

Radboud Universiteit
Faculteit der Letteren
Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen
Semester: 4

Masterarbeit

Welche Haltung haben SchülerInnen einer HVO-4 Klasse der Sekundarstufe II in Bezug auf Literatur bei der Fremdsprache Deutsch?

Studentin: Marlies Mensink, marlies.mensink@ru.nl

Matrikelnummer: s 1047765

Erstbetreuerin: Dr. Sabine Jentges, sabine.jentges@ru.nl

Zweitbetreuer: Prof. Dr. Paul Sars, paul.sars@ru.nl

Abgabetermin: 01.07.2022

Zusammenfassung

Volgens het internationaal vergelijkend onderzoek van PISA, blijkt dat de Nederlandse jongeren, in vergelijking met de andere deelnemende landen, een lage leesvaardigheid bezit. Daarnaast scoren zij gemiddeld lager op het gebied van leesplezier en het daaraan gekoppelde zelfbeeld. Volgens het PISA onderzoek staan de begrippen leesplezier, minder lezen en leescompetentie onlosmakelijk met elkaar in verbinding. In dit praktijkgerichte onderzoek wordt, door middel van een kwalitatieve analyse, geprobeerd te achterhalen wat de gevoelens en gedachten van leerlingen ten opzichte van het lezen van literatuur bij de Moderne Vreemde Taal Duits zijn. Door literatuur in twee onderwijsperiodes op verschillende wijzen aan te bieden hoopt de onderzoekster, die tevens als docente Duits op een middelbare school werkzaam is, te achterhalen waarom de leerlingen minder vreugde aan lezen ondervinden. De verkregen inzichten geven een duidelijk beeld over de wijze waarop leerlingen zouden willen dat literatuur in de klas bij het vak Duits aangeboden zou moeten worden. Door middel van het aanpassen van de literatuurdidaktiek en het leesmateriaal, ervaren leerlingen minder weerstand voor en tijdens het lezen, wat kan leiden tot frequenter lezen in een positieve sfeer en met een positievere houding. Dit wederom zou tot het verbeteren van de leesvaardigheid kunnen leiden wat het zelfbeeld van de leerling ten opzichte van lezen ten goede komt.

Wellicht kunnen de uit dit onderzoek verkregen inzichten leiden tot een vorm van literatuuronderwijs waarin leerlingen meer gemotiveerd worden te gaan lezen en meer plezier aan lezen ervaren. Het zou een aanzet kunnen zijn tot meer onderzoek naar de daling van de leesvreugde en het daaraan gekoppelde zelfbeeld van de Nederlandse jongeren.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung

1. Einleitung und Relevanz	3
2. Theorerischer Rahmen	6
2.1 Lesefertigkeit	6
2.2 Lesefreude und Lesemotivation	7
2.2.1 Haltung	8
2.2.2 Motivation	8
2.2.3 Kategorienbildung	9
2.3. Der niederländische fremdsprachliche Lese- und Literaturunterricht	13
2.4 Warum Literatur?	14
2.4.1 Der Mehrwert und die Funktion von Literaturunterricht	14
2.4.2 Literaturdidaktik	15
2.4.3 Literaturdidaktik beim Fremdsprachenunterricht	17
2.4.4 Wie soll Literatur im Fremdsprachenunterricht angeboten werden?	17
2.4.5 Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten	19
2.5 Ziel- und Fragestellung	20
2.6 Hypothese	21
3. Methodik	22
3.1 Die Schule Metameer	22
3.2 Die TeilnehmerInnen	23
3.3 Die Rahmenbedingungen während der Intervention	23
3.4 Das Erhebungsinstrument	24
3.5 Die methodische Herangehensweise	25
3.6 Die Durchführung der Intervention	28
4. Die Ergebnisse	31
4.1 Die Datenanalyse	33
5. Diskussion	53
5.1 Beantwortung der Forschungsfrage	57
6. Kritische Reflexion und Ausblick	60
6.1 Kritische Reflexion	60

6.2 Ausblick	64
7. Bibliografie	65
8. Anhang	71

1. Einleitung und Relevanz

Die dreijährig durchgeführte internationale Vergleichsstudie PISA¹ aus dem Jahre 2018 zeigt, dass der Anteil der niederländischen 15-jährigen SchülerInnen, die eine niedrige Lesefertigkeit haben, im Vergleich zu den Ergebnissen aus dem Jahre 2015 signifikant gestiegen ist, und zwar von 18.1% im Jahr 2015 auf 24.1% im Jahr 2018. Damit stehen die Niederlande unten auf der Rangliste der teilnehmenden Länder der OESO², wo der Durchschnitt 22.7% beträgt (vgl. Dood et al., 2020). Außerdem schneidet die niederländische Jugend, im Vergleich zu den anderen an der PISA-Studie teilnehmenden Ländern, erheblich niedriger ab bei „Freude am Lesen“ und dem daran verknüpften Selbstkonzept. In der wissenschaftlichen Literatur zum Thema wird ein Zusammenhang zwischen der Freude am Lesen, der Lesehäufigkeit und der Lesekompetenz dargestellt (vgl. Dood et al., 2020). Witte (2008) beschreibt, dass die niedrige Lesefertigkeit eine Folge der sogenannten „ontlezing“ ist: Jugendliche lesen weniger und anders und dies hat zur Folge, dass die Lesekompetenz abnimmt. Der Rückgang der Lesefertigkeit hat sowohl gesellschaftliche als auch persönliche Konsequenzen (vgl. Witte, 2008). So beschreibt Bakker (2016) die Bedeutung einer guten Lesefertigkeit in unserer heutigen, digitalen Gesellschaft. Lesen kann einen Beitrag an die nationale Gesundheit und an die Lernleistungen liefern und es kann für bessere Chancen in Bezug auf die Teilnahme am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben sorgen (vgl. Bakker, 2016).

Die Untersucherin der vorliegenden Arbeit hat vor zehn Jahren, als Quereinsteiger, als Dozentin Deutsch angefangen. Nicht nur wurde sie mit der Abnahme der Lesefertigkeit konfrontiert, sondern sie bemerkte auch, dass sich der Literaturunterricht beim Fremdsprachenunterricht Deutsch nicht viel verändert hat, im Vergleich zum Unterricht, den sie vor fünfunddreißig Jahren selbst erhalten hat. Außerdem wurden manchmal noch genau die gleichen Bücher, wie sie sie in ihrer Jugend lesen musste, im Unterricht behandelt. Es wunderte sie daher nicht, dass ihre SchülerInnen keine Lust zum Lesen hatten. Laut Geljon (1994) hat nichts eine so gravierende Auswirkung wie Literaturunterricht, in dem den SchülerInnen wenig Genugtuung geschenkt wird, und ihre eigenen Leseerfahrungen nicht berücksichtigt bzw. verfremdet werden. Nicht nur SchülerInnen, sondern auch DozentInnen können dadurch demotiviert werden. Die DozentInnen müssen sich immer mehr bemühen, das

¹ PISA = Programm for International Student Assessment

² OESO = Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

Interesse der SchülerInnen für Literatur zu wecken und die Lücke zwischen den Interessen der SchülerInnen und den Lernzielen der DozentInnen wird zunehmend grösser (vgl. Geljon, 1994 zitiert nach Witte, 2008).

Genau diese Erfahrungen, und der daraus entstandenen Unzufriedenheit über ihren eigenen Unterricht, haben die Untersucherin dazu gebracht, eine praxisnahe Arbeit, in der sie die Gefühle und Gedanken ihrer SchülerInnen hinsichtlich Literatur und Literaturunterricht herausfinden möchte, auszuführen.

Im theoretischen Rahmen geht die Untersucherin zuerst auf die möglichen Gründe der Abnahme der Lesefertigkeit und Lesefreude der niederländischen Jugend ein, wonach sie das Konzept Motivation erklärt. Weiterhin wird der mögliche Mehrwert von Literatur erläutert. Danach wird auf die Literaturdidaktik im Allgemeinen, und spezifisch auf die der Fremdsprachen, eingegangen. Im methodischen Teil beschreibt die Untersucherin erstens die Schule, an der sie als Dozentin Deutsch unterrichtet. Zweitens wird ausführlich auf die TeilnehmerInnen der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie eingegangen. Drittens wird die besondere Lage, in der sich sowohl die Schule als auch die SchülerInnen befindet bzw. befinden, beschrieben. Hieran anschließend werden die, für die Datensammlung entwickelten Fragebögen beschrieben, wonach die qualitative Inhaltsanalyse, mit der die Daten ausgewertet wurden, erläutert wird. Zum Schluss werden die Ergebnisse dargestellt und in der Diskussion besprochen, wobei die Forschungsfrage beantwortet wird. In einer kritischen Reflexion evaluiert die Untersucherin sowohl die Rahmenbedingungen, unter denen die Studie stattgefunden hat, als auch die Analyse der Daten und gibt im Ausblick noch einige Empfehlungen für mögliche Folgestudien

Diese Arbeit ist sowohl von wissenschaftlichen als auch praktischer Relevanz. Aus wissenschaftlicher Sicht hofft die Untersucherin, neue Einsichten über mögliche Gründe für die sogenannten „ontlezing“ bei Jugendlichen zu erhalten. Diese neuen Einsichten können vielleicht helfen, diese sogenannte „ontlezing“ zu stoppen. Auch können die Ergebnisse dieser Studie, DozentInnen Niederländisch und Moderne Fremdsprachen motivieren, ihre Literaturdidaktik, und das dazu gehörende Unterrichtsmaterial, anzupassen. Dies könnte dazu führen, den Teufelskreis, weniger Lesefreude, weniger Lesen, weniger Lesekompetenz und weniger Lesemotivation vielleicht zu durchbrechen. Außerdem hofft die Untersucherin mit dieser Studie einen Beitrag an die Frage zu liefern, wie Literaturdidaktik bei den Fremdsprachen in

Sekundarschulen gestaltet werden sollte, damit SchülerInnen motivierter werden zu lesen.

Aus praktischer Sicht hofft die Untersucherin, als Dozentin, ihre SchülerInnen, indem sie sie sich auf eine aktive und kreative Art und Weise mit Literatur beschäftigen lässt, zu motivieren, mehr zu Lesen. Damit wäre ein kleiner Anfang, Literatur beim Schulfach Deutsch positiver zu empfinden, gemacht. Dieser kleine Schritt wäre allerdings für die Untersucherin für ihren eigenen Unterricht ein großer Sprung vorwärts.

2. Theoretischer Rahmen

Das folgende Kapitel setzt sich zunächst mit den Begriffen Lesefertigkeit, Haltung, Lesefreude und Motivation, insbesondere der Lesemotivation, auseinander. Danach wird auf die möglichen Gründe, die zur Abnahme der Lesefertigkeit und der Lesefreude führen können, eingegangen. Im Vordergrund stehen dabei die, im Sinne dieser praxisnahen Arbeit, möglichen Gründe für die Abnahme in Bezug zum heutigen fremdsprachlichen Lese- und Literaturunterricht. Anschließend wird der mögliche Mehrwert von Literatur erläutert. Zuerst wird auf die Literaturdidaktik im Allgemeinen und darauffolgend auf die fremdsprachliche Literaturdidaktik eingegangen. Schließlich wird das Ziel und die Fragestellung dieser Arbeit erörtert.

2.1. Lesefertigkeit

In der bereits erwähnten PISA Studie (2018) wird die Lesefertigkeit in drei Begriffe unterteilt: Informationen suchen, Texte verstehen und evaluieren und reflektieren. Die niederländische Jugend schneidet bei den ersten beiden Begriffen, Informationen suchen und Texte verstehen, durchschnittlich ab. Beim Evaluieren und Reflektieren schneiden sie niedriger ab. Die zu diesem Begriff gehörende Fertigkeit wird von Gubbels et al. (2019) beschrieben als die Fertigkeit, die Qualität und die Glaubwürdigkeit eines Textes beurteilen zu können und die Fertigkeit auf den Inhalt und die Form eines Textes zu reflektieren. Außerdem gehört zu diesem Begriff die Fertigkeit konfliktäre Informationen innerhalb eines Textes und zwischen zwei Texten mit dem gleichen Inhalt zu erkennen und damit umgehen zu können (vgl. Gubbels et al. 2019). Warum die niederländische Jugend bei gerade diesen Fertigkeiten schlechter abschneidet, wird im Abschnitt 2.3 erläutert. Die Abnahme der Lesefertigkeit im Allgemeinen kann daran liegen, dass die niederländischen Jugendlichen weniger als vor 30 Jahren lesen (vgl. Huysmans et al., 2004 & Verboord, 2006). Allerdings sind sich die Wissenschaftler darüber nicht einig. Aus einer Studie von Broekhof et al. (2019) geht hervor, dass die Jugendlichen nicht weniger lesen, sondern dass ihr Leseverhalten sich, durch die Zunahme von sozialen Medien, verändert hat. Sie sind gewohnt, kurze, schnelle Berichte zu lesen und vor allem Jungen halten das Lesen für eine „uncoole“ Tätigkeit (vgl. Broekhof et al., 2019). Dazu kommt, dass literarische Texte mit anderen Medien wie Filmen, Serien und Computerspielen nur schwer konkurrieren können (vgl. Bakker, 2016). Außerdem haben die Leseumgebung und die Leseerfahrungen eines Kindes eine große Rolle auf

das Leseverhalten des Kindes. Nicht nur das Vorlesen im frühen Alter des Kindes, sondern auch die Anwesenheit von Büchern und Zeitungen im Hause und das Leseverhalten der Eltern können das Leseverhalten eines Kindes beeinflussen (vgl. Broekhof et al., 2019 & De Greef et al., 2018 & Witte, 2008).

2.2. Lesefreude und die Lesemotivation

Außer der Lesefertigkeit ist in der PISA Studie (2018) die Freude am Lesen und das daran verknüpfte Selbstkonzept von Jugendlichen während des Lesens untersucht worden. Laut Houtveen et al. (2019), besagt das Selbstbild beim Lesen, das sogenannte „Self-concept“, etwas über die Ansichten die SchülerInnen über ihre eigene Lesefertigkeit haben (vgl. Dood, et al., 2020). Auch hier schneidet die niederländische Jugend, im Vergleich mit den anderen teilnehmenden Ländern erheblich niedriger ab. Laut dieser Untersuchung gibt es einen Zusammenhang zwischen der Freude am Lesen, der Lesehäufigkeit und der Lesekompetenz. Lesekompetenz führt zu einem positiven Selbstbild, weil SchülerInnen Vertrauen in ihr eigenes Können entwickeln. Das wiederum kann zur Freude am Lesen führen, wodurch die Lesehäufigkeit zunehmen wird (vgl. Dood et al., 2020). Die Motivation ist ein wichtiger Faktor für die Aufmerksamkeit beim Lesen (vgl. Lehrner-te Lindert, 2020). Eine Meta-Analyse über die Effekte von Interventionen hinsichtlich Lesemotivationen von Van Steensel et al. hat ergeben, dass die Lesemotivation von entscheidendem Einfluss auf das Leseverhalten ist. Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit, Lesemotivation und Lesehäufigkeit (vgl. Van Steensel et al., 2016). Cunningham und Stanovich (1997) zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Zunahme der Lesehäufigkeit und der Lesekompetenz gibt, da die Lesehäufigkeit das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der LeserInnen stärkt. Dies motiviert die LeserInnen, sich schwierigere Texte zu wählen, was wiederum zu einer Verbesserung der Lesekompetenz führt. Es kann aber auch so sein, dass durch die zugenommenen Lesekompetenz die Lesefreude zunimmt. Folglich nimmt ebenfalls die Lesehäufigkeit zu, was zur Steigerung der Lesekompetenz führt (vgl. Cunningham & Stanovich, 1997). Dieser sich selbst verstärkende Mechanismus wird von Stanovich (1986) als Matthäus-Effekt-Modell beschrieben. Der kompetente Leser ist motiviert, mehr zu lesen, und wird damit immer besser. Der schwache Leser ist demotiviert, will dadurch immer weniger lesen, wodurch sich seine Lesekompetenz nicht verbessert oder verschlechtert (vgl.

Stanovich,1986). Laut einer Übersichtsstudie von Houtveen et al. (2019), in der die beiden Thesen untersucht wurden, inwiefern Lesemotivation zu mehr Lesefertigkeit oder mehr Lesefertigkeit zu mehr Lesemotivation führt, kann beiden Thesen zugestimmt werden, sie beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Houtveen et al., 2019).

2.2.1. Haltung

In der wissenschaftlichen Literatur bezüglich Lesen und Lesemotivation werden die beiden Begriffe „Leseattitude“ und „Lesemotivation“ verwendet. Lesemotivation bezieht sich auf die Überzeugung hinsichtlich Lesen, Leseattitude bezieht sich meistens auf die Gefühle (das Affektive) hinsichtlich Lesen. Laut Conradi et al. (2014) und Schiefele et al. (2012) haben beide Begriffe viele Gemeinsamkeiten, jedoch liegt der Fokus bei Attitude vielmehr, außer auf dem Kognitiven, auf dem Affektiven (vgl. Conradi, 2014, Schiefele, 2012 & Van den Eijnden, 2021). Laut Stalpers ist Leseattitude das Maß, inwiefern Menschen das Lesen als spannend oder unterhaltsam erfahren (vgl. Stalpers, 2007). Stokmans beschreibt Leseattitude als eine negative oder positive Haltung hinsichtlich Lesen, entstanden durch Erfahrungen (vgl. Stokmans, 2009). In dieser Studie beziehe ich mich bei der Definition Haltung auf die von Conradi et al. und Schiefele et al. genannten Leseattitude, wobei mit Attitude die Gefühle (das Affektive) hinsichtlich Lesen gemeint wird. Im Weiteren wird in dieser Studie der Begriff Haltung, entsprechend dieser Definition, verwendet.

2.2.2. Motivation

Weil die Motivation eine wichtige Komponente ist, um sowohl die Lesefreude als auch die Lesefertigkeit zu steigern, wird im Folgenden dieser Begriff erklärt.

Im Duden (vgl. Dudenredaktion o.D) wird die Motivation erklärt als:

Die Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen.

Diese Definition zeigt genau die Komplexität dieses Begriffes, weil die Gründe, weshalb man etwas tut oder nicht tut, sehr unterschiedlich sind. Zur Motivation und ihrer Bedeutung für die Pädagogik gibt es viele unterschiedliche Theorien (vgl. Deci & Ryan, 1993). Da im Rahmen der vorliegenden Studie nicht ausführlich auf die unterschiedlichen Ansätze und Modelle zur Motivation eingegangen werden kann, wird hier auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan zurückgegriffen. Diese Theorie ist besonders geeignet, um den Begriff Motivation, wie er in dieser Studie verstanden werden soll, zu erklären. Im Abschnitt 2.2.3 wird dies weiter erläutert. Deci

und Ryan beschreiben in ihrer Selbstbestimmungstheorie das „Konzept der Intentionalität“ um die Steuerung des Verhaltens zu erklären. Dabei gelten Menschen als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen wollen (vgl. Deci & Ryan, 1993). Dabei zielt die Intention auf einen „zukünftigen Zustand, gleichgültig ob er wenige Sekunden oder mehrere Jahre entfernt, liegt“ (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Sie behaupten, dass diese intentionalen und motivierten Handlungen von der Person ausgehen und sich auf entweder eine unmittelbar befriedigende Erfahrung (wenn man z.B. einen Sachverhalt als interessant, spannend oder aufregend empfindet) oder auf ein längerfristiges Ergebnis, z.B. das Bestehen einer Prüfung richten (vgl. Deci & Ryan, 1993). Ob und wie groß die Motivation sein wird, ist abhängig inwiefern drei psychologische Grundbedürfnisse des Menschen, nämlich Autonomie, Kompetenz und Beziehung erfüllt worden sind. Laut Van den Eijnden et al. (2021) bedeutet Autonomie sowohl das Recht der Selbstbestimmung als auch die Wahlfreiheit. Das Gefühl der Kompetenz äußert sich im Vertrauen in das eigene Können (self-efficacy), in zukünftige Erfolge (expectancies) und in Selbstbild (self-concept). Das Gefühl zu einer Gruppe oder Gemeinschaft zu gehören, die Verbundenheit, ist mindestens so wichtig wie Autonomie und Kompetenz (vgl. Van den Eijnden et al., 2021).

2.2.3. Kategorienbildung

Aus Abschnitt 2.2. geht hervor, dass es einen starken Zusammenhang zwischen Lesefreude und Lesemotivation gibt. Für diese Arbeit werden Texte, Antworten auf Fragebögen ausgefüllt von SchülerInnen, kodiert. Bei der Bildung der Kategorien wird auf die Studie über Lesemotivation von Van den Eijnden et al. (2021) zurückgegriffen wobei Van den Eijnden et al., nach Betrachtung mehrerer wissenschaftlicher Theorien zur Motivation, einen Unterschied zwischen den von Deci und Ryan (1993) genannten drei Kriterien der psychologischen Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenz und Beziehung und Bedingungen, die zur Motivation führen können, machen. Die psychologischen Grundbedürfnisse definieren sie als die „zuivere motivatie“ und die von ihnen genannten Bedingungen, die zur Motivation führen können, definieren sie als die „antecedenten voor motivatie“. Diese vier Bedingungen sind darauffolgend wieder in Unterkategorien unterteilt worden³ (vgl. Van den Eijnden et al., 2021, S.10).

³ In Nachfolge zwei Übersichtsstudien von Schiefele et al., 2012 und Houtveen et al., 2019

Abbildung eins zeigt dieser von Van den Eijnden et al. konzipierte, systematische Kategorienbildungsprozess. Dieser wird in dieser Arbeit größtenteils übernommen und sorgt für Nachvollziehbarkeit der Analyse und zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse untereinander, was für Zuverlässigkeit steht. Die Untersucherin hat jedoch eine kleine Änderung angebracht. Sie hat den vierten von Van den Eijnden et al. konzipierten Oberbegriff „Vertrauen“ in der Kategorisierung gleichgestellt mit „Kompetenz“, weil die von Van den Eijnden et al. zu diesem Oberbegriff gehörenden konzipierten Unterbegriffe (geloof in eigen kunnen, verwachtingen zelfbeeld), die gleiche sind wie die im Abschnitt 2.2.2 erörterten Gefühle von Kompetenz (Vertrauen in sein eigenes Können, in zukünftige Erfolge und in unserem Selbstbild). Damit hat die Untersucherin die Oberkategorien auf sechs zurückgebracht (Tabelle 1⁴).



Abbildung 1: Übersicht wichtige Konzepte aus Motivation Forschung, angepasst von Van Steensel (vgl. Van den Eijnden et al. 2021, S. 11)⁵

Im Folgenden wird auf die Kategorien und den Kategorienbildungsprozess eingegangen. Zur visuellen Unterstützung ist die untenstehende Tabelle von der Untersucherin entwickelt worden.

⁴ Von der Verfasserin übersetzt

⁵ Titel der Abbildung, übersetzt von der Untersucherin.

Oberkategorien NL	Oberkategorie DU	Unterkategorie NL	Unterkategorie DU
Waarde	Nutzen	Intrinsieke waarde	Intrinsisch Nutzen
		Nut	Nützlichkeit
		Kosten	Kosten
		Beheersing	Beherrschung
Doelen	Ziele	Beheersing	Beherrschung
		Prestatie	Leistung
Interesse	Interesse	Persoonlijk	Persönlich
		Situationeel	Situationell
Competentie	Kompetenz	Geloof in eigen kunnen	Glauben in sein eigenes Können
		Verwachting	Erwartung
		Zelfbeeld	Selbstbild
Autonomie	Autonomie		
Verbondenheid	Beziehung/Verbundenheit		

Tabelle 1: Darstellung der Kategorien und des Kategorienprozesses.

Im Folgendem werden die sechs Begriffe der Oberkategorien und die Begriffe der Unterkategorien erörtert. Dazu werden mögliche zu gebende Antworten skizziert oder der Unterbegriff wird beschrieben.

Der erste Oberbegriff „Nutzen“ kommt aus der „expectancy–value theory“ von Wigfield und Eccles (vgl. Van den Eijnden et al. 2021). Laut Wigfield und Eccles ist die Motivation eine bestimmte Aufgabe oder Aktivität zu machen, größtenteils abhängig vom Nutzen der jeweiligen Aufgabe oder Aktivität. Dieser Begriff ist unterteilt worden in intrinsisches Nutzen, die Nützlichkeit, die Wichtigkeit und die Kosten (vgl. Wigfield & Eccles, 2000).

- Intrinsisches Nutzen: „toll“ oder „interessant“, „es war mal wieder etwas anderes“.
- Die Nützlichkeit: eine Aktivität, die dazu beitragen kann, ein zukünftiges Ziel zu erreichen, zum Beispiel für eine bessere Note für eine Prüfung arbeiten.

- Die Wichtigkeit: den persönlichen Nutzen der SchülerInnen, zum Beispiel, ob er oder sie es wichtig findet, ein guter Leser oder eine gute Leserin zu sein.
- Die Kosten: Verweisen auf den Aufwand, der für das Lesen erbracht werden muss, zum Beispiel, ob durch diese Aktivität eine andere (wichtigere) Aktivität entfällt.

Der zweite Oberbegriff lautet „die Ziele“. Bei der Erklärung dieses Begriffes beziehe ich mich auf die von Van den Eijnden et al. beschriebene Zielorientierungstheorie (vgl. Van den Eijnden et al. 2021), in der ein Unterschied zwischen „Beherrschungsorientierung“ und „Leistungsorientierung“⁶ gemacht wird. Diese beide Begriffe werden im Folgenden erläutert.

- Beherrschung: der Wille etwas sehr gut zu können, sich verbessern zu wollen, die Lernleistungen verbessern zu wollen und der Wille, den eigenen Lernprozess zu verbessern.
- Leistungsorientierung: die Egoorientierung (was ist meine Leistung im Vergleich zu der von Anderen), der Erhalt eines positiven Selbstbilds und eines sozialen Ansehens.

Der dritte Oberbegriff ist das Interesse. Van den Eijnden et al. verweisen auf Schiefele (1999), der behauptet, dass bei der Motivation sowohl kognitive als auch affektive Prozesse eine Rolle spielen. Eine Aktivität wird schneller durchgeführt, wenn jemand besonderes Interesse an einer Aktivität hat. Laut dieser Theorie bezeichnet Interesse die Gefühle, die durch bestimmte Aktivitäten geweckt werden, wie Beteiligung, Spaß haben und das Gefühl sich in einem Flow zu befinden (vgl. Van den Eijnden et al., 2021). Das Interesse ist dabei in persönlichem und situationellem Interesse zu unterscheiden, wobei situationelles Interesse sich auf Dauer in persönliches Interesse weiterentwickeln kann. Guthrie et al. (2006) haben gezeigt, dass die Lesemotivation zunehmen kann, wenn das situationelle Interesse von Kindern geweckt wird (vgl. Guthrie et al., 2006, zitiert nach Van den Eijnden et al., 2021).

- Persönlich: dabei spielt das Interesse eine wichtige Rolle, zum Beispiel das Thema der Aktivität oder der Aufgabe.
- Situationsabhängig: dabei spielen eher die affektiven Prozesse eine Rolle. Es wird in einem spezifischen Moment ein positives Gefühl erweckt.

⁶ Von der Verfasserin übersetzt: beheersingsoriëntatie bzw. prestatieoriëntatie.

Kompetenz, der vierte Oberbegriff ist unterteilt worden in:

- Glauben in das eigene Können (selfefficacy): „Ich denke, dass ich es kann“.
- Erwartungen (expectancies): „Ich bin meistens gut in...“
- Selbstbild (selfconcept): „Ich finde, ich bin ein guter Leser/eine gute Leserin.“

Autonomie (Oberbegriff 5):

- Wahlfreiheit: Ich darf selber Entscheidungen treffen, welche Aufgaben ich machen will, ich darf meine eigene Planung machen und ich darf selber entscheiden, ob ich allein oder zu zweit arbeiten will.

Der sechste Oberbegriff ist Beziehung/Verbundenheit:

- „Toll, dass wir zusammenarbeiten dürfen.“
- „Ich fand es angenehm, zusammenarbeiten zu dürfen“.

Der Kategorienbildungsprozess sieht wie folgt aus:

Schritt eins (die rechten Spalte der Tabelle): Die Texte werden in den Unterkategorien oder sofort in den Kategorien Autonomie oder Beziehung/Verbundenheit kodiert.

Schritt zwei (die linken Spalte der Tabelle): Die unter Schritt eins eingegliederten Unterkategorien werden wo möglich in die jeweiligen Oberkategorien zurückgebracht.

Schritt drei: Die Äußerungen in den unter Schritt zwei eingegliederten Oberkategorien oder in den Kategorien Autonomie oder Beziehung/Verbundenheit werden weiter untergliedert in jeweils positive und negative Äußerungen oder nicht negativ/nicht positiv (Beilage 1).

2.3. Der niederländische fremdsprachliche Lese -und Literaturunterricht

Um erklären zu können, weshalb die niederländische Jugend gerade beim dritten Begriff der Lesefertigkeit, Evaluieren und Reflektieren, sowie bei der Freude am Lesen weniger gut abschneidet als die Jugendlichen der anderen teilnehmenden Länder, muss zuerst ein kurzer Überblick des heutigen Fremdsprachenunterrichtes in den Niederlanden erfolgen. Aus einer Analyse des niederländischen Fremdsprachenunterrichts zeichnet sich ein kritisches Bild der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis ab, in dem zu viel Wert auf die Teilfertigkeiten gelegt und der „Inhalt“ vernachlässigt wird (vgl. Fasoglio et al., 2014). Der Fokus des Fremdsprachenunterrichts liegt immer noch auf dem Leseverstehen, wobei die DozentInnen entscheiden, was und wie gelesen wird. Eine Erklärung für diesen

einseitigen Fokus könnte sein, dass das abschließende Schulexamen für sowohl die niederländische Sprache als auch die Fremdsprachen zu 50% aus Leseverstehen besteht (vgl. Hoch et al., 2016 & Lehrner-te Lindert, 2020). Demnach wird viel Unterrichtszeit in das Lesetraining (Leseverstehentest) investiert, wobei die Lesetexte, die oft aus Sachtexten bestehen, aus den Abschlussexamen der vorherigen Jahre benutzt werden (vgl. Van der Knaap, 2014, Decke-Cornill & Küster, 2015). Durch diese einseitige Fokussierung im fremdsprachigen Unterricht bleiben nur wenig Raum und Zeit, sich mit Literatur zu beschäftigen. Dabei kann gerade Literatur bei der Entwicklung der Lesefertigkeit und der Steigerung der Lesefreude helfen. Wie dies aussehen könnte, wird im Abschnitt 2.4 erläutert. Laut Witte, Rijlaarsdam und Schram (2012) gibt es in den Niederlanden für Fremdsprachen zwar nationalen Zielvorgaben⁷ für die Domäne Literatur, jedoch dürfen DozentInnen selber entscheiden, welche Texte sie verwenden wollen und welche Didaktisierung sie anwenden wollen (vgl. Schrijvers et al., 2016). Diese kann laut Janssen (1998) zu unterschiedlichen Herangehensweisen und wiederum zu unterschiedlichen Lernleistungen führen (vgl. Schrijvers et al., 2016).

2.4. Warum Literatur?

Im folgenden Abschnitt wird zunächst der Mehrwert von Literatur hinsichtlich der Entwicklung der Fähigkeiten Evaluieren und Reflektieren aus verschiedenen literaturdidaktischen Sichtweisen beschrieben. Zweitens werden verschiedene Herangehensweisen der Literaturdidaktik beschrieben, die möglicherweise die Zunahme der Lesefreude und damit der Motivation und auch die Entwicklung der Lesefertigkeit fördern können.

2.4.1. Der Mehrwert und die Funktion von Literaturunterricht

Evaluieren und Reflektieren kann vor Allem durch das Lesen von Literatur entwickelt werden. Außerdem kann Literatur an der Entwicklung der Sprachfertigkeit und die literarische Kompetenz beitragen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015). Laut Koopman und Hakemulder (2015), Kuijpers et al. (2014), Schrijvers et al., (2016) und Schrijvers (2018) können durch das Lesen von Literatur die Empathie, die individuellen reflexiven Lernprozesse und Werte entwickelt werden. Der Mehrwert der Beschäftigung mit

⁷ eindtermen

literarischen Texten in der Schule ist unter anderem, dass sich hierdurch die Lesemotivation, die Leselust und die Lesefertigkeit steigern lassen (vgl. Janssen, 1998 & Lehrner-te Lindert et al., 2020). Laut Hakemulder et al. gibt es zwei zentrale Hypothesen über die Funktion von Literatur. Erstens die Hypothese, das Lesen dem Leser helfen kann, auf sich selbst zu reflektieren. Zweitens die Hypothese, dass Lesen das empathische Vermögen stimuliert (vgl. Hakemulder et al., 2016). Fialho (2019) hat die Rolle der Literatur aus unterschiedlichen Sichtweisen beschrieben. Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass trotz der unterschiedlichen Perspektiven Literatur eine reiche Quelle sein kann: „Literature can be seen as a source of self-knowledge, revealing and concealing much of who we are. It can be a rich source of personal meaning and what we do with it and how we use it also reveals its purpose “(Fialho, 2019, S. 11).

2.4.2. Literaturdidaktik

Wie aus dem vorigen Abschnitt hervorgeht, kann Literatur Menschen unter anderem bei ihrer persönlichen Entwicklung und bei der Entwicklung der Empathie helfen. Außerdem können die Begriffe Evaluieren und Reflektieren durch das Lesen von Literatur entwickelt werden. In der Schule kann es die Entwicklung der Leselust und der Lesemotivation erhöhen, was die Lesehäufigkeit steigern lassen kann. Trotz dieser vielen genannten Vorteile wird Literatur, wie erwähnt, noch zu wenig in der Schule eingesetzt. Dazu kommt, dass die Literaturdidaktik eine wichtige Rolle spielt, inwiefern die SchülerInnen Leselust erfahren, ihre Lesemotivation gesteigert wird und sie demzufolge mehr lesen werden. In der Literaturdidaktik existieren, laut Beach et al. (2016), zwei kontrastierende Strömungen: die „Transmission Theory“ und die „Social Cultural Learning Theory“. Die „Transmission Theory“ besagt, dass der Fokus auf dem Erwerb der Kenntnisse, im Sinne von Wissen, liegt. Der Unterricht wird top-down gestaltet, die SchülerInnen werden als unerfahren und die DozentInnen als „die Allwissenden“ angesehen. Der Dozent bestimmt, welche Texte gemeinsam in der Klasse gelesen werden und am Ende des Unterrichts folgt eine Prüfung, in der getestet wird, ob die SchülerInnen das von den DozentInnen Vermittelte behalten haben und reproduzieren können. Laut Beach et al. handelt es sich in einem solchen Top-down Unterricht nur darum, die „korrekte“ Antwort zu geben, ohne dabei die eigenen subjektiven Wahrnehmungen und Leseerfahrungen zu beachten. Zwar sollten DozentInnen den SchülerInnen helfen, die Texte zu interpretieren, jedoch, in der

„Transmission Theory“ sind die SchülerInnen völlig abhängig von den Anweisungen der Dozentinnen. Die SchülerInnen bekommen wenig Chancen sich aktiv und in Zusammenarbeit mit den Texten auseinanderzusetzen. Sie brauchen nur zu zuhören und sich ab und zu am Unterricht zu beteiligen, indem eine Antwort von Ihnen verlangt wird. Dies führt dazu, dass die SchülerInnen eine passive Haltung annehmen, was die Lesekompetenz nicht oder nur wenig steigern lässt (vgl. Beach et al. 2016). Die „Social Cultural Learning Theory“ beinhaltet, dass der Unterricht bottom-up gestaltet wird, wobei durch die sozialen Interaktionen von sowohl den SchülerInnen untereinander als zwischen ihnen und den DozentInnen, eine kritische Auseinandersetzung mit den Texten ermöglicht wird (vgl. Beach et al., 2016). Weiterhin spielt die Beteiligung der SchülerInnen am eigenen Lernprozess eine große Rolle. Laut Cummins (2009) kann „literacy learning without literacy engagement“ nicht stattfinden. Dieses Lernengagement kann erreicht werden, indem die SchülerInnen eine aktive Rolle und Autonomie über ihr eigenes Lernen bekommen (Cummins, 2009, zitiert nach Beach et al., 2016). Janssen (1998) hat festgestellt, dass sich der Literaturunterricht grob weg in vier Herangehensweisen einteilen lässt: die historische, die textorientierte, die kontextorientierte und die leseorientierte Methode. Janssen betont, dass diese Einteilung nicht unbedingt bedeutet, dass diese vier Herangehensweisen voneinander getrennt angeboten werden. Es sind Kombinationen der Herangehensweisen möglich und auch innerhalb einer Herangehensweise sind Variationen möglich. Bei der historischen Methode liegt der Fokus auf den Fakten der Literaturgeschichte, wobei Bildung und Kanon führend sind. Bei der textorientierten Methode liegt der Fokus auf der literarisch-ästhetischen Bildung. Die kontextorientierte Methode fokussiert sich auf die Lernerfahrungen und auf die Beziehungen zwischen Literatur und Gesellschaft. Die leseorientierte Methode beschäftigt sich mit der Leseerfahrung und der Rezeptionsästhetik, also der Beziehung zwischen den literarischen Texten und dem Leser (vgl. Janssen, 1998). Felski (2008) beschreibt, wie Literatur in der Klasse vermittelt werden sollte: „how readers respond to the words they encounter, rather than relying on textbook theories or wishful speculations about what reading is supposed to be“ (Felski, 2008, S.17). Dabei unterscheidet Felski vier wichtige Faktoren. Als erstes die Anerkennung (recognition), wobei der Leser sich durch die Literatur mit einer Figur identifizieren kann oder die erzählte Welt als die seinige erkennen kann. Als zweites nennt Felski die Verzauberung (enchantment), die dafür sorgen kann, dass der Leser, durch das Lesen von Literatur, die Welt um sich vergessen kann. Als drittes nennt sie

das Soziale Wissen (social knowledge), das dem Leser die Möglichkeit seinen Blick auf die Welt zu vergrößern, bietet. Schließlich nennt Felski den Schock (shock), wobei Literatur für eine erschütternde Erfahrung sorgen kann. Diese vier Faktoren von Felski schließen bei der von Janssen beschriebenen Leseorientierten Methode an, wobei der Fokus auf Leseerfahrung und Rezeptionsästhetik liegt (vgl. Felski, 2008).

2.4.3. Literaturdidaktik beim Fremdsprachenunterricht

Nachdem der Mehrwehrt von Literatur und die unterschiedlichen Herangehensweisen der Literaturdidaktik beschrieben worden sind, wird in diesem Abschnitt die Literaturdidaktik spezifisch im Fremdsprachenunterricht erläutert. LiteraturdidakterInnen weisen für den Fremdsprachenunterricht auf die unterschiedlichen und vielfältigen Funktionen der Literatur hin. So plädiert Weinrich (1981), dass literarische Texte sich wegen ihrer ästhetischen Form viel besser als Sachtexte eignen, um die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst zu lenken (vgl. Weinrich, 1981). Kramsch ist der Meinung, dass „der Sinn nur durch die Form konstruiert werden kann“ und dass dies am besten durch Literatur geschehen kann (vgl. Kramsch, 2011). Laut Lehrner-te Lindert gibt es in der Unterrichtspraxis im Fremdsprachenunterricht eine Diskrepanz zwischen dem hohen Stellenwert literarischer Texte und andererseits der Unterrichtspraxis. Wenn literarische Texte benutzt werden, „bleibt ihr Einsatz vielfach auf „funktional-kommunikative Zielsetzungen des Spracherwerbs beschränkt“ (Lehrner-te Lindert, 2020, S. 61-62). Die möglichen Gründe dafür sind im Abschnitt 2.3 kurz erläutert worden. Außerdem stellt sich heraus, dass viele Fremdsprachen-DozentInnen den Sprachunterricht vom Literaturunterricht trennen, wodurch Literatur nicht integriert, sondern isoliert angeboten wird (vgl. Bloemert et al., 2017).

2.4.4. Wie soll Literatur im Fremdsprachenunterricht angeboten werden?

Laut Diehr und Surkamp (2015) ist das Lesen von Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht nur ein unterhaltsamer Zeitvertreib, sondern soll die ästhetische, emotionale, soziale, intellektuelle, kommunikative, kognitive und sprachliche Entwicklung fördern, wie auch die Lesemotivation (vgl. Diehr & Surkamp, 2015). Für den Fremdsprachenunterricht entwickelten Bloemert et al. (2017) das sogenannte “Comprehensive Approach to Foreign Language Literature Learning” Modell. Dieses Modell ähnelt den von Janssen beschriebenen vier Fokuspunkten.

Bloemert et al. haben jedoch die historischen Fakten unter die kontextorientierte Herangehensweise eingegliedert und eine neue Herangehensweise hinzugefügt, und zwar die sprachinhaltliche Herangehensweise. Diese Herangehensweise beinhaltet Grammatik und Syntax, Vokabular und Idiom, Sprachfertigkeiten und Sprachentwicklung- und -varietät. Wie Janssen betonen auch Bloemert et al., dass es eine Überlappung dieser vier Herangehensweisen gibt. Bloemert et al. beschreiben, dass in der Praxis eher jede Herangehensweise einzeln gelehrt wird, obwohl eine Integrierung aller vier Herangehensweisen zu empfehlen ist, da es den Literaturunterricht bereichern kann (vgl. Bloemert et al., 2017). Laut Bredella (2007) ist die Art und Weise, wie mit Literatur im Unterricht gearbeitet wird, entscheidend. Der Unterrichtsinhalt- und -verlauf ist dabei stark von den Lernenden und den DozentInnen abhängig, von ihren Beiträgen und ihren Interpretationen (vgl. Bredella, 2007 zitiert nach Lehrner-te Lindert, 2020). Durch den Einsatz von kreativen, aktivierenden Arbeitsformen in der literarische Textarbeit im Fremdsprachenunterricht, soll, laut Burwitz-Melzer (2003), sowohl die Sinnstiftung als auch der Spracherwerb gefördert werden (vgl. Burwitz-Melzer, 2003). Die gemeinsame Verarbeitung und die zielgerichtete Auseinandersetzung mit den Texten führt zu einer besseren Lern- und Behaltensleistung, was wieder die Motivation steigern lässt (vgl. Sommerfeldt, 2004). Diese Auseinandersetzung der verschiedenen wissenschaftlichen Ansichten, wie die Literaturdidaktik, und spezifisch die der Fremdsprachen, gestaltet werden soll, erbringt folgendes. Die angebotene Literatur soll den SchülerInnen u.a. helfen, ihren Blick auf die Welt zu vergrößern, sie soll ihnen die Möglichkeit bieten, sich mit den literarischen Figuren zu identifizieren oder sich selber in der Geschichte wiederzuerkennen und sie soll dafür sorgen, dass die SchülerInnen die Welt um sich vergessen können. Der Literaturunterricht soll entsprechend der „Sozial Cultural Theory“ von sowohl den SchülerInnen als den DozentInnen gestaltet werden und die Aufmerksamkeit soll sich auf die Erfahrungen wie Vorstellungskraft, Einfühlungsvermögen und Sympathie richten. Letztendlich soll die Integrierung der vier Herangehensweisen der Literaturdidaktik, insbesondere die von Bloemert et al. konzipierte vierte sprachinhaltliche Herangehensweise, für eine Bereicherung des Literaturunterrichts bei den Fremdsprachen sorgen. Einer der, von Van den Eijnden et al. konzipierten Bedingungen, die zu Motivation führen können, ist die des Nutzens und der Nützlichkeit (vgl. Van den Eijnden et al., 2021). Durch die Integrierung der unterschiedlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, kann diese, von Bloemert

et al. (2017) genannte Bereicherung, den SchülerInnen helfen, den Nutzen des Unterrichts einzusehen. Dadurch werden die SchülerInnen mehr Lesefreude und demzufolge mehr Lesemotivation bekommen.

2.4.5. Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten

Diese Untersuchung ist eine Folgestudie einer von Elisabeth Lehrner-te Lindert (2020) durchgeführten empirischen Studie. In diesem Abschnitt wird ihre Studie vorgestellt. Sie hat untersucht, ob sich die Entwicklung der Lesekompetenz und der literarischen Kompetenz von niederländischen SchülerInnen im DaF-Unterricht⁸ gesteigert hat, nachdem sie sich auf eine kreative und aktive Art mit Literatur beschäftigt haben. Sie hat festgestellt, dass es, ohne den Einsatz von den üblichen Lese- und Lernstrategien, sondern durch den Einsatz eines intensiven und integrativen Literaturprogramms⁹, möglich ist, die Lesefertigkeit der ProbandInnen zu steigern (S. 282). Dazu hat sie ein Arbeitsheft entwickelt, in dem verschiedene deutschsprachige literarische Texte wie Märchen, Gedichte, Songs und Kurzgeschichten aufgenommen wurden. Es werden diverse Aufgabenstellungen angeboten, aufgebaut nach dem Setting vor, während und nach dem Lesen, der sogenannte Lesesandwich (Pronk & de Vos, 2018). Außerdem werden die Aufgaben in verschiedenen Rezeptionsmodi wie Hör- und Sehverstehen, Sprechen und Schreiben und in diversen Arbeitsformen wie Einzelarbeit, im Plenum oder Zusammenarbeit angeboten (vgl. Lehrner-te Lindert, 2020). Während der Arbeit mit dem Arbeitsheft wird von den SchülerInnen eine aktive und kreative Haltung erwartet. Die Lernenden sollen durch dieses Projekt unterschiedliche literarische Textgenres in der Fremdsprache kennenlernen und „den Lernenden soll ein kreativer Zugang zum literarischen Text ermöglicht werden, [...] wobei die sprachliche Kompetenzentwicklung sowohl rezeptiver als produktiver Fertigkeiten [...] angestrebt wird“ (Lehrner-te Lindert, 2020, S. 128-129). Sowohl das Arbeitsheft als auch die diversen Arbeitsformen, in denen die SchülerInnen arbeiten dürfen, schließen bei der, im Abschnitt 2.4.4 beschriebenen Literatur, wie den Unterricht bei den Fremdsprachen zu gestalten, an. Das Arbeitsheft besteht aus einer 30 Unterrichtsstunden umfassenden Unterrichtsreihe und die Zielgruppe dieses Projektes sind SchülerInnen im DaF-Unterricht der niederländische Sekundarstufe I. Wie beschrieben, war das Ziel ihrer Studie die Entwicklung von Leseverstehen und

⁸ DaF = Deutsch als Fremdsprache

⁹ Im Folgenden „Projekt“ genannt

literarischer Kompetenz. Jedoch hat sie bei den Teilnehmern im zweiten Jahr auch erhoben, was sie an diesem Projekt als positiv erfahren haben und was sie gelernt haben. Die Ergebnisse dieser Evaluation präsentiert sie mit einigen Vorbehalten. Erstens war die Frageformulierung sehr offen, was sehr unterschiedliche Antworten geliefert hat und wodurch nicht exakt zu bestimmen war, wie die SchülerInnen dem Projekt gegenüberstanden. Zweitens ist nur nach positiven und nicht nach negativen Aspekten des Projektes gefragt worden, weil es sonst hätte sein können, dass „eine große Anzahl an negativen Reaktionen aufgeschrieben worden wäre“ (Lehrner-te Lindert, 2020, S.198). Drittens wurde die TeilnehmerInnen gebeten, da es sich um eine schriftliche Evaluation handelte, ihre Meinung stichwortartig zu notieren. Deshalb konnten die Antworten nicht immer eindeutig interpretiert werden. Eine vierte Einschränkung dieser Evaluation könnte, laut Lehrner-te Lindert, sein, dass sie die Antworten der SchülerInnen übersetzen musste, was „teilweise eine gewisse Interpretation mit sich brachte“ (Lehrner-te Lindert, 2020, S.199). Deshalb empfiehlt sie bei einer Folgestudie die Fragen ausführlicher, in Sätzen oder Halbsätzen, beantworten zu lassen und auch eventuelle negative Erfahrungen oder Meinungen zuzulassen. Auch bemerkt sie, dass die Förderung oder Entwicklung der Motivation der SchülerInnen nicht untersucht worden ist, was vielleicht ein Ansatz für eine weitere wissenschaftliche Studie sein könnte.

2.5. Ziel- und Fragestellung

Wie im theoretischen Rahmen dargestellt, kann von einem starken Zusammenhang zwischen der Lesefreude, der Lesemotivation, der Lesehäufigkeit und der Lesekompetenz ausgegangen werden. Es wurde herausgearbeitet, wie man möglicherweise mit Hilfe von Literatur die Lesefreude bei den SchülerInnen steigern kann und es sind verschiedene literaturdidaktische Methoden für den Literaturunterricht erläutert worden. Wie beschrieben, ist die vorliegende Studie eine Folgestudie auf die Studie von Elisabeth Lehrner-te Lindert „Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten“. Sie hat untersucht, ob sich die Lesekompetenz und die literarische Kompetenz der ProbandInnen, wenn die SchülerInnen sich auf eine aktive und kreative Art und Weise mit Literatur beschäftigen dürfen, und der Unterricht, wie im Abschnitt 2.4.4 beschrieben, gestaltet wird, steigern lässt. Sie hat jedoch nicht untersucht, welche Haltung die SchülerInnen während dieses fremdsprachlichen Literaturunterrichtes haben. Die Untersucherin möchte mit ihrer hier vorliegenden

Studie, sowohl in ihrer Rolle als Forscherin als auch als Dozentin, einen Beitrag zu der Fragestellung liefern, wie wir die Jugend motivieren können, im Fremdsprachenunterricht Literatur zu lesen. Wenn die Ergebnisse dieser Arbeit belegen können, dass die SchülerInnen mehr Spaß am Lesen haben, wenn die Literaturdidaktik, wie im Abschnitt 2.4.4 beschrieben, gestaltet wird, könnte damit möglicherweise das Desinteresse der Jugend in Bezug auf Literatur reduziert werden. Entsprechend könnte mit einem Erwecken der Leselust die Lesehäufigkeit und damit die Lesekompetenz gesteigert werden.

Hieraus leitet sich die Forschungsfrage dieser Studie ab, diese lautet:

- Wie ist die Haltung in Bezug auf Literatur im Deutschunterricht von SchülerInnen des HVO-4, bevor und nachdem sie sich auf eine kreative und integrative Art mit Literatur befasst haben?

2.6. Hypothese

Im Rahmen dieser Studie wird eine qualitative Umfrage unter SchülerInnen durchgeführt, die mit einer qualitativen, explorativen Inhaltsanalyse ausgewertet wird, wobei die Inhaltsanalyse als Verfahren zur regelgeleitet-interpretativen Analyse bedeutungshaltigen Materials verstanden wird. Das Verfahren ist flexibel an das Material und die Forschungsfragen anzupassen und beschränkt sich nicht darauf, wie bei quantitativen Inhaltsanalysen, ob etwas vorzufinden und wie es vorgegeben ist. Deshalb wird keine Hypothese aufgestellt, denn: “For qualitatively oriented explorative studies, even descriptive studies, often the formulation of hypotheses is not possible [...]” (Mayring 2014, S. 10).

3. Methodik

Im vorliegenden Kapitel wird die Vorgangsweise dieser Arbeit erklärt und dargestellt. Erstens wird die Schule, an der die Intervention stattgefunden hat, beschrieben. Zweitens werden die ProbandInnen dieser Studie beschrieben. Es wird dabei eingehend auf die derzeitige Situation, in der die Schule und die ProbandInnen dieser Studie sich im Moment der Intervention befanden, eingegangen. Drittens wird das Erhebungsinstrument beschrieben. Viertens wird in der methodischen Herangehensweise die Datensammlung besprochen, wonach abschließend auf die Durchführung der Intervention eingegangen wird.

3.1. Die Schule Metameer

Die Untersuchung für diese Studie wurde an der Sekundarschule Metameer in Stevensbeek durchgeführt. Metameer Stevensbeek ist eine weiterführende Schule und bietet Unterricht auf verschiedenen Niveaus an, von VMBO (ungefähr vergleichbar mit der Hauptschule in Deutschland) bis zu höherem allgemeinbildenden (HAVO) und gymnasialem (VWO) Niveau.

In den Niederlanden bekommen SchülerInnen an den Sekundarschulen größtenteils Unterricht in homogenen, im Sinne angestrebten Abschlussniveaus, Gruppen. Allerdings befindet Metameer Stevensbeek sich in einer Region mit demografischem Rückgang. Die Folgen haben direkten Einfluss auf die Anzahl der SchülerInnen und demzufolge auch auf die Zusammenstellung der Klassen. Die Klassen in dieser Schule sind aus SchülerInnen unterschiedlicher angestrebten Abschlussniveaus zusammengestellt. Alle SchülerInnen Metameers bekommen ab der siebten Klasse Deutschunterricht: in den ersten zwei Jahren zwei Stunden pro Woche, ab der neunten Klasse drei Stunden pro Woche. In der neunten Klasse haben die HAVO-SchülerInnen die Möglichkeit, entweder Deutsch oder Französisch auszuwählen, Englisch ist Pflichtfach. Jedoch haben sie auch die Möglichkeit, keine weitere Fremdsprache zu wählen. Die VWO-Schüler haben diese Wahl nicht. Sie müssen eine zweite Fremdsprache, entweder Deutsch oder Französisch, als Pflichtfach wählen. An dieser Untersuchung nimmt eine Gruppe von 15 HAVO- und 6 VWO-SchülerInnen der zehnten Klasse teil. Im Abschnitt 3.2 werden diese SchülerInnen ausführlich beschrieben.

Mit Eingang des neuen Schuljahres 2021 hat die Schule Metameer ein neues didaktisches Konzept eingeführt. Man entschloss sich, mit der Experimentalphase dieses Konzeptes in der heutigen zehnten Klasse, die Klasse, in der sich die ProbandInnen dieser Studie befinden, zu beginnen. Für diese Arbeit ist es wichtig, dieses Konzept zu erörtern, weil es direkte Folgen für den Unterricht hat. Das Konzept ist eingeführt worden, um das sogenannte „persoonlijk leren“ und „eigenaarschap van je eigen leerproces“ zu unterstützen. Damit will Metameer ihre SchülerInnen „bewust laten worden van hun eigen kwaliteiten en interesses en hen leren om sturing te geven aan hun eigen ontwikkeling“ (www.metameerstevensbeek.nl). Zu diesem Zweck ist ein „Atelier“ in der Schule aufgebaut worden, in dem die SchülerInnen selbständig oder in Gruppen arbeiten können und müssen. DozentInnen sind in diesem Atelier statt DozentInnen Coaches und begleiten ihre SchülerInnen im Lernprozess.

3.2. Die TeilnehmerInnen

Die TeilnehmerInnen dieser Untersuchung sind 21 HAVO- und VWO-SchülerInnen einer zehnten Klasse der Sekundarstufe II. Es befinden sich 15 HAVO-SchülerInnen, 10 Jungen und 5 Mädchen, und 6 VWO-SchülerInnen, 5 Jungen und ein Mädchen in dieser Gruppe. Die 15 HAVO-SchülerInnen haben ein Durchschnittsalter von 15.4 Jahren und die 6 VWO-SchülerInnen von 15 Jahren. Weil diese SchülerInnen alle im zehnten Lehrjahr ihr eigenes Profil¹⁰ gewählt haben, ist die Zusammenstellung der Gruppen bei jedem Fach nahezu unterschiedlich. Sie bekommen wöchentlich drei Stunden Deutschunterricht, wovon eine Stunde im sogenannten „Atelier“ und zwei Stunden als Regelunterricht in der Klasse stattfinden.

3.3. Die Rahmenbedingungen während der Intervention

Im Schuljahr 2021-2022 gab es einige besondere Umstände an der Schule der Intervention die, laut der Forscherin, die Antworten der ProbandInnen und demzufolge die Ergebnisse dieser Arbeit mehr oder weniger beeinflusst haben könnten. Deshalb werden im Folgenden zuerst die Rahmenbedingungen dargestellt. Erstens befinden sich in der Klasse, in der die Intervention stattgefunden hat, SchülerInnen unterschiedlicher Abschlussniveaus. Ein Teil der HAVO-SchülerInnen hat in den

¹⁰ Profil: auf Niederländisch Profiel. Dieses „profiel“ ist eine Zusammenstellung von Fächern, die man für eine weiterführende Fachhochschule oder Universität braucht. Die Schüler können bestimmte Fächer abwählen wodurch mehr Zeit für die, in ihrem Profil erwünschten Fächern zur Verfügung steht.

ersten zwei Jahren der Sekundarschule, die Unterstufe, Unterricht in einer Klasse mit SchülerInnen des Niveaus VMBO und HAVO bekommen. Ein anderer Teil der HAVO-SchülerInnen ist sofort nach der Grundschule in einer Klasse mit den Abschlussniveaus HAVO- und VWO eingeteilt worden. Zweitens haben die SchülerInnen alle im zweiten und dritten Schuljahr, wegen Covid-19, weniger oder online Unterricht gehabt. Drittens ist beschlossen worden mit dieser Gruppe das bereits vorgestellte neue Konzept des „Ateliers“ zu beginnen (vgl. Abschnitt 3.1). Es ist davon auszugehen, dass diese Vorgänge und Maßnahmen einen Einfluss auf den Unterricht und die Leistungen der SchülerInnen gehabt haben. Es hat sich erwiesen, dass Zweidrittel dieser Gruppe im April des Jahres dieser Studie kein Versetzungszeugnis hat, was heißt, dass voraussichtlich Zweidrittel der SchülerInnen die vierte Klasse wiederholen muss (Beilage 2)¹¹.

Weiterhin möchte die Forscherin ihre Erfahrungen als Lehrperson dieser Gruppe darstellen. Erstens befinden sich in dieser Gruppe proportional viele Jungen, die sich sehr anwesend und prominent manifestieren und demzufolge Unruhe verursachen können. Wenn sie sich jedoch für ein Thema interessieren, sind sie aktiv bei der Arbeit und machen mit. Zweitens erfährt sie den anderen Teil der Gruppe eher als zurückhaltend und passiv, wobei sie es schwierig findet, das Interesse dieser SchülerInnen zu wecken. Die 6 Mädchen sind eher unauffällig und erledigen ihre Aufgaben. Des Weiteren gibt es in der HAVO-Gruppe einen Jungen, der dieses Schuljahr wiederholt.

3.4. Das Erhebungsinstrument

Die Daten dieser Untersuchung werden mittels eines Fragebogens mit offenen Fragen erhoben. Die Untersucherin hat sich dazu entschlossen, offene Fragen und keine geschlossenen Fragen zu stellen, weil sie damit hofft, so viele wie möglich Daten sammeln zu können. Albert und Marx beschreiben, dass „unter einer ‚offenen Befragung‘ eine Befragung verstanden wird, bei der die Befragten frei antworten können und Gelegenheit haben, eigene Formulierungen und Gedanken einzubringen“ (Albert & Marx, 2016, S. 67). Riemer (2016) beschreibt, dass ein Fragebogen mit ausschließlich geschlossenen Fragen nicht den erwünschten Ergebnissen erzielen kann, weil die Gefahr besteht, dass die ProbandInnen sich, wenn sie sich nicht oder

¹¹ Eine Zusammenfassung einer Versammlung, worin das neue Konzept von den DozentInnen und der Schulleitung evaluiert und besprochen wurde.

(teilweise) nicht in den Fragen wiederfinden, sie beliebig antworten oder Fragen überspringen (vgl. Riemer, 2016). Die vielen Vorteile eines Fragebogens sind, laut Roche (2019), dass die Befragten die Fragen genau vor Augen haben, die Art der Fragestellung bei allen gleich ist und die Art der Befragung gut dokumentiert ist. Diese gute Dokumentation führt dazu, dass „andere Forschende mit dem veröffentlichten Fragebogen arbeiten und mögliche Fehler entdecken können“ (Roche, 2019, S. 195). Die Forscherin möchte in dieser qualitativen Studie so viel wie möglich die Gedanken und Gefühle der SchülerInnen hinterfragen. Dabei will die Untersucherin auf keinerlei Weise die SchülerInnen beeinflussen indem mögliche Antworten vorgegeben werden. Es ist die Beabsichtigung der Untersucherin, dass die Schülerinnen sich frei fühlen, ohne Beschränkungen, ihre Meinung zu äußern. Zudem hat die Untersucherin sich dazu entschlossen, für diese Studie zwei neue Fragebögen zu erstellen. Es gibt zwar in der Literatur in Bezug zum Lesen und zur Lesemotivation mehrere unterschiedliche Fragebögen, aber diese sind aus verschiedenen Gründen nicht oder nur teilweise brauchbar. Zum einen bestehen viele Fragebögen in Bezug zum Lesen aus geschlossenen Fragen wie u.a. die Fragebögen von McKenna und Kear (1990), Van der Sande et al. (2017) und Van der Woud und Elphick (2017). Zum anderen sind offene Fragebögen, sofern es sie gibt, nicht spezifisch genug in Bezug auf die Fragestellung dieser Studie. Darüber hinaus sind viele dieser Fragebögen nicht für die Zielgruppe dieser Studie geeignet, sondern v.a. für SchülerInnen der Grundschule konzipiert, wie die Fragebögen von Nielen und Bus (2017) und McKenna und Kear (1990). Entsprechend sind auf Basis verschiedener Fragebögen bezüglich Lesemotivation und Leseattitude eigene Fragebögen erstellt worden. Die Fragebögen sind von zwei Experten¹² kontrolliert worden, um die Validität und Reliabilität zu gewähren (Beilage 3 und 4).

3.5. Die methodische Herangehensweise

In dieser Studie wird durch eine qualitative, empirische Inhaltsanalyse versucht, einen Einblick in die Haltung von SchülerInnen in Bezug auf Literatur in der Fremdsprache Deutsch zu bekommen. Mittels des Ausfüllens von Fragebögen durch SchülerInnen der zehnten HAVO- und VWO-Klasse wurden die für diese Analyse benötigten Daten erhalten. Es gab zwei Messmomente, einmal nach einer Unterrichtsperiode, in der die

¹² Die Fragebögen sind von einer Kollegin Deutsch an der Schule der Untersucherin, und von einem Kommilitonen kontrolliert worden und wo nötig, nach gemeinsamem Austausch in Absprache angepasst worden.

SchülerInnen ein deutsches Buch¹³ lesen sollten, und einmal nach einer Unterrichtsperiode, in der die Schülerinnen mit dem Arbeitsheft von Elisabeth Lehrner-Lindert gearbeitet haben. Abbildung 2 (vgl. Mayring, 2014, S. 79) zeigt den für diese Arbeit verwendeten Vorgang einer deduktiven qualitativen, empirischen Inhaltsanalyse. Laut Mayring können Texte durch dieses Verfahren im weitesten Sinne systematisch untersucht und ausgewertet werden (2014). Die von Mayring genannten „Texte“ sind in dieser Arbeit die Antworten der SchülerInnen auf beiden Fragebögen. Die Untersucherin hat die Texte systematisch, und nach spezifischen Schritten mit explizit formulierten Regeln, wie im Abschnitt 2.2.3. der Theorie erklärt und dargestellt, kodiert. Damit wird, laut Mayring (2014), die größtmögliche Objektivität gewährleistet. Denn die Absicht der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass „It aims a true description without bias owing to the preconceptions of the researcher, an understanding of the material in terms of the material“ (Mayring, 2014, S. 79).

¹³ Titel Buch = „Trügerische Stille“ von Andreas Steinhöfel

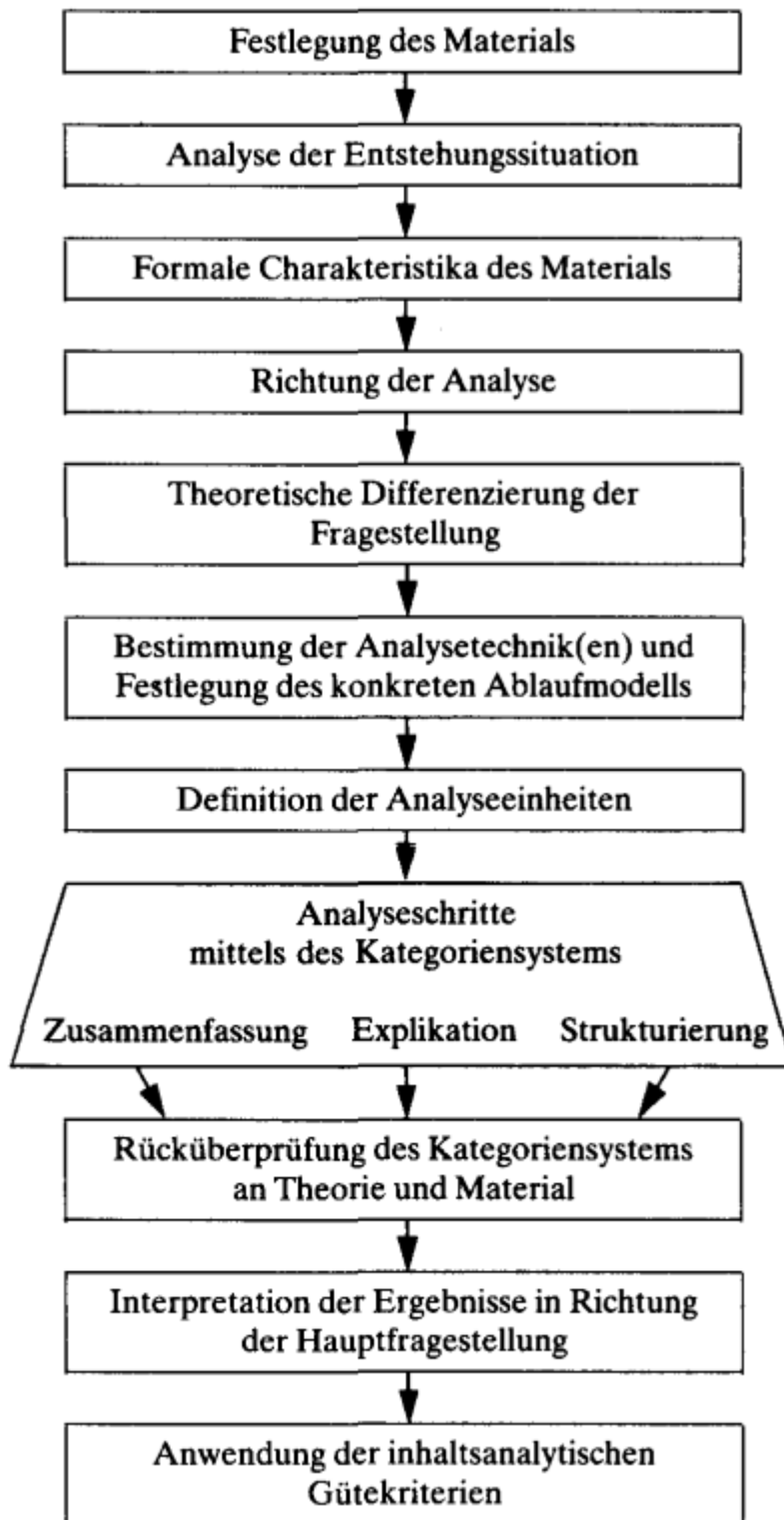


Abbildung 2: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1991, S. 210)

3.6. Die Durchführung der Intervention

Die Datenerhebung wurde nach Unterrichtsperiode eins und nach Unterrichtsperiode zwei ausgeführt, weshalb die Datenerhebung in etwa neun Wochen durchgeführt werden konnte¹⁴. Im Folgendem wird der genaue Ablauf der Datenerhebung beschrieben.

In der ersten Unterrichtsperiode haben die SchülerInnen laut der „Transmission Theory“ top down Unterricht bekommen. Sie haben alle das gleiche, von der Dozentin ausgewählte Buch lesen müssen. Einmal in der Woche bekamen sie die Gelegenheit, das Buch in der Klasse zu lesen und Fragen über den Inhalt zu stellen. Ansonsten wurde von ihnen erwartet, das Buch zuhause weiterzulesen. Am Ende der Periode gab es einen sogenannten „open boek“ Test. Die SchülerInnen durften das zu lesende Buch während des Testes einsehen, um die Antworten nachzuschlagen. Die Fragen bezogen sich alle auf den Inhalt des Buches, wobei es darum ging, die „korrekte“ Antwort im Text zu finden, und nicht darum, die eigenen subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen widerzugeben.

In der zweiten Unterrichtsperiode haben die SchülerInnen sich auf eine integrative, kreative und aktive Weise mit Literatur beschäftigt, indem sie in dem von Lehrner-te Lindert entwickelten Arbeitsheft gearbeitet haben. Der Unterricht wurde nach der „Social Cultural Learning Theory“, wie im Abschnitt 2.4.2. erläutert, gestaltet: die SchülerInnen nahmen eine aktive Haltung an, sie durften zusammenarbeiten und sie durften selber Entscheidungen auf mehreren Ebenen treffen. Dankenswerter Weise hat Lehrner-te Lindert dieses Arbeitsheft hierfür umsonst zur Verfügung gestellt, wodurch kein Material entworfen werden musste.

Weil das Arbeitsheft aus einer 30 Unterrichtsstunden umfassenden Unterrichtsreihe besteht, und die Unterrichtsperiode des Projektes lediglich neun Wochen andauerte, musste die Verfasserin eine Wahl aus den im Rahmen dieser Intervention zu bearbeitenden Aufgaben treffen (Beilage 5). Die Gründe, weshalb sich die Untersucherin für spezifisch diese Aufgaben entschieden hat, werden im Folgendem dargestellt. Der erste Grund war pragmatisch, weil, wie schon erwähnt, die Zeit, in der die Intervention stattfinden sollte, begrenzt auf neun Wochen war. Im Arbeitsheft wird pro Aufgabe die zu erwartende Anzahl der Unterrichtsstunden vorgegeben, was bei der Planung der Aufgaben eine große Hilfe war. Die beiden folgenden Entscheidungen

¹⁴ Ein Schuljahr ist in vier Unterrichtsperioden von je circa neun Wochen eingeteilt und jede Unterrichtsperiode wird meistens mit ein oder zwei Prüfungen abgeschlossen

basieren sich auf die aus der Theorie entstandenen Kenntnisse in Bezug auf Literaturdidaktik bei den Fremdsprachen und die der Motivation. Erstens sollten die ausgewählten Texte und Aufgaben so variiert wie möglich sein, um damit das Interesse jeder/s einzelnen SchülerIn zu wecken. Zweitens sollte den SchülerInnen die Möglichkeit geboten werden, eine Auswahl aus den zu den Texten gehörenden Aufgaben zu machen, damit eine der Voraussetzungen der Motivation, die Autonomie, gewährleistet wurde. Sowohl beim Märchen als beim Gedicht wird die Möglichkeit selber zu entscheiden, welche Aufgabe man machen möchte und wie man die Aufgaben gestalten will, geboten (Beilage 6).

Die Datenerhebung ist während des regulären Deutschunterrichtes, der von der Untersucherin ausgeführt wurde, erfolgt worden. Dabei sind alle nötigen ethischen Grundprinzipien einer solchen Erhebung eingehalten worden, wie u.a. die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Gewährleistung der Anonymität. Es wurde jeweils die gesamte Unterrichtsstunde von 50 Minuten reserviert. Die Untersucherin hat den Fragenbogen in ihrer Gegenwart von ihren SchülerInnen ausfüllen lassen, um sicherzustellen, dass alle Fragebögen eingesammelt wurden. Weiterhin hat sie die SchülerInnen gebeten, die Fragen so ausführlich wie möglich auszufüllen und betont, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Die Untersucherin ist sich über die möglichen Nachteile einer Befragung in ihrer Gegenwart bewusst. So beschreiben Albert und Marx (2016), dass bei einer schriftlichen Befragung in der Gegenwart der Forscherin mögliche sogenannte Interview-Effekte auftreten können. Diese sind jedoch zu mindestens reduziert, weil jeder Befragte dieselben Fragen bekommt und niemand durch eventuelle Reaktionen seines Gesprächspartners beeinflusst wird (vgl. Albert & Marx, 2016). Während des Ausfüllens der Fragebogen hat die Forscherin nur die Rolle als Dozentin angenommen, indem sie dafür gesorgt hat, dass die SchülerInnen in Ruhe arbeiten und nicht miteinander über mögliche Antworten diskutierten.

Der Grund, die SchülerInnen den Fragebögen auf Papier und nicht online ausfüllen zu lassen, ist aus der subjektiven Sicht der Untersucherin in ihrer Rolle als Dozentin gemacht worden. Aus ihrer Erfahrung weiß sie, dass die SchülerInnen mehrmals pro Jahr gefragt wird, ob sie einen Fragebogen oder eine Umfrage ausfüllen wollen. Diese Fragebögen oder Umfragen werden meistens digital angeboten, damit die Abnahme so schnell und so reibungslos wie möglich durchgeführt werden kann. Die Kehrseite jedoch ist, dass gerade diese Art und Weise der Datenerhebung dazu führt, dass viele SchülerInnen schnell und gedankenlos die Umfragen ausfüllen. Sie finden es

langweilig und wissen nicht genau, was das Ziel der Umfrage ist. Die Untersucherin ist sich von der Subjektivität dieser Erfahrungen völlig bewusst, möchte jedoch nicht, dass diese von ihr gemachten Erfahrungen, da es sich in dieser Arbeit um eine praxisnahe Arbeit handelt, unerwähnt bleiben. Sie hofft, dass durch diese Art der Datenerhebung, den SchülerInnen das Gefühl gegeben wird, dass ihre Meinung wichtig ist und sie sich ernst genommen fühlen. Nach der Datenerhebung wurden die Antworten der SchülerInnen transkribiert und die Texte wurden mit Hilfe der digitalen Textanalyse QCA¹⁵ kodiert, gemäß der im Abschnitt 2.2.3 und in der Tabelle dort dargestellten Kategorien und Kategorienbildungsprozess. Ziel ist es, aus diesem Vorgang offenzulegen, ob und wie oft die Bedingungen, die zur Motivation führen können, erfüllt oder nicht erfüllt worden sind.

¹⁵ QCA = Qualitative Content Analysis

4. Die Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Textanalyse dargestellt. Wie in der Methodik beschrieben, wurden die Daten durch die Abnahme von Fragebögen mit offenen Fragen erhalten. Die Antworten der SchülerInnen auf diese Fragebögen sind von der Untersucherin transkribiert und danach analysiert worden (Beilage 1). Nicht alle Fragen beider Fragebögen sind analysiert worden, weil nicht alle Fragen relevant für diese Arbeit sind. Sie sind jedoch hinzugefügt worden, weil sie für die Forscherin, in ihrer Rolle als Dozentin, interessant für die Praxis sind. Dabei ist die Reihenfolge der Fragen in beiden Fragebögen unterschiedlich. In Tabelle zwei ist abzulesen, welche Fragen beider Fragebögen beschrieben und gegebenenfalls miteinander verglichen werden.

Fragebogen nach dem Lesen des Buches	Fragebogen nach dem Projekt
Frage 1: Was waren deine ersten Gedanken als du erfuhst, dass du im Deutschunterricht ein Buch lesen musstest?	Frage 1: Was waren deine ersten Gedanken als du erfuhst, dass du im Deutschunterricht in einem Arbeitsheft mit verschiedenen Textarten arbeiten musstest?
Frage 3: Wie fandest du das Buch während des Lesens?	Frage 2: Was fandest du vom Arbeiten in dem Arbeitsheft?
Frage 2: Hast du angefangen, das Buch zu lesen? Wenn nein, warum nicht? Frage 4: Hast du das Buch durchgelesen, warum oder warum nicht?	Frage 3: Hast du alle Texte gelesen, warum ja oder warum, nein?
Frage 5: Wie fandest du es, dass das Buch größtenteils zuhause gelesen werden musste?	Frage 4: Wie fandest du es, dass du während des Unterrichtes die Aufgaben machen durftest?
Frage 6: Du hast dich auf die Prüfung vorbereitet, indem ihr pro Gruppe eine Zusammenfassung eines Kapitels gemacht habt und es euch danach	Frage 5: Hast du dich dafür entschieden, allein oder zusammen zu arbeiten? Erkläre warum.

gegenseitig präsentiert habt. Wie fandest du das?	
Ist nicht zu vergleichen	Frage 6: Wie fandest du es, dass du bei zwei der drei Aufgaben selber wählen durftest, welche Aufgabe du machen wolltest?
Frage 9: Warum muss man deiner Meinung nach Literatur für das Schulfach Deutsch lesen?	Frage 9: Warum muss man deiner Meinung nach Literatur für das Schulfach Deutsch lesen?
Frage 10: Was hast du beim Lesen dieses Buches gelernt?	Frage 10: Was hast du bei der Arbeit mit diesem Arbeitsheft gelernt?
Frage 11: Was meinst du, gibt es andere Möglichkeiten sich beim Schulfach Deutsch mit Literatur zu beschäftigen?	Ist nicht zu vergleichen
Ist nicht zu vergleichen	Frage 11: Wie findest du es, dich während des Schulfaches Deutsch auf diese Art und Weise mit Literatur zu beschäftigen?
Ist nicht zu vergleichen	Frage 12: Wenn du wählen durftest, beim Schulfach Deutsch entweder ein Buch zu lesen oder in einem Arbeitsheft zu arbeiten (wie du die letzte Periode gemacht hast), was würdest du wählen?

Tabelle 2: Die jeweiligen Fragen beider Fragebögen die im Abschnitt 4.1 besprochen werden.

Die Ergebnisse der Transkription werden qualitativ beschrieben. Die Antworten der SchülerInnen, einmal nach dem Lesen des Buches¹⁶ (Buch) und einmal nach der Arbeit mit dem Arbeitsheft¹⁷ (Projekt) werden miteinander verglichen. Daraufhin werden die Ergebnisse in der Diskussion zusammengefasst interpretiert (4.2), wobei

¹⁶ In diesem Kapitel wird weiterhin „Buch“ geschrieben, womit der Fragebogen nach dem Lesen des Buches gemeint ist.

¹⁷ In diesem Kapitel wird weiterhin „Projekt“ geschrieben, womit der Fragebogen nach dem Arbeiten am Projekt gemeint ist.

Bezug zu der die in der Theorie beschriebenen Literatur, falls zutreffend, genommen wird.

4.1. Die Datenanalyse

In diesem Abschnitt werden die erhobenen Daten, zur visuellen Unterstützung, mittels Tortendiagramme dargestellt. Dabei sind, abhängig von der Fragestellung, unterschiedliche Tortendiagramme erstellt worden. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erklärt wurde, sind die Antworten auf die meisten Fragen, wo möglich, weiter in jeweils negativen oder positiven Äußerungen untergliedert worden. Es gibt jedoch Fragen, bei denen die Art der Fragestellung Antworten ergaben, die nicht in positive oder negative Äußerungen zu untergliedern sind. Dies wird bei den jeweiligen Fragen erläutert.

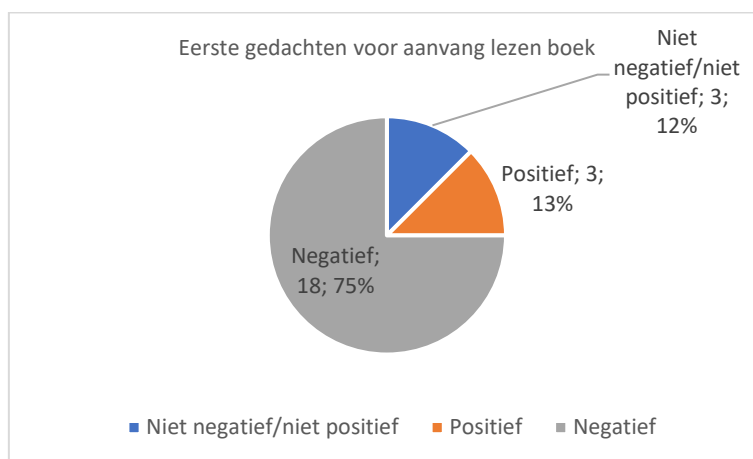
Weiterhin ist folgendes über die genannten Prozentzahlen, sowohl in den Tortendiagrammen als bei den Ober – und Unterkategorien, zu beachten. Erstens werden die Tortendiagramme, wie oben erläutert, beschrieben. Zweitens werden die unterschiedliche Oben- und Unterkategorien besprochen. Die genannten Prozentzahlen sind dabei die Prozentzahlen von der gesamten Anzahl der Antworten der SchülerInnen.

			Category ID	Category Name	% of SUM
Niet negatief/ niet positief	Totaal		RQ1-8	Ik vond het niet erg/ik vind het normaal want dat moeten we voor iedere taal	12
Positief	Totaal				13
	Competentie				9
			RQ1-3	Vertrouwen: ik denk dat ik het wel kan want ik heb het al eerder gedaan	9
	Waarde				4
		Nut			4
			RQ1-1	Nut: cijfer ophalen	4
Negatief	Totaal				75
	Waarde				45
		Intrinsieke waarde			45
			RQ1-5	lezen is stom/saai	20
			RQ1-9	geen zin	25
	Competentie				30
			RQ1-6	Geen vertrouwen: bang om het niet te begrijpen	25
			RQ1-11	Ik vind lezen sowieso moeilijk	5

Tabelle 3: Beispiel eines Excel-Arbeitsblattes mit den Ergebnissen einer Frage.

In Tabelle 3, ein Beispiel eines Excel-Arbeitsblattes, entnommen aus der digitalen Textanalyse QCA, worin dieser Vorgang anhand der ersten Frage aus den Fragebögen nach dem Lesen des Buches, schematisch wiedergegeben wird.

Frage 1 Buch: Was waren deine ersten Gedanken als du erfuhst, dass du im Deutschunterricht ein Buch lesen musstest?



Auf diese Frage war 75% der Antworten negativ, 13% positiv und 12% der Antworten war nicht negativ/nicht positiv.

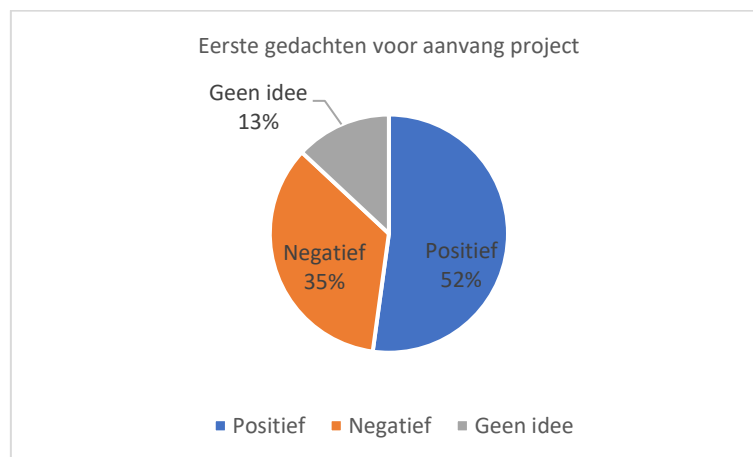
Alle Antworten der SchülerInnen bei denen die Gefühle und Gedanken als negativ zu bewerten sind, sind zwei Oberbegriffen, „Kompetenz“ (30%) und „Nutzen“ (45%), zu zuordnen. Bei „Kompetenz“ beziehen sich alle Antworten der SchülerInnen auf ihr Vertrauen, das sie hinsichtlich des Lesens des Buches haben. 25% der Antworten deuten auf Angst hin (ik ben bang er niets van te begrijpen) und 5% der Antworten deuten darauf hin, dass lesen, sowieso schwierig gefunden wird (ik vind lezen sowieso moeilijk). Bei „Nutzen“ (45%) sind alle Aussagen der Unterkategorie „intrinsisches Nutzen“ zu zuordnen. Die SchülerInnen geben an, dass sie keine Lust haben ein Buch lesen zu wollen (ik heb geen zin), oder sie finden lesen langweilig und blöd (lezen is saai, lezen is stom).

Die positiv bewerteten Äußerungen der SchülerInnen (13%), sind den Oberkategorien „Nutzen“ (4%) und „Kompetenz“ (9%) zu zuordnen. Die unter „Nutzen“ eingeordneten Antworten sind in der Unterkategorie „Nützlichkeit“ eingeteilt, denn die SchülerInnen antworten, dass sie damit (das Buch lesen) ihre Note verbessern können. Die unter „Kompetenz“ eingeteilten Antworten besagen zum Beispiel, dass des Öfteren ein

deutsches Buch gelesen wurde, weshalb es auch dieses Mal gelingen wird (ik denk dat ik het wel kann want ik heb dit al eerder gedaan).

12% der Antworten waren weder positiv noch negativ. Die ProbandInnen geben an, dass sie es normal finden, ein Buch lesen zu müssen, weil sie für jede (Fremd)Sprache ein Buch lesen müssen oder die Antworten lauten ganz einfach, dass sie es nicht schlimm finden (ik vind het niet erg).

Frage 1 Projekt: Was waren deine ersten Gedanken als du erfuhrt, dass du im Deutschunterricht in einem Arbeitsheft mit verschiedenen Textarten arbeiten musstest?



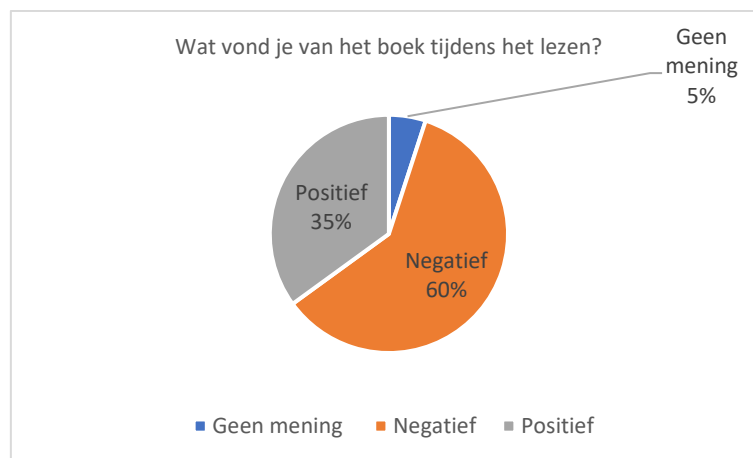
Auf diese Frage sind 35% der Antworten als negativ und 52% als positiv zu bewerten. 13% sind in die Kategorie „Ich habe keine Ahnung“ unterteilt worden.

Die negativ bewerteten Antworten sind den Oberkategorien „Kompetenz“ (5%) und „Nutzen“ (30%) zuzuordnen. Ein Beispiel einer unter „Kompetenz“ eingeordneten Antwort ist, dass er oder sie hofft, dass es keine grammatikalische Aufgabe geben wird (als het maar niets grammaticaals is). Die der Oberkategorie „Nutzen“ (30%) zu zuordnen Antworten, sind wiederum in den Unterkategorien „intrinsisches Nutzen“ (13%), die SchülerInnen erwarten, dass das Projekt bestimmt langweilig wird, weil sie Lesen nicht mögen und dass es bestimmt viel Theorie sein wird (saai, want ik houd niet van lezen, zal wel veel theorie zijn), und „Kosten“ (17%) einzuteilen. Die Antworten in der Unterkategorie „Kosten“ zuzuteilen, haben mit der Menge der zu erwartenden Aufgaben zu tun oder der Menge der Arbeit (saai, veel opdrachten, veel werk, weer opdrachten die je gewoon moet maken om het af te maken).

Die positiven Antworten sind den folgende Oberkategorien zuzuordnen: „Nutzen“ (36%), „Beziehung“ (8%), „Autonomie“ (4%) und „Übriges“ (4%). Die unter „Nutzen“

einzuordnen Antworten der SchülerInnen sind in die Unterbegriffe „Nützlichkeit“ (8%), „Gut, damit kann ich meine Note verbessern“ (goed, dan kan ik mijn cijfer ophalen) und „intrinsischer Nutzen“ (28%), „Chill“ oder „toll, mal etwas Anderes“ (chill of leuk, een keer wat anders) zu unterteilen. Die der Oberkategorie „Beziehung“ (8%) zuzuordnen Äußerungen haben Bezug auf die Möglichkeit, zusammenarbeiten zu dürfen. Antworten den Bezug haben auf „Autonomie“ (4%) besagen, dass es positiv gefunden wird, selber die Planung gestalten zu dürfen.

Frage 3 Buch: Wie fandest du das Buch während des Lesens?

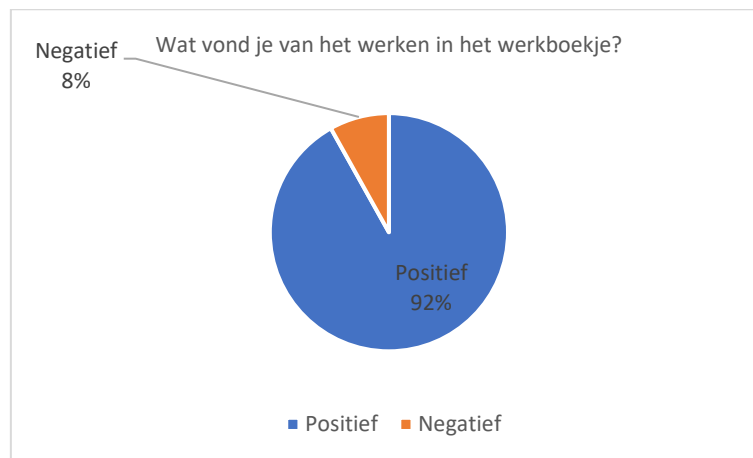


Den SchülerInnen wurden nach ihrer Meinung zum Buch während des Lesens gefragt. 60% der Antworten ist dabei als negativ und 35% als positiv zu bewerten. 5% hat keine Meinung.

Die 60% negativen Äußerungen sind den Oberkategorien „Kompetenz“ (25%) und „Interesse“ (35%) zuzuordnen. Die Antworten, die der Oberkategorie „Kompetenz“ zuzuordnen sind, sind zum Beispiel, dass die SchülerInnen behaupten, dass sie nicht viel oder wenig vom Gelesenen verstanden haben oder, dass das Buch zu schwierig war. Die Antworten, in denen die SchülerInnen sich negativ in Bezug auf den Inhalt des Buches äußern, sind der Oberkategorie „Interesse“ und anschließend der Unterkategorie „persönliches Interesse“ zuzuordnen. Aussagen der SchülerInnen sind zum Beispiel, dass sie das Buch langweilig fanden und es sie absolut nicht faszinierte (het hele boek was saai en niet boeiend).

35% der Antworten sind als positiv zu bewerten und sind der Oberkategorie „Interesse“ zuzuordnen. Die SchülerInnen antworten, dass der Anfang des Buches nicht so gut war, es später besser wurde (in het begin niet leuk, later werd het leuker) oder, dass sie es ein tolles Buch fanden (ik vond het wel een leuk boek).

Frage 2 Projekt: Was fandest du vom Arbeiten in dem Arbeitsheft?



92% der Antworten der SchülerInnen, hinsichtlich ihrer Empfindungen über die Arbeit im Arbeitsheft, sind als positiv und 8% als negativ zu bewerten.

Die positiven Antworten sind vor allem dem Oberbegriff „Kompetenz“ zuzuordnen, weil sie alle Bezug auf die Schwierigkeit des Arbeitsheftes haben (ik vond het niet moeilijk). Lediglich 5% der Antworten sind der Oberkategorie „Beziehung“ zuzuordnen, weil die ProbandInnen angeben, dass sie es toll finden zusammenarbeiten zu dürfen („Leuk dat we samen mochten werken“). Antworten die entweder die Möglichkeit, allein arbeiten zu dürfen (fijn, dat je ook alleen mocht werken) oder die Planung der Aufgaben selber bestimmen zu dürfen (zelf de volgorde bepalen) sind der Oberkategorie „Autonomie“ (8%) zuzuordnen. Beispiele von Äußerungen die der Oberkategorie „Ziele“ (10%) und wiederum den Unterkategorien „Lernleistungen“ (2%) und „Beherrschung einer Fertigkeit“ (2%) zuzuordnen sind, sind „ich habe viel davon gelernt“ (ik heb er veel van geleerd), „gute Weise, um Texte zu verstehen“ (goede manier om teksten te leren begrijpen). 5% der Antworten sind unter „Übriges“ einzuteilen, weil nicht deutlich ist, was SchülerInnen mit ihrer Antwort sagen wollen. In der Diskussion wird hier umfassend auf eingegangen. 44% der Antworten sind der Oberkategorie „Nutzen“ und wiederum den Unterkategorien „Kosten“ (5%) und „intrinsisches Nutzen“ (39%) zuzuordnen. Die SchülerInnen antworten zum Beispiel, „nicht langweilig/toller als was wir in der ersten Periode gemacht haben“ (niet saai/leuker dan wat we in periode 1 hebben gedaan), „toller als erwartet“ (leuker dan verwacht), „Kreativ: Zeichnen macht Spaß“ (creatief: leuk om te tekenen), „Märchen sind lustig“ (sprookjes zijn grappig), „aktive Aufgaben“ (actieve opdrachten), „viel Variation“ (veel variatie), weshalb diese Antworten der Oberkategorie „intrinsischer

Nutzen“ zuzuordnen sind. Die Antwort der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnen, lautet, dass die Arbeit schön schnell voran geht (je werkt er lekker snel doorheen).

Die negativ geäußerten Antworten haben Bezug auf den Aufwand die mehrere Änderungen in der Planung mit sich mitbrachte (gedoe omdat de planning de hele tijd veranderde). In der Diskussion wird diese Änderung besprochen.

Frage 2 Buch: Hast du angefangen, das Buch zu lesen? Wenn nein, warum nicht?



85% der SchülerInnen hat mit dem Lesen des Buches angefangen, 15% der SchülerInnen hat überhaupt nicht angefangen.

Die SchülerInnen wurden gebeten, falls sie nicht mit dem Buch angefangen hatten, den Grund hierfür anzugeben. 5% geben als Grund an, dass sie etwas Besseres zu tun haben als ein Buch zu lesen oder das sie zu viel zu tun haben (ik heb wel wat beters te doen, ik heb het te druk), weshalb diese Antworten der Oberkategorie „Nutzen“ und der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnen sind. Den restlichen 10% sind der Oberkategorie „Interesse“ und dem Unterbegriff „persönliches Interesse“ zuzuordnen, weil die SchülerInnen angeben, das Thema des Buches uninteressant zu finden (oninteressant thema).

Frage 4 Buch: Hast du das Buch durchgelesen, warum oder warum nicht?



Diese Frage ist im Fragenbogen, abgenommen, nachdem das Buch gelesen war, zugefügt worden, und zwar um den folgenden Grund. Frage zwei dieses Fragenbogen lautet, ob die SchülerInnen angefangen haben, das Buch zu lesen. Es wird ihnen jedoch nicht gefragt, ob sie das Buch zu Ende gelesen haben.

38% der ProbandInnen hat das Buch zu Ende gelesen wovon 30% geben hierfür einen Grund an. Diese Gründe sind den Oberkategorien „Nutzen“ (19%) und „Interesse“ (11%) zuzuordnen. Alle der Oberkategorie „Nutzen“ zuzuordnenden Antworten sind in die Unterkategorie „Nützlichkeit“ einzuteilen. So schreiben die Schülerinnen, dass sie die Hoffnung haben, eine gute Note zu schreiben (voor een goed punt). Alle der Oberkategorie „Interesse“ zuzuordnenden Antworten sind der Unterkategorie „persönliches Interesse“ zuzuordnen, weil die SchülerInnen in ihren Antworten angeben das sie das Ende des Buches wissen zu wollten (ik wil het einde weten).

62% hat das Buch nicht zu Ende gelesen. Die genannten Gründe sind den Oberkategorien „Interesse“ (12%), „Nutzen“ (36%) und „Kompetenz“ (7%) zuzuordnen. 7% der SchülerInnen geben keinen Grund an weshalb sie das Buch nicht zu Ende gelesen haben. In den, dem Oberbegriff „Interesse“ zuzuordnenden, Antworten, sagen die SchülerInnen, das Buch langweilig (saai) zu finden, weshalb diese Antworten wiederum dem Unterbegriff „persönliches Interesse“ zuzuordnen sind. Die Antworten, die dem Oberbegriff „Nutzen“ zuzuordnen sind, sind wiederum alle der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnen. Die SchülerInnen antworten zum Beispiel, dass sie es genug fanden die Zusammenfassungen gelesen zu haben (ik lees de samenvattingen wel), dass es zuviel Arbeit war (het was teveel werk) und dass sie etwas Besseres zu tun haben (ik heb wel wat anders te doen). Schließlich sind Antworten wie „ich las zu langsam“ (ik las te langzaam) und „ich bin nicht gut im

Schulfach Deutsch“ (ik ben niet goed in Duits) dem Oberbegriff „Kompetenz“ zuzuordnen.

Frage 3 Projekt: Hast du alle Texte gelesen, warum ja oder warum, nein?

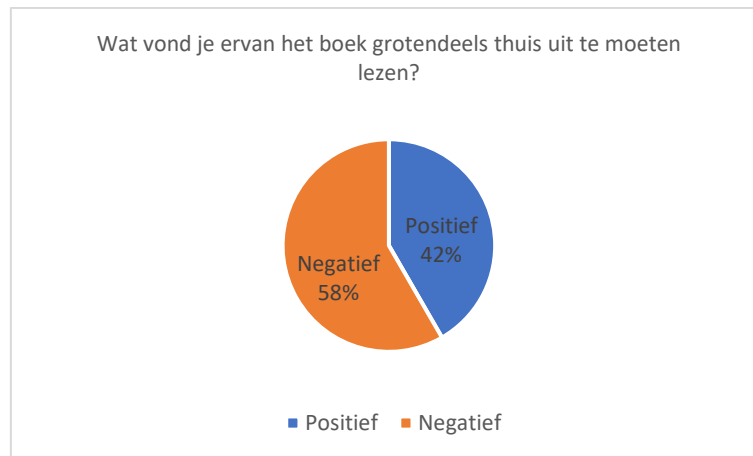


74% der SchülerInnen antwortet, alle Texte des Arbeitsheftes gelesen zu haben, 26% gibt an, nicht alle Texte gelesen zu haben. Darüber wird in der Reflexion näher eingegangen.

Die ProbandInnen, die alle Texte gelesen haben, begründen dies u.a. damit, dass sie dadurch die Aufgaben einfacher machen konnten (teksten gelezen omdat de opdrachten dan makkelijker te maken waren) oder, dass sie sonst die Aufgaben nicht hätten machen können (anders kon je de opdrachten niet maken). Diese Antworten sind alle im Unterbegriff „Nützlichkeit“ eingeteilt worden.

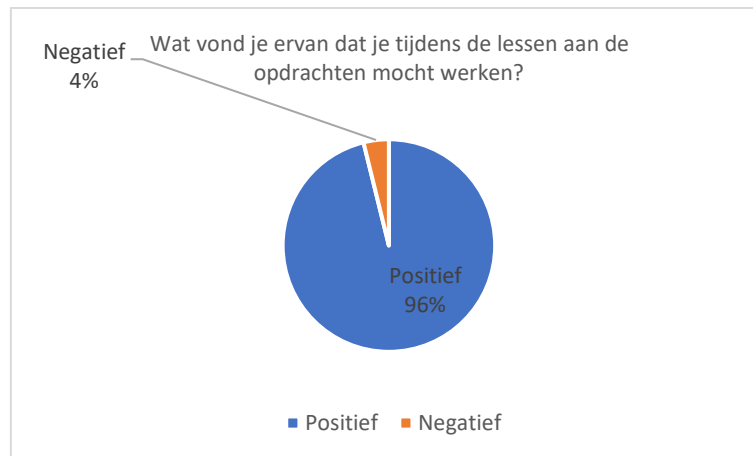
Die Antworten der 26% der ProbandInnen, die angeben, nicht alle Texte gelesen zu haben, sondern nur die Texte, über die Fragen gestellt worden sind, sind dem Unterbegriff „Nützlichkeit“ zuzuordnen.

Frage 5 Buch: Wie fandest du es, dass das Buch größtenteils zuhause gelesen werden musste?



42% der SchülerInnen gibt an, dass sie es als positiv erfahren haben, das Buch zuhause lesen zu müssen, 58% hat dies als negativ erfahren. Die Argumente von denjenigen, die es als positiv erfuhren, sind alle der Oberkategorie „Ziele“ und wiederum der Unterkategorie „Lernleistungen“ zuzuordnen. Die SchülerInnen geben zum Beispiel an, dass sie es logisch finden, das Buch zuhause weiter lesen zu müssen, weil man so in der Klasse Zeit für Anderes hat (Niet erg: in de les moeten we ook andere dingen doen) oder sie geben an, dass es in der Klasse unruhig ist, weshalb sie sich nicht konzentrieren können (concentratie/in de klas wordt er niet gelezen/in de klas onrustig). Die Antworten der SchülerInnen, die es nicht gut fanden, das Buch zuhause lesen zu müssen, sind der Oberkategorie „Nutzen“ (58%) und wiederum den Unterkategorien „intrinsischer Nutzen“ (16%) und „Kosten“ (42%) zuzuordnen. Die Argumente der Schülerinnen, deren Antworten unter intrinsischem Nutzen eingeteilt worden sind, lauten zum Beispiel, dass sie es langweilig fanden zu lesen (saai om te lezen) oder zuhause nicht lesen (thuis lees ik niet). Die Antworten der SchülerInnen, die unter „Kosten“ gesammelt wurden, lauten, dass sie zuhause Besseres zu tun haben (ik heb thuis wel wat beters te doen) oder, dass sie dafür ihre Freizeit nicht opfern möchten (zonde van mijn vrije tijd).

Frage 4 Projekt: Wie fandest du es, dass du während des Unterrichtes die Aufgaben machen durftest?

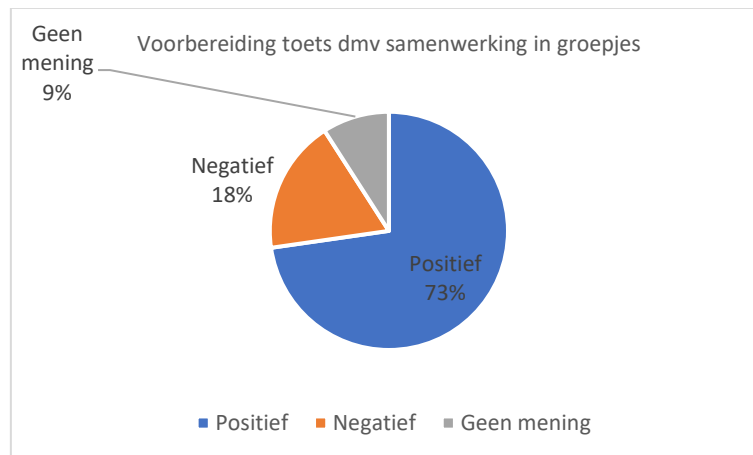


Auf diese Frage reagieren die SchülerInnen fast alle positiv (96%), 4% der Antworten äußern sich negativ über die Gegebenheit, dass die Arbeit am Projekt in der Klasse stattfand. 61% der gesamten gegebenen Antworten auf diese Frage sind der Oberkategorie „Nutzen“ und dann wiederum den Unterkategorien „Kosten“ (50%) und „intrinsischer Nutzen“ (11%) zuzuordnen. Alle der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnenden Antworten beziehen sich auf den Vorteil, zuhause nichts mehr oder weniger tun zu müssen (fijn hoef je thuis niets, minder te doen). Die Aussagen der SchülerInnen, die sagen, dass es mehr Spaß macht, im Unterricht etwas zu tun, statt nur zuhören zu müssen (leuk omdat werklessen veel leuker zijn dan lessen met lange uitleg), sind der Unterkategorie „intrinsischer Nutzen“ zuzuordnen. 35% der Antworten sind den Oberkategorien „Beziehung“ (12%), „Autonomie“ (3%) und „Kompetenz“ (10%) zuzuordnen. Beispiele von Antworten, die der Oberkategorie „Beziehung“ zuzuordnen sind, lauten, dass man sich über die Vorteile einer Zusammenarbeit äußert (fijn om zo samen te kunnen werken, fijn om vragen te kunnen stellen). Die Konzentration in der Klasse (concentratie in de klas beter dan thuis) und die Wahrscheinlichkeit dem Unterricht folgen zu können (blijf ik bij, raak ik niet achter) haben mit Vertrauen in eigenes Können zu tun und sind deshalb der Oberkategorie „Kompetenz“ zuzuordnen. Die Möglichkeit allein arbeiten zu dürfen (de keuze om alleen te mogen werken), ist der Oberkategorie „Autonomie“ zuzuordnen.

Nur 4% der Antworten ist als negativ zu bewerten. Es wird daran gezweifelt, ob die Arbeit im Arbeitsheft zu der Entwicklung der deutschen Sprache beigetragen hat (twijfel of dit heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de Duitse taal). Deshalb sind

diese Antworten der Oberkategorie „Ziele“ und der Unterkategorie „Lernleistung“ zuzuordnen.

Frage 6 Buch: Du hast dich auf die Prüfung vorbereitet, indem ihr pro Gruppe eine Zusammenfassung eines Kapitels gemacht habt und es euch danach gegenseitig präsentiert habt. Wie fandest du das?

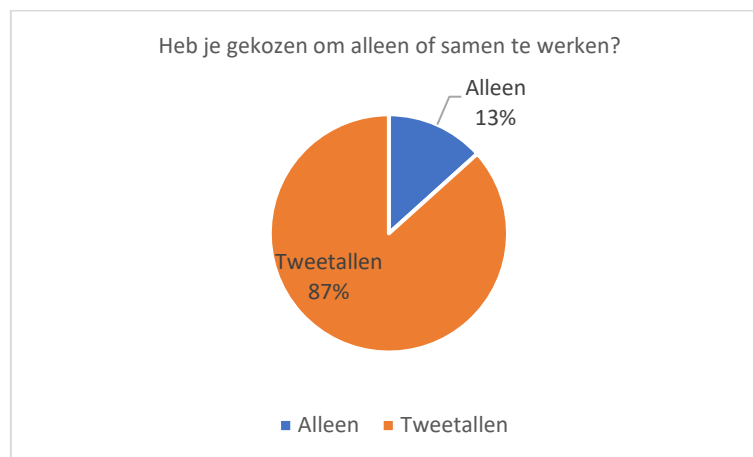


Die meisten SchülerInnen (73%) geben an, dass sie die Vorbereitung der Prüfung als positiv erfahren haben. 18% der Äußerungen ist als negativ zu bewerten und 9% der SchülerInnen hat dazu keine Meinung.

Die positiven Antworten sind den Oberkategorien „Beziehung“ (4%), „Ziele“ (42%) und „Nutzen“ (23%) zuzuordnen. 4% der ProbandInnen hat keine Erklärung abgegeben. Alle Antworten, die dem Oberbegriff „Ziele“ zuzuordnen sind, sind der Unterbegriff „Lernleistung“ zuzuordnen. Die SchülerInnen antworten zum Beispiel, dass sie mehr vom Buch verstanden haben, den Inhalt besser behalten haben, oder auf die Abschnitte im Buch aufmerksam gemacht worden sind, die ansonsten vielleicht von ihnen übersehen worden wären (ik snapte daarna meer van het boek, ik onthield de inhoud daardoor beter, als ik iets gemist had of vergeten was werd ik er opmerkzaam op gemaakt). Alle Antworten der Oberkategorie „Nutzen“ sind der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnen. Die SchülerInnen besagen zum Beispiel, dass sie die Vorbereitung gut fanden, weil sie deshalb die Zusammenfassungen nicht selber schreiben mussten (hoef ik zelf niet de hele samenvatting te maken). Oder sie fanden es gut, weil sie trotz Abwesenheit während der Vorbereitung die Zusammenfassungen bei der eigenen Vorbereitung für ihre Prüfung verwenden konnten (Niet bij aanwezig geweest maar wel fijn om de samenvattingen te gebruiken).

Die Antworten, in denen die SchülerInnen sich negativ zu diesen Vorbereitungen äußerten (18%), sind in der Oberkategorie „Nutzen“ und wiederum den Unterkategorien „Nützlichkeit“ (9%) und „intrinsischer Nutzen“ (9%) zuzuordnen. Die SchülerInnen geben an, dass es für sie keinen Mehrwert gehabt hat sich in der Gruppe auf die Prüfung voor zu bereiten, weil sie das Buch doch gelesen hatten (ik had het boek gelezen, dus geen toevoeging) oder sie gaben an, dass in der Prüfung ganz andere Fragen gestellt wurden als die, die in den Zusammenfassungen geschrieben standen (tijdens de toets werden heel andere dingen gevraagd dan in de samenvattingen stonden). 9% der ProbandInnen hat keine Meinung zu dieser Vorbereitung, weil sie nicht anwesend waren (ik was er niet bij).

Frage 5 Projekt: Hast du dich dafür entschieden, allein oder zusammen zu arbeiten? Erkläre warum.



87% der SchülerInnen hat geantwortet zusammengearbeitet zu haben. 13% der SchülerInnen hat geantwortet, allein gearbeitet zu haben.

Die Antworten derjenigen die zusammengearbeitet haben, sind den folgenden drei Oberkategorien „Nutzen“ (30%), „Beziehung“ (27%) und „Ziele“ (30%) zuzuordnen. Alle Antworten, die dem Oberbegriff „Nutzen“ zuzuordnen sind, sind in der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnen, weil die TeilnehmerInnen die Verteilung der Arbeit als größten Pluspunkt nennen (kost minder tijd als je samen werkt, taken verdelen). Die dem Oberbegriff „Ziele“ zuzuordnenden Antworten sind alle wiederum der Unterkategorie „Lernleistung“ zuzuordnen. Die SchülerInnen sagen, dass sie einander helfen, konnten, einander Fragen stellen konnten und miteinander abstimmen konnten (overleggen of we tot hetzelfde antwoord kwamen/elkaar helpen/leren van elkaar). Die Antworten die der Oberkategorie „Beziehung“ zuzuordnen, sind lauten zum Beispiel, dass die SchülerInnen es gut finden, zusammen

zu arbeiten, weil es angenehm ist und Spaß macht (het is gezellig/plezier maken met elkaar). 13% geben an, allein gearbeitet zu haben, mit der Argumentation, dass sie alleine schneller arbeiten können. Deshalb sind alle Antworten der Oberkategorie „Nutzen“ und wiederum der Unterkategorie „Nützlichkeit“ zuzuordnen.

Frage 6 Projekt: Wie fandest du es, dass du bei zwei der drei Aufgaben selber wählen durftest, welche Aufgabe du machen wolltest?



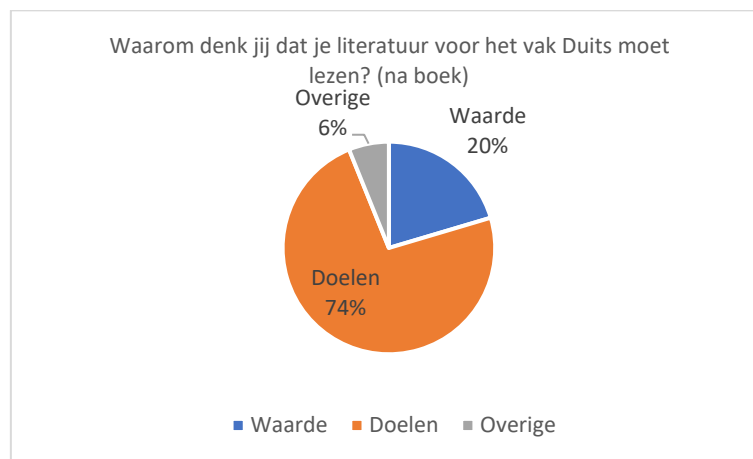
96% der SchülerInnen bewertete es als positiv, dass sie selber entscheiden durften, welche Aufgaben sie machten. 4% der SchülerInnen fand es nicht positiv.

Die positiven Äußerungen sind den Oberkategorien „Autonomie“ (56%), „Kompetenz“ (16%), „Nutzen“ (4%) und „Ziele“ (4%) zuzuordnen. Der Oberkategorie „Autonomie“ (56%) zu geordneten Antworten, sind die Antworten, in denen die SchülerInnen angaben das sie die Aufgabe, die sie am besten fanden, wählen konnten (goed, want zo kun je kiezen mocht je de ene opdracht leuker vinden dan de andere) oder, weil sie sich selber etwas ausdenken durften, statt sich an vorgeschriebenen Regeln halten zu müssen (leuk om zelf iets te mogen verzinnen ipv aan de regels te houden/eigen inbreng). Positive Antworten, die Bezug haben auf die Wahl eine Aufgabe die gut zur Schülerin / zum Schüler passt oder wovon sie denken sie sei nicht zu schwierig (fijn om te kiezen want zo kun je een makkelijkere opdracht kiezen/of iets doen waar je goed in bent), sind der Oberkategorie „Kompetenz“ (16%) zuzuordnen. Alle der Oberkategorie „Nutzen“ (4%) zuzuordnenden Antworten sind wiederum der Unterkategorie „intrinsischer Nutzen“ zuzuordnen. Die SchülerInnen antworten zum Beispiel, dass sie kreative Aufgaben toll finden (creatieve opdrachten vind ik leuk, moeten meerdere vakken doen). Alle der Oberkategorie „Ziele“ (4%) zuzuordnenden Antworten sind wiederum der Unterbegriff „Leistung“ zuzuordnen. Die SchülerInnen meinen, dass das Endergebnis besser und schöner wird, wenn man mehr Spaß an

der Arbeit hat (hoe meer plezier je aan iets beleeft, hoe mooier, groter en beter het eindresultaat wordt).

Alle negativen Antworten (4%) sind der Oberkategorie „Kompetenz“ zuzuordnen; die SchülerInnen sagen, es schwierig zu finden, sich selber ein Thema ausdenken zu müssen.

Frage 9 Buch: Warum muss man deiner Meinung nach Literatur für das Schulfach Deutsch lesen?



Frage 9 Projekt: Warum muss man deiner Meinung nach Literatur für das Schulfach Deutsch lesen?



Die Antworten und damit die Tortendiagramme der neunten Fragen beider Fragebögen können miteinander verglichen werden, weil die Fragestellung die Gleiche ist. Die Antworten der SchülerInnen lassen sich größtenteils dem Oberkategorie „Ziele“ zuordnen (74% nach dem Buch bzw. 95% nach dem Projekt). Nach dem Lesen des Buches sind 20% der Antworten der Oberkategorie „Nutzen“ (20%) zuzuordnen. Die

restlichen Antworten werden unter „Übriges“ (6%) eingeteilt, weil die Antworten von der Untersucherin nicht interpretierbar sind.

Nach dem Projektarbeit sind die restlichen Antworten in die Oberkategorien „Nutzen“ (3%) und „Kompetenz“ (2%) zuzuordnen. Die unter „Nutzen“ zuzuordnenden Antworten beider Fragenbögen sind wiederum alle unter „Nützlichkeit“ zuzuordnen. Lesen von Literatur wird von den SchülerInnen hauptsächlich als Vorbereitung des Abschlussexamens gesehen (voorbereiding examens). Die der Oberkategorie „Ziele“ zuzuordnenden Antworten haben alle Bezug auf die Entwicklung der Fertigkeiten der SchülerInnen. Fertigkeiten, die von den ProbandInnen genannt wurden, sind Wortschatz, Grammatik, Lesen und das Erweitern der Kenntnisse über Land und Leute¹⁸. Letzteres wird von 2% der Schülerinnen nach dem Lesen des Buches und von 13% der SchülerInnen nach der Arbeit am Projekt genannt.

Frage 10 Buch: Was hast du beim Lesen dieses Buches gelernt?



Frage 10 Projekt: Was hast du bei der Arbeit mit diesem Arbeitsheft gelernt?



¹⁸ Im Nächsten Landeskunde genannt.

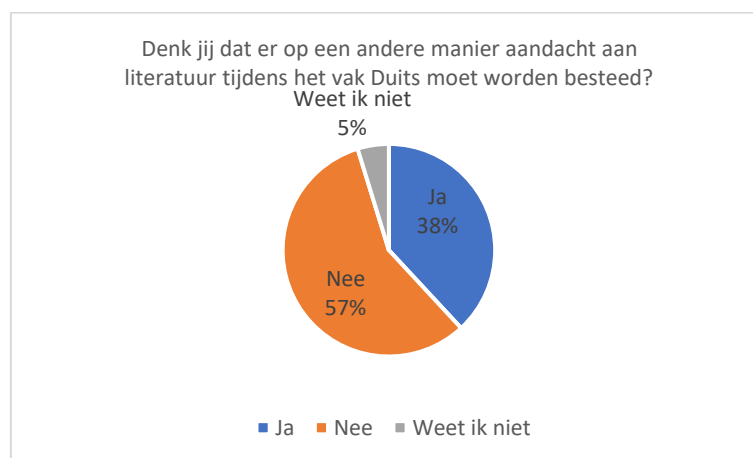


Weil die zehnte Frage beider Fragenbögen vergleichbar ist, werden diese Antworten zusammen beschrieben.

73% der Antworten der SchülerInnen auf die Frage, was sie beim Lesen des Buches gelernt haben, ist positiv zu bewerten. Diese Antworten sind alle der Oberkategorie „Ziele“ zuzuordnen. Die SchülerInnen nennen nacheinander Wortschatz (23%), Grammatik (23%), Lesen (16%) und „metakognitives Wissen“ (10%). Zu „metakognitives Wissen“ gehören zum Beispiel Antworten „ich habe gelernt, das Buch in kürzere Teile aufzuteilen, was für die Konzentration besser war“ (opdelen in kleine stukjes, beter voor de concentratie) oder „Selbstdisziplin“ (zelfdiscipline: doorzetten). 26% der Antworten, auf die Frage was die SchülerInnen vom Lesen des Buches gelernt haben, ist als negativ zu bewerten. 10% der SchülerInnen teilt nichts oder nicht viel vom Lesen des Buchs gelernt zu haben. 10% der Antworten ist der Oberkategorie „Kompetenz“ zuzuordnen, weil die SchülerInnen zum Beispiel sagen, dass sie gelernt haben, dass die deutsche Sprache schwierig ist oder weil sie meinen, dass das Buch zu schwierig war. Die restlichen 6% ist der Oberkategorie „Nutzen“ zuzuordnen. Davon ist 3% der Antworten der Unterkategorie „Nützlichkeit“, und 3% der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnen. So lautet eine der unter „Nützlichkeit“ eingeteilten Antworten, dass er oder sie gelernt hat, nur die Zusammenfassungen des Buches zu lesen, „weil ich doch noch eine 4 in der Prüfung geschrieben habe“ (Ik heb geleerd om gewoon de samenvatting te lezen want ik had een voldoende voor de toets). Ein Beispiel für eine Antwort, die unter „Kosten“ eingegliedert wurde, lautet, dass das Buch zu langatmig war und es nicht schnell genug zur Handlung kam (het boek was te langdradig om tot het plot te komen).

Alle Antworten der SchülerInnen, in denen sie angegeben haben, was sie bei der Projektarbeit gelernt haben, sind als positiv zu betrachten. 80% sind der Oberkategorie „Ziele“, 8% der Oberkategorie „Beziehung“, 8% der Oberkategorie „Kompetenz“ und 2% der Oberkategorie „Nutzen“ zuzuordnen. In der Oberkategorie „Ziele“ (80%) zuzuordnenden Antworten beschreiben die SchülerInnen, dass sie ihre Fertigkeiten (22%), vor allem die des Schreibens, verbessert haben. Außerdem sind sie der Meinung, dass ihre Kenntnisse über Landeskunde (5%), Sprachverständnis (25%), Wortschatz (11%) und Grammatik (2%) zugenommen haben. Die restlichen 15% der Antworten beziehen sich auf das „metakognitive Wissen“. Es wurde zum Beispiel gesagt, dass man gelernt hat, projekt-basiert zu arbeiten (projectmatig werken), Fragen besser zu lesen (vragen beter te lezen), die Aufgaben nicht stupide abzuarbeiten (niet afraffelen), sich zuerst die Beispiele anzuschauen, bevor die Frage beantwortet wird (voorbeelden te bekijken en dan de vraag te beantwoorden) und zu planen (leren plannen). Die der Oberkategorie „Beziehung“ zuzuordnenden Antworten haben alle Bezug auf die Zusammenarbeit, die der Oberkategorie „Kompetenz“ auf das Vertrauen in sich selber (ik ben veel beter in Duits dan ik dacht/gebruik maken van mijn eigen kennis ipv te veel te leunen op google translate/Duits lezen kan ook op een makkelijke manier). Ein Beispiel der Oberbegriff „Nutzen“ zuzuordnenden Antworten lautet, dass er oder sie gelernt hat, dass Deutsch lesen Spaß machen kann (Duits lezen kan ook leuk zijn).

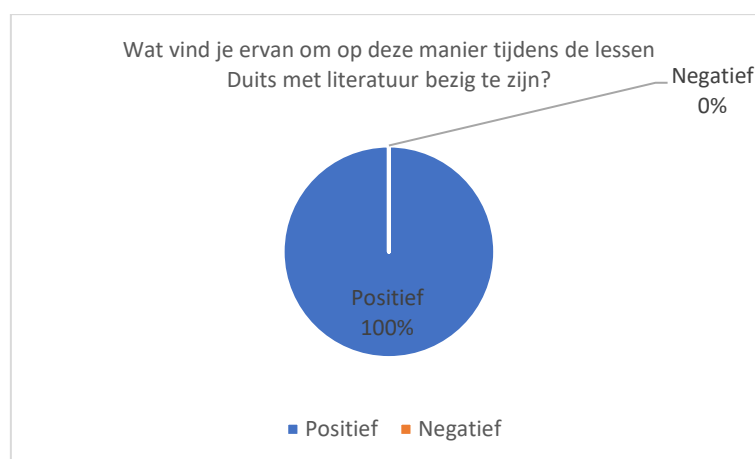
Frage 11 Buch: Was meinst du, gibt es andere Möglichkeiten sich beim Schulfach Deutsch mit Literatur zu beschäftigen?



38% der SchülerInnen beantwortet diese Frage mit „Ja“, 57% mit „Nein“ und 5% weiß es nicht.

Von denjenigen, die mit „Ja“ geantwortet haben, hat 34% Ideen oder Anregungen wie Literatur im Schulfach Deutsch gestaltet werden kann. Sie schreiben zum Beispiel, dass sie zusammen nach Deutschland fahren wollen, um die Sprache dort aktiv sprechen und lesen zu lernen (samen naar Duitsland gaan om daar te leren spreken en lezen). Auch meinen sie, dass es gut wäre, den Leseunterricht anders zu gestalten, indem praktische Aufgaben, kürzere Texte oder Zeitungsartikel, die inhaltlich auf ihren Interessen basieren, angeboten werden (andere manieren om te leren lezen aanbieden bijv. praktische opdrachten of kleine stukjes tekst of krantenartikelen die wij ook interessant vinden). Auch wird mehr Auswahl aus unterschiedlichen Büchern genannt (keuze uit verschillende boeken). 49% der SchülerInnen, die diese Frage mit „Nein“ beantwortet haben, gibt dafür keine Erklärung. 8% hat diese Frage wahrscheinlich nicht genau gelesen oder richtig verstanden, wie aus ihren Antworten zu entnehmen ist. So lautet eine Antwort, dass bei den anderen Sprachen wie Niederländisch und Englisch der Literatur schon viel Beachtung geschenkt wird (er wordt bij NL en EN al veel aandacht aan literatuur besteedt). Eine andere Antwort lautet, dass es sonst noch langweiliger würde (dat maakt het nog saaier). Die Antworten implizieren, dass sie eher eine Reaktion auf die Frage sind, ob SchülerInnen denken, dass Literatur beim Schulfach Deutsch gegeben werden sollte oder nicht.

Frage 11 Projekt: Wie findest du es, dich während des Schulfaches Deutsch auf diese Art und Weise mit Literatur zu beschäftigen?



100% der Antworten der ProbandInnen auf die Frage wie sie die Arbeit am Projekt empfanden, ist positiv zu bewerten.

Die Antworten sind den Oberkategorien „Nutzen“ (95%) und „Beziehung“ (5%) zuzuordnen. Die der Oberkategorie „Nutzen“ zu zuordnenden Antworten sind fast alle der Unterkategorie „intrinsischer Nutzen“ zuzuordnen, weil die Antworten sich alle auf

die Varietät, die Aktivität und die Kreativität der Unterrichtsreihe (variatie/niet saai/actief bezig zijn/leuker dan boeken/leuk) beziehen. 5% der Antworten sind der Unterkategorie „Kosten“ zuzuordnen, weil die Schülerinnen antworten, die Arbeit im Arbeitsheft wäre einfach. In den Antworten, die dem Oberbegriff „Beziehung“ zuzuordnen, sind, wird die Möglichkeit der Zusammenarbeit genannt.

Frage 12 Projekt: Wenn du wählen durftest, beim Schulfach Deutsch entweder ein Buch zu lesen oder in einem Arbeitsheft zu arbeiten (wie du die letzte Periode gemacht hast), was würdest du wählen? Bitte, beantworte die Frage so ausführlich wie möglich.



97% der SchülerInnen beantwortet diese Frage zu Gunsten des Arbeitsheftes. Nur 3% möchte lieber ein Buch lesen.

Von den Antworten der SchülerInnen, die sich für das Heft aussprechen, sind 54% der Oberkategorie „Nutzen“ und den Unterkategorien „Kosten“ (6%), und „intrinsischer Nutzen“ (48%) zuzuordnen. Vor Allem wurden die Abwechslung, die Kreativität und die Möglichkeit, sich aktiv mit dem Stoff auseinanderzusetzen, genannt (variatie/leuker/creatief en actief bezig zijn). 12% der Antworten sind der Oberkategorie „Ziele“ zuzuordnen, weil die SchülerInnen angeben, viel gelernt zu haben. Die restlichen Antworten sind den Oberkategorien „Kompetenz“ (12%), „Autonomie“ (12%) und „Beziehung“ (6%) zuzuordnen. Ein Beispiel einer Antwort der Oberkategorie „Kompetenz“ zuzuordnen, lautet, dass sie oder er sich wegen der kürzeren Texte besser konzentrieren konnte (meer concentratie door de kortere teksten). Eine andere Antwort lautet, dass er oder sie, im Gegensatz zu einem Buch von den Texten aus dem Heft viel mehr verstanden hat (van een boek snap ik nooit wat van en hier wel

meer). Bei „Beziehung“ wird die Zusammenarbeit genannt und bei der „Autonomie“ die Möglichkeit zu wählen.

Diejenigen die sich für das Lesen eines Buches aussprechen, meinen, dass sie in der Zeit, die das Arbeiten im Arbeitsheft gekostet hat, viel mehr hätten lesen können (in die tijd dat we aan de opdrachten hebben gewerkt had ik in een boek meer gelezen). Deshalb sind diese Antworten alle der Oberkategorie „Kosten“ zuzuordnen.

5. Diskussion

In diesem Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und diskutiert, damit schließlich im nächsten Abschnitt die Forschungsfrage dieser Arbeit beantwortet werden kann.

Erste Gedanken und Gefühle

Zweidrittel der SchülerInnen empfindet, bei der Ankündigung ein Buch lesen zu müssen, negative Gefühle und Gedanken. Diese negativen Gefühle und Gedanken haben mit mangelndem Selbstvertrauen und Angst (25%) vor dem Lesen an sich zu tun. Außerdem haben viele SchülerInnen die Erwartung, dass das Lesen eines Buchs langweilig sein wird (45%). Als sie vom Projekt erfuhren, waren diese negativen Gefühle und Gedanken weniger als die Hälfte, und zwar 35%. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen denkt positiv über die Arbeit mit dem Arbeitsheft. Die positiv geäußerten Gefühle und Gedanken beziehen sich auf den Inhalt des Arbeitsheftes und die Art und Weise, wie das Arbeiten im Arbeitsheft in der Klasse gestaltet wird. Die meisten SchülerInnen erwarten, dass die Arbeit abwechslungsreich sein wird, und begrüßen die Wahlmöglichkeit zusammen oder allein arbeiten zu können. Darüber hinaus gefällt ihnen die Möglichkeit, die Planung nach eigenem Ermessen zu gestalten.

Wie in der Theorie beschrieben, besagt das Selbstkonzept beim Lesen, welche Ansichten man über die eigene Lesefertigkeit hat (vgl. Dood et al., 2020). Je weniger gut man lesen kann, desto weniger wird Freude beim Lesen empfunden. Dies wiederum führt dazu, dass weniger gelesen wird, was eine negative Auswirkung auf die Lesefertigkeit hat. Ein negatives Selbstbild beim Lesen hat also Konsequenzen für die Lesehäufigkeit, Lesefreude und Lesefertigkeit. Aus den, in Kapitel vier beschriebenen Ergebnissen, geht hervor, dass die SchülerInnen wenig Vertrauen in ihr eigenes Können haben. Sie beschreiben Angstgefühle und erwarten, dass das Lesen langweilig sein wird. Diese Gedanken können aus bereits früher gemachten Erfahrungen entstanden sein, sie können jedoch auch eine Folge der niedrigen Lesefertigkeit sein. Wenn man das Gelesene nicht versteht, wird man auch keine Lesefreude empfinden. Das Selbstbild beim Lesen wird negativer, was zu ein „Selffulfilling Providence“ führt. Stanovich (1986) beschreibt diesen sich selbst verstärkenden Mechanismus als Matthäus-Effekt-Modell (vgl. Stanovich, 1986).

Die von den SchülerInnen geäußerten positiven Gefühle und Gedanken hinsichtlich der Arbeit im Arbeitsheft, bestätigen die Theorie über den Zusammenhang zwischen

Lesefreude und Lesemotivation, wie im Abschnitt 2.2 beschrieben. Durch die Autonomie, das Recht der Selbstbestimmung als auch die Wahlfreiheit, werden die SchülerInnen motiviert, die Texte zu lesen und die dazugehörenden Aufgaben zu erledigen. Damit geben sie an, Vertrauen in ihr eigenes Können und in zukünftige Erfolge zu haben. Dies wiederum führt zu einem positiveren Selbstbild beim Lesen (vgl. Van den Eijnden et al., 2021).

Aufgabenerfüllung

Die Anzahl der SchülerInnen, die das Buch nicht beendet haben, (62%), oder überhaupt nicht mit dem Lesen angefangen haben (15%), weil sie die „Nützlichkeit“ des Lesens nicht erkennen und die „Kosten“ zu hoch finden, ist erheblich. Beim Projekt geben Dreiviertel der SchülerInnen an, alle Texte gelesen zu haben.

Dieses Ergebnis entspricht der in der Theorie genannten Studie von Broekhof et al., die zeigt, dass Jugendliche nicht weniger, sondern anders lesen, und zwar kurze und schnelle Berichte (vgl. Broekhof et al., 2019). Eine Erklärung dafür, dass das Buch nicht, oder fast nicht, gelesen wurde, könnte sein, dass das Buch größtenteils zuhause gelesen werden sollte und das Lesen aller Texte des Arbeitsheftes in der Schule stattfand. Hätten die SchülerInnen die Gelegenheit, das Buch während des Unterrichts zu lesen, bekommen, könnte es sein, dass vielleicht mehr SchülerInnen das Buch zu Ende gelesen hätten. Die Untersucherin tendiert jedoch eher dazu, Broekhof et al. zu folgen und anzunehmen, dass Jugendliche nicht weniger, sondern anders lesen und dass dies eine mögliche Erklärung ist. Die Texte im Arbeitsheft sind nämlich kurz und es werden Aufgaben vor, während und nach dem Lesen angeboten. Dies führt dazu, dass die Texte sowieso gelesen werden müssen, will man die Aufgaben machen können. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass 74% der SchülerInnen genau diesen Grund nennen, weswegen sie alle Texte im Arbeitsheft gelesen haben.

Außerdem hat die Untersucherin, in ihrer Rolle als Dozentin, beobachtet, wie die SchülerInnen die Zeit, in der sie in der Klasse im Buch lesen durften, benutzten. Während dieser „Lesestunden“ konnten die meisten SchülerInnen sich nicht für eine längere Zeit, circa 40 Minuten, beim Lesen konzentrieren. Bei der Arbeit am Projekt jedoch, hat sie beobachtet, dass die meisten SchülerInnen aktiv und konzentriert arbeiteten. Diese Observationen sind nicht wissenschaftlich zu belegen und deshalb subjektiv, trotzdem möchte die Untersucherin sie nicht unerwähnt lassen.

Einstellung zum Buch und Arbeitsheft und durch lesen Erlerntes

Die SchülerInnen äußern sich hauptsächlich negativ über das Buch (60%) während des Lesens. Die negativen Gefühle und Gedanken haben mit Interesse und Kompetenz zu tun. Die SchülerInnen durften nicht selber ein Buch ihres Interesses auswählen, vor dem Lesen empfanden sie schon Angstgefühle und sie erwarteten, dass das Lesen langweilig wird. Nach dem Lesen des Buches sagt fast ein Viertel der ProbandInnen, nichts vom Lesen des Buchs gelernt zu haben. Dies ist insofern nicht überraschend, da 38% das Buch nicht zu Ende gelesen hat. 92% der SchülerInnen äußern sich positiv über die Arbeit mit dem Arbeitsheft, wobei sie Gefühle der Kompetenz und intrinsischen Nutzen empfinden. Alle SchülerInnen geben hinsichtlich des Projektes an, viel gelernt zu haben. Die ProbandInnen benennen die Entwicklung vieler unterschiedlicher Fertigkeiten, wobei die Fertigkeit Schreiben relativ oft genannt wird. Sie meinen, die Arbeit im Heft sei nicht schwer und sie fanden es vor Allem positiv, da sie kreativ und aktiv sein durften und die Arbeit abwechslungsreich war.

Diese Ergebnisse sind ein Beleg dafür, dass, wenn die, von Van den Eijnden et al. (vgl. Van den Eijnden et al., 2021) genannten Bedingungen der Motivation, und die von Deci und Ryan (vgl. Deci & Ryan, 1993) genannten psychologischen Grundbedürfnisse der Menschen, nicht erfüllt werden, die Motivation klein, oder überhaupt nicht anwesend, sein wird.

Alleine oder zusammen arbeiten als Vorbereitung auf die Prüfung

Die Mehrheit der SchülerInnen hat die Vorbereitung für die Prüfung zum Buch als positiv empfunden. Als Grund nennen sie zum Beispiel die zu erwartende Steigerung der Lernleistung und die Verteilung der Arbeit. Wie aus der Theorie hervorgeht, kann das Lernengagement zunehmen, wenn die SchülerInnen sich aktiv und mittels sozialer Interaktionen am Unterricht beteiligen dürfen. Diese Ergebnisse, zusammen mit der Bemerkung von 10% der ProbandInnen, während der Arbeit am Projekt viel gelernt zu haben, könnten ein Beleg dafür sein, dass das Lernengagement zunimmt, wenn das Lernen im Sinne der „Social Cultural Theory“ stattfindet. Die SchülerInnen bekommen Autonomie und von ihnen wird eine Beteiligung am eigenen Lernprozess verlangt: sie müssen eine aktive Haltung annehmen und das Lernen findet durch soziale Interaktionen statt (vgl. Cummins, 2009, zitiert nach Beach et al., 2016).

Die meisten SchülerInnen fanden die Möglichkeit, wählen zu können, alleine oder zu zweit mit dem Arbeitsheft zu arbeiten, gut, wobei ein großer Teil der Antworten im

Bereich Autonomie (56%) und Kompetenz (16%) genannt wurde. Damit sind zwei der drei von Deci und Ryan (vgl. Deci & Ryan, 1993) genannten psychologischen Grundbedürfnisse der Motivation erfüllt worden. Daraus kann man schlussfolgern, dass die SchülerInnen, durch diese Wahlmöglichkeit, motivierter wurden, die von ihnen ausgewählten Aufgaben richtig zu vollenden.

Gründe, im Deutschunterricht Literatur lesen zu müssen

Sowohl nach dem Lesen im Buch als auch nach der Arbeit im Arbeitsheft nennen die SchülerInnen die Entwicklung mehrerer Fertigkeiten, wobei die Entwicklung des Lesens in beiden Fragebögen am häufigsten genannt wird. Allerdings werden nach der Arbeit am Projekt wesentlich mehr unterschiedliche Fertigkeiten genannt. So werden die Fertigkeiten Hören, Schreiben und Sprechen genannt. Bemerkenswert ist, dass in beiden Fragebögen landeskundliches Lernen genannt wird. Die Anzahl der SchülerInnen, die diesen Grund angegeben hat, hat sich jedoch nach der Arbeit im Arbeitsheft um fast 10% gesteigert. Außerdem gibt es einen wesentlichen Unterschied zwischen der Anzahl der Antworten beider Fragebögen, die der Oberkategorie „Nutzen“ zugeordnet wurden. So meint 26% der SchülerInnen nach dem Lesen im Buch gegenüber 3% nach der Arbeit im Arbeitsheft, dass sie Literatur lesen sollen, um sich auf das Abschlussexamen vorzubereiten.

Daraus könnte man vorsichtig schlussfolgern, dass die SchülerInnen sich bei der Arbeit im Arbeitsheft eher unbewusst mit Literatur, ohne dabei an das zukünftige Abschlussexamen zu denken, befassen. Damit ist der Zwang Literatur zu lesen nicht gegeben, was die Lesefreude vielleicht steigern lassen kann. Diese Lesefreude wiederum kann, wie in der Theorie beschrieben, zu Lesehäufigkeit und dementsprechend zur Lesekompetenz führen.

Alternativen zum Lesen eines Buches

Nachdem die SchülerInnen das Buch gelesen haben, geben sie Ideen und Anregungen wie Literatur im Unterricht ihrer Ansicht nach angeboten werden könnte. Diese Vorschläge stehen in Übereinstimmung mit dem, was im Arbeitsheft angeboten wird. Dabei ist zu diesem Zeitpunkt das Projekt noch nicht eingeführt oder das Arbeitsheft besprochen worden. Daraus könnte man schlussfolgern, dass das Arbeitsheft genau an die Vorstellungen der Schülerinnen, wie Literatur bei der Fremdsprache Deutsch angeboten werden soll, anschließt.

Arbeitsheft als Alternative

Ohne Ausnahme bewerten alle SchülerInnen die Arbeit mit dem Arbeitsheft positiv, wobei vor Allem die Kreativität, die Aktivität und die Abwechslung genannt werden (90%). Außerdem spielt die Möglichkeit, zusammenarbeiten zu dürfen, eine Rolle (5%). Zusammen mit der Bemerkung von 10% der ProbandInnen, viel gelernt zu haben während der Arbeit am Projekt, könnten diese Ergebnisse ein Beleg dafür sein, dass das Lernengagement zunimmt, wenn das Lernen im Sinne der Social Cultural Theory stattfindet, wie beschrieben von Beach et al. (vgl. Beach et al. 2016).

Buch oder Arbeitsheft

Fast alle SchülerInnen würden sich, wenn sie die Wahl hätten, lieber mit kreativen Aufgaben wie im Projekt befassen, als ein Buch lesen zu müssen. Fast die Hälfte der von den SchülerInnen angegebenen Gründe sind die Möglichkeiten der Kreativität, die Aktivität sowie die Abwechslung. Zudem werden Kompetenz, Autonomie und Beziehung genannt. Diese Ergebnisse schließen sowohl bei der in der Theorie besprochenen Literaturdidaktik als auch bei den neuesten wissenschaftlichen Einsichten der Lesegewohnheiten der Jugend an.

5.1. Beantwortung der Forschungsfrage

Für diese Arbeit wurde Literatur im Fremdsprachenunterricht Deutsch in zwei Unterrichtsperioden mit zwei unterschiedlichen Herangehensweisen der Literaturdidaktik angeboten. In der ersten Periode haben die SchülerInnen ein Buch lesen müssen, wobei der Unterricht nach der „Transmission Theory“ gestaltet wurde. In der zweiten Periode haben die SchülerInnen sich auf eine kreative und integrative Art und Weise mit Literatur befasst, wobei der Unterricht nach der „Social Cultural Theory“ gestaltet wurde. Um die Hauptfrage beantworten zu können, sind vor und nach der zweiten Periode, mittels der Abnahme von Fragebögen, die Gefühle und Gedanken der SchülerInnen hinsichtlich Literatur im Fremdsprachenunterricht Deutsch, hinterfragt worden.

Die aus diesen Fragebögen erhaltenden Daten, umfassten sowohl Aussagen über Gefühle und Gedanken der SchülerInnen nach der ersten als auch nach der zweiten Periode. Die Ergebnisse der Fragebogen, abgenommen nach der ersten Unterrichtsperiode, ermöglichen des Weiteren Einsichten über die Literaturdidaktik nach der „Transmission Theory“ und über die Folgen dieser Literaturdidaktik.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die SchülerInnen, nachdem sie ein Buch gelesen haben, negative Gefühle und Gedanken zum Thema Lesen äußern, sowohl im Allgemeinen als auch bezüglich des Deutschunterrichts. Ihre Antworten belegen, dass sie oft kein Vertrauen in ihr eigenes Können und in zukünftige Erfolge haben, was wiederum zu einem negativen Selbstbild, hinsichtlich des Lesens, führen kann. Diese Haltung kann ein Grund zur Abnahme der Lesehäufigkeit und demzufolge zur Abnahme von Lesefertigkeit sein. Deci und Ryan beschreiben, dass Menschen als motiviert gelten, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit ihrem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen (vgl. Deci & Ryan, 1993). Obwohl die SchülerInnen wissen, dass sie, durch das Lesen des Buches, ein bestimmtes Ziel, nämlich das Vergrößern ihrer Lesefertigkeit und damit die Chance, in ihrem Abschlussexamen eine gute Note zu schreiben, erreichen können, ist die Motivation das Buch zu Ende zu lesen, nicht groß. Die von den SchülerInnen genannten Beweggründe und Einflüsse haben mit Interesse und Kompetenz zu tun. Die SchülerInnen beschreiben kein einziges Mal die im Abschnitt 2.4.2 beschriebenen Leseerfahrungen, wie zum Beispiel die Freude am Lesen, die „Verzauberung“ oder das Erweitern des sozialen Wissens. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen das Lesen eines Buches hauptsächlich, als etwas sehen, um ein Ziel oder Ziele zu erreichen.

Zur Beantwortung der in dieser Arbeit formulierten Forschungsfrage:

- Wie ist die Haltung in Bezug auf Literatur im Deutschunterricht von SchülerInnen des HVO-4, bevor und nachdem sie sich auf eine kreative und integrative Art mit Literatur befasst haben?

lässt sich Folgendes festhalten:

Im Gegensatz zum Buch haben die meisten SchülerInnen alle Texte aus dem Arbeitsheft gelesen. Das am häufigsten genannte Argument lautete, dass sie sonst die Aufgaben nicht machen konnten. Nützlichkeit spielt dann auch hier eine große Rolle. Alle SchülerInnen äußerten sich positiv über die Arbeit am Projekt. Dabei wurde hauptsächlich die Abwechslung der Aufgaben und die Möglichkeit, sich aktiv und kreativ mit den Aufgaben zu befassen, genannt. Auch das Gefühl, die Aufgaben erledigen zu können, wurde häufig genannt, womit die SchülerInnen zeigen, Vertrauen in zukünftige Erfolge zu haben. Die SchülerInnen verbinden Literatur bei der Fremdsprache Deutsch auch nach dem Projekt hauptsächlich mit der Möglichkeit, ihre

Fertigkeiten zu verbessern. Dabei wurden jedoch mehr und unterschiedlichere Fertigkeiten als nach dem Lesen des Buches genannt, wie zum Beispiel die Entwicklung des metakognitiven Wissens. Außerdem wurde das Lesen von Literatur kaum noch mit dem Abschlussexamen verbunden und nannten die SchülerInnen, öfter als nach dem Lesen des Buchs, die Erweiterung ihrer Landeskunde-Kenntnisse. Diese Ergebnisse zeigen, dass bei der Arbeit im Arbeitsheft sowohl die Lernerfahrungen als auch die Leseerfahrungen angesprochen wurden. Dies entspricht der von Janssen (1998) beschriebenen Theorie der Kontext- und Leseorientierte Herangehensweise (vgl. Janssen, 1998) und der von Felski (2008) beschriebenen Möglichkeit, durch Literatur den Blick auf die Welt zu vergrößern.

Zusammenfassend belegen die vorliegenden Ergebnisse, dass die SchülerInnen Literaturunterricht in der Fremdsprache Deutsch fast ausschließlich mit der Entwicklung der Fertigkeiten verbinden. Lesen von Literatur wird nicht als eine Möglichkeit gesehen, sich angenehm zu beschäftigen, oder sich auf irgendeine andere Art und Weise zu entwickeln, wie zum Beispiel das Entwickeln der Empathie, des Weltwissens oder des Selbstkonzeptes. Außer der Haltung der SchülerInnen in Bezug auf Literatur wurde sie auch nach ihrer Meinung zum Literaturunterricht und dessen Gestaltung gefragt. Aus den Antworten kann geschlussfolgert werden, dass die SchülerInnen, während des Literaturunterrichts, gerne zusammen arbeiten, sie gerne aktiv und kreativ sind und, dass sie kurze Texte mit dazugehörigen abwechslungsreichen Aufgaben, bevorzugen. Dabei muss den SchülerInnen die Möglichkeit geboten werden, selber zu entscheiden, sowohl über die Möglichkeiten der Zusammenarbeit, als auch über die Auswahl der Aufgaben. Dies bedeutet für die Literaturdidaktik, dass es möglich ist, Jugendliche zum Lesen zu motivieren, falls die obengenannten Bedingungen erfüllt werden.

6. Kritische Reflexion und Ausblick

6.1. Kritische Reflexion

In diesem Kapitel wird erstens die Doppelrolle der Untersucherin während der Untersuchung besprochen. Zweitens wird auf die Vor- und Nachteile einer empirischen, praxisnahen Feldstudie eingegangen. Danach werden einige Anregungen und Ideen zur eventuellen Folgestudien gegeben.

Die Untersucherin arbeitet ebenfalls als Dozentin Deutsch an der Schule, wo die Intervention stattgefunden hat. Diese Doppelrolle bietet der Untersucherin einerseits die Chance, die Daten in einer realistischen Unterrichtssituation zu erheben. Außerdem kann sie schnell auf nötige Änderungen, die eventuell von Einfluss auf die Intervention sein können, antizipieren. Zur Illustration werden weiter unten einige Beispiele von diesen Änderungen, womit die Untersucherin während des Schuljahres konfrontiert wurde, gegeben. Andererseits entsteht die Gefahr der Voreingenommenheit, weil die Untersucherin persönlich involviert ist. Die Untersucherin ist sich während der Intervention und während des Schreibens dieser Arbeit immer von dieser Doppelrolle bewusst gewesen und hat sich so objektiv wie möglich aufgestellt.

Ein Nachteil einer praxisnahen Arbeit, ausgeführt an einer Schule, ist, dass die Arbeit innerhalb der Rahmenbedingungen einer Schule durchgeführt werden muss. In einer Schule werden, aus sehr unterschiedlichen Gründen, tagtäglich Änderungen durchgeführt und es werden Entscheidungen getroffen, die einen sofortigen Einfluss auf den Unterricht haben. So musste die Schule behördlich eine Woche vor den Weihnachtsferien, wegen Covid-19, die Schule schliessen. Auch entschloss die Schulleitung sich kurzfristig die, wegen Covid-19, ausgestellte Praktikumwoche und Sportwoche, stattfinden zu lassen. Diese Änderungen im Schulplan führten dazu, dass die Untersucherin mehrmals die von ihr gemachte Planung für das Projekt ändern musste (Beilage 6).

Nicht nur Änderungen, durchgeführt von der Schulleitung, sondern auch Änderungen hinsichtlich der TeilnehmerInnen, gehören zu einer praxisnahen Arbeit. Die Untersucherin entschloss, zwei TeilnehmerInnen von der Intervention auszuschliessen. Wegen privater Umstände waren sie zu oft abwesend und sie nahmen, falls anwesend, nicht aktiv am Unterricht teil. Nach der Meinung der

Untersucherin wären ihre Antworten nicht valide gewesen, weil die Situation dieser SchülerInnen nicht repräsentativ für die Situation der anderen TeilnehmerInnen war. Darüber hinaus erwies die Praxis, dass die im Arbeitsheft pro Aufgabe vorgegebene Zeit für manchen TeilnehmerInnen zu kurz war. Die Untersucherin wollte die Bedingungen, unter denen nach der „Social Cultural Theory“ gearbeitet werden sollte, so weit wie möglich gewährleisten. Eine dieser Bedingungen ist die Möglichkeit, zusammen arbeiten zu dürfen. Deshalb entschloss sie, einige Aufgaben aus der Planung zu entfernen, sodass die Aufgaben zusammen in der Klasse, und nicht allein zuhause, gemacht werden konnten. Dabei sind ausschliessend Aufgaben entfernt worden, die sich mit den restlichen Aufgaben des Projektes ähnelten, weswegen es keine Folgen für die Abwechslung der Aufgaben hatte (Beilage 5).

Dank ihrer Funktion als Dozentin konnte sie sofort auf die veränderten Umstände reagieren und die Planung, ohne dass es Einfluss auf die Intervention hatte, umgestalten.

Die Untersucherin ist sich bewusst von der geringen Anzahl der TeilnehmerInnen. Außerdem waren die Rahmenbedingungen während der Intervention außergewöhnlich, was die Ergebnisse beeinflusst haben könnte. Sie hofft jedoch, dass die Ergebnisse dieser Arbeit einen Ansatz für DozentInnen, sowohl von Fremdsprachen als auch der Mutter- bzw. Ausgangssprache, wie sie den Literaturunterricht gestalten können, bieten kann. Damit hofft sie, einen Beitrag an der Diskussion, wie (Fremd)Sprachdozenten die Jugend für das Lesen von Literatur begeistern können, zu liefern.

Lehrner-te Lindert (2020) macht einige kritische Bemerkungen zu der, von ihr durchgeführten quantitativen Datenerhebung, um die Entwicklung der literarischen Kompetenz zu untersuchen. Sie empfiehlt, bei eventuellen Folgestudien, außer einer quantitativen auch eine qualitative Untersuchung durchzuführen, weil dies zu einer Vertiefung der Ergebnisse führen kann (vgl. Lehrner-te Lindert, 2020). Wegen dieser Vertiefung ist für diese Folgestudie eine qualitative Datenerhebung durchgeführt. Es hat sich erwiesen, dass diese Art der Datenerhebung, ausser den genannten Vorteilen, einige Einschränkungen mit sich bringt. Diese Einschränkungen haben größtenteils mit der Interpretation der Antworten der SchülerInnen zu tun, aber auch damit, dass manche gegebenen Antworten gar nicht möglich sind. Die Untersucherin möchte dabei

drei Probleme signalisieren, die im Folgendem mit Beispielen beschrieben werden. Es wird zuerst die Frage und die von der SchülerInnen abgegebene Antwort auf Niederländisch im Original dargestellt. Danach werden sowohl die Frage als auch die Antwort von der Untersucherin kurz paraphrasiert, da bei einer wörtlichen Übersetzung bestimmte Feinheiten und Nuancen verloren gehen können. Danach wird das Problem der Interpretation beschrieben.

Problem eins: Bei manchen Antworten war es nicht deutlich, was die SchülerInnen genau mit ihrer Antwort sagen wollen. Die Untersucherin kann nur über die eventuellen Gründe spekulieren. So kann es sein, dass die SchülerInnen entweder die Frage nicht richtig verstanden haben, die Frage nicht richtig gelesen haben oder, dass es ihnen an Wörtern, sich richtig auszudrücken, fehlte.

- Frage 2 des Fragenbogen, abgenommen nach der Arbeit im Projekt: Wat vond je van het werken in dit werkboekje? Beschrijf dit zo uitgebreid mogelijk.
 - Antwort „Charl“: Doordenkende opdrachten.
 - Die Antwort auf die Frage, was er oder sie von der Arbeit im Arbeitsheft fand, lautet, dass die Aufgaben „durchdacht“ waren.
 - Die Untersucherin weiß nicht, was mit dieser Antwort gemeint wird. Deshalb hat sie diese Antwort unter „Übriges“ kodiert.
 - „Balkan Kür“ beantwortet die gleiche Frage mit: Ik vond ongeveer hetzelfde als de andere boekjes maar iets makkelijker.
 - „Balkan Kür“ sagt, dass die Arbeit sich ähnelte mit der in anderen Büchern, nur etwas einfacher.
 - Die Untersucherin weiß nicht, was „Balkan Kür“ mit den „anderen Büchern“ meint, weil vorher nicht mit dem von Lehrner-te Lindert entwickelten Arbeitsheft oder einem gleichartige Arbeitsheft gearbeitet wurde. Die Untersucherin hat diese Antwort unter Kompetenz und Vertrauen eingegliedert, da gesagt wird, es sei (etwas) einfacher.

Problem zwei: Schwierigkeiten die Antworten zu kodieren.

- Frage 4 des Fragenbogen, abgenommen nachdem das Buch gelesen war: Heb je het boek uitgelezen, waarom wel of waarom niet?

- Mehrere SchülerInnen haben diese Frage beantwortet, indem sie sagten, lesen ist langweilig (saai om te lezen).
 - Die Antworten können bedeuten, dass Lesen im Allgemeinen langweilig ist, es kann aber auch bedeuten, dass das Lesen dieses spezifischen Buches langweilig ist. Die Untersucherin hat sich für die erste Option entschieden und sie deshalb der Oberkategorie „Nutzen“ und der Unterkategorie „intrinsisches Nutzen“ zugeordnet. Meinen die SchülerInnen jedoch, dieses spezifische Buch ist langweilig, hätten diese Antworten in der Oberkategorie „Interesse“ und wiederum der Unterkategorie „persönliche Interesse“ kodiert werden müssen.

Problem 3: Es werden Antworten gegeben, die eigentlich nicht möglich sind. 26 % der SchülerInnen hat Frage drei des Fragebogens, abgenommen nach der Arbeit im Arbeitsheft, wobei gefragt wird, ob sie alle Texte gelesen haben, mit „nein“ beantwortet. Eigentlich ist dies gar nicht möglich. Es war nur möglich, die Aufgaben zu machen, indem man alle Texte gelesen hat.

6.2. Ausblick

Aus der kritische Reflexion geht hervor, dass sowohl eine praxisnahe Arbeit als eine qualitative Studie Vor- als Nachteile haben. In diesem Abschnitt werden einige Empfehlungen für zukünftige Studien abgeleitet.

Nach Meinung der Untersucherin wiegen die Vorteile einer praxisnahen Arbeit schwerer, als die beschriebenen Nachteile. Das Ziel einer Untersuchung im Feld, hierin der Schule, ist, laut der Untersucherin, dass der Unterricht, mit Hilfe der, aus diesen Studien, neu erlangten Erkenntnisse, verbessert und effektiver wird. Wenn Daten in einer künstlich erstellten Umgebung (Labor) gewonnen werden, kann es sein, dass die Auskünfte solcher Studien für die Praxis nicht verwendbar sind. Für eine Folgestudie ist jedoch eine grössere Anzahl TeilnehmerInnen verschiedener Schulen, damit die Ergebnisse zuverlässiger werden, zu empfehlen.

Die Untersucherin empfiehlt, im Sinne eines „Mixed-Method-Modells“, Interviews und Observationen durchzuführen. Interviews könnten eventuellen Schwierigkeiten bei der Interpretierung und Kodierung der Antworten wegnehmen, Observationen können zur Ergänzung und Vertiefung der Ergebnissen führen.

7. Bibliografie

- Albert, R. & Marx, N. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 3e Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Beach, T., Appleman, D., Fecho, B. & Simon, R. (2016). Why Teach Literature? In *Teaching Literature to Adolescents*, 3-15. New York: Routledge.
- Bakker, N. (2016). Leesbevordering en literatuureducatie in Nederland. Een stand van zaken. <https://www.lezen.nl>.
- Bloemert, J., Jansen, E. & Grift, W. van de. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. In *Language, Culture and Curriculum* 29(2), 169-188.
- Bloemert, J., Goede, S. de & Goedhart, M. (2017). Doordacht en doorlopend: Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs. In *Levende Talen Magazine*, 104(3), 10-15.
- Broekhof, K., Vaessen, K., Maarse, J., Aarssen, J. & Velzen, T. van. (2019). *Cijfers en Meninge n over lezen in Nederland. Kinderen, jongeren, leraren en ouders*. Utrecht: Sardes.
- Burwitz-Melzer, E. (2003). *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr Verlag.
- Cole, P.B. (2008). *Young Adults Literature in the 21st Century*. Columbus: McGraw-Hill Humanities/Social Science/Languages.
- Conradi, K., Jang, B. G. & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. In *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. In *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 1-1(2), 38-56.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experiences and ability 10 years later. In *Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.

- Decke-Cornill & H., Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. 3e Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Diehr, B. & Surkamp, C. (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In Hallett, W., Surkamp, C., Krämer, U. (Hrsg.). *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*, pp. 21-40. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Dood, C., Gubbels, J., Segers, E. (2020) *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. <http://www.pisa-nederland.nl>
- Dudenredaktion. (o.D). In Duden online <http://www.duden.de> (02.02.2022)
- Eijnden, J. van den (2021). Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. In *Stichting Lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Fasoglio, D., Beeker, A., Jong, K. de, Keuning, J. & Til, A. van. (2014). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans: Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo*. Enschede: SLO. <http://www.slo.nl>
- Felski, R.(2008). *Uses of literature*. Oxford: Wiley – Blackwell.
- Greef, M. de, Segers, M. & Nijhuis, J. (2018). Feiten en Cijfers Laaggeletterdheid. De invloed van lage basisvaardigheden op deelname aan de maatschappij. *Stichting lezen en schrijven*. <http://www.lezenenschrijven.nl>
- Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M. & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Nijmegen: expertisecentrum Nederlands <http://www.rijksoverheid.nl>
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. & Perencevich, K. C. (2006). „From Spark to Fire: Can Situational Reading Interest Lead to Long-term Reading Motivation?” In *Reading Research and Instruction*, 45(2), 91–117.
- Hakemulder, F., Fialho, O.& Bal, M. (2016). Learning from Literature. Empirical Research on Readers in Schools and at the Workplace. In M. Burke, O. Fialho, S. Zyngier (Hrsg.), *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*, pp. 19-38. Amsterdam: John Benjamins.

- Hoch, B., Jentges, S. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). „Beantworte die Fragen auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken“. In *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches*, 6, 599-622.
- Houtveen, A. A. M., Steensel, R. C. M. van & Rie, S. de la (2019). Zorg voor een motiverende leesomgeving. In *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen*, 57-71. Utrecht: NRO. <http://www.nro.nl>
- Huysmans, F., Haan, J. de & Broek, A. van den. (2004). Achter de schermen: Een kwart eeuw lezen, kijken en internetten. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. <http://www.scp.sitearchief.nl>
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Knaap, E. van der. (2014). Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 51(4), 215–225.
- Koopman, E. M. E. & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. In *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.
- Kuijpers, M.M., Hakemulder, F., Tan, E.S. & Doicaru, M.M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Development and validating a self-report scale to measure story world absorption. In *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89-122.
- Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In *Fremdsprache Deutsch*, 44, 34-40.
- Lehrner-te Lindert, E. (2020). *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe 1*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lehrner-te Lindert, E., Knaap, E. van der & Graaff, R. de. (2020). Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten. In *Levende Talen Tijdschrift* 21/3.

- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, pp. 209-213. München: Beltz - Psychologie Verl. Union. <http://www.ssoar.info>
- Mckenna, M.C. & Kear, D.J. (1990). Measuring Attitude Toward Reading: A New Tool for Teachers. In *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.
- Nielen, T. & Bus, A. (2016). Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen. In *Stichting Lezen Reeks Deel 26*. Delft: Eburon.
- Pronk-Eunen, M. van & Vos, B. de. (2018). Lezen met de leessandwich. Een kansrijke didactiek bij Nederland en MVT. In *Levende Talen Magazine*, 105(2), 10-14.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M.K. & Schramm, K. (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch, pp. 155-173. Tübingen: Narr Verlag.
- Roche, J. (2019). *Propädeutikum wissenschaftliches Arbeiten. Schwerpunkt DaF/DaZ und Sprachlehr-/Spracherwerbsforschung*, 3. Tübingen: Narr Verlag.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sande, L. van der, Steensel, R. van & Arends, L. (2017). Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. In *Stichting Lezen: Succesvol lezen in het onderwijs*. Delft: Eburon.
- Scheltinga, F. (2019). Leesbevordering op maat: afstemmen op individuele verschillen. In Segers, E., Steensel, R. van (Hrsg.). *Lekker Lezen: over het belang van leesmotivatie*. Stichting Lezen Reeks Deel 30, pp. 19-28. Utrecht: Eburon.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. In *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. In *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427- 463.

- Schrijvers, M. (2018). „Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4”. In *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3 -12.
- Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). 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. In *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1).
- Sommerfeldt, K. (2004). „Kreativer Umgang mit Texten – ein kritisches Plädoyer“. In *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 7, 4-9.
- Stalpers, C. (2007). Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren. In *Stichting Lezen Reeks Deel 9*. Delft: uitgeverij Eburon.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in Reading. Some consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. In *Reading Research Quarterly*, 15,10-29.
- Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 35-43.
- Stokmans, M. & Wolters, R. (2019). Lezen doe je samen. Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden? In *Stichting Lezen Reeks Deel 32*. Utrecht: Eburon.
- Verboord, M. (2006). Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? In Hilberdink, K. & Wagenaar, S. (Hrsg.). *Leescultuur onder vuur*, pp. 35-51. Amsterdam: Royal Academy of Sciences.
- Weinrich, H. (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 169-185.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. In *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Witte, T. (2008). Het oog van de meester. Een onderzoek naar literaire ontwikkeling van Havo- en VWO leerlingen in de tweede fase van het onderwijs. In *Stichting Lezen Reeks Deel*. Delft: Eburon.
- Woud, L. van der & Elphick, E. (2017). DUO Onderwijsonderzoek. De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren. Amsterdam: Stichting Lezen.

8. Anhang

Beilage 1: Beispiel einer Kodierung, fertiggestellt im QCA-system.

← → ↻ <https://www.qcamap.org/ui/en/projects/40537>

QCAmap

Main Categories +

Negatief + ✎ 🗑

Competentie + ✎ 🗑

geen vertrouwen: bang om het niet te begrijpen

Ik vind lezen sowieso moeilijk

waarde. + ✎ 🗑

Intrinsieke waarde + ✎ 🗑

Interesse: lezen is stom/saai

interesse: geen zin

No assigned categories yet...

No assigned categories yet...

Niet negatief/niet positief + ✎ 🗑

Ik vond het niet erg/ik vind het normaal want dat moeten we voor iedere taal

Positief + ✎ 🗑

Competentie. + ✎ 🗑

vertrouwen: ik denk dat ik het wel kan want ik heb het al eerder gedaan

waarde + ✎ 🗑

Nut + ✎ 🗑

Taakwaarde: Nut: cijfer ophalen

Categories

No

69

Beilage 2: die Berichterstattung der Versammlung bezüglich des Konzeptes „Atelier“.

(t)Havo/(t)Vwo Leerjaar 4 – Leerlingbespreking n.a.v. periode 3

Casus: Leerjaar 4 is een uitdagend jaar: werken met een PTA/ PTO, clustergroepen, stamklassen en combinatiegroepen. Daarbovenop komt het werken in een nieuwe structuur en omgeving, en is er ook nog iets geweest als COVID. Leerlingen hebben lang moeite moeten doen om aan (weer) te wennen aan deze veranderingen, of moeten daar nog steeds aan wennen. Met alle gevolgen van dien. Meer dan ooit zien we als mentoren dat leerlingen niet tot leren/ handelen komen in de les, het Atelier, thuis, of waar dan ook.

Doel: Leerlingen kunnen na de taakinstructie van de docent tot handelen overgaan en komen zo tot leren.

Feiten:

- Eerste schooljaar werkwijze hoorcollege, werkcollege en atelier uren.
- Naar verluidt staat 2/3 van de (t)Havo leerlingen op doubleren op dit moment.
- Naar verluidt staat 1/3 van de (t)Vwo leerlingen op doubleren op dit moment.
- Veel leerlingen hebben onvoldoendes
- Mentoren beginnen inzicht te krijgen in het aantal leerlingen dat afstroomt naar (v)mbo.
- Ervaringen met het Atelier zijn wisselend. Observaties laten zien dat er geen eenduidig beeld ontstaat.
- Leerlingen geven aan in een Arena dat het onderscheid tussen hoor- en werkcollege tot op zeker hoogte beperkt is.
- Aan de start van het jaar heeft het lesgevend team uitgesproken meer aandacht te willen besteden aan executieve vaardigheden.
- Gedurende de eerste twee periodes is er (zonder ritmiek) gewerkt aan de executieve vaardigheden binnen het mentoraat.
- Een meting van de executieve vaardigheden die gepland stond is tot op heden niet uitgevoerd.
- Didactisch coachen en de basishouding van het lesgevend team hebben een positief effect op het handelen van de leerlingen. Dit wordt door leerlingen bevestigd in de Arena.

De arena was geen afspiegeling van de volledige hv4-populatie

- Leerlingen vertonen ongewenst gedrag tijdens atelier uren
- Leerlingen maken minimaal huiswerk
- Enkele leerlingen hebben hun spullen in orde
- Enkele leerlingen komen “echt” tot leren
- Verschil tussen zienswijze docenten:
 - o Positief, leerlingen werken in eigen tempo, krijgen meer autonomie, vergroot verantwoordelijkheid.

- Negatief, heb minder grip op de leerlingen en heb minder controle over de inhoud
- Tijdens atelieruren wordt vanuit de docent ander gedrag verwacht dan tijdens de hoorcollege.
- Een groot aantal leerlingen zit niet op het juiste niveau in hv4
- Een aantal leerlingen weet al dat ze na dit schooljaar doubleren of naar een andere school of ander niveau gaan, de motivatie en werkhouding zakt hierdoor.
- Een aantal leerlingen zijn onzichtbaar voor docenten
- Een aantal leerlingen zouden meer uitdaging nodig hebben dan ze nu krijgen.
- De groep is zeer heterogeen in zowel niveau van cognitie als executieve vaardigheden.

Beilage 3: Fragenbogen, abgenommen, nachdem das Buch gelesen war.

Evaluatie periode 1 HVO 4 leerlingen 2021-2022

Deze vragenlijst is anoniem, vul een pseudoniem in en onthoudt deze.

Vul deze vragenlijst aub zo volledig en uitgebreid mogelijk in.

Daarbij is het belangrijk om in te vullen wat jij vond, niet wat jij denkt dat het antwoord zou moeten zijn (sociaal wenselijke antwoorden).

Er bestaat geen goed of fout!

Herzlichen Dank, Kuchen folgt 😊

Pseudoniem:

In periode 1 heb je het boek "Trügerische Stille" voor het vak Duits gelezen.

1. Wat waren je eerste gedachten toen je hoorde dat je een boek voor het vak Duits moest lezen? Probeer dit zo uitgebreid mogelijk te beschrijven.

2. Ben je überhaupt begonnen met het lezen van het boek? Indien niet, waarom niet?

3. Wat vond je van het boek tijdens het lezen? Beschrijf dit zo uitgebreid mogelijk.

4. Heb jij het boek uitgelezen, waarom wel of waarom niet?

5. Wat vond je ervan dat je het boek grotendeels in je eigen tijd moest lezen?
Leg uit waarom je dat vindt?

6. Je hebt je voorbereid op de toets door middel van het samenvatten per hoofdstuk in groepjes en het presenteren hiervan. Wat vond je hiervan?

7. Hoe vond je de manier van toetsing met betrekking tot dit boek? Leg uit waarom.

8. Had je op een andere manier getoetst willen worden? Geef voorbeelden hoe je dan getoetst had willen worden

9. Waarom denk jij dat je literatuur voor het vak Duits moet lezen? Noem minimaal 3 redenen.

10. Wat heb je geleerd van het lezen van dit leesboek? Probeer deze vraag zo uitgebreid mogelijk te beantwoorden.

11. Denk jij dat er op een andere manier aandacht aan literatuur tijdens het vak Duits moet worden besteed? Zo ja, schrijf hieronder je ideeën.

Beilage 4: Fragenbogen, nachdem das Projekt abgeschlossen war

Evaluatie periode 2 HVW 4 leerlingen 2021-2022

Deze vragenlijst is anoniem, vul een pseudoniem in en onthoudt deze.

Vul deze vragenlijst aub zo volledig en uitgebreid mogelijk in.

Daarbij is het belangrijk om in te vullen wat jij vond, niet wat jij denkt dat het antwoord zou moeten zijn (sociaal wenselijke antwoorden).

Er bestaat geen goed of fout!

Herzlichen Dank, Kuchen folgt 😊

Pseudoniem:

In periode 2 heb je gewerkt met het werkboekje "lesen mit literarischen Texten".

1. Wat waren je eerste gedachten toen je hoorde dat je ging werken met dit werkboekje? Beschrijf dit zo uitgebreid mogelijk.

2. Wat vond je van het werken in dit werkboekje? Beschrijf dit zo uitgebreid mogelijk.

3. Heb je alle teksten (Song, Märchen, Gedichte) gelezen, waarom wel of waarom niet?

4. Wat vond je ervan dat je tijdens de lessen aan de opdrachten mocht werken?
Leg uit waarom je dat vindt?

5. Heb je gekozen om alleen te werken of om samen te werken? Omcirkel het juiste antwoord. Beschrijf zo uitgebreid mogelijk waarom je die keuze hebt gemaakt.

Alleen/tweetallen:

Waarom?

6. Wat vond je ervan dat je bij twee van de drie opdrachten zelf mocht kiezen welke creatieve opdracht je mocht maken?

7. Het cijfer voor de literatuurtoets bestaat uit verschillende onderdelen: de literatuurtoets, de opdrachten in het werkboekje, de creatieve opdrachten en het voordragen van je gedicht.

Wat vind jij van deze manier van beoordeling, leg uit waarom.

8. Had je op een andere manier getoetst willen worden? Licht je antwoord zo uitgebreid mogelijk toe.

9. Waarom denk jij dat je literatuur voor het vak Duits moet lezen? Noem minimaal **3** redenen.

10. Wat heb je geleerd van het werken met dit werkboekje? Probeer deze vraag zo uitgebreid mogelijk te beantwoorden.

11. Wat vind je ervan om op deze manier tijdens de lessen Duits met literatuur bezig te zijn?

12. Als jij mocht kiezen voor het vak Duits tussen het lezen van een boek of het werken met creatieve opdrachten (zoals je afgelopen periode hebt gedaan) wat zou je dan kiezen? Licht dit zo uitgebreid mogelijk toe.

Beilage 5: Die Aufgaben aus dem Arbeitsheft



C Märchen

Sieh, hör, lies, sprich und schreib mal!
In deze lessem trouw je je met het sprookje Die Bremer Stadtmusikanten en de Gebrüder Grimm bezig. Je schrijft ook zelf een sprookje of je bedinkt een sprookje uit.

C | Märchen

Märchen

Leerdoelen

- Je kunt inschatten in hoeverre een onbekend woord voor het tekstgep is belangrijk is.
- Je kunt beseffen om welke tekstsoort het gaat.
- Je kunt de belangrijkste feiten van het sprookje begrijpen.
- Je kunt de afloop van het sprookje zelf bedenken.
- Je kunt informatie verzamelen over de Gebrüder Grimm.

Voor het lezen

1. → **Sieh dir die Abbildung der Bremer Stadtmusikanten an. Notiere die Namen der vier Tiere auf Deutsch.**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

→ **Beantworte die Fragen.**

5. **Die Bremer Stadtmusikanten ist ein Märchen. Wie heißt das niederländische Wort für Märchen?**
Ein Märchen ist auf Niederländisch een _____.

6. **Was ist typisch für ein Märchen? Kreuze die Merkmale (= Anmerken) an, die zu der Textsorte "Märchen" passen. Vier Aussagen stimmen nicht. Warum nicht?**

- ☐ Märchen beginnen oft mit Es war einmal...
- ☐ Im Märchen ist nichts real, es spielt in einer Fantasiewelt.
- ☐ Gewissen (It (= guilty)) und Zeit werden immer angegeben.
- ☐ Tiere, Pflanzen oder Dinge können oft (= vaak) spreken.
- ☐ Sprüche, Reime und Verse spielen eine wichtige Rolle.
- ☐ Es gibt nie ein glückliches, gutes Ende.
- ☐ Bestimmte Zahlen spielen eine Rolle (z. B. 3, 7).
- ☐ Die Hauptperson ist der Held des Märchens.
- ☐ Der Held muss eine Aufgabe oder ein Problem lösen.
- ☐ Oft spielen ein König oder eine Königin eine wichtige Rolle.
- ☐ Die Personen im Märchen werden für falsches Handeln gelobt und bestraft.
- ☐ Die Charaktereigenschaften der Personen sind gut-böse, arm-reich, schön-hässlich.
- ☐ Der Autor des Märchens ist immer bekannt.

Lag in het Nederlands of in het Duits uit welke antwoorden niet juist zijn en waarom.

Märchen

Während des Lesens

Die Bremer Stadtmusikanten



C | Märchen



A Bild 1

Es war einmal ein Esel. Er musste bei einem Bauer schwer arbeiten. Aber der Esel war alt und müde. Darüber war der Bauer sehr böse und schlug den Esel. Das tat dem Esel sehr weh und er wurde sehr traurig.

B Bild

Der kleinste Räuber ging zum Haus und alle Tiere machten ihm große Angst: Der Hahn krächzte sein „KIKERIKI“, die Katze kratzte ihn furchtlich, der Hund bellte wütend und der Esel gab ihm mit seinen Hinterhufen einen Tritt. Dabei verlor der Räuber auch seine Brille und seinen Hut.

C Bild

Da saßen sie einen Hahn. Er war alt. Der Bauer wollte eine Suppe aus ihm machen. Deshalb lief er weg. Die Katze tröstete ihn und sagte: „Komm mit uns nach Bremen. Wir werden Stadtmusikanten.“ Der Hahn war einverstanden. So gingen sie nach Bremen.

D Bild

Der Esel wollte nach Bremen, und da er sehr gern Musik hörte und auch Posaune spielen konnte, wollte er dort Stadtmusikant werden. In Gedanken sah er sich schon auf dem Marktplatz in Bremen, wie er die Posaune spielte. Er freute sich darauf.

E Bild

Da sah der Esel einen Hund. Der war alt und müde und konnte das Haus nicht mehr bewachen. Deshalb jagte der Besitzer ihn mit einem Tritt fort. Der Esel tröstete ihn und sagte: „Komm mit mir nach Bremen. Wir werden Stadtmusikanten.“ Der Hund war einverstanden. So gingen sie zusammen nach Bremen.

F Bild

Abends sahen sie im Wald ein Haus. Aus dem Kamin kam Rauch. Sie dachten, dass es im Haus sicher schön warm ist. Also beschlossen sie, zu dem Haus zu gehen. Sie hatten ja auch großen Hunger und Durst.

G Bild

Die Bremer Stadtmusikanten aber lebten noch lange glücklich und zufrieden in dem Haus und lachten noch lange über die ängstlichen Räuber. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann machen sie noch heute Musik.

H Bild

Als sie am Haus ankamen, sah der Esel durch das Fenster. Am Tisch saßen Räuber. Sie aßen, tranken und freuten sich. Die Tiere beschlossen, ihr erstes Konzert zu geben, denn sie wollten von den Räubern etwas zu essen und zu trinken. Der Hund sprang auf den Rücken des Esels, die Katze sprang auf den Rücken des Hundes und der Hahn flog auf den Rücken der Katze. Das war gar nicht einfach und sie schwankten etwas hin und her.

I Bild

Da der Esel sehr traurig wurde und auch Angst vor dem Bauer hatte, lief der Esel weg vom Bauernhaus in die weite Welt. Er fühlte sich sehr alleine und überlegte, was er jetzt tun sollte.

J Bild

Die Tiere schauten durch das Fenster in das Zimmer und die Räuber erschreckten sehr durch das furchtbare Geheul. Sie flohen in den Wald. Das hatten die Tiere nicht erwartet und sie waren ein bisschen traurig, dass ihre Musik den Räubern nicht gefiel. Allerdings konnten sie jetzt von dem Essen der Räuber gnielen und das gefiel ihnen sehr.

K Bild

Jetzt freuten sich die Tiere über das warme Haus und aßen und tranken sich satt. Es gab roten Wein, Brot, Käse und andere leckere Sachen. Im Ofen brannte ein schönes warmes Feuer und auf dem Tisch leuchteten drei Kerzen.

L Bild

Da sahen sie eine Katze. Sie war alt und blind und konnte keine Mäuse mehr fangen. Deshalb jagte die Besitzerin die Katze fort. Der Hund tröstete sie und sagte: „Komm mit uns nach Bremen. Wir werden Stadtmusikanten.“ Die Katze war einverstanden. Darum gingen sie zusammen nach Bremen.

M Bild

Die Räuber wollten wissen, wer da so furchtlich gesungen hatte. Dazu mussten sie sich einigen, wer von ihnen zurück in das Haus gehen sollte. Natürlich hatten sie alle etwas Angst, was allerdings keiner zugeben wollte. Sie schickten schließlich den kleinsten Räuber als Späher zum Haus zurück.

N Bild

Voller Angst kehrte der kleine Räuber zu den anderen Räubern zurück und erzählte, dass im Haus Geister und Gespenster seien. Vermutlich auch ein großer Drache, dem er nur mit Mühe und Not entkommen konnte. Die Räuber beschlossen, niemals wieder ins Haus zurückzukehren.

O Bild

Und nun begannen sie ihr Konzert. Dabei gaben sie riesig große Mühe. Der Esel rief: „IAH, IAH.“ Der Hund bellte: „WAU, WAU, WAU.“ Die Katze miaute: „MIAU, MIAU, MIAU.“ Der Hahn krächzte: „KIKERIKI.“

- 2 → Arbeitet zu zweit. Seht euch die Bildgeschichte an. Lest dann die Textkarten. Die Bilder stehen in der richtigen Reihenfolge. Welcher Textteil gehört zu welchem Bild? Ordnet zu.

Die Bremer Stadtmusikanten

- (1) Ein Mann hatte einen Esel, der viele Jahre die Mehlböcke getragen hatte und nun alt und müde war. Sein Herr wollte ihn nicht länger füttern, weil er seine Arbeit immer langsamer machte. Der Esel lief weg. In Bremen wollte er Stadtmusikant werden. Unterwegs traf er einen alten Hund. Sein Herr hatte ihn totschlagen wollen, weil er alt war und jeden Tag schwächer wurde. Darum war er fortgelaufen. „Weißt du was?“ sprach der Esel. „Ich gehe nach Bremen und werde da Stadtmusikant. Komm mit mir und fang an, Musik zu machen. Ich spiele die Trompete, und du schlägst die Trommel.“ Der Hund war einverstanden, und sie gingen zusammen weiter. Bald trafen sie eine alte Katze. Sie sagte: „Meine Frau hat mich ersaufen wollen, weil ich keine Mäuse mehr fang.“ „Zieh mit uns nach Bremen! Du weißt ja alles von Musik. Du kannst da Stadtmusikant werden.“ Die Katze schloss sich ihnen an. Die drei kamen an einem Bauernhof vorbei, wo ein Hahn laut krächzte. Er erzählte ihnen, dass die Bäuerin ihn schlachten und danach braten wollte. „Was?“ sagte der Esel. „Geh lieber mit uns nach Bremen. Du hast eine gute Stimme, und wenn wir zusammen musizieren, wird es herrlich klingen.“ „Gute Idee“, sagte der Hahn. Zu vier machten sie sich auf den Weg nach Bremen.
- (2) Abends legten sie sich unter einen großen Baum, nur der Hahn flog hinauf bis in die Spitze. Von dort sah er ein Licht, und er meinte, es müsste ein Gasthaus sein, wo sie übernachten könnten. Bald erreichten sie das Haus. Der Esel schaute durchs Fenster und sah einen gedeckten Tisch. Daran saßen Räuber und ließen sich's gut schmecken. Die Tiere fragten sich, wie sie die Räuber überreden könnten. Der Esel stellte sich mit den Vorderfüßen auf Fensterbrett, der Hund sprang auf seinen Rücken, die Katze auf den Rücken des Hundes, und der Hahn flog der Katze auf den Kopf. Nun begannen sie laute Geräusche zu machen. Der Esel laute, der Hund bellte, die Katze miaute, der Hahn krächzte. Die Räuber erschreckten und flohen aus dem Haus. Sie dachten, dass es im Haus spukte. Die vier Tiere setzten sich an den gedeckten Tisch und aßen. Dann schalteten sie das Licht aus und gingen schlafen.
- (3) Als die Räuber kein Licht mehr sahen, kehrten sie zum Haus zurück. Einer wollte Licht machen. Da sprang ihm die Katze ins Gesicht und kratzte wild. Der Räuber wollte zu Hintertür hinaus, aber der Hund biss ihn ins Bein. Der Esel gab ihm einen Schlag mit dem Hinterfuß und der Hahn schrie: „Kikeriki.“ Da lief der Räuber zu seinem Hauptmann und erzählte: „Im Haus ist eine Hexe. Die hat mir das Gesicht zerkratzt und ein Mann hat mich mit einem Messer ins Bein gestochen. Ein anderer hat mich geschlagen, und auf dem Dach sitzt der Richter, der rief: „Bring mir den Dieb!“ Da hatten die Räuber nicht mehr den Mut, wieder ins Haus zurückzukommen. Den vier Bremer Stadtmusikanten aber gefiel es dort so gut, dass sie in dem Haus blieben und nicht mehr weiterwanderten.

Quelle: www.1000-märchen.de (Bewerkt)



dreisundvierzig | 43

44 | vierundvierzig

H 44-45 / 52 H

- 3 → Arbeitet zu zweit. Lest das Märchen noch einmal. Beantwortet danach die Fragen.

1 Lest die Aussagen a bis g. Tragt die Buchstaben der Aussagen in der richtigen Reihenfolge ein.

- a De kat en de hond waren volgens de ezel muzikant.
b Een rover werd door de vier dieren belaagd.
c De haan was, net als de andere dieren, door zijn eigenaar afgedankt.
d De dieren besloten in het huis te blijven.
e Een ezel wilde graag muzikant worden.
f De rovers ontvluchten geschrokken het huis.
g De vier dieren gingen gezamenlijk op weg om muziek te gaan maken in Bremen.

16, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

2 Welche Aussage gehört zu welchem Tier? Notiere das richtige Tier.

- a Zou worden doodgeslagen. Hund
b Wordt de zanger. _____
c Zou de pan in gaan. _____
d Weet alles van muziek. _____
e Zou verhoorren. _____
f Bespeelt de trommel. _____
g Zou worden verdronken. _____
h Is de luitspeler. _____

3 Lies Absatz (= alinea) 2 noch einmal. Ergänze dann die fehlenden Wörter auf Niederländisch.

De dieren wilden _____ laten schrikken en uit het huis _____.

De hond ging op de _____ staan, de kat op de _____ en de haan vloog op de kop van de _____. Vervolgens begonnen ze _____, waarna die rovers van schrik het huis uit renden.

Nach dem Lesen

Die Gebrüder Grimm

Die Brüder Jacob (1785-1863) und Wilhelm Grimm (1786-1859) gehören zu den wichtigsten Persönlichkeiten der deutschen Kultur und sind durch ihre „Kinder- und Hausmärchen“ weltberühmt. Die Märchen wurden in 160 Sprachen übersetzt.

Es waren einmal zwei Brüder, der eine hieß Jacob (1785 geboren), der andere Wilhelm (1786 geboren), und weil die beiden immer zusammen waren, nannte man sie einfach „die Gebrüder Grimm“. Zu Hause schlafen sie als Kinder gemeinsam in einem Bett. Und später, als Wilhelm 1803 seinem Bruder zum Studium nach Marburg folgt, wohnen sie in einem gemeinsamen Zimmer. Die Brüder unternehmen alles gemeinsam. Sie studieren dasselbe Fach, nämlich Jura, weil das der verstorbene Vater so gewollt hatte. Sie lesen dieselben Bücher. Sie hatten kein einfaches Leben. Jacob musste nach dem Tod der Mutter im Jahre 1808 mit 23 Jahren die ganze Familie versorgen. Wilhelm war lange schwach und krank. Mit 39 Jahren heiratete Wilhelm Dorothea Wild.



Sie bekamen einen Sohn, der Herman hieß. Die Brüder haben sich nie getrennt; selbst nach Wilhelm's Heirat wohnen sie weiter unter einem Dach. Jacob und Wilhelm waren wie Zwillinge, ihre Charaktere unterschieden sich jedoch. Wilhelm war offen und fröhlich, liebte es, Menschen um sich zu haben. Jacob dagegen war introvertiert (nach innen gekehrt) und zog sich häufig zurück. Die Brüder Grimm waren trotzdem oder vielleicht deswegen unzertrennlich.

Wie entstanden die Märchen?

Schon als kleine Kinder erzählten Verwandte, Freunde und Bekannte den beiden Brüdern Märchen und Legenden. Auf diese Weise lernten die Brüder Grimm die Volksmärchen kennen. Wo sie auch waren, suchten sie Menschen auf, die erzählen konnten. Auf diese Weise sammelten sie viele Märchen. 1806 begannen die Brüder damit, Märchen und Sagen aufzuschreiben. Die erste Ausgabe der „Kinder- und Hausmärchen“ erschien 1812. Neben den Märchen haben die Gebrüder Grimm auch ein deutsches Wörterbuch geschrieben.

Quelle: www.planet-schule.de, www.zeit.de (Bewerkt)

Worthilfe	
Jura	rechten
häufig	vaak
unzertrennlich	onsafscheidelijk

- 4 → Arbeitet zu zweit. Lest den Text. Was weißt du jetzt über die Gebrüder Grimm? Schreibt eine Zusammenfassung auf Niederländisch (oder Deutsch). Schreibt ca. 60 - 80 Wörter.

Das Bremer Rathaus

Der Reporter Michael Wigge fährt nach Bremen in Norddeutschland. Bremen ist wie Berlin und Hamburg sowohl eine Stadt als auch ein Bundesland, ein sogenannter Stadtstaat. Die Regierung von einem Stadtstaat nennt man Senat. Bremen ist die zehntgrößte Stadt Deutschlands und hat rund 520.000 Einwohner, aber jährlich kommen auch 750.000 Hotelgäste zu Besuch.



Der Bremer Marktplatz wird von den Einwohnern liebevoll „Die gute Stube“ genannt. Die Schwermüdigkeiten der Stadt Bremen sind hier: das Denkmal der „Bremer Stadtmusikanten“, die Märchenfiguren der Brüder Grimm, und die Statue des „Bremer Roland“. Der Ritter Roland soll der Neffe von Kaiser Karl dem Großen gewesen sein. Seit 2004 gehört neben der Rolandstatue auch das über 600 Jahre alte Bremer Rathaus zum UNESCO-Welterbe.



Unser Reporter verkleidet sich als persönlicher Sekretär des Senatsprechers und erkundet das alte Rathaus. So lernt er auch Winkel und Gänge des Rathauses kennen, die den normalen Touristen verborgen bleiben. Das alte Gebäude besteht aus dem Keller, der unteren Rathauskammer und der oberen Rathauskammer. Aber es gibt mehr als nur drei Räume. Das Rathaus sieht von innen fast aus wie ein Labyrinth und wenn man nicht aufgepasst, kann man sich verlaufen. Findet unser Reporter auch wieder den Weg nach draußen?

Quelle: www.bzu.com (Bewerkt)

fünfundvierzig | 45

46 | sechsundvierzig

H 46-47 / 52 H

Märchen

C | Märchen

5

→ Arbeitet zu zweit. Lest den Text *Das Bremer Rathaus* und beantwortet die Fragen.

1 Welche drei Duitse steden zijn stad-deelstaten?
2 Wie was de *Bremer Roland*?
3 Hoe oud is het stadhuis van Bremen?
4 Sinds wanneer staat het stadhuis van Bremen op de Werelderfgoedlijst van UNESCO?
5 Waarom kun je verdwalen in het stadhuis?
6 Welke drie bezienswaardigheden worden in de tekst genoemd?
7 Welk voordeel heeft Michael als hij persoonlijk secretaris wordt?

→ Lest die Aussagen. Seht euch das Video *Das Bremer Rathaus* an. (Googelt – Das schönste Land der Welt – das Bremer Rathaus). Welche Aussagen sind richtig? Markiert die richtigen Aussagen.

☐ a Bremen is de grootste stad-deelstaat van Duitsland.
☐ b Er komen jaarlijks meer dan 750 000 hotelgasten naar Bremen.
☐ c Het Bremer stadhuis is ouder dan 700 jaar.
☐ d De Gebroeders Grimm hebben het sprookje *Die Bremer Stadtmusikanten* opgeschreven.
☐ e De regering van de stad-deelstaat wordt in Bremen *Senat* genoemd.
☐ f Michael wil controleren of hier ook daadwerkelijk gewerkt wordt.
☐ g Toeristen mogen ook gewoon de *Güldenammer* bezoeken.
☐ h In de *Oberen Rathaus* worden feesten gevierd.
☐ i Het stadhuis is voor het publiek toegankelijk. Iedereen mag naar binnen.
☐ j Voor de architectuur krijgt het stadhuis vijf sterretjes van Michael.

6

→ Arbeitet zu zweit. Lest die Wörter und markiert die unbekannten Wörter. Schlagt die Bedeutung im (digitalen) Wörterbuch nach. Benutzt die Wörter für eure Aufgabe (s bis 7) aus.

König, Königin, Prinz, Prinzessin,
Zauberspruch, Sohn, Söhne, Tochter, Töchter,
Hexe, Räuber, Zwerg, Fisch, Brot, Fleisch,
Frosch, Esel, Wasser, Brunnen, Wald, Jacke,
Hose, Mütze, Kleid, Schuhe, Stiefel, Stock, Ball,
Ring, Geld, Brille, Smartphone, Brief, Haare,
Körper, Regen, Wind, Schnee, Sonne, Mond,
Apfel, Gold, Schmuck, Diamanten, Märchen

sprechen, sehen, hören,
rufen, schreiben,
fragen, antworten,
heißen, sagen, erzählen,
schreien, bekommen,
zaubern, springen,
fliegen, reiten, fahren,
sitzen, lachen, spielen,
tanzen, trinkeln, essen,
kommen, finden,
schneiden, tragen,
einladen, machen,
holen

reich, arm, klein, fröhlich, groß, dünn, lang, kurz,
rot, schwarz, weiß, gelb, blau, grün, kalt, warm, gut,
schlecht, traurig, dumm, gemein, dick, böse, nett, hübsch,
glücklich, hässlich, klug

A Schreiben

1 Kies een sprookje dat jullie allebei kennen. Zoek de Duitse tekst van het sprookje op internet op en print die eventueel uit. Schrijf samen een moderne versie van dit sprookje. (200 woorden)
2 Schrijf een sprookje dat jullie zelf bedenken. Maak samen eerst een draaiboek:
Stappenplan:
Begin: Kies een titel. Beschrijf de tijd, de plaats en de hoofdpersonen.
Verhaal: Wat gebeurt er in het verhaal? Wat is het probleem? Wat is het kwade, wat het Goede? Bedenk het verhaal. Schrijf steekwoorden in het Duits op.
Einde: Hoe lossen de hoofdpersonen het probleem op? Wie helpt hen? Overwint het Goede of het Kwade? Schrijf steekwoorden in het Duits op.
Schrijf samen het sprookje. Gebruik minimaal 200 woorden. Gebruik de woorden die in de kaders staan en gebruik een woordenboek.
Zo begint jullie sprookje: *Es war einmal ...*
Zo eindigt het: Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute ...
Zoek leuke plaatjes erbij.
3 Tekent een stripverhaal of maak een collage met spreekballonnen van *Die Bremer Stadtmusikanten*. Je kunt ook een ander sprookje kiezen. Schrijf onder elke afbeelding of in de spreekballonnen een korte tekst. Maak minstens tien verschillende afbeeldingen. Schrijf minstens 15 zinnen.
4 Kies een sprookje. Zoek de Duitse tekst op internet op. Maak dan een kort stripverhaal over dit sprookje. Schrijf minstens 15 zinnen. Gebruik bijvoorbeeld <http://mm.dflm.com> of een andere site.
5 Verzin een eigen sprookje. Maak dan een kort stripverhaal over dit sprookje. Schrijf minstens 15 zinnen. Gebruik bijvoorbeeld <http://mm.dflm.com>, bitstrips.com of een andere site.

B Spreken

6 Maak een korte film over een zelfgekozen bestaand sprookje. Zoek de Duitse tekst op internet op. Kies eventueel een scène uit. Schrijf eerst samen het draaiboek. De film duurt ongeveer vier minuten. In jullie film moet een gesprek van minstens twee minuten zitten.
7 Verzin een sprookje en speel dan het sprookje. Kies eventueel een scène uit. Schrijf eerst samen het draaiboek. De film duurt ongeveer vier minuten. In jullie film moet een gesprek van minstens twee minuten zitten.

sienundvierzig | 47

48 | achtundvierzig

M 48-49 / 52 I

Cassandra Steen – Geht alles

A | Song

5

→ Lies den Text über Cassandra Steen und ergänze die fehlenden Wörter im Text. Wähle aus: Deutsch-Amerikanerin – selbstbewusst – Selbstbewusstsein – Rhythmus

Cassandra Steen
Cassandra Steen (* 6. Februar 1976 in Oudbaken, Bad) ist eine in Deutschland lebende US-amerikanische Pop- und R&B-Sängerin. Die 18-jährige Cassandra Steen singt schon sehr lange – und das erfolgreich!
Die _____ hat 1997 mit der Gruppe „Jugendkult“ gesungen.
Darauf machte sie drei Alben mit „Jugendkult“ und ein _____.
Cassandra Steen ist heute bekannt _____ mehr, das mit anderen singt.
Sie ist _____, nicht mehr schüchtern. An einer Stelle im Album singt sie „Ketten anbringen, die _____ geht auf“. Dies kann man als Motto ihres Lebens sehen, aber auch als das Motto ihres Lebens sehen.
Quelle: <http://www.gmx.de>

6

→ Arbeitet zu zweit. Lest die Fragen und beantwortet sie in euren Heft. Schreibt nur Stichwörter auf. Spielt danach das Interview. Der eine stellt die Fragen, der andere antwortet. Wechseln danach die Rollen. Antwortet in ganzen Sätzen.

1 Wann bist du Musik?
2 Welche Musik hörst du am liebsten?
3 Wie heißt deine Lieblingsband?
4 Welcher Sänger / welche Sängerin gefällt dir am besten?
5 Wie findest du Popmusik?
6 Wie findest du Cassandra Steen?
7 Welche Musik hörst du, wenn du traurig bist?
8 Welche Musik, wenn du glücklich bist?
9 Welche deutschsprachige Musik hörst du manchmal?
10 Bist du schon mal in einem Konzert gewesen? In welchem Konzert, wo und wann?
11 Welchen Musiker / welche Musikerin möchtest du mal kennenlernen und warum?

7

→ Arbeitet zu zweit. Mit diesem Spiel könnt ihr eine Musikreise durch Deutschland machen. Es gibt dreizehn Etappen, das heißt bei jeder Etappe geht es um einen Sänger / eine Band, also insgesamt dreizehn Sänger / Musikbands. Zu jeder Etappe gibt es eine Frage. Die Antwort auf die Frage findet ihr im Internet. Benutzt Applikationen: Zu jeder Band könnt ihr die einen Song anhören.
→ Geht auf die Seite: <http://www.gmx.de/ru/ru/pn/botscha/spiele/musikreise/musikreise-de.html>
→ Klickt auf eingeben.
→ Klickt danach auf die erste Band: Wir sind Helden.
→ Lest den Text. Sucht die Antwort auf die Frage im Internet. Tipp: Tippt Teile der Frage als Suchwörter in Google ein.
→ Ergänzt die Antwort und klickt auf überprüfen. Wenn die Antwort richtig ist, dann könnt ihr zur nächsten Etappe gehen.

Alexander Knappe
Weil ich wieder zu Hause bin

Lexikon
• Ich kann eine schriftliche Arbeit über ein Song schreiben.
• Ich kann untersuchen, was in einem Song wirklich bedeutet, in was es was ist.
• Ich kann verstehen, was ein Song ist / was ein Lied ist.

Vor dem Hören
1 → Arbeitet zu zweit. Was denkst du bei dem Wort „zu Hause“?
Notiert mindestens sechs Wörter.

zu Hause

→ Welche der folgenden Begriffe verbindet ihr mit „zu Hause“? Wählt.
☐ eigenes Zimmer ☐ Geborgenheit ☐ Muttersprache (= moderted)
☐ einheimische ☐ Geburtsort ☐ Natur
☐ Eltern ☐ Geschwister ☐ Sicherheit (= veiligheid)
☐ Familie ☐ Hausauftragungen ☐ Stille (= rust)
☐ Freunde ☐ (= vriendschap) ☐ Unsicherheit
☐ Privatsphäre ☐ Regeln und Abmachungen ☐ vernachlässigt werden
☐ Garten ☐ leckeres Essen
Ander: _____

Während des Hörens
2 → Arbeitet zu zweit. Lest die Sätze. Seht euch das Video *Weil ich wieder zu Hause bin* von Alexander Knappe auf www.youtube.com/watch?v=3333333333 an. Markiert die richtige Alternative.

1 Alexander Knappe ist jung / alt.
2 Alexander hat kurze / lange Haare.
3 Er trägt ein schwarzes / blaues T-Shirt.
4 Er hat blaue / braune Augen.
5 Er hat einen / keinen Bart.
6 Er trägt eine rote / weiße Jacke.
7 Er wohnt in einer schönen / hässlichen Stadt.
8 Alexander läuft durch einen Wald / sein Wohnzimmer.
9 Er spielt auf der Straße / in einem Stadion Fußball.
10 Sein Lieblingsfußballclub ist Borussia Dortmund / Eintracht Frankfurt.

→ Seht und hört euch das Video noch mal ganz Ton an. Wie oft hört du im Video die Wörter „zu Hause“?
Mal _____

http://view.publitas.com/malmberg/595584_rk_3tu-4gt_literatuur_jwb_blaaderboek-ingeori-1/page/14-15

M 12-13 / 52 M

78

Alexander Knappe – Weil ich wieder zu Hause bin

Weil ich wieder zu Hause bin – Alexander Knappe

Laufend in Gedanken bin ich versunken.
Ich streife durch das rosse Grün.
Im roten Himmel bin ich versunken.
Da ist der Raum, auf dem ich immer saß.
Ich halte die Zeit an
und atme sie ein.

Hier will ich bleiben.
Hier will ich sein.
Weil ich zu Hause bin,
Weil ich zu Hause bin,
Weil ich wieder zu Hause bin,
Weil ich wieder zu Hause bin,
Weil ich wieder zu Hause bin,
Zu Hause bin.

Es sind meine Straßen.
Ich lass sie erzählen.
Die erste Liebe, die sich im Sand verliert.
Wo sind all die verlorenen Seelen,
irgendwo im Hingebens versenkt?
Ich halte die Zeit an
und atme sie ein.

Hier will ich bleiben.
Hier will ich sein.
Weil ich zu Hause bin,
Weil ich zu Hause bin,
Weil ich wieder zu Hause bin,
Weil ich wieder zu Hause bin,
Weil ich wieder zu Hause bin,
Zu Hause




A | Song

Bakkushan

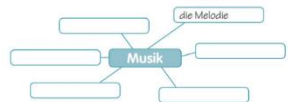
Baby, du siehst gut aus

Lernziele

- Je kunt verbandende woorden begrijpen door de met van de song te leren.
- Je kunt verbandende welke songs je wel / niet leuk vindt.

Vor dem Hören

1 → Arbeit zu zweit. Woraan denkt ihr bei dem Wort „Musik“? Notiert mindestens fünf Wörter. Benutzt eventuell ein (digitales) Wörterbuch.



Während des Hörens

2 → Sieh dir das Video *Baby, du siehst gut aus* von Bakkushan auf www.youtube.com/abaz Ton an. Schreibe zehn Wörter auf Deutsch auf, die du im Video siehst.

Beispiel: das Schlagzeug - het drumstel

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

→ Arbeit zu zweit. Vergleiche deine Wörter mit denen deines Nachbarn/deiner Nachbarin. Ergänze deine Liste. Benutzt die Wörter im Niederländische. Benutzt eventuell ein (digitales) Wörterbuch.

→ Überlegt euch einen anderen Titel für den Song.

Kritiken | 15 | 16 | Leestijd

H 18-17 / 52 M



A B C D E F

B Gedicht

Hör, lies, sprich und schreib mall

In deze lessen leer je een aantal Duitstalige gedichten kennen. Je schrijft ook zelf gedichten en presenteert ze.

neunundzwanzig | 29

B | Gedicht

Gedicht

Lernziele

- Je kunt inschatten in hoeverre een onbekend woord voor het tekstbegrip belangrijk is.
- Je kunt aangeven om welke tekstdoel het gaat en kenmerken benoemen.
- Je kunt op basis van een gedicht een eigen gedicht schrijven.

Vor dem Lesen

Erich Kästner

Erich Kästner ist ein bekannter Schriftsteller. Er hat sehr viele Romane und Gedichte für Erwachsene und Kinder geschrieben. Vielleicht kennst du sein weltbekanntes Buch: *Emil und die Detektive*.

Erich Kästner wurde im Jahr 1899 geboren. Er wuchs in der Stadt Dresden auf und besuchte dort die Schule. Als er 17 Jahre alt war, musste er als Soldat in den Krieg, den Ersten Weltkrieg. Nach seiner Zeit bei der Armee begann Erich Kästner in Leipzig zu studieren. Er schrieb Gedichte und arbeitete für Zeitungen. Er zog nach Berlin und später nach München. 1929 erschien sein erstes Kinderbuch: *Emil und die Detektive*. Viele weitere folgten. Er schrieb aber auch Romane für Erwachsene und viele andere Sachen. Kästner gehörte zu den Autoren, die den Nationalsozialisten nicht passten. Das lag unter anderem daran, dass Erich Kästner Kritik äußerte. Seine Bücher wurden am 10. Mai 1933 verbrannt. In Berlin war Erich Kästner sogar dabei! Er war zu dem Platz gekommen, um sich das anzusehen. Ziemlich spät wurde Erich Kästner Vater: Als sein Sohn Thomas geboren wurde, war er 58 Jahre alt. Am 29. Juli 1974 starb Erich Kästner in München.

Quelle: <http://www.knausche.de> (bewerkt)




1 → Lies den Text *Erich Kästner* und beantworte die Fragen in ganzen Sätzen.

- Wer ist Erich Kästner?
- Wann und in welchen Städten hat er gelebt?
- Was hat er geschrieben?
- Warum wurden seine Bücher von den Nationalsozialisten verbrannt?

H 30-31 / 52 M

Während des Lesens

Fauler Zauber – Erich Kästner

- 1 Da steigen aus dem Publikum schnell Fritz und Franz aufs Podium. Er hüllt sie ein in schwarzes Tuch und liest aus seinem Zauberbuch. Er schwenkt den Stock ein paar Sekunden; er hebt das Tuch – sie sind verschwunden!
- 2 Nur Fritz und Franz sind voller Freude. Sie schleichen sich aus dem Gebäude. Und Mamelock sucht sie noch heute.
- 3 Des Publikums Verblüffung wächst. Wo hat er sie nur hingehext? Sie sind nicht fort, wie mancher denkt, er hat die beiden – bloß versenkt!
- 4 Doch kommen Fritz und Franz nicht wieder! Der Zauberer fällt vor Schrecken um. Ganz ähnlich geht's dem Publikum.
- 5 Der Zauberkünstler Mamelock hebt seinen goldenen Zauberstock. „Ich brauche“, spricht er dumpf, „zwei Knaben, die ziemlich viel Courage haben.“
- 6 Fritz sagt zu Franz: „Siehst du die Leiter?“ Sie klettern abwärts und gehen weiter. Der Zauberkünstler lässt sich Zeit, nimmt dann das Tuch und schwenkt es breit. Er schwingt sein Zepter auf und nieder –

Worthilfe

Zauberbuch
schleichen sich
Verblüffung
Leiter

toverboek
sluipen ...uit
verwondering
ladder



- 2 → Arbeitet zu zweit. Lest das Gedicht *Fauler Zauber* von Erich Kästner. Die Strophen stehen nicht in der richtigen Reihenfolge. Lest die einzelnen Strophen und bringt sie in die richtige Reihenfolge.

Die richtige Reihenfolge ist: 5 – – – – –

- Diktiert einander das Gedicht in der richtigen Reihenfolge. Der eine diktiert eine Strophe, der andere schreibt sie auf. Dann wechselt ihr die Rollen.

Fauler Zauber



- Hört euch das Gedicht im Internet an. (Google: Erich Kästner – fauler Zauber – Klett). Beantwortet danach die Fragen in ganzen Sätzen.

- 1 Welche Personen gibt es in dem Gedicht?
 - 2 Welchen Trick will der Zauberer zeigen?
 - 3 Warum funktioniert der Plan des Zauberers nicht?
 - 4 Synonyme sind Wörter, die die gleiche Bedeutung haben. Finde für die Wörter aus dem Gedicht die richtigen Synonyme. Wähle aus: *Erstaunen* – *Haus* – *hinunter* – *Jungs* – *Mut* – *Zuschauer* – *zaubern*
- Knaben – _____
- Courage – _____
- Publikum – _____
- Verblüffung – *Erstaunen*
- abwärts – _____
- Gebäude – _____

- 5 → Arbeitet zu zweit. Seht euch die drei visuellen Gedichte an. Beantwortet die Fragen.

- 1 Wat valt op als je naar het aantal woorden kijkt?
- 2 Wat is er bij dit soort gedichten belangrijk?
- 3 Waarom is dit soort gedichten makkelijk te lezen?
- 4 Wat is het doel van de schrijvers van concrete poëzie met deze gedichten, denk je?
- 5 Hoe vind je dit soort gedichten? Licht je mening toe.
Ik vind dit soort gedichten _____, want _____.

Noch dem Lesen

Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam – Vera Ferra-Mikura

Von Tante Wilhelmine eine Mandarine,
von Tante Grete eine Trompete,
von Tante Adelheid ein Sommerkleid,
von Tante Beate eine Tomate,
von Tante Liane eine Banane,
von Tante Isabell ein weißes Bärenfell,
Von Tante Veronika eine Harmonika,
von Tante Emilie eine Lilie,
von Tante Kunigunde zwei lustige Hunde,
zuletzt von Tante Erika eine Karte aus Amerika
Tante Walpurga,
auf die sich nichts reimt,
hat mein zerbrochenes Holzpferd geleimt.



- 6 → Arbeitet zu zweit. Lest zuerst das Gedicht *Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam* von Vera Ferra-Mikura. Ergänzt danach die Lücken im Gedicht mit euren eigenen Wörtern. Benutzt eventuell die Seite <http://www.reimlexikon.net>.

Von Tante Wilhelmine eine *Violine*

von Tante Grete

von Tante Adelheid

von Tante Beate

von Tante Liane

von Tante Isabell

Von Tante Veronika

von Tante Emilie

von Tante Kunigunde

zuletzt von Tante Erika

Tante Walpurga, auf die sich nichts reimt, _____

Elfchen

Das Gedicht besteht aus elf Wörtern und hat diesen Aufbau.

Word
Word word
Word word word
Word word word word
Word

Sommer

endlich heiß
das Wasser warm
Wir chillen am Strand
Leben!



Beilage 6: Die drei Versionen der Planung der Arbeit im Arbeitsheft

Planer ¹⁹: arbeiten mit dem Arbeitsheft „lesen mit literarischen Texten“ **Na klar!**

Weken	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Bijzonderheden
48: 29.11 – 03.12.21	29 Nov.	30 Nov.	1 Dez.	Dinsdag afname vraaglijsten. Woensdag 1 dec start
49: 06.12 – 10.12.21	6 Dez.	7 Dez.	8 Dez.	Maandag 6 dec.: oefenen grammatica en woordjeslijst Dinsdag 7 december lesvrije dag
50: 13.12 – 17.12.21	13 Dez.	14 Dez..	15 Dez	
51: 20.12– 24.12.21	20 Dez.	21 Dez.	22 Dez.	Woe 22.12: bezoek Fontys
2: 10.01– 14.01.22	10 Jan.	11 Jan.	12 Jan.	Di 11.01.22: Hören üben
3: 17.01 – 21.01.22	17 Jan.	18 Jan.	19 Jan.	Ma 17. 01.22: oefenen grammatica en woordjeslijst Di 18.01.22 Grammatica en woordjeslijst
4: 24.01 – 28.01.22	24 Jan.	25 Jan.	26 Jan.	Woe 26.01: Hörprüfung
5: 31.01 – 04.02.22	31 Jan.	1 Feb.	2 Feb.	Woe 02.02.: start toetsweek
6: 07.02– 11.02.22	7 Feb.	8 Feb.	9 Feb.	Ma 07.02 en di 08.02.: toetsweek. 09.02: afsluiting project.

¹⁹ Version 1: entwickelt vor dem Anfang des Projektes

Die Spielregeln

1. Je mag in **tweetallen** werken waar dit bij de opdrachten vermeld staat. De andere opdrachten maak je individueel in je werkboek of lever je in (zie punt 3). Wil je **alleen** werken, mag dit ook.
2. Je maakt de meeste opdrachten in het boek. Er zijn ook opdrachten die ingeleverd moeten worden, deze worden in onderstaand schema expliciet genoemd. Stop deze opdrachten in je snelhechter en lever ter beoordeling in. De docent bespreekt met jou de opdracht en jij verwerkt de feedback.
3. Sommige opdrachten hebben voor het antwoord meer ruimte nodig dan er in het boekje beschikbaar is. Deze opdracht maak je op een apart A-4tje en stop je ook in de snelhechter. Je verwijst hier duidelijk naar in je boekje.
4. Het getal in het cirkeltje achter iedere opdracht houdt het aantal lesuren in dat je aan de opdracht kunt werken. Dit kan voor iedereen verschillend zijn maar hiermee kun je goed inschatten of je op schema loopt of niet. Loop je te veel achter, zul je thuis met de opdrachten aan de slag moeten. **Aan het eind van deze periode (=1 februari) moeten alle opdrachten klaar zijn.**
5. Waar in de opdracht verwezen wordt naar een (digitaal) woordenboek gebruik je een **papieren woordenboek**.
6. Werk **netjes** in het boekje en aan je opdrachten. Uiteindelijk tellen deze opdrachten, zowel in het werkboek als in je dossier in de snelhechter, mee voor je cijfer voor “Literatur lesen” aan het eind van periode 2.

Viel Erfolg und viel Spaß!

Tag und Datum	Aktivitäten: was muss ich heute machen?	Was habe ich heute geschafft? (In het Nederlands beantwoorden)
Mittwoch 1 Dezember	Seite 12 – 15 Song: „weil ich wieder zu Hause bin“. Einreichen: Seite 14 Aufgabe 8 - Hand geschrieben.	2
xMontag 6 Dezember	Grammatik üben und Vokabeln lernen. Benutze die Zeit deine Fragen zu stellen.	
Dienstag 7 Dezember	Keine Schule heute: freier Tag!	
Mittwoch 8 Dezember	Siehe Mittwoch, den 1. Dezember	
Montag 13 Dezember	Seite 39 – 48 Märchen „die Bremer Stadtmusikanten“ Siehe dir zuerst die Endaufgabe an. Plane die 4 Stunden. Einreichen: Seite 48, 1-5: Ihr wählt eine Aufgabe aus A aus. Hilfsmittel: Auf diese Seite stehen viele Märchen: http://www.rumpelstilz.li/geschichten.php?autorid=4	4
Dienstag 14 Dezember	Siehe Montag den 13 Dezember	
Mittwoch 15 Dezember	Siehe Montag den 13 Dezember	
Montag 20 Dezember	Siehe Montag den 13 Dezember.	
Dienstag	Seite 58 – 60 Kurzgeschichte „Die Blüte“ von Wolfgang Ecke.	2

21 Dezember	Einreichen: Seite 60 Aufgabe 3 Zeitungsartikel (außer „stap 3“).	
Montag 10 Januar	Siehe Dienstag, den 21. Dezember	
Dienstag 11 Januar	Hören üben	
Mittwoch 12 Januar	Seite 61 – 64 Kurzgeschichte „Wie die Berge in die Schweiz kamen“ von Franz Hohler Wenn du diese Aufgaben nicht in einer Stunde schaffst: entweder am Montag, den 17. Januar oder nach der Prüfung am Dienstag, den 18. Januar zu Ende machen.	1
Montag 17 Januar	Grammatik üben und Vokabeln lernen. Zeit Fragen zu stellen.	
Dienstag 18 Januar	Prüfung Grammatik und Vokabeln	
Mittwoch 19 Januar	Seite 30 – 38 Gedicht (außer Aufgabe 7, Seite 38) Siehe dir zuerst die Endaufgabe an. Plane die 3 Stunden. Einreichen und vortragen: Aufgabe 8 (mündliches). Wir beenden dieses Projekt mit euren Vorträgen am Mittwoch, den 9. Februar	3
Montag 24 Januar	Siehe Mittwoch, den 19. Januar	
Dienstag 25 Januar	Siehe Mittwoch, den 19. Januar	
Mittwoch 26 Januar	Die Hörprüfung	
Montag 31 Januar	Seite 19 – 23. Song: „Nur noch kurz die Welt retten“.	2
Dienstag 1 Februar	Siehe Montag, den 31. Januar	
Mittwoch 2 Februar	Start toetsweek	
Montag 7 Februar	Toetsweek	
Dienstag 8 Februari	Toetsweek	
Mittwoch 9 Februar	Heute trägt ihr euer Gedicht vor.	

--	--	--

Planer²⁰ : arbeiten mit dem Arbeitsheft „lesen mit literarischen Texten“ **Na klar!**

Weken	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Bijzonderheden
48: 29.11 – 03.12.21	29 Nov. Atelier	30 Nov.	1 Dez. 😊	Dinsdag afname vraaglijsten Woensdag 1 dec start
49: 06.12 – 10.12.21	6 Dez. Atelier	7 Dez.	8 Dez. 😊	Maandag 6 dec.: oefenen grammatica en woordjes Dinsdag 7 december lesvrije dag
50: 13.12 – 17.12.21	13 Dez. Atelier Gewerkt aan grammatica lpv Arbeitsheft	14 Dez. 😞	15 Dez 😊	Opmerking: dinsdag kwamen lln niet tot nauwelijks aan het werk. Woensdag met lln besproken, daarna top gewerkt.
51: 20.12– 24.12.21	20 Dez. X	21 Dez. X	22 Dez. X	De hele week lockdown.
2: 10.01– 14.01.22	10 Jan. Atelier Arbeiten im Arbeitsheft	11 Jan. Arbeiten im Arbeitsheft	12 Jan. Arbeiten im Arbeitsheft	Di 11.01.22: verkorte lesdag.
3: 17.01 – 21.01.22	17 Jan. Atelier Oefenen grammatica en woordjes	18 Jan. Toets grammatica en woordjes	19 Jan. Arbeiten im Arbeitsheft	
4: 24.01 – 28.01.22	24 Jan. Atelier Arbeiten im Arbeitsheft	25 Jan. Hörprüfung üben	26 Jan. Hörprüfung	
6: 07.02– 11.02.22	7 Feb. Toetsweek	8 Feb. Toetsweek	9 Feb. Arbeiten im Arbeitsheft	
7: 14.02– 15.02.22	14 Feb. Atelier Arbeiten im Arbeitsheft	15. Feb. Die Gedichte werden vorgetragen.	16. Feb. Die Gedichte werden vorgetragen.	

²⁰ Version 2: überarbeitet 8. Januar 2022

Planer²¹ : arbeiten mit dem Arbeitsheft „lesen mit literarischen Texten“ **Na klar!**

Opdrachten ingeleverd t.b.v. “Lesen mit literarischen Texten”

In te leveren opdrachten	Alle opdrachten Seite 12-15 Song			Seite 14, Aufgabe 8 Schreiben			Alle opdrachten Seite 39 – 48 Märchen			Keuze opdracht Seite 48 1-5 Märchen			Alle opdrachten Seite 30 - 36			Mündliches		
Gemaakt = G Voldoende = V Onvoldoende = O Name Schüler/Schülerin:	G	V	O	G	V	O	G	V	O	G	V	O	G	V	O	G	V	O

²¹ Version 3: entwickelt am 8. Januar 2022

