

# MASTEROPPGAVE

## **Schmückendes Beiwerk oder realer Kommunikationsanlass?**

Zu Vorkommen und Verwendung von authentischen Texten in norwegischen Deutschlehrbüchern unter besonderer Berücksichtigung literarischer Texte

Tatjana Lehner

8.12.2015

Masterstudium i fremmedspråk i skolen  
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag





# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>5</b>
<b>2. LEHRBUCHTEXTE .....</b>	<b>9</b>
2.1. AUTHENTISCHE TEXTE IN DER GESCHICHTE DES FSU .....	11
2.2. DER BEGRIFF „AUTHENTIZITÄT“ .....	13
2.3. DEFINITIONSVERSUCHE .....	17
2.3.1. <i>Materialauthentizität</i> .....	18
2.3.2. <i>Interaktionsauthentizität</i> .....	20
2.3.3. <i>Situationsauthentizität</i> .....	22
2.3.4. <i>Analysekriterien</i> .....	23
2.4. LITERARISCHE TEXTE.....	25
2.4.1. <i>Literarische Texte im FSU</i> .....	27
2.4.2. <i>Arten von literarischen Texten</i> .....	28
<b>3. LEHRWERKSANALYSE .....</b>	<b>31</b>
3.1. EINSCHÄTZUNG DER LEHRWERKE.....	33
3.2. KRITERIEN FÜR DIE ANALYSE DER TEXTE .....	35
3.2.1. <i>Materialauthentizität</i> .....	35
3.2.2. <i>Literarische Texte</i> .....	36
3.2.3. <i>Situationsauthentizität</i> .....	36
<b>4. ERGEBNISSE.....</b>	<b>39</b>
4.1. ANKUNFT .....	39
4.1.1. <i>Materialauthentizität</i> .....	41
4.1.2. <i>Literarische Texte</i> .....	43
4.1.3. <i>Situationsauthentizität</i> .....	44
4.2. EINFACH DEUTSCH.....	47
4.2.1. <i>Materialauthentizität</i> .....	50
4.2.2. <i>Literarische Texte</i> .....	51
4.2.3. <i>Situationsauthentizität</i> .....	52
4.3. WEITBLICK.....	55
4.3.1. <i>Materialauthentizität</i> .....	57
4.3.2. <i>Literarische Texte</i> .....	58
4.3.3. <i>Situationsauthentizität</i> .....	59
4.4. WEITER GEHT'S.....	61
4.4.1. <i>Materialauthentizität</i> .....	62
4.4.2. <i>Literarische Texte</i> .....	63
4.4.3. <i>Situationsauthentizität</i> .....	64
<b>5. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....</b>	<b>67</b>
5.1. MATERIALAUTHENTIZITÄT.....	68
5.2. LITERARISCHE TEXTE.....	69
5.3. SITUATIONSAUTHENTIZITÄT.....	70
<b>6. SCHLUSSBEMERKUNG .....</b>	<b>71</b>
<b>7. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>75</b>
<b>8. LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>77</b>
8.1. PRIMÄRWERKE.....	77
8.2. SEKUNDÄRLITERATUR .....	79
<b>9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>89</b>

**In Erinnerung an  
Johann Hell sen.**

# 1. Einleitung

Wie gestalte ich den Deutschunterricht so, dass sich die Lernenden<sup>1</sup> die notwendigen Kompetenzen für eine erfolgreiche Kommunikation im Zielsprachenland aneignen können? Diese Frage hat sich sicher schon jeder Deutschlehrende gestellt. Das Lernen einer Fremdsprache ist ein komplexer Prozess, für den es viele unterschiedliche Erklärungen gibt. Renate Faistauer hat vier Grundannahmen für das Lernen als Grundlage jeglichen Unterrichts formuliert: Ihr zufolge ist Lernen ein aktiver und konstruktiver, ein situations- und kontextgebundener, selbstgesteuerter und nicht zuletzt auch sozialer Prozess (Faistauer 2005: 12-15). Diese vier Grundannahmen von Lernen sollen im Unterricht beachtet werden. Allerdings lässt sich die Situations- und Kontextgebundenheit des Lernens im Fremdsprachenunterricht (FSU) nicht immer umzusetzen, ist der FSU doch grundsätzlich eine künstlich geschaffene Situation. Darüber hinaus müssen alle Lehrenden Rücksicht auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Schulgesetze, Lehrpläne, u.ä.) nehmen. Vorgefertigte Lehr- und Lernmaterialien erleichtern ihnen die Vorbereitung und Durchführung des schulischen FSU. Im Gegensatz zu anderen Materialien sind Lehrwerke der Qualitätssicherung durch die Verlage unterworfen (Rösler 2010: 1208). Wenn es sich um kurstragende Lehrwerke handelt, steuern diese bis zu einem gewissen Maß den Unterricht, nehmen durch die Zusammenstellung der verwendeten Texte und Übungen eine Vor-auswahl vor und bringen die Texte und Übungen in eine bewusste Reihenfolge. Bausch nennt sie „Lehr- und Lernschrittmacher“ (Bausch 1999:17). Es liegt aber in der Verantwortung und im Ermessen des Lehrenden, welches Lehrwerk auf welche Weise in den Unterricht eingebunden wird (Krumm 2010: 1215).

Lehrwerken wird also eine wegweisende Funktion im FSU zugeschrieben. Allerdings stellt sich die Frage danach, welche Texte in diesen enthalten sind und wie diese verwendet werden. Je nachdem, welche Art des Unterrichts gerade vorherrscht(e), wurden (und werden) im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) unterschiedliche Texte verwendet. Authentische Texte sind dabei den unterschiedlichen Moden und Strömungen in der Fremdsprachendidaktik ebenso ausgesetzt und unterworfen wie literarische Texte.

---

<sup>1</sup> Im Text wurde versucht, geschlechterneutrale Formulierungen zu verwenden.

Im Rahmen dieser Arbeit soll versucht werden, eine Definition des Begriffes „Authentizität“ im Hinblick auf den DaF-Unterricht zu finden, die die Grundlage dafür bietet, ausgewählte norwegische Deutschlehrwerke für die weiterführende Schule (Niveau II) im Hinblick auf das Vorkommen von authentischen Texten zu untersuchen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Analyse des Vorkommens und der Verwendung von (authentischen) literarischen Texten in den untersuchten Lehrwerken<sup>2</sup>. Folgende Arbeitshypothesen sollen im Verlauf dieser Arbeit überprüft werden:

- Authentische Texte finden nur zu einem geringen Teil Eingang in norwegische Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache.
- Bei der Mehrzahl der in den Lehrbüchern enthaltenen authentischen Texte handelt es sich um authentische literarische Texte, wobei hier wiederum vor allem kurze lyrische Texte verwendet werden und sich kaum längere literarische Texte finden.
- Authentische literarische Texte dienen zumeist nur zur Auflockerung. Es finden sich nur wenige authentische Kommunikationsaufgaben, die von literarischen Texten ausgehen.

Den Begriff der „Authentizität“ haben Michael Rössner und Heidemarie Uhl als Herausgeber eines Sammelbandes aus dem Jahre 2012 in Bezug auf die Kulturwissenschaften thematisiert. Sie bescheinigen dem Begriff eine Renaissance und nennen es „*die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen*“ (Rössner/ Uhl 2012). In Bezug auf die Sprachdidaktik hat sich Lesya Matiyuk ausführlich mit dem Begriff der Authentizität auseinandergesetzt (Matiyuk 2012). Michael Frings und Eva Leitzke-Ungerer bieten in ihrem Sammelband „Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen“ einen Überblick sowohl über die theoretischen Grundlagen des Begriffs und dessen Entwicklung als auch über die praktischen Auswirkungen dieses Konzepts auf den FSU in den romanischen Sprachen (Frings/Leitzke-Ungerer 2010). Die Artikel von Eva Leitzke-Ungerer, Mark Bechtel und Bàrbara Rovirò und von Inez de Florio-Hansen bilden die theoretische Grundlage für diese Arbeit (Leitzke-Ungerer 2010, Bechtel/Rovirò 2010 und de Florio-Hansen 2010). Als Ausgangspunkt für die genannten Artikel ist der Sammelband von Christoph Edelhoff („Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle“, 1985) zu nennen, der auch die Grundlage für mehrere an der Universität Wien verfassten Abschlussarbeiten zum Thema Authentizität

---

<sup>2</sup> Zu den Definitionsproblemen rund um die Begriffe „Authentizität“ und „Literatur“ vgl. die entsprechenden Unterkapitel.

im FSU bildet: Doris Humenberger (1997) hat sich generell mit dem Begriff der „Authentizität“ im FSU auseinandergesetzt, wobei sie sich auf das Fach Französisch konzentriert hat. Mit dem authentischen Hörtext im DaF-Unterricht beschäftigte sich Sandra Kitzler in ihrer Diplomarbeit aus dem Jahre 2011. Manuela Weghaupt (2006) untersucht die Repräsentanz und den Stellenwert literarischer Texte anhand von in Deutschland herausgegebenen DaF-Lehrwerken für Erwachsene. Eveline Kaliwoda befasst sich in ihrer Diplomarbeit aus dem Jahre 2014 mit „Authentischen Begegnungen im Fremdsprachenunterricht“ (Kaliwoda 2014).

Am Beginn dieser Arbeit möchte ich mich damit auseinandersetzen, wie Texte in norwegischen Deutschlehrwerken verwendet wurden und werden. Dabei ist es unumgänglich, sich mit den Begriffen „Text“, „Authentizität“ und „Literatur“ auseinanderzusetzen. Allerdings ist es nicht Sinn dieser Arbeit, einen umfassenden theoretischen Überblick über mit die diesen Begriffen verbundenen wissenschaftlichen Diskussionen zu bieten. Nach der Betrachtung der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Begriffe werden die Methode der Lehrwerksanalyse und die Einschränkungen für diese Arbeit thematisiert. Der Hauptteil dieser Arbeit ist der Analyse der Lehrwerke gewidmet: Nach einer allgemeinen Vorstellung werden diese im Hinblick auf das Vorkommen und die Verwendung der in den Lehrbüchern enthaltenen Texte untersucht. Dabei liegt ein Schwerpunkt der Analyse darauf, ob authentische Texte in diesen Lehrbüchern enthalten sind, wie groß der Anteil der authentischen literarischen Texte ist und welche Aufgaben mit den literarischen Lehrbuchtexten verbunden sind. Den Abschluss dieser Arbeit bilden eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick auf weitere mögliche Fragestellungen für zukünftige Forschungsprojekte.



## 2. Lehrbuchtexte

Das Wort „Text“ kommt ursprünglich aus dem Lateinischen und bedeutet „Gewebe“ oder „Geflecht“. Im Alltag wird der Begriff „Text“ oft für eine sprachliche Äußerung verwendet, die kein Zufallsprodukt ist, sondern etwas, das vom Textproduzenten bewusst erstellt wurde und dessen Intention entspricht. Dies allein reicht aber noch nicht aus, um von einem Text zu sprechen. Auch der Rezipient muss den Text verstehen. Abhängig vom jeweiligen Kontext kann es also sein, dass ein Rezipient einen Text als solchen auffasst, während ein anderer diesen nur als wirre Zeichenfolge deutet (Fischer 2009: 7). Diese Definition eines „Textes“ lässt sich nur bedingt für diese Arbeit anwenden, da man nicht erst die Meinung der Lernenden einholen kann, ob diese einen Text als solchen wahrnehmen oder nicht (Fischer 2009: 7).

Auch die im „Wörterbuch der Literaturwissenschaft“ verwendete Definition von „Text“ ist für den Zweck dieser Arbeit zu weit gefasst: *„Text. allg. ein Objekt aus Sprache, kohärente, durch Verweise verkettete Abfolge sprachl. Einheiten (Sätze), die e. gemeinsame Bezugssphäre haben.“* (Wilpert 1989: 930-931). Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) *„wird der Begriff ‚Text‘ zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende/Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes.“* (Trim/North/Coste 2001: 95). Beide angeführten Definitionen ähneln einander insofern, als sie nur sprachliche Äußerungen als Texte ansehen, bildliche Darstellungen werden – im Gegensatz zu einem weit gefassten Textbegriff<sup>3</sup> – aus dieser Definition ausgenommen. Michael Klemm hat den Versuch unternommen, unterschiedliche Textdefinitionen zu vergleichen. Das erste Zitat aus dem „Wörterbuch der Literaturwissenschaft“ entspräche der von ihm verwendeten Definition von Text als lineare Verkettung von Zeichen/Sätzen/Aussagen (Klemm 2002: 19), die zweite aus dem GER wohl am ehesten der Definition von Text als sprachliche und kommunikative Handlung (Klemm 2002: 22). Beide Definitionen zeigen auf, wie schwierig es ist, diesen Begriff zu definieren: eine allgemeingültige Definition des Textbegriffes gibt es nämlich nicht.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Lioudmila Möller (2002: 93-96).

<sup>4</sup> Zum Textbegriff vgl. auch Matiyuk 2012: 22-25.

Im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ wird ein Text als „*abgegrenzte inhaltlich und grammatikalisch zusammenhängende sprachliche Äußerung (in mündlicher oder schriftlicher Form) mit erkennbarer kommunikativer Funktion*“ definiert (Schütz 2010: 335). Diese Definition nähert sich der Definition von Schwitalla an: Laut Schwitalla gibt es vier Charakteristika, die „ein sprachliches Gebilde erfüllen muss, um als Text zu gelten“ (Fischer 2009: 8):

- 1) eine erkennbare thematische Struktur von Inhalt und Struktur;
- 2) eine handlungslogische Abfolge;
- 3) eine Funktion oder ein Ziel, welche aber nicht offensichtlich sein müssen;
- 4) ein Anfang und ein Ende (Schwitalla 2012: 192-193).

Diese Definition dient als Grundlage für diese Arbeit, auch wenn es mitunter schwierig ist zu entscheiden, ob es sich bei einem einzelnen Satz oder gar bei einem einzelnen Wort bereits um einen Text handelt. Für diese Analyse werden Grammatikübungen nicht als Texte im oben genannten Sinn angesehen, obwohl es sich zum Beispiel bei Lückentexten auch um Texte mit einer erkennbaren thematischen Struktur, einer handlungslogischen Abfolge, einer Funktion und einem Anfang und Ende handelt. Moderne lyrische Texte erfüllen nicht immer alle oben genannten Kriterien, werden aber doch als Texte angesehen. Im Zweifelsfall helfen bei der Entscheidung, ob ein Lehrbuchtext in die Analyse aufgenommen wird oder nicht, die ausdrückliche Quellennennung und die grafische Gestaltung: Texte im oben genannten Sinn heben sich zumeist durch eine andere Farbwahl bzw. andere grafische Gestaltungselemente von den übrigen Textteilen ab.

Es gilt noch eine weitere Einschränkung für diese Analyse: Nur schriftliche und verschriftlichte Texte werden in die Analyse aufgenommen. Mündliche Texte (zum Beispiel Hörtexte), die nicht im Lehrbuch abgedruckt wurden, und gemischte Texte (zum Beispiel in elektronische Medien veröffentlichte) werden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt, auch wenn diese unter den erweiterten Textbegriff fallen würden. Bild-Text-Kombinationen, wie sie in Statistiken üblich sind, fallen auch nicht unter die Definition der in dieser Arbeit analysierten Texte. Allerdings muss gesagt werden, dass das Lesen solcher Mischtexte sehr wohl eine der grundlegenden Fertigkeiten ist, die in den norwegischen Lehrplänen eingefordert werden.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> „Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttryksmåter.“ (Utdanningsdirektoratet (2012). „*Texte beinhalten alles, was man in unterschiedlichen*

## 2.1. Authentische Texte in der Geschichte des FSU

Im 19. Jahrhundert orientierte sich der Unterricht in den sogenannten lebenden Fremdsprachen an der sogenannten „Grammatik-Übersetzungs-Methode“, die den Unterricht in Latein und Altgriechisch prägte. Bei den fortgeschrittenen Lernern stand hier das Lesen authentischer literarischer Texte im Vordergrund (Neuner 2007: 227-228). Literarische Texte wurden eingesetzt, weil diese in Form der kanonisierten Literatur<sup>6</sup> der Zielsprache die Kultur dieses Landes repräsentierten (Krenn 2002: 18). Alltagsbezogene Dialoge oder Texte fanden in dieser Methode kaum Berücksichtigung (Kitzler 2011: 47).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde diese Herangehensweise durch andere Methodenkonzepte abgelöst, die die Besonderheit der „lebenden“ Fremdsprachen als gesprochene Sprachen betonten. Alle Konzepte, die in dieser Zeit entstanden, stellten den natürlichen Spracherwerb ähnlich dem Erwerb der Erstsprache in den Mittelpunkt (sogenannte direkte Methode). Die Bedeutung der Erstsprache für den FSU trat zurück (Neuner 2007: 228; Kitzler 2011: 48). Bei der direkten Methode wurde sehr viel Wert auf die gesprochene authentische (Alltags-)Sprache gelegt. Die Beschäftigung mit literarischen Texten trat in den Hintergrund, das Lesen in der Fremdsprache diente vor allem als Ausspracheübung (Kitzler 2011: 49).

In den 30er bis 50er Jahren des 20. Jahrhundert entwickelte sich eine neue Methode im FSU: die sogenannte audiolinguale Methode, deren Schwerpunkt auf der Entfaltung der gesprochenen Sprache lag. Auch hier war die Bedeutung schriftlicher Texte – ohne Unterschied zwischen adaptierten Texten oder Originaltexten – marginal. Am Beginn des Fremdspracherwerbs wurde auf schriftliche Texte sogar vollständig verzichtet (Neuner 2007: 228; Kitzler 2011: 50-51). Die audiolinguale Methode fand in der audiovisuellen Methode, die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, ihre Fortsetzung. Visuelle Medien stellten hier einen wichtigen Bestandteil des FSU dar. Die Bedeutung „authentischer Sprechsituationen“ wurde betont (Neuner 2007: 230). Schriftliche Texte spielten nach wie vor nur eine untergeordnete Rolle (Kitzler 2011: 51).

---

*Medien lesen kann, nicht nur Worte, sondern auch Abbildungen, Symbole oder andere Ausdrucksmöglichkeiten.* “ [Übersetzung der Verfasserin].

<sup>6</sup> Zum Begriff des literarischen Kanons vgl. Ewert 2010.

Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts begann man damit, sich mit dem Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ auseinanderzusetzen (Neuner 2007: 230). Unter diesem Begriff verstand man Kommunikation „*als kreatives und reflektiertes Sprachhandeln im Sinne von sich selbst verständlich machen und andere verstehen*“ (Werlen 2007: 15). Man forderte eine stärkere Fokussierung des FSU auf die Alltagskultur, wobei den mündlichen Sprechfertigkeiten besondere Bedeutung beigemessen wurde und der funktionale Aspekt von Sprache im Vordergrund stand (Krenn 2002: 17). Die verwendeten Materialien sollten authentisch sein, die Textauswahl sollte sich nicht an der gewünschten Grammatikprogression orientieren (Rösler 2012: 76-77). Allerdings kam es in diesem Zusammenhang beinahe zu einem Verschwinden von literarischen Texten, da diese als zu schwierig galten und als von der Alltagskommunikation abgehoben betrachtet wurden (Ehlers 2010: 1530; Kitzler 2011: 52-53).

In den 1980er Jahren erfuhren literarische Texte eine Aufwertung im FSU. Kritik wurde nämlich am begrenzten Textangebot der kommunikativen Methode geübt. Vielfältigere Texte und Textsorten sollten die Freude an der Fremdsprache fördern (Weghaupt 2006: 4). Darüber hinaus begann sich in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts eine „interkulturelle Didaktik“ (Neuner 2007: 232) herauszubilden, die es sich zur Aufgabe machte, den Lernenden nicht nur in die Lage zu versetzen, rein sprachlich in der Fremdsprache zu kommunizieren, sondern diesen auch auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten (Neuner 2007: 232). Kommunikation sei nämlich ein „interpersonaler Austausch“, der kulturell geprägt sei. „*Interkulturelle Kompetenz bedeutet demgemäß Einsicht in zielkulturelle Besonderheiten, wie sie sowohl im konkreten Alltag als auch in abstrakter fassbaren Mentalitätsstrukturen bei der Weltwahrnehmung zum Tragen kommen.*“ (Volkman 2007: 112). Literarische Texte als Teil der Zielsprachenkultur können dabei helfen, die Lernenden auf das Aufeinandertreffen mit eben dieser Kultur vorzubereiten.

## 2.2. Der Begriff „Authentizität“

Der Begriff „authentisch“ geht auf das altgriechische Wort „authentis“ zurück, „*das den Herrscher, Gewalthaber bezeichnet, also jemanden, der etwas in der Hand und mit eigener Gewalt vollbringt. Er ist demnach der Urheber einer Sache.*“ (Legutke 1995: 4). In der Alltagssprache bedeutet der Begriff „authentisch“ etwas Echtes, Richtiges, Eigentliches, Natürliches oder Ungekünsteltes. Dieser Alltagsbegriff von „Authentizität“ ist durchwegs positiv besetzt. Allerdings kann es mitunter schwierig sein, zwischen Authentischem und Nicht-Authentischem zu unterscheiden, so zum Beispiel im Bereich der bildenden Kunst. Wann ist ein Kunstwerk ein Original des Künstlers, wann handelt es sich dabei um eine Fälschung bzw. um eine Arbeit, die im Auftrag des Künstlers ausgeführt wurde? Anhand dieses Beispiels wird bereits deutlich, wie schwer es sein kann, die „Authentizität“ eines Werkes festzustellen (De Florio-Hansen 2010: 264).

Wie wir bereits gesehen haben, ist die Forderung nach der Verwendung von authentischen Texten im FSU keine neue: Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts finden sich Aussagen dazu, dass authentische Texte speziell für den FSU verfasste vorzuziehen seien (De Florio-Hansen 2010: 263). Was unterscheidet aber nun eigentlich einen authentischen Text von einem nicht-authentischen? Diese Frage wurde insbesondere Ende der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre diskutiert. In den 1970er Jahren wurde die Kritik gegenüber einer künstlichen „Lehrbuchsprache“<sup>7</sup> immer lauter und im Zuge der sogenannten kommunikativen Wende forderte man vehement die Aufnahme von authentischen Texten in die Lehrbücher (Rösler 2012: 38). Eingefordert wurden geeignete Materialien, die die sozialen und regionalen Dimensionen der Fremdsprache veranschaulichen und die Lernenden mit diesen vertraut machen können (Humenberger 1997: 3; Legutke 1995: 4). Der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und der Erweiterung der kommunikativen Kompetenz wurden mehr Platz eingeräumt (Keim 1994: 163). Was genau aber mit dem Begriff „authentisch“ im Zusammenhang mit dem FSU gemeint war, blieb offen. So fehlt

---

<sup>7</sup> Lehrbuchtexte wurden (und werden) oft dafür kritisiert, dass sie zwar vorgeben, mündlich zu sein, aber nicht „ganz echt“ klingen (Rösler 2012: 37). Zwar sind diese Texte medial mündlich, das heißt, sie stehen den Lernenden (auch) in Form von Hörtexten zur Verfügung, allerdings sind diese „*konzeptionell eher schriftlich geprägt*“ (Rösler 2012: 38). Genauer zu medial schriftlichen bzw. medial mündlichen Texten findet sich bei Rösler/Würffel 2014: 89. Als Grund für diese künstlichen Lehrbuchtexte nennt Rösler die Tatsache, dass die Lernenden „*von den problematischen Aspekten mündlicher Sprache zunächst ferngehalten werden [sollen; Einfügung der Verfasserin], weil bestimmte schriftsprachliche Normen bzw. deren Vermittlung zunächst wichtiger sind.*“ (Rösler 2012: 38). Die Unzulänglichkeiten, die die gesprochene Sprache ausmachen (abgebrochene Sätze, grammatisch falsche Sätze, oftmalige Wiederholungen, das Durcheinanderreden mehrerer Personen,...), all dies wird – so gut es geht – in den Texten eines Sprachlehrwerks vermieden. Damit werden die Lernenden aber auch von sprachlicher mündlicher Vielfalt ferngehalten (Rösler 2012: 38-40). Zur Kritik an der Lehrwerkssprache vgl. auch Rabenstein 1995: 19.

sowohl im „Handbuch für den Fremdsprachenunterricht“ (Bausch/Christ/ Krumm 2007) als auch im „Handbuch Fremdsprachendidaktik“ eine Definition dieses Begriffes (Leitzke-Ungerer 2010: 11).

Auch in den norwegischen Lehrplänen für die zweite Fremdsprache findet sich diese Forderung nach der Verwendung von authentischen Texten, ohne allerdings genau zu spezifizieren, was genau unter „authentisch“ verstanden wird. Je nach Niveau sollen die Lernenden bereits im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens (Niveau I) in der Lage sein, die Grundideen von authentischen (sowohl mündlichen als auch schriftlichen) Texten aus unterschiedlichen Genres zu verstehen. Weiter fortgeschrittene Lerner (Niveau II) sollen den Inhalt von unterschiedlichen authentischen Texten, erfahrene Fremdsprachenlerner (Niveau III) sollen auch längere authentische Texte verstehen können. Welche Arten von authentischen Texten im Unterricht behandelt werden sollen, wird in den Lehrplänen nicht behandelt (Utdanningsdirektoratet 2006).

Auch im GER findet sich der Begriff „authentisch“. An einer Stelle erklären die Autoren, was sie unter diesem Begriff verstehen. Bei den im FSU verwendeten Texten soll es sich, dem GER zufolge, um schriftliche oder gesprochene Texte handeln, die entweder authentisch sind, *„d.h. für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert“* (Trim/North/Coste 2011: 143) wurden oder aber um speziell für die Verwendung im FSU entwickelte. Deutlich wird hier, dass die Autoren des GER sowohl den authentischen als auch den nicht authentischen Texten eine Daseinsberechtigung im FSU zusprechen und keine Rangierung der Texte vornehmen. Deutlich sagen sie, dass *„authentische Texte und didaktische Texte für Unterrichtszwecke, Texte in Lehrbüchern oder Texte, die die Lernenden erstellen“*, auch nur *„Texte unter anderen“* (Trim/North/Coste 2011: 27) sind. Allerdings betonen sie, dass die Anzahl der authentischen schriftlichen und mündlichen Texte mit dem Fortschritt in der Sprachkompetenz immer weiter zunehmen sollte (Trim/North/Coste 2011: 141).

Ebenso wie in den norwegischen Lehrplänen für die zweiten Fremdsprachen findet sich im GER die Forderung, dass alle Bevölkerungsgruppen nicht nur Kenntnisse von Sprachen anderer Mitgliedstaaten erwerben sollen. Sie sollen sich *„die Fertigkeiten im Gebrauch jener Sprachen, die sie befähigen, ihre kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen, insbesondere um das tägliche Leben in einem anderen Land zu meistern und um Ausländern im eigenen Land zu helfen, ihren Alltag zu bewältigen“*, aneignen

(Trim/North/Coste 2001: 15). Hier wird also von einer im täglichen Leben praktisch anwendbaren Sprache gesprochen (Trim/North/Coste 2001: 71-78).

In den beiden genannten Dokumenten tritt ein Ziel deutlich zutage: Die in der Fremdsprache erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten sollen praktisch anwendbar sein. Diese Zielsetzung lässt sich in den zeitgenössischen gesellschaftlichen Kontext einordnen: In der Schule werden die zukünftigen Arbeitskräfte ausgebildet, die sich den immer wieder ändernden Arbeitsbedingungen anpassen können sollen. Im generellen Teil des Lehrplans für die norwegische Schule heißt es dazu, dass der Unterricht zum produktiven Einsatz im heutigen Arbeitsleben qualifizieren, und eine Grundlage dafür schaffen soll, später im Leben Berufe zu ergreifen, die es heute noch gar nicht gibt.<sup>8</sup> In Norwegen wird also die (fremd-)sprachliche Kompetenz der Schüler in Zusammenhang mit dem Arbeitsleben und der erhöhten Mobilität der Arbeitskräfte und der digitale Zusammenarbeit über Landes- und Sprachgrenzen hinweg gesehen. Die erworbenen Sprachkenntnisse und die erworbene interkulturelle Kompetenz sind wichtige Voraussetzungen für gelungene Kommunikation und die Teilnahme an vielen Bereichen (Utdanningsdirektoratet 2006).<sup>9</sup> Ähnliche Forderungen finden sich auch in anderen Ländern, so wird zum Beispiel für Österreich in Bezug auf die sprachliche Ausbildung der Schüler und Schülerinnen die „Kommunikation in Fremdsprachen“ als eine der sechs allgemeinen Berufskompetenzen aufgezählt (Bock-Schappelwein 2012: 133).<sup>10</sup> Die praktische Verwertbarkeit des in der Schule vermittelten Wissens steht dabei im Vordergrund (Bock-Schappelwein u.a. 2012: 7).

---

<sup>8</sup> „Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte.“ (Utdanningsdirektoratet 2011). „Die Ausbildung soll [die Schüler; Einfügung der Verfasserin] für einen produktiven Einsatz im heutigen Arbeitsleben qualifizieren und die Grundlage dafür schaffen, dass diese später im Leben Berufe ergreifen können, die heute noch gar nicht existieren.“ [Übersetzung der Verfasserin].

<sup>9</sup> „Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser. I en verden med økende mobilitet og digital samhandling er kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange områder“ (Utdanningsdirektoratet 2006). „Sprachkompetenz ermöglicht die Teilnahme an internationalen Zusammenhängen und trägt dazu bei, ein mehr nuanciertes Bild internationaler Prozesse und Geschehnisse zu geben. In einer Welt geprägt von wachsender Mobilität und digitaler Zusammenarbeit ist die Beherrschung mehrere Sprachen und interkulturelle Kompetenz eine Voraussetzung für Kommunikation und die Teilnahme an vielen Bereichen.“ [Übersetzung der Verfasserin].

<sup>10</sup> Die wachsende Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten wird auch von Harnisch/Kilian/Wickert betont (1976: 18-19). Zwar ist hier allgemein von „Fremdsprachen“ die Rede, gemeint sind aber hier vor allem die lebenden Fremdsprachen, die für den Arbeitsmarkt von Bedeutung sind. Zur Bedeutung der „klassischen“ Sprachen wie Latein und Griechisch für den Schulunterricht im deutschsprachigen Raum vgl. auch: de Cilia 2002: 124 und Harich-Schwarzbauer 2002.

Diese Ausrichtung des (Fremdsprachen-)Unterrichts findet allerdings nicht nur Befürworter. Hans-Jürgen Krumm kritisiert diese Entwicklung, die seiner Meinung nach auch der Grund dafür sei, dass immer weniger literarische Texte im DaF-Unterricht verwendet werden. Er nennt dabei speziell drei Entwicklungen: 1) eine stärkere Berufsorientierung; 2) die „Vermittlung von sog. Schlüsselqualifikationen oder strategischer Kompetenz“ und 3) die „Förderung von autonomen Lernen“ (Krumm 2000: 18).

## 2.3. Definitionsversuche

Alex Gilmore hat den Versuch unternommen, die unterschiedlichen Definitionen von „Authentizität“ in Bezug auf den FSU zusammenzufassen. Er nennt 8 Definitionen des Begriffs (nach Gilmore 2007: 98):

- 1) die Sprache, die innerhalb einer Sprachgemeinschaft von Muttersprachlern<sup>11</sup> für Muttersprachler produziert wird;
- 2) die Sprache, die von einem realen Sprecher oder Schreiber für ein reales Publikum produziert wird, um eine reale Botschaft zu übermitteln;
- 3) die Qualitäten, die der Empfänger einem Text zuschreibt, insofern als diese dem Text inhärent sind, aber diesem durch den Leser oder Zuhörer verliehen werden;
- 4) die Interaktion zwischen Studenten und Lehrern;
- 5) die Arten der gewählten Aufgaben;
- 6) die soziale Situation im Klassenzimmer;
- 7) die Bewertung;
- 8) die Kultur und die Fähigkeit, sich zu benehmen und zu denken wie die Zielsprachengruppe, um anerkannt und bestätigt zu werden.

Authentizität kann also entweder als ein Merkmal des Textes an sich angesehen werden, als etwas, das in den Teilnehmern, in der sozialen oder kulturellen Situation liegt, oder in den Zielen des Kommunikationsaktes oder in einer Kombination der oben genannten Möglichkeiten. Gilmore zeigt damit deutlich, wie unterschiedlich „Authentizität“ interpretiert werden kann. Für seinen Artikel entscheidet sich Gilmore für die folgende Definition von „Authentizität“: *„An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort“* (Gilmore 2007: 98). Gilmore beschränkt das Konzept also auf objektivierbare Kriterien. Ginge man nämlich davon aus, dass subjektive Erfahrungen wie die

---

<sup>11</sup> In dieser Arbeit wird der Begriff „Muttersprachler“ für einen Erstsprachensprecher verwendet, auch wenn dieser Begriff keineswegs so präzise (und auch nicht so unproblematisch) ist, wie er in der alltäglichen Verwendung zu sein scheint. Im Zuge einer immer weiter verbreiteten Mehrsprachigkeit stellt sich zum Beispiel die Frage danach, welche Sprache als Erstsprache eines zweisprachig aufgewachsenen Kindes anzusehen ist. Das Konzept der „Muttersprache“ trägt aber auch noch die Annahme in sich, dass es primär die Mutter ist, die die sprachliche Entwicklung eines Kindes entscheidend prägt. Vgl. dazu: Oomen-Welke 2007: 145).

Einschätzung der Lerner als Kriterium für die Authentizität eines Textes angenommen werden, so würde der Begriff bedeutungslos, so Gilmore (2007: 98).<sup>12</sup>

Einige von Gilmores Definitionen gehen auf Christoph Edelhoff zurück, der eine Zweiteilung des Begriffs propagierte<sup>13</sup>: Einerseits sprach Edelhoff von Authentizität im sprachlich-linguistischen Sinn, was Gilmores zweiter Definition entspricht. Andererseits verstand er Authentizität im pädagogisch-situativen Sinn, wobei diese am ehesten der Definition 4 und 6 von Gilmore entspricht (Edelhoff 1985, 7-30). Für den Zweck dieser Arbeit wurde Edelhoffs Definition durch Bechtle und Roviró erweitert bzw. neu interpretiert. Neben der Frage danach, inwiefern die eingesetzten Materialien als authentisch bezeichnet werden können und der Frage danach, inwiefern die Schülern und Schülerinnen selbst kommunikativ im Unterricht handeln können, stellen Bechtle und Roviró die Frage danach, ob die im Klassenzimmer im Rahmen der gestellten Aufgaben simulierten Situationen realen Situationen außerhalb des Klassenzimmers entsprechen (Bechtle/Roviró 2010: 214). Sie beziehen sich dabei auf Rod Ellis und den von ihm geprägten Begriff der „*situational authenticity*“ (Ellis 2003:6).

### 2.3.1. Materialauthentizität

Authentische Texte sollen folgende Eigenschaften aufweisen:

- „Der Text selbst hat eine Intention und möchte etwas mitteilen oder bewirken.
- Der Text dient nicht dazu, z.B. möglichst viel Grammatik oder Lexik unterzubringen.
- Der Text ist einer bestimmten Textsorte zuzuordnen, d.h. er hat eine bestimmte Form, Aufmachung, Funktion und eine bestimmte Sprache [...].“ (Biechele/Padrós 2003: 41).

Für authentische Texte im sprachlich-linguistischen Sinn gilt also, dass es sich dabei um von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte handelt (Edelhoff 1985: 7),<sup>14</sup> die nicht extra für didaktische Zwecke hergestellt wurden (Biechele/Padrós 2003: 41).<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Auf dieses Problem haben auch schon Edmondson und House hingewiesen, wenn sie festhalten, dass „das Konzept der ‚Authentizität‘ in sich ohne jedes theoretische oder didaktische Interesse“ sei (Edmondson/House 2006: 321).

<sup>13</sup> Edelhoffs Zweiteilung wurde in der Folge mehrmals aufgegriffen und findet sich zum Beispiel auch im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Mohr 2010: 21).

<sup>14</sup> Diese Annahme, dass nur Muttersprachler in der Lage seien, authentische Texte zu verfassen, wird von Renate Faistauer und Thomas Fritz kritisiert. Ihrer Meinung nach sei dieses Kriterium in Zeiten von Mehrsprachigkeit nicht mehr als solches haltbar (Fritz/Faistauer 2010: 126). Vgl. dazu auch Edmondson/House 2006: 321).

<sup>15</sup> Mit dieser Einteilung in authentische und didaktisierte Texte geht in der Alltagssprache auch eine gewisse Wertung, authentisch sei gut und didaktisch sei schlecht, einher. Alleine die Authentizität eines Textes sagt aber nichts über dessen Qualität und Eignung für den FSU aus.

Diese Authentizität im sprachlich-linguistischen Sinn wird von Bechtle und Roviró „Materialauthentizität“ genannt, ein Begriff der deutlich macht, dass es sich hierbei um eine Eigenschaft handelt, die im Text selbst zu finden ist. Eva Leitzke-Ungerer fasst die Kriterien für authentischen einen Text im Sinne einer Materialauthentizität folgendermaßen zusammen. Es handelt sich dann um einen authentischen Text,

- „wenn er aus dem Zielland stammt,
- an (situativ jeweils unterschiedlichen) muttersprachlichen Normen orientiert ist und
- als Produkt eines zielsprachigen Autors an einen zielsprachigen Adressaten gerichtet ist.“ (Leitzke-Ungerer 2010: 13).

Humenberger nennt noch eine weitere Komponente, die gegeben sein müsse, damit ein Text – der engen Definition des Begriffs zufolge – als authentisch angesehen werden dürfe: Der Text dürfe weder aufbereitet noch abgeändert oder gekürzt sein (Humenberger 1997: 10). Diese Position steht im Gegensatz zu der Edelhoffs: Für ihn ist es durchaus möglich, die Originaltexte für den Unterricht zu bearbeiten und diese bearbeiteten Texte als authentisch zu bezeichnen. Allerdings müssten bestimmte Kriterien eingehalten werden, damit man trotz der Veränderungen noch von authentischen Texten sprechen könne. Der Text darf nur so weit manipuliert sein, als Merkmale des Wiedererkennens mit dem echten Text in ihm enthalten sind (Edelhoff 1985: 24).<sup>16</sup>

Diese Herangehensweise Edelhoffs entspricht der Realität im FSU, schließlich kann es besonders im Anfängerunterricht schwierig sein, authentische Texte zu verwenden, wenn diese weder gekürzt noch verändert bzw. ergänzt werden dürfen. Hier können unbearbeitete authentische Texte sogar abschreckend wirken und die Motivation der Lernenden dämpfen.<sup>17</sup> In der Analyse werden Texte, die gekürzt bzw. bearbeitet oder übersetzt wurden, in einer eigenen Kategorie angeführt. Nicht immer ist klar, ob und wie die Originaltexte bearbeitet wurden, da Quellenverweise bzw. Hinweise darauf, wie mit den Texten umgegangen wurde, nicht immer angeführt werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage danach, wo ein Text einzuordnen ist, der vom Autor selbst für den Fremdsprachenunterricht bzw. für jüngere Leser adaptiert wurde. Wäre Christine Nöstlingers Adaption ihres Werkes „Ilse Janda, 14“ (Nöstlinger 2006) mit dem Titel „Die Ilse ist weg“ (Nöstlinger 2010) streng genommen überhaupt ein authentischer Text? Einen weiteren Spezialfall, der sich nur schwer in diese enge

---

<sup>16</sup> Edelhoff nennt im Detail die Merkmale für authentische Texte, die auch nach der Bearbeitung erhalten bleiben müssen. Er erwähnt auch Veränderungsmöglichkeiten bzw. Möglichkeiten, wie man in den Text eingreifen kann, ohne dass die Authentizität des Textes verändert wird (Edelhoff 1985: 25-26).

<sup>17</sup> Vgl. dazu auch Rösler 2012: 39-40.

Definition einordnen lässt, stellt das zweibändige Deutschlehrwerk „Die Suche“ dar. Die Texte für das Lehrwerk wurden von zwei Schriftstellern (Band 1: Hans-Magnus Enzensberger, Band 2: Peter Schneider) speziell für den DaF-Unterricht geschrieben und unterscheiden sich von klassischen Lehrwerkstexten dadurch, dass in diesen jeweils eine fortlaufende Kriminalgeschichte erzählt wird (Eismann u.a. 1998a und 1998b).

Schwierigkeiten treten auch bei der Einordnung von Texten, die zur „Migrationsliteratur“ gezählt werden, auf. Der obengenannten Definition folgend dürften Texte, die von Nicht-Muttersprachlern auf Deutsch verfasst wurden, nicht als authentische Texte angesehen werden.<sup>18</sup> Dieses Konzept, dass nur Muttersprachler in der Lage seien, authentische Texte zu verfassen, wird von Renate Faistauer und Thomas Fritz kritisiert. Ihrer Meinung nach sei dieses Kriterium in Zeiten von Mehrsprachigkeit nicht mehr als solches haltbar (Fritz/Faistauer 2010: 126 und auch Edmondson/House 2006: 321).

Die „Echtheit“ eines Textes im Sinne einer Materialauthentizität lässt allerdings keinen Rückschluss auf die Qualität des Textes zu. Authentisch kann also nicht automatisch mit qualitativ gut gleichgesetzt werden, und für den FSU adaptierte Texte können nicht von vornherein als schlecht qualifiziert werden (Gilmore 2007: 98). Aus diesem Grund ist die ausschließliche Analyse von Lehrbüchern auf das Vorkommen von authentischen Texten im Sinne einer Materialauthentizität nicht zielführend. Die Analyse muss daher noch andere Kriterien berücksichtigen, nämlich diejenigen, die darauf eingehen, wie diese Texte im FSU verwendet werden. Überspitzt könnte man es folgendermaßen formulieren: *„Jeder noch so authentische Text verliert seine Authentizität [...], in dem Moment, in dem er ins Klassenzimmer transportiert wird oder in einem Lehrwerk erscheint“* (Legutke 1995: 6).

### 2.3.2. Interaktionsauthentizität

Wie wir bereits gehört haben, spricht Edelhoff noch von einer zweiten Definition von „Authentizität“. Neben den Texten an sich kann man nämlich auch die Lehr- und Lernsituation als Bezugsrahmen annehmen (Leitzke-Ungerer 2010: 13). Edelhoff drückt es folgendermaßen aus: *„Entscheidend ist stets, ob die Lernsituation – ausgelöst vom Text – authentisch ist, d.h. Möglichkeiten für die Lernenden bestehen, als sie selbst kommunikativ zu handeln.“* (Edelhoff 1985: 27). Diese „Authentizität“ ist „unabhängig von den verwendeten Materialien, sie kann entstehen, auch wenn im Unterricht nicht

---

<sup>18</sup> Zur Migrationsliteratur vgl. Rösch 2010: S. 1571-1577.

authentisches oder gar kein Material verwendet wird.“ (Bechtel/Roviró 2010: 209). Diese Art von Authentizität sei dann gegeben, wenn die Lernenden sich mit den Aktivitäten im FSU identifizieren, aktiv an diesem teilnehmen können und es ihnen möglich ist, ihre eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Interessen zu thematisieren (Bechtel/Roviró 2010: 209). Bechtel und Roviró bezeichnen diese Art von „Authentizität“ als Interaktionsauthentizität. Widdowson nannte diesen Interaktionsprozess Authentisierung: Hier legt nicht der Lehrer, sondern der Lerner fest, welche Relevanz ein Text für ihn in einem bestimmten Lernkontext hat (Widdowson 1979: 79-80; Leitzke-Ungerer 2010: 16).

Edelhoff nennt die folgenden Merkmale, die eine authentische Kommunikationssituation ausmachen können<sup>19</sup> (nach Edelhoff 1985: 27):

- Rollen (soziale Rollen, psychosoziale Rollen)
- Partnerbeziehungen
- Ort, Zeit, Dauer der Kommunikationsbeziehung
- Inhalt (Thema, Gegenstand, Sachverhalt)
- Absichten
- Einstellungen, Stimmungen
- sozio-kulturelle (landeskundliche) Information
- Textsorte(n)
- Kode, Kanal, Medium
- Sprachmittel

Interaktionsauthentizität meint also einen lernerorientierten Unterricht. Es soll auf die Bedürfnisse, Kenntnisse, Erfahrungen und Lernmöglichkeiten der Lernenden geachtet und auf diese eingegangen werden. Wenn die simulierte Lernsituation für die Lernenden authentisch erscheint, das heißt, wenn sie als bedeutsam wahrgenommen wird und ihnen Möglichkeit geboten werden, sich mit dieser identifizieren, dann profitieren die Lernenden von einer solchen Situation (Edelhoff 1985: 7; Kaliwoda 2014: 11).

Für die Analyse der Lehrwerktexte im Rahmen dieser Arbeit ist diese Definition von Authentizität im Sinne einer Interaktionsauthentizität nicht brauchbar, wird hier doch auf etwas eingegangen, das im tatsächlichen Unterricht vor sich geht und kaum durch ein Lehrwerk und den in den Lehrbüchern enthaltenen Texten und Aufgaben gesteuert werden kann, nämlich ob die Lernenden die Möglichkeit haben, als sie selbst kommunikativ zu handeln.

---

<sup>19</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass nicht alle Merkmale in jeder authentischen Aufgabe vorhanden sein müssen.

### 2.3.3. Situationsauthentizität

Wichtig in Bezug auf den FSU ist laut Gilmore die Frage danach, was man mit den Materialien, die im Unterricht verwendet werden, erreichen will. Das Ziel seien Lernende, die in der Lage sind, in der Zielsprache einer bestimmten Sprachgemeinschaft erfolgreich zu kommunizieren (Gilmore 2007: 98). Aus diesem Grund ist es nicht von so großer Bedeutung welche Arten von Texten im FSU verwendet werden, wichtig ist, wie diese im Rahmen von Aufgaben oder Übungen<sup>20</sup> eingesetzt werden. Bei den Ausgangstexten für die Aufgaben muss es sich dabei nicht zwingend um authentische Texte im Sinne einer Materialauthentizität handeln. Für die Zwecke der hier vorliegenden Analyse bedeutet dies, dass sowohl Texte, die die Kriterien für Materialauthentizität erfüllen als auch solche, die diese engen Kriterien nicht erfüllen, als Ausgangspunkte für die zu untersuchenden Aufgaben gesehen werden.

Im Gegensatz zur Interaktionsauthentizität steht bei der Situationsauthentizität nicht das Verhältnis der Schüler zur Aufgabe im Vordergrund. Vielmehr soll beleuchtet werden, ob die kommunikativen Situationen, die „die Lernenden im Unterricht simulieren sollen, einen Bezug zur realen Welt außerhalb des Klassenraums haben, d.h. ob sie tatsächlich so im Zielsprachenland vorkommen könnten und ob es plausibel ist, dass die Schüler mit ihr konfrontiert werden können.“ (Bechtel/Roviró 2010: 210). Als „authentisch“ werden Aufgaben oder Übungen angesehen, die eine authentische Kommunikationssituation schaffen. Situationsauthentizität ist dann gegeben, wenn sich die Lernenden in einer Kommunikationssituation wiederfinden, die einer realen Kommunikationssituation entspricht (Keim 1994: 164).

Der Begriff der „Situationsauthentizität“ geht auf Rod Ellis zurück, der diese folgendermaßen definiert: „*Authenticity concerns whether a task needs to correspond to some realworld activity, i.e. achieve situational authenticity.*“ (Ellis 2003: 6). Ellis ist ein Vertreter der sogenannten „Aufgabenorientierung“ im FSU, eines Ansatzes, auf den zur didaktisch-methodischen Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts verwiesen und bei der Konzeption von Lernaufgaben zurückgegriffen wird. (Bechtel/Roviró 2010: 210).

---

<sup>20</sup> Ich mache in dieser Arbeit keine Unterscheidung zwischen den Begriffen „Aufgaben“ und „Übungen“. Beide Begriffe werden synonym verwendet.

### 2.3.4. Analysekriterien

Im Rahmen dieser Untersuchung wird der Begriff „authentisch“ der Unterscheidung Bechtels und Rovirós folgend auf zwei Arten verwendet: Einerseits werden die Lehrwerke auf Texte hin untersucht, die dem Kriterium der Materialauthenzizität entsprechen: Der Text muss von einem Muttersprachler im Rahmen einer realen Kommunikationssituation im Zielsprachenland entstanden sein. Der Lehrbuchtext darf also nicht von den Lehrbuchverfassern stammen und muss ausdrücklich als solcher gekennzeichnet sein (Autorenennung). Gekürzte bzw. veränderte Texte – soweit sich dies überhaupt feststellen lässt – werden in einer eigenen Kategorie angeführt und als authentische Texte im weiteren Sinn angesehen. „Authenzizität“ als Textmerkmal geht also nicht darauf ein, was mit den Texten im FSU geschieht bzw. geschehen soll, es handelt sich nur um das Vorhandensein bestimmter Kriterien.

Darüber hinaus werden aber die im Lehr- und Arbeitsbuch abgedruckten und in Verbindung mit einem literarischen Text stehenden Aufgaben und Übungen auf ihre Situationsauthenzizität hin untersucht. Dabei geht es darum aufzuzeigen, wie mit den Lehrbuchtexten im Unterricht gearbeitet wird bzw. welche Aufgaben die Lehrbuchverfasser zu den jeweiligen Texten vorschlagen und in wie weit an dieser Stelle versucht wird, eine authentische Kommunikationssituation zu schaffen. Dabei geht es nicht um die Frage, welche Art von Texten verwendet wurden, sondern darum, ob in den von den literarischen Texten ausgehenden Aufgaben versucht wird, eine reale Kommunikationssituation zu simulieren. Die Leitfragen für die Analyse der Lehrwerkstexte und –aufgaben orientieren sich dabei an zwei der drei Leitfragen, die Bechtel und Roviró in ihrem Aufsatz formuliert haben (Bechtel/Roviró 2010: 214):

- „Inwiefern sind die in den Aufgaben eingesetzten Materialien authentisch? (Materialauthenzizität)
- Entsprechen die simulierten Situationen realen Situationen außerhalb des Klassenzimmers? (Situationsauthenzizität)“ (Bechtel/Roviró 2010: 214).

Das von Bechtel und Roviró genannte Kriterium der Interaktionsauthenzizität und die damit verbundene Frage danach, inwiefern diese Aufgaben es den Schülern ermöglichen, als sie selbst kommunikativ zu handeln (Interaktionsauthenzizität), wird für diese Analyse außer Acht gelassen. Es ist schwierig, aus den im Lehrwerk verwendeten Texten und Aufgaben herauszulesen, ob und wie die Lernenden am Unterricht teilhaben. Um diese Frage beantworten zu können, müssten man die Betroffenen selbst um Auskunft bitten, zum Beispiel im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung.



## 2.4. Literarische Texte

Ebenso wie für den Begriff „Text“ finden sich auch für den Begriff „Literatur“ unzählige Definitionen. So umfasst „Literatur“ Lothar Bredella zufolge in ihrer umfassendsten Definition „alles Geschriebene“ (Bredella 2007: 54): *„Dazu gehören Kochrezepte ebenso wie Zaubersprüche, Gesetzestexte, Reden, Briefe, aber auch religiöse und philosophische Schriften und natürlich Gedichte, Dramen, Kurzgeschichten, Romane usw.“* (Koppensteiner/Schwarz 2012: 11). Eine solche alles umschließende Definition des Begriffs geht für diese Arbeit zu weit, erlaubt sie doch keine Unterscheidung zu „normalen“ Lehrbuchtexten. Dieser Definition zufolge wären nämlich auch grammatikalische Übungen (oder Erklärungen) literarische Texte.

Mitunter fällt es leichter einen Begriff von einem anderen abzugrenzen, um sich so einer Definition anzunähern. Roland Jost weist am Beginn seiner Auseinandersetzung damit, was denn eigentlich ein Sachtext ist, auf die Schwierigkeiten hin, die auftreten, wenn man versucht, Sachtexte von literarischen Texten abzugrenzen. Die Tatsache, dass viele Texte als Mischformen auftreten, macht die Unterscheidung zwischen den beiden Textgruppen nicht leichter (Jost 2005: 19). Eine Möglichkeit, diese Texte zu unterscheiden, sei die Unterscheidung nach dem Verwendungszweck. Sachtexte seien *„durch ihren zweckhaften Charakter bestimmt“*, so Lieberum (1994: 795). Dagegen kann man natürlich einwenden, dass auch literarische Texte einen Zweck haben können, so kann es das Ziel des Autors sein, den Leser zu unterhalten oder der Autor schreibt, um seinen Lebensunterhalt zu bestreiten. Der Verwendungszweck funktioniert also nur bedingt, um Sachtexte von literarischen Texten abgrenzen zu können.

Ein Kriterium, das uns dabei helfen kann, nicht literarische von literarischen Texten zu unterscheiden, ist der Wirklichkeitsbezug. Literarische Texte zeichnen sich durch ihre Fiktionalität<sup>21</sup> aus (Jost 2005: 19). Zwar ist jeder Text nur eine Abbildung der Wirklichkeit und nie die Wirklichkeit selbst, beim literarischen Text geht es aber prinzipiell um etwas Erfundenes, etwas, das der Phantasie des Autors entsprungen ist. Neuhaus definiert demgemäß literarische Texte als fiktionale schriftsprachliche Texte (Neuhaus 2009: 2).<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Allerdings ist auch der Begriff „Fiktionalität“ nicht unumstritten. Vgl. dazu Koppensteiner/Schwarz 2012: 11.

<sup>22</sup> Lothar Bredella weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es sich bei der Fiktionalität literarischer Texte aber nicht um ein Textmerkmal handelt, sondern um eine „bestimmte Einstellung des Lesers“ (Bredella 2007: 55).

In eine ähnliche Richtung geht Ohmann, wenn er sagt, dass literarische Werke eigentlich nur Sprechakte imitieren, diese aber nicht der Wirklichkeit entstammen:

Ein literarisches Werk ist ein Text, dessen Sätzen die illokutionären Kräfte fehlen, die ihnen normalerweise zukommen würden. Die illokutionäre Kraft des Textes ist mimetisch [im Original kursiv]. Genaugenommen ist es so, daß ein literarisches Werk dem Anschein nach eine Folge von Sprechakten imitiert (oder berichtet), denen keine wirkliche Existenz zukommt. (Ohmann 1971a: 14; zitiert nach Beardsley 2006: 54)

Glaap und Rück wiederum verweisen auf eine andere Dimension literarischer Texte, nämlich darauf, dass literarische Texte dadurch gekennzeichnet werden, dass sie erst durch den Leser ihre Deutung erfahren. Während bei nicht-literarischen Texten, besonders bei wissenschaftlichen Texten und Sachtexten, großer Wert darauf gelegt wird, Begriffe eindeutig zu definieren, ist bei literarischen Texten oftmals das Gegenteil der Fall: die Texte lassen ganz unterschiedliche Deutungen und Interpretationen zu.

In literaturwissenschaftlicher Sicht lassen sich literarische Werke als Sinnentwürfe [im Original kursiv] begreifen. Indem der literarische Text nicht bruchlose Darstellungen faktischer Zusammenhänge, sondern mannigfache Perspektivierungen, Standortwechsel, Schnitte usw. vollzieht, bietet er dem Leser Deutungsspielräume (Leerstellen [im Original kursiv] im Sinne von Iser 1976), durch die der Rezipient zu eigener schöpferischer Mittätigkeit am Text aufgerufen wird. (Glaap/Rück 2007: 133)

Die Autoren verweisen hier auf Wolfgang Iser, der den Begriff der Leerstellen geprägt hat. Darunter versteht Iser die „Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers.“ (Iser 1976: 284).<sup>23</sup> Eine Zweiteilung in literarische und nicht literarische Texte ist also auch aus didaktischen Gründen nützlich: Bei der Entwicklung und Förderung der Lesestrategien der Lernenden muss nämlich berücksichtigt werden, dass die beiden Gruppen von Texten andere Funktionen aufweisen:

„Sie unterscheiden sich u.a. darin, dass die thematisch wichtigen Informationen in einem Sachtext direkt versprachlicht werden und somit an der Textoberfläche anhand von sog. Kennwörtern/Schlüsselwörtern ablesbar sind und die inhaltlichen Beziehungen zwischen den Sätzen dadurch explizit zum Vorschein kommen. Dagegen müssen die Kerninhalte/Hauptgedanken in literarischen Texten oftmals erst abgeleitet werden.“ (Feld-Knapp: 125).

Ein anderes Charakteristikum von literarischen Texten ist die ihnen oftmals innewohnende ästhetische Komponente. Hier wird die Aufmerksamkeit auf die Sprache des Textes an sich gelenkt, zum Beispiel durch Betonung rhetorischer und stilistischer Mittel und/ oder durch Verfremdung der Konventionen des alltäglichen Sprachgebrauchs (Bredella 2007: 54-55). In eine ähnliche Richtung geht Beardsley, wenn er Literatur als eine

---

<sup>23</sup> Auch dieses Konzept findet seine Kritiker u.a. Beardsley, der einwendet, dass nicht jeder literarische Text eine implizite Bedeutung beinhalten müsse. Implizite Bedeutung allein mache noch keinen literarischen Text aus (Beardsley 2006: 49).

„Kollektivbezeichnung für literarische Werke“ definiert (Beardsley 2006: 44). Er stellt hier die Bedeutung des literarischen Texts als Kunstwerk in den Vordergrund. Auch die poetische Komponente wird als ein Merkmal erwähnt, das literarische von nicht-literarischen Texten unterscheidet. Diese Texte zeichnen sich durch eine lyrische, also dichterische Qualität aus.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass literarische Texte – einer engeren Definition folgend – dadurch gekennzeichnet sind, dass es sich dabei um fiktionale Texte handelt, die (zumeist) über Leerstellen verfügen, die erst vom Leser ausgefüllt werden müssen. Literarische Texte können über eine gewisse ästhetische und/oder poetische Komponente verfügen.

#### 2.4.1. Literarische Texte im FSU

Wilfried Krenn zufolge sind ca. 5% der Texte in Lehrwerken für Erwachsene und 10% in Lehrwerken für Jugendliche als literarische Texte zu qualifizieren (Krenn 2002: 15). Als Gründe dafür nennt Krenn überregionale Richtlinien und die Lehrpläne: Diese würden sich immer noch an dem Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ orientieren und nur selten auf literarische Texte zurückgreifen. Auch im GER werde das Lesen literarischer Texte überhaupt erst auf der Stufe B1 eingefordert. In den Sprachprüfungen für Deutsch auf der Stufe B1 kämen literarische Texte nicht vor, so Krenn. Da aber Prüfungen einen sog. Backwash-Effekt auf den Unterricht haben, sei diese Fokussierung ein Grund dafür, dass die Zahl literarischer Texte im DaF-Unterricht gering sei (Krenn 2002: 16).

Als Gegenentwicklung zur ausschließlichen Betonung der „kommunikativen Kompetenz“ im FSU entwickelte sich in den letzten Jahren die Forderung danach, ein möglichst breites Angebot an Textsorten in den FSU zu integrieren, um die Lesefähigkeit der Lernenden weiterzuentwickeln.<sup>24</sup> Eines der von Helmut Hofmann genannten Gegenargumente gegen die Verwendung solcher Texte ist, dass diese – besonders im Anfängerunterricht – für die Lernenden zu schwierig seien (Hofmann 1985: 150).<sup>25</sup> Dabei lässt man allerdings außer Acht, dass die Lernenden bereits aus der Kinder- und Jugendliteratur über Vorwissen im Umgang mit literarischen Texten verfügen und keinen „Literaturschock“ erleiden (Krumm 2000: 21).

---

<sup>24</sup> Vgl. dazu auch Ehlers 2010: 1538.

<sup>25</sup> Diese zum Beispiel von Harald Weinrich (1983) vertretene These wurde unter anderen von Hans-Jürgen Krumm stark kritisiert. Literatur sei ein Teil des Lebens und müsse als solche auch bereits im Anfängerunterricht vertreten sein (Krumm 2000: 20-21).

Die Verwendung von literarischen Texten im FSU hat viele Vorteile: Literarische Texte bieten nicht nur vielfältige Informationen über die jeweiligen Länder, sondern ermöglichen auch Zugänge zu einer fremden Kultur<sup>26</sup> (Krumm 2000: 21-22). Literarische Texte stellen eine sehr persönliche Sicht auf die beschriebene Welt dar. Jeder Leser interpretiert diese Texte auf andere Art und Weise, je nachdem, wie er selbst kulturell geprägt wurde (Weghaupt 2006: 14). Damit bietet der literarische Text unterschiedliche Möglichkeiten zur Deutung und liefert Diskussionsanlass für den Unterricht (Bischof u.a. 2007: 20).<sup>27</sup> Durch ihre Offenheit fordern diese Texte den Leser heraus, das, was im Text nicht ausdrücklich gesagt wurde, zu erschließen (Iser 1976: 284). Darüber hinaus können literarische Texte poetische Texte sein, sie können eine ästhetische Komponente in den Unterricht miteinbringen. Sie können berühren, irritieren, aber auch Neugier wecken (Bischof u.a. 2007: 20). Literarische Texte sprechen den Leser an. Diese affektive Komponente kann die Motivation der Lernenden stärken (Weghaupt 2006: 7-8; 14).

Die Frage danach, ob literarische Texte Teil des schulischen Deutschunterrichts in Norwegen sein sollten, wird in den norwegischen Lehrplänen für die zweite Fremdsprache nicht beantwortet. Literarische Texte werden in den Lehrplänen nicht ausdrücklich erwähnt, man kann aber davon ausgehen, dass diese einen Teil der authentischen Sprache darstellen, mit der sich die Lernenden auseinandersetzen sollen (Utdanningsdirektoratet 2006).

#### 2.4.2. Arten von literarischen Texten

Die Grundgesamtheit der von mir untersuchten Texte kann man als „Lehrbuchtexte“ bezeichnen. Diese Texte werden im Rahmen der Untersuchung in drei Kategorien eingeordnet: Texte sind authentisch oder nicht authentisch im Sinne der oben genannten Definition der Materialauthentizität. Diejenigen Texte, die die Kriterien nur zum Teil erfüllen bzw. die sich nicht eindeutig in eine der beiden Kategorien einordnen lassen, werden in der Gruppe der nicht einordenbaren Texte zusammengefasst. Darüber hinaus wird versucht, die vorgefundenen Texte als literarisch bzw. nicht literarisch gemäß der oben genannten Definitionen zu klassifizieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage danach, welche Arten von literarischen Texten Aufnahme in die Lehrbücher

---

<sup>26</sup> Wolfgang Hackl hat sich mit diesem Bereich näher auseinandergesetzt (Hackl 2002). Zum Verhältnis Literatur und Kultur vgl. auch: Riedner 2010. Und siehe auch: Groenewold 2010.

<sup>27</sup> Vgl. dazu die Ansätze zur Einbindung von Literatur in den Unterricht bereits im Kindesalter (Chambers 1996). Wie literarische Texte noch in den DaF-Unterricht eingebunden werden können vgl. Koppensteiner 2002.

gefunden hat. Eine genaue Einteilung in Textsorten<sup>28</sup> im Sinne von „in einer Sprachgemeinschaft herausgebildete kulturspezifische konventionell geltende historisch gewachsene Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ (Thim-Mabrey 2009: 35) lässt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht bewältigen. Um aber doch einen Überblick darüber vermitteln zu können, welche Arten von literarischen Texten in den Lehrbüchern vorherrschen, wird versucht, die vorhandenen Texte den drei „Grundgattungen“ (Wilpert 1989: 320) Epik, Lyrik und Drama zuzuordnen.

Unter Epik versteht man jegliche Art erzählender Literatur, die in Vers- oder auch in Prosaform verfasst sein kann.

*Zu den einfachen Formen zählen vor allem die epischen Untergattungen Legende, Sage, Mythe, Volksmärchen und Witz, außerdem Schwank und Anekdote (die auch als Kunstformen auftreten können). Die Kunstformen der Epik können in Lang-/Großformen und Kurz-/Kleinformen unterteilt werden. Zu den ersteren gehören Epos und Roman, zu den zweiten Fabel, Parabel, Kalendergeschichte, Novelle, Kunstmärchen, Verserzählung, Kurzgeschichte und Kürzestgeschichte. (Leubner/Saupe/Richter 2010: 91)*

Der Begriff „Lyrik“ umfasst alle Arten von Gedichten. Das Wort stammt vom altgriechischen Wort für die Lyra, einem Saiteninstrument, mit dem Lieder begleitet wurden. Heute sind wohl Songtexte die Spielart der Lyrik, mit denen man im Alltag am häufigsten in Kontakt kommt.<sup>29</sup>

Gemäß Dieter Burdorf muss ein lyrischer Text zumindest zwei Bedingungen erfüllen:

- 1) Es handelt sich hier um eine mündliche oder schriftliche Rede in Versen, das heißt, der Text muss sich von der normalen rhythmischen oder graphischen Erscheinungsform der Alltagsrede durch zusätzliche Pausen bzw. Zeilenbrüchen abheben.
- 2) Es ist kein Rollenspiel, darf also nicht auf szenische Aufführung hin angelegt sein (Burdorf 1997; 20f. übernommen aus Leubner/Saupe/Richter 2010: 107)

---

<sup>28</sup> An dieser Stelle ist es nicht möglich, auf die Definitionsproblematik rund um die Begriffe „Textsorte“, „Textklasse“, „Genre“, „Gattung“, etc. einzugehen. Eine erste Orientierung, was man unter diesen Begriffen versteht, bzw. wie diese sich inhaltlich unterscheiden, findet sich bei Wilpert 1989: 320-322 bzw. 935. Christina Gansel hat sich genauer mit dem Begriff der Textklassen beschäftigt: Gansel 2011.

<sup>29</sup> Vgl. zu dieser Entwicklung auch Volkmann 2007: 113.

Grundelemente dramatischer Texte sind das Vorhandensein einer Handlung, die dialogische Form und die Ausrichtung auf die Aufführung auf einer Bühne. Der Unterschied zwischen lyrischen und dramatischen Texten, die beide in Versform verfasst sein können, liegt also darin, dass nur dramatische Texte für die szenische Aufführung gedacht sind. Dieser Unterschied ist auch wichtig für die Unterscheidung zwischen epischen und dramatischen Texten: Während epische Texte vor allem durch die erzählerische Vermittlung geprägt sind, sind dramatische Texte durch die direkte, unvermittelte szenische Darbietung gekennzeichnet. „Die theatralische Realisierung ist nicht eine Zugabe zum Text, sondern ein untrennbarer Bestandteil des Dramas.“ (Leubner/Saupe/Richter 2010: 123).

### 3. Lehrwerksanalyse

Für die Fremdsprache Deutsch begann die Entwicklung der Lehrwerkkritik Anfang der 1970er Jahre: Es finden sich das Mannheimer Gutachten (Bd. 2, 1979), der Stockholmer Kriterienkatalog (1985), die Empfehlungen des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts in Bezug auf Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache (1988) und der Brünner Kriterienkatalog (1996). In diesen wurden Kriterien festgelegt, nach denen Materialien für den DaF-Unterricht bewertet werden können (Weghaupt 2006: 21). Die im Rahmen dieser Arbeit durchzuführende Lehrwerksanalyse orientiert sich bei der Einschätzung der Lehrwerke am Raster, das von Dietmar Rösler und Nicola Würffel 2014 vorgestellt wurde. Für die Detailanalyse im Hinblick auf das Vorkommen und die Verwendung von authentischen, literarischen und authentischen literarischen Texten finden die in den Kriterienkatalogen genannten Kriterien Berücksichtigung.

Mit Lehr- und Lernmaterialien ist, so Hans-Jürgen Krumm, grundsätzlich alles gemeint, *„was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern“* (Krumm 2010: 1215). Der Unterschied zwischen einem „Lehrwerk“ und einem „Lehrbuch“ liegt darin, dass einem Lehrwerk außer dem schriftlichen Material auch andere Medien angehören und damit einen Medienverbund bilden. Eine Gesamtuntersuchung von „Lehrmaterialien“ für den Deutschunterricht an weiterführenden Schulen in Norwegen ist aus rein praktischen Gründen unmöglich, umfasst doch der Begriff „Lehrmaterial“ allgemein *„Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt oder adaptiert worden ist; das Material kann als gedrucktes Material oder als Ton- und Bildaufzeichnung existieren, analog oder digital. Der Begriff kann sich auf einzelne Materialien oder auf Sammlungen von Material beziehen.“* (Rösler 2012: 40). Unter diesen Begriff würden also alle Materialien fallen, die von jedem einzelnen Deutschlehrer in Norwegen für den Deutschunterricht an weiterführenden Schulen verwendet werden.

Unter einem „Lehrwerk“ versteht man Lehrmaterialien, die den Anspruch erheben, *„den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter*

*didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen.*“ (Rösler 2012: 41).<sup>30</sup> Rösler zufolge besteht ein Lehrwerk zumeist aus unterschiedlichen Bestandteilen und zielt auf bestimmte Zielgruppen und einen festgelegten, jeweils zu erreichenden Sprachstand ab (Rösler 2012: 41). Ein Hauptbestandteil eines Lehrwerks ist zumeist eine Art Kursbuch, auch Lehrbuch, Lernerbuch, Schülerbuch oder Textbuch genannt. In diesem werden *„alle neu zu lernenden sprachlichen und kulturellen Phänomene eingeführt“* (Rösler 2012: 41). Außerdem ist eine *„gewisse Vielfalt von Textsorten und visuellem Material vorhanden“* und es wird versucht, *„die Lernenden und Lehrenden durch den Lernprozess zu führen und damit auch an das Lehrwerk zu binden.“* (Rösler 2012: 41). Darüber hinaus kann ein Lehrwerk aus einem Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch und weiteren Bestandteilen wie Tondokumenten (früher Kassetten, heute zumeist CDs oder herunterzuladende Dateien) und online zugänglichen Materialien bestehen (Rösler/Würffel 2014: 20).

Die Mehrzahl der Lehrwerke gehen von einem gedruckten Lehrbuch als „Leitmedium“ aus (Rösler 2012: 43). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde versucht, alle im Jahre 2014 im Buchhandel erhältlichen norwegischen Deutschlehrwerke für fortgeschrittene Deutschlernende der weiterführenden Schule (Niveau II)<sup>31</sup> miteinander zu vergleichen.<sup>32</sup> Die Einschränkung auf Deutschlehrwerke für fortgeschrittene Lerner erfolgt aus dem Grund, dass vermutet wird, dass in diesen Lehrwerken authentische und authentische literarische Texte am ehesten Eingang finden.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Rösler und Würffel fassen die Funktionen von Lehr- und Arbeitsbuch folgendermaßen zusammen: Sie sollen *„den Spracherwerb steuern, in bestimmte Themen einführen, dabei den zu dem Thema passenden Wortschatz und die landeskundlichen Informationen liefern, grammatische Phänomene und Redewendungen präsentieren, Material zum Üben anbieten, Kommunikationsanlässe liefern, den Erwerb der Aussprache anleiten, unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen vorschlagen und unterschiedliche Textsorten enthalten, das Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören und das Zusammenspiel dieser Fertigkeiten fördern, den Lernenden Hinweise anbieten, wie sie ihr Wissen überprüfen können.“* (Rösler/Würffel 2014: 21).

<sup>31</sup> Diese haben bereits in der Jugendschule Deutsch gelernt, also Niveau I der Fremdsprache Deutsch bereits absolviert.

<sup>32</sup> Im Rahmen der Untersuchung wurde im April 2015 versucht, Kontakt zu den Verlagen, in denen die ausgewählten Lehrwerke erschienen sind, aufzunehmen. Es wurde versucht herauszufinden, wie es um die Zukunft der gedruckten Versionen der hier analysierten Lehrwerke steht und ob es Pläne gibt, diese Lehrwerke in Zukunft nur mehr in einer digitalen Version zu veröffentlichen. Darüber hinaus wäre es interessant gewesen, zu erfahren, von wie vielen Schulen und Schülern die betreffenden Lehrwerke verwendet werden. Allerdings beantworteten nur zwei der vier Verlage die Anfrage der Verfasserin. Angaben zu Auflagenzahlen bzw. der tatsächlichen Verwendung der einzelnen Lehrwerke im schulischen Unterricht wurden unter dem Hinweis auf die Sensibilität dieser Daten abgelehnt.

<sup>33</sup> Vom ursprünglichen Plan, auch das Lehrwerk „Deutsch drei“, das auf weit fortgeschrittene Lerner (Niveau III) zugeschnitten ist und von ca. 90% der Lernenden verwendet wird, in die Untersuchung aufzunehmen, wurde aus praktischen Gründen Abstand genommen: Die gedruckte Version von „Deutsche drei“ stellt nämlich nur eine Ergänzung des webbasierten Angebots dar. Fortgeschrittene Lerner auf Niveau III haben bereits in der Jugendschule (8. bis 10. Schulstufe) Niveau I und im Bereich der weiterführenden Schule (11. und 12. Schulstufe) Niveau II des Deutschunterrichts absolviert. Im Schuljahr 2014/15 nahmen 276 Schüler am Unterricht in Deutsch auf Niveau III teil (Doetjes 2015).

### 3.1. Einschätzung der Lehrwerke

Am Beginn des Analyseteiles wird jedes Lehrwerk vorgestellt, wobei die Bestandteile und eventuelle Besonderheiten des Lehrwerks im Vordergrund stehen. Die Lehrwerke orientieren sich am Lehrplan für das jeweilige Niveau. Hier ist zu untersuchen, ob auf die Kompetenzziele Bezug genommen wird und wenn ja, auf welche Weise diese umgesetzt werden. Darüber hinaus wird der Aufbau des Lehrwerks im Allgemeinen, besonders aber der des Textbuches genauer geprüft:

- Aus welchen Teilen besteht es? Gibt es Wortlisten mit Übersetzung oder ein Glossar? Gibt es eine Grammatikübersicht?
- Aus wie vielen Kapitel besteht das Lehrwerk? Wie sind die Kapitel<sup>34</sup> in sich aufgebaut? Gibt es immer wiederkehrende Bausteine innerhalb der einzelnen Kapitel?

Im Hinblick auf die Gestaltung des Lehrwerks ist zu untersuchen, ob die Gestaltung altersgerecht ist, aber auch, ob die Orientierung im Lehrwerk leicht oder schwer fällt. Inhaltlich sind die behandelten Themen von Interesse, kann man doch von diesen neben der rein grafischen Gestaltung auf die Attraktivität des Lehrwerks für die Lernenden schließen: Sind diese für die Zielgruppe von Interesse und an das Alter der Lernenden angepasst?

Im Hinblick auf die sprachlichen Varietäten des Deutschen und die Landes- und Kulturkunde des deutschsprachigen Raumes ist in Bezug auf das Thema dieser Arbeit das Vorkommen von Autoren aus diesen Ländern zu untersuchen, wobei die Verwendung eines bestimmten Autors nicht zwingend bedingt, dass es sich hierbei um ein Beispiel für die Varietäten des Deutschen handelt. Nicht behandelt werden in dieser Arbeit nicht gedruckte Texte.

Da es sich bei den hier behandelten Lehrwerken um norwegische Deutschlehrwerke handelt, die speziell im Schulunterricht Verwendung finden, ist es auch von Interesse zu sehen, ob auf die eigene Erstsprache bzw. bereits gelernte Fremdsprachen (in diesem Fall zumeist das Englische) eingegangen wird und zwar nicht nur in rein sprachlicher, sondern auch in kultureller Hinsicht (Rösler/Würffel 2014: 53-54).

---

<sup>34</sup> Ein Überblick dazu, wie eine Lehrwerkslektion aufgebaut sein sollte, findet sich bei Rösler/Würffel 2014: 26.

In die Analyse nicht einbezogen wird die Untersuchung der Progression, das heißt der Zuwachs an Sprachbeherrschung. In Bezug auf die grammatische Progression wäre von Interesse, wie und wie schnell neue grammatikalische Phänomene eingeführt und wie diese Kenntnisse und Fähigkeiten vertieft werden (zyklische oder konzentrische Progression).<sup>35</sup> Zu untersuchen wäre auch, in wie weit die eingeführten grammatikalischen Phänomene von kommunikativer Relevanz sind (Rösler/Würffel 2014: 30). Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit Progression untersuchenswert wäre, ist derjenige der kommunikativen Progression. Dabei stellt sich die Fragen nach den Kommunikationszielen und –schwerpunkten im jeweiligen Lehrbuch. Auch ob das Lehrwerk auf den GER Bezug nimmt, wäre in diesem Zusammenhang zu untersuchen (Rösler/Würffel 2014: 44).<sup>36</sup>

Da für diese Untersuchung vornehmlich das Textbuch von Interesse ist, spielen der Medienmix und die dafür benötigten Medien nur eine untergeordnete Rolle. Das Lehrbuch an sich dürfte in jeder Klasse vorhanden sein. Allerdings muss eine Einschränkung angeführt werden: Den Schülern und Schülerinnen der weiterführenden Schule in Norwegen werden die in den einzelnen Fächern verwendeten Lehrbücher zumeist nur leihweise für ein Schuljahr zur Verfügung gestellt. Dies hat Einfluss auf die Gestaltung der Lehr- und Arbeitsbücher, ist es doch nicht erlaubt, direkt im Lehrbuch Notizen zu machen. Einsetzübungen finden sich nur selten. Im Gegensatz dazu setzt das norwegische Bildungssystem einen Schwerpunkt im Bereich der Förderung der informationstechnologischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Demgemäß forcieren auch die Verlage, die die hier behandelten Deutschlehrwerke veröffentlichen, elektronische Versionen der Lehrwerke bzw. elektronische Zusatzangebote. Die Herangehensweisen unterscheiden sich dabei grundlegend: Es gibt das Lehrbuch ergänzende Webseiten mit einfachen Drillübungen und weiterführenden Links genauso wie eigene elektronische Lehrbuchausgaben, die mit Zusatzfunktionen ausgestattet sind und die gedruckte Version ganz ersetzen können. Diese elektronischen Versionen bzw. Ergänzungen sind nicht Teil dieser Analyse.

---

<sup>35</sup> Grundsätzlich sind sowohl steile als auch flache grammatikalische Progressionskurven möglich, allerdings müssen sich die Lehrwerke an den in Norwegen geltenden Lehrplan für Fremdsprachen halten.

<sup>36</sup> In den norwegischen Lehrplänen für die zweiten Fremdsprachen wird nicht explizit auf den GER Bezug genommen (Utdanningsetaten 2006).

## 3.2. Kriterien für die Analyse der Texte

Weghaupt hat die oben genannten Kriterienkataloge in Hinblick auf literarische Texte und deren Verwendung überprüft. Die von ihr gefundenen Kriterien dienen als Analysegrundlage für die hier vorliegende Untersuchung. In allen, von Weghaupt untersuchten Kriterienkatalogen werden unter dem Punkt „Textsorten“ Fragen nach der Repräsentanz literarischer Texte berücksichtigt. Darüber hinaus werden literarische Texte auch in Verbindung mit der Landeskunde angeführt. Was allerdings selten behandelt wird, sind Fragen danach, wie die Texte ausgewählt werden und wie mit diesen umgegangen werden soll.<sup>37</sup> Die folgenden im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Untersuchungsfragen basieren auf den von Weghaupt (2006: 26-27) vorgeschlagenen. Sie wurden um weitere Kriterien (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1994: 155-162; Funk 1994: 105-111; Keim 1994: 166; Krumm 1994: 102) ergänzt.

### 3.2.1. Materialauthentizität

An den Beginn der Untersuchung wird eine Untersuchung des Vorkommens authentischer Texte (im Sinne einer sprachlich-linguistischen Authentizität oder Materialauthentizität) gestellt. Hier soll sowohl in absoluten als auch in prozentuellen Zahlen das Verhältnis zwischen authentischen und nicht authentischen Texten im engeren Sinn bzw. das Verhältnis zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten dargestellt werden.

Wilfried Krenn untersuchte für einen im Jahr 2002 veröffentlichten Artikel Deutschlehrwerke für Erwachsene und Jugendliche und stellte fest, dass maximal 5% bzw. 10% der Texte in den von ihm untersuchten Lehrwerken als literarische Texte (im weitesten Sinn) angesehen werden können.<sup>38</sup> Allerdings seien diese Texte seiner Erfahrung nach und der Erfahrung seiner Kollegen nach diejenigen, die aus Zeitgründen oft übersprungen werden (Krenn 2002: 15).

---

<sup>37</sup> Weghaupt geht so weit zu sagen, dass bis jetzt keine „Analysekriterien, die sich auf den Umgang mit literarischen Texten in Lehrwerken spezialisieren“, vorliegen (Weghaupt 2006: 23-24).

<sup>38</sup> Wie genau er diese Lehrwerke untersucht hat und ob seine Ergebnisse mit den Ergebnissen dieser Untersuchung überhaupt vergleichbar sind, muss an dieser Stelle offenbleiben, da Krenn in seinem Artikel nicht darauf eingeht, wie er literarische Texte im weitesten Sinn überhaupt definiert (Krenn 2002: 15).

Folgende Fragen sollen an dieser Stelle beantwortet werden:

- Enthält das Lehrbuch authentische Texte?
- Wie sind authentische Texte gekennzeichnet?
- Wie ist das Verhältnis zwischen authentischen und nicht-authentischen Texten?

### 3.2.2. Literarische Texte

Weiters soll untersucht werden, ob und wenn ja welche unterschiedlichen literarischen Gattungen<sup>39</sup> im Lehrbuch verwendet werden und ob in Bezug auf die Landeskunde Texte von Autoren aus unterschiedlichen Herkunftsländern und Regionen in das Lehrbuch aufgenommen wurden (Weghaupt 2006: 26).

- Finden sich literarische Texte, insbesondere authentische literarische Texte, in den Lehrbüchern?
- Gibt es Texte, die sich nicht eindeutig in eine der beiden Kategorien einordnen lassen? Ist die äußere Gestalt der authentischen literarischen Texte beibehalten worden? Gab es Kürzungen bzw. wurden die Texte verändert?
- Wann im Lehrwerk finden authentische und nicht authentische literarische Texte Eingang in das Lehrbuch?
- Welche literarischen Gattungen finden sich im Lehrbuch?
- Aus welchen Ländern bzw. Regionen kommen die Autoren? Was ist das Verhältnis zwischen zeitgenössischen Autoren und älteren Autoren?

### 3.2.3. Situationsauthentizität

Hier geht es darum zu untersuchen, wie die Texte im Lehrbuch verwendet werden. Dabei gilt es zu untersuchen, ob die Lernenden die Chance bekommen, eine authentische, das heißt eine reale Kommunikationssituation zu simulieren (nach Weghaupt 2006: 27). Ausgangspunkt für diesen Teil der Untersuchung sind alle literarischen Texte, ohne Rücksicht darauf, ob diese als authentische Texte im sprachlich-linguistischen Sinn definiert werden können oder nicht. Bei der Analyse authentischer Texte im pädagogisch-situativen bzw. im Sinne der Situationsauthentizität geht es nicht darum, ob die Texte an sich als authentisch qualifiziert werden können.

---

<sup>39</sup> Zu den Definitionsfragen rund um diesen Begriff siehe Fußnote 28.

Wichtig in diesem Zusammenhang sind einzig und allein die damit verbundenen Aufgaben.

- Gibt es Aufgaben, die sich auf literarische Texte beziehen?
- Zielt die Aufgabenstellung auf die Simulierung einer realen Kommunikationssituation ab?



## 4. Ergebnisse

### 4.1. Ankunft<sup>40</sup>

„Ankunft“ ist die im Verlag Cappelen Damm erschienene Weiterentwicklung eines älteren Lehrwerkes aus den Jahren 2006 und 2007, das ebenfalls den Titel „Ankunft“ trägt. In der Neuauflage aus den Jahren 2012 und 2013, ebenfalls im Verlag Cappelen Damm erschienen, wurde besonderer Wert auf Variation gelegt. In der Neuversion verfügt jedes Lernjahr über ein eigenes Lehrbuch („Ankunft 1“ für Vg1, „Ankunft 2“ für Vg 2), das Texte und Übungen enthält. Ergänzt wird dieses durch ein digitales Arbeitsbuch für Schüler und Schülerinnen und einen digitalen Bereich für die Lehrenden, beide sind passwortgeschützt.<sup>41</sup> Bei „Ankunft“ handelt es sich um ein einsprachiges Deutschlehrwerk. Erklärungen und Arbeitsanweisungen innerhalb der Kapitel erfolgen ausschließlich auf Deutsch. Zielgruppe sind fortgeschrittene Deutschlernende der weiterführenden Schule im 4. und 5. Lehrjahr (Vg 1 und 2, Niveau II). Die Wortlisten am Rande der Texte und auch der im Anhang enthaltene Glossar verwenden das Norwegische<sup>42</sup> (sowohl in *Bokmål* als auch *Nynorsk*), um Wörter und Begriffe zu erklären. Darüber hinaus finden sich noch ein norwegisches Vorwort, das den Lernenden den Aufbau des Lehrwerkes kurz erklärt, und eine Kurzgrammatik unter dem Titel „Spraknøkkel“ (= Sprachschlüssel).

Insgesamt besteht das Lehrwerk „Ankunft“ aus 22 Kapiteln und 2 Zusatzkapiteln. „Ankunft 1“ enthält 12 Lektionen von durchschnittlich 13,5 Seiten Länge, wobei die einzelnen Lektionen zwischen 10 und 18 Seiten umfassen. Zusätzlich gibt es noch eine eigene Lektion zum Thema „Weihnachten“, die 15 Seiten lang ist. „Ankunft 2“ besteht aus 10 Kapiteln (durchschnittliche Länge: 21,5 Seiten). Die einzelnen Lektionen umfassen zwischen 14 und 26 Seiten. Darüber hinaus gibt es noch eine Extralektion zum Thema „Feste – Feiern – Gebräuche“ im Umfang von 14 Seiten. Jedes Kapitel ist nach demselben Schema aufgebaut: 1. Vor dem Lesen, 2. Text mit Glossar am Rand, 3. Aufgaben zum Text, 4. Extra (kommunikative Aufgaben), 5. Praktisches Deutsch, 6. Kurze Übersicht über die Grammatik mit einem Hinweis zum Sprachschlüssel.

---

<sup>40</sup> Die Nennung der Lehrwerke erfolgt alphabetisch.

<sup>41</sup> <http://ankunft.cappelendam.no> (abgerufen am 30.05.2015).

<sup>42</sup> „Ankunft“ verwendet beide Sprachformen, *Bokmål* und *Nynorsk*.

In beiden Lehrbüchern findet sich im vorderen Bucheinband eine topografische Karte von Deutschland, der Schweiz, Liechtenstein und Österreich und eine politische Karte Deutschlands<sup>43</sup>. Andere deutschsprachige Gebiete in Europa sind nicht gekennzeichnet. Der hintere Einband ist leer. Auf den letzten beiden Seiten des Lehrbuchs finden sich die Quellenangaben zu den verwendeten (authentischen) Texten und ein Abbildungsverzeichnis (geteilt in „Fotos“ und „Illustrationen“).

Grafisch ist das Lehrwerk sehr ansprechend gestaltet, wobei die Seiten sehr übersichtlich und klar, manchmal aber unausgefüllt wirken<sup>44</sup>. Jedes Kapitel wird durch eine große Abbildung, die zum jeweiligen Thema passt, eingeleitet. In „Ankunft 1“ brechen 129 zumeist große farbige Abbildungen die Texte in kleinere Einheiten auf und helfen dabei, die Texte besser zu verstehen, in „Ankunft 2“ finden sich 110 farbige Illustrationen. Insgesamt enthält das gesamte Lehrbuch 239 Abbildungen.

Die in „Ankunft 1“ angesprochenen Themen sind für die Zielgruppe von Interesse. Es geht um Jungsein und Unterwegssein in Deutschland, „Schule“ und „Lesen“. Neben der Vermittlung von Faktenwissen<sup>45</sup> (vor allem) über Deutschland, wird versucht, gesellschaftlich brisante Themen wie „Ausländer“ oder „Sucht“ aufzugreifen und zur Diskussion anzuregen. Darüber hinaus werden aber auch praktische Fertigkeiten zu Themen angesprochen, die im Rahmen einer Urlaubsreise in ein deutschsprachiges Land wichtig sind (zum Beispiel Essen und Trinken, Reisen, die deutsche Medienlandschaft). Im Rahmen des Unterkapitels „Praktisches Deutsch“ liegt der Schwerpunkt des vermittelten Wissens ebenfalls auf der praktischen Anwendbarkeit („Am Bahnhof“, „Essen und Trinken“, „Präsentationen“, „E-Mails und Postkarten“, etc.). In „Ankunft 2“ finden historische Themen (deutsche Geschichte im 2. Weltkrieg und von 1945 bis heute) ebenso Platz wie Musik, Welt und Umwelt und das Leben in Deutschland im Allgemeinen. Im Rahmen der Zusatzlektion wird ein Schwerpunkt auf Feste und Gebräuche in Deutschland gelegt.

In Bezug auf die landeskundliche Perspektive liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf Deutschland (D). Vergleichen mit Norwegen wird ausreichend Platz eingeräumt, kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und Norwegen werden besonders in

---

<sup>43</sup> Hier fällt auf, dass das Lehrbuch nicht perfekt durchlektoriert ist, tragen die beiden Landkarten doch jeweils den Titel der anderen.

<sup>44</sup> Dieser Platz kann aber nicht für Notizen genutzt werden, da die Lehrbücher zumeist nur geliehen sind.

<sup>45</sup> An dieser Stelle ist zu bemerken, dass es sehr auffallend ist, dass Ankunft 1 und 2 sehr viele „Faktenboxen“ enthalten, nämlich 61: Grafisch abgehoben durch Unterlegung mit der Farbe rosa werden hier Fakten zu unterschiedlichen Themen präsentiert (zum Beispiel zur Internetnutzung in Deutschland).

„Ankunft 1“ ausführlich thematisiert. Das Lehrbuch ist zwar vornehmlich einsprachig deutsch gestaltet, bietet aber immer wieder in Aufgaben die Möglichkeit, durch das Anfertigen von Übersetzungen bzw. Übertragungen ins Norwegische die Fremdsprache auch kontrastiv, im Gegensatz zur eigenen Erstsprache, zu erleben. Auf andere Erst- oder Zweitsprachen oder auch auf das Englische wird nicht eingegangen. Ein eigenes Kapitel widmet sich in „Ankunft 1“ der Schweiz (CH) und Österreich (A), wobei nur an dieser Stelle die dialektale Vielfalt des mündlichen Deutsch thematisiert wird. Außer den genannten D-A-CH-Ländern werden keine anderen deutschsprachigen Gebiete erwähnt.

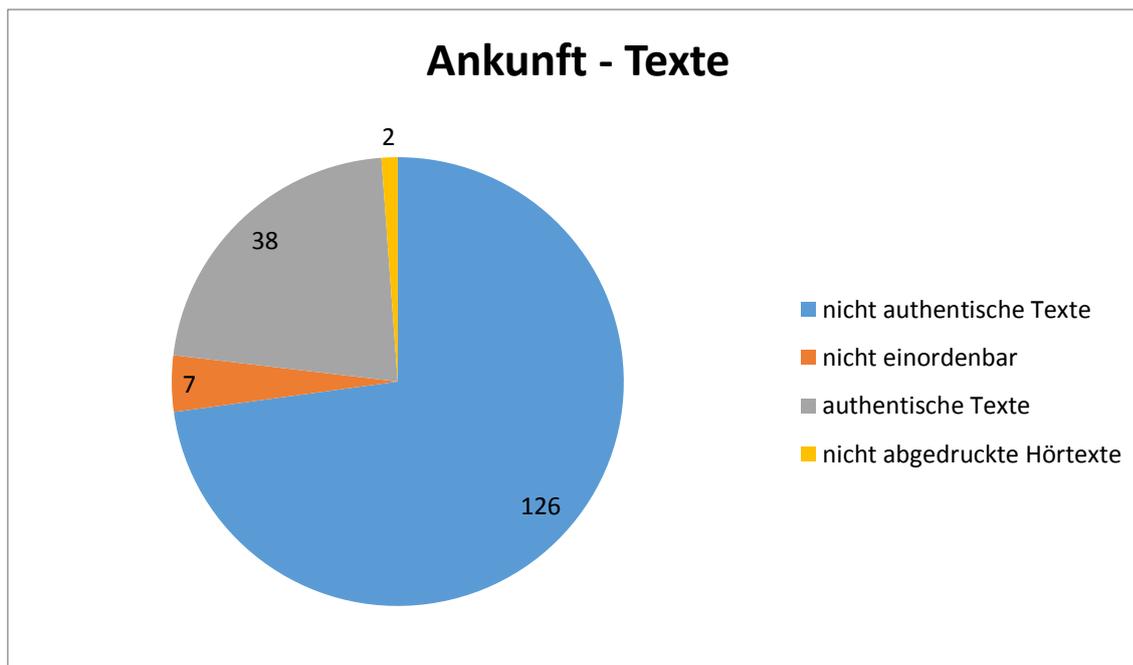
Im gesamten Lehrwerk „Ankunft“ finden sich keinerlei Hinweise oder Tipps dazu, wie man am besten lernt bzw. mit welchen Lesestrategien man an Texte herangehen kann. Es gibt kein Selbstbewertungsschema und auch keine Reflexionsaufgaben am Ende jeder Lektion. Auch ist keine Verknüpfung der Lerninhalte an die Lehrplanziele vorhanden. Im Inhaltsverzeichnis finden sich nur eine sehr grobe Übersicht über die wichtigsten grammatikalischen Schwerpunkte der einzelnen Lektionen, über die Schwerpunkte im Bereich „Praktisches Deutsch“ und ein paar Worte zum Inhalt der einzelnen Lektionen.

#### 4.1.1. Materialauthentizität

Insgesamt enthält „Ankunft“ 171 abgedruckte Texte, wobei „Ankunft 1“ 77 Texte (45%), „Ankunft 2“ 94 Texte (55%) umfasst. In „Ankunft 2“ finden sich darüber hinaus 2 Hörtexte, die nicht in die Gesamtzahl der Texte aufgenommen wurden, da diese nicht in verschriftlichter Form im Lehrbuch enthalten sind. Von den 171 Texten wurden 38 Texte (ca. 22%) als authentische Texte im sprachlich-linguistischen Sinn kategorisiert. Hinweise auf die Authentizität der Texte lieferten die Nennung der Autoren bzw. die Aufnahme der Texte ins Quellenverzeichnis. Generell fällt beim Lehrwerk „Ankunft“ auf, dass mit den Quellenangaben nicht immer sehr sorgfältig umgegangen wurde: Zum Teil fehlen die Quellenangaben gänzlich, sodass man nicht nachvollziehen kann, woher die einzelnen Texte stammen. Bei 126 Texten (ca. 74%) handelte es sich um nicht authentische Texte im oben genannten Sinn. Interessant ist, dass 61 der 126 nicht authentischen nicht literarischen Texte (ca. 48%) einer einzelnen Textsorte zugeordnet werden können, nämlich Informationsboxen oder Faktenboxen<sup>46</sup>, in denen Faktenwissen (zum Teil auch statistische Informationen) auf sehr dichtem Raum in Form eines Kurztextes präsentiert werden.

---

<sup>46</sup> Diese Texte werden von der Verfasserin so bezeichnet. Dabei handelt es sich um keinen eingeführten Spezialbegriff.



**Abbildung 1: Ankunft – Texte**

Bei 8 Texten (ca. 4%) gestaltete sich die Einordnung in eine der beiden Kategorien schwierig: In „Ankunft 1“ finden sich 2 Texte, die wahrscheinlich von Personen stammen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Diese beiden Gedichte waren zwar durch einen Urheber gekennzeichnet, wurden aber nicht extra im Quellenverzeichnis ausgewiesen. 3 weitere Texte konnten nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um ein Rezept für Weihnachtssterne, Schulwitze und einen Facebookbeitrag. In „Ankunft 2“ war eine eindeutige Zuordnung von 3 Texten nicht möglich: Ein Gedicht wurde nicht durch Autorennennung gekennzeichnet, zwei weitere nicht literarische Texte konnten keiner Quelle zugeordnet werden. Allerdings ließ die grafische Darstellung darauf schließen, dass es sich bei diesen Texten höchstwahrscheinlich um authentische Texte im Sinne einer Materialauthentizität handeln dürfte.

Der Großteil der im Lehrbuch verwendeten Texte (126; ca. 74 %) dürfte von den Lehrbuchverfassern stammen, wobei hier ein deutlicher Überhang der nicht literarischen Texte (125 Texte, ca. 73%) zu bemerken ist. Nur 9 dieser nicht authentischen Texte (7%) lassen sich literarischen Gattungen zu ordnen, wobei hier Prosatexte vorherrschen. Umgekehrt verhält es sich bei den authentischen Texten: hier lassen sich nur 5 Texte der Gruppe der nicht-literarischen Texte zuordnen.

#### 4.1.2. Literarische Texte

Während literarische Texte in „Ankunft 1“ erst ab der dritten Lektion Eingang in das Lehrbuch finden, beginnt „Ankunft 2“ sofort mit einem literarischen Text in Form eines Liedes. 33 der 38 authentischen Texte (ca. 87%), die in „Ankunft“ insgesamt enthalten sind, können als literarische Texte qualifiziert werden. Die 5 nicht literarischen authentischen Texte finden sich ausschließlich in „Ankunft 2“, während alle authentischen Texte in „Ankunft 1“ in die Kategorie der literarischen Texte fallen. Insgesamt finden sich im gesamten Lehrwerk vor allem lyrische Texte (26) und 19 Prosatexte (zum Teil gekürzt oder in Ausschnitten). Nur ein Text kann der Kategorie der dramatischen Texte zugeordnet werden.

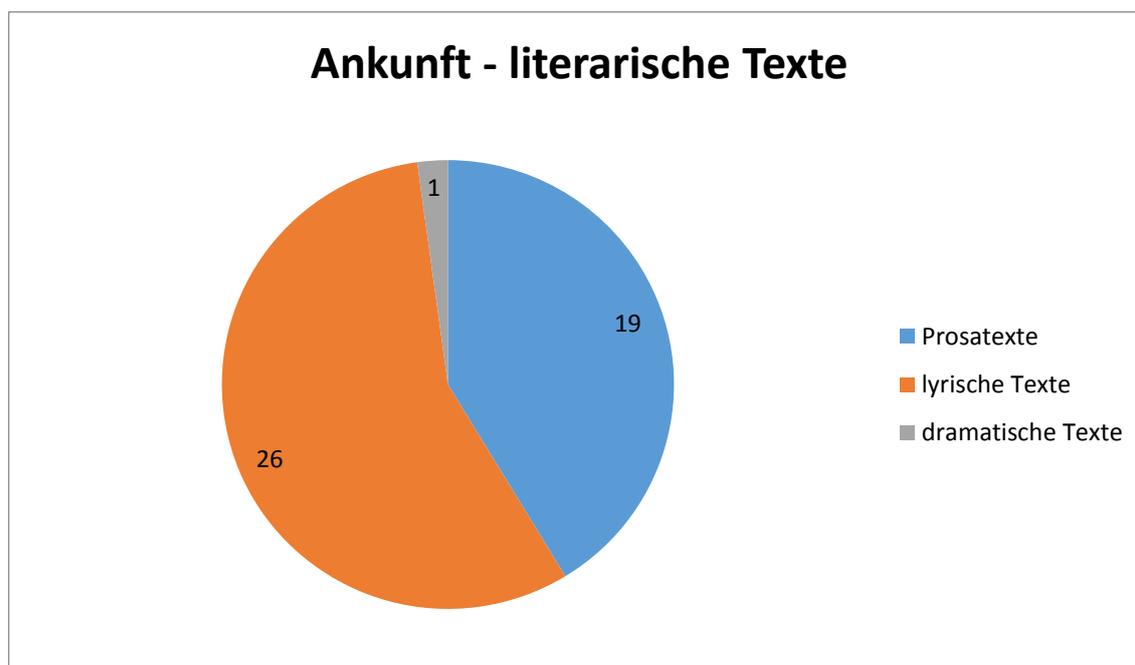


Abbildung 2: Ankunft - literarische Texte

In Bezug auf die Herkunft der Autoren der authentischen literarischen Texte ist zu sagen, dass sich nur spärliche Informationen zu den Autoren der Texte finden. Die meisten, nämlich 28 (ca. 85%), kommen aus Deutschland. Nur 4 der insgesamt 33 authentischen literarischen Texte (12%) stammen aus Österreich und nur einer (3%) ist von einem Schweizer Autor (Franz Hohler). Aus landeskundlicher Hinsicht wird die Herkunft der Autoren nur einmal ausdrücklich thematisiert und zwar bei einem Lied von Hubert von Goisern, das als Beispiel für den österreichischen Dialekt bezeichnet wird.<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Dass es auch innerhalb Österreichs unterschiedliche Dialekte des Deutschen gibt, wird von den Autoren nicht erwähnt.

Problematisch ist die Einordnung der Texte von Wladimir Kaminer: In Russland geboren wohnt und arbeitet Kaminer seit den 1990er Jahren in Berlin. Kaminer schreibt nicht in seiner Erstsprache Russisch, sondern auf Deutsch. Würde man der Definition eines authentischen Textes in Bezug auf die Materialauthenzität folgen, dürfte man die Texte von Wladimir Kaminer nicht als authentische im sprachlich-linguistischen Sinn definieren, da Kaminer ja nicht in seiner Muttersprache schreibt. Allerdings definiert sich Kaminer selbst als „deutscher Schriftsteller“.<sup>48</sup> An diesem Beispiel zeigt sich ganz deutlich, dass das Konzept der Materialauthenzität in Zeiten einer immer weiter verbreiteten Mehrsprachigkeit an seine Grenzen stößt: Wie man nämlich mit Texten umgehen soll, die zwar im Kontext des Zielsprachenlandes entstanden sind, deren Urheber die betreffende Zielsprache aber eben nicht als Erstsprache verwenden, bleibt in diesem Konzept unbeantwortet. Streng genommen dürften Texte von Autoren mit nicht-deutscher Erstsprache nicht als authentisch im Sinne der Materialauthenzität angesehen werden.

In Bezug auf die zeitliche Einordnung der Texte fällt auf, dass 28 der 33 Texte von zeitgenössischen Autoren des 20. und 21. Jahrhunderts stammen. Nur 5 der Texte sind ältere Texte, wobei hierbei die Autoren Goethe, Schiller und die Brüder Grimm zu nennen sind.

#### 4.1.3. Situationsauthenzität

Ohne Rücksicht auf die Materialauthenzität der Texte in „Ankunft“ zu nehmen, finden sich insgesamt 46 literarische Texte, wobei nur vier dieser Texte ohne eine damit verbundene Arbeitsaufgabe Eingang in das Lehrwerk gefunden haben. Bei diesen Texten handelt es sich um 3 Texte, die Teil des Weihnachtskapitels sind, und um Witze, die wohl ausschließlich der Unterhaltung dienen sollen.

Bei den übrigen Aufgaben, die mit literarischen Texten verbunden sind, ist festzustellen, dass 27 Aufgaben als authentisch im Sinne einer Situationsauthenzität angesehen werden können. Diese Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass es bei der Beantwortung nicht nur darum geht, Fragen zu einem Text zu beantworten, sondern dass die Lernenden zu eigenem kommunikativen Handeln im Rahmen der Simulation einer realen Kommunikationssituation angeleitet werden. So ist bei Dramatisierungen von Texten klar, dass eine mögliche reale Kommunikationssituation die Bühnenaufführung dieses Textes sein könnte, auch wenn diese Kommunikationssituation in der Realität den Lernenden

---

<sup>48</sup> Wladimir Kaminer: Biographie. <http://www.wladimirkaminer.de/de/biographie/> abgerufen am 12. Juni 2015.

einer Fremdsprache nicht allzu häufig begegnen dürfte. Oftmals werden die Lehrbuchtexte auch als Ausgangspunkt für Schreibanlässe verwendet. Ein positives Beispiel für die Simulierung einer realen Kommunikationssituation sind die Aufgaben, die die Lernenden ausgehend von einem Lied von Reinhard Mey lösen sollen. Hierbei sollen die Lernenden historische Ereignisse mit einem Liedtext in Verbindung bringen.

17 Aufgaben schaffen es nur teilweise, eine reale Kommunikationssituation zu simulieren. Der Großteil der mit literarischen Texten verbundenen Aufgaben (77, 64%) kann nur als nicht authentisch im Sinne einer Situationsauthenzität kategorisiert werden. Diese Aufgaben beschränken sich oftmals darauf, nur Verständnisfragen an den Text zu stellen, die die Lernenden beantworten sollen. Natürlich kann das Leseverständnis auch ein Teil einer authentischen Aufgabe im Sinne der Situationsauthenzität sein. Nur das Leseverständnis zu überprüfen, kann aber nicht als authentische Aufgabe angesehen werden, bei der eine reale Kommunikationssituation nachgespielt werden soll.

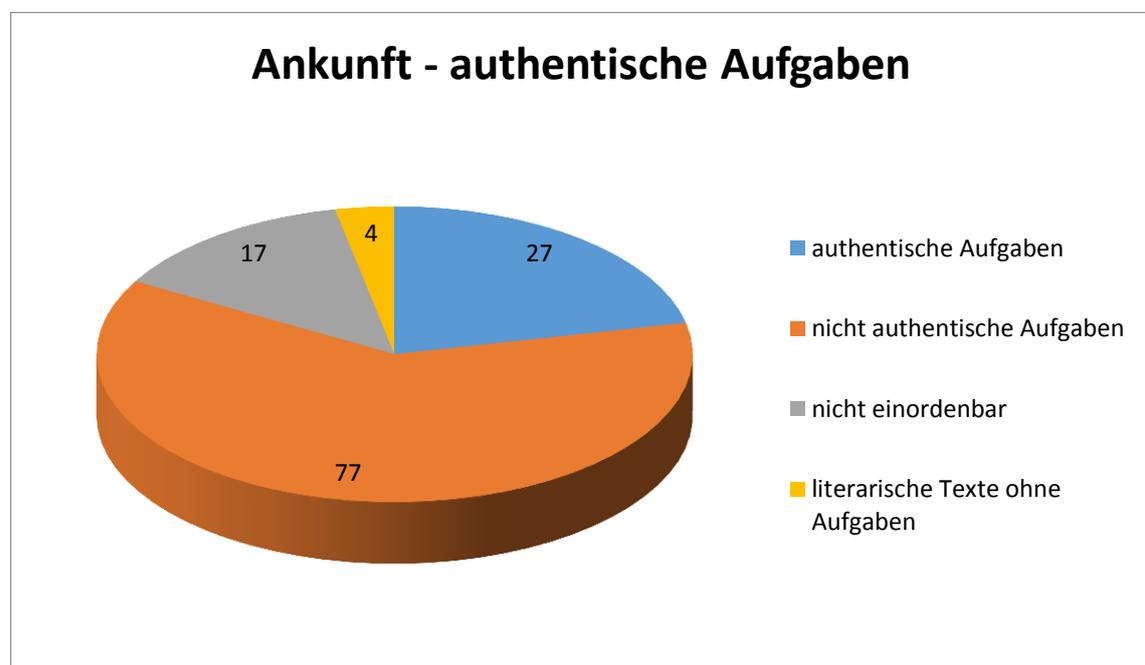


Abbildung 3: Ankunft - authentische Aufgaben



## 4.2. Einfach Deutsch

Das im Verlag Gyldendal erschienene Lehrwerk „Einfach Deutsch“ besteht aus 2 Lehrbüchern („Einfach Deutsch 1“ erstmals erschienen 2006 für Vg1 und „Einfach Deutsch 2“, erstmals erschienen 2007 für Vg2). Es richtet sich an die Zielgruppe der fortgeschrittenen Deutschlerner (Niveau II).<sup>49</sup> „Einfach Deutsch 1“ hat einen Umfang von 253 Seiten, „Einfach Deutsch 2“ umfasst 221 Seiten. Es handelt sich bei beiden Lehrbüchern um integrierte Lehr- und Arbeitsbücher, die durch eine Webseite<sup>50</sup> ergänzt werden. Das separat erhältliche Lehrerhandbuch enthält einsprachige Erklärungen und Arbeitsanweisungen mit zusätzlichen Übungen, Erklärungen und Lösungsvorschlägen. Die Lehr- und Arbeitsbücher enthalten insgesamt 123 farbige Abbildungen. Sie sind einfach, aber grafisch ansprechend gestaltet, das Design wirkt allerdings ein bisschen altbacken. Das Lehrerhandbuch ist ausschließlich in schwarz-weiß gehalten. Da Übungen für den Unterricht zumeist aus Kostengründen nur schwarz-weiß kopiert werden, ist diese grundsätzlich wenig ansprechende Form der Darbietung allerdings durchaus vertretbar. Eine weitere, wichtige Komponente des Lehrwerkes „Einfach Deutsch“ sind die CDs, die die zahlreichen Hörtexte<sup>51</sup> enthalten.

Zur besseren Übersicht über die deutschsprachigen Länder finden sich im Einband von „Einfach Deutsch 1“ und „Einfach Deutsch 2“ jeweils 2 Landkarten von Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz (je einmal topografisch und einmal politisch). Der hintere Einband ist leer. „Einfach Deutsch“ besteht aus insgesamt 13 Kapiteln, die laut Lehrbuchverfassern insgesamt 41 Texte umfassen. „Einfach Deutsch 1“ beinhaltet 6 Kapitel, die ihrerseits 18 Texte umfassen. Bei „Einfach Deutsch 2“ verteilen sich 23 Texte auf 7 Kapitel. Die Kapitel umfassen zwischen 16 und 30 Seiten, ein durchschnittliches Kapitel umfasst 18,6 Seiten. Zusätzlich zu den 7 Kapiteln finden sich 3 landeskundliche Quiz über Deutschland (4 Seiten), Österreich und die Schweiz (je 2 Seiten). Abgesehen von der Beschäftigung mit den deutschsprachigen Ländern im Rahmen der genannten Quiz konzentriert sich das Lehrwerk stark auf Deutschland. „Einfach Deutsch 1“ enthält ein den 6 Kapiteln vorangestelltes Einführungskapitel von

---

<sup>49</sup> Für die Analyse des Lehrwerks wurde die jeweilige *Bokmål*-Version verwendet.

<sup>50</sup>

[http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=vgsmarked&projectId=130&nick=einfachdeutsch\\_marked&menuId=10228](http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=vgsmarked&projectId=130&nick=einfachdeutsch_marked&menuId=10228) (abgerufen am 25.5.2015).

<sup>51</sup> Die enthaltenen Hörtexte und damit verbundenen Übungen wurden nicht in die Analyse aufgenommen. Teil der Analyse sind ausschließlich im Lehrbuch abgedruckte Texte.

6 Seiten. Die einzelnen Kapitel von „Einfach Deutsch 1“ haben einen Umfang von 24 bis 28 Seiten, wobei ein durchschnittliches Kapitel 26 Seiten umfasst.

Im Inhaltsverzeichnis beider Lehrbücher findet sich eine Übersicht über die Themen der einzelnen Kapitel, die wichtigsten Grammatikpunkte, eine Auflistung der Hörtexte und die Themen der zu jedem Kapitel angebotenen Projektübung(en). In „Einfach Deutsch 1“ finden sich darüber hinaus die von den Autoren und Autorinnen so genannten „Flexitexte“, 8 speziell für das Lehrbuch geschriebene Texte, die 13 Seiten umfassen. Unter „Leselust“ finden sich 4 authentische literarische Texte verteilt auf 14 Seiten. „Deutsch im Alltag“ bietet auf 8 Seiten 6 Dialoge in Alltagsdeutsch, außerdem gibt es noch 2 Seiten „Nützliche Redewendungen“. In „Einfach Deutsch 2“ fehlen diese zusätzlichen Texte, allerdings enthält das Lehrbuch nach dem letzten Kapitel ein Krimihörspiel.

Im Anhang zu beiden Teilen des Lehrwerkes findet sich eine Kurzgrammatik auf Norwegisch<sup>52</sup> mit Übungen. Den Abschluss bildet eine deutsch-norwegische Wortliste, die sich dadurch von Wortlisten in anderen Lehrwerken unterscheidet, dass die einzelnen Wörter und Phrasen jeweils auch in ganzen Sätzen verwendet werden. Am Ende des Lehrbuches finden sich ein ausführliches Abbildungsverzeichnis und in „Einfach Deutsch 1“ ein sehr kurzes Quellenverzeichnis der verwendeten authentischen Texte, wobei 5 Quellen genannt werden. Das Quellenverzeichnis fehlt in „Einfach Deutsch 2“ vollständig. Vor dem Abbildungsverzeichnis findet sich im zweiten Band des Lehrwerkes allerdings eine Übersicht über die Lehrplanziele. In den einzelnen Kapiteln von „Einfach Deutsch 2“ werden die zu erreichenden Ziele nicht gesondert aufgeführt. In „Einfach Deutsch 1“ werden die Ziele jedes Kapitels am Ende desselben thematisiert.

In „Einfach Deutsch 1“ wird jedes Hauptkapitel durch ein sogenanntes „Intro“ begonnen. Hier finden sich Aufgaben rund um das zentrale Thema des Kapitels und zentrale Worte und Ausdrücke (Aufwärmphase). Die drei Kapiteltexte folgen einer Progression in Bezug auf die Schwierigkeit: Text „A“ ist der leichteste, Text „C“ der schwerste Text. Jede Lektion folgt demselben Schema im Aufbau: 1. Intro, 2. Texte, 3. Wortlisten, 4. Textarbeit (Fragen zum Text), 5. Im Fokus (Dinge, die man sich merken sollte), 6. Hören, 7. Sprechen, 8. Schreiben, 9. Lieder mit Künstlerporträt, 10. Ich kann und Reflexion, 11. Projekt; Darüber hinaus können die Lektionen noch 12. Flexitexte, 13. Deutsch im Alltag und 14. Grammatik enthalten. Jede Lektion ist ihrerseits wieder in Unterthemen

---

<sup>52</sup> Die Lehrbücher sind sowohl in einer *Bokmål*- als auch einer *Nynorsk*-Version erhältlich.

gegliedert und besteht aus 3 bis 9 zumeist doppelseitigen Unterthemen. Die ersten beiden Seiten stellen immer eine Einleitung in das Thema anhand eines oder mehrerer Bilder, kurzer Texte und/oder einführender Arbeitsaufgaben dar.

Die einzelnen Kapitel von „Einfach Deutsch 2“ sind anders aufgebaut: Hier folgen nach jedem Lesetext Aufgaben und Übungen zur Textarbeit: Dabei handelt es sich zumeist um Aufgaben zum Leseverständnis oder zum Wortschatz. Ab und zu dienen die Texte aber auch als Ausgangspunkt für Diskussionen. Am Rand der Texte finden sich Wortlisten, die das Verständnis neuer und unbekannter Wörter erleichtern sollen. Nach der Textarbeit kommen Aufgaben zum Schreiben, Sprechen und Hören bzw. Vorschläge zur Projektarbeit zu einem bestimmten Thema. Unter „Sprache im Fokus“ werden grammatikalische Phänomene thematisiert und geübt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich „Einfach Deutsch 1“ und „Einfach Deutsch 2“ im Aufbau geringfügig unterscheiden. „Einfach Deutsch 1“ bietet mehr zusätzliche Texte, aus denen der Lehrer oder die Lehrerin auswählen kann. Bei „Einfach Deutsch 2“ sind alle Texte in die einzelnen Kapiteln integriert.

Hinweise auf Lese- und Lernstrategien finden sich in keinem der beiden Lehrbücher. Während es aber in „Einfach Deutsch 1“ am Ende jeder Lektion eine Aufgabe zur Bewusstmachung des Lernfortschritts gibt (Selbstreflexion), fehlt diese Wiederholung der Lerninhalte in „Einfach Deutsch 2“ völlig. In beiden Lehrwerken fällt auf, dass 87 Aufgaben, also ca. 20% der Gesamtaufgabenmenge von 455 Aufgaben, das Erstellen einer Übersetzung oder Übertragung zumeist vom Deutschen ins Norwegische zum Ziel haben.<sup>53</sup>

Die in „Einfach Deutsch 1“ aufgegriffenen Themen wie das Leben als Austauschschüler in Deutschland, Freizeitaktivitäten, Liebe, Freundschaften, Film und Fernsehen, etc. sind für die Zielgruppe grundsätzlich von Interesse. Auch in „Einfach Deutsch 2“ werden unterschiedlichste Themen angesprochen: Es geht um das Thema „Reisen“ genauso wie um die deutsche Vergangenheit. Darüber hinaus sind „Tiere“, „Werbung“, „Helden“ und „Märchen“ Hauptthemen einzelner Kapitel. Im letzten Kapitel mit dem Titel „Geistesgrößen“ werden neben Johann Wolfgang Goethe auch weniger bekannte Persönlichkeiten wie die Wissenschaftspionierin Lise Meitner vorgestellt.

---

<sup>53</sup> Einmal soll ein ursprünglich englischer Text aus dem Deutschen ins Norwegische übertragen werden.

#### 4.2.1. Materialauthentizität

Die hier genannte Gesamtzahl der in „Einfach Deutsch“ verwendeten Texte, nämlich 80, ist höher als die im Lehrerhandbuch genannte von 41: Einerseits gibt es im Anhang noch weitere Textangebote („Flexitexte“, „Leselust“, etc.), die die Lehrbuchverfasser nicht in ihre Gesamttextzahl aufgenommen haben. Andererseits wurden für diese Analyse Texte mit Autorennennung bzw. Quellennennung als eigenständige Texte angesehen, auch wenn es sich dabei um kurze Texte wie Gedichte handelte. Dadurch erklärt sich die abweichende Anzahl an Texten.

Insgesamt enthält das Lehrwerk „Einfach Deutsch“ 80 abgedruckte Texte. Diese Zahl mag auf den ersten Blick niedrig erscheinen, allerdings legt „Einfach Deutsch“ besonderen Wert auf die Arbeit mit Hörtexten und die Schulung des Hörverständnisses. Da die insgesamt 31 Hörtexte nicht im Lehrbuch abgedruckt sind, wurden sie in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt. Ein anderer Text (ein Ausschnitt aus einer Fernsehzeitschrift ohne Quellenangabe) wurde nicht in die Untersuchung aufgenommen, da es nicht klar ist, ob es sich um einen Text oder eine Abbildung handelt.

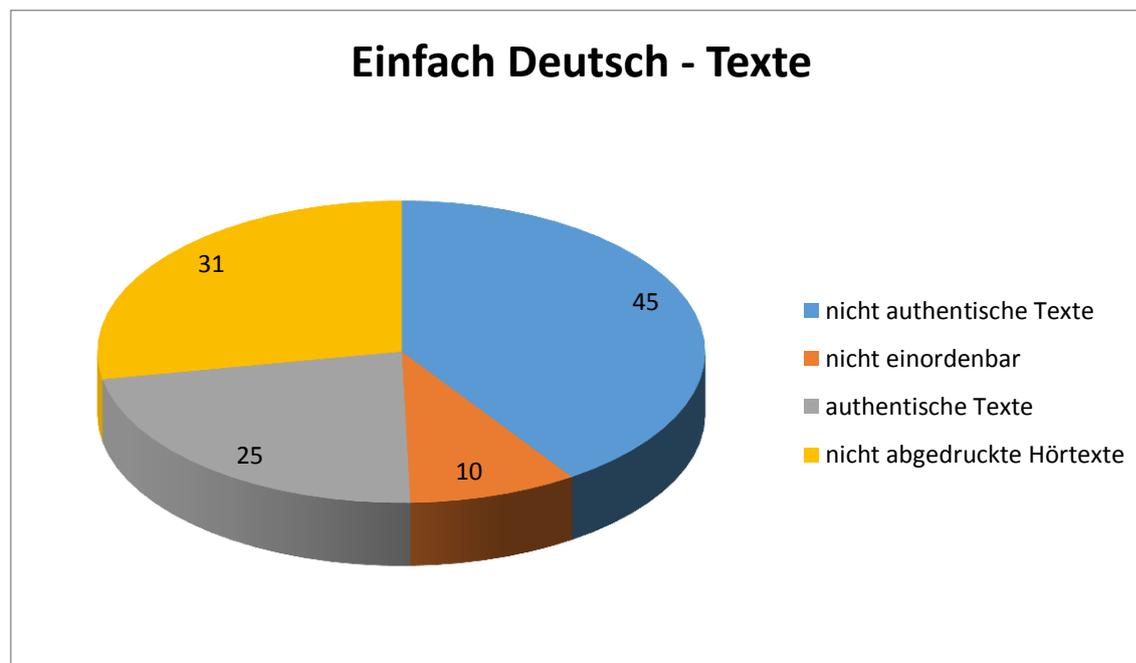


Abbildung 4: Einfach Deutsch - Texte

Die 80 abgedruckten Texte bestehen aus 45 nicht authentischen (56%), 10 nicht einordenbaren (ca. 13%) und 25 authentischen Texten (31%). 8 Texte, die sich nicht eindeutig als authentisch oder nicht klassifizieren lassen, sind den nicht literarischen Texten, zwei Texte den literarischen Texten zuzuordnen. Ein Text ist eine deutsche

Übersetzung eines Liedes der Gruppe „ABBA“. Der strengen Definition von Materialauthentizität folgend kann dieser Text nicht als „authentisch“ bezeichnet werden, da es sich um eine Übersetzung handelt. Der übersetzte Text wurde ja nicht ursprünglich für die betreffende Zielsprachenkultur geschaffen und kann aus diesem Grund nicht als authentisch angesehen werden. Der zweite Text, bei dem sich eine Einordnung schwierig gestaltet, ist „Das Märchen vom Rotkäppchen“, bei dem es sich wahrscheinlich um eine Nacherzählung des Märchens der Brüder Grimm handelt. Die Autorin des Textes, Ursula Jakobsen, wird ausdrücklich genannt, allerdings fehlen weitere Quellenangaben bzw. Informationen dazu, ob Ursula Jakobsen Deutsch als Erstsprache verwendet. Wenn Jakobsen nicht der Gruppe der Verwender von Deutsch als Erstsprache zuzurechnen ist, stellt sich bei ihr ein ähnliches Problem wie bei Wladimir Kaminer: In diesem Fall dürfte der Text nicht der Gruppe der authentischen Texte zugerechnet werden. Die 45 nicht authentischen Texte zeichnen sich dadurch aus, dass hier die nicht literarischen Texte vorherrschen (44 Texte; ca. 98%). Nur ein Text der nicht authentischen Texte kann der Gruppe der literarischen Texte zugeordnet werden.

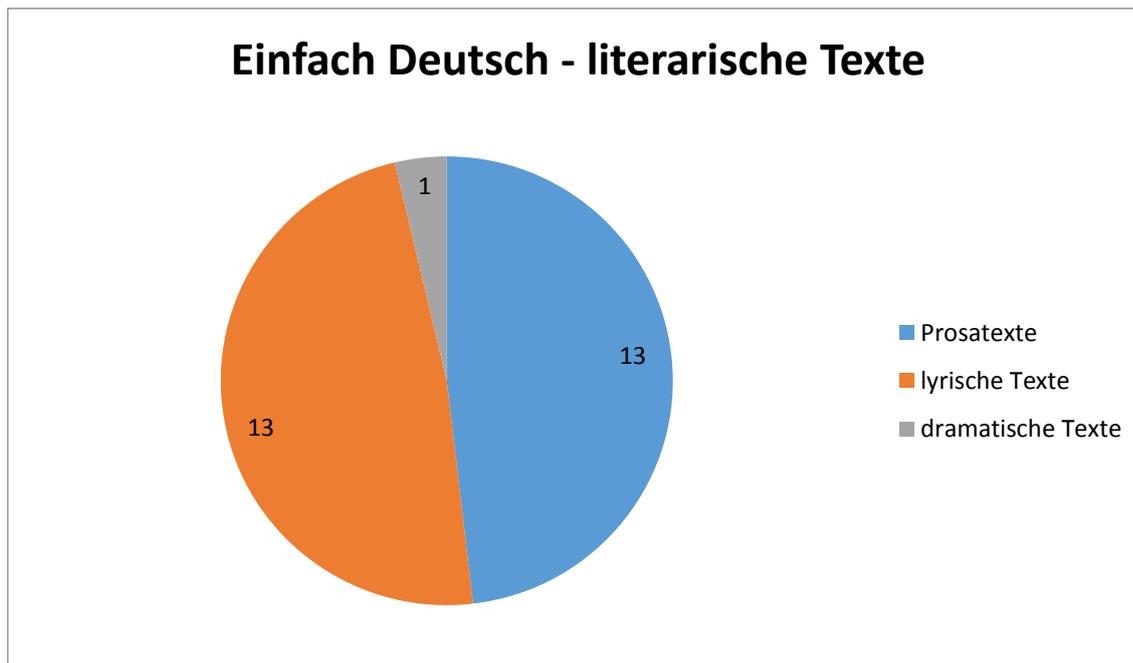
#### 4.2.2. Literarische Texte

Bis auf einen können alle authentischen Texte den literarischen Texten zugeordnet werden, wobei hier Prosatexte und lyrische Texte vorherrschen. Interessant ist dabei, dass es hier Unterschiede zwischen den beiden Lehrwerksbänden gibt: Während in „Einfach Deutsch 1“ lyrische Texte, im Besonderen Lieder, vorherrschen, finden sich in „Einfach Deutsch 2“ vor allem Prosatexte.

In Bezug auf die Autoren kann ein Schwerpunkt auf deutschen Autoren festgestellt werden: 18 der 24 authentischen literarischen Texte wurden von aus Deutschland stammenden Autoren verfasst, nur 2 können österreichischen Autoren zugeordnet werden. Der Schweiz zugeordnet werden kann überhaupt nur ein Autor, nämlich Franz Hohler. 2 Autoren konnten keiner Nationalität zugeordnet werden, bei 2 Texten ist der Verfasser unbekannt. Ein Spezialproblem stellt der Ausschnitt aus Mozarts Zauberflöte dar. Auch wenn im Lehrbuch Wolfgang Amadeus Mozart als Verfasser angegeben ist, so wurde doch das Libretto zur Zauberflöte von Emanuel Schikaneder verfasst, der in Regensburg, also im Gebiet des heutigen Deutschland, aufwuchs.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> In wie weit es überhaupt Sinn macht, bei älteren Texten eine Zuordnung der Autoren und Autorinnen nach deren Nationalität im heutigen Sinne zu versuchen, muss an dieser Stelle offenbleiben.

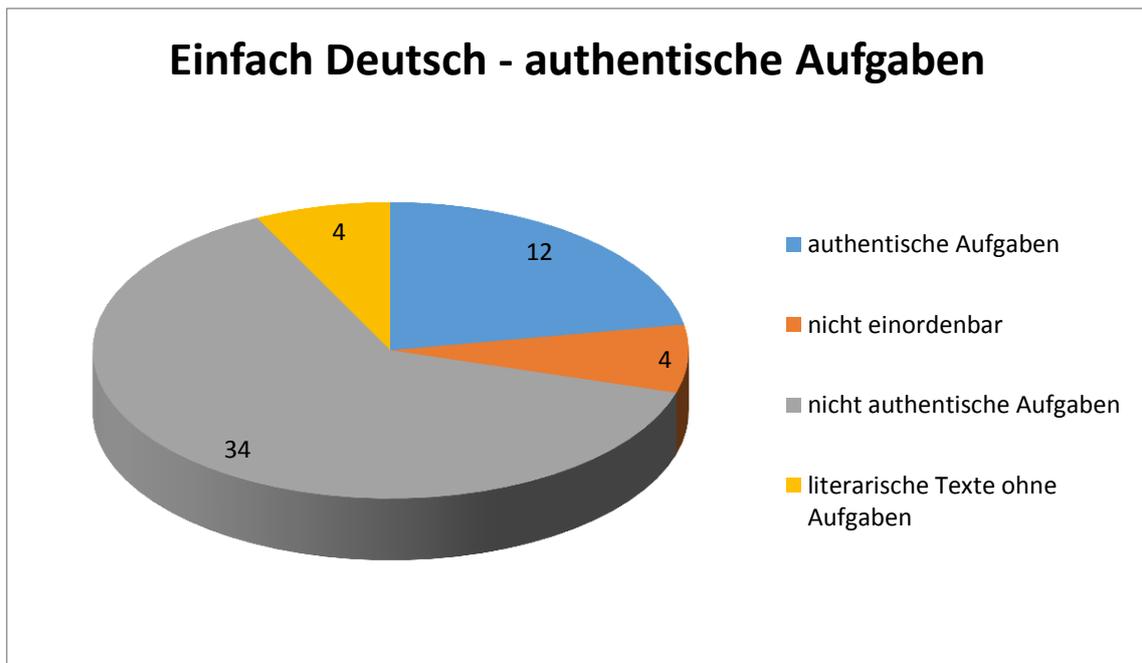


**Abbildung 5: Einfach Deutsch - literarische Texte**

Bei den Autoren handelt es sich vornehmlich um zeitgenössische Autoren, wobei aber auch auf Klassiker der deutschen Literaturgeschichte eingegangen wird: Goethe und die Brüder Grimm finden hier ebenso ihren Platz wie Heinrich Heine oder Mozart.

#### 4.2.3. Situationsauthentizität

Insgesamt finden sich 27 literarische Texte im Lehrwerk „Einfach Deutsch“. Davon sind 24 Texte als authentisch im sprachlich-linguistischen Sinn zu klassifizieren, 2 Texte können nicht eingeordnet werden, ein Text fällt in die Kategorie der nicht authentischen Texte. Zu diesen Texten finden sich insgesamt 50 Aufgaben. Zu vier Texten wurde nur eine einzige Aufgabe entwickelt. Zu einem Text, einer Kurzgeschichte, wurden zwei Aufgabenstellungen formuliert.



**Abbildung 6: Einfach Deutsch - authentische Aufgaben**

12 der Aufgabenstellungen (24%), die von einem literarischen Text ausgehen, können als authentische Aufgaben klassifiziert werden. Diese Aufgabenstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass diese eine Kommunikationssituation schaffen, in der die Lernenden eine reale Kommunikationssituation simulieren. Einschränkend ist hier allerdings zu sagen, dass diese Aufgaben nur selten einen Zweck verfolgen, der auch in der Alltagskommunikation denkbar wäre. Ein gelungenes Beispiel für die Arbeit mit schwierigen Texten ist die Erstellung eines Mindmaps im Rahmen der Textarbeit. Aber auch die Gestaltung eines Verkaufsgesprächs nach dem Vorbild eines Gesprächs, das in einem literarischen Text enthalten ist, kann als eine gelungene authentische Aufgabenstellung angesehen werden. 34 der Aufgabenstellungen sind als nicht authentisch zu qualifizieren, wobei ca. 68% der Aufgaben den nicht authentischen Aufgaben zuzurechnen sind. Zumeist handelt es sich bei den nicht authentischen Aufgaben um Übertragungen bzw. Übersetzungen ins Norwegische, das Ausfüllen von Lückentexten oder das reine Training des Wortschatzes. Es handelt sich dabei um Übungen, die die Voraussetzung dafür schaffen, die Anforderungen, die reale Kommunikationsaufgaben an die Lernenden stellen, bewältigen zu können, ohne aber eine reale Kommunikationssituation zu schaffen.



### 4.3. Weitblick

Die Lehrbücher „Weitblick“ des Aschehoug Verlags für Niveau I (revidierte Ausgabe aus dem Jahre 2013) und „Weitblick“ für Niveau II (revidierte Ausgabe aus dem Jahre 2012) sind für die Zielgruppe der Deutschlerner in der weiterführenden Schule ausgelegt. Beide Lehrbücher basieren auf dem Lehrwerk „Weitblick“, das im Jahre 2006 erstmals veröffentlicht wurde. Näher untersucht wird hier „Weitblick“ für Niveau II (Version: *Bokmål*<sup>55</sup>). Dieses besteht aus einem einzigen Lehr- und Arbeitsbuch und richtet sich an fortgeschrittene Deutschlernende im 4. und 5. Lernjahr an einer weiterführenden Schule (Vg1 und Vg2). Ergänzt wird das Lehrbuch durch eine CD, auf der alle Lehrbuchtexte als Hörtexte enthalten sind. Darüber hinaus ist es möglich, das Lehrbuch als digitales Lehrbuch (in einer *pdf*-Version) zu erwerben. Sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden gibt es je einen digitalen Arbeitsplatz. Beide Zugänge müssen käuflich erworben werden.<sup>56</sup>

„Weitblick“ ist ein einsprachig deutsches Lehrwerk, in dem Erklärungen und Arbeitsanweisungen innerhalb der Kapitel nur auf Deutsch erfolgen. Nur bei den Wortlisten am Rande der Texte, der Minigrammatik und den Wortlisten am Ende des Buches wird auch Norwegisch verwendet. Es gibt kein Vorwort, das den Aufbau des Lehrbuches erklären würde. Im Inhaltsverzeichnis werden die wichtigsten Texte und Aufgaben der einzelnen Lektionen und die wichtigsten grammatikalischen Themen angeführt. Am Ende des Buches finden sich ein ausführliches Quellenverzeichnis der verwendeten Texte und ein Abbildungsverzeichnis.

Der vordere Einbanddeckel enthält eine topografische Landkarte Deutschlands, im hinteren Einbanddeckel finden sich politische Landkarten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. 145 farbige Abbildungen lockern das 336 Seiten umfassende Lehrbuch auf. Die farbige Gestaltung ist ansprechend. Positiv ist auch zu vermerken, dass Fotos und Abbildungen immer von einem Kommentar auf Deutsch begleitet werden. Die Grundfarben der einzelnen Lektionen grenzen die einzelnen Kapitel farblich voneinander ab und erleichtern so die Orientierung im Lehrbuch.

---

<sup>55</sup> Von jedem Lehrbuch existiert jeweils eine *Bokmål*- bzw. *Nynorsk*-Ausgabe.

<sup>56</sup> <http://www.aschehoug.no/nettbutikk/aco-boker/undervisning/videregaende-11-13/fremmedsprak/weitblick-2012-utgave.html> (abgerufen am 30.05.2015).

Insgesamt besteht „Weitblick“ für Niveau II aus 15 Kapiteln. Die einzelnen Kapitel umfassen durchschnittlich 17 Seiten (max. 24 Seiten und min. 14 Seiten). Jedes Kapitel folgt demselben Schema im Aufbau: Zuerst kommen die Texte, dann die Aufgaben zu den Texten mit den Zielen, die in den einzelnen Lektionen erreicht werden sollen. Erst am Schluss folgen Grammatikerklärungen mit Übungen. Aufgabenstellungen und Texte stehen nicht unmittelbar nebeneinander, was zur Folge hat, dass die Lernenden zwischen den Texten und Aufgaben vor- und zurückblättern müssen, was mitunter mühsam sein kann. Auf die Erstsprache der Lernenden wird insofern eingegangen, als viel mit Vergleichen zwischen Norwegisch und Deutsch gearbeitet wird, vor allem durch Übersetzungen. Auf andere (Erst-, Zweit- oder Fremd-)Sprachen geht das Lehrbuch allerdings nicht ein.

„Weitblick“ für Niveau II deckt unterschiedlichste Themen ab: Neben den „klassischen“ Lehrbuchthemen wie „Freizeit und Sport“, „Liebe“, „Essen und Trinken“, „Unterwegs“ oder „Lesezeit“ widmet sich das Lehrbuch ausführlich der deutschen Geschichte, aber auch der Situation Deutschlands im heutigen Europa. Berlin ist ein eigenes Kapitel gewidmet. Darüber hinaus wird in „Weitblick“ für Niveau II auch die dialektale Vielfalt des mündlichen Deutsch thematisiert. „Weitblick“ für Niveau II ist das einzige der untersuchten vier Lehrwerke, in dem Liechtenstein und Luxemburg<sup>57</sup> als deutschsprachige Länder vorgestellt werden. Besonderen Wert wird hier darauf gelegt, dass die Lernenden ihre eigene, norwegische Kultur mit der des Zielsprachenlandes Deutschland vergleichen können. So widmet sich ein ganzes Kapitel den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden Länder.

Im Lehrbuch finden sich keinerlei Hinweise oder Tipps dazu, wie man am besten lernt bzw. mit welchen Lesestrategien man an Texte herangehen kann. Auch fehlt die in anderen Lehrwerken am Ende eines Kapitels oft zu findende Reflexion darüber, wie die Lernenden ihren eigenen Lernerfolg einschätzen.

---

<sup>57</sup> Auf die Diskussion rund um das Letzeburgische als eigenständige Sprache wird an dieser Stelle allerdings nicht eingegangen. Vgl. dazu: Heine 2014.

### 4.3.1. Materialauthentizität

Das Lehrbuch enthält insgesamt 144 abgedruckte deutsche, 2 norwegische und einen lateinischen Text. Die deutschen Texte gliedern sich in 41 authentische (29%) und 86 nicht authentische Texte (61%). Auffällig bei den nicht authentischen nicht literarischen Texten ist das große Vorkommen von Informationsboxen oder Faktenboxen. 23 Texte (ca. 27% der nicht authentischen Texte) bieten hier auf kleinem Raum einen kurzgefassten Überblick über die unterschiedlichsten Themen. Die authentischen Sachtexte stammen oftmals von Webseiten der Tourismusbehörden bzw. aus deutschen (Online-)Medien. Es gibt keine Hörtexte, die nicht auch in schriftlicher Form im Lehrbuch abgedruckt sind. 14 Texte (10%) lassen sich nicht eindeutig in eine der beiden Kategorien einordnen. Die Texte wurden größtenteils bearbeitet oder gekürzt bzw. nicht von Muttersprachlern verfasst.

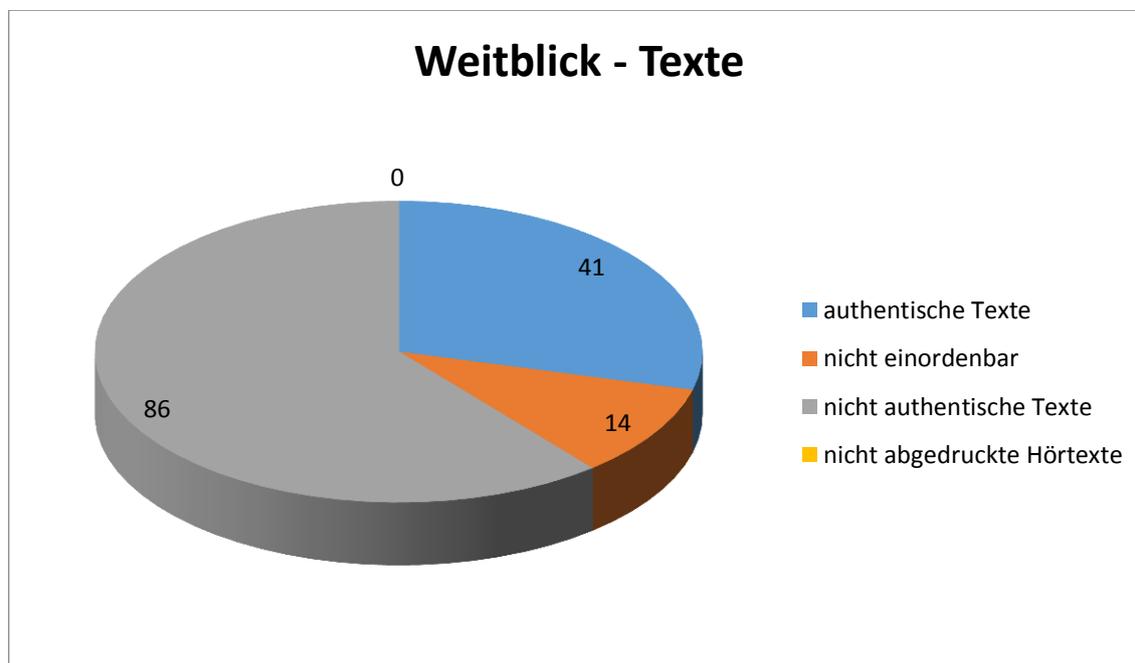


Abbildung 7: Weitblick - Texte

### 4.3.2. Literarische Texte

Im Verhältnis zu den Gesamttexten ist nur ca. ein Viertel der Texte (35 Texte) den literarischen Texten zuzuordnen, wobei es sich bei den meisten dieser Texte um authentische literarische Texte im Sinne einer Materialauthentizität handelt (25 Texte, 71%). Bei den nicht einordenbaren Texten verteilt sich je die Hälfte auf nicht literarische und literarische Texte (je 7 Texte). Die nicht authentischen Texte lassen sich in 83 nicht literarische (97%) und 3 literarische Texte (ca. 3%) einteilen.

In Bezug auf das Vorkommen von literarischen Gattungen lässt sich sagen, dass Prosatexte und lyrische Texte beinahe gleich häufig verwendet werden. Ausschnitte aus dramatischen Texten finden keinen Eingang in das Lehrwerk.

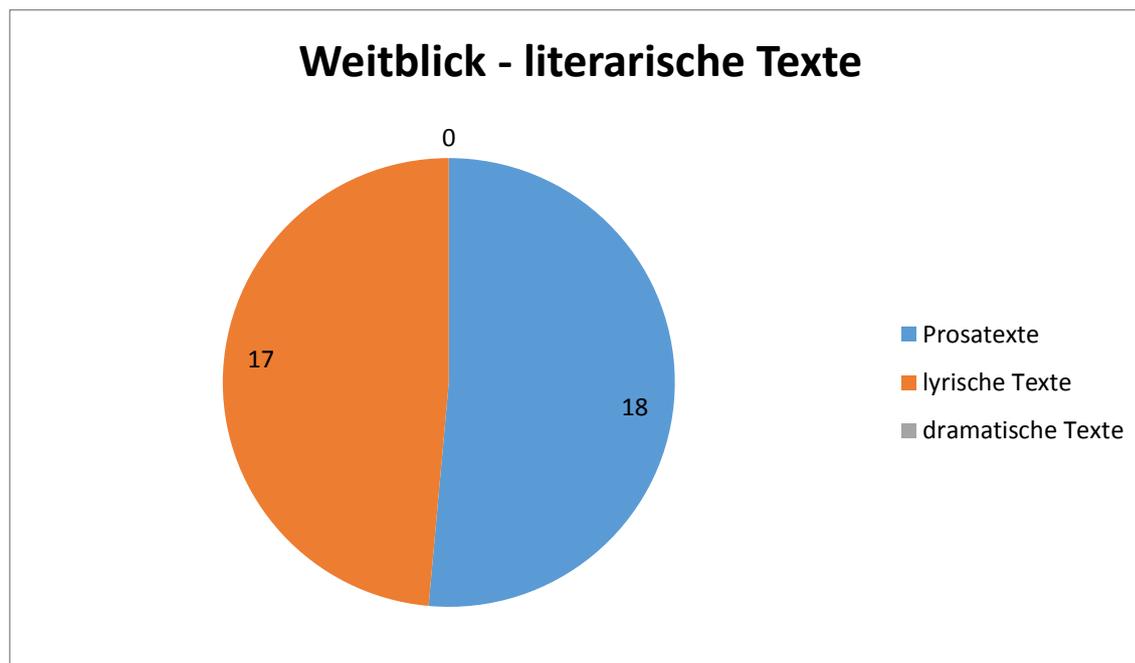


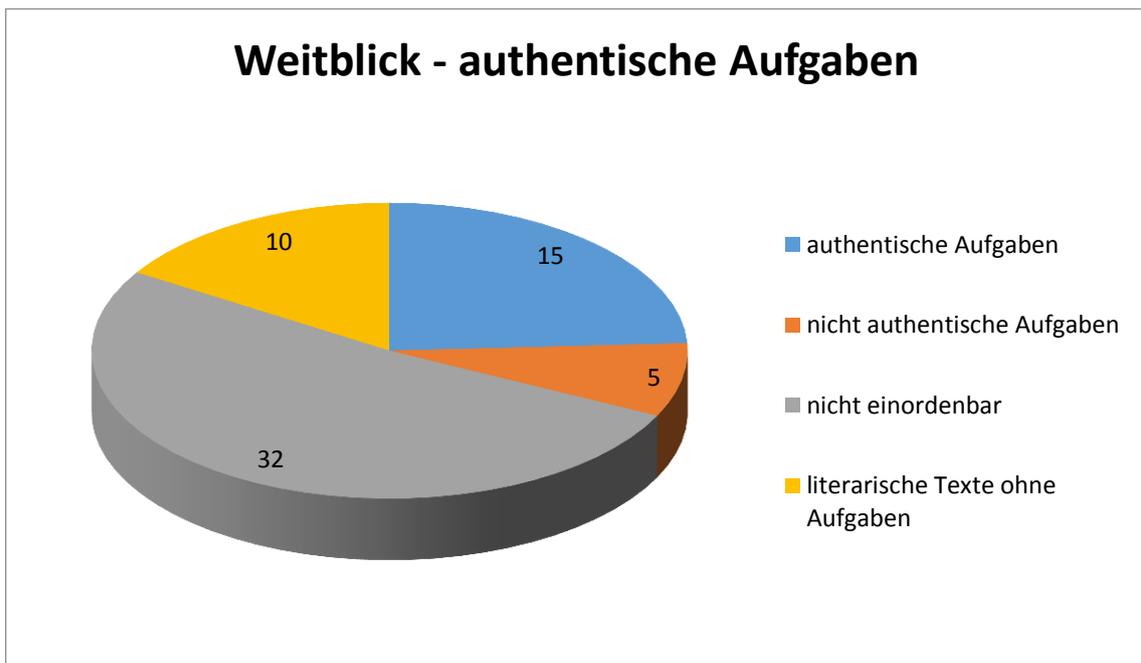
Abbildung 8: Weitblick - literarische Texte

In Bezug auf die Autoren und Autorinnen der Texte können zwei der Schweiz und vier Österreich zugeordnet werden. Die Mehrzahl der Texte (24) stammt von deutschen Autoren, wobei Wladimir Kaminer zu den deutschen Autoren gezählt wird, auch wenn dies einer strengen Interpretation der Materialauthentizität widerspricht.<sup>58</sup> 2 Texte wurden von Norwegern verfasst, 3 konnten keinem Autor zugeordnet werden. Die Lehrbuchverfasser haben sich bemüht, nicht nur zeitgenössische Texte auszuwählen, sondern auch auf ältere Texte zurückgegriffen haben, so zum Beispiel Texte von Heine, Schiller, Goethe oder Eichendorff.

<sup>58</sup> Zum Problem Mehrsprachigkeit und Materialauthentizität siehe Kapitel 2.3.1. bzw. 4.2.1.

### 4.3.3. Situationsauthentizität

Insgesamt finden sich in „Weitblick“ 35 literarische Texte. Nicht zu allen gibt es allerdings überhaupt eine von diesen Texten ausgehende Aufgabe: Im letzten Kapitel des Lehrbuches mit dem Titel „Lesezeit“ finden sich insgesamt 9 authentische Texte, zu denen es keine Arbeitsaufgaben gibt, vielleicht, um die Lust am Lesen, ohne Zwänge und Arbeitsaufträge, zu fördern. Zu einem weiteren Text aus Kapitel 11 („Deutschland – damals“) gibt es ebenfalls keine Arbeitsaufgabe: Hier scheint der Grund ein praktischer zu sein: Die Arbeitsaufgaben zu den Texten umfassen normalerweise maximal eine Doppelseite. Für Aufgaben zu diesem Text stand wohl einfach kein Platz zur Verfügung.



**Abbildung 9: Weitblick - authentische Aufgaben**

Authentische Kommunikationsaufgaben im Sinne einer Situationsauthentizität finden sich in „Weitblick“ nur wenige, nämlich 15 (ca. 29%). In wenigen Aufgaben, die von einem literarischen Text ausgehen, wird versucht, eine reale Kommunikationssituation zu simulieren. Aufgaben, die solch eine Situation nachahmen sind zum Beispiel das Verfassen eines Dankschreibens ausgehend von einem literarischen Text oder aber auch die Weiterführung einer Erzählung.

Der Großteil der Aufgaben zu literarischen Texten, die in sich in „Weitblick“ finden, entsprechen aber überhaupt nicht bzw. nur zum Teil dem Ideal einer realen Kommunikationssituation. Das Ausfüllen von Lückentexten oder die Beantwortung von Fragen zu einem literarischen Text, um das Textverständnis zu überprüfen, sind an sich noch keine eigenständigen kommunikativen Handlungen, die in der Wirklichkeit der Zielsprachenkultur vorkommen. 5 Aufgaben sind demnach nur teilweise als authentische Aufgaben zu betrachten, 32 weitere Aufgaben erfüllen die Kriterien für eine reale Kommunikationssituation nicht.

## 4.4. Weiter geht's

Bei „Weiter geht's“ wurde erstmals 2012 im Verlag Samlaget veröffentlicht. Dabei handelt es sich um ein einbändiges, 376 Seiten umfassendes Lehr- und Arbeitsbuch, das von einem Online-Angebot<sup>59</sup> ergänzt wird. Zielgruppe ist die der fortgeschrittenen Deutschlerner in der weiterführenden Schule (Vg1 und Vg2). Das Lehrbuch umfasst sowohl das 4. als auch das 5. Lernjahr.

Das deutschsprachige Vorwort zu „Weiter geht's“ enthält eine kurze Gebrauchsanweisung für die Benutzung des Lehrwerkes. Im Inhaltsverzeichnis findet sich eine Übersicht über die in den jeweiligen Lektionen angesprochenen Themen und Grammatikkapitel. Vor der ersten Lektion findet sich eine Collage unterschiedlicher Abbildungen aus Deutschland und eine Liste mit Gründen dafür, warum es klug ist, Deutsch zu lernen. Im Anhang findet sich ein Selbstbewertungsschema als Kopiervorlage, die am Ende jeder Lektion verwendet werden kann. Dann folgen die (norwegischen) Minigrammatiken (sowohl *bokmål* als auch *nynorsk*<sup>60</sup>), und die deutsch-norwegischen und norwegisch-deutschen Wortlisten (ebenfalls sowohl *bokmål* als auch *nynorsk*). Am Ende des Anhangs finden sich ein umfassendes Literatur- und Quellenverzeichnis und die Bildnachweise.

„Weiter geht's“ besteht aus 19 thematisch abgegrenzten Lektionen, die zwischen 12 und 20 Seiten und insgesamt 300 Seiten umfassen (durchschnittlich 15,8 Seiten). Im Einbanddeckel vorne findet sich eine topografische Landkarte von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Themen, die in den Lektionen angesprochen werden, sind für die Zielgruppe von Interesse, wobei auffällt, dass in Bezug auf die Landeskunde ein starker Fokus auf Deutschland liegt. Es gibt nur ein einziges Kapitel („Ab in die Berge – Österreich und die Schweiz“), in dem auf diese beiden deutschsprachigen Länder explizit eingegangen wird. Nur in diesem Kapitel wird die Nationalität der Textautoren thematisiert, die übrigen Textbeiträge werden keiner Nationalität zugeordnet.

Thematisch werden neben „klassischen“ Lehrbuchthemen Themen wie Musik, Sport, Essen und Trinken und praktische Themen wie Reisen, Einkaufen und ein Besuch im Restaurant auch Mode und Kunst, geschichtlichen Themen und die Umwelt angesprochen. 3 Kapitel widmen sich literarischen Themen („Krimizeit“, „Weitererzählt“ und „Miteinander“).

---

<sup>59</sup> <http://weitergehts.samlaget.no/> (abgerufen am 11.3.2015). Es gibt keine eigenen CDs, die das Lehrbuch ergänzen. Film- und Tondokumente finden sich auf der Internetseite.

<sup>60</sup> Norwegische Texte werden sowohl auf *Bokmål* als auch auf *Nynorsk* abgedruckt.

Innerhalb der Kapitel finden sich immer wiederkehrende „Bausteine“ vor allem am Beginn und am Ende jedes Kapitels: Die erste Doppelseite jeder Lektion besteht aus einer zum Thema des Kapitels passenden Abbildung, der Nennung der Unterthemen und der zu behandelnden Grammatikkapitel. Die Lehrplanziele, die im betreffenden Kapitel behandelt werden, stehen jeweils auf der dritten Seite des Kapitels. Auf diese wird allerdings nicht weiter eingegangen. Die Lehrplanziele sind auch die einzigen norwegischen Texte im Hauptteil des Lehrbuchs (abwechselnd *bokmål/nynorsk*). Norwegische Erklärungen (*bokmål/nynorsk*) finden sich sonst nur bei den Worterklärungen am Rand des Textes. Jede Lektion gliedert sich in Unterthemen von unterschiedlicher Länge, die aus unterschiedlichen Texten und Textsorten und unterschiedlichen Arbeitsaufträgen bestehen. Am Ende jedes Kapitels finden sich immer dieselben zwei Aufgaben (Worterklärungen finden bzw. das Auswendiglernen von Sätzen).

Grafisch ist das Lehr- und Arbeitsbuch übersichtlich, aber doch abwechslungsreich gestaltet. 126 Abbildungen mit kurzen Beschreibungen lockern die Seiten nicht nur grafisch auf, sondern erleichtern auch das Verständnis der Texte und Aufgaben. Die Lernenden können sich leicht zurechtfinden, nicht zuletzt deshalb, weil die einzelnen Kapitel durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet sind.

#### 4.4.1. Materialauthentizität

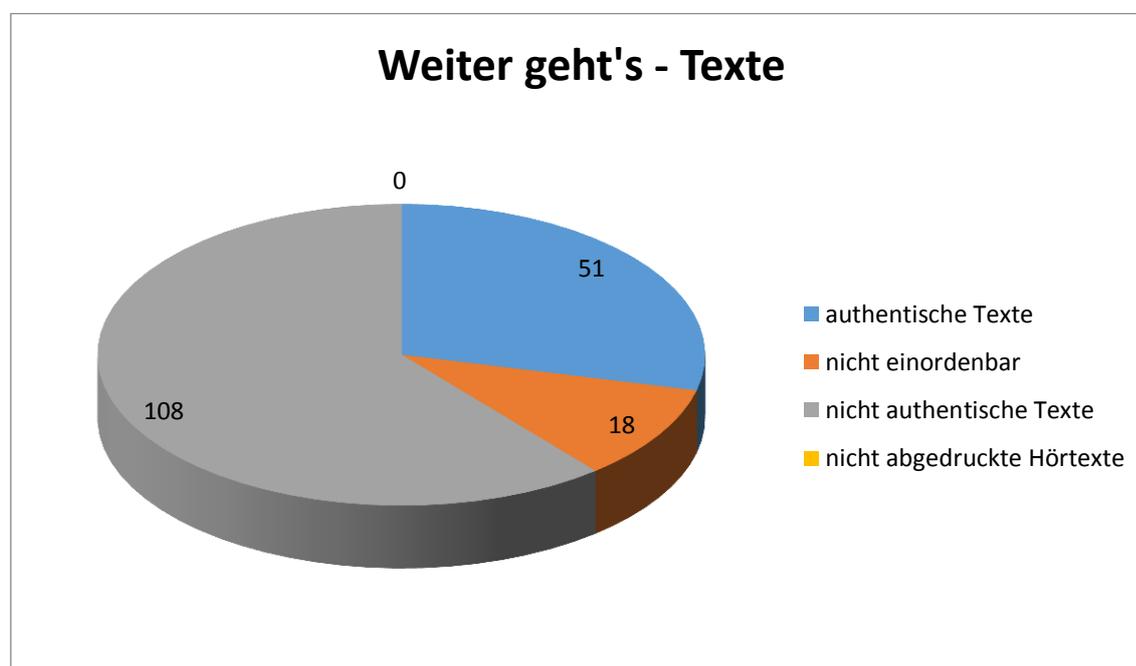
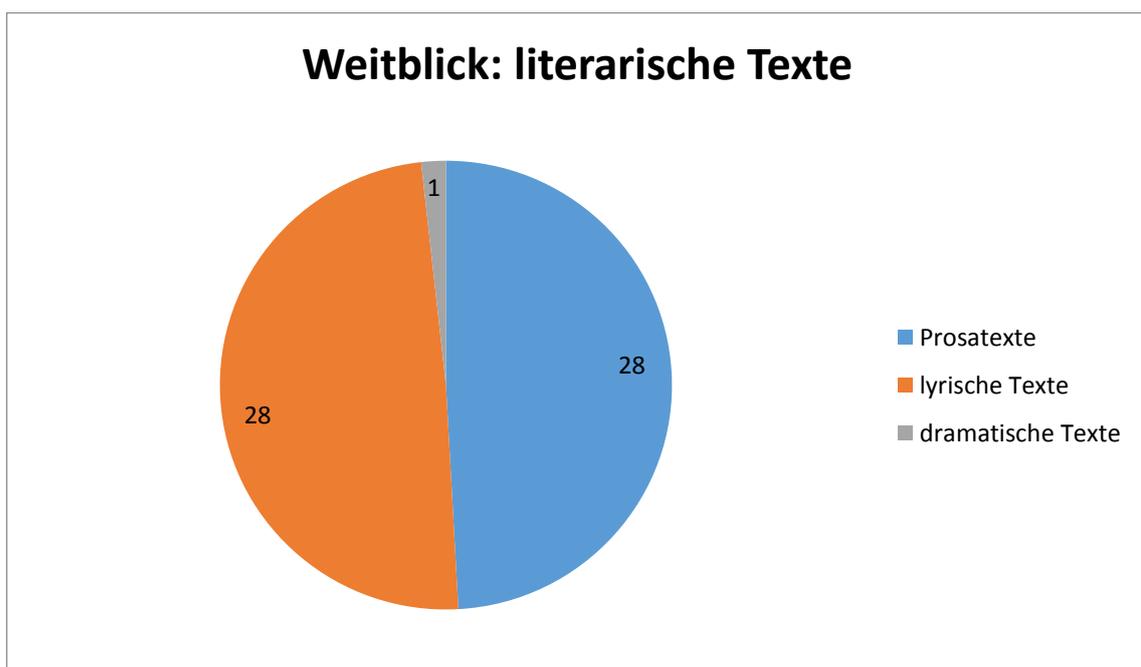


Abbildung 10: Weiter geht's - Texte

In „Weiter geht’s“ finden sich insgesamt 177 Texte, wobei 51 davon unter die authentischen Texte (ca. 29%) eingeordnet werden können, 108 Texte (61%) gehören zur Kategorie der nicht authentischen Texte, wobei auch hier auffallend ist, dass 35 dieser Texte (32%) aus Informations- oder Faktenboxen bestehen. Diese Texte enthalten die wichtigsten Informationen zu einem bestimmten Thema. Bei 18 Texten (ca. 10%) gestaltet sich die Einordnung schwierig. In dieser Kategorie halten sich nicht literarische und literarische Texte beinahe die Waage (10 und 7). Es gibt in „Weiter geht’s“ keine Hörtexte, die nicht auch im Lehrbuch abgedruckt wurden.

#### 4.4.2. Literarische Texte



**Abbildung 11: Weiter geht's - literarische Texte**

Der Großteil der authentischen Texte ist den literarischen Texten zuzuordnen. Nur bei 2 Texten handelt es sich um authentische Sachtexte. Insgesamt finden sich in „Weiter geht’s“ 57 literarische Texte. 49 gehören zur Gruppe der authentischen literarischen Texte. 8 literarische Texte lassen sich in keine der beiden Kategorien einordnen. Nur ein Text ist ein Ausschnitt aus einem dramatischen Werk, je die Hälfte ist den lyrischen bzw. Prosatexten zuzuordnen.

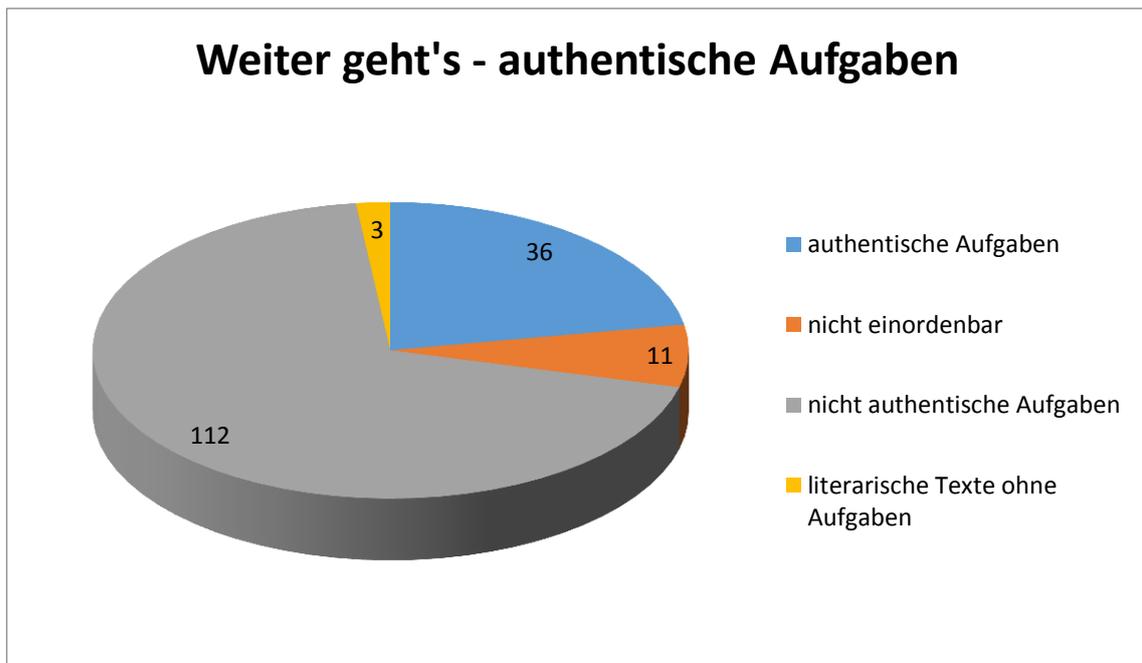
Der Großteil der in „Weiter geht’s“ verwendeten authentischen Texte stammt von zeitgenössischen deutschen Autoren und Autorinnen. Die Schweiz ist in „Weiter geht’s“ mit 3 Autoren vertreten, Österreich mit 2. Auffallend ist, dass Texte von Franz Hohler in fast allen Lehrwerken vertreten sind, genauso wie die des Österreichers Ernst Jandl, dessen Texte sich in 2 der 4 Lehrwerken findet.

Problematisch ist die Einordnung von übersetzten Texten wie der Fabeln Aesops und eines Ausschnitts aus „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint Exupéry. Diese Texte wurden in die Kategorie der nicht einordenbaren Texte aufgenommen. Bei Aldo von Pinelli stellt sich dieselbe Frage wie bei Wladimir Kaminer: Aldo von Pinelli ist eigentlich Italiener, lebte und arbeitete allerdings lange Zeit in Deutschland. Gemäß der Definition von Materialauthentizität wäre er wohl als Nicht-Muttersprachler anzusehen.

#### 4.4.3. Situationsauthentizität

In „Weiter geht’s“ finden sich insgesamt 57 literarische Texte. Zu 3 Texten finden sich keine eigenen Aufgaben. Insgesamt gehen 112 Aufgaben von den genannten literarischen Texten aus. Davon können 36 (32%) als authentische Aufgaben im Sinne einer Situationsauthentizität bezeichnet werden. Beispiele dafür sind die Arbeitsaufgabe zu Goethes „Erlkönig“, wo ein Teil der Aufgabe darin besteht, die Ballade zu einem Drama umzuschreiben und dieses in der Klasse vorzuführen, oder auch die Arbeitsaufgabe, nach einem Vorbild im Lehrbuch ein eigenes modernes Märchen zu verfassen. Beide Aufgaben versuchen zumindest, eine reale Kommunikationssituation zu schaffen.

Der Großteil der Aufgaben, nämlich 65, (58%) simuliert allerdings keine reale Kommunikationssituation. Hier steht zumeist die Arbeit am Text bzw. am Wortschatz im Vordergrund: Es finden sich hier Fragen zu den Texten, aber auch Umformungen von Texten vom Präsens ins Präteritum. Bei der Wortschatzarbeit geht es darum, Wörter zu erklären, eventuell auch zu übersetzen oder aber auch darum, neue Wörter in einzelnen Sätzen zu verwenden. Bei 11 Aufgaben ist es schwierig zu entscheiden, ob diese in die Kategorie der authentischen oder nicht authentischen Aufgaben eingeordnet werden sollen: Diese Aufgaben haben zu großen Teilen Züge nicht authentischer Aufgaben: das Verständnis der Texte steht zumeist im Vordergrund, ohne dass dieses Textverständnis in einer weiterführenden Aufgabe auch in einer realen Kommunikationssituation eingesetzt werden könnte.



**Abbildung 12: Weiter geht's - authentische Aufgaben**

Darüber hinaus finden sich in diesen Aufgaben aber auch Übungen, die sehr wohl authentischen Charakter aufweisen: So werden die literarischen Texte als Ausgangspunkt für eigene Texte verwendet, wobei es hier aber oftmals schwierig zu entscheiden ist, ob es sich bei diesen Aufgaben um etwas handelt, das in einer realen Situation im Zielsprachenland denkbar wäre. So ist das Verfassen eines eigenen Gedichts mit Ausgangspunkt in einem lyrischen Text eine eher unwahrscheinlichere Situation für einen Fremdsprachenlerner im Zielsprachenland. Es ist aber denkbar, dass ein Fremdsprachenlerner an einem Poetry Slam im Zielsprachenland teilnimmt. Hier wäre das Verfassen eines eigenen Gedichts sehr wohl eine reale Kommunikationssituation. Wie wahrscheinlich ist es aber, dass ein Fremdsprachenlerner einen eigenen Rap zu einem bestimmten Thema erfinden muss? Die Aufgabenbeschreibung „Schreibe einen ähnlichen Rap“ schafft zwar eine Kommunikationssituation, wie real diese aber im Kontext der Zielsprachenkultur ist, ist fraglich.



## 5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Rein äußerlich unterscheiden sich die hier untersuchten Lehrwerke dadurch, dass zwei Lehrwerke aus nur einem Lehrbuch bestehen, während zwei Lehrwerke für jedes Lernjahr ein eigenes Lehrbuch anbieten. Beide Vorgangsweisen haben Vor- und Nachteile. So müssen die Lernenden bei einem geteilten Lehrbuch weniger mit sich herumtragen, haben aber gleichzeitig nicht die Möglichkeit, im Vorjahrespensum nachzuschlagen. Keines der Lehrwerke verfügt über ein zusätzliches Übungsbuch. Zusatzaufgaben werden bei allen vier Lehrwerken nur mehr in elektronischer Form zur Verfügung gestellt. Einzig „Einfach Deutsch“ verfügt noch über ein gedrucktes Lehrerhandbuch, alle anderen Lehrwerke bieten Zusatzangebote, auch für die Lehrenden, ausschließlich in elektronischer Form an.

Vom Umfang her finden in den Lehrbüchern auf 330 bis 610 Seiten (im Rahmen von 13 bis 22 Kapiteln) zwischen 80 und 177 abgedruckte Texte Platz. „Einfach Deutsch“ fällt hier durch seine große Zahl an nicht abgedruckten Hörtexten auf, die 28% der Gesamtexte ausmachen. Alle Lehrbücher verfügen über eine Kurzgrammatik am Ende des Buches und auch über Wortlisten, wobei bei „Einfach Deutsch“ positiv anzumerken ist, dass nicht nur die wörtliche Übersetzung der Begriffe ins Norwegische geboten wird, sondern diese Wörter in ganzen Sätzen verwendet werden. Im Hinblick auf die Gestaltung kann gesagt werden, dass die Orientierung in allen Lehrbüchern leicht fällt, auch wenn die räumliche Trennung von Texten und den dazugehörigen Aufgaben im Lehrwerk „Weiter geht’s“ die Arbeit mit diesen durch das Vor- und Zurückblättern unnötig umständlich macht. Die in den Lehrbüchern behandelten Themen sind an die Zielgruppe angepasst und fordern die Jugendlichen dazu auf, sich mit diesen Themen aktiv auseinanderzusetzen. Die zahlreichen Abbildungen lockern die Lehrbücher noch weiter auf und verdeutlichen die Aussagen der Texte.

In allen Lehrwerken fällt auf, dass diese sich stark auf Deutschland und das dort gesprochene Deutsch konzentrieren, wobei die einzelnen dialektalen Varianten des Deutschen im Rahmen des Lehrbuches nicht angesprochen werden. Hier wäre eine Analyse der Hörtexte zielführend. Andere deutschsprachige Länder und Gebiete werden – wenn überhaupt – in nur einem eigenen Kapitel genannt. Die nationale Herkunft der Autoren und Autorinnen wird nicht thematisiert. Diese „Sonderbehandlung“ kann bei den Schülern und Schülerinnen dazu führen, dass sie das in Deutschland gesprochene Deutsch als die maßgebliche Variante des Deutschen wahrnehmen. Dies entspricht zwar den

Größenverhältnisse der einzelnen deutschsprachigen Länder, kann aber im Alltag zu unangenehmen Überraschungen führen, dann nämlich, wenn man feststellen muss, dass das, was man in der Schule gelernt hat, nicht ausreicht, um im Zielsprachenland erfolgreich kommunizieren zu können.

Auf das Norwegische wird in den hier behandelten Lehrwerken vor allem im Rahmen von Übersetzungen eingegangen. Dabei sticht besonders das Lehrwerk „Einfach Deutsch“ heraus, in dem ca. 20% aller in den Lehrbüchern vorhandenen Aufgaben eine Übersetzung bzw. eine Übertragung ganzer Texte oder auch einzelner Sätze oder Begriffe ins Norwegische zum Ziel haben. Auf das Englische als eine bereits erlernte Fremdsprache wird nur vereinzelt zurückgegriffen.

## 5.1. Materialauthentizität

Vergleicht man die Gesamtzahl der Texte in den hier untersuchten Lehrwerken, fällt auf, dass von den insgesamt 569 abgedruckten Texten 155 (ca. 27%) als authentische Texte im Sinne einer Materialauthentizität bezeichnet werden können. Je nach Lehrwerk sind zwischen 22% und 31% dieser Kategorie zuzurechnen, wobei am wenigsten authentische Texte im Lehrwerk „Ankunft“ enthalten sind, am meisten in „Weitblick“. Der Anteil der Texte, die sich nicht einordnen lassen, liegt bei 4% bis 13%. Zumeist handelt es sich hierbei um bearbeitete bzw. stark vereinfachte Texte. Der im Lehrplan geforderten Auseinandersetzung mit authentischen Texten wird in den hier untersuchten norwegischen Deutschlehrbüchern durchaus Rechnung getragen. Die von Krenn erhobenen Anteile literarischer Texte an der Gesamtmenge der Lehrbuchtexte von 5% für Lehrwerke für Erwachsene bzw. von 10% bei Lehrwerken für Jugendliche werden eindeutig überschritten. Allerdings kann nicht nachvollzogen werden, von welchem Literaturbegriff Krenn eigentlich ausgeht, was wiederum die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Frage stellt.

In Bezug auf die nicht literarischen Texte fällt bei „Weitblick“ und „Weiter geht's“ auf, dass es sich bei einer großen Zahl dieser Texte um kurze, grafisch vom übrigen Lehrbuch abgetrennte Informationsboxen oder Faktenboxen handelt. Dies sind kurze Fließtexte mit einem hohen Informationsgehalt. Die Lehrbuchverfasser gehen offenbar davon aus, dass diese Textsorte gut geeignet ist, auf kleinem Raum viele Informationen über die unterschiedlichsten Themen unterzubringen.

## 5.2. Literarische Texte

Der Großteil der in den Lehrbüchern enthaltenen authentischen Texte, je nach Lehrwerk zwischen 87% und 96%, kann der Kategorie der literarischen Texte zugeordnet werden. „Weitblick“ bildet in diesem Zusammenhang eine Ausnahme: Hier machen authentische literarische Texte nur ca. 61% aller authentischen Texte aus. Dieses Lehrbuch zeichnet sich allerdings dadurch aus, dass auch authentische Sachtexte Eingang in das Lehrbuch gefunden haben.

Zählt man alle literarischen Texte in allen untersuchten Lehrwerken zusammen, so fällt auf, dass diese es sich bei ca. einem Viertel bis zu einem Drittel um literarische Texte handelt. Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass die Untersuchung keine Auskunft darüber geben kann, welche Texte von den jeweiligen Deutschlehrenden im Unterricht tatsächlich verwendet werden.

Die Tendenz, sich vor allem auf Deutschland und die hier vorherrschenden Varianten des Deutschen zu konzentrieren, spiegelt sich auch in der Auswahl der Autoren und Autorinnen wider: Der Großteil der Autoren der authentischen literarischen Texten kommt aus Deutschland oder lebt in Deutschland. Texte von Autoren aus der Schweiz und Österreich kommen zwar in jedem Lehrbuch vor, allerdings sind diese entweder nicht als solche gekennzeichnet oder haben nur beispielhaften Charakter. Für die Schweiz werden in 3 der 4 Lehrwerke Texte von Franz Hohler verwendet, Österreich ist zum Beispiel durch Ernst Jandl vertreten. Autoren aus anderen deutschsprachigen Gebieten und Regionen kommen nicht vor. Zumeist handelt es sich bei den Autoren um zeitgenössische Autoren. Unter den älteren Autoren finden sich die Brüder Grimm, Goethe und Schiller.

Interessant ist, dass Texte von Wladimir Kaminer in alle hier untersuchten Lehrwerke Eingang gefunden haben. Streng genommen gelten seine Texte aber nicht als authentische Texte im Sinne einer Materialauthenzität, da Kaminers Erstsprache nicht Deutsch ist. Dieses Beispiel zeigt, wie problematisch die rein sprachlich-linguistische Definition des Begriffs ist. Texte der Migrationsliteratur wären in diesem Fall niemals als authentische Texte anzusehen, selbst wenn sich Autoren wie Kaminer selbst als deutschsprachige Autoren bezeichnen.

### 5.3. Situationsauthentizität

Alleine die Tatsache, dass literarische Texte Eingang in die Lehrbücher gefunden haben, heißt noch lange nicht, dass diese nicht nur zur Ausschmückung oder Dekoration dienen. Diese Befürchtung hegte ja Krenn in Bezug auf die Verwendung literarischer Texte in Deutschlehrwerken. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Texte deshalb dahingehend untersucht, ob die in die Lehrwerke aufgenommenen literarischen Texte auch mit Aufgaben verbunden waren, die die Lernenden dazu anregen, die deutsche Sprache im Rahmen von (simulierten) realen Kommunikationssituationen zu verwenden. Diese Aufgaben dienen als ein Indiz dafür, dass die Texte auch im Unterricht behandelt werden, wobei es natürlich entscheidend ist, welche Arten von Aufgaben zu diesen Texten enthalten sind.

Literarische Texte, die zwar Aufnahme in die Lehrbücher gefunden haben, aber mit denen keine Aufgabe verbunden ist, finden sich nur selten in den untersuchten Lehrwerken. In „Weitblick“ finden sich im Kapitel „Lesezeit“ 9 literarische Texte, mit denen keine Aufgaben verbunden sind. Allerdings handelt es sich hierbei um ein Zusatzkapitel, aus dem der Lehrer oder die Lehrerin (Zusatz-)Texte auswählen kann. Wie mit diesen Texten gearbeitet wird, bleibt völlig offen. Vielleicht geschieht dies auch, um dem Titel, nämlich „Leselust“ Rechnung zu tragen. Ansonsten finden sich nur vereinzelt literarische Texte, zu denen sich keinerlei Aufgaben finden, bzw. wo mehrere Texte als Grundlage für eine Aufgabe dienen.

Wenn wir die mit den literarischen Texten verbundenen Aufgaben im Hinblick darauf untersuchen, ob diese eine reale Kommunikationssituation simulieren, lässt sich feststellen, dass zwischen 22% und 32% der mit literarischen Texten verbundenen Aufgaben als authentisch im Sinne einer Situationsauthentizität anzusehen sind. Hier bilden die Texte den Ausgangspunkt für Kommunikationssituationen, die auch im Zielsprachenland vorkommen könnten. Die Lernenden füllen hier nicht nur mehr oder weniger automatisch Lückentexte aus oder übersetzen Texte aus der Fremdsprache in die Erstsprache. Sie werden dazu angehalten, reale Kommunikationssituationen zu simulieren. Die Mehrheit der mit literarischen Texten verbundenen Aufgaben, zwischen 58% und 68%, stellen allerdings keine authentischen Aufgaben im Sinne einer Situationsauthentizität dar. Und bei 8% bis 14% der Aufgaben konnten keine Einteilung in eine der beiden Gruppen erfolgen: Diese Aufgaben erfüllten die Anforderungen an eine reale Kommunikationssituation nur zum Teil.

## 6. Schlussbemerkung

Die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung zeigen deutlich, dass authentische Texte, den Vorgaben der derzeit geltenden norwegischen Lehrpläne für die zweite Fremdsprache entsprechend, Eingang in die hier untersuchten Deutschlehrwerke für die weiterführende Schule (Niveau II) gefunden haben. Zwischen zwei bis drei Zehntel der Texte können als authentisch im Sinne einer Materialauthentizität bezeichnet werden. Im Rahmen weiterführender Forschungen wäre es interessant zu untersuchen, ob der Anteil authentischer Texte in Lehrwerken anderer Fremdsprachen in Norwegen ähnlich hoch ist oder ob sich hier sprachenspezifische Unterschiede finden. Darüber hinaus wäre es auch spannend, die gesammelten Daten zu Norwegen mit Daten aus anderen Ländern zu vergleichen: Finden sich zum Beispiel in schwedischen oder finnischen Deutschlehrbüchern mehr oder weniger authentische Texte als in den hier untersuchten norwegischen? Welche Gründe könnte das Fehlen bzw. das Vorkommen authentischer Texte in den Lehrbüchern haben? Darüber hinaus kann man auch die Frage danach stellen, welchen Unterrichtstraditionen diese Lehrwerke angehören und ob dies eine Auswirkung auf das Vorkommen und die Verwendung authentischer Texte hat.

Mit „Materialauthentizität“ meint man, dass diese Texte im Zielsprachenland entstanden sind und nicht zu didaktischen Zwecken hergestellt wurden. In wie weit der Begriff „Materialauthentizität“ so streng ausgelegt werden sollte, dass nur von Muttersprachlern geschaffene Texte als solche angesehen werden, sollte aber überdacht werden. Eine Einschränkung auf diese Urhebergruppe hat nämlich zur Folge, dass Werke der Migrationsliteratur nicht als authentisch im oben genannten Sinn angesehen werden können, was aber nicht mit der gesellschaftlichen Realität einer zunehmenden Verbreitung von Mehrsprachigkeit in Einklang gebracht werden kann. In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, den Begriff der „Materialauthentizität“ auszuweiten, damit dieser Begriff auch die Werke von Autoren umfasst, die sich selbst als deutsche Autoren bezeichnen.

Wilfried Krenn hat in seinem im Jahr 2002 veröffentlichten Artikel festgehalten, dass nur max. 5% der Deutschlehrwerke für Erwachsene und 10% der Lehrwerke für Jugendliche als literarische Texte (im weitesten Sinn) angesehen werden können (Krenn 2002: 15).<sup>61</sup> Diese Ergebnisse können für die hier untersuchten norwegischen Deutschlehrbücher nicht bestätigt werden. Zumeist können rund 90% der authentischen Texte den literarischen Texten zugeordnet werden, nur das Lehrbuch „Weitblick“ verfügt über nur ca. 61% authentischer literarischer Texte. Krenn äußert darüber hinaus auch noch die Vermutung, dass es vor allem literarische Texte seien, die aus Zeitgründen oft übersprungen würden. Wie es um die tatsächliche Verwendung der (authentischen) literarischen Texte im Unterricht bestellt ist, könnte man durch eine Fragebogenuntersuchung norwegischer Deutschlehrender oder aber auch durch Interviews mit ausgewählten Deutschlehrenden herausfinden. Durch eine solche Art der Untersuchung wäre man auch in der Lage, Genaueres dazu zuzusagen, wie die Texte in den Unterricht eingebunden werden. Alleine die Tatsache, dass Texte Eingang in ein Lehrbuch gefunden haben, heißt nämlich noch nicht zwingend, dass diese Texte auch im Unterricht behandelt werden.

Es sind aber nicht nur die Lehrenden alleine, die entscheiden, welche Texte im Unterricht behandelt werden. Auch die in den standardisierten und zentral gesteuerten Sprachprüfungen verwendeten Texte haben Auswirkung darauf, welche Texte im FSU verwendet werden (sogenannter „Backwash-Effekt“) (Krenn 2002: 16). Bei der Vorbereitung auf die abschließenden Prüfungen versuchen die Lehrerinnen und Lehrer die Lernenden an diejenigen Texte heranzuführen, die Eingang in die Prüfungen finden. Textsorten, die in den Prüfungen überhaupt nicht auftauchen, wird auch im Unterricht weniger Platz eingeräumt als denjenigen, die für die Prüfung wichtig sind. Interessant für weiterführende Forschungen wäre in diesem Zusammenhang eine Analyse der Examensaufgaben der vergangenen Jahre im Hinblick auf die ausgewählten Textsorten und welche Aufgaben mit diesen Texten verbunden wurden.

---

<sup>61</sup> Wie genau er diese Lehrwerke untersucht hat und ob seine Ergebnisse mit den Ergebnissen dieser Untersuchung überhaupt vergleichbar sind, muss an dieser Stelle offenbleiben, da Krenn in seinem Artikel nicht darauf eingeht, wie er literarische Texte im weitesten Sinn überhaupt definiert (Krenn 2002: 15).

Zwischen 22% und 32% der mit literarischen Texten verbundenen Aufgaben konnten in meiner Untersuchung als authentische Aufgaben im Sinne einer Situationsauthentizität angesehen werden. Dies widerlegt die Befürchtung Krenns, dass literarische Texte nur zu Dekorationszwecken in die Lehrbücher aufgenommen werden und nicht als eigentlicher Unterrichtsinhalt dienen. Ob sich dies auch in Lehrbüchern für andere Fremdsprachen oder aber in anderen Ländern so verhält, wäre noch zu untersuchen. Im Hinblick auf die Situationsauthentizität der an die literarischen Texte angeschlossenen Aufgaben wäre es im Rahmen weitergehender Forschung auch interessant, sich genauer damit zu beschäftigen, was denn eine reale Kommunikationssituation ausmacht. Eine genaue Definition einer solchen Situation gibt es meines Wissens nicht. Ich kann mir aber vorstellen, dass die Meinungen darüber, was eine solche Situation ausmachen könnte, sehr unterschiedlich sein können. Eine Untersuchung im jeweiligen Zielsprachenland könnte Klarheit darüber bringen, was als reale Kommunikationssituation angesehen wird. Allerdings birgt eine zu eindeutige Definition dieses Begriffs auch Gefahren, gibt es doch abhängig von der jeweiligen Lebenssituation Unterschiede in der Auffassung darüber, was real ist: Ein Tourist empfindet sicher andere Kommunikationssituationen als der Wirklichkeit entnommen als ein Student, der sein Auslandsjahr an einer deutschsprachigen Universität. Eine andere Schwierigkeit birgt das Wort „Kommunikation“. Diese muss nicht zwangsläufig über einen schriftlichen oder mündlichen Text vor sich gehen. Auch eine Kommunikationssituation, in der sich die Gesprächspartner ausschließlich durch Gesten verständigen, ist durchaus denkbar und real.

Ein weiterer noch zu untersuchender Aspekt sind die in den Lehrbüchern verwendeten Textsorten. Die verwendeten literarischen Texte wurden nur grob den drei literarischen Hauptgattungen zugeordnet, ohne aber eine genauere Untersuchung in Hinblick auf die verwendeten Genres durchzuführen. In Bezug auf die in die Lehrbücher aufgenommenen nicht literarischen Textsorten fällt einem eine spezielle Textsorte ins Auge, die in überraschend häufig zu finden ist: Faktenboxen oder Informationsboxen. Wie diese Texte im Unterricht verwendet werden, wird in den Lehrbüchern nicht angesprochen. Zu diesen Texten finden sich auch keine eigenen Arbeitsaufgaben. Eine genaue Untersuchung dieser Texte, zum Beispiel anhand einer Befragung der Deutschlehrenden, wäre interessant, um herauszufinden, wie diese Texte in den Unterricht eingebaut werden. Es stellt sich auch die Frage, ob solche Texte in Lehrwerken für andere Niveaustufen (Niveau I und III) verwendet werden.



## 7. Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DaF	Deutsch als Fremdsprache
etc.	et cetera
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
max.	maximal
sog.	sogenannte(n)
vgl.	vergleiche
vs.	versus



## 8. Literaturverzeichnis

### 8.1. Primärwerke

#### **Niveau II**

Bjørke, Camilla/Handeland, Kari/Lysaker, Marianne u.a. (2006). *Einfach Deutsch 1*. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.

Bjørke, Camilla/Handeland, Kari/Lysaker, Marianne u.a. (2007). *Einfach Deutsch 2*. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.

Finsvik Andersen, Eva/Bali, Blanca (2012). *Ankunft 1*. Cappelen Damm: o.O.

Finsvik Andersen, Eva/Bali, Blanca (2013). *Ankunft 2*. Cappelen Damm: o.O.

Nygård, Trond/Skorge, Halvor Thesen/Biesalski, Petra (2012). *Weitblick*. A. Aschehoug & Co (W. Nygaard): o.O.

Schulze, Anne-Marie (2012). *Weiter geht's. Tekst- og arbeidsbok*. Fagbokforlaget: Bergen.

#### **Elektronische Ressourcen**

- Ankunft: <http://ankunft.cappelendamm.no> (abgerufen am 30.05.2015)
- Einfach Deutsch:  
[http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=vgsmarked&projectId=130&nick=einfachdeutsch\\_marked&menuId=10228](http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=vgsmarked&projectId=130&nick=einfachdeutsch_marked&menuId=10228) (abgerufen am 25.5.2015).
- Weitblick: <http://www.aschehoug.no/nettbutikk/acoboker||undervisning||videregaende-11-13||fremmedsprak||weitblick-2012-utgave.html> (abgerufen am 30.05.2015)
- Weiter geht's: <http://weitergehts.samlaget.no/> (abgerufen am 11.3.2015).



## 8.2. Sekundärliteratur

- Bausch, Karl-Richard (1999). Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektive. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Königs, Frank G. u.a. (Hrsg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 17-34.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage: Tübingen/Basel: A. Francke Verlag (= UTB 8043).
- Beardsley, Monroe C. (2006). Der Begriff Literatur. In: Gottschalk, Jörn/Köppe, Tillmann (Hrsg.). *Was ist Literatur? Basistexte Literaturtheorie*. Paderborn: Mentis Verlag (= KunstPhilosophie, Bd. 7.), S. 44-61.
- Bechtel, Mark/Roviró, Bàrbara (2010). Authentizität von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Französisch- und Spanischunterricht. In: Frings, Michael/Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.). *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem-Verlag (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd. 29), S. 207-221.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1994). Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt, S. 155-162.
- Biechele, Markus/ Padrós, Alicia (2003). *Didaktik der Landeskunde*. = Fernstudieneinheit Bd. 31. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt.
- Bischof, Monika/Kessling, Viola/ Krechel, Rüdiger (2007). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. 5. Auflage. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit Bd. 3).

- Bock-Schappelwein, Julia/Janger, Jürgen/Reinstaller, Andreas (2012). *Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft*. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bredella, Lothar (2007). 9. Literaturwissenschaft: In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag, S. 54-60.
- Chambers, Aidan (1996). *Tell me. Children, reading, and talk*. Portland/ Markham: Stenhouse Publishers/ Pembroke Publishers.
- De Cilia, Rudolf (2002). Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945. In: Lechner, Elmar (Hrsg.). *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern u.a.: Peter Lang (= Bildungsgeschichte und Europäische Identität, Bd. 3), S. 115-128.
- De Florio-Hansen, Inez (2010). Authentizität und Kompetenzorientierung beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Frings, Michael/Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.). *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: Ibidem-Verlag (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd. 29), S. 263-282.
- Doetjes, Gerard (2015). Engelsk og fremmedspråk i videregående opplæring 2014-15: stabil situasjon for språkfagene. Notat 2/2015.  
<http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=d50c3ee366d277fce14c2e140e1a82d8> (abgerufen am 7.5.2015).
- Edelhoff, Christoph (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.). *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Max Hueber Verlag, S. 7-30.
- Edmondson, Willis J./House, Juliane (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag (=utb1697).
- Ehlers, Swantje (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. = Handbooks of linguistics and communication science 35.1/ 35.2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1530-1544.

- Eismann, Volker/Enzensberger, Hans Magnus/Eunen, Kees von, u.a. (1998a). *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1.* Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt.
- Eismann, Volker/Schneider, Peter/Altschüler, Ursula, u.a. (1998b). *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 2.* Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford/New York: Oxford University Press.
- Ewert, Michael (2010). Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* = Handbooks of linguistics and communication science 35.1/ 35.2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1555-1565.
- Faistauer, Renate (2005). Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft. XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz.* S. 8-17.
- Feld-Knapp, Ilona (2009). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.). *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule.* 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 115-135.
- Fischer, Christian (2009). *Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern.* Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches Sprache, Literatur und Kultur. Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Frings, Michael/Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2010). *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen.* Stuttgart: Ibidem-Verlag (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd. 29).

- Fritz, Thomas/Faistauer, Renate (2010). Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.). *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV-Edition Sprachen 2), S. 125-133.
- Funk, Hermann (1994). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt, S. 105-111.
- Gansel, Christina (2011). *Textsortenlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= utb 3459).
- Gilmore, Alex (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: *Language Teaching* 40/2, S. 97-118 (DOI: 10.1017/S0261444807004144).
- Glaap, Albert-Reiner/Rück, Heribert (2007). Literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 133-138.
- Groenewold, Peter O. H. (2010). Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. = Handbooks of linguistics and communication science 35.1/ 35.2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1565-1571.
- Hackl, Wolfgang (2002). Lektüre als erlebbare Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*. Bd. 6. Innsbruck/Wien/München/u.a.: Studienverlag, S. 95-105.
- Harich-Schwarzenbauer, Henriette (2002). Latein und Griechisch als Bausteine europäischer Identitäten. Spielarten des Selbstverständnisses des Altsprachlichen Unterrichts im 20. Jahrhundert. In: Lechner, Elmar (Hrsg.). *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern u.a.: Peter Lang (= Bildungsgeschichte und Europäische Identität, Bd. 3), S. 189-202.

- Harnisch, Jörg-Henner/Volker, Kilian/Wickert, Karl-Ulrich (1976). Der Fremdsprachenunterricht seit 1945 – Geschichte und Ideologie. In: Kramer, Jürgen (Hrsg.). *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag, 4-45.
- Heine, Matthias (2014). EU und Facebook sollen Luxemburgisch anerkennen. In: *Die Welt* vom 18. Februar 2014. Webausgabe (<http://www.welt.de/kultur/article124974935/EU-und-Facebook-sollen-Luxemburgisch-anerkennen.html> abgerufen am 24. Juni 2015).
- Hofmann, Helmut (1985). Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.). *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Max Hueber Verlag, S. 150-158.
- Humenberger, Doris (1997). *Zur Authentizität im Fremdsprachenunterricht*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Iser, Wolfgang (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jost, Roland (2005). Sachtexte versus literarische Texte. In: Fix, Martin/ Jost, Roland (Hrsg.). *Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch Bd. 19), S. 19-24.
- Kaliwoda, Eveline (2014). *Authentische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Keim, Lucrecia (1994). Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt, S. 162-179.
- Kitzler, Sandra (2011). *Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke*. Universität Wien: Diplomarbeit.

- Klemm, Michael (2002). Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: Fix, Ulla/ Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/ u.a. (Hrsg.). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern u.a.: Peter Lang (= forum Angewandte Linguistik, Bd. 40), S. 17-29.
- Koppensteiner, Jürgen (2002). Literatur im DaF-Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*. Bd. 6. Innsbruck/Wien/München/u.a.: Studienverlag, S. 41-55.
- Koppensteiner, Jürgen/Schwarz, Eveline (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesensverlag (= Bachelor Studies, Bd. 2).
- Krause, Wolf-Dieter (2009). Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.). *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 1-31.
- Krenn, Wilfried (2002). Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm/ Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich*. Bd. 6. Innsbruck/Wien/München/u.a.: Studienverlag, S. 15-40.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt, S. 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000). Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In: *ÖDaF-Mitteilungen*, Heft 2, S. 18-26.

- Krumm, Hans-Jürgen (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/ u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* = Handbooks of linguistics and communication science 35.1/ 35.2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1215-1227.
- Legutke, Michael K. (1995). Authentizität – ein überholter Begriff in der Sprachdidaktik? In: *ÖDaF Mitteilungen*, Heft 2, S. 4-11.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2010). Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Frings, Michael/ Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.). *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen* Stuttgart: Ibidem-Verlag (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd. 29), S. 11-24.
- Leubner, Martin, Saupe, Anja und Matthias Richter (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lieberum, Rolf (1994). Gebrauchstexte im Unterricht. In: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Walter (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. 5. Auflage. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 795-806.
- Matiyuk, Lesya (2012). *Authentische Texte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Ein diskursbasiertes Modell für den ausländischen Fremdsprachenunterricht mit fortgeschrittenen erwachsenen Lernenden. Entwickelt im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern u.a.: Peter Lang (= Im Medium fremder Sprachen und Kulturen, Bd. 21).
- Möller, Lioudmila (2002). Beitrag zur Diskussion: Brauchen wir einen neuen Textbegriff? In: Fix, Ulla/Adamzik, Kirschen/Antos, Gerd/ u.a. (Hrsg.). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern u.a.: Peter Lang (= forum Angewandte Linguistik, Bd. 40), S. 93-96.
- Mohr, Imke (2010). Authentizität, die. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 21.
- Neuhaus, Stefan (2009). *Grundriss der Literaturwissenschaft*. 3. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag (= utb 2477).

- Neuner, Gerhard (2007). 40. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 225-234.
- Nöstlinger, Christine (2006). *Ilse Janda, 14 oder die Ilse ist weg*. Würzburg: Arena-Verlag.
- Nöstlinger, Christine (2010). *Die Ilse ist weg*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt.
- Oomen-Welke, Ingelore (2007). Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 145-151.
- Rabenstein, Helga (1995). Bild, Wort, Satz, Roman – zur poetischen Inszenierung von Authentizität. In: *ÖDaF Mitteilungen*, Heft 2, S. 18-28.
- Riedner, Renate (2010). Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* = Handbooks of linguistics and communication science 35.1/ 35.2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1544-1554
- Rösch, Heidi (2010). Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/ u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* = Handbooks of linguistics and communication science 35.1/ 35.2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1571-1577.
- Rösler, Dietmar (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/ u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* = Handbooks of linguistics and communication science 35.1/ 35.2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S. 1199-1214.
- Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

- Rösler, Dietmar und Nicola Würffel (2014). *Lernmaterialien und Medien*. = Deutsch lehren und lernen Bd. 5. München: Klett-Langenscheidt.
- Rössner, Michael und Heidemarie Uhl (Hrsg.). (2012). *Renaissance der Authentizität? Über die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen*. Bielefeld: Verlag transcript.
- Schütz, Anita (2010). Text, der. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 335-336.
- Schwitalla, Johannes (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 33).
- Thim-Mabrey, Christiane (2009). Stilnormen als Textsortennormen. Korrektur und Beratung zu Texten von Schülern und Studierenden. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.). *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 34-45.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1 A2 B1 B2 C1 C2*. Berlin/München/Wien u.a.: Langenscheidt.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01> (abgerufen am 15. Mai 2015).
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Innleiing*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing> (abgerufen am 24. April 2015).
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> (abgerufen am 12.6.2015).
- Volkman, Laurenz (2007). Die Rolle literarischer Texte beim Erwerb von kommunikativer Kompetenz. In: Werlen, Erika/Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung Bd. 3), S.103-128.

- Weghaupt, Manuela (2006). *Repräsentanz und Stellenwert literarischer Texte in DaF-Lehrwerken für Erwachsene. Eine Analyse und Bestandsaufnahme der Grundstufenlehrwerke Tangram, Passwort Deutsch, Delfin und Dimensionen*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Weinreich, Harald (1983). Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: *Die Neueren Sprachen* 82, Heft 3, 200-216.
- Werlen, Erika (2007). Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. In: Werlen, Erika/ Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler (= Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung Bd. 3), S. 9-27.
- Widdowson, Henry (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilpert, Gero von (1989). *Sachwörterbuch der Literatur*. = Kröners Taschenausgabe, Bd. 231. 7. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

## 9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ankunft – Texte.....	42
Abbildung 2: Ankunft - literarische Texte.....	43
Abbildung 3: Ankunft - authentische Aufgaben.....	45
Abbildung 4: Einfach Deutsch - Texte .....	50
Abbildung 5: Einfach Deutsch - literarische Texte .....	52
Abbildung 6: Einfach Deutsch - authentische Aufgaben .....	53
Abbildung 7: Weitblick - Texte.....	57
Abbildung 8: Weitblick - literarische Texte .....	58
Abbildung 9: Weitblick - authentische Aufgaben .....	59
Abbildung 10: Weiter geht's - Texte.....	62
Abbildung 11: Weiter geht's - literarische Texte.....	63
Abbildung 12: Weiter geht's - authentische Aufgaben .....	65