

Olivera Durbaba
Filološki fakultet, Beograd

AUTHENTIZITÄT REVISITED: ZU AUTHENTISCHEN TEXTEN IN LEHRWERKEN FÜR DEN UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE¹

Im Artikel werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchungen dargestellt, die sich auf die Verwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht beziehen, insbesondere im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, wobei der Begriff der Authentizität nicht mehr vorrangig die Quellenauthentizität betrifft, sondern die Authentizität der gesamten kommunikativen Situation bzw. des kommunikativen Kontextes. Eine entsprechende didaktische Aufbereitung solcher Texte könnte die Entwicklung von Strategien zur lesezweckgebundenen, kommunikations- und situationsgerechten Informationsentnahme bzw. zur kritischen Bearbeitung und Interpretation der im Text enthaltenen Informationen gewährleisten und zur Steigerung der Motivation zum selbständigen und autonomen Lesen beitragen.

Schlüsselwörter: authentische Texte, Authentizitätskriterien, Textortenangebot, Lehrwerktexte, Informationsentnahme.

Jede Untersuchung, die einen Aspekt der Lehrwerkgestaltung und -konzeption, wie den der Textsortenauswahl, zu erarbeiten versucht, hat unerlässlich auch auf die Veränderungen einzugehen, die im Laufe der Zeit auf diesen Aspekt mehr oder wenig, vor- oder nachteilig eingewirkt haben. Einerseits wird bekanntlich sowohl Verlagen als auch Lehrwerkautoren eine Reihe von Voraussetzungen – Gesetzen, Richtlinien, Lehrplänen und -programmen, Curricula – auferlegt, die eingehalten werden müssen (u.a. sind in diesem Zusammenhang Einschränkungen legislativer, reflexiver, institutioneller und materieller Natur, die ein gesellschaftsbedingtes und zeitgemäßes Faktorenbündel übergeordneten Ranges bilden, s. Neuner 2003: 400 und Gnutzmann 1999: 68, in Anlehnung auf ein Modell von Piepho), andererseits unterliegen sie bestimmten analytischen und konstruktiven Bedingungen, die durch wissenschaftliche Entwicklungen in den einschlägigen Disziplinen (etwa in der Sprachwissenschaft, Textlinguistik, Landes- und Kulturwissenschaften, Lern-

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта 148024Д који финансира Министарство науке Републике Србије.

psychologie) (re)definiert werden und daher meistens einer bestimmten sprachdidaktischen Konzeption folgen müssen. Die letzt genannten Bedingungen stellen zugleich den Gegenstand jeder Lehrwerkforschung, -analyse und -kritik dar.

Eine der Veränderungen der didaktischen und methodischen Konzeptionen, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ereigneten, bezieht sich auf die Erweiterung des zentralen Lehr- und Lernmittels in Druckform – aus dem *Lehrbuch* als einem den gesamten Lehr- und Lernstoff umfassenden Druckwerk entwickelte sich das *Lehrwerk*, das nicht nur als ein mehrteiliges Druckprodukt zu verstehen ist, das neben dem Kursbuch mindestens ein Arbeitsbuch (auch Arbeitsheft, Schülerbuch, Übungsbuch, Vokabelheft u.ä. genannt) und eine Lehrerhandreichung (bzw. ein Lehrerhandbuch), ev. auch ein Glossar, eine Lesetextsammlung, verschiedene Kopiervorlagen usw. enthält, sondern auch in einen Medienverbund eingeschlossen wird, der aus entsprechenden, das Lehrbuch begleitenden, ergänzenden und unterstützenden auditiven (früher vor allem Schallplatten und Tonbändern, mittlerweile fast ausschließlich Kassetten und CDs) visuellen (Bilder, Dias, OVH-Folien) und/oder audio-visuellen (Videokassetten, CD-ROMs) Medienmaterialien besteht, deren Benutzung im Unterricht die Verfügbarkeit und wirksame Handhabung entsprechender Medienträger erfordert (früher Schallplattenspieler, Magnetongeräte, Kassetten- und Videorekorder, mittlerweile überwiegend CD-Player, Computer, DVD-Spieler). Eine treffende Definition dieses Begriffes hat Leupold (1998: 132 f.) gegeben, der das Lehrbuch als „*ein Buch, das in gedruckter Form landeskundliches, sprachliches und metasprachliches Lernmaterial enthält*“ bezeichnet. Ein Lehrwerk unterscheidet sich von älteren Lehrbüchern insofern, als das Lehrwerk nicht nur Lehr- und Lerninhalte (Texte und ihre Anordnung) festlegt, sondern auch den Lernprozess selber bestimmt (letzteres wohl durch Lehr- und Lernhinweise, etwa im Lehrerhandbuch) (Krumm/Ohms-Duszenko 2000: 1029).

Trotz technischen Fortschrittes und fachdidaktischer Entwicklungen sind sich die meisten Didaktiker darüber einig, dass Lehrwerke weiterhin das zentrale Medium des Unterrichtsprozesses darstellen (Barkowski 1999:13) und die Funktion eines „*Lehr- und Lernschritt-machers*“ übernehmen, der den Unterrichtsprozess steuert (Bausch 1999: 17). Manche Autoren sprechen jedoch im selben Zusammenhang vom Untergang der altbewährten Lehrwerkkultur, deren Fortbestehen und

weiterer Entwicklung neue Technologien zuwiderlaufen könnten², bzw. von unerlässlicher Erweiterung des bisherigen Lehrwerkbegriffes, oder sie drücken mindestens ihre Skepsis hinsichtlich der Zukunft lehrwerkgestützten Fremdsprachenunterrichts aus³.

Infolge schneller Verbreitung neuer computergestützten Medien haben manche Didaktiker das fremdsprachliche Lehrwerk schon totgesagt. Allerdings haben sich solche Prophezeiungen bisher doch nicht verwirklicht. Zwar haben sich Schwerpunkte verlagert und die Rollen der am Unterricht Beteiligten geändert (wobei die sog. neuen Medien⁴ neben dem Druckwerk eine immer bedeutendere Rolle spielen) – das Lehrwerk an sich bleibt aber immer noch ein Leitmedium im Unterrichtsgeschehen: erstens hat es eine Orientierungsfunktion für Lehrer und Lerner, außerdem stellt es immer noch einen Ersatz für das jeweilige Lehrprogramm dar, daher auch eine unentbehrliche Grundlage für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Der Unterricht in multimedialer Umgebung, besonders hinsichtlich der Internet-Benutzung, halten die meisten Didaktiker für eine Bereicherung des Angebotes an Lehr- und Lernmaterialien, die nun in optimisierter und aktualisierter Form bereitgestellt werden können, zumal die größten Verlage, die Materialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache herstellen⁵, auch Webseiten für ihre aktuellen Lehrwerke führen. Allerdings brauchen sowohl Lerner als auch Lehrer didaktische Empfehlungen oder Vorschläge für die (selbständige) Verarbeitung der aus dem Internet heruntergeladenen Materialien. Gute Beispiele möglicher Verknüpfungen zwischen Internetmaterialien und Lehrwerken führt Funk 2000: 29 an. Er warnt aber zugleich vor Unzulänglichkeiten unüberlegter und uneingeschränkter Übernahme von Internetmaterialien: *„Die schönsten und umfangreichsten Listen von interessanten Internetseiten mit Fotos und Texten, die zu meinem Lehrwerk passen, nützen wenig, wenn sie sprachlich von den Lernenden nicht mal ansatzweise zu bewältigen sind“* (Funk 2000:19). Auch Dürscheid (2001:45) warnt davor, didaktisch unaufbereitete Infor-

-
- 2 Solange eine erhebliche Diskrepanz zwischen technischer Leistungsfähigkeit und didaktischem Konzept bei der Lernsoftware-Entwicklung nicht verringert wird, stellt dies für Königs (1999:110) bloß eine Bereicherung im Bereich von Lernmaterialien dar, aber keine evolutionäre Veränderung.
- 3 S. Freudensteins 1999:61 Anspielung auf das isländische Sprichwort *„Lieber barfuß als ohne Buch“*, das er in einen programmatischen Aufruf umwandelt – *„Lieber hoch motiviert und erwerbsorientiert als mit Buch“*.
- 4 Unter den neuen Medien werden alle computergestützten und -geleiteten Formen der Informations-verarbeitung, -vermittlung und -verbreitung verstanden.
- 5 In Deutschland gehören dazu drei bekannte Familienunternehmen – Hueber (München), Klett (Stuttgart) und Langenscheidt (Berlin), aber auch manche kleineren Verlagshäuser (Cornelsen, Diesterweg).

mationen aus dem Internet in den Unterricht einzusetzen, da sie dem Niveau der Lerner nicht angepasst sein müssen. Lehrer und Lerner bedürfen demnach brauchbarer und strukturierter Zusatzangebote, die vom Lehrwerkautor und Verlag bereitgestellt werden sollten. In Ermangelung derer müsste der Lehrer fachdidaktischen Erkenntnissen gemäß Selektionskriterien zur Textauswahl selber anwenden, verfügbares Material zum Unterrichtszweck bzw. zur Erweiterung des Kursangebotes auch selber aus- und verarbeiten können. Was mediales Zusatzangebot in Form von CD-ROMs und ähnlichen Produkten betrifft, bemängeln Didaktiker und Praktiker dabei vor allem Armut an Übungsformen und Unmöglichkeit zum sozial-kooperativen Lernen; andererseits sichert der Medienverbund doch eine systematische und individuellen Bedürfnissen angepasste Lernsituation, einschließlich zahlreicher Gelegenheiten zur Selbstevaluation (Funk 2000: 21). In Krumm (1999: 119 f.), wo den Ausführungen über die lehrwerkergänzenden Funktionen von authentischen Materialien im Internet das programmatische Motto „*Das Lehrwerk ist tot – es lebe das Lehrwerk*“ vorangesetzt wird, erscheint das Internet als attraktive Alternative zum klassischen Lehrwerk, dessen Inhalte schnell veralten. Eine permanente „*Verbindung von Text, Bild und Ton und die Aktualität*“ sind Bereiche, in denen Krumm herkömmliche Lehrwerke auf die Dauer für nicht mehr konkurrenzfähig hält. Als ein erschwerender Umstand weisen sich z.Z. jedoch Defizite hinsichtlich inhaltlicher Kommentierung und Qualitätskontrolle des Lernangebotes im Internet auf. Krumm glaubt, dass Lehrwerke deshalb ihre Funktion als Stützpfeiler im Lehr- und Lernprozess noch eine Weile behalten dürften. In diesem Zusammenhang erinnert er an unterschiedliche altbewährte, didaktisch aufbereitete Medien – „*Zeitungen wie Authentik, Markt oder der Österreich-Spiegel*“ –, die lehrwerkergänzend eingesetzt werden können. Auf diese Quellen „*als eine Art Mittelweg zwischen authentischem Material und einer didaktisch verantworteten Auswahl*“ verweist er auch in Krumm/Ohms-Duszenko 2000: 1030.

Vom Standpunkt eines auf die Lehrerunabhängigkeit ausgerichteten Konzeptes von Lehr- und Lernmaterialien aus versteht z.B. Edmondson (1999:56) Lehrwerke als „*vernetzte Sammlungen von Materialien bzw. Anregungen bzw. didaktische Vorschläge mit Hinweisen zur Benutzung dieses Netzwerkes*“. Das virtuelle Lehrwerk der Zukunft sieht er in der Überwindung des Spannungsverhältnisses zwischen zentralisiert produzierten und individuellen Bedürfnissen angepassten Lehrmaterialien: Neue Lehr- und Lernmaterialien könnten nämlich bei ‚Vernetzungszentren‘ angesammelt und über das Internet in Form von permanent erweiterbaren und von Benutzern abrufbaren Online-Textnetzwerken wei-

ter distribuiert werden. Verschiedene Umfragenergebnisse, die Krumm (1999:122) zitiert und analysiert, listen Vor- und Nachteile klassischer Lehrwerke und elektronischer Medien auf. Für ein Lehrwerk spreche demnach Folgendes: Auswahl, Qualitätskontrolle, Unterstützung für den Lehrer, Lenkung des Lernprozesses, klare Progression; dagegen jedoch: zu strenge Lenkung und inhaltliche Festlegung, Mangel an Aktualität, Interaktivität, Lernautonomie. Für elektronische Medien sprechen Faktoren wie: Materialreichtum, inhaltliche Flexibilität, Adaptabilität, Aktualität, dagegen einerseits das Fehlen an Qualitätskontrolle und Interaktivität, wie auch an adäquater Lehrerausbildung, andererseits Überfluss am Materialienangebot und das Vorherrschen des Englischen.

In Anbetracht neuer Entwicklungen von Sprachlehr- und -lernkonzepten, insbesondere bezüglich der Forderungen nach Lernerautonomie und Abwendung von lehrerzentriertem Unterricht plädiert Nodari, zitiert nach Gnutzmann (1999: 71), für drei Grundanforderungen an forschungsergebnisgerechte Lehrwerke: Berücksichtigung allgemeinerzieherischer Lehrziele; Hinführung zur Lernerautonomie; Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit. Als ein Desideratum in der Lehrwerkforschung betrachtet Gnutzmann (1999: 74) dabei Untersuchungen, die auf die Lernerautonomie fördernde Verbindung der „*Lernkontexte ‚Lehrwerk‘ und ‚neue Technologien‘*“ abzielen würden.

Der Anteil eines Lehrwerks am Unterricht könnte durchaus reduziert werden, was in Krumm (1994b: 27 f.) übersichtlich ausgeführt wird: Unterricht ohne Lehrbuch (Einsatz der von Schülern selbst produzierten Texte, z.B. in Form von Klassenzeitschriften, Wandzeitungen u.ä.); Anpassung durch Zusatzmaterial (Auswahl aus ergänzenden Lehr- und Lernmaterialien, Übergang zu Lehrwerken im Baukastensystem); Lehrwerke mit „Leerstellen“ (Ergänzung des Lehrwerkangebotes durch partnerschaftliche Arbeitsformen, etwa Tandem-Projekte); regionale Lehrwerke (Implementierung einheimischer Traditionen und Erfahrungen bei der Entwicklung landesspezifischer Konzepte von Lehrwerken).

Konzeptuelle Entwicklung der Lehrwerkproduktion obliegt Ergebnissen mehrerer Wissenschaftsdisziplinen, in erster Linie der Psychologie (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie), Sprachwissenschaft, Fachdidaktik. Nach der ihnen zugrunde liegenden didaktischen Konzeption werden in deren Entwicklung mehrere geschichtliche Phasen unterschieden, die *altsprachlich tradierte*, *sturkturorientierte* und *kommunikativ ausgerichtetete*, mittlerweile durch interkulturelle und kognitive Ansätze erweiterte Lehrwerke umfassen. Laut einem bekannten von Götze (1994) erstellten Modell, in dem Lehr- und Lernmaterialien vom Standpunkt der methodengeschichtlichen Veränderungen im Fremd-

sprachenunterricht aus dargestellt werden, lassen sich fünf Lehrwerkgenerationen unterscheiden: (a) nach Prinzipien und Vorgaben der Grammatik-Übersetzungsmethode konzipierte Lehrwerke (I. Phase); (b) im Rahmen der audio-lingualien bzw. audio-visuellen Methode entstandene Lehrwerke (II. Phase); (c) durch die kommunikative Wende beeinflusste Lehrwerke (III. Phase); (d) adressaten-, d.h. auch regional-spezifische Lehrwerke, die aus der Fremdperspektive und mit Berücksichtigung der jeweiligen Ausgangssprache verfasst sind (IV. Phase); (e) auf kognitiven und interaktiven Lernverfahren beruhende Lehrwerke (V. Phase). Im Anschluss an weitere Übersichten über Entwicklungsstufen in der fremdsprachendidaktischen Lehrwerkgestaltung (u.a. die von Rösler/Skiba und Wolff) unterscheidet Henrici hingegen (1999: 84) folgende Trends: das Lehrmaterialien-Steinbruch-Konzept in den frühen 80er Jahren, später auch das kurstragende Lehrwerkkonzept nebst Zusatzmaterialien, in jüngster Zeit jedoch ein konstruktivistisch ausgerichtetes Konzept *„kooperativen, inhaltsbezogenen, aufgabenorientierten, autonomen, selbstverantwortlichen Eigenerwerbs im Rahmen von Gruppen- und Projektlernens“*.

Nach vorherrschender landeskundlich-didaktischer Position, die in zahlreichen von ihm untersuchten Lehrwerken vertretenen ist, werden diese von Ammer (1988: 73) in drei Gruppen geordnet: sprachvermittlungsorientierte, kulturvermittlungorientierte und kommunikationsorientierte Lehrwerke.

Bei allen Veränderungen in der Lehrwerkkonzeption und -gestaltung bleiben Texte das zentrale Element eines Lehrwerks. Sie sind zugleich als grundlegendes Mittel und primäres Objekt des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen. Die Beschäftigung mit Texten stellt eine der bedeutendsten Tätigkeiten im Lernprozess dar, das Lernen selbst findet in der Auseinandersetzung mit Texten statt (Schmelter 1999: 4 f.). Nach konstruktivistischem Ansatz kommt beim Lesen sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache zur Verarbeitung der im Text enthaltenen Data und zu ihrer mehr oder weniger effizienten Verbindung mit dem vorhandenen Wissen. In einem überwiegend semiotisch geprägten Kontext führt Bleyhl (1999: 30) ein traditionelles Textverständnis als ein sekundär verfasstes Abbild einer primären Realität zugleich auch als Beispiel für das Sprachsystem selbst auf. Dieser Auffassung setzt er im poststrukturalistischen Sinne einen anderen Textbegriff entgegen: *„Texte sind nicht Abbild, sondern Teil der sozialen Praxis, die sich in ihrer Selbstausslegung erst herstellt“*.

Ob im schriftlichen oder mündlichen Medium, üben Lehrwerktexte eine (mindestens) doppelte, teilweise auch widerspruchsvolle Funk-

tion aus: sie müssen einerseits relevante sprachliche Erscheinungen (adäquate Sprechhandlungen, einschlägigen Wortschatz, erforderliche grammatische Strukturen) einführen und veranschaulichen, andererseits auch Anforderungen nach situations- und textsortengerechtem Lese- oder Hörverfahren entsprechen. Außerdem enthält ein Lehrwerktext Informationen nichtsprachlicher Art (kulturbezogene Informationen oder solche, die sich auf das Allgemeinwissen beziehen), die beim Leseprozess erst inferiert werden müssen. Von diesem bidimensionalen Charakter der Lehrwerktexte geht auch das Konzept einer integrierten Sprach- und Textarbeit aus, realisiert als „Weg von der Sprachübung (im Sinne „didaktischer“ Kommunikation) zur Sprachausübung (im Sinne „realer“ Kommunikation) mit dem Ziel, den Schüler systematisch auf die adressaten- und situationsadäquate Bewältigung nachschulischer Lebensweltbedingungen vorzubereiten“ (Weller 1995: 304). Mit Lehrwerktexten im Lehr- und Lernprozess wird demnach verschiedenartig verfahren: Sie werden „thematisch vorbereitet, detailliert und aufmerksam gelesen, gründlich analysiert, erklärt, inhaltlich abgefragt, diskutiert, zu Hause noch einmal bearbeitet und am Ende oft Gegenstand der Lernererfolgskontrolle“ (Quetz 1999: 168).

Im Fremdsprachenunterricht wird im Allgemeinen ein erweiterter Textbegriff verwendet – dem Vermittlungsmedium entsprechend wird zwischen Lese- und Hörtexten unterschieden; nach der Urheberschaft wird üblicherweise zwischen authentischen Texten einerseits und nicht-authentischen bzw. synthetischen oder didaktischen Lehrwerktexten andererseits unterschieden (Wolff 1984: 8): Authentische Texte sind von einem Muttersprachler für Muttersprachler geschrieben, synthetische Texte sind eigens zum Lehrwerkzwecke vom Lehrwerkautor selber verfasst (zu synthetischen Texten werden auch ursprünglich authentische Texte gerechnet, die durch Adaption oder Verkürzung von ihrer Ausgangsform wesentlich abweichen).

Der Einsatz authentischer Texte wird gewöhnlich als eines der Hauptmerkmale des kommunikativen Ansatzes betrachtet. Solchen Texten wird die Beschaffenheit beigemessen, fremdsprachliche Interaktion zu bereichern, um persönlichem Interesse besser zu entsprechen, und den Motivationsstand der Lernenden zu erhöhen (Little et al. 1989: 6: „...because they come complete with all the savour, stench and rough edges of life beyond the school walls, they are likely to be markedly more successful in provoking pupil reaction and interaction than the somewhat anemic texts that one so often finds between the covers of textbooks“). Edelhoff führt im Vorwort seines Sammelbandes *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (1985: 5) drei Gründe an,

die die Anwendung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht sinnvoll machen: sie weihen in Strategien zum Entschlüsseln des Unbekannten in Konzept und Zeichen ein, liefern landeskundliche Informationen und Wissensstände, intensivieren Engagement und Motivation. Auch Krüger (1985: 43) hebt hervor, dass im kommunikativ konzipierten Fremdsprachenunterricht Prinzipien der Informationsentnahme an Texten geübt werden sollten, weshalb sie eine denkbar realistische Sprecher-Schreiber-Situation darstellen, d.h. einen Adressaten, einen Anlass und eine Intention voraussetzen müssten.

Die ausdrücklich authentizitätsoptimistische Auffassung, die im Kontext des kommunikativen Ansatzes zum Ausdruck kam, wurde in der Forschung zu Beginn der 90er Jahre in mancherlei Hinsicht erweitert oder relativiert, teilweise auch ernsthaft kritisiert und demnach revidiert: (a) Das Prinzip der Authentizität darf nicht auf Zeitungsartikel und aufgenommene Alltagsgespräche eingeschränkt, sondern auch auf literarische Texte angewandt werden (Rösler 1999); (b) authentische Texte haben meistens einen höheren kulturvermittelnden und informativen Wert, sind aber auch anspruchsvoller und obliegen keinem Lerhverprogressionsgebot; deshalb könnten Lernende die Anwendung ausschließlich authentischer Texte im Unterricht wegen ihren hohen textuellen und kontextuellen Schwierigkeitsgrades als frustrierend empfinden (Chavez 1998), was immer dann der Fall ist, wenn das Textniveau die Sprachkompetenz oder den Wissensstand des Lesers überfordern (Karcher 1994: 275); (c) Authentizität sollte nicht der vorherrschende oder sogar einzige Maßstab für die Qualität der Lehrwerktexte sein; (d) aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgenommene und in ein Lehrwerk integrierte Texte sind nicht bedenkenlos als authentisch zu bezeichnen, da die Wiedergabe eines Originaltextes auch nicht seiner authentischen Rezeptionssituation entspricht (Krumm/Ohms-Duszenko 2000: 1030). Henrici (1986: 253) betont z.B. ausdrücklich, dass medienvermittelten „authentischen Texten“ (Hervorhebung im Original) nur eine Authentizität im Sinne vom Textexemplar, nicht aber im Sinne von der Kommunikationssituation, *„da der Schüler nicht der intendierte Adressat ist und die Texte unter schulspezifischen Bedingungen vermittelt werden“*.

Generell könnte den Ausführungen von Rösler (1999) zugestimmt werden, der den Einsatz von nichtauthentischen, selbst verfassten Lehrwerktexten überall dort für sinnvoll hält, wo Progressionsanforderungen sich nur mühsam oder sogar unmöglich in Einklang mit vorhandenen Sprachkenntnissen bringen lassen (wie z.B. im Anfängerunterricht). Beim Einsatz authentischer und adaptierter Lesetexte empfiehlt Karcher

(1994: 275f.)⁶ eine „Schema-Progression“: (a) Texte, die den Einsatz eigenkultureller Schemata erlauben (über das eigene Land oder die eigene Umgebung); (b) Texte, deren Schemata kulturneutral sind; (c) Texte, die schematisch adaptiert sind; (d) Texte, die „schematisch“ fremdkulturell sind.

Die Lehrwerktexte werden vor allem auf ihre sprachliche, inhaltliche und lerner- oder unterrichtsbezogene Authentizität hin untersucht (Keim 1994: 163). Neben zwei schon erwähnten Prinzipien (muttersprachliche Produktion und Rezeption) führt Chavez (1998: 39) zehn weitere Authentizitätskriterien: Direktheit („*Der Lerner verfolgt die Textentwicklung direkt*“); Gegenwärtigkeit („*Der Lerner interagiert mit Texten, die zu diesem bestimmten Zeitpunkt relevant (und nicht veraltet) sind*“); Mediumsauthentizität („*Mündliche und schriftliche Texte werden in ihrer ursprünglichen Mediumskonzeption bewahrt*“); Eindrucksauthentizität („*Der Lerner erfährt die volle Spielbreite von Eindrücken, wie sie in natürlichen Situationen vorkommen*“); Intensionsauthentizität („*Die im Text enthaltene Information kann das Verhalten des Lerner tatsächlich so beeinflussen, wie es vom Sprecher beabsichtigt ist*“); Lernerinklusivität („*Der Lerner ist in den Prozess der Textrezeption oder Textproduktion eingeschlossen und nicht auf die Rolle des passiven Lesers oder Hörers beschränkt*“); Quellenauthentizität („*Der Text erscheint in seiner ursprünglichen Quelle*“); Ausgangsauthentizität („*Die Initiative zur Interaktion mit einem Text geht vom Lerner und seinen persönlichen Bedürfnissen aus anstatt vom Lehrer und seinen pädagogischen Intentionen*“); Rahmenauthentizität („*Der Text wird in einer Umgebung produziert oder rezipiert, in der die Textsprache die Landessprache ist*“); Botschaftsorientierung („*Der Lerner interagiert mit einem Text, um eine Botschaft zu übermitteln oder eine Botschaft zu empfangen, nicht um die Sprache zu üben*“).

Eine der umfangreichsten Auflistungen von Kriterien, denen ein Lehrwerk in Bezug auf die darin vorkommenden Texte Genüge zu leisten hat, erstellte der Beirat DaF des Goethe-Instituts (1987). Die darin enthaltenen 34 Maximen wurden aufgrund einer Corpusanalyse formuliert, der zahlreiche zu dieser Zeit benutzte Lehrwerke unterzogen wurden. In den Maximen wird für „eine große Vielfalt an Texten unterschiedlicher Herkunft“ plädiert, für Anwendung deutscher Originaltexte wie auch unterschiedlicher Textsorten, Ergänzung der im Lehrwerk angebotenen Texte durch selber ausgewählte, nicht nur dem Druckmedi-

6 Er unterscheidet zwischen adaptierten Texten, bei denen die inhaltliche, schematische Komplexität reduziert wird, und vereinfachten Texten, bei denen die formelle, sprachliche Komplexität reduziert wird (kurze und geläufige Lexeme, einfache grammatische Strukturen, parataktische Satzkombinationen).

um entnommene Quellen, Anpassung des Textsortenangebotes an Alter, Vorwissen, kulturelle Perspektive und Interessen der Adressaten, Einsatz unterschiedlicher Erscheinungsformen bzw. Genres (Comics, schöne Literatur, insbesondere Gedichte), Vermeidung von Sensationalismus oder Tabuthemen, wie auch von Gemeinplätzen, Vorführung kultureller und sprachlicher Varietäten des deutschsprachigen Raums usw. In der These Nr. 25, unter dem Stichwort „Aktualität“ wird auf die Notwendigkeit verwiesen, bei der Textauswahl einen bestimmten Abstand zur Tagespolitik zu bewahren, da Aktualität bekanntlich eine verderbliche Ware sei. Da diese als ein den Zeitungstexten innewohnendes Merkmal angesehen wird, wird hier ausdrücklich vom extrem schnellen Aktualitätsverlust bei Zeitungstexten gewarnt: *„Darum sollten Zeitungstexte keinen besonderen Bonus vor anderen Texten haben. Sie sollten in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache nur insoweit verwendet werden, als sprachliche Besonderheiten der Textsorte ‚Zeitung‘ zum Gegenstand des Sprachunterrichts gemacht werden“.*

In einer umfangreichen Analyse, der bei Kast/Neuner (1994) Lehrwerke für Erwachsene und Kinder unterzogen wurden, gingen die Autoren u.a. auch der Frage des Textsortenangebotes nach, und zwar indem sie einzelne Feststellungen aus vielen in verschiedenen Fachzeitschriften und Sammelbänden veröffentlichten Rezensionen in Form von Pro- und Contrastements zusammenfügten. In fast allen hier zitierten Rezensionen wurde das Vorhandensein authentischer Texte, darunter auch solcher, die beispielsweise Zeitungen oder Zeitschriften entnommen wurden, sowie die Vielfalt der Lehrbuchtexte ausdrücklich positiv bewertet, und umgekehrt – unzureichendes Textsortenangebot wurde bemängelt:

Pro:

- *Deutsch aktiv 1*: großes Textsortenangebot, vorrangig authentische Texte;
- *Deutsch aktiv 2*: humorvolle Cartoons, Fotografien und Graphiken, die die Konzentration aufrechterhalten, die Konzepte visualisieren, neuen Stoff einleiten und in kulturelle und geographische Themen einführen;
- *Deutsch aktiv 3*: unterschiedliche Textsorten wie Zeitungsausschnitte, Flugblätter, Graffitis, Gedichte, Lieder etc. ermöglichen eine kontroverse Aufarbeitung der Themen.
- *Deutsch aktiv neu*: authentische Textmaterialien; größere Textsortenvielfalt in den A-Teilen (als in *Deutsch aktiv 1*); Vielfalt der Texte ermöglicht eine effektive Entwicklung der Lesefertigkeit.

- *Eindrücke – Einblicke*: fast ausschließlich authentische Texte; breit gefächertes, fast ausschließlich authentisches Textsortenangebot;
- *Grundkurs Deutsch*: vielfältige Texte;
- *Sichtwechsel*: Eine sehr gelungene Textauswahl, die den Leser oft schon bei der Wahrnehmung fesselt.
- *Sprachbrücke*: viele Cartoons, poetische Texte und Zeichnungen, die gut gewählt sind und den Text gut untergliedern; Vielfalt von Textsorten und Übungstypen.
- *Sprachkurs Deutsch 3*: Das Textsortenangebot ermöglicht differenzierte, praxisorientierte Arbeit.
- *Sprachkurs Deutsch 5*: eine sehr anspruchsvolle und breite Textauswahl;
- *Themen 2*: aktuelle Texte; gute Textauswahl.
- *Themen 1 und 2*: Texte alltagsnah und ansprechend, authentisch und lebendig.
- *Themen – Ausgabe in zwei Bänden*: großes Angebot authentischer Hör- und Lesetexte.
- *Deutsch konkret*: breites Textsortenangebot; viele authentische Materialien.

Contra:

- *Deutsch aktiv neu*: Karikaturen passen nicht immer zu allen Zielgruppen.
- *Eindrücke – Einblicke*: keine didaktische Aufarbeitung von Schaubildern;
- *Grundkurs Deutsch*: kleines Textsortenangebot.

Empfehlenswert:

- *Deutsch aktiv neu*: Die unterschiedlichen Textsorten sind noch stärker zu vertreten – z.B. Gebrauchstexte als Grundlage für die Entwicklung des Leseverstehens.

Im Kontext dieser lehrwerkkritischen Aussagen stellt Kast (1994: 51) u.a. Kriterien bereit, die ein Lehrwerk hinsichtlich Fertigkeitförderung und -transfer erfüllen müsste: im Hinblick auf das Textsorten- und Leseübungsangebot sollte ein Lehrwerk Sachtexte, literarische Texte und unterschiedliche Textsorten wie auch Übungen anbieten, die zum systematischen Lesestrategientraining führen (Internationalismen, Namen, Zahlen usw. als Verständnishilfen benutzen, Selbstvertrauen zur Hypothesenbildung entwickeln).

In einem Auswahlführer für Lehrende und Lernende unterzieht Schloßmacher (1998) ausgewählte Lehrwerke für DaF einer gründlichen

Analyse, in der u.a. das Textsortenangebot und Übungen zum Leseverstehen untersucht werden: die Eintönigkeit der Textsorten wird negativ eingeschätzt („*Deutsch – unsere Sprache Neu 1*“); den Anteil an authentischen Texten wird positiv bewertet; Zeitungstexten wird ein unbestreitbar hoher informativer und kulturvergleichender Wert zugeschrieben („*Aufbaukurs Deutsch*“), zugleich wird jedoch auch auf Aktualitätsproblematik verwiesen,⁷ ebenfalls wie auf einen gewissen Schwierigkeitsgrad bei authentischen Texten.⁸

Viele Diskussionen und Untersuchungen in der Sprachlehr- und -lernforschung gehen der Frage (un)geeigneter Auswahl von Texten im Fremdsprachenunterricht nach⁹, wie auch deren textsortenbedingten Lehrwerk- und Unterrichtseinsatzes. Hinsichtlich dieser Fragestellung setzt sich Königs (1993: 81), ohne einzelne Textsorten zu nennen, für ein möglichst vielfältiges Textsortenangebot ein, vor allem aber für solche Texte, die zur Kreativität anregen, d.h. Möglichkeiten zum Transfer von Sprachmaterial in neue kommunikative Situationen anbieten bzw. zum Hypothesenbilden- und -überprüfen führen.¹⁰ Für ihre Bearbeitung im Unterricht schlägt er dann vier mögliche Verfahrensweisen vor: Kürzung, Ergänzung, Veränderung, Neufassung. Zuverlässige Annahmen über Faktoren, die die Wirkung origineller Texte positiv oder negativ beeinflussen, lassen sich seiner Meinung nach jedoch nur durch einschlägige empirische Untersuchungen gewinnen. Eine Vielfalt von Textsorten im Fremdsprachenunterricht hält auch Krumm (1993: 98) für unabdingbar, wobei er sie in Verbindung mit entsprechendem Lese- stil bringt.¹¹ Unter Kriterien zur Textauswahl führt er deren Verknüpfung mit anderen Fertigkeiten, Möglichkeiten für die Anwendung von Lesestrategien und die Anknüpfung an eingene Lebenserfahrungen auf. Gütekriterien zur Textauswahl umfassen bei Lauerbach (1993: 108) Fol-

7 Für ein 1978 veröffentlichtes Lehrwerk („*Deutsch 2000*“) wurde herausgefunden, dass die aktuellsten Texte aus Zeitungen und Zeitschriften aus den Jahren 1973-1974 stammen.

8 Beim Lehrwerk „*Deutsch 2000*“ wird moniert, dass manche Zeitungstexte sehr lang sind und ein umfangreiches Fachvokabular beanspruchen.

9 Fraglich bleibt jedoch dabei, ob in diesem Zusammenhang eine pauschale Bewertung überhaupt möglich, angebracht oder sinnvoll ist: es scheint eher, dass diese Frage nur empirisch (daher auch in Übereinstimmung mit Königs, s. unten) und stark lerner- oder lerngruppenbezogen bzw. leseziel- oder leseaufgabenorientiert (oder wie bei Krumm – in Abhängigkeit vom Lesestiel, s. unten) zu beantworten sei.

10 Da aber auch ursprünglich authentische Texte im Lehrwerkkontext ihre anfängliche Wirkung verlieren, werden sie bei Königs nicht mehr als „*authentisch*“ sondern als „*originell*“ bezeichnet.

11 Auch er macht dabei keine Unterscheidung zwischen einzelnen Textsorten; es bleibt vor allem unklar, was genau unter ‚aktuellen Texten‘ zu verstehen ist: „*Aktuelle Texte zum sinnentnehmenden, verstehenden (extensiven) Lesen, literarische Texte für ein auf dem Detailverstehen beruhendes Lesen und Sachtexte z.B. für ein selektives Lesen*“.

gendes: Texte müssten „*comprehensible input*“ bieten, auf „*zielsprachen-, zielkultur- und zieltextuellspezifische Phänomene*“ schließen lassen, wie auch möglichst authentisch, interaktiv, motivierend, interessant und offen sein. Rück, der sich mit textueller Progression von Lehrwerk- und Unterrichtsschritten beschäftigt hat, empfiehlt (1993: 130 f.) die folgende Reihenfolge bei der Einführung der Texttypen: Kontakttexte (z.B. small talks), instrumentelle Texte (Aufforderungen), expositorische Texte (Beschreibung und Darstellung von Sachverhalten), narrative Texte (mit temporaler Primärsequenz), argumentative Texte (zur Klärung oder Überwindung von Meinungsverschiedenheiten), sowie komplexe poetische Texte¹².

Das Textangebot im Unterricht sollte nach Kahl (2000: 127) auch lehrwerkübergreifende Texte mit umschließen, die dem „*Prinzip der gezielten Überforderung oder der funktionalen Niveauüberschreitung*“ folgen würden. Für die Bewältigung solcher Texte hält er intelligentes Raten und weitere „*zuerst unbewusste, dann bewusste Erschließungstechniken*“ für erforderlich.

Eine kritische und didaktisch reflektierte Auseinandersetzung mit authentischen und nichtauthentischen Lehrwerktexten wird in Helbig (1998) präsentiert: Überzeugend und unbestritten erscheine, dass die Anwendung authentischer Textmaterialien der Intellektualität, Motivierung und den Interessen der Schüler entspreche, andererseits erweise sich dabei u.a. der Mangel am Sachwissen (darunter werden mangelhafte Struktur- und Lexikonkenntnisse verstanden, wie auch Defizite des Handlungswissens) als ein erschwerender Umstand, dem durch Einübung passender Texterschließungsstrategien und -techniken entgegenzuwirken sei. Weitere Faktoren, die bei der Einschätzung der Textschwierigkeit eine Rolle spielen sind: (a) textbezogene Variablen, etwa Anzahl unbekannter Wörter, grammatische Komplexität, Textlänge, Leseaufgabe bzw. -intention; (b) Erzielen eines mehr oder wenig detaillierten Textverständnisses; (c) beschränkte Zeitvorgaben beim Lesen (Helbig 1998: 132).

Für ein wichtiges Thema in der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien hält Bredella (1999: 36 f.) u.a. auch die Auswahl von Texten hinsichtlich kulturbezogener Themenbereiche. In diesem Zusammenhang könnte nämlich sowohl auf positive als auch negative Aspekte der fremden Kultur verwiesen werden (Hervorhebung negativer Aspekte könnte zur Abkehr von dieser Kultur oder zur Entwicklung ethnozen-

12 Dabei scheint Rück sowohl textfunktionale als auch textstrukturelle und textstilistische Unterscheidungskriterien zu berücksichtigen.

tischer Sichweisen führen¹³). Obwohl es unumgänglich scheint, bei der Auswahl der Texte auf ihre Bedeutung in der Interaktion mit Lernenden bedacht zu sein, macht Bredella aber keinen anderen Vorschlag als Texte sorgfältig auszuwählen. Anlässlich der Arbeit an einem Englischlehrwerk hat er zusammen mit M. Legutke eine Liste von Tätigkeiten formuliert, die zur Aktivierung von Vorverständnis (durch Brainstorming, *priority lists*, Ausfüllen von Fragebögen, Schreiben von Briefen, Vorhersagen, Vermutungen und Interviews), wie auch von Imagination und Ausdruckswillen veranlassen sollten (Erzählen von Geschichten, Rollenspiel, Ausfüllen von Leerstellen und Formulieren von Schlussfolgerungen, Erzählen aus veränderten Perspektiven, Transformation von Bildern zu Gedichten, von Kurzgeschichten zu Rollenspielen etc.).

Aufgrund aller hier angegebenen Beispiele, die bis ins 21. Jahrhundert hinein aktuell sind, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass der Form-, Quellen- und vor allem Inhaltsauthentizität, die fast ausnahmsweise als qualitativ positiv angesehen wird, im Rahmen der kommunikativen Fremdsprachendidaktik ein großer Stellenwert zugeschrieben wird. Allerdings wird dabei auch stets die Forderung nach reflektierter, zielgruppenspezifischer didaktischer Aufbereitung hervorgehoben, damit Texte leichter zugänglich gemacht werden und dadurch zugleich nicht weniger motivierend bleiben. Diese Forderungen können auch weiterhin sowohl für Lehrwerkautoren als auch für alle Fremdsprachenlehrer, die zusätzliche Lernmaterialien selber erstellen wollen, als richtungweisend verstanden werden.

Bibliographie

Амер 1988: R. Ammer, *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.

Барковский 1999: H. Barkowski, Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F.G./Krumm, H.-J., Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 9-16.

Бауш 1999: K.-R. Bausch, Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F.G./Krumm, H.-J., Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 17-22.

Блейл 1999: W. Bleyhl, Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F./Krumm, H.-J. (Hrsg.),

13 Bredella in Anlehnung auf Seletzky und Kramsch.

Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, 23-33.

Бредела 1999: L. Bredella, Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel, in: Bausch, K.-R./Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 35-40.

Хавез 1998: M. Chavez, Demographisch analysierte Lernerperspektiven zur Verwendung authentischer hentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht, in: *Deutsch als Fremdsprache* 98/1, 37-44.

Дурхайд (2001): Ch. Dürcheid, Alte und neue Medien im DaF-Unterricht, in: *Deutsch als Fremdsprache* 98/1, 42-46.

Иделхоф 1985: Edelhoff, Ch. Authentizität im Fremdsprachenunterricht, in: Edelhoff, Ch, Hrsg., *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, 7-30.

Едмондсон 1999: J. W. Edmondson, Lehrer und Lerhmaterialien – Lerner und Lernermaterialien, in: Bausch, K.-R./Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 53-59.

Фројденштајн (1999): R. Freudenstein, Von Comenius lernen, in: Bausch, K.-R./Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 60-66

Функ 2000: H. Funk, Schnittstellen: Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien, in: Tschirner, E./ Funk, H./ Koenig, M, Hrsg., *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*, 13-28.

Гнутцман 1999: C. Gnutzmann, Lehr- und Lernmaterialien als Lehr und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 67-76.

Гоце 1994: L. Götz, Fünf Lehrwerkgenerationen, in: Kast, B./ Neuner, G, Hrsg., *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 29-30.

Хелбих 1998: B. Helbig, Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache, in: Bausch, K.-R./ Beier, K.-H./ Christ, I./ Helbig, B./ Schneider, M./ Thürmann, E, Hrsg., *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer*, 131-146.

Хориги 1986: G. Henrici, *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Frem- undZweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Padeborn: Ferdinand Schöningh.

Хориги (1999): G. Henrici, Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/ Lernmaterialien oder: Welche Wirkungen haben Medien auf den Lehr-/ Lernprozeß?, in: Bausch, K.-R./Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 84-88:

- Кархер 1994: L. G. Karcher, *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Groos.
- Каим 1994: L. Keim, Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerken, in: Kast, B./ Neuner, G, Hrsg., *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 162-179.
- Конис 1993: F. G. Königs, ‚Ein Text über Texte‘: Zur Mehrdimensionalität von Texten im und für den Fremdsprachenunterricht, in: Bauch, K.-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, 79-89.
- Конис 1999: F. G. Königs, Artenschutz durch Artenvielfalt! Plädoyer für eine breit gefächerte Lehrmaterialienforschung, in: Bausch, K.-R./Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 105-112.
- Кругер 1985: M. Krüger, Verständigungsanlässe, Textsorten und sprachliche Handlungen in exemplarischen Unterrichtssequenzen, in: Edelhoff, Ch, Hrsg., *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, 43-59.
- Крум 1993: H.-J. Krumm, Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen, in: Bauch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, 97-103.
- Крум 1994а: H.-J. Krumm, Stockholmer Kriterienkatalog, in: Kast, B./ Neuner, G, Hrsg., *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 100-105.
- Крум 1994b: H.-J. Krumm, Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache, in: Kast, B./ Neuner, G, Hrsg., *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 23-28. Krumm, H.-J./ Ohms- Duszenko, M. (2001): „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“, in: Helbig, G./ Götze, L./Henrici, G./ Krumm, H.-J, Hrsg.: *Deutsch als Fremdsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 2. Halbband, 1029-1041.
- Лауребах 1993: G. Lauerbach, Text – Supertext – Hypertext, in: Bauch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, 105-110.
- Леополд 1998: E. Leupold, Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: (noch) ein Leitmedium?, in: Jung, U.O.H, Hers.: *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer*, 132-137.
- Литл, ДевиТ, СингелТон (1989): D. Little, S. Devitt, D. Singleton, *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*. Dublin: Trinity College.
- Гец 1999: J. Quetz, Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik, in: Bausch, K.-R./Christ, H./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Die Erforschung*

von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, 168-175.

Рослер (1999): D. Rösler, Universitärer Anfängerunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums, in: *Deutsch als Fremdsprache* 98/1, 17-25.

Рик 1993: H. Rück, Text, Textart und das Lehren und Lernen von Sprachen, in: Bauch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, 129-134.

Шмилтер 1999: L. Schmelter, *Texte im Französischunterricht: eine problemorientierte Analyse der Lernerperspektive*, Bochum: AKS Verlag.

Вилер 1995: F.-R. Weller, Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen, in: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J, Hrsg., *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3, überarbeitete und erweiterte Auflage, 301-308.

Вулф 1984: D. Wolff, Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 37/1, 4-11.

Оливера Дурбаба

ПОНОВО О ПОЈМУ АУТЕНТИЧНОСТИ: АУТЕНТИЧНИ ТЕКСТОВИ У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Резиме

У чланку се приказују и интерпретирају најважнија истраживања и хипотезе везане за примену и дидактичку употребљивост аутентичних текстова у настави страних језика. Аутентични, смислено дидактизовани текстови сматрају се већ неколико деценија, од настанка комуникативне плотодидактике, неизоставним елементом уџбеника и читаве наставе страних језика, који суштински доприноси развоју стратегија критичке обраде и интерпретације информација похрањених у тексту и погодује јачању мотивације за аутономно читање. Примена стратегија читања зависи од врсте текста, стила читања, комуникативног задатка, комплексности језичких структура, као и учесталости поступка инферирања непознатих садржаја.

Прихваћено за штампу фебруара 2010.