

Hermann Funk
Jena

Après avoir suscité un grand intérêt dans les années 70 et 80, l'analyse des manuels de langues étrangères ne semble plus avoir la cote. La question que l'on se pose actuellement est plutôt celle de savoir s'il ne vaudrait pas mieux bannir les manuels de la salle de classe. Funk évoque plusieurs raisons qui peuvent expliquer - à différents niveaux - ce changement de perspective. Parmi les "défauts" des manuels, on peut citer le fossé qui sépare souvent les thèmes et sujets traités des intérêts personnels des apprenants, ou encore l'écart entre la progression établie par les auteurs et le développement d'une autonomie d'apprentissage. Si Funk lance aujourd'hui un plaidoyer en faveur de ces derniers, il est pleinement conscient que cet instrument de travail doit s'adapter aux besoins modifiés et élargis des apprenants aussi bien que des enseignants. Dans cette perspective, le manuel doit devenir un élément parmi toute une gamme de supports diversifiés (CDs, CD ROMs, vidéos, informations et exercices supplémentaires fournis par l'éditeur via internet) ce qui permettra sans doute de parer aux problèmes évoqués ci-dessus. Pour soutenir les enseignants dans le choix d'un manuel adéquat, Funk distingue douze domaines de qualité qu'il propose comme outils d'analyse, à appliquer individuellement ou par groupe de collègues, afin qu'il soit possible de prendre une décision bien fondée. (réd.)

Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag

Lehrwerkanalyse – noch aktuell?

Die Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik entstand Anfang der 70 Jahre mit dem Entstehen der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Ende der 70er Jahre wurden in dem Großprojekt „Mannheimer Gutachten“ die damals auf dem Markt befindlichen Lehrwerke untersucht und mehr oder weniger als defizitär eingestuft. In den 80er Jahren wurden die Kriterien des inzwischen aufgelösten Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. zur Richtschnur der Zulassung von Fremdsprachenlehrwerken für die Kurse mit Arbeitsmigranten. Das Thema war eines der beliebtesten in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonal.

Mit dem Ende der fachdidaktischen Grundsatzdebatten und Richtungsstreits um die kommunikative Fremdsprachendidaktik ist es um das in den 80ern und frühen 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch intensiv diskutierte Thema still geworden. Die letzte Monographie zur Lehrwerkanalyse stammt immerhin aus dem Jahr 1996. Es scheint, als habe sich die Debatte eher in die Schulen und Kollegien verlagert. Verlage sprechen von der berühmten Daumenprobe, der Bewertung und Beschaffung von Lehrmaterialien nach dem ersten Eindruck, „aus dem Bauch heraus“. Die tatsächliche oder subjektiv empfundene Qualität eines Lehrwerks ist oft nicht einmal der wesentlichste Grund für die Einführung oder Ablehnung eines Werkes. Eine griechische Lehrerin berichtet beispielsweise aus ihrer Schule, man sei sich eigentlich bei der Beurteilung der Qualität eines Jugendlichenlehrwerkes einig gewesen und habe die Beschaffung beschlossen,

der Verlag eines Konkurrenzwerkes habe aber die Schule darauf hin derart üppig mit kostenlosen Exemplaren eingedeckt, dass man sich dann auf dessen Werk geeinigt habe. Preis und Marketing sind zweifellos nicht nur in Zeiten knappster Bildungsetats und Kostenvorgaben von Kursträgern wesentliche Argumente für oder gegen ein Lehrwerk. Internationale und überregionale Sprachkursanbieter wie etwa Inlingua, Berlitz oder die Migros Klubschulen verkaufen ihre Lehrmittel mit dem Kurs und entziehen sie damit *de facto* sowohl der individuellen Disposition von Lehrenden und Lernenden als auch der fachwissenschaftlich-öffentlichen Qualitätskontrolle. Gleiches gilt für die Sprachlehrangebote von Fernuniversitäten.

Auch ein weiteres Argument scheint zunächst die Lehrwerkanalyse überflüssig zu machen. Die meisten Lehrwerke der deutschen Verlage haben sich auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise angeglichen. So gut wie alle haben inzwischen die Bedeutung der Phonetik entdeckt und den Wert von grammatischen Übersichten im Lehrwerk. Fast alle kleben inzwischen CDs ins Buch und bieten Internetseiten an. Alle beziehen sich explizit auf die Niveaustufen des Europarats. Fast alle verwenden bevorzugt die gleichen Übungsformen und bestellen ihre Bilder bei den gleichen Agenturen. Die Designer der Agenturen folgen den gleichen Farb-, Foto-, und Titeltrends: Junge, dynamische, fröhliche Menschen unterschiedlicher Herkunft – eine triste, schlecht ausgeleuchtete Jugendgruppe (wie auf dem Migros-Lehrmittel Lingua 21) fällt da schon sehr aus dem Rahmen. Wozu also Lehrwerkanalyse?

Klar ist zudem, dass die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr-

/Lernprozesses keine automatische Korrelation aufweisen. Schon früh wurde darauf hingewiesen (Kleppin 1984), dass eine rein hermeneutische Lehrwerkanalyse, die nicht empirische Daten der Verwendung des Werkes einbezieht, letztlich von begrenzter Aussagekraft bleibt. Das Ergebnis von Lehr-/Lernprozessen ist multifaktoriell bestimmt. Das Lehrmittel ist dabei nur einer dieser Faktoren. Nicht nur der Blick auf die Praxis lässt Zweifel aufkommen an der Notwendigkeit einer Debatte über die Qualität von Unterrichtsmaterialien. Wenige Fachdidaktiker beschäftigten sich mit der Analyse von Lehrmaterialien und Entwicklung von fachlich begründeten Arbeits- und Aufgabenformen (siehe u. a. Frank Königs zuletzt 1999). So stand das Lehrwerk beispielsweise im Februar auf dem Göttinger Kongress des AKADAF zwar im Mittelpunkt einer Tagung. Die kritische Position der meisten Beiträge summierte sich aber eher zu einem Generalangriff auf das Medium, anstatt Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. Aus fachdidaktischer Sicht scheint das Sündenregister der Lehrwerke offensichtlich lang und so facettenreich wie die Fachdebatte selbst:

- Aus der Sicht der didaktisch-methodischen Forschung sind Lehrwerke in der Regel defizitär in Bezug auf die nötige Vielfalt der Verarbeitungsprozesse. Sie transportieren in der Regel ein eingeschränktes Übungs- und Aufgabenrepertoire mit oft wenig Bezug zu den realen Sprachverwendungsmöglichkeiten der Zielgruppe.
- Aus pädagogischer Sicht ist zu bemängeln, dass Lehrwerke immer zeit- und ortsfrem zur aktuellen Lernsituation und ohne Kenntnis der konkreten Lerngruppe oder gar individueller Lernpotenziale und –probleme entwickelt werden. Der Vorwurf lautet. Lehrwerke stünden dem kreativen Unterrichtsgeschehen eher entgegen und behinderten die Entfaltung eines lernerorientierten

Arbeitsklimas mit läppischen Exerzitien. Konsequenz wird die Lehreräußerung: “Ich unterrichte ohne Lehrbuch!“ gemeinhin als Ausweis fachlicher, pädagogischer und kreativer Eigenständigkeit gewertet, wobei sie durchaus auch ein Hinweis auf unstrukturierte Lernprozesse, mangelnde Progression, Transparenz und Evaluation sein könnte.

- Ein wichtiges Feld der didaktisch-methodischen Forschung in den 80er und 90er Jahren, die Erforschung von Lernstrategien und individuellen Unterschieden, führte zur Forderung nach mehr Prozesskontrolle beim Sprachenlernen durch die Lerner, nach Lernerautonomie (u.a. Gick 1989, Giovannini in Babylonia.v.a.). Auch hier erschien das Lehrwerk als Haupthindernis auf dem Weg zur Autonomie (zur gegenteiligen Position vgl. Koenig 1996).
- Aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie steht das Lehrwerk in seiner derzeit verbreiteten Form dem notwendigen Prozess der Wissenskonstruktion eher entgegen. Es verhindert den einzig möglichen Weg des Wissenserwerbs, den eigenständigen Aufbau von Kenntnissen und Fertigkeiten nach individueller Disposition und Motivation der Lernenden durch die pauschale und zentrale Vorgabe von Zielen, Materialien und Methoden.
- Aus der Sicht der Universalgrammatik kommt strafverschärfend hinzu, dass Lehrwerke dem Aspekt *learnability* keinerlei Beachtung schenken, dass sie also eine in der Sequenzforschung in Umrissen erkennbare Abfolge der Lernbarkeit von grammatischen Regeln nicht beachten, und statt dessen grammatische Strukturen einführen, ohne auf Erwerbsreihenfolgen, das heißt auf vorhandene natürliche Lernprogressionen Rücksicht zu nehmen.

Das Urteil kann angesichts dieses Sündenregisters nur auf *Verbannung* lauten – raus mit den Lehrwerken aus den Klassenzimmern.

Das Lehrwerk: Auslaufmodell oder differenziertes Serviceangebot mit Zukunft?

Ist das Lehrwerk angesichts all dieser ungelösten Fragen und der Attraktivität neuer Medien ein Auslaufmodell? Folgt es dem Sprachlabor in die Rumpelkammer der Didaktik? Gewichtige Gründe sprechen dagegen. Da ist zuerst das Interesse von Lehrenden und Lernenden an einer im doppelten Wortsinne “begreifbaren” Unterrichtsleitlinie. Lehrwerke sind nicht deckungsgleich mit Unterricht. Der Vorwurf, sie böten zu wenig Texte und Übungen und gingen manchmal an den Lernbedürfnissen von Zielgruppen vorbei, verkennt dies. Er ist daher ebenso berechtigt wie unsinnig. Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht. Sie können aber ein Instrument sein, das es den Lehrenden erlaubt, sich individuellen Lernerbedürfnissen zu widmen, indem es sie bei Unterrichtsvorbereitung und Materialrecherche, aber auch im Unterricht selbst entlastet, etwa durch die Anlage sich selbst tragender Lernsequenzen – auch zur Grammatik - ohne ständigen Interventionsbedarf des Lehrenden im Kursplenum. Hierin, und mehr noch in kreativen Vorschlägen zum schon aus motivationalen Gründen unverzichtbaren sozialen Miteinander im Sprachlernprozess liegt ihre Chance, nicht in der Bereitstellung von immer größeren Mengen an inzwischen durch die entsprechenden Autorentools von Lehrenden mühelos selbst herzustellen Übungen vom Typ „Einfüllen“, „Ankreuzen“, „Zuordnen“ usw. Zum Angebot an kreativen Aufgaben zur Lernprozesssteuerung tritt ein weiterer Punkt hinzu: Wie immer man die potenzielle Rolle der Informations- und Kommunikationsmedien (IKT)

im Sprachlernprozess bewertet – prinzipiell und im konkreten Fall einer Kursplanung: Es steht außer Frage, dass ihre Verfügbarkeit – auch die des „klassischen Mediums Video – auch nach Erwartung vieler Lerner zu einer reichhaltigen Lernumwelt hinzu gehört – je nach Lerntyp unterscheidet sich diese Erwartung sicher in Form und Intensität. Die Bereitstellung von progressionsgerechtem, verarbeitbarem, landeskundlich aktuellem Informations- und Trainingsmaterial gehört inzwischen mehr oder weniger zum Serviceangebot der Verlage, sei es in der Form von didaktischen Vorschlägen und im genannten Sinne geprüften Internetadressen oder in der Form von Zusatzübungen auf CD ROM. Das Lehrwerk wird zum „Pflegefall“. Die Verlage müssen sich mehr und mehr der Aufgabe stellen, ein vielfältiges, von Lehrenden und Lernenden nutzbares Zusatzangebot zum Lehrwerk im Internet bereit zu halten und ständig zu erneuern. Allerdings: Das Herunterladen von kontextlosen Grammatikübungen aus dem Internet, die man früher anderswo kopierte, ist noch kein Fortschritt. Nur wenn Lehrwerke sich neuen Aufgaben stellen, bieten sie sich gleichzeitig als Instrument der Lehrerweiterbildung an, als eine Möglichkeit, Lehrende explizit und detailliert mit neuen didaktischen Ansätzen vertraut zu machen. Eine Vorgehensweise, die auch in der Weiterbildungsarbeit der Goethe-Institute genutzt wird. Die neue Bedeutung des Lehrwerks könnte in seiner Weiterentwicklung zu einem „sozialen Drehbuch“ bestehen, einem script zur Organisation eines phantasievollen sozialen Miteinanders in einem Kurs, in dem die Zeit zu wertvoll ist, um sich mit dem Ausfüllen von Lückenübungen und dem Einüben in Formalitäten statt mit kommunikativem gemeinsamem Lernen zu beschäftigen. Diese Weiterentwicklung des Lehrwerks fordert von Autorinnen und Autoren nicht mehr die Umsetzung von letztlich

programmierbaren Aufgabentypologien und –mustern sondern Einsicht in individuelle Lernverfahren und Gruppenstrukturen, in kognitive und emotionale Prozesse. Auf dieser Basis können im Lehrwerk Aufgabensequenzen bereit gestellt werden, die die Lernenden progressional gestuft sowohl zum Erkennen grammatischer Regeln als auch zur freien mündlichen und schriftlichen Textproduktion führen können.

Ein genauerer Blick auf die oberflächlich betrachtet so ähnlichen Verlagsprodukte zeigt dann auch, dass sie sich in sehr unterschiedlicher Weise den Anforderungen stellen, die sich aus der sich verändernden Rolle des Lehrwerks in der geforderten reichhaltigen Lernumwelt ergeben. So reüssieren derzeit durchaus DaF-Lehrwerke, in denen keine systematische Textarbeit enthalten ist, für die der Begriff „Lernstrategien“ ein Fremdwort ist, ein didaktisches Konzept neben der Grammatik nicht erkennbar oder die Medienausstattung bescheiden ist. Alles Gründe, sich über die eigenen Qualitätsansprüche Gedanken zu machen, sie mit denen der Forschung zu vergleichen und genauer hinzuschauen.

Literatur

- BARKOWSKI, H. u.a. (Hrsg.) (1980): *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein/Ts.
 BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum, AKS
 DIES. (2002): *Grammatik und Fremdspracherwerb – Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Bochum, AKS.
 ENGEL, U. / HALM, W. / KRUMM, H.-J. u.a. (1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 1., 5. Aufl. Heidelberg, Groos.
 ENGEL, U. / KRUMM, H.-J. / WIERLACHER, A. (1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 2., 2. Aufl. Heidelberg, Groos.
 EYNAR, L. (1992): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht*, in: JUNG, Udo O. H. (Hrsg.): *„Praktische Handreichung für Fremd-*

sprachenlehrer. Frankfurt/ M. [u.a.], Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik; 2) p. 121-126.

FUNK, H. / KOENIG, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München, Iudicium.

FUNK, H. (2001): *Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke*, in: FUNK, H. / KOENIG, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik...*, p. 279-293.

GICK, C. (1989): *—Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner?* in: MÜLLER, M. / WERTENSCHLAG, L. / WOLFF, J. (Hrsg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin u.a., p. 163-185.

KAST, B. / NEUNER, G. (Hrsg.) (1996): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 2. Aufl., Berlin [u.a.], Langenscheidt.

KLEPPIN, K. (1984): *Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung*, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, p. 16-23.

KOENIG, M. (1996): *Autonomie und Lehrwerke – ein Widerspruch? Oder: Wie kann die Autonomie der Lernenden durch Lehrwerke gefördert werden?* in: *Fremdsprache Deutsch – Sondernummer*, p. 34-40.

DERS. *Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht*, in: BÖRNER, W. / VOGEL, K. (2002), p. 67-90.

KÖNIGS, F. (2005): *Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe?* in: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen, p. 67-82.

KRUMM, H.-J. (1994): *Stockholmer Kriterienkatalog*, in: KAST, B. / NEUNER, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.], Langenscheidt, p. 100-105.

SPRACHVERBAND DEUTSCH FÜR AUSLÄNDISCHE ARBEITNEHMER e.V. (Hrsg.) (1997ff.): *Ansicht - Einsicht zur zielgruppenspezifischen Betrachtung von DaF-Lehrwerken*. Mainz, Contact-Medien-Verlag.

Hermann Funk

ist Professor für Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, Vorsitzender der Fachgruppe DaF im FMF, an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Ein Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen

Wie misst man die Qualität von Lehrmaterialien? Kann angesichts der Vielzahl fachdidaktischer Positionen und ungesicherter Ergebnisse der Forschung zum gesteuerten und ungesteuerten Fremdspracherwerb, angesichts eines in Verlauf und Ergebnis individuellen und multifaktoriell bestimmten Lernprozesses die Qualität von Lehrmaterialien überhaupt beschrieben werden? Aus fachdidaktischer Sicht ergeben sich trotz der beschriebenen Einschränkung eine Reihe von Qualitätsmerkmalen bzw. –anforderungen an die Lehr-/ Lernmedien. Welche Bedeutung sie in einer konkreten Planungssituation in einem Sprachinstitut oder einer Schule bei der Wahl eines Lehrmittels haben, kann aber nicht generell unabhängig von Lehrpersonal und Lernenden postuliert werden. Im folgenden Raster soll daher zunächst versucht werden, die aus Sicht der Fachdidaktik derzeit wichtigen Qualitätsmerkmale in einer überschaubaren Kriterienliste festzuhalten. Um unterschiedliche Interpretationen der Merkmale zumindest einzugrenzen, werden Beispiele für Indikatoren genannt werden. Um die Gewichtung eines Einzelkriteriums offen und transparent zu halten, wird ein Gewichtungsfaktor eingeführt. Die Liste versteht sich ausdrücklich als offenes und zu ergänzendes Arbeitsinstrument, als Strukturierungshilfe kollegialer Diskussion für Kursleitende, nichts als Normvorgabe. Die – für die Praxis irrelevante – Objektivität quantitativer und qualitativer Vergleichskriterien ist nicht angestrebt.

Ein Vorschlag zum Vorgehen in einer Arbeitsgruppe in vier Schritten:

1. Lesen Sie zunächst die Qualitätsmerkmale im Team:
Was fehlt? Wo gibt es unterschiedliche Auffassungen / Unklarheiten? Einigen Sie sich im Team auf die Qualitätsmerkmale und erweitern Sie dann ggf. den Fragebogen.
2. Füllen Sie die Spalte „Gewichtung“ aus - von 0 (unwichtig) bis 2 (sehr wichtig) und diskutieren Sie das Ergebnis. Abweichungen in der Gewichtung sind ein guter Ausgangspunkt für produktive Teamdiskussionen über didaktische Überzeugungen.
3. Bewerten Sie dann (individuell oder zu zweit) das Lehrwerk nach den Qualitätsmerkmalen. Tragen Sie die Punkte und die Summen ein. Vertikale Additionen der Summen in einzelnen Qualitätsbereichen machen nur Sinn, wenn sie vongleichen Gewichtungsfaktoren ausgehen.
4. Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe.
Tipp: Sie können auch für die einzelnen Messfelder Mindestpunkte festlegen und ihr Unterschreiten als Ausschlusskriterium bestimmen (Etwa 5 mal 0 Punkte bei als sehr wichtig eingeschätzten Qualitätsmerkmalen).

Qualitätsmerkmale & Indikatoren		A:	B:	Summe
		Gewichtung/	Bewertung	
		wie wichtig für mich?		
Q1	Mediale Ausstattung & Konzeption			
	1.1 mehrere CDs pro Band	1 = wichtig	2 = sehr wichtig	
	1.2 CDs für Lerner verfügbar?	1= ja / gut	2 = ja / ausgezeichnet	
	z. B.: CD für Lerner kostenlos im Kursbuch vorhanden			
	1.3 Internetseite zum Lehrwerk			
	mit online Übungen, Internetadressen und didaktischen Tipps, integrierte Verweise im Kursbuch und im LHB			
	1.4 CD ROM			
	1.5 Beschreibung der mediendidaktischen Konzeption im LHB			
Q2	Curriculare Kalibrierung			
	2.1 Orientierung am Europäischen Referenzrahmen und an Profile deutsch			
	Indikatoren: Die Lehrwerksbände sind auf die Niveaustufen erkennbar zugeschnitten (A1, A2...? Sind die Kannbeschreibungen als zentrales Element im Inhaltsverzeichnis und in den Lektionen transparent gemacht? Es gibt präzise Aussagen zu „Profile deutsch“ im LHB? Lernerautonomie wird durch Aufgabenstellung gefördert? Die grammatischen Vorgaben (Umfang, Teilung, Stufung der Niveaustufen werden umgesetzt (und nicht überfüllt)? Portfolioarbeit, Evaluation und Selbstevaluation sind integrierte Bestandteile des Lehrmittels.			

	2.2 Abdeckungsgrad in Bezug auf andere relevante Curricula und institutionsspezifische Vorgaben, z. B. im Hinblick auf schul- und institutsinterne Pläne und pädagogische Richtziele	.....	.....
Q3	Passung in Bezug auf die eigene Institution		
	3.1 Angemessener Umfang des Materials für die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit und die angestrebten Ziele <i>Indikator:</i> Angaben im LHB; Schätzung auf Basis einer Einheit	.....	.....
	3.2 Angemessener Zuschnitt des Materials für die Kursorganisation <i>Indikatoren:</i> Jahrgangsbände, Zuschnitt/Einteilung v. Kurs- und Arbeitsbuch, Intensivkurshinweise im LHB/ angemessene Länge/Kürze der Lektionen /Einheiten	.....	.....
	3.3 Qualifikation der Lehrenden für die Arbeit mit dem Lehrmittel <i>Indikatoren:</i> Das Konzept ist nicht klar erkennbar bzw. beschrieben. <i>Der Vorbereitungsaufwand wird als unangemessen hoch eingeschätzt.</i>	.....	.....
	3.4 Preis-/Leistungsverhältnis	.....	.....
Q4	Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf ...		
	Die Fertigkeit Hören		
	4.1 Das Angebot von Hörübungen im Material ist hoch und differenziert und berücksichtigt die Vorgaben von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikatoren:</i> Es gibt Hörübungen in Kurs- und Arbeitsbuch, es gibt auch Hörübungen zu Wortschatz und Grammatik, es gibt authentische (nicht für den Unterricht produzierte) Hörtexte, die Textsortenvorgaben von Referenzrahmen und Profile werden zitiert.	.....	.....
	4.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und –überprüfende Übungen <i>Indikatoren:</i> Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest	.....	.....
	4.3. Das Hörverstehen wird auch auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert. <i>Indikatoren:</i> Allgemein-globale Fragen vor dem Hören, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme.	.....	.....
	4.5 Audiotexte werden auch zum Spaß, zur Förderung einer positivem emotionalen Einstellung zur Sprachensibilisierung eingesetzt.	.....	.....
Q5	5. Die Fertigkeit Lesen		
	5.1 Das Angebot an Lesetexten berücksichtigt die Vorgaben von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikator:</i> Die bearbeiteten Textsorten werden im Inhaltsverzeichnis explizit genannt.	.....	.....
	5.2 gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und –überprüfende Übungen <i>Indikatoren:</i> Sequenz von Vorentlastung, Informationsentnahme und Verständnistest	.....	.....
	5.3 Lesestrategien werden auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert. <i>Indikatoren:</i> Allgemein-globale Fragen vor dem Lesen, Aufgaben zur selektiven Informationsentnahme, explizite Strategiehinweise	.....	.....
Q6	6. Die Fertigkeit Sprechen		
	6.1 Die dialogischen Vorgaben entsprechen den Anforderungen von <i>Profile deutsch</i> <i>Indikator:</i> Kannbeschreibungen sind im Inhaltsverzeichnis zitiert.	.....	.....
	6.2 Die Lernenden sprechen in jeder Phase auch als „sie selbst“ (Training aktiven Sprachhandelns). <i>Indikatoren:</i> Übungssätze könnten in dieser Form auch von den Lernern in für sie relevanten Kontexten verwendet werden. <i>Statt:</i> XY geht morgens um 7 aus dem Haus; Ich gehe meistens morgens um 7 .....	.....	.....
	6.3. Es gibt ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zur Automatisierung und sprachlicher Flüssigkeit. <i>Indikatoren:</i> (z. B. spielerische) Übungen mit hoher Wiederholungsfrequenz gleicher, kommunikativ frequenter Strukturen.	.....	.....

Q10	<p>Wortschatzarbeit</p> <p>10.1 Das Lehrwerk enthält Vorschläge zur Unterscheidung von Verstehenswortschatz und produktiv zu verwendenden Wörtern.</p> <p><i>Indikator:</i> Im Wörterverzeichnis gibt es entsprechende Markierungen.</p> <p>10.2 Das Wortschatzangebot ist an den Wortfeldern von <i>Profile Deutsch</i> orientiert, aber offen. Die Lernenden werden an der Auswahl von Lernwortschatz beteiligt.</p> <p><i>Indikator:</i> Das Material enthält (graphisch gestützte) Angebote zur Erweiterung und Auswahl von Wortschatz in Wortfeldern. Die Wortfelder sind im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen.</p> <p>10.3 Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz werden kontinuierlich eingeführt und trainiert.</p> <p><i>Indikator:</i> Entsprechende Hinweise im Inhaltsverzeichnis, Einführung frequenter Internationalismen in den Anfangskapiteln, Lehrerhandbuchhinweise.</p> <p>10.4 Wortschatz wird unter Berücksichtigung der Arbeitsweise des mentalen Lexikons vor allem in sprachlichen Handlungskontexten und assoziativ geübt.</p> <p><i>Indikator:</i> Fokussierte Verwendung von Wortschatz, um etwas mitzuteilen, rezeptive Wortschatzarbeit mit authentischen Texten, Berücksichtigung von Kollokationen und Kookurrenzen (gemeinsames Auftreten unterschiedlicher Wörter)</p>	<p>.....</p>
Q11	<p>Inhalte/Landeskunde</p> <p>11.1 Entlang der Themenvorgaben der europäischen Niveaustufen werden explizite und implizite Landeskundekenntnisse vermittelt.</p> <p><i>Indikator:</i> Inhaltsverzeichnis, „zielgruppenspezifische“ Landeskundeboxen.</p> <p>11.2 Neben der pragmatischen Bedeutung der Landeskunde ist das interkulturelle Ziel der Sensibilisierung der Lernenden für eigene und fremdkulturelle Wahrnehmungen Unterrichtsziel.</p> <p><i>Indikator:</i> Aufgaben, die Fragen und Einstellungen der Lerner zum Ausgang haben, explizite Thematisierung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Verstehen.</p> <p>11.3 Berücksichtigung der Lernermotivation, d. h. u. a. Integration des Fremdsprachenlernens für berufliche Zwecke von Anfang an. (Forderung von <i>Profile deutsch</i>)</p> <p><i>Indikator:</i> allgemein-kommunikative Handlungen (z. B. Termine machen) werden auch in beruflichen Domänen eingeführt, Berufsbilder des Alltags werden thematisiert (Berufe werden nicht nur als Vokabeln eingeführt).</p>	<p>.....</p>
Q12	<p>Evaluation / Selbstevaluation</p> <p>12.1 Die Evaluation von Unterrichtsprozess und –ergebnis ist integraler Bestandteil des Lehrmaterials</p> <p><i>Indikator:</i> Das Material enthält klare Lernziele und in jedem Kapitel einen Rückblick auf das Erreichte. In regelmäßigen Abständen wird zur Selbstevaluation angeregt. Das Material enthält testvorbereitende Trainingsmaterialien</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>