten Kriterien gelten andere Stufen.
EINSCHAETZUNG	Gewichtete Punktzahl = K_GEWICHT x EINSCHAETZUNG
PUNKTE	Kommentar zur Stufeneinschätzung
KOMMENTAR	
<b>KRITERIUM</b>	<b>KRITERIENSPEZIFISCHE STUFENBESCHREIBUNG</b>
212_Aktualität	0 = 2010/2011, 1 = 2012/2013, 2 = 2014/2015, 3 = 2016/2017, 4 = 2018, 5 = 2019
224_Kapitelumfang	0 = > 45 Seiten, 1 = 40-45 Seiten, 2 = 35-40 Seiten, 3 = 5-10 oder 30-35 Seiten, 4 = 10-15 oder 25-30 Seiten, 5 = 15-25 Seiten
323_Verzeichnisse	Stufenzahl entspricht Anzahl der Verzeichnisse
331_Wirtschaftlichkeit	aktueller Preis bei Exlibris; 0 = > 45.-, 1 = 40.- bis 45.-, 2 = 35.- bis 40.-, 3 = 30.- bis 35.-, 4 = 25.- bis 30.-, 5 = < 25.- 0 = nichts digital, 1 = als E-Book erhältlich, 2 = 1 Art von digitalem Zusatzmaterial (z. B. zusätzliche Übungen oder weiterführende Texte oder Audio-Aufnahmen), 3 = als E-Book erhältlich + 1 Art von digitalem Zusatzmaterial ODER 2 Arten von digitalem Zusatzmaterial, 4 = als E-Book erhältlich + 2 Arten von digitalem Zusatzmaterial ODER 3 Arten von digitalem Zusatzmaterial, 5 = als E-Book erhältlich + 3 oder mehr Arten von digitalem Zusatzmaterial
332_Digitale Version	Stufenzahl entspricht Anzahl der Bindestrichlinguistiken
412_Bindestrichlinguistiken	0 = keine Bibliographie zu den einzelnen Themen bzw. am Ende eines thematischen Unter-/Kapitels, 1 = nur sehr knappe Bibliographie zu den einzelnen Themen vorhanden (<5 Texte), 2 = knappe (<8 Texte) + unkommentierte Bibliographie zu den einzelnen Themen, 3 = knappe aber kommentierte Bibliographie zu den einzelnen Themen, 4 = ausreichend grosse (>7 Texte) aber unkommentierte Bibliographie zu den einzelnen Themen, 5 = ausreichend grosse und kommentierte Bibliographie zu den einzelnen Themen
215_Intertextualität	

<sup>10</sup> Die Legende liegt wie das Beurteilungsraster selbst in Form eines Excel-Tabellenblattes vor. Beim Kriterium *Kapitelumfang* wäre es, wie im Unterkapitel *Nützlichkeit des Beurteilungsrasters* geschildert, besser, auf die hier gegebene kriterienspezifische Stufenbeschreibung zu verzichten.

Detallierte Ergebnisse der theoretischen Evaluation mittels Beurteilungsraster

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TELBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	111_ Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Kapitel	3	1	3	guter Einstieg ins neue Kapitel; Definitionen am Ende des Kapitels zusammengestellt; keine Aufgaben
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	112_ Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konverger, Diverger, Akkomodierer).	Kapitel	2	2	4	z. B. keine Beispiele zu (der Verletzung der) Konversationsmaximen; keine Aufgaben
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	113_ Taxonomiestufen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomsschen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3	0	0	keine Aufgaben
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	121_ Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5	3	15	zu knapp (z. B. wird Transkription von Prosodie nicht erklärt, obwohl wichtig für Verständnis von Textabschnitt) zu knapp: teilweise ohne Beispiele oder nur Definitionen ohne weitere Ausführungen (z. B. Unterschied zw. konversationeller + konventioneller Implikatur); Die Aussageabsicht von Unterkapitel 19.4 ist mir nicht klar. Beispiel aus dem Roman "Crazy" nicht sehr gut zur Illustration geeignet
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	122_ Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel	5	1	5	
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	123_ Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	4	2	8	
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	124_ Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	3	3	9	
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	125_ Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Les- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	Kapitel	5	4	20	nicht ganz fehlerfrei
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	126_ Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	2	0	0	
Bergmann et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	127_ Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	4	0	0	keine Aufgaben
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	211_ Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	5	2	10	Dass die Konversationsmaximen bewusst verletzt werden können, wird nicht erwähnt (Implikaturen hingegen schon).
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	212_ Aktualität	Die neueste (oder Erstaufgabe) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	Buch	3	0	0	
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	213_ Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4	0	0	Keinerlei Anmerkungen zur Forschungsgeschichte (auch keine Namen von Wissenschaftlern).
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	214_ Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Buch	2	5	10	
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	215_ Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Buch	2	4	8	
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	216_ Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4	3	12	
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	221_ Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5	4	20	
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	222_ Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Buch	5	3	15	Dass Proposition von z. B. Frage + Aussage dieselbe sein kann, wird erst bei Erläuterung zu Bsp. erwähnt.
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	223_ Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Buch	3	5	15	
Bergmann et al.	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	224_ Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3	4	12	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Bergmann et al.	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	311_Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5	4	20	
Bergmann et al.	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	312_Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Buch	3	4	12	nicht einheitlich (z.B. "performative Verben" auf S. 266), einige wichtige Ausdrücke nicht hervorgehoben (Hier-Jetzt-Ich-Origo)
Bergmann et al.	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	321_Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4	2	8	Definitionen am Ende des Kapitels zusammengestellt
Bergmann et al.	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	322_Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3	4	12	
Bergmann et al.	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit und 33_Herstellung und Distribution	323_Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3	3	9	
Bergmann et al.	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	331_Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3	4	12	Nichts; nirgends Aufgaben daher auch keine Lösungen
Bergmann et al.	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	332_Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	Buch	1	0	0	
Bergmann et al.	4_fach- und bereicherspezifisch	41_Fach- und Bereichsspezifisch	411_Forschungsgeschichte	Der forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Buch				Keinerlei Anmerkungen zur Forschungsgeschichte (auch keine Namen von Wissenschaftlern).
Bergmann et al.	4_fach- und bereicherspezifisch	41_Fach- und Bereichsspezifisch	412_Bindestrichlinguistiken	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historio-linguistik usw.).	Buch	4	0	0	
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	111_Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Kapitel	3	3	9	
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	112_Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konvergierer, Divergierer, Akkomodierer).	Kapitel	2	4	8	
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	113_Taxonomieebenen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloom'schen Taxonomie-System für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3	4	12	
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	121_Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5	1	5	Reduktion gut, Rekonstruktion nicht
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	122_Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel				teilweise sehr gut, teilweise benutzt bevor eingeführt, teilweise nicht angemessen
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	123_Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	5	2	10	eingeführt
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	124_Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	4	4	16	
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	125_Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Les- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	Kapitel	3	0	0	
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	126_Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	5	3	15	
Busch/Stenschke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	127_Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	2	0	0	
Busch/Stenschke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	211_Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	4	5	20	
Busch/Stenschke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt			Kapitel	5	3	15	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	212_Aktualität	Die neueste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	Buch	3	4	12	
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	213_ Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4	3	12	
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	214_ Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	215_ Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Kapitel + Buch	2	4	8	
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	216_ Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4	5	20	mit vielen witzigen Beispielen, interessanten Fragestellungen
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	22_Struktur	221_ Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5	2	10	
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	22_Struktur	222_ Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Kapitel + Buch	5	2	10	
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	22_Struktur	223_ Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Kapitel + Buch	3	5	15	
Busch/Stenschke	2_ thematisch-inhaltlich	22_Struktur	224_ Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3	3	9	
Busch/Stenschke	3_ formal-gestalterisch	31_Gestaltung	311_ Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5	2	10	
Busch/Stenschke	3_ formal-gestalterisch	31_Gestaltung	312_ Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Kapitel + Buch	3	3	9	
Busch/Stenschke	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	321_ Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4	3	12	
Busch/Stenschke	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	322_ Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3	3	9	
Busch/Stenschke	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	323_ Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3	3	9	
Busch/Stenschke	3_ formal-gestalterisch	33_ Herstellung und Distribution	331_ Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3	5	15	
Busch/Stenschke	3_ formal-gestalterisch	33_ Herstellung und Distribution	332_ Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	Buch	1	1	1	Lösungen zu gebundener Ausgabe (keine Lösungen im Buch) oder E-Book
Busch/Stenschke	4_ fach- und bereichsspezifisch	41_ Fach- und Bereichsspezifik	411_ Forschungsgeschichte	Der Forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Kapitel + Buch	4	5	20	
Busch/Stenschke	4_ fach- und bereichsspezifisch	41_ Fach- und Bereichsspezifik	412_ Bindestrichlinguistiken	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.).	Buch	5	2	10	
Dipper et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	111_ Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Kapitel	3	2	6	Problematisch: Es gibt nur Lösungen zu den Selbstfragen, nicht zu den anderen Aufgaben (auch nicht im Internet).
Dipper et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	112_ Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konverger, Diverger, Akkomodierer).	Kapitel	2	4	8	
Dipper et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	113_ Taxonomiestufen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomscen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3	4	12	gut, meist auf den höheren Stufen angesiedelt
Dipper et al.	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	121_ Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5	2	10	z.B. ist Abhandlung über logische Schlüsse nicht klar genug. Studis könnten verwirrt sein; oftmals Vorwegnahme von Infos, die aber mehr Fragen aufwirft als hilfreich ist

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Dipper et al.	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	122_Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel	5	2	10	Definitionen sind hilfreich, aber durch die Vorwegnahme von Begriffen, die erst später definiert werden, könnte Verwirrung entstehen (s. Aufbereitung des 21_Inhalts)
Dipper et al.	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	123_Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	4	5	20	
Dipper et al.	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	124_Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	3	3	9	häufig Einbezug, teilweise wird aber auch zu viel Wissen vorausgesetzt (s. weitere Kriterien)
Dipper et al.	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	125_Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Lese- und Verstehenfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	Kapitel	5	2	10	teilweise Fachbegriffe, die nicht erklärt werden (z. B. S. 131: "eine präkategorische Schreibweise"), teilweise eher umgangssprachlich; nicht fehlerfrei
Dipper et al.	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	126_Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	2	3	6	Wenn vorhanden, dann neutrale Form (Studierende), ansonsten generisches Maskulin. Im Vorwort bei Leser spezifiziert, dass Leserinnen mitgemeint sind.
Dipper et al.	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	127_Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	4	4	16	teilweise hohe Ansprüche bei den Selbstfragen, die vermutlich vor den anderen Übungen gelöst werden; Übungen aber gut
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	211_Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	5	3	15	teilweise zu präzise; Vertiefungsboxen sind teilweise unnötig
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	212_Aktualität	Die neueste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	Buch	3	4	12	
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	213_Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4	2	8	Bei der Sprechakttheorie wird nur auf Searles Beiträge eingegangen, jene von Austin werden nicht erwähnt. Aber: eigenes Kapitel zur Geschichte der Sprachwissenschaft. Doch auch dort wird z.B. im Beitrag zu Chomsky nicht auf die Kritik an seiner Arbeit (z.B. aus der konstruktivistischen Schule) eingegangen.
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	214_Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	215_Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	216_Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4	4	16	Lustige Bilder zum Einstieg. Text ist im normalen Ausmass interessesehend.
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	221_Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5	4	20	
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	222_Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Kapitel + Buch	5	3	15	
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	223_Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Kapitel + Buch	3	3	9	
Dipper et al.	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	224_Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3	4	12	
Dipper et al.	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	311_Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5	2	10	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Dipper et al.	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	312_Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Kapitel + Buch	3	4	12	
Dipper et al.	3_formal-gestalterisch	32_Ubersichtlichkeit	321_Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4	5	20	
Dipper et al.	3_formal-gestalterisch	32_Ubersichtlichkeit	322_Uberblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3	4	12	Definitionsboxen
Dipper et al.	3_formal-gestalterisch	32_Ubersichtlichkeit	323_Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3	2	6	
Dipper et al.	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	331_Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3	4	12	
Dipper et al.	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	332_Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	Buch	1	1	1	1 E-Book; nirgends Lösungen
Dipper et al.	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	411_Forschungsgeschichte	Der forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Kapitel + Buch	4	3	12	(s. Theorien-Diversität)
Dipper et al.	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	412_Bindestrichlinguistiken	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004, S. 235) [Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.).	Buch	5	4	20	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	111_Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Kapitel	3	5	15	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	112_Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konverger, Diverger, Akkomodierer).	Kapitel	2	5	10	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	113_Taxonomiestufen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomsschen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3	4	12	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	121_Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5	5	25	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	122_Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel	5	5	25	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	123_Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	4	4	16	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	124_Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	3	5	15	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	125_Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Lesee- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	Kapitel	5	5	25	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	126_Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	2	0	0	
Ernst	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	127_Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	4	5	20	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	21_inhalt	211_Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	5	5	25	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	21_inhalt	212_Aktualität	Die neueste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit kurzem auf dem Markt.	Buch	3	0	0	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	21_inhalt	213_Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4	5	20	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	21_inhalt	214_Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	21_inhalt	215_Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Kapitel + Buch	2	0	0	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	21_inhalt	216_Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4	4	16	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	221_Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5	5	25	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	222_Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Kapitel + Buch	5	5	25	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur		Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Kapitel + Buch	3	2	6	
Ernst	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	224_Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3	4	12	
Ernst	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	311_Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5	5	25	
Ernst	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	312_Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Kapitel + Buch	3	3	9	
Ernst	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	321_Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4	5	20	
Ernst	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	322_Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3	5	15	
Ernst	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	323_Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3	4	12	5 Verzeichnisse, aber Inhaltsverzeichnis z. B. bei Phonetik und Phonologie zu ungenau
Ernst	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	331_Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3	5	15	
Ernst	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	332_Digitale Version	Der forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Buch	1	0	0	nicht digital (bei Uni Bern Biblio gibt es PDF-Version); Lösungen im Buch
Ernst	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	411_Forschungsgeschichte	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrüchlingustiken» (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historiologie usw.).	Kapitel + Buch	4	5	20	
Ernst	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	412_Bindestrüchlingustiken	Das Lehrmittel trägt wichtige Aspekte von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Buch	5	5	25	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	111_Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konvergierer, Divergierer, Akkomodierer).	Kapitel	3	3	9	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	112_Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomschen Taxonomie-System für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3	2	6	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	121_Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5	5	25	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	122_Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel	5	5	25	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	123_Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	4	5	20	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	124_Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	3	5	15	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	125_Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Les- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	Kapitel	5	5	25	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	126_Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	2	3	6	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppen-Orientierung	127_Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	4	3	12	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	211_Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	5	5	25	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	212_Aktualität	Die neueste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	Buch	3	5	15	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	213_Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4	5	20	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	214_Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	215_Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	216_Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4	3	12	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	221_Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5	5	25	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	222_Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Kapitel + Buch	5	4	20	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	223_Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Kapitel + Buch	3	2	6	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	224_Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3	3	9	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	311_Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5	3	15	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	312_Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Kapitel + Buch	3	4	12	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	321_Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4	4	16	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	322_Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3	4	12	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	323_Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3	2	6	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	331_Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3	3	9	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	332_Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	Buch	1	4	4	CD mit Tonbeispielen, Transkripten, zusätzlichen Aufgaben und Lösungen
Graefen/Liedke	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und Bereichsspezifisch	411_Forschungsgeschichte	Der forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Kapitel + Buch	4	5	20	
Graefen/Liedke	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und Bereichsspezifisch	412_Bindestrichlinguistiken	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.).	Buch	5	4	20	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	111_Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Kapitel	3	1	3	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	112_Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konvergierer, Divergierer, Akkomodierer).	Kapitel	2	2	4	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	113_Taxonomiestufen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomsschen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3	0	0	gar keine Aufgaben
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	121_Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5	3	15	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	122_Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel	5	3	15	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	123_Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	4	4	16	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	124_Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	3	3	9	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	125_Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Les- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	Kapitel	5	5	25	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	126_Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gender Vielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	2	1	2	
Hentsche//Harden	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	127_Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	4	0	0	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	211_Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	5	3	15	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	212_Aktualität	Die neuste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	Buch	3	2	6	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	213_Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4	3	12	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	214_Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schliesst bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	215_Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Kapitel + Buch	2	4	8	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	216_Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4	3	12	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	221_Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5	5	25	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	222_Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Kapitel + Buch	5	5	25	
Hentsche//Harden	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	223_Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Kapitel + Buch	3	5	15	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Hentsche/Harden	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	224_ Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3	5	15	
Hentsche/Harden	3_ formal-gestalterisch	31_ Gestaltung	311_ Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5	3	15	sehr unterschiedlich in den einzelnen Kapiteln
Hentsche/Harden	3_ formal-gestalterisch	31_ Gestaltung	312_ Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Kapitel + Buch	3	3	9	
Hentsche/Harden	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	321_ Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4	0	0	
Hentsche/Harden	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	322_ Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3	1	3	
Hentsche/Harden	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	323_ Zeichnisse	Zeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3	3	9	
Hentsche/Harden	3_ formal-gestalterisch	33_ Herstellung und Distribution	331_ Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3	0	0	
Hentsche/Harden	3_ formal-gestalterisch	33_ Herstellung und Distribution	332_ Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	Buch	1	1	1	E-Book; gar keine Übungen + daher keine Lösungen
Hentsche/Harden	4_ fach- und bereichsspezifisch	41_ Fach- und bereichsspezifisch	411_ Forschungsgeschichte	Der forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Kapitel + Buch	4	5	20	
Hentsche/Harden	4_ fach- und bereichsspezifisch	41_ Fach- und bereichsspezifisch	412_ Bindestrichlinguistiken	Das Lehrmittel behandelt »Bindestrichlinguistiken« (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.).	Buch	5	5	25	
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	111_ Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	Kapitel	3	3	9	
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	112_ Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konvergierer, Divergierer, Akkomodierer).	Kapitel	2	5	10	
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	11_ Lernprozess und Individualisierung	113_ Taxonomiestufen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomsschen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	Kapitel	3	3	9	gut, aber kaum niedrige Taxonomiestufen
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	121_ Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	Kapitel	5	3	15	
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	122_ Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	Kapitel	5	4	20	
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	123_ Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	Kapitel	4	4	16	z. B. bei Übungen
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	124_ Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	Kapitel	3	5	15	z. B. Flexionsparameter
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	125_ Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Lesee- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	Kapitel	5	3	15	nicht ganz fehlerfrei
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	126_ Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	Kapitel	2	0	0	
Lindner	1_ pädagogisch-didaktisch	12_ Zielgruppenorientierung	127_ Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	Kapitel	4	5	20	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	211_ Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	Kapitel	5	3	15	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	212_ Aktualität	Die neueste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	Buch	3	2	6	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_ANWENDUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	213_ Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	Kapitel	4	5	20	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	214_ Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	Kapitel + Buch	2	5	10	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	215_ Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	Kapitel + Buch	2	1	2	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	21_ Inhalt	216_ Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	Kapitel	4	4	16	v.a. die Beispiele und Übungen, der Text im normalen Ausmass
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	221_ Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	Kapitel	5	5	25	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	222_ Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	Kapitel + Buch	5	4	20	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	223_ Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unter-/Themen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	Kapitel + Buch	3	0	0	
Lindner	2_ thematisch-inhaltlich	22_ Struktur	224_ Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	Buch	3	3	9	Einige Kapitel umfassen zwei Themen, die sich auf zwei Sitzungen verteilen lassen.
Lindner	3_ formal-gestalterisch	31_ Gestaltung	311_ Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	Kapitel	5	3	15	
Lindner	3_ formal-gestalterisch	31_ Gestaltung	312_ Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	Kapitel + Buch	3	2	6	
Lindner	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	321_ Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	Kapitel	4	2	8	mind. 1x wichtige Hervorh. vergessen
Lindner	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	322_ Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	Kapitel	3	2	6	
Lindner	3_ formal-gestalterisch	32_ Übersichtlichkeit	323_ Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	Buch	3	5	15	
Lindner	3_ formal-gestalterisch	33_ Herstellung und Distribution	331_ Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	Buch	3	4	12	
Lindner	3_ formal-gestalterisch	33_ Herstellung und Distribution	332_ Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	Buch	1	1	1	E-Book, Lösungen digital
Lindner	4_ fach- und bereichsspezifisch	41_ Fach- und bereichsspezifisch	411_ Forschungsgeschichte	Der forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	Kapitel + Buch	4	5	20	
Lindner	4_ fach- und bereichsspezifisch	41_ Fach- und bereichsspezifisch	412_ Bindestrategie	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrategie» (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.).	Buch	5	3	15	

Detallierte Ergebnisse der praktischen Evaluation durch die Dozentin mittels Beurteilungsraster

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	111_Aspekte des Lernprozesses	Das Lehrmittel trägt wichtigen Aspekten von Lernprozessen ausreichend Rechnung (Einführung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung, Überprüfung, Transfer, Rekapitulation).	3	3	9	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	112_Lernphasen und -typen	Das Lehrmittel deckt alle vier Phasen des Lernprozesses nach Kolb (2015) ab (konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren) und berücksichtigt dadurch unterschiedliche Lerntypen (Assimilierer, Konverger, Diverger, Akkomodierer).	2	3	6	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	11_Lernprozess und Individualisierung	113_Taxonomiestufen	Das Lehrmittel beinhaltet Aufgaben, die sich bezüglich ihrer Stufe im Bloomsschen Taxonomiesystem für den kognitiven Bereich (Bloom 1972) unterscheiden.	3	2	6	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	121_Aufbereitung des Inhalts	Das Lehrmittel bereitet die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht auf im Sinne der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion, wird aber zugleich den universitären Ansprüchen gerecht.	5	2	10	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	122_Definitionen	Neue Begriffe und Konzepte werden auf eine zielgruppengerechte Art und Weise eingeführt und definiert.	5	2	10	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	123_Einbezug der Lebensrealität	Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag der Studierenden und auf deren Alltagswissen zurück.	4	5	20	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	124_Vorwissen, Können und Erfahrung	Im Lehrmittel werden das Vorwissen, das Können und die Erfahrungen der Lernenden aus der Schule und den bisher besuchten universitären Kursen als Ausgangspunkt für das weitere Lernen aufgenommen und einbezogen.	3	2	6	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	125_Sprache	Die Sprache des Lehrmittels ist auf die Les- und Verstehensfähigkeit der Zielgruppe abgestimmt und fehlerfrei.	5	5	25	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	126_Gendergerechte Sprache	Es werden Sprachformen verwendet, die der Gendervielfalt Rechnung tragen.	2	3	6	
Graefen/Liedke	1_pädagogisch-didaktisch	12_Zielgruppenorientierung	127_Aufgabenkomplexität	Die Komplexität der Aufgaben ist sowohl dem Niveau der Zielgruppe als auch den Lehr- und Lernzielen des Kurses angemessen.	4	3	12	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	211_Korrektheit und Genauigkeit	Die Inhalte werden korrekt und mit angemessener Genauigkeit vermittelt.	5	2	10	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	212_Aktualität	Die neueste (oder Erstauflage) des Lehrmittels ist erst seit Kurzem auf dem Markt.	3	5	15	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	213_Theoretische Ausrichtung	Das Lehrmittel vermittelt nicht unhinterfragt die Inhalte einer einzigen theoretischen Schule, sondern stellt verschiedene theoretische Ausrichtungen einander kritisch gegenüber.	4	5	20	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	214_Bereichs- und fachübergreifende Themen	Das Lehrmittel schließt bereichs- und fachübergreifende Themen mit ein und verknüpft sie mit den fach- und bereichsspezifischen Inhalten.	2	5	10	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	215_Intertextualität	Das Lehrmittel enthält Literaturverweise für eine Vertiefung der einzelnen Themen.	2	5	10	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	21_Inhalt	216_Motivation	Die Präsentation des Inhalts weckt das Interesse der Lernenden für das jeweilige Thema und das Fach im Allgemeinen.	4	3	12	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	221_Textkohärenz	Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.	5	5	25	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	222_Inhaltsgliederung	Der Inhalt ist auf fachlich adäquate Weise in Abschnitte, Unterkapitel und Kapitel gegliedert.	5	4	20	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	223_Unabhängigkeit der Kapitel	Die einzelnen Unter-/Kapitel, die sich mit unterschiedlichen Unterthemen befassen, sind genügend unabhängig voneinander gestaltet, um eine flexible Auswahl und Abfolge der Themen im Unterricht zu ermöglichen.	3	2	6	
Graefen/Liedke	2_thematisch-inhaltlich	22_Struktur	224_Kapitelumfang	Die Unter-/Kapitel haben einen angemessenen Umfang, um von den Studierenden als Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen gelesen zu werden.	3	1	3	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	311_Gestalterische Unterstützung	Die Vermittlung der Inhalte wird mit gestalterischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Illustrationen) unterstützt.	5	2	10	

LEHRBUCH	K_BEREICH	K_TEILBEREICH	K_NAME	K_BESCHREIBUNG	K_GEWICHT	EINSCHAETZUNG	PUNKTE	KOMMENTAR
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	31_Gestaltung	312_Adressatengerechte Gestaltung	Design und Gestaltung (von Einband, Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind zielgruppengerecht und ansprechend.	3	4	12	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	321_Typographische Übersichtlichkeit	Typographische Mittel werden wirkungsvoll eingesetzt, um das Leseverständnis zu fördern sowie Orientierung und Übersicht zu schaffen.	4	4	16	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	322_Überblicksdarstellungen	Überblicksdarstellungen unterstützen das Verständnis und die Verknüpfung von Lerninhalten.	3	2	6	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	32_Übersichtlichkeit	323_Verzeichnisse	Verzeichnisse (z. B. Inhaltsverzeichnis, Glossar, Index und Autorenverzeichnis) erleichtern die Arbeit mit dem Lehrmittel.	3	2	6	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	331_Wirtschaftlichkeit	Das Lehrmittel weist ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf.	3	3	9	
Graefen/Liedke	3_formal-gestalterisch	33_Herstellung und Distribution	332_Digitale Version	Das Lehrmittel oder Teile davon sind auch digital erhältlich bzw. verfügbar.	1	4	4	CD mit Tonbeispielen, Transkripten, zusätzlichen Aufgaben und Lösungen
Graefen/Liedke	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	411_Forschungsgeschichte	Der Forschungsgeschichtliche Hintergrund der behandelten Theorien und Ansätze wird beschrieben.	4	5	20	
Graefen/Liedke	4_fach- und bereichsspezifisch	41_Fach- und bereichsspezifisch	412_Bindestrichlinguistiken	Das Lehrmittel behandelt «Bindestrichlinguistiken» (Linke et al. 2004, S. 235) (Text-, Sozio-, Historiolinguistik usw.).	5	4	20	

## Detaillierte Ergebnisse der praktischen Evaluation durch die Studierenden

Nachfolgend sind die detaillierten Ergebnisse der Studierendenumfrage zum Lehrbuch von Graefen / Liedke (2012) aufgeführt. Die Erläuterung zu allen Beurteilungsaspekten lautete: *Bitte beurteile die folgenden Aussagen auf einer Skala von 0 bis 5. 0 bedeutet «trifft überhaupt nicht zu» und 5 bedeutet «trifft voll und ganz zu».*

<b>Sprache: Die Sprache des Lehrmittels ist verständlich und (mehrheitlich) fehlerfrei.</b>		
<b>Antwort</b>	<b>Absolute Anzahl Antworten</b>	<b>Prozent der Anzahl Antworten</b>
0	0	0.00
1	0	0.00
2	0	0.00
3	2	7.41
4	16	59.26
5	8	29.63
Keine Antwort	1	3.70
<b>Definitionen: Neue Begriffe und Konzepte werden auf verständliche Art und Weise eingeführt.</b>		
<b>Antwort</b>	<b>Absolute Anzahl Antworten</b>	<b>Prozent der Anzahl Antworten</b>
0	0	0.00
1	0	0.00
2	1	3.70
3	11	40.74
4	10	37.04
5	4	14.81
Keine Antwort	1	3.70
<b>Aufbereitung des Inhalts: Die Inhalte werden in einer logischen Reihenfolge behandelt.</b>		
0	0	0.00
1	0	0.00
2	0	0.00
3	5	18.52
4	18	66.67
5	3	11.11

Keine Antwort	1	3.70
<b>Textkohärenz: Die einzelnen Textabschnitte, Unterkapitel und Kapitel sind in sich kohärent.</b>		
0	0	0.00
1	1	3.70
2	0	0.00
3	1	3.70
4	16	59.26
5	8	29.63
Keine Antwort	1	3.70
<b>Einbezug der Lebensrealität: Das Lehrmittel greift auf plausible Beispiele aus dem Alltag und auf Alltagswissen zurück.</b>		
0	0	0.00
1	0	0.00
2	2	7.41
3	5	18.52
4	7	25.93
5	10	37.04
Keine Antwort	3	11.11
<b>Vorwissen, Können und Erfahrung: Das Lehrmittel baut auf mein Vorwissen (aus der Schule oder Uni) auf.</b>		
0	0	0.00
1	0	0.00
2	3	11.11
3	8	29.63
4	10	37.04
5	5	18.52
Keine Antwort	1	3.70
<b>Motivation: Das Lehrmittel fördert mein Interesse für die dargestellten Inhalte und die Linguistik im Allgemeinen.</b>		
0	0	0.00

1	2	7.41
2	1	3.70
3	6	22.22
4	11	40.74
5	5	18.52
Keine Antwort	2	7.41
<b>Adressatengerechte Gestaltung: Design und Gestaltung (Illustrationen und Text) des Lehrmittels sind ansprechend.</b>		
0	0	0.00
1	0	0.00
2	0	0.00
3	8	29.63
4	12	44.44
5	6	22.22
Keine Antwort	1	3.70
<b>Gestalterische Unterstützung: Tabellen, Grafiken und Illustrationen unterstützen die Vermittlung des Inhaltes.</b>		
0	0	0.00
1	0	0.00
2	0	0.00
3	7	25.93
4	12	44.44
5	7	25.93
Keine Antwort	1	3.70
<b>Typographische Übersichtlichkeit: Typographische Mittel (z. B. Kursivschrift oder Fettdruck) fördern das Leseverständnis, schaffen Orientierung und Übersicht.</b>		
0	0	0.00
1	0	0.00
2	2	7.41
3	4	14.81

4	13	48.15
5	7	25.93
Keine Antwort	1	3.70
<b>Überblicksdarstellungen: Das Lehrmittel enthält hilfreiche Überblicksdarstellungen.</b>		
0	0	0.00
1	1	3.70
2	0	0.00
3	6	22.22
4	17	62.96
5	2	7.41
Keine Antwort	1	3.70