



Radboud Universiteit Nijmegen

DIE LEKTION AUS TODESFUGE

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

Jeroen Brinkman

12. Juni 2021, Nijmegen

Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen: Duits

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

Zweitbegleiter: Dr. J. J. M. Dera

Vorwort

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

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

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

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

Jeroen Brinkman, 11. Juni 2021.

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

Nederlandse samenvatting

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Nederlandse samenvatting.....	3
Inhaltsverzeichnis.....	4
1. Einleitung	6
1.1. Ein neues Heft, eine neue Chance	6
1.2. Forschungsstand	9
1.2.1. Literaturerfahrung.....	9
1.2.2. Fächerübergreifendes Lernen	16
1.2.3. Motivation	19
1.3. Forschungsfrage und Teilfragen.....	22
1.4. Methodologischer Rahmen.....	24
1.4.1. Definitionen.....	24
1.4.2. Aufbau der Studie.....	25
1.5. Gliederung	27
2. Unterricht in Literatur und Deutsch in den Niederlanden	28
2.1. Historische Entwicklung des Schulfaches Deutsch in den Niederlanden	28
2.2. Literaturunterricht Deutsch in den Niederlanden	29
2.3. Aktuelle Lage	30
3. Todesfuge didaktisiert.....	33
3.1. Der didaktische Wert von ‘Todesfuge’	33
3.2. Didaktischer Entwurf des Arbeitshefts.....	34

4.	Literaturerfahrung Arbeitsheft	37
4.1.	Aufbau der Unterrichtsreihe	37
4.2.	Leserorientierte Herangehensweise	39
4.3.	Fächerübergreifende Betrachtungsweise	42
5.	Effekte der interdisziplinären Arbeitsweise	45
5.1.	Fruchtbarer Austausch der Fachdisziplinen	45
5.2.	Interdisziplinärer Lerneffekt	47
5.3.	Auswahl in der Unterrichtsreihe	48
6.	Motivation und das Arbeitsheft	50
6.1.	Schüler	50
6.1.1.	Autonomie	50
6.1.2.	Soziale Eingebundenheit	51
6.1.3.	Kompetenz	52
6.2.	Lehrer	53
6.3.	Änderungsvorschläge	54
7.	Schlussfolgerung und Diskussion	57
7.1.	Schlussfolgerung	57
7.2.	Diskussion	60
7.3.	Weiterführende Forschung	60
7.4.	Zum Schluss	61
	Bibliographie	62
	Anhang 1: Fragebogen Fokusgruppeninterviews	67
	Anhang 2: Fragebogen Schülerinterviews	68

1. Einleitung

1.1. Ein neues Heft, eine neue Chance

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

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

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

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

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

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

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

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

TODESFUGE

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

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

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

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

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

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

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

dein goldenes Haar Margarete
dein aschenes Haar Sulamith

1.2. Forschungsstand

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

1.2.1. Literaturerfahrung

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

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

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

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

⁷ Rosenblatt, *Exploration*, 7.

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

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

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

⁸ Rosenblatt, *Exploration*, vii.

⁹ Rosenblatt, *Exploration*, 23-24.

¹⁰ Rosenblatt, *Exploration*, 3 und 274.

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

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

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

¹⁴ Jolles, *Tienerbrein*, 348.

¹⁵ Rosenblatt, *Exploration*, 111.

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

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

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

¹⁶ Rosenblatt, *Exploration*, 65-67.

¹⁷ Rosenblatt, *Exploration*, 82.

¹⁸ Rosenblatt, *Exploration*, 218.

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

²⁰ Felski, *Uses of Literature*, 2.

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

²² Felski, *Uses of Literature*, 8.

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

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

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

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

²³ Felski, *Uses of Literature*, 14.

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

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

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

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

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

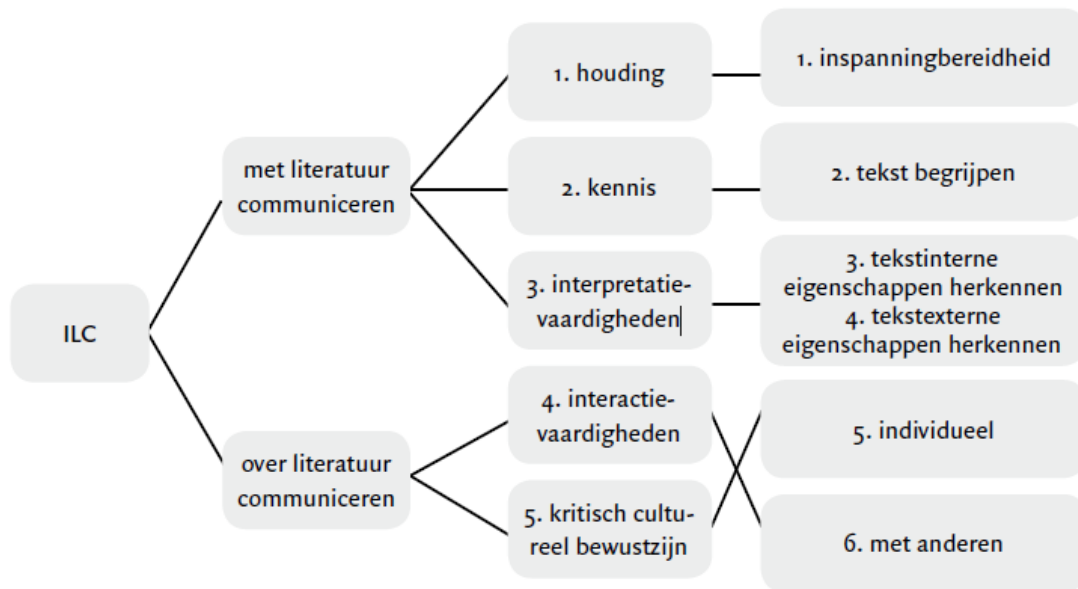
Eine eher prägende Rolle als bei Bloemert et al. spielt die leserorientierte Betrachtungsweise im Konzept ‚interkulturelle literarische Kompetenz‘ (ab hier abgekürzt: ILK), ein viel besprochenes Konzept im erneuernden Literaturunterricht der niederländischen weiterführenden Schule. Das Konzept ILK wurde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

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

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

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

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



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

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

²⁹ Schat, 'Interculturele competentie', 15.

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

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

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

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

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

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

1.2.2. Fächerübergreifendes Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁶ Dera, ‚Smokkelwaar‘, 156.

³⁷ Dera, ‚Smokkelwaar‘, 147.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁵ Dera, ‘Smokkelwaar’, 149.

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

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

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

⁴⁹ Sars und Jentges, ‘Geschiedenis dichterbij’ 6.

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

1.2.3. Motivation

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁴ Jolles, *Tienerbrein*, 354.

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

⁵⁶ Jolles, *Tienerbrein*, 151.

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶⁰ Gardner, *Motivation*, 9.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Forschungsfrage und Teilfragen

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

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

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

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

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

⁶⁶ Riemer, ‚Deutschlernende berichten‘, 12.

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

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

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

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

1.4. Methodologischer Rahmen

1.4.1. Definitionen

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

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

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

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

1.4.2. Aufbau der Studie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die erste Teilnehmergruppe wurde von 10 Deutschlehrern an niederländischen Gymnasien ausgemacht, die mit dem Arbeitsheft gearbeitet haben. Die Lehrer wurden über E-Mail zur Fokusgruppe eingeladen und unter zwei Fokusgruppeninterviews verteilt. Für die Fokusgruppen wurde der niederländische Fragebogen in Anhang 1 eingesetzt, der wie erwähnt anhand der Forschungsfrage und Teilfragen aufgestellt wurde.⁷³ Der Fragebogen wurde vorab den Lehrern zugeschickt. Die Fokusgruppen fanden online über Teams statt und wurden aufgenommen, nachdem am Anfang ausdrücklich um die mündliche Erlaubnis zur anonymisierten Verarbeitung gefragt wurde. Die Fokusgruppen dauerten ungefähr 60 Minuten, wie von Rabiee empfohlen wird.⁷⁴ Im Nachhinein wurden die Fokusgruppen anonymisiert transkribiert und in Anhang 3 in der verwendeten Sprache Niederländisch aufgenommen.⁷⁵

Die zweite Teilnehmergruppe dieser Studie bestand aus 25 Schülern unterschiedlichen Schulen und Jahrgangsstufen der Oberstufe des niederländischen Gymnasiums, die alle an einer Unterrichtsreihe mit dem Arbeitsheft Todesfuge beteiligt waren. Es handelt sich um 2 Schüler aus der sechsten Klasse oder auch 6 vwo, 3 Schüler aus 5 vwo und 20 Schüler aus 4 vwo, in der Altersgruppe 15 bis 18. Sie haben an den individuellen Interviews teilgenommen, in denen die Evaluation des Arbeitshefts anhand des Fragebogens im Anhang 2 im Mittelpunkt stand. Der Fragebogen wurde aus der Forschungsfrage und aus den Teilfragen abgeleitet. Schüler konnten den Fragebogen vorab nicht einsehen. Die Interviews dauerten ungefähr 10 Minuten. Es wurde schriftliche Erlaubnis durch die Teilnehmer gegeben, unter den 15-Jährigen wurde dies von den Eltern gemacht. Im Nachhinein wurden die individuellen Interviews anonymisiert transkribiert und in Anhang 3 aufgenommen.⁷⁶ Die Schüler und Lehrer werden in der Studie anonym und aus praktischen Gründen immer in der männlichen Form ‚Schüler‘ beziehungsweise ‚Lehrer‘ erwähnt.

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

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

⁷⁵ Anhang 3 wurde aus praktischen Gründen nicht in diese Veröffentlichung der Masterarbeit aufgenommen, ist aber auf Anfrage erhältlich.

⁷⁶ Siehe Fußnote 75.

1.5. Gliederung

Im Nachstehenden werden die Forschungsergebnisse der obenerwähnten Studie präsentiert. In Kapitel 2 wird der Kontext des deutschen Literaturunterrichtes in den Niederlanden skizziert, in der von einem historischen Rahmen aus die aktuelle Situation dargestellt wird. In Kapitel 3 wird dann der didaktische Entwurf des Arbeitshefts Todesfuge analysiert, wobei auch auf den didaktischen Wert des Gedichtes eingegangen wird. In Kapitel 4 steht die Literaturerfahrung von ‚Todesfuge‘ anhand des Arbeitshefts im Mittelpunkt, wonach in Kapitel 5 die Effekte der interdisziplinären Arbeitsweise wiedergegeben werden. Anschließend geht Kapitel 6 auf einen wichtigen Erfolgsfaktor des Arbeitshefts ein, und zwar die Motivation unter Schülern und Lehrern. Schließlich erfolgen in Kapitel 7 die Schlussfolgerung und Diskussion. Im Anhang 1 ist der Fragebogen der Fokusgruppeninterviews aufgenommen, im Anhang 2 der Fragebogen der individuellen Interviews und im Anhang 3 die Transkripte aller Interviews.⁷⁷

⁷⁷ Siehe Fußnote 75.

2. Unterricht in Literatur und Deutsch in den Niederlanden

2.1. Historische Entwicklung des Schulfaches Deutsch in den Niederlanden

Der deutsche Literaturunterricht kennt zwar eine lange Tradition in der niederländischen weiterführenden Schule, aber existiert noch nicht so lange wie beispielsweise der Literaturunterricht in Französisch. Als die Republik, die späteren Niederlande, 1648 als unabhängiger Staat im westfälischen Frieden anerkannt wurde, war vor allem die Provinz Holland in Europa wirtschaftlich sehr kräftig und zeigte wenig Interesse für Deutschland, das durch den dreißigjährigen Krieg mehr oder weniger zerstört worden war.⁷⁸ Der kulturelle Austausch, wozu auch literarischer Austausch gehört, fand hauptsächlich von Westen nach Osten, von Holland nach Deutschland statt. Die Deutschkenntnisse in der Republik waren somit sehr schlecht. Viel mehr gab es Einflüsse aus Frankreich, das damals wie die Republik eine wichtige Großmacht war, und die Überlegenheit der französischen Sprache als Fremdsprache existierte bis weit ins neunzehnte Jahrhundert.⁷⁹ Deutsch war zur damaligen Zeit von den drei modernen Fremdsprachen English, Französisch und Deutsch am wenigsten bekannt.⁸⁰

Um 1770, als die deutsche Stilepoche des Sturm und Drang aufkam, fand eine Wende statt.⁸¹ Über die französische Literatur fand ein kultureller Austausch aus Deutschland in die Niederlande statt, bei dem die deutsche Sprache als Teil dieser Kultur in den Niederlanden beliebt wurde. Die Französischkenntnisse waren in den Niederlanden damals aber dermaßen besser als die Deutschkenntnisse, dass niederländische Übersetzungen der deutschen Literatur oft über das Französisch zustande kamen. Während des neunzehnten Jahrhunderts nahm das Ansehen Deutschlands politisch stark zu und nahm der Widerstand der niederländischen Kultur für deutsche Einflüsse stark ab. Niederländer übersetzten mehr und nahmen die deutsche Kultur und Literatur in zunehmendem Maße wahr, wodurch sich die Richtung des Einbahnverkehrs umdrehte.⁸²

Deutsch blieb den zwei anderen modernen Fremdsprachen in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts zwar untergeordnet, aber trotzdem gab es ein zunehmendes Interesse für die Sprache.⁸³ An Universitäten erschienen neben Universitätslehrern in Französisch,

⁷⁸ W. Kuiper, *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits* (Groningen: J.B. Wolters, 1961), 3.

⁷⁹ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 4.

⁸⁰ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 7.

⁸¹ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 7-8.

⁸² Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 4.

⁸³ Harm Hulshof, Erik Kwakernaak und Franciscus Antonius Wilhelm, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden* (Passage: Groningen, 2015), 130.

Englisch und Italienisch von nun an auch Lehrer in Hochdeutsch.⁸⁴ 1863 gründete Thorbecke die ‘hogereburgerschool’ – höhere Bürgerschule – oder HBS, wo der deutschen Sprache erstmals mehr Platz als Englisch oder Niederländisch geboten wurde.⁸⁵ Bis zur deutschen Besatzung während des Zweiten Weltkriegs behielt Deutsch diese etwas höhere Stelle in der Rangordnung der Fremdsprachen, wonach das Deutsch während der Besatzung selbstverständlich maßgeblich war.

Ein großer Rückfall der Stelle der deutschen Sprache an niederländischen Schulen fand direkt nach dem Zweiten Weltkrieg statt. An Schulen, die direkt mit dem Leben in der Gesellschaft verbunden waren, wurde kein Deutsch mehr Unterricht. ‚Unser niederländischer Unterricht sollte nicht dazu dienen, es den schlechten Vaterländern zu erleichtern, wenn in Deutschland wieder etwas verdient werden kann‘, so der Bildungsminister Bolkestein 1946.⁸⁶ Deutsch wurde mehr oder weniger symbolisch untergeordnet, indem es im ersten Jahr der weiterführenden Schulen nicht mehr unterrichtet wurde.⁸⁷ Heutzutage wird Deutsch oft immer noch ab dem zweiten Jahr unterrichtet, im Gegensatz zu Französisch und Englisch. Die Stelle des Deutschen auf der HBS wurde von einer transatlantischen Orientierung und einem Fokus auf das angelsächsische Sprachgebiet überholt.

2.2. Literaturunterricht Deutsch in den Niederlanden

Bis 1800 war der Neufremdsprachenunterricht – zu dem die Deutschstunde gehört – auf kommunikativem Sprachunterricht anhand Gesprächsbücher und Wörterlisten basiert.⁸⁸ Sowohl vom Gedächtnis der Schüler als auch des Lehrers wurde viel gefragt, denn für eine gute mündliche Sprachbeherrschung wurde es damals als wichtig betrachtet, die Inhalte dieser Bücher möglichst auswendig zu lernen anhand einer Vorlesung des Lehrers. Die übliche Ansicht war, dass dies dem Schüler zugutekommt, aber gleichzeitig gab es meistens keine Investitionsmöglichkeiten für Bücher und konnte durch diese Didaktik Geld gespart werden. Wenn schon von Schülern gelesen wurde, dann im Rahmen der Sprachbeherrschung. Die aktuelle – aber nicht allgemeine – Auffassung, Literaturunterricht diene nur der Entwicklung der Lesefertigkeit, hat in dem Sinne eine historische Grundlage.

⁸⁴ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 10.

⁸⁵ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 267.

⁸⁶ Gerrit Bolkestein, ‘Het onderwijs in de moderne vreemde talen in Nederland na de oorlog’, *Levende Talen* 135 (1946): 84, zitiert in Harm Hulshof, Erik Kwakernaak und Franciscus Antonius Wilhelm, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden* (Passage: Groningen, 2015), 269.

⁸⁷ Kuiper, *Onderwijs in Duits*, 49.

⁸⁸ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 83.

Ab 1800 wurde die grammatikalische Arbeitsweise bei Deutsch beliebter als das Auswendiglernen, unter anderem weil diese neue Methode mit dem eher gehobenen Lateinunterricht in Zusammenhang gebracht werden konnte und somit mehr Status an die untergeordnete Sprache Deutsch verlieh.⁸⁹ Deutsche Literatur wurde in dieser Tradition vor allem zum grammatikalisch korrektem Übersetzen eingesetzt. Bis zur Gründung der HBS 1863 (siehe 2.1.) blieb die grammatikalische Methode dominant, aber nach der Gründung wurden die Kenntnisse der Literatur als wichtiger als die Sprachbeherrschung betrachtet. Die ‚übertriebene Aufmerksamkeit‘ für Grammatik schwächte ein wenig ab.⁹⁰

Um 1920 veränderte sich die Behandlung von Literatur beim Schulfach Deutsch. Es entstand eine inhaltliche Teilung zwischen Deutsch in der Unter- und Oberstufe, die heutzutage immer noch unterschieden werden kann. In der Unterstufe wurde den deutschen Grammatikkenntnissen viel Aufmerksamkeit geschenkt, die synthetisch und schrittweise aufgebaut wurden. Hier wurde auf die grammatikalische Arbeitsweise anhand von Literatur weitergebaut. In der Oberstufe wurde Grammatik komplett aufgegeben und stand Literaturverständnis im Mittelpunkt.⁹¹ Dies hatte zur Folge, dass oft der sogenannte ‚Literaturschock‘ stattfand, infolgedessen Schüler in der Oberstufe von der großen Menge Literatur desorientiert wurden und das Gefühl hatten, nicht mehr das gleiche Fach Deutsch zu belegen.⁹² Die zentrale Stelle der Literatur in der Oberstufe hielt bis in die 1970er Jahre stand und es gibt sie an manchen Schulen auch heutzutage noch.

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

2.3. Aktuelle Lage

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

⁸⁹ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 106.

⁹⁰ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 257.

⁹¹ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 304.

⁹² Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 390-391.

fertigkeitsorientierte Betrachtungsweise der Literatur ersetzt worden, die historische Vorgänger kennt. Diese Wende hat mit dem wachsenden Fokus auf Sprachkompetenz als Ausgangspunkt für den Fremdsprachenunterricht zu tun. Elisabeth Lehrner-te Lindert stellt fest, dass der intensive Gebrauch von literarischen Texten die Entwicklung der Lesefertigkeit fördert.⁹³ Die Beziehung zwischen Literaturunterricht und Lesefertigkeit wird nach dieser Auffassung als Existenzberechtigung für Literaturunterricht innerhalb des Schulfaches Deutsch verwendet.

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

- ,Qualifikationsziel 7: Der Kandidat kann seine Leseerfahrungen von mindestens drei literarischen Werken argumentiert berichten.
- Qualifikationsziel 8 (nur vwo): Der Kandidat kann literarische Textsorten erkennen und unterscheiden, und literarische Begriffe in der Interpretation literarischer Texte anwenden.
- Qualifikationsziel 9 (nur vwo): Der Kandidat hat eine Übersicht des roten Fadens der Literaturgeschichte und kann die gelesenen literarischen Werke in diese historische Perspektive einordnen.⁹⁴

Aus den Zielen spricht viel Freiheit für die Gestaltung des Literaturunterrichts. Literaturunterricht wird als letzte Hochburg des autonomen Lehrers betrachtet, in der er selber die Gestaltung des Unterrichts bestimmen kann.⁹⁵ Gleichzeitig gibt es für Literatur wenig Platz im Kurrikulum, wie Kwakernaak betont.⁹⁶ Er nimmt Literaturunterricht im Schulalltag als Anhang war, wofür es vielleicht nach Textfragen, Vokabular und Grammatik noch Zeit gibt. Er meint, dass die Qualifikationsziele zu allgemein und abstrakt formuliert worden sind und dass Literatur als nichtprüfbares Element dargestellt wird. Dies sei zu Unrecht, die Schule sei laut ihm für die Erziehung der Schüler als ,demokratische Bürger in einer international orientierten

⁹³ Elisabeth Lehrner-te Lindert, 'Versterkt literatuuronderwijs in de onderbouw ter bevordering van leesvaardigheid en literaire competenties bij het vak Duits', *Levende Talen Tijdschrift* 17, no. 1 (2016): 50 und Lehrner, *Fremdsprachliches Lesen*, 22.

⁹⁴ Daniela Fasoglio und Dick Meijer, *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits, Engels, Frans* (Enschede: SLO, 2007), 55.

⁹⁵ Lehrner-te Lindert, 'Versterkt literatuuronderwijs', 22.

⁹⁶ Erik Kwakernaak, *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (Bussum: Coutinho, 2009), 378.

und multikulturellen Gesellschaft‘ verantwortlich, bei der Literaturunterricht in wichtigem Maße unterstützen kann (siehe 1.2.1. für andere Autoren mit diesem Standpunkt).⁹⁷ Hiermit meint er nicht unbedingt die historisch-biographische (siehe 2.2.), aber eine eher leserorientierte Betrachtungsweise.⁹⁸ Auch im ‚Handboek Vreemdetalendidactiek‘ (übersetzt Handbuch Fremdsprachendidaktik) wird festgestellt, dass ein Fremdsprachenlehrplan, in der Literatur deutlicher in den Fremdsprachenlehrplan integriert wird, immer mehr nachgefragt wird.⁹⁹ Dies sei gerechtfertigt, denn Kreativtexte seien Teil des Fremdspracherwerbs, bei dem es einen starken Zusammenhang zwischen Literatur, Sprachbewusstsein und Staatsbürgerbildung gibt.¹⁰⁰

Dies gilt auch für die Unterstufe, wo traditionell der synthetische Grammatikunterricht dominiert (siehe 2.2.). Authentische Literatur spielt hier eine untergeordnete Rolle, obwohl Literaturunterricht aktuell wieder mehr gefördert wird.¹⁰¹ Daran tragen die Studien von Lehrner-te Lindert, die die Möglichkeiten derartigen Unterrichts explorieren, bei.¹⁰²

Wegen des beschränkten Raums, aber auch wegen der Priorisierung der Sprachfertigkeiten, hat Literaturunterricht ein Imageproblem innerhalb der niederländischen weiterführenden Schule. Aktuell bietet der fächerübergreifende Unterricht neue Möglichkeiten. Fächerübergreifender Unterricht wird von der SLO als Möglichkeit für Literaturunterricht erwähnt, wobei spezifisch die Rede ist von Projekten mit einer fächerübergreifenden und thematischen Herangehensweise des Literaturunterrichts.¹⁰³ Kreative Verarbeitungsaufgaben können in dem Zusammenhang, außer Lesefertigkeit, die literarische Kompetenz entwickeln.¹⁰⁴ Das Arbeitsheft Todesfuge ist ein Beispiel eines derartigen Projektes.

⁹⁷ Kwakernaak, *Didactiek*, 387.

⁹⁸ Kwakernaak, *Didactiek*, 395.

⁹⁹ Jasmijn Bloemert und Erik Cats, ‘Literatuur: Geen vak apart’, in *Handboek Vreemdetalendidactiek*, Hrsg. Sebastiaan Dönszelmann, Catherine van Beuning, Anna Kaal und Rick de Graaff (Coutinho: Bussum, 2020), 413.

¹⁰⁰ Bloemert, ‘Geen vak apart’, 405.

¹⁰¹ Elisabeth Lehrner-te Lindert, ‘Leesvaardigheid met literatuur. Een Duits jeugdboek in de onderbouw’, *Levende Talen Magazine* 105, Sonderausgabe (2018): 57.

¹⁰² Elisabeth Lehrner-te Lindert, Elisabeth, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff, ‘Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw? Een inventarisatie’, *Levende Talen Tijdschrift* 19, no. 4 (2018): 47.

¹⁰³ Fasoglio und Meijer, *Handreiking*, 57.

¹⁰⁴ Elisabeth Lehrner-te Lindert, *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I* (Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2020), zitiert in Elisabeth Lehrner-te Lindert, Ewout van der Knaap und Rick de Graaff, ‘Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten’, *Levende Talen Tijdschrift* 21, no. 3 (2020): 22.

3. Todesfuge didaktisiert

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

3.1. Der didaktische Wert von ‘Todesfuge’

Der didaktische Wert von ‘*Todesfuge*’ liegt vor allem im historischen Kontext des Gedichtes bezüglich sowohl der Judenverfolgung als auch der Vergangenheitsbewältigung. Anhand von ‚*Todesfuge*‘ können Ereignisse des Holocausts und der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland logisch didaktisiert werden. Das Gedicht ‚*Todesfuge*‘ stellt laut Sparr anhand des Beschreibens von Bildern die Ereignisse aus dem Holocaust mit einer ‚erschreckenden Genauigkeit‘ dar.¹⁰⁵ Im Nachhinein – Celan schrieb ‘*Todesfuge*’ 1944 – stellte sich heraus, dass Ausdrücke wie ‘spielt auf nun zum Tanz’ genau mit Beschreibungen von Situationen in Konzentrationslagern und mit dem, was Fotos zeigen, übereinstimmt.¹⁰⁶ Das Gedicht fördert also die Erfahrung der Geschichte und ist somit didaktisch wertvoll.

Wo die Geschichte des Holocausts und die Verbindung derer zu ‚*Todesfuge*‘ ansonsten als bekannt vorausgesetzt werden darf, ist der didaktische Wert von ‚*Todesfuge*‘ im Unterricht über die deutsche Vergangenheitsbewältigung weniger bekannt. Der hängt vor allem mit der Tatsache zusammen, dass sowohl das Gedicht als auch die Kriegereignisse zuerst verdrängt wurden und erst viel später akzeptiert wurden.¹⁰⁷ Dies hat mit der Nachkriegsgesellschaft Deutschlands zu tun. Kurz nach dem Krieg waren die Details aus den Konzentrationslagern nicht allgemein bekannt, was teilweise das Ergebnis einer Widerwilligkeit war: Die deutsche Gesellschaft verwehrt sich manchmal vehement gegen die Darstellung der deutschen Konzentrationslager.¹⁰⁸ Es gab eine bestimmte Kontinuität der Nazi-Ideologie in der deutschen Nachkriegsgesellschaft, in der die Schrecken der modernsten Geschichte ausgelassen wurden.¹⁰⁹ So meinte Adorno anfangs, es sei barbarisch, nach Auschwitz Gedichte zu schreiben, obwohl er sich später korrigierte.¹¹⁰ Celan erschwerte mit seinem Gedicht also die

¹⁰⁵ Sparr, *Todesfuge*, 69.

¹⁰⁶ Sparr, *Todesfuge*, 60-61. Siehe 1.1. für das Gedicht.

¹⁰⁷ Thomas Sparr, *Todesfuge. Biographie eines Gedichtes* (Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt, 2020), 133.

¹⁰⁸ Sparr, *Todesfuge*, 110.

¹⁰⁹ Sparr, *Todesfuge*, 128.

¹¹⁰ Theodor W. Adorno, ‘Kulturkritik und Gesellschaft’, in *Prismen, Kulturkritik und Gesellschaft* (Frankfurt: Suhrkamp, 1969), 31 und Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik* (Frankfurt: Suhrkamp, 1966), 353, zitiert in Sars, *Paul Celan Gedichten*, 353.

Verdrängung der Kriegsvorgänge. Es hat unter anderem aus diesem Grund lange gedauert, bevor ‚Todesfuge‘ von größeren Gruppen Menschen verstanden und respektiert wurde.¹¹¹ Es machte Celan der deutschen Nachkriegsgesellschaft gegenüber aber nicht weniger kritisch. Als ‚Todesfuge‘ letztendlich akzeptiert wurde und Celan mit dem Gedicht Literaturpreise gewann, waren diese laut ihm nur eine Tarnung des Antisemitismus.¹¹²

Es gibt aber auch andere wertvolle Merkmale dieses Gedichtes. Ein wichtiger Aspekt des didaktischen Wertes von Todesfuge sieht ein befragter Schüler in der Kompaktheit des Gedichtes.¹¹³ Ein Buch wäre für die Deutschstunde zu lang, während dieses komprimierte Gedicht es ermöglicht, in kürzerer Zeit mehr Lernstoff zu unterrichten. ‚Todesfuge‘ ist weiterhin ein mehrdeutiges Gedicht, was die Betonung der individuellen Leserfahrung fördert. Die Präsentation einer eindeutigen Interpretation des Lehrers würde nämlich einen falschen Eindruck erwecken, weil es diese Eindeutigkeit in ‚Todesfuge‘ nicht gibt. Auch bedeutet dies, dass Analysen von ‚Todesfuge‘ nicht den Anschein erwecken sollten, abgeschlossen zu sein. Es kommt oft vor, dass in ein Gedicht aus anderen Gedankenwelten hineininterpretiert wird, aber der didaktische Fokus müsste aus der Perspektive der Mehrdeutigkeit gerade auf die Literaturerfahrung und die Leserreaktion gelegt werden.¹¹⁴ Das Gedicht schließt inhaltlich also bei der Tradition der Reader-Response-Theorie gut an (siehe 1.2.1.) und ist auch aus deren Perspektiven didaktisch wertvoll.

3.2. Didaktischer Entwurf des Arbeitshefts

Das Arbeitsheft Todesfuge ist in Farbe gedruckt, hat 24 Seiten und ist auf Niederländisch geschrieben worden. Das Heft entstand in einer Zusammenarbeit von Lehrern der weiterführenden Schule, Schülern, Designern, Didaktikern und Wissenschaftlern. Dabei gab es die Zusammenarbeit von Anfang an, wegen einer Erkenntnis aus der Evaluation der Zusammenarbeit mit den Arbeitsheften zu den ‚Drillingsberichten‘.¹¹⁵

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

¹¹¹ Sparr, *Todesfuge*, 96.

¹¹² Sparr, *Todesfuge*, 228.

¹¹³ Anhang 3, Schüler 19, Zl. 2880-2881. Ab hier ist die Verweisung auf die Transkripte durch Weglassung von ‚Anhang 3‘ abgekürzt worden. Siehe auch Fußnote 75.

¹¹⁴ Beda Allemann, ‚Das Gedicht und seine Wirklichkeit‘, *Études Germaniques* 25 (1970): 274, zitiert in Sars, *Paul Celan Gedichten*, 35.

¹¹⁵ Siehe 1.2.2. für eine Beschreibung von ‚Drillingsberichte‘ und siehe für die Erkenntnis: Sars und Jentges, ‚Drillingsberichte‘, 8.

Judenverfolgung‘ und Thema 3 ‚Verarbeiten und Gedenken‘. Abschließend gibt es eine Verarbeitungsaufgabe, die Schüler ‚herausfordert, ihre Erfahrungen mit dem Gedicht „Todesfuge“ in einer Filmimpression zum Ausdruck zu bringen‘.¹¹⁶ Das Arbeitsheft und das Online-Material eignen sich laut den Autoren für die Oberstufe des havo und vwo, für die Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, CKV (übersetzt: kulturelle und künstlerische Bildung), Kunst und Niederländisch.

Zum Heft gehört eine Website, Celan.nl.¹¹⁷ Auf dieser Webseite können unter anderem die Arbeitshefte bestellt werden. Im Arbeitsheft wird auf die Webseite verwiesen, unter anderem für Vertiefungsaufgaben, Hintergrundinformationen und die Lehreranleitung.¹¹⁸ Die Vertiefungsaufgaben sind in unterschiedlichen Themen eingebettet und schließen inhaltlich der Seite an, auf der die Verweisung steht. Eine wichtige Verweisung ist der QR-Code zu Paul Celans Vortrag von ‚Todesfuge‘ auf YouTube, die man auf Seite 4 findet. Es wird empfohlen, diesen Vortrag abzuspielen. Die Lehreranleitung gibt Hinweise für Antworten, die Lehrer bei ihrer Unterrichtsreihe unterstützen können.

Das Arbeitsheft ist nach dem Prinzip des induktiven thematischen Literaturunterrichtes, wie Kwakernaak dies umschreibt, gestaltet worden.¹¹⁹ Dies bedeutet, dass zunächst mit der Textpräsentation angefangen wird, nach der das literarische Verständnis, die Erwähnung der Thematik und die Interpretation und Hintergründe folgen.¹²⁰ Schüler setzen sich anhand des Arbeitshefts vor allem selber mit der Literatur auseinander.

Es gibt im Arbeitsheft verschiedene Lernaktivitäten, in denen die theoretischen Betrachtungsmodelle erkannt werden können. Die vier Betrachtungsweisen der mehrfachen Betrachtung von Bloemert et al. und fast alle Aspekte der ILK werden angewendet, ungefähr in der von Schat, Van der Knaap und De Graaff vorgeschlagenen Reihenfolge (siehe 1.2.1.). In Thema 1 gibt es die textorientierte, sprachorientierte und leserorientierte Betrachtungsweise von Bloemert et al.¹²¹ Innerhalb der ILK kann das gesamte Thema 1 in ‚Kommunizieren mit Literatur‘ eingeordnet werden, außer das Erkennen von textexternen Merkmalen. Das Arbeitsheft thematisiert in diesem Thema nach einigen Textverständnisaufgaben die sinnlich-

¹¹⁶ Paul Sars, Anne Smit Arends und Frederick Vosters, ‚Docentenhandleiding. Werkschrift Todesfuge en online materiaal‘, Celan.nl, verwendet am 8.2.2020. <https://celan.nl/wp-content/uploads/2020/10/20017-Docentenhandleiding-Todesfuge2.pdf>, 8.

¹¹⁷ ‚Welkom bij Celan.nl‘, Celan.nl, verwendet am 22.11.2020, <https://www.celan.nl>.

¹¹⁸ Sars et al., ‚Docentenhandleiding‘, 3-4.

¹¹⁹ Kwakernaak, *Didactiek*, 401-402.

¹²⁰ Kwakernaak, *Didactiek*, 404.

¹²¹ Project Celan 2020, *Todesfuge. Een gedicht om niet te vergeten* (Nijmegen: Bureau Ketel, 2020), 5-7.

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

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

Es fragt sich, ob die Meinungsäußerung am Ende des Arbeitshefts immer noch eine richtige Darstellung der Leserreaktion ist. Der erste Eindruck vom Gedicht kann beim Erledigen der abschließenden Aufgabe möglicherweise nicht mehr so gut erinnert werden, da dieser erste Eindruck dann eine Weile her ist.¹²² Eine extra Aufgabe in Thema 1, in der die Leserreaktion und Meinung direkt nach der ersten Begegnung mit dem Gedicht gefragt werden, könnte Schüler bei der authentischen Wiedergabe ihrer Erfahrung in der abschließenden Aufgabe helfen.

Schüler werden durch die Arbeit mit dem Arbeitsheft fächerübergreifend herausgefordert und behandeln bei Deutsch Fachinhalte, die normalerweise bei Fächern wie Geographie, Geschichte und Sozialkunde angeboten werden.¹²³ Dies passt zum fächerunterstützenden Lernen (siehe Daniëls, 1.2.2.). Lehrer können fächerübergreifend mit dem Arbeitsheft arbeiten und andere Lehrer und Fächer miteinbeziehen, was das Anbringen eines inhaltlichen Kernes in den Sprachunterricht unterstützt. Hulshof problematisierte schon das Fehlen dieses Kernes und stellte fest, dass es sich bei Sprachkenntnissen nicht in erster Instanz um Inhalte handelt.¹²⁴ In diesem Arbeitsheft wird versucht, ein inhaltlicher Kern aus Literatur, Geschichte und Sozialkunde mit der Sprachkompetenz zu vereinen. Es handelt sich hier aber nicht um *Content Language Integrated Learning*, weil der Inhalt zwar während der Deutschstunde und anlässlich eines deutschen Gedichtes angeboten wird, aber in der niederländischen Sprache dargestellt wird.

¹²² Beispiel Vergessen des ersten Eindrucks: Schüler 5, Zl. 1693.

¹²³ Paul Sars, “‘Todesfuge’”. Een gedicht’, 43.

¹²⁴ Hulshof et al., *Geschiedenis talenonderwijs*, 404.

4. Literaturerfahrung Arbeitsheft

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

4.1. Aufbau der Unterrichtsreihe

Die Behandlung von ‚Todesfuge‘ setzt, mit einer Betrachtungsweise aus vielen Perspektiven, eine klare Didaktik voraus. Das Gedicht ist nämlich ernst und für Schüler relativ schwierig zu verstehen. Sie können deswegen nicht ohnehin mit selbständigem Arbeiten anfangen. Ein Lehrer sagt hierzu: ‚als ich vor dreißig Jahren anfang (...) gab ich Hausaufgaben auf: Lest das Gedicht und beantworte die Fragen dazu. Nun, das war eine bittere Enttäuschung‘.¹²⁵ Schüler kommunizierten ihm ziemlich schnell, dass sie vom Gedicht nichts verstanden hatten. Lehrer sagen auch, dass während des Vortrags von Paul Celan manchmal etwas Heiterkeit entstand.¹²⁶ Das passierte vor allem wegen des mysteriösen Tons, aber zum Beispiel auch wegen der Wiederholung in ‚wir trinken und trinken und trinken‘ und die Phrase ‚er spielt mit den Schlangen‘, was für Schüler Ansätze für Witze waren. Lehrer sagen, dass sie hiermit rechnen und somit nicht verärgert sind. Die Schlussfolgerung der obenerwähnten Lehrer ist, dass dieses Gedicht nicht unverzüglich den Schülern überlassen werden kann und dass es eine plenare, zentrale Einführung mit viel Erläuterung gebraucht hat.¹²⁷ Dies stellt sich aus den Interviews als Rahmenbedingung heraus, obwohl manchmal auch in Kleingruppen nachbesprochen wurde.¹²⁸ Lehrer kommunizierten, dass das Gedicht nach dieser Einführung einen tiefen Eindruck auf die Schüler hinterlässt.¹²⁹

¹²⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 327-332.

¹²⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 43-48.

¹²⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 718-719.

¹²⁸ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 673-676.

¹²⁹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 64-65.

Obwohl es um die Deutschstunde geht, halten Lehrer die Verwendung der deutschen Sprache bei der Behandlung des Gedichtes für relativ unwichtig. Sie halten es vor allem für wichtig, dass die Schüler ihre Gefühle äußern und darüber sprechen. Dies wurde bei vielen Lehrern auf Niederländisch gemacht, weil es dadurch mehr Tiefe in der Behandlung des Gedichtes gebe.¹³⁰ Dies hängt aber auch davon ab, was die Schüler von den anderen Deutschstunden gewöhnt sind. Wenn Schüler schon mit der Meinungsäußerung auf Deutsch und dem Sprechen über komplexen Stoff geübt haben, sei eine Behandlung auf Deutsch möglich.¹³¹ Bei den befragten Lehrern handelte es sich hier vor allem um vwo-Gruppen.

Einige Lehrer bemerken, dass es nach der plenaren Öffnung und plenaren Behandlung des Gedichtes viel Zeit für selbständiges Arbeiten anhand des Arbeitshefts gab. ‚Ich habe mir für die Behandlung zwei bis drei Stunden genommen und ich habe die Kinder auch selbständig mit dem Buch arbeiten lassen, mit dem Heft. Die Erfahrung war, dass dies eigentlich prima geht. Einige Sachen müssen im Plenum behandelt werden (...) und dann kommen sie selber, auch anhand dessen, damit klar. Das fordert auch heraus‘.¹³²

Beim selbständigen Arbeiten entscheiden einige Lehrer sich für die Expertengruppen, eine geeignete Arbeitsform zum Behandeln verschiedener Perspektive in einer fächerübergreifenden Betrachtungsweise.¹³³ Einer der Lehrer differenzierte dabei, indem er Schüler die Möglichkeit geboten hat, selber das Thema zu wählen: ‚Ich habe das Arbeitsheft und die Sachen auf der Webseite über Gruppen verteilt, sie durften sich selber fürs Thema eintragen‘. Dies hat bewirkt, dass die Gruppe ‚nach Motivation verteilt war‘.¹³⁴ Es werden vielerlei Themen für die Gruppen erwähnt, wie Erinnerungskultur, das Gedenken, der Dichter und das Gedicht, das Gedicht inhaltlich, die Fuge oder die Kunst. Ein Lehrer erzählt, wie die Themen nach der plenaren Behandlung aufgeteilt wurden, aber wie sie am Ende der Unterrichtsreihe anhand von Präsentationen wieder gemeinsam abgeschlossen wurden. So konnten Schüler selber den Schwerpunkt bestimmen, aber haben sie doch alle Themen mitbekommen. Diese Art der Gruppenbildung wird der fächerübergreifenden Betrachtung des Arbeitshefts also gerecht.

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

¹³⁰ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 478-480 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 726-730.

¹³¹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 756-757.

¹³² Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 696-700.

¹³³ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 304-313 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 716-717.

¹³⁴ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 337-339.

Webseite hatte, aber dass dies anhand von Gruppenarbeit trotzdem möglich war.¹³⁵ So konnte die Gruppe mit dem Thema ‚der Dichter‘ die Biografie auf der Webseite verwenden, was vorab so instruiert wurde. Auch die Vertiefungsaufgaben wurden für die Gruppenthemen verwendet: ‚Ich nahm mir Sachen aus dem Büchlein und der Vertiefung‘, so ein Lehrer.¹³⁶ Außerdem sagen andere Lehrer, dass sie oder ihre Kollegen die Vertiefungsaufgaben verwendet haben.¹³⁷ Weiterhin schlagen Lehrer die Anwendung der Webseite in anderen Aufgaben und Arbeitsformen vor. So wäre es möglich, die Vertiefungsaufgaben während eines größeren Projektes oder für die Forschung eines ‚Profielwerkstuk‘, die niederländische Abschlussarbeit der weiterführenden Schule, einzusetzen.¹³⁸

Ein Lehrer warnt vor der Gefahr, sich als Klasse zu langwierig mit ‚Todesfuge‘ auseinanderzusetzen. Laut diesem Lehrer sei es also wichtig, auf die Dauer der Unterrichtsreihe zu achten. ‚Worauf du aus meiner Erfahrung achten solltest, ist das, wenn du dem Gedicht mehr Zeit widmest, es dir entgegenwirkt. Dass die Schüler denken: da kommt der wieder‘.¹³⁹ Dieser Lehrer behauptet, dass nach ungefähr drei Stunden ein Abschluss erreicht werden sollte, weil der Lehrer das Gedicht sonst ‚kaputtmacht‘. Andererseits bemerkt ein anderer Lehrer, dass aus seiner Erfahrung eine einzelne Unterrichtsstunde zu wenig ist für das, was das Heft bietet.¹⁴⁰ Es ist also wichtig, mit der Aufmerksamkeitsspanne der Schüler zu rechnen, damit ausreichend Interesse vorhanden bleibt. Eine Richtlinie wäre zwei bis drei Unterrichtsstunden.

4.2. Leserorientierte Herangehensweise

Aus den Interviews geht hervor, dass Schüler den mehrdeutigen Aspekt des Gedichtes (siehe 3.1.) in der Tat anhand des Arbeitens mit dem Arbeitsheft erfahren haben.¹⁴¹ Ein Schüler formuliert es so: ‚wie schwarze Milch, du musst ein wenig nachdenken was das bedeutet. Es kann mehrere Bedeutungen haben‘.¹⁴² Ein anderer Schüler bemerkt zusätzlich, es sei interessant, die Meinung anderer Schüler zum Gedicht mitzubekommen und zu spüren, diese sei unterschiedlich. Dieser Schüler folgert daraus, dass jeder das Gedicht anders auffassen kann.¹⁴³ Die Aussage zeigt, dass der Schüler die Erkenntnis hat, dass ‚Todesfuge‘ mehrdeutig ist.

¹³⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 438-441, Zl. 458-459 und Zl. 465-469.

¹³⁶ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 894-896.

¹³⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1207-1211.

¹³⁸ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 438-441, Zl. 418-421 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1144-1150.

¹³⁹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 446-448.

¹⁴⁰ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 654-656.

¹⁴¹ Schüler 3, Zl. 1510-1511.

¹⁴² Schüler 14, Zl. 2330-2331. Siehe 1.1. für das Gedicht.

¹⁴³ Schüler 1, Zl. 1315-1316.

Die Aufgaben im Arbeitsheft bieten Schülern die Möglichkeit, im Rahmen der ‚Todesfuge‘ ihre eigene Meinung und Interpretation zu äußern. Schüler halten das für angenehm. Ein Schüler bemerkt, dass die Aufgaben ‚sehr von der eigenen Interpretation‘ ausgehen, und dass das ‚ziemlich interessant‘ war.¹⁴⁴ ‚Die Fragen im Heft fand ich ziemlich gut, eine Abwechslung zwischen Recherchieren und der eigenen Meinung‘.¹⁴⁵ Später folgert der Schüler: ‚Dann denkst du auch wirklich selber über bestimmte Themen nach. Das finde ich eigentlich gut‘. Die eigene Meinungsäußerung und Interpretation hat das Lernen dieses Schülers also in positivem Sinne beeinflusst.

Wie in 3.2. festgestellt wurde, wird der leserorientierte Aspekt dieses Arbeitshefts in der abschließenden Aufgabe zum ersten Mal schriftlich thematisiert, indem die Schüler eine Meinung zum Gedicht bilden, was in der Wiedergabe der ersten Leserreaktion ein Nachteil sein könnte. Oft haben Lehrer sich aber ohne Hinweis im Arbeitsheft direkt nach dem Vortrag von Paul Celan mit der Leserreaktion beschäftigt, von der eigenen didaktischen Erfahrung aus. Ein Lehrer bemerkt: ‚ich habe auch sehr viel mit den Schülern über die Interpretation gesprochen (...) also wir haben tatsächlich viel darüber gesprochen (...). Die schwarze Milch und die Bedeutung, ja, das hat sie gerührt.¹⁴⁶ Hieraus geht hervor, dass das Fehlen einer Aufgabe zur eigenen Meinungsbildung in Thema 1 diesen Lehrer anscheinend nicht sehr gehindert hat.

Der emotionale Ton des Vortrags von Paul Celan, den der Lehrer selber über YouTube starten kann und von Schülern über einen QR-Code zurückgeschaut werden kann, trägt an einer ausgesprochenen ersten Leserreaktion erheblich bei. ‚Meine Schüler waren sehr beeindruckt von Paul Celan, der das Gedicht vorliest. Dies hat bewirkt, dass sie direkt interessiert waren.¹⁴⁷ Schüler betonen, dass das Gedicht vor allem einen großen Eindruck gemacht hat, weil Paul Celan es selber vorgetragen hat: ‚als er das so vorlas, konnte man sozusagen die Emotion und den Schmerz spüren, die dahinterstecken.¹⁴⁸ Dies geht auch aus den Beschreibungen der Situation im Klassenzimmer direkt nach dem Vortrag Celans hervor. Ein Lehrer: ‚der schönste Moment – schön kann man das nicht nennen – wenn sie nach dem Gedicht sehr still sind. Wenn man sieht, dass sie gerührt sind. Dann sind wir zusammen stille. Das ist ein Moment, in dem man weiß, dass es ankommt. Es berührt sie. Das ist für mich am wichtigsten, dass sie gerührt werden, dass sie es sehen und das sie es spüren‘.¹⁴⁹

¹⁴⁴ Schüler 11, Zl. 2198-2199.

¹⁴⁵ Schüler 19, Zl. 2851-2853.

¹⁴⁶ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 975-978.

¹⁴⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 843-845.

¹⁴⁸ Schüler 6, Zl. 1769, Schüler 15, Zl. 2496 und Schüler 20, Zl. 2923-2924.

¹⁴⁹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 25-28 und Zl. 63.

Was während dieser Ruhe passiert, beschreiben die Schüler in den Interviews auf unterschiedlichen Weisen. Wegen des Vortrags Celans hat auf jeden Fall nicht nur der Inhalt beeindruckt, aber auch der authentische Stil und der Ton. ‚Ich bin der Meinung, dass es sehr heftig ankam. Du spürst, wegen der Art und Weise, in der er das Gedicht vorlas, wie tiefgreifend es war. Das ist natürlich logisch, aber es machte einen heftigen Eindruck. Es ist nicht so, dass ich erschreckt worden bin, aber ich dachte schon: „Wow“‘.¹⁵⁰ Dies ist der Schock, über den Felski schreibt (siehe 1.2.1.). In diesem Moment versteht dieser Schüler zwar noch nicht die Bedeutung, aber schon, dass es sich um eine ernste Sache handelt. Ein anderer Schüler betont weiterhin, dass die Wiederholung – sowieso ein wichtiges Element des Gedichtes – zu diesem emotionalen Verständnis beiträgt.¹⁵¹ Nach dem emotionalen Vortrag von Celan kommunizieren Schüler also, dass der Ernst dieses Gedichtes ihnen bewusst geworden ist.

Das Arbeitsheft Todesfuge fördert laut einem Lehrer die Diskussion über das Gedicht.¹⁵² Die leserorientierte Betrachtungsweise, mit Betonung der Mehrdeutigkeit des Gedichtes, führte unter den Teilnehmern oft wie eine Selbstverständlichkeit zu einer Diskussion über die Interpretation des Gedichtes, im Plenum oder in Kleingruppen. Die Aufgaben im Arbeitsheft werden laut einem Lehrer immer tiefgreifender, was unter Schülern das Bedürfnis fördere, darüber zu sprechen.¹⁵³ Die Diskussionen zu ‚Todesfuge‘ und Gedenken führten unter den Befragten aber nicht immer zu der beabsichtigten Mehrdeutigkeit in der Klasse. Mehrere Lehrer und Schüler bemerken, dass es in den Diskussionen einen hochgradigen Konsens gab. Ein Lehrer: ‚Ich bin ab und zu angeschlossen. Da wurde mir auffällig, was mich auch nicht überrascht, dass sie alle sehr einverstanden waren‘.¹⁵⁴ Viele Schüler äußern in der Diskussion, dass sie den Holocaust für schrecklich halten, und dass es wichtig sei, die Thematik in der Schule zu thematisieren. Deswegen ist es laut einem Schüler für die Diskussion wichtig, gerade die Fragen auszuwählen, die mehrdeutig interpretiert werden können.¹⁵⁵ Diese Fragen können der Meinung dieses Schülers nach den Dialog öffnen. Ein Lehrer thematisiert den gleichen Standpunkt aus einer anderen Perspektive und stellt fest, dass es zum Diskutieren wichtig ist, die Diskussion anhand Zitate auszulösen.¹⁵⁶ Ein Beispielzitat im Rahmen von Auschwitz sei: ‚Wovon man nicht sprechen kann, davon sollte man schweigen‘. Dieses Zitat könnte laut diesem Lehrer die Diskussion auslösen. Diese Diskussion anhand von Zitaten wurde nicht den

¹⁵⁰ Schüler 14, Zl. 2398-2400.

¹⁵¹ Schüler 3, Zl. 1495-1496.

¹⁵² Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1170-1172.

¹⁵³ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 506-508.

¹⁵⁴ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1040-1061 und Schüler 5, Zl. 1711-1713.

¹⁵⁵ Schüler 2, Zl. 1411-1412.

¹⁵⁶ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1076-1082.

Aufgaben des Arbeitshefts hinzugefügt. Eine einfache Ergänzung zur Diskussion wäre beispielsweise das Zitat von Adorno, der bemerkte, dass es barbarisch ist, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben (siehe 3.1.). Ein Lehrer sagt hierzu: ‚Adorno (...) da bekommt man sehr viele Reaktionen der Schüler, beispielsweise: wie ist es möglich und so weiter. Fantastisch, wenn man so eine Aussage probiert und die Kinder dann darauf reagieren. Darüber hat man also diskutiert.‘¹⁵⁷ Die Anwendung von mehrdeutigen Fragen und konkreten Zitaten könnte die Qualität der Diskussionen also verbessern.

Weiterhin stellt ein Lehrer fest, es lohne sich, während der Meinungsbildung auch die schweigenden Schüler miteinzubeziehen. ‚In einer Diskussion hat man höchstens, dass man in einer Klasse von 25 Schüler 10 hört‘.¹⁵⁸ Dieser Lehrer lässt Schüler ihre Meinung schriftlich wiedergeben, damit er ein vollständigeres Bild der Auffassungen im Klassenzimmer bekommt. So kam dieser Lehrer bezüglich der schweigenden Schüler zur Schlussfolgerung: ‚Ja, diese Kinder haben auch eine sehr klare Meinung, aber man hört sie kaum‘. Die schriftliche Wiedergabe könnte laut einem anderen Lehrer auch anhand von Tools wie Mentimeter organisiert werden.¹⁵⁹

4.3. Fächerübergreifende Betrachtungsweise

Das Arbeitsheft Todesfuge beleuchtet das gleichnamige Gedicht aus den vier Perspektiven der mehrfachen Betrachtungsweise von Bloemert et al. und anhand der Aspekte der ILK, wie in 3.2. beschrieben wird. Der kontextorientierten Betrachtungsweise und den textexternen Merkmalen wird relativ viel Aufmerksamkeit gewidmet, und zwar das ganze Thema 2. Sowohl Schüler als auch Lehrer bemerken, dass sie die umfangreiche Aufmerksamkeit für den Kontext schätzen. Ein Lehrer bemerkt: ‚was jetzt sehr anders ist, ist dass mit allen Themen, die hinzugefügt werden, Schüler die sich nicht gerne mit Literatur oder Kunst beschäftigen (...) trotzdem etwas herausholen, was für sie wertvoll ist.‘¹⁶⁰ Doch die meisten Lehrer stellen auch fest, dass Literatur sowieso in den Kontext eingebettet werden sollte und das Arbeitsheft in dem Sinne keine Ausnahme ist.¹⁶¹ Auch stellt ein Schüler fest, dass Kontext sowieso dazugehört: ‚es ist natürlich immer wichtig, den Kontext von einem Gedicht zu kennen‘.¹⁶² Für ‚Todesfuge‘ ist laut anderen Schülern die umfangreiche Kontextualisierung extra wichtig. Ein Schüler: ‚Ich

¹⁵⁷ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 492-494.

¹⁵⁸ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 524-543.

¹⁵⁹ Idem.

¹⁶⁰ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 639-642.

¹⁶¹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 353-355 und Zl. 378-381.

¹⁶² Leerling 13, r. 2348-2349.

fand die Geschichte erschütternd und wusste nicht, dass dies hinter dem Gedicht steckt. Es war also wichtig, das zu wissen.¹⁶³ Ein anderer Schüler stellt fest, dass dies spezifisch für ‚Todesfuge‘ relevant ist: ‚bei diesem Gedicht fand ich das interessant, aber ich denke nicht, dass es bei jedem Gedicht notwendig wäre‘.¹⁶⁴ Es gibt also Verständnis und Anerkennung für die umfangreiche, kontextorientierte Betrachtungsweise von Thema 2 des Arbeitshefts.

Es gibt bezüglich dieses umfangreichen Kontextes Beispiele von Schülern, die für das Textverständnis und die Interpretation deutlich von der Betrachtungsweise aus verschiedenen Perspektiven profitieren. So stellt ein Schüler, dass manchmal die eine Perspektive zwar nicht klar wurde, aber dass dann aus einer anderen Perspektive die Sache doch deutlich wurde.¹⁶⁵ Ein anderer Schüler war in den Ferien in Madrid und hatte das Gemälde ‚Guernica‘ von Picasso gesehen. Weil in den Unterrichtsmaterialien auf der Webseite die Perspektive des Zusammenhangs zwischen ‚Guernica‘ und ‚Todesfuge‘ Aufmerksamkeit geschenkt wurde, konnte dieser Schüler sowohl das Gemälde als das Gedicht bedeutungsvoll interpretieren.¹⁶⁶ Ein dritter Schüler stellte fest, dass wenn man aus mehreren Perspektiven das Gedicht betrachtet, man auch ständig neue Sachen im Gedicht entdeckt.¹⁶⁷ Die Aufgaben im Arbeitsheft würden diese Entdeckung unterstützen. Oder wie ein Schüler es praktisch ausdrückt: (der umfangreiche Kontext) hat es ziemlich verdeutlicht, denn natürlich kann jeder das Gedicht am besten auf einer bestimmten Art und Weise verarbeiten. Und wenn man es dann als Ganzheit, auf allen möglichen Weisen behandelt, dann hat man die größte Chance, dass jeder es versteht‘.¹⁶⁸

Die Schüler betonen weiterhin, dass die fächerübergreifende Betrachtungsweise, neben dem zugenommenen Textverständnis und mehr Interpretationsmöglichkeiten, die Freude am Lesen vergrößert hat.¹⁶⁹ Dies hat damit zu tun, dass jeder wegen der vielen Perspektiven des Heftes auf der eigenen Art und Weise teilnehmen kann. Es schließt der Auffassung Celans an, dass das Gedicht ‚*im Geheimnis der Begegnung*‘ entsteht: Die Kombination von Leser und Text macht die Erfahrung aus.¹⁷⁰ Weil das Heft also verschiedene Möglichkeiten für Begegnungen mit ‚Todesfuge‘ bietet und jeder Schüler einen anderen Hintergrund hat, konnten mehr ‚passende‘ Begegnungen stattfinden, die für Schüler bedeutungsvoller waren.

¹⁶³ Schüler 8, Zl. 1946-1947.

¹⁶⁴ Schüler 1, Zl. 1303-1304.

¹⁶⁵ Schüler 25, Zl. 3248-3250.

¹⁶⁶ Schüler 5, Zl. 1696.

¹⁶⁷ Schüler 3, Zl. 1507-1508.

¹⁶⁸ Schüler 5, Zl. 1708-1710.

¹⁶⁹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 401-403.

¹⁷⁰ ‚Dankrede von Paul Celan‘.

Es gibt mehrere Beispiele dieser Begeisterung. So begegnete einem Schüler das Gedicht aus der Perspektive von ‚Guernica‘ (siehe oben), aber gab es auch Schüler die hauptsächlich aus der Perspektive des Gedenkens dem Gedicht begegneten, weil sie Literatur für weniger interessant hielten und sich für das Gedenken schon interessieren.¹⁷¹ Die Verbindung mit der Kunst und dem Schulfach CKV führte bei einem Lehrer zu Rückmeldungen von ‚Schülern, die normalerweise nie etwas sagen und dann sehr in den Vordergrund getreten sind. Das waren fast ausschließlich Kinder, die auch CKV hatten und darüber sehr gut erzählen konnten‘.¹⁷² Ansonsten gab es einige Schüler, die den Kontext des Gedichtes aus der Perspektive der Musik und der Fuge begrüßt haben. Dies waren musikalisch talentierte Schüler. Die Begeisterung dieser Schüler für die Fuge konnte in einigen Fällen auf die ganze Gruppe übertragen werden: ‚es gab einen Jungen, der musikalisch sehr begabt ist und ansonsten kaum mit etwas mitmacht. Der hat ausführlich erklärt, was eine Fuge ist und wie man das dann zurückfinden kann. (...) Ich hatte damit nicht gerechnet.¹⁷³ Ein anderer Lehrer ergänzt bei einem vergleichbaren Fall: ‚Man kann schon erzählen was eine Fuge ist (...), aber wenn so ein Junge sich dafür begeistert, dann kann er seine Freunde miteinbeziehen‘.¹⁷⁴

¹⁷¹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 714-716.

¹⁷² Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 129-133.

¹⁷³ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 739-740.

¹⁷⁴ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 173-177.

5. Effekte der interdisziplinären Arbeitsweise

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

5.1. Fruchtbarer Austausch der Fachdisziplinen

Die interdisziplinäre Arbeitsweise (für Vgl. fächerübergreifend, siehe 1.4.1.) mit dem Arbeitsheft wurde sowohl von Schülern als Lehrern positiv evaluiert. Einer der Deutschlehrer betont, dass Schüler das Gedicht viel mehr wertschätzen, wenn sie es sowohl bei Deutsch als auch Geschichte in einer breiteren Perspektive interpretieren können.¹⁷⁵ Auch bemerkt ein Lehrer, er habe das Gedicht schon oft behandelt, aber er habe im letzten Jahr am angenehmsten gearbeitet, mit dem Arbeitsheft.¹⁷⁶ Es sei für ihn das erste Mal, dass der Zusammenhang mit Geschichte, Kunstgeschichte und Sozialkunde so tiefgreifend zustande gebracht wurde. Ein anderer Lehrer stellt fest, dass durch das Arbeitsheft der Wunsch entstand, außerhalb des eigenen Fachgebietes zu denken: ‚ich bin der Meinung, dass dieses Material einem sehr einlädt, mal etwas weiter außerhalb deines eigenen Fachgebietes zu schauen und mehr Zusammenhänge zu suchen‘.¹⁷⁷ Das Arbeitsheft hat diesen Lehrern also über die Schwelle des eigenen Fachgebietes geholfen.

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

¹⁷⁵ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 68-70.

¹⁷⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 48-61

¹⁷⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1138-1139.

interdisziplinären Entwurf kreativer Unterrichtsreihen nur wenig Zeit. Doch auf jeden Fall zwei Lehrer beschreiben ihre Zusammenarbeit mit der Geschichtsabteilung, zur historischen Einbettung des Gedichtes.¹⁷⁸ Diese Lehrer betonen, dass die Zusammenarbeit zu einer effizienten Aufgabenverteilung geführt hat, die das Gedicht viel mehr ‚body‘ und ‚Aussagekraft‘ gegeben hat als bei der Thematisierung bei ausschließlich Deutsch.¹⁷⁹

Einige Lehrer haben auch mit der Kunst- oder CKV-Abteilung zusammengearbeitet. Einer dieser Lehrer erklärt wie vielerlei Aspekte, die wegen Zeitmangel nicht bei Deutsch behandelt wurden, durch die Zusammenarbeit bei Kunst doch behandelt wurden.¹⁸⁰ Die erfolgreiche Verteilung der Behandlung des Gedichtes über mehrere Schulfächer führte hier zu einer kleineren Zeitinvestition für die einzelnen Fächer. Die interdisziplinäre Thematisierung des Arbeitshefts hat somit zu einem verringerten Arbeitsdruck bei den einzelnen Lehrern geführt und vergrößerte daher die Möglichkeiten, das Arbeitsheft Todesfuge innerhalb des vorhandenen Lehrplans einzuplanen.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit kann weiterhin laut sowohl Lehrern als auch Schülern eine Art von ‚Netz für die Allgemeinbildung‘ sein. Ein Schüler bemerkt, dass die Judenverfolgung nur bei Geschichte behandelt wird, aber dass dieses Thema für das Allgemeinwissen immer wichtig ist, auch nach beispielsweise der Entscheidung für ein Profil – am Ende des dritten Jahres des Gymnasiums – mit Naturfächern ohne Geschichte.¹⁸¹ Ein anderer Schüler meint, dass sich in der Deutschgruppe nur wenig Schüler für Geschichte entschieden haben, aber dass auf diese Art und Weise dieser ‚wichtige‘ Aspekt der Geschichte trotzdem thematisiert werden konnte.¹⁸² Die Schüler konnten einander wegen der interdisziplinären Zusammenarbeit gegenseitig inspirieren. So brachten Schüler manchmal Erkenntnisse aus der Geschichtsstunde in die Deutschstunde, wodurch Schüler mit einem Naturprofil ohne Geschichte von diesen Erkenntnissen profitieren konnten. So entstand ‚ein fruchtbarer Austausch‘, der von Schülern wertgeschätzt wurde.¹⁸³

¹⁷⁸ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 66-68 und Zl. 195-197.

¹⁷⁹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 136-137.

¹⁸⁰ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 744-747.

¹⁸¹ Schüler 4, Zl. 1567-1571.

¹⁸² Schüler 8, Zl. 1969-1972.

¹⁸³ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 386-391.

5.2. Interdisziplinärer Lerneffekt

Die fächerübergreifende Arbeitsweise anhand des Arbeitshefts hat eine positive Auswirkung auf die Kompetenz der befragten Schüler gehabt, denn sie stellen fest, dass dies das Verständnis des Gedichtes gefördert hat: ‚Für Geschichte würden wir natürlich vor allem auf die Geschichte eingehen, aber nicht auf andere Aspekte des Gedichtes. Also das wusste ich eigentlich zu schätzen, das hat das Verständnis‘ gefördert.¹⁸⁴ Das Talent für das eine Fach kann laut einem anderen Schüler außerdem das Problem mit dem anderen Fach beheben. Durch ‚so ein starker Punkt mit etwas zu verbinden, was ich etwas schwieriger finde‘ war der Stoff verständlicher, so bemerkt dieser Schüler.¹⁸⁵

Schüler heben weiterhin hervor, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit des Fremdsprachenunterrichts sie motiviert. ‚Du möchtest nicht nur die Sprache lernen‘, sagt ein Schüler, der auch kulturelles Wissen für wichtig hält.¹⁸⁶ Ein anderer Schüler bemerkt: ‚wenn Deutsch nur Deutsch ist, wird es schon langweilig, aber wenn man es mit anderen Fächern kombiniert, wird es ein vielseitigeres Fach und lernt man zusätzlich andere Sachen‘.¹⁸⁷ ‚Interessant, dass die Fächer zusammen so ein Arbeitsheft veröffentlichen konnten und dass man sich so auch mit unterschiedlichen Aspekten beschäftigen kann‘, sagt ein Schüler.¹⁸⁸ Gleichzeitig bemerkt ein anderer Schüler, dass dies in der Schule öfters passiert. ‚Ich halte kombinierte Fächer sowieso für spannend, (...) ich muss mich nicht daran gewöhnen, ich bin es schon gewohnt‘.¹⁸⁹ Diese Aussagen bestätigen die Möglichkeiten des fächerunterstützenden Unterrichts, über den Daniëls schreibt (siehe 1.2.2.).¹⁹⁰

Die interdisziplinäre Betrachtung des Arbeitshefts Todesfuge führt nicht nur zu einem besseren Verständnis der unabhängigen Fachinhalte, aber die Kombination von Literatur- und Geschichtsunterricht hat für einige Schüler auch eine subjektive Seite der Geschichte gezeigt, die sie noch nicht kannten. Es handelt sich um die Ergänzung historischer Ereignisse mit der persönlichen Erfahrung, bei der Schüler hervorheben, dies würde normalerweise nicht beim Schulfach Geschichte passieren. ‚Zum Thema Zweiter Weltkrieg bekommen wir in der Schule sowieso viele Informationen, aber diese Perspektive ist wirklich sehr anders. Das halte ich eigentlich auch für gut, dass man spürt, wie er (Celan) es erfahren hat‘.¹⁹¹ Ein anderer Schüler

¹⁸⁴ Schüler 15, Zl. 2513-2515.

¹⁸⁵ Schüler 11, Zl. 2177-2178.

¹⁸⁶ Schüler 5, Zl. 1721-1722.

¹⁸⁷ Schüler 25, Zl. 3232-3233.

¹⁸⁸ Schüler 1, Zl. 1276-1277.

¹⁸⁹ Schüler 21, Zl. 2990-2992.

¹⁹⁰ Daniëls, ‚Vakondersteunend leren‘, 10-11.

¹⁹¹ Schüler 17, Zl. 2685-2687.

hält es ebenfalls für relevant ‘dass man die Judenverfolgung auch sieht von der Perspektive eines Zeitzeugens aus‘.¹⁹² Die persönliche, erfahrungsorientierte Betrachtungsweise unterstützt Schüler in der Interpretation der Geschichte: ‚mit so einer Hintergrundgeschichte wirkt es viel mehr auf einen ein als wenn man aus einem Buch die Zahlen der ermordeten Menschen vorliest‘.¹⁹³ Außerdem erwähnt ein Schüler, dass die Tatsachen der Judenverfolgung schon seit der Grundschule unterrichtet wurden, aber dass diese Erfahrung neu ist: ‚auf diese Art und Weise habe ich es noch nie gesehen oder gehört‘.¹⁹⁴ Ein Lehrer erwähnt etwas vergleichbares. Schüler haben ihm gegenüber erzählt, dass es sich bei Geschichte um das Thema Judenverfolgung handelt, während es sich ‚jetzt um den Menschen handelt‘.¹⁹⁵ Die Betrachtung der persönlichen Erfahrung des Opfers Paul Celan spricht Schüler also an und beleuchtet die Geschichte auf eine manchmal neue, aber sicherlich subjektivierende Art und Weise, von der Literaturerfahrung aus.

5.3. Auswahl in der Unterrichtsreihe

Durch die interdisziplinäre Herangehensweise bietet das Arbeitsheft Fachinhalte aus vielen Perspektiven an, was Lehrer zu Entscheidungen bringt. Denn nicht jeder Lehrer kann oder will Unterrichtsstunden für alle Aspekte des Arbeitshefts und der zugehörigen Unterrichtsmaterialien entwerfen. Außerdem eignen sich nicht alle Schulklassen für jeden Lernstoff. Lehrer bemerken, dass sie nicht alles behandelt haben, auch wegen der Idee, dass man dem Gedicht nicht zu viel Zeit widmen sollte (siehe 4.1.). Es wurde also selektiv mit dem Arbeitsheft gearbeitet.¹⁹⁶ Das Arbeitsheft und die Vertiefungsaufgaben eignen sich wegen der Vielschichtigkeit der Perspektiven für einen derartigen selektiven Umgang.¹⁹⁷

Im Allgemeinen stellte sich heraus, dass die Lehrer in ihren Entscheidungen keine Schwierigkeiten empfunden haben. ‚Manche Aufgaben überschlage ich, aber die Freiheit nimmt man sich‘.¹⁹⁸ Es wurde aufgrund der Zusammenhänge mit anderem Lernstoff und der Interessen der Schüler gewählt, aber es lässt sich ein festes Muster erkennen, in dem mit der textinternen Betrachtung und der Interpretation des Gedichtes in Thema 1 (siehe 4.1.) angefangen wird. Erst danach zeigt sich, wie die Lehrer unterschiedliche Entscheidungen

¹⁹² Schüler 25, Zl. 3267-3268.

¹⁹³ Schüler 8, Zl. 1969-1972.

¹⁹⁴ Schüler 14, Zl. 2449-2451.

¹⁹⁵ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1021-1025.

¹⁹⁶ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 204-206.

¹⁹⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 661-663.

¹⁹⁸ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 109-110.

getroffen haben in der Auswahl von dem, was sie schon oder nicht gemacht haben, bei der sie im Fall der Expertengruppen (siehe 4.1.) mit der Themenauswahl der Gruppen rechneten.¹⁹⁹

Eine der Entscheidungen, die unter den Deutschlehrern unterschiedlich getroffen wurden, ist die zur Anwendung der Lehreranleitung. Manche Lehrer erzählen, wie sie die Antworten und Interpretationsvorschläge zum Kontrollieren und Nachbesprechen der Aufgaben eingesetzt haben und auch zu schätzen wussten, als Ergänzung auf das eigene Wissen und zur Vermeidung von Überraschungen während der Unterrichtsreihe.²⁰⁰ Eine andere Gruppe hat sich gerade dafür entschieden, die Lehreranleitung nicht zu verwenden. ‚Das hat auch damit zu tun, dass ich es eigentlich selber, zusammen mit den Schülern mitentdecken wollte, was die Möglichkeiten sind‘, erwähnt ein Lehrer.²⁰¹ Auch wird von dieser Gruppe hervorgehoben, dass vorab nicht zu viel bestimmt werden sollte: ‚Ich halte es gerade für sehr schön, wenn Schüler bei diesen Themen auch einfach frei assoziieren‘.²⁰² Ein Lehrer fügt hinzu, die Erfahrung des Lehrers in der Behandlung von ‚Todesfuge‘ spiele eine wichtige Rolle. Für anfangende Lehrer sei die Anleitung wichtiger als für Lehrer, die es schon länger behandeln und somit nur gelegentlich in der Anleitung ‚abgucken‘ müssten.²⁰³

¹⁹⁹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 907-909.

²⁰⁰ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 226-227, Zl. 244-247 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 783-784 und Zl. 777-778.

²⁰¹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 770-771.

²⁰² Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 805-808.

²⁰³ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 789-792.

6. Motivation und das Arbeitsheft

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

6.1. Schüler

Aus einem Großteil der Gespräche mit Schülern konnte abgeleitet werden, dass sie die deutsche Sprache besser beherrschen lernen wollten als die aktuelle Beherrschung im Moment der Befragung.²⁰⁴ Nach Piniel und Csisér gab es also eine Diskrepanz zwischen der Idealvorstellung der eigenen Sprachbeherrschung und der tatsächlichen Sprachbeherrschung, ein Indiz für vorhandene Sprachlernmotivation.²⁰⁵ Diese festgestellte Motivation für Deutsch kann unter den befragten Schülern mit dem instrumentellen Exotenmotiv von Riemer in Verbindung gebracht werden (siehe 1.2.3.): Schüler betonen, das Lernen der deutschen Sprache freue sie zwar nicht immer, aber sei trotzdem wichtig.²⁰⁶ Es darf generell also angenommen werden, dass die Motivation für das Schulfach Deutsch zur Teilnahme an dieser Studie ausgereicht hat.

6.1.1. Autonomie

Schüler betonen, dass sie es wertschätzen, selbständig mit dem Arbeitsheft Todesfuge gearbeitet haben zu können.²⁰⁷ Ein Lehrer bemerkt, dass das Arbeitsheft zum selbständigen Arbeiten

²⁰⁴ Anhang 3, beispielsweise Schüler 1, Zl. 1249-1250, Schüler 2, Zl. 1355, Schüler 3, Zl. 1475-1480, Schüler 6, Zl. 1749-1753, Schüler 8, Zl. 1906, Schüler 11, Zl. 2152-2153, Schüler 13, Zl. 2306, Schüler 14, Zl. 2382, Schüler 15, Zl. 2482 und Schüler 19, Zl. 2805-2809.

²⁰⁵ Piniel und Csisér, 'Changes in Motivation', 166.

²⁰⁶ Riemer, 'L2-Motivationsforschung für Deutsch', 38-39. Zum Beispiel Schüler 3, Zl. 1477, Schüler 6, Zl. 1749, Schüler 14, Zl. 2375 und Schüler 17, Zl. 2659.

²⁰⁷ Schüler 14, Zl. 2433-2434, Schüler 7, Zl. 1869-1870 und Schüler 8, Zl. 1950-1952.

einlädt, zum Beispiel weil Schüler ihre Namen auf das Heft schreiben können.²⁰⁸ Auf der Titelseite ist nämlich ein Textfeld mit ‚Name...‘ und ‚Klasse...‘ hinzugefügt worden, sodass einem direkt klar wird, dass im Heft geschrieben werden darf. Die Annahme, dass das Heft zum selbständigen Arbeiten einlädt, wird auch von einem Schüler bestätigt, der normalerweise nicht einfach für die Thematik von ‚Todesfuge‘ motiviert werden könnte, aber durch das Heft doch mit Interesse gearbeitet hat: ‚Zuerst dachte ich, dass es vielleicht ein langwieriges Arbeitsbuch wäre. Aber das war eigentlich halb so schlimm. Ich fand (...), ja ich mag Geschichte nicht so, aber ich fand es schon interessant, sich damit zu beschäftigen‘.²⁰⁹ Ein Schüler bemerkt weiterhin, es sei angenehm gewesen, etwas physisch in der Hand und im Besitz zu haben. So konnte der Schüler zu Hause dem Thema mehr Zeit widmen, indem er das Heft beispielsweise zu Hause nochmal durchgeblättert hat.²¹⁰ Das Arbeiten im Arbeitsheft vermeide die Langwierigkeit, zu der eine vollständig plenare Unterrichtsstunde zu ‚Todesfuge‘ führen könnte: ‚Ich halte es sowieso für angenehm (...) ich finde es sehr langweilig, wenn viel im Plenum gemacht werden soll und ich arbeite lieber einfach schnell weiter‘.²¹¹ Die Autonomie, die Schüler also beim Arbeitsheft erfahren haben, hat laut Ryan und Deci eine positive Auswirkung auf die Motivation. Das selbständige Arbeiten im eigenen Tempo hat außerdem bewirkt, dass das Gedicht besser auf manche Schüler einwirken konnte.²¹²

6.1.2. Soziale Eingebundenheit

Die befragten Schüler zeigen, dass sie beim Thema Judenverfolgung eine relativ starke soziale Eingebundenheit erfahren haben, obwohl das Gedicht ‚Todesfuge‘ in erster Instanz kaum oder gar keine Assoziationen hervorrufen konnte und nicht vertraut war.²¹³ ‚Sowieso interessiere ich mich sehr für den Zweiten Weltkrieg‘, bemerkt ein Schüler.²¹⁴ Ein anderer Schüler sagt bezüglich des Thematisierens der Judenverfolgung, es sei ihm wichtig, auch die dunklen Kapitel der Geschichte zu lesen.²¹⁵

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

²⁰⁸ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1163-1165.

²⁰⁹ Schüler 24, Zl. 3179-3181.

²¹⁰ Schüler 11, Zl. 2193-2195.

²¹¹ Schüler 7, Zl. 1869-1870.

²¹² Schüler 8, Zl. 1950-1952.

²¹³ Siehe unter anderem Schüler 3, Zl. 1484 und Zl. 1515-1519, Schüler 4, Zl. 1610-1615, Schüler 6, Zl. 1794-1796, Schüler 8, Zl. 1960-1965, Schüler 9, Zl. 2045-2046, Schüler 13, Zl. 2234-2235, Schüler 16, Zl. 2624-2626, Schüler 17, Zl. 2696-2700, Schüler 18, Zl. 2760-2765 und Schüler 19, Zl. 2860-2865.

²¹⁴ Schüler 21, Zl. 2929.

²¹⁵ Schüler 23, Zl. 3143-3144.

„Es ist auch mal etwas anderes als bloß aus dem Arbeitsbuch, mit Grammatik und diesen Sachen (...) ein schöner Ausflug.“²¹⁶ Ein Schüler hebt hervor, dass diese Art der Textbehandlung viel interessanter als das Üben von Sprachfertigkeiten ist.²¹⁷ „Gerade im Fremdsprachenunterricht wird sehr viel auf schlichtes Lesen, auf schlichtes Hören fokussiert“. Dieser Schüler hält das für „trocken“.²¹⁸ Es wird wertgeschätzt, dass Deutsch mal „mehr als Deutsch“ war, mit Informationen zur Kultur und zur Gesellschaft.²¹⁹

Die Beziehung zum Gedicht ist etwas vielschichtiger. Die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Gedicht war manchmal ausschlaggebend für die Beziehung zwischen dem Schüler und dem Gedicht, wie Dörnyei und Czizér schon in ihrer Studie nachwiesen (siehe 1.2.3.).²²⁰ „Mein Lehrer nahm es sehr persönlich. Also, der war damit sehr viel beschäftigt, was mich beeinflusst hat“.²²¹ Doch Schüler haben selber auch manchmal eine Beziehung zu den poetischen Aspekten des Gedichtes erfahren: „Ich mag Gedichte sowieso ziemlich. Also für mich war es schon sehr interessant“.²²² „Todesfuge“ wird von dieser Beziehung aus als trauriges, schönes und bizarres Gedicht mit „doppelter Seite“ betrachtet.²²³ Weiterhin bemerkt ein Schüler, dass dieser bei „Todesfuge“ Gefühle hatte, die an Angst und Mitleid grenzen. Es sind Gefühle, die von einer emotionalen Beziehung zum Lernstoff zeugen.²²⁴ Dies sei laut Jolles wichtig, denn zum effektiven Lernen sei emotionale Eingebundenheit unentbehrlich.²²⁵ Die erwähnte soziale Eingebundenheit hat nach Ryan und Deci eine positive Auswirkung auf die Motivation.

6.1.3. Kompetenz

Laut Ryan und Deci sind Schüler motivierter, wenn sie sich während der Behandlung von Lernstoff kompetent fühlen. Die Aufgaben im Arbeitsheft haben erheblich dazu beigetragen, dass das Kompetenzgefühl sich unter den Schülern vergrößert hat. „Durch die Aufgaben konnte ich verstehen, was bestimmte Sätze bedeuten und was die Meinung ist, die hinter dem Gedicht steckt.“²²⁶ Ein anderer Schüler meint: „Das Arbeitsheft hat mir auch Spaß gemacht. Man arbeitet

²¹⁶ Schüler 21, Zl. 2927-2929.

²¹⁷ Schüler 2, Zl. 1441-1443.

²¹⁸ Schüler 2, Zl. 1432-1435.

²¹⁹ Schüler 7, Zl. 1863-1864.

²²⁰ Dörnyei und Czizér, 'Ten commandments', 134.

²²¹ Schüler 4, Zl. 1586-1588.

²²² Schüler 11, Zl. 2171.

²²³ Schüler 8, Zl. 1920-1921.

²²⁴ Schüler 5, Zl. 1682.

²²⁵ Jolles, *Tienerbrein*, 175-176.

²²⁶ Schüler 7, Zl. 1853-1855.

ziemlich einfach dadurch, es ging schon gut'.²²⁷ Während der Arbeit hat das Gedicht die Kompetenz der Schüler ausreichend angesprochen, was denen wichtig erscheint: ‚Ein Gedicht, das einem nicht nachdenken lässt, ist oft ein nicht so ganz gutes Gedicht.²²⁸

Außer dem Gefühl der Kompetenz, zeigen Schüler auch tatsächlich ihre Kompetenz, indem sie auf komplexer Weise über das Gedicht gedacht haben. Manche Schüler zeigen, dass sie die widersprüchliche Position Paul Celans bezüglich seiner Identität in der Nachkriegszeit als Deutscher und Jude verstanden haben.²²⁹ Auch zeigen Schüler in den Interviews eine Kompetenz im Bereich der Literaturerfahrung auf, indem sie das Gedicht beschreiben. Diese Kompetenz wird, dem Spektrum von Felski nach, vor allem in der Beschreibung der ästhetischen Erfahrung und des sozialen Wissens sichtbar.²³⁰ Manche Schüler bemerken, dieses Gedicht sei eine Kombination von einem Lied und einem Gedicht, wie eine Art Welle mit tiefgreifendem Ton.²³¹ Ein anderer Schüler kombiniert in der Reaktion die ästhetische Erfahrung mit sozialem Wissen. Der fehlende Reim, außer beim Endreim ‚blau – genau‘ hat diesen Schüler gerührt: ‚alles war ohne Rhythmus (...) dass die Kugel trifft, dass das reimt, fand ich eigentlich ergreifend. Das alles chaotisch war, außer das Erschießen von Menschen. Das lief organisiert ab‘.²³² Diese gefühlte und reale Kompetenz in der Unterrichtsreihe hat nach Ryan und Deci eine positive Auswirkung auf die Motivation der Schüler gehabt.

6.2. Lehrer

Die befragten Lehrer wurden auf eine eher direkte Art und Weise gefragt, ob das Arbeitsheft sie mehr motiviert hat. Die Motivation für das Unterrichten von ‚Todesfuge‘ nahm laut den Lehrern, die das Gedicht schon behandelten, zwar nicht zu, doch diesen Lehrern hat das Arbeitsheft trotzdem in ihrer Motivation unterstützen können, indem es ihnen einen Halt geboten hat. Auch motivierte das Arbeitsheft Lehrer, indem es sie inspirierte, ‚Todesfuge‘ in einer anderen Art und Weise zu thematisieren.²³³ Ein Lehrer sagt: ‚Ich war damit beschäftigt, ein Mosaik anzufertigen, weil sehr viele Steine (...) gefehlt haben. Und jetzt bin ich also, wegen der vielen Perspektiven aus den verschiedenen Disziplinen, noch motivierter, dieses Gedicht zu unterrichten‘.²³⁴ Auch wird erwähnt, dass das Gedicht vorab schon in Unterrichtsmethoden

²²⁷ Schüler 9, Zl. 2023-2024.

²²⁸ Schüler 25, Zl. 3264-3265.

²²⁹ Schüler 15, Zl. 2543-2544 und Schüler 16, Zl. 2638-2639.

²³⁰ Felski, *Uses of Literature*, 14.

²³¹ Schüler 8, Zl. 1923, Schüler 11, Zl. 2184-2185 und Schüler 7, Zl. 1846-1847.

²³² Schüler 7, Zl. 1875-1877. Siehe 1.1. für das Gedicht.

²³³ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 550-551 und Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1104-1005 und Zl. 1120-1126.

²³⁴ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 557-560.

vorkam, aber dort wenig Beachtung fand.²³⁵ Das Arbeitsheft konnte hier wegen der umfangreichen Behandlung des Gedichtes neue Motivation bringen.

Unter Lehrern, die das Gedicht vor der Veröffentlichung des Arbeitshefts nicht thematisierten, ist der große Einfluss des Heftes auf die Behandlung von ‚Todesfuge‘ aufgefallen. ‚Das Arbeitsheft hat mir enorm beim Einarbeiten geholfen, also freue ich mich wirklich über dasjenige, was geschrieben worden ist‘, bemerkt ein Lehrer.²³⁶ Auch Kollegen der befragten Lehrer haben sich, nachdem sie das Arbeitsheft und die Lehreranleitung gelesen haben, selbstständig mit dem Lernstoff auseinandergesetzt: ‚wenn man einen Halt hat, dann geht es schon (..) somit hat es uns auf jeden Fall überzeugt‘.²³⁷ Dieser Halt wurde durch das Arbeitsheft geboten.

Weiterhin kann das Arbeitsheft Lehrer auch ohne Vorwissen überzeugen, mit einer Unterrichtsreihe zu ‚Todesfuge‘ anzufangen. So konnte ein Lehrer seine Fachabteilung durch die Präsentation des Arbeitshefts von der Thematisierung von ‚Todesfuge‘ überzeugen.²³⁸ Durch das Arbeitsheft haben diese Lehrer unterschiedlicher Fachabteilungen die Thematik der ‚Todesfuge‘ einfach kennengelernt und wurden sie vom Arbeitsheft inspiriert.²³⁹ Die Motivation für das Unterrichtsthema konnte durch das Arbeitsheft also einfach fächerübergreifend an uneingeweihte Lehrer übertragen werden.

6.3. Änderungsvorschläge

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

Erstens wird die Verwendung von Deutsch als zu verbessernder Aspekt erwähnt. Ein Lehrer bemerkt, dass ein Schwerpunkt für das Schulfach Deutsch auf seiner Schule ‚Zielsprache = Verkehrssprache‘ ist und dass die Veröffentlichung des Arbeitshefts auf Niederländisch insofern unpraktisch war.²⁴⁰ Das Prinzip des CLIL konnte wegen der

²³⁵ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1120-1126.

²³⁶ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 617-620.

²³⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1120-1126 und Zl. 1135-1137.

²³⁸ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 567-568 und Zl. 572-573.

²³⁹ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 583-584.

²⁴⁰ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 187-190.

niederländischen Aufgabestellungen und Texte nicht optimal in der Unterrichtsreihe realisiert werden (siehe 3.2.). Ein anderer Lehrer betont ebenfalls, er vermisse die deutsche Ausgabe des Arbeitshefts, bei dem er die prominente Anwesenheit der niederländischen Übersetzung, unmittelbar neben dem Originaltext, als Hürde erfahren hat.²⁴¹ Es habe Schüler angeregt, nicht den Originaltext zu lesen, aber die niederländische Übersetzung. Ein Schüler stellt zusätzlich fest, dass die Übersetzung nicht wirklich zur Literaturerfahrung beigetragen hat: ‚Ich bin der Meinung, dass die Übersetzung sich einigermaßen unlogisch anhört‘.²⁴² Ein anderer Schüler schlägt vor, die Übersetzung nicht neben dem deutschen Originaltext stehenzulassen, aber sie woanders unterzubringen.²⁴³ So würde sich die Erfahrung eher anhand des Originaltextes bilden.

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

Weiterhin hätte das Gedicht im Heft laut einem Lehrer besser mit der Aktualität in Zusammenhang gebracht werden können. Ein Schüler sagt hierzu, dass die Verfolgung von Gruppen von Menschen immer noch passiert und dass dies leider nicht explizit im Arbeitsheft thematisiert wird.²⁴⁴ Laut diesem Schüler werden diese aktuellen Ereignisse zu wenig behandelt. Es würde im Arbeitsheft also einen Mehrwert haben können, wenn außer Gedenken auch der aktuellen Problematik der Verfolgung von Minderheiten thematisiert würde.

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

²⁴¹ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 756-758.

²⁴² Schüler 14, Zl. 2404-2405.

²⁴³ Schüler 2, Zl. 1450.

²⁴⁴ Fokusgruppe Lehrer 1, Zl. 120-121 und Schüler 19, Zl. 2830-2833.

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

Außerdem bemerken Lehrer, dass im Arbeitsheft wenig auf Filme und Videomaterial verwiesen wird, während dies einen Mehrwert haben könnte und nicht kompliziert wäre.²⁴⁵ Filme sind laut Van der Knaap in der Tat expliziter Teil des Literaturunterrichts, geht aus dem Titel des Buches *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* (übersetzt: Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht) hervor.²⁴⁶ Ein Lehrer stellt fest, dass der visuelle Aspekt des Holocausts für die Erfahrung sehr wichtig sei und zur Didaktisierung von ‚Todesfuge‘ beitragen könne.²⁴⁷ Ein Beispiel ist ein Lehrer, der sich den Film *Schindler's List* in der Klasse angeschaut und mit Zitaten aus dem Gedicht verglichen hat. Ein anderer Lehrer hat Schüler in Kleingruppen Filme auswählen und anschauen lassen, wonach die Erkenntnisse präsentiert wurden. Es sind Beispiele der Möglichkeiten zur Integration des Filmaspektes in das Arbeitsheft.

²⁴⁵ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 1021-1025.

²⁴⁶ Van der Knaap, *Literatuur en film*.

²⁴⁷ Fokusgruppe Lehrer 2, Zl. 991-994.

7. Schlussfolgerung und Diskussion

7.1. Schlussfolgerung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2. Diskussion

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

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

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

7.3. Weiterführende Forschung

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

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

7.4. Zum Schluss

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

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

„Das Gedicht will zu einem Andern, es braucht dieses Andere, es braucht ein Gegenüber. Es sucht es auf, es spricht sich ihm zu.“²⁴⁸

Celan bewirkt im Jahre 2021 also, über das Arbeitsheft und die Anstrengungen von Lehrern, immer noch, dass ‚die Menschen immer in Erinnerung bleiben‘ und ‚das wir erlernen, dass es schrecklich ist‘, denn ‚sowas darf natürlich nie mehr passieren!‘²⁴⁹

²⁴⁸ Siehe Vorwort.

²⁴⁹ Schüler 2, Zl. 1328 und Schüler 18, Zl. 2773-2774.

Bibliographie

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

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

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

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

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

Anhang 1: Fragebogen Fokusgruppeninterviews

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

Anhang 2: Fragebogen Schülerinterviews

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