

AUTHENTIZITÄT IN LEHRWERKEN
eine Analyse von vier Lehrwerken für Deutsch- und
Schwedischunterricht

Magisterarbeit
Anna Mutanen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Dezember 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Mutanen Anna	
Työn nimi – Title Authentizität in Lehrwerken – eine Analyse von vier Lehrwerken für Deutsch- und Schwedischunterricht	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Joulukuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 100
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, kuinka autenttisuus näyttäytyy yläkoulun saksan ja ruotsin oppikirjoissa. Tutkimuksen taustalla on saksan ja ruotsin heikentynyt asema koulukielenä: saksan lukijamäärät ovat laskussa ja ruotsin kielen asemasta pakollisena kielenä keskustellaan jatkuvasti. Yhtenä ratkaisuna ongelmaan on ehdotettu oppilaita innostavia ja motivoivia, autenttisia oppimateriaaleja ja menetelmiä. Autenttisuus kieltenopetuksessa on monimuotoinen ilmiö, jonka toteuttaminen käytännössä on monen opettajan mielestä haastavaa ja aikaavievää. Suurin osa suomalaisista kieltenopettajista turvautuukin työssään oppikirjoihin, joten halusin selvittää, missä määrin autenttisuus huomioidaan oppikirjoissa. Näin opettajat saisivat tarkkaa tietoa siitä, millaisia autenttisia materiaaleja ja toimintatapoja oppikirjojen lisäksi tarvitaan.</p> <p>Kyseessä on oppikirja-analyysi, joka toteutettiin pääosin laadullisin menetelmin, kuitenkin määrällisiä tietoja hyödyntäen. Analysoitavaksi valittiin kaksi saksan oppikirjaa ja kaksi ruotsin oppikirjaa, jotka on suunnattu peruskoulun kahdeksannen luokan kieltenopetukseen. Kyseiset oppikirjat olivat tutkimuksen aloittamisen aikaan kahden Suomen suurimman oppikirjakustantajan uusimmat teokset tutkittavalle tasolle, joten niitä käytetään suomalaisissa kouluissa tälläkin hetkellä. Tästä huolimatta olivat saksankirjat 5-10 vuotta vanhempia kuin ruotsinkirjat. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava kuva autenttisuuden eri muodoista oppikirjoissa, joten analyysi kohdistui kolmeen eri osa-alueeseen: teksteihin, tehtäviin ja teemoihin. Oppikirjat analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin, sillä se soveltuu hyvin laajalle ja monipuoliselle aineistolle.</p> <p>Autenttisten tekstien suhteen tutkimuksessa ei ilmennyt suuria eroavaisuuksia tekstien määrässä, laadussa tai esitystavassa. Kaikissa oppikirjoissa oli melko vähän autenttisia tekstejä ja ne esitettiin samalla tavalla. Suurin osa autenttisista teksteistä oli lauluja. Myös tehtävissä oli nähtävissä autenttisia elementtejä, mutta ne ilmenivät eri oppikirjoissa hieman eri tavoin. Teemat olivat kaikissa oppikirjoissa hyvin yleismaailmallisia ja arkisia. Eroja oli kuitenkin nähtävissä siinä, miten teemoja käsiteltiin. Ruotsinkirjoissa teemoja tarkasteltiin oppilaan oman arjen kautta, mikä lisää niiden autenttisuutta. Suurimmat erot ruotsin- ja saksankirjoissa olivat siinä, millaista autenttisuutta painotettiin. Esimerkiksi ruotsinkirjoissa oli huomattavasti enemmän kirjallisia autenttisia tehtäviä kuin saksankirjoissa. Suurin syy kielten välisiin eroihin on luultavasti kirjojen ikäero, sillä käsitykset kieltenoppimisesta muuttuvat koko ajan. Lisäksi saksan ja ruotsin erilaiset käyttötarkoitukset vaikuttavat siihen, mitä opetuksessa painotetaan, ja mikä ylipäänsä on kyseisen kielen opetuksessa autenttista.</p>	
Asiasanat – Keywords Authentizität im Fremdsprachenlernen, Lehrwerke, authentisches Lernen, authentische Lehrmaterialien	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	7
2	DEUTSCH UND SCHWEDISCH IN DER FINNISCHEN GESAMTSCHULE..	11
2.1	Die verschlechterte Stellung des Deutschen und des Schwedischen	11
2.2	Neue Methoden und Materialien als eine mögliche Lösung	13
3	AUTHENTIZITÄT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	15
3.1	Definitionen und Polarisierung des Begriffs	15
3.2	Authentizität der Texte	18
3.2.1	Kriterien für authentische Texte.....	19
3.2.2	Authentische Texte im Unterricht – Vorteile und Kritik	22
3.3	Authentische Aufgaben	24
3.3.1	Realitätsbezug und die kommunikative Absicht der Aufgaben.....	25
3.3.2	Weitere Bemerkungen zur Aufgabenauthentizität	27
3.4	Authentizität der Themen	28
3.5	Authentizität im finnischen Lehrplan	30
4	LEHRWERKE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	32
4.1	Allgemeines über Lehrwerke	32
4.2	Die Stellung und die Funktion des Lehrwerks im finnischen FSU	33
4.3	Kritik an Lehrwerken	35
4.4	Die Möglichkeiten der elektronischen Lehrwerke im FSU.....	37
5	ZIEL, MATERIAL UND METHODEN	39
5.1	Ziel der Arbeit und die Untersuchungsfragen	39
5.2	Zur Materialwahl	41
5.3	Vorstellung der Lehrwerke.....	43
5.3.1	Deutschlehrwerke.....	43
5.3.2	Schwedischlehrwerke.....	44
5.4	Methoden der Untersuchung	45

6	ERGEBNISSE	49
6.1	Authentische Texte	49
6.1.1	Anzahl der authentischen Texte und ihre Textsorten.....	49
6.1.2	Die Darstellung der authentischen Texte	52
6.1.3	Authentische Texte und die Zielgruppe	56
6.2	Aufgaben zu den authentischen Texten.....	59
6.3	Andere Aufgaben in den Übungs- und Textbüchern.....	65
6.3.1	Reale-Welt-Übungen und Üben der zielsprachlichen Szenen	65
6.3.2	Reale-Welt-Texte	68
6.3.3	Spielerische Übungen, Umfragen und Tests	70
6.3.4	Echte Gespräche.....	73
6.3.5	Übungen mit persönlichem Inhalt	75
6.4	Authentizität der Themen	78
6.5	Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken.....	82
6.5.1	Texte, Aufgaben und Themen.....	82
6.5.2	Authentizität in den digitalen Materialien.....	85
7	SCHLUSSBETRACHTUNG	89
	LITERATURVERZEICHNIS	96

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit dreht sich um eines der ältesten Ideale des Fremdsprachenunterrichts (fortan FSU), nämlich um Authentizität. Ein Blick in den Duden (2006) verrät, dass das Adjektiv ‚authentisch‘ aus dem spätlateinischen Wort ‚authenticus‘ und dem griechischen ‚authentikós‘ stammt und „echt, den Tatsachen entsprechend und daher glaubwürdig“ bedeutet. Im Kontext des FSUs ist die Definition des Begriffs jedoch komplex und er kann sowohl den Ursprung des sprachlichen Materials als auch die persönliche Erfahrung des Lerners¹ bedeuten. Wegen des schwankenden Begriffs ist die Verwendung des Worts ‚authentisch‘ oder ‚Authentizität‘ kompliziert und führt zu Missverständnissen. Der Begriff wird oft verwendet, ohne ihn zu definieren, oder ohne wirklich zu wissen, was er bedeutet. (Bärlund, 2010.)

In den finnischen Lehrplänen werden keine direkten Empfehlungen über die Authentizität im FSU angegeben (POPS 2004 u. 2014), aber in der Fachliteratur wird oft für sie plädiert (siehe z.B. Bärlund 2010 u. 2012, Kaikkonen 2000, Mishan 2005). Die Verwendung der authentischen Materialien und Methoden wird unter anderem dadurch begründet, dass sie die Motivation der Lerner zum Sprachenlernen verbessern, die Zielkultur vermitteln und eine geeignete Herausforderung bieten. Obwohl die Idee der Authentizität im FSU schon am Ende des 19. Jahrhunderts bekannt war, wurde sie erst mit dem kommunikativen Ansatz der 1970er Jahre wirklich populär. Mit authentischen Materialien konnte die sprachliche Realität in den Klassenraum gebracht werden. Heutzutage ist die Authentizität wieder ein aktuelles Thema wegen der entwickelten Technik. Durch die neuen Technologien steht eine unzählige Menge der authentischen Texte im Unterricht zur Verfügung und die Möglichkeiten zur authentischen Kommunikation sind besser geworden. (Mishan 2005.)

Mein Interesse an Authentizität ist auf meinen zukünftigen Beruf als Deutsch- und Schwedischlehrerin zurückzuführen. Es gibt Zeichen dafür, dass die Stellung des Deutschen und des Schwedischen in den letzten Zeiten in den finnischen Schulen etwas schlechter geworden ist. Die Lernerzahlen des Deutschen haben gesunken und besonders in der Oberstufe brechen viele Schüler ihre Deutschstudien ab (Tuokko et al. 2012). Schwedisch spielt traditionell eine große Rolle in der finnischen Gesellschaft und hat sich

¹ Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes stets beide Geschlechter gemeint.

deswegen auch als Schulfach etabliert. Heutzutage wird die Stellung des Schwedischen viel diskutiert, was auch in der Schule zu sehen ist. Die Einstellungen und die Motivation der Lerner gegenüber dem Schwedischen sind schlechter geworden sowie auch ihre Lernergebnisse (Tuokko 2011).

Bärlund (2012) schlägt vor, dass Authentizität eine Lösung für die verschlechterte Stellung des Deutschen sein könnte. Authentische Materialien und Methoden könnten den Deutschunterricht attraktiver und interessanter machen, und dadurch auch die Lernerzahlen positiv beeinflussen. Durch authentische Materialien und Methoden kann den Lernern gezeigt werden, dass die Zielsprache auch außerhalb der Schule einen Gebrauchswert hat. Mit authentischen Materialien und Methoden können auch die Interessen und die Bedürfnisse der Lerner besser berücksichtigt werden. Bärlund spricht hauptsächlich über das Deutsche, aber ich bin davon überzeugt, dass das Gleiche auch das Schwedische betrifft. Wenn der Schwedischunterricht Spaß macht und die Lerner die Nützlichkeit der Sprache außerhalb der Schule sehen, könnte das die Motivation und dadurch auch die Lernergebnisse verbessern. (ebd.)

Es ist bewiesen worden, dass Authentizität das Sprachenlernen begünstigen kann, aber trotzdem wird sie nur selten im FSU verwirklicht. Ein Grund dafür ist, dass es von den Lehrern oft für zeitraubend und schwierig gehalten wird, passende authentische Materialien für die Lerner zu finden und sie im Unterricht zu behandeln (Gilmore 2007, 112). Besonders das Anfängerniveau wird als problematisch gesehen (z.B. Guariento & Morley 2001, 348). Andere Typen der Authentizität sind dagegen immer noch ziemlich unbekannt. Es soll also einfachere und schnellere Mittel dafür entwickelt werden, Authentizität in den FSU zu bringen.

Die meisten Fremdsprachenlehrer greifen in ihrem Unterricht zum Lehrwerk und authentische Texte und Aufgaben werden als etwas Zusätzliches gesehen. Das Lehrwerk hat seinen hohen Status in den finnischen Schulen etabliert und hat einen sehr starken Einfluss darauf, was im FSU gemacht wird. Das Lehrwerk wird oft sogar als den heimlichen Lehrplan bezeichnet. (Luukka et al. 2008.) Weil das Lehrwerk auch den FSU so stark definiert, wäre es logisch und praktisch, die Authentizität in das Lehrwerk mit einzubeziehen. Authentizität und Lehrwerke sind aber eine umstrittene Kombination, weil sie so oft in der Literatur als Gegenteile betrachtet werden. Zum Beispiel werden authentische Texte oft den Lehrwerktexten entgegengesetzt (s. z.B. Mishan 2005).

Trotzdem ist das Ziel dieser Untersuchung herauszufinden, inwiefern die Lehrwerke des Deutschen und des Schwedischen authentische Elemente enthalten. Die Idee ist, dass zuerst die Lage der jetzt verwendeten Materialien in Bezug auf Authentizität beschrieben werden muss, um zu wissen, was für Extramaterialien gebraucht werden. Dies präzisiert die Vorstellung darüber, wie genau die Lehrwerke in der Praxis ergänzt werden sollen, was wiederum den Alltag der Deutsch- und der Schwedischlehrer erleichtern könnte.

Authentizität wird hier als ein ganzheitliches Phänomen betrachtet, die sowohl die sprachliche als auch die erfahrungsbasierte Authentizität umfasst. In dieser Arbeit wird Authentizität durch drei zentrale Teile des Lehrwerks untersucht, nämlich Texte, Aufgaben und Themen. Diese drei Aspekte werden in insgesamt vier Lehrwerken untersucht: in den zwei Deutschlehrwerken *Super* und *Echt!* und in den zwei Schwedischlehrwerken *Megafon* und *På gång*. Gemeinsam für die ausgewählten Lehrwerke ist, dass sie alle für den Unterricht der Achtklässler in der finnischen Gesamtschule ausgerichtet sind. Die Analyse der Lehrwerke wird mit den qualitativen Methoden durchgeführt, die aber mit quantitativen Daten ergänzt werden. Die Authentizität in den Deutsch- und Schwedischlehrwerken wird mithilfe der folgenden Untersuchungsfragen erörtert:

1. Gibt es authentische Texte in den Lehrwerken? Wenn ja, wie werden sie dargestellt und sind sie für die Zielgruppe geeignet?
2. Inwiefern sind die Aufgaben in den Lehrwerken authentisch?
3. Sind die Themen der Lehrwerke in Bezug auf die Zielgruppe authentisch?
4. Welche Unterschiede gibt es zwischen den Deutsch- und den Schwedischlehrwerken in Bezug auf Authentizität?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sieben Teile. Nach der Einleitung wird der theoretische Rahmen für die Untersuchung vorgestellt. In Kapitel 2 wird einen Blick auf die Stellung des Deutschen und des Schwedischen als Schulsprachen geworfen, weil sie die größte Motivation für diese Untersuchung ist. Kapitel 3 bietet ein umfassendes Theoriepaket über die Authentizität im FSU. Zuerst werden die unterschiedlichen Definitionen der Authentizität und die Mehrdeutigkeit des Begriffs diskutiert. Danach wird tiefer in authentische Texte, authentische Aufgaben und authentische Themen eingegangen, weil sie die hauptsächlichen Interessen dieser Untersuchung sind. Es wird auch kurz erzählt, was in den finnischen Lehrplänen über Authentizität im FSU gesagt wird. Kapitel 4 konzentriert sich auf das Lehrwerk. Die Stellung des Lehrwerks im finnischen FSU wird diskutiert und es werden Argumente für und gegen die Verwendung

des Lehrwerks vorgestellt. Am Ende des Kapitels werden noch die Vorteile der elektronischen Lehrwerke behandelt.

Kapitel 5 beginnt den empirischen Teil der Arbeit. Als Erstes werden die Ziele der Arbeit und die Untersuchungsfragen durchgegangen. Danach wird die Materialwahl der Untersuchung begründet und die untersuchten Lehrwerke werden vorgestellt. Auch die verwendeten Untersuchungsmethoden werden in diesem Kapitel erläutert. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Analyse in Bezug auf Texte, Aufgaben und Themen dokumentiert. Daran anschließend werden die Deutsch- und Schwedischlehrwerke in Bezug auf Authentizität miteinander verglichen. Kapitel 7 ist die Schlussbetrachtung, in der die Ergebnisse der Untersuchung mit der Theorie zusammengebracht werden und die Arbeit kritisch betrachtet wird.

2 DEUTSCH UND SCHWEDISCH IN DER FINNISCHEN GESAMTSCHULE

Die Sprachen, die in der finnischen Gesamtschule unterrichtet werden, verteilen sich in gemeinsame (obligatorische) und fakultative (freiwillige) Sprachen, die sich hinsichtlich des Lehrgangs unterscheiden. Die für alle Schüler gemeinsamen Sprachen sind die A1-Sprache, die die Schüler in der dritten Klasse anfangen, und die B1-Sprache, die in der siebten Klasse beginnt und meistens Schwedisch ist. Außerdem gibt es je nach Gemeinde die Möglichkeit, eine fakultative A2-Sprache zu wählen, die spätestens in der fünften Klasse anfängt und eine B2-Sprache, die auch fakultativ ist und normalerweise in der achten Klasse beginnt. (Kumpulainen 2012, 48). Deutsch wird in den meisten Fällen als eine fakultative Sprache gelernt (Tuokko et al. 2012), während Schwedisch eine obligatorische Sprache ist, die die meisten Schüler als B1-Sprache lernen (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, 13).

Die Motivation für diese Arbeit stammt aus der sinkenden Stellung des Deutschen und des Schwedischen als Schulfächer in Finnland. In diesem Kapitel wird die Situation dieser zwei Sprachen in der finnischen Gesamtschule behandelt. Zuerst wird die Stellung des Deutschen und des Schwedischen beschrieben und es werden auch einige Gründe für die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen angegeben. Danach wird Authentizität als eine potentielle Lösung für die verschlechterte Situation des Deutschen und des Schwedischen als Schulsprachen vorgestellt. Zum Schluss wird noch erläutert, was für Wirkungen die Stellung dieser Sprachen auf die Lehrwerke hat.

2.1 Die verschlechterte Stellung des Deutschen und des Schwedischen

Die Stellung des Deutschen und des Schwedischen als Schulsprachen in Finnland hat sich während der letzten Jahrzehnte drastisch verändert. Die Grundlagen des FSUs wurden Ende der 1960er Jahre im Zusammenhang mit der Grundschulreform festgelegt. Damals waren die nordischen Länder eine zentrale Bezugsgruppe der internationalen Politik, weshalb es wichtig war Schwedisch zu beherrschen. Deutsch dagegen war die wichtigste Sprache in der Wirtschaft und im Tourismus. Seitdem haben sich die sprachpolitischen Umstände in der Welt und dadurch auch in Finnland verändert. Heutzutage hat Englisch die Stellung der globalen Kommunikationssprache erreicht und ist deswegen auch die wichtigste Fremdsprache in Finnland geworden. (Tuokko et al. 2012, 13.)

Die Anzahl der Deutschlerner in der Gesamtschule hat ständig abgenommen. Die Popularität des Deutschen fing schon in den 1970er Jahren an zu sinken, als Englisch seine Machtstellung als A-Sprache in Finnland etablierte. Dies führte dazu, dass die anderen Fremdsprachen inklusive Deutsch meistens als Wahlfächer gelernt werden, das heißt als A2- oder B2-Sprachen. Deutsch war lange die beliebteste Wahl für A2-Sprache, aber sein Anteil hat sich ständig vermindert. Die Anzahl der Schüler, die in der fünften Klasse Deutsch als A1- oder A2-Sprache gelernt haben, ist vom Jahr 1997 (23,4%) bis Jahr 2004 (11,4 %) halbiert worden. Außerdem brechen viele Schüler ihre Deutschstudien in der Sekundarstufe² ab und immer weniger Schüler entscheiden sich überhaupt für eine B2-Sprache. Deutsch war lange die populärste Sprache unter den B2-Sprachen, aber diese Spitzenstellung ist auch schon verloren. (Tuokko et al. 2012, 13-20.)

Außer der Machtstellung des Englischen sieht Bärlund (2012, 160-163) auch andere Gründe für die abgenommenen Lernerzahlen des Deutschen. Ein wichtiger Faktor sind die Gemeinden, die selbst diktieren können, wie sie den FSU organisieren. Um Geld zu sparen, können zum Beispiel die minimalen Gruppengrößen der fakultativen Sprachen so erhöht werden, dass die Gruppen gar nicht entstehen. Ein weiterer Grund für den Abstieg des Deutschen sind laut Bärlund die ungenügenden Informations- und Werbemaßnahmen für andere Fremdsprachen als Englisch. Es gibt also zu wenig Information und Werbung für Deutsch, damit es den Schülern und ihren Eltern überhaupt einfallen würde, Deutsch auszuwählen. (ebd.)

Die Stellung des Schwedischen unterscheidet sich von den anderen Sprachen, die in finnischen Schulen gelernt werden. Wegen des kulturgeschichtlichen Hintergrunds und einer schwedischsprachigen Minorität (ca. 5% der Bevölkerung) haben sowohl Finnisch als auch Schwedisch den Status einer Nationalsprache in Finnland. Das heißt, dass die beiden Sprachen einen gleichwertigen Status im Gesetz haben. Die andere einheimische Sprache zu lernen ist obligatorisch, weshalb alle finnischsprachige Schüler Schwedisch lernen und alle schwedischsprachige Schüler Finnisch. Es ist möglich, Schwedisch schon in der dritten oder fünften Klasse zu wählen, aber die meisten (90%) fangen mit der Sprache erst in der siebten Klasse an. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, 13).

Obwohl alle finnischsprachigen Schüler während der Gesamtschule zumindest ein paar Jahre Schwedischunterricht besuchen, ist die Stellung des Schwedischen schlechter geworden. Die Rolle des Schwedischen in der finnischen Gesellschaft wird ständig

² Die Klassen 7-9 in der Gesamtschule

debattiert und es wird in Frage gestellt, ob Schwedisch seinen Status als ein obligatorisches Schulfach bewahren soll. Die sinkende Stellung ist zum Beispiel im Abitur zu sehen, in dem die Schwedischprüfung seit 2004 nicht mehr obligatorisch ist. (OPH 2011, Juurakko-Paavola & Palviainen 2011, Tuokko et al. 2012.)

Ein weiteres Zeichen für den Abstieg des Schwedischen in finnischen Schulen sind die Lernergebnisse der Schüler. Tuokko (2011) hat die Lernergebnisse der Schüler der neunten Klasse im Schwedischen im Jahr 2008 untersucht. Sie fand heraus, dass die produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) der Neuntklässler deutlich schwächer waren als die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen). Es gab auch einen bemerkenswerten Anteil der Schüler, deren produktive Fertigkeiten sogar unter der ganzen Bewertungsskala³ lagen: im Schreiben 14% und im Sprechen 18% der Schüler. (Tuokko 2011, 37-38). In der Nationalsprachenaufklärung (OPH 2011, 46-50) wurden die Resultate der Untersuchung von 2008 mit Tuokkos früheren Untersuchung vom Jahr 2001 verglichen, die sich auch auf die Lernergebnisse der Neuntklässler konzentrierte. Nach dem Vergleich sind zumindest die rezeptiven Fertigkeiten der Schüler von 2001 bis 2008 gesunken. (ebd.)

Lernmotivation der Schüler wird sowohl in Hinsicht auf Deutsch als auch auf Schwedisch diskutiert. Es wird angenommen, dass besonders die Motivation zum Schwedischlernen schlecht ist. Tuokko (2011) hat in ihrer Untersuchung auch die Lernmotivation der Neuntklässler zum Schwedischen im Jahr 2008 erläutert. Sie konstatiert, dass die Jungen im Durchschnitt eine negative Einstellung zum Schwedischlernen haben. Die Mädchen dagegen halten Schwedisch für ein nützliches Fach, aber sind auch nicht besonders interessiert daran. (Tuokko 2011, 36-38). In Bezug auf Deutsch gibt es ähnliche Resultate. Väisänen (2004, 117) fand heraus, dass die Einstellungen der Neuntklässler zum A-Deutschen im Durchschnitt neutral oder negativ sind. Auch hier waren die Einstellungen der Mädchen etwas positiver. Darüber hinaus waren viele Lehrer die Meinung, dass die schlechte Motivation der Schüler den Unterricht erschwert (ebd. 125).

2.2 Neue Methoden und Materialien als eine mögliche Lösung

Für die sinkenden Lernerzahlen des Deutschen wird unter den Deutschlehrern eine Lösung gesucht. Das Problem ist alles andere als einfach zu lösen, weil die Sprachwahlen der Schüler von vielen Faktoren beeinflusst werden. Ein Vorschlag ist, dass der

³ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Deutschunterricht den individuellen Bedürfnissen der Lerner besser entsprechen und ihnen einfach mehr Spaß machen sollte (s. Bärlund 2012). Hier kommt die Authentizität ins Spiel. Laut Bärlund (2012) können authentische Materialien und Methoden das Fremdsprachenlernen attraktiver machen. Mit authentischen Materialien und Methoden kann der Unterricht so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse und die Interessen der Lerner besser berücksichtigt werden als in der lehrbuchorientierten Didaktik. (ebd.) Dies ist in Hinsicht auf die Untersuchungen logisch, die darauf hindeuten, dass die Schüler sich für das Fremdsprachenlernen interessieren, wenn es für sie persönlich nützlich ist (Kangasvieri et al. 2011). Authentische Methoden ermöglichen echte Erfahrungen mit der Sprache (siehe z.B. Kaikkonen 2000), was den nutzenorientierten Schülern gefallen könnte.

Außerdem hat zum Beispiel Kovanen (2004, 48-52) in Bezug auf Schwedisch konstatiert, dass es nicht die Sprache an sich ist, die die Motivation und das Interesse der Schüler beeinflusst, sondern viel mehr sind es der Lehrer, seine Lernmethoden und der Lernerfolg des Schülers. Auch ein passendes Niveau der Herausforderung und für den Lerner interessante Inhalte sind Faktoren, die zur Lernmotivation beitragen, zumindest im Schwedischlernen (Kantelinen & Kettunen 2004, 128-129). Dies weist darauf hin, dass das Interesse der Schüler am Lernen des Deutschen und des Schwedischen durch neue didaktische Lösungen und Materialien geweckt werden könnte.

In dieser Arbeit ist es wichtig zu erklären, was für Konsequenzen die sinkenden Lernerzahlen und die verschlechterte Stellung der Sprachen für die Lehrwerke des Deutschen und des Schwedischen haben. Neuner stellt fest (1994, 12-15), dass die gegenwärtige Stellung der Zielsprache einen Einfluss auf die Ausarbeitung der Lehrmaterialien hat. Wenn die Anzahl der Schüler, die die Sprache lernen, gering ist, gibt es auch keinen Markt für Lehrmaterialien dieser Sprache. Dann lohnt es den Verlagen nicht neue Lehrwerke herauszugeben oder die alten Materialien zu aktualisieren. Dies ist besonders in den Lehrwerken des Deutschen zu sehen. Zum Beispiel die in dieser Arbeit untersuchten Deutschlehrwerke sind vor 7 respektive 11 Jahren publiziert worden, obwohl sie die neuesten Lehrwerke für die Zielgruppe sind. Für die Schwedischlehrwerke gibt es immer noch Nachfrage, weil Schwedisch mittlerweile ein obligatorisches Schulfach ist. Die hier untersuchten Schwedischlehrwerke sind 2013 und 2014 herausgegeben worden. (s. Kap 5.3.)

3 AUTHENTIZITÄT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In diesem Kapitel wird Authentizität als ein Phänomen des FSUs betrachtet. Das Ziel ist ausführlich zu erklären, was mit dem Begriff Authentizität im Kontext des FSUs gemeint werden kann, und warum sie wichtig ist. Zu Beginn wird ein Überblick über den Ursprung des Begriffs Authentizität und seine Mehrdeutigkeit gegeben. Dabei werden auch die zwei Hauptrichtungen der Authentizität diskutiert, nämlich die linguistische und die erfahrungsbasierte Authentizität. Danach wird Authentizität aus der Perspektive der Texte, der Übungen und der Themen im Einzelnen erörtert. Zum Schluss wird noch kurz erläutert, was im finnischen Lehrplan über Authentizität gesagt wird.

3.1 Definitionen und Polarisierung des Begriffs

In Bezug auf Fremdsprachenlernen und FSU ist die Bedeutung der Authentizität alles andere als selbstverständlich. Kaikkonen (2000, 53) schlägt vor, dass man den Begriff Authentizität mithilfe ihres Gegenteils verständlicher machen könnte. Wenn etwas also authentisch ist, kann es gleichzeitig nicht ‚unauthentisch‘ sein. Im Unterricht wäre das Gegenteil des Echten also das Unechte, das Künstliche, das Indirekte und sogar das Überarbeitete. (ebd.) Laut Becker (2003, 490) ist die Idee der Authentizität im Unterrichtskontext problematisch, weil der Unterricht und die Didaktik schon an sich unecht und künstlich sind. Didaktik zielt darauf, die Realität für Unterrichtszwecke durchzusieben und zu bearbeiten. Authentizität dagegen basiert darauf, dass die Didaktik nur sehr zurückhaltend, oder am besten gar nicht, in die Wirklichkeit eingreift. In diesem Sinne ist es paradoxal, Authentizität und Unterricht überhaupt zu verbinden. Trotzdem wird Authentizität immer noch für eines der größten Ideale des FSUs gehalten. (ebd.)

Authentizität im FSU ist kein neues Phänomen, sondern authentische Materialien werden schon seit Hunderten von Jahren im Unterricht verwendet (Mishan 2005, 10). Die Sprachlernforscher haben aber erst in den 1970er Jahren ihre Aufmerksamkeit auf die Frage der Authentizität gerichtet. Der Grund dafür war der kommunikative FSU, der sich damals in der Sprachlernforschung verbreitete. Authentische Texte wurden plötzlich interessant, weil sie nicht nur Strukturen vermittelten, sondern auch einen richtigen kommunikativen Zweck hatten. (Gilmore 2007, 97.) Seit einigen Jahren steht die Authentizität wieder im Mittelpunkt der Diskussion. Der Grund dafür sind die neuen Kommunikationstechnologien, die sich auch in der Schulwelt ausgebreitet haben. Die

moderne Technik bietet eine unbegrenzte Menge natürlichen Inputs und völlig neue Kommunikationsmöglichkeiten, die im FSU benutzt werden können. Das heißt, dass authentische Materialien jetzt leichter verfügbar sind und zum ersten Mal mit den traditionellen Lehrmaterialien wirklich konkurrieren können. (Mishan 2005, 19.)

Während die Authentizität sich im Bereich des FSUs verbreitet hat, hat der Begriff zusätzliche Bedeutungen bekommen und ist dadurch mehrdeutig geworden. Am Anfang wurde der Begriff vor allem hinsichtlich geschriebener oder gesprochener Texte verwendet; die Qualität der Sprache zusammen mit dem Ursprung und dem Zweck des Texts war entscheidend. Aber je mehr man über Sprache und Sprachenlernen weiß, desto schwieriger ist es geworden, die Bedeutung der Authentizität festzulegen. (Bündgens-Kosten 2014, 457.)

Bündgens-Kosten (2014, 457) erläutert die Mehrdeutigkeit des Begriffs Authentizität im Kontext des FSUs. Sie schreibt, dass sich die Authentizität im weitesten Sinne auf Ausdrücke wie ‚Echtheit‘ oder ‚Wahrheit des Ursprungs‘ bezieht. Als ein Fachwort der Sprachlernforschung ist der Begriff jedoch viel mehrdeutiger. Mit dem Wort ‚authentisch‘ kann auf Texte, Lernmaterialien, Übungen, kulturelle Gegenstände, Produkte des Multimedias, Bewertungsformen und sogar auf verschiedene Typen der Lehrer und des Publikums hingewiesen werden. Authentizität ist also in mehrere Bereiche des Fremdsprachenlernens eingebettet worden und deswegen schwer zu definieren. (ebd.)

Obwohl der Begriff Authentizität im FSU komplex und mehrdeutig ist, sind in der Literatur zwei Hauptrichtungen zu unterscheiden, nämlich Authentizität, die auf strikt sprachlichen Kriterien beruht, und Authentizität, die die subjektiven Erfahrungen des Lernalters betont. Diese Polarisierung der Authentizität wird von vielen Autoren (u.a. Bärlund 2012, Gilmore 2007, Badger & MacDonald 2010, van Lier 1996) diskutiert, die alle etwas verschiedene Terminologie verwenden und das Phänomen teilweise auch aus etwas unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Trotz der kleinen Details handelt es sich aber letztendlich in den Beiträgen dieser Autoren um das gleiche Phänomen. Im Folgenden werden diese zwei Anschauungen über die Authentizität genauer erklärt.

Bärlund (2010 u. 2012, 168) nennt die zwei obengenannten Auffassungen **linguistische Authentizität** und **authentisches Lernen**. Linguistische Authentizität bezieht sich auf das sprachliche Lehrmaterial, das von einem Muttersprachler produziert worden ist, das echt, tatsachenbasierend und glaubwürdig ist und in seiner ursprünglichen Form dargestellt wird. Normalerweise ist es dieser Typ der Authentizität, was unter dem Begriff

Authentizität im FSU-Kontext verstanden wird. Das bedeutet das zusätzliche Material, das neben dem Lehrwerk verwendet wird, wie zum Beispiel Zeitungsartikel, Liedtexte, Hörtexte und Literatur. Laut Bärhund ist diese Definition der Authentizität jedoch begrenzt. Einen anderen Standpunkt zur Authentizität bietet das authentische Lernen, womit der Lernprozess gemeint wird, der auf den Erfahrungen des Lerners beruht. Im engeren Sinne bedeutet authentisches Lernen das Lernen in informellen Lernumgebungen, aber im weiteren Sinne verweist es auch auf das erfahrungsbasierte Lernen in formellen Kontexten. (ebd.)

Kaikkonen (2000) und van Lier (1996) bevorzugen das authentische Lernen vor der sprachlichen Authentizität. Van Lier (1996, 125) schreibt, dass Authentizität keine Qualität der Sprache ist, sondern aus der Intention des Sprechers und der Interpretation des Hörers entsteht. Es geht darum, dass der Lerner sich für den Lernprozess engagiert und ihn dadurch authentifiziert. (ebd.) Kaikkonen (2000) spricht vom gleichen Phänomen, weist aber darauf mit dem Begriff **Bedeutsamkeit** hin. Der Lerner ist laut ihm das Subjekt seines eigenen Lernens und deswegen ist die Authentizität des FSUs mit der persönlichen Erfahrung des Lerners verbunden. Authentizität im FSU hängt also davon ab, wie bedeutsam der individuelle Lerner die Lernsituation und die verwendeten Lehrmaterialien findet. Wenn die Materialien und die Lernsituation nach der Meinung des Lerners interessant sind, engagiert sich der Lerner für den Lernprozess. (ebd.) Bärhund (2012, 169-170; 2010) schlägt vor, dass statt authentischem Lernen faktisch von **lernerzentriertem Lernen** gesprochen würde. Das Wichtigste ist nicht das sprachliche Material, sondern wie gut der Unterricht den Bedürfnissen und den Interessen der Lerner entspricht. Es handelt sich darum, für das Gelernte einen Gebrauchswert im Leben des Lerners zu finden, damit das Fremdsprachenlernen motivierender wird. (ebd.)

Außer der subjektiven Erfahrung des Lerners betonen Kaikkonen (2000) und van Lier (1996) die Rolle der sozialen Interaktion im authentischen Lernen. Laut Kaikkonen (2000) reicht es nicht, dass der Lerner bedeutsame Erfahrungen über die Zielsprache sammelt, sondern er sollte auch diese Erfahrungen zusammen mit den anderen Lernern reflektieren. Authentizität besteht also darin, der echten Sprache zu begegnen und diese Begegnungen mit den Mitschülern zusammen zu bearbeiten. (ebd.) Dementsprechend konstatiert van Lier (1996, 125-128), dass der Prozess der Authentifizierung außer dem individuellen Lerner auch die anderen Lerner und den Lehrer betrifft. Authentizität ist nicht etwas, was mit den Materialien ins Klassenzimmer gebracht werden kann, sondern eher ein gemeinsames Ziel der Lernergruppe, wofür aktiv gearbeitet werden muss. (ebd.)

Obwohl die erfahrungsbasierte Authentizitätsauffassung viele Fürsprecher hat, ist sie auch oft kritisiert worden. Vielleicht das größte Problem des authentischen Lernens ist, dass es im formellen Unterricht schwer zu verwirklichen ist. Zum Beispiel van Lier (1996, 128) zweifelt, ob es überhaupt möglich ist, dass alle Lerner einer Gruppe die gleiche Lernsituation für authentisch halten würden. Die Subjektivität und Relativität des Konzepts macht es kompliziert, den Unterricht entsprechend den Richtlinien des authentischen Lernens zu gestalten. (ebd.)

Linguistische Authentizität und authentisches Lernen sind keine einander ausschließenden Auffassungen. Es gibt viele Autoren, die Authentizität im FSU als Verbindung des linguistisch authentischen Materials und des authentischen Lernprozesses sehen. Bärlund (2010) vertritt die Ansicht, dass es sich bei Authentizität darum handelt, Aspekte des informellen Lernens in den formellen Unterricht zu bringen. Obwohl sie mehr Wert auf die Authentizität des Lernprozesses legt, sieht sie das sprachlich authentische Material als einen zentralen Bestandteil des FSUs, wenn es entsprechend den Bedürfnissen der Lerner ausgewählt wird. In ihrer Pilotstudie (2012) hat sie die authentischen Lehrmaterialien mit lernerzentrierten Methoden kombiniert und ihren Einfluss auf die Motivation und Handlungsfähigkeit der finnischen A2-Deutschlerner untersucht. Auch Mishan (2005) plädiert für die Verwendung des authentischen Materials zusammen mit authentischen Lernaktivitäten. Sie geht davon aus, dass die authentischen Materialien die Basis des FSUs bilden. Mit den authentischen Vorgehensweisen wird dafür gesorgt, dass die Materialien ihre Authentizität auch im Klassenzimmer bewahren. (ebd.) In dieser Arbeit werden die beiden Authentizitätsauffassungen, sowohl die linguistische Authentizität als auch das authentische Lernen, parallel betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass die beiden Typen der Authentizität im FSU wichtig sind.

3.2 Authentizität der Texte

Die Diskussion über Authentizität im FSU drehte sich zuerst nur um linguistische Authentizität, das heißt Authentizität der sprachlichen Texte, sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form. Auch heute wird mit dem Wort Authentizität meistens gerade sprachliches Material assoziiert. (Mishan 2005.) Im Folgenden wird erörtert, wie sich der Begriff *authentischer Text* im Laufe der Jahre entwickelt hat und was die Vorteile und Nachteile des authentischen Materials im FSU sind.

3.2.1 Kriterien für authentische Texte

Die allerersten Definitionen betrachteten Authentizität als eine Qualität des Textes an sich und konzentrierten sich auf **den Ursprung**. (Mishan 2005, 12.) Mit authentischen Texten wurden also zuerst Texte gemeint, die von Muttersprachlern für Muttersprachler in einer bestimmten Sprachgemeinschaft produziert wurden (Gilmore 2007, 98). Mit den neuen pädagogischen Richtungen am Ende des 20. Jahrhunderts wurde die Anschauung über die Authentizität der Texte jedoch verändert. Der kommunikative Ansatz, der in den 1970er Jahren entstand, betonte die Funktion des FSUs, die Lerner auf die echte, zielsprachliche Kommunikation außerhalb des Unterrichts vorzubereiten. Authentische Texte wurden wichtig, weil sie die Kluft zwischen dem Klassenraum und der sprachlichen Realität verkleinern konnten. (Guariento & Morley 2001, 347.)

Der kommunikative Ansatz legte viel Wert auf eine sinnvolle und bedeutsame Interaktion, und deshalb musste auch der Input einen genuinen kommunikativen Zweck haben. Daraus folgte, dass **die kommunikative Absicht des Textes** das wichtigste Prinzip der Authentizität wurde. (Mishan 2005, 12.) Die folgende Definition von Morrow (1977⁴, 13, zitiert von Mishan 2005, 11 u. Gilmore 2007, 98) fasst zusammen, wie man die Authentizität damals verstand: „*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*“. Als authentisch wurden also Texte beschrieben, deren Ziel war zu kommunizieren.

In den 1980er Jahren wurde **der kulturelle Aspekt** im FSU relevant, was wieder die Einstellungen gegenüber Authentizität veränderte. Es wurde mehr Aufmerksamkeit auf die kulturelle Gemeinschaft gerichtet, in der die Sprache verwendet wurde. Insofern sollte die Sprache nie als eine isolierte Einheit gelernt werden, sondern immer im Zusammenhang mit dem soziokulturellen Kontext. (Mishan 2005, 12.) Dies stellt die in Lehrwerken verwendeten ‚authentischen‘ Texte infrage. Wenn zum Beispiel eine Speisekarte in einem Lehrbuch vorkommt, ist die Wiedergabe oberflächlich, weil sie von ihrem kulturellen Kontext getrennt ist. Die Speisekarte alleine ist ein isolierter Teil der Kultur, die keine Information über den ganzen Restaurantkontext gibt, wie über die Etikette oder das Milieu des Restaurants. (Kramsch 1998, 80-84.)

⁴ Morrow, K. 1977. Authentic texts and ESP. In: Holden, S. (Hg.) English for Specific Purposes. London: Modern English. 13-17.

Die Überlegungen über Textauthentizität und Kontext beschränken sich nicht nur auf den soziokulturellen Kontext des Texts, sondern betreffen auch **den Kontext** im Allgemeinen. Eine der schwierigsten Fragen in der Authentizitätsdiskussion ist, ob der Text seine Authentizität verliert, wenn sein Originalkontext verändert wird. (Mishan 2005, 13). Hellström (1990, 137) diskutiert diese paradoxe Beziehung zwischen authentischen Texten und formellem Unterricht. Im Unterrichtskontext wird sprachliches Material für authentisch gehalten, wenn es ursprünglich nicht für unterrichtliche Zwecke produziert worden ist und wenn es seine originale Form bewahrt hat, das heißt nicht bearbeitet oder verkürzt worden ist. Aber wird zum Beispiel ein TV-Programm in den Klassenraum gebracht, wird es dort wahrscheinlich anders behandelt als was die originale Absicht war. (ebd.)

Widdowson (1998, 711-712) schreibt zutreffend, dass „die Realität nicht mit dem Text reist“, sondern in den Originalkontext des Texts eingebettet ist. Laut Widdowson sind die Lerner auf jeden Fall Außenseiter in der Gemeinschaft, in der der Text entstanden ist. Aus dieser Behauptung folgt die Frage, ob im Unterrichtskontext überhaupt von authentischen Texten gesprochen werden kann. Laut Widdowson kann diese Kluft zwischen dem Lerner und dem Text überbrückt werden. Die Antwort sei die Interaktion des Lerners mit dem Text. Nach dieser Ansicht werden der Kontext, und dadurch auch die Authentizität, erst dann verwirklicht, wenn der Lerner und der Text einander begegnen. Es seien also nicht die Eigenschaften des Textes die seine Authentizität definieren, sondern sein Rezipient. (ebd.)

Es ist einfach, linguistisch authentische Texte ins Klassenzimmer mitzubringen, aber mit ihnen authentisch umzugehen bereitet oft Schwierigkeiten für die Lehrer (van Lier 1996, Badger & MacDonald 2010). Nach Badger und MacDonald (2010, 279-581) besteht das Problem darin, dass viele Lehrer Authentizität als *Produkt* betrachten, obwohl sie eigentlich eher ein *Prozess* ist. Die Lehrer konzentrieren sich hauptsächlich darauf, möglichst genuine Produkte der Zielsprache zu finden, weil sie glauben, dass die Authentizität mit dem sprachlichen Produkt automatisch in den Unterricht übertragen wird. Faktisch sollten sie ihre Aufmerksamkeit auf den Lese- oder Hörprozess richten, das heißt darauf, was mit dem Text gemacht wird. Es gibt beinahe immer einen Unterschied zwischen dem Textprozess innerhalb und außerhalb des Klassenraums, was eine Herausforderung für den FSU ist. (ebd.)

Die Auffassung, die **die Rolle des Lerners** in der Textauthentizität betont, ist stark kritisiert worden. Zum Beispiel Gilmore (2007, 98) vertritt die Meinung, dass der Begriff

Authentizität nur für den Text und seine innere Eigenschaften reserviert werden sollte. Gilmore möchte die objektive Natur des Begriffs bewahren, weil er sofort subjektiv wird, wenn mit ihm die Relation des Lernalters zum Text beschrieben wird. Gilmore selbst bevorzugt die obengenannte Definition von Morrow (1977, 13), die die kommunikative Seite des Texts hervorhebt. Diese Definition erlaubt viel Variation; zum Beispiel Lehrersprache, Businessdiskussionen zwischen zwei Nicht-Muttersprachlern und Seifenopern mit Untertitel sind laut dieser Anschauung authentische Texte. Trotz der vielen Variation ermöglicht eine solche Definition eine klare Grenze zwischen den authentischen und nicht-authentischen Texten zu ziehen. (Gilmore 2007, 98.)

Das Konzept des authentischen Textes ist heute noch komplizierter geworden, weil die meisten Texte nicht mehr in gedruckter Form herausgegeben werden, sondern im Internet zur Verfügung stehen. Früher wurde der Begriff Authentizität vor allem mit Texten verwendet, die von Muttersprachlern produziert wurden, aber **das Internet** hat die Meinungen verändert. Im Internet hat auch ein Nicht-Muttersprachler die Möglichkeit und das Recht der Urheber eines authentischen Textes zu sein. Das Internet ist eine Sprachumgebung, die für alle offen ist und in der die Sprache nicht nur den Muttersprachlern gehört. (Mishan 2005, 14.)

Wie dieses Kapitel zeigt, ist die Definition des authentischen Textes alles andere als eindeutig. Mishan (2005, 14-15) ist der Meinung, dass es nicht einmal sinnvoll ist zu versuchen, für den authentischen Text eine einzige Definition zu formulieren. Deshalb hat sie eine Liste von Kriterien des authentischen Textes erstellt, die alle in diesem Kapitel genannten Faktoren umfasst:

- der Ursprung/die Urheberschaft des Texts
- die ursprüngliche kommunikative Absicht
- die soziokulturelle Funktion und soziokultureller Kontext
- die mit dem Text verbundene Aktivität oder Interaktivität

Diese Kriterien geben keine eindeutige Antwort darauf, welche Texte authentisch sind und welche nicht. Sie fungieren jedoch als eine Checkliste darüber, worauf geachtet werden kann, wenn authentische Texte identifiziert oder beschrieben werden. (ebd.) Es ist wichtig zu merken, dass sich diese Auflistung auf die Textauthentizität im weiteren Sinne bezieht, weil sie auch außertextliche Faktoren enthält.

In dieser Arbeit wird die obengenannte Definition von Morrow (1977, 13) als Richtschnur für authentische Texte verwendet. Das Zentrale dabei ist die Absicht des Texts, die

Sprache zu verwenden, um einen echten kommunikativen Bedarf zu erfüllen. Authentische Texte werden hier also als eine Art Gegenteile für die Lehrwerktexte verstanden, deren wichtigstes Ziel ist, sprachliche Formen und Strukturen zu vermitteln. Auch die Lernerrolle und der Kontext des Texts werden berücksichtigt, auch wenn sie nicht die Definition des authentischen Texts beeinflussen. Außerdem wird untersucht, in welchem Kontext die authentischen Texte vorkommen und was mit ihnen gemacht wird.

3.2.2 *Authentische Texte im Unterricht – Vorteile und Kritik*

Authentische Texte werden oft als eine bessere Wahl für den FSU gesehen als die gekünstelten Lehrwerktexte. Dies wird vor allem dadurch begründet, dass die authentischen Texte den Lernern ein realistischeres Bild darüber geben, wie die Zielsprache außerhalb der Schule verwendet wird. Authentische Texte bereiten also die Lerner auf die zielsprachliche Kommunikation vor. Die typischen Lehrwerktexte dagegen sind keine guten Beispiele für die Sprachverwendung der realen Welt. (Tomlinson 2001, 68.)

Der Input, den die authentischen Texte bieten, wird als reicher und vielseitiger betrachtet als der Input der Lehrwerktexte. Der geeignete Input ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Sprachenlernen. In Unterrichtskontexten wird der Input oft modifiziert, um zu garantieren, dass die Lerner den Inhalt verstehen. (Mishan 2005, 22-23.) In Lehrmaterialien wird dies oft durch Simplifikation gemacht, das heißt es werden solche Elemente weggelassen, substituiert oder sonst verändert, die die Verfasser des Materials für zu kompliziert für die Lerner halten. Die Forschung hat jedoch bewiesen, dass Simplifikationen nur selten die Verständlichkeit des Texts verbessern. Simplifikationen können dem Lerner zwar helfen, einzelne Wörter zu verstehen, aber gleichzeitig besteht das Risiko, dass solche Elemente weggenommen werden, die kritisch für das Verständnis sind. (Yano et al. 1994, 192.) In Form von authentischen Texten scheint der Input am wertvollsten zu sein, weil sie eine große Auswahl unveränderter Elemente enthalten, die die Lerner als eine Quelle für ihre Spracherlernung benutzen können (Mishan 2005, 25).

Die Verwendung der authentischen Texte wird oft dadurch begründet, dass sie die **Motivation**⁵ der Lerner zum Sprachenlernen verbessern. Die Anschauung ist in der Literatur weit verbreitet und es gibt mehrere Vorschläge darüber, worauf die

⁵ Peacock (1997, 145) definiert Motivation als Interesse und Begeisterung für die Unterrichtsmaterialien, Zähigkeit mit der Aufgabe und Grad der Konzentration und des Vergnügens.

motivierende Wirkung basiert. Trotzdem gibt es nur wenig empirische Beweise dafür, dass die Verwendung der authentischen Texte die Lerner tatsächlich motivieren würde. (Gilmore 2007, 106-108.)

Einer der wichtigsten Faktoren der Motivation ist das **Interesse**. Viele Forscher meinen, dass authentische Texte einfach interessanter sind als Lehrwerktexte, weil sie nicht nur die sprachlichen Formen vermitteln, sondern eine richtige Botschaft haben (Peacock 1997, 144). Einige Forscher sind der Meinung, dass authentische Texte die Lerner mehr interessieren, weil sie nach ihren persönlichen Interessen und Bedürfnissen ausgewählt werden können. Weil jede Lernergruppe anders ist, ist es unwahrscheinlich, dass Lehrbuchtexte den Interessen aller Lehrgruppen entsprechen könnten. Authentische Texte, die vom Lehrer ausgewählt werden, haben eine bessere Chance die Interessen der Lernergruppe zu betreffen als Lehrwerktexte. Deswegen sind sie eine natürliche Wahl für den FSU. (Mishan 2005, 25-27.)

Peacock (1997, 146-152) hat gegen die Behauptung argumentiert, dass authentische Materialien interessanter seien. Er hat den Einfluss der authentischen Materialien auf die Motivation der südkoreanischen Universitätsstudenten untersucht, die an einem Englischkurs teilnahmen. Die Untersuchung ergab, dass die Motivation der Studenten wegen der authentischen Texte tatsächlich stieg, aber auch, dass sie die authentischen Texte weniger interessant fanden als die nicht-authentischen Texte. Laut Peacock besteht die motivationale Funktion der authentischen Texte darin, dass sie von den Lernern für ‚echte Sprache‘ gehalten werden. (ebd.).

Es gibt einige Forscher (u.a. Widdowson 1998), die die Auffassung vertreten, dass die authentischen Texte sogar eine demotivierende Wirkung auf die Lerner haben, weil sie zu schwierig sind. Der Behauptung liegt die Idee zugrunde, dass die authentischen Texte die Lerner wegen des komplizierten Wortschatzes und der erforderlichen kulturellen Kenntnisse entmutigen. (Gilmore 2007, 107-108.) Guariento und Morley (2001, 348-349) geben auch zu, dass authentische Texte besonders für die Anfänger **Schwierigkeiten** bereiten. Der Schwierigkeitsgrad hat einen Einfluss darauf, wie der Lerner den Text findet, und kann zu Frustration, Verwirrung und Demotivation führen. Ein schwieriger Text kann aber dem Niveau der Lerner dadurch angepasst werden, dass die Übungen zum Text sorgfältig ausgewählt werden. Texte können für verschiedene Zwecke verwendet werden, und es ist nicht immer notwendig, den Text Wort für Wort zu verstehen. Mit einfacheren Aufgaben kann also das Schwierigkeitsniveau des Texts gesenkt werden. (ebd.)

Andere Forscher dagegen sehen authentische Texte als notwendige **Herausforderung**. Mishan (2005, 60-64) erinnert daran, dass auch Anfänger Herausforderungen brauchen. Wenn sie merken, dass sie einen ‚echten‘ zielsprachlichen Text verstehen, werden sie mit der Sprache selbstsicherer. Nicht alle authentischen Texte sind schwierig, und es gibt sicherlich passende authentische Materialien für alle sprachlichen Niveaus. Wenn auf die Auswahl des Materials und auf die Planung der Aktivitäten genug Aufmerksamkeit gerichtet wird, können authentische Texte auch im Anfängerunterricht verwendet werden. (ebd.)

Authentische Materialien werden nicht nur als Sprachquellen sondern auch als Vermittler der Zielkultur gesehen. Die **Kultur** und die Sprache können nicht voneinander getrennt werden und deswegen sollten die Lerner auch die Zielkultur kennenlernen. Am natürlichsten geschieht das mit authentischen Texten, weil sie sowohl linguistische als auch kulturelle Produkte sind. Authentische Texte geben dem Lerner eine Möglichkeit, die Sitten, das Verhalten und die Kommunikation der Zielkultur zu beobachten und daraus die unterliegenden Werte und Einstellungen zu schließen. Auf diese Weise helfen die authentischen Texte dem Lerner einen kulturellen Referenzrahmen für die Sprache zu bilden. (Mishan 2005, 44-47.)

Ein weiterer Grund für die Verwendung der authentischen Materialien ist ihre **Aktualität**. Authentische Texte bieten Sprache und Themen, die in der zielsprachlichen Gemeinschaft aktuell sind und auch für die Lerner relevant sind. In Lehrbüchern sind die Sprache und die Themen oft veraltet, was ganz einfach darauf zurückzuführen ist, dass sie meistens in gedruckter Form publiziert werden. Weil der FSU die Lerner auf die reale Kommunikation vorbereiten sollte, ist es äußerst wichtig, dass die Sprache, der sie begegnen, möglichst aktuell ist. (Mishan 2005, 56-57.)

3.3 Authentische Aufgaben

Die Authentizität der Aktivitäten im FSU ist nicht so viel untersucht worden wie die Authentizität der Texte. Es gibt nur wenige Definitionen darüber, was authentische Übungen, Aufgaben oder Aktivitäten eigentlich sind. Einige Beiträge konzentrieren sich auf den Realitätsbezug der Aufgaben, während andere mehr Wert auf die echte Kommunikation legen. Hier wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, was Authentizität in Hinsicht auf die Aufgaben bedeuten könnte.

3.3.1 *Realitätsbezug und die kommunikative Absicht der Aufgaben*

Nunan (1989, 40-45) macht einen Unterschied zwischen den **Reale-Welt-Aufgaben** und den traditionellen **pädagogischen Aufgaben**. Die Reale-Welt-Aufgaben verlangen von den Lernern ähnliche Aktionen, wie diejenigen, die von ihnen in der realen Welt verlangt werden. Pädagogische Aufgaben dagegen bestehen aus solchen Handlungen, die die Lerner nur unwahrscheinlich außerhalb des Klassenraums durchführen müssen. Ein Beispiel für eine Reale-Welt-Aufgabe ist, wenn der Lerner eine Wettervorhersage hört und sich entscheiden muss, ob er einen Regenschirm zur Schule mitnimmt oder nicht. Eine pädagogische Aufgabe zu demselben Input wäre zum Beispiel, dass der Lerner nach dem Zuhören auf Inhaltsfragen über die Wettervorhersage antwortet. (ebd.)

Nunan betont, dass es keine scharfe Grenze zwischen den Reale-Welt-Aufgaben und den pädagogischen Aufgaben gibt. Vielmehr handelt es sich um ein Kontinuum, auf dem die verschiedenen Aufgaben des FSUs liegen. Die meisten Reale-Welt-Aufgaben müssen auf jeden Fall für den Unterricht einigermaßen modifiziert werden. Andererseits können auch pädagogische Aufgaben die Lerner auf die Situationen der realen Welt vorbereiten, die nicht vorhersagbar sind oder die im Klassenraum zu schwer zu üben sind. Auch solche Aufgaben, die nichts mit der realen Welt zu tun haben, wie zum Beispiel Lesen nach dem Band, können Fertigkeiten üben, die notwendig für die Kommunikation sind. (ebd.)

Auch Long und Crookes (1992, 44) sehen solche Aufgaben als authentisch, die die **Aufgaben der realen Welt imitieren**. Sie sind der Meinung, dass die Aufgaben des FSUs ein Gegenstück unter den Aufgaben der realen Welt haben müssen. Beispiele für solche Aufgaben sind unter anderem ein Zugticket kaufen, eine Wohnung mieten oder Vorlesungsnotizen machen. Welche Reale-Welt-Aufgaben im Unterricht nachgebildet werden, basiert auf einer Analyse darüber, welche Aufgaben die Lerner am wahrscheinlichsten in der außerschulischen Welt durchführen müssen. Nach dieser Auffassung sind Aufgaben also authentisch, wenn sie eine klare Relation zu den Bedürfnissen der realen Welt haben. Das, was die Lerner wirklich brauchen, ist aber nicht einfach zu definieren. (ebd.).

Mishan (2005, 73) erinnert daran, dass die Kommunikation in der realen Welt Eigenschaften hat, die nur selten in den Aufgaben des FSUs realisiert werden. In einer realen Situation muss der Sprecher immer eine bestimmte Unsicherheit vertragen, weil das Ergebnis der sprachlichen Aktionen nie vorausgesagt werden kann. Wenn man zum Beispiel eine E-Mail schickt, bekommt man nicht immer die Antwort, die man erwartet.

Es ist wichtig, dass der Fremdsprachenlehrer in der Planung der Aufgaben auf diesen Aspekt achtet. (ebd.) Widdowson (1998, 714-715) dagegen ist der Meinung, dass die Aufgaben im FSU keine Replikat der realen Situationen sein müssen oder können. Laut ihm ist es nutzlos zu versuchen, den Lernern solche Fertigkeiten beizubringen, die nur durch Erfahrung gelernt werden können (ebd.).

Wie Textauthentizität kann auch Authentizität der Aufgaben auf der kommunikativen Absicht beruhen. Wenn eine Aufgabe eine echte kommunikative Absicht hat, das heißt **echte Kommunikation** zwischen den Lernern hervorruft, ist sie authentisch. (Guariento & Morley 2001, 349.) Willis (1996) unterscheidet solche Aufgaben, die sie *Tasks* nennt, von Aktivitäten, die nur darauf zielen, Sprachformen korrekt zu produzieren. In *Tasks* liegt der Schwerpunkt auf der Bedeutung und der Kommunikation, wie auch in den Sprachverwendungssituationen außerhalb des Unterrichts. Die natürliche Interaktion der *Tasks* resultiert wahrscheinlicher in einer besseren Flüssigkeit der Sprache und in einer natürlichen Spracherlernung. (Willis 1996, 18.)

Was als ein echtes kommunikatives Ziel betrachtet wird, ist natürlich relativ. Damit kann ein praktisches Resultat gemeint sein, wie zum Beispiel eine Antwort auf eine E-Mail oder bestimmte Information zu empfangen. Der kommunikative Zweck kann jedoch auch etwas sein, was nur im Unterrichtskontext ‚echt‘ ist. (Mishan 2005, 74.) Laut Breen (1985⁶, 67, zitiert nach Guariento & Morley 2001, 350) sollte das kommunikative Potential der alltäglichen Aktivitäten im Unterricht benutzt werden. Eine der authentischsten Aufgaben im Klassenzimmer sind die zielsprachigen Gespräche über das Sprachenlernen beziehungsweise über den Alltag des FSUs. Ein Beispiel für eine nur im Unterrichtskontext authentische Aufgabe ist eine Gruppenarbeit, in der die Lerner über die Nützlichkeit einer Hausaufgabe diskutieren und nachher über die Resultate berichten. (ebd.)

Der Schwierigkeitsgrad ist nicht nur ein Problem der authentischen Texte, sondern auch der authentischen Aktivitäten. Guariento und Morley (2001, 351) fragen sich, ob die authentischen Aufgaben auf den niedrigeren Niveaus funktionieren. Aufgaben sollten immer entsprechend dem sprachlichen Niveau der Lerner ausgewählt werden, aber das bedeutet nicht, dass einfachere Aufgaben weniger authentisch wären als kompliziertere Aufgaben (ebd.). Willis (1996) listet einige Aktivitäten auf, die für Anfänger oder junge

⁶ Breen, M. 1985. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*. 6 (1). 60-70.

Lerner geeignet sind und echte Kommunikation verlangen. Viele von diesen sind Spiele oder spielartige Aktivitäten wie Bingo, Was-passt-nicht-in-die-Reihe- Rätsel oder verbales Versteckspiel. Ein weiteres Beispiel für einfache authentische Aufgaben sind unterschiedliche Umfragen. Auch Aufgaben, die die Situationen der realen Welt imitieren, können auf dem Anfängerniveau gemacht werden. Einen Kaffee zu bestellen oder nach dem Weg zu fragen sind Beispiele für relativ einfache Handlungen. Sogar Aufgaben, die das kommunikative Potential des Klassenraums nutzen, können mit Anfängern verwendet werden, zum Beispiel mithilfe einfacher Fragebögen. Authentische Aufgaben in den Anfängerunterricht zu bringen ist also durchaus möglich. (Guariento & Morley 2001, 351-352.)

3.3.2 Weitere Bemerkungen zur Aufgabenauthentizität

In Bezug auf Texte wird darüber debattiert, welche Rolle der Lerner in der Authentizität spielt (s. Kap 3.2.1). Die gleiche Debatte ist auch auf die Authentizität der Aufgaben übertragen worden. Es kann gesagt werden, dass die Authentizität einer Aufgabe davon abhängig ist, ob der Lerner sich für die Aufgabe engagiert oder nicht. Wie auch authentische Texte, können Aufgaben, die nach den oben aufgelisteten Kriterien authentisch sind, für einige Lerner nicht-authentisch sein. Diese Auffassung repräsentiert der kritischste Typ der Aufgabenauthentizität, weil sie alle anderen Typen der authentischen Aufgaben nutzlos machen kann. Wenn die Aufgabe kein affektives oder kognitives Engagement beim Lerner erweckt, kann er den Prozess nicht authentifizieren. (Guariento & Morley 2001, 350-351, Mishan 2005, 72.)

Die bisher behandelten Kriterien für Aufgabenauthentizität eignen sich für Bewertung aller Arten von Aufgaben des FSUs. Mishan (2005) nimmt einen speziellen Typ der Aktivitäten unter die Lupe, nämlich **Übungen, die auf sprachlich authentischen Materialien beruhen**. Größtenteils sind dieselben Kriterien auch mit den textbasierten Aktivitäten anwendbar, aber ein paar Präzisierungen sind trotzdem nötig. Außer dass die Aufgaben echte Kommunikation zwischen den Lernern hervorrufen, müssen sie auch den originalen kommunikativen Zweck des Texts reflektieren. Mit anderen Worten handelt es sich um Aufgaben, die beim Lesen oder Hören des Texts auch außerhalb des Unterrichts vorkommen könnten. Wenn wir zum Beispiel in unserem Alltag einen Zeitungsartikel lesen, wird unser Verständnis nach dem Lesen nicht mit Fragen kontrolliert. Besonders solche Fragen, auf die die Lerner schon die Antwort im Voraus wissen, werden als nicht-authentisch betrachtet. Die Angemessenheit der Aufgaben ist wichtig auch in Bezug auf die Sprachkenntnisse. Es ist sinnlos von den Lernern zu

verlangen, dass sie eine Seite von Zeitungsannoncen detailliert verstehen, wenn es im originalen Kontext auch nicht relevant ist. (Mishan 2005,73.)

Die Polarisierung des Authentizitätsbegriffes ist auch im Bereich der Aufgaben zu sehen. Bärlund fasst die obengenannten Auffassungen über Authentizität der Aufgaben folgenderweise zusammen:

Authentische Lerneraktivitäten sind einerseits solche Aktivitäten, die für die SchülerInnen eine Bedeutung haben und sie motivieren, z. B. das Spielen diverser Kinderspiele im Fremdsprachenunterricht, computergestützter Fremdsprachenunterricht oder andererseits solche Aufgaben, die die SchülerInnen auf eine reale Kommunikationssituation vorbereiten. (Bärlund 2012, 169)

Es geht in authentischen Aufgaben also sowohl um die persönliche Erfahrung des Lerners als auch um den Realitätsbezug der Aufgabe.

3.4 Authentizität der Themen

Im Vergleich zur Authentizität der Texte und der Aufgaben ist Authentizität der Themen weniger diskutiert und untersucht worden. Die Themenbereiche, die im Unterricht behandelt werden, spielen eine zentrale Rolle im formellen FSU. Sie können das Engagement des Lerners erleichtern, seine Kommunikationsbereitschaft erhöhen und das Lernen im Allgemeinen begünstigen. Unter dem Wort *Thema* werden hier die Hauptthemen der Gespräche und der Lehrmaterialien verstanden. In Bezug auf Gespräche ist das Thema sozusagen der Fokus der Diskussion. In den Lehrwerken bezieht sich das Wort Thema auf die Inhalte, durch die die Grammatik und der Wortschatz eingeführt werden. Dementsprechend ist das Thema ein Schlüsselfaktor des Sprachenlernens und -lehrens. (Siegel 2014, 363-364.)

Ein Grund dafür, dass Themen so wichtig im FSU sind, ist der Einfluss, den sie auf den Wortschatz der Lerner haben. Außerdem können solche Themen, die für die Lerner sozial relevant sind, die Lerner selbstsicherer machen und den Lernprozess erleichtern. Das wiederum erhöht die Willigkeit des Lerners, in der Zielsprache zu kommunizieren (Siegel 2014, 364). MacIntyre et al. (1998) fanden heraus, dass das linguistische Selbstvertrauen des Lerners steigt, wenn er mit dem Thema bekannt ist. Im Gegenteil verringert sich die Kommunikationsbereitschaft, wenn der Lerner sich im Themenbereich nicht auskennt (ebd.). Die Themenwahl ist also kritisch für einen FSU, dessen Ziel ist, die kommunikative Kompetenz der Lerner zu trainieren. Deswegen ist es äußerst wichtig zu klären, was für Themen die Lerner am besten für die Kommunikation der realen Welt vorbereiten. (Siegel 2014, 364.)

Die Auswahl der Themen wird stark von den verwendeten Lehrwerken beeinflusst (Mishan 2005, Siegel 2014). Mishan (2005, 55-56) bringt **die Begrenztheit der Lehrwerkthemen** zur Sprache. Sie konstatiert, dass es unmöglich ist, die Interessen einer bestimmten Lernergruppe in einem bestimmten Kontext vorherzusagen. Daraus folgt, dass die Lehrbücher mit ihren beschränkten und zensierten Inhalten nie die Bedürfnisse aller Lerner treffen können. Mishan kritisiert die Lehrwerke einerseits für ihre monotone Themenauswahl und andererseits für die Abwesenheit kontroverser Themen. Laut ihr sind Themen wie Wetter, Hobbys und Reisen zu üblich und sie meint, dass im FSU auch ungewöhnlichere und sogar tabuisierte Themen behandelt werden sollten. Die begrenzten Themen der Lehrwerke können die Beteiligung der Lerner und die Spracherlernung nicht in dem Maße unterstützen wie Themen, die entsprechend den Interessen der Lernergruppe gewählt werden. (ebd.)

Einige Autoren sind der Meinung, dass die Lerner die **Themen selbst auswählen** sollten (Wolf 2013, Bärlund 2012). Wolf hat in seiner Untersuchung geklärt, welche Themen eine Gruppe der japanischen Studenten für ihren Englischunterricht wählen würde, wenn sie sich selber entscheiden dürften. Es ergab sich, dass die Studenten lokale japanische Themen gegenüber globalen Themen bevorzugten, das heißt sie wählten Themen die enger mit ihrem eigenen Leben verbunden waren. Wolf vertritt die Ansicht, dass die Kommunikationsbereitschaft der Lerner steigt, wenn sie die Themen des FSUs beeinflussen dürfen. (Wolf 2013.) Welchen Gebrauchswert diese selbstgewählten, oder auch die in Lehrbüchern auftretenden, Themen in realen Sprachverwendungskontexten haben, ist nur wenig untersucht worden. (Siegel 2014, 365).

Die Schlüsselfrage lautet, worüber die Fremdsprachenlerner tatsächlich sprechen, wenn sie die Zielsprache außerhalb des Klassenraums verwenden. Siegel (2014) hat untersucht, welche Themen in den Gesprächen zwischen japanischen Englischlernern und nicht-japanischen Englischsprechern in einem Studentenwohnheim in Japan vorkamen. Dann hat sie die Gesprächsthemen mit den Themen in japanischen Lehrbüchern für Englisch als Fremdsprache verglichen. Die Ergebnisse zeigten, dass in den Gesprächen der **Schwerpunkt auf den lokalen Themen** lag, während in den Lehrbüchern vor allem universelle und teilweise auch oberflächliche Themen behandelt wurden. Die einfachen Alltagsthemen der Lehrwerke waren nicht ausreichend in den Gesprächen, die sich um Themen wie Studentenleben oder die japanische Kultur drehten. Laut Siegel sollten in den Unterricht mehr solche Themen mit einbezogen werden, die authentisch in Bezug auf Interessen der Lerner und auf die Sprachgebrauchskontexte sind. Auf diese Weise könnte

der Unterricht die Lerner besser auf die zielsprachige Interaktion vorbereiten. (Siegel 2014, 367-373.)

Aus der Literatur geht hervor, dass auch Authentizität der Themen sowohl aus einer linguistischen als auch aus einer erfahrungsbasierten Perspektive betrachtet werden kann. Einerseits sind authentische Themen solche, die der Lerner in der zielsprachigen Kommunikation am wahrscheinlichsten braucht. Die wichtigste Funktion des Themas ist also bestimmte sprachliche Mittel zu vermitteln. Andererseits sind Themen authentisch, wenn sie dem Lerner bekannt sind und mit seinem Leben eng verbunden sind. Außerdem ist es wichtig, dass die Lerner sich für die Themen interessieren. Hier handelt es sich darum, den Lerner für die Inhalte des Unterrichts zu engagieren. Meiner Meinung nach sind alle diese Aspekte wichtig, und deswegen werden sie alle in dieser Arbeit berücksichtigt.

3.5 Authentizität im finnischen Lehrplan

Die hier untersuchten Lehrwerke sind im Rahmen des nationalen Lehrplans geschrieben worden, der im Jahr 2004 in Kraft trat. In Bezug auf Lernmaterialien des FSUs⁷ werden im Lehrplan 2004 keine Empfehlungen gegeben, weder für authentische Materialien noch für Lehrwerke. Das Wort Authentizität wird im Zusammenhang mit Fremdsprachen überhaupt nicht erwähnt. Es gibt also in diesem Lehrplan zumindest keine direkten Anweisungen, dass auf Authentizität in der Ausarbeitung eines Lehrmaterials geachtet werden sollte. Doch wird im Lehrplan 2004 stark betont, dass der FSU die Lerner vor allem darauf vorbereiten sollte, die Zielsprache in richtigen Kommunikationssituationen zu verwenden. (POPS 2004 115-146.) Dies weist darauf hin, dass die Inhalte und Methoden des FSUs zumindest einigermaßen authentisch sein sollten.

Die neuen Richtungen des FSUs in Finnland zeigen eine stärkere Neigung zu authentischen Materialien und Methoden. Im neuen Lehrplan, der 2014 veröffentlicht wurde, wird der FSU als Spracherziehung betrachtet, die eng mit der Authentizität verbunden ist (siehe z.B. Kaikkonen 2000). Es wird im Lehrplan 2014 mehrmals betont, dass die Lerner ermutigt werden müssen, in authentischen Lernumgebungen in den Fremdsprachen zu kommunizieren. Die Lehrer sollten auch den Lernern Möglichkeiten geben, Kontakte mit zielsprachigen Menschen zu schließen. Der FSU sollte von den

⁷ hier wird mit dem Begriff Fremdsprache auch die zweite einheimische Sprache gemeint, d.h. in diesem Fall Schwedisch.

Bedürfnissen der Lerner und von den authentischen Situationen ausgehen, was dank der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien möglich ist. Auch die persönlichen Interessen der Lerner werden in der Materialienwahl des FSUs besser berücksichtigt. (POPS 2014, 324-362.) Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Lehrplan 2014 die Fremdsprache enger mit dem Alltag und den Interessen des Lerners verbunden wird als im alten Lehrplan. Das wiederum macht Authentizität zu einem der zentralen Prinzipien des FSUs.

4 LEHRWERKE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im Folgenden wird das Lehrwerk thematisiert. Zuerst wird erläutert, was ein Lehrwerk eigentlich ist und wie es untersucht werden kann. Es wird auch einen Blick auf die Bedingungen geworfen, die bei der Gestaltung eines Lehrwerks mitwirken. Danach werden die Stellung und die Funktion des Lehrwerks im finnischen FSU diskutiert. Anschließend werden noch die elektronischen Lehrwerke zur Sprache gebracht und es wird kurz erklärt, wie sie den FSU aus der Perspektive der Authentizität begünstigen können.

4.1 Allgemeines über Lehrwerke

Welche Lehrmaterialien im Unterricht verwendet werden, ist eine wichtige Frage, weil sie die Inhalte und Arbeitsweisen des Unterrichts in hohem Maße bestimmen (Luukka et al. 2008, 90; Ammert 2011; Neuner 1994.) Der Begriff Lehrmaterial kann sich auf alle Materialien beziehen, die verwendet werden, um das Lernen zu erleichtern. Lehrmaterialien können also alles vom klassischen Lehrbuch bis Spiele oder Smartphone-Apps sein. (Tomlinson 2012, 143.) Das populärste Lehrmaterial im FSU ist jedoch immer noch das traditionelle Lehrbuch (Luukka et al. 2008).

Neuner (2007, 399; 1994, 231) unterscheidet die Begriffe **Lehrbuch** und **Lehrwerk** voneinander. Er beschreibt das Lehrbuch als ein Druckwerk, das alles umfasst, was im Unterricht gebraucht wird. Sowohl die ganze didaktisch-methodische Konzeption (Zielsetzung, Progression, Unterrichtsverfahren) als auch alle zum Lernen und zum Lehren benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatik, Vokabular usw.) sind sozusagen „zwischen zwei Buchdeckeln“ zu finden. Heutzutage wird öfter das Wort ‚Lehrwerk‘ verwendet. Im Gegenteil zum Lehrbuch besteht ein Lehrwerk aus mehreren Teilen, die unterschiedliche didaktische Funktionen haben, wie aus einem Schülerbuch, einem Arbeitsheft, auditiven und visuellen Medien und zusätzlichen Lesetexten. Das Lehrwerk ermöglicht dem Lehrer, den Unterricht differenzierter und variabler zu gestalten, die Interessen und die Bedürfnisse der Lerner besser zu berücksichtigen und die Kommunikationssituationen und die landeskundlichen Inhalte realistischer darzustellen. (Neuner 2007, 399.) Auch Ammert (2011, 26) stellt fest, dass die modernen Lehrmaterialien meistens nicht nur aus einem Buch bestehen sondern eher ein Paket mit zum Beispiel Internetseiten und Linksammlungen bilden.

Lehrwerke haben einen starken Einfluss auf den Inhalt des Unterrichts und seine Realisierung und deswegen ist es wichtig zu untersuchen, was die Lehrwerke enthalten, und wie dieser Inhalt vorgestellt wird (Ammert, 2011, 25-28). Trotz der unbestrittenen Rolle der Lehrwerke im FSU hat die Forschung noch nicht geklärt, welche konkreten Wirkungen sie im Unterricht haben und welche Eigenschaften ein ‚gutes‘ Lehrwerk hat. Ein Grund dafür ist, dass die systematische Lehrwerkforschung und die Lehrwerkkritik sich erst in den 1970er Jahren durchgesetzt haben. (Krumm 1994, 23.) Als eine selbstständige Disziplin hat sich die Lehrmaterialienforschung erst in den 1990er Jahren etabliert (Tomlinson 2012).

Die Lehrwerkgestaltung wird von vielen Faktoren beeinflusst. Auf einer gesellschaftlichen Ebene hat zum Beispiel die Vorrangstellung bestimmter Fremdsprachen einen direkten Einfluss auf die Sprachlehrwerke. Dann gibt es die allgemeinen pädagogischen Vorstellungen, wie die neuen Lerntheorien oder die gegenwärtige Stellung des Schulfaches, die die Lehrwerkgestaltung steuern. Auch die Fachwissenschaft wirkt mit, indem das neueste Wissen im Bereich der Linguistik, der Literaturwissenschaft und der Landeskunde in der Lehrwerkgestaltung berücksichtigt werden muss. Außerdem kann die praktische Ebene des FSUs nicht übersehen werden. Die Unterrichtsstunden, der Lehrer, die Lerngruppe und der Lernstoff tragen zur Lehrwerkgestaltung bei. Alle die obengenannten Faktoren bilden zusammen ein Bedingungsgefüge, das die Lehrwerkgestaltung und dadurch auch die Lehrwerkforschung definiert. Daraus folgt, dass die Lehrwerkforschung eine interdisziplinäre Wissenschaft ist. (Neuner 1994, 12-15.)

4.2 Die Stellung und die Funktion des Lehrwerks im finnischen FSU

Das Lehrwerk hat seine Stellung in der finnischen Gesamtschule etabliert. Der Einfluss des Lehrwerks auf das Unterrichtsverfahren ist so stark, dass es in der Literatur oft als *den heimlichen Lehrplan* bezeichnet wird. Die Funktion der Lehrwerke ist den nationalen Lehrplan in die Unterrichtspraxis zu übermitteln. Das heißt, immer wenn der nationale Lehrplan geändert wird, müssen die Verleger auch ihre Lehrwerke aktualisieren. Das Lehrwerk bildet sozusagen den Rahmen des Unterrichts und beeinflusst die Meinungen darüber, was im Sprachenlernen wichtig ist. Die Macht des Lehrwerks beruht darauf, dass es den Unterricht strukturiert und bestimmte Inhalte und Handlungsweisen auf Kosten der anderen betont. (Luukka et al. 2008, 64-66.)

Neuner (1994, 8-9) beschreibt das Lehrwerk als ein konkretes Modell der pädagogischen Empfehlungen, die im Lehrplan angegeben werden. Das Lehrwerk funktioniert also als eine Art Vermittler zwischen dem abstrakten Lehrplan und der Unterrichtswirklichkeit, und bestimmt die Geschehnisse im FSU wie kein anderer Faktor. Es legt die Ziele des Unterrichts fest und beeinflusst die Auswahl, die Gewichtung und die Abstufung des Lernstoffs. Es hat auch einen Einfluss auf die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen, die Sozialformen des Unterrichts sowie auf das Verhalten der Lehrer und Lerner. Außerdem erstreckt sich die Macht des Lehrwerks auf die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmedien und auf die Beurteilung der Lerner. (ebd.) Das Lehrwerk bestimmt, wie die Lerner Texte lesen oder hören und wie sie mit ihnen umgehen, was wiederum die Ziele der Aktivitäten und die Interaktionsformen im Klassenraum begrenzt (Luukka et al. 2008.)

Luukka et al. (2008) haben untersucht, wie verschiedene Texte im Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht und in der Freizeit verwendet werden. Die Resultate zeigen, dass das Lehrwerk besonders im FSU eine zentrale Stellung hat. Es beeinflusst sowohl die Zielsetzungen als auch die Inhalte des Unterrichts. Sogar 98 % der Fremdsprachenlehrer sagten, dass sie das Lehrwerk oft verwenden. Auch das Übungsbuch und das Audio- und Bildmaterial, die zum Lehrbuch gehören, werden von Fremdsprachenlehrern oft benutzt. Die Lehrer wurden auch gefragt, ob die Behauptung stimmt, dass das Lehrbuch das wichtigste Lehrmaterial ist. Ungefähr 80 % der Lehrer waren der Meinung, dass die Behauptung völlig oder teilweise stimmt. Während das Lehrwerk eine anscheinend große Rolle im FSU spielt, ist die Anzahl der anderen Texte gering. Zum Beispiel Medientexte und andere Textsorten, die die Lerner in der Freizeit lesen, werden im FSU nur selten behandelt. (Luukka et al. 2008, 90-105.)

Cakir (2006, 24-28) schreibt zutreffend, dass das Lehrwerk das *Wie* und das *Was* des Unterrichts mitbestimmt. Sie erinnert auch daran, dass das Lehrwerk eine besonders große Rolle genau im FSU spielt. Im Vergleich zum Zweitsprachenunterricht ist der sprachliche und kulturelle Input im FSU nicht so leicht verfügbar, was die Bedeutung des Lehrwerks und der anderen Lehrmaterialien erhöht. Cakir sieht das Lehrwerk sogar als notwendig, wenn der Unterricht nicht in einem Zielsprachenland stattfindet. Für sie ist das Lehrwerk im Idealfall ein Sprachwerk, das fremde Kulturen und Sprachwirklichkeiten vermittelt und den Zugang zum Lernen garantiert. (ebd.) Im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist es wichtig zu bemerken, dass das Deutsche in

Finnland selbstverständlich eine Fremdsprache ist, während die Situation in Bezug auf Schwedisch etwas unklar ist. Offiziell ist Schwedisch die zweite einheimische Sprache und kann in dem Sinne als eine Zweitsprache betrachtet werden kann. Trotzdem wird Schwedisch nur in einigen Regionen in Finnland gesprochen, woraus folgt, dass es den meisten Schülern fremd vorkommt. Für die meisten finnischsprachigen Schüler ist Schwedisch wahrscheinlich eher eine Fremdsprache als eine Zweitsprache.

4.3 Kritik an Lehrwerken

Tomlinson (2012) konstatiert, dass es schon seit Jahren debattiert wird, ob die kommerziellen Lehrwerke der beste Vermittler der Sprachlehmaterialien sind. Trotz der Kritik der Experten entscheiden sich die Lehrer immer wieder für die Verwendung der Lehrwerke. Die Fürsprecher sehen das Lehrwerk als ein kosteneffektives Mittel dem Lerner Sicherheit, Systematik, Progression und Wiederholung zu gewährleisten. Gleichzeitig dient es den Lehrern als Hilfsquelle, weil es die Basis für alle Unterrichtsstunden bietet. Darüber hinaus wird behauptet, dass der Gebrauch des Lehrwerks die Glaubwürdigkeit des Unterrichts verbessert, die Zeitplanung erleichtert und den Unterricht standardisiert. (Tomlinson 2012, 157.)

Henrici (1999⁸, 85; zitiert nach Cakir 2006, 28) dagegen betrachtet die Vorteile des Lehrwerks aus der Perspektive des Lerner. Er sieht das Lehrwerk als ein zuverlässiges Nachschlagewerk für die Lerner, die sich wegen der zusätzlichen Materialien und Medien verwirrt fühlen können. (ebd.) Auch Krumm (1994, 27) stellt fest, dass der schulische Unterricht kaum auf Lehrwerke verzichten kann und begründet dies mit Standardisierung des Unterrichts. Der Lernstoff muss zwischen verschiedenen Klassen vergleichbar sein, damit Schüler- und Lehrerwechsel möglich sind, und damit die im Lehrplan aufgelisteten Inhalte im Unterricht behandelt werden. Das Lehrwerk erleichtert auch den Alltag des FSUs, wie zum Beispiel organisatorische Probleme mit Arbeitsblättern. (ebd.)

Die Kritiker des Lehrwerks sind der Meinung, dass das Lehrwerk den Lehrer und die Lerner entmachtet. Das Lehrwerk kann nicht die Bedürfnisse und die Wünsche der Lehrer und der Lerner zu erfüllen und es wird hauptsächlich verwendet, um die Kontrolle und

⁸ Henrici, G. 1999. Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien oder: Welche Wirkung haben Medien auf den Lehr- und Lernprozess? In: Bausch, K-R., Christ, H., Königs, F.G., Krumm, H-J. (Hg.) Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Gunter Narr. S. 84-88.

die Ordnung zu behalten. Die Systematik und die Progression des Lehrwerks seien nur eine Illusion. (Tomlinson 2012, 157-160.) Tomlinson (2001, 67) bezeichnet das Lehrwerk als „oberflächlich und vereinfacht“ in Bezug auf die Auswahl der sprachlichen Aspekte und die Lieferung der sprachlichen Erfahrungen. Darüber hinaus argumentiert er, dass das Lehrwerk wegen seiner autoritären Natur den Bedürfnissen der Lernergruppe nicht angepasst werden kann. (Tomlinson 2012, 157-160.)

Tomlinson (2012, 157-160) gibt zu, dass die Lehrwerke nützlich sind, weil sie Zeit und Geld sparen können. Viele Lehrer wollen ein Lehrwerk auch deswegen verwenden, weil es alles enthält, was sie im Unterricht brauchen. Das Lehrwerk kann also genauso gut sein wie ihre Fürsprecher behaupten, aber leider sind die meisten Lehrwerke für ihre Benutzer nicht interessant oder relevant genug. Viele Lehrwerke werden für ein zu weites Publikum ausgerichtet, woraus folgt, dass sie in der Wirklichkeit niemandes Interessen oder Bedürfnisse betreffen. Laut Tomlinson besteht es einerseits Bedarf an lokalen Lehrwerken, und andererseits an flexiblen, globalen Lehrwerken, die dem Lehrer und den Lernern Möglichkeiten zur Lokalisation, Personalisierung und Auswahl bieten. (ebd.)

Elomaa (2009, 31-32) spekuliert in ihrer Doktorarbeit die Beliebtheit des Lehrwerks im FSU. Erstens greifen die Lehrer zum Lehrwerk, weil sie keine Zeit haben, eigene Materialien auszuarbeiten. Zweitens fehlen den Lehrern die genügenden Fertigkeiten, neue Lehrmaterialien und Medien zu verwenden. Weiterhin sind es die praktischen Umstände, wie die technische Ausstattung des Klassenraums, die die Materialwahl der Lehrer beeinflussen. Elomaas persönliche Meinungsumfragen zeigen, dass auch die Lerner einen großen Wert auf das Lehrwerk legen. Das Lehrwerk wird für ein stabiles Nachschlagewerk gehalten, darauf der Lerner immer zurückgreifen kann, um das schon Gelernte zu wiederholen. (ebd.)

Obwohl die zentrale Rolle des Lehrwerks im FSU nicht geleugnet werden kann, betonen Luukka et al. (2008), dass es eigentlich die Lehrer sind, die die Schlüsselposition haben. Sie haben einen Einfluss darauf, inwiefern das Lehrwerk den Unterricht tatsächlich steuert. Einerseits können die Lehrer neben dem Lehrwerk auch andere Materialien im Unterricht benutzen. Andererseits kann das gleiche Lehrwerk je nach Lehrer auch unterschiedlich verwendet werden. Cakir (2006, 29) konstatiert, dass der Einsatz eines Lehrwerks sich erst dann lohnt, wenn der Lehrer sich der Möglichkeiten und der Begrenzungen des Lehrwerks bewusst ist. Er kann dem Lehrwerk nicht nur blindlings folgen, sondern muss damit kritisch und kreativ umgehen können. (ebd.)

Lehrwerke werden oft auch für den Mangel an Authentizität kritisiert (z.B. Tomlinson 2012, Bärlund 2012, Mishan 2005). Die Relevanz der authentischen Texte und Aufgaben besteht vor allem darin, dass sie die Lerner auf die Verwendung der Zielsprache in außerschulischen Kontexten vorbereiten. Die Lehrwerke dagegen konzentrieren sich eher auf die Vermittlung der bestimmten Strukturen, weshalb die Authentizität im Schatten bleibt. (Tomlinson 2012.) Authentische Materialien in die Lehrwerke miteinzubeziehen ist aber schwierig, weil die sprachlich authentischen Texte oder die authentischen Aufgaben nicht automatisch im Unterrichtskontext authentisch sind. Heutzutage wird die persönliche Erfahrung des Lerners als ein zentraler Teil der Authentizität betrachtet, was aus der Perspektive des Lehrwerks problematisch ist. In einem Lehrwerk können die Bedürfnisse und die Interessen des einzelnen Lerners nie so gut berücksichtigt werden wie in den Materialien, die vom Lehrer oder von den Lernern selbst ausgewählt werden (Mishan 2005). Tomlinson (2012, 159) sieht den Unterricht ganz ohne Lehrwerk als eine beachtenswerte Alternative, wenn der Lehrer selbstsicher und schöpferisch ist und die Lerner ihn respektieren. Auch Bärlund (2012) bevorzugt das Lernen ohne Lehrwerk, weil sie die Authentizität vor allem als Lernerzentriertheit betrachtet. Die Lehrwerkautoren können nicht wissen, was ein einzelner Lerner braucht, und deswegen sollten die Lehrer die Lehrmaterialien selbst auswählen.

4.4 Die Möglichkeiten der elektronischen Lehrwerke im FSU

Heutzutage ist die Verwendung der neuen Technologien die wichtigste Entwicklungstendenz im Bereich der Lehrmaterialien (Tomlinson 2012). Neben den traditionellen Printbüchern sind jetzt verschiedene elektronische Lehrwerke vorhanden. Diese E-Lehrwerke können sehr unterschiedlich sein; einige sind einfach digitale Versionen des ursprünglichen Printlehrwerks, während den anderen ein ganz neues Konzept zugrunde liegt. (Ekonoja 2014, 58-59.) Das, was alle elektronischen Lehrmaterialien verbindet, ist die Tatsache, dass sie in digitale Form gebracht worden sind. Infolgedessen ist alles, was zum Material gehört, durch ein Gerät erreichbar, meistens durch einen Computer oder einen Tablet. (Derewianka 2003, 199.) Die elektronischen Lehrwerke haben viele Vorteile, die für alle Schulfächer gelten. Sie sind unter anderem leichter zu aktualisieren als Printwerke, sie sind interaktiv und werden nie abgenutzt und sind einfach zu verwenden, weil das ganze Material auf einer Internetseite zu finden ist. (Ekonoja 2014, 58-59.)

Derewianka (2003, 199-200) stellt drei Eigenschaften der elektronischen Lehrwerke vor, die gerade für das Fremdsprachenlernen nützlich sind. Erstens spricht sie von der **Hypermedialität** der digitalen Lehrwerke. Mit dem Begriff wird gemeint, dass es in den elektronischen Lehrwerken möglich ist, einzelne Elemente des Materials miteinander zu verknüpfen. Diese Verknüpfungen können auch zwischen dem Lehrmaterial und anderem Internetmaterial gemacht werden. Beispielweise können zielsprachliche Internetseiten durch Hyperlinks in das Lehrwerk miteinbezogen. Zweitens erwähnt sie den Begriff **Multimedia**, der sich auf die Vielfalt der verwendeten Medien bezieht. Das traditionelle Lehrwerk besteht aus schriftlichen Texten und Bildern, während das digitale Lehrwerk unter anderem auch die Verwendung von Video- und Audiomaterialien ermöglicht. Drittens berichtet Derewianka über **die neuen Kommunikationsmedien**, die die Kommunikationsmöglichkeiten der Lerner verbessern. Zu dieser Gruppe gehört zum Beispiel die Möglichkeit durch Videogespräche oder Chats in Echtzeit zu kommunizieren. (ebd.)

Die obengenannten Eigenschaften der elektronischen Lehrwerke können auch aus der Perspektive der Authentizität ein Vorteil sein. Durch Hyperlinks ist es möglich, authentischen Inhalt in das Lehrwerk zu bringen, ohne ihn dem Lehrwerk anzupassen. Wenn das authentische Material mit dem Lehrwerk verknüpft worden ist, muss der Lehrer die passenden Texte, Videos und andere Materialien nicht selbst suchen. Wegen der Multimedialität können in die digitalen Lehrwerke auch andere Typen der authentischen Materialien als schriftliche Texte und Musik aufgenommen werden, wie zum Beispiel Videos. Die Kommunikationsmedien dagegen geben dem Lerner mehr Möglichkeiten zur zielsprachigen Interaktion mit anderen Lernern, mit dem Lehrer oder auch zum Beispiel mit Muttersprachlern, die in einem anderen Land wohnen.

5 ZIEL, MATERIAL UND METHODEN

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Ziele der Arbeit, das Untersuchungsmaterial und die verwendeten Methoden. Zu Beginn werden die vier Untersuchungsfragen vorgestellt und ihren Inhalt genauer erklärt. Als Nächstes werden die Faktoren diskutiert, die die Auswahl des Materials beeinflusst haben und die untersuchten Lehrwerke werden beschrieben. Am Ende des Kapitels werden die Untersuchungsmethoden erläutert und begründet, warum gerade diese Methoden ausgewählt worden sind.

5.1 Ziel der Arbeit und die Untersuchungsfragen

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass im FSU nach Authentizität gestrebt werden sollte. Authentizität im Klassenraum zu realisieren wird aber oft als zeitraubend und mühsam gesehen (Gilmore 2007, 112). Deshalb ist es wichtig, möglichst einfache Mittel dafür zu entwickeln, wie authentische Elemente in die Unterrichtspraxis gebracht werden können. Hier kommen die Lehrwerke ins Spiel; sie sind ein etablierter Teil des FSUs und bestimmen in hohem Maße, was im Unterricht gemacht wird (z.B. Luukka et al 2008, Neuner 2007). Deswegen ist es sinnvoll zu untersuchen, inwiefern die Lehrwerke authentisches Material und authentische Methoden beinhalten. Erst danach wissen die Lehrer, wie viel und was für authentisches Material und authentische Aktivitäten neben dem Lehrwerk gebraucht werden.

Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, inwiefern die verschiedenen Formen der Authentizität in vier Lehrwerken des Deutschen und des Schwedischen repräsentiert sind. Um die Authentizität der Lehrwerke möglichst ganzheitlich und umfassend zu untersuchen, werden drei Aspekte der Authentizität unter die Lupe genommen: Texte, Aufgaben und Themen. Bis zu welchem Grad Authentizität in diesen drei Teilbereichen vorkommt, wird mithilfe der folgenden Untersuchungsfragen erörtert:

1. Gibt es authentische Texte in den Lehrwerken? Wenn ja, wie werden sie dargestellt und sind sie für die Zielgruppe geeignet?
2. Inwiefern sind die Aufgaben in den Lehrwerken authentisch?
3. Sind die Themen der Lehrwerke in Bezug auf die Zielgruppe authentisch?

Zum Schluss wird erläutert, welche Unterschiede es zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken in Bezug auf Authentizität der Texte, der Aufgaben und der Themen gibt. Dieses Ziel wird in der vierten Untersuchungsfrage formuliert:

4. Welche Unterschiede gibt es zwischen den Deutsch- und den Schwedischlehrwerken in Bezug auf Authentizität?

Die erste Untersuchungsfrage konzentriert sich auf die Authentizität der Texte. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff ‚authentischer Text‘ auf einen mündlichen oder schriftlichen Text, der ursprünglich nicht für Sprachlernzwecke ausgerichtet worden ist (s. Kap 3.2). Texte bilden den Kern, darum sich alle Aktivitäten der Lehrwerke drehen und deswegen ist es logisch, die Authentizität als Erstes in Hinsicht auf Texte zu untersuchen. Außerdem werden in dieser Arbeit Lehrwerke für Anfänger untersucht und die authentischen Texte werden oft gerade im Anfängerunterricht für zu schwierig gehalten (s. Kap 3.2.2). Dies deutet darauf hin, dass die hier untersuchten Lehrwerke wahrscheinlich nur wenig authentische Texte enthalten.

In Bezug auf authentische Texte werden hier zuerst die Anzahl der Texte sowie ihre Textsorten betrachtet. Im Theorieteil wurde festgestellt, dass ein authentischer Text an sich die Authentizität im Unterricht nicht garantiert, sondern verlangt passende Umstände (s. Kap. 3.2.1). Dementsprechend wird hier auch untersucht, wie die authentischen Texte im Lehrbuch dargestellt werden, das heißt inwiefern sie modifiziert oder dem Lehrwerk angepasst worden sind. Darüber hinaus spielt die Zielgruppe eine große Rolle bei der Verwendung der authentischen Texte. Deswegen werden die authentischen Texte auch hinsichtlich der Zielgruppe bewertet.

In der zweiten Untersuchungsfrage handelt es sich um die Authentizität der Aufgaben in den Lehrwerken. Wenn der Text die Basis des FSUs ist, auf dem alles im Unterricht beruht, sind Aufgaben dann die eigentliche Aktivität, die im Klassenzimmer durchgeführt wird. In der Theorie gibt es mehrere Definitionen für authentische Aufgaben, die hier parallel betrachtet werden (s. Kap. 3.3). Die Übungen werden nicht in die authentischen und nicht-authentischen Übungen eingeteilt, sondern eher geht es darum, authentische Elemente in den Aufgaben zu suchen. Die Aufgaben, die auf einem authentischen Text basieren, werden gesondert behandelt, weil für sie die Kriterien teilweise anders sind als für selbstständige Übungen (Kap 3.3.2).

Die dritte Frage fokussiert die Themen der Lehrwerke und erstreckt sich sowohl auf die Texte als auch auf die Aufgaben. Mit der Authentizität der Themen wird in dieser Arbeit das gemeint, dass die Themen für die Zielgruppe geeignet sind. Es wird gefragt, ob die Lehrwerkautoren solche Themenbereiche ausgewählt haben, die die Achtklässler einerseits interessant finden und die andererseits für sie bekannt sind. Weil es nicht der

Zweck dieser Untersuchung ist, die Schüler selbst über die Themen zu interviewen, werden die Themen der Lehrwerke mit Untersuchungen über die Freizeit der Jugendlichen verglichen.

Die vierte Untersuchungsfrage zielt darauf, die Unterschiede zwischen den Deutschlehrwerken und den Schwedischlehrwerken zu erörtern. Die Rollen des Deutschen und des Schwedischen in der finnischen Gesellschaft und in der finnischen Schule sind unterschiedlich (s. Kap 2.1), weshalb es logisch ist, dass auch die Lehrwerke der Sprachen voneinander abweichen. Diese Unterschiede aus der Perspektive der Authentizität zu untersuchen ist besonders interessant, weil die hier untersuchten Schwedischlehrwerke deutlich später herausgegeben worden sind als die Deutschlehrwerke. Neben den unterschiedlichen Stellungen der Sprachen ist auch die Publikationszeit ein Faktor, der Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken verursachen kann.

Im Rahmen der vierten Untersuchungsfrage werden die Lehrwerke zuerst in Hinsicht auf Authentizität der Texte, Aufgaben und Themen verglichen, die in den Printmaterialien der Lehrwerke vorkommen. Danach werden die Unterschiede zwischen den traditionellen Printlehrwerken und den elektronischen Lehrwerken beleuchtet. Die zwei Schwedischlehrwerke der Untersuchung umfassen digitales Material, während die zwei Deutschlehrwerke nur als Printbücher herausgegeben worden sind. Es wird untersucht, ob die Digitalisierung in den FSU etwas Neues in Bezug auf authentische Texte oder Aufgaben gebracht hat. Die elektronischen Lehrwerke besitzen Eigenschaften, die die Authentizität begünstigen (Kap 4.4), und hier wird geklärt, inwiefern dieses Potential in den vorliegenden Lehrwerken genutzt wird.

5.2 Zur Materialwahl

In dieser Arbeit werden zwei Lehrwerkserien für Deutsch als Fremdsprache und zwei Lehrwerke für Schwedisch als Zweitsprache aus der Perspektive der Authentizität analysiert. Von diesen Serien werden die Lehrwerke untersucht, die im Unterricht der achten Klasse der Gesamtschule verwendet werden. Drei von den Lehrwerken sind für die B-Sprache gemeint, während sich eins für die A-Sprache eignet. Das Material umfasst die Text- und Übungsbücher und das mögliche Internetmaterial, die für den gewählten Kurs vorhanden waren. Es wurden gerade diese vier Lehrwerkserien ausgewählt, weil sie die neuesten Deutsch- und Schwedischlehrwerkserien für die untersuchte Lernstufe

waren, als ich mit der Arbeit angefangen habe. Außerdem sind sie von den zwei größten finnischen Lehrbuchverlagen, Otava und Sanomapro, herausgegeben worden.

Es ist zu bemerken, dass die neuesten Deutschlehrwerkserien ungefähr 5-10 Jahre älter sind als die Schwedischlehrwerke. Dies kann jedoch darauf zurückgeführt werden, dass wegen der kleineren Anzahl der Lerner auch die Nachfrage nach Deutschlehrwerken viel kleiner als für Schwedischlehrwerke ist. Daraus folgt, dass die Verlage nicht so oft in neue Deutschlehrwerkserien investieren. (s. Kap. 2). Dieser Zeitabstand wird in der Analyse berücksichtigt und er ermöglicht auch die Spekulationen darüber, ob etwas sich in 5-10 Jahren entwickelt hat oder nicht. Die hauptsächliche Absicht der Untersuchung ist aber nicht die Lehrwerke in eine Rangordnung zu bringen, sondern eine umfassende Beschreibung über ihre Lage in Bezug auf Authentizität zu geben. Deswegen ist der Zeitabstand zwischen der Herausgabe der Lehrwerke kein Hindernis für die Untersuchung.

Die Idee, gerade Deutsch- und Schwedischlehrwerke aus der Perspektive der Authentizität zu untersuchen, entstand aus der sinkenden Popularität dieser Sprachen als Schulsprachen in Finnland (s. Kap 2.1). Obwohl es Zeichen für einen Abstieg des Deutschen und des Schwedischen auf allen Niveaus des finnischen Schulsystems gibt, wurden für diese Arbeit gerade die Lehrwerke der achten Klasse ausgewählt. Die Untersuchungen, mit denen ich mich bekannt gemacht habe, deuten darauf hin, dass die Stellung des Deutschen und des Schwedischen besonders in der Sekundarstufe schlecht ist (s. Kap 2.1). Deswegen interessiere ich mich gerade für die Lehrwerke der Sekundarstufe.

Es wird oft angenommen, dass das authentische Lernen oder die Verwendung der authentischen Lernmaterialien besonders in den früheren Phasen des Fremdsprachenlernens schwer zu verwirklichen sind (s. Kap 3). Deswegen ist es interessant gerade Lehrwerke für das Anfängerniveau zu untersuchen. Der ursprüngliche Plan war ausschließlich Lehrwerke für B-Sprachen zu analysieren, weil sie in der 7-9 Klasse der Gesamtschule beginnen und die Lerner dieser Sprachen in der achten Klasse noch als Anfänger betrachtet werden können. Für das Schwedische waren Lehrwerke der B1-Sprache eine natürliche Wahl, weil die meisten finnischen Schüler Schwedisch als B1-Sprache lernen (s. Kap 2.1) Der entsprechende Lehrgang im Deutschen ist die B2-Sprache, weil es nur ein Jahr zwischen dem Beginn der B1- und B2-Sprachen gibt.

Eins der untersuchten Deutschlehrwerke weicht von den anderen Lehrwerken ab, indem es auf das A-Deutsche ausgerichtet ist. Als ich die Lehrwerke auswählte, war das Lehrwerk des B2-Deutschen vom Verlag Otava so alt, dass es sich an einem älteren Lehrplan orientierte als die anderen Lehrwerke in der Untersuchung. Ich habe mich dafür entschieden, dass ein anderer Lehrgang weniger Probleme für die Untersuchung verursacht als ein älterer Lehrplan, und das B2-Lehrwerk wurde durch ein A-Lehrwerk ersetzt. Die Schüler, die A-Deutsch in der achten Klasse lernen, können aber noch als Anfänger gesehen werden. Um die Note 8 (gut) in der neunten Klasse im A-Deutschen zu bekommen, muss der Lerner Deutschkenntnisse erreichen, die dem Niveau A2 des europäischen Referenzrahmens entsprechen. Um die gleiche Note im B1-Schwedischen zu bekommen, müssen die Kenntnisse irgendwo zwischen den Niveaus A1 und A2 liegen, während es im B2-Deutschen reicht, dass der Schüler das Niveau A1.2-3 erreicht. (POPS 2004, 124, 142, 145.) Die beiden Niveaus A1 und A2 bilden im europäischen Referenzrahmen zusammen das Niveau der „elementaren Sprachverwendung“ (GER.). Es ist also durchaus motiviert zu sagen, dass sich alle die untersuchten Lehrwerke an Lerner richten, die in der Zielsprache noch Beginner sind.

5.3 Vorstellung der Lehrwerke

In dieser Untersuchung werden insgesamt vier Lehrwerke analysiert: zwei Deutschlehrwerke und zwei Schwedischlehrwerke. Die Analyse konzentriert sich hauptsächlich auf das traditionelle Textbuch und das Übungsbuch, aber auch die möglichen elektronischen Materialien werden berücksichtigt. Andere Materialien, wie Lehrermaterialien⁹, werden hauptsächlich außerhalb der Untersuchung gelassen. Im Folgenden werden alle vier Lehrwerke kurz vorgestellt, zuerst die Deutschlehrwerke und danach die Schwedischlehrwerke.

5.3.1 Deutschlehrwerke

Super ist eine Lehrwerkserie für B2-Deutsch, die die Kurse der 8.-9. Klasse der Grundschule umfasst. Das Lehrwerk wird vom Verlag Sanomapro publiziert und die erste Auflage ist 2004 herausgegeben worden. Auf der Internetseite des Verlags (sanomapro.fi) wird *Super* als ein Material beschrieben, das die Schüler zur Kommunikation ermuntert. Der Schwerpunkt des Lehrwerks liegt auf mündlichen Fertigkeiten und es zielt darauf, dass die Lerner sich trauen, ihre Sprachkenntnisse im

⁹ Es wird eine Ausnahme gemacht mit Megafon, weil in Megafon die Übungen zu den authentischen Texten im Lehrmaterial zu finden sind.

deutschsprachigen Raum und in deutschsprachigen Kommunikationssituationen zu verwenden. Das Lehrwerk *Super 8* besteht aus einem Textbuch und einem Übungsbuch, die in Printform herausgegeben werden. (ebd.) Das Textbuch umfasst die Kurse sowohl für die achte als auch für die neunte Klasse, weshalb in dieser Untersuchung nur der erste Teil des Textbuchs analysiert wird.

Das Lehrwerk **Echt!** ist im Jahr 2008 vom Verlag Otava zum ersten Mal herausgegeben worden. Es ist für den Unterricht des A-Deutschen in der achten Klasse gemeint. Nach der Internetseite des Verlags (otava.fi) vermittelt *Echt!* echte deutsche Kommunikation und Kultur. Mit Hilfe der *Echt!* -Serie lernen die Schüler Deutsch sowohl mündlich als auch schriftlich zu verwenden. Die Geschehnisse des Lehrwerks finden in richtigen deutschsprachigen Milieus statt, was wiederum die deutsche Kultur näher bringt und die Schüler motiviert. (ebd.) Das Lehrwerk *Echt! 2* umfasst die Printversionen des Text- und Übungsbuchs.

5.3.2 Schwedischlehrwerke

På gång 8 ist ein Lehrwerk für Schwedisch vom Verlag Sanomapro, das im Jahr 2014 herausgegeben wurde. Es richtet sich an den B1-Schwedischunterricht des achten Schuljahres. Nach dem Vorwort des Lehrwerks (Ahokas et al. 2014) werden in *På gång 8* die im Lehrplan angegebenen Themenbereiche, Situationen und Strukturen vielseitig behandelt. Außerdem wird betont, dass das Lehrwerk nicht nur die Sprache vermittelt, sondern auch Kultur und Sprachlernfertigkeiten. Zu *På gång 8* gehören die Printversionen vom Text- und Übungsbuch sowie ein elektronisches Lehrmaterial. Das elektronische Lehrmaterial enthält die Text- und Übungsbücher in digitaler Form und zusätzliches Material, wie Extraübungen und ein Werkzeug für den Lehrer, damit er Prüfungen erstellen kann.

Megafon 2 wurde 2013 vom Verlag Otava herausgegeben und ist auch auf B-Schwedischler der achten Klasse ausgerichtet worden. Die Autoren bezeichnen das Lehrwerk im Lehrmaterial mit Wörtern „mitreißend, inspirierend und flexibel“ (Blom et al. 2014, 3). Auf der Internetseite des Verlags wird berichtet, dass die Lehrwerkserie viele kommunikative, kreative und integrierende Übungen enthält, die es dem Lerner ermöglichen, individuell mit dem Sprachlernen voranzukommen. Die richtigen Personen der Texte, die vielseitigen Textsorten und Mediaübungen verbinden den Unterricht mit der sprachlichen Welt außerhalb des Klassenraums und verbessern dadurch die Motivation und die Kulturkenntnisse der Lerner. (otava.fi.) *Megafon 2* umfasst neben den

traditionellen Text- und Übungsbüchern auch digitales Material. Wie in *På gång*, enthält auch das E-Material von *Megafon* das Text- und das Übungsbuch als digitale Versionen. Darüber hinaus gibt es im elektronischen Material zum Beispiel interaktive Zusatzübungen, Videomaterial und Hilfe zur Bewertung.

5.4 Methoden der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung gehört zum Bereich **der qualitativen Forschung**, aber sie wird mit quantitativen Daten ergänzt. Normalerweise wird Forschung je nach ihrer Methodik in zwei Kategorien eingeteilt: in die quantitativen und die qualitativen Untersuchungen. Kurz gesagt wird mit der quantitativen Methode eine Datensammlung gemeint, aus der numerische Daten resultieren, wie zum Beispiel Surveys mit Multiple-Choice-Fragen. In einer qualitativen Untersuchung ist das gesammelte Material dagegen offener und in einer nicht-numerischen Form. Die quantitative und qualitative Methode werden traditionell als Gegenteile betrachtet, obwohl sie sich in der Wirklichkeit oft überschneiden. Es gibt numerische Informationen in qualitativen Untersuchungen und nicht-numerische Informationen in quantitativen Untersuchungen. (Dörnyei 2007, 24-25.)

Eines der wichtigsten Merkmale der qualitativen Methode ist das flexible Forschungsdesign. Der Untersuchungsplan ist nicht streng festgelegt, sondern kann sich im Laufe des Prozesses je nach dem entwickeln, was im Material auftritt. Typisch für die qualitative Methode ist auch, dass die Daten nicht direkt objektiv gemessen oder gerechnet werden können. Die Untersuchung enthält jedoch oft verschiedene Kategorisierungen und Einordnungen und einige Aspekte können in eine quantitative Form gebracht werden. Im Gegenteil zur quantitativen Forschung werden mit qualitativen Untersuchungen meistens nur kleine Samples untersucht, weil die Methoden relativ mühsam und tiefgreifend sind. Die qualitative Untersuchung ist schon an sich interpretierend, was bedeutet, dass die Ergebnisse der Untersuchung immer ein Produkt der subjektiven Interpretation des Forschers sind. Die Rolle des Forschers ist also zentral in einer qualitativen Untersuchung. (Dörnyei 2007, 35 und 37-38.)

Die qualitative Methode eignet sich besonders gut für die Untersuchung solcher Bereiche, die nur wenig geforscht worden sind, weil sie keinen umfassenden theoretischen Hintergrund verlangt. Durch qualitative Methoden ist es auch möglich, komplexe Phänomene vernünftig zu erklären und sie als größere Gesamtheiten zu betrachten. Darüber hinaus können in der qualitativen Untersuchung die Gründe für die Resultate oft

besser beleuchtet werden als in der quantitativen Untersuchung. Die qualitative Methode verträgt dank ihrer Flexibilität auch besser, wenn alles in der Untersuchung nicht nach dem Plan geht. Natürlich hat die qualitative Forschung auch Nachteile, die berücksichtigt werden müssen. Die qualitativen Untersuchungen werden oft für ihr kleines Sample kritisiert, weil die Ergebnisse deswegen nicht generalisiert werden können. Auch die große Rolle des Forschers in der Analyse wird oft als unwissenschaftlich gesehen sowie der Untersuchungsprozess, der nicht so standardisiert ist wie in quantitativen Untersuchungen. (Dörnyei 2007, 39-42.)

Die qualitative Methode wurde hier gewählt, weil das untersuchte Phänomen, Authentizität, sich nicht in Zahlen messen lässt. Die Definitionen der authentischen Texte, Aufgaben, und Themen sind flexibel und es gibt viele Fälle, die nicht einfach nur in eine Kategorie fallen. Es hängt also von der persönlichen Interpretation des Forschers ab, wie diese Fälle eingeordnet werden. Darüber hinaus wird hier darauf gezielt, ein möglichst umfassendes Bild von der Authentizität in den Lehrwerken zu geben und die Resultate tiefgreifend zu diskutieren. Aus diesem Grund ist die qualitative Methode die natürlichste Wahl für die vorliegende Untersuchung. Die Methode kann aber nicht als völlig qualitativ beschrieben werden, weil die Analyse mit quantitativen Mitteln wie Zahlen und Tabellen ergänzt wird.

Neben der qualitativen Untersuchung handelt es sich in dieser Arbeit um eine **Lehrwerkanalyse**. Dabei ist es wichtig einen Unterschied zwischen den Begriffen Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik zu machen (Tomlinson 2003, 15-16). Während sich die Lehrwerkkritik auf die Wirkungen der Materialien auf ihre Benutzer konzentriert, untersucht die Lehrwerkanalyse die Materialien an sich, und strebt danach, die Materialien objektiv zu analysieren. In einer Analyse können nur solche Fragen gestellt werden, die aufgrund des Materials allein geantwortet werden können, wie „Gibt es Transkripte für die Hörtexte im Material?“ oder „Was für Übungen gibt es zum Text?“. Eine Lehrwerkkritik dagegen beruht auf der Beurteilung des Forschers und könnte zum Beispiel das Problem fokussieren, ob die Texte des Lehrwerks die Lerner interessieren. Obwohl die Lehrwerkanalyse in einem idealen Fall objektiv ist, spielen die eigenen Ideologien des Forschers immer in der Analyse mit und beeinflussen die Ergebnisse. (Tomlinson 2003, 15-16.)

Ich betrachte die vorliegende Untersuchung vor allem als Lehrwerkanalyse, weil ihre hauptsächliche Absicht ist, die Lage der Lehrwerke in Bezug auf Authentizität möglichst objektiv zu beschreiben. Es geht also in erster Linie nicht darum, die Lehrwerke mit

einander zu vergleichen oder das beste Lehrwerk für die Zielgruppe zu finden. Trotzdem enthält diese Untersuchung auch Fragen, auf die nicht mit den Lehrwerken allein geantwortet werden kann. Besonders die Bewertung der Themen und der Texte aus der Perspektive der Zielgruppe kann nicht nur vom Material ausgehend durchgeführt werden. Hauptsächlich handelt es sich in der Untersuchung aber um eine Lehrwerkanalyse.

Die genauere Analysemethode, die hier verwendet wird, heißt **qualitative Inhaltsanalyse**. Für diese Methode wurde entschieden, weil sie besonders gut dafür geeignet ist, aus einem umfassenden Korpus das Relevante und das Interessante zu unterscheiden und das zu analysieren. Mit dem Begriff kann ein allgemeiner Referenzrahmen für qualitative Forschung gemeint werden oder eine einzelne Analysemethode der qualitativen Daten in schriftlicher Form. In dieser Arbeit bezieht sich der Terminus auf die letztere. Qualitative Inhaltsanalyse in diesem Sinne ist eine Vorgehensweise für eine systematische und objektive Analyse der Dokumente, wie zum Beispiel Bücher, Gespräche oder Interviews. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist, das untersuchte Phänomen zusammenfassend und generell zu beschreiben. Dazu ist doch anzumerken, dass die reine Beschreibung des Materials nicht als Resultat ausreichend ist, sondern sie muss weiter interpretiert werden. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91 und 103.)

Die Inhaltsanalyse in dieser Untersuchung kann als eine theoriebezogene Inhaltsanalyse bezeichnet werden. Das heißt die Analyse basiert nicht direkt auf der Theorie, aber der Forscher benutzt seine theoretischen Vorkenntnisse in der Analyse und verknüpft die Ergebnisse mit dem theoretischen Referenzrahmen. Das Ziel ist also nicht eine fertige Theorie zu testen, sondern neue Ideen zu erwecken. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) Auch in dieser Arbeit habe ich mich zuerst mit der Theorie über Authentizität bekannt gemacht und sie funktioniert als Inspiration und Hilfe bei der Analyse. Die Klassifizierungen der Analyse stammen aber aus den Lehrwerken und werden nicht in ein theoretisches Modell gezwungen. Gleichzeitig werden auch Verknüpfungen zwischen der Theorie und den Ergebnissen gemacht. Es handelt sich sozusagen um einen konstanten Dialog zwischen der Theorie und dem Untersuchungsmaterial.

Tuomi und Sarajärvi (2009, 92) beschreiben den typischen Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse. Der erste Schritt ist zu beschließen, was eigentlich untersucht wird und sich an den Beschluss zu halten. Oft findet der Forscher im Material viele interessante Aspekte und versucht zu viele von diesen in seiner Untersuchung zu behandeln. Nach dem Beschluss wird das Relevante im Material markiert und alles andere wird ignoriert. Danach wird der markierte Stoff kategorisiert, worüber eine Zusammenfassung

geschrieben wird, die der eigentliche Analyseteil der Untersuchung ist. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) In der vorliegenden Arbeit werden authentische Elemente in den Texten, Übungen und Themen der Lehrwerke untersucht. Alles, was nichts Authentisches enthält, wird ausgelassen. Das relevante Material wird je nach dem in Kategorien eingeordnet, was zusammengehört und was nicht. Einige von diesen Kategorien entsprechen teilweise oder ganz der Theorie, aber andere habe ich selbst gebildet.

6 ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse vorgestellt. Dieses Kapitel gliedert sich in fünf Teile. Zuerst wird in Kapitel 6.1 berichtet, wie viele authentische Texte es in den analysierten Lehrwerken gibt, wie sie sind und wie sie in den Lehrwerken dargestellt werden. Danach wird erörtert, inwiefern die Aufgaben in den Lehrwerken authentisch sind. Die Aufgaben, die auf authentischen Texten basieren, werden gesondert in Kapitel 6.2 analysiert, während Kapitel 6.3 sich auf alle anderen Aufgaben konzentriert. In Kapitel 6.4 wird die Authentizität aus der Perspektive der Themen betrachtet, die in den Lehrwerken vorkommen. Zum Schluss wird in Kapitel 6.5 berichtet, welche Unterschiede es zwischen den hier untersuchten Deutsch- und Schwedischlehrwerken hinsichtlich der Authentizität gibt. Zuerst werden die Unterschiede behandelt, die in den Text- und Übungsbüchern zu finden sind, und danach wird erläutert, ob die digitalen Materialien der Schwedischlehrwerke mehr authentisches Material enthalten.

6.1 Authentische Texte

In dieser Arbeit wird ein zielsprachlicher Text als authentisch betrachtet, wenn ihm ein echter kommunikativer Bedarf zugrunde liegt. Das Entscheidende ist nicht, *wer* den Text produziert hat, sondern *wofür* er produziert worden ist. (Morrow 1977, 13; s. Kap. 3.2.1). Im FSU bedeutet das Texte, die ursprünglich nicht für das Lehrwerk oder für das Lernen der Zielsprache gemeint waren. Wenn es also im Lehrwerk einen Text gibt, der nicht von den Lehrwerkautoren ausgearbeitet worden ist, sondern außerhalb des Lehrwerks eine kommunikative Funktion hat, ist der Text authentisch (s. z.B. Clavel-Arroitia & Fuster-Márquez 2014). Die authentischen Texte können sowohl schriftlich als auch mündlich sein und unterschiedliche Textsorten repräsentieren.

6.1.1 Anzahl der authentischen Texte und ihre Textsorten

In der folgenden Tabelle (Tabelle 1) wird die Anzahl der authentischen Texte samt ihrer Textsorten in den untersuchten Lehrwerken dargestellt. Die Tabelle zeigt, dass drei von den Lehrwerken fast die gleiche Anzahl authentischer Texte umfassen: *Super* enthält 8, und *På gång* und *Megafon* beide 7 authentische Texte. In *Echt!* sind dagegen insgesamt 3 authentische Texte zu finden. Die deutlich beliebteste Textsorte sind unterschiedliche **Lieder**, deren Anteil unter allen authentischen Texten beachtenswert groß ist. Von den

insgesamt 25 authentischen Texten sind sogar 18 Lieder, was 72 % der authentischen Texte in den Lehrwerken bedeutet.

	Super	Echt!	På gång	Megafon
Lieder	6	3	5	4
Prosa	-	-	1	3
Kinderreime	2	-	-	-
Andere Textsorten	-	-	1	-
Insgesamt authentische Texte	8	3	7	7

Tabelle 1. Authentische Texte und ihre Textsorten in den untersuchten Lehrwerken

Die zweitpopulärste Textsorte sind **Prosatexte**, die in den untersuchten Lehrwerken hauptsächlich Auszüge aus Kinder- und Jugendbüchern sind. Von einer populären Textsorte kann aber kaum gesprochen werden, weil es in den analysierten Lehrwerken insgesamt nur 4 Prosatexte gibt, die alle in den Schwedischlehrwerken vorkommen. Einer der Prosatexte ist in *På gång*, während die drei anderen in *Megafon* zu finden sind. Die dritte Textsorte, die in den Lehrwerken mehr als einmal vorkommt, sind **Kinderreime**, die aber nur in *Super* auftreten. Darüber hinaus wurde in *På gång* auch ein weiterer Texttyp entdeckt, nämlich eine **Filmbeschreibung**, die ursprünglich auf der Rückseite einer DVD-Verpackung zu lesen war.

Die Anzahl der authentischen Texte ist in den untersuchten Lehrwerken ziemlich klein. Unterschiedliche Texte bilden zusammen mit Übungen die Basis des Lehrwerks (Luukka et al. 2008), worauf schon die Tatsache hindeutet, dass die meisten Lehrwerke ein ‚Textbuch‘ enthalten. Wenn die Texte so eine große Rolle im Lehrwerk und dadurch auch im Unterricht spielen, kann die Anzahl der authentischen Texte in den analysierten Lehrwerken als gering betrachtet werden. Drei bis 8 authentische Texte pro Lehrwerk sind nicht viel, wenn die Lehrwerke aus dutzenden von Texten¹⁰ bestehen. Die kleine Anzahl der authentischen Texte gerade in diesen Lehrwerken ist keine Überraschung, weil es oft für besonders schwierig gehalten wird, authentische Texte im

¹⁰ Die genaue Anzahl aller Texte in den Lehrwerken wird hier nicht angegeben, weil die Grenzen eines Texts in den untersuchten Lehrwerken sehr unterschiedlich sind.

Anfängerunterricht zu verwenden (Guariento & Morley 2001, 248-249, Widdowson 1998; s. Kap 3.3.2).

In den Lehrwerken gibt es einige Texte, die sich nicht ganz einfach in die Kategorien ‚authentisch‘ oder ‚nicht-authentisch‘ einteilen lassen, sondern Zwischenfälle sind. Ein Beispiel dafür sind die Texte in *Megafon*, in denen die Hauptpersonen richtige Menschen der realen Welt sind. Diese Personen sind interviewt worden und basierend auf dem Interview ist ein Lehrwerktext geschrieben worden. Zum Beispiel wird in einem Text über den 15-jährigen Orientierungsläufer Simon berichtet, der in Schweden wohnt. Obwohl diese Texte auf den ersten Blick authentisch wirken, sind sie ausschließlich für das Lehrwerk *Megafon* geschrieben worden. Außerdem werden die Texte nicht von den Personen selbst auf dem Band vorgelesen, sondern von Schauspielern. Elomaa (2009, 200) hat Ergebnisse bekommen, die darauf hindeuten, dass die Lerner richtige Personen in Lehrwerktexten zumindest einigermaßen interessant finden. Elomaa erinnert jedoch daran, dass es sich auch hier letztendlich um die persönliche Erfahrung des Lerners handelt. Wenn der Lerner die Personen im Lehrwerk als ‚echt‘ oder ‚richtig‘ findet, sind sie es für ihn, egal ob es sich um die Wahrheit handelt oder nicht. (ebd.)

Die authentischen Texte in den hier untersuchten Lehrwerken sind größtenteils Lieder, was ein erwartetes Ergebnis ist. Um ein Lied genießen zu können, werden im Vergleich zu vielen anderen Textsorten nur geringe Sprachkenntnisse vorausgesetzt. Daraus folgt, dass Lieder auch im Anfängerunterricht leicht zu verwenden sind. (Mishan 2005, 201.) In den Schwedischlehrwerken, besonders in *Megafon*, wird der Versuch unternommen, auch Prosatexte in das Buch aufzunehmen. In *Super* dagegen werden Kinderreime benutzt. Von einer umfangreichen Auswahl authentischer Texte kann aber nicht gesprochen werden, weil jedes Lehrwerk sich hauptsächlich auf eine oder zwei Textsorten konzentriert. Auf dem Anfängerniveau ist das logisch, weil die geringen Sprachkenntnisse der Lerner die Auswahl der Texte und Textsorten begrenzen (s. z.B. Widdowson 1998, Guariento & Morley 2001). Clavel-Arroitia und Fuster-Márquez (2014) haben ähnliche Resultate auch auf dem fortgeschrittenen Niveau bekommen. Ihre Untersuchung zeigte, dass die Auswahl der schriftlichen, authentischen Texte auch in den Englischlehrwerken für fortgeschrittene Lerner sehr einseitig war. Die begrenzte Auswahl der authentischen Texte in den Sprachlehrwerken scheint also nicht nur ein Problem des Anfängerunterrichts zu sein, sondern erstreckt sich auf alle Niveaus.

6.1.2 Die Darstellung der authentischen Texte

Ob ein linguistisch authentischer Text auch von den Lernern als authentisch empfunden wird, hängt teilweise davon ab, wie er im Unterricht dargestellt wird. Die äußere Form des Texts sollte möglichst nahe dem Original sein und der Inhalt sollte unverändert bleiben. (Clavel-Arroitia & Fuster-Márquez 2014, Mishan 2004, Yano et al 1994; s. Kap 3.2.1.) Das Layout der authentischen Texte folgt im Prinzip in allen untersuchten Lehrwerken dem gleichen Muster. Die meisten authentischen Texte sind in den Textbüchern zu finden, nur in *Super* gibt es einige Texte im Übungsbuch, nämlich Lieder und Kinderreime. Das Layout der Texte ist dem Layout des Lehrwerks angepasst worden, damit es nicht ins Auge fällt.

Zur Repräsentation der Lieder gehören in allen untersuchten Lehrwerken die Liedtexte und oft auch ein Bild, das irgendwie mit dem Lied zusammenhängt, wie zum Beispiel ein Foto des Sängers. Die Liedtexte werden immer als Ganzes wiedergegeben, das heißt sie sind nicht modifiziert worden. In den Deutschlehrwerken *Super* und *Echt!* werden die Liedtexte manchmal auch übersetzt. Alle Zeilen sind nummeriert worden, um die gemeinsame Behandlung der Texte zu erleichtern. Das Layout des Lieds „Den glider in“ aus *På gång* (Beispiel 1) ist ein typisches Beispiel dafür, wie die Lieder in den analysierten Lehrwerken dargestellt werden. „Den glider in“ wird in Finnland mit der Eishockeyweltmeisterschaft verbunden, die Finnland im Jahr 1995 gegen Schweden gewonnen hat. Dementsprechend werden die Liedtexte im Lehrwerk mit einem Foto von Eishockeyspielern begleitet. Außerdem gibt es in der oberen Ecke den Text „Kultur på gång“, der zeigt, dass dieses Lied zum Bereich ‚Kultur‘ gehört.

Beispiel 1. Layout des Lieds "Den glider in" (På gång 8 texter s.21)



Alle Prosatexte in den Lehrwerken sind Ausschnitte aus Büchern, was natürlich bedeutet, dass sie verkürzte Versionen der Originaltexte sind. Innerhalb der Auszüge ist der Text aber nicht vereinfacht oder umformuliert worden, sondern entspricht der Originalversion. Die einzigen Veränderungen betreffen das Layout des Texts; der Zeichensatz ist verändert und die Zeilen sind nummeriert worden. Der Auszug aus dem Buch „Ludde gör en Zlatan“ aus *Megafon* (Beispiel 2) veranschaulicht, wie die Buchausschnitte in den untersuchten Lehrwerken dargestellt werden. Das Layout ist dem Textbuch angepasst worden, aber es gibt ein Bild des Buchdeckels neben dem Text. In der oberen Ecke steht das Wort „Litteratur“, das zeigt, dass es sich um Schönliteratur handelt.

Beispiel 2. Layout des Texts "Ludde gör en Zlatan". (Megafon 2 Textbok s.25)

Litteratur

Ludde gör en Zlatan

Detta historiska mål inträffade i femtiosjunde matchminuten.
Med maximal fart och lika mycket finess rusade Zlatan förbi tre Reggina-försvare.
Skickligt och snabbt dribblade han bort två av försvararna och ryckte in centralt.
Och vad hände sedan medan publiken gallskrek?
Jo, Zlatan Ibrahimović avslutade fullständigt iskallt med en lobb över Reggina-målvakten Christian Puggioni. Bollen seglade elegant i nätmaskorna intill krysset. Zlatan knöt nävarna i luften och bredde ut sina enorma tatuerade armar för att ta emot publikens jubel och medspelarnas ryggdunkningar.
MÅÅÅÅ!
- Zlatan levererar! skrek Hugo.
Ludde och Ibrahim gjorde high-five.
Zlatan sträckte upp knytnävarna i luften och hans röda skor blänkte i solskenet.
En jättebild av Zlatans leende ansikte visades på storbilden och speakern vrålade: "ZLATANI!"
Och publiken svarade alldeles rätt även denna gång och ännu högre: "IBRAHIMOVIC!"
- Jag har aldrig varit lyckligare i hela mitt liv. Det intygar jag, sa Ludde med handen på hjärtat.



Utgiven av Rabén & Sjögren, 2009
© Text: Viveca Lärn
Omslag av Micaela Favilla

In *Super* gibt es außer den Liedern und den Prosatexten auch Kinderreime. Wie schon erwähnt, sind alle diese Kinderreime im Übungsbuch zu finden und ihr Layout entspricht dem Layout des Übungsbuchs. Die Kinderreime sind nicht modifiziert worden, sondern werden in ihrer traditionellen Form wiedergegeben. Das folgende Beispiel (Beispiel 3) zeigt, wie die Kinderreime in *Super* visualisiert werden.

Beispiel 3. Kinderreim „die Woche“. (Super 8 Übungsbuch S.70)

A Kuuntele loru.

Die Woche
Am Montag fängt die Woche an,
der Dienstag schließt sich daran.
Am Mittwoch sind wir in der Mitte,
für Donnerstag hab ich eine Bitte:
Komm am Freitag mich besuchen,
dann backen wir am Samstag Kuchen.
Am Sonntag essen wir ihn auf,
so nimmt die Woche ihren Lauf.

<http://www.vorbereitungen.de/>

Wörter:

an/fangen	alkaa
schließt sich daran an	tulee mukaan
die Mitte	keskikohta
die Bitte	pyyntö
besuchen	vierailla jnk luona
der Kuchen	kakku
essen wir ihn auf	syömmе sen
so nimmt die Woche	näin viikko kuluu
ihren Lauf	

Der einzige schriftliche Text in den Lehrwerken, der sein originales Layout bewahrt hat, ist die Filmbeschreibung aus einer DVD-Schachtel. Die Rückseite der Schachtel ist fotografiert worden, und dieses Foto steht als Ganzes im Lehrwerk. Daraus folgt, dass auch der Text dem Original völlig entspricht.

In Bezug auf die Sprache und den Inhalt bleiben die authentischen Texte in den untersuchten Lehrwerken hauptsächlich unverändert. Dies ist äußerst wichtig, damit die Texte auch im Unterrichtskontext authentisch wirken (Mishan 2005, Clavel-Arroitia & Fuster-Márquez 2014). Dieses Ergebnis steht aber im Widerspruch zum normalen Verfahren der Lehrwerke, die authentischen Texte sowohl quantitativ als auch qualitativ zu modifizieren (Mishan 2005). Auch in der Untersuchung von Clavel-Arroitia und Fuster-Márquez (2014) kam heraus, dass sogar 92,9 % der authentischen Texte in Englischlehrwerken qualitative Veränderungen, das heißt sprachliche Modifizierungen, enthalten. In meiner Untersuchung ist die entsprechende Anzahl 0 %.

Der Unterschied lässt sich teilweise dadurch erklären, dass in meiner Untersuchung die meisten authentischen Texte Lieder sind. Beim Hören eines Lieds muss der Lerner nicht alle Wörter verstehen, und deswegen müssen die Lieder nicht modifiziert werden, auch wenn sie sprachlich kompliziert sind (Mishan 2005). Außerdem ist die Anzahl der authentischen Texte in den hier untersuchten Lehrwerken im Allgemeinen klein, während sie in der Untersuchung von Clavel-Arroitia und Fuster-Márquez viel größer war. Je mehr authentische Texte es im Lehrwerk gibt, desto größer wird ihre Rolle im Unterricht. Es wird also noch wichtiger, dass die Texte verständlich sind und die wichtigen sprachlichen Strukturen enthalten. In den hier analysierten Lehrwerken dienen die authentischen Texte

dagegen mehr als Kulturvermittler und Zusatzmaterial als als zentrale Bestandteile des FSUs. Der Wert des einzelnen Texts ist also beim Lernen des zentralen Inhalts kleiner und deswegen können die Texte unverändert in den Unterricht gebracht werden.

Die einzigen gekürzten Texte in den analysierten Lehrwerken sind die Buchausschnitte, was in dem Sinne selbstverständlich ist, dass es unmöglich ist, ein ganzes Buch in ein Lehrwerk miteinzubeziehen. In diesem Zusammenhang stellt sich aber die Frage, ob der Lerner überhaupt ein Gesamtbild vom Text bekommt, wenn er von seinem Kontext getrennt wird. Im Gegenteil zu den allgemeinen Annahmen sind gekürzte Texte oft schwieriger zu lesen als längere Texte, weil sie einfach weniger Material beinhalten, das dem Lerner hilft den Text zu verstehen. (Yano et al. 1994; s. Kap 3.2.). Es kann also den Lernern Schwierigkeiten bereiten die kurzen Buchausschnitte der Schwedischlehrwerke zu lesen.

Während die authentischen Texte in den untersuchten Lehrwerken inhaltlich nicht verändert werden, wird die äußere Form der Texte modifiziert, damit sie mit dem Layout des Lehrwerks einheitlich ist. Obwohl in den Lehrwerken mit Titeln und Bildern klar gemacht wird, dass es sich um authentische Texte handelt, kann das veränderte Layout Einfluss darauf haben, ob die Lerner sie authentisch finden (Mishan 2004). Nach einigen Forscher sind authentische Texte motivierend, weil sie die ‚echte‘ Sprache so vermitteln, wie sie außerhalb des Klassenraums verwendet wird (Peacock 1997, 146-152; s. Kap. 3.2.2). Dieser Eindruck von Echtheit kann verloren werden, wenn das Layout des authentischen Sprachmaterials zu stark verändert wird (Mishan 2004). Wenn die authentischen Texte dem Lehrwerk angepasst werden, besteht das Risiko, dass die Lerner sie nicht mehr als echte Sprache betrachten, sondern nur als einen Teil des Lehrwerks. Das wiederum kann das Interesse des Lerner am Text verschlechtern.

6.1.3 Authentische Texte und die Zielgruppe

Der linguistisch authentische Inhalt und die authentische Darstellung des Texts garantieren noch nicht die authentische Erfahrung des Lerner, sondern auch die Eignung des Texts für die Zielgruppe spielt eine entscheidende Rolle dabei. In der Literatur werden authentische Texte oft mit den Lehrwerktexten verglichen. Einer der größten Vorteile der authentischen Texte in diesem Vergleich ist, dass sie nach den Bedürfnissen und den Interessen der Lerner ausgewählt werden können. Lehrwerktexte dagegen werden für ein

viel größeres Publikum ausgerichtet als eine Lerngruppe oder einen Lerner. (Mishan 2005, 25-27; s. Kap 3.2.2).

Weil in dieser Arbeit Authentizität der Lehrwerke untersucht wird, ist es wichtig zu klären, inwiefern die authentischen Texte in den Lehrwerken für die Zielgruppe geeignet sind. Obwohl die Lehrwerke die individuellen Interessen der Lerner kaum betreffen können, sollte bei der Auswahl der Texte die gedachte Zielgruppe trotzdem berücksichtigt werden. Die Frage lautet also, inwiefern die in den Lehrwerken auftretenden authentischen Texte finnische Achtklässler des Jahrs 2015 interessieren könnten. Die Grundidee ist, dass die originale Zielgruppe des Texts möglichst ähnlich mit der Zielgruppe des Lehrwerks sein sollte. Weil hier die individuellen Interessen der Lerner nicht untersucht werden können, werden die authentischen Texte in Bezug auf Faktoren wie Aktualität und Alter der Lerner bewertet.

Die meisten authentischen Texte in den untersuchten Lehrwerken sind Lieder und die Mehrheit dieser Lieder sind zielsprachliche Poplieder, die im zielsprachlichen Gebiet bekannt sind. In *Megafon* und *Echt!* sind alle Lieder Poplieder, während es in *På gång* und *Super* auch Kinderlieder gibt. Popmusik ist Mainstream-Musik, die viele Jugendliche auch wahrscheinlich hören. Besonders in den Schwedischlehrwerken gibt es Lieder von Sängern, die auch in Finnland im Radio gespielt werden, wie zum Beispiel *Redrama*, *Darin* und *Laleh*. Hinsichtlich der Poplieder ist die Aktualität des Lieds wichtig. In *Megafon* waren 3 von den 4 Liedern höchstens 1 Jahr alt, als das Lehrwerk 2013 herausgegeben wurde. Jetzt im Jahr 2015 sind sie aber schon 2 bis 3 Jahre alt. Das Gleiche betrifft *Super* und *Echt!*, in denen auch die Poplieder zur Publikationszeit (2004 beziehungsweise 2008) aktuell waren, jetzt aber schon ungefähr 10 Jahre alt sind. In *På gång* ist die Situation anders, weil von seinen 3 Popliedern nur 1 für aktuell gehalten werden kann. In *Megafon* und *På gång* kommen auch sogenannte alte Klassiker vor, die in den 1980er oder in den 1990er Jahren populär waren und deswegen nicht die beste Wahl für die Achtklässler von heute sind.

Ein Vorteil der authentischen Texte beruht darauf, dass sie die neueste und aktuellste Sprache vermitteln und dadurch die Lerner am besten auf die zielsprachliche Kommunikation vorbereiten. Neben der Sprache sind auch die Themen und die Inhalte in den aktuellen Texten für die Lerner wahrscheinlich relevanter und interessanter als in den veralteten Texten. (Mishan 2005, 56-57; s. Kap. 3.3.2). Dieser Vorteil betrifft aber nicht die authentischen Texte, die im Lehrwerkkontext vorkommen. Auch wenn die Lehrwerkautoren neue authentische Texte auswählen, sind diese Texte oft schon bei der

Herausgabe des Lehrwerks etwas veraltet, was auch in den hier untersuchten Lehrwerken zu sehen ist. Die gleichen Lehrwerke werden mehrere Jahre lang verwendet, ohne wirklich aktualisiert zu werden, was dazu führt, dass die authentischen Texte in Lehrwerken oft veraltet sind. In diesem Sinne ist es widersprüchlich von den Lehrwerktexten Aktualität zu verlangen, egal ob sie authentisch sind oder nicht.

In Bezug auf die traditionellen Kinderlieder ist die Aktualität nicht so relevant wie bei den Popliedern, weil sie sowieso Jahr für Jahr gehört und gesungen werden. Beispiele für solche Lieder in den untersuchten Lehrwerken sind „Bruder Jakob“ in *Super* (Übungsbuch S.79) und „Idas sommarvisa“ in *På gång* (Textbuch S. 85). Mit den Kinderliedern besteht jedoch das Risiko, dass sie den Jugendlichen als zu kindlich vorkommen, weil sie für viel jüngere Kinder gedacht sind als die 14 bis 15 jährigen Achtklässler.

Die Prosatexte in *Megafon* sind alle für Jugendlichen ausgerichtet worden, weil sie Auszüge aus Jugendbüchern sind. Zum Beispiel die Bert-Bücher, aus denen es in *Megafon* einen Auszug gibt, werden auch in Finnland herausgegeben. Es sind also Bücher, die die Jugendlichen auch außerhalb des Unterrichts lesen könnten. Der Textauszug in *På gång* ist aus dem Buch „Hallonbåtsflykting“ von Miika Nousiainen, das ursprünglich für ein erwachsenes Publikum gedacht ist. Obwohl das Buch nicht gerade für Jugendliche geschrieben worden ist, ist es nicht automatisch für die Achtklässler weniger geeignet als die Jugendbücher in *Megafon*. Manchmal interessieren die weniger typischen Texte die Lerner mehr als die ganz gewöhnlichen Texte. (Mishan 2005, 55-56.) Einerseits scheinen die Kinder- und Jugendbücher eine natürliche Wahl für die Lehrwerke der Achtklässler zu sein, aber andererseits unterschätzen sie die Lerner und ihre Kenntnisse.

Die wichtigste Funktion eines Lehrwerktexts ist bestimmte sprachliche Strukturen zu vermitteln (Gilmore 2007, 97; Kap 3.1). In den hier untersuchten Lehrwerken ist dieses Phänomen auch im Zusammenhang mit den authentischen Texten zu sehen. Besonders die Verwendung der Kinderlieder (bzw. Kinderreime) in *Super* und in *På gång* ist höchst wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass sie einen passenden Wortschatz und passende Strukturen für das Anfängerniveau enthalten. Beispiele dafür sind das Lied „Honky Tonk“ aus *På gång* (Textbuch S. 77), in dem Körperteile gelernt werden, und das Lied „Grün, grün, grün...“ aus *Super* (Übungsbuch S. 149), in dem alle wichtigsten Farben vorkommen. Ein weiterer Faktor, der die Wahl der authentischen Texte in diesen Lehrwerken beeinflusst, ist die Thematik. Ein Beispiel dafür ist das Lied „Hallo hela

Pressen“, das in *På gång* im Kapitel über Medien auftritt. Der Name des Lieds bezieht sich zwar auf die Presse und dadurch auf Medien, aber sein Inhalt hat nichts mit den Medien zu tun. Außerdem ist das Lied schon in den 1980er Jahren herausgegeben worden. Die Bedürfnisse und die Interessen der Zielgruppe stehen also nicht immer im Vordergrund, wenn authentische Texte für das Lehrwerk ausgewählt werden. Besonders in *Super* und *På gång* legen die Lehrwerkautoren oft mehr Wert darauf, dass der Text zu den Inhalten des Lehrwerks passt, als auf die Zielgruppe.

Es ist jedoch schier unmöglich solche Texte für die Lehrwerke zu finden, die allen Achtklässlern in Finnland gefallen würden (s. Kap 4.3). Wenn in den Lehrwerken authentische Texte verwendet werden, sind sie auf jeden Fall für einige Lerner uninteressant und irrelevant. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, wie die Texte im Unterricht behandelt werden. Authentizität ist nicht nur eine Eigenschaft des Texts, sondern entsteht erst, wenn der Lerner dem Text begegnet (Widdowson 1998, s. Kap. 3.2.1). Daraus folgt, dass die Aktivitäten eine große Rolle spielen, die mit dem Text verbunden werden. Einerseits kann ein linguistisch authentischer Text, der sorgfältig ausgewählt worden ist und Potential hat die Lerner zu interessieren und zu engagieren, verdorben werden, wenn er mit einer schlechten Aktivität verbunden wird. Andererseits kann ein weniger geeigneter Text mit einer guten Aufgabe noch gerettet werden. Wie die textbasierten Aufgaben in den Lehrwerken dieser Untersuchung gestaltet sind, wird in Kapitel 6.2 ausführlich beschrieben.

6.2 Aufgaben zu den authentischen Texten

Aufgaben, die auf authentischen Texten basieren, werden getrennt von den anderen Aufgaben in den Lehrwerken analysiert. Der Grund dafür sind die unterschiedlichen Authentizitätskriterien, die diese zwei Gruppen der Aufgaben betreffen. Die Aufgaben, denen ein authentischer Text zugrunde liegt, werden in Hinsicht auf den Text analysiert, das heißt es wird bewertet, ob sie für den Text geeignet sind. Die anderen Übungen dagegen werden als selbstständige Einheiten analysiert.

Vor der Analyse ist es wichtig klarzumachen, was hier als eine Aufgabe betrachtet wird, weil es nicht immer selbstverständlich ist. In dieser Arbeit werden alle Übungen mitgerechnet, die mit einer Nummer oder mit einem Buchstaben markiert worden sind. Die Übungen, die nicht markiert sind, fallen außer Betracht. Die möglichen Teilübungen einer Übung werden als einzelne Übungen betrachtet. Enthält die Übung Nummer 2 also Teile A, B und C, wird sie hier als drei Übungen verstanden. Die Aufgaben zu den

authentischen Texten kommen hauptsächlich in den Übungsbüchern vor, aber in *Megafon* sind sie im Lehrmaterial zu finden. Obwohl diese Untersuchung sich hauptsächlich auf Text- und Übungsbücher konzentriert, wird hier eine Ausnahme gemacht, um die Textübungen von *Megafon* auch berücksichtigen zu können.

Wenn den authentischen Texten Übungen beigelegt werden, ist es wichtig, dass die Aufgaben in Bezug auf den Text möglichst ‚natürlich‘ sind. Sie sollten also das imitieren, was mit dem Text auch außerhalb des Unterrichts gemacht wird. (Mishan 2005, 70-73, s. Kap 3.3.2.) In den untersuchten Lehrwerken gibt es einige Unterschiede, was die Aufgaben zu den authentischen Texten betrifft. Die ersten Unterschiede sind schon in der Anzahl der Aufgaben zu sehen, was die vorliegende Tabelle (Tabelle 2) veranschaulicht. In der Tabelle fällt sofort auf, dass es in *Echt!* überhaupt keine Aufgaben zu den authentischen Texten gibt. In den anderen Lehrwerken sind dagegen zumindest einige Übungen zu finden, die auf einem authentischen Text beruhen. *Super* umfasst insgesamt 9 Aufgaben zu den authentischen Texten, während die Anzahl der Aufgaben in *På gång* 15 und in *Megafon* 16 beträgt. Die Lehrwerke *Super*, *Megafon* und *På gång*, enthalten fast genau die gleiche Anzahl authentische Texte (s. Kap 6.1.1), was bedeutet, dass es in *På gång* und *Megafon* deutlich mehr Übungen pro Text gibt als in *Super*.

Super	Echt!	På gång	Megafon
9	0	15	16

Tabelle 2. Anzahl der Aufgaben, die auf authentischen Texten basieren.

Die Anzahl der Aufgaben garantiert nicht unbedingt ihre Qualität. Im Theorieteil dieser Arbeit wird betont, dass die passenden Aktivitäten eine entscheidende Rolle dabei spielen, wie authentisch der Lerner den Text findet (Guariento & Morley 2001, 107-108, Badger & MacDonald 2010 s. Kap 3.2). Die Übungen können die Authentizität des Texts entweder unterstützen oder behindern. Weiterhin bedeutet das Fehlen der eigentlichen Übungen nicht, dass aus dem Text keine Aktivität entstehen würde. Das Lesen oder Hören eines Texts ist nämlich schon eine Aktivität an sich, und zwar die häufigste in der realen Welt. In *Echt!* sind alle drei authentischen Texte Lieder, und besonders im Zusammenhang mit Liedern scheint es natürlich, dass sie einfach gehört werden, ohne irgendwelche Übungen zu machen. Außerdem kann die Musik den Lernern eine Pause von den Anstrengungen des Unterrichtsalltags bieten, weil sie sich nicht die ganze Zeit

darauf konzentrieren müssen, die Fremdsprache zu verstehen (s. Mishan 2005, 204). In dieser Hinsicht kann es also auch gut sein, dass es in *Echt!* keine Aufgaben zu den Liedern gibt.

In den drei Lehrwerken *Super*, *På gång* und *Megafon* gibt es Übungen, die auf authentischen Texten beruhen, und diese Übungen sind teilweise auch sehr ähnlich. Gemeinsam für die Lehrwerke ist vor allem, dass die meisten Aufgaben zu den authentischen Texten sogenannte **pädagogische Aufgaben** sind. Das sind Aufgaben, die nur im Unterricht vorkommen, und deswegen ‚künstlich‘ oder ‚unecht‘ sind (Nunan 1989, 40-45; s. Kap 3.3.1). In den drei Lehrwerken sind verschiedene mechanische Wortschatzübungen ein häufiger Übungstyp. Das bedeutet Übungen, in denen der zugrundeliegende Text ausschließlich für das Lernen des Wortschatzes verwendet wird. Ein anderer Typ der pädagogischen Aufgaben in den vorliegenden Lehrwerken sind Inhaltsfragen, die das Textverständnis des Lernalers kontrollieren.

In den Lehrwerken sind auch Aufgaben zu finden, die die Authentizität der Texte besser aufrechterhalten. Ein Typ, der in allen Lehrwerken vorkommt, sind Übungen, in denen nach **der persönlichen Meinung des Lernalers** gefragt wird. Diese Übungen sind in dem Sinne authentisch, dass es auch in der außerschulischen Kommunikation völlig normal ist zu fragen, was der Gesprächspartner zum Beispiel von einem Lied oder von einem Roman hält. Beispiel 4 aus *Super* stellt eine typische Meinungsaufgabe in den untersuchten Lehrwerken dar. Diese Übung enthält zwei Teile: zuerst schreibt der Lerner seine Meinung über das Lied und danach fragt er die Mitschüler nach ihren Meinungen.

Beispiel 4. Nach Meinung fragen. (Super 8 Übungsbuch s. 84)

<p>19 A Kuuntele Benin laulu "Seid ihr bereit" ja kirjoita siitä mielipiteesi.</p> <p>Ich finde das Lied _____</p> <p>B Kysy, mitä mieltä toiset ovat laulusta.</p>

Es ist überraschend, dass in den meisten Meinungsaufgaben der Lerner seine Meinung in schriftlicher Form äußern muss. In der normalen Kommunikation wäre es natürlicher, die Meinungen mündlich zu äußern, wenn die Gesprächspartner am selben Platz sind. Seine

Meinung über einen Text zu schreiben ist auch in der realen Welt möglich, aber dann handelt es sich normalerweise um einen Spezialfall, wie zum Beispiel im Internet ein Musikvideo zu kommentieren. Aus einer Aufgabe, die normalerweise mündlich ist, eine schriftliche Version zu machen ist unnatürlich, besonders wenn sie ohne einen passenden Kontext dargestellt wird. Dies ist auch in dem Sinne widersprüchlich, dass im Anfängerunterricht meistens gerade die mündlichen Fertigkeiten betont werden (s. z.B. Islam 2003).

Ein weiterer Typ der Übungen, der auch außerhalb der Schule auftritt, ist **Mitsingen**. Mishan (2005, 199) schreibt, dass das Authentischste, was mit einem Lied im FSU gemacht werden kann, ist es mitzusingen. *Super* ist das Einzige von den untersuchten Lehrwerken, das die Lerner zum Mitsingen ermuntert. Beispiel 5 ist eine Übung aus *Super*, die von den Lernern verlangt, das Lied „Ausländer“ von Uwe Kind mitzusingen und dabei auf ihre Aussprache zu achten.

Beispiel 5. Mitsingen. (Super 8 Übungsbuch S. 16)

16 Kuuntele ja toista sanat hyvin ääntäen ennen laulamista.

Ich bin Ausländer

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Bitte, langsam! Bitte, langsam!
 Bitte, sprechen Sie doch langsam!
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.
 Ich verstehe nicht, was Sie sagen.
 Ich verstehe nicht, was Sie sagen.
 Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Hör zu!

Zu dieser Kategorie gehört in *Super* auch das Mitlesen der Gedichte oder der Kinderreime, weil sie auch ursprünglich dafür gedacht sind. Dass das Mitsingen oder das Mitlesen in anderen Lehrwerken fehlen, kann am Alter der Zielgruppe liegen. Während die Kinder meistens begeistert und spontan mitsingen (Mishan 2005, 199) kann es schwierig sein, die Achtklässler zum Singen zu bringen.

In *Megafon* ist ein Übungstyp zu finden, der nicht die eigentlichen Aufgaben der realen Lese- oder Hörsituation imitiert, sondern eher die mentalen Prozesse dabei. Es handelt sich um Übungen, in denen der Lerner etwas aus dem Text schlussfolgern muss, oder auf dem Text basierend weitere Interpretationen macht. Die Hauptsache ist, dass die Antwort

nicht direkt im Text steht und der Lerner selber denken muss. Ein Beispiel für das **Schlussfolgern aus dem Text** ist die unterliegende Übung, in der der Lerner Wortbedeutungen mithilfe des Texts ‚Ludde gör en Zlatan‘ rät (Beispiel 6).

Beispiel 6 Wortbedeutungen schlussfolgern. (Megafon 2 Lehrmaterial s.97)

**2. Poimi tekstistä kuusi jalkapalloon liittyvää sanaa.
Osaatko päätellä niiden merkityksen?**

Beispiel 7 dagegen veranschaulicht, wie eine **interpretierende Aufgabe** aussehen kann. In dieser Übung denkt der Lerner über das Thema des Lieds ‚Ooa hela natten‘ nach.

Beispiel 7 Interpretierende Übung. Thema des Lieds. (Megafon 2 Lehrmaterial s.129)


1. Mikä mielestäsi on laulun aihe?

Entsprechende Aktivitäten, wie in den Beispielen 6 und 7, treten auch in der realen Welt auf, wenn wir Texte lesen oder Lieder hören. Der Unterschied zu den Übungen des Lehrwerks ist, dass die Prozesse in den Übungen explizit gemacht werden, während sie in der realen Welt oft ganz automatisch geschehen. Wir raten oft Bedeutungen der unbekannt Wörter oder machen uns Gedanken darüber, was die Botschaft des Lieds ist. In Mishans Typologie der authentischen Aufgaben (Mishan 2005, 91) kommt ein ähnlicher Typ der Aufgaben vor wie die Schlussfolgerungs- und Interpretationsaufgaben in *Megafon*. Mishan verwendet den Begriff ‚Inferencing‘, mit dem sie Aufgaben meint, in denen der Lerner Interpretationen und Schlussfolgerungen über den Text macht (ebd.). Dieses ‚Inferencing‘ bezieht sich in erster Linie auf den Inhalt des Texts und nicht auf die linguistischen Strukturen, weshalb die Aufgaben wie das obengenannte ‚Schlussfolgern von Wortbedeutungen‘ eigentlich nicht unter diese Kategorie fallen. Meiner Meinung nach ist das Wichtigste in diesen Übungen jedoch, dass sie den Lerner zwingen außerhalb der einzelnen Wörter zu denken und den Text als Gesamtheit zu betrachten.

In *På gång* fallen dagegen verschiedene **Internetübungen** ins Auge, in denen der Lerner zusätzliche Informationen zum Text sucht. Diese Übungen beziehen sich also nicht direkt auf den Text, sondern drehen sich um das Thema des Texts. Ein Beispiel für diesen Übungstyp ist die folgende Übung (Beispiel 8). In dieser Übung sucht der Lerner im Internet zusätzliche Information über das Lied ‚Idas sommarvisa‘.

Beispiel 8 Internetübung zum Lied „Idas sommarvisa“. (På gång 8 övningar, s. 209)

2 Vastaa kysymyksiin suomeksi.



- 1 Kenen sisko laulun lida on? _____
- 2 Missä elokuvassa *lidan kesälaulu* esitettiin?


- 3 Kuka esitti *lidan kesälaulun* elokuvassa?

- 4 Kuka on sanoittanut *lidan kesälaulun*?

- 5 Milloin ruotsalaisnuoret laulavat *lidan kesälaulua*?

- 6 Mikä laulu *Den blomstertid nu kommer* on?

TIPS!
Käy kuuntelemissa *lidan kesälaulun* alkuperäistä versiota raskaampi versio esimerkiksi Black Ingvarsin esittämänä!



Eine Übung wie im Beispiel 8 ist in dem Sinne authentisch, dass es heutzutage eine normale Aktivität nach oder vor dem Lesen, Hören oder Sehen eines Texts ist. Wir suchen Informationen über einen Film, um zu wissen, ob er gut ist oder nicht. Wenn wir ein gutes Buch gelesen haben, suchen wir nach anderen Werken des Autors. Das Problem dieser Aufgaben in *På gång* ist aber ihre Sprache. Wenn der Lerner die Antworten auf Finnisch schreiben soll, sucht er wahrscheinlich die Information auf finnischsprachigen Internetseiten. Die authentischen Aufgaben im FSU beruhen darauf, dass in ihnen die Zielsprache auf eine authentische Weise verwendet wird. In diesen Internetübungen wird die Zielsprache Schwedisch kaum verwendet und deswegen können sie nicht als authentisch betrachtet werden.

Das wichtigste Kriterium für die Aufgaben zu den authentischen Texten ist, dass sie den Aktivitäten ähneln, die mit dem Text auch in ihrem Originalkontext vorkommen (Mishan 70-73, 2005; s. Kap 3.3.2). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die hier untersuchten Lehrwerke dieses Kriterium nur teilweise erfüllen. Es gibt zwar in den meisten Lehrwerken Aufgaben zu den authentischen Texten, aber die Mehrheit von ihnen ist pädagogisch und unnatürlich. Dieses Ergebnis entspricht der Anschauung, nach der die meisten Lehrer nicht wissen, wie sie mit den authentischen Texten umgehen sollten. Die Wichtigkeit der authentischen Texte wird verstanden, aber es wird nicht genug Aufmerksamkeit auf ihre Behandlung gerichtet. (van Lier 1996, Badger & MacDonald 2010, s. Kap.3.2.1.)

6.3 Andere Aufgaben in den Übungs- und Textbüchern

In diesem Teil werden die Aufgaben analysiert, die nicht auf authentischen Texten basieren. Mit anderen Worten sind das alle Übungen, die in den Übungsbüchern und den Textbüchern der Lehrwerke vorhanden sind. Authentizität der Aufgaben wird in dieser Arbeit aus zwei Perspektiven betrachtet. Einerseits sind authentische Aufgaben für die Lerner interessant und machen ihnen Spaß, woraus folgt, dass sie die Lerner aktivieren. Andererseits sind das Aufgaben, die entweder echte zielsprachliche Kommunikation enthalten oder die Lerner darauf vorbereiten (Bärlund 2012, 169).

In den vorliegenden Lehrwerken sind viele verschiedenen Typen der Aufgaben zu finden, die auf eine oder andere Weise authentisch sind. Im Folgenden werden diese Übungstypen vorgestellt und analysiert. Die Gesamtanzahl der Übungen in den untersuchten Lehrwerken variiert zwischen ungefähr 350 und 500 Übungen. In *Echt!* gibt es ungefähr 350 Übungen, in *Super* ungefähr 400 und in *Megafon* und *På gång* ungefähr 500 Übungen. Wie in Bezug auf Aufgaben zu den authentischen Texten, werden in der Analyse auch hier nur die markierten Übungen berücksichtigt und jede Teilübung wird als einzelne Übung betrachtet.

6.3.1 Reale-Welt-Übungen und Üben der zielsprachlichen Szenen

Reale-Welt-Übungen im engeren Sinne sind Übungen, die mit den sprachlichen Aktivitäten der realen Welt vollkommen identisch sind. Es sind keine Simulationen oder Rollenspiele, sondern die Aktivität wird im Unterricht wirklich durchgeführt. (Nunan 1989, 40-45; s. Kap 3.3.1.) Reale-Welt-Übungen im FSU zu verwirklichen ist durchaus möglich, aber von den hier untersuchten Lehrwerken gibt es nur in *Megafon* eine Übung, die einer natürlichen Aktivität der realen Welt völlig entspricht (Beispiel 9). In dieser Übung wählt der Lerner ein Kochrezept, das er zu Hause ausprobiert. Danach schreibt er einen Blogtext über den Kochprozess. Das Gericht zuzubereiten ist etwas, was man auch außerhalb des Unterrichts mit Kochrezepten macht, und darüber einen Blogtext zu schreiben ist auch ganz üblich.

Beispiel 9 Reale-Welt-Übung. Kochrezept zu Hause probieren. (Megafon 2 Övningsbok s.85)

PLUStext

28 Skriv.
Tee kotona jompikumpi tai molemmat ohjeista. Ota valokuva/valokuvia ja kirjoita lyhyt blogiteksti ruotsiksi. Käytä blogissa imperfektiä.

Neben den eigentlichen Reale-Welt-Aufgaben wird in der Literatur auch von Aufgaben gesprochen, die die Situationen und die Aufgaben der realen Welt imitieren. Das sind Situationen der realen Welt, denen man wahrscheinlich als Sprachlerner im Zielsprachenland begegnet, wie ein Zugticket zu kaufen oder einen Kaffee zu bestellen. (Long und Crookes 1992, 44 s. Kap 3.3.1). Die vorbereitende Funktion in diesen Aufgaben ist ganz konkret, weil in ihnen die zielsprachlichen Strukturen innerhalb eines bestimmten Kontexts geübt werden. Ich nenne diese Aufgaben hier **zielsprachliche Szenen**, weil es sich um Situationen handelt, die an einen bestimmten Kontext gebunden sind und ein konkretes kommunikatives Ziel haben. Wenn man zum Beispiel einen Kaffee bestellt, geschieht das meistens in einem Café und das Ziel ist eine Tasse Kaffee zu bekommen. Gemeinsam für alle diese Szenen ist, dass sie einem bestimmten Muster folgen und zu ihnen bestimmte konventionelle Ausdrücke gehören. Weil diese Situationen in der realen Welt mündlich und kommunikativ sind, ist es wichtig, dass sie auch im FSU mündlich mit einem Partner geübt werden.

Die folgende Übung aus *Echt!* ist ein Beispiel dafür, wie diese Szenen im FSU geübt werden können (Beispiel 10). Hier üben die Lerner eine ganz normale Szene im Café, nämlich wie man etwas bestellt.

Beispiel 10. Zielsprachliche Szenen. Im Café (Echt! 2 Übungen, S.232)

4

Sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin.
Wieniläisissä kahviloissa on tarjolla paljon erilaisia erikoiskahveja.
Harjoittele kahvilassa asiointia parisi kanssa mallin mukaan.
Vaihdelkaa alleviivattuja kohtia ja rooleja.

A: Guten Tag. Wie kann ich Ihnen helfen?
B: Guten Tag. Ich möchte einen Kapuziner, bitte.
A: Sonst noch etwas?
B: Ja, ich möchte noch ein Stück Käsekuchen.
A: Mit oder ohne Sahne?
B: Mit Sahne, bitte. Was kostet das?
A: 6,30 Euro, bitte.
B: Hier 7 Euro, bitte schön. Das stimmt so.
A: Vielen Dank. Hoffentlich schmeckt der Kaffee.

mit Sahne kermavaahdolla
 ohne sahne ilman kermavaahtoa
 (Das) **stimmt so.** Se on tasaraha.

Kaffeehaus Goldmund

Preisliste:

Getränke:

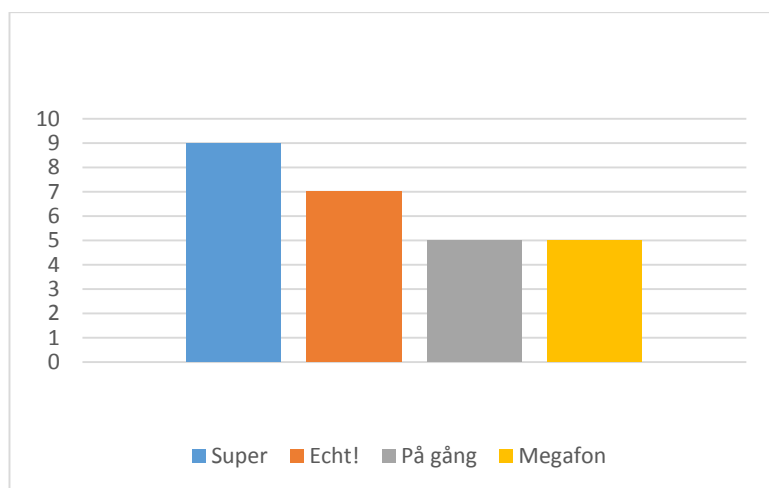
Kaffee.....	2,20 €
Capuccino.....	2,50 €
Espresso.....	2,20 €
Kapuziner.....	3,80 €
Eiskaffee.....	4,50 €
Tee.....	2,20 €

Kuchen:

Käsekuchen.....	2,50 €
Schwarzwälder Kirschtorte.....	3,00 €
Apfelstrudel mit Sahne.....	4,50 €
Nusstorte.....	3,00 €

Die folgende Abbildung (Abbildung 1) veranschaulicht die Anzahl der zielsprachlichen Szenen in den untersuchten Lehrwerken. Dieser Typ der Übungen kommt in den Lehrwerken viel häufiger vor als die Reale-Welt-Übungen. Die meisten dieser Aufgaben gibt es in *Super*, das insgesamt 9 Übungen enthält, in denen die Lerner Szenen aus der realen Sprachverwendung üben. An zweiter Stelle liegt *Echt!* mit 7 Szenen und danach folgen *På gång* und *Megafon*, die beide 5 Übungen dieses Typs umfassen.

Abbildung 1. Zielsprachige Szenen in den untersuchten Lehrwerken.



Die Unterschiede zwischen den Lehrwerken sind sehr klein, aber auch die Anzahl dieser Übungen in den untersuchten Lehrwerken ist im Allgemeinen sehr klein. In den Deutschlehrwerken *Super* und *Echt!* gibt es ein paar Szenen mehr als in den Schwedischlehrwerken *Megafon* und *På gång*. Es ist aber wichtig zu bemerken, dass diese Szenen auch in mehreren Übungen in *Megafon* und *På gång* geübt werden, aber sie sind oft in schriftlicher Form. Das heißt der Lerner soll zum Beispiel ein Dialog darüber schreiben, wie man in einem Restaurant etwas bestellt oder im Geschäft Kleider kauft. Meiner Meinung nach verlieren diese Szenen ihren authentischen Wert, wenn sie schriftlich geübt werden. Es wäre völlig absurd zum Beispiel E-Mails mündlich zu üben, also auch Kaffee schriftlich zu bestellen scheint äußerst unnatürlich.

Dieser Typ der Aufgaben wird zum Beispiel von Widdowson (1998, 714-715, s. Kap. 3.3.1) kritisiert. Laut ihm ist es unnötig zu versuchen, die zielsprachlichen Situationen im Klassenraum zu imitieren, weil sie in der Wirklichkeit auf jeden Fall anders laufen. Sie können also nicht im Voraus gelernt werden. In diesem Sinne könnte zum Beispiel die Cafészene genauso gut schriftlich geübt werden, weil die perfekte Simulation der Situation sowieso unmöglich ist. Die Tatsache ist aber, dass sich in vielen Situationen ein

Muster erkennen lässt, das schon im Voraus gelernt werden kann. Einige Forscher vertreten die Ansicht, dass die Authentizität darin besteht, dass die Aufgaben im FSU möglichst nah an der realen Welt und an dem sprachlichen Alltag sind (Mishan 2005, 73). Dementsprechend ist das Üben der zielsprachlichen Szenen authentisch. Die zielsprachlichen Szenen sind ein gutes Beispiel dafür, wie unterschiedlich die Auffassungen über authentische Aufgaben sein können. Sie sind authentisch, wenn die Authentizität als Synonym für den Realitätsbezug gesehen wird, und unauthentisch, wenn die Authentizität mit der Erfahrung und dem Engagement gleichgestellt wird.

6.3.2 *Reale-Welt-Texte*

Im Laufe der Analyse ist es mir aufgefallen, dass die zielsprachlichen Szenen auch eine schriftliche Variante haben. Es sind Aufgaben, in denen der Lerner Texte schreibt, denen er wahrscheinlich auch außerhalb des Klassenraums begegnet, wie E-Mails, SMS und Blogtexte. Außerdem haben diese Texte ein kommunikatives Ziel, wie zum Beispiel eine E-Mail zu beantworten oder jemanden durch SMS zu informieren, und sie haben ein bestimmtes Publikum. Hier werden diese Textübungen als **Reale-Welt-Texte** bezeichnet, weil sie die textuelle Kommunikation der realen Welt imitieren. Die folgende Übung aus *På gång* stellt ein typisches Beispiel für einen Reale-Welt-Text dar (Beispiel 11). In dieser Übung schreibt der Lerner eine Reklamation an den Kundendienst eines schwedischen Online-Geschäfts, weil das bestellte Kleidungsstück in falscher Farbe geliefert worden ist.

Beispiel 11. Reale-Welt-Text. Reklamation durch E-Mail. (På gång övningar, S.67)

+ 16b Olet tilannut hupparin / t-paidan / farkut ruotsalaisesta verkkokaupasta, mutta sinulle toimitetaan vääränvärinen tuote. Kirjoita lyhyt sähköpostiviesti asiakaspalveluun ja selitä tilanne.

Hej!
Jag beställde ...

- mitä tilasit
- milloin tilasit
- minkä koon tilasit
- minkä värin tilasit
- minkä värin sait
- mitä maksoit

Tiedustele lopuksi, mitä nyt tehdään.

fel väärä

Med vänliga hälsningar
Ystävällisin terveisin

Die Tabelle 3 zeigt die Anzahl der Reale-Welt-Texte in den untersuchten Lehrwerken. Es gibt einen großen Unterschied zwischen den zwei Sprachen. In den Schwedischlehrwerken kommen deutlich mehr Reale-Welt-Texte vor als in den Deutschlehrwerken. In *Megafon* und in *På gång* ist die Anzahl der Reale-Welt-Texte ungefähr gleich: in *Megafon* 11 und in *På gång* 10 Textaufgaben. In *Echt!* gibt es dagegen nur eine Übung, in der der Lerner einen kommunikativen Text dieses Typs schreibt, und in *Super* gar keine.

Super	Echt!	På gång	Megafon
0	1	10	11

Tabelle 3 Anzahl der Reale-Welt-Texte in den untersuchten Lehrwerken.

Die in *Megafon* und *På gång* vorkommenden Reale-Welt-Texte umfassen viele verschiedene Textsorten und sind hauptsächlich aktuell. Es gibt zum Beispiel Übungen, in denen der Lerner Facebook-Texte, Blogs, E-Mails oder SMS schreibt. Es sind Texte, die die Lerner wahrscheinlich auch in ihrer Muttersprache schreiben beziehungsweise

lesen. Auch einige traditionellere Texte sind im Buch enthalten, wie Postkarten und Einladungskarten.

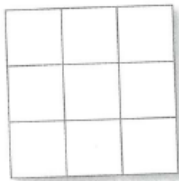

Der deutliche Unterschied in der Anzahl der Reale-Welt-Texte zwischen den Schwedisch- und den Deutschlehrwerken ist interessant und könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrwerke für unterschiedliche Kurse ausgerichtet sind. Es kann ganz einfach so sein, dass im B1-Schwedischen die schriftliche Kommunikation mehr betont wird als im B2- oder A-Deutschen. Wie schon früher erwähnt, wird auf dem Anfängerniveau meistens viel Wert auf die mündlichen Fertigkeiten gelegt (Islam 2003), was das Fehlen der Reale-Welt-Texte in *Super* erklärt. *Super* wird nämlich im allerersten Deutschkurs der Schüler verwendet, weshalb es sich auf die Mündlichkeit konzentriert. In Bezug auf *Echt!* kann die kleine Anzahl der Reale-Welt-Texte aber nicht durch das Niveau der Lerner erklärt werden. Die Verwender von *Echt!* sind auf einem höheren Niveau der Zielsprache als die Verwender der Schwedischlehrwerke und beherrschen schon unterschiedliche Schreibaufgaben. Es kann aber sein, dass dieser Typ der Textaufgaben in der Lehrwerkserie *Echt!* einfach früher oder später vorkommt. Um sagen zu können, dass die Schwedischlehrwerke die Reale-Welt-Texte für wichtiger halten als die Deutschlehrwerke, müssten alle Lehrwerke der Serien analysiert werden.

6.3.3 Spielerische Übungen, Umfragen und Tests

Willis (1996, 117-130) empfiehlt verschiedene Spiele und Umfragen als ein einfaches Mittel, authentische Aufgaben in den Anfängerunterricht zu bringen (s. Kap. 3.3.1). Die Authentizität dieser Übungen beruht auf der zielsprachigen Kommunikation, die zwischen den Lernern entsteht, wenn sie spielen oder Umfragen machen. Die Sprache wird als ein echtes Kommunikationsmittel verwendet, um ein Ziel zu erreichen, wie im Spiel weiter zu kommen oder von den Mitschülern bestimmte Informationen zu bekommen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass in den Spielen und Umfragen die Kommunikationssprache die Zielsprache ist. Deswegen werden hier solche Spiele nicht mitgerechnet, in denen die Kommunikation auf Finnisch geschieht, wie zum Beispiel Würfelspiele, in denen nur grammatische Formen geübt werden. Beispiel 12 aus *Super* stellt eine typische spielerische Übung des Anfängerniveaus dar. Es ist ein klassisches Bingospiel, in dem die Nummern auf Deutsch geübt werden.

Beispiel 12. Spiele. Nummerbingo (Super 8 Übungsbuch, S.24)

5 Numerobingo. Kirjoita ruudukkoon valitsemasi numerot 1–20.

Bingonpitäjä sanoo saksaksi lukuja 1–20.
Se, joka saa ensimmäisenä kolmen suoran ja huutaa "Bingo", on voittaja.
Hän saa jatkaa numeroiden luettelijana.

Beispiel 13 aus *Megafon* dagegen veranschaulicht, wie eine Umfrage in den Lehrwerken aussieht. Hier erkundigt sich der Lerner, welche Fahrzeuge seine Mitschüler verwenden und wie oft. Gleichzeitig dokumentiert er die Antworten der Mitschüler in einer Tabelle.

Beispiel 13 Umfrage über Fahrzeuge. (Megafon 2 övningsbok, S.30)

12 Gör en gallup.
Esitä kysymykset viidelle luokkakaverillesi ja täydennä taulukko.
Mikä on yleisimmin käytetty kulkuneuvo?

Hur ofta...?	aldrig ////	sällan ////	ibland ////	ofta ////	varje dag ////
1. Hur ofta åker du buss?					
2. Hur ofta åker du taxi?					
3. Hur ofta åker du bil?					
4. Hur ofta åker du tåg?					
5. Hur ofta åker du spårvagn?					
6. Hur ofta åker du färja?					
7. Hur ofta åker du metro?					
8. Hur ofta cyklar du?					
9. Hur ofta kör du moped eller skoter?					
10. Hur ofta går du?					
Hur ofta kör du mopedbil?					

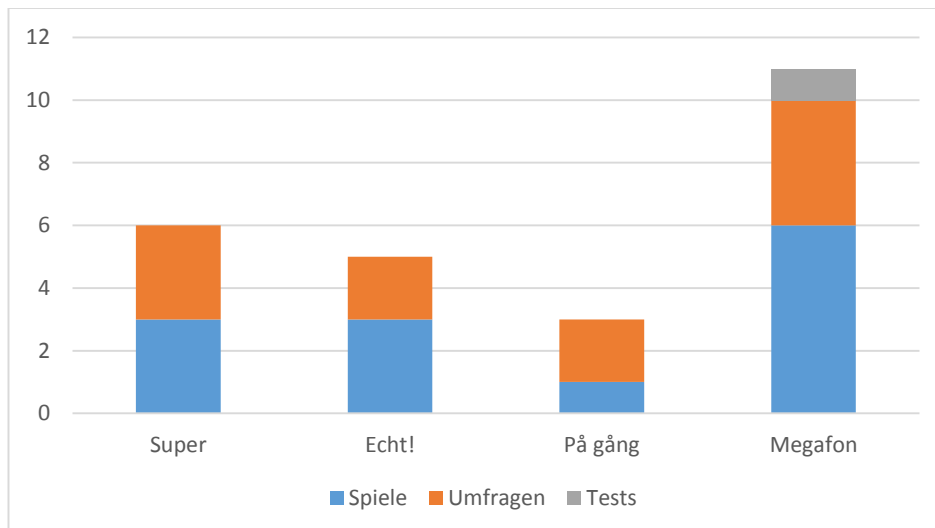
In die gleiche Kategorie mit Spielen und Umfragen fallen wegen ihrer spielerischen Funktion auch verschiedene zielsprachliche Tests. Es gibt nur einen Test in den untersuchten Lehrwerken und dieser einzige Test kommt in *Megafon* vor (Beispiel 14). In dieser Aufgabe geht es darum, einen Test zu machen um herauszufinden, ob man verliebt ist oder nicht. Hier wird nur die Übung gezeigt, den eigentlichen Test findet man im Textbuch *Megafon 2*.

Beispiel 14 Test. Bist du verliebt? (Megafon 2 övningsbok s. 107)



Die Abbildung 2 zeigt, wie viele Spiele, Umfragen und Tests es in den untersuchten Lehrwerken gibt. An erster Stelle in dieser Kategorie liegt *Megafon* mit 6 Spielen, 4 Umfragen und einem Test, der der einzige zielsprachliche Test in diesen Lehrwerken ist. *Super* und *Echt!* enthalten fast die gleiche Anzahl spielerische Übungen und Umfragen: *Super* 3 Spiele und 3 Umfragen, *Echt!* 3 Spiele und 2 Umfragen. Am wenigsten Spiele und Umfragen gibt es in *På gång*: 1 Spiel und 2 Umfragen.

Abbildung 2 Spiele, Umfragen und Tests in den untersuchten Lehrwerken.



Wenn die Zahlen der Tabelle betrachtet werden, scheint es so zu sein, dass *Megafon* Spiele und Umfragen mehr betont als die anderen Lehrwerke. Der Unterschied zwischen *Megafon* und den anderen Lehrwerken ist am größten im Bereich der spielerischen Aufgaben. Willis (1996) sieht Spiele als authentisch, weil sie echte Kommunikation erwecken, aber es gibt auch einen anderen Aspekt in Spielen, die sie authentisch machen.

Laut Bärlund (2012) kann Authentizität auch aus der Perspektive betrachtet werden, ob die Aktivitäten im Unterricht den Lernern Spaß machen oder nicht. Das Spielen macht den Schülern oft Spaß, was wiederum das Engagement für die Aufgabe erleichtert. Dass es in *Megafon* mehr Spiele gibt als in den anderen Lehrwerken, kann also nicht einfach auf ihre Kommunikativität zurückgeführt werden. Die Spiele können auch wegen ihrer unterhaltenden Funktion in das Lehrwerk miteinbezogen werden. Es ist auch wichtig darauf hinzuweisen, dass nicht alle Entscheidungen, die die Lehrwerkautoren treffen, strikt auf Untersuchungswissen basieren. Die persönlichen Vorlieben der Autoren beeinflussen sicherlich den Inhalt eines Lehrwerks.

6.3.4 *Echte Gespräche*

Wenn Authentizität aus der Perspektive der realen Sprachverwendung betrachtet wird, müssen authentische Übungen solche Elemente enthalten, die für die normale Sprachverwendung typisch sind. In der Realität ist die Sprachverwendung von ihrer Unvorhersagbarkeit stark geprägt (Mishan 2005, 73; Kap 3.3.1). Theoretisch kann man nie wissen, wie der Gesprächspartner zu einer Äußerung reagiert. Diese Unsicherheit im Klassenraum zu simulieren gelingt nur dadurch, dass der Lerner die Aufgaben selbst beeinflussen kann. Unvorhersehbare Variation bieten solche Übungen, darauf es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern die auf den persönlichen Erfahrungen, Meinungen oder Fakten des Lerners basieren. Mit anderen Worten sind das ganz normale Gespräche. In den Lehrwerken sind das Aufgaben, in denen die Lerner miteinander zum Beispiel über ihre Lieblingsfilme oder ihre Hobbies sprechen. In dieser Arbeit werden sie ganz einfach **echte Gespräche** genannt.

Beispiel 15 aus *Super* stellt ein typisches Lehrwerksgespräch dar, das auch unvorhersehbaren und persönlichen Inhalt enthält. In dieser Aufgabe handelt es sich um ein strukturiertes Gespräch über Schauspieler. Die Lerner dürfen selbst beschließen, was sie sagen, und das Modellgespräch funktioniert nur als Hilfsmittel beim Sprechen.

Beispiel 15. Echtes Gespräch. Gespräch über Schauspieler. (Super 8 Übungsbuch, S. 197)



Die folgende Tabelle stellt die Anzahl der echten Gespräche in den vier Lehrwerken dar (Tabelle 4). Zwischen den drei Lehrwerken *Super*, *Echt!* und *På gång* sind keine bemerkenswerte Unterschiede in der Anzahl der echten Gespräche zu sehen. *Super* enthält 11, *Echt!* 14 und *På gång* 13 echte Gespräche. *Megafon* unterscheidet sich von den anderen Lehrwerken mit 20 echten Gesprächen. Dieser Unterschied ist zwar relativ klein, aber jedoch relevant. Wie in Bezug auf andere Aufgabentypen in dieser Arbeit, ist auch hier die Anzahl der Aufgaben sehr gering. Als Zahlen können die Unterschiede also unbedeutend klein wirken, wie hier der Unterschied von 6 Aufgaben zwischen *Megafon* und *Echt!*, das an zweiter Stelle liegt. Aber im Vergleich dazu, dass die Anzahl der echten Gespräche in allen Lehrwerken unter 20 beträgt, ist der Unterschied zwischen *Megafon* und den anderen Lehrwerken relevant.

Super	Echt!	Megafon	På gång
11	14	20	13

Tabelle 4. Echte Gespräche in den untersuchten Lehrwerken.

Weil es in *På gång* nicht so viele echte Gespräche gibt wie in *Megafon*, lassen sich die Unterschiede nicht auf die Zielsprache, das Lernerniveau oder das Alter des Lehrwerks zurückzuführen. Es kann sich also um individuelle Variation zwischen den Lehrwerken handeln. Innerhalb dieser Kategorie gibt es viel Variation in Bezug auf die Struktur und

den Schwierigkeitsgrad der Gespräche. Die einfachsten Aufgaben sind Partnerinterviews, in denen der Lerner die im Voraus gegebenen Fragen an seinen Partner stellt, wie zum Beispiel „Wo wohnst du?“, „Was machst du in der Freizeit?“ oder „Was ist dein Lieblingsessen?“. Am schwierigsten können echte Gespräche richtige freie Gespräche sein. Deswegen sagt die einfache Anzahl der Aufgaben nicht viel davon, wie viel der Lerner die Aufgaben tatsächlich beeinflussen darf.

Es kann in Frage gestellt werden, ob diese echten Gespräche authentisch sind, obwohl sie dem Lerner ermöglichen, seine eigenen Meinungen und Erfahrungen zu äußern. Zum Beispiel Widdowson (1998) ist der Meinung, dass Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts authentisch sind, im Klassenraum meistens ihre Authentizität verlieren. Der Unterricht und die Didaktik an sich haben etwas Künstliches und Unechtes, was die Authentizität unmöglich macht (Becker 2003, 490; s. Kap 3.1). Wenn die Lerner also die Gesprächsaufgaben im FSU machen, konzentrieren sie sich wahrscheinlich mehr auf das Durchführen der Aufgabe als auf die wirkliche Kommunikation und den Austausch von Meinungen und Ideen. Aus der Perspektive des echten kommunikativen Zweck sind die ‚echten‘ Gespräche also vielleicht nicht so authentisch. Sie bereiten die Lerner aber auf die zielsprachlichen Gesprächssituationen der realen Welt vor, was auch als authentisch gesehen werden kann (Bärlund 2012, 169; s. Kap. 3.3.2).

6.3.5 *Übungen mit persönlichem Inhalt*

Neben den Gesprächen gibt es in den untersuchten Lehrwerken auch andere Übungen, die mit den persönlichen Erfahrungen des Lerners gebunden sind. Es sind Übungen, die vom Lerner selbst und von seinem Leben ausgehen, weswegen sie hier **Übungen mit persönlichem Inhalt** genannt werden. Wie die echten Gespräche, enthält auch diese Kategorie viel Variation. Übungen mit persönlichem Inhalt sind am einfachsten Fragen oder Lückenübungen, die der Lerner mit seine eigenen Informationen ergänzt, wie in Beispiel 16. In dieser Übung aus *Echt!* füllt der Lerner Informationen über sich selbst auf einer eingebildeten Internetseite.

Beispiel 16. Persönliche Informationen ausfüllen. (Echt! 2 Übungen, S.6)

1
Ergänze.
Täydennä Internet-sivu omilla tiedoillasi.

Name:	<input type="text"/>
Alter:	<input type="text"/>
Ich bin	<input type="text"/>
Ich kann sehr gut	<input type="text"/>
Leider kann ich nicht	<input type="text"/>
Hobbys:	<input type="text"/>
Lieblingstiere:	<input type="text"/>
E-Mail-Adresse:	<input type="text"/>

Andererseits können diese Übungen auch Texte sein, in denen der Lerner über persönliche Themen berichtet. Ein Beispiel dafür ist die folgende Aufgabe aus *På gång*, in der der Lerner über seine Hobbies schreibt (Beispiel 17).

Beispiel 17. Schreiben über Hobbies. (På gång övningar, S. 51)

4 **Mitä kaikkea sinä olet harrastanut? Kirjoita ruotsiksi viikkoosi.**
Otsikoi *Mina hobbyer.*

boboll pesäpallo spela i boboll gå IV på thaiboxning **boxning** nyrkkeily

teckna I dansa I

baka I gå IV på ritskola **ritskola** piirustuskoulu

Zur dieser Kategorie gehören auch Übungen, die sich auf die nahe Umgebung des Lerners konzentrieren. Im folgenden Beispiel (Beispiel 18) aus *Super* muss der Lerner beobachten, wie die Zielsprache und die Zielkultur in seinem Alltag vorkommen. Er sucht nach Zeichen für Deutsch und deutschsprachige Länder im Fernseher, in Magazinen und zu Hause.

Beispiel 18. Nahe Umgebung beobachten. (Super 8 Übungsbuch, S.16)

15 Salapoliisitehtävä. Tarkkaile seuraavaa saksantuntia varten, mitä saksankielisiin maihin liittyvää huomaat esim.

televisiossa _____

lehdissä _____

keittiössä _____

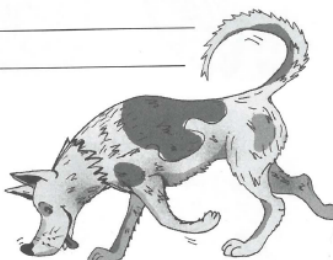
kylpyhuoneessa _____

siivouskomerossa _____

kynäkotelossasi _____

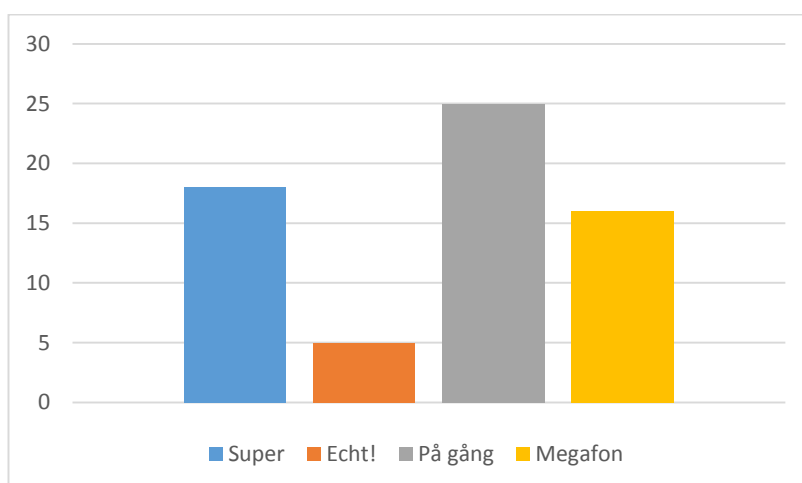
jossakin muualla _____

Jos voit, tuo tunnille todistusaineistoa.



In der folgenden Abbildung (Abbildung 3) wird die Anzahl der Übungen veranschaulicht, die das Leben der Lerner fokussieren. In *På gång* gibt es insgesamt 25 Übungen, die eng mit dem Leben des Lerner verbunden sind, was die höchste Anzahl unter den untersuchten Lehrwerken ist. In *Super* sind 18 solche Übungen zu finden und in *Megafon* 16. *Echt!* umfasst 5 Übungen dieses Typs, was deutlich weniger ist als in den anderen Lehrwerken. Es gibt keinen durchsichtigen Grund für die Unterschiede zwischen den Lehrwerken. Wahrscheinlich geht es hier um die unterschiedlichen Betonungen in den Lehrwerken.

Abbildung 3. Übungen mit persönlichem Inhalt in den untersuchten Lehrwerken.



Das Gegenteil dieser Übungen, die mit dem eigenen Leben des Lerners gebunden sind, sind Übungen, die zum Beispiel das Leben der Personen des Lehrwerks thematisieren. Der Lerner übt die gleiche Strukturen und den Wortschatz, egal ob es sich in den Aufgaben um den Alltag einer Lehrbuchperson oder um den eigenen Alltag des Lerners handelt. Authentizität wird jedoch eng mit der eigenen Erfahrung des Lerners verbunden (s. Kap 3.1) und in dem Sinne ist es authentischer zumindest einen Teil der Übungen aus der eigenen Perspektive des Lerners zu machen. Kaikkonen (2000; Kap 3.1) hat gesagt, dass im authentischen Lernen der Lerner das Subjekt ist. Wenn der Lerner die Hauptrolle in einer Übung spielt, hat er vielleicht eine bessere Chance, sich für die Übung zu engagieren. Dies bedeutet natürlich nicht, dass alle Aufgaben aus der persönlichen Perspektive des Lerners gemacht werden sollten.

6.4 Authentizität der Themen

Die Themen im FSU können als authentisch betrachtet werden, wenn der Lerner sich für sie engagieren kann. Das Engagement kann unter anderem daraus folgen, dass der Lerner mit dem Thema bekannt ist oder dass er sich für das Thema interessiert. Außerdem kann die Authentizität der Themen sich auch darauf beziehen, wie verwendbar die Themen in der zielsprachlichen Kommunikation sind. (s. Kap 4.3). Da es sich um die persönliche Erfahrung des Lerners handelt, kann die Authentizität der Themen nur in Bezug auf die Zielgruppe untersucht werden. Im Rahmen dieser Untersuchung war es nicht möglich, die eigentlichen Benutzer der Lehrwerke zu interviewen. Deswegen werden die Themen der Lehrwerke aus der Perspektive bewertet, ob sie im Allgemeinen den Bedürfnissen und den Interessen der finnischen Achtklässler entsprechen.

In der Tabelle 5 sind alle zentralen Themen aufgelistet worden, die in den Lektionen der untersuchten Textbücher vorkommen. Die Liste wurde aufgrund der Textbücher erstellt, weil sich die gleiche Thematik auch in den Übungsbüchern und anderen Materialien wiederholt. Die Tabelle zeigt, dass die Themen des Lehrwerks *Super* ganz gewöhnlich sind, wie zum Beispiel Familie, Hobbies, Routine, Wetter und Schule. Im Textbuch sind auch Themen aufgelistet worden, die sich auf konkrete Kommunikationssituationen beziehen, wie ‚Meinungen äußern‘ oder ‚sich kennenlernen‘. Im *Echt!* gibt es auch hauptsächlich alltägliche Themen, die teilweise gleich sind wie in *Super*. Als Unterschied zu *Super* sind in *Echt!* auch Themen aufgenommen, die nicht so allgemein sind, sondern besonders für Jugendliche relevant sind. Einige Beispiele für diese Themen sind Taschengeld, Streiten, Hausarbeiten und Konfirmation. *Megafon* folgt dem gleichen

Muster, indem auch in ihm die meisten Themen sehr allgemein sind. Außerdem gibt es in *Megafon* Themen, die etwas enger mit dem Alltag der Jugendlichen verbunden sind wie Liebe und Mobbing. Wie die anderen Lehrwerke, umfasst auch *På gång* viele gewöhnliche Themen, wie Essen, Sport und Kleidung.

Super	Echt!	Megafon	På gång
1. Begrüßungen, sich vorstellen, deutschsprachige Länder und Städte	1. Hamburg, Familie, sich vorstellen	1. Leben im Archipel: Fahrzeuge, Wetter, reisen, Kreuzfahrt	1. Göteborg, wohnen, sich kennenlernen, Musiker aus Göteborg
2. sich kennenlernen	2. Streiten	2. Orientierung: nach dem fragen, Stadt, Wintersport in Schweden	2. Freizeit, Hobbies Wochenende, sich vereinbaren, Sportler
3. Familie	3. Hausarbeiten	3. Gespenster, im Kino, in Stockholm, Horrorparty, Stockholms Geschichte, schwedische Filme,	3. Kleider kaufen, Stil, schwedische Mode
4. Tanzen, Hobbies und Freizeit	4. Ferien, Reise planen, Österreich	4. Liebe, Körper/Aussehen, Liebesfilme	4. Stadt, nach dem Weg fragen, Hotels
5. ‚Wie geht es?‘, deutsche Krimiserien	5. chatten, Taschengeld	5. Mobbing, Gefühle, Persönlichkeiten, schwedische Traditionen	5. Essen, im Fastfood-Restaurant, Schulessen
6. Beim Frühstück, in Lübeck, Motorrad fahren	6. Leihen	6. Freundschaft, sich vereinbaren, Schweden vs. Finnland, Brieffreunde	6. Medien: Radiointerview, Blog, Presse
7. Routinen, Stundenplan	7. Am Bahnhof, Ticket kaufen	7. Kleider kaufen, Geld, Modeblog, Einkaufen in Stockholm, Stil	7. Reisen, Fahrzeuge, Zugticket kaufen, Winterferien, Reiseziele
8. Gefühle, Schule	8. Zug fahren, Lesen	8. Party planen, Hausarbeiten, Feste, Sommer, Weihnachten	8. Im Kino, Lieblingsfilme und Schauspieler, schwedische Filme
9. das Wetter, Farben	9. Im Internetcafé		9. Krankheiten, Körperteile, in der Apotheke
10. am Telefon, Pläne machen mit Freunden	10. Kleider kaufen		10. Ferien, Wetter, Sommerpläne, Festivals
11. Filme, im Kino, Berliner Filmfestspiele	11. im Restaurant mit Freunden, Finnland		
12. Im Café, Berlin	12. Reiseträume		
	13. Blog, Freundschaft, die Schweiz		
	14. peinliche Situationen, Geburtstag, Konfirmation, Weihnachtsmarkt		

Tabelle 5. Themen in den untersuchten Textbüchern.

Die Tabelle veranschaulicht, dass sich die Themen in den untersuchten Lehrwerken teilweise überlappen. Essen und Kleidung werden in allen Lehrwerken thematisiert und mehrere Themen, wie Wetter, Sport, Filme und Reisen treten in drei von den vier Lehrwerken auf. Zwischen den zwei Schwedischlehrwerken ist die Ähnlichkeit der Themen erwartet, weil sie sich an denselben Kurs richten. Die thematischen Überlappungen zwischen allen Lehrwerken sind dagegen etwas überraschend. Carlos

Islam (2003, 256-258) bekam ähnliche Resultate, als er die Themen in drei Englischlehrwerken für den Anfängerunterricht untersuchte. Die Themen waren sehr allgemein und überlappten sich stark. Laut ihm ist dies typisch für die Lehrwerke des Anfängerniveaus und lässt sich auf die Betonung der bedeutungsvollen Kommunikation zurückführen. Im FSU wird von den Lernern sehr früh verlangt, dass sie in der Zielsprache kommunizieren, weshalb einfache Themen gebraucht werden. (ebd.) Zum Beispiel Essen, Familie und Kleidung sind sichere Themenwahlen, weil sie universell sind und dadurch auch alle Achtklässler betreffen. Ein weiterer Grund für die Ähnlichkeit der Themen ist der nationale Lehrplan, der die Themen auflistet, die im FSU behandelt werden sollten (s. POPS 2004 u. 2014). Wenn sich die Themen für verschiedene Lehrgänge im Lehrplan überlappen, überlappen sie sich auch in den Lehrwerken.

Inwiefern die in der Tabelle aufgelisteten Themen die Achtklässler tatsächlich interessieren, ist schwer zu sagen, ohne sie persönlich zu fragen. Jedoch können aufgrund der Untersuchungen über Jugendliche einige allgemeine Beobachtungen gemacht werden. Hobbies ist ein beliebtes Thema in den untersuchten Lehrwerken, was auch in dem Sinne begründet ist, dass die Mehrheit der Jugendlichen von 10 bis 19 Jahren irgendein Hobby haben (Myllyniemi & Berg 2013, 40). Unter den Hobbies sind laut Myllyniemi und Berg (2013, 59) dagegen zum Beispiel verschiedene Sportarten populär, was auch in den Lehrwerken zu sehen ist. Sport wird in allen untersuchten Lehrwerken thematisiert zum Beispiel durch Tanzen, Orientierung und Wintersport. Ein weiteres Thema, das in den Lehrwerken oft vorkommt und nach Untersuchungen (Myllyniemi & Berg 2013, 41) die meisten Jugendlichen interessiert, sind Filme.

Die Freizeitaktivitäten, die unter den Jugendlichen in den letzten Zeiten populärer geworden sind, sind zum Beispiel das Fotografieren und das Schreiben (Myllyniemi & Berg 2013, 41). Dies lässt sich laut Myllyniemi und Berg (ebd.) durch die neuen mobilen Geräte und das Internet zu erklären. In den neueren Lehrwerken *Megafon* und *På gång* werden die neuen Medien zum Beispiel durch Blogtexte thematisiert. In den Deutschlehrwerken sind die neuesten Technologien und Medien nicht vertreten, weil sie etwas älter sind als die Schwedischlehrwerke. Es gibt auch einige beliebte Aktivitäten, die in den Lehrwerken gar nicht berücksichtigt werden. Zum Beispiel Videospiele und Lesen sind populär unter den Jugendlichen (Myllyniemi & Berg), aber die Videospiele fehlen in den Lehrwerken völlig und das Lesen wird nur in *Echt!* behandelt.

Es handelt sich in der Tabelle hauptsächlich um Oberthemen, die in den Lehrwerken unterschiedlich realisiert werden. Es gibt große Unterschiede zwischen den Lehrwerken

darin, wie eng die Themen mit dem Leben der Zielgruppe verbunden werden. Zum Beispiel das Thema ‚Essen‘ kommt in allen untersuchten Lehrwerken vor. In den Deutschlehrwerken *Super* und *Echt!* wird das Thema durch die traditionellen Restaurantszenen und den Frühstückstisch behandelt, während in *Megafon* und *På gång* das Thema aus einer anderen Perspektive betrachtet wird. In *På gång* geschehen die Restaurantszenen in einem Fast-Food-Restaurant und auch das Schulessen wird thematisiert. Das gleiche ist auch im Zusammenhang mit dem Thema Kleidung zu sehen. Die Deutschlehrwerke behandeln das Thema auf einem allgemeinen Niveau, wie das Einkaufen in einem Kleidungsgeschäft. In *Megafon* dagegen wird in einem Online-Geschäft eingekauft und die Lerner machen sich mit einem Modeblog bekannt.

Es handelt sich hier um Lokalität und Globalität der Themen, über die es in Kapitel 3.4 gesprochen wurde (Siegel 2014). Die Themen ‚Kleidung‘ und ‚Essen‘ sind globale Themen, die für alle bekannt sind. Online-Shopping, Fast-Food-Restaurant und Schulessen dagegen sind hier lokal, indem sie näher am Alltag der finnischen Achtklässler sind. Die Untersuchungen haben darauf hingewiesen, dass die Lerner die lokalen Themen gegenüber den globalen Themen bevorzugen. Dementsprechend kann gesagt werden, dass es umso besser ist, je enger die Themen mit dem Leben des Lerners gebunden sind. Obwohl es in einigen Fällen zu bemerken ist, dass die Schwedischlehrwerke mehr lokale Themen umfassen als die Deutschlehrwerke, kann keine Verallgemeinerung gemacht werden. Auch die Deutschlehrwerke enthalten Themen, die an den Achtklässlern nah sind. In *Super* gibt es zum Beispiel einen Text über Motorräder und in *Echt!* wird über das Taschengeld und die Konfirmation gesprochen.

Die Authentizität der Themen wird nicht einfach dadurch garantiert, dass sie nah am Leben der Jugendlichen sind. Die sicheren Themenwahlen sind nämlich kaum besonders interessant. Mishan (2005, 55-56) kritisiert die Themenwahlen der Lehrwerke für ihre Konventionalität (Kap 3.4). Um das Engagement zu erreichen, müssen laut ihr in den FSU auch Themen miteinbezogen werden, die ungewöhnlicher und sogar umstritten sind. In den untersuchten Lehrwerken sind nicht viele solche Themen zu finden. In *Megafon* wird das Risiko eingegangen, etwas ungewöhnlichere Themen zu behandeln. Zum Beispiel Orientierung und Gespenster sind Themen, die nicht in jedem Lehrwerk vorkommen. Außerdem werden in *Megafon* auch Liebe und Mobbing behandelt, die aktuell für Achtklässler sind, aber nicht ganz unproblematisch. In *Echt!* dagegen werden Glaubensfragen thematisiert, die ein klassisches Beispiel für ein umstrittenes Thema sind.

Im Allgemeinen greifen die untersuchten Lehrwerke aber zu den gewöhnlichen und sicheren Themen.

6.5 Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken

Wegen der unterschiedlichen Stellungen des Deutschen und des Schwedischen in der finnischen Gesellschaft und in der finnischen Schule ist es wichtig zu untersuchen, ob die hier untersuchten Deutsch- und Schwedischlehrwerke sich in Bezug auf Authentizität unterscheiden. Ein weiterer Faktor, der den Vergleich besonders interessant macht, ist der Altersunterschied zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken in dieser Untersuchung. Es werden zuerst die Unterschiede vorgestellt und interpretiert, die in der Analyse der Texte, Aufgaben und Themen (s. Kap 6.1-6.4) aufgetreten haben. Ein großer Unterschied zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken ist, dass die neueren Schwedischlehrwerke auch elektronisches Material enthalten. Deswegen wird in diesem Kapitel auch gesondert erläutert, welche authentischen Elemente die E-Materialien der Schwedischlehrwerke beinhalten, die nicht in den Printlehrwerken vorkommen.

6.5.1 Texte, Aufgaben und Themen

In Bezug auf die authentischen Texte ergab die Analyse keine großen Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken. Die Anzahl der Texte ist fast gleich in allen anderen Lehrwerken als in *Echt!* und ihre Darstellung folgt dem gleichen Muster. Hinsichtlich der Textsorten kam heraus, dass die Schwedischlehrwerke literarische Texte enthalten, was in den Deutschlehrwerken nicht der Fall ist. Ein möglicher Grund für den Unterschied ist die Tatsache, dass die Schwedischlehrwerke 5-10 Jahre später herausgegeben worden sind als die Deutschlehrwerke (s. Kap 5.2). Die Lehrwerke tendieren dazu, mit der Zeit immer vielseitiger und komplexer zu werden (Neuner 2007; s. Kap 4.1) und in diesen 5-10 Jahren haben sie sich viel entwickelt. Es ist also logisch, dass die Auswahl der authentischen Texte umfangreicher geworden ist und heutzutage sich auch auf die Literatur erstreckt.

Auch die Niveauunterschiede zwischen den Lehrwerken können die Auswahl der Texte beeinflussen. Literarische Texte sind komplexer als zum Beispiel Lieder oder Kinderreime (Mishan 2005) und werden deswegen nicht so oft auf dem Anfängerniveau verwendet. Von den untersuchten Lehrwerken richtet sich *Super* an Lerner, die Deutsch nie früher gelernt haben. Die Zielgruppe der Schwedischlehrwerke *På gång* und *Megafon* hat aber schon ein Jahr Schwedisch gelernt und kommt schon mit einfachen literarischen Texten klar. Dies erklärt nicht das Fehlen der literarischen Texten in *Echt!*, aber hier ist

zu bemerken, dass es weniger authentische Texte umfasst als die anderen Lehrwerke und demzufolge wahrscheinlich auch im Allgemeinen weniger Wert auf die authentischen Texte legt.

Die Analyse zeigte, dass die Aufgaben, die auf den authentischen Texten beruhen, in den Lehrwerken unterschiedlich sind. Diese Unterschiede lassen sich aber nicht durch die Zielsprache erklären, sondern repräsentieren eher normale Variation zwischen den Lehrwerken. Der einzige Unterschied zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken in diesem Bereich ist die größere Anzahl der Textaufgaben in den Schwedischlehrwerken. In dem Sinne ist das nicht überraschend, dass die Schwedischlehrwerke auch im Allgemeinen mehr Übungen umfassen als die Deutschlehrwerke (s. Kap. 6.3). Aber wie die Unterschiede in der Auswahl der authentischen Texte, kann auch dieses Ergebnis auf das Alter der Lehrwerke zurückgeführt werden. Die Idee, dass die mit dem Text verbundene Aktivität die Authentizität des Texts beeinflusst, ist viel neuer als die Idee des authentischen Texts (Mishan 2005). Die neuen Tendenzen sind in den Lehrwerken zu sehen, aber dies passiert oft langsam (Neuner 1994). Es kann sein, dass die Wichtigkeit der Aufgaben als ein Teil der authentischen Erfahrung noch nicht in den Lehrwerken zu sehen war, als die Deutschlehrwerke herausgegeben wurden. Als die Schwedischlehrwerke ausgearbeitet wurden, wurde wahrscheinlich schon mehr Aufmerksamkeit auf die textbasierten Aufgaben gerichtet. Dies sind aber nur Spekulationen, weil der Unterschied nur in der Anzahl der Aufgaben zu sehen ist und nicht in der Qualität. Auch in den Schwedischlehrwerken sind die meisten Aufgaben zu den authentischen Texten pädagogische Aufgaben, die aus der Perspektive der Authentizität nicht als eine ideale Wahl betrachtet werden können (Nunan 1979, 40-45; Mishan 2005, 70-73; s. Kap. 3.3).

Auch in Bezug auf die selbstständigen Aufgaben, die keine authentischen Texte als Basis haben, sind einige klare Unterschiede zwischen den Deutsch- und den Schwedischlehrwerken zu finden. Die Analyse ergab, dass es etwas mehr zielsprachliche Szenen in den Deutschlehrwerke gibt als in den Schwedischlehrwerken. Die zielsprachlichen Szenen sind Aufgaben, in denen verschiedene übliche Situationen mündlich geübt werden, denen der Lerner wahrscheinlich im Zielsprachenland begegnet (mehr dazu s. Kap 6.3.1). Ein Grund für diesen Unterschied ist, dass viele von den zielsprachlichen Situationen in den Schwedischlehrwerken schriftlich geübt werden.

Die Neigung zu den schriftlichen Aufgaben ist auch in anderen Aufgaben der Schwedischlehrwerke zu sehen. Die Analyse zeigte, dass die Schwedischlehrwerke

deutlich mehr Reale-Welt-Texte, wie E-Mails, SMS und Postkarten enthalten (s. Kap), als die Deutschlehrwerke. In Kapitel 6.3.2 wurde schon über die Möglichkeit gesprochen, dass dieser Unterschied auf die Niveauunterschiede zwischen den Lehrwerken zurückzuführen sein kann. Ein weiterer potentieller Grund sind die unterschiedlichen Kontexte, in denen die Sprachen verwendet werden. Schwedisch ist eine offizielle Sprache in Finnland und wird auch in vielen Regionen aktiv verwendet (z.B. Juurakko-Paavola & Palviainen 2011; Tuokko et al. 2012). Außerdem werden Schwedisch und verwandte Sprachen in den Nachbarländern Finnlands gesprochen, was die Verwendungsmöglichkeiten der Sprache vermehrt. Wenn die finnischen Schüler Schwedisch lernen, muss also darauf geachtet werden, dass sie die Sprache in ihrem zukünftigen Beruf brauchen können. Schriftliche Kommunikation zum Beispiel durch E-Mails ist äußerst wichtig in vielen Berufen und deswegen sollten sie eine große Rolle auch im Unterricht spielen. Natürlich wird auch Deutsch in beruflichen Kontexten gebraucht, aber aus der finnischen Perspektive viel seltener als Schwedisch. In Hinsicht auf das Deutsche ist es wahrscheinlicher, dass die Sprache zum Beispiel auf Reisen verwendet wird. Dementsprechend scheint es zweckmäßig, eher typische mündliche Situationen zu üben, denen man wahrscheinlich als Tourist begegnet.

Ein anderer Unterschied zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken, die zumindest teilweise an den unterschiedlichen Gebrauchskontexten der Sprachen liegen könnte, ist im Bereich Themen zu finden. In der Untersuchung kam heraus, dass die Themen in den Schwedischlehrwerken näher am Alltag des finnischen Achtklässlers sind als die Themen in den Deutschlehrwerken (s. Kap 6.4). Schwedisch wird auch in Finnland verwendet, weshalb es möglich ist, zum Beispiel in einem Fast-Food-Restaurant auf Schwedisch zu bestellen. Auf Schwedisch einzukaufen ist auch eine gewöhnliche Situation, weil viele Finnen nach Schweden einfach für das Shoppen fahren. Die gleichen Kommunikationssituationen auf Deutsch durchzuführen sind unwahrscheinlicher.

Sprache und Kultur können nicht voneinander getrennt werden (Mishan 2005), und die schwedische Sprache ist ein Teil der finnischen Kultur. Deswegen lässt sich das Schwedische besser mit dem Leben der finnischen Achtklässler verbinden als das Deutsche, das auch kulturell weiter entfernt ist. Dass die wahrscheinlichen Verwendungskontexte der Sprachen verschieden sind, kann auch einigen anderen Unterschieden zwischen Deutsch- und Schwedischlehrwerken zugrunde liegen. Ein wichtiges Kriterium des authentischen FSUs ist, dass er die Lerner möglichst gut auf die Verwendung der Zielsprache außerhalb der Schule vorbereitet (z.B. Bärlund 2012). Aus

dieser Perspektive betrachtet sind die gleichen Texte und Aufgaben nicht immer in Bezug auf alle Sprachen authentisch, sondern Authentizität variiert je nach dem wahrscheinlichen Verwendungszweck der Sprache.

Der hauptsächliche Grund für die Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken lassen sich dadurch erklären, dass die Schwedischlehrwerke deutlich neuer sind als die Deutschlehrwerke. Wegen der sinkenden Lernerzahlen des Deutschen und seiner Stellung als eine fakultative Sprache werden neue Deutschlehrwerke nicht so oft herausgegeben wie Schwedischlehrwerke (s. Kap. 2). Die Verwendungszeit der Deutschlehrwerke ist also etwas länger, was dazu führt, dass sie oft veraltet sind. Das Problem der Aktualität betrifft alle Lehrwerke (z.B. Mishan 2005), besonders in Printform, aber der kleine Markt für die Deutschlehrwerke macht ihre Situation in Finnland noch schlimmer.

Der Unterschied zwischen den Publikationsjahren der Deutsch- und der Schwedischlehrwerke hat einen Einfluss darauf, wie die Zielsprache in den Lehrwerken vermittelt wird. Die Auffassungen darüber, wie Sprachen gelernt werden sollen, verändern sich die ganze Zeit. Wegen der 5 bis 10 Jahren zwischen den Publikationszeiten weichen auch die Auffassungen über Authentizität in den hier untersuchten Deutsch- und Schwedischlehrwerken voneinander ab. Die neue Tendenz, die Authentizität als Lernerzentriertheit zu betrachten, ist in den Schwedischlehrwerken zu sehen. In *På gång* werden die Aktivitäten eng mit dem Leben des Lerner verbunden. *Megafon* dagegen legt mehr Wert auf die echte Kommunikation und ermuntert die Lerner, eigene Schlussfolgerungen zum Beispiel aus den authentischen Texten zu machen. Darüber hinaus werden in den beiden Schwedischlehrwerken die Themen aus der Perspektive eines finnischen Jugendlichen betrachtet. In den Deutschlehrwerken ist die Situation anders. Die Analyse zeigte, dass *Echt!* weniger authentische Texte enthält als die anderen Lehrwerke und auch in vielen Aufgabenkategorien an letzter Stelle liegt. Nach den Ergebnissen ähnelt *Super* den Schwedischlehrwerken mehr als *Echt!*, aber die Lernerzentriertheit ist in ihm auch nicht in dem Maße zu sehen wie in *Megafon* und *På gång*.

6.5.2 Authentizität in den digitalen Materialien

Die untersuchten Schwedischlehrwerke unterscheiden sich von den Deutschlehrwerken dadurch, dass sie auch elektronisches Material enthalten. Es ist interessant zu untersuchen, ob das digitale Material zur Authentizität der Lehrwerke *Megafon* und *På*

gång auf irgendeine Weise beigetragen hat. In der Literatur kam heraus, dass die elektronischen Materialien mehr authentische Texte und Aufgaben in die Lehrwerke bringen können (s. Kap 4.4). Hier wird zuerst erklärt, ob die E-Materialien der Schwedischlehrwerke etwas Neues im Bereich der authentischen Texte bieten. Danach wird das Gleiche in Bezug auf authentische Aufgaben betrachtet.

Die elektronische Form des Lehrwerks ermöglicht mehr authentische Texte in den Sprachunterricht zu bringen. Ein Mittel, authentische Texte ins E-Lehrwerk mit einzubeziehen, sind Hyperlinks (Derewianka 2003, s. Kap 4.4). In *Megafon* und *På gång* wird diese Möglichkeit im E-Material nicht benutzt. In *Megafon* gibt es zwar Links auf verschiedene schwedischsprachige Internetseiten, aber sie kommen auch im Printbuch vor und funktionieren im E-Material nicht als Hyperlinks. In einem elektronischen Lehrwerk sind solche Links viel nützlicher, weil der Lerner sowieso am Computer oder an einem Mobilgerät sitzt, wenn er das Lehrwerk verwendet. Der Lerner muss nur das Link kopieren und sich auf die Seite orientieren. In Printbüchern sind diese Internetadressen von weniger Relevanz, weil der Lerner dann neben dem Buch auch ein weiteres Medium braucht, um sich die Seiten anzuschauen. Es wäre dementsprechend logisch, dass die beiden digitalen Lehrwerke mehr Hinweise für interessante Internetseiten beinhalten würden als die anderen Lehrwerke. Trotzdem gibt es in *Megafon* nur einige Empfehlungen für Internetseiten und in *På gång* gar keine.

Ein weiterer Vorteil der E-Lehrwerke im Vergleich zu traditionellen Lehrwerken ist ihre Multimedialität, die neben den statischen Texten und Bildern auch die Verwendung anderer authentischen Texte ermöglicht (s. Kap 4.4). *Megafon* hat diese Möglichkeit genutzt und stellt zusätzliches Videomaterial zu den Texten dar. Das sind Videos über die richtigen Personen, um die sich auch die Texte handeln (s. Kap 6.1.1). Das Thema der Videos ist gleich wie in den Texten, aber die Personen sprechen freier. Als Hilfe für den Lerner gibt es einen schwedischsprachigen Untertitel zu jedem Video, der etwas vereinfacht wiedergibt, was die Person sagt. Diese Videos sind zwar für das Lehrwerk gefilmt worden, aber enthalten viele authentischen Elemente, wie eine richtige Person und eine lebendige Sprache. Im E-Material von *På gång* wird die Multimedialität in Bezug auf authentische Texte nicht genutzt.

Darüber hinaus ist die Menge des Materials in einem E-Lehrwerk nicht gleichermaßen begrenzt wie in einem Printbuch, was zumindest theoretisch auch eine größere Anzahl authentischer Texte bedeuten könnte. In *På gång* gibt es keine zusätzlichen Texte im E-Material, weder authentisch noch nicht-authentisch, sondern das E-Material enthält die

gleichen Texte wie das Printbuch. In *Megafon* sind die einzigen Extratexte die Videos, die schon oben erwähnt wurden.

Dass es in den elektronischen Lehrwerken im Allgemeinen mehr Raum für allerlei Materialien gibt als in den traditionellen Lehrwerken, ist auch in Bezug auf Übungen klar zu sehen. Die elektronischen Materialien von *Megafon* und *På gång* sind reich an zusätzlichen Übungen, die in der Printversionen nicht vorkommen. Die große Anzahl der Übungen beeinflusst indirekt die Authentizität des Unterrichts, weil sie dem Lehrer die Möglichkeit bietet, den Unterricht besser nach den Bedürfnissen der Lerner zu gestalten. Der Lehrer kann aus der Menge der Übungen diejenigen wählen, die für seine Lernergruppe geeignet sind. Außerdem hat in *På gång* und in *Megafon* der Lerner einen eigenen Zugang zumindest zu einigen Übungen. Auf diese Weise hat auch der Lerner eine gewisse Wahlmöglichkeit.

Die nächste Frage lautet natürlich, ob diese Extraübungen authentisch sind. In *På gång* sind die meisten zusätzlichen Übungen mechanische Grammatik- oder Wortschatzübungen, die der Lerner selbstständig mit seinem Gerät machen kann oder auf dem Whiteboard zusammen mit den anderen Lernern. Im E-Material von *Megafon* gibt es auch viele mechanische Übungen, die selbstständig oder zusammen gemacht werden können. Darüber hinaus sind viele Extraübungen im digitalen Material von *Megafon* verschiedene Spiele. Wenn diese Spiele zusammen mit anderen Lernern gespielt werden, und die Zielsprache verwendet wird, können sie als authentisch betrachtet werden (s. Kap 3.3.1).

Ein großer Vorteil des elektronischen Materials ist die Möglichkeit, kommunikative Medien in das Lehrwerk mit einzubeziehen (Derewianka 2003, Kap 4.4). Kommunikative Medien bieten Gelegenheiten, die Zielsprache in richtigen Situationen zu verwenden, das heißt sie ermöglichen authentische Sprachverwendung. Wenn es zum Beispiel in einem Lehrwerk eine Möglichkeit zum Chatten gibt, in dem die Lerner miteinander oder mit dem Lehrer in der Zielsprache kommunizieren können, handelt es sich um authentische Sprachverwendung. Mit den kommunikativen Medien kann der Lehrer auch durch das Lehrwerk die Leistungen des Lerner (die gemachten Extraübungen) kommentieren. In den untersuchten Lehrwerken werden die Kommunikationstechnologien nicht verwendet.

Die Kommunikationstechnologien in den E-Lehrwerken zu verwenden ist nicht ganz einfach. Das Lehrwerk wird oft für unecht oder unauthentisch gehalten (Tomlinson 2012), was dazu führen könnte, dass die Lerner die Kommunikation durch Lehrwerk nicht

natürlich finden. Außerdem gibt es eine Reihe von Kommunikationsmedien, die die Lerner schon im Alltag verwenden. Es wäre also sinnvoller die Zielsprache in diese Kommunikationsmedien zu bringen, als das Medium dem Lehrwerk anzupassen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die elektronischen Materialien von *Megafon* und *På gång* nur wenig zur Authentizität des Lehrwerks beitragen. Ein möglicher Grund dafür ist die Tatsache, dass die elektronischen Materialien noch relativ neu in den kommerziellen Lehrwerken sind. Das Potential der E-Lehrwerke wird nicht völlig ausgenutzt, weil es noch zu wenig Erfahrung über ihre Verwendung gibt. Authentizität ist nur einer der vielen Vorteile des digitalen Materials (s. z.B. Ekonoja 2014), und es kann sein, dass die Lehrwerkautoren die anderen Möglichkeiten der E-Lehrwerke für wichtiger halten.

7 SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Untersuchung wurden insgesamt vier Deutsch- und Schwedischlehrwerke für Achtklässler der finnischen Gesamtschule in Bezug auf ihre Authentizität analysiert. Authentizität ist eines der ältesten Ideale des FSUs, aber trotzdem wird immer noch darüber diskutiert, was sie eigentlich bedeutet und wie sie realisiert werden sollte. Wegen der schnellen Entwicklung der Technik ist die Authentizität in den letzten Jahren wieder ein aktuelles Thema des FSUs geworden. Die heutigen Kommunikations- und Informationstechnologien bieten neue Möglichkeiten, Fremdsprachenlernen authentischer zu machen. Dank der technischen Geräte und des Internets kann die zielsprachige Welt jetzt auch in den finnischen Klassenraum gebracht werden (s. z.B. Mishan 2005).

Obwohl die Lehrer sich der Vorteile der Authentizität bewusst sind, halten sie es oft für zu zeitraubend und mühsam authentische Materialien für den Unterricht zu suchen und zu ihnen passende Aufgaben zu planen (Gilmore 2007). Die meisten finnischen Fremdsprachenlehrer stützen sich auf die Lehrwerke, weil sie das Material und die Aktivitäten samt einer fertigen Struktur für den Unterricht bieten. Meiner Meinung nach ist dies höchst verständlich, aber ich finde es trotzdem wichtig, dass im FSU auch auf Authentizität Rücksicht genommen wird. Wenn die Lehrwerke auf jeden Fall im FSU vorhanden sind, wollte ich untersuchen, inwiefern Authentizität in den Lehrwerken berücksichtigt wird.

Ein weiterer Grund für mein Interesse an Authentizität ist die Situation des Deutschen und des Schwedischen als Schulsprachen in Finnland. Als eine zukünftige Deutsch- und Schwedischlehrerin habe ich Aufmerksamkeit auf die verschlechterte Stellung dieser Sprachen in der finnischen Gesamtschule gerichtet. Immer weniger Schüler lernen Deutsch (Tuokko et al. 2012) und die Einstellungen und die Motivation zum Schwedischlernen sind schlechter geworden sowie die Lernergebnisse der Schwedischlerner (Tuokko 2011). Bärlund (2012) schlägt vor, dass authentische Materialien zusammen mit authentischen Methoden eine Lösung für die sinkende Stellung der einigen Fremdsprachen sein könnte. Authentizität macht den Unterricht interessanter und kann deshalb die Schüler zum Fremdsprachenlernen verlocken und sie dabei motivieren. Ich finde diese Idee anwendbar und wollte deswegen herausfinden, wie

die Situation hinsichtlich der Authentizität aussieht. Weil der FSU sich stark am Lehrwerk orientiert, schien es mir logisch, zuerst die Lehrwerke zu analysieren.

Das Ziel dieser Untersuchung war also zu klären, inwiefern die Lehrwerke für Deutsch und Schwedisch authentisch sind. Es wurden zwei Deutschlehrwerke und zwei Schwedischlehrwerke analysiert, die sich an die achte Klasse der finnischen Gesamtschule richten. Es wurden gerade diese Lehrwerke ausgewählt, weil sie die neuesten Lehrwerke des Deutschen und des Schwedischen für diese Altersgruppe waren, als ich mich für das Material im Frühling 2015 entschieden habe. Die Untersuchung wurde als Lehrwerkanalyse verwirklicht, die zur qualitativen Forschung gehört, aber sie wurde mit quantitativen Daten ergänzt. Die Idee der Lehrwerkanalyse ist, die Lehrwerke möglichst objektiv zu betrachten, ohne sie in eine Rangordnung zu stellen. Die eigentliche Analyse wurde nach Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Um herauszufinden, inwiefern die ausgewählten Lehrwerke authentisch sind, wurden vier Untersuchungsfragen gestellt. Ich wollte die Authentizität in den Lehrwerken möglichst umfassend untersuchen, weshalb sich die drei ersten Untersuchungsfragen auf unterschiedliche Bereiche der Authentizität beziehen: Texte, Aufgaben und Themen. In der vierten Frage handelt es sich um einen Vergleich zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken.

Die erste Untersuchungsfrage konzentriert sich darauf, ob es authentische Texte in den Lehrwerken gibt, und wenn ja, wie sie sind. Die Untersuchung ergab, dass es in allen untersuchten Lehrwerken relativ wenig authentische Texte gibt und dass sie am meisten Lieder sind. Dieses Resultat bedeutet nicht unbedingt, dass die Lehrwerkautoren authentische Texte für unnötig halten würden. Vielmehr ist ein Zeichen dafür wie schwierig es ist, authentische Texte in den Lehrwerken miteinzubeziehen. Als Erstes sind die Texte in den Lehrwerken meistens produziert worden, um bestimmte Strukturen und bestimmten Wortschatz zu vermitteln. Authentische Texte, die die entsprechenden Strukturen und den passenden Wortschatz enthalten, und auch für das sprachliche Niveau der Zielgruppe geeignet sind, sind nicht ganz einfach zu finden. Außerdem können auch Urheberrechte ein Problem in der Verwendung des authentischen Materials bereiten. Als Zweites ist Authentizität vom Kontext abhängig, und es kann nicht garantiert werden, dass die Lerner den sprachlich authentischen Text als authentisch empfunden, wenn er im Lehrwerk vorkommt. (s. Kap 3.2.1, Kramersch 1998, Widdowson 1998). In diesem Sinne ist das Lehrwerk nicht die beste Quelle für authentische Texte.

Außer der Anzahl der authentischen Texte wurde untersucht, wie diese Texte in den Lehrwerken dargestellt werden und inwiefern sie für die Zielgruppe geeignet sind. Die authentischen Texte sind in den Lehrwerken inhaltlich oder sprachlich nicht modifiziert worden, aber das Layout ist in allen Fällen dem Layout des Lehrwerks angepasst worden. Ob die Texte für die Zielgruppe geeignet sind, war eine komplizierte Frage. Einerseits wird es in den Lehrwerken versucht, die authentischen Texte entsprechend den Interessen und den Bedürfnissen der Achtklässler auszuwählen. Viele von den Texten sind neue Poplieder und Auszüge aus Jugendbüchern, die die Zielgruppe interessieren könnten. Andererseits orientiert sich die Auswahl der Texte stark an der Thematik, dem Wortschatz und der Strukturen, die im Lehrwerk vorkommen. Ein gutes Beispiel dafür sind die Kinderlieder, die die Achtklässler wahrscheinlich für kindlich halten, die aber oft einen passenden Wortschatz enthalten. Außerdem kam in der Analyse heraus, dass eines der größten Probleme der authentischen Texte in den Lehrwerken die Aktualität ist. Die Aktualität wird als ein Vorteil der authentischen Texte betrachtet (s. Kap. 3.2.2), aber im Lehrwerkkontext wird diese Aktualität verloren. Es stellt sich auch in diesem Zusammenhang die Frage, ob authentische Texte überhaupt zu den kommerziellen Lehrwerken gehören.

In der zweiten Untersuchungsfrage wurden die Aufgaben und ihre Authentizität unter die Lupe genommen. Hier wurden zuerst gesondert die Aufgaben analysiert, die auf einem authentischen Text basieren, weil ihre Authentizität größtenteils vom zugrundeliegenden Text abhängig ist. Die Analyse zeigte, dass die Mehrzahl dieser Aufgaben sogenannte pädagogische Aufgaben waren. Mit solchen Übungen wird das Potential des authentischen Texts verloren (s. Kap 3.3.2), was auch die Verwendung der authentischen Texten in Lehrwerken in Frage stellt. Meiner Meinung nach deutet dies darauf hin, dass es nicht genug Information darüber gibt, wie die authentischen Texte im Unterricht behandelt werden sollten. Es wird betont, dass authentische Texte wichtig sind, aber was mit ihnen gemacht werden sollte, bleibt etwas unklar.

Hinsichtlich der selbstständigen Aufgaben in den Lehrwerken betonten die Lehrwerke etwas unterschiedliche Aspekte der Authentizität. In *Megafon* war eine Betonung der echten Kommunikation zu merken, während in *På gång* die Aufgaben eng mit dem Leben des Lerners gebunden wurden. In den Deutschlehrwerken war es dagegen zu merken, dass sie nicht so viele schriftliche Aufgaben mit authentischen Elementen hatten, sondern sich auf die mündliche Authentizität konzentrierten. Aufgrund dieser Ergebnisse ist es unmöglich zu sagen, welches Lehrwerk die authentischsten Aufgaben hatte, weil die

Aufgaben nicht miteinander vergleichbar sind. Darüber hinaus wurde hier nur ein Lehrwerk aus jeder Lehrwerkserie analysiert und es kann sein, dass die Betonungen in den Aufgaben zwischen den Lehrwerken einer Serie variieren. Es kann zum Beispiel sein, dass das Fehlen der authentischen Schreibeaufgaben in *Echt! 2* in *Echt! 1* oder *Echt! 3* kompensiert wird. Es ist auch wichtig zu bemerken, dass die Lehrwerke für etwas unterschiedliche Niveaus gemeint worden sind. Zum Beispiel *Super 8* ist auf den allerersten Deutschkurs der Lerner ausgerichtet worden, weshalb es verständlich ist, dass es keine schriftlichen authentischen Aufgaben enthält. Am Anfang der Sprachstudien werden nämlich typischerweise mündliche Fertigkeiten betont (z.B. Islam 2003).

In der dritten Untersuchungsfrage wurden die Themen in den Lehrwerken behandelt. Die Analyse ergab, dass die Themen in den Lehrwerken ganz gewöhnlich waren und sich viel überlappten. Dieses Resultat war erwartet, weil auf dem Anfängerniveau oft die allgemeinen Themen behandelt werden (s. Islam 2003). Außerdem werden die Themen des FSUs weitgehend im nationalen Lehrplan festgelegt (s. z.B. OPH 2014). Obwohl die Oberthemen hauptsächlich gleich waren, wurden die Themen aus verschiedenen Perspektiven in den Lehrwerken betrachtet. In den Schwedischlehrwerken wurden die Themen enger mit dem Leben der Achtklässler gebunden als in den Deutschlehrwerken, was ihre Authentizität vermehrt. In dem Sinne waren die Themen also authentisch, dass sie den Lernern bekannt waren. Jedoch ist die Authentizität der Themen stark davon abhängig, dass die Themen für den individuellen Lerner interessant und engagierend sind. Die Lehrwerkautoren versuchen Themen auszuwählen, die allen Lernern der Zielgruppe gefallen und gleichzeitig dem Lehrplan entsprechen. Dies führt dazu, dass die Themen letztendlich sehr allgemein und sicher sind und niemanden wirklich interessieren (s. Kap 3.4, Mishan 2005). Was die Themen betrifft, scheint es für die Lehrwerke unmöglich zu sein, Authentizität zu erreichen.

Das Ziel der vierten Untersuchungsfrage war herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken hinsichtlich der Authentizität gibt. Im Bereich der authentischen Texte waren keine großen Unterschiede zu finden. In Bezug auf die Aufgaben wichen die Lehrwerke mehr voneinander ab. Das interessanteste Ergebnis in diesem Bereich war, dass es in den Schwedischlehrwerken deutlich mehr authentische Schreibeaufgaben gab als in den Deutschlehrwerken. Die Analyse der Themen ergab sich, dass die Themen in den Schwedischlehrwerken näher am Alltag der Schüler sind als die Themen der Deutschlehrwerke. Im Allgemeinen ist in den Schwedischlehrwerken eine leichte Neigung zur erfahrungsbasierten Authentizität zu

sehen im Vergleich zu den Deutschlehrwerken. In den Übungen von *Megafon* wird viel Wert auf die echte Kommunikation gelegt und zu eigenen Interpretationen und Schlussfolgerungen werden im Zusammenhang mit Texten ermuntert. In *På gång* dagegen werden die Aktivitäten eng mit dem Lerner, seinem Leben und seinen Erfahrungen gebunden. Der Unterschied zu den Deutschlehrwerken, besonders zu *Super*, ist nicht groß, aber trotzdem sichtbar.

Die meisten Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken lassen sich wahrscheinlich auf den Altersunterschied der Lehrwerke zurückführen. Die Deutschlehrwerke sind 5-10 Jahren älter als die Schwedischlehrwerke, was natürlich in den didaktischen Betonungen der Lehrwerke zu sehen sind. Neben der Publikationszeit liegen die Unterschiede zwischen den Deutsch- und Schwedischlehrwerken auch an den verschiedenen Stellungen, die die Sprachen in Finnland haben. Schwedisch gehört zur finnischen Kultur und ist in der finnischen Gesellschaft also viel relevanter als Deutsch. Die wahrscheinlichen Verwendungskontexte der Sprachen unterscheiden sich voneinander, weswegen auch in ihrem Unterricht unterschiedliche Inhalte und Methoden betont werden. Eigentlich sind die unterschiedlichen Status des Deutschen und des Schwedischen auch der Grund für den Altersunterschied zwischen den Lehrwerken. Schwedisch ist eine obligatorische Schulsprache in Finnland, weshalb alle finnischsprachige Schüler Schwedisch lernen müssen. Deutsch dagegen ist ein wahlfreies Schulfach und hat deutlich weniger Lerner als Schwedisch (Tuokko et al 2012). Dies führt dazu, dass der Markt für Deutschlehrwerke kleiner ist als für Schwedischlehrwerke. Es ist nicht einträglich für die Verlage, neue Deutschlehrwerke so oft herauszugeben wie neue Schwedischlehrwerke oder Englischlehrwerke.

In der Untersuchung wurden die Unterschiede auch aus der Perspektive des digitalen Materials betrachtet. Ich wollte klären, ob die elektronischen Materialien von *På gång* und *Megafon* die Authentizität der Lehrwerke vermehren. Obwohl im digitalen Material von *Megafon* etwas mehr Extramaterial mit authentischen Merkmalen vorkam als in *På gång*, kann es festgestellt werden, dass das authentische Potential des elektronischen Lehrwerks nicht ausgenutzt wurde. Die digitale Form des Lehrwerks ermöglicht den Zugang zu mehreren authentischen Materialien und bietet neue authentischere Arbeitsweisen (s. Kap. 4.4). Ein Grund für dieses Ergebnis kann sein, dass es um ein relativ neues Phänomen geht und die Lehrwerkautoren noch nicht wissen, wie Authentizität mit den elektronischen Lehrwerken unterstützt werden kann.

Die qualitative Inhaltsanalyse war die einzige denkbare Methode für diese Untersuchung, weil die Authentizität ein vielseitiges Phänomen ist, das sich nicht nur in Zahlen messen lässt. Trotzdem war es wichtig einige quantitative Informationen in die Analyse mit einzubeziehen, um meine eigenen Beobachtungen zu unterstützen und dadurch die Objektivität der Analyse zu verbessern. Völlig objektiv kann dieser Typ der Analyse nie sein, und auch in Bezug auf diese Untersuchung ist es wichtig zu merken, dass die Ergebnisse auf meinen persönlichen Beobachtungen und Schlussfolgerungen basieren. Es handelt sich also letztendlich darum, was mir in den Lehrwerken aufgefallen ist.

Diese Untersuchung durchzuführen war nicht ganz einfach. Schwierigkeiten bereitete vor allem die Mehrdeutigkeit des Begriffs Authentizität. Ein Phänomen zu analysieren, das so viele mögliche Definitionen hat, ist zeitraubend und mühsam. Um dieses Problem zu vermeiden hätte ich mich nur für einen Aspekt der Authentizität entscheiden können, wie zum Beispiel sprachliche Authentizität. Meine ursprüngliche Idee war jedoch die Lage der Lehrwerke gerade in Bezug auf allerlei Authentizität zu untersuchen, und ich habe mich an diese Idee gehalten. Eine weitere Herausforderung in der Untersuchung war die Kombination Authentizität und Lehrwerke, die schon an sich etwas umstritten ist. Bei der Analyse war ich also gezwungen, neben der Authentizität auch daran zu denken, wie der Lehrwerkkontext diese Authentizität beeinflusst.

Außer den Schwierigkeiten, gibt es in dieser Untersuchung auch Begrenzungen, die die Validität verschlechtern können. Als Erstes waren die Lehrwerke für etwas unterschiedliche Niveaus ausgerichtet worden, obwohl sie alle als Lehrwerke der elementaren Sprachverwendung bezeichnet werden können. Deswegen sind die Lehrwerke miteinander nicht völlig vergleichbar. Als Zweites waren die Deutschlehrwerke 5-10 Jahre älter als die Schwedischlehrwerke, was dazu führt, dass die gefundenen Unterschiede zwischen den zwei Sprachen auch auf den Altersunterschied zurückgeführt werden können. Als Drittes umfasste die Analyse nur zwei Lehrwerken der beiden Sprachen, und deshalb können aufgrund dieser Untersuchung keine Verallgemeinerungen über die Authentizität der Schwedisch- und Deutschlehrwerke gemacht werden. Im Rahmen dieser Arbeit wäre es aber nicht möglich gewesen, mehr Lehrwerke zu untersuchen. Außerdem sind viele von den verwendeten Quellen ziemlich alt. Es handelt sich aber um grundlegende Artikel und Bücher, die in den 80er und 90er Jahren geschrieben wurden, als Authentizität am meisten diskutiert wurde.

Trotz der Begrenzungen kann diese Untersuchung von Nutzen sein. Zumindest ist es nützlich für mich und andere Deutsch- und Schwedischlehrer, die sich für Authentizität

in den aktuellen Lehrwerken interessieren. Diese Untersuchung kann den Lehrern bei Auswahl der authentischen Texte oder Aufgaben helfen, indem sie wissen, was im Lehrwerk schon vorhanden ist. Dies betrifft besonders die Lehrer, die die untersuchten Lehrwerke benutzen, aber auch andere Lehrer bekommen Hinweise darauf, worauf bei der Auswahl der Materialien geachtet werden muss. Für die Lehrwerkautoren und Verlage bietet die Untersuchung dagegen wichtige Information über ihr Produkt im Vergleich zum Produkt des Konkurrenten. Außerdem kann diese Untersuchung für die Studenten von Nutzen sein, die Authentizität im FSU untersuchen wollen. Mithilfe meiner Arbeit können sie die möglichen Schwierigkeiten und Begrenzungen schon im Voraus in Rücksicht nehmen und sogar vermeiden. Darüber hinaus bietet diese Arbeit neue Perspektiven, aus denen Authentizität in den Lehrwerken untersucht werden kann.

In der Zukunft wäre es interessant zu untersuchen, wie die Lehrwerke sich mit der Zeit in Bezug auf Authentizität verändern. Die beiden Verlage, die die hier untersuchten Lehrwerke herausgegeben haben, Otava und Sanomapro, publizieren im Jahr 2016 neue Lehrwerke für B2-Deutsch. Diese Lehrwerke mit den Ergebnissen dieser Untersuchung zu vergleichen würde wichtige Information über die Entwicklung der Authentizität in den Deutschlehrwerken geben. Das Thema Authentizität und Lehrwerke interessiert mich auch im weiteren Sinne. Diese Arbeit deutete darauf hin, dass die Lehrwerke, wie sie jetzt sind, nicht das beste Medium für authentische Materialien und Methoden sind. Doch sind die Lehrwerke eine wichtige Hilfe für die Lehrer. Mit den neuen Technologien wäre es vielleicht möglich ein offeneres und flexibleres Lehrwerk zu gestalten, das die Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Lernalters besser betreffen könnte.

LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRLITERATUR

- Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S. På gång 8. Texter. 2014. Helsinki: Sanomapro Oy.
- Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S. På gång 8. Övningar. 2014. Helsinki: Sanomapro Oy.
- Blom, A., Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2013. Megafon 2. Textbok. Helsinki: Otava.
- Blom, A., Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2013. Megafon 2. Övningsbok. Helsinki: Otava.
- Busse, C., Kulmala, A., Launosalo, K., Litmanen, P. & Verkama, O. 2008. Echt! Texte 2. Helsinki: Otava.
- Busse, C., Kulmala, A., Launosalo, K., Litmanen, P. & Verkama, O. 2008. Echt! Übungen 2. Helsinki: Otava. 2008.
- Haapala, M., Hübner, H., Seppänen, M., Syrjö, H. & Toiviainen, H. 2013. Super 8-9. Textbuch. 6. Auflage. Helsinki: Sanomapro Oy.
- Haapala, M., Hübner, H., Seppänen, M., Syrjö, H. & Toiviainen, H. 2013. Super 8-9. Übungsbuch. 1.-10. Auflage. Helsinki: Sanomapro Oy.
- Megafon 2 Internetmaterial. Online unter: <http://www3.otava.fi/megafon2/> (Passwort wird verlangt)
- På gång 8 Internetmaterial. Online unter: [https://oppimisymparisto.sanomapro.fi/d21/e/content/custom/543557/18269751/View](https://oppimisymparisto.sanomapro.fi/d21/e/content/custom/543557/18269751/Viewer)er (Passwort wird verlangt)

SEKUNDÄRLITERATUR

- Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S. 2014. På gång 8. Opettajan materiaali. 2014. Helsinki: Sanomapro Oy.
- Ammert, N. 2011. Om läroböcker och studiet av dem. In: Ammert, N. (Hg.) Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur AB. 25-40.
- Badger, R. & MacDonald, M. 2010. Making it Real: Authenticity, Process and Pedagogy. Applied Linguistics. 31 (4). 578-582.
- Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten tunnilla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Oktober 2010. Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla> (Letzter Aufruf am 07.11.2015)
- Bärlund, P. 2012. Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. GFL Journal. 2-3/2012. 157-184.

- Becker, N. 2003. Wieviel und welche Authentizität im Unterricht Deutsch für den Beruf? *Info DaF*. 30 (5). 489–499.
- Blom, A., Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S. 2014. *Megafon 2. Opettajan materiaali*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Otava.
- Bündgens-Kosten, J. 2014. Authenticity. *ELT Journal*. 68 (4). 457–459.
- Cakir, G. 2006. Zur Frage der Authentizität in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Clavel-Arroitia, B. & Fuster-Márquez, M. 2014. The authenticity of real texts in advanced English language textbooks. *ELT Journal*. 68 (2). 124-134.
- Derewianka, B. 2003. Developing Electronic Materials for Language Teaching. In: Tomlinson, B. (Hg.) *Developing materials for language teaching*. Trowbridge: Cromwell Press. 199-220.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duden. 2006. *Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Ekonoja, A. 2014. *Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tieto- ja viestintäteknikan opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Elomaa, E. 2009. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- GER. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Online unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Letzter Aufruf am 20.11.2015)
- Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 40 (2). 97-118.
- Guariento, W. & Morley, J. 2001. Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*. 55 (4). 347-353.
- Hellström, S-G. 1990. Autenticitet och verklighetsanknytning i språkundervisningen. In: Thorsén, K.(Hg.) *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80*. Skolöverstyrelsens publikation Läroplaner 1990:1. Stockholm: Utbildningsförlaget. 137-144.
- Islam, C. 2003. Materials for Beginners. In: Tomlinson, B. (Hg.) *Developing materials for language teaching*. Trowbridge: Cromwell Press. 256-274.
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. 2011. Svenskans plats i den finska utbildningen. Lagstiftning och utbildningssystem. In: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (Hg.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: HAMK julkaisut. 9-22.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hg.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. 49–61.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. *Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Opetushallitus. Online unter:

- http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perustee_t_perusopetuksessa.pdf (Letzter Aufruf am 07.11.2015)
- Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004. (Hg.) Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. N:o. 89. Joensuun yliopisto.
- Kovanen, J. 2004. Ruotsin kielen motivaatiosta peruskoulussa. In: Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004. (Hg.) Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. N:o. 89. Joensuun yliopisto.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen 1994. Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 5. Auflage. Berlin: Langenscheidt. s.23–29
- Kumpulainen, T. (Hg.) 2012. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011*. Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf (Letzter Aufruf 7.11.2015)
- Long, M. H. & Crookes, G. 1992. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*. 26 (1). 27–56.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., Keränen, A. 2008. *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- MacIntyre, P., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K. A. 1998. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*. 82 (4). 545-562.
- Mishan, F. 2004. Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution. *ELT Journal*. 58 (2). 219-227.
- Mishan, F. 2005. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. *Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013*. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusverkosto (julkaisuja 140) & Nuorisosiain neuvottelukunta & Valtion Liikuntaneuvosto. Online unter: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/05/Nuoria_liikkeell%C3%A4_verkko.pdf (Letzter Aufruf 08.11.2015)
- Neuner, G. 1994. Einführung: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 5. Auflage. Berlin: Langenscheidt. s.8-22
- Neuner, G. 2007. Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Narr France Attempto, S. 399-400.

- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OPH. 2011. Nationalspråksutredningen. Online unter: http://www.oph.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf (Letzter am 07.11.2015)
- Otava.fi. Internetseite für Lehrmaterialien. Online unter: <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/> (Letzter Aufruf am 20.11.2015)
- Peacock, M. 1997. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*. 51 (2).144–156.
- Pitkänen, N. & Varis, L. 2007. Autenticitet i svenskundervisning. Pro gradu- avhandling i svenska språket. Institutionen för språk. Jyväskylän universitet.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Letzter Aufruf am 08.11.2015)
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Letzter Aufruf 08.11.2015)
- Sanomapro.fi. Internetseite für Lehrmaterialien. Online unter: <https://sanomapro.fi/opetus-ja-opiskelu>. (Letzter Aufruf am 20.11.2015)
- Siegel, A. 2014. What should we talk about? The authenticity of textbook topics. *ELT Journal*. 68 (4). 363-375.
- Tomlinson, B. 2001. Materials development. In: Carter, R. & Nunan, D. (Hg.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. 2003. Materials Evaluation. In: Tomlinson, B. (Hg.) *Developing materials for language teaching*. Trowbridge: Cromwell Press. 15- 36.
- Tomlinson, B. 2012. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*. 45 (2). 143-179.
- Tuokko, E. 2011. Hur behärskar eleverna svenska i den finska grundläggande utbildningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008. In: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (Hg.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: HAMK julkaisut. 23- 40.
- Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. & Mustaparta, A-K. 2012. Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja. Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf (Letzter Aufruf 07.11.2015)
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

- Väisänen, T. 2004. Perusopetuksen 9.luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi. Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/115538_perusopetuksen_9_luokan_a_kielena_opetettavan_ranskan_saksan_ja_venajan_oppimistulosten_kansallinen_arviointi.pdf (Letzter Aufruf 17.11.2015)
- Widdowson, H. G. 1998. Context, community and authentic language. *TESOL Quarterly*. 32 (4). 705-716.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.
- Wolf, J. 2013. Exploring and contrasting EFL learners' perceptions of textbook-assigned and self-selected discussion topics. *Language Teaching Research*. 17 (1). 49-66.
- Yano, Y., Long, M. & Ross, S. 1994. The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*. 44 (2). 189-219.