



Radboud Universiteit Nijmegen

DIE LEKTION AUS TODESFUGE

*Eine Fallstudie über die Erfahrungen mit fächerübergreifender
Literaturdidaktik anhand des Arbeitshefts Todesfuge*

Jeroen Brinkman

12. Juni 2021, Nijmegen

Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Duits

Erstbegleiter: Prof. Dr. P. L. M. Sars

Zweitbegleiter: Dr. J. J. M. Dera

Vorwort

„Das Gedicht ist einsam. Es ist einsam und unterwegs. Wer es schreibt, bleibt ihm mitgegeben. Aber steht das Gedicht nicht gerade dadurch, also schon hier, in der Begegnung – *im Geheimnis der Begegnung*? Das Gedicht will zu einem Andern, es braucht dieses Andere, es braucht ein Gegenüber. Es sucht es auf, es spricht sich ihm zu. Jedes Ding, jeder Mensch ist dem Gedicht, das auf das Andere zuhält, eine Gestalt dieses Anderen.“¹

So umschreibt Paul Celan 1960 das Gedicht, wie ein Wesen. Ein Wesen, das zwar den Autor mit sich führt, aber gleichzeitig einen einsamen, eigenen Weg geht. Ohne Begegnungen kann das Gedicht laut Celan nicht existieren. Es sucht das ‚Geheimnis dieser Begegnung‘ mit einem Andern auf. Für mich hat sich, nach meiner eigenen Begegnung, die Interpretation des Gedichtes ‚Todesfuge‘ ständig verändert. Dies hat zum Beispiel mit der Entwicklung des Arbeitshefts Todesfuge, Forschungsobjekt dieser Masterarbeit, aber vor allem mit den Erfahrungen anderer Menschen in der Begegnung mit dem Gedicht zu tun. Meine persönliche Begegnung mit dem Gedicht hat deswegen – wie das Gedicht selbst – eine andauernde Entwicklung durchgemacht.

Es liegt Ihnen das Ergebnis einer Studie über die Evaluation der fächerübergreifenden Literaturdidaktik im Arbeitsheft ‚Todesfuge: een gedicht om niet te vergeten‘ – übersetzt: Todesfuge: Ein Gedicht, das man nicht vergessen darf – vor. Dieses Arbeitsheft für die weiterführende Schule wurde im Herbst 2020 veröffentlicht. Im Arbeitsheft gibt es vielerlei Sichtweisen, die Fachdisziplinen grundsätzlich übersteigen. Sowohl die Geschichte der Judenverfolgung als auch deutsche Dichtkunst werden anhand von ‚Todesfuge‘ didaktisiert. Für mich, als Lehrer mit einem Hintergrund als Historiker und Germanist, war eine Studie über diese didaktische Herangehensweise eine Bereicherung. Das Arbeitsheft vereinigt meine beiden Fachgebiete, was diese Studie für mich persönlich sehr wertvoll macht.

Ich danke den befragten Schülern und den befragten Deutschlehrern von Schulen aus den ganzen Niederlanden, aber auch den Forschungsbegleitern in der Schule. Insbesondere bedanke ich mich bei meinen beiden Forschungsbegleitern, Prof. Dr. Paul Sars und Dr. Jeroen Dera, die mir, beide von der eigenen Expertise aus, hilfreich unterstützt haben, wobei die Expertisen einander sinnvoll ergänzten.

Jeroen Brinkman, 11. Juni 2021.

¹ ‚Dankrede von Paul Celan‘, Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, verwendet am 23.12.2020, <https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/georg-buechner-preis/paul-celan/dankrede>.

Nederlandse samenvatting

In deze masterscriptie wordt een onderzoek naar het werkschrift ‘Todesfuge: een gedicht om niet te vergeten’ weergegeven. Het werkschrift werd onlangs door Bureau Ketel en een redactieteam van de Radboud Universiteit uitgegeven. Het schrift wordt gratis aan middelbare scholen in heel Nederland verstrekt en wordt onder andere bij het vak Duits ingezet. In het onderzoek werd de vakoverstijgende literatuurdidactiek uit het werkschrift onder leerlingen en docenten bij het vak Duits geëvalueerd, waarbij werd gekeken naar de context van het vak Duits en de literatuurdidactiek, het ontwerp en de achtergrond van het werkschrift, de beleving van het gedicht, de literatuurbeleving bij leerlingen aan de hand van de lezersgerichte en vakoverstijgende benadering van het werkschrift, de effecten van de interdisciplinaire didactiek en de invloed van het werkschrift op de motivatie van leerlingen en docenten.

Het onderzoek had een kwalitatieve opzet met semigestructureerde interviews. In totaal werden 10 docenten Duits en 25 leerlingen met het vak Duits bevestigd. De docenten werden in 2 focusgroepen van respectievelijk 4 en 6 docenten in een groepsgesprek bevestigd, wat ongeveer 1 uur per groep duurde. Bij de leerlingen werden individuele interviews van ongeveer 10 minuten afgenomen. De interviews zijn getranscribeerd en in bijlage 3 geanonimiseerd weergegeven.

Het werkschrift wordt positief geëvalueerd en binnen het relatief minder populaire schoolvak Duits is er voor de didactiek aan de hand van dit werkschrift sprake van een toegenomen motivatie onder zowel leerlingen als docenten. Met name docenten die het gedicht ‘Todesfuge’ niet kennen raken gemotiveerd door het werkschrift. Er is onder leerlingen en docenten waardering voor de lezersgerichte en vakoverstijgende benadering van het gedicht en de interdisciplinaire mogelijkheden. De lezersgerichte en vakoverstijgende benadering zorgt voor meer begrip en betrokkenheid, waarbij het als uniek wordt ervaren dat de literaire benadering van de Jodenvervolgung meer ruimte biedt voor de persoonlijke ervaring van slachtoffers dan de feitelijke benadering van het vak geschiedenis. Enkele suggesties voor verbetering zijn het aanscherpen van de discussievragen, schriftelijke aandacht voor de directe lezersreactie, de verwijzing naar films in het schrift, het samenstellen van een Duitse uitgave en het vergroten van de aandacht voor de actualiteit van vervolging van minderheden.

In vervolgonderzoek dienen de stellingen over de vakoverstijgende literatuurdidactiek kwantitatief nader onderbouwd te worden, zodat generalisaties kunnen worden gedaan. Ook is er evaluatieonderzoek naar nieuwe uitgaves van het werkschrift Todesfuge nodig.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Nederlandse samenvatting.....	3
Inhaltsverzeichnis.....	4
1. Einleitung.....	7
1.1. Ein neues Heft, eine neue Chance	7
1.2. Forschungsstand	10
1.2.1. Literaturerfahrung.....	10
1.2.2. Fächerübergreifendes Lernen	17
1.2.3. Motivation	20
1.3. Forschungsfrage und Teilfragen.....	23
1.4. Methodologischer Rahmen.....	25
1.4.1. Definitionen.....	25
1.4.2. Aufbau der Studie.....	26
1.5. Gliederung	28
2. Unterricht in Literatur und Deutsch in den Niederlanden	29
2.1. Historische Entwicklung des Schulfaches Deutsch in den Niederlanden	29
2.2. Literaturunterricht Deutsch in den Niederlanden	30
2.3. Aktuelle Lage	31
3. Todesfuge didaktisiert.....	34
3.1. Der didaktische Wert von ‘Todesfuge’	34
3.2. Didaktischer Entwurf des Arbeitshefts.....	35

4.	Literaturerfahrung Arbeitsheft	38
4.1.	Aufbau der Unterrichtsreihe	38
4.2.	Leserorientierte Herangehensweise	40
4.3.	Fächerübergreifende Betrachtungsweise	43
5.	Effekte der interdisziplinären Arbeitsweise	46
5.1.	Fruchtbarer Austausch der Fachdisziplinen	46
5.2.	Interdisziplinärer Lerneffekt	48
5.3.	Auswahl in der Unterrichtsreihe	49
6.	Motivation und das Arbeitsheft	51
6.1.	Schüler	51
6.1.1.	Autonomie	51
6.1.2.	Soziale Eingebundenheit	52
6.1.3.	Kompetenz	53
6.2.	Lehrer	54
6.3.	Änderungsvorschläge	55
7.	Schlussfolgerung und Diskussion	58
7.1.	Schlussfolgerung	58
7.2.	Diskussion	61
7.3.	Weiterführende Forschung	61
7.4.	Zum Schluss	62
	Bibliographie	63
	Anhang 1: Fragebogen Fokusgruppeninterviews	68
	Anhang 2: Fragebogen Schülerinterviews	69

Anhang 3: Transkripte	70
Fokusgruppe Lehrer 1 (Zl. 1-591)	70
Fokusgruppe Lehrer 2 (Zl. 592-1219)	80
Schüler 1 (Zl. 1220-1329)	91
Schüler 2 (Zl. 1330-1456)	93
Schüler 3 (Zl. 1457-1535)	96
Schüler 4 (Zl. 1536-1637)	98
Schüler 5 (Zl. 1638-1728)	100
Schüler 6 (Zl. 1729-1807)	102
Schüler 7 (Zl. 1808-1883)	104
Schüler 8 (Zl. 1884-1977)	106
Schüler 9 (Zl. 1978-2055)	108
Schüler 10 (Zl. 2056-2135)	110
Schüler 11 (Zl. 2136-2215)	112
Schüler 12 (Zl. 2216-2294)	114
Schüler 13 (Zl. 2295-2363)	116
Schüler 14 (Zl. 2364-2455)	118
Schüler 15 (Zl. 2456-2560)	120
Schüler 16 (Zl. 2561-2649)	122
Schüler 17 (Zl. 2650-2715)	124
Schüler 18 (Zl. 2716-2778)	126
Schüler 19 (Zl. 2779-2883)	128
Schüler 20 (Zl. 2884-2961)	130
Schüler 21 (Zl. 2962-3019)	132
Schüler 22 (Zl. 3020-3070)	133
Schüler 23 (Zl. 3071-3145)	134
Schüler 24 (Zl. 3146-3210)	136
Schüler 25 (Zl. 3211-3270)	138

1. Einleitung

1.1. Ein neues Heft, eine neue Chance

„Deutsch ist ein langweiliges Fach, was soll ich denn mit dieser Sprache anfangen? Ich kann doch Englisch, wie die Deutsche?“ Dies könnte im Jahre 2021 eine Aussage sein, die von einem Deutschlehrer in der Oberstufe des niederländischen Gymnasiums (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs: vwo) aufgefangen wird. Schüler in dieser Oberstufe entscheiden sich zwar bewusst für das Schulfach Deutsch, aber sehen den Mehrwert des Lernens der deutschen Sprache oft nicht ein. Deutsch ist aber nicht das einzige Fach, das es mit einem abgenommenen Interesse der Schüler zu tun hat. Laut einer 2019 durchgeführten Studie von Qompas haben die Motivation und Durchschnittsnoten für alle Schulfächer in den Niederlanden abgenommen.² In den Popularitätslisten von Schulfächern dieser Studie findet man Deutsch meist unten. Die deutsche Sprache hat in niederländischen weiterführenden Schulen also ein Imageproblem.

Auf verschiedener Art und Weise versuchen Vertreter der deutschen Sprache in den Niederlanden, das Blatt zu wenden und die Motivation für Deutsch unter Schülern zu vergrößern, indem sie beispielsweise neue Unterrichtsreihen einführen. Ein Beispiel von derartigem fächerübergreifendem und erneuerndem Unterricht ist für das Fach Deutsch das Arbeitsheft ‚Todesfuge: een gedicht om niet te vergeten‘, übersetzt: Todesfuge: Ein Gedicht, das man nicht vergessen darf. Das Heft wurde neulich von einem Herausgeberteam der Radboud Universität Nijmegen gemeinsam mit Bureau Ketel veröffentlicht, mit Fördergeld des vfonds und VSB-Fond der Feier.³ Inzwischen ist das Heft an dutzende Schulen geliefert und unter tausenden von Schülern verbreitet worden. Wegen dieser weiten Verbreitung bieten die erneuernden Aspekte dieses Heftes dem Schulfach Deutsch Chancen zur Imageverbesserung.

Das Thema des Arbeitshefts ist das gleichnamige Gedicht ‚Todesfuge‘ vom deutsch-jüdischen Dichter Paul Celan (23-11-1920 – 20-4-1970), ein Gedicht, das die Schrecken in den Vernichtungslagern der Nazis künstlerisch darstellt. Das Arbeitsheft mit zugehöriger Webseite ist Unterrichtsmaterial für fächerübergreifenden Unterricht über die deutsche Literatur und spezifisch die deutsche Dichtkunst. Dies sind Bereiche, die innerhalb des Fremdsprachenunterrichtes auch mit einem Imageproblem konfrontiert werden. Wenn Schüler heutzutage über den Sinn von Fremdsprachenunterricht nachdenken, unterscheiden sie vor

² Qompas, *Populariteit van schoolvakken 2019: Onderzoek naar de favoriete schoolvakken van 170.000 havisten en vwo'ers* (Leiden: Qompas, 2019), 34-35.

³ Paul Sars, „Todesfuge“. Een gedicht om niet te vergeten', *Levende Talen Magazine* 107, no. 7 (2020): 42-43.

allem den wirtschaftlichen Wert der Sprachfähigkeit und des Übersetzens, aber wird inhaltlicher Literaturunterricht als weniger relevant betrachtet. Schüler denken oftmals, dass Literatur ausschließlich zur Verbesserung der Lesefähigkeit und nicht beispielsweise für die Staatsbürgerbildung und die eigene Horizonterweiterung eingesetzt wird.

Das Arbeitsheft *Todesfuge* bietet Deutschlehrer in der weiterführenden Schule die Möglichkeit, Klischees zu durchbrechen und erneuern, fächerübergreifenden Literaturunterricht anzubieten. In dieser Studie wurde versucht, die Erfahrung der modernisierenden Aspekte dieses Heftes unter Schülern und Deutschlehrern der Oberstufe des Gymnasiums zu untersuchen, indem die fächerübergreifende Literaturdidaktik evaluiert wurde.

Weil ‚*Todesfuge*‘ in dieser Studie eine prägende Rolle spielt und die Studie regelmäßig auf das Gedicht verweist, wird es unten und auf der nächsten Seite wiedergegeben, wobei an der Einteilung des Arbeitshefts festgehalten wurde.⁴

TODESFUGE

Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends
 wir trinken sie mittags und morgens wir trinken sie nachts
 wir trinken und trinken
 wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng
 Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt
 der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete
 er schreibt es und tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift seine Rüden herbei
 er pfeift seine Juden hervor läßt schaufeln ein Grab in der Erde
 er befiehlt uns spielt auf nun zum Tanz

Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts
 wir trinken dich morgens und mittags wir trinken dich abends
 wir trinken und trinken
 Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt
 der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete
 Dein aschenes Haar Sulamith wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng

⁴ Project Celan 2020, *Todesfuge. Een gedicht om niet te vergeten* (Nijmegen: Bureau Ketel, 2020), 4. Siehe auch: Paul Sars, *Paul Celan Gedichten. Keuze uit zijn poëzie met commentaren door Paul Sars en vertalingen door Frans Roumen* (Baarn: Ambo, 1988), 38. Das Typoscript ist im Besitz von Paul Sars und als Foto im Arbeitsheft dargestellt.

Er ruft stecht tiefer ins Erdreich ihr einen ihr andern singet und spielt
 er greift nach dem Eisen im Gurt er schwingts seine Augen sind blau
 stecht tiefer die Spaten ihr einen ihr anderen spielt weiter zum Tanz auf

Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts
 wir trinken dich mittags und morgens wir trinken dich abends
 wir trinken und trinken
 ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete
 dein aschenes Haar Sulamith er spielt mit den Schlangen

Er ruft spielt süßer den Tod der Tod ist ein Meister aus Deutschland
 er ruft streicht dunkler die Geigen dann steigt ihr als Rauch in die Luft
 dann habt ihr ein Grab in den Wolken da liegt man nicht eng

Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts
 wir trinken dich mittags der Tod ist ein Meister aus Deutschland
 wir trinken dich abends und morgens wir trinken und trinken
 der Tod ist ein Meister aus Deutschland sein Auge ist blau
 er trifft dich mit bleierner Kugel er trifft dich genau
 ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete
 er hetzt seine Rüden auf uns er schenkt uns ein Grab in der Luft
 er spielt mit den Schlangen und träumet der Tod ist ein Meister aus Deutschland

dein goldenes Haar Margarete
 dein aschenes Haar Sulamith

1.2. Forschungsstand

Die vorliegende Studie evaluiert die fächerübergreifende Literaturdidaktik des Arbeitshefts *Todesfuge* beim Schulfach Deutsch, in der Oberstufe des niederländischen Gymnasiums. Im Rahmen der Studie wurden Theorien aus drei Forschungsfeldern untersucht. Das erste Forschungsfeld ist die Literaturerfahrung im Unterricht. Das zweite Forschungsfeld ist die Forschung nach fächerübergreifendem Unterricht und das dritte Feld ist die Motivationsforschung. Das letzterwähnte Feld ist in der Studie integriert, weil Verständnis für die Motivation von Schülern im Fremdsprachenunterricht eine Voraussetzung ist, wenn der Effekt des Arbeitshefts unter Schülern untersucht wird. In diesem Abschnitt werden einige wichtige Aspekte aus relevanten Veröffentlichungen dieser drei Forschungsfelder in der obenerwähnten Reihenfolge präsentiert.

1.2.1. Literaturerfahrung

Studien der Literaturerfahrung können auf vielerlei Grundlagen basieren. In dieser Studie steht im Bereich Literaturerfahrung die Leserreaktion auf Literatur im Mittelpunkt, weil das Arbeitsheft *Todesfuge* dieser Reaktion im Vergleich zu anderen Unterrichtsmethoden im deutschen Literaturunterricht relativ viel Aufmerksamkeit schenkt. Diese leserorientierte Herangehensweise ist das Forschungsthema der Schule des *reader response criticism* oder Reader-Response-Theorie. Ein wichtiges Standardwerk in dieser Tradition ist ‚*Literature as Exploration*‘ der US-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Louise Rosenblatt (1904-2005). Sie trägt mit diesem Werk fundamental zu der Schule bei und auf ihrer Arbeit wurde weitergebaut.

Inhaltlich schreibt Rosenblatt viel über die Relevanz des Literaturunterrichtes und vor allem Literatur als Forschungsobjekt. Literatur hat laut ihr viel mit persönlichen und sozialen Beziehungen zu tun. Der Kern der Literatur ist nach ihr alles was Menschen denken, empfinden und kreieren.⁵ Auch Van der Knaap stellt fest, dass dies der Kern der Literatur ist und dass Literatur zum Empfinden, Denken und die Revision von Rahmen anregt, ohne vorab festgelegten Gebrauchswert.⁶ Laut Rosenblatt ist vielen Lesern die menschliche Erfahrung am wichtigsten. Der Leser versucht, an die Gefühlswelt anderer teilzunehmen und so ein Verständnis der Welt zu bekommen.⁷ Rosenblatt stellt fest, dass Schüler die eigene Reaktion auf Literatur zu wenig wahrnehmen.

⁵ Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration* (London: Heinemann, [1933] 1970), 5.

⁶ Ewout van der Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* (Bussum: Coutinho, 2019), 33.

⁷ Rosenblatt, *Exploration*, 7.

In der leserorientierten Herangehensweise Rosenblatts bildet das Genießen von Literatur die Grundlage zu jedem Erfolg im Literaturunterricht.⁸ Von dieser Freude aus, bei der Literatur als künstlerische Erscheinungsform betrachtet wird und die ästhetischen Sprachformen erfahren werden, könne Literatur auch als eine Art von moralischem oder soziologischem Beispiel behandelt werden. Die soziologischen und ästhetischen Elemente in Literatur sind laut Rosenblatt zwar unabhängig wahrzunehmen, doch sie seien auch untrennbar miteinander verbunden und beide relevant.⁹ Literatur lade einen Schüler anhand der Freude am Lesen zum besseren Selbstverständnis und zum harmonischeren Zusammenleben mit anderen ein, so Rosenblatt.¹⁰ Dies schließt der *Theory of Mind* von Kidd und Castano an, die Literatur als Stimulans zum Versetzen in anderen Menschen und zum Erlernen wichtiger sozialen Kompetenzen definiert.¹¹ Dies stellt auch Van der Knaap fest, der literarische Texte als eine wichtige Quelle der moralischen und emotionalen Entwicklung betrachtet.¹²

Literatur kann also als Vorbild für die sozialemotionale Entwicklung von Schülern dienen, wofür es auch Hinweise aus der Neuropsychologie gibt. Aus pädagogischer Perspektive stellt der Neuropsychologe Jelle Jolles nämlich fest, dass Kinder und Jugendliche im Erlernen der sozialen Kompetenz koordiniert werden sollten, beispielsweise im Erkennen eines Vorbildes, das als Imitations- oder Identifikationsquelle dienen kann.¹³ Auch ist es laut Jolles wichtig, dass Schüler die Perspektive des Anderen kennenlernen, damit sie die Konsequenzen von sozialem Verhalten beurteilen können.¹⁴ Diese Kompetenzen könnten laut Rosenblatt erfolgreich im leserorientierten Unterricht angeboten werden.

Rosenblatt schlägt eine alternative Arbeitsweise im Literaturunterricht vor. Sie stellt fest, dass viele Literaturlehrer sich es oft zur Aufgabe gemacht haben, den Schülern dem eindeutigen Verständnis eines Textes beizubringen. Hierbei ist die persönliche Reaktion von Schülern von nebensächlicher Bedeutung und steht die Interpretation des Lehrers im Mittelpunkt.¹⁵ In ihrer alternativen Arbeitsweise ist es wichtig, dass der Lehrer die übergeordnete Rolle der individuellen Literaturerfahrung klarmacht und eine sichere Atmosphäre in der Gruppe bewirkt, sodass die eigene Reaktion der Schüler geäußert werden

⁸ Rosenblatt, *Exploration*, vii.

⁹ Rosenblatt, *Exploration*, 23-24.

¹⁰ Rosenblatt, *Exploration*, 3 und 274.

¹¹ David Comer Kidd und Emanuele Castano, 'Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind', *Science* 342 (2013): 380.

¹² Van der Knaap, *Literatuur en film*, 18.

¹³ Jelle Jolles, *Het tienerbrein* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017), 57.

¹⁴ Jolles, *Tienerbrein*, 348.

¹⁵ Rosenblatt, *Exploration*, 111.

kann.¹⁶ Es wird also keine allgemeine, feste Interpretation betont, aber gerade die Mehrdeutigkeit der Literatur. Der Lehrer müsste darin ein Verständnis entwickeln für die Persönlichkeiten, die er im Klassenzimmer vor sich hat, was ein Verständnis für den Hintergrund der Schüler voraussetzt.¹⁷ Gemäß dieser Arbeitsweise kann dann diejenige Literatur ausgesucht werden, die eine Relevanz für die Schüler hat. Dies sei eine Bedingung für die Freude am Lesen, so Rosenblatt.¹⁸ Indirekt ist es somit eine Bedingung für die sozial-emotionale Entwicklung von Schülern anhand von Literatur, weil die Freude am Lesen dazu vorausgesetzt wird.

Die Reader-Response-Theorie und die Verteidigung der Relevanz der Literaturerfahrung ist nicht nur etwas, das es in der Zeit von Rosenblatt gab, sondern wird auch in den vergangenen Jahrzehnten und heutzutage regelmäßig diskutiert. ‚Uses of Literature‘ der dänischen Literaturwissenschaftlerin Rita Felski thematisiert die Relevanz der Literaturerfahrung des Lesers, die Felski dem *Hermeneutics of Suspicion* oder auch Hermeneutik des Verdachts gegenüberstellt.¹⁹ Die letzterwähnte literaturtheoretische Herangehensweise sei laut Felski dogmatisch und habe zum figurativen Tod der Literatur geführt.²⁰ Sie betrachtet diese Literaturtheorie als naiv, ohne Rücksicht auf die Leserreaktion. Auch hält sie die Methode für zu rationalistisch und reaktionär, unter anderem wegen der Arbeitsweise mit voreiligen und auf anderen Theorien basierten Schlussfolgerungen, wobei die Literaturerfahrung und Leserreaktion von untergeordneter Bedeutung sind. Dies mache Literatur ein Objekt für vorhandenes Wissen, aber keine Quelle des neuen Wissens.²¹

Felski macht die Relevanz der Leserfahrung auch anhand historischer Beispiele klar. Sie stellt fest, dass Reaktionen auf Literatur in der Vergangenheit eine große gesellschaftliche Wirkung haben konnten.²² So war das Libretto des Opers ‚La Muette de Portici‘ – der Stumme von Portici – 1830 ein direkter Anlass für die belgische Revolution und wurde die Erfahrung des Buches ‚Animal Farm‘ als subjektiv gefärbte Unterstützung für Unterricht in Kommunismus in der westlichen Welt eingesetzt. Sie unterscheidet somit eine klare Relevanz der Literaturerfahrung, die zu Unrecht durch die Literaturtheorie untergeordnet wurde. Weil sie hier ein Gegengewicht bilden möchte, versucht Felski ein Spektrum von Leserreaktionen zu

¹⁶ Rosenblatt, *Exploration*, 65-67.

¹⁷ Rosenblatt, *Exploration*, 82.

¹⁸ Rosenblatt, *Exploration*, 218.

¹⁹ Rita Felski, *Uses of Literature* (Blackwell Publishing: Hoboken, New Jersey, 2008), 1.

²⁰ Felski, *Uses of Literature*, 2.

²¹ Felski, *Uses of Literature*, 7 und 132.

²² Felski, *Uses of Literature*, 8.

unterscheiden.²³ Während des Lesens von Literatur können laut Felski in diesem Spektrum die folgenden Reaktionen auftreten:

- Erkennung (*recognition*), eine Identifikation mit der Literatur;
- Verzauberung (*enchantment*), eine ästhetische Erfahrung in der Literatur;
- soziales Wissen (*social knowledge*), das Unterscheiden sozialer Lernmomente in der Literatur;
- Schock (*shock*), eine Schockerfahrung durch das Gelesene.

Felski und Rosenblatt stellen international das Fundament für einen stärkeren Fokus auf die Literaturerfahrung und die Leserreaktion in der Literaturforschung und im Literaturunterricht dar. Es gibt einen langen Zeitraum zwischen den Veröffentlichungen dieser beiden Autoren, was zeigt, dass es den Hang nach mehr Aufmerksamkeit für die Literaturerfahrung schon lange gibt. Auch in den Niederlanden hat dieser leserorientierte Gegenstrom von Felski und Rosenblatt in den letzten Jahren zu neuen Betrachtungsweisen im Literaturunterricht geführt, in denen es mehr Aufmerksamkeit für die Literaturerfahrung und die leserorientierte Herangehensweise gibt. So stellt Joop Dirksen in den 1990er Jahren fest, dass es eine Kluft zwischen der literaturwissenschaftlichen Forschung einerseits und der literarischen Unterrichtspraxis andererseits gibt, was sich mit Reader-Response-Theorie in positive Richtung verändern könnte.²⁴ Außerdem haben Marloes Schrijvers et al. gezeigt, dass eine leserorientierte Betrachtungsweise der Literatur tatsächlich Erkenntnisse in sozialem Handeln bieten kann, wie Rosenblatt schon vermutete.²⁵ Die Erkenntnisse aus der Literatur schließen laut Vincent Hernot und Paul Moeyes der Staatsbürgerbildung und dem kritischen Denken von Schülern gut an, worauf Hernot diese Stellung theoretisch untermauert hat und Moeyes eine praxisgerechte Übersetzung zeigte.²⁶ Die Reader-Response-Theorie wird also auch in der niederländischen weiterführenden Schule befürwortet und in der Praxis angewendet.

Die theoretische Einbettung dieser leserorientierten Tradition in den Niederlanden wird in heutigen Veröffentlichungen von unter anderem Jeroen Dera, Jasmijn Bloemert, Esther Schat

²³ Felski, *Uses of Literature*, 14.

²⁴ Joop Dirksen, 'Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands', *Levende Talen Magazine* 83, no. 506 (1996): 4-9.

²⁵ Marloes Schrijvers, Tanja Janssen und Gert Rijlaarsdam, "Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt". De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo', *Levende Talen Tijdschrift* 17, no. 1 (2016): 3-13.

²⁶ Vincent Hernot, 'Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming. De perfecte driehoek (deel 1)', *Levende Talen Magazine* 106, no. 8 (2019): 4-8 und Paul Moeyes, 'Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2)', *Levende Talen Magazine* 107, no. 1 (2020): 4-8.

und Ewout van der Knaap dargestellt. So hat die fachdidaktische Forscherin Jasmijn Bloemert in Zusammenarbeit mit Sean de Goede und Maron Goedhard die Literaturerfahrung und die Leserreaktion in der mehrfachen Betrachtungsweise der Literatur verarbeitet.²⁷ Sie stellen in dieser Betrachtungsweise fest, dass eine Betrachtung der Literatur aus vier Perspektiven konstruktiv ist, von denen die leserorientierte Herangehensweise eine Perspektive ist. Sie stellen die vier Betrachtungsweisen folgendermaßen dar:

- textorientiert, mit Aufmerksamkeit für literarische Terminologie, Genre- und Ortsbestimmung, Figuren und Plot;
- kontextorientiert, mit biographischen Informationen und Literaturgeschichte, aber auch Aufmerksamkeit für den historischen und kulturellen Kontext;
- leserorientiert, mit Aufmerksamkeit für die Leseerfahrung, die Entwicklung des literarischen Geschmacks und die persönliche Entwicklung;
- sprachorientiert, wobei die Sprachkenntnisse im Mittelpunkt stehen.

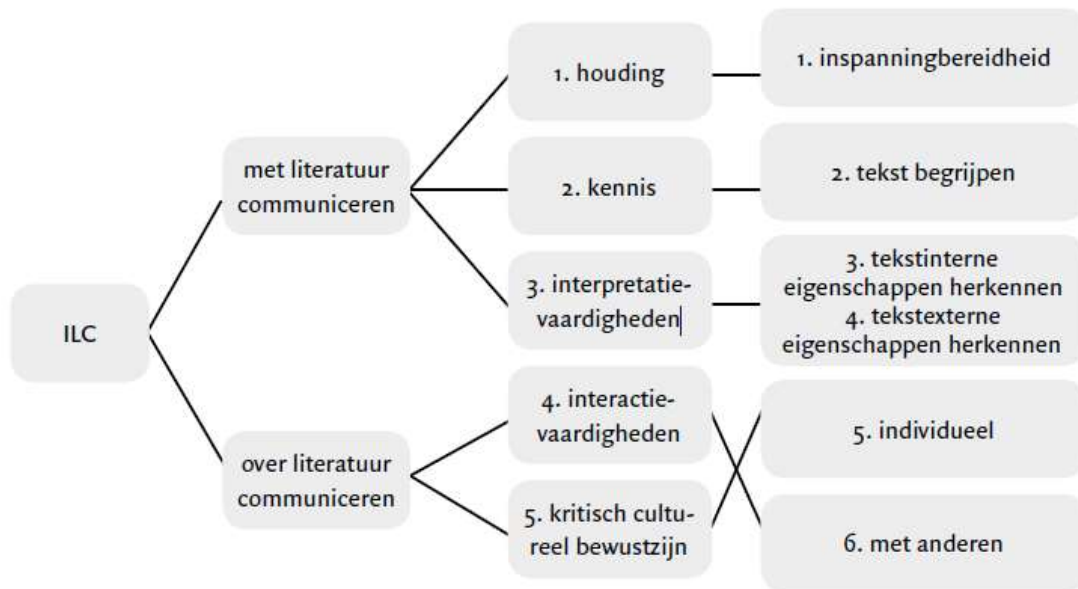
Eine eher prägende Rolle als bei Bloemert et al. spielt die leserorientierte Betrachtungsweise im Konzept ‚interkulturelle literarische Kompetenz‘ (ab hier abgekürzt: ILK), ein viel besprochenes Konzept im erneuernden Literaturunterricht der niederländischen weiterführenden Schule. Das Konzept ILK wurde von Esther Schat, Ewout van der Knaap und Rick de Graaf entwickelt und ist eine Kombination der interkulturellen und literarischen Kompetenz.²⁸ Diese theoretische Kombination zweier Kompetenzen wurde von den Autoren begründet, indem sie sowohl für die literarische als auch die interkulturelle Kompetenz das Einfühlungsvermögen als ausschlaggebender Faktor unterscheiden. Wenn Schüler sich also in eine literarische Figur hineinversetzen, kann nach dem Modell damit auch das Verständnis für eine fremde Kultur wachsen, weil dieses Einfühlungsvermögen auch zu der interkulturellen Kompetenz vorausgesetzt wird.

Die Entwicklung der ILK kann dem Lehrer ein Lernziel im Literaturunterricht sein, wobei die Arbeitsweise anhand dieses Schemas der von der Reader-Response-Theorie befürworteten Leserreaktion viel Platz bietet. Dies stellt sich aus der prominenten Rolle des Verbs ‚kommunizieren‘ im Schema heraus, was zeigt, dass diese Didaktik nicht auf festgelegten Fakten, sondern auf dem Dialog zwischen Schülern, Lehrern und Literatur basiert. Das

²⁷ Jasmijn Bloemert, Sean de Goede und Maron Goedhard, ‚Doordacht en Doorlopend. Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs‘, *Levende Talen Magazine* 104, no. 3 (2017): 3.

²⁸ Esther Schat, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff, ‚Literatuuronderwijs ter bevordering van interculturele competentie. Een pilotonderzoek‘, *Levende Talen Tijdschrift* 21, no. 2 (2020): 15.

nachstehende Schema stellt die Aspekte der ILK dar. Es gibt vier Spalten, die im Nachstehenden von links nach rechts beziehungsweise erste, zweite, dritte und vierte Spalte genannt werden. Die dritte Spalte ist eine Wiedergabe der fünf Schritte der interkulturellen Kompetenz, die vierte Spalte zeigt die sechs Schritte der literarischen Kompetenz.²⁹



Für die Didaktisierung der ILK wird ein literarisches Werk chronologisch anhand der Schritte 1 bis 6 in der vierten Spalte behandelt. Dabei wird unterschieden zwischen der Kommunikation mit der Literatur einerseits, was in Schritt 1 bis 4 der vierten Spalte stattfindet, und der Kommunikation über Literatur andererseits, in Schritt 5 und 6. An jeden Schritt der vierten Spalte wurde mittels eines Verbindungsstrichs eine interkulturelle Kompetenz aus der dritten Spalte gekoppelt, bei dem auffällt, dass die Schritte der interkulturellen Kompetenz (dritte Spalte) den Schritten der literarischen Kompetenz (vierte Spalte) logisch folgen, was Reihenfolge und Inhalt angeht. Aus diesem Schema stellt sich also heraus, dass die Entwicklung dieser beiden Kompetenzen inhaltlich sehr ähnlich ist. Im Literaturunterricht kann somit anhand des ILK-Modells, neben literarischer Kompetenz, auch die interkulturelle Kompetenz entwickelt werden.

Außerdem sind die vier Betrachtungsweisen der mehrfachen Betrachtungsweise von Literatur von Bloemert et al. in der vierten Spalte dieses Schemas verarbeitet worden. Textverstehen (vierte Spalte, Schritt 2) kann mit der sprachorientierten Betrachtungsweise in Zusammenhang gebracht werden, textinterne Merkmale (vierte Spalte, Schritt 3) mit der textorientierten und textexterne Merkmale (vierte Spalte, Schritt 4) mit der kontextorientierten

²⁹ Schat, 'Interculturele competentie', 15.

Betrachtung. Schritt 4 und 5 der interkulturellen Kompetenz passen zu der leserorientierten Betrachtung und dem Kommunizieren über Literatur, bei der die persönliche Entwicklung und Staatsbürgerbildung im Mittelpunkt stehen. Das Modell der ILK integriert also die Theorie der mehrfachen Betrachtungsweise in die literarische und interkulturelle Kompetenz.

In den obenerwähnten didaktischen Modellen für Literaturunterricht in der niederländischen weiterführenden Schule wird der Literaturerfahrung und Leserreaktion also Platz geboten. Die Rolle des Lehrers soll aber nicht außer Betracht gelassen werden, denn dieser hat eine Schlüsselrolle im Literaturunterricht. Innerhalb der Lehrerprofile von Janssen passt die persönliche, schülerorientierte Lehrerrolle am besten zum leserorientierten Literaturunterricht.³⁰ Denn nach der idealen Vorstellung von Rosenblatt werden die behandelten Literaturthemen in der leserorientierten Betrachtungsweise in Absprache mit und basiert auf den Interessen der Schüler bestimmt, wobei der Lehrer wie eine Art Mitempfänger und Begleiter mit dem Schüler die Bedeutungen sucht, unter anderem zur Förderung der sozialemotionalen Entwicklung der Schüler.

Es wurde bisher vom Status der leserorientierten Betrachtung in Literaturunterricht gesprochen, aber nicht spezifisch vom Genre Lyrik, wozu ‚Todesfuge‘ gehört. Innerhalb dieses Genres spricht Jeroen Dera sich für die Relevanz der Erfahrung und der Leserreaktion aus. Er befürwortet eine prominentere Rolle der Erfahrung im Lyrikunterricht. So meint er, dass Lyrikunterricht nicht den Eindruck wecken sollte, dass ‚ein Gedicht ein Schließfach ist, das man mit der richtigen Zifferkombination öffnen kann‘.³¹ Gerade weil die Lyrik als Genre innerhalb der Literatur viele Interpretationsmöglichkeiten kennt, sei die Betonung der Unterschiede in Erfahrung und Interpretation laut Dera für die Betrachtung von Gedichten ein Ausgangspunkt. Dera gibt zusammen mit Charlotte van den Broeck mit der Veröffentlichung von ‚Woorden temmen‘ selber ein Beispiel der Betrachtung mit diesem Ausgangspunkt.³² Es werden aktivierende Fragen gestellt, die das Denken über die Erfahrung fördern. Es gibt stets ein Muster von Aktivitäten bei einem Gedicht: ‚Lese‘, ‚Denke‘, ‚Schreibe‘, ‚Mache‘, ‚Weiß‘ und ‚Mehr‘, ein Muster, das sich in abwechselnder Reihenfolge wiederholt. Es ist eine Art Anleitung für das Lesen von Gedichten, die bei der Verbesserung der Partizipation in einer leserorientierten Betrachtungsweise hilft.

³⁰ Tanja Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo* (Amsterdam: Thesis Publishers, 1998), zitiert in Van der Knaap, *Literatuur en film*, 35-36.

³¹ Jeroen Dera, ‚Productief omgaan met interpretatieverschillen in het poëzieonderwijs‘, *Levende Talen Magazine* 105, no. 6 (2018): 7.

³² Charlotte van den Broeck und Jeroen Dera, *Woorden temmen* (Amsterdam: Grange Fontaine, 2020).

1.2.2. Fächerübergreifendes Lernen

Die Effektivität der fächerübergreifenden Arbeitsweise wird in der niederländischen weiterführenden Schule anerkannt. So stellt SLO, das nationale Zentrum für Unterrichtsentwicklung, dass diese Art von Unterricht einen gesellschaftlichen Mehrwert hat, wie aus diesem Zitat hervorgeht: ‚Jede Fachdisziplin hat seine eigenen und authentischen Begriffe und Prinzipien, Fertigkeiten, Denkweisen und Weisen der Weltorientierung. Gleichzeitig gibt es Querverbindungen zwischen anverwandten Disziplinen in den Konzepten, die sie untersuchen und den (Denk-)Instrumenten, die sie dabei verwenden. Mehr Verbindung zwischen den unterschiedlichen Fächern kann den Unterricht für Schüler bedeutungsvoller machen. Auch gesellschaftliche Fragen setzen eine interdisziplinäre Herangehensweise voraus‘.³³ Interdisziplinärer Unterricht, eine Art fächerübergreifenden Unterrichts, wird von der SLO also als eine Arbeitsweise betrachtet, die Unterricht für Schüler bedeutungsvoller machen kann und sie gleichzeitig auf ihre Zukunft in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt vorbereitet.

Es gibt innerhalb der niederländischen weiterführenden Schule noch nicht viele wissenschaftliche Studien im Bereich des fächerübergreifenden Unterrichtes. Eine wichtige Veröffentlichung ist auf jeden Fall die Studie über Effekte von Fächerintegration von Wilschut und Pijls.³⁴ Sie erwähnen einige Vor- und Nachteile des fächerübergreifenden Unterrichts, aber stellen fest, dass die noch nicht genügend empirisch belegt wurden. Laut ihrer Studie würde fächerübergreifender Unterricht unter Schülern zu mehr Motivation, einem tiefgreifenderen Verständnis und der Förderung komplexen Denkens führen, wobei er Schüler auch selbständiger mache. Gleichzeitig wird als Nachteil erwähnt, dass fächerübergreifender Unterricht von sowohl Lehrern als Schülern als komplex erfahren wird.

Fächerübergreifender Unterricht wird spezifisch im Literatur- und Lyrikunterricht als fruchtbar betrachtet. So werden fächerübergreifende Projekte von Dera als Möglichkeit angedeutet, Lyrik für Schüler interessanter und moderner zu gestalten. Wenn die Fachwissenschaft an die Verbesserung des Lyrikunterrichts beitragen möchte, muss die mit anderen Worten in die Klasse, so Dera.³⁵ Eine Herangehensweise, die Fachdomäne übersteige, könne an die Verbesserung beitragen. Die Gedichte wären so nicht nur ein Schließfach mit

³³ Elvira Folmer, *Curriculaire samenhang. SLO: nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling* (Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling, 2016), 8. Übersetzt vom Autor dieser Masterarbeit, ab hier sind alle Zitate aus niederländischen Quellen vom Autor ins Deutsche übersetzt worden.

³⁴ Arie Wilschut und Monique Pijls, *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie* (Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, 2018), 106-108.

³⁵ Jeroen Dera, ‚Gedichten als smokkelwaar. Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs‘, *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 135, no. 2 (2019): 157.

Zifferkombination, die vom Lehrer gelöst wird, aber sie würden bedeutungsvoll in einen Kontext gestellt und aktiv verarbeitet.³⁶ Diese Projekte, die Fachdisziplinen übersteigen und somit fächerübergreifend sind, werden manchmal schlicht als Versuche betrachtet, den Literaturunterricht vom ‚altmodischen Image‘ zu befreien. Doch es gibt, wie oben erwähnt, sicherlich ein praktisches Motiv, Lyrik fächerübergreifend zu thematisieren.³⁷

Interdisziplinäre Projekte innerhalb des Fremdsprachenunterrichts werden in den Niederlanden schon seit längerer Zeit ausgeführt und untersucht. Lily Coenen und Tanja Janssen des Instituut voor de Lerarenopleiding in Amsterdam haben Anfang der 1990er Jahre ein fächerübergreifendes Literaturprojekt namens ‚De vreemdeling in de literatuur‘ entworfen.³⁸ Das Projekt wurde positiv von den Forschern evaluiert.³⁹ Einige Jahre später hat Theo Witte die Perspektive fächerübergreifenden Literaturunterrichts in der Oberstufe in einem Artikel skizziert. Der Artikel entstand aus der Angst, der Fremdsprachenunterricht würde ohne vereinte Kräfte aus der ‚Unterrichtslandschaft‘ verschwinden.⁴⁰ Es gibt aber auch das fächerübergreifende Literaturprojekt ‚Spiegel Historiaal‘, das von Koobs et al. entwickelt wurde. In diesem Projekt wird die Flüchtlingsproblematik in der Literatur thematisiert, verbunden mit Themen der Staatsbürgerbildung.⁴¹

Außerdem hat der fächerübergreifende Unterricht einen Impuls vom fachunterstützenden Lernen bekommen, das von John Daniëls beschrieben wird. Er stellt fest, dass die Fremdsprachenfächer und andere Fächer oftmals unabhängig operieren, aber dass es einen Mehrwert haben kann, wenn Lehrer über die Grenzen der eigenen Fachdisziplin hinausschauen.⁴² Er skizziert eine Arbeitsweise, in der Lehrer von Fächern wie Geschichte und Geographie den Fremdsprachenlehrern den Inhalt ihres Unterrichts kommunizieren, damit die Sprachlehrer ihre Lektionen darauf inhaltlich einrichten können. Er nennt dies fächerunterstützendes Lernen, in dem die Fremdsprachen die eher Faktenwissen vermittelnden Fächer inhaltlich unterstützen. Der niederländische Professor in Fremdsprachenunterricht Rick

³⁶ Dera, ‚Smokkelwaar‘, 156.

³⁷ Dera, ‚Smokkelwaar‘, 147.

³⁸ Lily Coenen und Tanja Janssen, ‚Een aanzet tot vakoverstijgend literatuuronderwijs‘, *Levende Talen Magazine* 78, no. 462 (1991): 294-297.

³⁹ Lily Coenen und Tanja Janssen, ‚De vreemdeling in de literatuur. Verslag van een vakoverstijgend literatuurproject‘, *Levende Talen Magazine* 79, no. 474 (1992): 440-444.

⁴⁰ Theo Witte, ‚Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de tweede fase‘, *Levende Talen Magazine* 82, no. 499 (1995): 191-198.

⁴¹ Robert Koobs, Maartje Boertien, Nathalie van Wagenveld und Peter Visscher, ‚Spiegel Historiaal. Een vakoverstijgend literatuurproject over de vluchtelingenproblematiek‘, *Levende Talen Magazine* 104, no. 1 (2017): 10-14.

⁴² John Daniëls, ‚Vakondersteunend leren‘, *Levende Talen Magazine* 94, no. 7 (2007): 10-11.

de Graaff stellt einige Jahren später fest, dass es in der Tat ohne große Probleme möglich ist, dem Inhalt aus den letzterwähnten Fächern im Fremdsprachenunterricht Platz zu bieten.⁴³ Eine praktische Beschreibung dieser Möglichkeiten für einfachen und effizienten fächerübergreifenden Unterricht beschreibt Sven Kruizinga.⁴⁴

Damit diese Möglichkeiten fächerübergreifenden Lernens optimal genutzt werden, kann zur Unterstützung zusätzliches Unterrichtsmaterial im fächerübergreifenden Unterricht eingesetzt werden, wenn Lehrer sich in bestimmten Bereichen beispielsweise nicht ausreichend auskennen.⁴⁵ Ein Beispiel derartigen unterstützenden Materials ist für das Schulfach Deutsch das Material bezüglich der ‚Drillingsberichte‘, das von einem Herausgebersteam unter Leitung von Paul Sars entwickelt wurde.⁴⁶ Dieses Unterrichtsprojekt bietet drei Hefte mit deutschsprachigen Unterrichtsthemen bezüglich der Briefe des jüdischen Felix Oestreicher, die er kurz vor und während des Zweiten Weltkrieges über die Flucht in die Niederlande und seine drei kleinen Töchter Helli, Maria und Beate Oestreicher schrieb. Der Titel verweist sowohl auf die drei Mädchen (eine Art Drilling) als auch ihre besondere Erziehung (drillen).⁴⁷ Innerhalb dieser Thematik werden Lernziele der Fächer Deutsch und Geschichte verbunden. Schüler lernen für Deutsch über die Zielkultur und entwickeln ihre Lesefertigkeit, während die Autoren in einem evaluierenden Artikel mehrere Lernziele für Geschichte unterscheiden, wie die Beziehung zwischen Geschichte und der Entstehung der Gegenwart, die Bewusstmachung und Relativierung der eigenen Perspektive und das Erkennen von Zusammenhängen.⁴⁸

Die historische, deutschsprachige Thematik eignet sich für sowohl deutsche als auch niederländische Schüler und schließt sich der Erlebniswelt von Schülern an, durch den Aktualitätswert von Themen wie Flucht und Kriegsdrohung, aber auch wegen der Aufgaben, die Vergangenheit und Gegenwart verknüpfen.⁴⁹ So gibt es eine Aufgabe, in der statt eines

⁴³ Rick de Graaff, ‘Taal om te leren. Iedere docent een CLIL-docent’, *Levende Talen Magazine* 100, no. 7 (2013): 7-11.

⁴⁴ Sven Kruizinga, ‘Een vakoverstijgend project met minimale investering van tijd en geld. Kan dat?’, *Levende Talen Magazine* 105, no. 7 (2018): 4-7.

⁴⁵ Dera, ‘Smokkelwaar’, 149.

⁴⁶ ‘Projekt: Drillingsberichte. Lesmateriaal’, Radboud Institute for Culture & History, Radboud Universiteit, verwendet am 20.11.2020, <https://www.ru.nl/rich/our-research/research-groups/cultures-war-liberation/project-drillingsberichte-nl/>.

⁴⁷ Paul Sars und Sabine Jentges, ‘Geschiedenis dichterbij gehaald in de les Duits. Drillingsberichte van Felix Oestreicher’, *Levende Talen Magazine* 107, no. 4 (2020): 4.

⁴⁸ Paul Sars, Sabine Jentges und Chiara Cerri, “Das kann man wirklich nicht auf so einem kleinen Zettel zusammenfassen: Auf jeden Fall etwas für das weitere Leben.” Drillingsberichte: Geschichte aktuell begegnen im Deutsch als Fremdsprache – und fächerübergreifenden Unterricht’, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47, no. 1 (2020): 68-70.

⁴⁹ Sars und Jentges, ‘Geschiedenis dichterbij’ 6.

historischen Briefs eine WhatsApp-Nachricht geschrieben werden soll.⁵⁰ Das Heft wurde im evaluierenden Artikel als eine gute Ergänzung zu den Unterrichtsmethoden Deutsch auf dem niederländischen Markt betrachtet.⁵¹ Das Niveau der deutschen Sprache wurde außerdem als angemessen betrachtet und die meisten Schüler wussten es zu schätzen, dass das Schulfach Deutsch anders als üblich unterrichtet wurde.⁵² Es wurde ‚Deutsch gelernt, ohne es zu spüren‘ und es wurde als positiv bewertet, dass das Material eine persönliche Geschichte darstellt.⁵³

1.2.3. Motivation

Wenn Unterrichtsmaterialien evaluiert werden, spielt die Feststellung der intrinsischen Motivation eine wichtige Rolle. Jolles stellt fest, dass, wenn Schüler interessiert sind, die Motivation zunimmt und der Lehrstoff besser memorisiert wird.⁵⁴ Die Motivation der Schüler hat somit einen Einfluss auf die Validität dieser Studie. Hat ein Schüler während der Unterrichtsreihe Todesfuge keine Motivation gezeigt oder empfunden, dann sind die Aussagen dessen bezüglich des Unterrichtsmaterials weniger valide. Der befragte Schüler kennt sich dann mit dem behandelten Lernstoff nämlich weniger gut aus.

Für intrinsische Motivation wird ein Ziel vorausgesetzt. Laut Robert Gardner, ein US-amerikanischer Forscher der Motivation im Fremdsprachenunterricht, sind intrinsisch motivierte Sprachlerner auf ein Ziel gerichtet und strengen sie sich an, dieses Ziel zu erreichen. Sie zeigen Standhaftigkeit und sie haben Spaß an den Aktivitäten, die zum Erreichen dieses Zieles notwendig sind.⁵⁵ Jolles stellt fest, dass zur intrinsischen Motivation unter Jugendlichen die Erkenntnis des Zieles und die Relevanz dieses Zieles vorausgesetzt werden.⁵⁶

Intrinsische Motivation geht laut den US-amerikanischen Motivationsforschern Ryan und Deci auf den natürlichen Drang des Menschen, Erneuerung und Herausforderung zu suchen, zurück.⁵⁷ Sie unterscheiden drei Faktoren für intrinsische Motivation, und zwar die

⁵⁰ ‘Drillingsberichte voor de Nederlandse les. De familie Oestreicher’, Nachbarsprache & buurcultuur, Radboud Universiteit, verwendet am 23.12.2020, https://www.ru.nl/publish/pages/805990/19095_werkschrift_drillingsberichte_webversie_1.pdf, 23.

⁵¹ Sars et al., ‘Drillingsberichte: Geschiedenis’, 80.

⁵² Sars et al., ‘Drillingsberichte: Geschiedenis’, 83-84.

⁵³ Sars und Jentges, ‘Geschiedenis dichterbij’, 8.

⁵⁴ Jolles, *Tienerbrein*, 354.

⁵⁵ Robert C. Gardner, *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model* (New York: Peter Lang, 2010), 8-9.

⁵⁶ Jolles, *Tienerbrein*, 151.

⁵⁷ Richard M. Ryan und Edward L. Deci, ‘Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being’, *American Psychologist* 55, no. 1 (2000): 70.

Autonomie, soziale Eingebundenheit (*relatedness*) und Kompetenz.⁵⁸ Dabei geht es bei der sozialen Eingebundenheit nicht immer um eine soziale Beziehung, aber zum Beispiel auch um die Beziehung zu einem Thema. Ryan und Deci unterscheiden neben der intrinsischen Motivation vier Formen der extrinsischen Motivation, die außerhalb des Individuums entstehen:

- externale Regulation, durch Preisen und Bestrafen;
- introjizierte Regulation, Selbstkontrolle durch internalisiertes Preisen und Bestrafen;
- identifizierte Regulation, bei der das Individuum den persönlichen Wert der Sache erkennt;
- integrierte Regulation, bei der die Motivation aus einer Kongruenz mit der Identität entstanden ist.⁵⁹

Die obenerwähnten fünf Motivationsarten sind allgemein formuliert und haben nicht spezifisch Beziehung auf das Lernen einer Sprache. Beim Sprachenlernen kann Motivation laut Gardner in einige Variablen unterteilt werden:

- der Wunsch, die Sprache zu lernen;
- die Haltung, dem Lernen einer Sprache gegenüber;
- die Intensität der Anstrengungen für das Lernen einer Sprache.⁶⁰

Katalin Piniel und Kata Czizér fügen diesen Variablen für das Lernen einer Sprache drei andere Variablen zu.⁶¹ Es sind das Idealbild der eigenen Sprachbeherrschung, das Bild der aktuellen Sprachbeherrschung und die Erfahrung in Spracherwerb. Ist das Idealbild anspruchsvoll, beispielsweise das Erreichen der Stufe von Muttersprachlern, dann fördert das die Motivation. Ist das Bild der aktuellen Sprachbeherrschung gut, dann wird auch das ein Stimulans der Motivation sein. Ist ein Schüler schon erfahren in Sprachenlernen, dann wird dies die Motivation auch fördern. Wenn für diese drei Faktoren das Umgekehrte festgestellt werden kann, dann führt das zu einer Motivationsverringering. Diese Faktoren können auf die

⁵⁸ Ryan und Deci, 'Self-Determination Theory', 71.

⁵⁹ Ryan und Deci, 'Self-Determination Theory', 72.

⁶⁰ Gardner, *Motivation*, 9.

⁶¹ Katalin Piniel und Kata Csizér, 'Changes in Motivation, Anxiety and Self-efficacy During the Course of an Academic Writing Seminar', in *Motivational dynamics in language learning*, Hrsg. Zoltán Dörnyei, Peter D. MacIntyre und Alastair Henry (Bristol: Multilingual Matters, 2015), 166.

Erwartungstheorie von Vroom zurückgeführt werden, die für Motivation die Variablen Erfolgserwartung und der erwartete Wert dieses Erfolgs als Ausgangspunkt hat.⁶²

Zoltán Dörnyei, neben Gardner ein häufig zitierter Wissenschaftler im Bereich der Sprachlernmotivation, hat 2015 einen herausgegebenen Sammelband mit Studien zur Motivationsdynamik im Fremdsprachenunterricht veröffentlicht. Das Thema dieses Bandes ist die dynamische Fluktuation der Motivation im Fremdsprachenunterricht. Die verschiedenen Studien im Band zeigen eine Bandbreite von Bedingungen für intrinsische Motivation im Fremdsprachenunterricht. Unter diesen Bedingungen gibt es als wichtiger Faktor den Einfluss von Erfolg und Misserfolg.⁶³ Erfolg führt zu Bestätigung der Fremdsprachenbeherrschung und einer erhöhten Motivation, während Misserfolg die Motivation durch ein verschlechtertes Fremdsprachenselbstbild verringern kann.

Ein anderer, wichtiger Faktor ist die Beziehung zwischen der Motivation des Lehrers und der Schüler. Ein motivierter Lehrer motiviert die Schüler, während ein unmotivierter Lehrer die Motivation von Schülern abschwächt.⁶⁴ Dörnyei und Czizér haben für Sprachlehrer zehn Gebote für das Motivieren der Sprachschüler aufgestellt.⁶⁵ Hier erwähnen sie unter anderem eine gute Atmosphäre, eine gute Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern, das Fördern der Lernautonomie, das Fördern zielgerichteten Arbeitens, die Bekanntmachung mit der Zielkultur und das Bewusstsein vom eigenen, exemplarischen Verhalten. Für diese Faktoren ist der Lehrer zuständig.

Bezüglich der Motivation zum Lernen der deutschen Sprache sind die Studien von Claudia Riemer von Bedeutung, die im Forschungsfeld Deutsch als Fremdsprache (DaF) durchgeführt wurden. Riemer stellt fest, dass DaF-Schüler oft instrumentell motiviert sind. Sie erkennen den Zweck des Deutschlernens für ihre eigene Identität und erwähnen oftmals das ‚instrumentelle Exotenmotiv‘, was die Vorstellung beinhaltet, dass nicht viele Menschen Deutsch lernen und es somit die Lebenschancen verbessert. Dies kann mit der identifizierten

⁶² Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda, *Teaching and Researching Motivation* (Harlow: Pearson Education, [2001] 2011), 13.

⁶³ Peter D. MacIntyre und Alicia Serrou, ‚Motivation on a Per-Second Timescale: Examining Approach-Avoidance Motivation During L2 Task Performance‘, in *Motivational dynamics*, Dörnyei, 111.

⁶⁴ Tammy Gregersen und Peter D. MacIntyre, „‘I Can See a Little Bit of You on Myself‘, A Dynamic Systems Approach to the Inner Dialogue between Teacher and Learner Selves‘, in *Motivational dynamics*, Dörnyei, 260 und Claudia Riemer, ‚Was Deutschlernende berichten und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können‘, *Fremdsprache Deutsch* 57 (2017): 13.

⁶⁵ Zoltán Dörnyei und Kata Czizér, ‚Ten commandments for motivating language learners. Results of an empirical study‘, *Language Teaching Research* 2 (1998): 215, zitiert in Dörnyei, *Teaching and Researching*, 134.

Regulation von Ryan und Deci in Verbindung gebracht werden.⁶⁶ Deutsch wird also als eine schwierige Sprache betrachtet, was die Beherrschung derer zum Prestigeprojekt macht.⁶⁷

1.3. Forschungsfrage und Teilfragen

Das Arbeitsheft Todesfuge ist eine Art fächerübergreifender Literaturunterricht, die spezifisch für den deutschen Lyrikunterricht entwickelt worden ist. Die schon durchgeführten Studien innerhalb der drei obenerwähnten Forschungsfelder zeigen, dass fächerübergreifender Unterricht mit einer Betonung der Literaturerfahrung zu fruchtbaren Ergebnissen im Fremdsprachenunterricht führen kann.

Die Effekte einer derartigen, fächerübergreifenden und leserorientierten Betrachtungsweise sind in der Oberstufe des niederländischen Gymnasiums aber noch nicht analysiert worden. Zwar gibt es Studien nach Effekten des erneuernden fächerübergreifenden Unterrichts im Fremdsprachenunterricht, wie die erwähnten Studien über die ‚Drillingsberichte‘, ‚Spiegel Historiae‘ und ‚De vreemdeling in de literatuur‘, aber die Kombination von leserorientiertem und fächerübergreifendem Lyrikunterricht wurde beim Schulfach Deutsch noch nicht untersucht. Dies führt zu der folgenden Forschungsfrage:

Wie evaluieren Lehrer und Schüler in der Oberstufe des niederländischen Gymnasiums die fächerübergreifende Literaturdidaktik im Arbeitsheft Todesfuge?

Diese Frage ist in einige Teilfragen unterteilt worden, von denen Frage 1 und 2 den Kontext darstellen, in der das Arbeitsheft entwickelt wurde. Dieser Kontext der Unterrichtssituation ist wichtig für die Vorstellung, die Schüler und Lehrer vom Arbeitsheft Todesfuge haben. Frage 3, 4 und 5 beziehen sich auf die Evaluation des Arbeitshefts:

1. Was ist der Kontext der Unterrichtssituation für Literaturunterricht beim Schulfach Deutsch in den Niederlanden? (Kapitel 2)
2. Wie und warum wurde das Arbeitsheft entworfen? (Kapitel 3)
3. Wie erfahren Schüler und Lehrer die Behandlung von ‚Todesfuge‘ im Kontext dieses Arbeitshefts? (Kapitel 4)

⁶⁶ Riemer, ‚Deutschlernende berichten‘, 12.

⁶⁷ Claudia Riemer, ‚L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten‘, *Fremdsprachen Lehren en Lernen* 45, no. 2 (2016): 38-39.

- 3.1. Welche didaktischen Entscheidungen treffen Deutschlehrer bei der Behandlung des Arbeitshefts?
- 3.2. Wie erfahren Schüler und Lehrer das Gedicht mit der leserorientierten und mehrdeutigen Betrachtung im Arbeitsheft?
- 3.3. Wie trägt die fächerübergreifende Betrachtung des Arbeitshefts zur Literaturerfahrung bei?
4. Wie erfahren Schüler und Lehrer den interdisziplinären Aspekt des Arbeitshefts beim Schulfach Deutsch? (Kapitel 5)
 - 4.1. Welche praktischen Vorteile bietet die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit dem Arbeitsheft Todesfuge für das Schulfach?
 - 4.2. Verstärkt die interdisziplinäre Herangehensweise dieses Arbeitshefts das Verständnis der fächerübergreifenden Thematik?
 - 4.3. Wie navigieren Deutschlehrer durch die verschiedenen Fachinhalte des Arbeitshefts?
5. Wie beeinflussen die Literaturerfahrung und das fächerübergreifende Element des Arbeitshefts die intrinsische Motivation der Schüler und Lehrer bei Deutsch? (Kapitel 6)
 - 5.1. Wie beeinflusst das Arbeitsheft unter Schülern die Autonomie, die soziale Eingebundenheit und die Kompetenz?
 - 5.2. Wie beeinflusst das Arbeitsheft die Motivation der Lehrer?
 - 5.3. Welche Änderungsvorschläge gibt es unter Schülern und Lehrern?

Eine Evaluation des Arbeitshefts Todesfuge unter Schülern und Lehrern kann die obenerwähnte Forschungslücke füllen und als explorierende Fallstudie eine Ergänzung zu den Erkenntnissen, die aus den obenerwähnten Studien hervorgehen, darstellen. Auch könnten die Ergebnisse neue, quantitative Studien veranlassen, damit die qualitativ erworbenen Informationen in größeren Stichproben bestätigt werden könnten. Außerdem könnten sie Lehrer zukünftig bei der Entwicklung fächerübergreifenden und leserorientierten Literaturunterricht inspirieren.

Es wird erwartet, dass die Didaktik im Arbeitsheft Todesfuge von Lehrern und Schülern positiv evaluiert wird, denn aus den vorher beschriebenen Studien geht hervor, dass die erwähnten Aspekte der Vorgehensweise im Arbeitsheft unter Schülern einen positiven Lehreffekt bewirken.

1.4. Methodologischer Rahmen

1.4.1. Definitionen

Bevor die Forschungsergebnisse präsentiert werden, müssen einige vielverwendete Konzepte definiert werden. Erstens gibt es das Forschungsobjekt namens Arbeitsheft Todesfuge. Weil das Arbeitsheft und Gedicht den gleichen Namen haben, wird in dieser Studie mit ‚Todesfuge‘, in Anführungszeichen und ohne das Wort Arbeitsheft, immer das Gedicht gemeint. Das Arbeitsheft Todesfuge wird immer ohne Anführungszeichen erwähnt.

Dann gibt es fächerübergreifenden Unterricht und interdisziplinären Unterricht. Es sind zwei Begriffe, die eine fast gleiche Bedeutung haben. Beide Begriffe beschreiben eine Situation, in der Unterricht außerhalb einer einzelnen Disziplin stattfindet. Van Boxtel et al. stellen 2009 fest, dass fächerübergreifender Unterricht der Oberbegriff ist, unter dem sie nach Integrationsniveau zwischen multidisziplinärem, interdisziplinärem und transdisziplinärem Unterricht unterscheiden.⁶⁸ Multidisziplinärer Unterricht lässt die einzelnen Fachdisziplinen bestehen, wobei innerhalb eines Schulfaches Inhalte eines oder mehreren anderen Schulfächern thematisiert werden. Interdisziplinärer Unterricht behandelt ein Thema von mehreren Disziplinen aus, während bei der transdisziplinären Betrachtung keine Fachdisziplinen mehr unterschieden werden können. Diese Definitionen wurden in dieser Studie genauso angewendet. Das Arbeitsheft gehört somit zum Oberbegriff fächerübergreifender Unterricht, aber innerhalb dieses Oberbegriffs ermöglicht das Arbeitsheft eine interdisziplinäre Vorgehensweise, von dem ‚Thema‘ Todesfuge aus. Wenn aber nur bei Deutsch mit dem Arbeitsheft gearbeitet wurde, wird dies nicht als interdisziplinäre Zusammenarbeit beschrieben.

Auch der Begriff *Content Language Integrated Learning* soll definiert werden. Innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ist dies eine Didaktik, die vom Anbieten von kulturell relevantem Fachinhalt in der Zielsprache ausgeht. Ein exemplarisches Beispiel ist das Unterrichtsmaterial zu den ‚Drillingsberichten‘ beim Schulfach Deutsch, in dem viel Fachinhalt in der deutschen beziehungsweise Zielsprache angeboten wird.

⁶⁸ Carla van Boxtel, Hans Bulthuis, Hans Goudsmit, Fer Hooghuis, Berend Jan Mulder, Peter Smulders, Brenda Stam, Christiaan Steenstra, Charlotte Waskowskij und Bert de Weme, *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk* (Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2009), 6-7.

1.4.2. Aufbau der Studie

Das Quellenmaterial dieser Studie wird von der Methode der semistrukturierten Interviews bestimmt und diese Studie hat einen qualitativen Aufbau. Laut Johnson und Turner hat diese Methode im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden einige positive Aspekte, nämlich:

- die Methode eignet sich für das Forschen von Haltungen und Meinungen, was in dieser Studie vorgenommen wird;
- die Methode kann gut für explorative und bestätigende Studien eingesetzt werden;
- es können anhand von Anschlussfragen tiefere Einblicke erhalten werden.⁶⁹

Als wichtigster Nachteil wird die Dauer dieser Art von Forschung erwähnt, weswegen die Dauer der einzelnen Interviews in dieser Studie beschränkt wurde. In den Interviews wurden steuernde Fragen vermieden und wurde die Objektivität des Befragers gewährleistet, wobei eine möglichst sichere Atmosphäre kreiert wurde.⁷⁰

Die Interviews wurden sowohl individuell als in kleinen Fokusgruppen durchgeführt. Es wurden Fokusgruppen für Deutschlehrer und individuelle Interviews für Schüler organisiert. Das Fokusgruppeninterview hat laut Fatimeh Rabiee individuellen Interviews gegenüber einen Mehrwert, weil die Daten wegen der Gruppendynamik und Synergie der Gruppeninteraktion bedeutungsvoller werden.⁷¹ Weil Schüler in der weiterführenden Schule im Allgemeinen durch eine Gruppendynamik weniger konstruktiv werden können, sind bei den Schülern, trotz des Vorteils von Fokusgruppeninterviews, individuelle Interviews eingesetzt worden. Zum Strukturieren aller Interviews wurde eine Arbeitsweise angewendet, die Milagros Castillo-Montoya in ihrem *'Interview Protocol Refinement Framework'* einführt. Anhand dieser Arbeitsweise konnten die Interviewfragen mit den Forschungsfragen im Einklang gebracht werden.⁷²

Die Interviewfragen der Interviews werden in Anhang 2 in der verwendeten Sprache Niederländisch wiedergegeben, wobei das Konzept Motivation in die Motivationsfaktoren für das Sprachenlernen (siehe 1.2.3.) aufgeteilt wurde und somit nicht direkt befragt wurde, unter

⁶⁹ B. Johnson und L.A. Turner, 'Data collection strategies in mixed methods research', in *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Hrsg. A. Tashakkori und C. Teddie (Thousand Oaks, California: Sage, 2003), 308, zitiert in Mohammad Zohrabi, 'Mixed method research. Instruments, validity, reliability and reporting findings', *Theory and Practice in Language Studies* 3, no. 2 (2013): 255.

⁷⁰ Sharan B. Merriam, *Qualitative research and case study applications in education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), 79 in Zohrabi, 'Mixed method', 259.

⁷¹ Fatemeh Rabiee, 'Focus-group interview and data analysis', *Proceedings of the Nutrition Society* 63 (2004): 656.

⁷² Milagros Castillo-Montoya, 'Preparing for Interview Research. The Interview Protocol Refinement Framework', *The Qualitative Report* 21, no. 5 (2016): 812.

anderem zur Vermeidung sozial erwünschten Antwortverhaltens. Eine Frage wie ‚was hältst du vom Arbeitsheft?‘ kann nämlich einfacher sozial erwünscht beantwortet werden als ‚was hältst du von selbständigem Arbeiten?‘. Bevor mit der Datensammlung angefangen wurde, wurden die Interviewfragen vom Erstbegleiter überprüft und fand ein Pilot statt, in dem sowohl die individuellen Interviews als auch die Fokusgruppeninterviews simuliert wurden. Dies wird von Castillo-Montoya empfohlen.

Die erste Teilnehmergruppe wurde von 10 Deutschlehrern an niederländischen Gymnasien ausgemacht, die mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben. Die Lehrer wurden über E-Mail zur Fokusgruppe eingeladen und unter zwei Fokusgruppeninterviews verteilt. Für die Fokusgruppen wurde der niederländische Fragebogen in Anhang 1 eingesetzt, der wie erwähnt anhand der Forschungsfrage und Teilfragen aufgestellt wurde.⁷³ Der Fragebogen wurde vorab den Lehrern zugeschickt. Die Fokusgruppen fanden online über Teams statt und wurden aufgenommen, nachdem am Anfang ausdrücklich um die mündliche Erlaubnis zur anonymisierten Verarbeitung gefragt wurde. Die Fokusgruppen dauerten ungefähr 60 Minuten, wie von Rabiee empfohlen wird.⁷⁴ Im Nachhinein wurden die Fokusgruppen anonymisiert transkribiert und in Anhang 3 in der verwendeten Sprache Niederländisch aufgenommen.

Die zweite Teilnehmergruppe dieser Studie bestand aus 25 Schülern unterschiedlichen Schulen und Jahrgangsstufen der Oberstufe des niederländischen Gymnasiums, die alle an einer Unterrichtsreihe mit dem Arbeitsheft Todesfuge beteiligt waren. Es handelt sich um 2 Schüler aus der sechsten Klasse oder auch 6 vwo, 3 Schüler aus 5 vwo und 20 Schüler aus 4 vwo, in der Altersgruppe 15 bis 18. Sie haben an den individuellen Interviews teilgenommen, in denen die Evaluation des Arbeitshefts anhand des Fragebogens im Anhang 2 im Mittelpunkt stand. Der Fragebogen wurde aus der Forschungsfrage und aus den Teilfragen abgeleitet. Schüler konnten den Fragebogen vorab nicht einsehen. Die Interviews dauerten ungefähr 10 Minuten. Es wurde schriftliche Erlaubnis durch die Teilnehmer gegeben, unter den 15-Jährigen wurde dies von den Eltern gemacht. Im Nachhinein wurden die individuellen Interviews anonymisiert transkribiert und in Anhang 3 aufgenommen. Die Schüler und Lehrer werden in der Studie anonym und aus praktischen Gründen immer in der männlichen Form ‚Schüler‘ beziehungsweise ‚Lehrer‘ erwähnt.

⁷³ Rabiee, ‚Focus-group interview‘, 658.

⁷⁴ Rabiee, ‚Focus-group interview‘, 655.

1.5. Gliederung

Im Nachstehenden werden die Forschungsergebnisse der obenerwähnten Studie präsentiert. In Kapitel 2 wird der Kontext des deutschen Literaturunterrichtes in den Niederlanden skizziert, in der von einem historischen Rahmen aus die aktuelle Situation dargestellt wird. In Kapitel 3 wird dann der didaktische Entwurf des Arbeitshefts *Todesfuge* analysiert, wobei auch auf den didaktischen Wert des Gedichtes eingegangen wird. In Kapitel 4 steht die Literaturerfahrung von ‚*Todesfuge*‘ anhand des Arbeitshefts im Mittelpunkt, wonach in Kapitel 5 die Effekte der interdisziplinären Arbeitsweise wiedergegeben werden. Anschließend geht Kapitel 6 auf einen wichtigen Erfolgsfaktor des Arbeitshefts ein, und zwar die Motivation unter Schülern und Lehrern. Schließlich erfolgen in Kapitel 7 die Schlussfolgerung und Diskussion. Im Anhang 1 ist der Fragebogen der Fokusgruppeninterviews aufgenommen, im Anhang 2 der Fragebogen der individuellen Interviews und im Anhang 3 die Transkripte aller Interviews.

2. Unterricht in Literatur und Deutsch in den Niederlanden

2.1. Historische Entwicklung des Schulfaches Deutsch in den Niederlanden

Der deutsche Literaturunterricht kennt zwar eine lange Tradition in der niederländischen weiterführenden Schule, aber existiert noch nicht so lange wie beispielsweise der Literaturunterricht in Französisch. Als die Republik, die späteren Niederlande, 1648 als unabhängiger Staat im westfälischen Frieden anerkannt wurde, war vor allem die Provinz Holland in Europa wirtschaftlich sehr kräftig und zeigte wenig Interesse für Deutschland, das durch den dreißigjährigen Krieg mehr oder weniger zerstört worden war.⁷⁵ Der kulturelle Austausch, wozu auch literarischer Austausch gehört, fand hauptsächlich von Westen nach Osten, von Holland nach Deutschland statt. Die Deutschkenntnisse in der Republik waren somit sehr schlecht. Viel mehr gab es Einflüsse aus Frankreich, das damals wie die Republik eine wichtige Großmacht war, und die Überlegenheit der französischen Sprache als Fremdsprache existierte bis weit ins neunzehnte Jahrhundert.⁷⁶ Deutsch war zur damaligen Zeit von den drei modernen Fremdsprachen English, Französisch und Deutsch am wenigsten bekannt.⁷⁷

Um 1770, als die deutsche Stilepoche des Sturm und Drang aufkam, fand eine Wende statt.⁷⁸ Über die französische Literatur fand ein kultureller Austausch aus Deutschland in die Niederlande statt, bei dem die deutsche Sprache als Teil dieser Kultur in den Niederlanden beliebt wurde. Die Französischkenntnisse waren in den Niederlanden damals aber dermaßen besser als die Deutschkenntnisse, dass niederländische Übersetzungen der deutschen Literatur oft über das Französisch zustande kamen. Während des neunzehnten Jahrhunderts nahm das Ansehen Deutschlands politisch stark zu und nahm der Widerstand der niederländischen Kultur für deutsche Einflüsse stark ab. Niederländer übersetzten mehr und nahmen die deutsche Kultur und Literatur in zunehmendem Maße wahr, wodurch sich die Richtung des Einbahnverkehrs umdrehte.⁷⁹

Deutsch blieb den zwei anderen modernen Fremdsprachen in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts zwar untergeordnet, aber trotzdem gab es ein zunehmendes Interesse für die Sprache.⁸⁰ An Universitäten erschienen neben Universitätslehrern in Französisch,

⁷⁵ W. Kuiper, *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits* (Groningen: J.B. Wolters, 1961), 3.

⁷⁶ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 4.

⁷⁷ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 7.

⁷⁸ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 7-8.

⁷⁹ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 4.

⁸⁰ Harm Hulshof, Erik Kwakernaak und Francisus Antonius Wilhelm, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden* (Passage: Groningen, 2015), 130.

Englisch und Italienisch von nun an auch Lehrer in Hochdeutsch.⁸¹ 1863 gründete Thorbecke die ‘hogereburgerschool’ – höhere Bürgerschule – oder HBS, wo der deutschen Sprache erstmals mehr Platz als Englisch oder Niederländisch geboten wurde.⁸² Bis zur deutschen Besetzung während des Zweiten Weltkriegs behielt Deutsch diese etwas höhere Stelle in der Rangordnung der Fremdsprachen, wonach das Deutsch während der Besetzung selbstverständlich maßgeblich war.

Ein großer Rückfall der Stelle der deutschen Sprache an niederländischen Schulen fand direkt nach dem Zweiten Weltkrieg statt. An Schulen, die direkt mit dem Leben in der Gesellschaft verbunden waren, wurde kein Deutsch mehr Unterricht. ‚Unser niederländischer Unterricht sollte nicht dazu dienen, es den schlechten Vaterländern zu erleichtern, wenn in Deutschland wieder etwas verdient werden kann‘, so der Bildungsminister Bolkestein 1946.⁸³ Deutsch wurde mehr oder weniger symbolisch untergeordnet, indem es im ersten Jahr der weiterführenden Schulen nicht mehr unterrichtet wurde.⁸⁴ Heutzutage wird Deutsch oft immer noch ab dem zweiten Jahr unterrichtet, im Gegensatz zu Französisch und Englisch. Die Stelle des Deutschen auf der HBS wurde von einer transatlantischen Orientierung und einem Fokus auf das angelsächsische Sprachgebiet überholt.

2.2. Literaturunterricht Deutsch in den Niederlanden

Bis 1800 war der Neufremdsprachenunterricht – zu dem die Deutschstunde gehört – auf kommunikativem Sprachunterricht anhand Gesprächsbücher und Wörterlisten basiert.⁸⁵ Sowohl vom Gedächtnis der Schüler als auch des Lehrers wurde viel gefragt, denn für eine gute mündliche Sprachbeherrschung wurde es damals als wichtig betrachtet, die Inhalte dieser Bücher möglichst auswendig zu lernen anhand einer Vorlesung des Lehrers. Die übliche Ansicht war, dass dies dem Schüler zugutekommt, aber gleichzeitig gab es meistens keine Investitionsmöglichkeiten für Bücher und konnte durch diese Didaktik Geld gespart werden. Wenn schon von Schülern gelesen wurde, dann im Rahmen der Sprachbeherrschung. Die aktuelle – aber nicht allgemeine – Auffassung, Literaturunterricht diene nur der Entwicklung der Lesefertigkeit, hat in dem Sinne eine historische Grundlage.

⁸¹ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 10.

⁸² Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 267.

⁸³ Gerrit Bolkestein, ‘Het onderwijs in de moderne vreemde talen in Nederland na de oorlog’, *Levende Talen* 135 (1946): 84, zitiert in Harm Hulshof, Erik Kwakernaak und Francisus Antonius Wilhelm, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden* (Passage: Groningen, 2015), 269.

⁸⁴ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 49.

⁸⁵ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 83.

Ab 1800 wurde die grammatikalische Arbeitsweise bei Deutsch beliebter als das Auswendiglernen, unter anderem weil diese neue Methode mit dem eher gehobenen Lateinunterricht in Zusammenhang gebracht werden konnte und somit mehr Status an die untergeordnete Sprache Deutsch verlieh.⁸⁶ Deutsche Literatur wurde in dieser Tradition vor allem zum grammatikalisch korrektem Übersetzen eingesetzt. Bis zur Gründung der HBS 1863 (siehe 2.1.) blieb die grammatikalische Methode dominant, aber nach der Gründung wurden die Kenntnisse der Literatur als wichtiger als die Sprachbeherrschung betrachtet. Die ‚übertriebene Aufmerksamkeit‘ für Grammatik schwächte ein wenig ab.⁸⁷

Um 1920 veränderte sich die Behandlung von Literatur beim Schulfach Deutsch. Es entstand eine inhaltliche Teilung zwischen Deutsch in der Unter- und Oberstufe, die heutzutage immer noch unterschieden werden kann. In der Unterstufe wurde den deutschen Grammatikkenntnissen viel Aufmerksamkeit geschenkt, die synthetisch und schrittweise aufgebaut wurden. Hier wurde auf die grammatikalische Arbeitsweise anhand von Literatur weitergebaut. In der Oberstufe wurde Grammatik komplett aufgegeben und stand Literaturverständnis im Mittelpunkt.⁸⁸ Dies hatte zur Folge, dass oft der sogenannte ‚Literaturschock‘ stattfand, infolgedessen Schüler in der Oberstufe von der großen Menge Literatur desorientiert wurden und das Gefühl hatten, nicht mehr das gleiche Fach Deutsch zu belegen.⁸⁹ Die zentrale Stelle der Literatur in der Oberstufe hielt bis in die 1970er Jahre stand und es gibt sie an manchen Schulen auch heutzutage noch.

Ab den 1980er Jahren fanden allmählich Reformen im Literaturunterricht statt. Die historisch-biographische Betrachtungsweise wurde verlassen. Diese war bisher führend und widmete sich dem Erlernen faktischer Kenntnisse der Literatur, bei dem beispielsweise auch Interpretationen als Fakten erlernt wurden. Die historisch-biographische Betrachtungsweise machte einer Betrachtung Platz, in der Kontext, Gesellschaft und sozialpolitische Verhältnisse in die Interpretation miteinbezogen wurden und der Literaturunterricht in seiner Ganzheit somit mehr an die Staatsbürgerbildung beitrug.

2.3. Aktuelle Lage

Die Selbstverständlichkeit der inhaltlichen Behandlung von Literatur in der gymnasialen Oberstufe, wie es sie in der Nachkriegszeit gab, ist heutzutage wieder durch eine eher

⁸⁶ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 106.

⁸⁷ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 257.

⁸⁸ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 304.

⁸⁹ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 390-391.

fertigkeitsorientierte Betrachtungsweise der Literatur ersetzt worden, die historische Vorgänger kennt. Diese Wende hat mit dem wachsenden Fokus auf Sprachkompetenz als Ausgangspunkt für den Fremdsprachenunterricht zu tun. Elisabeth Lehrner-te Lindert stellt fest, dass der intensive Gebrauch von literarischen Texten die Entwicklung der Lesefertigkeit fördert.⁹⁰ Die Beziehung zwischen Literaturunterricht und Lesefertigkeit wird nach dieser Auffassung als Existenzberechtigung für Literaturunterricht innerhalb des Schulfaches Deutsch verwendet.

Literaturunterricht hat im Schulfach Deutsch eine untergeordnete Stelle. Der Inhalt ist nicht klar abgestimmt und Literatur wird ausschließlich im Lehrplan der Oberstufe des havo (vergleichbar mit Realschule) und vwo eingeordnet. In den Qualifikationszielen, die SLO für Deutsch in der Oberstufe des havo und vwo definiert, wird Literatur nicht zufälligerweise als letzte Domäne erwähnt, Domäne E. Die Qualifikationsziele für Literatur sind niedrigschwellig und vor allem für vwo definiert:

- ,Qualifikationsziel 7: Der Kandidat kann seine Leseerfahrungen von mindestens drei literarischen Werken argumentiert berichten.
- Qualifikationsziel 8 (nur vwo): Der Kandidat kann literarische Textsorten erkennen und unterscheiden, und literarische Begriffe in der Interpretation literarischer Texte anwenden.
- Qualifikationsziel 9 (nur vwo): Der Kandidat hat eine Übersicht des roten Fadens der Literaturgeschichte und kann die gelesenen literarischen Werke in diese historische Perspektive einordnen.⁹¹

Aus den Zielen spricht viel Freiheit für die Gestaltung des Literaturunterrichts. Literaturunterricht wird als letzte Hochburg des autonomen Lehrers betrachtet, in der er selber die Gestaltung des Unterrichts bestimmen kann.⁹² Gleichzeitig gibt es für Literatur wenig Platz im Kurrikulum, wie Kwakernaak betont.⁹³ Er nimmt Literaturunterricht im Schulalltag als Anhang war, wofür es vielleicht nach Textfragen, Vokabular und Grammatik noch Zeit gibt. Er meint, dass die Qualifikationsziele zu allgemein und abstrakt formuliert worden sind und dass Literatur als nichtprüfbares Element dargestellt wird. Dies sei zu Unrecht, die Schule sei laut ihm für die Erziehung der Schüler als ,demokratische Bürger in einer international orientierten

⁹⁰ Elisabeth Lehrner-te Lindert, 'Versterkt literatuuronderwijs in de onderbouw ter bevordering van leesvaardigheid en literaire competenties bij het vak Duits', *Levende Talen Tijdschrift* 17, no. 1 (2016): 50 und Lehrner, *Fremdsprachliches Lesen*, 22.

⁹¹ Daniela Fasoglio und Dick Meijer, *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits, Engels, Frans* (Enschede: SLO, 2007), 55.

⁹² Lehrner-te Lindert, 'Versterkt literatuuronderwijs', 22.

⁹³ Erik Kwakernaak, *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (Bussum: Coutinho, 2009), 378.

und multikulturellen Gesellschaft‘ verantwortlich, bei der Literaturunterricht in wichtigem Maße unterstützen kann (siehe 1.2.1. für andere Autoren mit diesem Standpunkt).⁹⁴ Hiermit meint er nicht unbedingt die historisch-biographische (siehe 2.2.), aber eine eher leserorientierte Betrachtungsweise.⁹⁵ Auch im ‚Handboek Vreemdetalendidactiek‘ (übersetzt Handbuch Fremdsprachendidaktik) wird festgestellt, dass ein Fremdsprachenlehrplan, in der Literatur deutlicher in den Fremdsprachenlehrplan integriert wird, immer mehr nachgefragt wird.⁹⁶ Dies sei gerechtfertigt, denn Kreativtexte seien Teil des Fremdspracherwerbs, bei dem es einen starken Zusammenhang zwischen Literatur, Sprachbewusstsein und Staatsbürgerbildung gibt.⁹⁷

Dies gilt auch für die Unterstufe, wo traditionell der synthetische Grammatikunterricht dominiert (siehe 2.2.). Authentische Literatur spielt hier eine untergeordnete Rolle, obwohl Literaturunterricht aktuell wieder mehr gefördert wird.⁹⁸ Daran tragen die Studien von Lehrner-te Lindert, die die Möglichkeiten derartigen Unterrichts explorieren, bei.⁹⁹

Wegen des beschränkten Raums, aber auch wegen der Priorisierung der Sprachfertigkeiten, hat Literaturunterricht ein Imageproblem innerhalb der niederländischen weiterführenden Schule. Aktuell bietet der fächerübergreifende Unterricht neue Möglichkeiten. Fächerübergreifender Unterricht wird von der SLO als Möglichkeit für Literaturunterricht erwähnt, wobei spezifisch die Rede ist von Projekten mit einer fächerübergreifenden und thematischen Herangehensweise des Literaturunterrichts.¹⁰⁰ Kreative Verarbeitungsaufgaben können in dem Zusammenhang, außer Lesefertigkeit, die literarische Kompetenz entwickeln.¹⁰¹ Das Arbeitsheft *Todesfuge* ist ein Beispiel eines derartigen Projektes.

⁹⁴ Kwakernaak, *Didactiek*, 387.

⁹⁵ Kwakernaak, *Didactiek*, 395.

⁹⁶ Jasmijn Bloemert und Erik Cats, ‚Literatuur: Geen vak apart‘, in *Handboek Vreemdetalendidactiek*, Hrsg. Sebastiaan Dönszelmann, Catherine van Beuningen, Anna Kaal und Rick de Graaff (Coutinho: Bussum, 2020), 413.

⁹⁷ Bloemert, ‚Geen vak apart‘, 405.

⁹⁸ Elisabeth Lehrner-te Lindert, ‚Leesvaardigheid met literatuur. Een Duits jeugdboek in de onderbouw‘, *Levende Talen Magazine* 105, Sonderausgabe (2018): 57.

⁹⁹ Elisabeth Lehrner-te Lindert, Elisabeth, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff, ‚Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw? Een inventarisatie‘, *Levende Talen Tijdschrift* 19, no. 4 (2018): 47.

¹⁰⁰ Fasoglio und Meijer, *Handreiking*, 57.

¹⁰¹ Elisabeth Lehrner-te Lindert, *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I* (Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2020), zitiert in Elisabeth Lehrner-te Lindert, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff, ‚Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten‘, *Levende Talen Tijdschrift* 21, no. 3 (2020): 22.

3. Todesfuge didaktisiert

Im vorherigen Kapitel wurde erklärt, in welchem Unterrichtskontext das Arbeitsheft *Todesfuge* entstand und wie dieser Kontext sich historisch entwickelt hat. Zunächst wird erklärt, warum das Gedicht ‚*Todesfuge*‘ didaktisch wertvoll ist und wie das Arbeitsheft entworfen wurde.

3.1. Der didaktische Wert von ‚*Todesfuge*‘

Der didaktische Wert von ‚*Todesfuge*‘ liegt vor allem im historischen Kontext des Gedichtes bezüglich sowohl der Judenverfolgung als auch der Vergangenheitsbewältigung. Anhand von ‚*Todesfuge*‘ können Ereignisse des Holocausts und der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland logisch didaktisiert werden. Das Gedicht ‚*Todesfuge*‘ stellt laut Sparr anhand des Beschreibens von Bildern die Ereignisse aus dem Holocaust mit einer ‚erschreckenden Genauigkeit‘ dar.¹⁰² Im Nachhinein – Celan schrieb ‚*Todesfuge*‘ 1944 – stellte sich heraus, dass Ausdrücke wie ‚spielt auf nun zum Tanz‘ genau mit Beschreibungen von Situationen in Konzentrationslagern und mit dem, was Fotos zeigen, übereinstimmt.¹⁰³ Das Gedicht fördert also die Erfahrung der Geschichte und ist somit didaktisch wertvoll.

Wo die Geschichte des Holocausts und die Verbindung derer zu ‚*Todesfuge*‘ ansonsten als bekannt vorausgesetzt werden darf, ist der didaktische Wert von ‚*Todesfuge*‘ im Unterricht über die deutsche Vergangenheitsbewältigung weniger bekannt. Der hängt vor allem mit der Tatsache zusammen, dass sowohl das Gedicht als auch die Kriegereignisse zuerst verdrängt wurden und erst viel später akzeptiert wurden.¹⁰⁴ Dies hat mit der Nachkriegsgesellschaft Deutschlands zu tun. Kurz nach dem Krieg waren die Details aus den Konzentrationslagern nicht allgemein bekannt, was teilweise das Ergebnis einer Widerwilligkeit war: Die deutsche Gesellschaft verwehrte sich manchmal vehement gegen die Darstellung der deutschen Konzentrationslager.¹⁰⁵ Es gab eine bestimmte Kontinuität der Nazi-Ideologie in der deutschen Nachkriegsgesellschaft, in der die Schrecken der modernsten Geschichte ausgelassen wurden.¹⁰⁶ So meinte Adorno anfangs, es sei barbarisch, nach Auschwitz Gedichte zu schreiben, obwohl er sich später korrigierte.¹⁰⁷ Celan erschwerte mit seinem Gedicht also die

¹⁰² Sparr, *Todesfuge*, 69.

¹⁰³ Sparr, *Todesfuge*, 60-61. Siehe 1.1. für das Gedicht.

¹⁰⁴ Thomas Sparr, *Todesfuge. Biographie eines Gedichtes* (Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt, 2020), 133.

¹⁰⁵ Sparr, *Todesfuge*, 110.

¹⁰⁶ Sparr, *Todesfuge*, 128.

¹⁰⁷ Theodor W. Adorno, ‚Kulturkritik und Gesellschaft‘, in *Prismen, Kulturkritik und Gesellschaft* (Frankfurt: Suhrkamp, 1969), 31 und Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik* (Frankfurt: Suhrkamp, 1966), 353, zitiert in Sars, *Paul Celan Gedichten*, 353.

Verdrängung der Kriegsvorgänge. Es hat unter anderem aus diesem Grund lange gedauert, bevor ‚Todesfuge‘ von größeren Gruppen Menschen verstanden und respektiert wurde.¹⁰⁸ Es machte Celan der deutschen Nachkriegsgesellschaft gegenüber aber nicht weniger kritisch. Als ‚Todesfuge‘ letztendlich akzeptiert wurde und Celan mit dem Gedicht Literaturpreise gewann, waren diese laut ihm nur eine Tarnung des Antisemitismus.¹⁰⁹

Es gibt aber auch andere wertvolle Merkmale dieses Gedichtes. Ein wichtiger Aspekt des didaktischen Wertes von Todesfuge sieht ein befragter Schüler in der Kompaktheit des Gedichtes.¹¹⁰ Ein Buch wäre für die Deutschstunde zu lang, während dieses komprimierte Gedicht es ermöglicht, in kürzerer Zeit mehr Lernstoff zu unterrichten. ‚Todesfuge‘ ist weiterhin ein mehrdeutiges Gedicht, was die Betonung der individuellen Leserfahrung fördert. Die Präsentation einer eindeutigen Interpretation des Lehrers würde nämlich einen falschen Eindruck erwecken, weil es diese Eindeutigkeit in ‚Todesfuge‘ nicht gibt. Auch bedeutet dies, dass Analysen von ‚Todesfuge‘ nicht den Anschein erwecken sollten, abgeschlossen zu sein. Es kommt oft vor, dass in ein Gedicht aus anderen Gedankenwelten hineininterpretiert wird, aber der didaktische Fokus müsste aus der Perspektive der Mehrdeutigkeit gerade auf die Literaturerfahrung und die Leserreaktion gelegt werden.¹¹¹ Das Gedicht schließt inhaltlich also bei der Tradition der Reader-Response-Theorie gut an (siehe 1.2.1.) und ist auch aus deren Perspektiven didaktisch wertvoll.

3.2. Didaktischer Entwurf des Arbeitshefts

Das Arbeitsheft Todesfuge ist in Farbe gedruckt, hat 24 Seiten und ist auf Niederländisch geschrieben worden. Das Heft entstand in einer Zusammenarbeit von Lehrern der weiterführenden Schule, Schülern, Designern, Didaktikern und Wissenschaftlern. Dabei gab es die Zusammenarbeit von Anfang an, wegen einer Erkenntnis aus der Evaluation der Zusammenarbeit mit den Arbeitsheften zu den ‚Drillingsberichten‘.¹¹²

Ganz vorne wird auf Seite 4, nach einer kurzen Einführung, ‚Todesfuge‘ präsentiert, mit auf Seite 5 eine niederländische Übersetzung. Dann behandelt das Arbeitsheft drei Themen. Thema 1 heißt ‚Der Dichter und das Gedicht‘, Thema 2 ‚Todesfuge‘ und

¹⁰⁸ Sparr, *Todesfuge*, 96.

¹⁰⁹ Sparr, *Todesfuge*, 228.

¹¹⁰ Anhang 3, Schüler 19, Zl. 2880-2881. Ab hier ist die Verweisung auf die Transkripte durch Weglassung von ‚Anhang 3‘ abgekürzt worden.

¹¹¹ Beda Allemann, ‚Das Gedicht und seine Wirklichkeit‘, *Études Germaniques* 25 (1970): 274, zitiert in Sars, *Paul Celan Gedichten*, 35.

¹¹² Siehe 1.2.2. für eine Beschreibung von ‚Drillingsberichte‘ und siehe für die Erkenntnis: Sars und Jentges, ‚Drillingsberichte‘, 8.

Judenverfolgung‘ und Thema 3 ‚Verarbeiten und Gedenken‘. Abschließend gibt es eine Verarbeitungsaufgabe, die Schüler ‚herausfordert, ihre Erfahrungen mit dem Gedicht „Todesfuge“ in einer Filmimpression zum Ausdruck zu bringen‘.¹¹³ Das Arbeitsheft und das Online-Material eignen sich laut den Autoren für die Oberstufe des havo und vwo, für die Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, CKV (übersetzt: kulturelle und künstlerische Bildung), Kunst und Niederländisch.

Zum Heft gehört eine Website, [Celan.nl](https://celan.nl).¹¹⁴ Auf dieser Webseite können unter anderem die Arbeitshefte bestellt werden. Im Arbeitsheft wird auf die Webseite verwiesen, unter anderem für Vertiefungsaufgaben, Hintergrundinformationen und die Lehreranleitung.¹¹⁵ Die Vertiefungsaufgaben sind in unterschiedlichen Themen eingebettet und schließen inhaltlich der Seite an, auf der die Verweisung steht. Eine wichtige Verweisung ist der QR-Code zu Paul Celans Vortrag von ‚Todesfuge‘ auf YouTube, die man auf Seite 4 findet. Es wird empfohlen, diesen Vortrag abzuspielen. Die Lehreranleitung gibt Hinweise für Antworten, die Lehrer bei ihrer Unterrichtsreihe unterstützen können.

Das Arbeitsheft ist nach dem Prinzip des induktiven thematischen Literaturunterrichtes, wie Kwakernaak dies umschreibt, gestaltet worden.¹¹⁶ Dies bedeutet, dass zunächst mit der Textpräsentation angefangen wird, nach der das literarische Verständnis, die Erwähnung der Thematik und die Interpretation und Hintergründe folgen.¹¹⁷ Schüler setzen sich anhand des Arbeitshefts vor allem selber mit der Literatur auseinander.

Es gibt im Arbeitsheft verschiedene Lernaktivitäten, in denen die theoretischen Betrachtungsmodelle erkannt werden können. Die vier Betrachtungsweisen der mehrfachen Betrachtung von Bloemert et al. und fast alle Aspekte der ILK werden angewendet, ungefähr in der von Schat, Van der Knaap und De Graaff vorgeschlagenen Reihenfolge (siehe 1.2.1.). In Thema 1 gibt es die textorientierte, sprachorientierte und leserorientierte Betrachtungsweise von Bloemert et al.¹¹⁸ Innerhalb der ILK kann das gesamte Thema 1 in ‚Kommunizieren mit Literatur‘ eingeordnet werden, außer das Erkennen von textexternen Merkmalen. Das Arbeitsheft thematisiert in diesem Thema nach einigen Textverständnisaufgaben die sinnlich-

¹¹³ Paul Sars, Anne Smit Arends und Frederick Vosters, ‚Docentenhandleiding. Werkschrift Todesfuge en online materiaal‘, [Celan.nl](https://celan.nl), verwendet am 8.2.2020. <https://celan.nl/wp-content/uploads/2020/10/20017-Docentenhandleiding-Todesfuge2.pdf>, 8.

¹¹⁴ ‚Welkom bij Celan.nl‘, [Celan.nl](https://celan.nl), verwendet am 22.11.2020, <https://www.celan.nl>.

¹¹⁵ Sars et al., ‚Docentenhandleiding‘, 3-4.

¹¹⁶ Kwakernaak, *Didactiek*, 401-402.

¹¹⁷ Kwakernaak, *Didactiek*, 404.

¹¹⁸ Project Celan 2020, *Todesfuge. Een gedicht om niet te vergeten* (Nijmegen: Bureau Ketel, 2020), 5-7.

ästhetische Erfahrung des Gedichtes. Schüler äußern sich zum Gedicht und zur Form, aber vergleichen das Gedicht auch mit der Form der musikalischen Fuge.

In Thema 2 steht der historisch-gesellschaftliche Hintergrund des Gedichtes im Vordergrund, innerhalb der ILK sind das die textexternen Merkmale, die in Thema 1 als einzige Art von ‚Kommunizieren mit Literatur‘ nicht thematisiert wurden. Vom Modell von Bloemert et al. wird in Thema 2 die kontextorientierte Betrachtung thematisiert. Thema 3 ist innerhalb der ILK das ‚Kommunizieren über Literatur‘, das von Bloemert et al. nicht konkret im Modell erwähnt wird. Es werden in Thema 3 moralisch-ästhetische Fragen behandelt, unter anderem zum Gedenken. Auf diese Art und Weise wird der ‚Todesfuge‘ einen inhaltlichen Kern zugefügt, denn die Geschichte des Holocausts in Thema 2 und das Gedenken in Thema 3 werden mit dem Inhalt des Gedichtes in Zusammenhang gebracht. In der abschließenden Aufgabe stellen Schüler ihre Leserreaktion bezüglich des Gedichtes dar.

Es fragt sich, ob die Meinungsäußerung am Ende des Arbeitshefts immer noch eine richtige Darstellung der Leserreaktion ist. Der erste Eindruck vom Gedicht kann beim Erledigen der abschließenden Aufgabe möglicherweise nicht mehr so gut erinnert werden, da dieser erste Eindruck dann eine Weile her ist.¹¹⁹ Eine extra Aufgabe in Thema 1, in der die Leserreaktion und Meinung direkt nach der ersten Begegnung mit dem Gedicht gefragt werden, könnte Schüler bei der authentischen Wiedergabe ihrer Erfahrung in der abschließenden Aufgabe helfen.

Schüler werden durch die Arbeit mit dem Arbeitsheft fächerübergreifend herausgefordert und behandeln bei Deutsch Fachinhalte, die normalerweise bei Fächern wie Geographie, Geschichte und Sozialkunde angeboten werden.¹²⁰ Dies passt zum fächerunterstützenden Lernen (siehe Daniëls, 1.2.2.). Lehrer können fächerübergreifend mit dem Arbeitsheft arbeiten und andere Lehrer und Fächer miteinbeziehen, was das Anbringen eines inhaltlichen Kernes in den Sprachunterricht unterstützt. Hulshof problematisierte schon das Fehlen dieses Kernes und stellte fest, dass es sich bei Sprachkenntnissen nicht in erster Instanz um Inhalte handelt.¹²¹ In diesem Arbeitsheft wird versucht, ein inhaltlicher Kern aus Literatur, Geschichte und Sozialkunde mit der Sprachkompetenz zu vereinen. Es handelt sich hier aber nicht um *Content Language Integrated Learning*, weil der Inhalt zwar während der Deutschstunde und anlässlich eines deutschen Gedichtes angeboten wird, aber in der niederländischen Sprache dargestellt wird.

¹¹⁹ Beispiel Vergessen des ersten Eindrucks: Schüler 5, Zl. 1693.

¹²⁰ Paul Sars, „‘Todesfuge’. Een gedicht“, 43.

¹²¹ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 404.

4. Literaturerfahrung Arbeitsheft

In Kapitel 3 wurde unter anderem erklärt, dass ‚Todesfuge‘ mehrdeutig ist und sich deswegen eignet für eine Interpretation anhand des Prinzips der leserorientierten Betrachtungsweise, bei der Lehrer und Schüler das Gedicht selber interpretieren. Dieser Betrachtungsweise zufolge wird das Gedicht aus verschiedenen Sichtweisen anhand einer fächerübergreifenden Betrachtung gezeigt, wonach Schüler zusammen mit dem Lehrer bestimmen können, mit welcher Perspektive sie das Gedicht und die zugehörige Thematik endgültig betrachten. In diesem Kapitel werden die Didaktisierungen der befragten Lehrer anhand der unterschiedlichen leserorientierten Betrachtungsweisen und deren Auswirkungen wiedergegeben. Auch wird die Erfahrung des Gedichtes unter Schülern und Lehrern anhand des Heftes mit der leserorientierten und fächerübergreifenden Arbeitsweise präsentiert.

4.1. Aufbau der Unterrichtsreihe

Die Behandlung von ‚Todesfuge‘ setzt, mit einer Betrachtungsweise aus vielen Perspektiven, eine klare Didaktik voraus. Das Gedicht ist nämlich ernst und für Schüler relativ schwierig zu verstehen. Sie können deswegen nicht ohnehin mit selbständigem Arbeiten anfangen. Ein Lehrer sagt hierzu: ‚als ich vor dreißig Jahren anfang (...) gab ich Hausaufgaben auf: Lest das Gedicht und beantworte die Fragen dazu. Nun, das war eine bittere Enttäuschung‘.¹²² Schüler kommunizierten ihm ziemlich schnell, dass sie vom Gedicht nichts verstanden hatten. Lehrer sagen auch, dass während des Vortrags von Paul Celan manchmal etwas Heiterkeit entstand.¹²³ Das passierte vor allem wegen des mysteriösen Tons, aber zum Beispiel auch wegen der Wiederholung in ‚wir trinken und trinken und trinken‘ und die Phrase ‚er spielt mit den Schlangen‘, was für Schüler Ansätze für Witze waren. Lehrer sagen, dass sie hiermit rechnen und somit nicht verärgert sind. Die Schlussfolgerung der obenerwähnten Lehrer ist, dass dieses Gedicht nicht unverzüglich den Schülern überlassen werden kann und dass es eine plenare, zentrale Einführung mit viel Erläuterung gebraucht hat.¹²⁴ Dies stellt sich aus den Interviews als Rahmenbedingung heraus, obwohl manchmal auch in Kleingruppen nachbesprochen wurde.¹²⁵ Lehrer kommunizierten, dass das Gedicht nach dieser Einführung einen tiefen Eindruck auf die Schüler hinterlässt.¹²⁶

¹²² Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 327-332.

¹²³ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 43-48.

¹²⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 718-719.

¹²⁵ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 673-676.

¹²⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 64-65.

Obwohl es um die Deutschstunde geht, halten Lehrer die Verwendung der deutschen Sprache bei der Behandlung des Gedichtes für relativ unwichtig. Sie halten es vor allem für wichtig, dass die Schüler ihre Gefühle äußern und darüber sprechen. Dies wurde bei vielen Lehrern auf Niederländisch gemacht, weil es dadurch mehr Tiefe in der Behandlung des Gedichtes gebe.¹²⁷ Dies hängt aber auch davon ab, was die Schüler von den anderen Deutschstunden gewöhnt sind. Wenn Schüler schon mit der Meinungsäußerung auf Deutsch und dem Sprechen über komplexen Stoff geübt haben, sei eine Behandlung auf Deutsch möglich.¹²⁸ Bei den befragten Lehrern handelte es sich hier vor allem um vwo-Gruppen.

Einige Lehrer bemerken, dass es nach der plenaren Öffnung und plenaren Behandlung des Gedichtes viel Zeit für selbständiges Arbeiten anhand des Arbeitshefts gab. ‚Ich habe mir für die Behandlung zwei bis drei Stunden genommen und ich habe die Kinder auch selbständig mit dem Buch arbeiten lassen, mit dem Heft. Die Erfahrung war, dass dies eigentlich prima geht. Einige Sachen müssen im Plenum behandelt werden (...) und dann kommen sie selber, auch anhand dessen, damit klar. Das fordert auch heraus‘.¹²⁹

Beim selbständigen Arbeiten entscheiden einige Lehrer sich für die Expertengruppen, eine geeignete Arbeitsform zum Behandeln verschiedener Perspektive in einer fächerübergreifenden Betrachtungsweise.¹³⁰ Einer der Lehrer differenzierte dabei, indem er Schüler die Möglichkeit geboten hat, selber das Thema zu wählen: ‚Ich habe das Arbeitsheft und die Sachen auf der Webseite über Gruppen verteilt, sie durften sich selber fürs Thema eintragen‘. Dies hat bewirkt, dass die Gruppe ‚nach Motivation verteilt war‘.¹³¹ Es werden vielerlei Themen für die Gruppen erwähnt, wie Erinnerungskultur, das Gedenken, der Dichter und das Gedicht, das Gedicht inhaltlich, die Fuge oder die Kunst. Ein Lehrer erzählt, wie die Themen nach der plenaren Behandlung aufgeteilt wurden, aber wie sie am Ende der Unterrichtsreihe anhand von Präsentationen wieder gemeinsam abgeschlossen wurden. So konnten Schüler selber den Schwerpunkt bestimmen, aber haben sie doch alle Themen mitbekommen. Diese Art der Gruppenbildung wird der fächerübergreifenden Betrachtung des Arbeitshefts also gerecht.

Die Webseite (siehe 3.2.), mit ergänzenden Informationen und Vertiefungsaufgaben, wurde vor allem für diese Gruppenarbeit eingesetzt. Ein Lehrer bemerkt, dass er wegen des vorab geplanten Zeitraums keine Zeit für die plenare Behandlung des Lernstoffs auf der

¹²⁷ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 478-480 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 726-730.

¹²⁸ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 756-757.

¹²⁹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 696-700.

¹³⁰ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 304-313 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 716-717.

¹³¹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 337-339.

Webseite hatte, aber dass dies anhand von Gruppenarbeit trotzdem möglich war.¹³² So konnte die Gruppe mit dem Thema ‚der Dichter‘ die Biografie auf der Webseite verwenden, was vorab so instruiert wurde. Auch die Vertiefungsaufgaben wurden für die Gruppenthemen verwendet: ‚Ich nahm mir Sachen aus dem Büchlein und der Vertiefung‘, so ein Lehrer.¹³³ Außerdem sagen andere Lehrer, dass sie oder ihre Kollegen die Vertiefungsaufgaben verwendet haben.¹³⁴ Weiterhin schlagen Lehrer die Anwendung der Webseite in anderen Aufgaben und Arbeitsformen vor. So wäre es möglich, die Vertiefungsaufgaben während eines größeren Projektes oder für die Forschung eines ‚Profielwerkstuk‘, die niederländische Abschlussarbeit der weiterführenden Schule, einzusetzen.¹³⁵

Ein Lehrer warnt vor der Gefahr, sich als Klasse zu langwierig mit ‚Todesfuge‘ auseinanderzusetzen. Laut diesem Lehrer sei es also wichtig, auf die Dauer der Unterrichtsreihe zu achten. ‚Worauf du aus meiner Erfahrung achten solltest, ist das, wenn du dem Gedicht mehr Zeit widmest, es dir entgegenwirkt. Dass die Schüler denken: da kommt der wieder‘.¹³⁶ Dieser Lehrer behauptet, dass nach ungefähr drei Stunden ein Abschluss erreicht werden sollte, weil der Lehrer das Gedicht sonst ‚kaputtmacht‘. Andererseits bemerkt ein anderer Lehrer, dass aus seiner Erfahrung eine einzelne Unterrichtsstunde zu wenig ist für das, was das Heft bietet.¹³⁷ Es ist also wichtig, mit der Aufmerksamkeitsspanne der Schüler zu rechnen, damit ausreichend Interesse vorhanden bleibt. Eine Richtlinie wäre zwei bis drei Unterrichtsstunden.

4.2. Leserorientierte Herangehensweise

Aus den Interviews geht hervor, dass Schüler den mehrdeutigen Aspekt des Gedichtes (siehe 3.1.) in der Tat anhand des Arbeitens mit dem Arbeitsheft erfahren haben.¹³⁸ Ein Schüler formuliert es so: ‚wie schwarze Milch, du musst ein wenig nachdenken was das bedeutet. Es kann mehrere Bedeutungen haben‘.¹³⁹ Ein anderer Schüler bemerkt zusätzlich, es sei interessant, die Meinung anderer Schüler zum Gedicht mitzubekommen und zu spüren, diese sei unterschiedlich. Dieser Schüler folgert daraus, dass jeder das Gedicht anders auffassen kann.¹⁴⁰ Die Aussage zeigt, dass der Schüler die Erkenntnis hat, dass ‚Todesfuge‘ mehrdeutig ist.

¹³² Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 438-441, Zl. 458-459 und Zl. 465-469.

¹³³ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 894-896.

¹³⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1207-1211.

¹³⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 438-441, Zl. 418-421 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1144-1150.

¹³⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 446-448.

¹³⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 654-656.

¹³⁸ Schüler 3, Zl. 1510-1511.

¹³⁹ Schüler 14, Zl. 2330-2331. Siehe 1.1. für das Gedicht.

¹⁴⁰ Schüler 1, Zl. 1315-1316.

Die Aufgaben im Arbeitsheft bieten Schülern die Möglichkeit, im Rahmen der ‚Todesfuge‘ ihre eigene Meinung und Interpretation zu äußern. Schüler halten das für angenehm. Ein Schüler bemerkt, dass die Aufgaben ‚sehr von der eigenen Interpretation‘ ausgehen, und dass das ‚ziemlich interessant‘ war.¹⁴¹ ‚Die Fragen im Heft fand ich ziemlich gut, eine Abwechslung zwischen Recherchieren und der eigenen Meinung‘.¹⁴² Später folgert der Schüler: ‚Dann denkst du auch wirklich selber über bestimmte Themen nach. Das finde ich eigentlich gut‘. Die eigene Meinungsäußerung und Interpretation hat das Lernen dieses Schülers also in positivem Sinne beeinflusst.

Wie in 3.2. festgestellt wurde, wird der leserorientierte Aspekt dieses Arbeitshefts in der abschließenden Aufgabe zum ersten Mal schriftlich thematisiert, indem die Schüler eine Meinung zum Gedicht bilden, was in der Wiedergabe der ersten Leserreaktion ein Nachteil sein könnte. Oft haben Lehrer sich aber ohne Hinweis im Arbeitsheft direkt nach dem Vortrag von Paul Celan mit der Leserreaktion beschäftigt, von der eigenen didaktischen Erfahrung aus. Ein Lehrer bemerkt: ‚ich habe auch sehr viel mit den Schülern über die Interpretation gesprochen (...) also wir haben tatsächlich viel darüber gesprochen (...). Die schwarze Milch und die Bedeutung, ja, das hat sie gerührt.¹⁴³ Hieraus geht hervor, dass das Fehlen einer Aufgabe zur eigenen Meinungsbildung in Thema 1 diesen Lehrer anscheinend nicht sehr gehindert hat.

Der emotionale Ton des Vortrags von Paul Celan, den der Lehrer selber über YouTube starten kann und von Schülern über einen QR-Code zurückgeschaut werden kann, trägt an einer ausgesprochenen ersten Leserreaktion erheblich bei. ‚Meine Schüler waren sehr beeindruckt von Paul Celan, der das Gedicht vorliest. Dies hat bewirkt, dass sie direkt interessiert waren.¹⁴⁴ Schüler betonen, dass das Gedicht vor allem einen großen Eindruck gemacht hat, weil Paul Celan es selber vorgetragen hat: ‚als er das so vorlas, konnte man sozusagen die Emotion und den Schmerz spüren, die dahinterstecken.¹⁴⁵ Dies geht auch aus den Beschreibungen der Situation im Klassenzimmer direkt nach dem Vortrag Celans hervor. Ein Lehrer: ‚der schönste Moment – schön kann man das nicht nennen – wenn sie nach dem Gedicht sehr still sind. Wenn man sieht, dass sie gerührt sind. Dann sind wir zusammen stille. Das ist ein Moment, in dem man weiß, dass es ankommt. Es berührt sie. Das ist für mich am wichtigsten, das sie gerührt werden, das sie es sehen und das sie es spüren‘.¹⁴⁶

¹⁴¹ Schüler 11, Zl. 2198-2199.

¹⁴² Schüler 19, Zl. 2851-2853.

¹⁴³ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 975-978.

¹⁴⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 843-845.

¹⁴⁵ Schüler 6, Zl. 1769, Schüler 15, Zl. 2496 und Schüler 20, Zl. 2923-2924.

¹⁴⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 25-28 und Zl. 63.

Was während dieser Ruhe passiert, beschreiben die Schüler in den Interviews auf unterschiedlichen Weisen. Wegen des Vortrags Celans hat auf jeden Fall nicht nur der Inhalt beeindruckt, aber auch der authentische Stil und der Ton. ‚Ich bin der Meinung, dass es sehr heftig ankam. Du spürst, wegen der Art und Weise, in der er das Gedicht vorlas, wie tiefgreifend es war. Das ist natürlich logisch, aber es machte einen heftigen Eindruck. Es ist nicht so, dass ich erschreckt worden bin, aber ich dachte schon: „Wow“‘.¹⁴⁷ Dies ist der Schock, über den Felski schreibt (siehe 1.2.1.). In diesem Moment versteht dieser Schüler zwar noch nicht die Bedeutung, aber schon, dass es sich um eine ernste Sache handelt. Ein anderer Schüler betont weiterhin, dass die Wiederholung – sowieso ein wichtiges Element des Gedichtes – zu diesem emotionalen Verständnis beiträgt.¹⁴⁸ Nach dem emotionalen Vortrag von Celan kommunizieren Schüler also, dass der Ernst dieses Gedichtes ihnen bewusst geworden ist.

Das Arbeitsheft Todesfuge fördert laut einem Lehrer die Diskussion über das Gedicht.¹⁴⁹ Die leserorientierte Betrachtungsweise, mit Betonung der Mehrdeutigkeit des Gedichtes, führte unter den Teilnehmern oft wie eine Selbstverständlichkeit zu einer Diskussion über die Interpretation des Gedichtes, im Plenum oder in Kleingruppen. Die Aufgaben im Arbeitsheft werden laut einem Lehrer immer tiefgreifender, was unter Schülern das Bedürfnis fördere, darüber zu sprechen.¹⁵⁰ Die Diskussionen zu ‚Todesfuge‘ und Gedenken führten unter den Befragten aber nicht immer zu der beabsichtigten Mehrdeutigkeit in der Klasse. Mehrere Lehrer und Schüler bemerken, dass es in den Diskussionen einen hochgradigen Konsens gab. Ein Lehrer: ‚Ich bin ab und zu angeschlossen. Da wurde mir auffällig, was mich auch nicht überrascht, dass sie alle sehr einverstanden waren‘.¹⁵¹ Viele Schüler äußern in der Diskussion, dass sie den Holocaust für schrecklich halten, und dass es wichtig sei, die Thematik in der Schule zu thematisieren. Deswegen ist es laut einem Schüler für die Diskussion wichtig, gerade die Fragen auszuwählen, die mehrdeutig interpretiert werden können.¹⁵² Diese Fragen können der Meinung dieses Schülers nach den Dialog öffnen. Ein Lehrer thematisiert den gleichen Standpunkt aus einer anderen Perspektive und stellt fest, dass es zum Diskutieren wichtig ist, die Diskussion anhand Zitate auszulösen.¹⁵³ Ein Beispielzitat im Rahmen von Auschwitz sei: ‚Wovon man nicht sprechen kann, davon sollte man schweigen‘. Dieses Zitat könnte laut diesem Lehrer die Diskussion auslösen. Diese Diskussion anhand von Zitaten wurde nicht den

¹⁴⁷ Schüler 14, Zl. 2398-2400.

¹⁴⁸ Schüler 3, Zl. 1495-1496.

¹⁴⁹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1170-1172.

¹⁵⁰ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 506-508.

¹⁵¹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1040-1061 und Schüler 5, Zl. 1711-1713.

¹⁵² Schüler 2, Zl. 1411-1412.

¹⁵³ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1076-1082.

Aufgaben des Arbeitshefts hinzugefügt. Eine einfache Ergänzung zur Diskussion wäre beispielsweise das Zitat von Adorno, der bemerkte, dass es barbarisch ist, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben (siehe 3.1.). Ein Lehrer sagt hierzu: ‚Adorno (...) da bekommt man sehr viele Reaktionen der Schüler, beispielsweise: wie ist es möglich und so weiter. Fantastisch, wenn man so eine Aussage probiert und die Kinder dann darauf reagieren. Darüber hat man also diskutiert.¹⁵⁴ Die Anwendung von mehrdeutigen Fragen und konkreten Zitaten könnte die Qualität der Diskussionen also verbessern.

Weiterhin stellt ein Lehrer fest, es lohne sich, während der Meinungsbildung auch die schweigenden Schüler miteinzubeziehen. ‚In einer Diskussion hat man höchstens, dass man in einer Klasse von 25 Schüler 10 hört‘.¹⁵⁵ Dieser Lehrer lässt Schüler ihre Meinung schriftlich wiedergeben, damit er ein vollständigeres Bild der Auffassungen im Klassenzimmer bekommt. So kam dieser Lehrer bezüglich der schweigenden Schüler zur Schlussfolgerung: ‚Ja, diese Kinder haben auch eine sehr klare Meinung, aber man hört sie kaum‘. Die schriftliche Wiedergabe könnte laut einem anderen Lehrer auch anhand von Tools wie Mentimeter organisiert werden.¹⁵⁶

4.3. Fächerübergreifende Betrachtungsweise

Das Arbeitsheft Todesfuge beleuchtet das gleichnamige Gedicht aus den vier Perspektiven der mehrfachen Betrachtungsweise von Bloemert et al. und anhand der Aspekte der ILK, wie in 3.2. beschrieben wird. Der kontextorientierten Betrachtungsweise und den textexternen Merkmalen wird relativ viel Aufmerksamkeit gewidmet, und zwar das ganze Thema 2. Sowohl Schüler als auch Lehrer bemerken, dass sie die umfangreiche Aufmerksamkeit für den Kontext schätzen. Ein Lehrer bemerkt: ‚was jetzt sehr anders ist, ist dass mit allen Themen, die hinzugefügt werden, Schüler die sich nicht gerne mit Literatur oder Kunst beschäftigen (...) trotzdem etwas herausholen, was für sie wertvoll ist.¹⁵⁷ Doch die meisten Lehrer stellen auch fest, dass Literatur sowieso in den Kontext eingebettet werden sollte und das Arbeitsheft in dem Sinne keine Ausnahme ist.¹⁵⁸ Auch stellt ein Schüler fest, das Kontext sowieso dazugehört: ‚es ist natürlich immer wichtig, den Kontext von einem Gedicht zu kennen‘.¹⁵⁹ Für ‚Todesfuge‘ ist laut anderen Schülern die umfangreiche Kontextualisierung extra wichtig. Ein Schüler: ‚Ich

¹⁵⁴ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 492-494.

¹⁵⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 524-543.

¹⁵⁶ Idem.

¹⁵⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 639-642.

¹⁵⁸ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 353-355 und Zl. 378-381.

¹⁵⁹ Leerling 13, r. 2348-2349.

fand die Geschichte erschütternd und wusste nicht, dass dies hinter dem Gedicht steckt. Es war also wichtig, das zu wissen.¹⁶⁰ Ein anderer Schüler stellt fest, dass dies spezifisch für ‚Todesfuge‘ relevant ist: ‚bei diesem Gedicht fand ich das interessant, aber ich denke nicht, dass es bei jedem Gedicht notwendig wäre‘.¹⁶¹ Es gibt also Verständnis und Anerkennung für die umfangreiche, kontextorientierte Betrachtungsweise von Thema 2 des Arbeitshefts.

Es gibt bezüglich dieses umfangreichen Kontextes Beispiele von Schülern, die für das Textverständnis und die Interpretation deutlich von der Betrachtungsweise aus verschiedenen Perspektiven profitieren. So stellt ein Schüler, dass manchmal die eine Perspektive zwar nicht klar wurde, aber dass dann aus einer anderen Perspektive die Sache doch deutlich wurde.¹⁶² Ein anderer Schüler war in den Ferien in Madrid und hatte das Gemälde ‚Guernica‘ von Picasso gesehen. Weil in den Unterrichtsmaterialien auf der Webseite die Perspektive des Zusammenhangs zwischen ‚Guernica‘ und ‚Todesfuge‘ Aufmerksamkeit geschenkt wurde, konnte dieser Schüler sowohl das Gemälde als das Gedicht bedeutungsvoll interpretieren.¹⁶³ Ein dritter Schüler stellte fest, dass wenn man aus mehreren Perspektiven das Gedicht betrachtet, man auch ständig neue Sachen im Gedicht entdeckt.¹⁶⁴ Die Aufgaben im Arbeitsheft würden diese Entdeckung unterstützen. Oder wie ein Schüler es praktisch ausdrückt: (der umfangreiche Kontext) hat es ziemlich verdeutlicht, denn natürlich kann jeder das Gedicht am besten auf einer bestimmten Art und Weise verarbeiten. Und wenn man es dann als Ganzheit, auf allen möglichen Weisen behandelt, dann hat man die größte Chance, dass jeder es versteht‘.¹⁶⁵

Die Schüler betonen weiterhin, dass die fächerübergreifende Betrachtungsweise, neben dem zugenommenen Textverständnis und mehr Interpretationsmöglichkeiten, die Freude am Lesen vergrößert hat.¹⁶⁶ Dies hat damit zu tun, dass jeder wegen der vielen Perspektiven des Heftes auf der eigenen Art und Weise teilnehmen kann. Es schließt der Auffassung Celans an, dass das Gedicht ‚*im Geheimnis der Begegnung*‘ entsteht: Die Kombination von Leser und Text macht die Erfahrung aus.¹⁶⁷ Weil das Heft also verschiedene Möglichkeiten für Begegnungen mit ‚Todesfuge‘ bietet und jeder Schüler einen anderen Hintergrund hat, konnten mehr ‚passende‘ Begegnungen stattfinden, die für Schüler bedeutungsvoller waren.

¹⁶⁰ Schüler 8, Zl. 1946-1947.

¹⁶¹ Schüler 1, Zl. 1303-1304.

¹⁶² Schüler 25, Zl. 3248-3250.

¹⁶³ Schüler 5, Zl. 1696.

¹⁶⁴ Schüler 3, Zl. 1507-1508.

¹⁶⁵ Schüler 5, Zl. 1708-1710.

¹⁶⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 401-403.

¹⁶⁷ ‚Dankrede von Paul Celan‘.

Es gibt mehrere Beispiele dieser Begeisterung. So begegnete einem Schüler das Gedicht aus der Perspektive von ‚Guernica‘ (siehe oben), aber gab es auch Schüler die hauptsächlich aus der Perspektive des Gedenkens dem Gedicht begegneten, weil sie Literatur für weniger interessant hielten und sich für das Gedenken schon interessieren.¹⁶⁸ Die Verbindung mit der Kunst und dem Schulfach CKV führte bei einem Lehrer zu Rückmeldungen von ‚Schülern, die normalerweise nie etwas sagen und dann sehr in den Vordergrund getreten sind. Das waren fast ausschließlich Kinder, die auch CKV hatten und darüber sehr gut erzählen konnten‘.¹⁶⁹ Ansonsten gab es einige Schüler, die den Kontext des Gedichtes aus der Perspektive der Musik und der Fuge begrüßt haben. Dies waren musikalisch talentierte Schüler. Die Begeisterung dieser Schüler für die Fuge konnte in einigen Fällen auf die ganze Gruppe übertragen werden: ‚es gab einen Jungen, der musikalisch sehr begabt ist und ansonsten kaum mit etwas mitmacht. Der hat ausführlich erklärt, was eine Fuge ist und wie man das dann zurückfinden kann. (...) Ich hatte damit nicht gerechnet.¹⁷⁰ Ein anderer Lehrer ergänzt bei einem vergleichbaren Fall: ‚Man kann schon erzählen was eine Fuge ist (...), aber wenn so ein Junge sich dafür begeistert, dann kann er seine Freunde miteinbeziehen‘.¹⁷¹

¹⁶⁸ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 714-716.

¹⁶⁹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 129-133.

¹⁷⁰ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 739-740.

¹⁷¹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 173-177.

5. Effekte der interdisziplinären Arbeitsweise

Im letzten Paragraphen von Kapitel 4 wurde erklärt, wie die Literaturerfahrung im Arbeitsheft anhand der fächerübergreifenden Betrachtungsweise vertieft wurde, mit relativ viel Aufmerksamkeit für den Kontext des Gedichtes. Für die Beleuchtung des Gedichtes aus mehreren Perspektiven wurden unter den Befragten außer Deutsch auch andere Schulfächer miteinbezogen, wie Geschichte, Kunst, Sozialkunde und Musik. In diesem Kapitel wird die Zusammenarbeit dieser unterschiedlichen Fachdisziplinen und deren Einfluss auf das Lernen der Schüler wiedergegeben.

5.1. Fruchtbarer Austausch der Fachdisziplinen

Die interdisziplinäre Arbeitsweise (für Vgl. fächerübergreifend, siehe 1.4.1.) mit dem Arbeitsheft wurde sowohl von Schülern als Lehrern positiv evaluiert. Einer der Deutschlehrer betont, dass Schüler das Gedicht viel mehr wertschätzen, wenn sie es sowohl bei Deutsch als auch Geschichte in einer breiteren Perspektive interpretieren können.¹⁷² Auch bemerkt ein Lehrer, er habe das Gedicht schon oft behandelt, aber er habe im letzten Jahr am angenehmsten gearbeitet, mit dem Arbeitsheft.¹⁷³ Es sei für ihn das erste Mal, dass der Zusammenhang mit Geschichte, Kunstgeschichte und Sozialkunde so tiefgreifend zustande gebracht wurde. Ein anderer Lehrer stellt fest, dass durch das Arbeitsheft der Wunsch entstand, außerhalb des eigenen Fachgebietes zu denken: ‚ich bin der Meinung, dass dieses Material einem sehr einlädt, mal etwas weiter außerhalb deines eigenen Fachgebietes zu schauen und mehr Zusammenhänge zu suchen‘.¹⁷⁴ Das Arbeitsheft hat diesen Lehrern also über die Schwelle des eigenen Fachgebietes geholfen.

Die Kombination von Fachdisziplinen, die beim Arbeitsheft weitaus am meisten erwähnt wird, ist die der Fächer Deutsch und Geschichte. Dies lässt sich logisch erklären, denn das deutsche Gedicht wird im Arbeitsheft in den historischen Kontext des Zweiten Weltkriegs und der Judenverfolgung eingebettet. Obwohl diese Einbettung in den historischen Kontext üblich ist, kam eine Zusammenarbeit mit der Geschichtsabteilung unter den befragten Lehrern nicht oft vor. Dies ist unter anderem den Umständen zu widmen, unter denen die Deutschstunden über ‚Todesfuge‘ von diesen Lehrern unterrichtet wurden, denn wegen den niederländischen Schulschließungen aufgrund der Corona-Verordnung gab es für den

¹⁷² Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 68-70.

¹⁷³ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 48-61

¹⁷⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1138-1139.

interdisziplinären Entwurf kreativer Unterrichtsreihen nur wenig Zeit. Doch auf jeden Fall zwei Lehrer beschreiben ihre Zusammenarbeit mit der Geschichtsabteilung, zur historischen Einbettung des Gedichtes.¹⁷⁵ Diese Lehrer betonen, dass die Zusammenarbeit zu einer effizienten Aufgabenverteilung geführt hat, die das Gedicht viel mehr ‚body‘ und ‚Aussagekraft‘ gegeben hat als bei der Thematisierung bei ausschließlich Deutsch.¹⁷⁶

Einige Lehrer haben auch mit der Kunst- oder CKV-Abteilung zusammengearbeitet. Einer dieser Lehrer erklärt wie vielerlei Aspekte, die wegen Zeitmangel nicht bei Deutsch behandelt wurden, durch die Zusammenarbeit bei Kunst doch behandelt wurden.¹⁷⁷ Die erfolgreiche Verteilung der Behandlung des Gedichtes über mehrere Schulfächer führte hier zu einer kleineren Zeitinvestition für die einzelnen Fächer. Die interdisziplinäre Thematisierung des Arbeitshefts hat somit zu einem verringerten Arbeitsdruck bei den einzelnen Lehrern geführt und vergrößerte daher die Möglichkeiten, das Arbeitsheft Todesfuge innerhalb des vorhandenen Lehrplans einzuplanen.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit kann weiterhin laut sowohl Lehrern als auch Schülern eine Art von ‚Netz für die Allgemeinbildung‘ sein. Ein Schüler bemerkt, dass die Judenverfolgung nur bei Geschichte behandelt wird, aber dass dieses Thema für das Allgemeinwissen immer wichtig ist, auch nach beispielsweise der Entscheidung für ein Profil – am Ende des dritten Jahres des Gymnasiums – mit Naturfächern ohne Geschichte.¹⁷⁸ Ein anderer Schüler meint, dass sich in der Deutschgruppe nur wenig Schüler für Geschichte entschieden haben, aber dass auf diese Art und Weise dieser ‚wichtige‘ Aspekt der Geschichte trotzdem thematisiert werden konnte.¹⁷⁹ Die Schüler konnten einander wegen der interdisziplinären Zusammenarbeit gegenseitig inspirieren. So brachten Schüler manchmal Erkenntnisse aus der Geschichtsstunde in die Deutschstunde, wodurch Schüler mit einem Naturprofil ohne Geschichte von diesen Erkenntnissen profitieren konnten. So entstand ‚ein fruchtbarer Austausch‘, der von Schülern wertgeschätzt wurde.¹⁸⁰

¹⁷⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 66-68 und Zl. 195-197.

¹⁷⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 136-137.

¹⁷⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 744-747.

¹⁷⁸ Schüler 4, Zl. 1567-1571.

¹⁷⁹ Schüler 8, Zl. 1969-1972.

¹⁸⁰ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 386-391.

5.2. Interdisziplinärer Lerneffekt

Die fächerübergreifende Arbeitsweise anhand des Arbeitshefts hat eine positive Auswirkung auf die Kompetenz der befragten Schüler gehabt, denn sie stellen fest, dass dies das Verständnis des Gedichtes gefördert hat: ‚Für Geschichte würden wir natürlich vor allem auf die Geschichte eingehen, aber nicht auf andere Aspekte des Gedichtes. Also das wusste ich eigentlich zu schätzen, das hat das Verständnis‘ gefördert.¹⁸¹ Das Talent für das eine Fach kann laut einem anderen Schüler außerdem das Problem mit dem anderen Fach beheben. Durch ‚so ein starker Punkt mit etwas zu verbinden, was ich etwas schwieriger finde‘ war der Stoff verständlicher, so bemerkt dieser Schüler.¹⁸²

Schüler heben weiterhin hervor, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit des Fremdsprachenunterrichts sie motiviert. ‚Du möchtest nicht nur die Sprache lernen‘, sagt ein Schüler, der auch kulturelles Wissen für wichtig hält.¹⁸³ Ein anderer Schüler bemerkt: ‚wenn Deutsch nur Deutsch ist, wird es schon langweilig, aber wenn man es mit anderen Fächern kombiniert, wird es ein vielseitigeres Fach und lernt man zusätzlich andere Sachen‘.¹⁸⁴ ‚Interessant, dass die Fächer zusammen so ein Arbeitsheft veröffentlichen konnten und dass man sich so auch mit unterschiedlichen Aspekten beschäftigen kann‘, sagt ein Schüler.¹⁸⁵ Gleichzeitig bemerkt ein anderer Schüler, dass dies in der Schule öfters passiert. ‚Ich halte kombinierte Fächer sowieso für spannend, (...) ich muss mich nicht daran gewöhnen, ich bin es schon gewohnt‘.¹⁸⁶ Diese Aussagen bestätigen die Möglichkeiten des fächerunterstützenden Unterrichts, über den Daniëls schreibt (siehe 1.2.2.).¹⁸⁷

Die interdisziplinäre Betrachtung des Arbeitshefts Todesfuge führt nicht nur zu einem besseren Verständnis der unabhängigen Fachinhalte, aber die Kombination von Literatur- und Geschichtsunterricht hat für einige Schüler auch eine subjektive Seite der Geschichte gezeigt, die sie noch nicht kannten. Es handelt sich um die Ergänzung historischer Ereignisse mit der persönlichen Erfahrung, bei der Schüler hervorheben, dies würde normalerweise nicht beim Schulfach Geschichte passieren. ‚Zum Thema Zweiter Weltkrieg bekommen wir in der Schule sowieso viele Informationen, aber diese Perspektive ist wirklich sehr anders. Das halte ich eigentlich auch für gut, dass man spürt, wie er (Celan) es erfahren hat‘.¹⁸⁸ Ein anderer Schüler

¹⁸¹ Schüler 15, Zl. 2513-2515.

¹⁸² Schüler 11, Zl. 2177-2178.

¹⁸³ Schüler 5, Zl. 1721-1722.

¹⁸⁴ Schüler 25, Zl. 3232-3233.

¹⁸⁵ Schüler 1, Zl. 1276-1277.

¹⁸⁶ Schüler 21, Zl. 2990-2992.

¹⁸⁷ Daniëls, ‚Vakondersteunend leren‘, 10-11.

¹⁸⁸ Schüler 17, Zl. 2685-2687.

hält es ebenfalls für relevant ‘dass man die Judenverfolgung auch sieht von der Perspektive eines Zeitzeugens aus‘.¹⁸⁹ Die persönliche, erfahrungsorientierte Betrachtungsweise unterstützt Schüler in der Interpretation der Geschichte: ‚mit so einer Hintergrundgeschichte wirkt es viel mehr auf einen ein als wenn man aus einem Buch die Zahlen der ermordeten Menschen vorliest‘.¹⁹⁰ Außerdem erwähnt ein Schüler, dass die Tatsachen der Judenverfolgung schon seit der Grundschule unterrichtet wurden, aber dass diese Erfahrung neu ist: ‚auf diese Art und Weise habe ich es noch nie gesehen oder gehört‘.¹⁹¹ Ein Lehrer erwähnt etwas vergleichbares. Schüler haben ihm gegenüber erzählt, dass es sich bei Geschichte um das Thema Judenverfolgung handelt, während es sich ‚jetzt um den Menschen handelt‘.¹⁹² Die Betrachtung der persönlichen Erfahrung des Opfers Paul Celan spricht Schüler also an und beleuchtet die Geschichte auf eine manchmal neue, aber sicherlich subjektivierende Art und Weise, von der Literaturerfahrung aus.

5.3. Auswahl in der Unterrichtsreihe

Durch die interdisziplinäre Herangehensweise bietet das Arbeitsheft Fachinhalte aus vielen Perspektiven an, was Lehrer zu Entscheidungen bringt. Denn nicht jeder Lehrer kann oder will Unterrichtsstunden für alle Aspekte des Arbeitshefts und der zugehörigen Unterrichtsmaterialien entwerfen. Außerdem eignen sich nicht alle Schulklassen für jeden Lernstoff. Lehrer bemerken, dass sie nicht alles behandelt haben, auch wegen der Idee, dass man dem Gedicht nicht zu viel Zeit widmen sollte (siehe 4.1.). Es wurde also selektiv mit dem Arbeitsheft gearbeitet.¹⁹³ Das Arbeitsheft und die Vertiefungsaufgaben eignen sich wegen der Vielschichtigkeit der Perspektiven für einen derartigen selektiven Umgang.¹⁹⁴

Im Allgemeinen stellte sich heraus, dass die Lehrer in ihren Entscheidungen keine Schwierigkeiten empfunden haben. ‚Manche Aufgaben überschlage ich, aber die Freiheit nimmt man sich‘.¹⁹⁵ Es wurde aufgrund der Zusammenhänge mit anderem Lernstoff und der Interessen der Schüler gewählt, aber es lässt sich ein festes Muster erkennen, in dem mit der textinternen Betrachtung und der Interpretation des Gedichtes in Thema 1 (siehe 4.1.) angefangen wird. Erst danach zeigt sich, wie die Lehrer unterschiedliche Entscheidungen

¹⁸⁹ Schüler 25, Zl. 3267-3268.

¹⁹⁰ Schüler 8, Zl. 1969-1972.

¹⁹¹ Schüler 14, Zl. 2449-2451.

¹⁹² Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1021-1025.

¹⁹³ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 204-206.

¹⁹⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 661-663.

¹⁹⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 109-110.

getroffen haben in der Auswahl von dem, was sie schon oder nicht gemacht haben, bei der sie im Fall der Expertengruppen (siehe 4.1.) mit der Themenauswahl der Gruppen rechneten.¹⁹⁶

Eine der Entscheidungen, die unter den Deutschlehrern unterschiedlich getroffen wurden, ist die zur Anwendung der Lehreranleitung. Manche Lehrer erzählen, wie sie die Antworten und Interpretationsvorschläge zum Kontrollieren und Nachbesprechen der Aufgaben eingesetzt haben und auch zu schätzen wussten, als Ergänzung auf das eigene Wissen und zur Vermeidung von Überraschungen während der Unterrichtsreihe.¹⁹⁷ Eine andere Gruppe hat sich gerade dafür entschieden, die Lehreranleitung nicht zu verwenden. ‚Das hat auch damit zu tun, dass ich es eigentlich selber, zusammen mit den Schülern mitentdecken wollte, was die Möglichkeiten sind‘, erwähnt ein Lehrer.¹⁹⁸ Auch wird von dieser Gruppe hervorgehoben, dass vorab nicht zu viel bestimmt werden sollte: ‚Ich halte es gerade für sehr schön, wenn Schüler bei diesen Themen auch einfach frei assoziieren‘.¹⁹⁹ Ein Lehrer fügt hinzu, die Erfahrung des Lehrers in der Behandlung von ‚Todesfuge‘ spiele eine wichtige Rolle. Für anfangende Lehrer sei die Anleitung wichtiger als für Lehrer, die es schon länger behandeln und somit nur gelegentlich in der Anleitung ‚abgucken‘ müssten.²⁰⁰

¹⁹⁶ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 907-909.

¹⁹⁷ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 226-227, Zl. 244-247 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 783-784 und Zl. 777-778.

¹⁹⁸ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 770-771.

¹⁹⁹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 805-808.

²⁰⁰ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 789-792.

6. Motivation und das Arbeitsheft

Im vorherigen Kapitel stellte sich heraus, wie die interdisziplinäre Arbeitsweise des Heftes motivieren konnte, außerhalb des eigenen Fachgebietes zu denken. In diesem Kapitel wird die Motivation für und durch das Arbeiten mit dem Arbeitsheft Todesfuge unter Lehrern und Schülern beleuchtet. Bei den Schülern wurde eher indirekt vorgegangen, indem die drei von Ryan und Deci formulierten Teilfaktoren für Motivation befragt wurden: Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenz (siehe 1.2.3.). Die Motivation der Schüler wird im Nachstehenden anhand dieser drei Faktoren beschrieben. Lehrer wurde hierzu eine eher direkte Frage gestellt, nämlich die Frage 10 im Anhang 2. Die Antworten werden in 6.2. präsentiert. Hier wurde also die Aufteilung des Motivationskonzeptes in Teilfaktoren nicht eingesetzt. Die Änderungsvorschläge zur Motivationserhöhung von Lehrern und Schülern werden in 6.3. wiedergegeben.

6.1. Schüler

Aus einem Großteil der Gespräche mit Schülern konnte abgeleitet werden, dass sie die deutsche Sprache besser beherrschen lernen wollten als die aktuelle Beherrschung im Moment der Befragung.²⁰¹ Nach Piniel und Csisér gab es also eine Diskrepanz zwischen der Idealvorstellung der eigenen Sprachbeherrschung und der tatsächlichen Sprachbeherrschung, ein Indiz für vorhandene Sprachlernmotivation.²⁰² Diese festgestellte Motivation für Deutsch kann unter den befragten Schülern mit dem instrumentellen Exotenmotiv von Riemer in Verbindung gebracht werden (siehe 1.2.3.): Schüler betonen, das Lernen der deutschen Sprache freue sie zwar nicht immer, aber sei trotzdem wichtig.²⁰³ Es darf generell also angenommen werden, dass die Motivation für das Schulfach Deutsch zur Teilnahme an dieser Studie ausgereicht hat.

6.1.1. Autonomie

Schüler betonen, dass sie es wertschätzen, selbständig mit dem Arbeitsheft Todesfuge gearbeitet haben zu können.²⁰⁴ Ein Lehrer bemerkt, dass das Arbeitsheft zum selbständigen Arbeiten

²⁰¹ Anhang 3, beispielsweise Schüler 1, Zl. 1249-1250, Schüler 2, Zl. 1355, Schüler 3, Zl. 1475-1480, Schüler 6, Zl. 1749-1753, Schüler 8, Zl. 1906, Schüler 11, Zl. 2152-2153, Schüler 13, Zl. 2306, Schüler 14, Zl. 2382, Schüler 15, Zl. 2482 und Schüler 19, Zl. 2805-2809.

²⁰² Piniel und Csisér, 'Changes in Motivation', 166.

²⁰³ Riemer, 'L2-Motivationsforschung für Deutsch', 38-39. Zum Beispiel Schüler 3, Zl. 1477, Schüler 6, Zl. 1749, Schüler 14, Zl. 2375 und Schüler 17, Zl. 2659.

²⁰⁴ Schüler 14, Zl. 2433-2434, Schüler 7, Zl. 1869-1870 und Schüler 8, Zl. 1950-1952.

einlädt, zum Beispiel weil Schüler ihre Namen auf das Heft schreiben können.²⁰⁵ Auf der Titelseite ist nämlich ein Textfeld mit ‚Name...‘ und ‚Klasse...‘ hinzugefügt worden, sodass einem direkt klar wird, dass im Heft geschrieben werden darf. Die Annahme, dass das Heft zum selbständigen Arbeiten einlädt, wird auch von einem Schüler bestätigt, der normalerweise nicht einfach für die Thematik von ‚Todesfuge‘ motiviert werden könnte, aber durch das Heft doch mit Interesse gearbeitet hat: ‚Zuerst dachte ich, dass es vielleicht ein langwieriges Arbeitsbuch wäre. Aber das war eigentlich halb so schlimm. Ich fand (...), ja ich mag Geschichte nicht so, aber ich fand es schon interessant, sich damit zu beschäftigen‘.²⁰⁶ Ein Schüler bemerkt weiterhin, es sei angenehm gewesen, etwas physisch in der Hand und im Besitz zu haben. So konnte der Schüler zu Hause dem Thema mehr Zeit widmen, indem er das Heft beispielsweise zu Hause nochmal durchgeblättert hat.²⁰⁷ Das Arbeiten im Arbeitsheft vermeide die Langwierigkeit, zu der eine vollständig plenare Unterrichtsstunde zu ‚Todesfuge‘ führen könnte: ‚Ich halte es sowieso für angenehm (...) ich finde es sehr langweilig, wenn viel im Plenum gemacht werden soll und ich arbeite lieber einfach schnell weiter‘.²⁰⁸ Die Autonomie, die Schüler also beim Arbeitsheft erfahren haben, hat laut Ryan und Deci eine positive Auswirkung auf die Motivation. Das selbständige Arbeiten im eigenen Tempo hat außerdem bewirkt, dass das Gedicht besser auf manche Schüler einwirken konnte.²⁰⁹

6.1.2. Soziale Eingebundenheit

Die befragten Schüler zeigen, dass sie beim Thema Judenverfolgung eine relativ starke soziale Eingebundenheit erfahren haben, obwohl das Gedicht ‚Todesfuge‘ in erster Instanz kaum oder gar keine Assoziationen hervorrufen konnte und nicht vertraut war.²¹⁰ ‚Sowieso interessiere ich mich sehr für den Zweiten Weltkrieg‘, bemerkt ein Schüler.²¹¹ Ein anderer Schüler sagt bezüglich des Thematisierens der Judenverfolgung, es sei ihm wichtig, auch die dunklen Kapitel der Geschichte zu lesen.²¹²

Die durch das Arbeitsheft entstandene Abwechslung im Lehrplan Deutsch hat die Beziehung zu dem ansonsten vor allem sprachorientierten Lernstoff beim Schulfach verstärkt.

²⁰⁵ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1163-1165.

²⁰⁶ Schüler 24, Zl. 3179-3181.

²⁰⁷ Schüler 11, Zl. 2193-2195.

²⁰⁸ Schüler 7, Zl. 1869-1870.

²⁰⁹ Schüler 8, Zl. 1950-1952.

²¹⁰ Siehe unter anderem Schüler 3, Zl. 1484 und Zl. 1515-1519, Schüler 4, Zl. 1610-1615, Schüler 6, Zl. 1794-1796, Schüler 8, Zl. 1960-1965, Schüler 9, Zl. 2045-2046, Schüler 13, Zl. 2234-2235, Schüler 16, Zl. 2624-2626, Schüler 17, Zl. 2696-2700, Schüler 18, Zl. 2760-2765 und Schüler 19, Zl. 2860-2865.

²¹¹ Schüler 21, Zl. 2929.

²¹² Schüler 23, Zl. 3143-3144.

„Es ist auch mal etwas anderes als bloß aus dem Arbeitsbuch, mit Grammatik und diesen Sachen (...) ein schöner Ausflug.“²¹³ Ein Schüler hebt hervor, dass diese Art der Textbehandlung viel interessanter als das Üben von Sprachfertigkeiten ist.²¹⁴ „Gerade im Fremdsprachenunterricht wird sehr viel auf schlichtes Lesen, auf schlichtes Hören fokussiert“. Dieser Schüler hält das für „trocken“.²¹⁵ Es wird wertgeschätzt, dass Deutsch mal „mehr als Deutsch“ war, mit Informationen zur Kultur und zur Gesellschaft.²¹⁶

Die Beziehung zum Gedicht ist etwas vielschichtiger. Die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Gedicht war manchmal ausschlaggebend für die Beziehung zwischen dem Schüler und dem Gedicht, wie Dörnyei und Czizér schon in ihrer Studie nachwiesen (siehe 1.2.3.).²¹⁷ „Mein Lehrer nahm es sehr persönlich. Also, der war damit sehr viel beschäftigt, was mich beeinflusst hat“.²¹⁸ Doch Schüler haben selber auch manchmal eine Beziehung zu den poetischen Aspekten des Gedichtes erfahren: „Ich mag Gedichte sowieso ziemlich. Also für mich war es schon sehr interessant“.²¹⁹ „Todesfuge“ wird von dieser Beziehung aus als trauriges, schönes und bizarres Gedicht mit „doppelter Seite“ betrachtet.²²⁰ Weiterhin bemerkt ein Schüler, dass dieser bei „Todesfuge“ Gefühle hatte, die an Angst und Mitleid grenzen. Es sind Gefühle, die von einer emotionalen Beziehung zum Lernstoff zeugen.²²¹ Dies sei laut Jolles wichtig, denn zum effektiven Lernen sei emotionale Eingebundenheit unentbehrlich.²²² Die erwähnte soziale Eingebundenheit hat nach Ryan und Deci eine positive Auswirkung auf die Motivation.

6.1.3. Kompetenz

Laut Ryan und Deci sind Schüler motivierter, wenn sie sich während der Behandlung von Lernstoff kompetent fühlen. Die Aufgaben im Arbeitsheft haben erheblich dazu beigetragen, dass das Kompetenzgefühl sich unter den Schülern vergrößert hat. „Durch die Aufgaben konnte ich verstehen, was bestimmte Sätze bedeuten und was die Meinung ist, die hinter dem Gedicht steckt.“²²³ Ein anderer Schüler meint: „Das Arbeitsheft hat mir auch Spaß gemacht. Man arbeitet

²¹³ Schüler 21, Zl. 2927-2929.

²¹⁴ Schüler 2, Zl. 1441-1443.

²¹⁵ Schüler 2, Zl. 1432-1435.

²¹⁶ Schüler 7, Zl. 1863-1864.

²¹⁷ Dörnyei und Czizér, ‘Ten commandments’, 134.

²¹⁸ Schüler 4, Zl. 1586-1588.

²¹⁹ Schüler 11, Zl. 2171.

²²⁰ Schüler 8, Zl. 1920-1921.

²²¹ Schüler 5, Zl. 1682.

²²² Jolles, *Tienerbrein*, 175-176.

²²³ Schüler 7, Zl. 1853-1855.

ziemlich einfach dadurch, es ging schon gut'.²²⁴ Während der Arbeit hat das Gedicht die Kompetenz der Schüler ausreichend angesprochen, was denen wichtig erscheint: ‚Ein Gedicht, das einem nicht nachdenken lässt, ist oft ein nicht so ganz gutes Gedicht.²²⁵

Außer dem Gefühl der Kompetenz, zeigen Schüler auch tatsächlich ihre Kompetenz, indem sie auf komplexer Weise über das Gedicht gedacht haben. Manche Schüler zeigen, dass sie die widersprüchliche Position Paul Celans bezüglich seiner Identität in der Nachkriegszeit als Deutscher und Jude verstanden haben.²²⁶ Auch zeigen Schüler in den Interviews eine Kompetenz im Bereich der Literaturerfahrung auf, indem sie das Gedicht beschreiben. Diese Kompetenz wird, dem Spektrum von Felski nach, vor allem in der Beschreibung der ästhetischen Erfahrung und des sozialen Wissens sichtbar.²²⁷ Manche Schüler bemerken, dieses Gedicht sei eine Kombination von einem Lied und einem Gedicht, wie eine Art Welle mit tiefgreifendem Ton.²²⁸ Ein anderer Schüler kombiniert in der Reaktion die ästhetische Erfahrung mit sozialem Wissen. Der fehlende Reim, außer beim Endreim ‚blau – genau‘ hat diesen Schüler gerührt: ‚alles war ohne Rhythmus (...) dass die Kugel trifft, dass das reimt, fand ich eigentlich ergreifend. Das alles chaotisch war, außer das Erschießen von Menschen. Das lief organisiert ab‘.²²⁹ Diese gefühlte und reale Kompetenz in der Unterrichtsreihe hat nach Ryan und Deci eine positive Auswirkung auf die Motivation der Schüler gehabt.

6.2. Lehrer

Die befragten Lehrer wurden auf eine eher direkte Art und Weise gefragt, ob das Arbeitsheft sie mehr motiviert hat. Die Motivation für das Unterrichten von ‚Todesfuge‘ nahm laut den Lehrern, die das Gedicht schon behandelten, zwar nicht zu, doch diesen Lehrern hat das Arbeitsheft trotzdem in ihrer Motivation unterstützen können, indem es ihnen einen Halt geboten hat. Auch motivierte das Arbeitsheft Lehrer, indem es sie inspirierte, ‚Todesfuge‘ in einer anderen Art und Weise zu thematisieren.²³⁰ Ein Lehrer sagt: ‚Ich war damit beschäftigt, ein Mosaik anzufertigen, weil sehr viele Steine (...) gefehlt haben. Und jetzt bin ich also, wegen der vielen Perspektiven aus den verschiedenen Disziplinen, noch motivierter, dieses Gedicht zu unterrichten‘.²³¹ Auch wird erwähnt, dass das Gedicht vorab schon in Unterrichtsmethoden

²²⁴ Schüler 9, Zl. 2023-2024.

²²⁵ Schüler 25, Zl. 3264-3265.

²²⁶ Schüler 15, Zl. 2543-2544 und Schüler 16, Zl. 2638-2639.

²²⁷ Felski, *Uses of Literature*, 14.

²²⁸ Schüler 8, Zl. 1923, Schüler 11, Zl. 2184-2185 und Schüler 7, Zl. 1846-1847.

²²⁹ Schüler 7, Zl. 1875-1877. Siehe 1.1. für das Gedicht.

²³⁰ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 550-551 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1104-1005 und Zl. 1120-1126.

²³¹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 557-560.

vorkam, aber dort wenig Beachtung fand.²³² Das Arbeitsheft konnte hier wegen der umfangreichen Behandlung des Gedichtes neue Motivation bringen.

Unter Lehrern, die das Gedicht vor der Veröffentlichung des Arbeitshefts nicht thematisierten, ist der große Einfluss des Heftes auf die Behandlung von ‚Todesfuge‘ aufgefallen. ‚Das Arbeitsheft hat mir enorm beim Einarbeiten geholfen, also freue ich mich wirklich über dasjenige, was geschrieben worden ist‘, bemerkt ein Lehrer.²³³ Auch Kollegen der befragten Lehrer haben sich, nachdem sie das Arbeitsheft und die Lehreranleitung gelesen haben, selbstständig mit dem Lernstoff auseinandergesetzt: ‚wenn man einen Halt hat, dann geht es schon (..) somit hat es uns auf jeden Fall überzeugt‘.²³⁴ Dieser Halt wurde durch das Arbeitsheft geboten.

Weiterhin kann das Arbeitsheft Lehrer auch ohne Vorwissen überzeugen, mit einer Unterrichtsreihe zu ‚Todesfuge‘ anzufangen. So konnte ein Lehrer seine Fachabteilung durch die Präsentation des Arbeitshefts von der Thematisierung von ‚Todesfuge‘ überzeugen.²³⁵ Durch das Arbeitsheft haben diese Lehrer unterschiedlicher Fachabteilungen die Thematik der ‚Todesfuge‘ einfach kennengelernt und wurden sie vom Arbeitsheft inspiriert.²³⁶ Die Motivation für das Unterrichtsthema konnte durch das Arbeitsheft also einfach fächerübergreifend an uneingeweihte Lehrer übertragen werden.

6.3. Änderungsvorschläge

Aus den Interviews geht hervor, dass das Arbeitsheft Todesfuge bezüglich einiger Aspekte verbessert werden kann, damit die Motivation zum Arbeiten mit dem Heft sowohl für Schüler als auch Lehrer zunimmt. Es geht hier unter anderem um die Verwendung der deutschen Sprache, die explizite Aufmerksamkeit für die Leserreaktion, das Miteinbeziehen der Aktualität in den Lernstoff, die Formulierung der Diskussionsfragen und die Verweisung auf Filmmaterial im Arbeitsheft.

Erstens wird die Verwendung von Deutsch als zu verbessernder Aspekt erwähnt. Ein Lehrer bemerkt, dass ein Schwerpunkt für das Schulfach Deutsch auf seiner Schule ‚Zielsprache = Verkehrssprache‘ ist und dass die Veröffentlichung des Arbeitshefts auf Niederländisch insofern unpraktisch war.²³⁷ Das Prinzip des CLIL konnte wegen der

²³² Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1120-1126.

²³³ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 617-620.

²³⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1120-1126 und Zl. 1135-1137.

²³⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 567-568 und Zl. 572-573.

²³⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 583-584.

²³⁷ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 187-190.

niederländischen Aufgabestellungen und Texte nicht optimal in der Unterrichtsreihe realisiert werden (siehe 3.2.). Ein anderer Lehrer betont ebenfalls, er vermisse die deutsche Ausgabe des Arbeitshefts, bei dem er die prominente Anwesenheit der niederländischen Übersetzung, unmittelbar neben dem Originaltext, als Hürde erfahren hat.²³⁸ Es habe Schüler angeregt, nicht den Originaltext zu lesen, aber die niederländische Übersetzung. Ein Schüler stellt zusätzlich fest, dass die Übersetzung nicht wirklich zur Literaturerfahrung beigetragen hat: ‚Ich bin der Meinung, dass die Übersetzung sich einigermaßen unlogisch anhört‘.²³⁹ Ein anderer Schüler schlägt vor, die Übersetzung nicht neben dem deutschen Originaltext stehenzulassen, aber sie woanders unterzubringen.²⁴⁰ So würde sich die Erfahrung eher anhand des Originaltextes bilden.

Ein anderer Punkt ist die Stelle der Aufgabe über die Leserreaktion. Obwohl Lehrer sich oft vorher schon mit dieser Reaktion beschäftigten (siehe 4.1.), wird eigentlich erst in der abschließenden Aufgabe die Leserreaktion thematisiert. Es könnte der Reaktion schon vorne im Arbeitsheft mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, weil der erste Eindruck gerade bei ‚Todesfuge‘ und der Vortrag von Paul Celan eine große Wirkung haben kann. Wenn Schüler die beschreiben und aufschreiben, können sie später einfach auf ihn reflektieren.

Weiterhin hätte das Gedicht im Heft laut einem Lehrer besser mit der Aktualität in Zusammenhang gebracht werden können. Ein Schüler sagt hierzu, dass die Verfolgung von Gruppen von Menschen immer noch passiert und dass dies leider nicht explizit im Arbeitsheft thematisiert wird.²⁴¹ Laut diesem Schüler werden diese aktuellen Ereignisse zu wenig behandelt. Es würde im Arbeitsheft also einen Mehrwert haben können, wenn außer Gedenken auch der aktuellen Problematik der Verfolgung von Minderheiten thematisiert würde.

Auch die Diskussionsfragen könnten zugespitzter formuliert werden. Die aktuellen Fragen haben nicht immer zu einer Diskussion führen können (siehe 4.2.), weil es darüber einen breiten Konsens gab. Gedenken sei wichtig und die Ereignisse während des Krieges waren schrecklich, so fand eigentlich jeder. Es entstand also keine richtige Diskussion. Lehrer und Schüler betonen aber, man müsse sich zugespitzte Zitate suchen, die in der Gesellschaft unterschiedlich aufgefasst werden können, wie das Zitat von Adorno (siehe 4.2.). Nicht nur der Inhalt der Fragen, sondern auch die Art und Weise der Beantwortung könnte verbessert werden. So könnten mehr schriftliche Aufgaben mit Diskussionsfragen dazu führen, dass auch die

²³⁸ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 756-758.

²³⁹ Schüler 14, Zl. 2404-2405.

²⁴⁰ Schüler 2, Zl. 1450.

²⁴¹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 120-121 und Schüler 19, Zl. 2830-2833.

stilleren Schüler von sich hören lassen, was letztendlich zu einer intensiveren Diskussion und Meinungsaustausch führen könnte.

Außerdem bemerken Lehrer, dass im Arbeitsheft wenig auf Filme und Videomaterial verwiesen wird, während dies einen Mehrwert haben könnte und nicht kompliziert wäre.²⁴² Filme sind laut Van der Knaap in der Tat expliziter Teil des Literaturunterrichts, geht aus dem Titel des Buches *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* (übersetzt: Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht) hervor.²⁴³ Ein Lehrer stellt fest, dass der visuelle Aspekt des Holocausts für die Erfahrung sehr wichtig sei und zur Didaktisierung von ‚Todesfuge‘ beitragen könne.²⁴⁴ Ein Beispiel ist ein Lehrer, der sich den Film *Schindler's List* in der Klasse angeschaut und mit Zitaten aus dem Gedicht verglichen hat. Ein anderer Lehrer hat Schüler in Kleingruppen Filme auswählen und anschauen lassen, wonach die Erkenntnisse präsentiert wurden. Es sind Beispiele der Möglichkeiten zur Integration des Filmaspektes in das Arbeitsheft.

²⁴² Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1021-1025.

²⁴³ Van der Knaap, *Literatuur en film*.

²⁴⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 991-994.

7. Schlussfolgerung und Diskussion

7.1. Schlussfolgerung

In dieser Studie wurde das Arbeitsheft Todesfuge anhand von 25 Interviews unter Schülern und zwei Fokusgruppeninterviews mit vier beziehungsweise sechs Lehrern evaluiert. Die Forschungsfrage war, wie das Arbeitsheft Todesfuge evaluiert wird. In der Evaluation standen die Literaturerfahrung und der fächerübergreifende Aspekt im Mittelpunkt. Das Arbeitsheft wird positiv evaluiert. Innerhalb des nicht so beliebten Schulfach Deutsch gibt es unter sowohl Schülern als auch Lehrern eine zugenommene Motivation für die Didaktik anhand dieses Arbeitshefts. Wertgeschätzt werden nicht nur die leserorientierte und fächerübergreifende Betrachtungsweise, sondern auch die Möglichkeiten zur interdisziplinären Zusammenarbeit.

Der heutige Kontext des deutschen Literaturunterrichtes (Kapitel 2, Teilfrage 1) in der niederländischen weiterführenden Schule bietet der Didaktik anhand des Arbeitshefts Platz, weil Deutsch unbeliebt ist. Die mangelnde Popularität der deutschen Sprache unter Schülern lädt heutzutage zu fächerübergreifenden Methoden ein, die erneuernden, motivierenden Input bieten können. Weiterhin schließt das Arbeitsheft zur Entwicklung des Literaturunterrichts in den letzten Jahren an, in Richtung eines Literaturunterrichtes, das die Staatsbürgerbildung anhand der Behandlung des sozialpolitischen Kontextes fördert. Weiterhin empfiehlt SLO thematischen, projektmäßigen Literaturunterricht, wozu das Arbeitsheft gehört. Die Herangehensweise mit dem Arbeitsheft Todesfuge passt also zu diesem Kontext und unterstützt Deutschlehrer in der bedeutungsvollen Gestaltung ihrer relativ freien, doch zeitlich beschränkten Literaturstunden.

Es hat unter anderem mit dem Entwurf des Arbeitshefts (Kapitel 3, Teilfrage 2) zu tun, dass es zum Kontext passt. Denn das Heft ist fächerübergreifend anhand dreier Themen eingeteilt worden, mit viel Aufmerksamkeit für nicht nur den historischen Kontext der Literatur, sondern auch die Einbettung im Bereich der Kunst. Das Arbeitsheft wurde von einem interdisziplinären Herausgabeteam für eine Unterrichtsreihe anhand des von Kwakernaak beschriebenen Aufbaus des induktiven thematischen Literaturunterrichtes entwickelt. Im Aufbau kann deutlich die mehrfache Betrachtungsweise von Bloemert et al., aber auch das didaktische Konzept der interkulturellen literarischen Kompetenz (ILK) von Schat et al. unterschieden werden. Doch es ist nicht nur das Arbeitsheft, durch das sich die Didaktik für den Kontext eignet, sondern auch die literarische Wahl. 'Todesfuge' wird von einem Schüler

als kompaktes Gedicht beschrieben, eine Art ZIP-Datei, aus der sich die Geschichte der Judenverfolgung und der Nachkriegszeit logisch entfaltet.

Bezüglich der Literaturerfahrung (Kapitel 4, Teilfragen 3: 1, 2, 3) wurde das Gedicht durch die Behandlung anhand des Arbeitshefts unter den befragten Lehrern und Schülern intensiver erfahren, bei der sich unter den Lehrern ein festes Muster in der Didaktik unterscheiden lässt. Lehrer kommunizieren, dass sie dem Gedicht und dem Arbeitsheft sehr bewusst zwei oder drei Unterrichtsstunden widmen. In diesen Stunden sei es wichtig, das Gedicht zuerst im Plenum einzuführen, beispielsweise mit dem Vortrag Paul Celans über YouTube, der von Schülern als beeindruckend erfahren wird. Das Arbeitsheft lädt danach wegen der Aufgaben zur eigenen Interpretation ein, weil in diesen Aufgaben oft die eigene Meinung gefragt wurde. Schüler bemerken, dass sie deswegen selber über das Gedicht nachgedacht haben und haben die Mehrdeutigkeit des Gedichtes entdeckt. Dies führte oft zu Diskussionen zur Interpretation des Gedichtes, im Plenum oder in Kleingruppen. Wegen des Aufbaus des Heftes entwickelte sich dies auf natürlicher Art und Weise. Das Arbeitsheft hat also an die Vermeidung des von Dera erwähnten Problem des Gedichtes als Schließfach, von dem der Lehrer über die Zifferkombination beziehungsweise richtige Interpretation verfügt, beigetragen. Es gab viel Raum für die Literaturerfahrung und Leserreaktion, was in der Tradition des *Reader-Response-Criticism* von Rosenblatt passt.

Schüler bemerken, dass sie das Gedicht besser interpretieren konnten, weil das Arbeitsheft das Gedicht fächerübergreifend behandelt und somit aus vielen Perspektiven betrachtet. Die von einigen Lehrern angewendete Arbeitsform ‚Expertengruppen‘ wurde der fächerübergreifende Perspektive gerecht und kann empfohlen werden. Lehrer sind in ihrer Unterrichtsreihe zu ‚Todesfuge‘ oft selektiv vorgegangen und haben den Lernstoff, der am besten zu der eigenen Expertise und Unterrichtskontext passte, aus dem Material herausgeholt. Sie haben die Schüler meist individuell oder in Kleingruppen das Arbeitsheft entdecken lassen, bei dem Schüler oft selber den Schwerpunkt bestimmen konnten. Letztendlich konnten die meisten Schüler wegen der fächerübergreifenden Betrachtungsweise die Unterrichtsreihe noch bedeutungsvoller interpretieren, weil sie auf einer eigenen Art und Weise teilnehmen konnten.

Die interdisziplinären Möglichkeiten des Arbeitshefts (Kapitel 5, Teilfragen 4: 1, 2, 3) haben unter Lehrern und Schülern zu praktischen Vorteilen, tiefere Erkenntnisse und einer intensiveren Erfahrung geführt. Deutschlehrer wissen zu schätzen, dass es wegen einer interdisziplinären Arbeitsweise, das heißt mit mehreren Schulfächern zusammen, generell mehr Zeit für das Gedicht gab und die individuelle Zeitinvestition kleiner war. Dies ist vorteilhaft, weil im Lehrplan des Schulfaches Deutsch nur beschränkt Zeit für Literatur freigemacht wird.

Das Arbeitsheft hat es dabei vereinfacht, die Zusammenarbeit mit anderen Schulfächern zu suchen, weil es zugänglich geschrieben und aufgemacht ist, aber auch leicht verteilt werden kann. Außerdem betonen Schüler, dass Deutsch vielseitiger wird, wenn es mit anderen Schulfächern kombiniert wird. Weiterhin konnten Schüler mit unterschiedlichen Fächern einander während der Deutschstunden interdisziplinär inspirieren, bei dem sie gegenseitig Wissen aus den nichtgewählten Fächern austauschten. Hinzu kommt, dass die interdisziplinäre Arbeitsweise von Deutsch und Geschichte anhand dieses Arbeitshefts zu einer intensiveren Erfahrung des Themas Holocaust geführt hat als eine individuelle Behandlung bei Geschichte. Lehrer und Schüler beschreiben, dass es bei Geschichte oft nur über Fakten und Zahlen der Judenverfolgung geht, aber dass sie wegen der fächerübergreifenden Arbeitsweise – manchmal zum ersten Mal – die persönliche Erfahrung eines Holocaustopfers wahrgenommen haben.

Das Arbeitsheft hat einen positiven Effekt auf die Motivation für Deutsch (Kapitel 6, Teilfragen 5: 1, 2, 3) unter sowohl Schülern als auch Lehrern gehabt. Anhand des Motivationsmodells von Ryan und Deci konnte festgestellt werden, dass das Heft Schüler motiviert, weil sie viel Autonomie, eine soziale Eingebundenheit bezüglich des Lernstoffs und ein Kompetenzgefühl erfahren haben. Die Autonomie wurde gefördert, indem das Heft zum selbständigen Arbeiten einlade, auch für Schüler, denen das Heft in erster Instanz nicht gefiel. Die Beziehung zum Lernstoff war besser als bei Grammatikstunden, weil das Thema abwechslungsreich war und weil Schüler das Thema Judenverfolgung generell interessiert. Es wurde Kompetenz gefühlt, denn die Aufgaben waren auf dem richtigen Niveau. Auch zeigen Schüler, dass sie tatsächlich Kompetenzen entwickelt haben, die das Thema des Heftes entsprechen. Die Lehrer konnten das Arbeitsheft außerdem ihren Kollegen anhand der Präsentation des Arbeitshefts zur Behandlung der Thematik inspirieren, also hat das Heft für die Lehrer zur Motivation zum Anfangen beigetragen.

Damit die Motivation für das Arbeitsheft vergrößert werden kann, wurden zuletzt einige Änderungsvorschläge gemacht. So könnten die Diskussionsfragen zugespitzter formuliert werden anhand von Zitaten und mehrdeutigen Fragen. Auch würde eine vollständig deutsche Ausgabe des Heftes die Möglichkeiten für CLIL und den Zielsprachengebrauch vergrößern. Weiterhin könnte im Heft dem ersten Eindruck der Schüler nach dem Vortrag des Gedichtes mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, sodass Schüler später einfacher an die direkte Leserreaktion erinnern können. Ergänzend wird außerdem vorgeschlagen, im Heft könne mehr auf Filme verwiesen werden, wegen deren didaktischen Möglichkeiten zur verschärften Interpretation. Schließlich könnte der aktuellen Problematik der Verfolgung von Minderheiten mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

7.2. Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie stellen einen Eindruck der Evaluation des Arbeitshefts dar, aber gehen mit einiger methodischen Unsicherheit einher. Einige Faktoren dieser Unsicherheit sind das Vokabular, das sozial erwünschte Antwortverhalten und die Interessen von Lehrern. Erstens lässt sich das Vokabular der befragten Schüler an manchen Stellen schwierig interpretieren, weil sie sich noch nicht immer so fließend wie Erwachsene ausdrücken können. Weil Schüler nicht immer die Worte finden können, die sie suchen, werden die Antworten in Interviews nicht immer repräsentieren, was die Schüler genau denken. Das kann mit einer fehlenden Nuance zu tun haben, oder mit der Verwendung von Vokabular, das emotionaler oder weniger emotional wirkt als gemeint ist. So kann ein verzerrtes Bild entstehen.

Zweitens spielt das sozial erwünschte Antwortverhalten eine Rolle. In einem Interview mit einem Erwachsenen werden manche Schüler gerne dasjenige antworten, was der Interviewer ihrer Meinung nach hören möchte. Dabei wussten Schüler, dass der Interviewer selber auch Deutsch unterrichtet, was sie aus Höflichkeit zu positiveren Reaktionen zum Schulfach als in einer eher unabhängigen Situation gebracht haben kann.

Drittens muss auf die Interessen der Lehrer geachtet werden. Die Lehrer, die befragt wurden, haben die Unterrichtsmethode kostenlos zugeschickt bekommen und waren in manchen Fällen an einer Neuauflage des Arbeitshefts interessiert. Eine negative Evaluation des Heftes würde also gegen ihre eigenen Interessen wirken, was die Antworten auf Fragen beeinflusst haben kann. Doch diese letzte methodische Unsicherheit zeigt gerade auch, dass das Heft einen guten Eindruck auf die Lehrer gemacht hat, weil sie an zukünftigen Neuveröffentlichungen interessiert sind.

7.3. Weiterführende Forschung

Die qualitative Herangehensweise dieser Studie hat einen explorativen Aufbau. Die Studie zum Arbeitsheft *Todesfuge* ist eine Fallstudie zur Effektivität fächerübergreifenden Literaturunterrichts beim Schulfach Deutsch in der Oberstufe des niederländischen Gymnasiums. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten tiefgreifende Erkenntnisse und Auffassungen von Schülern und Lehrern, aber diese können nicht ohnehin generalisiert werden. Dazu müssten die Schlussfolgerungen empirisch belegt werden anhand quantitativer Forschung. So muss in größeren Gruppen der Einfluss fächerübergreifenden Literaturunterrichts auf die Motivation von Schülern untersucht werden, indem beispielsweise mit Kontrollgruppen ohne fächerübergreifende Arbeitsweise verglichen wird. Auch muss genauer untersucht werden, ob die Lyrik in der Tat einen kompakten Eingang zu vielerlei

fächerübergreifender Didaktik sein kann, indem aus einem Gedicht, wie aus einer Art ZIP-Datei, eine Vielfalt von Lerninhalten geöffnet werden kann. Auch gibt es demnächst eine Neuauflage des Arbeitshefts und wäre es im Interesse der Lehrer, der Schüler und der didaktischen Forschung zum fächerübergreifenden Literaturunterricht, das neue Arbeitsheft Todesfuge zu evaluieren.

7.4. Zum Schluss

Die fächerübergreifende Literaturdidaktik des Arbeitshefts Todesfuge bietet der Zukunft des deutschen Literaturunterrichts in den Niederlanden offensichtlich Möglichkeiten. Außerdem ist interdisziplinäres Denken mit den Sichtweisen mehrerer Schulfächer für die Zukunft von Schülern wichtig. Weiterhin kann die vor allem instrumentelle Motivation für die deutsche Sprache anhand fächerübergreifenden Unterrichts intrinsischer werden, weil so eine Beziehung zu Fachinhalten gebildet werden kann.

Doch es ist nicht nur im Interesse des Unterrichts, sich mit dieser fächerübergreifenden Thematik auseinanderzusetzen. Es gibt immer weniger lebendige Zeitzeugen der Judenverfolgung und das Gedenken des Zweiten Weltkriegs verliert somit allmählich eine wichtige, persönliche Dimension. Während immer weniger Menschen die Geschichte der Schrecken erzählen können, schlägt Paul Celan mit ‚Todesfuge‘ postum eine intime Brücke zwischen dem Holocaust und den Schülern. Oder wie Celan formulierte:

‚Das Gedicht will zu einem Andern, es braucht dieses Andere, es braucht ein Gegenüber. Es sucht es auf, es spricht sich ihm zu.‘²⁴⁵

Celan bewirkt im Jahre 2021 also, über das Arbeitsheft und die Anstrengungen von Lehrern, immer noch, dass ‚die Menschen immer in Erinnerung bleiben‘ und ‚das wir erlernen, dass es schrecklich ist‘, denn ‚sowas darf natürlich nie mehr passieren!‘²⁴⁶

²⁴⁵ Siehe Vorwort.

²⁴⁶ Schüler 2, Zl. 1328 und Schüler 18, Zl. 2773-2774.

Bibliographie

- Adorno, Theodor W. 'Kulturkritik und Gesellschaft'. In *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1969.
- Bloemert, Jasmijn, Sean de Goede und Maron Goedhard. 'Doordacht en Doorlopend. Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs'. *Levende Talen Magazine* 104, no.3 (2017): 10-15.
- Boxtel, Carla van, Hans Bulthuis, Hans Goudsmit, Fer Hooghuis, Berend Jan Mulder, Peter Smulders, Brenda Stam, Christiaan Steenstra, Charlotte Waskowskij und Bert de Weme. *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2009.
- Broeck, Charlotte van den und Jeroen Dera. *Woorden temmen*. Amsterdam: Grange Fontaine, 2020.
- Castillo-Montoya, Milagros. 'Preparing for Interview Research. The Interview Protocol Refinement Framework'. *The Qualitative Report* 21, no. 5 (2016): 811-831.
- Celan.nl. Verwendet am 22.11.2020. www.celan.nl.
- Coenen, Lily und Tanja Janssen. 'De vreemdeling in de literatuur. Verslag van een vakoverstijgend literatuurproject'. *Levende Talen Magazine* 79, no. 474 (1992): 440-444.
- Coenen, Lily und Tanja Janssen. 'Een aanzet tot vakoverstijgend literatuuronderwijs'. *Levende Talen Magazine* 78, no. 462 (1991): 294-297.
- Daniëls, John. 'Vakondersteunend leren'. *Levende Talen Magazine* 94, no. 7 (2007): 10-13.
- Dera, Jeroen. 'Gedichten als smokkelwaar. Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs'. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 135, no. 2 (2019): 147-158.
- Dera, Jeroen. 'Productief omgaan met interpretatieverschillen in het poëzieonderwijs'. *Levende Talen Magazine* 105, no. 6 (2018): 4-9.
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. 'Dankrede von Paul Celan'. Verwendet am 23.12.2020. <https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/georg-buechner-preis/paul-celan/dankrede>.
- Dirksen, Joop. 'Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands'. *Levende Talen Magazine* 83, no. 506 (1996): 4-9.
- Dönszelmann, Sebastiaan, Catherine van Beuningen, Anna Kaal und Rick de Graaff, Hrsg. *Handboek Vreemdetalendidactiek*. Coutinho: Bussum, 2020.

- Dörnyei, Zoltán, Peter D. MacIntyre und Alastair Henry, Hrsg. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015.
- Dörnyei, Zoltán und Ema Ushioda. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education, [2001] 2011.
- Fasoglio, Daniela und Dick Meijer. *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits, Engels, Frans*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2007.
- Felski, Rita. *Uses of Literature*. Blackwell Publishing: Hoboken, New Jersey, 2008.
- Folmer, Elvira. *Curriculaire samenhang. SLO: nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2016.
- Gardner, Robert C. *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang, 2010.
- Graaff, Rick de. 'Taal om te leren. Iedere docent een CLIL-docent'. *Levende Talen Magazine* 100, no. 7 (2013): 7-11.
- Haak, Maaïke van den, Menno de Jong und Peter Jan Schellens. 'Hardopdenkprotocollen en gebruikersonderzoek. Volledigheid en reactiviteit van de synchrone hardopdenkmethode'. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 28, no. 3 (2006): 185-197.
- Hernot, Vincent. 'Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming. De perfecte driehoek (deel 1)'. *Levende Talen Magazine* 106, no. 8 (2019): 4-8.
- Hulshof, Harm, Erik Kwakernaak und Franciscus Antonius Wilhelm. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Passage: Groningen, 2015.
- Jolles, Jelle. *Het tienerbrein*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017.
- Kidd, David Comer und Emanuele Castano. 'Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind'. *Science* 342 (2013): 377-380.
- Koobs, Robert, Maartje Boertien, Nathalie van Wagenveld und Peter Visscher. 'Spiegel Historiael. Een vakoverstijgend literatuurproject over de vluchtelingenproblematiek'. *Levende Talen Magazine* 104, no. 1 (2017): 10-14.
- Knaap, van der, Ewout. *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho, 2019.
- Kruizinga, Sven. 'Een vakoverstijgend project met minimale investering van tijd en geld. Kan dat?' *Levende Talen Magazine* 105, no. 7 (2018): 4-7.
- Kwakernaak, Erik. *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho, 2009.

- Kuiper, W. *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*. Groningen: J.B. Wolters, 1961.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth. 'Leesvaardigheid met literatuur. Een Duits jeugdboek in de onderbouw'. *Levende Talen Magazine* 105, Sonderausgabe (2018): 37-49.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff. 'Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw? Een inventarisatie'. *Levende Talen Tijdschrift* 19, no. 4 (2018): 52-57.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff. 'Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten'. *Levende Talen Tijdschrift* 21, no. 3 (2020): 13-24.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth. 'Versterkt literatuuronderwijs in de onderbouw ter bevordering van leesvaardigheid en literaire competenties bij het vak Duits'. *Levende Talen Tijdschrift* 17, no. 1 (2016): 50-53.
- Moeyes, Paul. 'Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2)'. *Levende Talen Magazine* 107, no. 1 (2020): 4-8.
- Radboud Universiteit. 'Drillingsberichte voor de Nederlandse les. De familie Oestreicher'. Nachbarsprache & buurcultuur. Verwendet am 23.12.2020. https://www.ru.nl/publish/pages/805990/19095_werkschrift_drillingsberichte_webversie_1.pdf.
- Project Celan 2020. *Todesfuge. Een gedicht om niet te vergeten*. Nijmegen: Bureau Ketel, 2020.
- Rabiee, Fatemeh. 'Focus-group interview and data analysis'. *Proceedings of the Nutrition Society* 63 (2004): 655-660.
- Radboud Universiteit. 'Project: Drillingsberichte. Lesmateriaal'. Radboud Institute for Culture & History. Verwendet am 23.12.2020. <https://www.ru.nl/rich/our-research/research-groups/cultures-war-liberation/project-drillingsberichte-nl/>.
- Riemer, Claudia. 'Ansätze, Konzepte und Methoden der L2-Motivationsforschung'. In *IDT 2013. Band 2.1 - Sektionen A1, A3. Kognition, Sprache und Musik* (2015), herausgegeben von Beate Baumann, Sabine Hoffmann und Parvaneh Sohrabi, 161-171. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 2015.
- Riemer, Claudia. 'L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten'. *Fremdsprachen Lehren en Lernen* 45, no. 2 (2016): 30-45.

- Riemer, Claudia. 'Was Deutschlernende berichten en was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können'. *Fremdsprache Deutsch* 57 (2017): 10-14.
- Riemer, Claudia und Kathrin Wild. 'L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt'. *Fremdsprachen Lehren en Lernen* 45, no. 2 (2016): 3-11.
- Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. London: Heinemann, [1933] 1970.
- Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. 'Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being'. *American Psychologist* 55, no. 1 (2000): 68-78.
- Sars, Paul, 'Paul Celan en Todesfuge. Een graf in de wolken'. Vortrag, Joods Historisch Museum, Amsterdam, 13.12.2020. <https://fb.watch/2v18WgMQIK/>.
- Sars, Paul. *Paul Celan Gedichten. Keuze uit zijn poëzie met commentaren door Paul Sars en vertalingen door Frans Roumen*. Baarn: Ambo, 1988.
- Sars, Paul. "'Todesfuge". Een gedicht om niet te vergeten'. *Levende Talen Magazine* 107, no. 7 (2020): 42-43.
- Sars, Paul, Anne Smit Arends und Frederick Vosters. 'Docentenhandleiding. Werkschrift Todesfuge en online materiaal'. *Celan.nl*. Verwendet am 8.2.2021. <https://celan.nl/wp-content/uploads/2020/10/20017-Docentenhandleiding-Todesfuge2.pdf>.
- Sars, Paul und Sabine Jentges. 'Geschiedenis dichterbij gehaald in de les Duits. Drillingsberichte van Felix Oestreicher'. *Levende Talen Magazine* 107, no. 4 (2020): 4-9.
- Sars, Paul, Sabine Jentges und Chiara Cerri. "'Das kann man wirklich nicht auf so einem kleinen Zettel zusammenfassen: Auf jeden Fall etwas für das weitere Leben.'" Drillingsberichte: Geschichte aktuell begegnen im Deutsch als Fremdsprache – und fächerübergreifenden Unterricht'. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47, no. 1 (2020): 63-89.
- Schat, Esther, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff. 'Literatuuronderwijs ter bevordering van interculturele competentie. Een pilotonderzoek'. *Levende Talen Tijdschrift* 21, no. 2 (2020): 13-25.
- Schrijvers, Marloes, Tanja Janssen und Gert Rijlaarsdam. "'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt". De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo'. *Levende Talen Tijdschrift* 17, no. 1 (2016): 3-13.
- Sparr, Thomas. *Todesfuge. Biographie eines Gedichtes*. Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt, 2020.

- Wilschut, Arie und Monique Pijls. *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, 2018.
- Witte, Theo. *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon, 2008
- Witte, Theo. 'Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de tweede fase'. *Levende Talen Magazine* 82, no. 499 (1995): 191-198.
- Zohrabi, Mohammad. 'Mixed method research. Instruments, validity, reliability and reporting findings'. *Theory and Practice in Language Studies* 3, no. 2 (2013): 254-262.

Anhang 1: Fragebogen Fokusgruppeninterviews

1. Heb je Todesfuge al eens eerder behandeld?
2. Hoe was het om Todesfuge aan de hand van de lessenreeks met dit werkschrift te geven?
3. Heb je gebruikgemaakt van de docentenhandleiding?
4. Heb je samengewerkt met andere vakken, of binnen de sectie, of helemaal niet?
5. Met dit werkschrift maak je allerlei keuzes. De leerlingen kunnen veel zelfstandig werken, maar je kunt ook veel klassikaal doen. Welke keuzes heb je gemaakt, voordat je de lessenreeks hebt gegeven?
6. Welke keuzes heb je gemaakt bij de selectie van de stof? Ben je het hele schrift doorgegaan of niet? Heb je gebruikgemaakt van de website voor de lessen?
7. Tijdens de lessen met het werkschrift Todesfuge wordt er op verschillende manieren naar het gedicht gekeken. De meervoudige benadering van Bloemert et al. is een leidraad geweest bij de ontwikkeling. Welke uitwerking heeft dit gehad op het geven van de lessen? Heb je hier feedback op ontvangen van leerlingen?
8. Hebben leerlingen nog eens naar de website, werkbladen en verdieping gekeken?
9. Werd er gediscussieerd in de les? Hoe verliep dit? Droeg dit bij aan burgerschapsvorming?
10. Wat deed het werkschrift met je motivatie voor dit onderwerp? Raakte je gemotiveerder voor het gedicht Todesfuge?

Anhang 2: Fragebogen Schülerinterviews

1. Welk profiel heb jij?
2. Wat vind je van Duits?
3. Hoe goed wil je Duits kunnen, ben je daar al bijna?
4. Deze lessenreeks ging niet alleen over Duits, maar ook over andere vakken. Had je dat door? Hoe vond je dat?
5. Hoe heb jij het gedicht Todesfuge ervaren tijdens de les? Hoe vond je het gedicht? Waarom?
6. Doorvragen: herkenning, betovering, kennis, shock?
7. Was het gedicht beter te begrijpen doordat het in zo'n schrift staat dan wanneer de docent het volledig uitlegt in de les?
8. Tijdens de lessen over Todesfuge keken we op verschillende manieren naar het gedicht. We keken wat ermee bedoeld wordt, wat de geschiedenis is, wie de auteur is en wat je van het gedicht vindt. Dat zijn veel manieren om naar een gedicht te kijken. Waar zorgde dat bij jou voor?
9. Er was best veel zelfstandig werken met dit werkschrift. Je kon bijvoorbeeld zelf de vertaling vinden. Hoe vond je dat?
10. Herken je dingen uit het gedicht? Staat verhaal over Todesfuge en Celan ver van je af, of juist dicht bij je? Waarom?
11. Wat leert het gedicht je over tegenstellingen tussen bijvoorbeeld Duits en Joods en de Jodenvervolging (Paul Celan was allebei)?
12. Vaak was er niet één antwoord, bijvoorbeeld in de discussies. Heb je meegediscussieerd? Hoe vond je dat? Kijk je nu anders naar het thema?
13. Waarom denk je dat dit gedicht wordt behandeld in de les? Is dat belangrijk, vind jij?

Anhang 3: Transkripte

Fokusgruppe Lehrer 1 (Zl. 1-591)

25. März 2021, 16:30 – 17:30, in Teams

A: Interviewer, B: Lehrer 1, C: Lehrer 2, D: Lehrer 3, E: Lehrer 4

5

A Nou goed dan zullen we maar beginnen. Ik heb dus aangegeven dat ik een opname maak hiervan, dus dat ga ik nu ook starten in Teams. Dus als het goed is kunnen jullie nu zien dat ik de opname ben gestart, dat kun je dan zien in de chat. Ik doe nu een afstudeeronderzoek naar Todesfuge en heb ook meegedaan aan de vergaderingen van de eindredactie en een paar werkbladen gemaakt. Inmiddels doe ik dus onderzoek naar de evaluatie van het werkschrift onder leerlingen en docenten voor Paul Sars. Mijn onderzoeksvraag is ook: hoe wordt het werkschrift geëvalueerd bij leerlingen en docenten en dan met een zwaartepunt bij vakoverstijgend werken – wat vindt men daarvan – en de literatuurbeleving aan de hand van het werkschrift en een klein beetje motivatieonderzoek. Dus dat als zakelijke opening hiervan. Als je een vraag hebt kun je een hand opsteken hier bovenin en kom ik daar snel op terug. Maar laten we beginnen met de eerste vraag: heb je Todesfuge al eens eerder behandeld voordat dit werkschrift er was? Ik ga gewoon zoals ik jullie zie rond. B, heb jij Todesfuge al eerder behandeld?

10

15

B Ja, met VWO 6 heb ik het behandeld, want in VWO 5 maak ik altijd reisjes naar Berlijn en dan staat het *Haus der Wannseekonferenz* op het programma als keuzedeel op een middag. En in VWO 6 gaan de leerlingen met geschiedenis naar Auschwitz en daar heb ik de Todesfuge... ik moet anders beginnen. Voordat ik het behandeld heb, heb ik met Paul Sars contact opgenomen want ik heb gezien dat hij daar afgestudeerd is – zijn promotie enzo – want ik was bang dat met leerlingen te bespreken omdat ikzelf dan te geëmotioneerd ben. Ik wil niet beleven dat iemand begint te lachen ofzo. Dan weet ik niet of ik het doe. Dat raakt mij zo diep, dat raakt me altijd weer. Dan heb ik met hem gesproken en hij zei: doe het toch maar en toen heb ik het ook gedaan, maar zonder die boekjes, dat is al langer geleden. Maar die groep was ook mijn mentorgroep en dat was een heel veilige groep, ja dat was indrukwekkend. Het mooiste moment – dat kun je niet mooi noemen – als ze na het gedicht heel stil zijn. Als je ziet dat ze geraakt zijn, als je ziet dat ze stil zijn. Dan zijn we met zijn allen stil. Dat is een moment waarbij ik weet dat het aankomt. Het raakt ze. Dat is voor mij het belangrijkste: dat ze geraakt worden, dat ze het zien, ja, dat ze het voelen.

20

25

30

A Ja dus die eerste beleving ging bij die groep dus goed, maar je zei ook dat je bang was dat er eens gelachen zou worden misschien. Is dat ook wel eens voorgekomen later?

B Nee gelukkig nog niet.

35

A Oké, oh dat is heel fijn. En C hoe zit dat bij jou, heb jij Todesfuge ook voor dit werkschrift al eens behandeld?

C Jazeker, dit is mijn veertigste jaar dat ik leraar Duits ben. Ik denk dat ik bijna 30 jaar Todesfuge heb behandeld, hij staat in bijna elke leergang. Meestal was dat in 6 VWO. Eerste 10-15 jaar gaf ik literatuur in 5 en 6. De laatste 8 – 9 jaar heb ik het eigenlijk alleen geconcentreerd in 6 VWO om het lezen te stimuleren en heb ik dus een keuze gemaakt om het curriculum te wijzigen door de schrijfvaardigheid en de grammatica naar de vijfde klas te zetten en dat dan ook absolverend af te ronden zodat ik al mijn pijlen kon richten op het lezen. Dus die kinderen hebben in de zesde veel leeswerk. Nog even terugkomend op wat B zegt, die ervaring heb ik ook van de afgelopen 30 misschien wel 35 jaar. Dat er in het begin, met name bij *wir trinken und trinken und trinken* dat je daar wat gniffelende leerlingen zag en ja mij raakte dat ook wat B zei, maar als eenmaal het gedicht behandeld was dat je dan totaal andere leerlingen voor je neus had die inderdaad een diepe indruk hadden en kregen van dat gedicht. Dus aanvankelijk een heel klein beetje hilariteit, dat herken ik wel en daar werd ik ook niet boos om omdat ik wist hoe het zou gaan en als je dan dieper op het gedicht ingaat dan krijg je naderhand hele serieuze reacties van kinderen en die zijn diep onder de indruk. Ik moet zeggen ik heb het prettigst gewerkt vorig jaar, niet vorig schooljaar, toen is iemand ook twee keer bij mijn lessen geweest en heeft het ook gezien. Dat was de eerste keer in mijn leven dat het veel verder uitgerold werd doordat er dus ook een link was naar geschiedenis en ook naar kunstgeschiedenis en maatschappijleer. En ik had gehoopt nu het dus eigenlijk vervolmaakt is dat we dit keer het nog beter zouden kunnen doen, en toen kwam de lockdown en is eigenlijk alleen geschiedenis aan bod gekomen maar de andere twee totaal niet. Maar het is dus voor mij eigenlijk een gedicht dat ik altijd wel zou behandelen in een 6V klas, ik heb het ook al eens behandeld in een 5 havo, maar dan moet je nog veel meer uitleg geven dan in die 6V.

40

45

50

55

A Ja ok, dankjewel. D jij wilde hier nog op reageren, ik zag een handje van jou.

60 D Ik herken helemaal wat mijn collega's zeggen, bij mij was het niet zozeer – ook toevallig VWO 6 – was het niet zozeer *trinken und trinken* alswel *der Mann spielt mit seinen Schlangen* en toen kreeg ik 'hee hij speelt met zijn slangen' en daar krijg je hilariteit op. Een aantal symbolen zoals, wat is die zwarte melk en waar staat die slang symbool voor en dergelijke, als je dat uitlegt dan komt inderdaad wel de diepte en inderdaad helemaal wat B zei aan het begin: het moment uiteindelijk als ze snappen waar het dan over gaat en dat stukje stilte, dat is fantastisch. Ik ben zelf 25 jaar en sta nu voor het zesde jaar voor de klas en dit is de eerste keer voor mij dat ik Todesfuge ook heb behandeld. We hebben het op de middelbare school wel een keertje behandeld maar dat was bij mij al een beetje weggezakt. Ik moet zeggen dat wij het dit jaar hebben gecombineerd met geschiedenis inderdaad. Dus een aantal vragen uit het werkschrift dat wij ook gebruikt hebben, hebben wij bij geschiedenis gebruikt en de echte analyse van het gedicht en ook de inhoudelijke analyse hebben wij bij het vak Duits gedaan. We hoorden ook van collega's geschiedenis terug dat de leerlingen die zowel bij Duits als geschiedenis hebben kunnen duiden en in een breder perspectief kunnen zetten, dat die het gedicht veel meer waarderen. En dat die ook het voortouw namen bij de lessen geschiedenis omdat die het bij Duits al eens behandeld hadden, van 'ok dit betekent dit en dit moet je zo zien en dit verwijst daarnaar' en dat het dan heel erg gewaardeerd werd door de collega's en door de leerlingen.

75 A Dat is mooi om te horen. Nu is E bij ons aangesloten.

E Ik geef Duits in onderbouw, bovenbouw, basisschool en PABO. Daar valt ook Todesfuge, literatuurgeschiedenis onder.

80 A E wij hebben net de eerste vraag behandeld. Heb je Todesfuge al eens behandeld voordat het werkschrift er was?

E Het gedicht *an sich* wel, meegenomen in de literatuurgeschiedenis maar nog niet zo uitgebreid als in zo'n schrift.

85 A Maar genoemd als in: dat is onderdeel van die en die stroming, of ook het gedicht inhoudelijk behandeld?

E Inhoudelijk wel, ik heb het bij de *Trimmerliteratur* ondergebracht, de Joodse overlevers komen terug, waarin vertaalt zich dat bijvoorbeeld in Todesfuge en daar gewoon wat passages uit behandeld van waaraan kun je dat nou zien en dat eigenlijk in de context geplaatst dus dat heb ik ook gedaan, hiervoor al. Maar zo'n schrift komt natuurlijk altijd goed van pas hierbij.

90 A Ok, laten we dan direct maar verdergaan met de volgende vraag. Hoe was het dan, als je al eens eerder het gedicht Todesfuge hebt behandeld, wat voegde dit werkschrift dan toe ten opzichte van eerder behandeling van het gedicht?

95 B Wat voegt het toe? Ja ik ben ook een beetje eigenwijs, want als ik het gedicht begin dan... ik laat Auschwitz zien, ik laat crematoria zien, de rook dat alles grijs is, maar ja, daar spreek ik sowieso vaak over, dat behandel ik ook altijd tijdens de lessen, de pogromnacht en dat soort dingen. In november ga ik ook dat bespreken zodat ze dat eigenlijk al weten. Dus eerst eens een beetje de context en dan begin ik met het gedicht en wat ik hier leuk vond, dus aan het boekje, is die vormkenmerken bijvoorbeeld, een leerling heeft gezegd 'oh daar is helemaal geen komma' en 'het doden gaat door daar is geen pauze in', dat vonden ze leuk en met het boekje konden ze ook in een groepje werken en bij dat verbinden, bij die opdracht verbinden moeten ze de foto's met het gedicht verbinden, dat krijgt bijzondere aandacht.

105 A Thema 2 opdracht 4 is dat. Met de uitspraken die je moet verbinden aan delen van het gedicht.

B Ja dat vind ik ook heel goed en dat met Charlotte Salomon heb ik niet gedaan want dat zou eigenlijk mijn collega van CKV doen, überhaupt die kunst, maar die is heel erg ziek geworden, dus dat ging niet door en toen kwam de lockdown. Maar aan het einde nog Picasso en dan wordt het rond. Ik vind het heel goed, ik vind het echt heel goed. Sommige opdrachten die sla ik over, maar die vrijheid neem je. En met die *Stolpersteine* is natuurlijk ook goed want als je een beetje bewust loopt, ook hier in Nederland, dan zie je ze.

A Vraagje uit eigen interesse, die *Stolpersteine*, kenden leerlingen dat al als dat behandeld werd?

115 B Die met mij in Berlijn waren wel want dan staan we ook stil bij de *Stolpersteine*. Maar in verschillende Nederlandse steden heb je ze ook. Een aan de Waal waar Jip en Janneke ook staan, hoe heet dan die stad, die heeft ook heel veel *Stolpersteine*.

A Ok, bedankt. C, hoe zit dit bij jou?

120 C Ik sluit me natuurlijk voor een heel groot deel aan bij B. Ook, dat miste ik een klein beetje, dat heb ik wel vorig
jaar gedaan, de inkadering, bijvoorbeeld vorig jaar was het 75 jaar Auschwitz, toen heb ik een stukje nieuws laten
zien van 2/3,5 minuut van het NOS-journaal, als binnenkomer. Dan wordt ook meteen de toon gezet, dan voorkom
je dat er over dat werk enigszins gelachen wordt. Vervolgens heb ik een spinnetje gemaakt op het bord en het
125 woord concentratiekamp in het midden gezet en dat kinderen mochten aanvullen wat ze daarbij dachten. Ook
gedaan, ooggetuigen van opa of oma die de oorlog hadden meegemaakt, dat doet het ook altijd heel erg goed als
je een paar leerlingen daarover laat berichten, dan krijg je direct een heel serieus en dichtbij gevoel. Toen ben ik
pas begonnen met dat gedicht behandelen, daarmee heb ik het ook veel beter ingekaderd dan de voorafgaande
keren. Dus dat was een voordeel. Je wilt het toch nog een keer nog beter doen en zo heb ik het toen opgezet met
130 hele aardige resultaten moet ik zeggen. Wat mij bijzonder opviel was de link met de kunst, het schilderij van
Picasso. Want daar kwamen toen reacties van kinderen die normaal nooit iets zeggen en die toen heel erg op de
voorggrond traden. Dat waren bijna allemaal kinderen die ook CKV hadden en die konden daar heel goed over
vertellen en dat had ik nog nooit eerder meegemaakt, die link van een schilderij en een gedicht. Dat vond ik heel
erg goed. En daarnaast natuurlijk op het eind heb ik ook de link proberen te maken met maatschappijleer, ook dat
heb ik in het verleden veel minder gedaan, door discriminatie en eigenlijk te zeggen: bespreek dat nou eens een
135 keer bij maatschappijleer. Toen had ik dus hele grootse plannen om het dit jaar met de collega's uit te gaan voeren
en uit te gaan rollen, en ik ben het met B eens, doordat je het dus vanuit verschillende hoeken bekijkt, krijgt het
gedicht veel meer body en krijgt het ook veel meer zeggingskracht dan alleen maar iets wat je behandelt in de les
Duits. Dan ligt het dus veel breder. Helaas. Daar baalde ik verschrikkelijk van. Ik had heel veel exemplaren
aangevraagd en ze liggen nog steeds in de kast, want toen die lockdown kwam, kwam alles op een heel laag pitje
140 te staan.

A Ja ik merkte ook dat door die lockdown, wat betreft aanmeldingen voor dit soort dingen, dat dat veel minder
was dan je anders zou verwachten, omdat veel mensen aangeven: ik heb het gewoon niet kunnen behandelen.

145 C Misschien nog één ding wat ik wil zeggen, misschien ook voor de anderen. Ik vind dat je moet proberen om
voor die kinderen, het zijn toch berekende burgers, je moet zoiets ook aantrekkelijk maken door dingen met elkaar
te combineren. Wat ik heb gedaan, het CITO heeft een nieuwe luisteroefening, dat je dus 7 minuten moet luisteren
en daar krijg je een aantal vragen over. Dat heb ik gekoppeld aan *Zeitzeichen*, dat kun je misschien ook nog
opzoeken, dat was van 23-11-2020, het duurt 14 minuten, dus eigenlijk veel langer en daar moesten kinderen naar
150 luisteren en vervolgens had ik daar een aantal Nederlandse vragen bij gemaakt en in het achterhoofd houden,
jongens dit is een nieuwe luistervorm, gebruik dit, dan kun je de literatuur dus heel mooi combineren met de
luistervaardigheid. En met groot succes, moet ik zeggen. Misschien ook nog een tip wat ik gebruikt heb, omdat ik
het boekje had, normaal deed ik het gewoon op basis van een beetje achtergrondliteratuur, maar er is een heel mooi
bacheloreindwerkstuk en dat is van Anne van der Horst, en zij heeft dus het fugamotief in Paul Celans Todesfuge
155 en de representatie van de Holocaust als eindwerkstuk gekozen. Daar heb ik heel veel aardige informatie uitgehaald
die ik ook direct heb gebruikt in mijn lessen.

A Dat is ook gewoon online te vinden, dat stuk.

160 C Ja, kun je gewoon online vinden en dat is echt de moeite waard. Ik heb er heel veel uitgehaald.

A Dat wou ik dus nog vragen, die link met de kunst, namelijk met de muziek, heeft dat ook nog leerlingen extra
aangespoord vanuit CKV of was dat dan toch te ver van hun bed?

165 C Helaas, CKV had toegezegd dit jaar, maar dat is er niet van gekomen. Ik heb dus vorig jaar heb ik dat van
Picasso dat heb ik uitgebreid behandeld en dat kan ik iedereen aanbevelen, dat was voor mij een eye-opener, dat
ik reacties kreeg van kinderen die normaal gesproken nagenoeg niets zeggen.

A Ok, maar die fuga kwam toen niet aan bod?

170 C Heb ik eigenlijk niet behandeld.

B Ja ik heb één leerling die heeft muziek en die gaat ook naar het conservatorium en die zit nu in VWO 6 en wij
hebben dat afgelopen jaar gedaan toen die in VWO 5 was en die is daarmee begonnen. Want hij wist wat het is en
175 toen heeft hij ook in zijn groepje en toen hebben we het ook in de klas besproken. Je kan wel vertellen wat is een

fuga enzo, maar als het dan opeens leeft bij één zo'n jongen, die kan dan zijn vriendjes meetrekken, dat was wel goed ja.

180 A Nee, zelf ben ik ook bezig met de fuga waar de Todesfuge het meest op zou lijken, die ben ik nu ook aan het spelen, maar daar heb ik af en toe al dat ik de link een beetje kan leggen, maar dat is misschien wel een ingewikkeld element voor leerlingen, omdat ze dat minder goed kennen. D, hoe zit dat voor jou. Dit was voor jou sowieso de eerste keer dat je Todesfuge echt hebt behandeld. Ging dat gemakkelijk aan de hand van het werkschrift en had je dingen waarvan je dacht: hé, dat is echt een voordeel van het werkschrift of een nadeel?

185 D Nou we hebben wel bepaalde keuzes gemaakt in wat we wel en niet vanuit het schrift hebben aangeboden. Ook wat er net gezegd werd door C, dat er vaak in leerwerken, zoals bij ons nu *Neue Kontakte*, Todesfuge al is opgenomen met het grote voordeel dat dat ook wel in de doeltaal Duits is gegeven. Wij hebben als speerpunt voor de vakgroep hebben wij doeltaal = voertaal en het schrift is vooral in het Nederlands. Dus we hebben een aantal opdrachten er wel uitgekozen en een aantal opdrachten hebben we ook met name vanuit de context bij het vak geschiedenis ondergebracht. Ik moet zeggen, het was heel makkelijk naar de praktijk te vertalen. Ook omdat als je er eenmaal voor gaat zitten, het best een toegankelijk gedicht is omdat er heel veel – niet zozeer qua boodschap – maar er zijn genoeg punten waar je over na kunt denken. Dus als je denkt, oké, hier en hier zijn punten waar ik nog dieper op in kan gaan is het makkelijk om daar nog verder een les op vorm te geven, zeg maar. En dat was voor de leerlingen in die zin ook wel een makkelijke om aan te pakken, zeker aan de hand van een aantal inhoudelijke vragen over het gedicht zelf en voor de rest bij geschiedenis hebben ze het dan gehad over alles wat betreft de Jodenvervolging en dergelijke en de concentratiekampen en wat er allemaal bijkwam. Dat vult elkaar mooi aan. Ik moet zeggen dat wij op school niet hebben nagedacht over de combinatie met muziek of CKV maar dat voelt nou wel een beetje als een gemiste kans, dat is wel een tip voor de volgende keer.

200 A Oké, dankjewel D. E, reacties.

E Het vakoverstijgende is door corona niet gelukt. Met geschiedenis wilden we iets doen. Daar leren ze met name ook het hele verhaal erachter en bij ons gewoon de uitwerking voor Duits voor literatuurgeschiedenis en daar heb ik het boekje ook veelvuldig voor gebruikt. Maar ik heb ook – net zoals de rest ook aangaf – ook een beetje selectief gekeken. Wat kan ik wel gebruiken, wat lijkt me niet zo handig. Ik heb met name dat stukje *Erinnerungskultur*, *Stolpersteine* daarmee verbonden, omdat dat nog terugkomt in de literatuur- en cultuurgeschiedenis van Duitsland. Dus we behandelen *Nachkriegszeit* van *Trümmerliteratur* tot aan *Wende*, dus daar is *Erinnerungskultur* een mooi einde bij, omdat daar een mooie verbinding in zit. Dus zodoende heb ik het daar een beetje voor gebruikt. Dus die opdrachten die daarbij horen heb ik daarbij geïntegreerd en waar mogelijk ook een beetje verduist. Dus met name het gedicht wel in het Duits. Nederlandse vertalingen heb ik wel laten zien bij de presentatie maar bij de verwerking heb ik met name de belangrijkste stukjes toelichting gegeven. En uiteraard die discussie over herdenken, daar ben ik mee geëindigd. De belangrijkste aspecten van het boekje heb ik gebruikt en dat met kunst, daar heb ik nog niets mee gedaan.

215 A Dat is dan toch misschien ook een generatieverschil. De volgende vraag is even een korte vraag: hebben jullie gebruikgemaakt van de docentenhandleiding? B, had jij die docentenhandleiding gebruikt die online staat?

B Weet ik niet, zou best kunnen dat ik daar ingekeken heb, ik weet het echt niet.

220 A Bij het bespreken van de antwoorden. Oriënteerde jij gewoon op je eigen kennis of op de docentenhandleiding?

B Mijn eigen kennis, ja.

225 A En C hoe zit dat voor jou?

C Nee, ik heb het gebruikt. En ook de antwoorden en eventueel aanvullingen, maar ik heb het heel intensief gebruikt. En dat vind ik ook altijd heel prettig.

230 B Ja dat is ook prettig, maar, was er een docentenhandleiding? Ja, maar bij die voorloper heb ik er ook ingekeken maar bij het definitieve boekje niet meer. Ja oké, dat zou best kunnen.

C Maar ik ben het met B eens. Ik heb ook meer bij die eerste versie die handleiding helemaal doorgenomen en dat latere – omdat ik het eigenlijk ook al wist – hoefde het eigenlijk niet meer.

235 B Ja precies, zo moet ik het zeggen ja.

A D, hoe zit dat voor jou?

D Drie keer D is scheepsrecht.

240

A Nee, ik ben heel blij met uitgebreide antwoorden, maar ik had dat even niet door, maar dat komt ook door online.

D Ja dat is ook altijd verschrikkelijk. Ik kan me heel erg aansluiten bij wat C zegt. Ik heb eerst samen met een collega de vragen uit het leerlingschrift doorgenomen, maar het is heel fijn om als aanvullende interpretaties en aanvullende zienswijzen om het dan nog te gebruiken. Dus zeker bij het nakijken, nabespreken voor eventuele aanvullingen dat je denkt, o ja, ok, dat had ik misschien iets anders geïnterpreteerd, mooie aanvulling. Zo heb ik het meer gebruikt. Dus ik heb er zeker gebruik van gemaakt ja.

245

A Ok, dankjewel. E, hoe zit dat voor jou? Heb jij de docentenhandleiding gebruikt?

250

E Ik heb het in het begin bekeken, maar ik heb er eigenlijk – nou, ik ben van mijn eigen kennis uitgegaan, ook bij de antwoorden, iets vrijer dan misschien de rest, maar het gaat mij ook meer om het globale begrip ervan en de betekenis en niet perse van – je kunt er op meerdere manieren naar kijken. Dus dat probeer ik ze ook bij te brengen, om op meerdere manieren naar zo'n gedicht te kijken.

255

A Nou goed, de docentenhandleiding stuurt in dat opzicht – is mij ook opgevallen – niet zo heel erg in het goede of het foute, maar meer suggesties voor antwoorden.

B Ja

260

A Dus wat dat betreft is er dan nog niet zo'n harde scheidslijn misschien. Samengewerkt met andere vakken heb ik eigenlijk al wel van iedereen kunnen horen. En ik zie dat het ook alweer 17 uur is, dus we schieten ook al mooi op en ik heb beloofd hier maximaal een uur aan te besteden en daar moet ik mij dan ook aan houden. Er zijn dus keuzes gemaakt door jullie allemaal. Jullie hebben niet het hele schrift behandeld. Dat geldt eigenlijk voor iedereen. De vraag is: hebben jullie leerlingen ook veel zelfstandig laten werken met het werkschrift of hebben jullie grotere delen klassikaal behandeld, of eerst zelfstandig en dan klassikaal, hoe is dat precies gegaan? En dan begin ik weer bij B.

265

B Voordat we het gedicht geluisterd hebben heb ik eerst de context gebruikt en eerst foto's van het crematorium en Auschwitz laten zien en dit soort dingen en dan ook hoe de lucht eruitziet, dat alles grijs is, je moet je voorstellen als dag en nacht het crematorium brandt, dus gewoon erin komen, het gedicht hebben we toen samen geluisterd, toen was er eerst rust, toen hebben we het in groepjes besproken, toen de vormkenmerken en het verbinden en toen hebben we het samen weer besproken en die Guernica van Picasso. Die heb ik heel groot op het bord geprojecteerd en toen hebben we daarover gesproken. Samen, in de hele groep. En dan die opdrachten verbinden met die zinnestjes met die foto's verbinden hebben ze dan ook weer in groepjes besproken en toen hebben we het samen besproken. Los daarvan, ik heb ongeveer 3 lessen ben ik daarmee bezig en daarna ook nog over de *Stolpersteine* en dat soort dingen, dan laat ik foto's zien, zo doen we dat. Niet zelfstandig, in groepjes maar het is toch een gemeenschappelijk, een hele groep die dan eventjes met zijn tweeën of drieën of vieren werken.

275

A Ja, dus het is wel een klassikale lessenreeks geweest voor jou.

280

B Ja, niet echt klassikaal, maar ook niet dat ik zeg 'doe maar, doe en dan kom ik strakjes weer'. Dat niet.

A C, hoe zit dat voor jou?

285

C Ik denk 80% in de klas, misschien nog wel iets meer en 20% kleine opdrachtjes thuis maken en dat had er toen ook mee te maken dat ik toen een beetje onder tijdsdruk was, want ik ben het met B eens, ik denk niet dat je als leraar Duits veel langer moet doen dan 3 lessen van 45 minuten. Je moet het eigenlijk verkavelen zodat anderen er ook vanuit hun invalshoek naar kijken. Anders treedt er een bepaalde, ja... voor de vierde keer met een gedicht, beetje veel. Dus ik heb het merendeel intensief in de klas en af en toe een opdrachtje thuis.

290

A Ja, oké. D, hoe zit dat voor jou?

D Ja, letterlijk dat. Wij hebben de opdrachten uit het boek heel even simpel, leerlingen lezen het eerst thuis en op basis daarvan inhoudelijke vragen, van waar gaat het over, uit het boek gemaakt. Dan krijg je bij de

295

huiswerkbespreking ‘meneer ik snap dit niet, meneer ik snap dat niet’ en toen pakten we het werkschrift erbij om daarmee de diepte in te gaan. Dus we hebben een hele korte intro-opdracht thuis gedaan en daarna zijn we er twee lessen klassikaal mee bezig geweest en mijn collega’s van geschiedenis nog een les, dus in totaal drie lessen mee bezig geweest en ja, de interpretaties vinden leerlingen ook moeilijk dus ik denk dat het ook beter geschikt is om klassikaal te doen omdat zeker mijn leerlingen in vwo 6 nogal snel geneigd zijn om ‘ja, dat ken ik niet dus dat doe ik niet’ en de interpretaties dan nogal kort door de bocht blijven. En ik moet zeggen, dat is nu in de klassikale les zeker niet gebeurd. Er kwamen echt goede dingen uit.

300 A Ok, mooi om te horen. E, hoe zit dat voor jou?

305 E Ik heb de klas opgedeeld en ook het werkschrift opgedeeld. Ik ben eerst begonnen met de dichter en het gedicht. Ik heb een groepje van 4/5 leerlingen dat uit laten werken en daarin eigenlijk gedifferentieerd wie wat gaat doen. Zij konden hun eigen bevindingen weer delen met de rest van de klas. Met een ander groepje heb ik het gedicht behandeld, inhoudelijk, dus wat staat er nou eigenlijk in. Wat is de betekenis erachter. Daarna heb ik ook nog een groepje gehad met *Erinnerungskultur*, wat is nou de betekenis van het gedicht in het grotere geheel. Dus ik heb het eigenlijk opgeknipt in drie/vier delen en ik heb dat verdeeld over leerlingen en uiteindelijk heb ik dat weer samengebracht van al die leerlingen zodat zij eigenlijk in hun eigen woorden aan hun klasgenoten vertellen wat het verhaal is en dat kwam eigenlijk wel heel goed aan.

315 A B wil daar wat op zeggen.

B Ja, ik hoor je vaak *Erinnerungskultur* zeggen. Daar heb ik natuurlijk een voordeel, omdat ik al zo oud ben, vertel ik van mijn eigen schooltijd in de jaren '70, toen de knieval van Willy Brandt en dat soort dingen, dat wij dus intensief met de Holocaust bezig waren en ook die retorica onderzochten en dan hangen ze natuurlijk altijd aan de lippen, als je van jezelf iets vertelt. Hoe dat was in de jaren 70, want toen kwam, in de jaren 60 was er *Wirtschaftswunder* en werd alles aan de kant gezet, in de jaren 70 kwam het echt en toen was ik op school. 1978 heb ik eindexamen gymnasium gedaan dus dat was echt heel intensief, gelukkig! Dat iemand dan zegt, de Holocaust bestaat niet, dat snap ik niet, met mijn leeftijd.

320 A Dat was natuurlijk in eerste instantie ook de reactie op het gedicht van Paul Celan. C, jij wil wat zeggen?

C Ik wil nog even bij D inhaken. Toen ik dus 30 jaar geleden begon, ook in het begin, gaf ik dat als huiswerk op: lees het gedicht en maak de vragen erbij. Nou, kwam ik van de koude kermis thuis. Want dat werkte bij mij, voor mijn leerlingen in ieder geval totaal niet. Wat D ook zegt, bijltje erbij neergooien, meneer, ik snap er helemaal niks van, dus vanaf dat moment heb ik dit gedicht – je kunt heel veel dingen wél aan leerlingen overlaten – maar dit gedicht, mijn ervaring, moet je echt klassikaal introduceren en er behoorlijk wat toelichting bij geven en dan gaat het ook echt lopen en dan krijgen leerlingen achteraf ook een heel mooi en indrukwekkend beeld van.

335 D Mee eens, ja, absoluut mee eens.

E Ja, ik ben ook klassikaal begonnen natuurlijk. Alvorens ik in groepjes ging, ging ik uitleggen, oh we gaan dit doen. Dus ik ben klassikaal begonnen en ik heb ze laten kiezen welke kant, dus meer richting Paul Celan of meer richting het maatschappelijk belang of meer de inhoud, heb ik ze laten kiezen. Dat ik een mooie, he, dat het een beetje qua motivatie verdeeld is heb ik ze verdeeld. Toen heb ik eerst natuurlijk het gedicht laten horen en laten zien en daarna hebben we ingezoomd met verschillende groepen en aan het einde, het was eigenlijk een lessenreeks van 5 lessen, 6 lessen, kwam het eigenlijk weer op zijn pootjes terecht in de laatste twee lessen waarin eigenlijk de leerlingen hun bevindingen en hun begeleiding van mij eigenlijk zo hebben gebracht en dat is mooi bij de laatste les in een discussie geëindigd over de geschiedenis, dus dat is wel mooi.

345 A Dat is wel interessant, wat jij aangeeft E, hoe het in jouw laatste les allemaal is samengekomen. Oké, we hebben het eigenlijk al gehad over keuzes. Nu heb ik eigenlijk nog een vraag over de meervoudige benadering waar Jasmijn Bloemert het veel over heeft in haar artikelen, ik weet niet of jullie dat iets zegt, die meervoudige benadering. Die zit eigenlijk ook in dit werkschrift verwerkt. Hebben jullie iets gemerkt van het werken met deze meervoudige benadering bij leerlingen ten opzichte van een meer eenzijdige benadering en hebben leerlingen daar iets over aangegeven van wat zij daarvan vonden, samen met de geschiedenis en dat soort dingen, wat waren de reacties van leerlingen daarop, B?

B Ja, ik doe eigenlijk altijd alles in de context. Ook als ze een boek lezen, ofzo, wat zit daar achter, wat is dat, de context doe ik altijd, wat voel je, de lezer, de context, de tekst zelf doe ik niet zoveel, maar de context en de lezer

355 en de taal, hoe je dat uitdrukt, dat doe je toch eigenlijk altijd. Bij grammatica natuurlijk niet, maar zodra je bij literatuur aan de gang gaat ga je toch alles inpakken?

A Ik snap wat je zegt, maar bij dit gedicht zat er natuurlijk een hele dimensie vanuit de koppeling met geschiedenis aan vast. Heb jij die koppeling nog gemaakt met geschiedenislessen?

360

B Nee, want ik heb het nu met vwo 5 en vwo 6 en dat komt dan bij dat het bezoek aan Auschwitz, maar ik geef de context dan erbij. Dat pak je altijd in, of je nou dat gedicht leest of een ander gedicht of een boek, je moet het altijd plaatsen in zijn ... compleet.

365

A Ja, zeker, dat is natuurlijk zeker waar, dus in dat opzicht zeg jij, nou dat doe je eigenlijk altijd dus die meervoudige benadering is eigenlijk vanzelfsprekend. C, denk jij daar ook zo over?

370

C Ja, precies hetzelfde. Ik had dus gehoopt op support vanuit die andere vakgroepen, maar heb ik al vaker gezegd, is dus niet uit de verf gekomen, maar ik sta er wel 100% achter dat zo'n gedicht vanuit meerdere kanten bekeken wordt, alleen zo jammer dat ik dat niet meemaak, want volgend jaar stop ik ermee en dat had ik dus graag willen doen en een tip is eigenlijk, als volgend jaar we eindelijk weer gewoon lessen mogen geven, dat je dan met die vakgroepen aan het begin bij elkaar komt en dat gewoon eens even doorspreekt en in de tijd zet, van wanneer gaat wie wat doen en dat dan dan mooi in elkaar valt. Dan weet ik zeker dat het nog veel beter uit de verf komt en dat je er ook met veel meer plezier aan werkt. Ik sta er helemaal achter.

375

A Ja. D, jij had die koppeling met geschiedenis wel gelegd, als ik het me goed herinner.

380

D Ik ben het zeker met mijn collega's eens dat je literatuur altijd in de tijdsgeest moet plaatsen en dat je dat altijd niet los kan zien van de auteur in die zin en ik ben het er helemaal mee eens dat het juist dan gaat leven bij leerlingen, zeker bij dit gedicht dat toch moeilijk te vatten is, waarom schrijft die auteur nou in zulke moeilijke woorden wat hem is overkomen. Dat heeft dan natuurlijk ook bepaalde redenen en symbolen, dat gaat dan veel meer leven. Zoals ik net al zei vind ik bijvoorbeeld de koppelingen met muziek en CKV zeker dingen die ik volgend schooljaar wil oppakken inderdaad bij live-lessen, omdat je daar niet alleen in je Duitslessen misschien niet altijd de tijd voor hebt, maar mijn collega's geschiedenis weten wel ook een stuk meer van de tijd en achtergronden van die tijd en specifieke bronnen die zij aan kunnen halen. En dat is voor leerlingen een hele nieuwe invalshoek en wat ik net ook al zei, wat ook voor leerlingen in het bijzonder geldt is dat je als vak Duits heb ik heel veel leerlingen met een natuurprofiel en anderen hebben juist weer een cultuurprofiel, dus niet iedereen die Duits heeft, heeft ook geschiedenis en de leerlingen die dan geschiedenis hebben, die brengen dan hun eigen input daarin mee en leerlingen die dan Duits hebben en geschiedenis of geschiedenis, maar geen Duits, daar kunnen de leerlingen die Duits hebben maar geen geschiedenis hun kennis innemen. En zo krijg je een stukje kruisbestuiving en dat hebben de leerlingen heel erg als waardevol ervaren en juist als je al meervoudige benadering noemt, dat wij juist de taal-symboolbenadering hebben besproken en die dan hebben vermengd met de geschiedenis, waardoor je wel tot een diepere laag komt. Dus dat vonden de leerlingen ook erg fijn inderdaad.

385

A En ondersteunde het werkschrift dan ook bij met de verschillende thema's?

400

D Zeker. Ja, bij de verschillende opdrachten die we daaruit gedaan hebben, ja.

A Ok, E, was dat bij jou ook zo?

E Ja, eigenlijk ook wel. Leerlingen gaven zeker aan dat je er op meerdere manieren naar kijkt en dat hun dat meer aanspreekt. De een vindt Duits qua taal niet zo interessant, maar wel het verhaal erachter en de geschiedenis, zo kreeg ik eigenlijk iedereen wel mee. Dus dat was het voordeel van deze meervoudige benadering.

405

A Ok, nou, daar heb ik weer heel veel van geleerd. Dan nog even een vraag over de website. Er is dus de website celan.nl, waar ook verdiepingsopdrachten staan met ook antwoorden daarop en interpretaties in de docentenhandleiding. Hebben leerlingen bij jullie ook gebruik gemaakt van de website en alles wat daar staat aan verdiepingsopdrachten en in welke mate? B.

410

B Ik heb die site laten zien maar we hebben er niet intensief mee gewerkt, maar ze weten dat ze daar altijd terug kunnen gaan en op kunnen kijken. Dus de kinderen die heel erg onder de indruk zijn daarvan, die weten het ook. Daar kunnen ze ook altijd weer terug naartoe. Maar zoals gezegd, de reizen gaan niet door, Auschwitz gaat niet door, Berlijn gaat niet door, dan zou het weer geactualiseerd worden, als je het *Haus der Wannseekonferenz* ziet en je staat aan die tafel waar de *Endlösung* besproken werd.

415

A Dankjewel, C, hoe kijk jij ernaar? Heb jij de website gebruikt?

C De website heb ik genoemd bij de leerlingen. Ik denk dat mijn leerlingen er weinig op hebben gekeken. Ik heb er zelf uiteraard wel op gekeken, maar ik zie dat dan echt voor kinderen die bijvoorbeeld zoiets willen gebruiken in een profielwerkstuk. Om echt tot verdieping te komen en eventueel als je zegt, we maken er een heel groot project van in een week, dat hebben wij op school ook, dat is dan met probleemgestuurd leren, maar dat zou je hier ook kunnen gebruiken, dat je dan zegt van ok, dan gaan we met een 4 vwo gaan we aan de slag en gaan we met allerlei vakken zo'n gedicht, maar niet alleen zo'n gedicht, die tijd en alles gaan we uitspitten en dat dan leerlingen daarop kunnen kijken. Voor zoiets lijkt die site me dan heel erg geschikt. Maar ik heb tot op heden niet de indruk dat mijn leerlingen er veel op gekeken hebben.

425

A Ok, maar jullie hebben die verdiepingsopdrachten dus niet een keer meegegeven zo van, kijk eens naar die verdiepingsopdracht, want er staan natuurlijk wel van die verwijzingen in het schrift. Dat is eigenlijk dus niet echt door jullie gebruikt, geven jullie aan.

430

C Nee.

A D, hoe zit dat voor jou? Hebben jullie die website gebruikt?

435

D Nee, nee precies dat. Ik heb de website nog een keertje opgezet en ik weet wel dat ik hem een keer bekeken heb, maar ja misschien is het het slechtste excuus ooit, maar dat is ook uit tijdgebrek hebben we dat gewoon niet gedaan omdat we daar in ons curriculum niet heel veel lessen méér aan hadden kunnen besteden. Ik sluit me heel erg bij mijn collega's aan. Voor een profielwerkstuk of echt verdieping zou dat echt heel goed zijn, maar we hadden er nou die week drie lessen aan besteed en om dan nog een keer zo'n opdracht en de bespreking en de terugkoppeling, dan was je weer vier/vijf lessen in totaal kwijt, dat was voor ons qua planning ook gewoon heel moeilijk geworden. Misschien is het een slecht excuus maar het is wel de afweging die we hebben gemaakt.

440

A Het is zeker geen slecht excuus, alleen al het feit dat we nu met halve klassen werken dat legt al gigantische tijdsdruk op natuurlijk. Ja, C?

445

C Waar je dus voor moet waken, is mijn ervaring, is dat als je er meer tijd in gaat steken dat het gedicht tegen je gaat werken. Dat kinderen dus denken van: goh daar komt die weer aan. En dan heb je dus juist een prachtig effect, dan ga je dat dus eigenlijk min of meer kapotmaken, doordat je er vier, vijf, zes, zeven lessen aan gaat besteden. Dat werkt niet bij die kinderen. Voor een merendeel werkt dat niet, voor 80% of 90% werkt dat niet, maar wel de kinderen die zeggen van: nou, ik wil me er echt in gaan verdiepen.

450

A Dan gaat het teveel slepen.

C Ja, dan gaat het tegen je werken!

455

A Ok. E, de website, hoe zit dat voor jou?

E Dat is eigenlijk ook precies mijn reden dat ik met expertgroepen ging werken. En vooral bij de expertgroep die Celan, de achtergrond behandelde heb ik met name de site gebruikt, de biografie. Hoe ziet zijn leven eruit? Bij dat groepje is dat met name wel intensief gebruikt, maar bij de andere groepjes iets minder. Daar is het echt boekje de houvast geweest. Ik heb het wel gebruikt dus, maar met een select groepje die dit aan de klas heeft gepresenteerd.

460

A Maar als ik het goed begrijp is dus niemand echt met de verdiepingsopdrachten aan de slag gegaan.

465

C Wel wat E zegt, dus als je met expertgroepen gaat werken, maar dan heb je een hele andere didactische aanpak, dan kun je natuurlijk wel de diepte ingaan. Daar ben ik het helemaal mee eens. Dus als ik dat misschien volgend jaar zou aanpakken met expertgroepen, dan is het een uitstekende site. Maar zoals ik het nu heb gedaan, past het er eigenlijk niet goed in.

470

A Ok, dat is heel duidelijk. Dan nog het laatste stukje van deze bijeenkomst, over discussies eigenlijk. Werd er intensief gediscussieerd in jullie lessen naar aanleiding van het gedicht en hebben jullie het idee dat dat misschien intensiever was dan anders, of dat het nog een beetje moeilijk op gang kwam vanwege de zwaarte van het gedicht, hoe is dat verlopen bij jullie?

475 B Ik doe eigenlijk in iedere les begin ik meestal met een stukje nieuws of een podcast een paar minuten, afhankelijk van wat het nieuws is, of dat nou die pogromnacht is of het herdenken van Auschwitz dat in januari – nou ja dit jaar niet, dat was online – daar wordt ook over gediscussieerd, dan moeten ze eerst even luisteren of kijken, dan over de inhoud mogen ze Nederlands praten even, maar dan moeten ze hun mening uiten in het Duits. In dit geval bij Celan vond ik het niet zo belangrijk dat ze Duits praten maar wel hun gevoelens uiten en daarover spreken dus dan gaat het in het Nederlands verder. Het heeft ze echt allemaal geraakt zodat ze ook stil waren – heel stil – en dan: hoe kan zo iets? Dan haal ik de AfD en dat soort partijen in Nederland erbij, over racisme en buitensluiting en dat soort dingen. Het leeft, maar het wordt dan nog eens heel duidelijk bij de Todesfuge.

A Ok, dankjewel. C.

485 C Discussies proberen uit te lokken door relatie te leggen met nu en dan bijvoorbeeld het thema discriminatie. Dan krijg je echt een levendige discussie. Wat ik ook heel goed vond was die uitspraak van die filosoof, dat je dit gedicht eigenlijk nooit had mogen schrijven.

490 A Adorno.

C Adorno, dat wekt ook – dan krijg je heel veel reacties van kinderen van – hoe is het mogelijk enzo. Fantastisch om zo'n uitspraak te proberen en dan kinderen erop te laten reageren. Dus daar zijn de nodige discussies over ontstaan. En ook als kinderen bijvoorbeeld films hebben gezien zoals *Schindler's List* en *Sophie's Choice* en ook *Sobibor* en er zijn kinderen: als je dat hun laat vertellen – wat B al zegt – en van daaruit ontstaan dan allerlei gesprekken die wel een hele serieuze en indrukwekkende toon hebben. Dat merk ik altijd met de bespreking van dit gedicht.

A Mooi om te horen dat het zo bediscussieerd is.

500 C Ja, ja.

A D was dat bij jou ook, die discussie? Kwam dat goed op gang?

505 D Ja, ik moest het wel op gang brengen, als in, zodra het eenmaal verder kwam dan van 'wat staat hier nou eigenlijk', dus na de bespreking van het huiswerk, daarna kwam het goed op gang. Want dat was natuurlijk ook de opdracht die erbij zat, die ging natuurlijk steeds meer de diepte in en dan merk je ook wel dat leerlingen de behoefte hebben om daar meer over te praten. Wat lees jij hier nou in, maar ook van: waarom schrijf je zo iets? Je moet de discussie af en toe wel inderdaad voeden en ik moet zeggen dat ik het niet zo heel uitvoerig in de historische context heb geplaatst. Maar de discussie kwam zeker goed op gang, ja.

A Mooi, dankjewel E, als laatste.

515 E Ja, daar eindigde ik ook mee. Alles kwam natuurlijk bijeen, de hele biografie, de betekenis van het gedicht en de gedachte erachter. En natuurlijk de tijd nu, van waar we nu zijn. Het is natuurlijk nog steeds een soort van actueel. Ben ik ook begonnen met van – nou, mag je zo iets schrijven? Adorno heb ik erbij gehaald, want die komt ook om de hoek kijken. Toen heb ik eigenlijk ook een stelling ingebracht, ze een stelling gegeven, maar toen kwam het eigenlijk heel automatisch op gang en toen hebben ze ook eigenlijk uit zichzelf verbonden met racisme van, nou kijk er gebeurt iets, die man is iets overkomen, dat moet verteld worden. Dus eigenlijk kwam op het eind alles weer mooi bijeen en zagen ze ook de parallellen tussen alle expertgroepen en het belang van het gedicht hierin.

520 A Dat is mooi om te horen.

C Ik heb nog één opmerking, bij een discussie is het hooguit, dat je van een klas van 25, 10 kinderen hoort. En wat ik altijd doe is, ik laat het op schrift zetten, ik heb een soort evaluatie: wat voor indruk heb je nou van het gedicht, wat heeft dit nou bij jou gedaan, dat je dan ook die stille meerderheid aan het woord laat en dat is heel leuk om dat naderhand te lezen en dat heb ik volgens mij ook aan Paul Sars laten zien, die reacties van die kinderen waarvan je eigenlijk nooit iets hoort maar die dus wel degelijk een eigen mening hebben maar die dat niet in de klas vertellen. Dan heb je weliswaar geen discussie, maar dan hebben ze wel een aantal dingen gezegd en opgeschreven, waarvan je achteraf denkt: ja, die kinderen hebben ook heel duidelijk een mening alleen je hoort ze bijna nooit.

A Dat zijn die stille wateren eigenlijk.

C Dat ondervang je dus door zo iets. Nee, meen ik serieus. Eigenlijk zou je het altijd moeten doen.

- 535 A D, jij wilt daarop reageren. Ja, ik heb precies ook dat gedaan. Ik heb dat in kleinere groepen gedaan en dan per groep eerst klassikaal een mentimeter laten invullen, zo'n mindmap anoniem en die stellingen aan de hand van een aantal vragen laten reageren en dan in kleinere groepen van joh, wat vind je daar nou van. Precies vanwege dat gevaar dat, ja mijn klas heeft 33 leerlingen, mijn vwo 6 klas, dus dan ga je hooguit acht leerlingen wel intensief
- 540 aan bod laten, dus dat moet inderdaad wel in kleinere groepen. Maar er zijn genoeg digitale tools om dat nu of in breakout-rooms en dergelijke om een discussie goed vorm te geven, maar ik ben het daar zeker mee eens dat je wel iets moet inzetten om ook de wat minder uitgesproken leerlingen erbij te betrekken. Maar er zijn genoeg tools om dat te doen dus dat kan.
- 545 A Dat is een interessante toevoeging in elk geval. Mijn laatste vraag eigenlijk is: door het werkschrift, dit is eigenlijk een afrondende vraag, zijn jullie gemotiveerder geraakt voor het gedicht Todesfuge door het werkschrift? En ik kan me voorstellen dat als je het gedicht al langer behandelt dat het misschien minder impact heeft, zo'n werkschrift. Maar goed, heeft het iets veranderd in je motivatie voor het behandelen van het gedicht?
- 550 B Nee, heeft niets veranderd in mijn motivatie. Motivatie is er gewoon. Maar het werkschrift heeft mij geholpen. Het raakt mij zo diep en vast, dat gedicht, en dan heb ik als ik dan dat blaadje heb, dan heb ik een houvast, het gaat makkelijker. Je kan dan eventjes de kinderen hieraan laten werken ofzo. Ik ben daar niet gemotiveerder van geworden maar het geeft me houvast.
- 555 A Ja, ok. Nou, mooi! Dankjewel. C.
- C Volmondig ja, dat ik meer gemotiveerd ben, omdat ik heb dat ook vergeleken – je kunt dat geloof ik ook zien – dat ik bezig was om een mozaïek te leggen omdat er dus heel veel steentjes na afloop van mijn lessen, meestal deed ik het in twee lessen, dat die steentjes nog ontbraken. En ik ben dus nu, door de invalshoeken vanuit die
- 560 verschillende disciplines, echt nog meer gemotiveerd om dit gedicht te behandelen. Dus een volmondig ja, veel gemotiveerder.
- A Ja, dankjewel. D?
- 565 D Eens, de opdrachten geven wat meer structuur, wat meer houvast. Ook om het over te dragen naar collega's bijvoorbeeld. Ik was zelf niet heel ervaren met het gedicht. Ik heb geen persoonlijke verhalen om er nog bij te vertellen, dus voor mij was het ook handig, maar ook voor nieuwe collega's is het makkelijk om over te dragen en je kan makkelijker de diepte in. Dus het voegt zeker wat toe.
- 570 A Ok, dankjewel. E!
- E Ook ik kon door middel van het schrift de sectie meekrijgen. Ik heb nog een andere docent die ook een vwo-klas had, die heb ik daar ook in mee kunnen krijgen en de rest was dan voor mij. Maar in principe biedt het gewoon meer houvast. Het gedicht kende ik al langer, maar het geeft mij wel iets meer motivatie sowieso, dat er materiaal
- 575 is en dat je dus ook meerdere kanten op kunt. Dus dat vooral.
- A Ja, ok, dat het dan ook binnen de sectie... is het zo dat het zo makkelijker binnen de sectie gepresenteerd kan worden? Dat ze daardoor beter begrijpen waar je mee bezig bent ofzo?
- 580 E Nou ja, iedereen heeft natuurlijk wel een bepaalde voorkeur binnen de sectie en zo'n schriftje kun je dan toch makkelijker brengen en misschien is er een docent die Todesfuge misschien niet helemaal kent of misschien daarin niet helemaal thuis is. Die kun je dan wel gelijk daarin introduceren en die kan het dan ook gelijk aanpakken en eventueel inzetten. En niet alleen voor docenten Duits, maar ook voor geschiedenis en CKV, die dit gedicht misschien nog helemaal niet kennen. Aan de hand van het boekje is er dan gelijk een vakoverstijgende benadering.
- 585 A Dus het is eigenlijk ook een soort van introduceren voor docenten om met het gedicht bekend te worden en het te didactiseren.
- B,C,E Ja
- 590 A Dat is ook een mooi aspect van het schrift. Nou, heel erg bedankt zeg! Het helpt me echt heel erg dit.

Fokusgruppe Lehrer 2 (Zl. 592-1219)

14. April, 16:30 – 17:30, in Teams

595 A: Interviewer, B: Lehrer 5, C: Lehrer 6, D: Lehrer 7, E: Lehrer 8, F: Lehrer 9, G: Lehrer 10

A Nou de eerste vraag is: had je Todesfuge al eens behandeld voordat dit werkschrift er kwam. Nou, dan begin ik dit keer bij G.

600 G Ja, ik doe dit al heel lang eigenlijk, best wel een aantal jaar, nou ja heel lang, ik doe dit zeker al zeven jaar bij mij op school voor de bovenbouw. Wij hebben van dat periode-onderwijs en ik doe dat met de elfde klas, elf vwo en elf havo. Ik heb daar gewoon inderdaad eigen materiaal liggen wat best wel lijkt op wat jullie hebben gemaakt, maar ik heb ook nog andere dingen. Ik heb nog muziek en film erbij en kunst.

605 A Ok, ja, duidelijk. F.

F Nee, ik heb het nog nooit behandeld, dus het was voor mij de eerste keer. Ik heb het in 5 havo behandeld en in 5 vwo.

610 A Ok, ja, dankjewel. E.

E Ik heb het vaker behandeld. Het heeft een vaste plek in het 5v-programma, geschiedenis van de Duitse literatuur uit de 20^e eeuw. Dan behandel ik dat altijd met *Trümmerliteratur* in dat kader.

615 A Ok, dankjewel. D

620 D Wij doen dit in V6 en mijn collega deed dit al, die was heel erg enthousiast over het gedicht. Toen ben ik ook V6 gaan doen en toen moest ik me daar echt heel erg in verdiepen en inlezen en toen dacht ik, waar gaat dit over. Ja, dus zeg maar dit schrift, dit werkschrift, heeft me enorm geholpen met het inlezen en het eigen maken. Dus ik ben echt heel blij met dat wat er geschreven is.

A Ja, heel mooi in elk geval. C, hoe zit dat voor jou?

625 C Ik had het nog niet eerder behandeld, behalve vorig jaar met de testversie van het werkschrift. 1 keer dus.

A Ja, de testversie had je toen ook al met je klas behandeld. Ok. Ja, en dan B.

630 B Ik heb het 1 keer behandeld, maar dan echt ook alleen het gedicht omdat ik er maar één les voor had. Dus dat was echt heel anders dan nu.

A Ok, maar je had het dus wel al een keer behandeld, maar dat was dus anders dan nu, geef je aan. Nou, laat ik dan direct daarop doorvragen. Hoe was het dan om met dit schrift Todesfuge te onderwijzen ten opzichte van zonder dit schrift? B.

635 B Het grootste verschil met hoe ik het eerder gedaan heb is dat ik toen eigenlijk alleen op de tekst van het gedicht ben ingegaan, omdat we daarvoor al in het kader van andere dingen die we gedaan hadden met atheneum 5, op de geschiedenis in waren gegaan en de literatuurgeschiedenis. Toen had ik dit gedicht al een keer genoemd en omdat een leerling toen aangaf van, mevrouw kunnen we dit ook een keer lezen, heb ik dat gedaan. Dat is dus echt heel anders van opzet. Ze hadden dus wel wat context, maar veel minder, omdat het ook al buiten de toets viel, heb ik me toen echt op de tekst geconcentreerd. Wat er nu heel anders aan is, is dat met alle onderwerpen die erbij aangedragen worden, dat leerlingen die minder hebben met literatuur of kunst, dat die toch iets kunnen vinden waar ze een waardevolle bijdrage, er iets waardevols voor hen uithalen.

645 A Ja, ok. Goed om te weten. C, jij had het nog niet gedaan dus voorheen, maar jij hebt gisteren geloof ik je eerste les met het schrift gegeven. Hoe ging dat bij jou?

650 C Wat een beetje tegenviel was dat ik minder tijd ervoor had dan ik had gehoopt. Ik heb zelf geen vijfde klassen en we behandelen dit in de vijfde klas, dus bij mijn twee collega's die wel vijfde klassen hebben tred ik dan op als een gast-act zegt maar. Bij de ene collega gaat dat wat soepeler dan bij de andere, dus ik had nu maar 1 les. Het kwam ook nog zo uit dat het een 40-minutenles was, dus dan moet je echt een paar dingen eruit pikken om dan te doen. Ze hadden het gedicht al wel vluchtig gezien, met een andere docent, dus daar kon ik wel een beetje op

voortbouwen en toen heb ik dus het eerste gedeelte, het eerste hoofdstuk gedaan en daarna geskipt naar de vergelijking met een aantal kunstuitingen en dat werkblad van Nussbaum, het schilderij erbij genomen. Toen was eigenlijk de tijd alweer om. Het was wel positief in die zin dat ze wel erop aanhaakten en meededen, maar ja, voor
655 één 40-minutenles is het natuurlijk allemaal veel te veel, of eigenlijk is de les gewoon veel te weinig om het positief te formuleren, voor alles wat je eruit zou kunnen halen.

A Ja, je had er dus meer uit willen halen geef je aan. Misschien dat je ook een selectie voor één les gemakkelijk eruit had kunnen halen, maar jij geeft aan van, ik had er echt meer mee willen doen en dat is nu niet gelukt.
660

C Het handige is wel dat als je dat gedicht eerst kort in de context zet en behandelt, dat je dan eigenlijk ook wel vrij makkelijk dingen kunt uitkiezen van de rest van het werkschrift en ook van die werkbladen die je van de site nog kan gebruiken om zelf de leuke dingen te behandelen die je dan in een beperkte tijd zeker wil doen.

A Ok, helder, dankjewel. D, ik was even kwijt of jij het al wel of niet behandeld... ja jij had het al wel behandeld eerder, en nu was het werkschrift daar en jij zei net dat dat voor jou heel veel meer verdieping heeft gebracht.
665

D Ja, wij hadden zelf of mijn collega had materiaal ontwikkeld en wat verwerkingsvragen erbij en wat wij hebben gedaan is echt ook gekeken naar Paul Celan, wie is hij, waar komt hij vandaan, zijn achtergrond en vervolgens zijn we bezig geweest met het gedicht. Ik heb het ook laten horen via YouTube, echt zijn stem, dat donkere. Nou, dat maakte al indruk. En ik heb daarbij ook nog een YouTubefilmje gevonden, ook Duitstalig, waarin ook de metaforen heel erg worden uitgelegd, dus dat heb ik ook als voorbereiding meegenomen en dat ook met de leerlingen besproken van nou, wat lees je hier en wat denk je dat het betekent. Nou en ik vond het zelf zo'n eyeopener, wat ik dus al zei, maar dus ook voor de leerlingen en de leerlingen hebben zeg maar de verwerkingsopdracht uit de thema's in kleine groepjes met elkaar besproken en zo zijn we eigenlijk de les telkens begonnen, eerst wat algemene informatie over het thema en vervolgens zijn leerlingen dus zelfstandig aan het werk gegaan en hebben ook weer naar hun uitwerking gekeken. Wat ik voor mezelf jammer vind is dat we eigenlijk te weinig tijd hebben genomen voor het verwerken. Eén groepje heeft nog wel een filmje gemaakt als verwerkingsopdracht, maar daar zou ik een volgende keer echt wel meer tijd voor willen geven, van wat ga je nu hier mee doen?
670
675
680

A Maar voor dat verwerken, was er wel in het schrift voldoende materiaal wat ingaat op dat verwerken vond jij?

D Ja, er is eigenlijk kunstzinnig en discussie en dan filmimpressie, ik hou zelf dan echt van zo'n filmje maken. Dat denk ik wel.
685

A E, jij had Todesfuge al wel eerder behandeld en nu heb je het met het schrift behandeld.

E Ja, ik heb het nu wat uitgebreider gedaan. Met 4 havo heb ik het thematisch gedaan, dat was weer vanuit een andere invalshoek, daar heb ik ook het verhaal van *Die weiße Rose* verteld. Dus dat is het thema Tweede Wereldoorlog. Wat mij opviel, ik ben eigenlijk heel werkimmanent begonnen, dus vanuit de tekst, dus wat zegt het die kinderen. En dat is best lastig omdat inderdaad heel veel metaforen worden gebruikt en om je in te leven in dit gedicht dat vergt nogal wat van een 14 tot 16-jarige, of van een 15 tot 16-jarige. Maar naderhand, toen ze daar steeds meer over ontdekten en ik heb ze zeg maar ook die autobiografische dingen laten lezen, we hebben het over herdenken gehad, ook over momenten, waarom, en hoe doe je dat dan, kwam er dus toch steeds meer interesse en enthousiasme bij die kinderen. Ik heb het als volgt gedaan, ik heb er twee à drie lessen over gedaan om het te bespreken en ik heb die kinderen ook zelfstandig met dat boek laten werken. Met dat schrift. De ervaring vond ik dat dat eigenlijk prima kan. Een aantal dingen moet je klassikaal voordoen. Bij thema 2 bijvoorbeeld over die beeldspraak, zoek het citaat in het gedicht, daar kan je eentje of twee voordoen en dan kunnen ze zelf ook aan de hand daarvan aan de slag. Dat daagt ook uit. Dus ik vond het eigenlijk heel erg gevarieerd, we hebben ook niet alles gedaan, maar in ieder geval vanuit heel veel invalshoeken kon je het thema behandelen. Dat vond ik wel heel fijn.
690
695
700

A Was het eigenlijk voor iedereen zo dat bij het herdenken leerlingen meer betrokken waren dan misschien bij het behandelen van het gedicht?
705

E Ik ben daar zelf niet aan toegekomen, aan dat onderdeel. Ik heb alleen de eerste twee thema's behandeld, ik heb het in november al behandeld, ook vanwege de filmopname om half december dat in ieder geval dan in het Joods Historisch te kunnen laten zien, waardoor ik toch even wat sneller moest schakelen. Dus ik ben daar niet aan toegekomen, maar ik vind het wel een belangrijk onderdeel, maar ja, zo liep het. Daarna gingen we de lockdown weer in en werd het toch weer anders. Dus aan herdenken ben ik zelf niet toegekomen.
710

A Ok, B.

715 B Je vroeg of het bij mij ook zo was dat de leerlingen meer betrokken waren bij het herdenken. Dat viel me inderdaad op en vooral bij een aantal jongens die literatuur niet heel erg leuk vinden en dat is dan precies wat ik net zei, die konden zich daar zeg maar in vastgrijpen. Ik heb het werkschrift en dingen vanuit de website heb ik verdeeld over groepjes, ze mochten zelf intekenen op het onderwerp. Zo zijn wij te werk gegaan. Het eerste gedeelte, precies wat E zegt, precies dat heb ik ook gedaan. Echt centraal op het gedicht ingegaan en toen kwam ook naar voren, waarom denk je dat het zo is en welke associaties heb je daarbij, vervolgens inderdaad één groepje deed de biografie van de schrijver en zo hebben we het verdeeld. De presentaties duurden wat mij betreft 720 vervolgens te lang, want ze moesten het in een lesuur presenteren. Maar ze hadden er zoveel werk van gemaakt dat ik ze ook niet wilden afkappen of wilde zeggen van, na weet je, laat maar. Dus ja, dan kost het je maar lessen.

725 A En die presentaties waren in het Nederlands.

B Ja, heb ik in het Nederlands laten doen, ja.

A Ok, zodat er meer diepgang in zat, of...

730 B Ja. Daarentegen waren er wel groepjes die ook met kunst en nog verder zijn gegaan met die tekst. Dat vond ik echt heel opvallend.

A Met welke tekst, sorry?

735 B Het gedicht!

A Ok, het gedicht.

740 B En er was een jongen die heel goed is met muziek en verder nergens voor te porren is, die heeft helemaal uitgelegd wat een fuga is en hoe dat dan terug te vinden is, nou ik vond het echt... ik had dit niet verwacht.

A Ja, dat is heel opvallend dan. Muziek en fuga kun je heel goed met dit gedicht combineren. C?

745 C Ja, ik wou nog even toevoegen dat een collega van kunstvakken bij ons die heb ik enthousiast gekregen om het ook te behandelen, dus waar ik niet aan toegekomen ben qua kunstverbanden en ook die muzikale uitvoering wou ze geloof ik iets mee doen, die gaat zij dan doen met het kleine groepje dat dan toevallig ook kunst heeft. Dus het wordt multidisciplinair ingezet. Dat vond ik wel leuk, dat dat gelukt was.

750 A Ok, ja leuke toevoeging. Dank je. G, jij had het gedicht al eerder behandeld en hoe was het nou om het met het werkschrift te doen ten opzichte van die eerdere versies.

755 G Nou, ik heb een programma staan, dat zit bij ons in het hoofdonderwijs. Idealiter gebruik ik hiervoor zes tot zeven blokken. Juist omdat dat gedicht moeilijk is haal ik dat graag een aantal keren terug. Ik heb dus een programma staan, daar begin ik met telkens een citaat van één van de mensen die daarmee te maken hebben, zoals Bachmann of Adorno of Celan zelf, wie zijn er nog meer, Walter Benjamin en daar laat ik de kids eerst even over nadenken van goh, wat betekent dat. Als ik elf vwo heb, dan doe ik dat in het Duits. Zij moeten ook dat schrift in het Duits schrijven. Wat dat betreft heb ik dat werkschrift wel kunnen gebruiken, maar ik miste daarin de Duitse versie. Ik wilde ze dat schrift ook niet geven, omdat daar ook de Nederlandse vertaling in stond. Dat vond ik lastig. Dus voor 11 v of 12 v kun je dat echt goed in het Duits doen, maar als je dat met 11 havo en 6 jarige havo, dan 760 zijn die kids niet zover dat ze dat begrijpen, dan is dit heel handig.

C En welke leeftijdsgroep is dat? Want ik ben niet zo thuis in de klassen van de vrije school.

765 G Oh ja, sorry, 5v. 5v is 11 vwo. Als ze 16/17 zijn, dan behandelen ze dat. De havisten vinden het toch iets lastiger om zich daarmee te verbinden. Maar die laat ik ook in het Duits schrijven.

A Ja, ok. Ik ga door naar het volgende punt. De docentenhandleiding, die op de website stond en eigenlijk de simpele vraag: hebben jullie die gebruikt en zo ja, waarvoor? Dan begin ik deze keer bij E.

770 E Ik moet eerlijk zeggen, ik heb hem niet gebruikt. Dat heeft er ook mee te maken omdat ik het zelf eigenlijk ook met die leerlingen mee wilde ontdekken, wat de mogelijkheden zijn. Het meeste kon ik eigenlijk ook zelf

beantwoorden, een aantal dingen heb ik inderdaad wel op moeten zoeken maar in principe wilde ik daar echt een beetje blanco ingaan, zeg maar.

775 A Ja, ok. F.

780 F Ja, ik heb er wel naar gekeken, ook als voorbereiding op de filmopname, want ik had zoiets van, ik wil niet voor verrassingen komen te staan, maar dat is dan mijn eigen perfectionisme. Maar wat E inderdaad ook zegt, het is ook wel heel erg leuk om met die leerlingen te gaan ontdekken, dus dat heb ik ook deels wel gedaan. Maar ik vond het wel prettig dat er wel een docentenhandleiding meegeleverd was, omdat ik zelf het gedicht ook nog nooit had behandeld. Dus dat was voor mij ook nieuw en ik ben daar echt ingedoken en, nou ja, dan is het gewoon prettig om even te kijken van hé, hoe wordt daar tegenaan gekeken en hoe kijk ik er tegenaan, dus ik vond het zelf wel prettig. En ook voor mijn collega's, er is ook een andere collega die dit in haar klas gedaan heeft, die vond het toch ook wel prettig dat daar dan in ieder geval materiaal meegeleverd was, als zijnde een docentenhandleiding.

785 A Ok, helder. G, Ik heb het gevoel dat jij de docentenhandleiding niet hebt gebruikt, maar ik weet niet of het terecht is, dat gevoel.

790 G Nou, ik heb hem wel gezien en volgens mij was die best dik en ik moet zeggen, ik vind dat materiaal dat jullie hebben voor beginnende docenten vind ik dat heel goed. Voor mij is het een beetje dat ik kijk van, wat kan ik ervan gebruiken, wat voor materiaal kan ik spieken, zeg maar. Dat is een beetje hoe ik daarmee omga. Maar ik vind het heel goed dat het er is, die handleiding. Ik heb hem niet gebruikt.

795 A Ok. B, hoe zit dat voor jou?

B Ik ben niet op het idee gekomen om daarnaar te kijken, helaas.

A Nee, ok. Wist je wel dat die er was?

800 B Ja, ik heb het wel op de site zien staan inderdaad.

A Ok, ja. Was het dan ook omdat de vragen misschien wel enigszins voor zich spreken, of dat er toch zoveel antwoorden mogelijk zijn, of...

805 B Ik vind het ook wel heel mooi hoe E dat uitdrukte, want je wilt ook niet te veel het al invullen van tevoren. Ik vind het juist heel mooi als de leerlingen ook gewoon vrij associëren bij deze dingen, bij feiten is dat iets anders en daar zou ik het echt fijn vinden om het wel te hebben, maar omdat ik in groepjes heb laten werken heb ik niet eens nagekeken of antwoorden kloppen ofzo. Maar inderdaad in een havo is dat wel anders, dan ga je gewoon anders te werk.

810 A Er zijn ook niet echt foute antwoorden natuurlijk, behalve bij die monumenten, daar moet ik zeggen dat ik zelf wel even heel goed heb gekeken, maar voor de rest zijn de vragen natuurlijk ook heel vaak multi-interpretabel en dan hoef je ook misschien geen docentenhandleiding te gebruiken. Maar ik weet niet of C wel de docentenhandleiding heeft gebruikt?

815 C Ja, ik heb hem wel gebruikt inderdaad. Vanwege dat ik in deze klas zoveel tijdgebrek had eigenlijk heeft het niet heel veel uitgemaakt en heb ik hem feitelijk niet echt gebruikt. Wel in de voorbereiding maar in de uitvoering toen dacht ik, als ik maar één les krijg dan moet ik nu even gewoon snel schakelen en kiezen en even iets anders doen.

820 A Maar je hebt dus eigenlijk meer de les klassikaal gegeven dan dat je opdrachten hebt gemaakt met ze.

C Ja, we hebben een paar opdrachten gemaakt uit het boekje inderdaad. De Felix-Nussbaumopdracht als toegift zeg maar.

825 A Ja, dat schilderij hè van Nussbaum.

830 C Het zou kunnen dat ze bijvoorbeeld bij hun eigen docent nog even, als er tijd voor is, er mee verdergaan. Als ik het de volgende keer doe bij die andere vijfde klas van de andere collega, dan heb ik wat meer tijd dus dan kan ik daar wat meer ook qua voorbereiding insteken.

A Maar had je wel ook nog dat gedicht laten horen dat Paul Celan het voorleest.

835 C Nee, dat niet, dat wilde ik eigenlijk aan het eind nog doen, maar daar had ik toen geen tijd meer voor, dus ik heb het zelf eerst voorgelezen, ik wilde er niet mee beginnen, want dan loop je de kans dat net als bij die *Gruppe 47*, waar die toen uitgenodigd was om het voor te dragen, dat er dan hilariteit ofzo ontstaat en dat is dan ook wel een beetje vervelend om dan zo te beginnen met dit gedicht. Nee, het zat in mijn plan om dat aan het eind te doen maar gelukkig kwam er genoeg respons waardoor het uiteindelijk te lang duurde om het nog te laten horen. Maar dat was wel mijn plan, om dat op het eind nog te laten horen en dat dan te bespreken.

840 A Ok, er is een handje omhooggegaan bij F, dus die wil hierop reageren.

845 F Mijn leerlingen waren heel erg onder de indruk van Paul Celan die het gedicht voorleest, dat maakte ook dat ze meteen heel erg geïnteresseerd ook waren. Dat was in 5 havo, dus die gedichten dat is sowieso al spannend voor ze. Het was echt wel een hele goeie, ik ben met de biografie begonnen, wie was hij, wat maakt dat hij dat schrijft en de lay-out van het boekje is echt ontzettend uitnodigend voor de leerlingen, voor 5 havo, en dan nog even wat G zegt, voor 5 havo is het echt wel belangrijk dat het ook in het Nederlands is, voor 5V zou het ook makkelijk in het Duits kunnen, daar ben ik het mee eens. Maar voor 5 havo is het... bij mij op school zijn ze niet gewend om gedichten te bespreken of dat het behandeld wordt dus is het ook echt wel prettig dat ze nog in het Nederlands erbij kunnen en voor 5V is het niet nodig.

A Ok. De docentenhandleiding. D, had jij de docentenhandleiding nog gebruikt?

855 D Ja, klopt, ik heb zeker in de docentenhandleiding gekeken, ook gewoon voor mezelf, dat ik het goed doe en dat ik een beetje ook lees van welke richting jullie op willen, welke richting je op zou kunnen en inderdaad, met die gedenkstenen moest ik ook goed kijken, ja, ik wil gewoon even de antwoorden zien. Ja, dat. Het is meer ook echt voor mezelf.

860 A Ja, ik kende er een paar niet van die monumenten hoor. Want als je daar dan een fout maakt vinden leerlingen dat dan bij mij altijd wel weer heel grappig. Ok, dan weten we nu dus wat meer over die docentenhandleiding. Dan de volgende vraag dus, gaat over: hebben jullie samengewerkt met andere secties van andere vakgroepen, bijvoorbeeld geschiedenis of kunst. Nou, C gaf al iets aan over dat er met kunst samengewerkt gaat worden. Als je hebt samengewerkt met een sectie is het misschien goed dat je even je hand opsteekt en dat ik je dan even het woord geef. Ok, dus dat is verder niet gebeurd. Dan ga ik toch bij C er nog even verder op in. Jij gaat dat dus doen of je hebt dat gedaan, die samenwerking met kunst.

870 C Ja, een collega van mij heeft maar een klein clubje, niet heel veel mensen kiezen natuurlijk kunstvakken in de bovenbouw en dat is dan in de vijfde. Die zoekt dus de kunst opdrachten eruit, doet ook wat aan voorbereiding. Het was eigenlijk de bedoeling om het aan te laten sluiten op mijn behandeling bij Duits, want ze heeft een aantal mensen bij Duits die ook Duits hebben zodat zeg maar de helft ofzo het gehad zou hebben voordat zij er dan mee aan de slag gaat. Maar met die coronatoestand, ik wilde het per se live in de klas behandelen en niet alleen maar online. En hoewel ik dan nu maar een derde van de klas live voor me had en twee derde thuis, dat geeft een ander type onderwijs, dus als je echt een groep voor je hebt of wanneer het alleen maar online is. Dus ik heb dat toen zo gedaan, maar dat werd dus uitgesteld uitgesteld uitgesteld, dus uiteindelijk heb ik het pas gister gedaan waardoor die volgorde dus zeg maar ook een beetje in de soep gelopen is en bij mijn collega van kunst zijn ze dus nu als voorbereiding een 'kakkerlakje', een soort van miniboekje, ik weet niet of iemand daar wel eens van gehoord heeft, dat zijn ze nu aan het maken over het thema vrijheid. En naar aanleiding daarvan gaat ze dan verder met dus weer andere... in ieder geval, dit gedicht zet ze dan in het thema vrijheid als contrast van extreme onvrijheid om daarmee weer het gesprek over vrijheid en de kunstzinnige vormgeving van vrijheid en onvrijheid aan te gaan met de leerlingen.

A Ok, maar niet met de sectie geschiedenis, C?

885 C Nee, dat heb ik ook geprobeerd, maar die zeiden van, oh ja bij ons zit alles al zo vol ik heb al bijna geen... die reactie krijg je natuurlijk vaak, ja dat is dan gewoon zo, maar goed, gewoon nog een paar keer aandringen en bespreken en dan zeggen ze misschien; 'okee'. Zou ik me zo voor kunnen stellen.

890 A Ja, zo gaan die dingen dan hè. Ok, nou, dan weet ik daar ook weer wat meer over. Dan over die keuzes. Dus iedereen, nou veel van jullie geven aan dat je niet alles hebt behandeld van het schrift, of alles wat je kan behandelen, er is ook nog een website met verdiepingsmateriaal. Nu wilde ik nog even weten welke keuzes je hebt

gemaakt bij het schrift, vooraf, wat je wel hebt gebruikt en wat je niet hebt gebruikt en dan ook zoveel mogelijk waarom, hoe dat tot stand is gekomen. Nou, dan begin ik bij B.

895 B Ik had dus dingen bij elkaar gepakt uit het boekje en uit de verdieping. Op het gebied van de schrijver, op het gebied van herdenken en daar eigenlijk de vrije hand in gegeven van nou je moet opdrachten bespreken, maar haal het ook naar jezelf toe. Zo is eigenlijk in de ene klas, die is wat groter dan de andere, daar is alles minimaal één keer aan de orde gekomen, behalve het filmpje maken, dat wilde niemand doen in die klas. En in de andere klas heeft wel een groepje dat gedaan maar dat zou ik niet durven insturen.

900 A Nee, ok, want dat was?

B Nou, ze hadden het wel heel mooi gedaan, ze hebben echt hun best gedaan, maar ze hebben dus gekozen voor een discussie maar die naam verdient het niet.

905 A Ok maar je hebt dus gekozen op basis van waar leerlingen zelf ook input op konden leveren.

B Ik heb de thema's in het boekje als aanloop genomen en soms ook twee bij elkaar gepakt, bij die kunstzinnige had ik een groepje dat zich bezighield inderdaad met de beeldende kunst en een groepje dat zich bezighield met muziek. Zo zijn alle thema's aan bod gekomen.

910 A Je hebt in groepjes gewerkt, maar dat had je net al gezegd.

915 B Ik heb elk groepje de opdracht gegeven om het naar henzelf toe te halen en Ermelo ligt vlak bij Putten, daar is een vreselijke razzia geweest en dat vond ik heel mooi dat er dus inderdaad iets over gezegd werd en het andere groepje, we hebben hier nu allemaal fietsen in het dorp staan, die zijn geschilderd en daar hangen allemaal bordjes aan, van: alle fietsen werden geconfisqueerd en daar hebben ze ook iets over verteld. Dus ik vond het echt heel mooi dat ze het naar zichzelf en naar de actualiteit toegehaald hadden.

920 A Mooi, goed om te horen. C, jij moet weg zo, of niet? Jij moet aan de slag, of niet?

C Ja, dat klopt, ik krijg net aanmaningen van mensen die honger hebben.

A In ieder geval bedankt voor je input, C!

925 C Er moet ook piano worden geoefend etc. dus ik moet eventjes weer mijn ouderlijke rol gaan spelen.

A Heel erg bedankt, we spreken elkaar later nog.

930 C Succes verder! Ik mail je nog wel over de rest van de vragen.

A Dankjewel. We hebben ook nog maar 20 minuten, dus ik ga van de volgende vragen wel een soort selectie maken, denk ik. Dus de keuzes die je hebt gemaakt, E, heb jij al het materiaal behandeld, alle opdrachten, alle thema's of niet?

935 E Dat durf ik niet 100% zeker te zeggen, ik heb wel bepaalde keuzes gemaakt. Dat hing af van welke doelgroep het was. Zoals gezegd heb ik met 5V gedaan en met 4H. Met 5 vwo kun je dus veel meer ingaan op die metafoor en met die tekst kun je uitleggen wat een fuga is, hoe dat werkt, interpunctie, het steeds maar doorgaan en het herhalen en repeteren, dat kun je veel beter met zo'n vwo-klas, die herkennen dat veel sneller. Dus daar kun je veel meer met de interpretatie bezig zijn. Met 4 havo gaat het in mijn optiek dan echt om: kun je je daarin inleven?
940 Is dat überhaupt mogelijk als je dat hebt meegemaakt, als je dat weet, om daar nog over te schrijven?

A Een beetje wat Adorno daarover zei, het is barbaars om na Auschwitz een gedicht te schrijven. Dus dat is dan eigenlijk een thema van discussie geweest bij de havogroep.

945 E Precies, ja. Voor die kinderen kun je het ook... ja wij wonen in Den Haag, dus wat B zei, in Den Haag heb je natuurlijk ook legio voorbeelden, Waalsdorpervlakte, Scheveningen bajes, Indisch herdenkingsmonument, waar die oorlog dan heel erg dichtbij komt. Dat kun je dus heel erg goed met die kinderen bespreken, dan kun je het wat breder trekken, van hoe herdenken we nog en hoe kun je dat tot uitdrukking brengen. Hoe kun je dat compleet maken.

950

A Ok, dus jij hebt ook echt de actualiteit, nou ja goed, dichtbij de leerlingen gebracht.

955 E Of bijvoorbeeld die *Stolpersteine*, er waren ook kinderen die die ook wel eens waren tegengekomen, die daar ook wel vragen over hadden gesteld in een Duitse stad, van: wat betekent dat eigenlijk? Kijk er maar eens naar, wat betekent het?

960 A Vooral leerlingen die dat ook al gezien hadden. Die had ik niet, dus dat is mooi dat jij die in ieder geval wel had! Ok, D, hoe zat dat bij jou, heb je al het materiaal behandeld of heb je ook een bewuste selectie gemaakt van wat je ging behandelen?

965 D Nou, we hadden drie lessen, zoals gezegd: ik ben telkens opgestart met de leerlingen en een gedeelte samengedaan en vervolgens zijn ze in groepjes verdergegaan en zo hebben we eigenlijk de thema's doorgewerkt. Alleen, wat ik ook zei, die discussie en die slotopdracht die heb ik dan niet kunnen doen, maar we hebben wel naar die kunstzinnige verwerking gekeken. Vond ik ook wel heel leuk, om dat op vier manieren te laten zien. Maar ik merk, dat hoor ik nu van jullie, ik heb het minder dichtbij gebracht, dat merk ik wel. Ik heb echt gedoceerd zeg maar, dus ze zijn er mee bezig geweest, maar minder vaak wat doet dit met jou of... ja, dat vind ik wel mooi om te horen en dat neem ik mee.

970 A Nou kijk, zo leren we allemaal weer wat van elkaar ook. F, heb jij keuzes gemaakt, heb jij alles behandeld...

975 F Nou, ik heb thema 1 en thema 2 behandeld, de biografie en het gedicht, en ik heb daarbij ook de *Stolpersteine* erbij gepakt, omdat wij ook in 3 havo, mijn leerlingen in 5 havo die zijn ook allemaal naar Berlijn geweest, twee jaar geleden en toen zijn ze dat ook allemaal tegengekomen dus ja, dan ga je het gesprek aan van wie herkent dit en waar heb je dit gezien en dat was voor mijn leerlingen ook heel interessant. Het is destijds in 3 havo wel verteld toen we in Berlijn waren maar toch is dat ergens in een achterklepje blijven hangen. Ik heb heel erg ook met leerlingen gesproken over de interpretatie, wat zou het met de dichter gedaan hebben, dus we hebben er wel heel veel over gesproken. De emoties, ze waren ook erg onder de indruk. De *schwarze Milch* en de betekenis, ja, dat raakte ze wel.

980 A Ok, ze waren wel echt geraakt. G, jij hebt dus ook wel af en toe met het schrift gewerkt...

G Ja, ik heb ook met het schrift gewerkt.

985 A Maar dan ben je zeker ook selectief te werk gegaan. Welke thema's heb jij vooral gebruikt?

990 G Ik heb net gekeken, ik heb inderdaad vooral in thema 3 gewerkt, meer naar het einde toe ook, omdat thema 1 en 2, daar heb ik sowieso al heel veel liggen, maar dat persoonlijke is heel belangrijk, ik begin dat eigenlijk, deze cursus heet bij ons eigenlijk 'Anne Frank voorbij: *Repräsentationen des Holocausts*'. Ik begin ook echt met Anne Frank, met het dagboek van Anne Frank, om dat te laten horen, zodat de kinderen, want het is dezelfde leeftijd vaak, zich wel kunnen identificeren en aan het einde is dan de opdracht: schrijf je eigen verhaal, wat had jij gedaan, hoe was jij en dat laat ik vooral ook zien aan de hand van films. Dat is wel iets dat ik in dat schrift nog een beetje dacht, dat is nog wel iets wat je toe kunt voegen, want film, dat visuele, op de tentoonstelling zijn drie leerlingen van mij die hebben een filmpje ingestuurd, wat volgens mij ook te horen en te zien is. En ja, het komt dichterbij ook via film.

995 A Maar bij films, denk jij dan aan *Schindler's List*, of andere...

1000 G Nee. Nou ja, daar denk ik wel aan maar die laat ik niet zien want die duurt te lang en die kun je ook altijd zien, is regelmatig op televisie.

A Ja, en hij staat op Netflix, ja.

1005 G Ik laat samen kijken. Ze mogen bij mij de films niet alleen kijken, alleen in groepjes en dan doen ze per groepje een presentatie in het Duits zoals *Son of Saul*, *The Pianist*, *Das Leben ist schön*, *Hannah Arendt*, dat soort films. En dan kunnen ze kijken van, ja, wie was jij, wat had jij gedaan. En die *Stolpersteine* die zijn ook hartstikke leuk dat het erin staat, want in Bergen liggen ook wat *Stolpersteine* en dan stuur ik ze er gewoon op uit van: heb je dat ooit gezien want je loopt daar elke dag, en dat is dan een eyeopener hè.

1010 A Ja, dat is natuurlijk ook heel mooi als ze in je eigen omgeving aanwezig zijn, dan is het veel makkelijker uit te leggen. Ik kan ze hier in Nijmegen niet vinden, die *Stolpersteine*. Moet ik even goed zoeken. Het is een kwestie van goed naar de grond kijken.

B In Kleve heb je er een aantal.

1015 A Ah, daar kan ik nu niet heen. Dan moet ik een negatieve testuitslag hebben, dat is me een beetje te duur dan eigenlijk. Bedankt voor het antwoord op deze vraag. Dan wou ik nog even kijken naar die discussie, want ik heb zelf ook met mijn leerlingen dit behandeld en we hebben ook wel gediscussieerd, maar bij mij merkte ik dat de discussie soms... het ging niet altijd zoals volwassenen discussiëren. Hoe hebben jullie die discussie over dat herdenken ervaren als je die dus gevoerd hebt. Oh, D, sorry, jij hebt je handje nog omhoog.

1020 D Je had het net over films, ik heb dus wel *Schindler's List* gekeken met de leerlingen en af en toe echt stilgezet en dan Todesfuge ernaast, welke metafoor zie je nu. Wat zie je? En dat kwam echt zo binnen. En die *Stolpersteine* die komen eigenlijk daar ook weer terug, we hebben dat echt zo mooi kunnen koppelen, de film met het gedicht, dat dat echt binnenkwam en dat ook leerlingen zeiden: bij geschiedenis hebben we het over Jodenvervolging maar dan over Jodenvervolging. Maar nu gaat het over de mens. En dat dat zo is binnengekomen, dat vond ik echt prachtig om terug te horen.

1030 A Dat is ook iets wat ik van een leerling van mij inderdaad heb teruggekregen, dat werd gezegd: bij geschiedenis zijn het de feiten en hier komt er een gevoel bij en dat het gedicht daar ook aan bijdroeg. Maar dus ook inderdaad die film *Schindler's List*. Waar was ik ook alweer, oh ja, de discussie. Hoe ging dat bij jou D, heb jij gediscussieerd met leerlingen?

1035 D Nee, niet. De leerlingen hebben in hun groepjes erover gesproken, maar ik heb dat eigenlijk niet plenair teruggekoppeld, dus ik kan er eigenlijk niet zo heel veel over zeggen.

A Ok. E, heb jij gediscussieerd met leerlingen, bijvoorbeeld met de havo-5 groep?

1040 E Nee, ik heb niet expliciet gediscussieerd met leerlingen. We hebben het wel zeg maar besproken en er zijn ook zeker wel ideeën uitgewisseld, maar ik heb daar niet echt een thema van gemaakt.

A Was dat ook omdat je niet echt discussiethema's tegenkwam in het schrift?

1045 E Oh, die staan er natuurlijk wel maar ik heb dat niet echt, ja tuurlijk heb je wel dat ze hun mening uiten en hoe zij dat zien en wat hun ervaring is, maar ik heb dat niet echt als discussie nog begonnen.

A Maar waren ze het ook vaak eens over dit soort thema's, merkte je dat?

E Over het algemeen wel ja.

1050 A Ok, consensus. Ok. Even kijken, F.

F Nee, ik heb niet gediscussieerd.

1055 A B? Jij had allemaal groepjes in elkaar gezet en gingen die met elkaar in discussie nog of niet?

1060 B In de groepjes wel, maar omdat inderdaad iedereen geregeld thuis zat deden ze dat via teams. Ik ben wel eens een beetje aangehaakt. Daar viel me wel op, wat me ook niet verbaast, dat ze het heel erg met elkaar eens waren dat het allemaal heel belangrijk was... ik zat me wel af te vragen, want E werkt in de buurt van Den Haag, zei je volgens mij, van, wij hebben 0 allochtonen in de klas, maar als je veel mensen hebt die bijvoorbeeld de islam aanhangen, die kijken daar heel anders tegenaan. Ik zou toch wel geneigd zijn om er veel te veel van uit te gaan dat iedereen dezelfde mening heeft als ik, dat lijkt me best lastig.

1065 E Dat weet je natuurlijk nooit helemaal zeker hè. Je weet ook niet of een antwoord politiek correct geformuleerd is. Wij hebben veel kinderen met verschillende achtergronden, wij zijn in principe een christelijke school, maar het is bij ons wel heel belangrijk dat je elkaar respecteert en dat je op een normale manier met elkaar omgaat. Het zou kunnen zijn dat er bij een deel van de leerlingen toch anders naar wordt gekeken maar dat komt dan niet echt boven nee.

B Nee.

1070

E En of dat dan helemaal eerlijk is en de waarheid is dat weet ik niet.

A Ik ben een beetje kwijt wie ik het nou al wel en niet heb gevraagd. G, had jij al gereageerd? Heb jij gediscussieerd met leerlingen?

1075

G Ja, ik discussieer wel. Ik heb natuurlijk aan het begin iedere keer een citaat en middels dat citaat, ik denk dat dat ook wel iets is voor het schrift misschien, als je denkt ga ik alleen maar discussiëren aan de hand van het thema vrijheid, of vanwege metafysische uitspraken, want wij zitten meer met dit thema in de metafysica natuurlijk hè.

1080

Als je het hebt over: *‘Wovon man nicht sprechen kann, davon sollte man schweigen.’* En daarover kun je ook heel goed discussiëren. Wat vind je hiervan? Kun je niet ergens over praten of een ander ding *‘Nur wahre Hände schreiben wahre Gedichte’*, wat is dat, waarheid? Wat zijn ware gedichten? Daarover heb ik gediscussieerd en dan naar het einde toe iets actueler van, wat is dat, vrijheid? Wat is vrijheid voor jou? Dat zeker. Maar ik ben in de positie dat ik telkens blokuren heb gehad en dat in oktober, leerlingen waren op school, dat is een andere situatie dan in de Zoom en als je blokuren hebt kun je echt een beetje ademen, je kan ze echt een beetje de tijd geven, je kan het weer terugpakken, je moet dit niet in een haastsituatie doen.

1085

A Aan de andere kant kun je het natuurlijk ook, tenminste, in de vorige focusgroep kwam ook naar voren dat iemand zei, je kunt het ook teveel behandelen, Todesfuge, dat leerlingen zeggen, ja nee dit gedicht zo vaak gehad en dat het dan misschien teveel zou zijn, maar volgens jou is dat nog niet zo snel aan de hand, G, of?

1090

G Als je dat eerste blokkuur hebt en je gaat aan het einde van dat eerste blokkuur Paul Celan zelf laten horen, dan pak je dat terug in het volgende blokkuur. Dan kun je het zelf voorlezen. En in het derde blokkuur ga je het nog een keer voorlezen en ik geloof dat ze dan begrepen hebben waar het over gaat. Daarnaast doe je andere dingen en ik ga dat dan niet nog een keer terughalen. Maar ik vind wel dat je het drie keer echt wel moet laten horen.

1095

A Ja, duidelijk. De belangrijkste vraag is eigenlijk nog voor de docenten die dit al behandelden voordat het werkschrift er was, heeft het werkschrift iets gedaan met je motivatie om dit gedicht te onderwijzen? Dan moet ik dat eerst aan G vragen.

1100

G Nou ik vind dit altijd een hele zware periode als ik dat geef, dan ben ik altijd heel blij als ik dan met 5 vwo, bij ons duurt dat dan drie weken voordat ik daarmee klaar ben. Ik wilde dat eigenlijk al een tijdje geleden toen ik dacht, ja ik ga iets over de liefde doen ofzo in dat schooljaar. Laten we gewoon Paul Celan en Bachmann en hun liefdesrelatie, laat ik daar iets meer over doen. Maar toen had ik op een conferentie Gert Biesta gehoord, die een aantal dingen had over Adorno en toen kwam dat schrift langs van Paul Sars en toen dacht ik, ja het is echt van belang dat we dit vertellen. Het hoeft allemaal niet zó zwaar maar het is geen luchtig onderwerp.

1105

A Nee, dus doordat je het voorbij zag komen heb je het toch weer behandeld dit jaar. Doordat je zag dat het schrift er kwam?

1110

G Ja en ik wilde ook heel graag naar het Joods Historisch Museum en dat heb ik ook nog steeds beloofd dat we daarheen gaan, dus ik hoop dat het toch echt nog kan dit schooljaar.

A Ik durf het niet te zeggen. Het zal misschien moeilijk worden.

1115

G Ja, ja, ja.

A B, jij had Todesfuge 1 keer eerder behandeld en toen had je het dus met het werkschrift gedaan, heeft dat iets met jouw motivatie gedaan?

1120

B Ja, absoluut, ik moet zeggen dat eigenlijk ook in het boek, wij gebruiken *Neue Kontakte*, daar stond die in, maar het kreeg te weinig aandacht naar mijn mening naar mijn zin. En ik heb nog niet zo heel lang een master, eigenlijk herken ik me wel in wat D net zei. Om dat allemaal zelf te doen... dus ik heb het een keer gedaan omdat een leerling dat vroeg omdat ik gezegd had dat het zó indrukwekkend was. Maar dit helpt enorm om het te doen en ook mijn collega was er tegen, want die zag dat ook niet zitten om dezelfde redenen die ik net noemde, die is nu ook van: als je wat meer houvast hebt, dan kan het wel, dus die heeft het nog niet gedaan. Dus het haalt in ons geval ons over de streep.

1125

A Dus het biedt ook wat structuur dan?

1130 B Ja, het geeft houvast, het biedt structuur, het laat ook zien hoe je het nog meer kunt benaderen. Jouw inbreng met die citaten vond ik geweldig, G. Heb ik gelijk even opgeschreven.

A E, ben jij gemotiveerder geraakt?

1135 E Ja, ik zou dat zeker weer gebruiken. Sterker nog, mijn collega's gaan het ook binnen de vakgroep gebruiken en ik vind ook dat het heel erg uitnodigt om eens wat verder buiten je vak te kijken. Het hoeft niet gelijk geschiedenis te zijn, maar je kunt ook met godsdienst, omdat er toch heel algemene vragen worden gesteld. Of met kunst zou je iets kunnen doen. Ik vind echt wel dat dit materiaal heel erg uitnodigt om eens wat verder buiten je vak te gaan kijken en wat meer naar verbanden op zoek te gaan. Dat zou ik er eigenlijk mee willen doen.

1140 A Ja, fijn. B?

1145 B Nou, ik heb wel een aantal leerlingen aangedragen van als je dit nou interessant vindt, dan zou je eens kunnen kijken of er nog meer werken zijn uit de literatuur die je op deze manier zou kunnen benaderen in het kader van een profielwerkstuk, dus die suggestie heb ik ook gedaan.

A Profielwerkstuk om een bepaald aspect nog meer te kunnen verdiepen. Ok. En daar kan misschien de website dan ook bij helpen, waar nog meer achtergrondinformatie te vinden is.

1150 B Zeker ja.

A Ok. D, heeft dit schrift jou een beetje kunnen motiveren?

1155 D Jazeker, ik sluit me eigenlijk aan bij de voorgangers. Ja, heel erg, echt leuke ideeën weer opgedaan voor een volgend jaar dus mijn vraag is: komt er een nieuwe uitgave en gaan we hiermee door?

1160 A Nou goed, wat er natuurlijk aangegeven wordt over een Duitstalige versie van het schrift voor de hogere jaarlagen is natuurlijk heel interessante input die eigenlijk ook heel makkelijk gerealiseerd kan worden. Dus ik ga er natuurlijk niet over, maar het is denk ik iets wat ik ook in de resultaten op ga nemen. Even nog de laatste, F, wat was jouw indruk toen je dit hebt behandeld met jouw leerlingen aan de hand van het schrift. Vond je dat ook een prettige werkwijze?

1165 F Ja, zeker wel. Vooral omdat het werkschrift gewoon uitnodigt, ook voor leerlingen, om er mee aan de slag te gaan natuurlijk. Het is een boekje, ze kunnen hun naam erop zetten, meenemen, dus ze vergeten het ook niet. Het zijn thema's die, nou ja het nodigt gewoon heel erg uit. 5V kan inderdaad wat meer gewoon op de inhoud, daar kun je gewoon wat meer over spreken, maar er zijn genoeg thema's, ook voor 5 havo om daar mee verder te gaan. Ik doe zelf ook literatuurgeschiedenis in 5 havo want dat vind ik zelf ook gewoon heel erg leuk. Dus het is echt wel een onderdeel waar ik heel enthousiast van ben geworden. En ik heb het wel met mijn collega's geschiedenis genoemd, maar die waren op dat moment met een ander aspect bezig. Maar wellicht voor volgend jaar, dat je daar toch met elkaar kunt kijken in het programma, van wanneer is daar eventueel tijd voor om dat te doen. Maar ik vind het zelf heel erg leuk en het maakt het gedicht ook makkelijker om te bespreken, omdat daar al die opdrachten heengaan.

1175 A Ok, mooi, E, jij had je hand nog omhoog, maar die is nu weer weg...

E Ja, dat is een beetje het verlengde hiervan, wat wil je ermee gaan doen. Het zou mij ook interesseren, jullie hebben dit materiaal aangeboden, hebben jullie enig idee of het vooral door Duits-leraren/Germanisten gebruikt is of door historici?

1180 A Heel verschillend eigenlijk maar vooral dus geschiedenis, Duits en kunst, maar ook echt veel Duits inderdaad. Ja omdat dit gewoon iets is dat in eerste instantie gewoon binnen het curriculum van Duits valt. De kans is minder groot dat je bij geschiedenis begint met een gedicht. Dat heb je eerder natuurlijk bij Duits. Maar het viel me wel op dat best veel verschillende docenten dit hebben besteld, maar ik weet ook niet wie dit ook echt heeft behandeld uiteindelijk. Want er zijn nu natuurlijk wel wat omstandigheden waardoor je aan dit soort thema's echt niet meer, 1185 gewoon helemaal niet meer misschien toekomt. Want met halve klassen heb je soms ook maar een half curriculum op dit moment. Je merkt wel, ook in de uitnodigingen die ik verstuurde, dat veel docenten er ook gewoon niet aan toe zijn gekomen. Dat is natuurlijk wel erg jammer, maar ook wel erg begrijpelijk.

- E Erg jammer inderdaad.
- 1190 A Dan nog een hele kleine laatste vraag: hebben jullie de werkbladen op de website gebruikt? Dat is eigenlijk de allerlaatste vraag die ik nog heb. F zegt ja.
- F Ja, ik heb over de *Meister* heb ik het gehad.
- 1195 A Oh ja, het begrip *Meister*.
- F Dat vond ik wel een heel interessante koppeling, met *Der Tod ist ein Meister aus Deutschland*. Nou ja *Europameister*. Zo ben ik daar een beetje mee bezig geweest.
- 1200 A En dat stond op de website, is daar een werkblad over?
- F Ja, dat is werkblad 1.
- 1205 A Ok, ja. Ok. Verder nog iemand die daar op wil reageren?
- D Ja ik niet, maar mijn collega wel. Die heeft het echt gedaan, nu weet ik niet meer precies wat, maar zij is meer actief daarin geweest dan ikzelf. Dus dat is zeker gebruikt.
- 1210 G Ja ik heb ook eigenlijk, ik dacht dat we het daar over hadden, het zijn deze werkbladen toch? Daar heb ik mee gewerkt en het boekje.
- A Ok, en waar heb je die werkbladen precies voor gebruikt? Gewoon klassikaal of voor groepswerk?
- 1215 G Voor groepswerk, voor als ze in het 4^e of 5^e blokkur als ze dan een keer wat met zijn tweeën kunnen doen of met zijn drieën vieren dan geef ik ze het blaadje erbij of dat heb ik geprobeerd om te doen, ja. Met de havoklas.
- A Ok, ja leuk om te horen, dat is in deze groep dan weer heel anders dan in de andere groep. Nou goed, als daar verder geen reacties op zijn wil ik jullie nogmaals heel erg bedanken!

1220 **Schüler 1 (Zl. 1220-1329)**

31. März 2021, 15:30, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 1 (6 vwo)

1225 A Jij gaat Duits studeren volgend jaar.

B Ja, zin in, leuk.

A Mooi. Het begin is misschien een beetje minder, nu met corona.

1230

B Ja, maar ik heb wel zin om Duits zelf te gaan studeren.

A Ok, nou, dan heeft mevrouw X dat goed voor elkaar gekregen. Laten we eerst maar even die vragen doen. Welk profiel heb jij?

B Economie en maatschappij.

1235 A Economie en maatschappij. Daar heb je dan Duits bij gekozen, maar heb je nog extra vakken?

B Nee, ik heb gewoon acht examenvakken.

A Acht examenvakken, en zit Frans daar ook bij of niet?

B Nee, ik heb Spaans.

A Oh, Spaans nog erbij, vind je dat ook leuk?

1240 B Ja, ik hou wel van de talen, behalve van Engels, dat vind ik minder.

A Oh. Engels vind je minder. Gaat dat ook minder goed?

B Ja, een stuk minder.

A Oh. Ok. Dus Duits gaat beter.

B Ja.

1245 A En dat ga je ook studeren nu. Ok. Je wil Duits dus op zich nog heel erg verbeteren dan, als je het gaat studeren. Je wilt daar heel goed in worden.

B Ja.

A Of is dat niet de reden dat je het gaat studeren?

B Jawel, ook wel en ik heb Goethe gedaan, B2 en toen ben ik eigenlijk wel enthousiast geworden en ik vind die cultuur ook wel leuk.

1250

A Ok, ja, dus je hebt Goethe B2 gedaan en dat wil je uiteindelijk misschien wel naar C2 krijgen. Dat zou mooi zijn, dan kun je niet meer hoger. En Duitse cultuur, Duitsland vind je interessant en misschien ook Duitse literatuur dan.

B Ja, eigenlijk vooral de taal wel.

1255 A Ja, ok, daar is dan veel ruimte voor als je dat gaat studeren. En toen hebben jullie het gedicht Todesfuge dus ook behandeld in de les.

B Ja, ja het was wel vorig jaar.

A Het was vorig jaar. Goed om te weten. Gaan we kijken wat je er nog van weet.

B Ja, ik heb het nog wel een keer opnieuw gelezen.

1260 A Maar heb je ook gewerkt met het werkschrift?

B Ja.

A Ok, want wanneer was het dan?

B Volgens mij begin vorig jaar, maar ik weet... we hebben wel met zo'n werkschrift gewerkt.

A Ok, maar aan het begin van het vorig schooljaar?

1265 B Ja, halverwege.

A Oh, ok, dus toen jij in de vijfde zat.

B Ja.

A Ok, duidelijk. Dat ging niet alleen maar over Duits, maar ook wel over wat andere vakken. Welke vakken zou je daar nog bij kunnen plaatsen?

1270 B Ik denk vooral geschiedenis.

A Verder nog?

B Ja, misschien maatschappijwetenschappen.

A Ok, maatschappijwetenschappen. Nog iets misschien?

B Ja, misschien CKV, want het was ook kunst.

1275 A Ja, daar gaat het ook wel over. Ok, mooi. Wat vind je daarvan, dat vakken samenkomen in één vak?

B Ja, op zich wel interessant dat de vakken samen zo'n werkschrift kunnen maken en dat je dan ook met verschillende aspecten bezig bent.

A Mooi. Is het dan begrijpelijker voor jou, of eerst moeilijker?

- 1280 B Ik denk vooral ook door de afbeeldingen die we toen gezien hebben en de video's dat daardoor wel inzichtelijk wordt van wat er nou eigenlijk bedoeld wordt.
A Ok, dus ook door de video's dan. Ok. Toen het gedicht, wat was de eerste keer dat je het gedicht had gehoord. Was het toen voorgelezen, of via dat filmpje op YouTube, of...?
B Nee we hebben het eerst gelezen en toen daarna via YouTube.
- 1285 A Ok, en toen jij het de eerste keer zelf las, wat dacht jij toen?
B Ik vond het vooral heel erg ingewikkeld en ik wist niet meteen waar het over ging.
A En toen later wist je wel waar het over ging?
B Vooral toen die dichter zelf het voorlas en toen hebben we meegekregen waar het eigenlijk over ging en toen was het wel duidelijker.
A Ok, en toen hij het zelf voorlas, wat voegde dat toe voor jou?
- 1290 B Nou, vooral op het einde wordt het steeds zwaarder hoe hij gaat voorlezen, dus je gaat wel naar een soort climax, dat het wel steeds heftiger wordt.
A Ok, goed. Je zegt ook dat je met het schriftje hebt gewerkt. Weet je nog wat je vond van het schrift?
B We hebben toen veel opdrachten gemaakt en ook naar kunstwerken gekeken en ik vond het op zich ook wel interessant dat we in groepjes gingen samenwerken en het daar dan met zijn allen over konden hebben.
- 1295 A Ja, ok, in groepjes samenwerken. En zelfstandig werken, zat dat er ook nog in?
B Ja, een beetje, maar vooral in groepjes eigenlijk.
A Ok, vooral in groepjes gewerkt. Ok, dat was dus wel fijn. Je hebt dus op veel manieren dan ook naar het gedicht gekeken. Je hebt gekeken naar de auteur, naar de context, naar de taal, de vertaling waarschijnlijk ook. Wat vond je daarvan, kijken jullie altijd op zoveel manieren naar een gedicht of was dat nu meer dan anders?
- 1300 B Ja, wel veel meer, want normaal lees je het eigenlijk alleen en gaan we het niet precies hebben waar het over gaat. Nu dus heel uitgebreid.
A Ok, dat vond je, wat vond je daarvan?
B Bij dit gedicht vond ik het op zich wel interessant, ik vind het persoonlijk wel een interessant onderwerp maar ik denk niet dat het bij elk gedicht per se nodig zou zijn.
- 1305 A Niet bij elk gedicht, maar wel bij dit gedicht.
B Ja.
A Ok. Herkende jij nog dingen uit het gedicht die je persoonlijk herkende of waarvan je dacht, hé, dat raakt mij echt omdat ik daar zelf iets van een relatie mee heb met die stof, had je dat een keer tijdens het gedicht?
- 1310 B Nee, ja het ging dus over de Tweede Wereldoorlog, Auschwitz, ik heb wel ook boeken daarover gelezen, dus ik herkende wel bepaalde dingen daarin.
A Ja, ok, dus je hebt daar wel eens boeken over gelezen. Was dat dan vanuit school of vanuit je eigen interesse?
B Vanuit mezelf.
A Vanuit jezelf, ok, interessant. Ja dan heb ik eigenlijk ook nog een vraag over, jullie hebben nog gediscussieerd, hoe was dat om te discussiëren over zo'n gedicht, deed je daar aan mee en wat vond je ervan?
- 1315 B Ja ik vond het zelf interessant en dat je dan ook vanuit verschillende leerlingen ook een mening hoort en dat iedereen het misschien ook wel anders op kan vatten.
A Ja, ok, en je hebt dus ook wel meegediscussieerd daarover?
B Ja.
A Ok, interessant, leuk om te weten. Waarom denk je dat jouw docent dit gedicht heeft behandeld in de les?
- 1320 B Ik denk vooral omdat het een onderwerp is dat eigenlijk wel in stand moet blijven, dat er nog wel aan gedacht moet worden. Ik denk dat het wel een mooie, poëtische manier is om dat op te schrijven.
A Een mooie, poëtische manier. En dat vind je dan ook wel belangrijk?
B Ik vind wel dat we zulke onderwerpen niet moeten vergeten.
A Misschien een simpele vraag, maar waarom moeten we dat dan niet vergeten?
- 1325 B Het heeft eigenlijk voor een groot deel bepaald hoe we nu eigenlijk ook leven en ze hebben hun leven daar ook op het spel gezet.
A Ja, dus ook voor die mensen dan?
B Ja, dat die mensen altijd in herinnering blijven.
A Ok, dat was het.

1330 **Schüler 2 (Zl. 1330-1456)**

15. April 2021, 13:15, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 2 (6 vwo)

1335 A Welk profiel doe jij?

B Ik doe NT NG.

A NT NG.

B Ja, dus ik doe natuurkunde, scheikunde, wiskunde B.

A En Duits.

1340 B En Duits.

A Heb je gekozen tussen Frans en Duits voor Duits, heb je gekozen?

B Ja, ik ben vanuit havo toen doorgestroomd naar vwo en toen moest ik in één jaar of Duits inhalen of Frans en toen heb ik gekozen voor Duits.

A Ja, vind je het een leuk vak?

1345 B Ik vind de taal wel leuk maar ik merk wel dat het vak zelf soms vermoeiend is.

A Vermoeiend?

B Ja, ik vind de grammatica, vooral dat gedeelte vind ik persoonlijk niet zo heel leuk, maar ik vind het steeds meer leren begrijpen van het lezen en van het spreken en verstaan vind ik wel leuk.

A Dat vind je wel leuk?

1350 B Ja.

A Nou, daar gaat het toch eigenlijk om.

B In principe wel ja.

A Ja, grammatica vind ik zelf ook wel redelijk saai hoor, maar dat is een manier om het te leren. En vind je dat je nu goed Duits kan, wil je het nog beter kunnen?

1355 B Ik zou het wel iets beter willen spreken, dat ik meer woorden paraat heb.

A Spreken dus, ja.

B Ik kan het wel goed verstaan.

A En schrijven, lezen?

B Schrijven is soms grammaticaal een beetje mwa, lezen gaat heel erg goed.

1360 A En grammatica, waar zit dat dan op... werkwoorden vind je lastig, of zelfstandig naamwoorden, of wat bedoel je met grammaticaal?

B Werkwoorden vervoegen enzo vind ik best wel lastig. Ik ben niet heel goed in stampen, dat kost me heel veel tijd.

A Maar je geeft niet aan dat je dat nog per se beter zou willen kunnen. Spreken vind je belangrijker.

1365 B Ik vind het wel belangrijker dat ik functioneel ben in een taal, dan vind ik grammatica voor iemand die niet in Duitsland woont of gaat studeren niet super functioneel.

A Nee, dat kan ik begrijpen. Deze lessenreeks ging niet alleen over Duits, wat we twee lessen hebben gedaan. Welke vakken zou jij hier nog meer bij kunnen plaatsen?

B Geschiedenis, maatschappijleer, dat wel.

1370 A Ja, verder misschien nog? Je mag ook nog even in het schrift kijken.

B Nederlands ook wel een beetje, omdat er literatuur in wordt behandeld, maar ja, dat is ook Duits, dus...

A Ja, nee goed, dat komt bij Nederlands natuurlijk meer naar voren dan bij Duits, als het goed is. Ok, en toen ik het gedicht liet horen dan, op het scherm, dat Paul Celan dat voorleest, wat vond je daarvan? Toen je dat de eerste keer hoorde?

1375 B Ik vind het altijd leuk om een beetje erin te gaan graven, dus te gaan nadenken van: wat bedoelt hij nu precies met die woorden.

A De eerste keer dacht je dat?

B Ja, de eerste keer. En verder wel, ik vond het wel heel mooi verwoord, de emotie komt heel goed over.

A Maar dat had je de eerste keer al? Dus je verstond eigenlijk al goed wat die zei, of hield je de vertaling erbij?

1380 B Ik hield wel een beetje de vertaling erbij, dus eerst had ik gewoon in het Duits gelezen en toen had ik het Nederlands wel verder erbij gehouden om te kijken welke stukken ik miste. Daar kon ik de emoties wel uithalen.

A Ja, ok. Dus je hebt de emotie wel gehoord.

B Ja, zeker.

A Ja, die kan je ook wel echt goed horen. Aan het eind bouwt het een beetje op natuurlijk, hè.

1385 B Ja, en dat gevoel van onwetendheid komt er ook wel in terug in zekere zin. In flarden merk je wel dat hij weet wat er aan de hand is, maar ook weer in flarden een soort van niet.

A De dichter?

B Ja, hij probeert in het gedicht duidelijk te maken dat dat het gevoel is dat bij de persoon speelt die hij vertaalt in het gedicht.

- 1390 A Dat hij niet precies weet wat er aan de hand is maar dat het aan de andere kant wel...
 B Wel flarden, dus hij weet wel, er gebeuren wel echt slechte dingen, maar ook van de hele heftige dingen weet hij het ook weer niet helemaal te verwerken of te plaatsen.
 A Nou, je hebt er diep over nagedacht. En dat schrift, had je dat uitgewerkt?
 B Ja, ik had die opdrachten wel gemaakt.
- 1395 A Ok. Nou, en wat vond je van dat schrift?
 B Ik vond het op zich wel fijn.
 A Kijk er maar doorheen.
 B Het enige wat soms wel een beetje jammer is aan een schrift, zeker als je het over een gedicht hebt enzo, dat het soms een beetje absoluut wordt. Wat eigenlijk zonde is als je over een gedicht praat als dit.
- 1400 A Ok, maar de vragen zijn wel vaak een beetje open natuurlijk.
 B Ja, dat wel, maar soms dan was het bijvoorbeeld met bespreken, dan was de interpretatie net wat anders en dan werd het iets meer geframed alsof: dit is niet goed, dit is wel goed.
 A Ja, ok, maar kwam dat dan door docent X of door het schrift?
 B Ja, dan denk ik iets meer door docent X eerlijk gezegd.
- 1405 A Ja, nee precies. Je had het iets meer open willen houden.
 B Ja, iets meer. Dan heb je ook meer de dialoog over de stof, wat ook het idee is van zo'n gedicht.
 A Ja, nee precies. Het is natuurlijk ook moeilijk om hier een dialoog over te hebben, een discussie. Want er is aan het eind nog wel geprobeerd om een discussie een beetje op gang te brengen, maar wat opviel is dat iedereen misschien ook wel een beetje hetzelfde zei.
- 1410 B Ja, dat is inderdaad wel lastig. Maar het helpt wel zeker om... de vragen helpen wel om een discussie te starten. Bij het pakken van de vragen die juist op meerdere manieren te interpreteren zijn, zorgt er wel voor dat die discussie en het gesprek opent.
 A Ja, ok. Dat is heel helder. Wat vond je er dan van... heb je vaker gedichten behandeld bij Duits of bij Nederlands?
 B Nou bij Duits niet. Niet echt, beetje literatuur, maar niet echt gedichten.
- 1415 A En bij Nederlands?
 B Bij Nederlands wel. Maar dan gingen we er ook heel analytisch op in, stijlfiguren, wat ik een beetje jammer vond.
 A En wat dan analytisch, de tekst of de?
 B Meer focussen op de stijlfiguren en dit is een metafoor en dit is... ja allemaal gewoon termen aan koppelen en het helemaal zo gaan uitpluizen in plaats van naar de betekenis kijken.
- 1420 A Maar bij dit gedicht hebben we ook gekeken naar de context en naar de achtergrond van de auteur. Wat vind je er dan van om dat erbij te betrekken?
 B Dat vind ik wel leuk, dat maakt dat een gedicht meer kracht krijgt. Als jij het gaat uitpluizen, soms is het zo dat je bij het uitpluizen op dat soort details wel erachter komt wat het diepgang geeft, maar vaak mis je dan juist net die essentie.
- 1425 A En nu door naar de context te kijken had je een beetje zoiets van, hé, het kwartje valt.
 B Ja, precies, dat geeft het ook weer een wat completer beeld.
 A Ja, goed over het schrift heb je wel het een en ander gezegd, zelfstandig werken doe je in 6V natuurlijk veel...
 B Ja, dat is niet zo'n punt, de vragen waren ook gewoon prima gekoppeld aan de verhaaltjes die erbij stonden enzo.
- 1430 A En, nou ja, waarom denk je dan, laatste vraag, waarom we zo'n gedicht hebben behandeld bij Duits.
 B Omdat heel de Tweede Wereldoorlog natuurlijk überhaupt een groot onderdeel is van Duitsland überhaupt, dus dat is wel logisch dat dat bij Duits dan behandeld wordt en dan kun je ook op een andere manier met taal bezig zijn. Zeker met vreemde talen wordt er heel veel gefocust op gewoon lezen, gewoon luisteren en een beetje droog naar de taal gekeken.
- 1435 A Vind je dat jammer?
 B Ja, eigenlijk wel. Ik vind het wel jammer dat... Frans had nog wel iets meer dat ze een beetje cultuur erbij pakten, dat doet Duits wat minder.
 A Ja, op deze school dan.
- 1440 B Op deze school dan vooral. Dus dat vind ik wel een beetje jammer.
 A Maar vind jij het zelf ook belangrijk dat je zo'n gedicht zou behandelen bij Duits, zeg maar, als je zelf het curriculum moest maken, zou je dit er dan wel of niet in stoppen?
 B Ja, zeker wel, ik zou dit meer doen dan gewoon droge teksten maken.
 A Ok, dit helpt jou dus ook wel bij het leren van Duits dan.
- 1445 B Ja, want ook vaak in gedichten wordt er meer spreektaal gebruikt dan echt hele formele taal en ook spreektaal is belangrijk voor het begrijpen van een cultuur en taal.
 A Maar voor jou had ik dan dus beter niet de vertaling erin kunnen stoppen, want jij wil er Duits van leren en er staat een vertaling in, had die er dan uit gemoeten? Want jij zegt het leren van Duits aan de hand van een gedicht en nu had je de vertaling erbij.

- 1450 B Wat zou kunnen is dat wel de vertaling erin staat, maar niet er recht naast. En dat dat dan niet verteld wordt.
A Op internet ofzo, op de website.
B Op internet, of helemaal achterin bijvoorbeeld.
A Net als bij wiskunde, het antwoordenboekje.
B Precies, mensen die het echt niet begrijpen kunnen dan wel nog de vragen maken en dieper erop ingaan, maar
- 1455 in eerste instantie is er dan wel die trigger om het in het Duits te begrijpen.
A Ja, ik denk dat je dat goed samenvat.

Schüler 3 (Zl. 1457-1535)

31. März 2021, 10:30, in Teams

1460 A: Interviewer, B: Schüler 3 (5 vwo)

A Jullie hadden met jullie Duits docent Todesfuge behandeld.

B Ja

A Hoe lang is dat nu geleden?

1465 B Dat was sowieso nog op school, ergens in november ofzo, denk ik.

A Ergens in november. En toen werkten jullie ook met het schrift?

B Ja.

A Ok. Dat is goed om te weten, dat is wel belangrijk voor mij. Zeg, jij doet nu Duits, maar jij doet ook iets van Goethe, geloof ik?

1470 B Ja.

A Is dat extra bij jullie?

B Ja, daar kan je voor kiezen ja.

A Ok. Dus jij vindt Duits wel leuker dan andere vakken dan, denk ik, of belangrijker?

B Ja, ik weet het eigenlijk niet. Ik ben redelijk goed in Duits dus daarom heb ik het gekozen zeg maar.

1475 A Het is ook vrijwillig denk ik.

B Ja.

A Dus je wou er ook wel wat extra moeite voor doen dan.

B Ja.

1480 A Ok mooi, goed om te weten. Hé, en toen had je die lessen over Todesfuge en dat ging dan eigenlijk niet alleen maar over Duits denk ik, bij jullie?

B Nee, klopt.

A Waar ging het nog meer over?

B Een heel stuk van de geschiedenis natuurlijk van Duitsland, ja verschrikkelijk natuurlijk. Maar ja.

A En verder nog dingen van andere vakken die je herkende?

1485 B Ja, goeie vraag, zou ik zo eigenlijk niet weten nee.

A Ok, wat vond je daar dan van dat geschiedenis samenkomt met het vak Duits?

B Ja, indrukwekkend gewoon de manier waarop zeg maar. Ja natuurlijk heel erg wat daar allemaal is gebeurd, maar ja het hoort er wel bij vind ik. Dus ik vind het ook wel belangrijk dat we dat krijgen op school.

A Ok, maar je vond het ook indrukwekkend dus je vond het niet alleen maar leuk ofzo dan?

1490 B Nee, zeker niet!

A Ok, goed om te weten. En toen hebben jullie het gedicht ook behandeld en toen je dat gedicht voor de eerste keer hoorde, was dat toen jouw docent het voorlas, of was dat van Paul Celan zelf?

B Ja, we hadden dat filmpje in de klas zeg maar gehoord.

A Wat dacht je dan toen dat werd voorgelezen?

1495 B In eerste instantie toen ik het zeg maar zo hoorde toen kon ik het wel een beetje begrijpen, zeg maar, maar des te vaker denk ik dat je het doorleest dat het binnenkomt.

A Je moest het gedicht wel vaker horen voordat je het beter begreep.

B Ja.

A Wat vond je dan van dat schrift dat erbij zat?

1500 B Ik denk dat de opdrachten ook wel echt helpen om het gedicht beter te begrijpen. Hoe het in elkaar steekt, en de zinnen ook.

A Dus je vond het schrift wel handig erbij.

B Ja.

1505 A Ok, dat is mooi om te weten. Even kijken. Er werd in het schrift op verschillende manieren gekeken naar het gedicht. Dus je keek naar de auteur, maar je keek ook wel naar de Duitse tekst, maar ook naar de context. Wat vind je ervan om op verschillende manieren naar zo'n gedicht te kijken?

B Ik denk dat als je op verschillende manieren naar zo'n gedicht kijkt, dat je ook weer steeds nieuwe dingen in het gedicht ontdekt. Dus dat is wel een handig hulpmiddel, die opdrachten erbij.

A Ja, ok. Mooi, goed om te weten. Hebben jullie veel zelfstandig gewerkt ook met het schrift?

1510 B We hebben wel heel veel samengedaan in de klas, dus we hebben wel besproken met elkaar wat iedereen een beetje ervan vond en dacht en, ja.

A Vond je dat fijn of had je liever meer zelfstandig gedaan misschien?

B Nee, ik vond het wel prima zo, ook een beetje zo gedachten uitwisselen, ja.

1515 A Mooi. Ja, had het gedicht, herkende jij dingen uit het gedicht die jij vroeger al wist of dingen uit je eigen omgeving, bijvoorbeeld van je familie, of iets? Herkende je dat soort dingen in het gedicht? Bij de behandeling van het gedicht, het gaat ook over herdenken...

B Ja, dat wel ja, inderdaad.

A Ok, ja. Maar ook wel verhalen van je familie of zoiets?

B Nee, dat eigenlijk niet nee.

1520 A Ok, ja. En hebben jullie ook veel gediscussieerd?

B Ja, juist omdat iedereen gevraagd werd wat die ervan vond enzo en waar mensen eigenlijk dachten dat de diepere betekenis, dus ja.

A En deed jij ook veel mee met die discussie?

B Ja, ik denk dat iedereen het wel indrukwekkend vond dus dat iedereen wel echt goed zijn best deed.

1525 A Ja, dus iedereen discussieerde wel mee een beetje. Ok, dus dat vond je ook wel interessant om te doen.

B Ja.

A Waarom denk je dat het gedicht wordt behandeld?

B Ik denk dat het natuurlijk niet iets is wat we moeten vergeten met zijn allen, dus ja, dat het wel gewoon een beetje in ere blijft.

1530 A Vind je dat ook belangrijk?

B Ja, zoiets mag natuurlijk nooit meer gebeuren!

A Ok, goed om te weten. Dat denk ik zelf ook. Nou, dan heb ik al weer heel wat informatie van jou. Wil je zelf nog iets toevoegen? Vond je het een mooi schrift?

B Qua lay-out enzo ziet het er mooi uit.

1535 A Ok.

Schüler 4 (Zl. 1536-1637)

7. April 2021, 13:30, in Teams

A: Interviewer, B Schüler 4 (5 vwo)

- 1540 A Dus jij vindt Duits wel een leuk vak?
 B Ja, nou, ja, het is niet dat ik denk: ik wil het gaan studeren, maar ik vind het wel leuk op zich.
 A Je wilt het niet gaan studeren, maar je vindt het leuker dan andere vakken, want je hebt Goethe erbij gedaan.
 B Ja
- 1545 A En waarom deed je dat erbij?
 B Omdat ik dacht: misschien ga ik er iets aan hebben en ik dacht: ik kan het ook wel, dus waarom zou ik het niet doen?
 A En wat ga je er dan aan hebben?
 B Ja, dat weet ik eigenlijk niet. Ik dacht, ik ga het gewoon doen en aangezien ik ook best wel dicht bij Duitsland woon, is het wel, ja...
- 1550 A Ja, Nijmegen hè. Maar ja, je kunt er nu niet meer heen.
 B Nee, nu niet helaas.
 A Ja, met een negatieve test, maar dan moet je dat eerst even hebben. Wil je nog beter worden in Duits dan je nu bent of vind je het al wel goed zo?
- 1555 B Ik denk dat als ik nu in Duitsland zou komen, dat ik me redelijk zou kunnen... ja, en dat het na dit gewoon wel goed genoeg is als ik het een beetje onderhoud.
 A Ja, ok, duidelijk. De lessenreeks over Todesfuge ging niet alleen over Duits, maar ook over een paar andere vakken. Had je dat door en welke vakken denk jij dat het waren?
 B Nou ja, het ging wel een beetje richting geschiedenis. Het is natuurlijk in de geschiedenis gebeurd. Verder weet ik het niet zo goed eigenlijk, maar in ieder geval geschiedenis.
- 1560 A Nog andere vakken misschien, als je even in het schriftje kijkt, je mag er ook nog even in kijken.
 B Ik weet niet zo goed.
 A Je zou nog kunnen denken aan Nederlands misschien, omdat je daar natuurlijk ook veel met literatuur bezig bent.
- 1565 B Ja.
 A Maar de vraag is eigenlijk: wat vind je ervan dat je dan bij Duits ook een ander vak behandelt op die manier?
 B Eigenlijk vind ik dat best wel goed, want dit soort dingen krijg je vooral bij geschiedenis. Ook voor mensen die geen geschiedenis hebben denk ik dat dit een heel belangrijk onderwerp is.
 A Ja, maar zij hebben het wel laten vallen.
- 1570 B Ja, dat is waar, maar ik denk wel dat het voor je bepaalde algemene kennis dat het wel belangrijk is dat je dit soort dingen ook meekrijgt.
 A Ja, maar ja, het is natuurlijk niet wat ze hebben gekozen.
 B Nee, maar het is nou ook niet zodanig veel geschiedenis dat je denkt, oh dit is wat ik had laten vallen, dit is gewoon wel een belangrijk deel van je algemene kennis.
- 1575 A Het is ook wel te overzien, inderdaad. Maar vind je dat ook leuk, of niet, of interessanter dan een gewone Duitsles?
 B Ik vind geschiedenis sowieso best wel interessant, dus ik vond het in principe best wel interessant ja.
 A Ok.
 B Ik vind het interessanter dan de hele les grammatica behandelen...
- 1580 A Dat vind ik eigenlijk ook, maar dat moet ik niet zeggen, want ik ben dus docent. Maar wat vond jij van het gedicht Todesfuge toen je het voor het eerst hoorde? Docent X liet dat waarschijnlijk horen op YouTube, wat dacht jij toen?
 B Ik vond het een beetje lastig te begrijpen, wat er nou precies mee bedoeld werd.
 A Maar toen je het hoorde, had je toen wel een bepaald... dat je dacht, dat klinkt echt zo of zo, had je er een bepaald gevoel bij?
- 1585 B Nou ja, mijn docent vatte het heel persoonlijk op. Dus die was daar heel erg mee bezig en dat beïnvloedde mij. Maar ik weet niet of dat nou precies door het gedicht komt of gewoon de manier waarop het verteld werd ook, door die docent.
 A Door jouw docent dus, ok. En door het schrift, kon je het gedicht dan beter begrijpen? Want eerst begreep je het niet zo goed en je had wel het schrift erbij, hielp dat jou om het beter te begrijpen?
- 1590 B Ja, het hielp wel door die opdrachten enzo, dat hielp om het iets duidelijker te maken ja.
 A Welke opdrachten?
 B Een opdracht moest je de kern van het gedicht in 3 steekwoorden... toen moest je toch wel iets dieper naar het gedicht kijken dan wat ik eigenlijk eerst had willen doen.

- 1595 A Ja, ok, en er zijn meerdere manieren waarop we jullie naar het gedicht hebben gekeken. De auteur, je kijkt ook naar de context, de geschiedenis, maar ook naar andere dingen, zoals de vorm van het gedicht, maar ook de vertaling. Wat vind je ervan om op zoveel manieren naar het gedicht te gaan kijken, vind je dat normaal of niet normaal? Wat vind je daarvan?
 B Nou ja, ik lees nooit echt gedichten, maar dit was bijvoorbeeld een opdracht over vormkenmerken, daarvan zie ik dan niet precies in waarom dat van belang is, maar dat kan ook echt aan mij liggen.
- 1600 A Ja, maar als je nou een paar pagina's verdergaat, zie je ook wat andere opdrachten staan, hè, bijvoorbeeld die opdracht waar je moet linken, uitspraken linken aan citaten uit het gedicht. Thema 2 is dat. Dan kijk je dus niet alleen naar het gedicht, maar een beetje naar de context enzo. Hielp dat?
 B Dat deel van de context vond ik wel heel interessant.
- 1605 A Maar hielp dat ook voor jou dan om het gedicht beter te begrijpen of had je aan het eind zoiets van, nou ja, ik begrijp het eigenlijk nog niet helemaal.
 B Het was wel beter te begrijpen omdat je nu weer context weet over wat er nou precies omheen speelt, zeg maar, maar het was nog steeds niet dat ik dacht, nou ik begrijp het helemaal compleet.
- 1610 A Nee, ok, maar dat kan ook niet. Je kunt nooit helemaal compleet begrijpen. Ok. Dan: herkende jij dingen uit het gedicht wat je al wist van Jodenvervolging enzo, herkende je dat in het gedicht terug en wat was dat dan, wat je herkende.
 B Even kijken hoor.
 A Het mag ook een voorbeeld zijn van wat je al wist van eigen ervaring, of familie, of weet ik wat.
 B Volgens mij was er eigenlijk niet heel veel wat ik herkende, het was gewoon een opsomming van heel veel dingen waarvan ik niet wist wat ze ermee bedoelden toen ik het de eerste keer las.
- 1615 A Veel herhaling zit er ook in.
 B Ja, daarom.
 A Waarom denk je dat dit gedicht wordt behandeld bij Duits?
 B Nou, ik denk dat we het bij Duits doen omdat het over Duitsland gaat, ik denk dat het wel heel belangrijk is om erbij stil te staan, gewoon voor je ervaring ook, zeg maar.
- 1620 A Ja, ok, dus het is belangrijk vind jij.
 B Ja.
 A Dan nog een laatste vraagje over discussie. Want hadden jullie veel gediscussieerd over dit?
 B Volgens mij niet, dat weet ik eigenlijk niet.
- 1625 A Ok, dan heb ik daar verder ook geen vragen over. Heb je nog iets toe te voegen misschien? Over het schrift, wat vond je van het schrift?
 B Ik vind wel dat het boekje heel mooi opgezet is enzo, met plaatjes en extra informatie die erin staat. Alleen zaten er af en toe wel dingetjes in waarvan ik dacht: wat bedoelen ze hier nou precies mee?
 A Wat was dat dan?
- 1630 B Even kijk hoor, ik weet dat er een opdracht was waarbij we dachten: wat moeten we hier nou precies doen.
 A Welke was dat? Nu ben ik heel benieuwd!
 B Even snel kijken. O ja, die opdracht 5, over dat je moest verbinden met thema en variatie enzo. Ja, we snapten wel wat we moesten doen, maar ik deed dat dan met een vriendin van mij waar ik naast zat, het was een beetje een lastige opdracht ofzo, een beetje uit zijn context gehaald ofzo, voor mijn gevoel.
- 1635 A En waren er verder nog opdrachten, nu ben ik natuurlijk wel benieuwd! Ja, ik wil alles weten!
 B Verder niet wat ik nu kan vinden.
 A Ok, leer ik ook weer wat van!

Schüler 5 (Zl. 1638-1728)

- 1640 7. April 2021, 15:00, in Teams
A: Interviewer, B: Schüler 5 (5 vwo)
- A Je hebt Duits van docent X.
B Ja, ik heb het boekje hier liggen.
- 1645 A Oh je hebt het boekje bij je?
B Ja.
A Ja, en je hebt Goethe gedaan of doe jij nu?
B Ja, dat doen we nog, ja.
A Ga je examen doen binnenkort?
- 1650 B Ja.
A Ok, kijk je er naar uit dat je het af kan ronden?
B Ja, eigenlijk wel ja.
A Dan heb je wat meer vrije tijd.
B Ja, precies.
- 1655 A Wat ga je doen dan in je vrije tijd?
B Toch weer besteden aan andere vakken.
A Ah, dat is nou jammer. Vind je dat je al goed genoeg Duits kan, als je het examen afrondt van Goethe? Of wil je nog verder gaan?
B Ik denk wel dat ik het laatste jaar dan ook gewoon nog afrond, gewoon Duits examen ga doen...
- 1660 A Ja, dat snap ik, ja.
B Maar ik denk wel dat ik dan een goede basis heb in ieder geval als ik, ja gewoon in Duitsland.
A Ja, dan kun je het aardig goed, met B2. Dan kun je een heel eind komen. Hé en dat schrift, en het gedicht Todesfuge gaat eigenlijk niet alleen maar over Duits, maar ook over andere vakken. Had jij door over welke vakken dat verder nog gaat?
- 1665 B Ja, ik dacht ook een beetje, ja het niet heel erg naar gekeken, maar ik dacht nog een beetje geschiedenis en nog wel Nederlands, vooral met literatuur.
A Ja, ok, dat denk ik ook, dat het daarmee te maken heeft. En wat vind je daar dan van, met meerdere vakken bezig te zijn bij Duits, niet alleen met de taal, wat vind je daarvan?
B Ja, het is niet per se zo dat docenten geschiedenis en Nederlands bij ons kwamen om erover te vertellen of dat we het daar ook tegelijkertijd hebben gehad, maar ik vond het wel leuker dan een gewone les waar je gewoon opdrachten zit te maken en Duitse woordjes zit op te schrijven.
- 1670 A Ja, of grammatica.
B Ja.
A Ok. Even nog een vraag. Toen dat gedicht werd afgespeeld, heeft docent X het eerst voorgelezen of eerst laten horen dat Paul Celan dat voorleest?
B Volgens mij alleen maar dat Paul Celan het voorleest.
A Ok. En toen je dat hoorde, wat dacht je toen?
B Toen kwam eigenlijk voor het eerst echt binnen dat het niet gewoon een verhaaltje voorlezen was maar dat het echt een gedicht was met een ritme. Daar was ik dan in het begin vooral door afgeleid. Daarna begon ik er ook wel, ja wat u zegt, over na te denken.
- 1680 A Wat dacht je dan? Bepaald gevoel erbij?
B Het was een beetje... ik wil niet zeggen angst of medelijden ofzo, maar je kon wel zien dat het niet echt een vrolijke periode was zeg maar.
A Nou, bepaald niet hè. Ja. En dat schrift, dat boekje dat je erbij had, wat vond je van dat boekje?
- 1685 B Ik vond het niet altijd even duidelijk met de opdrachten helemaal over de pagina verspreid met stukken tekst er dan tussendoor.
A Hoe bedoel je, niet helemaal duidelijk?
B Dan stond er eerst een opdracht en daarna een afbeelding van twee kaartjes ofzo, daar stond dan wat informatie bij. En als er hier een opdracht staat, en daar een lap tekst, dan is het wat begrijpelijker.
- 1690 A Dat was beter geweest, als dat duidelijker was.
B Ja.
A Ok, maar wat vond je verder van het boekje? Hielp het je wel bijvoorbeeld om het beter te begrijpen?
B Dat weet ik niet meer, daarvoor is het iets te lang geleden. Het heeft in ieder geval niet heel veel effect gehad.
A Heeft er wel iets anders effect gehad, dat je zegt, daardoor begreep ik het wél beter, of heb je nog steeds zoiets van, Todesfuge, ik weet het niet.
- 1695 B Nou, de koppeling naar La Guernica maakte het wel wat duidelijker. Maar ook andersom, dat Todesfuge La Guernica wat duidelijker maakte.

- A Want daar wist je al wel wat van, van Guernica, of?
 B Ja, een klein beetje.
- 1700 A Hoe wist je dat?
 B Ik was in Madrid geweest, naar het museum waar het staat.
 A Je hebt het echt gezien.
 B Ja.
- 1705 A Ja, dat scheelt, dan had je op die manier een beetje een verbinding met het gedicht, toch. Doordat je het schilderij kende en dat docent X zei: dat lijkt op het gedicht, dacht je ok, het schilderij had je al gezien. Ok. Wat vind je er dan van om op heel veel manieren naar zo'n gedicht te kijken? Naar de context, naar de auteur, maar ook naar de interpretatie en de vertaling van zo'n gedicht. Je hebt het op heel veel manieren nou bekeken eigenlijk.
 B Het heeft het best wel verduidelijkt, want natuurlijk kan iedereen zo'n gedicht het best op een bepaalde manier verwerken. En als je het dan allemaal, op alle manieren behandelt, dan heb je de meeste kans dat iedereen het begrijpt.
- 1710 A Ja, zeker. En hebben jullie nog gediscussieerd over herdenken en dat soort dingen?
 B Ja, in principe wel, maar het was gewoon iedereen die hetzelfde zei: het is gewoon verschrikkelijk dat het is gebeurd.
- 1715 A Ja, en dan respect tonen enzo. Dat kwam allemaal naar voren. Dus het was eigenlijk niet echt een discussie maar een beetje iedereen die hetzelfde zei. Ok, maar is misschien ook maar beter ook hè, als iemand in een keer helemaal iets anders vindt is dat misschien ook wel raar ofzo.
 B Ja
- 1720 A Maar ja, moet natuurlijk wel kunnen, maar ok. Waarom denk je dat we zo'n gedicht zouden behandelen bij Duits, want docent X heeft dat nou behandeld, waarom?
 B Omdat de Jodenvervolging en de Tweede Wereldoorlog heel sterk is verbonden met Duitsland en dus Duits. Een beetje achtergrond hebben. Je wilt niet alleen de taal leren maar eigenlijk ook hoe het land nou precies in elkaar zit, wat de geschiedenis is en waarop dat nu nog effect heeft enzo.
- 1725 A Ja, vind je dat zelf ook belangrijk, dat zulke dingen worden behandeld bij Duits?
 B Ja op zich wel, ik vind wel dat altijd iets anders moet zijn dan dat er alleen woordjes en grammatica worden behandeld, cultuur en geschiedenis. Ok.
 A Heb jij verder nog iets toe te voegen, want we hebben het nu over het schrift en Todesfuge. Heb jij iets toe te voegen wat ik misschien ben vergeten nog?
 B Nee, eigenlijk niet.

Schüler 6 (Zl. 1729-1807)

- 1730 29. März 2021, 8:50, in Teams
A: Interviewer, B: Schüler 6 (4 vwo)
- A Dan gaan we maar eens even praten over het schrift.
- 1735 B Ja.
A Wat voor profiel heb jij?
B EM.
A EM, ok. Dus dat is met economie, en Frans heb je ook nog?
B Nee, ik heb geen Frans. Ik heb voor Aardrijkskunde gekozen.
- 1740 A En dus Duits. Maar dat moest je sowieso, één taal? Ja hè.
B Ja, ik moest sowieso één taal.
A Ja, dus dat werd dan maar Duits.
B Ja.
A Wat vind je van het vak Duits eigenlijk? Vind je dat leuk, of vind je het noodzakelijk, of?
- 1745 B Eén van de minste vakken.
A Eén van de minst leuke vakken.
B Ja.
A Vind je het wel belangrijk, of?
B Het is wel belangrijk, maar ik ben gewoon echt niet goed in talen.
- 1750 A Ja, ok. Daar kan ik me iets van herinneren. Jij had ook dyslexie hè.
B Ja.
A Maar wil je nog beter Duits kunnen, of denk je, nou het is eigenlijk wel goed zo?
B Ja, nog wel beter leren, zodat ik het goed kan praten.
A Oh, dat je goed kan praten?
- 1755 B Ja, dat is het belangrijkste.
A Nou, dat is altijd mooi meegenomen als je dat kan hè. Nou, deze lessenreeks ging dus niet alleen over Duits maar ook wel over wat andere vakken, een beetje. Had je dat een beetje door?
B Ja, geschiedenis ook wel.
A Ok, geschiedenis, en verder nog een vak?
- 1760 B Nee, niet dat ik zo weet. Ja, CKV een beetje.
A Ja, CKV, dat zou er ook wel een beetje in passen hè. Ja, en jullie hebben natuurlijk geen muziek, maar dat zit er ook een beetje in. Maar dat had je dus wel door. Nou, toen hebben we dat gedicht dus behandeld. Ik heb het laten horen. Wat dacht je toen je het gedicht voor de eerste keer hoorde?
B De eerste keer begreep ik het niet echt, toen dacht ik: hm? Maar toen het eenmaal uitgelegd was en ik het allemaal had gelezen, toen begreep ik het wel.
- 1765 A Ja, toen begreep je het. Maar vond je er ook iets van? Dacht je van, mooi, of niet mooi?
B Ja, het is wel mooi.
A Maar was er een bepaalde reactie? Eerst snapte je het niet, en toen...
B Ja, ik vond het wel bijzonder. Vooral dat die het zelf vertelde.
- 1770 A Dat die het zelf vertelde. Ja, ok. Dat voegde wel wat toe voor jou.
B Ja.
A En je hebt er zo'n schriftje bij. Scheelt dat een beetje, om het beter te begrijpen? Dat het in zo'n schrift staat? Of had ik het niet hoeven uitdelen...
B Ja dat wel. Je hebt ook de vertaling en je maakt er opdrachten bij. Je gaat er dan dieper op in.
- 1775 A Ja, die opdrachten doe je dan zelf vooral hè. Helpt dat zelf werken? Of zou je liever in groepjes werken?
B Nee, dat helpt wel. En er werd ook veel overlegd in de klas toen we het aan het maken waren.
A Ja, daar kan ik me iets van herinneren ja. Dat er wel een beetje overleg was. Ja goed, we hebben natuurlijk op een paar manieren naar het gedicht gekeken. We hebben niet alleen het gedicht gelezen, maar we hebben ook gekeken naar die geschiedenis gekeken, en ook wel naar de betekenis van bepaalde woorden in de tekst op een andere manier, de literaire betekenis. Vond je het daardoor anders dan wat je anders doet bij Duits?
- 1780 B Ja, het was wel anders dan wat we normaal doen bij Duits.
A Hoe dan?
B Ja, normaal maak je gewoon opdrachten uit het boek. Ander soort opdrachten, ander soort vragen. En ook meer online, dat je meer video's moest kijken zelf.
- 1785 A Oh ja, die heb je ook al gekeken, die video's?
B Ja.
A Wat vond je daar dan van? Kon je dat een beetje linken aan het gedicht?
B Ja, bij de laatste vond ik het wel moeilijk. Dat leek er niet echt op, maar ik kon het wel linken.

- A Welke opdracht?
- 1790 B Thema 3, opdracht 4.
A Even kijken. Oh, dat is met die kunst ja. Daar moet je een beetje de filmpjes bekijken en wat je daar dan van vindt. Welke vond je er het best bij passen?
B Ja, de bovenste, omdat dat dan toch beeld erbij gaf.
- 1795 A Ja ja, met de plaatjes. Ja ik vond zelf die eerste ook inderdaad wel goed. Maar die hadden we natuurlijk ook al een beetje in de les gehad. Herkende jij dingen uit het gedicht van wat jij al wist?
B Ik wist niet dat ze zongen tijdens het graven. En de as erboven.
A Dat die as in de lucht hing, dat wist je nog niet. Maar wat wist je al wel? Je hebt geschiedenis gehad neem ik aan? Je kon het wel plaatsen?
B Ja, dat het niet echt leuk was. Heel zwaar.
- 1800 A Nou ja, het was natuurlijk heel erg verschrikkelijk wat daar gebeurd is. Waarom is het belangrijk, vind jij, dat zo'n gedicht wordt behandeld in de les?
B Ja omdat je dan op een andere manier kijkt naar hoe een Joods iemand het heeft meegemaakt.
A Stel jij bent docent. Waarom zou je dit dan geven?
B Het is geschiedenis en ook literatuur tegelijk.
- 1805 A En vind je het bijvoorbeeld ook belangrijk voor de samenleving, of eigenlijk vooral de kennis van het gedicht?
B Ja ik vind het eigenlijk ook wel belangrijk voor de samenleving, want dit moet je niet vergeten.
A Ja, zo heet het boekje ook. Ok, dan heb ik alweer wat informatie van jou.

Schüler 7 (Zl. 1808-1883)

1810 29. März 2021, 9:10, in Teams
A: Interviewer, B: Schüler 7 (4 vwo)

A Wat voor profiel doe jij?

B NT

1815 A En welke vakken er nog bij? Heb je nog extra vakken?

B Ja, Frans.

A Welke vind je leuker, Frans of Duits?

B Lastige vraag, daarom heb ik ook Frans gekozen als extra vak, omdat ik ze allebei wel leuk vind.

A Oh je kan niet kiezen?

1820 B Maar Duits gaat iets gemakkelijker bij mij dus dan heb ik Duits als de basis gekozen tenminste.

A Ja, ok. Hoe goed wil je Duits kunnen uiteindelijk? Vind je dat je het al goed genoeg kan, of nog beter?

B Ja, weet je, als ik in Duitsland ben moet ik gewoon wel met die mensen kunnen praten vind ik wel.

A Ja, praten.

1825 B En dat ik ze wel moet kunnen begrijpen. Ik vind dat het bij Duits beter gaat. Bij Duits leren we ook meer van die praktische dingen en bij Frans gaat het nu alleen maar over series enzo en dan denk ik, ja, daar ga ik het niet in Frankrijk met iemand over hebben.

A Nee? Kan toch, keertje praten over een goede film?

B Ja, dat klopt, maar in het Duits weet ik wel hoe ik moet zeggen dat ik ergens naartoe moet en waar iets is ofzo, maar dat weet ik in het Frans niet eens.

1830 A Nou, ok, nu hadden we het over Todesfuge gehad. Dat is niet alleen Duits, had je dat door?

B Ja, dat had ik wel door, dat het ook meer over de Jodenvervolging gaat en dat speelt zich natuurlijk niet alleen af in Duitsland, laten we zeggen.

A Nee, maar welke vakken zou je er nog meer bij kunnen bedenken?

1835 B Ik denk wel geschiedenis, even denk, meer van die maatschappijvakken. Misschien ook nog enigszins CKV misschien.

A Ja, dat denk ik ook ja.

B En Aardrijkskunde omdat we ook kijken naar mensen die migreren en emigreren, laten we zeggen.

A Ja, zeker. Maatschappijleer zou misschien nog kunnen, maar dat heb je nog niet gehad.

B Nee

1840 A Nou, komt volgend jaar. Best leuk vak. Wat vond je van het gedicht?

B Ja, ik vond het een, ja ik hou altijd van ritmes, dus ik vond het een beetje jammer dat er geen ritme in zat. Maar als je kijkt waarom ze er geen ritme in hebben gedaan dan is er op zich wel een goede reden waarom er geen ritme in zit. Dan was het op zich wel een logisch gedicht, als je zo keek van, de intentie van het gedicht. Dan snapte ik het wel.

1845 A Je snapte het? Maar een gedicht is natuurlijk niet alleen een puzzeltje of een raadseltje. Vond je er iets van?

B Ik vond het wel, ja hoe moet je dat zeggen, diepgaand. Ik had het zelf niet achter de Jodenvervolging gedacht. Het is wel op een serieuze toon.

A Ok, en vond je dat interessant of dacht je, ik zou het zelf anders hebben gemaakt?

B Ja, ik had het zelf wel anders gemaakt. Bijvoorbeeld die herhaling, dat vond ik wel iets minder.

1850 A Maar was het beter te begrijpen als het in zo'n schriftje staat dan wanneer ik het alleen op het bord zou zetten?

B Ik vond van wel.

A Je had hem ook snel uit. Maar had je zoiets van hé, begreep je het door de opdrachten misschien beter?

B Door de opdrachten kon ik wel zien wat bepaalde zinnen betekenen en wat de bedoeling is achter het gedicht.

1855 Als ik dat alleen op het digibord had gezien had ik gedacht, ja mooi een gedicht, maar ik had niet geweten wat de bedoeling ervan is.

A En de vertaling staat er ook in, dat scheelt misschien ook nog een beetje.

B Ja

A Kon je daardoor ook beter de woordenschat begrijpen enzo?

B Ja, dat was wel fijn ja.

1860 A Ok, nou dat is dan weer mooi. Ja en er zijn natuurlijk meerdere manieren waarop we naar het gedicht kijken door dat schrift, hè. We kijken niet alleen naar de tekst, niet alleen naar de inhoud en een klein beetje andere dingen. Wat vond je daarvan, want dat hebben jullie eigenlijk nog niet eerder gedaan, denk ik, bij Duits?

B Bij Duits was meestal gewoon woordjes stampen en dat was het. En nu was het, laten we zeggen, meer dan Duits. Dus ook de maatschappij van toen en wat er toen speelde, dat vond ik op zich wel fijn.

1865 A Ja, dat is ook een beetje in de bovenbouw. Vind je dat wel leuk?

B Ja.

A Nou, dan heb je de komende jaren geluk. Want dat komt allemaal nog weer terug. En, nou ja, je kon dus veel zelfstandig werken met het schrift. Vond je dat fijn, vind je zelfstandig werken fijn of niet?

1870 B Ja, ik vind het sowieso wel fijn, want ik werk best wel snel laten we zeggen en ik vind het wel vervelend als we heel veel dingen klassikaal moeten doen en ik werk gewoon liever snel door. Dus ja.

A Dat vind je fijner, dan ben je gemotiveerder?

B Ja, eigenlijk wel ja.

A Nou, dat is ook een goede om te weten. Herkende jij nog dingetjes uit het gedicht? Raakte je dat bijvoorbeeld, had je Jodenvervolging al eens gehad en dacht je misschien, dat herken ik?

1875 B Ja ik vond het best belangrijk, alles was zonder ritme enzo en alleen het enige, dat de kogel raak is, dat dat rijmde, dat vond ik eigenlijk wel ingrijpend. Dat alles rommelig was, behalve het doodschieten van mensen. Dat ging wel georganiseerd.

A Waarom denk je dat we het gedicht hebben behandeld in de les?

1880 B Ja, ik denk toch wel om wat meer aandacht te vragen voor de Jodenvervolging ook. En vooral ook denk ik om niet te vergeten wat er toen is gebeurd.

A Om meer aandacht te vragen, hoe bedoel je dat?

B Nou bij de basisschool en de middelbare school hadden we het wel over de oorlog enzo. Maar het was meer over Frankrijk en de geallieerden enzo tegen de Duitsers dan over de Jodenvervolging.

Schüler 8 (Zl. 1884-1977)

- 1885 29. März 2021, 10:00, in Teams
A: Interviewer, B: Schüler 8 (4 vwo)
- 1890 A Welk profiel doe jij?
B NG
A Heb je nog extra vakken of niet?
B Nee
A Nou, je hebt dus voor Duits gekozen en niet voor Frans denk ik dan.
B Ja
- 1895 A Als je Duits vergelijkt met andere vakken, is het dan leuker of minder leuk, gemiddeld?
B Ik ben, ik was een stuk beter in Duits dan in Frans en ik denk dat ik ook meer aan Duits ga hebben dan aan Frans. Ik vind Duits ook gewoon een mooie taal.
A Ja? Zo, dat hoor je niet vaak hè.
B Ja, iedereen zeurt er wel een beetje over maar ik heb het wel een leuk vak gevonden.
- 1900 A Goed om te weten. Kan je het al goed, vind je zelf? Vind je dat je het al goed genoeg kan of wil je het nog beter kunnen?
B Ik vind dat ik het wel prima kan. Ik kan ergens het toilet in Duitsland vragen en dan vind ik het wel best.
A En dat lukt nu?
B Ja.
- 1905 A Dus eigenlijk kun je stoppen nu.
B Ik heb ooit voor mezelf als doel gesteld om ooit een taal vloeiend te leren en als het een taal is, dan is het Duits.
A Ok, dus je wil het vloeiend kunnen?
B Ooit, maar ik denk niet gaat lukken maar het zou wel leuk zijn.
A Goed om te weten. Dan hadden we dat schriftje. Dat gaat niet alleen over Duits. Dat gaat ook over andere dingen.
- 1910 A Waar gaat het nog meer over?
B Nou, ik vond dat het over de oorlog een beetje overkoepelend ging. En dan heb je al gauw, zeker als je het in de Duitsles doet, Duitsland erbij. Maar het ging over heel veel mensen die ook niet alleen uit Duitsland kwamen.
A En welke vakken zou je daarbij... als je een paar vakken erbij moet kiezen, die erbij horen?
B Geschiedenis in ieder geval, een combinatie van Geschiedenis en Duits, misschien ook Nederlands vanwege literatuur. Dat een beetje, de combinatie.
- 1915 A Je zou misschien nog kunnen denken CKV.
B Ja, dat bedacht ik net ook ja.
A Toen gingen we dat gedicht in de les doen, luisteren. Wat dacht je toen?
B Ik kende het al, we hadden het al een keer gehad, en ik moet zeggen dat ik het – los van dat ik het heel triest vind – ook een heel mooi gedicht vond. Ik herkende het nog, ik wist het nog. Maar ja, ik vind het wel gewoon een heel bizar gedicht. Het is heel mooi, maar het heeft zo'n dubbele kant.
- 1920 A Wat vind je van de vorm?
B Het is eigenlijk de combinatie van een lied en van een gedicht.
A Een lied, zeg je.
- 1925 B Ja, het is de manier van voorlezen. En dat is heel specifiek bij dit gedicht en daarom denk ik dan aan een lied.
A Ok, daar had ik nog nooit over gedacht, een lied. Dan maak jij een melodie erbij op de piano?
B Haha
A Dus je had een beetje het idee van, hé, dit is een mooi gedicht. En kon je het beter begrijpen doordat het in een schrift stond dan wanneer het alleen op het digibord zou staan? Had je wat ondersteuning van dat schrift?
- 1930 B Nou, ik moet zeggen dat ik nog heel veel wist van de vorige keer en dat het toen voorgelezen werd door de docent en dat we het toen ook op het bord hadden en hij er stukken van had uitgelegd en dat hielp ook wel, als je het twee keer hoort begrijp je sowieso meer. Daar zit een schooljaar Duits tussen. Maar het was wel prettig om het op papier te hebben, want dan kon je het nog even bekijken.
A Ja, het is ook van jou natuurlijk, het schrift, dus dan kon je nog even terugkijken. En de opdrachten erbij, hielp dat ook nog een beetje om iets meer te interpreteren?
- 1935 B Ik kon het eigenlijk al best wel ok interpreteren, maar sommige woorden die je dan meestal niet hoort, in de opdrachten kwamen veel van die woorden ook terug en als je die Nederlandse tekst ernaast hebt, de belangrijkste tekst kan je eruit halen en met die vertaling ernaast kun je begrijpen wat er bedoeld is.
A De opdrachten gaan natuurlijk niet alleen over het gedicht.
- 1940 B Ook de hele samenhang.
A Ja, dat had je misschien niet gehad, dat zit wel in het schrift...
B Dat is het stukje Nederlands erin, van het soort gedicht.
A Maar ook wel van de context en wanneer.

- B Ja, dat klopt! Dat hadden we toen niet gehad en dat was wel nieuw hierin ja.
- 1945 A Wat vond je daarvan? Vond je dat wel boeiend?
B Ik vond het een heel heftig verhaal en ik wist niet dat dat achter het gedicht zat. Dus dat was echt belangrijk om te weten.
A Dus daar heb je dan eigenlijk wel weer iets nieuws geleerd. Ok, je moest best veel zelfstandig werken aan het schrift. Vond je dat fijn of had je het liever samen gedaan?
- 1950 B Ik heb sowieso, bij Duits, wel dat ik het op mijn manier makkelijk oppik, dat is natuurlijk niet alleen Duits, maar ik vind sowieso zelf werken wel prettig. Af en toe zaten er ook wel persoonlijke vragen in. Ik vond het prettig om het op mijn eigen tempo te doen. Ik denk dat het dan ook beter doordringt. Dus op je eigen tempo.
A Op je eigen plek en op je eigen manier.
B Ja.
- 1955 A Herkende jij nog dingen uit het gedicht vanuit voorkennis, of wat je van jezelf herkent? Iets waarbij je dacht, hé, dat raakt mij echt, want dat herken ik. Het schrift misschien?
B Ik herkende het erg van de vorige keer. Ik herkende die manier van voorlezen nog. Dat was voor mij een teken dat het heel specifiek bedoeld is. Ik vond het niet heel specifiek iets dat raakte maar het was wel, maar ik herkende het ergens wel en het komt wel binnen dan.
- 1960 A Maar je dacht bijvoorbeeld niet: hé, dat is precies wat je oma vertelt, of iets? Op zo'n manier herkenbaar?
B Niet voor mij persoonlijk. Het is niet dat wij het thuis heel vaak over de oorlog hebben, maar het stukje dat ze die massagraven af moesten graven en dat ze er bij moesten zingen, dat wist ik ook wel van tevoren, dat ik had ik de vorige keer niet begrepen en nu wel.
A Ok, ja, dat is wel heel heftig hè.
- 1965 B Ja
A Ja, dat vind ik ook. Ok, als laatste. Waarom denk je dat we dit gedicht behandelen bij Duits?
B Specifiek bij Duits?
A Nee, algemeen, waarom het belangrijk is om dit te behandelen, vind jij, wat je denkt?
B Ik denk dat het helemaal, omdat in onze klas weinig leerlingen geschiedenis hebben, is dit wel een belangrijk ding van geschiedenis om te behandelen en helemaal met zo'n achtergrondverhaal ook komt dat meer binnen dan als je uit een boek getallen opleest van hoeveel mensen er zijn vermoord. Ja en dat je met Duits iets doet, maar ik denk dat dat stukje oorlog belangrijker is.
- 1970 A Dat vind je belangrijk, dat je op school wat leert over de oorlog en Joden?
B Ja, helemaal omdat wij bij geschiedenis altijd wel meeschrijven. En toen we bij geschiedenis de oorlog kregen, was de lockdown er en hebben we hele stukken niet meegekregen.
- 1975 A Ja, dat komt dan nu toch nog een beetje terug.
B En ergens vond ik het wel een belangrijk gedicht.

Schüler 9 (Zl. 1978-2055)

- 1980 29. März 2021, 10:20, in Teams
A: Interviewer, B: Leerling 9 (4 vwo)
- A Welk profiel doe jij?
B Economie en maatschappij.
- 1985 A En nu heb je Duits. En heb je ook nog Frans, of niet?
B Ja
A Ok, je hebt al die vakken bij elkaar. En wat vind jij van Duits? Vind je het een leuk vak of vind je het een beetje saai?
B Op zich wel een van de leukere vakken in het vakkenpakket.
- 1990 A Oké.
B Ja, dit jaar gaat best goed en ik vind het op zich ook wel leuk.
A Nou, mooi. Goed om te weten. Vind je dat je al goed Duits kan of vind je dat je nog meer Duits moet kunnen?
B Ik denk dat het wel handig is om leesteksten ook echt wat meer te gaan oefenen en misschien ook wat uitspraak, echt spreken.
- 1995 A Wanneer is het voor jou helemaal goed? Wanneer ben jij helemaal binnen?
B Als ik in Duitsland kom en ik wil even iets vragen, dat ik dan gewoon gelijk antwoord kan geven.
A Ok, ja. En dan hadden we dat schrift, Todesfuge. Daar zat het gedicht in en het ging niet alleen over Duits dit keer, maar ook over andere vakken. Had je dat wel door?
B Ja, ik had wel door dat het ook over de Joden enzo ging.
- 2000 A Als je het schriftje bekijkt, welke vakken denk je dat erin zitten?
B Nederlands, van het gedicht enzo. Voor de rest weet ik het niet.
A Het gaat over de Tweede Wereldoorlog enzo
B Ja, Frankrijk dan misschien ofzo vanwege de oorlog.
A Je zou nog kunnen denken aan geschiedenis hè, dat zit er nog wel een beetje in nog.
- 2005 B Oh zo, oh ja.
A Toen gingen we dat gedicht behandelen en ging ik dat laten zien in YouTube. Wat dacht jij toen, toen je dat gedicht hoorde?
B Ik vond het wel een beetje raar want hij zei het echt op een aparte manier en...
A Je had de vertaling erbij
- 2010 B Ik had niet echt in de gaten dat het ook een gedicht was. Meestal rijmt het, een gedicht.
A Dus wat dacht je dan dat het was?
B Ja gewoon een paar zinnen die hij oplas.
A Een verhaal ofzo.
B Ja
- 2015 A Toen bleek het een gedicht te zijn en toen heb ik er nog wat bij uitgelegd. Wat vond je toen? Mooi, of niet? Of juist heftig?
B Voor in die tijd is het waarschijnlijk wel heel heftig geweest, want hij heeft dat geloof ik ook opgelezen. Dat moet je ook wel durven, zeg maar. En al die Duitsers snaptten het ook niet echt.
A Ok, maar wat dacht jij? Jij dacht, ik weet niet zo goed wat ik ervan vind.
- 2020 B Nee, niet echt. Ik vond het wél bijzonder.
A Maar was het beter te begrijpen voor jou doordat het in het schrift staat? Was het daardoor beter te begrijpen?
Scheelde het dat je het op papier hebt?
B Ja, ik vond het wel handig erbij. Ik vond het ook wel een leuk schrift. Je werkt het best makkelijk uit, het ging wel goed.
- 2025 A Je had het snel uit?
B Ja.
A Vond je het fijn dat je dit alleen kon doen?
B Ja, ik vind het sowieso wel wat fijner om alleen te doen dan echt in groepjes samenwerken.
A Ok, dus dat ging mooi snel?
- 2030 B Ja.
A En je snapte het ook allemaal wel?
B Ja
A Heb je er ook wat van geleerd dan?
B Ja.
- 2035 A Wat heb jij ervan geleerd, wat vind jij dat je geleerd hebt ervan?
B Sowieso dat gedicht. Er stond ook een opdracht in dat je de plaatjes bij de juiste beschrijving doet. Dat is ook wat algemene kennis. Je moest ook zinnen koppelen uit het gedicht aan de zinnen die daar stonden.

- 2040 A Daar heb je wel echt wat van geleerd, ok. Mooi. We kijken er natuurlijk op meerdere manieren naar. Naar het gedicht, maar ook naar de geschiedenis, naar de tekst, het Duits, de context. Wat vond je daarvan, dat op meerdere manieren ernaar kijken? Had je dat al eens zo gedaan of niet? Had je daardoor het idee dat je het beter snapte?
B Wel fijn dat we het in de klas hadden besproken. Daardoor begreep ik het wel beter. Anders heb je ook maar zo een gedicht voor je.
A Misschien dat het gedicht ook voldoende was om het te begrijpen?
B Ja, maar sowieso toen we het klassikaal deden vond ik dat ook wel fijn.
- 2045 A Herkende jij nog iets uit het gedicht, wat je bekend voorkwam vanuit je voorkennis? Of iets wat je wel eens hebt meegemaakt? Misschien ben je wel eens in Duitsland geweest?
B Dat wel, maar niet dat ik dit herkende ofzo.
A Het was eigenlijk onbekend voor jou.
B Ja.
- 2050 A Waarom denk je dat het gedicht wordt behandeld in de les? Is dat belangrijk, vind jij?
B Misschien is niet per se dat gedicht heel belangrijk, maar alles eromheen wel.
A Dat vind je wel belangrijk.
B Ja, dat vind ik wel belangrijk ja.
A Om het zelf te weten, of omdat iedereen dat moet weten, of vind je het interessant?
- 2055 B Allebei op zich wel. Ik vind het zelf ook wel leuk.

Schüler 10 (Zl. 2056-2135)

29. März 2021, 10:40, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 10 (4 vwo)

- 2060 A Wat voor profiel heb jij?
B Natuur en Gezondheid
A Daar moest je nog een taal bij kiezen, en toen heb je Duits gekozen?
B Ja.
- 2065 A Volg je verder nog een taal?
B Nee.
A Duits, wat vind je daarvan? Vind je dat een beetje een leuk vak? Of minder leuk dan andere vakken? Of een beetje gemiddeld?
B Beetje gemiddeld.
- 2070 A Gewoon een beetje gemiddeld. Vind je dat je het al goed genoeg kan voor jezelf of vind je dat je het nog beter moet kunnen?
B Qua accent zou ik nog iets beter willen, maar voor de rest wel.
A Ja, wat zou je belangrijk vinden dat je leert bij Duits in de komende twee jaar?
B Misschien iets meer spreekvaardigheid.
- 2075 A Ok, we hebben die presentatie binnenkort. Dan kun je daar weer mee oefenen.
B Ja
A Nou, nu hadden we die lessenreeks en die ging eigenlijk niet alleen over Duits, maar ook over andere vakken. Had je dat door?
B Ja beetje.
- 2080 A Ja, welke vakken?
B Ik weet niet precies welke vakken.
A Waar ging het gedicht over?
B Over geschiedenis.
- 2085 A Ja! Het zou bijvoorbeeld met geschiedenis te maken kunnen hebben. Je hebt het boekje inmiddels ook wel uitgewerkt denk ik?
B Ja.
A Wat zit er dan nog meer in, qua opdrachtjes?
B Cultuurvakken.
A Ja.
- 2090 B Kunstvakken.
A CKV zat er bijvoorbeeld ook wel een beetje in. Hoe vond je dat, dat er meerdere vakken in zitten?
B Wel leerzaam, want dan leer je ook wat andere vakken erover denken enzo.
A Ja, dan komt dat dus samen. Nou, toen kwam het gedicht aan bod in de les en toen hebben we dat geluisterd, hè, dat gedicht. En wat vond jij van het gedicht?
- 2095 B Ik vond het zeg maar vooral leerzaam over wat er gebeurde en hoe zij daar precies over dachten. Ja, dat vooral.
A Maar ook het gedicht zelf. Toen je dat hoorde, had je toen een bepaald gevoel of zo toen je het voor het eerst hoorde?
B Vond het wel een beetje een droevig gedicht.
A Ja, goed, dat was jouw beleving ja. Vond je het beter te begrijpen vanuit een schrift dan vanaf het bord of in de les? Nu had je een schrift erbij.
- 2100 B Ik denk wel iets meer ja. Het is wel iets makkelijker te begrijpen door zo'n schrift.
A Ja, ok. Daar kon je zelfstandig mee aan het werk, met het schrift ook. Vond je dat fijn, dat je zelfstandig kon werken?
B Voor mij was het beter te begrijpen.
- 2105 A We keken er op meerdere manieren naar. Naar de auteur, maar ook naar de geschiedenis. Vond je dat leuk of interessant of dacht je, alleen het gedicht was voldoende?
B Ik vond het wel interessant.
A Vind jij het belangrijk dat dit wordt behandeld in de les?
B Ja, ik denk het wel.
- 2110 A Waarom vind je dat belangrijk?
B Omdat wat vroeger is gebeurd bij ons hoort, onze geschiedenis.
A Wat bedoel je daar precies mee?
B Iets wat gebeurd is in ons land, net als in andere landen.
A Ok, in Nederland zeg maar. Nederlandse geschiedenis.
- 2115 B Ja.

A Dat vind je belangrijk dat je dat in de les krijgt.

B Ja.

A Ok en vind je dat dan ook voor Duitse geschiedenis?

B Ja, aangezien ik Duits heb wel ja.

2120 A Zie je er ook nog iets anders in dan alleen de geschiedenis wat belangrijk is om te weten? Denk je he, dingen in het gedicht en de context ervan die ook belangrijk zijn voor de maatschappij ofzo?

B Ik weet niet zozeer een voorbeeld, maar ik denk het wel.

A Ok, nou in het werkschrift wordt ook benoemd hoe het is gegaan met de discriminatie van joden en dat soort dingen die in de oorlog gebeurd zijn. Heel erg natuurlijk, verschrikkelijk. Vind je het dan belangrijk dat dat naar voren komt, kun je daar iets over zeggen?

2125

B Ja ik vind dat ook wel belangrijk om te weten, hoe ze vroeger het land regeerden enzo en nu ook.

A Ja, ok. Waarom denk je dat we dan dit gedicht behandelen? Jij hebt het veel over geschiedenis, dat kan je ook uitleggen aan de hand van feiten. Wij hebben nu een gedicht behandeld. En een gedicht is niet alleen maar kennis. Dan had ik ook een PowerPoint kunnen maken over het verleden.

2130

B Ja klopt, ik weet niet echt een voorbeeld.

A Ok, we hebben nu een gedicht behandeld, vond je dat fijner dan wanneer je alleen de feiten zou horen bijvoorbeeld?

B Vind ik wel interessanter, ja

A Lees je überhaupt wel eens een gedicht soms?

2135

B Heel af en toe, ja.

Schüler 11 (Zl. 2136-2215)

29. März 2021, 11:00, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 11 (4 vwo)

- 2140 A Wat voor profiel heb jij?
 B N T
 A En heb je daarbij nog andere vakken?
 B Nee
- 2145 A Duits of Frans was de keuze en toen ging je voor Duits.
 B Ja.
 A Vind je het leuk, Duits?
 B Ja, ik ben niet echt van de talen. Ik vind Frans veel slechter dan Duits.
 A Het was dus een beetje kiezen tussen twee dingen die je niet zo vindt, dus dan maar Duits.
- 2150 B Ja.
 A En vind je dat je het al goed genoeg kan voor de rest van je leven of wil je nog meer leren?
 B Ik moet zeker nog wel oefenen met... ja het schrijven kan ik dan wel al ok, maar het spreken en luisteren vind ik dat nog wel verbetering kan.
 A Wanneer vind je het goed genoeg? Als je in het Duitse parlement een toespraak kan houden, of is dat teveel?
- 2155 B Dat is dan weer teveel. Ik zou zeggen, als ik tegen andere Duitsers gewoon een beetje ok kan spreken, zodat ze het kunnen verstaan en het kunnen snappen.
 A Ok, nou dan kun je daar nog mee aan de slag de komende twee jaar dan in elk geval. Want je hebt Duits gewoon nog tot in de zesde. Nou, nu hadden we het dus niet gehad over spreken in de les maar over een gedicht, Todesfuge. Dat ging niet alleen over Duits eigenlijk. Waar ging het nog meer over, denk jij?
- 2160 B Over Jodenvervolging en Tweede Wereldoorlog.
 A Ok. Wat voor vakken?
 B Geschiedenis.
 A Ja, verder nog vakken misschien?
 B Ik denk niet echt... het is tegelijk een beetje literatuur, maar ik weet niet of dat echt als een vak gezien wordt.
- 2165 A Waar zou je dat nog meer kunnen hebben, literatuur?
 B Bij Nederlands.
 A Ja, precies, Nederlands zou kunnen, geschiedenis, misschien is er verder nog wel een vak. Wat vind je daarvan, dat die vakken samenkomen in één les. Vind je dat fijn, of... wat vind je daarvan?
 B Ja ik vond het wel heel interessant, want ik vind gedichten sowieso best wel mooi. Dus voor mij was het wel heel erg interessant, vond ik, deze lessenreeks.
- 2170 A Maar vind je het ook leuk dat het dan samenkomt, geschiedenis, Duits, of denk je: dat vind ik niet per se interessant, maar vooral het gedicht.
 B Ja, ik vind het geschiedenisaspect ook nog wel interessant.
 A Ok. Want je leert natuurlijk van dit gedicht niet alleen het gedicht, maar ook over de auteur, de context en de taalaspecten maar ook het gedicht als vorm. Dat komt dan allemaal samen. Wat heeft dat voor effect, vind je het dan makkelijker te begrijpen of juist moeilijker?
- 2175 B Ik denk makkelijker, omdat geschiedenis in de onderbouw ik best goed in was. Dus om zo'n sterk punt te koppelen met iets wat ik een beetje lastiger vind, daardoor wordt het dan wel iets makkelijker.
 A En ook wel leuker?
- 2180 B Ja, ja, ik vond het echt heel erg interessant.
 A Toen heb ik dat gedicht laten horen, dat het voorgelezen wordt door Paul Celan na de oorlog. Wat vond je toen je het gedicht hoorde? Ja, je had het volgens mij al één keer eerder gehad. Had je een bepaald gevoel toen je het hoorde?
 B Je merkte wel gewoon bij het voorlezen dat het dan een soort golf was, wat ik echt mooi en heel erg interessant vond. Dus dat was ook wel heel erg interessant om te horen, bij het normale gedicht hoor je dat meestal niet echt.
- 2185 A Een golf. Hoe komt dat dan dat het een golf is?
 B Gewoon, ik denk door de opbouw een beetje en de herhaling.
 A Ja, herhaling, ok. Misschien ook iets met die interpunctie? Dat er geen komma's in zitten?
 B Ja, dat denk ik ook.
- 2190 A Oké, dus je had het idee dat een golf was. Dus je luisterde naar het gedicht met het idee van: hé, een soort golfbeweging. Op die manier, ok. Vond je het beter te begrijpen doordat het in een schrift staat dan wanneer ik het alleen op het bord zou doen? Het schrift mocht je meenemen, vond je dat schelen?
 B Ja, ik denk dat ik het wat fijner vond, omdat als je het echt fysiek in je handen hebt je er ook veel meer tijd aan kan besteden en er doorheen kan bladeren enzo dan als het echt gepresenteerd wordt. Ik denk dat ik het daardoor
- 2195 veel interessanter... veel beter daardoor kan onthouden enzo.

A Je kon er dus zelfstandig aan werken ook, ik heb jullie een keer een les zelfstandig eraan laten werken. Wat vond je daarvan?

B Dat vond ik heel fijn omdat de opdrachten niet echt ingewikkeld waren en ook heel erg voor eigen interpretatie waren. Dus dat vond ik eigenlijk best wel interessant om te doen.

2200 A Vond je ook nog iets minder interessant of minder fijn of boeiend ofzo?

B Ik denk het eigenlijk niet.

A Het was niet saai ofzo?

B Nee, ook omdat elk hoofdstuk wel iets anders was en tegelijk hetzelfde verhaal.

2205 A Herkende je nog dingen uit het gedicht van bijvoorbeeld wat je opa of oma wel eens verteld of van je eigen beleving? Een aspect waar je iets van herkent?

B Het enige wat ik echt gewoon al wist van wat er in het gedicht gezegd werd is dus dat ze die massagraven hadden en dat ze echt mensen deden verbranden. Maar voor de rest was het best wel nieuw enzo hoe ze te horen kregen dat ze moesten zingen en dansen enzo terwijl dit allemaal gebeurde. Ook dat wist ik niet.

A Wat vond je daarvan?

2210 B Ik vond het heel apart om te lezen. Heel onmenselijk eigenlijk, dat ze iets vrolijks moesten paren met iets wat gewoon vreselijk is.

A Waarom denk je dat we dat gedicht dan behandelen bij Duits?

B Ik denk gewoon dat het heel belangrijk is om het te onthouden en te zorgen dat het niet nog eens gebeurt en natuurlijk ook gewoon om te herdenken en om echt de realiteit en de ernst van de situatie in te laten zien.

2215 A Ok, daar ben ik het eigenlijk ook wel mee eens!

Schüler 12 (Zl. 2216-2294)

30. März 2021, 13:30, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 12 (4 vwo)

- 2220 A Ja, Duits vind je ingewikkeld, maar vind je dit misschien anders of beter te doen?
B Ja, het was niet echt moeilijk.
A Wat vind jij ook alweer van het vak Duits? Je mag gewoon eerlijk zijn.
B Ik ben niet zo'n groot fan van het leren van talen.
- 2225 A Nee, dat... ok. Welk profiel heb jij ook alweer?
B Met natuurkunde en wiskunde B.
A Natuur en Techniek.
B Natuur en Techniek ja.
A Ja, ok. En nu ging het niet alleen voor Duits hè, maar ook over andere vakken. Had je dat een beetje door?
2230 Todesfuge, ging niet alleen over Duits.
B Dat ging ook over geschiedenis.
A Ja, en verder nog?
B Filosofie?
A Ja, ook wel hè, filosofie. En had je er verder nog iets in herkend, van hé, dat doen we ook wel eens bij dat vak,
2235 of dat vak.
B Niet echt.
A Ok, dus vooral die dingen. Ok, en hoe goed wil jij Duits kunnen uiteindelijk?
B Het zou wel fijn zijn om het een beetje vloeiend te kunnen.
A Vloeiend te kunnen, ok. Dus dat wil je wel graag?
- 2240 B Ja, als ik er zoveel werk in steek dan ga ik dat denk ik wel een beetje willen.
A Ja?
B Ja.
A Ok, dus dat wil je op termijn nog wel bereiken, dat je het vloeiend kan. Hé, en toen gingen we het gedicht luisteren. Dat die dichter, Paul Celan, het voorleest. Wat vond je daarvan?
2245 B Voor het eerst vond ik het bijzonder om te horen, niet wat ik had verwacht.
A Niet wat je had verwacht? Ok, wat had je niet verwacht?
B De toon hoe die het las. Ook de sfeer.
A Ja, had je niet verwacht. Wat had jij dan verwacht?
B Iets heel droogs.
- 2250 A Ja? Ok, dat kan. En hoe vond je dat dan, dat het zo anders was? Was je blij of dacht je, nou...
B Nou, ik vond het wel wat interessanter.
A Nou had je een schrift erbij. Daar stond van alles in, in het schriftje. Wat vond je daarvan? Vond je het daardoor makkelijker te begrijpen of vond je het een beetje overbodig?
B Ik denk dat je wel de context nodig hebt om een compleet gedicht te begrijpen. Dus dit was een goed deel.
- 2255 A Dus je had wel iets aan het schrift. Ja, en dan kijken we op verschillende manieren naar het gedicht. De auteur, wie is dat, waar schrijft die over, wat betekenen de woorden. Het was eigenlijk op veel verschillende manieren. Waar zorgde dat voor bij jou?
B Dat vond ik wel interessanter. Ja, dat maakte het interessanter.
A Maar verder niet echt iets?
- 2260 B Nee.
A Je zou nog kunnen denken aan dat je het makkelijker begrijpt of iets?
B Ja, dat sowieso. Je krijgt iets meer informatie.
A Ja, ok. En daardoor werd het wat interessanter. Je kon best veel zelfstandig werken met het schrift. Daar ben jij een groot fan van natuurlijk. Hoe vond je dat? Vond je dat fijn met het schrift, dat je veel zelfstandig kon werken
2265 of had je liever meer klassikaal gehad?
B Meer klassikaal, ja, fijner.
A Fijner. Waarom vind je dat fijner? Omdat het dit gedicht is of überhaupt fijner?
B Überhaupt.
A Ok, dan kan je het beter volgen, of?
- 2270 B Dat maakt het wat levendiger. In plaats van dat je droog non-stop in het schriftje kijkt.
A Ok, goed. Herkende jij dingen uit het gedicht? Had je een bepaalde voorkennis dat je dacht van, hé, bij de eerste keer dat je het hoorde of later, dat herken ik van wat ik al weet?
B Ja, dat had ik wel ja.
A Ja? Wat voor dingen dan?
- 2275 B Bijvoorbeeld veel dat ze op schoten. Die kennis had ik al ja.

A Ja? Waar had je dat vandaan? Van school?

B Van school.

A Of had je zelf al eens wat opgezocht daarover?

B Nee, van school.

2280 A Ja, ok. Dan de laatste vraag. Waarom denk je dat dit gedicht wordt behandeld?

B Nou, het is sowieso geen traditioneel gedicht. Het is een beetje chaotisch.

A Wordt het daarom behandeld denk je?

B Niet specifiek nee. Ik weet niet de precieze reden waarom het zou worden behandeld.

2285 A Waarom zou ik dat doen, ik ben docent. Ik ga in een keer met jullie Todesfuge doen. Kan je daar iets verzinnen misschien? Van, daarom zal die dat wel doen? Is het alleen voor de kennis?

B Ik denk het wel.

A Ok, wat voor kennis dan?

B De kennis van het lezen zelf en gedichten. En je krijgt meer inzicht op de zaak.

A Welke zaak?

2290 B Literatuur.

A Ok, maar je denkt niet van dat het misschien belangrijk zou zijn om juist dit gedicht te behandelen, vanwege een ander perspectief?

B Nee.

A Nou, dan weet ik dat weer.

2295 **Schüler 13 (Zl. 2295-2363)**

30. März 2021, 13:40, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 13 (4 vwo)

- 2300 A We hebben nu twee lessen daaraan besteed. Een les hebben we een introductie gedaan en een les hebben we eraan gewerkt. Nu heb je als het goed is bijna het schrift uit. Eerst even de vraag: welk profiel heb jij?
B EM
A EM, ok, en heb je daar nog extra vakken bij?
B Nee.
- 2305 A Ok. Hoe goed wil jij Duits kunnen uiteindelijk? Vind je het al goed?
B Ik denk dat ik het wel gewoon op niveau wil leren kennen.
A Ja, ok. En wat is dan op niveau? Dat je gewoon mensen kan verstaan daar?
B Ja, gewoon een gesprek voeren.
A Een gesprekje voeren, ok.
- 2310 B Tenminste verstaan wel.
A Ok. Nou, deze lessenreeks ging niet alleen over Duits, maar ook over wat andere vakken. Had je dat door?
B Ja. Ook een beetje geschiedenis.
A Geschiedenis, nog andere vakken misschien?
B Aardrijkskunde misschien?
- 2315 A Ok, waarom?
B Ja, het gaat een beetje over Duitsland enzo.
A De geografie een beetje, ja. Ok, wat vond je daarvan?
B Ik vond het wel interessant denk ik.
A Dat meerdere vakken bij elkaar kwamen.
- 2320 B Ja, het is gewoon een beetje anders dan normaal.
A Dat is altijd wel leuk natuurlijk. En toen ging ik dat gedicht laten horen. Wat vond je daar dan van? Gedicht, toen je het voor de eerste keer hoorde.
B Ja, ik had het al een keer gehoord, een jaar geleden ofzo.
A Ja.
- 2325 B Maar het is wel een ingewikkeld gedicht met dat alles niet heel specifiek wordt gezegd ofzo.
A Ok, en daardoor misschien moeilijk te begrijpen dan?
B Ja, een beetje wazig.
A Wazig, ok. Maar eigenlijk zijn het ook wel weer hele concrete dingen die hij zegt, hè. Het zijn eigenlijk een soort beelden, ofzo. Maar dat is dan misschien toch weer moeilijk te begrijpen.
- 2330 B Ja, maar je moet een beetje zelf nadenken wat die zegt enzo. Zoals, zwarte melk, je moet een beetje nadenken wat dat betekent. Het kan meerdere betekenissen hebben.
A Ok. Nou, goed. En dan hadden we dat schrift erbij en was het door het schrift beter te begrijpen, vond je?
B Ja, beter om te lezen vind ik.
A Oh, zodat je het gedicht kon zien? Maar die had ik ook op een blaadje uit kunnen delen, maar er zaten ook nog wat opdrachten bij. Die opdrachten, wat vond je daarvan?
- 2335 B Niet al te moeilijk, denk ik. Gewoon een beetje normaal. Niet heel moeilijk, ook niet heel makkelijk.
A Vond je het leuk om te doen, of niet heel leuk?
B Niet heel leuk om opdrachten te maken natuurlijk maar ook niet heel saai.
A En had je liever misschien klassikale lessen gehad dan werken uit het schrift?
- 2340 B Misschien wel, ik weet niet zeker.
A Dat blijft dan een beetje in het midden. We hebben op best wat verschillende manieren naar het gedicht gekeken uiteindelijk. We hebben naar het gedicht gekeken, maar ook naar de auteur en naar de context, op allerlei manieren. Naar de Duitse taal in het gedicht. Wat vond je daar dan van, dat we daar op verschillende manieren naar keken?
B Wat bedoelt u precies?
- 2345 A Nou, het is je opgevallen dat ook wel andere vakken een beetje bij dit schrift hoorden. Wat vond je er dan van dat we op verschillende manieren naar het gedicht hebben gekeken, dus niet alleen naar de stijl van het gedicht, maar ook wel naar de context en al die andere dingen.
B Nou het is natuurlijk altijd wel belangrijk om de context te weten achter een gedicht. En dat je weet waarom het is geschreven. Wat voor verbanden hij had met kampen natuurlijk, enzo.
- 2350 A Ok, dus dat vond je wel belangrijk. Herkende jij nog dingen uit het gedicht vanuit je voorkennis?
B Ja, ik wist nog een beetje van die zwarte haren enzo. Dat dat iemand was die Joods was. En dat iemand met gele haren Duits was.
A Ja, ok. Dat herkende je nog van wat je vorig jaar misschien al had gehad.
B Ja en ook de Duitse meester speelt met slangen. Ik weet niet meer precies wat die zin was maar het was zoiets.

- 2355 A Daarbij had je een idee van, hé, dat herken ik nog. En ook vanuit het vak geschiedenis misschien?
B Nee, die heb ik nog niet gehad.
A Ok. Waarom denk je dan dat we dat gedicht behandelen bij Duits?
B Omdat het een Duits gedicht is en het gaat over de Tweede Wereldoorlog, wat natuurlijk een grote rol speelt bij Duitsland. Vroeger dan.
- 2360 A Ok. En vind jij dat zelf ook belangrijk?
B Ik vind meer dat Duits een taalvak zou moeten zijn en dat dit bij geschiedenis besproken zou moeten worden, maar ik snap wel waarom het in de Duitsles zit.
A Nou, heel mooi. Dankjewel.

Schüler 14 (Zl. 2364-2455)

2365

30. März 2021, 14:00, in Teams
A: Interviewer, B: Schüler 14 (4 vwo)

A Wat is jouw profiel?

2370

B Economie en maatschappij
A Met extra vakken nog, of niet?
B Nee.

A Ok. Mooi. En Duits. Moest je Duits kiezen verplicht of niet? Je kon kiezen tussen Frans en Duits natuurlijk?

B Ja, ik heb ervoor gekozen om aardrijkskunde niet te doen en dan met Frans en Duits allebei.

2375

A Ok, en waarom?
B Omdat ik met mijn studie later wat meer aan talen heb dan aan aardrijkskunde.
A Ja, ok. Want je vindt talen wel belangrijk?
B Ja, en ik ben er ook wel goed in.

A En Duits vind je een leuk vak of niet?

2380

B Ik vind de spreektaal niet fantastisch, maar het is wel te doen qua leren enzo.

A Ok mooi, wil je nog beter Duits kunnen?

B Ja, eigenlijk wel, want ik denk niet dat mijn spreektaal nu supergoed is.

A En hoe lang duurt dat nog dan? Eind van het eindexamen, ben je dan goed genoeg denk je?

B Ja, ik hoop het.

2385

A Maar dat je een gesprekje kan voeren, of wat wil je bereiken?

B Ja, dat ik wel gewoon mezelf een beetje verstaanbaar kan maken in het Duits, dat is wel handig.

A Ja, dat lijkt me ook wel, goed bezig. Dan hadden we dat schrift en dat ging niet alleen over Duits hè.

B Nee.

A Waar ging het nog meer over denk je?

2390

B Ik denk over de gebeurtenissen in de kampen tijdens de Tweede Wereldoorlog.

A Ja en wat voor vakken bijvoorbeeld, waar zou je het nog meer kunnen geven?

B Geschiedenis, maar eventueel ook wel bij Frans over de geallieerden enzo. Het zou kunnen.

A Ok, en verder nog, of niet?

B Qua vakken die ik heb denk ik niet.

2395

A Ok. Je zou nog kunnen denken aan CKV misschien.

B Oh ja.

A Nou, toen ging ik dat gedicht laten horen. Het werd voorgelezen door de dichter. Wat dacht je toen?

B Ik vond het wel heel heftig overkomen. Je merkte aan de manier waarop hij het gedicht voorlas dat het heel diep zat. Dat is natuurlijk logisch, maar het kwam heel heftig over. Het is niet per se dat ik ervan schrok, maar ik dacht wel even: 'Wow'.

2400

A Ok, het maakte wel even indruk.

B Ja.

A Ok. Goed. Kon je het beter begrijpen uiteindelijk doordat we dat schrift hadden?

B Het was wel fijn dat je het mee kon lezen en dat je de vertaling had. Ik vind de vertaling wel een beetje onlogisch klinken maar je snapt wat ermee bedoeld wordt.

2405

A Ok, je vond de vertaling niet zo goed?

B Ja, zwarte melk, weet je wel?

A Ja, maar het is in het Duits *schwarze Milch*, is natuurlijk hetzelfde.

B Ja.

2410

A Dus dan is het wel goed vertaald.

B Ja, dat ook wel maar niet wat die ermee bedoelt. Dat bedoel ik meer.

A Ok. Ja, wat die ermee bedoelt. En uiteindelijk kon je dat wel begrijpen?

B Ja, met hulp van u.

A En de opdrachten misschien nog?

2415

B Ja

A Er zijn ook wat opdrachten waarin een vraag gesteld wordt, wat betekent dit of dat. Dan moest je de zinnen verbinden, daar gaan we het maandag over hebben.

B Ja, de opdracht waarbij je de citaten uit de tekst moet halen was wel moeilijk. Maar uiteindelijk denk ik toch wel uitgekomen.

2420

A Ja, ok. Nou, mooi! We hebben op heel veel manieren naar het gedicht gekeken, naar de geschiedenis, naar de auteur, maar ook naar de tekst en de taal. Wat vond je ervan dat we op verschillende manieren naar het gedicht hebben gekeken? Doe je dat altijd, of is dat anders dan anders?

- 2425 B Nee, ik vond het goed om ons te verdiepen in wat er daadwerkelijk stond, want anders had ik het waarschijnlijk niet heel goed begrepen. Ik vond het wel moeilijker lezen, omdat, ja geen interpunctie enzo. Je moet wel je aandacht erbij houden zeg maar.
- A We hebben ook de context nog een beetje behandeld.
- B Ja, dat vond ik wel fijn.
- A Ja, waarom vond je dat fijn?
- 2430 B Bijvoorbeeld die stukjes met zwarte melk. Ik had waarschijnlijk zelf nooit bedacht wat dat dan voor hem zou betekenen en nu we het erover hebben gehad begrijp ik nu ook wat er staat.
- A Ok, nou mooi, heb je er echt wat van geleerd weer. Het was ook best veel zelfstandig werken. Wat vind jij daarvan, zelfstandig werken? Vind je dat fijn, ben je dan gemotiveerder of minder gemotiveerd?
- 2435 B Ik vond het op zich wel fijn, omdat er best veel vragen in stonden waar je je eigen mening moest geven. Dat vind ik wel fijn om dat gewoon lekker zelfstandig te doen, gewoon prima. Maar bijvoorbeeld die stukjes waarbij je de citaten uit de teksten moest halen, dat vond ik wel moeilijker om dat zelf te doen omdat je dan meer met die context te maken hebt. Dat vond ik wel fijner om samen te doen maar voor de rest vond ik wel van, bijvoorbeeld die dingen van waar gaat het gedicht over, dat je je eigen steekwoorden op moest schrijven vond ik wel fijn om dat gewoon alleen te doen. Met opdracht 5 verbinden, vond ik ook wel fijn om zelf te doen omdat je dan voor jezelf kan checken van: begrijp ik wel hoe het in elkaar zit, zeg maar.
- 2440 A Ok, nou mooi. Dan over het gedicht. Wat vind jij ervan dat het in de les wordt behandeld, zo'n gedicht?
- B Wel goed, omdat er niet zoveel mensen zijn die het na kunnen vertellen op zo'n manier. Of het überhaupt kunnen navertellen. Ik wist zelf niet van het bestaan van dit gedicht. Ik denk dat het wel goed is om ook eens vanuit de ogen van die mensen te bekijken hoe het nu echt was. We horen er nu heel veel verhalen over met geschiedenis en met Duits, maar nu heb je echt een keer heel duidelijk voor je liggen hoe het voor die mensen zelf echt was.
- 2445 A Dat is wel mooi, wat jij aangeeft, dat je een soort inkijkje hebt gehad door het gedicht in wat er gebeurd is. Vind ik wel mooi dat je dat zegt. Vind je het ook wel belangrijk om dit soort dingen te behandelen? Of denk je, ik leer er niet zoveel van?
- B Ja, op zo'n manier wel. Je merkt wel aan het gedicht dat het voor die mensen gewoon heel heftig is geweest en, dat het niet nog een keer kan gebeuren. Met geschiedenis is het heel oppervlakkig alleen wat er daadwerkelijk is gebeurd, dat hebben we echt al heel vaak gehoord en op de basisschool al zeg maar, alleen op deze manier heb ik het nog nooit gezien of gehoord, dus.
- 2450 A Er komt een beetje gevoel bij, misschien, hè?
- B Ja
- 2455 A Een beetje feeling voor hoe dat nou, het is niet alleen maar feiten natuurlijk, ja. Nou, mooi B. Daar kan ik wel wat mee!

Schüler 15 (Zl. 2456-2560)

30. März 2021, 14:20, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 15 (4 vwo)

- 2460 A Welk profiel heb jij?
B EM
A Ok, extra vakken?
B Nee
- 2465 A Duits heb je ook gekozen, maar je hebt geen Frans of wel Frans?
B Ik heb ook Frans.
A Ok, dus je hebt allebei gekozen?
B Ja.
A Waarom?
- 2470 B Omdat ik talen heel erg leuk vond en ik vond het moeilijk om te kiezen tussen Frans en Duits en ik vond aardrijkskunde niet zo leuk, dus vandaar.
A Ok, aardrijkskunde heb je laten vallen en Frans en Duits gedaan, en heb je al spijt van je keuze of niet?
B Nee.
A Dat moet je ook niet tegen mij zeggen natuurlijk, hè. Hoe goed wil jij Duits kunnen later?
- 2475 B Ik wil mezelf een beetje kunnen redden in Duitsland. Ik hoef geen vloeiend Duits te kunnen spreken, maar toch wel fijn om een beetje de basis te hebben.
A Ja, en wat kan je dan? WC-rol halen in het toiletgebouw als je op de camping bent?
B Gewoon een beetje in de supermarkt kunnen redden en een kort gesprekje kunnen voeren.
A Ok, en vind je Duits nog wel een leuk vak dit jaar?
- 2480 B Ja hoor ja.
A Maar als je dit wil redden, wat jij zegt, gesprekjes enzo, ben je daar al of moet je nog een beetje oefenen?
B Nee, daar moet nog wel veel voor geoefend worden.
A Ja? Nou, daar heb je nog alle tijd voor, dat komt vast wel goed. Nou hadden we in de les niet alleen maar Duits gedaan eigenlijk, hè. We hadden een beetje dat gedicht Todesfuge behandeld, dat ging niet echt alleen maar over Duits.
- 2485 B Nee, het had ook wel met geschiedenis te maken enzo ja.
A Ook nog andere vakken, denk je?
B Ja, het is een beetje Duitse literatuur denk ik.
A Ja, en literatuur is een vorm van kunst dus misschien nog...
- 2490 B CKV ofzo.
A Zit er ook nog een klein beetje in, kunstopdrachten, maar goed. Ok, mooi. En toen ging ik het gedicht laten horen aan jullie, eerste keer. En wat dacht je toen?
B Ja, ik kende het gedicht zelf al want vorig jaar of het jaar daarvoor heb ik het gedicht al eerder gehoord bij Duits. Maar ik vind het wel een indrukwekkend gedicht.
- 2495 A Ja, dus je dacht: indrukwekkend?
B Ja en vooral dat Paul Celan het zelf voordroeg vond ik... dan hoor je een beetje zijn emoties ofzo.
A Dus dat vond je indrukwekkend.
B Ja.
A Ok. En toen gingen we een beetje met het gedicht aan de slag en dan had je een werkboekje. Vond je dat fijn, dat je een boekje erbij had? Of had je het liever klassikaal gedaan op het bord ofzo?
- 2500 B Nee, ik vind het boekje wel fijn, dat je echt zelf ermee bezig bent en ook zelf er verder aan kan werken.
A Ok, dat vind je fijn, zelfstandig werken.
B Ja
- 2505 A Dat hoor ik wel van meer, dat zouden we misschien veel meer moeten doen, hè. Kan ik lekker wat anders gaan doen, kunnen jullie lekker opdrachten maken. Was het gedicht voor jou ook beter te begrijpen doordat het in het schrift stond dan wanneer je het op een andere manier zou behandelen, bijvoorbeeld op het bord?
B Ja, ik denk dat ik het wel echt moet lezen om het echt beter te begrijpen ook.
A Ja, goed, dus je zegt, het schrift is wel fijn. Je mag het natuurlijk ook houden, dus dan kun je er nog een keertje in kijken later.
- 2510 A We hebben op heel veel manieren naar het schrift gekeken. We hebben gekeken naar geschiedenis, we hebben gekeken naar de auteur, de tekst, en ook wel een beetje de taal. Wat vond je daarvan, dat we op verschillende manieren ernaar hebben gekeken? Doe je dat altijd, of was dat nu nieuw?
B Dat was een beetje nieuw, maar ook weer niet. Maar voor geschiedenis zouden we natuurlijk het meest ingaan op geschiedenis, maar niet echt op andere aspecten van het gedicht. Dus dat vond ik eigenlijk wel fijn, dan begrijp je het ook meer.
- 2515

- A Dus dat was wel een beetje nieuw, maar dat vond je fijn, dan kon je het beter begrijpen. Maar wat begreep je dan beter, het gedicht zelf?
- B Ja, het gedicht zelf maar de gebeurtenissen die erachter zaten die ervoor gezorgd hebben wat er in het gedicht stond en dat soort dingen.
- 2520 A Ok, nou mooi. Dat was al wel weer heel duidelijk allemaal. Herkende jij dingen uit het gedicht van wat je al wist van vroeger, wat je misschien op school hebt gehad? Of dat je er misschien al was geweest en dat hebt gezien of gehoord een keer?
- B Ja, wat dingen vanuit concentratiekampen heb ik veel meegekregen vanuit geschiedenis, dus daar wist ik al best wel wat van en wat monumenten enzo.
- 2525 A Ja, ok, was je daar ook al geweest, bij die monumenten?
- B Nee, dat niet, maar ik heb bijvoorbeeld vorig jaar een werkstuk geschreven over een verzetsstrijdster.
- A Welke verzetsstrijdster?
- B Freddie Oversteegen.
- A Ok en die komt hier uit de buurt of?
- 2530 B Nee, niet echt, maar die werkte onder andere samen met Hannie Schaft.
- A Ah, ok. Daar heb jij over gepresenteerd ofzo?
- B Ja, daar heb ik een werkstuk over geschreven toen.
- A Ok, vond je het leuk om te doen?
- B Ja, ik vond het wel heel interessant.
- 2535 A Ok, dus dan was je ook wel een beetje bezig met de oorlog, en mocht je dat zelf kiezen of moest je dat doen?
- B Nee, dat mochten we zelf kiezen.
- A Oh, kijk. Leuk dat je daarmee bezig bent. Laatste vraag. Nee, eigenlijk nog één andere vraag. Wat leert het gedicht jou over tegenstellingen tussen Duits en Joods? Dat gedicht laat daar iets in zien, wat heb jij daarvan geleerd? Dus een tegenstelling tussen Duits en Joods.
- 2540 B Hoe bedoelt u dat precies?
- A Ja, Paul Celan die was natuurlijk zowel Duits en Joods. Heb je daar iets van geleerd over de verhouding van Duits en Joods in de oorlog voor Paul Celan. Beetje ingewikkelde vraag.
- B Misschien dat hij zijn Duitse kant minder accepteerde door wat er gebeurd was. Dat hij dat liever niet wou, Duits zijn, dat er een soort schaamte achter zat.
- 2545 A Ok. Ja, daar kan ik me wel in vinden. Dat denk ik ook, Joods en Duits was eerst voor hem allebei zijn identiteit en later wilde die dat Duits natuurlijk niet meer echt hebben, inderdaad. Ok. En wat vind je er nou van dat we zo'n gedicht behandelen?
- B Ik vind het wel belangrijk, dat we zoiets behandelen en ermee bezig zijn. Maar aan de andere kant denk ik ook dat we er wel met heel veel verschillende vakken heel veel mee bezig zijn.
- 2550 A Met?
- B Met de Tweede Wereldoorlog. Bij Engels zijn we nu ook bezig met de Tweede Wereldoorlog een boek daarover en bij geschiedenis hebben we het veel behandeld. Dus het is goed, maar het moet niet teveel worden, want dan verlies je ook je aandacht erbij.
- A Ja, dat heb ik ook al eens gezegd inderdaad. Je moet niet je hele leven bezig zijn met de Tweede Wereldoorlog.
- 2555 Het is juist fijn dat het ook voorbij is. Heb je dan ook over Jodenvervolging specifiek veel gehad bij die andere vakken of ging dat meer over andere dingen?
- B Bij Engels gaat het ook over een Joodse man die een concentratiekamp heeft overleefd.
- A Ok, dus jullie zijn er ook al veel mee bezig. En jij vindt dat wel belangrijk?
- B Ja, ik vind dat best wel belangrijk.
- 2560 A Nou, dat was het eigenlijk alweer.

Schüler 16 (Zl. 2561-2649)

31. März 2021, 13:00, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 16 (4 vwo)

- 2565 A Wat voor profiel heb jij?
B Ik heb NG met natuurkunde als extra vak.
A Ok, natuurkunde als extra vak, dus je hebt Duits als enige taal dan naast Engels. Waarom heb je Duits gekozen?
B Vooral omdat ik heel slecht was in Frans.
- 2570 A Ok, dat lijkt me een helder antwoord en ook wel een redelijk antwoord. Wil jij, op dit moment heb je een bepaald niveau van Duits en als jij later op het perfecte niveau zit, wat is dat voor niveau? Ben je dan heel erg goed, of is het gewoon dat je je een beetje kan redden.
B Ik hoef niet per se heel goed Duits te kunnen praten. Het is denk ik wel handig als ik een normaal gesprekje kan voeren.
- 2575 A Een normaal gesprekje kan voeren. Dan weet ik iets meer over waarom jij Duits hebt gekozen. En toen gingen we het gedicht behandelen, Todesfuge. Toen heb ik dat laten horen in de les, dat het voorgelezen wordt door Paul Celan. Wat dacht jij toen je dat hoorde, die voordracht?
B Bijzonder of, anders dan andere gedichten.
A Anders dan andere gedichten, ok. En hoe kwam dat?
- 2580 B Als ik aan een gedicht denk, denk ik meer aan een rijmpje achtig iets. En dit rijmde totaal niet.
A Nee, ok. Dus vanwege de rijm had je zoiets van, hé, dit is heel erg anders.
B Hm Hm.
A Ok. En in het gedicht zaten ook al wel andere vakken, in de behandeling, dan alleen Duits. Welke vakken zou jij aan kunnen denken dan?
- 2585 B Geschiedenis.
A Ja, verder nog? Misschien in de opdrachten?
B Misschien filosofie.
A Ok. Filosofie, volg je dat ook, filosofie?
B Nee, volgens mij is dat niet meer in deze jaren.
- 2590 A Oh, is dat niet meer. Maar heb je dat gedaan?
B Wel gehad, ja, aan het begin.
A Ok leuk, ja dat zit er ook wel een beetje in. En je zou ook kunnen denken aan CKV misschien, maar ok. Even kijken. Wat vond je daarvan, dat geschiedenis en Duits samenkomen in de les?
B Ik vind geschiedenis best een leuk vak dus ik vond het op zich wel leuk dat het samenkomt.
- 2595 A Leuk dat het samenkomt, daardoor vind je Duits misschien ook wat leuker dan?
B Ja, denk het wel.
A Ok. Wat vond je van dat schrift? Want ik had het ook op het bord kunnen doen, maar ik had nu dat schrift erbij. Wat vond je daarvan?
B Daar heb ik niet echt een bijzondere mening over. Het is gewoon redelijk hetzelfde als een normale schoolopdracht.
- 2600 A Je had dus niet zoiets van hé, dit schrift is nou even heel iets anders dan een andere opdracht, dat maakt het speciaal ofzo?
B Ja het was wel anders dan een normale wiskunde-opdracht, zeg maar.
A Ja dat snap ik, maar die staan in een boek. Maar je had dus niet zoiets dat je dat heel, tenminste dat was je eerste reactie, dat je dat niet heel speciaal vond ofzo.
- 2605 B Nee.
A We hebben wel op een aantal manieren naar het gedicht gekeken, we hebben gekeken naar de auteur, gekeken naar de geschiedenis, we hebben gekeken naar de inhoud van de tekst en de link naar de context, we hebben dus op meerdere manieren naar het gedicht gekeken en wat vond je daarvan?
- 2610 B Ik vond het wel interessant.
A Wel interessant en waar zorgde dat voor bij jou, kon je, hoe zat het met het begrip, werd het moeilijker ervan of makkelijker?
B Ik vond dat je het beter erdoor begon te begrijpen. In het Nederlands kan je vaak een andere manier van vertellen wel ontdekken, maar in een andere taal is dat best lastig en dit heeft wel geholpen om het beter te begrijpen.
- 2615 A Ok, dus in een andere taal is een gedicht al iets lastiger dan in het Nederlands en nu kon je het iets makkelijker begrijpen, doordat we er op een paar manieren naar keken. Ok. En dan moest je best veel zelfstandig werken dit keer. Wat vond je daarvan? Wat vind je daar überhaupt van, zelfstandig werken?
B Ik vind zelfstandig werken wel fijn.
A Dus je vond het dan ook wel fijn dat nu, bij dit thema, dat veel was.
- 2620 B Ja.

A Ok. Jij werkt makkelijker zelfstandig dan klassikaal, maak ik daar een beetje uit op?

B Ja.

A Ok, helder. Jij had natuurlijk die voorkennis van de oorlog al een beetje. Herkende jij, toen je dat gedicht dus nu hoorde, voor de eerste keer, herkende je toen al dingen vanuit je eigen ervaring en voorkennis?

2625 B Niet per se, nou, het was wel redelijk logisch dat bijvoorbeeld met de zwarte melk, dat dat de as was en de rook enzo, ik had wel een beeld van hoe slecht het was in die kampen. Het heeft niet per se geholpen om het gedicht beter te begrijpen.

A Ok. Maar jij had dus zwarte melk gehoord en toen dacht je, ja ok, dat kan ik wel plaatsen, dat snap ik.

B Ja, vorig jaar had docent X het ook al een keer verteld.

2630 A Ok, maar toen docent X dat vertelde had je toen zoiets van, toen je zwarte melk hoorde, van hé, dat snap ik wel direct?

B Ja

A Ok, dat geldt niet voor iedereen, dus dat is wel mooi dan. En wat heb jij geleerd over de tegenstellingen tussen bijvoorbeeld Duits en Joods als je bijvoorbeeld kijkt naar Paul Celan, die auteur?

2635 B Wat bedoelt u?

A Je hebt de tegenstelling tussen Duits en Joods in de Tweede Wereldoorlog. En je weet van Paul Celan de achtergrond, en wat heb je nu geleerd over die tegenstelling, wat je nog niet wist?

B Over Paul Celan specifiek was dat hij eigenlijk zich Duits en Joods voelde, maar door de Tweede Wereldoorlog wilde hij zich minder Duits voelen.

2640 A Ja, ok, dus zijn identiteit veranderde daar iets door. Ja, nee, ik denk dat je dat goed samenvat. Nou, dan als laatste. Waarom denk je dat we dit gedicht behandelen?

B Omdat het een interessant iets is over de geschiedenis en het helpt ook wel met het leren van Duits.

A Ok, verder nog iets?

B Belangrijk onderwerp.

2645 A Waarom vind je het belangrijk?

B Nou het is toch wel iets bizars, dat dat is gebeurd.

A Ja, ok, en waarom is het dan belangrijk om zoiets bizars te behandelen?

B Respect naar mensen die bijvoorbeeld hebben geholpen om te zorgen dat het nu weer vrij is en slachtoffers.

A Ja, ok, nou, mooi B!

2650 **Schüler 17 (Zl. 2650-2715)**

31. März 2021, 13:20, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 17 (4 vwo)

- 2655 A Eerst even de vraag, wat vind jij van Duits, ja dat heb je al eens gezegd geloof ik, dat mag je gewoon eerlijk zeggen. Wat vind je daarvan?
B Gewoon van het vak?
A Ja, gewoon van het vak. Ja, je hebt het al eens gezegd. Gewoon eerlijk zeggen.
B Nee ik vind het altijd wel goed als je gewoon een taal kan leren, maar taal zelf hou ik niet heel erg van.
- 2660 A Ok, nou dat is duidelijk. En wil je het nog beter kunnen dan dat je het nu kunt? Wat is jouw doel?
B Ja, ja. Als ik een vak volg dan wil ik daar sowieso wat in leren ja.
A Ok, en wat is dan jouw doel wat je met Duits wil bereiken? Hoe zie jij dat voor je?
B Niet perse dat ik het vloeiend kan spreken ofzo, want dan moet je het na de middelbare school ook zeg maar blijven oefenen enzo.
- 2665 A Dan moet je het gaan studeren, net als ik.
B Ja. Maar dat ik het wel redelijk kan verstaan en gewoon wel een beetje begrijp.
A Ok en nou even over dat gedicht hè, Todesfuge van Paul Celan. Dat heb ik laten horen op YouTube, wat vond jij daarvan toen jij dat hoorde?
B De eerste keer wist ik eigenlijk ook niet waar het over ging enzo, toen vond ik het eigenlijk wel een beetje een duistere toon hebben en eigenlijk was het ook heel erg eentonig, het gedicht dat hij voorlas. Dus ik vond het een beetje uit een donker perspectief.
- 2670 A Hoe kwam dat denk je dat het zo eentonig was? Waarom vond je dat?
B Door zeg maar gewoon hoe hij het uitsprak en zijn toon gewoon hoe hij het voorlas.
A Ok, had het ook nog iets met het gedicht te maken misschien?
- 2675 B Toen ik het voor de eerste keer hoorde wist ik nog niet echt waar het over ging.
A Maar misschien ook de vorm van het gedicht, de vormkenmerken?
B Wat bedoel je daarmee?
A Waar ik dan aan denk is hé, jij vond het duister klinken maar ook eentonig en denk ik hé, misschien kwam dat door de interpunctie, dat er geen interpunctie in zit, dat het daardoor misschien een beetje eentoniger was.
- 2680 B Ja, dat denk ik wel ja.
A Ok, ja. En er zat een schrift bij. Wat vond je daarvan?
B Toen ik het eenmaal las, de vertaling, je zag ook wel waarom het een duistere toon had zeg maar. Ik zag zeg maar wel dat er een gedachte achter zat.
A Dat is dan pagina 2 en 3 dan, met het gedicht, maar er zit nog meer in het schrift, wat vond je daarvan?
- 2685 B Bijvoorbeeld met zijn verhaal gewoon, want over de Tweede Wereldoorlog krijgen we op school sowieso al heel veel te horen, maar dit is dan weer echt uit een ander perspectief. Dat vind ik dan ook wel gewoon mooi om te zien, hoe hij het heeft meegemaakt.
A Ja, ok, interessant, goed dat je dat aangeeft. Ok, dat vond je dus boeiend en het zelfstandig werken, hoe zat dat voor jou? Vind je dat prettig, zelfstandig werken?
- 2690 B Ja, eigenlijk wel. Ik vind zelfstandig werken sowieso fijn en dan zelf gewoon doorlezen vind ik ook wel fijn.
A Dus dan is het eigenlijk wel fijn dat je zo'n schrift hebt, dat je voor jezelf kan houden.
B Dit kan ik makkelijk zelf maken.
A Ok. Nou heb je het thuis liggen en ga je er nog iets mee doen ofzo? Bewaar je dat of gooi je dat meestal weg.
B Nou ik heb het gewoon afgemaakt dus ik heb meestal mijn werk gewoon nog in mijn kamer liggen en dan ruim ik het aan het eind van het jaar op.
- 2695 A Ja, dat heb ik zelf ook een beetje ja. Zo doen we dat. Even denken, toen je dat gedicht dus een beetje begreep, herkende jij toen ook dingen uit het gedicht vanuit wat je al wist, op school hebben we het veel over de Tweede Wereldoorlog, maar herkende je iets van, hé, dat raakt mij, dat herken ik van mezelf van familie ofzo?
- 2700 B Niet per se vanuit mijn ervaring of mijn familie, maar ik wist wel hoe het er zeg maar aan toeging. En dit bevestigt het wel een beetje, ook vanuit zijn perspectief. Dat Joden gewoon echt onmenselijk werden behandeld. Dat zie je ook in het gedicht terug.
A Daar is natuurlijk ook nog wel een link naar de actualiteit te leggen, in bepaalde opzichten. Vond je dat ook nog boeiend, die link naar de actualiteit?
B Jawel, ja.
- 2705 A Ok, waarom denk je dat we dat behandelen in de les, zo'n gedicht.
B Voor het vak Duits?
A Ja. Of algemeen. Waarom zou je dat nou behandelen, zo'n gedicht? Je kan het ook gewoon in de kast leggen en niet meer op school doen.

- 2710 B Zoals ook in het schrift staat aangegeven moeten we het herdenken, dat wij het niet meer vergeten en dat het niet meer gebeurt. Ik denk dat dit wel een soort onderdeel daarvan is.
A Ok, vind je dat belangrijk?
B Ja, eigenlijk wel, dat wij gewoon geïnformeerd blijven en dat wij dit gewoon niet vergeten. Omdat het een belangrijk deel was, van de geschiedenis.
A Daarom vind je dat belangrijk, zodat we het niet vergeten.
- 2715 B Ja.

Schüler 18 (Zl. 2716-2778)

31. März 2021, 14:00, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 18 (4 vwo)

- 2720 A Wat voor profiel heb jij?
B EM met Duits en Frans.
A Duits en Frans, dus je hebt geen aardrijkskunde dan.
B Dat klopt.
- 2725 A Dat klopt, die vond je niet zo. Ok, wat vind jij van het vak Duits?
B Ik vind het op zich wel een van de leukste talen die er zijn op school.
A Oh, kijk, dat is mooi. En wil je het nog beter kunnen dan dat je het nu kunt, later? Of een klein beetje of nog veel beter? Wat is jouw doel met Duits, wat wil je bereiken?
B Ik kom best wel regelmatig in een Duitstalig land dus dan is het belangrijk om te communiceren.
- 2730 A Om te communiceren, maar ook voor later misschien nog?
B Nou, niet per se, nou misschien, ik weet het eigenlijk nog niet.
A Ok, dan weet ik dat dus al. Deze lessenreeks ging niet alleen over Duits maar ook andere vakken, welke vakken denk je?
B Sowieso geschiedenis denk ik en waarschijnlijk Nederlands ook.
- 2735 A Nederlands, ja ok. En toen ging ik het gedicht voorlezen, nee, toen ging eerst Paul Celan het gedicht zelf voordragen via YouTube. Wat dacht je toen, toen dat gedicht werd voorgelezen?
B Ik vond het eerst best wel raar, op zich. Maar dat komt omdat ik er niet zoveel over wist, natuurlijk. Uiteindelijk vond ik het wel iets normaler, ik begreep het wel uiteindelijk. Maar eerst vond ik het best wel raar.
A Misschien is dat ook wel een beetje het doel, dat je het in begin vreemd vindt. Omdat het gedicht iets beschrijft dat moeilijk in woorden is uit te drukken. Wat vond je dan van het schrift?
- 2740 B Van de opdrachten?
A Ja, dat schrift van de opdrachten? Het schrift Todesfuge.
B Ik vind het wel ok opdrachten die er wel bij passen denk ik. Ik heb alles gemaakt.
A En je vond de opdrachten wel ok en wat vond je van het schrift, hoe vond je het eruitzien?
- 2745 B Ik vind het er best wel 21^e-eeuws uitzien.
A Ok, en kon je het gedicht ook beter begrijpen door de opdrachten die in het schrift stonden?
B Ja, ook omdat je wel een beetje te weten krijgt waar ze allemaal doorheen zijn gegaan, dan begrijp je de pijn en het verdriet dat erin zit enzo.
A Ja, ok. En we hebben op heel veel manieren naar het gedicht gekeken, we hebben gekeken naar de geschiedenis, maar ook naar de auteur en naar de taal die erin staat, de inhoud. Wat vond je ervan dat we op een aantal manieren naar het gedicht hebben gekeken? Op verschillende manieren.
- 2750 B Je moet altijd vanuit meer dan één perspectief kijken, denk ik.
A Ok, mooi, hielp die context nog?
B Ja, sowieso.
- 2755 A Ok. Dan het zelfstandig werken nog even. Het was best veel zelfstandig werken met het schrift, vond je dat fijn of had je het liever klassikaal gehad?
B Ik heb eigenlijk alles thuis gedaan uiteindelijk, maar zelfstandig kwam ik er wel uit.
A Dus voor jou werkt zelfstandig eigenlijk beter dan klassikaal, als je alles thuis gedaan hebt eigenlijk?
B Ja, het is wel goed om het uiteindelijk te bespreken en te kijken wat de rest heeft.
- 2760 A Ja, dus eerst zelf maken en dan bespreken.
B Ja, dat werkt denk ik het beste.
A Herkende jij nog dingen uit het gedicht van wat je al wist, voorkennis? Of misschien van jezelf, persoonlijke dingen?
B Niet per se persoonlijke dingen, maar wel algemene dingen over bijvoorbeeld Joden en Tweede Wereldoorlog.
- 2765 Maar ik heb niet een opa gehad ofzo... nee... die hebben er niet echt te maken mee gehad ofzo.
A En waar sloot het dan bij aan, bij welke kennis, waar had je die kennis vandaan, die algemene kennis?
B Van het vak geschiedenis zelf en we hebben het eind vorig jaar ook over de Tweede Wereldoorlog gehad.
A Ok, ja.
B Dus het klinkt wel stom maar ik vind het wel een van de interessantste dingen uit de geschiedenis.
- 2770 A Dus geschiedenis op zich vind je niet geweldig, maar dit vind je het meest interessant?
B Ja, het is natuurlijk verschrikkelijk wat er gebeurd is, maar het is wel interessant.
A Ok, goed om te weten en ook mooi hoe je dat zegt. Waarom wordt zo'n gedicht denk je behandeld in de les?
B Dat we meer te weten krijgen over hoe zij zich hebben gevoeld, waarschijnlijk en wat ze hebben doorgemaakt enzo. Dat we te weten krijgen dat het verschrikkelijk is en dat het nooit meer zou moeten gebeuren, zeg maar.
- 2775 A Ok, waarom is dat belangrijk, vind jij?

B Nou, als je te weten krijgt dat zoiets slechts is gebeurd, dan is de kans kleiner dat het later weer zou gebeuren, denk ik.

A Ok. Mooi. Heldere antwoorden, B.

Schüler 19 (Zl. 2779-2883)

- 2780 1. April 2021, 8:30, in Teams
A: Interviewer, B: Schüler 19 (4 vwo)
- A Welk profiel heb jij?
2785 B EM
A En daar heb je Duits bij.
B Ja
A En Frans, heb je dat ook?
B Ja.
2790 A Ok, dus dan heb je geen aardrijkskunde.
B Nee
A Ok. Talen vond je leuker dan aardrijkskunde, of...
B Ja, vooral wel iets makkelijker denk ik.
A Iets makkelijker.
2795 B Vooral het examen straks. Aardrijkskunde is natuurlijk wel heel veel leren. Ik dacht: bij een Economie en Maatschappij profiel passen denk ik beter twee talen dan aardrijkskunde.
A Ok, daarom heb je dat gekozen. En Duits, hoe gaat dat, vind je dat je het al goed kan en wat wil je bereiken?
B Ik vind Duits dit jaar best wel te doen eigenlijk. Ik vind leren voor de grammaticatoetsen eigenlijk altijd wel makkelijk, maar ook omdat dit jaar de methode best wel makkelijk is en omdat we alleen maar hoeven te leren van Duits naar Nederlands. En de zinnen zijn er niet. En de grammatica vind ik ook wel te doen. Maar zoals leestoetsen enzo, ja dat hebben we nu heel lang niet gehad.
2800 A Nee, maar dat komt eraan hoor.
B Ja, dat vind ik altijd wel moeilijk. En luistertoetsen vond ik ook moeilijk, maar dat ging de vorige keer dan best wel prima.
2805 A Maar waar wil je naartoe? Zeg maar, wat wil je bereiken met Duits? Gesprekje in de auto of...
B Ja, nou ja, ik ga best wel vaak naar Duitsland met mijn ouders om daar boodschappen te doen of gewoon in de winter naar kerstmarkten. Het is wel handig om dan een beetje de weg te kunnen vragen of te vragen wat iets kost en dat ik mensen kan begrijpen. Maar dat gaat ook best wel goed. Mensen die Duits tegen je praten, dat is best wel te doen vind ik. Uitspraken en wat ze bedoelen. Maar praten is toch echt wel een dingetje.
2810 A Ok, nou ik vanmiddag alweer een leuke oefening daarover. Oh nee, dan ben je er niet natuurlijk.
B Nee.
A Ah, jammer! En toen hadden we deze lessenreeks en dat ging niet alleen maar over Duits, maar ook over andere vakken. Welke vakken waren dat denk jij?
B Ik denk geschiedenis en misschien ook een beetje Duitse literatuur, maar dat hoort natuurlijk ook bij Duits.
2815 A En verder nog?
B Geen idee eigenlijk. Je gaat ook iets dieper in op het geloof, maar dat hebben wij niet. Wat ik eigenlijk best jammer vind.
A Krijg je dat vak niet, nee? Ok.
B Nee, ik ben wel eens op scholen wezen kijken voordat ik dan naar deze school ging waar ze levensbeschouwing gaven als vak. En dan ga je echt leren over andere culturen en geloof enzo. Dat vind ik best wel interessant en ook best wel belangrijk denk ik.
2820 A Nou, daar moet je iets mee doen! Daar moet je een boek over lezen of een studie over doen. Maar hoe vond je dat dan, dat we Duits en geschiedenis samen deden?
B Bij best wel veel vakken kom je geschiedenis tegen, zoals bij Engels hebben we het nu ook over antisemitisme en bij geschiedenis straks ook. Maar het is toch wel weer leuk vind ik, dat je bij elk vak net een andere kant van antisemitisme bekijkt. Bij Duits heb je het natuurlijk over heel andere dingen weer dan bij Engels en geschiedenis. Dus dat vind ik nu eigenlijk best wel weer een andere leuke kant hebben.
2825 A Ok, maar vind je het niet teveel worden? Teveel geschiedenis?
B Ja, soms wel. Maar ik snap wel heel goed dat dit elke keer terugkomt. Op de basisschool krijg je natuurlijk hierover, bij geschiedenis ook meerdere jaren. Dus ik snap wel, het is natuurlijk heel belangrijk dat iedereen ervan weet en dat we het blijven herhalen. Het enige ding dat ik een beetje jammer vind vaak is dat dit soort gebeurtenissen, de hele vervolging van een bepaalde groep mensen, dat gebeurt tegenwoordig ook nog steeds. Die actuele gebeurtenissen, daar horen we dan niet zoveel van. Dat vind ik eigenlijk dan net een beetje jammer. Dan denk ik, ja, schijnbaar leren we er nog steeds niet van in de wereld want ja, het gebeurt nog steeds. Ik zou het ook wel leuk – nou leuk natuurlijk niet – wel interessant vinden als we daar, ja er zijn natuurlijk hartstikke erge voorbeelden, maar daar hoor je dan niet zoveel over. Dat vind ik dan een beetje jammer
2835 A Ja. Maar het is natuurlijk ook wel heel moeilijk om daar iets over te zeggen hè.
B Ja, is ook, zeker.

- 2840 A Het is nu aan de hand. Het is altijd heel moeilijk om te praten over dingen die nu aan de hand zijn. Een docent wil altijd zeggen hoe het gaat. Over nu weet je niet hoe het gaat. Toen heb ik dat gedicht laten horen. Wat vond je daarvan, van dat gedicht?
- B Ik vond het wel een bijzonder gedicht eigenlijk. Ja ik kijk er natuurlijk naar omdat hier mijn boekje ligt.
- A Ja, maar toen je het voor de eerste keer hoorde? Toen die dat voorlas?
- 2845 B Ja, het raakte me wel een beetje ofzo. Het was niet gewoon van, hij leest het voor. Het was een soort angstaanjagend ofzo. Hij leest het wel op een goede toon, denk ik. Dat je wel echt denkt: dit was wel echt foute boel, zeg maar. Dat gevoel kreeg ik er wel een beetje bij.
- A Een beetje een gevoel van, er is iets aan de hand. Maar wat is er dan aan de hand en daar kwam je dan later achter, als het goed is.
- B Ja, precies, ja.
- 2850 A Wat vond je van het schrift dan?
- B De vragen erin vind ik best wel leuk, een afwisseling tussen opzoeken en je eigen mening. Dat vind ik eigenlijk wel heel goed. Dan blijf je er ook een beetje bij, zeg maar. Dan ga je zelf ook echt nadenken over bepaalde onderwerpen. Dus dat vind ik eigenlijk wel goed. En dat er tussendoor een opdracht was over herdenkingen en standbeelden. Ik denk dat dat een heel goede afwisseling is.
- 2855 A Dus daardoor kon je uiteindelijk wel iets meer over het gedicht nadenken.
- B Ja, ik denk het wel ja.
- A Het was best wat zelfstandig werken dit schrift, je moest best wat zelfstandig doen. Vind je dat fijn, of niet?
- B Ik vind dat wel fijn eigenlijk. Bij de meeste dingen vind ik dat wel fijn, om zelf aan de gang te gaan of gewoon in tweetallen ofzo.
- 2860 A Dus dat kwam hier ook wel van pas. Mooi zeg. Dan moet ik eens even kijken of ik hier nog een vraag heb staan voor jou. Herkende jij nog dingen van het gedicht, ja je hebt gezegd dat je het er al op basisschool over hebt gehad, op de middelbare weer, bij verschillende vakken. Herkende jij dingen uit het gedicht, van wat je al wist, van je voorkennis?
- B Dat niet zozeer eigenlijk. Meer nieuwe dingen, zoals wat u vertelde over die hond, die dan getraind werd om mensen aan te vallen. En dat Joden dan werden gevraagd om muziek te spelen terwijl er graven werden gegraven enzo. Dat wist ik eigenlijk nog niet.
- 2865 A Misschien ook maar beter dat dat op de middelbare school pas komt en niet al veel eerder hè. Het is natuurlijk ook wel heel moeilijke info. Even kijken, waarom denk je dat we dit gedicht behandeld hebben?
- B Ik denk omdat het best wel een goed beeld geeft van hoe het is als slachtoffer zijnde denk ik. Het geeft ook heel erg goed weer wat het met je doet. Ik weet niet precies, die man die dat gedicht had geschreven, want wat was zijn rol precies?
- A De man die het gedicht had geschreven, Paul Celan.
- B Was hij ook Joods?
- A Ja, dat heb ik verteld ja.
- 2875 B Ik vond dat hij best wel goed lieten weten wat het met hem deed.
- A Dus daarom denk je dat het behandeld werd, omdat het belangrijk is... ok. En vind jij het ook belangrijk dat het wordt behandeld?
- B Dit gedicht of het hele onderwerp?
- A Nee, dit gedicht.
- 2880 B Jawel, ik denk het wel. Want normaal gesproken, ja, je zou sneller een film ofzo erover zien. Maar ik denk dat dit wel een hele goede methode is eigenlijk. Een boek is dan net weer iets te lang, misschien. Maar dit is wel handig.
- A Ok, nou mooi, dan was dit het.

Schüler 20 (Zl. 2884-2961)

- 2885 1. April 2021, 9:00, in Teams
A: Interviewer, B: Schüler 20 (4 vwo)
- 2890 A Welk profiel heb jij?
B Ik heb NG.
A Extra vakken?
B Ja, natuurkunde.
A En je hebt Duits, heb je Frans? Nee
B Nee
- 2895 A Waarom heb je voor Duits gekozen?
B Ik zat een beetje in twijfel, want voor Frans hoefde ik niet veel te doen en haalde ik vaak goede cijfers.
A Mooi.
B Maar voor Duits was het eigenlijk ook best wel hetzelfde.
A En hoe goed wil je het kunnen? Vind je dat je het al goed genoeg kan, of moet het nog beter?
- 2900 B Ja, het kan natuurlijk altijd wel beter maar ik ben ook niet echt van plan om in Duitsland te gaan wonen ofzo, dus ik vind het wel prima.
A Oh, dus je hoeft niet meer te leren? Eindexamen en klaar.
B Ja, dat is het wel. Want ik vind het ook niet een heel leuk vak ofzo, ik heb niet heel veel met talen.
A Nee? Ben je een bèta?
- 2905 B Ja.
A Wat vind je het leukste vak dan?
B Ik heb er eigenlijk twee, dat zijn scheikunde en biologie.
A Ok, ah die twee komen ook heel mooi samen als je een mooie studie uitkiest hè. Bijvoorbeeld biomedische wetenschappen.
- 2910 B Ja.
A Ok. Nou, dan weet ik dat ook weer. Deze lessenreeks ging niet alleen maar over Duits hè, er komen eigenlijk ook andere vakken in terug. Welke vakken denk jij?
B Geschiedenis en misschien ook wel maatschappijleer.
A Ja, ok. Wat vind je daarvan?
- 2915 B Ja, ik vond geschiedenis eigenlijk altijd wel een leuk vak. Ik zat te twifelen of ik dat ook nog moest kiezen maar dat heb ik uiteindelijk maar niet gedaan en maatschappijleer hebben we nog niet, maar dat lijkt me op zich wel een leuk vak, ik ben ook wel geïnteresseerd in dingen zoals de politiek dus dat lijkt me wel leuk.
A Dus je vond het wel leuk dat dat terugkwam naast de taal alleen?
B Ja.
- 2920 A Ok, mooi. En dat gedicht. Toen ik dat liet horen, dat Paul Celan dat voorleest, wat dacht je toen? Wat vond je daarvan?
B Ja, ik had hem dus al vorig jaar een keer gehoord bij docent X, dus ik kende hem al. Maar ik vond wel, toen hij dat zo voorlas merkte je zeg maar wel de emotie en de pijn die erachter zat. Dus ik vond het wel mooi dat hij het op die manier voorlas, zodat wel de boodschap goed wordt overgebracht.
- 2925 A Ok, ja, hij heeft het zelf geschreven hè, dus dan is het wel mooi dat hij het zelf voorleest inderdaad. Wat vond je van dat schrift, dat we erbij hadden?
B Ja, ik vond dat eigenlijk wel leuk om te doen. Het is ook een keer iets anders dan gewoon uit het werkboek, met grammatica en dat soort dingen. Ik vond het ook wel interessant, omdat het ook met geschiedenis te maken heeft en sowieso boeit die Tweede Wereldoorlog wel heel erg, dus ik vond het wel een leuk uitstapje naar iets anders.
- 2930 A Doe je daar in je vrije tijd nog wel eens wat mee, met de Tweede Wereldoorlog? Een boek, of...
B Niet heel vaak, maar ik vind het wel leuk om artikelen te lezen over bepaalde personen.
A Ok, maar je kijkt dus niet video's of documentaires erover?
B Nee.
- 2935 A Wat vind je er dan van om naar zo'n gedicht te kijken op veel verschillende manieren? Dus we hebben gekeken naar de auteur, naar de context, naar het gedicht zelf, naar de taal die erin staat, vind je dat fijn of moeilijker om zo naar een gedicht te kijken?
B Ja ik vond wel dat het een leuke manier was om ook te kijken naar hoe het gedicht ook is opgebouwd en zeg maar: veel structuur, weinig structuur, dat soort dingen, ik vond het wel interessant om daarnaar te kijken.
A Ok, en het schrift hielp wel een beetje daarbij?
- 2940 B Ja, wel een beetje.
A Dus je begrijpt dat gedicht nu wel redelijk.
B Ja.

A Nou, dat is mooi. Het komt best vaak terug, denk ik, in Duitsland zie je het best vaak, het gedicht. Even kijken, zelfstandig werken, ja denk ik dat jij dat wel fijn vindt.

2945 B Ja.

A En dat was in dit schrift ook wel mogelijk. Kan je daardoor de stof beter tot je nemen, als je het zelf kan doen?

B Ja, vaak wel, maar ik vind het vaak ook leuk om met iemand samen te werken met wie ik goed kan samenwerken, zodat ik er ook echt iets aan overhoud, zeg maar, maar vaak is het wel zelf. Dus ik vond het ook wel fijn dat ik hier zelf aan kon werken.

2950 A Maar gelukkig zit voor jou iemand waar je altijd wel goed mee samen kan werken.

B Ja.

A Waarom denk je dat dit gedicht wordt behandeld?

B Omdat het natuurlijk het vak Duits is, dit is misschien wel het belangrijkste gedicht denk ik, van Duitsland en het gaat over een hele belangrijke gebeurtenis. Dus ik denk dat het ook een soort bewustwording is voor iedereen van wat er daadwerkelijk is gebeurd en dat we daarom dit gedicht krijgen.

2955

A Ok, en vind jij het zelf ook belangrijk?

B Ja.

A Waarom?

B Nou ja, omdat het niet echt vergeten mag worden wat er is gebeurd en dat het ook niet nog een keer opnieuw gebeurt.

2960

A Nou, prima. Dat was het eigenlijk alweer.

Schüler 21 (Zl. 2962-3019)

1. April 2021, 9:40, in Teams

2965 A: Interviewer, B: Schüler 21 (4 vwo)

A Welk profiel heb jij?

B Ik heb NT/NG.

A NT/NG, en je hebt Duits erbij. Niet Frans?

2970 B Nee, geen Frans.

A En wel aardrijkskunde, nee, geen aardrijkskunde.

B Nee aardrijkskunde hoeft niet.

A Omdat je aan de natuurkant zit. Duits, vind je dat leuk, ik weet het al wel een beetje, of niet zo heel leuk.

2975 B Nou, ik vind talen in het algemeen niet per se heel leuk. Het is niet dat ik Duits echt haat ofzo, het is meer, ik ben gewoon niet heel goed in talen, ik spreek thuis al genoeg talen.

A Ja? Welke talen spreek jij thuis?

B Ja, ik spreek thuis Nederlands met mijn broertjes en Farsi, dus Afghaans, met mijn ouders en als familie langskomt en dan ben ik nu ook Arabisch aan het leren, zodat ik de Koran kan lezen.

A En dan zeg jij dat je niet goed bent met talen? Maar je doet er hartstikke veel!

2980 B Ja, ik doe er wel veel, maar dan is nog meer onthouden best moeilijk.

A Dat snap ik heel goed, ja. Zo, dat had ik even niet door. He, wat wil je nog bereiken met Duits? Wanneer heb jij je doel bereikt voor Duits? Eindexamen?

B Ja, als ik met eindexamen gewoon de basis heb. Gewoon de basis van Duits kennen.

2985 A Snap ik, en nou gingen we met dat schrift aan de slag. Dat ging niet alleen maar over Duits. Welke vakken ging het nog meer over?

B Geschiedenis.

A Ja, en verder nog?

B Misschien nog een beetje filosofie, veel over mening praten.

A Ok. En wat vond je daarvan vakken die samenkomen?

2990 B Ik vind vakken die samenkomen sowieso wel leuk, alleen filosofie en geschiedenis hebben we heel vaak samen gehad, in de derde en in de tweede, want onze docent vond het heel leuk, dus het is niet wennen, het is gewoon normaal voor mij. Het is niet alsof het mij opviel. Het is best wel leuk, vakken die samenvallen.

A Leuk, en nou hadden we dat gedicht geluisterd in de les, dat Paul Celan dat voorleest, en wat dacht je toen het werd voorgelezen?

2995 B Ik was er niet toen het werd voorgelezen, maar toen ik het zelf had gelezen, het gedicht had ik al eerder gelezen bij een les Duits, het is wel goed om te lezen voor iedereen gewoon en om te weten. Gewoon voor de kennis van wat er toen is gebeurd.

A Ok. En wat vond je van het schrift?

B Niet per se leuk ofzo, het zijn opdrachten die wel te doen zijn, dus dan maak ik ze.

3000 A En wat vind je er dan van dat we op meerdere manieren naar zo'n gedicht kijken, dus naar de context, naar de auteur, naar de inhoud van het gedicht, de vertaling, al die dingen hebben we bekeken eigenlijk. Vind je dat dat het makkelijker maakt of wordt het moeilijker daardoor? Misschien leuker, minder leuk?

B Het is hetzelfde gewoon. Je kijkt naar meerdere aspecten, alleen het blijft hetzelfde alsnog.

3005 A Nou, eens even kijken. Wat vind jij van zelfstandig werken? Dit schrift is veel zelfstandig werken, wat vind jij daarvan?

B Het is fijn, als de klas ook stil is. Dus ik heb heel vaak bij lessen zoals wiskunde, als je dan huiswerk moet gaan maken aan het einde, de klas die er dan doorheen praat, daar word ik gewoon gek van. Ik wil gewoon mijn wiskundehuiswerk maken en niet door de klas praten. En bijvoorbeeld bij mijn scheikundeles heb ik een heel klein klasje. En als je dan huiswerk moet maken is het makkelijk, iedereen is stil daar.

3010 A Ok, en dan heb je het af?

B Ja, als het rustig is dan is het fijn en als iedereen zit te praten is het moeilijk om zelfstandig te werken.

A Waarom wordt dit gedicht denk je behandeld bij Duits, waarom doen we dat?

3015 B Duitse geschiedenis, denk ik. Ik denk dat mensen sowieso moeten weten over de geschiedenis van wat er in Duitsland is gebeurd. Dus het is goed dat het behandeld wordt. En voor de rest om te kijken of wij op andere, complexere manieren Duits kunnen begrijpen. Zo'n gedicht legt bijvoorbeeld niet precies uit wat het betekent. Zwarte melk, je weet niet precies wat het betekent, je moet er zelf achter gaan komen.

A En dat is wel goed, denk jij?

B Ja, dat is wel goed voor complex leren of complex denken.

A Nou, mooi B! Dan weet ik dat weer.

3020 **Schüler 22 (Zl. 3020-3070)**

1. April 2021, 9:50, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 22 (4 vwo)

- 3025 A Welk profiel heb jij?
 B Ik heb het profiel NT.
 A NT. Extra vakken?
 B Geen extra vakken.
 A Geen extra vakken. Je hebt dus Duits, maar geen Frans.
- 3030 B Nee, klopt.
 A Waarom heb jij voor Duits gekozen?
 B Duits vind ik meer een taal waar ik ook gewoon iets aan heb en waar ik iets meer aan denk te hebben later, want later dan denk ik dat ik een klein...
 A Een soort bedrijfje?
- 3035 B Ja.
 A Ok!
 B Dan heb je denk ik net wat meer aan Duits, aangezien dat ook zo'n groot handelsland is, dan aan Frans. En sowieso vind ik Duits een leukere taal om te spreken, het lijkt meer op het Nederlands, dat voelt iets natuurlijker.
 A Mooi man. En wil je het nog beter kunnen dan het nu gaat, of denk je: zo red ik me al wel?
- 3040 B Ik wil het sowieso wel beter kunnen als dat ik het nu kan, ja.
 A Dus je wil met je bedrijfje later Duits ook gebruiken om beter... meer omzet te maken.
 B Dat. En dan is het contact met Duitse klanten wel heel handig.
 A Ok, nou, mooi. Hé en toen gingen we met het gedicht aan de slag en het schriftje erbij, Todesfuge. Dat was niet alleen maar Duits, welke vakken denk je nog meer?
- 3045 B Ik denk dat het ook een beetje geschiedenis was.
 A Verder nog misschien, vakken?
 B Nederlands?
 A Ja, zeker. Gedichten, literatuur. Ok, prima. Toen liet ik het gedicht horen, dat Paul Celan dat voorleest, wat dacht je toen, toen ik eruit voorlas?
- 3050 B Eerst vond ik het een beetje gek, want er wordt redelijk wat herhaald, maar daarna toen vond ik het wel duidelijk en dan weet ik er ook wel redelijk wat van en ik heb er veel series over gezien...
 A Waarvan?
 B Van de Jodenvervolging. Dan heb je echt goed door wat het over gaat en denk je bij jezelf, wauw, dit is wel heel diepgaand en goed geschreven en goede betekenissen ook.
- 3055 A Ok. Hé, en wat vond je dan van het schrift?
 B Dat schrift vond ik goed gemaakt met goede vragen waar je wel echt flink over moest nadenken. Met veel goede info die erin stond.
 A En het is ook best veel zelfstandig werken. Vind je dat fijn of niet?
 B Dat vind ik op zich wel fijn.
- 3060 A En had je ook met zelfstandig werken dat je meer gemotiveerd bent, of minder gemotiveerd dan wanneer we het klassikaal zouden doen?
 B Met klassikaal werken ben ik een beetje van, ja uitleg en bla bla bla en zodra ik zelfstandig werk ben ik een beetje aan het doorwerken, want dan weet ik: ik hoef minder thuis te doen. Dan kan ik thuis weer meer tijd plannen voor andere dingen, of meer tijd voor toetsen leren en dat soort dingen.
- 3065 A Waarom denk je dat we dit behandelen, dit gedicht?
 B Omdat het heel erg belangrijk is om voor mensen van onze leeftijd een beetje een idee te hebben van hoe het er toen aan toeging en hoe erg dat eigenlijk was.
 A En dat vind jij ook belangrijk?
 B Dat vind ik heel erg belangrijk.
- 3070 A Ok, nou, prima!

Schüler 23 (Zl. 3071-3145)

1. April 2021, 10:00, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 23 (4 vwo)

- 3075 A Welk profiel heb jij?
B NT/NG.
A NT/NG, en heb je dan extra vakken?
B Ik heb geen extra vakken.
- 3080 A Dus Duits is je enige taal dan, ja naast Engels.
B Ja, naast Engels en Nederlands is Duits mijn enige taal.
A Ok, en wat vind je van Duits, vind je dat een leuk vak, een minder leuk vak.
B Ik vind het zeg maar een leuk vak, want ik weet wat ik er later ook zelf mee ga doen. Ik ga later, als me dat lukt om zoveel geld te verdienen, op wintersport in Oostenrijk, want dat doe ik nu ook vaak met mijn familie en dat wil ik graag doorzetten in de toekomst.
- 3085 A Dus voor de wintersport vind jij het fijn dat je Duits kan.
B Ja, inderdaad en bijvoorbeeld ook voor dat als ik in Duitsland een keertje ergens kom dat ik gewoon weet wat iedereen zegt en wat tegen mij gezegd wordt.
A Ja, ok, daar zet jij dus op in. Ok. En ben je daar al bijna, dat dat lukt, of moet je dan nog even?
- 3090 B Nou, de meeste dingen lukken mij wel prima. Er zijn soms woordjes die ik bijvoorbeeld niet weet, maar meestal kom ik er wel uit.
A Nou, misschien dat je de komende twee jaar dan nog beter wordt om die wintersportvakantie helemaal succesvol te maken. Dan hadden we die lessenreeks over Todesfuge. Dat ging niet alleen maar over Duits, ook wel over andere vakken. Welke vakken denk jij?
- 3095 B Geschiedenis. Het gaat sowieso ook over sociale handelingen tussen mensen met elkaar, met antisemitisme enzo.
A Ja, wat voor vak zou je daar nog bij kunnen bedenken?
B Ja, dat weet ik niet want ik heb nog nooit zo'n vak gehad. Misschien drama ofzo.
A Ja, verder nog een vak?
- 3100 B Nee, dat niet per se.
A Je zou nog kunnen denken aan misschien CKV, ofzo.
B Ja, inderdaad.
A Omdat er ook nog een paar kunstopdrachtjes in stonden. En dan ging ik dat gedicht laten horen, het gedicht Todesfuge van Paul Celan, en hij ging dat zelf voordragen in YouTube, wat dacht je toen je dat hoorde?
- 3105 B Ja, ik vond dat moeilijk te begrijpen omdat ik er zelf niet bij ben geweest maar ik kan me voorstellen voor mensen die er wel bij zijn geweest, dat het een heel emotioneel gedicht is enzo en dat dit best wel diep gaat.
A Ja, dus je kon je daar wel een beetje in inleven. Kon je dat ook een beetje horen misschien?
B Ja, want het was niet echt een blij gedicht ofzo. Het was wel echt dat het serieus bleef en dat het niet overging op grappige dingen ofzo, nee het bleef gewoon echt bij de kern, gewoon serieus.
- 3110 A Ja, ok. En wat vond je dan van dat schrift?
B Ja, dat schrift is dat Todesfuge boekje toch? Volgens mij staan er gewoon opdrachten in over dat gedicht en over antisemitisme en over Jodenvervolging. Ik weet niet wat ik daarvan moet vinden, want u zei laatst ook al dat in de tijd dat dit allemaal aan de gang was, dat niemand ervan afwist dat dit zo was en dat vond ik toch best wel schokkend.
- 3115 A Nou, niemand... er waren natuurlijk wel wat mensen die er iets van wisten, maar het waren er heel weinig, ja.
B Ja, op zich vond ik dat best wel schokkend ja.
A Maar het schriftje zelf, de opdrachten die erin stonden enzo, wat vond je daar dan van?
B Waar ik tot nu toe ben heb ik gewoon die opdrachten gemaakt en stond ik bij sommige dingen stil wat gewoon impact heeft gehad op de maatschappij na de oorlog.
- 3120 A Ja, ok, en dat we dan op meerdere manieren naar het gedicht hebben gekeken, we hebben naar de context gekeken, naar de achtergrond van de auteur, we hebben gekeken naar de vertaling van het gedicht, maar ook naar de inhoud, wat de inhoud betekent. Wat vind je ervan om op meerdere manieren naar zo'n gedicht te kijken? Wordt het daar begrijpelijker van of juist ingewikkelder?
B In sommige opzichten wordt het natuurlijk ingewikkelder, omdat als je natuurlijk vanuit de schrijver zijn standpunt kijkt, dan zie je waarom hij het heeft geschreven en wat hij allemaal heeft meegemaakt, maar als jij natuurlijk als buitenstaander dit leest, dan weet je natuurlijk helemaal niet waarover dit gaat. Dan wordt het juist ingewikkelder.
- 3125 A Ja, ok. Wat vind jij van zelfstandig werken?
B Het ligt eraan, meestal wel prima.
- 3130 A Ok, leuker dan samen doen?

B Nou ja, zeg maar, dat is meestal, ik kan het wel samen met mensen gaan doen, maar meestal ben ik dan langer bezig dan wanneer ik het in mijn eentje doe, omdat in mijn eentje ga ik ook gewoon verder en met anderen is het meer dat je moet wachten op de ander, ofzo, ik weet het niet. De ene keer is het fijn en de andere keer is het minder fijn.

3135 A In dit schrift kon je best wel veel zelfstandig doen. Daar heb je dus dat je denkt, dat vind ik niet per se veel fijner of veel minder fijn.

B Nee, dat is gewoon een beetje neutraal.

A Waarom denk je dan dat wij dit gedicht behandelen bij Duits?

3140 B Natuurlijk ook om de geschiedenis van Duitsland een beetje in beeld te brengen en natuurlijk ook omdat het een Duits gedicht is. Dat wij ook de Duitse taal weer een beetje beter onder controle krijgen, dat vooral.

A Ok, en vind je dat ook belangrijk, dat zo'n gedicht dat dus gaat over, zoals jij zegt de geschiedenis van Duitsland maar ook heel specifiek dit thema, vind je dat ook belangrijk dat dat wordt behandeld?

B Als je de geschiedenis van iets wilt delen moet je ook de zwarte bladzijdes lezen. Dus ik vind het best wel belangrijk dat dit wordt besproken.

3145 A Ok. Even kijken, dat was het wat mij betreft wel.

Schüler 24 (Zl. 3146-3210)

1. April 2021, 10:20, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 24 (4 vwo)

- 3150 A Jouw profiel. Welk profiel heb jij?
 B NT met Duits en Frans.
 A Duits en Frans, dus geen... heb je dan iets moeten laten vallen daarvoor of heb je een extra vak?
 B Extra vak, Duits.
- 3155 A Oh, goed bezig. Ja, mooi. Wat vind jij van Duits?
 B Ja, eigenlijk wel goed. Het gaat me wel gemakkelijk af, dus, ja prima.
 A Ok, mooi. Hoe goed wil je het kunnen uiteindelijk, Duits?
 B Het is niet mijn bedoeling om een of andere tolk te worden ofzo of iets te vertalen ofzo. Meer denk ik een beetje dat als je ergens voor werk naartoe moet of op vakantie bent dat je gewoon kan communiceren in Duits.
- 3160 A Nou ja er zit nog wel wat verschil in, voor werk moet je het waarschijnlijk beter kunnen dan op vakantie.
 B Ja klopt.
 A Maar wil je het dan voor werk kunnen of voor vakantie?
 B Dat weet ik eigenlijk niet zo goed
 A Gewoon het vak volgen, ok. En toen gingen we dit met Todesfuge doen. Dat gaat niet alleen maar over Duits, welke vakken nog meer, denk je?
- 3165 B Geschiedenis, misschien een beetje aardrijkskunde ofzo.
 A Oh, waarom aardrijkskunde?
 B Het gedicht gaat over de samenstelling van de lucht, dat er as is enzo, zoiets. En verder weet ik niet.
 A Wat vind je daar dan van, dat in één vak andere vakken naar voren komen. Dus bij Duits, dat we ook geschiedenis doen?
- 3170 B Ja, eigenlijk wel goed. Ik vind geschiedenis zelf niet zo heel leuk maar voor je algemene beeld is het denk ik wel goed dat wat meerdere dingen bij elkaar komt.
 A Nou, toen ging ik dat gedicht laten horen, ging Paul Celan dat voorlezen en wat dacht jij toen, toen hij dat ging voorlezen? Voelde je er iets bij?
- 3175 B Ik weet niet echt of ik iets dacht, maar gewoon puur die emotie, echt oprecht.
 A En raakte jou dat ook wel een beetje, of niet?
 B Ik weet niet of het mij geraakt heeft, maar wel indruk gemaakt.
 A Ok, en dan hadden we het schrift erbij. Wat vond je van het schrift?
- 3180 B Ik dacht eerst dat het misschien een beetje een langdradig werkboek zou zijn. Maar dat viel eigenlijk wel mee. Ik vond het ook eigenlijk wel, ja ik hou niet zo van geschiedenis, maar ik vond het wel interessant om te doen.
 A Waarom vond je dat?
 B Toch een beetje andere thema's dan anders. Die tegels die voor die huizen lagen.
 A De *Stolpersteine*, ja.
 B Ja, dat was iets waarvan ik nog nooit had gehoord, dat vond ik wel leuk eraan.
- 3185 A Omdat je het nog niet kende.
 B Ja.
 A We hebben op heel veel manieren naar het gedicht gekeken, in het schrift kijk je op een paar manieren naar het gedicht. Je kijkt naar de auteur, de inhoud, je kijkt ook naar de context en naar de vertaling enzo. Wat vind je daarvan, om op verschillende manieren naar een gedicht te kijken? Maakt dat het begrijpelijker of juist lastiger?
- 3190 B Ik denk dat het het wel begrijpelijker maakt doordat je een wat breder beeld van een gedicht krijgt, in plaats van dat je het gewoon leest en dat dat het is.
 A Ja, dus je leest nu nog een keer het gedicht en dan denk je van: oh ja, ik begrijp er nu wel weer iets meer van ofzo?
 B Ja, zeker.
- 3195 A En dan, het was ook zelfstandig werken. Een les gingen we veel zelfstandig eraan werken. Wat vind je daarvan, zelfstandig werken?
 B Ja, ik vond het wel fijn, zo hoefde ik niet zoveel thuis te doen.
 A Vind je dat fijn om zoiets zelfstandig te doen of zou je dat liever klassikaal doen?
- 3200 B Ik deed natuurlijk wel samen met X in de les, dus niet helemaal alleen. Maar ik vond het eigenlijk wel fijn, of met zijn tweeën ofzo of in groepjes zou ik ook wel leuk vinden.
 A Ok, mooi. En dan nog één vraag. Waarom denk je dat we dit doen in de les, zo'n gedicht?
 B Ik denk misschien een beetje voor het begrijpen van die beeldspraak, want die begreep ik eerst niet, die zwarte melk, dacht ik: wat is dat, maar door daar dieper op in te gaan begreep ik het allemaal wel. Dus ik denk gewoon om de taal een beetje beter te begrijpen en niet alleen grammatica en woordjes leren.
- 3205 A En vind je dat ook wel belangrijk?

B Ja, ik denk het wel.

A En zit er misschien nog iets anders aan, waarom we dat zouden doen? Behalve, wat jij zegt, het begrijpen van de beeldspraak.

B Ik denk ook om een beetje een raakvlak te vinden met geschiedenis en een iets algemene les te geven.

3210

A Ja, ok. Mooi.

Schüler 25 (Zl. 3211-3270)

1. April 2021, 11:00, in Teams

A: Interviewer, B: Schüler 25 (4 vwo)

- 3215 A Welk profiel heb jij?
B Ik heb EM.
A Extra vakken?
B Nee. Met aardrijkskunde in plaats van Frans.
- 3220 A Ok, dus je hebt alleen Duits, Engels en Nederlands. Dat zijn je enige talen. Hoe goed wil jij Duits kunnen? Ik hoor je al wel eens een beetje Duits babbelen, maar moet dat nog beter?
B Ik zou het wel fijn vinden om het gewoon goed te kunnen, het is toch wel lekker dichtbij, Duitsland.
A Wat is dan goed?
B Dat mensen wel gewoon mij kunnen begrijpen, niet alsof ik een kleuter ben. Een beetje verstaanbaar Duits dus.
- 3225 A Ok, dat is dus jouw doel. Toen gingen we aan de slag met het schriftje. Wat voor vakken kwamen er terug in het schrift?
B Geschiedenis, Duits, dat is hetgeen wat ik er wel het beste uit kan halen. En ik denk, ik heb dan nog geen maatschappijleer gehad, maar ik denk dat het ook wel iets van maatschappijleer erin heeft. Want het gaat toch wel een beetje om iets met de maatschappij.
- 3230 A Helemaal mooi dat je dat hebt gezien. Wat vind je daarvan, dat we bij Duits niet alleen maar bezig zijn met Duits?
B Dat vind ik wel goed, want daardoor, als Duits alleen maar Duits is wordt het wel saai, maar als je het gaat mixen met andere vakken wordt het ook een iets meer veelzijdiger vak en leer je ook nog andere dingen erbij.
A Ja, niet alleen de taal. Ok. Toen ging ik het gedicht laten horen en ging die meneer, Paul Celan, dat voorlezen in YouTube. Wat dacht jij toen?
B Ik vond dat het gedicht wel een beetje raar klonk, maar het kwam wel heftig over, ook al begreep ik niet alles even goed, maar wel het meeste, maar het kwam wel redelijk heftig over.
A Ok, en wat vond je van het schrift?
B Het schriftje! Ik vond het wel een mooi opgemaakt schriftje met de foto's die er zijn geplaatst en dat blauw, het is in ieder geval geen simpel schrift. Het is ook niet saai om te lezen, alles is ook wel leuk om te lezen.
- 3240 A Ja, ok. Wat vond je van de opdrachten?
B Voor opdrachten zijn ze goed, ik doe natuurlijk zo min mogelijk opdrachten, voor opdrachten vond ik het leuk en het zette me ook wel aan het denken.
A Ok, heel goed, we hadden in het gedicht, we hebben naar het gedicht gekeken, naar de auteur gekeken, we hebben ook naar de context gekeken, allemaal verschillende manieren om naar een gedicht te kijken. Had jij het idee dat, doordat we dat op zoveel manieren hebben bekeken, dat je het dan beter kan begrijpen, of vind je het daardoor juist wat ingewikkelder?
B Ik vind het wel, soms maakte het wel een beetje wat onduidelijker, maar op een andere manier werd het ook wel duidelijker. Soms snapte je een ding niet helemaal, maar omdat het dan van een andere kant werd bekeken, snapte ik het wel.
- 3250 A Kun je daar een voorbeeld van noemen?
B Toen we extra in gingen zoomen op *wir trinken, wir trinken*, dus dat ze maar steeds dat weg moesten slikken als het ware, dat zeg maar.
A *Wir trinken schwarze Milch*. Ja, ok. Even kijken of ik nog een goede vraag voor jou kan vinden. Waarom denk je dat we dit behandelen, dit gedicht in de les?
B Ik denk toch wel dat als mensen aan Duitsland denken dat ze best wel snel denken aan de Tweede Wereldoorlog en omdat het ook wel een mooi gedicht is, als het ware, een beter gedicht.
A Vind jij dat belangrijk, dat wij zo'n gedicht behandelen?
B Ik denk dat het soms wel goed is om iets van literatuur te behandelen, want daardoor is het eigenlijk ook wel makkelijk als ik ergens ben om verwijzingen ook eerder te kunnen zien in het Duits. Ik kan wel alle woorden weten, maar als je verwijzingen niet zo snel ziet dan zal je het soms nog steeds niet begrijpen.
- 3260 A Ok, en vind je dat het belangrijkste van zo'n gedicht, dat je dat kan begrijpen? Of kun je misschien nog iets bedenken? Ik weet het niet hoor, niet dat ik ergens naar op zoek ben.
B Ik denk dat het je ook wel een beetje aan het denken zet. Ik denk dat dat ook wel belangrijk is. Een gedicht dat je niet aan het denken zet is vaak ook niet zo'n heel goed gedicht.
- 3265 A Wil je verder nog iets toevoegen?
B Nee, dat ik het verder wel gewoon een mooi boekje vind en dat de informatie die erin staat wel leuk, goed is om te weten.
A Vooral goed om te weten.
- 3270 B Ja, dat je de Jodenvervolging ook ziet vanuit het perspectief van iemand die het heeft meegemaakt