



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

---

Siegenthaler, A. (2020). Authentische Dokumente in den Lernzielbeschreibungen der Fremdsprachenfächer an Schweizer Gymnasien. Qualitative Analyse unterschiedlicher Kompetenzbereiche. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 112, 47-66.

<https://doi.org/10.5169/seals-978697>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Aline Siegenthaler, 2020

# **Authentische Dokumente in den Lernzielbeschreibungen der Fremdsprachenfächer an Schweizer Gymnasien.**

## **Qualitative Analyse unterschiedlicher Kompetenzbereiche**

**Aline SIEGENTHALER**

Universität de Genève

Institut universitaire de formation des enseignant·e·s

Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4, Suisse

aline.siegenthaler@unige.ch

Le présent article traite de 'documents authentiques' – c'est-à-dire de documents produits en dehors du contexte d'apprentissage par un locuteur ou une locutrice réelle avec un but communicatif spécifique – dans les objectifs d'apprentissage en L2 des gymnases suisses. Par une analyse qualitative des différents plans d'étude, il vise à montrer quels documents authentiques sont mentionnés et quels objectifs sont en lien avec ceux-ci. Les résultats révèlent que les documents authentiques sont fréquemment mentionnés dans les plans d'étude concernant les langues étrangères au niveau gymnasial et que des objectifs très divers y sont liés. Néanmoins, le travail avec ces documents est plus présent en lien avec les compétences réceptives et interculturelles et moins avec les compétences productives ainsi que la grammaire et le travail de vocabulaire. De plus, les documents authentiques mentionnés proviennent pour la plupart du domaine de l'écrit; les objectifs se focalisent sur la littérature, les journaux et des séries télévisées ou radiophoniques en langue standard qui utilisent plutôt de l'écrit oralisé. Donc, même si quelques documents authentiques doivent, selon les plans d'étude, occuper une place importante dans l'enseignement des langues étrangères au niveau gymnasial, il manque des documents qui montrent de l'oral ou de l'écrit spontané pour sensibiliser les élèves à ces aspects de la langue aussi.

### **Mots-clés:**

authenticité, documents authentiques, enseignement des langues étrangères, objectifs d'enseignement, plans d'étude, compétences.

### **Stichwörter:**

Authentizität, authentische Dokumente, Fremdsprachenunterricht, Lernziele, Lehrpläne, Kompetenzen.

## **1. Authentizität im Fremdsprachenunterricht**

Mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht wird es vermehrt als wichtig erachtet, die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in Alltagssituationen und innerhalb deren persönlicher Realität zu schulen (vgl. Bachmann-Stein 2013; Guariento & Morley 2001). Die Forderung nach "Authentizität" geht mit dieser Entwicklung einher (Bachmann-Stein 2013) und es kommt dadurch zu einer (Wieder)-Einführung authentischer Dokumente in den Fremdsprachenunterricht, die insbesondere "for the ideas they were communicating" wertgeschätzt werden (Gilmore 2007). Die Idee ist, die reale(n)

Sprachwelt(en) anhand authentischer Materialien innerhalb des engen Schulrahmens zu simulieren (Guariento & Morley 2001: 347). Da der kommunikative Kompetenz und dem "aufgabenorientierten Lernen" auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001; kurz *GeR*) eine hohe Bedeutung zukommt, ist es nicht überraschend, dass der Begriff der Authentizität in vielen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts "allgegenwärtig" ist (Riedner 2018: 35). Es sollte jedoch erwähnt werden, dass dieser Begriff oft unterschiedlich ausgelegt wird. Er wird beispielsweise von manchen Lehrwerken verwendet, um von realitätsnahen Dialogen zu sprechen, die aber explizit für den Lernkontext konstruiert wurden und somit nicht 'authentisch' im engeren Sinn sind. 'Authentizität' kann sich zudem nicht nur auf Materialien bzw. Dokumente beziehen, sondern auch auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Lernende und Lehrpersonen), auf die sozio-kulturelle Situation, auf den Zweck des kommunikativen Akts (Gilmore 2007), auf die schulischen Interaktionen und Aufgaben (Riedner 2018) oder eine Kombination dieser Aspekte. Leitzke-Ungerer (2010a) unterscheidet entsprechend zwischen einer zielkulturell orientierten und einer lernkontextbezogenen Authentizität. Erstere bezeichnet hauptsächlich authentische Dokumente aus der "Zielkultur", während letztere sich auf den "Lernkontext" bezieht, z. B. auf "die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden in einem bestimmten Stadium des institutionellen Fremdspracherwerbs" (Leitzke-Ungerer 2010a: 12). Für die vorliegende Untersuchung ist lediglich die erste Auslegung relevant.

## 2. Authentische Dokumente

### 2.1 Definition und Abgrenzung

Der Begriff der zielkulturell orientierten Authentizität, der "zur Bezeichnung eines Originaltexts" verwendet wird, beinhaltet, dass ein authentisches Dokument in einer bestimmten "Zielkultur" einzuordnen ist (vgl. Leitzke-Ungerer 2010a). Entsprechend definiert Leitzke-Ungerer (2010b: 13) ein solches Dokument als eines, das "aus dem Zielland stammt, an (situativ jeweils unterschiedlichen) muttersprachlichen Normen orientiert ist und als Produkt eines zielsprachigen Autors an einen zielsprachigen Adressaten gerichtet ist". Wie Riedner (2018: 37) korrekt feststellt, ergeben sich mit einer solchen Definition zwei Probleme: Einerseits stellt sich die Frage der Rezeption, da eine solche Definition implizit davon ausgeht, dass die anvisierten Rezipient\*innen eines solchen Dokuments ausserhalb des Lernumfelds anzusiedeln seien; dadurch würde potentiell ein Teil der Authentizität des Dokuments im Lernkontext verlorengehen. Andererseits sind die Begriffe "Zielland" oder "Zielkultur" problematisch, da sie die Idee einer geschlossenen, einheitlichen Kultur vermitteln, was in Zeiten von Migration und Globalisierung nur bedingt zutrifft (ebd.). Es scheint jedoch schwierig zu sein, ganz von solchen Begriffen wegzukommen; so schreibt auch Redmer (1997: 30): "Le document authentique

appartient au monde réel et concerne la culture d'un peuple". Der Begriff "culture d'un peuple" setzt ebenfalls voraus, dass es eine kulturelle Einheit von Sprecher\*innen einer bestimmten Sprache gibt. Anstatt "Zielland" ist hier dagegen von "monde réel" die Rede, was eher eine Gegenüberstellung des Lernkontexts und der realen Welt impliziert anstatt einer Gegenüberstellung von verschiedenen Kulturen. Diese Unterscheidung zwischen 'real' und 'für den Lernkontext konzipiert' findet sich auch in der folgenden Definition: "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" (Morrow 1977: 13; zitiert in Gilmore 2007). Authentizität bezieht sich in diesem Sinne auf die "realness" eines Dokuments, auf seine Herkunft, die ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts angesiedelt ist (Buendgens-Kosten 2014: 457). Damit geht es hier vor allem um eine Unterscheidung von Texten, die ausserhalb des Lernkontextes für ein 'reales' Publikum produziert und solchen, die explizit für Lernende erstellt worden sind. Auch im *GeR* bezeichnet 'authentisch' Dokumente, die "für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert" (Europarat 2001: 143) worden sind. Imo und Weidner (2018: 233) stellen überdies fest, dass authentische Dokumente als "Gegenstück zu den klassischen, dem Niveau der Lernenden angepassten und stets auch bestimmte Zwecke der Sprachvermittlung (z. B. das Üben von Frageformaten, des Perfekts, des Passivs etc.) verfolgenden Lehrbuchtexten" gesehen werden können. In der Tat besteht das Risiko, dass beispielsweise Dialoge und Hörtexte in Lehrwerken hauptsächlich dazu verwendet werden, die Grammatik zu vermitteln und dadurch pragmatische Aspekte in den Hintergrund rücken (vgl. Colliander 2006: 431). Die Gegenüberstellung von Lernkontext und 'realer Welt', wenn auch etwas schematisch, scheint mir deshalb weniger problematisch zu sein als die Unterscheidung einer Ausgangs- und einer Zielkultur.

In der vorliegenden Untersuchung verwende ich, in Anlehnung an die Definition von Morrow (1977; zitiert in Gilmore 2007) und basierend auf den vorangehenden Überlegungen, folgende Definition von authentischen Dokumenten: Ein authentisches Dokument wurde nicht für didaktische Zwecke konstruiert, beinhaltet reale Sprache, so wie sie von einem/einer realen Sprecher\*in bzw. Schreiber\*in produziert wurde, ist an ein reales Publikum gerichtet und verfolgt einen bestimmten kommunikativen Zweck. Dazu gehören beispielsweise Aufzeichnungen natürlicher Gespräche, die nicht für den Lernkontext konzipiert worden sind, Fernsehdebatten, Podcasts, Filme, Zeitungsartikel etc. Solche Dokumente sind Zeugen der realen Sprachverwendung. Die Literatur hat hier einen Sonderstatus, da sie zwar betreffend ihrer kulturellen Herkunft durchaus als authentisch zu bezeichnen ist, aber nicht unbedingt betreffend der Sprachverwendung. Literarische Werke werden deshalb hauptsächlich als Zeugen einer Kultur verwendet oder um allgemein eine "literarische Kultur zu vermitteln" (Imo & Weidner 2018: 233).

Insgesamt kann man bei authentischen Dokumenten ein Kontinuum authentischer Sprachverwendung feststellen, wobei dieses von natürlichen, ungeskripteten Alltagsgesprächen über Filme und Zeitungsartikel zu literarischen Werken geht. Oft wird im schulischen Kontext allerdings immer noch eher auf authentische Dokumente, die möglichst nahe an der schriftlichen Standardsprache sind, zurückgegriffen, und zwar nicht nur bei medial schriftlichen, sondern auch bei medial mündlichen Dokumenten, z. B. Fernsehnachrichten (Imo & Weidner 2018: 233). In den letzten Jahren gab es jedoch vermehrt Diskussionen, auch authentische Interaktionen, d. h. Gespräche, die "auf echte Sprechanlässe zurück[gehen]" und mit denen "die Interaktanden [...] einen bestimmten realen kommunikativen Zweck [verfolgen]" (Bachmann-Stein 2013: 40) in den Unterricht einzubeziehen. Dank der Integration solcher authentischen Interaktionen in den Fremdsprachenunterricht sollen die Lernenden unterstützt werden, sich "situationsangemessen" auszudrücken (Günthner, Wegner & Weidner 2013: 124). Obwohl viele Forscher\*innen fordern, dass authentische Gesprächsausschnitte in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollten (Günthner 2000; Vorderwülbecke 2008; Schwitalla 2010; Carette 2010; Weidner 2012; Bachmann-Stein 2013; Rösler 2016; Schramm 2017; Imo & Weidner 2018 et al.), ist dies (noch) selten der Fall, auch weil oft die Ressourcen fehlen.

## 2.2 Warum authentische Dokumente?

Einer der Vorteile authentischer Dokumente, der immer wieder genannt wird, ist, dass sie die Motivation der Lernenden erhöhen sollen, da sie aus der 'realen Welt' stammen, d. h., dass sie sich ausserhalb des Schulkontexts ansiedeln (Mishan 2004; Redmer 1997; Guariento & Morley 2001; Imo & Weidner 2018). Solche Dokumente sollen der/dem Lernenden das Gefühl geben, "that he or she is learning the 'real' language; that they are in touch with a living entity, the target language as it is used by the community which speaks it" (Guariento & Morley 2001: 347). Dank authentischer Dokumente sollen Lernende ausserdem ihre Kompetenzen erweitern, ihre Sprachkenntnisse vertiefen (vgl. Guariento & Morley 2001: 348) und auf "den tatsächlichen mündlichen oder schriftlichen Kontakt mit der Zielsprache" vorbereitet werden (Imo & Weidner 2018: 233). Zudem wird postuliert, dass solche Dokumente helfen, den Wortschatz und grammatische Strukturen auf natürliche Weise zu festigen und so eine allzu strikte Progression zu durchbrechen (vgl. Redmer 1997: 30). Mit authentischen Interaktionen wird laut einigen Forscher\*innen ausserdem die Möglichkeit eröffnet aufzuzeigen, wie Sprecher\*innen sich diskurstechnisch organisieren und ihre Beziehungen aufbauen, und pragmatische Regeln können ebenso illustriert werden wie phonologische Aspekte (Gilmore 2007; Carette 2010). Neben den linguistischen Dimensionen wird oft auch die kulturelle Dimension authentischer Dokumente erwähnt (siehe Mishan 2004; Chudak & Nardi 2013 et al.). Sie sollen beispielsweise die Neugier für andere Kulturen wecken und so die interkulturelle Kompetenz fördern (vgl. Meier, Moses & Rigolini 1997;

Redmer 1997). Überdies wird erwähnt, dass authentische Dokumente als Modelle für bestimmte textuelle Genres fungieren und als Mittel dienen können, ein bestimmtes Thema zu vertiefen (de Pietro 1997).

Trotz dieser Vorteile wird oft über "die grundsätzliche Eignung zielkulturell authentischer Texte für den Unterricht" diskutiert sowie über die Frage, ab wann diese integriert werden sollen (Leitzke-Ungerer 2010a: 13). Auf tieferem Niveau bleibt oft die Frage, ob authentische Dokumente unverändert in den Unterricht eingebracht oder didaktisch angepasst werden sollen. So argumentieren beispielsweise Carette (2009), Guariento & Morley (2001) u. a., dass auch Anfänger mit solchen Texten zurechtkommen können, während Luscher (1997), Mangiante (2009) u. a. für eine didaktische Anpassung solcher Dokumente plädieren. Auf postobligatorischem Niveau<sup>1</sup> ist es hingegen weitgehend akzeptiert, dass solche Dokumente (unverändert) in den Unterricht gehören (vgl. Guariento & Morley 2001). Der *GeR* lässt diesbezüglich beide Möglichkeiten offen und präzisiert, dass authentische Dokumente im Fremdsprachenunterricht "speziell für die Erfahrung, die Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden ausgewählt, gestuft" werden sollen und auch "adaptiert" werden können (Europarat 2001: 143).

Da die Verwendung von authentischen Dokumenten auf postobligatorischem Niveau mehr oder weniger unbestritten ist, werden in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich die Lernzielbeschreibungen der Fremdsprachenfächer von Schweizer Gymnasien analysiert. Im *GeR* sind authentische Dokumente auf dem Niveau B2, das am Ende des Gymnasiums angestrebt wird, ein fester Bestandteil der Kann-Beschreibungen, so z. B. "kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen" oder "kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen" (Europarat 2001: 37). Es geht deshalb darum herauszufinden, welche authentischen Dokumente in den Lernzieleschreibungen der Schweizer Gymnasien genannt werden (Filme, Radio, Zeitungsartikel, Gespräche zwischen Muttersprachlern usw.) und welche Lernziele damit in Verbindung stehen (Müssen die Schüler schnell gesprochene alltagssprachliche Dokumente verstehen oder langsam gesprochene Standardsprache? Wird der Umgang mit komplexen Texten angestrebt oder eher mit einfachen Sachtexten? usw.). Meine Untersuchung strebt an, anhand einer Stichwortsuche eine qualitative Analyse der verschiedenen Lernzielbeschreibungen vorzunehmen und herauszuarbeiten, in welchen Kompetenzbereichen der Umgang mit authentischen Dokumenten als Ziel erwähnt wird und welche Art von Dokumenten dabei eine zentrale Rolle spielt.

---

<sup>1</sup> d. h. in weiterführenden schulischen Ausbildungen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit; in der Schweiz global zusammengefasst als Sekundarstufe II.

### 3. Daten und Methode

Die vorliegende Analyse basiert auf Lehrplan-Daten, die Daniel Elmiger und Gabrielle Schmid zusammengetragen haben (siehe Elmiger 2020, diese Ausgabe). Diese Lehrplan-Daten, die mithilfe einer *Filemaker*-Datei aufbereitet wurden, betreffen die Lernzielbeschreibungen der Fremdsprachenfächer an Schweizer Gymnasien. Die Daten können, neben den allgemeinen Informationen zu den Schulen und Lehrplandokumenten, nach Lehrplanzielen in den verschiedenen Fremdsprachenfächern oder nach Lehrplanzielen pro Schule durchsucht werden. Aufgrund der in manchen Fällen divergierenden Lehrplanziele in den unterschiedlichen Fremdsprachenfächern dient die Kategorie 'Lehrplanziele Sprache' als Grundlage für die vorliegende Analyse. Da die Daten nach Lernzielbereichen geordnet wurden, ist es möglich, sie nach spezifischen Stichwörtern in den unterschiedlichen Bereichen zu durchsuchen. Um herauszufinden, in welchen Lernzielbereichen der Umgang mit authentischen Dokumenten vorgesehen ist, reicht es somit, diese nach passenden Stichwörtern zu filtern. Damit möglichst alle Lernplanziele, die einen solchen Umgang verlangen, erfasst werden können, werden die Lernzielbereiche nicht nur nach dem Stichwort *authentisch* (*auth\*/autentic\**) durchsucht, sondern auch nach anderen relevanten Stichwörtern wie *original* und konkreten Stichwörtern wie *Film*, *Zeitung*, *article* etc. So kann abgesichert werden, dass mit der qualitativen Analyse eine möglichst vollständige Erfassung der Lernzielbeschreibungen, die den Umgang mit authentischen Dokumenten erwähnen, erreicht wird. Dabei wird darauf geachtet, dass die Stichwörter alle drei Sprachen, in denen die Lehrpläne verfasst sind, abdecken. Die Resultate dieser Stichwortsuche werden ausschliesslich qualitativ analysiert, da sich eine quantitative Analyse aus mehreren Gründen schwierig gestaltet (manche Schulen haben verschiedene Lehrpläne für die unterschiedlichen Fremdsprachenfächer, andere nicht, manche Schulen benutzen einen kantonsübergreifenden Lehrplan, andere einen eigenen etc.). Aus ähnlichen Gründen ist es auch nicht möglich, systematisch die Unterscheidung zwischen Grundlagen- und Schwerpunktfach zu machen, weshalb im vorliegenden Artikel darauf verzichtet wird. Um eine gewisse Anonymität zu gewährleisten, wird beim Zitieren jeweils nur das Fremdsprachenfach und das Kürzel des Kantons genannt, nicht aber eine konkrete Schule (z. B. LP Französisch [ZH]).

## 4. Authentische Dokumente in den Lernzielbeschreibungen

### 4.1 Sprechen (monologisch und dialogisch)

In der Datenbank gibt es eine Kategorie für monologisches und für dialogisches Sprechen, wobei aber die wenigsten Lehrpläne explizit diese Unterscheidung machen. In den Lernzielbeschreibungen finden sich hingegen Begriffe, die einen Hinweis darauf geben, ob eher monologisches Sprechen oder dialogisches Sprechen gemeint ist (z. B. *Präsentation* vs. *Diskussion*). Dies soll

deshalb in der Analyse berücksichtigt werden. Insgesamt sehen nur wenige der Lernzielbeschreibungen in diesem Kompetenzbereich explizit die Arbeit mit authentischen Dokumenten vor (was nicht heisst, dass diese Möglichkeit den Lehrpersonen nicht offensteht). In einigen wird lediglich erwähnt, dass die Auseinandersetzung mit authentischen Dokumenten, meist literarischen Werken, Sachtexten und teilweise Audiodokumenten, "einen korrekten mündlichen [...] Ausdruck" (LP Englisch [ZH]) fördern soll oder dass die Schüler\*innen dank solcher Dokumente befähigt werden, "in einer Vielzahl von Themenbereichen mündlich [...] erfolgreich zu kommunizieren" (LP Italienisch [ZH]). Der Umgang mit authentischen Dokumenten ist hier also durchaus vorgesehen, strebt aber eher indirekt und langfristig Fortschritte in der mündlichen Kompetenz der Schüler\*innen an, indem diese die entsprechenden sprachlichen Strukturen, den Wortschatz und andere Aspekte (z. B. phonologische oder pragmatische Aspekte) verinnerlichen und vertiefen. Dies ist auch im *GeR* vorgesehen, der beispielsweise betont, dass "Lernende ihre Fähigkeit verbessern, eine Sprache *auszusprechen*" indem sie in "Kontakt mit authentischen gesprochenen Äusserungen" kommen (Europarat 2001: 150).

Es gibt jedoch auch Lernzielbeschreibungen, die den Umgang mit authentischen Dokumenten direkt mit der mündlichen Produktion verbinden, und zwar einerseits mit monologischem und andererseits mit dialogischem Sprechen. Bezüglich des monologischen Sprechens ist zunächst festzustellen, dass es sich in vielen Fällen um Zusammenfassungen handelt, was vermutlich auch daran liegt, dass solche Zusammenfassungen auf dem Niveau B2 im *GeR* ein zentrales Ziel darstellen, z. B.: "Kann Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, zusammenfassen" (Europarat 2001: 98). So wird in einem Lernziel z. B. erwartet, dass Schüler\*innen "das Wesentliche" eines authentischen Dokuments erkennen und dieses "mündlich mitteilen" können (LP Italienisch [SH]). Des Weiteren werden in manchen Lernzielbeschreibungen konkrete Ziele wie z. B. "Handlung eines Films oder eines Buches knapp wiedergeben". (LP Englisch [BS]), erwähnt. Neben Zusammenfassungen werden auch Referate über bestimmte authentische Dokumente als Lernziel genannt. Dabei steht insbesondere das "Vorstellen von Literatur und Film" (LP Französisch [ZH]) und die "Analyse literarischer Texte" (LP Italienisch [GR]) im Vordergrund. Bei diesem Aspekt geht es darum, authentische Dokumente, insbesondere literarische Texte und Filme, adäquat und analytisch präsentieren zu können. Beim dritten Aspekt des monologischen Sprechens geht es um die Fähigkeit, "authentische Tondokumente sowie literarische und journalistische Texte zu [...] kommentieren" (LP Französisch [ZH]). Inwiefern dieses Kommentieren spontan verlaufen soll und wie stark es sich dadurch von den Referaten unterscheidet, geht aus den Lernzielbeschreibungen nicht hervor. In einer Lernzielbeschreibung werden die oben genannten Aspekte des monologischen Sprechens ausserdem noch mit Vorlesen verbunden: "Einen bekannten oder



unbekannten Text (literarische oder journalistische Prosa oder eine Stelle aus einem modernen Drama) in korrekter Aussprache, Betonung und Intonation vortragen, zusammenfassen, umschreiben, kommentieren und interpretieren" (LP Englisch [SG]). Bezüglich des dialogischen Sprechens gibt es weniger unterschiedliche Aspekte. In einigen Beschreibungen wird lediglich das Ziel genannt, über authentische Dokumente diskutieren zu können: "Diskussionen zu Zeitungsartikeln" (LP Französisch [TG]), "Diskussionen über mündliche oder schriftliche Dokumente (Lektüre, Zeitungsartikel, Film, usw.)" (LP Französisch & Italienisch [ZH] und andere). Obwohl dieser Aspekt auch in den B2-Beschreibungen des *GeR* genannt wird (z. B. "Kann ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und dabei die Hauptthemen und unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren", Europarat 2001: 98), kommt er in den Lernzielen relativ selten vor.

Insgesamt zeigt sich in diesem Kompetenzbereich, dass authentische Dokumente in den Lernzielen eher selten als Grundlage für mündliche Produktionen genannt werden. Lernziele, die eine mündliche Produktion basierend auf authentischen Dokumenten verlangen, beschränken sich oft auf literarische Werke, Filme und/oder Zeitungsartikel oder bleiben vage, indem sie sehr allgemein von 'authentischen Texten' sprechen.

#### 4.2 Schreiben

In diesem Kompetenzbereich, ähnlich wie beim Sprechen, wird der Umgang mit authentischen Dokumenten nur selten genannt. Auch hier geht es in erster Linie darum, die "schriftliche Formulierungsfähigkeit" indirekt über die Arbeit "mit authentischem Material wie Zeitungen, Radio, Video" (LP Englisch [NW]) zu fördern und zu vertiefen, und zwar auch ohne explizite Schreibübungen zu diesen Dokumenten. In manchen Lernzielen ist jedoch auch explizit von schriftlicher Produktion, die auf authentischen Dokumenten basiert, die Rede. Wie beim Sprechen werden auch beim Schreiben diesbezüglich unterschiedliche Aspekte genannt. In manchen Lernzielen ist dies relativ allgemein formuliert, indem beispielsweise erwähnt wird, dass die Schüler\*innen "sich produktiv und kritisch mit gesprochenen und geschriebenen Texten aus verschiedenen literarischen und nichtliterarischen Gattungen auseinander[setzen]" (LP Englisch [OW]). Neben allgemein formulierten Lernzielen sind auch solche zu finden, die explizit ausdrücken, was für eine Art schriftliche Produktion verlangt wird. Auch in diesem Kompetenzbereich ist es ein primäres Ziel, Zusammenfassungen verfassen zu können, wie im folgenden Lernziel ersichtlich ist: "Authentische literarische und nicht-literarische Texte von allgemeinem und spezifisch wissenschaftlichem Interesse schriftlich zusammenfassen" (LP Englisch, Französisch & Italienisch [LU]). Zusätzlich geht es darum, unterschiedliche Textsorten zu interpretieren und eine schriftliche Besprechung zu verfassen. Dies ist ein Aspekt, der in den Lernzielen häufig auftaucht; in manchen Fällen auch mit einer Einordnung in den

historischen und sozialen Kontext verbunden: "Lektüre und Interpretation ausgewählter Texte der italienischen Literatur sowie von Sachtexten; Besprechung der darin enthaltenen historischen und sozialen Bezüge" (LP Italienisch [ZH]). Neben der (schriftlichen) Analyse von literarischen Werken und Sachtexten werden auch oft Film- und Buchbesprechungen bzw. das Verfassen von Rezensionen als Lernziel genannt.

### 4.3 Hören

In diesem Kompetenzbereich ist die Arbeit mit authentischen Dokumenten in einem Grossteil der Lehrpläne vorgesehen. Manche der in diesem Abschnitt zitierten Lehrpläne stehen deshalb stellvertretend für andere, die eine ähnliche Aussage beinhalten. Tatsächlich scheint der Umgang mit authentischen Dokumenten in den rezeptiven Bereichen als Lernziel gut etabliert zu sein. Folgende Aspekte (mit den entsprechenden Abstufungen und Unterscheidungen) werden dabei global als Ziel genannt:

- global und/oder im Detail verstehen,
- kürzere und längere authentische Hörtexte (weitgehend) verstehen,
- Texte zu vertrauten und weniger vertrauten Themen verstehen,
- Standardsprache oder regionale Varietäten verstehen bzw. letztere identifizieren/erkennen,
- analysieren/interpretieren,
- einschätzen/einordnen,
- kritisch reflektieren,
- zu authentischen Hörtexten Stellung nehmen

Auf Letzteres wird in diesem Abschnitt nicht eingegangen, da dieser Aspekt schon in den produktiven Kompetenzbereichen *Schreiben* und *Sprechen* behandelt wurde. Auffallend ist in den Lernzielbeschreibungen vor allem, dass sie ein breites Spektrum an anvisierten Schwierigkeitsgraden aufweisen, wobei das Grobziel 'authentische Hörtexte verstehen' auf unterschiedliche Weisen eingeschränkt, präzisiert und angepasst wird. In einem Lehrplan heisst es beispielsweise, dass die "Hauptpunkte" eines "Alltagsgesprächs" und von "Ereignissen und Themen aus Radio- und Fernsehsendungen" entnommen werden sollen, sofern diese in "Standardsprache" und "relativ langsam und deutlich gesprochen" werden (LP Französisch [GR]). Hier geht es also lediglich um ein globales Hörverständnis bei deutlicher, nicht zu schnell gesprochener Standardsprache. Auch in anderen Lehrplänen sind die Standardsprache und die Sprechgeschwindigkeit wichtige Kriterien, mit denen die authentischen Dokumente, die verstanden werden sollen, eingegrenzt werden. Dies entspricht auch der B2-Beschreibung des *GeR*: "in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger

vertraute Themen geht" (Europarat 2001: 72). Überdies wird in manchen Lernzielen der ungefähre Schwierigkeitsgrad der authentischen Dokumente, mit denen die Schüler\*innen umgehen können sollen, angegeben. In einem Lehrplanziel ist beispielsweise von "mittelschweren, authentischen Erzeugnissen" die Rede (LP Englisch [LU]). In einem anderen Lehrplan werden "Übungen mit und an anspruchsvollen authentischen Hörtexten" als Ziel erwähnt, wobei aber präzisiert wird, dass die Dokumente "dem Stand der Klasse" entsprechen sollen (LP Französisch [ZH]). Es erfolgt jedoch nicht immer eine Präzisierung des verlangten Schwierigkeitsgrads der authentischen Hörtexte. In manchen Lernzielen wird beispielsweise lediglich erwähnt, dass "Hördokumente aus authentischen Quellen global und je nach Situation auch im Detail" verstanden werden sollen (LP Italienisch [UR & LU]). Häufig gibt es in den Lernzielbeschreibungen auch eine Kombination verschiedener Elemente, die die Bandbreite authentischer Dokumente, mit denen die Lernenden umgehen können sollen, einschränken: "Der/die Lernende kann wesentliche Informationen komplexer authentischer Hörtexte zu vertrauten Themen in der Standardsprache verstehen" (LP Französisch [LU]). Hier wird zwar der Umgang mit komplexen authentischen Dokumenten gefordert, dieser wird allerdings durch die Forderung nach bekannten Themen und nach der Standardsprache eingeschränkt. Ob ein Thema vertraut ist oder nicht wird auch in anderen Lernzielen als Massstab für die Schwierigkeitsstufe der Dokumente, die verstanden werden sollen, verwendet. Manchmal wird auch eine Abstufung je nach Art der authentischen Dokumente vorgenommen; einfachere Dokumente müssen dann integral und im Detail verstanden werden, schwierigere authentische Dokumente nur "après préparation adéquate" (LP Deutsch & Englisch [VS]).

Während in der Mehrheit der Lernziele lediglich der Umgang mit standardsprachlichen authentischen Hörtexten als Ziel genannt wird, gibt es auch einige, die einen Schritt weiter gehen. In der folgenden Lernzielbeschreibung heisst es beispielsweise: "Hörtexte mit markanten, regional oder sozial bedingten Abweichungen von der Standardsprache grob einordnen und in den Hauptpunkten verstehen (z. B. African American Vernacular English, Australian English, Slang)" (LP Englisch [AG]). Es geht hier also darum, regionale und soziale Varietäten global verstehen und erkennen zu können. Ähnliches findet sich auch in der folgenden Beschreibung: "die Hauptpunkte von Tondokumenten mit regional bedingten Abweichungen von der Standardsprache verstehen" (LP Italienisch [ZG]). Schliesslich gibt es auch detaillierte Lernzielbeschreibungen, die viele der in diesem Abschnitt genannten Elemente vereinen:

authentische Hör- und Hör-Sehtexte (z. B. Radio- und Fernsehsendungen, Filme bzw. Filmausschnitte) zu einem breiten Themenspektrum global und in wichtigen Details verstehen, auch unter realistischen Bedingungen (z. B. Hintergrundgeräusche, hohes Sprechtempo oder von der Standardsprache abweichende Varianten). (LP Englisch [BS])

Hier wird nicht nur präzisiert, dass die Themen vielfältig sein sollen, sondern auch die Bedingungen (Sprechtempo, Geräusche, unterschiedliche Varietäten der Sprache) und dass die Lernenden die Dokumente nicht nur in den Hauptpunkten, sondern auch in manchem Detail verstehen sollen.

Überdies unterscheiden sich die Lernzielbeschreibungen auch darin, mit welchen authentischen Dokumenten gearbeitet werden soll. In einigen wird die Art der Dokumente nicht weiter präzisiert und die Lernziele beschränken sich darauf, den Umgang mit authentischen Hörtexten/Originaldokumenten usw. zu fordern, ohne diese genauer zu präzisieren. In den Lernzielbeschreibungen, die zur Art der Dokumente genauere Angaben machen, herrschen Radio, Fernsehen und Filme vor. Lernziele wie das folgende sind sehr frequent: "Sich mit Originaldokumenten (Radio und Fernsehsendungen) auseinandersetzen" (LP Italienisch [GR]). In manchen werden die Dokumente noch weiter präzisiert: "Authentische Ton- und Filmdokumente aus Radio, TV, Internet (z. B. Songs, Podcasts, Hörspiele, Lesungen, Vorlesungen, Diskussionen, Theater) zu gesellschaftlich relevanten Themen." (LP Englisch [BE]) Teilweise werden zusätzlich noch Hörbücher genannt (siehe z. B. LP Englisch [BS], LP Italienisch [ZG]). In einem weiteren Lehrplan werden sehr unterschiedliche Dokumente erwähnt: "conversations, discussions, débats, interviews, exposés, fictions, documentaires, reportages, sketches, pièces radiophoniques" (LP Deutsch, Italienisch, Englisch [GE]). Es ist jedoch insgesamt klar erkennbar, dass in den Lernzielen authentische Dokumente vorherrschen, die möglichst nahe der Standardsprache bleiben und eher konzeptionell schriftlich sind (im Sinne von Koch & Oesterreicher 1985).

#### 4.4 Lesen

Wie bei den Resultaten im Bereich Hören ist im Bereich Lesen die Arbeit mit authentischen Dokumenten in einem Grossteil der Lehrpläne vorgesehen. Aus der Analyse der zahlreichen Lernzielbeschreibungen geht hervor, dass der Umgang mit authentischen schriftlichen Dokumenten unterschiedliche Ziele verfolgt, nämlich:

- (das Wesentliche/im Detail) verstehen/erschliessen,
- Texte (historisch/sozio-kulturell) einordnen,
- sich kritisch mit authentischen Texten auseinandersetzen,
- (mit oder ohne Hilfsmittel) analysieren/interpretieren,
- (mündlich oder schriftlich) beurteilen/kommentieren.

Auch hier wird auf Letzteres in diesem Abschnitt nicht eingegangen, da dieser Aspekt schon in den produktiven Kompetenzbereichen Schreiben und Sprechen behandelt wurde. Die Lernzielbeschreibungen unterscheiden sich insgesamt vor allem im erwarteten Schwierigkeitsgrad und in der Art der Texte sowie darin, ob die Texte global oder im Detail verstanden werden sollen und

ob die Verwendung von Hilfsmitteln erlaubt ist oder nicht. Letzteres ist durchaus Teil der Kompetenzen, die sich Fremdsprachenlernende aneignen sollen, wie in der folgenden B2-Beschreibung des *GeR* im Bereich "Leseverstehen allgemein" ersichtlich wird: "Kann sehr selbstständig lesen [...] und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen" (Europarat 2001: 74). Es erstaunt deshalb auch nicht, dass die Lernziele dies wieder aufgreifen. Im folgenden Lernziel heisst es beispielsweise: "Sachtexte und literarische Texte aufgrund gegebener Kriterien (z. B. Hauptargumente, Adressatenbezug, Stilmittel) beurteilen und interpretieren (je nach Text mit entsprechenden Hilfsmitteln)" (LP Englisch [BS & AG]). In diesem Lernziel geht es darum Texte zu beurteilen und zu interpretieren. Dabei sind je nach Schwierigkeitsgrad des Texts Hilfsmittel erlaubt. Ähnliches kann auch in anderen Lernzielbeschreibungen beobachtet werden: Soll der Text global verstanden werden, geschieht dies ohne Hilfsmittel, wenn es ums Verstehen im Detail und ums Interpretieren geht, werden Hilfsmittel erlaubt:

Die Schülerinnen und Schüler können

- authentische Sachtexte aus verschiedenen Quellen ohne grössere Schwierigkeiten verstehen und zusammenfassen;
- anspruchsvolle Sach- und literarische Texte mit den nötigen Hilfsmitteln selbständig erarbeiten, interpretieren und sich kritisch damit auseinandersetzen. (LP Englisch [AG])

In einer weiteren Lernzielbeschreibung wird erwähnt, dass die Schüler\*innen "selbständig und kritisch diverse Erschliessungshilfen zum tieferen Verständnis und für abgestützte Stellungnahmen einsetzen (z. B. Lexika, Sekundärliteratur, Internet)" sollen (LP Französisch [BE]). Die Selbständigkeit, die auch im *GeR* (siehe Zitat oben) erwähnt wird, ist dabei ein zentrales Element, das von vielen Lehrplänen aufgegriffen wird.

Gesamthaft ist insbesondere bezüglich des Schwierigkeitsgrads und des erwarteten globalen oder detaillierten Verständnisses ein breites Spektrum in den Lernzielen zu erkennen<sup>2</sup>. Dieses reicht von "Auszüge von Werken der italienischsprachigen Literatur, auch in vereinfachten Ausgaben" (LP Italienisch [SG]) lesen und verstehen über "mittelschwere bis schwere literarische und nicht-literarische Originaltexte lesen und ihre Aussage beurteilen" (LP Englisch [GL]) bis zu dem folgenden detaillierten Lernziel, das ein tiefes Verständnis anspruchsvoller Texte verlangt:

umfangreichere und komplexe Sachtexte und literarische Texte im Detail verstehen, dabei auch implizit vermittelte Absichten, Haltungen und Einstellungen des Autors/der Autorin erfassen. Textsorte und Textform erkennen, textspezifische Besonderheiten, sprachlich-stilistische Nuancen sowie Registerwechsel erfassen. (LP Englisch [BS])

<sup>2</sup> Stichproben zeigen, dass die unterschiedlichen verlangten Schwierigkeitsgrade dabei nur in wenigen Fällen durch die Unterscheidung von Grundlagenfach und Schwerpunktfach zu erklären ist. Da diese Unterscheidung aber nicht in allen Lehrplänen gemacht wird, ist eine systematische Untersuchung dieses Aspekts nicht möglich.

In einer anderen Beschreibung wird zudem ersichtlich, dass es unterschiedliche Erwartungen gibt, wenn der Text in dem Interessensgebiet der Schüler\*innen liegt als wenn dies nicht der Fall ist: "Texte zu Themen aus ihrem Interessenbereich im Detail verstehen. Artikel und Berichte, die über ihr Interessegebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn sie zur Kontrolle ab und zu im Wörterbuch nachschlagen können." (LP Französisch [ZG]). Dies entspricht dem verlangten B2-Niveau im Bereich "Information und Argumentation verstehen" des *GeR*: "Kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen. Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann" (Europarat 2001: 76).

Neben den oben genannten Unterschieden sind auch signifikante Unterschiede in der Art der authentischen Texte, die in den Lernzielen genannt werden, zu erkennen. Mit Abstand am meisten werden literarische Texte und Sachtexte bzw. journalistische Texte genannt, wobei manchmal auch einfach nur zwischen literarischen und nicht literarischen Texten unterschieden wird (siehe z. B. LP Englisch [LU]). Teilweise ist auch von "verschiedenen Textsorten" oder "textes authentiques de tout genre" die Rede (z. B. LP Englisch [BS], LP Deutsch [VS]). In anderen Lernzielbeschreibungen werden die Textsorten näher präzisiert, z. B. in den folgenden: "ausserliterarische Texte verstehen (Popmusik, Zeitungsartikel, Broschüren, Werbung)" (LP Englisch [ZH]), "Romane, Kurzgeschichten und Novellen, Theater, Gedichte, Presseartikel" (LP Französisch [SZ]). In manchen werden auch Internetseiten als mögliche Quellen angegeben (siehe z. B. LP Englisch [ZG]). Es wird jedoch ersichtlich, dass literarische Texte insgesamt vorherrschen. Die Literatur nimmt also in diesem Kompetenzbereich, neben journalistischen Texten, eine zentrale Rolle ein. Konzeptionell mündliche Texte (im Sinne von Koch & Oesterreicher 1985) werden in den Lernzielen sehr selten genannt.

#### *4.5 Wortschatz und Grammatik*

In den Bereichen Wortschatz und Grammatik ist die Arbeit mit authentischen Dokumenten seltener vorgesehen oder wird zumindest nicht explizit oder lediglich als Option genannt, wie im folgenden Beispiel, das einen Unterrichtsinhalt wiedergibt, ersichtlich wird: "Authentisches Ton- und Bildmaterial, losgelöst oder integriert in den Lektüre- und Grammatikunterricht" (LP Französisch [NW]). Die Option, authentische Dokumente in den Grammatikunterricht zu integrieren, besteht also, ist aber keine Verpflichtung. Im Bereich des Wortschatzes sind zwei unterschiedliche Richtungen festzustellen; einerseits soll der Wortschatz erweitert werden, um mit authentischen Dokumenten umgehen zu können, und andererseits soll der Wortschatz anhand dieser Dokumente erweitert und gefestigt werden. Ersteres zeigt sich beispielsweise in dem folgenden Lernziel: "Wortschatz [...] zur

Beschreibung und Kommentierung von Sachtexten und literarischen Texten und Filmen ausbauen" (LP Englisch [BS]). Letzteres wird unter anderem in folgender Formulierung eines Lernziels ersichtlich: "Die Lernenden erweitern und vertiefen den gelernten Grundwortschatz (Klassenlektüre, individuelle Lektüre, Sachtexte)" (LP Französisch & Englisch [SO]). Auffallend ist, dass hauptsächlich schriftliche Dokumente zur Erweiterung des Wortschatzes genannt werden. Insgesamt scheinen die Wortschatzerweiterung und die Festigung grammatischer Strukturen durch authentische Dokumente ausserdem eher ein Nebenprodukt zu sein als dass sie explizit als Lernziel genannt wird. Dies entspricht der Aussage des *GeR*, dass der Wortschatz "durch bloßen Kontakt mit Wörtern und feststehenden Wendungen, die in authentischen gesprochenen und schriftlichen Texten verwendet werden" erweitert werden kann (Europarat 2001: 147).

#### *4.6 Mediation und Sprachreflexion*

Diese zwei Kategorien kommen in den Lehrplänen allgemein eher selten vor. Dadurch werden sie auch kaum explizit in Verbindung mit authentischen Dokumenten genannt. Es kann jedoch argumentiert werden, dass Aktivitäten wie Zusammenfassungen von mündlichen und schriftlichen authentischen Dokumenten, welche in den Kompetenzbereichen Schreiben und Sprechen frequent erwähnt werden, durchaus als Mediation gelten können. Bezüglich der Sprachreflexion finden sich eine Handvoll Lernzielbeschreibungen; z. B. die folgenden, die sich auf die Unterscheidung von Sprachregistern beziehen: "Die Lernenden entwickeln in der Auseinandersetzung mit Sachtexten und Literatur ein Bewusstsein für Sprach- und Stilebenen und drücken sich bis zu einem gewissen Grad stilbewusst aus (*register*)" (LP Englisch [SO]) und "Vergleiche der verschiedenen Register anhand authentischer Dokumente anstellen" (LP Französisch [BS]). Als Grundlage für eine solche Sprachreflexion könnten authentische Dokumente gut geeignet sein; allerdings scheint dies in den Lernzielen nicht erste Priorität zu sein.

#### *4.7 Strategien und Selbstkompetenzen*

Auch in diesen beiden Lernzielbereichen, insbesondere bei den Strategien, wird der Umgang mit authentischen Dokumenten seltener erwähnt. Die Strategien können in zwei Kategorien aufgeteilt werden: Lernstrategien und Lesestrategien. Ersteres kommt selten vor und die Arbeit mit authentischen Dokumenten stellt darin lediglich eine Option dar, wie folgendes Beispiel zeigt: "Die Lernenden bereiten sich effizient auf Klausuren und Prüfungen auf Maturitätsniveau vor (z. B. mit Hilfe von Listen mit Schlüsselbegriffen und -definitionen, mittels Visionieren von Filmen, selber geschriebenen Zusammenfassungen und Texten zu literarischen Fragestellungen)" (LP Englisch [SO]). Letzteres wird sehr oft genannt, allerdings nicht spezifisch im Bereich 'Strategien', sondern in Verbindung mit der Lesekompetenz. Dies wird z. B. aus der folgenden Lernzielbeschreibung ersichtlich:

Sie [die Schüler\*innen] verfügen über eine weite literarische Kompetenz, die sich darin ausdrückt, dass Schulabgänger über Strategien und eine Lesetechnik verfügen, die es ihnen erlauben, literarische und Sachtexte französischsprachiger Autoren inhaltlich zu erfassen sowie historische und soziokulturelle Hintergründe zu erkennen. (LP Französisch [ZH])

Von den zahlreichen Strategien im Fremdsprachenunterricht zeigt sich somit in den Lernzielen, dass in Bezug auf authentische Dokumente vor allem Lesestrategien im Vordergrund stehen.

Bezüglich der Selbstkompetenzen werden unterschiedliche Aspekte genannt. So sollen authentische Dokumente beispielsweise den Lernenden helfen "die ästhetischen und emotionalen Dimensionen der französischsprachigen/italienischsprachigen Welt mit ihrer eigenen, in Entwicklung begriffenen kulturellen Identität in Beziehung zu setzen" (LP Italienisch & Französisch [SZ]). In anderen Lernzielen wird erwähnt, dass die Lernenden eigene Spracherfahrungen durch das "Hören, Lesen und Verstehen von authentischen Sendungen, Texten, Filmen und Internetinhalten" machen können (LP Französisch [BE]). Neben der eigenen kulturellen Identität werden ausserdem in einem Zürcher Lehrplan in Bezug auf die Fremdsprachenfächer Französisch und Italienisch noch zwei andere Elemente der Selbstkompetenz genannt: Einerseits trägt die "intensive Auseinandersetzung mit Literatur, Sachtexten, Film und weiteren Medien aus verschiedenen Kulturen und Epochen" dazu bei, "sprachlich kompetente und geistig offene Menschen heranzubilden" und andererseits sollen die Schüler\*innen dadurch befähigt werden, "sich in unterschiedlichen Sprachräumen und in der globalisierten Welt zurechtzufinden".

#### *4.8 kulturelle Kompetenzen und Landeskunde*

Bezüglich der kulturellen Kompetenzen und der Landeskunde gibt es wiederum mehr Lernzielbeschreibungen, die authentische Dokumente miteinbeziehen, was aufgrund der kulturellen Dimension solcher Dokumente nicht verwundert (siehe Mishan 2004; Chudak & Nardi 2013 et al.). Besonders wichtig ist dabei, dass die authentischen Dokumente in ihrem jeweiligen Kontext verstanden werden, wie z. B. das folgende Lernziel illustriert: "authentische englischsprachige Medienbeiträge sowie literarische Texte im soziokulturellen und historischen Kontext verstehen und kritisch reflektieren" (LP Englisch [AG]). Zudem sollen die Schüler\*innen durch den Umgang mit authentischen Dokumenten zu einer "interkulturellen Kompetenz" gelangen (unter anderem LP Französisch & Italienisch [SZ]). In einem anderen Lehrplan heisst es: "Die Beschäftigung mit authentischen Texten und Materialien aus dem italienischsprachigen Raum erlaubt ihnen, ästhetische und emotionale Dimensionen der Sprache und der Kultur zu erleben" (LP Italienisch [ZG]). Das Ziel ist es also, anhand authentischer Dokumente die Kultur anderer Regionen und Länder lebhaft vor sich zu haben und daraus zu lernen. In den Lernzielbeschreibungen ist der allgemeine Tenor, dass die Schüler\*innen ein



Verständnis für andere Kulturen entwickeln und offen sein sollen, und dass authentische Dokumente dafür die Grundlage bilden. In der folgenden ist z. B. davon die Rede, "sich mit französischsprachigen Kulturen weltweit auseinander[zus]etzen" und so ein "Bewusstsein für die Eigenart fremder Kulturen [zu] entwickeln; sie in differenzierter Art mit der eigenen Kultur in Zusammenhang [zu] bringen" (LP Französisch [BE]). Zuweilen ist auch von einem "Interesse" für andere Kulturen die Rede. Wie aus einigen Lernzielen ersichtlich wird, sollen die Schüler\*innen sich aber auch kritisch mit anderen Kulturen auseinandersetzen. Literatur spielt dabei in den Lernzielbeschreibungen eine zentrale Rolle; so heisst es im folgenden Lernziel:

Ziel des Unterrichts ist es, die Schüler mit dem Geistesleben des französischsprachigen Kulturraumes [...] vertraut zu machen und sie zur Auseinandersetzung damit zu befähigen. Die Lektüre originaler, auch umfassender literarischer Werke ab der Klasse 2M ist deshalb ab den 2. Klassen [sic] unabdingbar. (LP Französisch [TG])

Kulturelle Besonderheiten sollen von den Schüler\*innen auch bei der Interpretation literarischer Werke und anderer authentischer Texte berücksichtigt werden, wie im folgenden Lernziel betont wird: "Texte anhand literatur- beziehungsweise kulturgeschichtlicher Merkmale interpretieren" (LP Englisch [BS]). In einer weiteren Lernzielbeschreibung soll mit unterschiedlichsten authentischen Dokumenten gearbeitet werden, um "gesellschaftliche und kulturelle Themen der französischsprachigen Welt fundiert erläutern und dazu differenziert Stellung nehmen" und um "Filme und andere Medienerzeugnisse aufgrund ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Relevanz" einordnen und interpretieren zu können (LP Französisch [AG]). Hier findet sich wiederum die Relevanz kultureller Aspekte für die Interpretation von authentischen Dokumenten, die somit sowohl als Gegenstand der Interpretation wie auch als Informationsmaterial über kulturelle Aspekte fungieren.

Auch wenn in den meisten Lernzielbeschreibungen, die auf kulturelle Aspekte verweisen, ausschliesslich literarische Werke und Sachtexte genannt werden oder diesen zumindest eine zentrale Rolle zugesprochen wird, finden sich auch solche, die unterschiedlichste Kulturerzeugnisse nennen, z. B. "vergleichende Analyse englischsprachiger Zeitungen (quality vs. popular press), Musik/Lieder, Filmarbeit, Witz, Humor, Satire" (LP Englisch [UR]), oder "Sachtexte, Textanalysen und -kommentare, Einblicke in die Literaturgeschichte, Musik, Film, Theater, Kunst, Architektur" (LP Französisch [ZH]). Wichtig ist hier der Aspekt, dass insbesondere im kulturellen Bereich auch Bilder und Kunst zu authentischen Dokumenten zählen können. Insgesamt sollen die Schüler\*innen so andere Kulturen "in ihrer historischen und aktuellen Dimension erfassen" (EDK Rahmenlehrplan Englisch). Auch landeskundliche Aspekte sollen dabei nicht zu kurz kommen: "Vermittlung landeskundlicher Informationen aus Zeitungen, Zeitschriften etc." (LP Italienisch [ZH]), damit bei Bedarf "Querbezüge zwischen literarischen und landeskundlichen Texten" hergestellt werden können (LP Englisch [BS]). Die Landeskunde überschneidet sich oft mit

kulturellen Themen. Neben den rezeptiven Kompetenzen, die bezüglich authentischer Dokumente oft angestrebt werden, werden also auch kulturelle Kompetenzen besonders oft mit authentischen Dokumenten in Verbindung gebracht.

## 5. Fazit

Die Übersicht über die Lernziele, die den Umgang mit authentischen Dokumenten fordern, zeigt, dass es grosse Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Lernzielbereichen (und Schulen) gibt bezüglich des Umfangs der Arbeit mit authentischen Dokumenten, der Art und des Schwierigkeitsgrads der Dokumente und der Ziele, die mit den authentischen Dokumenten verbunden sind. In den rezeptiven Bereichen Lesen und Hören ist der Umgang mit authentischen Dokumenten zwar in vielen Lehrplänen ein zentrales Lernziel, allerdings beschränkt sich dieses oft auf standardsprachliche und gut verständliche Dokumente (hauptsächlich literarische Werke, Sachtexte [z. B. Zeitungsartikel], Fernseh- und Radiosendungen in der Standardsprache, Filme). In den rezeptiven Kompetenzbereichen ist es das primäre Ziel, diese authentischen Dokumente (weitgehend) verstehen und einordnen zu können. Die Ziele reichen vom Verstehen von den wichtigsten Hauptpunkten bis zum Herausfiltern von Details und tieferliegenden Bedeutungen wie z. B. sozialen und historischen Anspielungen. Bezüglich des verlangten Schwierigkeitsgrads und der erlaubten Hilfsmittel sind ebenfalls frappante Unterschiede zwischen den Lehrplänen zu erkennen. Einige beziehen sich dabei sehr deutlich auf die B2-Beschreibungen des *GeR*, andere vereinfachen diese oder fügen Ziele hinzu, die darüber hinausgehen. Sowohl die medial mündlichen als auch die medial schriftlichen authentischen Dokumente, welche in den Lernzielen erwähnt werden, können – mit einigen Ausnahmen – als konzeptionell schriftlich klassifiziert werden.

Weitere Bereiche, in denen der Umgang mit authentischen Dokumenten angestrebt und als vorteilhaft erachtet wird, sind die kulturelle Kompetenz und die Landeskunde. Die Untersuchung der Lernziele hat gezeigt, dass gerade in diesen Bereichen authentische Dokumente als gute Grundlage, um (indirekt) mit anderen Kulturen in Kontakt zu kommen, gepriesen werden, dank ihrer Herkunft und da ihnen eine gewisse 'Lebhaftigkeit' zugeschrieben wird. Auch hier spielt die Literatur eine tragende Rolle, während andere schriftliche Dokumente und insbesondere mündliche Dokumente sehr selten genannt werden. Gerade bezüglich mündlicher authentischer Dokumente wird aber in der Forschung postuliert, dass diese weitere wichtige Aspekte anderer (Gesprächs-)Kulturen auf anschauliche Weise illustrieren können (Gesprächsorganisation, Höflichkeitsformen, Humor usw.). Es wäre wünschenswert, dass auch solche Aspekte, sei es im kulturellen oder

mündlichen Kompetenzbereich (Hören und Sprechen), in Zukunft öfter in die Lernziele einbezogen werden.

In den produktiven Bereichen Sprechen und Schreiben spielen authentische Dokumente kaum eine Rolle. Der Tenor scheint zu sein, dass die Schüler\*innen über den Umgang mit solchen Dokumenten auf Dauer auch ihre produktive Sprachkompetenz verbessern. Spezifische produktive Schreib- und Sprechübungen werden eher selten mit authentischen Dokumenten verbunden. In den meisten Fällen handelt es sich ausserdem um Zusammenfassungen, Aufsätze, Referate, Besprechungen usw., während im mündlichen Bereich insbesondere die Diskussionen sehr selten genannt werden, obwohl gerade aktuelle, authentische Dokumente eine gute Grundlage für solche bieten und mit einem Meinungsaustausch für tatsächlich authentische Sprechanlässe innerhalb der Klasse sorgen könnten. Auch in diesen Bereichen geht es zudem vor allem darum, literarische Werke und Filme zu kommentieren, zu interpretieren und zu analysieren.

Betreffend der Bereiche Wortschatz und Grammatik ist in den Lernzielen sehr selten der Umgang mit authentischen Dokumenten vorgesehen. Es scheint allgemein noch kein primäres Ziel zu sein, die Grammatik anhand authentischer Dokumente zu vertiefen, zu verfestigen und so eine allzu strikte Progression zu durchbrechen, obwohl das von einigen Forscher\*innen als einer der Vorteile solcher Dokumente angesehen wird (vgl. Redmer 1997: 30). Auch bezüglich der Sprachreflexion und Meditation fordern die Lernziele selten den Umgang mit authentischen Dokumenten, wobei diese Bereiche aber auch selten explizit in den Lehrplänen genannt werden. Gerade in Bezug auf die Sprachreflexion könnten authentische Dokumente aber eine gute Grundlage bieten (z. B. um verschiedene Register zu analysieren, wie es in vereinzelten Lehrplanzielen heisst). Schlussendlich sind auch bei den Strategien und bezüglich der Selbstreflexion wenig Lernziele zu finden, die die Arbeit mit authentischen Dokumenten vorsehen. Besonders bei den Strategien konzentrieren sich die Ziele hauptsächlich auf die Anwendung von adäquaten Lesestrategien. Auch hier nimmt die Schriftlichkeit und hauptsächlich die Literatur wieder eine wichtige Rolle ein. Gesamthaft lässt sich also sagen, dass authentische Dokumente in den Lernzielen der Gymnasien zwar eine wichtige Rolle einnehmen, dass aber insbesondere bezüglich der Vielfältigkeit der Dokumente und deren sprachlicher Authentizität (im Sinne einer natürlichen, ungeskripteten Alltagssprache) noch Ausbaumöglichkeiten bestehen. Um eine möglichst breite sprachliche Kompetenz zu fördern, wäre es in der Zukunft wünschenswert, dass auch authentische Alltagsgespräche oder bspw. Whatsapp-Nachrichten o.ä. in den Lernzielen berücksichtigt werden.

## LITERATUR

- Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Pro und Contra. In S. M. Moraldo & F. Missaglia (Hgg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 39-58). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Buendgens-Kosten, J. (2014). Key concepts in ELT: Authenticity. *ELT Journal*, 68(4), 457-459.
- Carette, E. (2010). Documents audio à prendre pour apprendre: une sélection pour les métiers du tourisme en FLE. *Bulletin Suisse de Linguistique appliquée*, 92, 9-30.\*
- Chudak, S. & Nardi, A. (2013). Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ- Unterricht. In S. Chudak, J. Drumbl, A. Nardi, R. Zanin & A. Hornung (Hgg.), *Konferenzbeiträge IDT 2013. Band 6. Medien in Kommunikation und Unterricht* (S. 39-53). Bozen: Bozen University Press.
- Colliander, P. (2006). Lernerprobleme bei grammatischer Variation. In E. Neuland (Hg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 431-444). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dubois, M., Kamber, A. & Skupien Dekens, C. (Hgg.) (2010). L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères. *Bulletin Suisse de Linguistique appliquée*, 92.\*
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Guariento, W. & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Günthner, S. (2000). Grammatik der gesprochenen Sprache: Eine Herausforderung für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache? *Info DaF*, 27(4), 352-366.
- Günthner, S., Wegner, L. & Weidner, B. (2013). Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachevermittlung. In S. M. Moraldo & F. Missaglia (Hgg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 113-150). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Imo, W. & Weidner, B. (2018). Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In M. Kupietz & T. Schmidt (Hgg.), *Korpuslinguistik* (S. 231-252). Berlin: De Gruyter.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Leitzke-Ungerer, E. (2010a). Authentizität. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 10-11). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2010b). Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In M. Frings & E. Leitzke-Ungerer (Hgg.), *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen* (S. 11-24). Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Luscher, J-M. (1997). La réalité du texte dans l'enseignement: entre le fabriqué et l'authentique. *Babylonia*, 1, 28-29.
- Meier, M., Moses, B. & Rigolini A.-M. (1997). Textes authentiques et didactiques des langues étrangères. *Babylonia*, 1, 16-18.
- Mishan, F. (2004). Authenticating corpora for language learning: A problem and its resolution. *ELT Journal*, 58(3), 219-227.
- de Pietro, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques. *Babylonia*, 1, 19-27.

- Redmer, A. (1997). Exploitation de documents authentiques à l'école: une fenêtre ouverte sur le monde. *Babylonia*, 1, 30-35.
- Riedner, R. (2018). Authentizität in der Fremdsprachendidaktik: Kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 34-43.
- Rösler, D. (2016). Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion: Versuch einer Annäherung. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 135-149.
- Schramm, K. (2017). Pragmalinguistische Aspekte einer Mündlichkeitsdidaktik. In *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 3-10.
- Schwitalla, J. (2010). Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (S. 425-430). Berlin, New York: De Gruyter.
- Tyne, H. & Boulton, A. (2009). Table ronde avec F. Carton, E. Carette, R. Duda, C. Parpette & J.-M. Mangiante: Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage? *Mélanges CRAPEL*, 31, 273-286.
- Vorderwülbecke, K. (2008). Sprache kommt von Sprechen: Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In C. Chlosta, G. Leder & B. Krischer (Hgg.), *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* (S. 275-292). Göttingen: Universitätsverlag.
- Weidner, B. (2012). Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik: Eine Projektvorstellung. *Info DaF*, 39(1), 31-51.

\* Diese Dokumente und Artikel sind im Internet frei verfügbar.